

Mentoring jako nástroj profesního rozvoje učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji

Bc. Petra Zelinová

Diplomová práce 2015



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Petra Zelinová**
Osobní číslo: **H13939**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Mentoring jako nástroj profesního rozvoje učitelů
mateřských škol ve Zlínském kraji**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše.

Vymezení pojmů a teoretických východisek vztahujících se k mentoringu, metodické podpoře, kompetencím učitele a jeho profesnímu rozvoji.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HRBÁČKOVÁ, Karla a Eliška SUCHÁNKOVÁ, 2013. Evaluace mentoringu: Kompetence kvalitní pedagogické praxe. Sebereflektivní škála profesních kvalit učitele. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. 2013./rukopis/

IRVIN, Jacqueline Jordan, 1985. The Master Teacher as Mentor: Role Perceptions of Beginning and Master Teacher. Education, roč. 106, č. 2, s. 123 – 130. ISBN 0013-1172.

PETRÁŠOVÁ, Marta Anna, Ilona PRAUSOVÁ a Zdeněk ŠTĚPÁNEK. Mentorink: forma podpory nové generace. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0625-5.

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

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

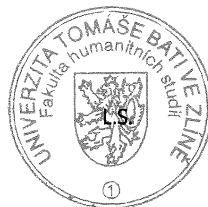
7. ledna 2015

Termín odevzdání diplomové práce:

17. dubna 2015

Ve Zlíně dne 7. ledna 2015


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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 – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 17.4.2015

..... Zlíně

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 výsledku 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 ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, 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 nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli 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 vzdělávacímu 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 výdělku jím 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 přihlídáne k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce pojednává o využití mentoringu jako nástroje profesního rozvoje začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji. V teoretické části je vymezena profese učitele v kontextu doby, kvalifikace učitele mateřské školy, jeho profesní kompetence a možnosti profesního rozvoje. Dále se práce věnuje mentoringu jako nástroji metodické podpory, uvádějícímu a začínajícímu učiteli a jejich vztahu při metodické podpoře, formami a procesem mentoringu a v neposlední řadě podporou pro začínající učitele.

Praktická část zkoumá, jak vnímají začínající učitelé metodickou podporu v jejich profesním rozvoji a na jakých principech funguje metodická podpora v mateřských školách.

Klíčová slova: mentoring, metodická podpora začínajících učitelů, mateřská škola, profesní rozvoj

ABSTRACT

The diploma thesis deals with taking advantage of mentoring as an implement of professional development young pre-school teachers in Zlín region.

In theoretical part is specified teacher's profession in context of the time, teacher's qualification, his vocational competency and chances of vocational development.

Next part pays to mentoring as a implement of methodical support, inductive and young teacher and his relation over methodical support, mentoring process and forms and last but not least as support for young teachers.

Practical part explores how young teachers perceive methodical support in their professional development and on what basis the methodial support in nursery school work.

Keywords: mentoring, methodical support for young teacher's, nursery school, professional development

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Elišce Suchánkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce, za její ochotu, čas a cenné rady, které mi dala. Dále děkuji učitelům, kteří byli ochotní se zapojit do našeho výzkumu, a v neposlední řadě děkuji rodině za trpělivost a podporu, kterou mi poskytla při zpracovávání mé diplomové práce.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	13
1.1 PROFESE UČITELE V KONTEXTU DOBY	13
1.1.1 Vymezení pojmu učitele mateřské školy	14
1.1.2 Kvalifikace učitele mateřské školy	15
1.2 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	18
1.2.1 Profesní kompetence učitele	18
1.2.2 Kompetence učitele v mateřské škole	20
1.2.3 Profesní standard učitele	22
1.3 PROFESNÍ ROZVOJ UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	23
1.3.1 Sebereflexe učitele jako způsob profesního rozvoje	27
1.3.2 Další vzdělávání pedagogických pracovníků	28
2 MENTORING JAKO NÁSTROJ PROFESNÍHO ROZVOJE UČITELŮ FORMOU METODICKÉ PODPORY	30
2.1 POJEM MENTORING	30
2.2 UVÁDĚJÍCÍ UČITEL A ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	33
2.2.1 Uvádějící učitel jako mentor	33
2.2.2 Začínající učitel jako mentee	39
2.2.3 Mentorský vztah	41
2.3 FORMY MENTORINGU	42
2.4 PROCES MENTORINGU	44
2.5 PODPORA ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ	47
II PRAKTICKÁ ČÁST	51
3 KVALITATIVNÍ VÝZKUM	52
3.1 CÍL VÝZKUMU	52
3.1.1 Specifické výzkumné otázky	52
3.1.2 Pojetí výzkumu	52
3.2 VÝZKUMNÝ VZOREK	53
3.2.1 Popis výzkumného vzorku	53
3.3 METODY VÝZKUMNÉHO VZORKU	55
3.3.1 Otázky polostrukturovaného rozhovoru	55
3.3.2 Strategie výzkumného šetření	56
3.3.3 Způsob zpracovávání dat výzkumu	57
4 ANALÝZA ROZHovorŮ	58
4.1 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ	58
4.1.1 Spolupráce začínajícího učitele s uvádějícím učitelem	59
4.1.1.1 Dílčí závěry	64

4.1.2	Efektivita metodické podpory	65
4.1.2.1	Dílčí závěry.....	71
4.1.3	Význam metodické podpory.....	73
4.1.3.1	Dílčí závěry.....	76
4.2	AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ	78
4.3	SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ	80
4.4	SHRNUTÍ	82
ZÁVĚR		86
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		88
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....		92
SEZNAM TABULEK		93
SEZNAM PŘÍLOH		94

ÚVOD

Školství je živý systém, kde se neustále něco děje. Vznikají nové a nové požadavky na učitele, které musí zvládat. Schvalují se nové postupy ve vzdělávání, mění se okolnosti přijímání žáků, mění se požadavky na výstupní hodnocení žáků apod. Těmito neustálými změnami Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) reaguje na měnící se dobu a snaží se vyrovnat zbylým evropským zemím tak, aby se Česká republika mohla postupně přibližovat úrovni, na které jsou tyto země. Je proto důležité, aby se zvyšovala kvalita vzdělávání, která by se odrážela ve vědomostech a dovednostech žáků a studentů. Jedna z cest, jak této vyšší úrovně dosáhnout, je prostřednictvím profesní přípravy a profesního rozvoje pedagogů, kteří jsou klíčoví v celém výchovně-vzdělávacím procesu.

Dnešní doba je plná změn, které se týkají nejen studentů, ale i učitelů. Na tyto změny se musí obě strany naučit reagovat. Přesto tyto nástrahy profesní dráhy učitele mohou být zmírněny skrze vyšší připravenost během studia. Ale také v praxi prostřednictvím profesně staršího kolegy, který začínajícího učitele uvede do celého procesu výchovy a vzdělávání, a tím tak pomáhá jeho profesnímu růstu. Výsledky lepších schopností a dovedností, které začínající učitel má či je získává během prvních let své praxe při spolupráci s profesně starším kolegou, se odrazí nejen v něm samotném, ale i při jeho práci. A to zejména u dětí, které potřebují v mateřské škole dostatek podnětů, tzv. od všeho trošku pro své budoucí studium a motivaci do studia.

Podpora od profesně staršího kolegy všeobecně napříč zaměstnáními, je jedním z nástrojů, jak se člověk může účinně naučit pracovat ve svém oboru. Nemusí to být pouze začínající učitel v mateřské škole, který tuto podporu potřebuje, aby prohloubil své znalosti a metody práce s dětmi. Podporu potřebují i sociální pedagogové, kteří vhodným způsobem podpory a vedením mohou nasměrovat děti a mládež na správnou cestu životem. Avšak jde jen těžce stavět tam, kde nejsou pevné základy. Proto je důležité, aby se v mateřské škole objevovala systematická podpora začínajících učitelů. Ti díky metodické podpoře mají vyšší možnosti si zlepšit své schopnosti a dovednosti, a tak v důsledku účinněji působit na děti, rozvoj jejich osobností, schopností, dovedností a návyků.

Diplomová práce navazuje na projekt IGA (Interní grantové agentury), která mapuje mentoring učitelů na základních a středních školách. Diplomová práce zaměřená na metodickou podporu začínajících učitelů mateřských škol mapuje zastoupení mentoringu

na území Zlínského kraje v tomto typu školského zařízení. Ve Zlínském kraji neexistuje ucelený systém metodické podpory začínajících učitelů. V důsledku této skutečnosti se diplomová práce zabývá metodickou podporou začínajících učitelů v mateřské škole. Usiluje o rozšíření informací o principech metodické podpory učitelů, na kterých metodická podpora staví, a snaží se rozšiřovat povědomí o potřebě systematické podpory pro začínající učitele či učitele, kteří to potřebují.

Teoretická část diplomové práce je zaměřena na profesi učitele. Profesi vymezuje z hlediska doby, dále poukazuje na možnosti kvalifikace učitele mateřské školy, zabývá se jeho profesními kompetencemi a uvádí možnosti profesního rozvoje učitele. Vymezuje pojem mentoring, představuje osobu uvádějícího a začínajícího učitele a jejich hlavní úkoly. Následně se zabývá procesem a formami mentoringu a mapuje možnosti podpory pro začínající učitele.

Praktická část diplomové práce se zabývá výzkumem metodické podpory jako nástroje profesního rozvoje začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji. Kvalitativní výzkum je realizován prostřednictvím rozhovorů. Práce se zaměřuje na fungování metodické podpory u začínajících učitelů a na celkový pohled začínajícího učitele na metodickou podporu. Výzkum dále poukazuje na přínos metodické podpory a na spolupráci začínajícího učitele s uvádějícím učitelem.

Cílem diplomové práce je poukázat na prospěšnost metodické podpory začínajících učitelů v počátcích jejich profesního rozvoje.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Je důležité si uvědomit, jaké náležitosti spadají do celého vzdělávání a profesní přípravy učitelů a do jaké míry hraje roli jeho osobnost a schopnosti ve vzdělávání dětí. Změny, které přicházejí ve vzdělávacím systému, se odrážejí v pracovní náplni učitele a v jeho profesionalitě. Ten musí reagovat na tyto změny ve velmi krátké době tak, aby neohrozil chod a plynulý rozvoj školy a dětem se dostávalo kvalitního vzdělávání a výchovy v mateřské škole. V důsledku této skutečnosti je důležité vymezit pojmy a oblasti, které se vztahují k profesi pedagoga a jeho profesnímu rozvoji. První kapitola práce se zaměřuje na profesi učitele, vymezení profesních kompetencí učitele mateřské školy a profesní rozvoj učitele mateřské školy.

1.1 Profese učitele v kontextu doby

Profese učitele je spjata s vývojem lidstva již od samého jeho začátku. Učitelství existuje od doby, kdy se vyučování někoho něčemu stalo činností, na kterou se jistí jedinci specializovali. Proces předávání poznatků a informací zajišťovali kněží, šamani, náčelníci kmenů apod. Spolehlivě doložitelným důkazem o učitelské profesi v dnešním slova smyslu je ze starověkých států, kdy vznikaly první školy. (Průcha, 2002, s. 9)

Ač má profese učitele dlouhou historii, tak profese učitele mateřské školy patří k relativně mladým profesím procházejícím neustálým vývojem. Jestliže chceme vymezit pojem učitele mateřské školy, musíme se vrátit do historie českého školství. F. J. Mošner v 19. stol ve svém spisu *Pěstounka* popisuje ženu jako ideální pěstounku, která je schopna se postarat o děti na základě citu. J.V.Svoboda považuje učitele za bezúhonného, mravného jedince s vědeckým i praktickým vzděláním o výchově a vyučování. Tyto požadavky kladl na opatrovnici na Hrádku, která musela děti připravovat na všechny oblasti života. K.S. Amerling jako reformátor českého školství žádal pro děti vhodné učitele a hlídačky, které měly být slušné a měly mít znalosti ze všech oblastí života. Od roku 1872 se začalo rozvíjet organizované vzdělávání předškolních pedagogů. Pěstounky mateřských škol (první mateřská škola založena v Praze od roku 1869) se vzdělávaly v jednoletých kurzech. Od roku 1914 do roku 1945 se vzdělávání rozšířilo na dobu dvou let. (Šmelová, Nelešovská, 2009, s. 9-14)

Tento rozvoj způsobil zejména nový pohled na výchovu dítěte tzv. pedocentrismus. Pedocentrismus měl nejen dopad pro české, ale i světové školství, kdy myšlenka přirozené výchovy a úcty k dítěti dala základ pedagogickému hnutí zvaného reformní (Syslová, 2013, s. 17). Od roku 1934 již hovoří české školství o profesi učitelky mateřské školy, ne o pěstounkách. Postupně se zvyšují nároky na pedagogickou připravenost učitelek a dochází k posunu vzdělávání na vysokoškolskou úroveň. (Šmelová, Nelešovská, 2009, s. 9)

Postupně se vzdělávání učitelek mateřských škol přesunulo i na střední pedagogické školy a rozvinula se nejen magisterská příprava, ale také bakalářské studijní obory. Současná vzdělávací politika Evropské Unie se snaží o co nejvyšší kvalitu vzdělání v oblasti předškolního věku, protože se učitel podílí na vytváření hodnotového systému dětí a žáků, ovlivňuje jejich zájmy a rozvíjí osobnost. Profesionální připravenost učitelů mateřských škol je důležitá především proto, protože se v předškolním věku zakládají dovednosti trvalého charakteru a předškolní vzdělávání dětí je obrovský a zodpovědný úkol. (Syslová, 2013, s.18)

1.1.1 Vymezení pojmu učitele mateřské školy

Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v jeho aktuálním znění se nevyskytuje pojem učitel mateřské školy, ale vymezuje se pouze pedagogický pracovník. V Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) se objevuje i termín „předškolní pedagog“. Dle zmiňovaného zákona je tedy pedagogický pracovník vymezen jako *„ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, který uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“* (ČESKO, 2004). Za pedagogického pracovníka se tedy považují kromě učitelů také vychovatelé, speciální pedagogové, psychologové, pedagogové volného času, dále pak asistenti pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a v závěru i vedoucí pedagogický pracovník (ČESKO, 2004).

Jestliže hovoříme o učiteli mateřské školy (tohoto pojmu se budeme dále držet) dle pedagogického slovníku hovoříme o profesionálně kvalifikovaném pedagogickém pracovníkovi, spoluodpovědném za přípravu, řízení, organizaci a výsledky výchovně-

vzdělávacího procesu. K výkonu učitelského povolání je také potřebná pedagogická způsobilost (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s. 326). Z této definice jasně vyplývá důraz na pedagogickou způsobilost učitele, která je v nynější době považována jako nezbytný požadavek znalostí a dovedností získaných v profesní přípravě.

§ 3 výše uvedeného zákona o pedagogických pracovnících zmiňuje předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka. Pedagogický pracovník je tedy plně způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, je bezúhonný, zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka (ČESKO, 2004).

Naše práce se zaměřuje zejména na začínající učitele mateřských škol. Avšak kdo je začínající učitel, a kdo již není? Podlahová (2004, s.14) vymezuje začínajícího učitele jako mladého, nezkušeného a nezralého absolventa neovládající všechny pracovní techniky a postupy. Na druhé straně ho vidí jako perspektivního a nadšeného jedince. Komplexně můžeme začínající učitele vymezit jako jedince, který má příslušné vysokoškolské nebo jiné vzdělání a pedagogickou způsobilost, ale chybí mu pedagogická zkušenost. Časové rozmezí začátečnictví se obvykle stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe.

1.1.2 Kvalifikace učitele mateřské školy

Kvalifikaci můžeme pojmenovat také jako pedagogickou způsobilost učitele k výkonu profese. Tyto pojmy jsou často užívány jako synonyma. Kvalifikace má dva aspekty, a to profesní a právní. Profesní aspekt je způsobilost pro vykonávání povolání nebo pro pracovní činnosti, a to s předepsaným stupněm složitosti, přesnosti a namáhavosti práce a ve vyžadované kvalitě. Druhá strana, a to právní aspekt, je dána zákonnými požadavky na kvalifikaci učitelů. Jako příkladem nám může být zákon o pedagogických pracovnících, Bílá kniha nebo katalog prací a další zákonné dokumenty týkající se profesní přípravy učitele mateřské školy. (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 137; Syslová, 2013, s. 20)

Učitelé mateřských škol mohou nyní získat odbornou kvalifikaci, nebo-li pedagogickou způsobilost učitele, několika způsoby.

V zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v jeho aktuálním znění, se v § 6 zmiňuje o způsobech tohoto získávání. Učitel mateřské školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu

učitelů mateřské školy; vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy nebo vychovatelství nebo pedagogiku volného času nebo studijního oboru pedagogika a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy. Dále vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy; vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy; středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy. A v neposlední řadě středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním jednotlivé zkoušky, která svým obsahem a formou odpovídá zkoušce profilové části maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku, nebo vzděláním podle odstavce 2 písm. a) nebo b) což znamená vysokoškolským nebo vyšším odborným vzděláním získaným studiem akreditovaného studijního programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku. (ČESKO, 2004)

Můžeme vidět, že způsoby získávání kvalifikace jsou různé a je jich nepřehledné množství. Jestliže si student vybere pro svou profesní přípravu zrovna pedagogickou sféru, musí dbát i na aktuální požadavky na studium, které požaduje české školství pro jednotlivé stupně škol a školských zařízení. K všeobecným požadavkům kladených na profesi učitele v mateřské škole patří morální vyspělost jedince vyznačující se tvořivostí, autentičností, zodpovědností, svobodou a všestranností, ale také jisté estetické, hudební a tělesné předpoklady. (Šmelová, Nelešovská, 2009, s. 102)

Nejen odborná kvalifikace učitele mateřské školy je důležitá pro výkon tohoto povolání, ale závisí také na osobnosti člověka, který se na tuto profesní dráhu vydá. Pro osobnost učitele jsou významné zejména komponenty, které je možné odhalit ve výchovně-vzdělávacím procesu. Je to zejména:

- psychická odolnost, která se vyznačuje jistým náhledem do podstaty a povahy problémových situací,
- adaptabilita a adjustabilita, nebo-li schopnost alternativního řešení situací a psychická flexibilita,
- schopnost osvojovat si nové poznatky jako učít se schopnosti účinně regulovat své vnější i vnitřní aktivity s ohledem na kontext situace,
- sociální empatie a komunikativnost. (Mikšík, 2007 cit. podle Dytrtová, Krhutová, 2009, s.15.).

Pro osobnost učitele je také důležitá motivovanost k učitelskému povolání, která zajišťuje hodnotnější předávání znalostí svým žákům (dětem). Nejvíce ceněnými vlastnostmi učitele je zdravá sebedůvěra, přátelskost a vřelost, které jsou mírou jisté citlivosti pro druhé. K osobnosti učitele patří také jisté volní vlastnosti, které jsou důležité i pro děti, jež je ocení a vnímají ve výchovně-vzdělávacím procesu. Jsou to například sebeovládání, trpělivost, rozhodnost, důslednost, vytrvalost či seberegulační vlastnosti učitele. Významnou součástí osobnosti učitele by měla být také empatie, kterou můžeme označit jako pedagogický takt. Vyznačuje se zejména pohotovým a citlivým vedením žáků, který přispívá k optimálnímu rozvoji jejich osobnosti a stává se nástrojem a předpokladem vzájemné komunikace ve škole. Dalšími důležitými vlastnostmi učitele je sociální citění, ovládání vlastní náladovosti, schopnost řešit mezilidské vztahy, vyjadřovat a chápat pocity apod. Důraz se klade na tzv. pedagogický optimismus, jehož hlavním propagátorem byl J.A.Komenský. Ten se vyznačuje zejména vírou v žáka, jeho lepší vlastnosti a pozitivní vývoj v jeho studijním i osobním životě. Naopak negativní význam na třídu může být učitel agresivní, šířící strach, přehnaně aktivní či neklidný, napjatý, bojácný či učitel nepřipravený. Učitel by měl disponovat také jistým stupněm dominance, která by měla být přiměřená věku dětí a stupni, na němž učitel vyučuje. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s.16; Holeček, 2014, s.13-34)

Pedagogická psychologie staví na osobnosti učitele jako na významném motivujícím činiteli a hybném faktoru výchovně-vzdělávacího procesu. Profesní osobnost učitele je výsledkem snahy stát se učitelem, ale je zároveň formována během přípravy na učitelskou profesi a v průběhu získávání pedagogických zkušeností. (Dytrtová, Krhutová, 2009, s.17)

Osobnost učitele nezávisí pouze na tom, s jakými vlastnostmi se narodí, ale závisí také na vlastnostech a schopnostech, které získá během své školní přípravy, a jak tyto vlastnosti

rozdívá. Jistou formou rozvíjení vlastností osobnosti učitele může být právě i metodická podpora, kdy si jedinci zlepšují organizační schopnosti a rozvíjejí vlastnosti důležité pro výchovně-vzdělávací proces.

1.2 Profesionální kompetence učitele mateřské školy

Neustále se měnící podmínky předškolního vzdělávání, měnící se zákony a požadavky na učitele mateřské školy proměňují také jeho pozici jako profesionála. Učitel musí nyní zvládat mnohem více úkolů a povinností než tomu bývalo v minulosti. Reforma školství postavila před učitele úkoly jako tvorbu školního vzdělávacího programu, tvorbu třídních programů, individualizaci vzdělávání, hodnocení nejen sebe, ale i dětí, vzdělávání na základě partnerství s dítětem apod. K těmto a mnoha dalším úkolům nestačí pouze potřeba změnit postupy práce a rozšířit profesní znalosti, ale také změnit postoje učitelů k celému předškolnímu vzdělávání, k dítěti, k sobě samému i cílům vzdělávání. Proto se v této části zaměříme na profesní kompetence učitele mateřské školy, které jsou potřebné ke zvládnutí učitelské profese a ke zvládnutí všech náležitostí.

1.2.1 Profesionální kompetence učitele

S pojmem kompetence se setkáváme v mnoha různých profesích, a to nejen ve vzdělávání. Ale jak vůbec chápat tento pojem? Často jsou chápány kompetence jako oprávněnost nebo pravomoc spojeny s mocí a vlivem (Veteška, Tureckiová 2008 cit. podle Šmelová, Nelešovská, 2009, s. 16). RVP PV (ČESKO, 2004) uvádí pojem klíčové kompetence, které jsou formulovány jako „*soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.*“ Lze tedy tvrdit, že profesní kompetence jsou komplexní schopnosti a způsobilost vykonávat úspěšně učitelskou profesi. Kompetence učitele zahrnují soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese. Zahrnují nejen kompetence pedagogické a didaktické, ale také oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální, komunikační či manažerské a normativní; i profesně a osobnostně kultivující. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 130)

Profesionální kompetence zahrnují tedy znalosti a dovednosti, ale například i tvořivost, kterou učitelka využívá ve vzdělávání dětí. Dále schopnosti vnímat a vyhodnocovat potřeby dětí a podpořit jejich individuální rozvoj. Stejně tak znamená mít přirozené a zřetelné postoje,

jasně stanovené hodnoty a pravidla společnosti s vědomím, že je učitel sám vzorem dítěti. (Průcha a Kořátková, 2013, s.65)

Z pedagogického slovníku můžeme citovat kompetence v pedagogickém pojetí jako „*schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejména v pracovních či jiných životních situacích.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 130)

Dalším používaným termínem souvisejícím s kompetencemi jsou pedagogické znalosti. V současné době má tento termín širší použití než jen pro teoretické poznání. Zahrnuje také praktickou stránku poznání, a to znalosti, které si studenti osvojují v pedagogických situacích. Pro utváření pedagogických znalostí je třeba propojit teoretické znalosti s praktickými zkušenostmi a umět je využít v pedagogické praxi. (Syslová, 2013, s. 30)

Na základě kompetencí autoři koncipují modely kompetencí, které jsou všeobecně využívány pro charakteristiku kompetencí učitelů. Vašutová (2001) chápe kompetence jako receptivní pojem, který vyjadřuje způsobilosti jako znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti, které jsou cílovými pro profesi učitele v měnícím se prostředí školského systému, rozvíjejí se a mají schopnosti flexibility a variability. (Vašutová, 2001, s. 24 cit. podle Šmelová, Nelešovská, 2009, s.18)

Helus (2001) rozlišuje čtyři kompetence tzv. jádrové, které dávají základní smysl a cíl učitelovy profese. Hovoří o kompetenci pedagogické vyjadřující učitelovo plánování, organizování a řízení vzdělávání a výchovy. Dále oborově didaktické kompetence, jež zahrnuje zvládnutí vyučovacího předmětu a dovednosti řádně se připravit na výchovně-vzdělávací proces. Třetí kompetence, pedagogicko-organizační, spočívá v kvalifikovaném řízení vztahů a činností ve třídě se snahou vytvářet vhodné edukační prostředí. Poslední kompetencí je kompetence pedagogické reflexe. (Helus, 2001 cit. podle Šmelová, Nelešovská, 2009, s.18)

Švec (1999 cit. podle Syslová, 2013. s. 31) vytvořil model, kde stanovuje tři základní kompetence, a to:

- kompetence k vyučování a výchově, která zahrnuje psycho-pedagogickou kompetenci, komunikativní kompetenci a diagnostickou kompetenci,
- osobnostní kompetence,

- rozvíjející kompetence zahrnující adaptivní kompetence, informační a výzkumné kompetence, seberefektivní kompetence a autoregulační kompetence.

Nezvalová (2003 cit. podle Syslová, 2013, s. 31) rozlišuje kompetence na základě požadavků, jež má škola na budoucího učitele. Rozlišuje tedy kompetence:

- řídicí - zahrnující plánování výuky, realizace výuky a monitorování a hodnocení výuky,
- sebeřídicí kompetence - rozvíjení sebe sama s cílem zvýšení kvality vlastní práce, podílení se na týmové práci,
- odborné kompetence - ovládání předmětů aprobace, disponování potřebnými dovednostmi z daného oboru, vytváření hodnotového systému.

1.2.2 Kompetence učitele v mateřské škole

V samotném RVP PV můžeme nalézt jednotlivé části, které se vztahují ke kompetencím učitele, který by z nich měl vycházet při řízení vzdělávacího procesu a jeho organizaci. RVP PV definuje, že má učitel: akceptovat přirozená vývojová specifika dětí předškolního věku a promítat je do obsahu, forem a metod vzdělávání; má umožňovat rozvoj a vzdělání každému dítěti v rozsahu jeho individuálních potřeb; má se zaměřovat na vytváření klíčových kompetencí předškolního vzdělávání. Stejně tak jsou kladeny požadavky na učitele v rámci pedagogického působení, které by mělo vycházet z pozorování a uvědomování si individuality každého dítěte; mělo by vycházet ze znalosti aktuálního stavu dítěte stejně jako z jeho sociální situace tak, aby bylo dítě stimulováno a podněcováno k učení a motivováno k dalšímu vzdělávání. Dalším významným prvkem v RVP PV je popsán didaktický styl učitele, který by se měl projevovat přímou a vstřícnou komunikací pedagoga, vedení dítěte by mělo být podporující a sympatizující. Učitel by měl využívat nabídky a počítat s účastí dítěte na rozhodování a plánování činností. Měl by se vyhýbat negativnímu hodnocení a podporovat děti v samostatnosti, dostatečně samostatnost oceňovat a vyhodnocovat výkony a pokroky dítěte. (ČESKO, 2004)

Koncepce vzdělávání učitelů mateřských škol je zaměřena na rozvoj profesních kompetencí, které mají podobu výstupů absolventa ze studia. Nelešovská a Šmelová (2009, s. 20-22) upravují dle Vašutové (2004) tyto kompetence do kategorií, které se týkají učitelů mateřských škol. Tyto kategorie mají složky, které objasňují charakter těchto kompetencí:

- **kompetence předmětová**- zahrnuje multidisciplinární znalosti a schopnosti ovládat informační a komunikační technologie,
- **kompetence didaktická a psychodidaktická**- jedná se o ovládnutí alternativních postupů na základě individuálních zvláštností či orientování se v RVP PV,
- **kompetence pedagogická**- učitelova znalost výchovných procesů, orientace ve výchově a vzdělávání předškolního věku individuálně k potřebám dítěte,
- **kompetence diagnostická a intervenční**- učitel využívá prostředky pedagogické diagnostiky v souvislosti s individuálními potřebami dítěte ve výchovně-vzdělávacím procesu,
- **kompetence sociální, psychosociální a komunikativní**- vytváří vhodné prostředí a klima třídy, ovládá prostředky pedagogické komunikace a dovede uplatit efektivní způsoby komunikace s rodiči a ostatními spolupracovníky školy,
- **kompetence manažerská a normativní**- učitel se orientuje v normách týkající se k výkonu profese a pracovnímu prostředí mateřské školy, má organizační schopnosti a orientuje se ve vzdělávací politice,
- **kompetence osobnostně kultivující**- zahrnuje požadavky na znalosti všeobecného rozhledu, schopnosti sebereflexe a reflexe dětí apod.

Dle Průchy a Koťátkové (2013, s. 62) bychom mohli uvést příklady výše uvedených kompetencí, které jsou podmíněny zejména i osobnostní orientací učitele ve stylu práce. Učitelka by měla být orientována na individuální potřeby dítěte; měla by důvěřovat schopnostem jiných lidí (ať už dětí či rodičů); měla by být schopna přirozeně navázat vztahy v pracovní skupině i v běžném chování k dítěti, rodině a spolupracovníkům; měla by umět objevovat předpoklady každého dítěte a posilovat je svou prací a vytvářením vhodného prostředí tyto předpoklady rozvíjet. Dále by měla respektovat dítě a snažit se o rozvíjení individuální zodpovědnosti dítěte za své činy a v neposlední řadě by měla působit jako pozitivní vzor pro děti a měla by být schopná přirozeně rozvíjet vztahy mezi dětmi navzájem.

V posledních letech se školství snaží o vytvoření standardu profese učitele, který by zahrnoval již zmiňované kompetence.

1.2.3 Profesionální standard učitele

Kvalita učitelů a zkvalitňování jejich přípravy jsou klíčovými nástroji v mnoha zemích EU. Právě k tomuto zkvalitňování slouží profesní standardy učitele jako jsou například Mezinárodní Pedagogické ISSA Standardy, které určují rámec kompetencí učitele. V České republice stále neexistuje ucelený systém standardů učitele, který by definoval co má být u učitelů sledováno, vyžadováno, ale i finančně a společensky ohodnoceno. (Syslová, 2013, s.38)

Co je to však profesní standard učitele? Slovy uvedenými v dokumentu Tvorba profesního standardu kvality učitele - dokument pro veřejnou diskuzi je **profesní standard** chápán jako *„rámec žádoucích kompetencí a činností v navrhovaných ukazatelích. Popisuje žádoucí stav, reálně dosažitelný za podmínky, že bude vytvořena systémová podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce.“* (Rýdl, 2009, s. 3) Vašutová (2004, s.100) definuje standard jako potřebné kompetence, které jsou chápány jako způsobilosti učitele pro konkrétní činnosti. Standard je nutné považovat za základní rámec pro různé úrovně kvalifikace, ve kterých se mohou rozvíjet specifické kompetence. Standard je upřesněním požadovaných kvalit učitele v pojmech kompetence.

V letech 2000-2001 byl schválen projekt Podpora práce učitelů, který stanovil profesní standardy v podobě klíčových kompetencí učitele mateřské školy. Model byl vytvořen na základě tzv. „Delorova konceptu“ čtyř pilířů vzdělávání (Delors a kol.1996 cit. podle Syslová, 2013). Roku 2008 MŠMT zřídilo expertní skupinu, která se měla věnovat tvorbě profesního standardu učitele. Na základě práce této skupiny vznikl dokument Standard kvality profese učitele, který měl sloužit :

- k ujasnění toho, co znamená kvalitní výkon učitelé profese z hlediska nynějších nároků na tuto profesi,
 - k sjednocení rámce pro formulování profilu absolventa studia učitelství,
 - k proměně systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků,
 - k oceňování kvality učitele a její finanční ohodnocení a kariérní postup,
 - k systematické reflexi (nástroj pro sebehodnocení a profesní rozvoj),
 - k vytvoření systému podpory učitelů v jejich profesním rozvoji (např. mentoring)
- (Syslová, 2013, s. 42)

Projekt Podpora práce učitelů následně pokračovala v rámci NIDV pod záštitou projektu Cesta ke kvalitě, jehož cílem byla podpora škol v jejich autoevaluačních procesech. Projekt nabízel metodickou podporu, školení nebo evaluační nástroje, které byly nápomocné k vytváření vlastního hodnocení školy. Projekt byl však roku 2012 ukončen. Evaluační a autoevaluační listy je stále možné nalézt na Metodickém portálu RVP. (O projektu, [b.r.]

Aktuálně je pro předškolní a primární pedagogiku určen dokument Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámce kvality ISSA, který byl sepsán pod záštitou Step by Step ČR, o.p.s. Dokument popisuje kvalitu dobré práce učitele v souladu s nejnovějšími mezinárodními pedagogicko-didaktickými trendy. Měl by fungovat jako rámec a nástroj účinného vykonávání profese, udržování a cíleného rozvoje kvality práce učitele a nástroj profesního seberozvoje, sebereflexe a sebehodnocení. Mezinárodní profesní rámce kvality ISSA je vymezen oblastmi výchovně-vzdělávacího procesu zahrnující:

- komunikaci,
- rodinu a komunitu,
- inkluzi, rozmanitost a demokratické hodnoty,
- plánování a hodnocení, výchovně vzdělávací strategie,
- učební prostředí,
- profesní rozvoj. (Kompetentní učitel 21. století, [b.r.]

Hlavním smyslem tohoto dokumentu je umožnit učiteli lépe a průběžně vyhodnocovat svoji práci podle jasných kritérií, získat konkrétní a jasnou zpětnou vazbu o oblasti, která ho v jeho profesním rozvoji aktuálně zajímá, a umožnit mu samostatně či s podporou plánovat kroky a postupy, které vedou ke zkvalitnění jeho práce. (Kompetentní učitel 21. století, [b.r.]

1.3 Profesní rozvoj učitele mateřské školy

Musíme si uvědomit, že začínající učitel musí od samého počátku své profese ovládat všechny stánky učitelské profese. Musí mít tedy pestrou škálu znalostí, vědomostí, dovedností i schopností. Nemůže si vybrat pouze jednu složku a té se věnovat po určitý čas a postupně si k ní přidávat těžší a těžší úkoly. Musí od začátku zvládnout předávání výchovně-vzdělávacích obsahů, opakování, hodnocení, motivování, kontrolování, řešení

výchovných situací i kázeňských problémů, a to je jen výčet z mnoha dalších úkolů. (Podlahová, 2004. s.16)

Profesní rozvoj učitele by měl být tudíž prioritou, na které se staví celá příprava budoucích učitelů. V České republice není tomuto profesnímu rozvoji věnována dostatečná pozornost. Nejen, že chybí určité profesní standardy učitelů mateřské školy, které by odhalovaly jasné požadavky na profesní rozvoj učitelů, ale také společnosti jakou je například Národní institut pro další vzdělávání (dále NIDV) nedávají možnost se rozvíjet i sebemenším institucím. V NIDV je jen malá podpora regionálních center pro vzdělávání a málo metodiků, kteří by tato centra mohli vést a mohli se zaměřovat pouze na jednotlivé vzdělávací předměty. Přesunutí těžiště profesního rozvoje učitelů do financování fondů Evropské Unie je slabinou, která odhaluje nedostatečnou koordinaci profesního rozvoje učitelů na MŠMT. V rámci tohoto konceptu není zcela jasné, kdo je za vzdělávání učitelů v České republice zodpovědný. (Starý a kol., 2012, s.18)

Výzkumy profesního rozvoje učitele jsou základnou pro celé pochopení procesu, na čem je stavěna role učitele a jeho působení ve školním prostředí. Výzkumy z 80. a 90. let 20. století poukazovaly zejména na to, že učitel staví svůj profesní rozvoj na teoretických poznatcích a nevědomě i na emocích, které ovlivňují jeho profesi a hodnotovou orientaci. Postup od základního modelu učitele jako praktika L.S. Shulman a J. Shulman roku 2004 pozměnili a identifikovali na základě výzkumů hlavní rysy, které se podílejí na charakteristice učitele a jeho profesního rozvoje. Tito autoři charakterizují pět složek formulovaných jako oblasti profesního rozvoje nebo jako charakteristiky učitele. Vynikající učitel je podle modelu připraven působit v MŠ, chce působit v MŠ, je schopen působit v MŠ i se učit ze svých zkušeností a jedná jako člen profesní komunity. Tyto charakteristiky otevírají brány začínajícímu učiteli a dále se odráží v jeho práci, profesním postupu i při spolupráci s ostatními členy pedagogického sboru. Je však důležité pomyslet na to, že ačkoliv jedinec disponuje všemi těmito složkami, nemusí to být známkou kvalitního působení v MŠ. (Píšová, Duschinská, 2011, s.17-24)

Ve výzkumech profesního rozvoje učitele je možné identifikovat dva hlavní směry, a to: zkoumání kariéry učitele, nebo-li sociologicky a sociálně psychologicky orientovaný pohled, a na druhé straně pedagogicko-psychologický pohled, který sleduje rozvoj profesní kompetence učitele. První směr výzkumu je důležitý zejména v prvních fázích adaptace začínajícího učitele na nové prostředí. Toto kritické období hledání vlastní profesní identity

není jednoduchým úkolem. Potřeba podpory není důležitá jen v prvních fázích adaptačního procesu, ale také v obdobích, kdy si i profesně starší kolega neví rady, je ve slepé uličce či je a pokraji vzniku syndromu vyhoření. (Píšová, Duschinská, 2011, s. 26)

Úspěšné naplňování koncepce učitele vytváří nejen vědomé, ale i nevědomé děje. Východiskem pro utváření osobnosti učitele mateřské školy i pro vlastní pojetí působení je teorie a strategie výchovy a vzdělávání dětí. Utváření profesní identity probíhá postupně a předpokladem k naplnění je poznání sebe sama a uvědomění si, kým chci být. Utváření „učitelské identity“ má několik etap. V první fázi tzv. startovací identity poznává jedinec svou profesní motivaci. Na základě představ o učitelské profesi je vytvořena prekoncepce pojetí působení, na které student během dalšího studia pracuje. Druhá fáze započiná při setkání studenta s teorií pedagogiky, psychologie a etiky. Vytváří se tzv. časné pojetí působení. V této etapě se identifikují studenti k prekonceptí a následně si konstruují individuální pojetí působení v MŠ. Ve třetí etapě dochází již k formování uvědomované koncepce pojetí působení, která však stále není konečná. Na tuto utvořenou koncepci dále působí jedinec vlastní pedagogickou praxí a na základě zkušeností, které mohou koncepci přetvořit. Klíčová stránka procesu stávání se učitelem závisí také na osobnosti jedince. (Dytrtová a Krhutová, 2009, s. 12-13)

Podlahová (2002, s. 17) zdůrazňuje, že se člověk stává učitelem nejen na základě vrozených pedagogických dispozic, po získání odborných pedagogických didaktických a psychologických vědomostí, ale i po získání určitých praktických profesních dovedností. Dále uvádí, že nejen z teoretických znalostí musí jedinec čerpat, ale až s dobrými praktickými dovednostmi učitelů, které získají z praxe, se člověk může stát interakčním, komunikačním a kreativním článkem v procesu výchovy a vzdělávání. Jedinec se při své praxi setkává s mnoha různými situacemi, na které musí adekvátně reagovat, a tím si utváří profesní dovednosti, které rozlišuje do tří kategorií. První z nich jsou dovednosti projektivní, které spočívají v plánování výchovně-vzdělávacího procesu, stanovování cílů a přípravy na výuku. Druhou kategorií jsou dovednosti realizační, kde spadá vlastní komunikace učitele s dětmi a předávání výchovně-vzdělávacích obsahů. Do třetí kategorie spadají činnosti kontrolní a hodnotící, a to jak dětí, tak samotného učitele, kterou Maňák nazývá jako dovednosti diagnostické. Dále rozlišuje z hlediska psychologického dovednosti intelektuální, psychomotorické a sociálně komunikativní, které dotváří celý profesní rozvoj jedince. (Maňák, 1992 cit. podle Podlahová, 2002, s.18)

Profesní rozvoj učitele mateřské školy závisí zejména na tom, že svůj profesní výkon zaměřuje na celostní rozvoj dítěte. Ten vychází z osobnostního a sociálního rozvoje dětí přes první vzdělávací nabídky až po záměrné učení. Souvisí tedy s celou širší raných projevů dětských dispozic až po nápravu vznikajících poruch či vývojových vad. Od učitele mateřské školy se očekává, že bude mít dostatečný přehled o předškolním dítěti a dokáže vytvořit vhodné podmínky pro pedagogickou práci, tzn. dokáže zvolit odpovídající metody, otevřeně a pozitivně komunikovat a rozlišovat práci podle věku, stavu rozvoje a potřeb jednotlivých dětí. Kvalita výkonu učitelky souvisí zejména i s dovednostmi a tvořivostí cíleného plánování obsahu práce s dětmi, osobnostními a sociálními dovednostmi, s odbornou vybaveností učitelky umožňující rozvíjení počátečních zájmů a talentů dětí v různých oblastech a se schopností rozpoznání odchylek od běžného vývoje nebo stagnace vývoje dítěte. (Průcha a Koťátková, 2013, s. 60)

Jestliže hovoříme o začínajícím učiteli a jeho profesním rozvoji a kariéře, pojí se začátek jeho profesní dráhy s určitou nadějí, ale také s možností neúspěchů. Na rozdíl od dalších povolání, kde je vidět jistý konečný produkt či výsledek, je v pedagogické profesi viditelná podoba hotovosti nedokonalá. Učitel nikdy přesně neví, jestli jeho žáci budou úspěšní, jestli budou pokračovat úspěšně dalším studiem, jestli to bude i jeho zásluhou či nikoliv, a tato nejistota pomáhá vytvářet pocity neuspokojení, zbytečnosti a může být i základem syndromu vyhoření. (Podlahová, 2004, s. 17)

K profesnímu rozvoji začínajícího učitele může prospět to, jaký postoj zaujme jedinec ke svým začátkům. Má různé možnosti, a to sice, že aplikuje, co se naučil na vysoké škole, a tím jistým způsobem ignoruje třídu, děti nebo určité skutečnosti. Další možností je, že mechanicky napodobuje jiné učitele nebo vychází ze své osobní zkušenosti a napodobuje, co se mu jako dítěti či žákovi jakéhokoliv stupně líbilo. Nebo spíše zvolí postupy, kdy vychází ze svých žákovských zkušeností, ale rozlišuje je na dobré či špatné. Nebo své teoretické vědomosti staví na stejnou pozici se situací a využije svého kritického myšlení. Další možností je vytváření podmínek vhodných pro děti, aby se mohly a chtěly vzdělávat, a rámci duchu stanovených osnov vnáší začínající učitel nerutinní postupy a reaguje na aktuální situaci a podmínky školy. (Podlahová, 2004, s. 18-19)

Profesní rozvoj učitele nemá dopad pouze na jeho samotného. Rozvoj učitele má dopad také na děti či žáky, s nimiž přichází učitel do kontaktu. Zisk z programů profesního rozvoje (např. školení, hospitace, metodická podpora zkušenějšího učitele) až na úroveň výchovně-

vzdělávacího procesu vyžaduje překonání překážek jako je omezenost učebních materiálů či nedostatek času na přípravu a realizaci výchovně-vzdělávacího programu. Jestliže však tyto překážky učitel překoná, může maximálně zvýšit zisk z programů profesního rozvoje. (Starý a kol., 2012, s. 51)

K podpoře profesního rozvoje jedince neslouží pouze seberefektivní postupy práce či hospitace od staršího kolegy. Součástí systému, jak může být jedinec podporován v jeho profesním rozvoji, jsou nejen formy poskytované v rámci školního zařízení, ale také formy poskytované NIDV nebo i dalšími organizacemi a jedinci. Mezi formy profesního růstu učitelů můžeme zařadit například poradenství a vzájemný diskurz učitelů, studijní programy, vzdělávání z interních či externích zdrojů zahrnující koncept učící se školy nebo vzdělávání na zakázku. Mezi další formy řadíme i činnosti komisí, koučing ve školní praxi, mentoring či metodickou podporu začínajících učitelů. (Starý a kol., 2012, s. 109)

1.3.1 Sebereflexe učitele jako způsob profesního rozvoje

V souvislosti s kompetencemi a profesním rozvojem učitele mateřské školy i počátkem jeho profesní praxe souvisí také sebereflexe učitele. Plnohodnotné naplnění profese učitelky mateřské školy vyžaduje plně rozvinutou schopnost se sebehodnotit a poučit se z vlastních chyb. Sebereflexe je schopnost zpětně nahlížet na výchovně-vzdělávací práci, kterou vykonává učitel s dětmi, a přemýšlet o ní. To znamená průběžně hodnotit komunikaci s dětmi, rodiči i spolupracovníky; ohlížet se za výchovně-vzdělávacím procesem a způsoby jeho realizace a zaznamenat to, na co může učitel navázat, změnit či dále rozvíjet pro prospěch svých profesních kompetencí. Sebereflexe rozvíjí schopnost vidět sebe sama v situacích výchovně-vzdělávacího procesu. Díky ní může učitel uvažovat o zlepšení svých didaktických dovedností a prohloubení osobnostně-sociálních dovedností vhodných pro práci s dětmi předškolního věku. Díky sebereflexi hledá učitel způsoby, jak se vyhnout stereotypu a jak zlepšovat svůj profesní růst. (Průcha a Kořátková, 2013, s.66)

Švec (1998) rozlišuje tři kategorie otázek, které si učitel při sebereflexi obvykle pokládá. Jedná se o popisné otázky (Co jsem dělal a jak děti reagovaly? apod.), kauzální otázky (Proč jsem jednal tímto způsobem? Co ovlivnilo moje chování?) a rozhodovací otázky (Jak bych mohl v situaci jednat jinak a co potřebuji k porozumění dětem?). Při sebereflexi obvykle rozlišujeme vnitřní a vnější dialog. Z počátku je nejvhodnější využít při sebereflexi vnějšího dialogu, kdy například psané poznámky dovolují učiteli následné zvnitřnění těchto

kladených otázek na vlastní osobu a jejich zautomatizování při sebereflexi. (Švec, 1998 cit. podle Syslová, 2013, s.50)

K nejčastěji využívaným nástrojům sebereflexe patří sebereflektivní deník, který v písemné podobě ukazuje učiteli jeho zážitky, zkušenosti a postřehy z výchovně-vzdělávacího procesu. Jeho hlubší zpětná analýza může učiteli ukázat příčiny úspěchů a neúspěchů při své práci. Další metodou je sebereflektivní dotazník, který pomáhá v sebereflexi učitele zejména ze začátků jeho profesní praxe. Nejčastěji využívaným nástrojem jsou hodnotící zprávy. Ty vycházejí z modelů kompetencí a z kritérií pro učitele. Úroveň procesů vzdělávání v mateřské škole se díky tomu může srovnávat i s ostatními školami. K nejvíce praktickým a efektivním nástrojům patří vzájemná hospitace s kolegy a zpětná vazba od ředitele mateřské školy. Ke komplexní sebereflexi učitele může přispět například profesní portfolio, které je složeno z pracovního, ukázkového a diagnostického portfolio, a tím umožňuje učiteli mateřské školy vidět souvislosti své práce a poskytnout veškeré připravené materiály výchovně-vzdělávacího procesu. (Syslová, 2013, s.51-52)

Sebereflexe neslouží jen ke zpětné vazbě učitelovi práce, ale také k profesnímu rozvoji a uvědomění si vlastních chyb, ze kterých se nejen začínající učitel, ale i profesně starší učitel, může poučit. Zde je metodická podpora ze strany staršího kolegy nejen prospěšná k poukázání na možnosti sebereflexe, ale také ke zpětné vazbě, která je při metodické podpoře důležitá a troufneme si říci, že je gró spolupráce profesně staršího učitele a začínajícího učitele.

1.3.2 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Výše uvedená sebereflexe může posloužit učiteli v mateřské škole ke zhodnocení provedených úkolů, dovedností a schopností, které jsou mu uloženy a které má splnit. I pro tento případ je další vzdělávání pracovníků důležitou součástí profesního rozvoje jedince. Nové úkoly, role a zodpovědnost učitele mateřské školy za celý výchovně-vzdělávací proces je náročným nejen časově, ale i po stránce schopností učitele se na tyto nové stránky své profese připravit a čelit jim.

Dle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, jsou pedagogičtí pracovníci povinni při vykonávání své profese doplňovat, udržovat

a obnovovat kvalifikaci, a tím si rozšiřovat oblast profesního rozvoje. Pedagogičtí pracovníci se účastní dalšího vzdělávání za účelem:

- a) studia ke splnění kvalifikačních či dalších kvalifikačních předpokladů,
- b) studia k prohlubování odborné kvalifikace.

Dle tohoto zákona je další vzdělávání pedagogických pracovníků uskutečňováno:

- a) na vysokých školách a v zařízeních pro další vzdělávání pedagogických pracovníků s akreditací udílené ministerstvem,
- b) samostudiem,
- c) dalším vzděláváním zdravotních pracovníků podle zvláštního předpisu v případě učitelů zdravotnických studijních oborů. (ČESKO, 2004)

Další možností, jak čelit měnícím se požadavkům na osobu učitele a jeho práci, je sebevzdělávání. Nastupující učitel má před sebou mnoho let praxe, což je dlouhá doba na to, aby si uchoval po celou tuto dobu své profese stejné postupy, zásady a způsoby práce. Sebevzdělávání není jen ke prospěchu dětí, ale především k vlastnímu zájmu učitele. Učitelé jsou vázáni rozvrhem či směnami, což se týká učitelek mateřských škol, a proto často nemohou navštěvovat vzdělávací instituce. Při odpovědném a soustavném sebevzdělávání dochází k rozvíjení učitelovi osobnosti a ke kvalitativním změnám, z nichž můžeme jmenovat například: snahu získat nový pocit sebejistoty, pochopit sebe samého, najít pocit spokojenosti a dosáhnout pochopení a tolerance k ostatním či schopnost rozhodnout se v budoucnosti dělat, co uzná za vhodné. Jedná se tedy o získání nových dovedností, pohledů na věc a nových souborů pocitů, které vedou k rozvoji osobnosti, ale i k profesnímu rozvoji jedince. (Podlahová, 2004, s. 184-185)

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je uskutečňováno i v rámci Národního institutu pro další vzdělávání, kde pedagogové naleznou nabídku programů, které institut aktuálně pro dané období nabízí. V přehledné nabídce nalezneme v detailech jednotlivých programů obsahové informace o programu, cenu a místo konání i s kontaktními údaji na lektora, komu je přesně program určen, popřípadě jestli navazuje na některý z předchozích programů.

2 MENTORING JAKO NÁSTROJ PROFESNÍHO ROZVOJE UČITELŮ FORMOU METODICKÉ PODPORY

V běžné praxi mateřských škol se pojem mentoring neužívá. Nejčastějším vyjádřením pro podporu začínajícího učitele od profesně staršího kolegy se užívá pojem metodická podpora. Metodická podpora je jednou z forem mentoringu a vychází z jeho podstaty. Využívá tedy stejné formy a proces probíhá stejným způsobem jako mentoring.

Práce vysvětluje v první řadě mentoring, kdy nahlíží na pojem z mnoha různých definic, dále vymezuje aktéry mentoringu a mentoring jako jejich vzájemný vztah. Zaměřuje se i na formy mentoringu a samotný proces mentoringu i podporu pro začínající učitele.

Od září roku 2015 by se stávající situace měla pozměnit a v platnost by měl vstoupit kariérní řád učitele. Ten ukládá učitelům procházet mentoringem a je navrhováno i jeho poskytování kolegům. Mentoring by se tedy měl stát součástí všech stupňů škol, a tedy i škol mateřských. (Těthalová, 2015a, s. 14)

2.1 Pojem mentoring

Vysvětlení pojmu mentoring můžeme v literatuře nalézt v definicích i z oblasti managementu nebo z části i ve školství.

Pojem mentoring byl zaveden už v dobách antických, kdy v Homérově díle *Odyssea* je popsán příběh, kdy Odysseus odchází do války a svěřuje svého syna pod Mentora (Shea, 2002, s.3). Mentor je zde uváděn jako poradce; náhrada za otce; rádce; model chování, který měl za úkol povzbuzovat a předkládat Telemachovi různé výzvy (Carruthers, 1993 podle Píšová, Duschinská, 2011, s. 40).

Jednotná definice pro mentoring neexistuje. Záleží zejména na tom kde, proč a kým je tento pojem vysvětlován (Bareš, 2009, s. 15). Uvádění začínajících učitelů se velmi často spojuje právě s pojmem mentorink a hranice jsou mnohdy neostře. Mentorink je vnímám poněkud šíře, pokud jde o cílové skupiny. Neslouží jen začínajícím učitelům, ale všem, bez ohledu na zkušenost a věk (Těthalová, 2015a, s.14). Společným jádrem je podpora jedné osoby druhé osobě. K hlavním pilířům mentoringu patří vzájemná spolupráce, oboustranná důvěra a oboustranná otevřenost. Dále pak podpora iniciativy, provázení, nasměrování k osobnímu rozvoji a zvyšování efektivity. (Bareš, 2009, s. 15)

DuBois a Siverthorn (2005) vymezují mentoring jako blízký, individuální, mezigenerační vztah staršího, zkušenějšího mentora, který má zájem předat své zkušenosti a vědomosti mladšímu nezkušenému chráněnci. Jde o specifický vztah, kdy jsou předávány zkušenosti a dovednosti, a pomáhají tak osobnost mladšího jedince rozvíjet a pomáhají mu orientovat se v dané společnosti. Přináší nejen osobnostní, vědomostní a sociální rozvoj chráněnce, ale také je součástí jeho neformálního vzdělávání. (DuBois a Silvesthorn, 2005 cit. podle Seidlová-Málková, 2010, s.11)

Dle České asociace mentoringu můžeme mentoring definovat jako účinný způsob předávání a rozvoje odborných, ale i jiných dovedností včetně těch manažerských. Jde o profesní vztah založený na důvěře, kdy mentor předává zkušenosti a znalosti v daném tématu. Mentor pomáhá menteeemu nalézt správný směr či řešení. (Co je to mentoring? , 2013-2015)

Jestliže chceme mentoring vymezit z hlediska českého školství, není to věc jednoduchá. Mentoring se dostává do českého školství především z Ameriky a nelze uvést doslovný překlad tohoto pojmu. Přesto se v pedagogickém slovníku uvádí pojem mentoring v učitelství, který je charakterizován jako *„podpora profesního rozvoje učitele, proces profesního učení. Současné pojetí chápe mentoring jako cílený dlouhodobý dynamický proces poskytování podpory zkušeným kolegou budoucímu, začínajícímu či méně zkušenému učiteli v konkrétní instituci. Mentoring se uplatňuje v adaptačním období přípravného vzdělávání, v období vstupu do profese nebo v dalším průběhu profesní dráhy např. při zavádění určité inovace či nového programu.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s.151)

V každé kultuře se mění obraz mentoringu dle aktuální doby a dochází k posunutí hranic mentoringu. Clatterbuck (2004) dává příklad na Collinovi, kdy uvádí, že na základě analýz amerických zdrojů existuje mnoho definic. Dle Oxfordského slovníku je mentor označován jako zkušený rádce. Vonka označuje mentora jako průvodce „po boku“ nebo Baird ho označuje slovy „helper-sharer-carrer“ nebo-li ten, kdo pomáhá, sdílí a vyvíjí opravdový zájem (Duschinská, Píšová, 2011, s.40). S každou definicí se posunuje hranice mentoringu od laické pomoci až k profesionálnímu přístupu poradce.

V české literatuře Pol a Lazarová (1999) uvádí, že mentor je osoba uvádějící do znalosti oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích. Užívá se zejména v řízení organizací, kde vytváří struktury pro neformální předávání zkušeností a znalostí staršími zaměstnanci,

a to i ve školství. Ve školství, kdy mentor pracuje se začínajícími učiteli, hovoříme o uvádějším učiteli. (Pol, Lazarová, 1999, s.17 cit. podle Píšová, Duschinská, 2011, s.41)

Lazarová posunula následně toto své vnímání pojmu mentoring na rovinu profesionální praxe poskytující podporu, asistenci a vedení začínajícího učitele za účelem zvýšení jejich profesionálního vzestupu a úspěšnosti v práci (Lazarová, 2011, s.99 cit. podle Píšová, Duschinská, 2011, s.41). Zde již můžeme vidět jistý důraz na profesionální rozvoj začínajícího učitele, ve kterém hraje roli uvádějí učitel.

Z mnoha dalších definic vybíráme například definici od Clutterbucka (2004), který mentoring uvádí jako proces, v němž je osoba mentora zodpovědná za dohled nad kariérou a rozvojem osoby mentee. (Clutterbuck, 2004, s.11-12 cit. podle Píšová, Duschinská, 2011, s.41)

Glickman a Gordon (1995) vymezili mentoring ve školství jako proces, kdy zkušený učitel jako expert spolupracuje se začínajícím učitelem a poskytuje mu individuální průběžnou profesní podporu (Glickman, Gordon, 1995 podle Píšová, Duschinská, 2011, s.42).

Mentoring v učitelství můžeme vymezit také jako záměrný dlouhodobý proces situovaný na podporu poskytovanou učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem usnadnit procesy jeho profesního rozvoje (Píšová, Duschinská, 2011, s. 46). Dle tohoto pojetí platí, že se jedná o širší proces, kde se využívá technik a strategií typických i pro koučování a supervizi. Složky tohoto procesu, tj. profesní podpora a profesní rozvoj, jsou dány dynamikou procesu mentoringu. Proto bývá obvykle rozlišován mentoring formální, jako systémově nastavené schéma podpory učitelů spojený s kariéřním řádem, a mentoring informální, kde se začínajícímu učiteli dostává kolegiální podpory od zkušenějšího učitele. (Píšová, Duschinská, 2011, s. 47)

Ve školství se definici pojmu mentoringu věnuje Šneberger (2012a, s. 3), který mentoring považuje za formu profesního rozvoje učitele, která v sobě skrývá dvě složky. Složku expertní znalosti, oborové či metodologické připravenosti a složku procesní znalosti, nebo-li znalosti procesu učení dospělých a facilitace profesního rozvoje učitele s přihlédnutím na dosavadní pedagogické kompetence. Mentoring doplňuje dosavadní praxi a přesunuje zodpovědnost za vlastní učení a uplatnění poznatků na samotného učitele. Dochází k posílení vnitřní motivace k profesnímu rozvoji, která je základem vnímání vlastní

úspěšnosti a dává základ pro zdravé profesní sebevědomí. Stejně tak působí i jako prevence syndromu vyhoření.

2.2 Uvádějící učitel a začínající učitel

Uvádění začínajícího učitele do praxe není jednoduchou záležitostí. Pro začínajícího učitele je uvádějící učitel kolega, kterému má možnost se svěřit, může s ním řešit nesnáze, akceptuje ho jako nadřízeného a jako poradce i hodnotitele své práce. (Podlahová, 2004, s.49)

Začínající učitel musí na druhou stranu zvládnout mnoho nových úkolů a požadavků, které vyplývají z jeho profesní role. Musí se seznámit s prostředím a podmínkami mateřské školy, s kolektivem dětí i s jejich rodiči, s organizací a administrativními záležitostmi školy. (Tmej a kol., 1982, s.7)

Na základě těchto údajů se odvažujeme říci, že vztah uvádějícího učitele a začínajícího učitele v procesu metodického vedení jako formě mentoringu je poměrně složitý. Zakládá se i na tom, jak si tito dva jedinci porozumí. Jestliže uvádějící učitel přijme a akceptuje novou krev do chodu mateřské školy i do své profesní praxe, tak je jednodušší pro začínajícího učitele se zorientovat v praxi a ve své profesní roli. Proto se v této část zabýváme uvádějícím učitelem a začínajícím učitelem a poodhalujeme skutečnosti, které ovlivňují jejich profesní vztah v procesu metodického vedení.

2.2.1 Uvádějící učitel jako mentor

V procesu mentoringu je osoba uvádějícího označována jako **mentor**. Mentorem se v odborné literatuře charakterizuje někdo, kdo má větší zkušenosti a znalosti než mentee, a proto ho provází a inspiruje za účelem jeho rozvoje (DuBois a Karcher, 2006, s. 4 cit. podle Brumovská, Seidlová-Málková, 2010, s.16). Pro naši práci budeme používat zejména pojem uvádějící učitel namísto mentora, který se v pedagogickém prostředí mateřské školy nevyužívá.

Pojem „uvádějící“ označuje pedagoga, který je přidělen začínajícímu učiteli. Uvádějícím učitelem může být každý, kdo má zájem předávat zkušenosti, rady a dovednosti a chce začínajícímu učiteli ukázat nahlédnout na vlastní profesní rozvoj z jiného úhlu pohledu. (Co je mentoring?, 2013-2015)

Ucelenější formu nám dává pedagogický slovník, který charakterizuje uvádějího učitele jako zkušeného učitele, který pomáhá začínajícímu učiteli v období nástupu do učitelské profese. Pomoc se zaměřuje nejen na zvládnání situací týkajících se vyučování, ale i seznamování se se školskou legislativou a administrativními pracemi související s chodem školy. V ČR není instituce uvádějího učitele systematicky uplatňována a její realizace závisí na kultuře jednotlivé školy. (Průcha, Mareš, Walterová, 2013, s. 334)

Uvádějí učitel podněcuje k profesionálnímu chování, pomáhá v kariérním růstu, podporuje vytvoření bezpečného prostředí k učení a pro kladení dotazů (Co je to mentoring?, 2013-2015). Toto zaučování ze strany uvádějího učitele a uvádění do praxe je obvykle stanoveno po dobu jednoho roku, v některých případech se uvádí až do pěti let (Podlahová, 2004, s.48).

Tmej a kol. (1982) zmiňují, že uvádějí učitelku jmenuje ředitel mateřské školy pro jednu až dvě začínající učitelky. Při tomto rozhodování zvažuje schopnosti, pedagogické zkušenosti a celkovou úroveň výchovně-vzdělávací práce učitelky. Z hlediska vztahu uvádějího učitele k začínajícímu učiteli Podlahová (2004) vymezuje dva typy. Prvním typem je učitel, který se na profesně nezkušeného a obvykle mladšího učitele těší. Těší se na novou krev, svěžest, nové nápady a náměty, které mohou i jeho samotného profesně dále rozvíjet. Druhým typem je uvádějí učitel, který chápe začátečníka jako velkou neznámou, která bude spíše přítěží. Jedinec je chápán jako nezkušený, s nedostatkem praxe, nevelkou výkonností a neschopností převzít určité funkce a práce. Je důležité, aby se uvádějí učitel rozvzpomněl na své začátky a na to, jak se cítil, a z tohoto pocitu vycházel. Musí si uvědomit, jakým přínosem pro něho byly rady starších kolegů, a měl by se proto snažit vytvořit pro začínajícího učitele vhodné prostředí a být mu maximálně užitečným. (Podlahová, 2004, s.50)

Uvádějí učitel by měl znát své slabé a silné stránky z hlediska komunikace, měl by mít schopnost naslouchat a motivovat, být empatický, umět přesvědčovat, poskytovat zpětnou vazbu, efektivně řídit čas, stanovovat cíle a zvládat námítky (Veteška, 2013, s. 84). Stejně tak by měl mít určité kompetence pro výkon metodické podpory. Tyto kompetence zahrnují zejména dovednosti sociální, dovednosti spojené s realizací intervence do profesního rozvoje učitele a kompetence spojené se strategiemi metodické podpory. (Píšová, Duschinská, 2011, s. 79)

Při uvádění je důležitá i maximální účast začínajícího učitele. Uvádění nelze chápat pouze jako jednostranný akt ze strany uvádějícího učitele, ale jako komplexní pomoc a spojitost i s cíli celého systému mateřské školy (Tmej a kol, 1982, s.7).

Uvádějící učitel může mít několik **rolí**, které však spolu souvisejí a prolínají se. Jelikož role uvádějícího učitele nejsou přesně popsány, vycházíme proto z procesu mentoringu a rolí mentora. Uvádějící učitel podporuje profesní rozvoj učitele a bere na sebe celou řadu rolí. Role uvádíme dle rolí mentora pro mentorský program 3C: Thee Cs concept: consultant, collaborator, coach (v českém překladu 3K: konzultant, kooperující, kouč) (Lipton, Wellman, 2003 cit. podle Píšová, Duschinská, 2011, s. 69):

- **konzultant**- poskytuje podporu a zajišťuje zdroje; kontaktuje a navazuje vztah se začínajícím učitelem v co nejkratší době; orientuje začínajícího učitele ve škole a v každodenní praxi; podporuje začínajícího učitele, aby porozuměl žákům, rodičům i komunitě; je začínajícímu učiteli modelem efektivních výukových praktik;
- **spolupracovník**- umožňuje začínajícímu učiteli postavit se před nové výzvy a podporuje ho v růstu; spolupracuje se začínajícím učitelem na tvorbě individuálního plánu profesního růstu; asistuje začínajícímu učiteli při plánování prvního dne, týdne i měsíce; spolupracuje se začínajícím učitelem na rozpoznání jeho potřeb a přizpůsobuje proces utváření po dobu celého roku;
- **kouč**- uvádějící učitel poskytuje podporu a koučuje začínajícího učitele v oblasti efektivního řízení třídy, při komunikaci s rodiči i v dalších oblastech profesní praxe; poskytuje emocionální podporu a povzbuzení; poskytuje zpětnou vazbu profesionálním způsobem.

Píšová a Duschinská (2011, s 69) dodávají, že role uvádějícího učitele se v průběhu ročního uvádění mění podle potřeb začínajícího učitele a aktuální situace.

Role uvádějícího učitele je často subjektivního rázu. Sám začínající učitel hodnotí jaké role jsou nejvýznamnější při metodické podpoře. Sampson a Yeomans (1994) ve svém výzkumu určili tři dimenze role mentora tj. strukturní, podpůrnou a profesní. V těchto dimenzích se objevuje uvádějící učitel v dalších rolích, které uvádíme v tabulce:

Role	Dimenze	Dílčí role
Mentor (uvádějící učitel)	Strukturní	<ul style="list-style-type: none"> - plánovač - organizátor - vyjednaváč - uvádějící
	Podpůrná (suportivní)	<ul style="list-style-type: none"> - hostitel - přítel/kolega - poradce
	Profesní	<ul style="list-style-type: none"> - trenér - vzdělavatel - hodnotitel

Tab. 1 : Role mentora (Sampson, Yeomans, 1994 cit. podle Píšová, Duschinská, 2011, s.71)

Z uvedených rolí můžeme vidět, že se role uvádějícího učitele mění pouze svým názvem, ale podstata zůstává stejná. Uvádějící učitel je obvykle profesně starší kolega, který začínajícího učitele k něčemu vede, hodnotí, pomáhá mu s organizací, povzbuzuje a podporuje ho. Uvádějící učitel by neměl být jen nějakým učitelem, ale měl by se stát i přítelem začínajícího učitele s vidinou cíle lepší spolupráce.

Tyto role jsou naplňovány určitými strategiemi a formami spolupráce uvádějícího učitele a začínajícího učitele. Patří mezi ně například vzájemné hospitace s pozorováním, pravidelné konzultace s určeným obsahem konzultace, neformální kontakty mimo výchovně-vzdělávací činnost (v kabinetu, diskuse o práci), společná účast na metodických akcích školy a jiných programech, společné organizování akcí pro děti nebo pro rodiče a veřejnost (Podlahová, 2004, s. 55-56). Další techniky metodické podpory jsou pozorování a rozhovor jako nejzákladnější formy metodické podpory. K analýze a efektivnímu využití těchto metod může přispět také videostudie či virtuální hospitace. Základními složkami v těchto formách jsou aktivní naslouchání, zrcadlení a parafrázování. Další formou metodické podpory může být reflektivní deník, dotazníky, zprávy z výchovně-vzdělávací činnosti či portfolio. (Píšová, Duschinská, 2011, s. 75-76)

Neméně důležité jsou **úkoly** uvádějícího učitele. Proces uvádění obvykle zahrnuje uspokojování potřeb začínajícího učitele v oblastech, kde si neví rady, kde tápe, počíná si neobratně, nezkušeně nebo kde mu chybí zkušenosti. Uvádějící učitel reaguje na aktuální

situaci, kde začínajícímu učiteli pomůže nebo reaguje na jeho žádost (Podlahová, 2004, s.50). Úspěšnost uvádění závisí i do jisté míry na vztahu, který vytvoří začínající a uvádějící učitel s ostatními spolupracovníky. Uvádějící učitel by neměl jen upozorňovat na chyby a nedostatky, ale zodpovědně přistupovat k tomuto úkolu uvádění v celé jeho šíři. (Tmej a kol.,1982, s.11)

Jaké jsou tedy oblasti, v nichž uvádějící učitel může začínajícímu učiteli pomoci? Dle Podlahové (2004) jsou to například oblasti:

- seznámení s provozem školy- podání informací o materiálním zajištění výchovně-vzdělávacího procesu; zvláštnosti vyplývající z typu školy, režimu, významu pro obci; zásady pro sestavování režimu dne; jiné povinnosti vyplývající z role pedagoga,
- pomoc při přípravě a realizaci výuky- sestavování tématických plánů; zkušenosti s přípravou na výchovně- vzdělávací proces; existence a fungování RVP PV a tématických zařazení; supervize začínajícího učitele a vedení k sebereflexi; seznámení se s zařazením hraček a ostatních pomůcek; pomoc při kázeňských problémech,
- seznámení s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy- aplikace povinností a činností třídního učitele v dané škole; informace o výchovné práci celé školy; spolupráce s ostatními pedagogy; diagnostika sociálního a rodinného prostředí dětí; metodická pomoc při přípravě a vedení setkávání s rodiči,
- pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči- seznámení s formami kontaktu školy a rodiny na dané škole; práce s rodiči talentovaných, handicapovaných a problémových dětí,
- informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy- orientace ve veřejném a společenském životě obce; ekonomické, finanční a provozní podmínky školy; možnosti spolupráce s dalšími odborníky mimo školu; orientace v možnostech dalšího vzdělávání učitelů.

Tmej a kol. (1982) ve své příručce pro začínající učitele a uvádějící učitele mateřské školy vyjmenovává tyto úkoly uvádějící učitelky:

- pomáhá začínající učitelce s vypracováním individuálního plánu uvádění,

- pomáhá jí s radou a předáváním zkušeností při plánování práce a přípravě na jednotlivé činnosti s dětmi,
- při vzájemných hospitacích jí ukazuje, jak si poradit s úkoly všedních dnů a jak je řešit,
- zaznamenává plnění úkolů uvádění do záznamu začínajícího učitele,
- vede učitelku k tvořivému přístupu k práci a učí ji analyzovat a hodnotit svou práci,
- vypracovává s ředitelem školy hodnocení uvádění do praxe,
- s ředitelkou školy pomáhá začínající učitelce začlenit se do učitelského kolektivu a navázání kontaktu s rodiči dětí i společností.

Uvádějící učitel by měl nabízet tři hlavní věci, a to podporu, výzvu ke zlepšení a facilitaci profesní vize. V praxi to znamená, že by měl poskytnout typy, jak nakládat s časem ve třídě, jak plánovat výchovně-vzdělávací proces, jak si vybudovat vlastní praxi či nápady pro tvorbu kurikula, aktivní zapojení do řešení problémů apod. (Šneberger, 2012a)

Tento výčet úkolů uvádějícího učitele je pouze nástin toho, co může se začínajícím učitelem řešit. Je důležité, aby společně hledali řešení problémů, které se vyskytnou, aby spolu komunikovali a snažili se najít společnou cestu, která by vyhovovala nejen začínajícímu učiteli, ale také jedincům, kterých se problém týká. Pro řešení těchto problémů je důležitým prvkem začínající učitel. Od tohoto jedince by měla být vyvíjena iniciativa řešit nesrovnalosti, ve kterých se nevyzná a oslovit uvádějícího učitele s těmito problémy. (Podlahová, 2004, s.54-55)

Přesto ve spolupráci může vzniknout nedorozumění, která vyplývají z nedostatku životních a profesních zkušeností mladého učitele. Začínající učitel má novější a modernější pohled na celý výchovně-vzdělávací proces, chce pracovat jinak a nově. Vhodným přístupem začínajícího a uvádějícího učitele je možné propojit nový pohled na výchovně-vzdělávací proces začínajícího učitele se stávajícími zvyklostmi a většími zkušenostmi z praxe uvádějícího učitele. (Tmej a kol.,1982, s.11-12)

Metodická podpora nejenže má rozvíjet po profesní stránce samotného začínajícího učitele, ale může a přispívá také k rozvoji uvádějícího učitele a celé organizace. Obvykle se uvádí, že metodická podpora zvyšuje efektivitu a pracovní výkon v organizaci; rozvíjí uvědomění kultury organizace a příslušnost k ní; povzbuzuje profesní rozvoj tím, že zlepšuje

sebedůvěru, poskytuje rady, informace, poskytuje zpětnou vazbu praxe a personální podporu. (Píšová, Duschinská, 2011, s.83)

Metodická podpora mladšího kolegy rozvíjí u uvádějících učitelů jejich profesní kompetence, dochází ke zlepšení kvality jejich výuky a zdroji nových nápadů. Dále se rozvíjí reflektivní praxe, psychická stránka a obnovuje se u uvádějících učitelů chuť investovat do profese. Stejně tak se rozvíjí profesní vztahy a vedoucí role uvádějícího učitele, kdy získává větší uznání a prestiž mezi kolegy. Metodická podpora také přispívá k rozvoji organizace, kdy umožňuje rychlejší uvedení nováčků do profese, zlepšuje individuální výkony učitelů, zlepšuje komunikaci a spolupráci na pracovišti, vytváří klima profesního rozvoje a buduje další jedince vhodné pro vykonávání metodické podpory. (Píšová, Duschinská, 2011, s 86-87)

2.2.2 Začínající učitel jako mentee

Začínající učitel je v procesu mentoringu označován pojmem **mentee**. Začínající učitel jako mentee je jedinec, který v průběhu metodické podpory získává podporu a informace o možnostech řešení různých situací vycházející ze zkušeností uvádějícího učitele. (Co je mentoring?, 2013-2015)

Stejně jako se nevyužívá pojem mentor pro mateřské školy, nevyužívá se ani pojem mentee. Proto nahrazujeme v naší práci tento pojem pojmem začínající učitel.

Laicky si pod pojmem začínající učitel můžeme představit čerstvého absolventa pedagogického oboru, který nastupuje do zaměstnání ve školním zařízení. Takový začínající učitel se musí potýkat s mnoha pro něho novými situacemi a problémy, které nastávají z nové pozice zaměstnance. Musí se vyrovnat s nároky, které plynou ze zaměstnání. Musí si zvykat na systém, na který do této chvíle nebyl zvyklý. Musí se začlenit do kolektivu poměrně cizích jedinců, a to přináší často neshody či nesympatie mezi kolegy. Česká republika nevymezuje v zákonu pojem začínající učitel. Je však potřeba, aby byli začínající učitelé podporováni a vedeni zejména v prvním roku jejich profesní dráhy.

Jak již bylo zmíněno výše v kapitole o uvádějícím učiteli, začínajícímu učiteli je často přidělen ředitelem školy starší kolega, který ho má provázet a pomáhat mu v prvních obdobích výkonu učitelské profese. Uvádějící učitel začínajícímu učiteli předává rady,

zkušenosti, dovednosti, hodnotí ho, je mu přítelem a konzultantem a kontroluje jeho cestu praxí.

V anglosaské literatuře se setkáváme i s termínem protégé, který se týká zejména praxe mentoringu v sociální oblasti. Avšak můžeme tento termín vztáhnout i na začínajícího učitele. Ten se stejně jako protégé učí od svého uvádějícího učitele novým dovednostem pro výkon svého povolání. (Brumovská, Seidlová-Málková, 2010, s.17)

V pedagogickém slovníku je pod pojmem začínající učitel uveden učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost a je na začátku své profesní dráhy. Časové rozmezí tohoto začátečnictví nelze přesně vymezit, jelikož závisí na typu školy, aprobaci, úvazku či individualitě jedince. Obvykle se stanovuje do období prvních 5 let profesní praxe. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 377)

Bareš charakterizuje začínajícího učitele jako učitele, který po získání kvalifikace na pedagogické fakultě je vybaven odbornými vědomostmi, minimálními pedagogickými zkušenostmi a vstupuje s těmito náležitostmi do pedagogické praxe. Stává se z něho osoba, která musí vést, kontrolovat a hodnotit své žáky. Vymezená doba, kdy je učitel považován za začínajícího není jednotná. Literatura uvádí do tří let praxe, v jiných zemích je toto začátečnictví vymezeno do pěti let od nástupu do praxe. Proto se doba podpory začínajícího učitele liší. (Bareš, 2009, s.7)

Podlahová (2004) zmiňuje začínajícího učitele jako mladého, nezkušeného, nezralého jedince neovládající všechny techniky a postupy pedagogické práce. Je to jedinec, který má určité vysokoškolské vzdělání, v České republice nejen vysokoškolské, ale také středoškolské a jiné, viz. kapitola Kvalifikace učitele v mateřské škole. Takovému jedinci chybí pedagogická zkušenost a je na začátku své profesní dráhy. Za začínajícího učitele se považuje po dobu jednoho roku. Jak již bylo zmíněno, od samého začátku se musí potýkat se všemi stránkami učitelství, které musí zvládat. Je důležité, aby se začínající učitel uměl rychle adaptovat na prostředí, ve kterém se nachází, a uměl čelit celému výchovně-vzdělávacímu procesu a jeho náležitostem. (Podlahová, 2004, s.14-17)

Dle Tmeje a kol.(1982, s. 11-13) uvádíme **úkoly** začínajícího učitele uvedené v jeho příručce pro uvádějící učitelky a začínající učitele mateřské školy, ty dotváříme pro aktuální dobu pro prostředí mateřské školy. Učitelka plní povinnosti, které pro ni vyplývají z pracovního řádu; aktivně přistupuje k uvádění do praxe; ve spolupráci s uvádějící

učitelkou vypracovává individuální plán uvádění; seznamuje se s RVP PV; svědomitě přistupuje k plánování a hodnocení výchovně-vzdělávací práce; problémy konzultuje s uvádějí učitelkou, popřípadě s ředitelem či ostatními kolegy; zúčastňuje se hospitací; zapojuje se do činnosti pedagogického kolektivu mateřské školy a vede si záznam o uvádění.

2.2.3 Mentorský vztah

Síla mentoringu nespočívá pouze v předávání zkušeností, ale také na vztahu mentora a menteeho. V mentorském vztahu neexistuje pouze jedna strana, a to buď mentora, nebo menteeho, vždy jsou tyto strany ve shodě s tou druhou. (Mentoringový vztah a jeho aktéři, [b.r.]

Základními podmínkami pro vytvoření vztahu uvádějí učitele a začínajícího učitele je dobrovolnost, vědomost, respektování individuality, dlouhodobost a přínos pro obě strany (Mentoring a koučing: podpora vzdělávání učitelů, 2000-2014).

Vztah mezi uvádějším učitelem a začínajícím učitelem je pro metodickou podporu čili mentorský vztah velmi důležitý. Již Tmej a kol. ve své metodické příručce pro začínající a uvádějí učitelky mateřských škol z roku 1982 uvádí, že úspěšnost uvádění závisí na vztahu, který se mezi jedinci utvoří. Podstatná je vzájemná důvěra a porozumění. Pro zodpovědný a neformální přístup k uvádění pomáhá také přátelské ovzduší a přátelsky podané rady a pomoc ostatních členů pedagogického sboru. (Tmej a kol, 1982, s.11) Uvádějí neradí a nepřikazuje, ale ukazují jednotlivé typy řešení formou vlastního příběhu založeného na aktivní interakci mezi oběma stranami (Mentoringový vztah a jeho aktéři, [b.r.]

Z dnešní doby můžeme citovat například Jonson (2008), která zdůrazňuje zdravou metodickou podporu, založenou na důvěře, zkušenosti a nehodnotícím přístupu, ke kterým řadí i specifické vzdělání tzn. výcvik uvádějí učitelů. (Jonson, 2008 cit. podle Píšová, Duschinská, 2011, s. 65)

Dále například Syslová (2013, s.68) vztahuje metodickou podporu přímo na mateřskou školu. Uvádí, že klíčem k úspěšné realizaci podpory profesního růstu je vzájemný otevřený vztah mezi oběma subjekty, schopnost sdílet zkušenosti obou, vzájemná důvěra, odpovědnost a nadšení, s jakým přistupují k metodické podpoře oba zúčastnění. Neméně

důležité jsou také externí podmínky jako kariérní řád, vzdělávací politika či zajištění financí na metodickou podporu.

Mentorský vztah je budován na pravidelných osobních schůzkách, při nichž dochází ke konfrontaci témat, které si předem nastaví, a dále je budován na vzájemné partnerské komunikaci, která může probíhat i skrze elektronickou verzi (Mentoringový vztah a jeho aktéři, [b.r.]).

Co může začínající učitel od svého uvádějícího učitele při metodické podpoře čekat? Jedná se zejména o absolutní diskrétnost, podporu a pomoc v jakékoliv situaci, podporu k vyřešení problému spojenou s informacemi o problému, nové zkušenosti, přátelství a důvěru, otevřenost vůči začínajícímu učiteli, jistotu a spolehlivost a oporu v každé situaci.

A co naopak očekává v tomto vztahu uvádějící učitel? Očekává aktivní přístup začínajícího učitele, otevřenost a upřímnost, projevený zájem o udílené rady a informace, připravenost na dohodnutá setkání, vzájemný přátelský vztah, přesné formulování potřeb a přání a zpětnou vazbu, v případě, že jeho rady nejsou srozumitelné. (Mentoringový vztah a jeho aktéři, [b.r.])

2.3 Formy mentoringu

Ve formách metodické podpory se uplatňují metody vycházející zejména z personalistiky, přesto je lze využít při spolupráci uvádějícího učitele se začínajícím učitelem. Jak uvádí Podlahová (2004), jedná se zejména o tyto metody :

- instruktáž při výkonu práce- týká se zejména zpracovávání administrativních materiálů nebo zacházení s pomůckami apod.,
- koučování- dlouhodobější instruování, vysvětlování, poskytování rad za účelem podání lepšího výkonu začínajícího učitele,
- mentorská pomoc- jedná se zejména o aktivitu samotného začínajícího učitele směrem k uvádějícímu učiteli jako profesního vzoru,
- konzultování- oboustranné vzájemné ovlivňování učitelů ve školním prostředí, velmi tradiční metoda, která vyplývá z potřeby se podílet o své zážitky a zkušenosti z pracovního procesu,

- asistování- realizace úkolů a prací pod vedením uvádějícího učitele přímo v hodině a jiných činnostech, asistování se týká spíše studentských praxí, ale i v metodické podpoře může být využíváno,
- pověření úkolem- vychází ze zadání úkolu, sledování a následném hodnocení začínajícího učitele, který tak směřuje k získání dalších kompetencí,
- rotace práce- je pověřování úkolů v různých oblastech školního prostředí,
- působení v roli lektora- jedná se o předávání vlastních zkušeností, které začínající učitel získal během studia nebo při různých vzdělávacích akcích,
- stínování- zakládá se na sledování pracovní činnosti a dotazování se na příčiny použitých postupů a metod, což prospívá k následné sebereflexi.

Bennetts rozlišuje dva typy metodické podpory, jež se dají použít pro různé oblasti lidského učení. Přirozená podpora vychází z přátelského vztahu dvou jedinců. Spočívá tedy ve vztahu jedné osoby, která vytváří a rozvíjí vztah pro druhého jedince, který se v tomto vztahu učí. Dochází tak k rozvoji osobního růstu. Tento vztah je založen na přirozeném spojení dvou lidí v jakékoliv době a fázi života. Uvádějící jedinec neprochází žádným výcvikem ani vzděláním, ale formuje tento vztah přirozeně a bez přítomnosti třetí strany. (Bennetts, 2003, s. 14 cit. podle Brumovská, Seidlová-Málková, 2010, s. 14)

Formální metodická podpora vychází z mentoringových programů, které nahrazují nedostatečné přirozené vztahy mezi začínajícími jedinci a zkušenějšími kolegy. Hlavními klady tohoto typu je pravidelnost setkávání, dlouhodobost a odolnost, ve kterém se rozvíjí pocity blízkosti, důvěry a empatie. (Brumovská, Seidlová-Málková, 2010, s. 15-16)

Jestliže můžeme vycházet z výše uvedeného rozdělení, určitou formu vedení může provádět kdokoliv, kdekoliv a kdykoliv, nevázaný na typ oboru či profese. Může se projevat jako neformální přátelský vztah nebo jako součást zaměstnaneckého orientačního programu. Mentoring, do něhož spadá i metodická podpora, je proces, ve kterém jeho aktéři spolupracují na objevování a rozvíjení schopností méně zkušeného aktéra a na získání znalostí a podporu profesního růstu. Příjemce si často neuvědomuje, že zkušenosti a rady předávané z přátelství mohou mít důležitý dopad na jeho následné myšlení a chování, anebo si je uvědomí později, až se sám dostane do role tohoto rádce. (Shea, 2002, s. 8)

Mezi nejběžnější formy mentoringu patří:

One-on-one mentoring

Jedná se o tradiční a nejužívanější formu mentoringu, která zahrnuje dva jedince spolupracující na dosahování cílů, a to zejména začínajícího učitele. Uvádějícím učitelem se stává starší člověk, profesně starší jedinec nebo osoba se specifickými zkušenostmi. Tento vztah bývá založen na neformálním nebo formálním kontaktu. Forma neformálního kontaktu může probíhat bez toho, aniž bychom to mohli nazvat metodickou podporou, například při získávání rad od kolegy.

Skupinový mentoring

Skupinový mentoring spočívá ve spojení individuálních znalostí každého jedince, který je součástí skupiny. Obvykle se jedná o menší počet lidí, kteří mají stejný či podobný druh práce, zájmy nebo potřeby. Skupina je vytvořena za účelem učení se jednoho od druhého. Tyto skupiny mohou být formální v rámci metodické podpory nebo mohou být vytvořené nahodile.

Opačný mentoring

Tato forma mentoringu je odpovědí na potřebu celoživotního učení. Lidé na profesně starších pozicích se učí od jedinců expertů v rámci jejich oblasti, a zároveň se jedinci na pozici profesně mladších učí od jedinců na pozici profesně staršího v organizaci.

Mentoringová rada vedoucích

Tato forma spočívá v založení skupiny vedoucích, jejichž cílem je pomoc začátečníkovi ulehčit dosažení jistého specifického cíle. Začátečník obvykle vyhledává skupinu sám. (Zachary, 2009, s. 8-10)

2.4 Proces mentoringu

Jelikož metodická podpora začínajících učitelů vychází z procesu mentoringu, jak již bylo naznačeno výše v uvedených kapitolách, lze charakterizovat proces metodické podpory stejnými fázemi jako proces mentoringu.

Metodickou podporu v pedagogické sféře Píšová a Duschinská (2011, s.53) popisují jako dlouhodobý situovaný proces. Dle potřeby začínajícího učitele se mění formy a styly práce s uvádějícím učitelem za účelem proměny nezkušeného učitele v autonomního profesionála.

V procesu metodické podpory je možné sledovat několik fází. Počáteční fázi souhrnně popisují autoři jako Kram, Clutterbuck nebo Gray fázi seznamovací, kdy je začínající učitel veden uvádějícím učitelem a dochází k vzájemnému seznamování a získávání důvěry. Další fáze, kterou od těchto autorů uvádíme, se dá popsat jako fáze, kdy uvádějící učitel ukazuje jistý směr či cestu působení. Dále se objevuje fáze spolupráce, osvojování dovedností učitelské praxe a jistého vývoje. Předposlední fází je fáze postupného ukončování, potvrzování a postupného vzdalování začínajícího učitele a uvádějícího učitele. V poslední fázi dochází k proměně vztahu uvádějícího učitele a začínajícího učitele na kolegiální až přátelský vztah a potvrzování funkčnosti a samostatnosti učitele. (Píšová, Duschinská, 2011, s. 53-54)

Struktura metodické podpory je dána zejména okolnostmi vztahu, možnostmi školy či nabídkami vzdělávacích institucí. (Šneberger, 2012a, s. 8)

Metodická podpora uvedená na stránkách Společnosti pro kvalitu školy je rozlišena do tří fází, jejichž struktura se případ od případu mění. První fází je kontakt, kdy dochází k vzájemné domluvě, shromáždění dat a stanovení cílů celé metodické podpory. V další fázi vlastní práce dochází k přímé podpoře formou konzultací, sebevzdělávání a pomocí náslechů, tzv. fáze procesní. V poslední fázi probíhá evaluace, kdy se vyhodnocuje proces a stanovují se další kroky po ukončení metodické podpory. Metodická podpora nezahrnuje pouze konzultace, ale i samostudium začínajícího učitele čerpáním z literatury či workshopů, které přispívají k profesnímu rozvoji učitele. (Mentoring a koučing: podpora vzdělávání učitelů, 2000-2014)

Veteška charakterizuje fáze metodické podpory následujícím způsobem:

- přípravná fáze metodické podpory- spočívá v profesní přípravě uvádějícího učitele na metodickou podporu, zahrnuje jak rozvoj komunikačních dovedností, emoční inteligence, tak získávání informací o začínajícím učiteli,
- zahájení metodické podpory- základem je nastavení pravidel metodické podpory, povinností uvádějícího učitele i začínajícího učitele, stanovení cílů a strategií, navázání pozitivního vztahu mezi účastníky metodické podpory,
- realizace strategie k cíli- probíhá cesta k dosažení stanovených cílů, uvádějící učitel se setkává se začínajícím učitelem a probírá s ním úspěchy a překážky, pomáhá mu k osobnímu rozvoji a získávání nových znalostí a dovedností,

- ukončení metodické podpory- zde dochází ke zhodnocení celého procesu, shrnutí toho, co se začínající v průběhu procesu naučil, stejně tak se může nastavit výhled do budoucnosti a určitý akční plán pro další blízké období. (Veteška, 2013, s. 85)

Jiný pohled na proces metodické podpory vyplývající z mentoringu můžeme uvést dle Zachary. Ta charakterizuje proces metodické podpory z pohledu tzv. z – do. Z nepopsané tabula rasy do zkušeného učitele zaměřeného na určitý cíl práce, formy práce, schopnosti sebereflexe apod.

Mentorský element	Mění se paradigma	Princip učení dospělého
Role začínajícího učitele - mentee	Z: Pasivní příjemce Do: Aktivní partner	Dospělý jedinec se nejlépe učí, když se podílí na diagnostice, plánování, uskutečňování a hodnocení vlastního učení.
Role uvádějícího učitele - mentora	Z: Autorita Do: Facilitátor (usnadňovač)	Úkolem facilitátora je vytvoření a udržování příznivého klima, které podporuje podmínky nezbytné pro učení.
Proces učení	Z: Mentor diriguje a odpovídá za učení začínajícího učitele-mentee Do: Začínající učitel je odpovědný za své vlastní učení	Dospělí jedinci mají potřebu se při učení sebe-řídit.
Délka vztahu	Z: Soustředění na kalendář Do: Soustředění se na cíl	Přípravenost na učení se zvyšuje s vyšší potřebou více znát.
Vztah při metodické podpoře vedení - mentorský vztah	Z: 1 život = 1 uvádějící učitel, 1 uvádějící učitel= 1 začínající učitel Do: Více uvádějících učitelů za celý život a více modelů metodické podpory: individuální, skupinový a peer model	Životní zkušenosti jsou primárním zdrojem učení, životní zkušenosti obohacují proces učení.
Nastavení	Z: Face-to-face (tváří v tvář) Do: Více a různá místa a příležitosti	Učící se dospělí mají vrozenou potřebu pro naléhavé použití.
Soustředění	Z: Orientace na produkt: posun a získání znalostí Do: Orientace na proces: kritická reflexe a aplikace	Dospělí nejlépe reagují na učení, když jsou ke vzdělávání vnitřně motivováni.

Tab. 2: Prvky zaměřené na studenta v paradigmatu mentoringu (Zachary, 2000, s.6)

2.5 Podpora začínajících učitelů

Uvádění začínajících učitelů do praxe je zejména v rukou ředitele školy, do níž tento učitel nastupuje. Můžeme se tudíž setkat s tím, že někde je uvádění vedeno jako důležitá součást pedagogické profese, jinde se můžeme setkat s opakem, a to s uváděním buď na formální úrovni, nebo vůbec na žádné. Problém tkví zejména v tom, že Česká republika **nemá ucelený systém podpory začínajících učitelů**. Uvádějící učitelé nejsou pro tuto roli připravováni a ředitelé mají jen omezené možnosti, jak je odměnit. (Starý a kol., 2012, s. 16)

Pokrokem v této oblasti mohou být snahy NIDV v rámci mezinárodní spolupráce na projektu nazvaný EHP/N, který se zaměřuje na profesní rozvoj pracovníků NIDV v oblasti podpory začínajících učitelů. Hlavním cílem tohoto projektu je zpracování systému účinné profesní podpory začínajících učitelů. Součástí této podpory by mohly být například zaškolovací programy propojující jak podporu ze strany institucí pro vzdělávání učitelů, tak působení starších kolegů z praxe. Tento program je inspirován severskými zeměmi jako je Norsko, kde tento systém funguje již od roku 2003. (NIDV, 2006a)

Školy si musí uvědomit, že investice do potenciálu celé organizace, a tím jsou hlavně lidé, není marná investice. Organizace a firmy, které věnují 20 % pracovního času do vzdělávání svých zaměstnanců, nejen že dobře prospívají, ale jsou také hodnoceny z řad zaměstnanců jako kvalitní. Pokud má školství držet krok s novými trendy, požadavky ze strany ministerstva či z tlaku jiných zemí, je investice do učitelů způsob, jakým si mohou školy zvýšit svoji konkurenceschopnost a kvalitu. Hovoříme tak o konceptu učící se organizace, která čerpá ze svých zaměstnanců a aplikuje formy učení, využívá lidského potenciálu, buduje vztahy, zlepšuje svou kvalitu, a tím si vytváří svou vlastní historii. (Šneberger, 2012a, s. 3)

Metodická podpora začínajících učitelů je relativně jednoduchá forma, jak si tento potenciál zvýšit, a tím zlepšit jistým způsobem začínajícímu učiteli vstup do nové pozice. Metodická podpora nabízí hlavní benefity, a to :

- zvyšuje kvalitu pedagogických kompetencí, zvyšuje úroveň praktických dovedností,
- umožňuje úspěšné uplatnění vzdělávacích strategií a požadavků kladených zvenčí i prostřednictvím vlastní vnitřní motivace a vlastního vnímání úspěšnosti,

- nabízí rámec pro celoživotní učení a podporu v oblasti vlastního individuálního řízení učení,
- nabízí model nehodnotící spolupráce na procesu učení a zvyšování kompetencí učitele. (Šneberger, 2012a, s.7)

Metodická podpora v jakékoliv formy je ve světě rozšířena jako nástroj a systém profesního rozvoje pedagogů za účelem zvyšování kvality pedagogických kompetencí.

V anglosaských zemích je středem a výchozím bodem dalšího vzdělávání, do kterého vstupuje i trénink, samostudium, učící se peer skupiny a evaluace. (Šneberger, 2012a, s. 8)

V České republice byl od 1.6.2011 do 30.6.2012 realizován projekt PoPe, nebo-li Podpora pedagogů koučováním jako nástroj efektivního řízení procesů ve školách v Moravskoslezském kraji pod vedením mentora a kouče Mgr. Václava Šnebergera. Cílem celého projektu bylo vytvoření kompetenčního modelu pedagoga využitelného k sebeevaluaci pedagogů základních a středních škol. (Šneberger, 2012b, s. 3)

Zde můžeme vidět, že se jedná zejména o základní a střední školy. Mateřské školy jsou z tohoto výčtu vymaněny, přesto si myslíme, že se cíle projektu dají aplikovat z části i na předškolní prostředí. Cíle projektu PoPe jsou následující:

- zlepšení kvality výuky prostřednictvím zvýšení kvality řídicích procesů ve školách,
- pozitivní změna klimatu ve škole díky nedirektivním způsobům práce s dětmi,
- vytvoření profesního standardu pedagoga podpora vedení škol v řízení pedagogického procesu,
- profesní rozvoj vedení škol v oblasti vedení lidí (tzn. poskytování zpětné vazby, práce s individuálními plány profesního rozvoje),
- profesní rozvoj pedagogů v oblasti uplatňování koučovacího přístupu v práci s dětmi (motivace, zpětná vazba, sebereflexe apod.).

Z těchto cílů Šneberger definuje **kompetence kvalitní pedagogické praxe**, které rozděluje do šesti oblastí:

- profesní rozvoj- učitelka má vytvořený plán profesního rozvoje, reflektuje kvalitu své práce, účastní se vzdělávacích aktivit, užívá aktuální zdroje informací a podporuje růst kvality vzdělávání,

- prostředí a podmínky výuky- učitelka zabezpečuje zdravé prostředí ve třídě, vybavení třídy odpovídá potřebám dětí a je pro ně dostupné,
- plánování a evaluace výuky- výuka odpovídá ŠVP a vzdělávacím potřebám a individuálním potřebám dětí, učitelka vyhodnocuje práci dětí a podporuje sebeevaluaci, vyhodnocuje individuální rozvoj dětí,
- škola a komunita- učitelka zapojuje do plánování výuky a života dětí i širší komunitu a rodiče, stejně jako se zapojuje do života komunity,
- komunikace- učitelka komunikuje s dětmi s úctou a respektem k jejich individuálním odlišnostem, udržuje partnerskou komunikaci s dětmi a kolegy,
- učební proces- učitelka přizpůsobuje metody a techniky stylům učení dětí, využívá různé aktivizační techniky a podporuje vzájemné učení žáků a týmovou spolupráci. (Šneberger, 2012b, s.7)

Pro tyto kompetence je důležité, aby si začínající pedagog uměl stanovit, co od svého uvádějího učitele očekává, a aby si vybral, co je pro něho přínosné či nikoliv. Šneberger (2012b, s. 5) rozlišuje tři základní typy konzultantů:

- expert dokáže začínajícímu učiteli přímo odpovědět co, kdy a jakým způsobem má dělat, má zkušenosti, ale nevychází z potřeb začínajícího učitele,
- dealer dokáže začínajícímu učiteli poskytnout službu či formu, která mu ulehčuje zavádění nových procesů,
- průvodce je expertem na proces změn a vztahů, kdy neposkytuje přímé řešení, ale usiluje o samostatnost začínajícího učitele v těchto problémech. (Šneberger, 2012b, s. 5)

Domníváme se, že uvádějí učitel by měl začínajícímu učiteli poskytnout všechny tři typy konzultací s ohledem na potřeby začínajícího učitele a na fázi vztahu, v níž se nachází v rámci metodické podpory.

Metodická podpora nemusí být podporou jen pro učitele, ale také může přinést jisté klady i pro celou školu jako organizaci, jejíž součástí je právě mentorovaný učitel. Jde zejména o zvýšení kvality pedagogického procesu, posílení profesního sebevědomí učitelů, převzetí odpovědnosti u učitelů za své vlastní učení či zlepšení schopnosti sebereflexe. Jistým

způsobem je mentoring také prevencí proti vyhoření a stresu. To vše zlepšuje kvalitu školy a vytváří tak profil učícího se společenství, což přispívá i dobrému zařazení školy v povědomí rodičů a zlepšování v oblasti rozvoje školy. (Těthalová, 2015b.s. 9)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na metodickou podporu jako nástroj profesního rozvoje začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji. Práce je zaměřena na metodickou podporu a její význam v oblasti profesního rozvoje začínajícího učitele. Výzkum odhaluje oblasti, v nichž je metodická podpora nejsilnější nebo naopak se v ní vyskytují nedostatky. Snahou je poukázat i na formy, jakými metodická podpora začínajících učitelů probíhá, a jak sami začínající učitelé metodickou podporu vnímají. V následujících kapitolách uvádíme náležitosti výzkumné části diplomové práce.

3.1 Cíl výzkumu

Cílem práce je zmapovat, jak vnímá začínající učitel metodickou podporu a jaké jsou její funkce ve výchovně- vzdělávacím procesu.

Toto vnímání vychází ze spolupráce začínajícího učitele s uvádějícím učitelem a snaží se postihnout veškeré oblasti, do kterých metodická podpora zasahuje.

3.1.1 Specifické výzkumné otázky

1. Jak začínající učitel vnímá spolupráci s uvádějícím učitelem v rámci metodické podpory?
2. Jak začínající učitel vnímá efektivitu metodické podpory ve svém profesním rozvoji?
3. Jak začínající učitel nahlíží na význam metodické podpory?

3.1.2 Pojetí výzkumu

Jako výzkumnou strategii jsme si zvolili kvalitativní výzkum formou rozhovoru, jelikož nám jde o hlubší porozumění metodické podpory začínajícího učitele. Rozhovor nám umožňuje zkoumat i vedlejší reakce a změny chování respondentů v souvislosti s touto oblastí. Zkoumání metodické podpory je založeno na subjektivních faktorech začínajícího učitele, proto potřebujeme pro zkoumání daného problému získat specifická data s hlubším charakterem. Kvalitativní výzkum je vhodný k dosažení zjišťovaného problému, který nás zajímá.

3.2 Výzkumný vzorek

V říjnu roku 2014 jsme zaslali e-mailem uvádějící dopis ředitelům všech mateřských škol i dopis pro začínající učitele působící v těchto školách s požadavky na spolupráci. Začínající učitelé rozhodnutí se účastnit výzkumu se zpětně obraceli na naši e-mailovou adresu s průvodními informacemi o své osobě a o svém vzdělání a mateřské škole, ve které působí. Soubor účastníků výzkumu byl následně zvolen dostupným výběrem.

Pro výběr účastníků jsme zvolili kritéria. Z hlavních kritérií byla zejména stanovena délka praxe na jeden až tři roky, začínající učitelé měli být z mateřských škol ve Zlínském kraji a měli být ochotní se zúčastnit rozhovorů. Dalším kritériem bylo působení v mateřské škole registrované v rejstříku škol a školských zařízení. Začínající učitelé spadající do kritérií našeho výzkumu podávali zpětnou vazbu na naše uvedené kontakty. Z těchto jedinců jsme dostupným výběrem oslovili osm respondentů, s nimiž jsme komunikovali na základě e-mailové a telefonické domluvy, a našli společný čas a prostor pro konání rozhovoru.

3.2.1 Popis výzkumného vzorku

Učitelka I

Učitelka I je 32letá matka dvou dívek. V malé vesnické mateřské škole spadající pod základní školu působí od září 2014, kde vyučuje v heterogenní třídě o počtu 15 dětí ve věku 2-7 let. Je vystudovaná učitelka pro střední školy. Od září roku 2015 plánuje studium předškolní pedagogiky na vysoké škole tak, aby splnila podmínky pro výkon profese učitelky mateřské školy.

Učitelka II

Učitelka II má 25 let. Délkou své profesní praxe 3 roky spadá do pozice začínající učitelky. Ve školním roce 2012/2013 nastoupila do dvoutřídní malé vesnické školy heterogenního typu. Ve školním roce 2013/2014 vyměnila vesnickou školu za městskou se šesti třídami, kde nastoupila do heterogenní třídy, a od školního roku 2014/2015 nastoupila jako vedoucí učitelka mateřské školy ve vesnické škole spadající pod základní školu. Má vystudovanou sociální pedagogiku na Univerzitě Palackého v Olomouci. Pro pozici učitelky v mateřské škole si doplňovala vzdělání formou profilové maturitní zkoušky z pedagogiky a psychologie z oboru Předškolní a mimoškolní pedagogika na Střední škole v Bojkovicích,

a to v roce 2013/2014. Nyní je na pozici vedoucí učitelky mateřské školy, kde je 15 dětí v heterogenní třídě ve věku 2-7 let.

Učitelka III

Učitelka III má 23 let. V červnu roku 2014 vystudovala bakalářské studium, obor Učitelství pro mateřské školy na Ostravské univerzitě. Ve školním roce 2014/2015 nastoupila do městské šesti třídní mateřské školy. Aktuální počet dětí ve třídě je 28 ve věku 5-6 let.

Učitelka IV

Učitelka IV má 30 let a od září roku 2014 učí v heterogenní třídě v městské mateřské škole, která je zřizována městem. Aktuální počet dětí je 28 ve věku 2,5- 7 let. Do této školy, kde nyní působí jako učitelka, nastoupila nejprve jako asistentka pedagoga, poté jí byla nabídnuta pozice učitelky. Vzdělání k výkonu učitelky v mateřské škole si doplňuje na Soukromé střední pedagogické škole ve Zlíně.

Učitelka V

Učitelka V má 24 let a od září roku 2014 vyučuje v městské mateřské škole zřizované městem. Vyučuje v heterogenní třídě, a to děti ve věku 3-7let v počtu 28 dětí ve třídě. Učitelka V má vystudovaný bakalářský titul na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně v oboru Učitelství pro mateřské školy.

Učitelka VI

Učitelka VI má 22 let. V červnu roku 2014 vystudovala bakalářské studium na Univerzitě Tomáše Bati oboru Učitelství pro mateřské školy. V září školního roku 2014/2015 nastoupila do městské mateřské školy zřízené městem na pozici učitelky v homogenní třídě dětí předškolního věku (6-7let), kde má umístěno jedno dítě s Dawnovým syndromem a druhé dítě s autismem. Počet dětí ve třídě je 25.

Učitelka VII

Učitelka VII má 25 let. Ve školním roce 2013/2014 nastoupila do městské mateřské školy zřizované městem, kde učila v heterogenní třídě děti od 2,5 let do 7 let. Od školního roku 2014/2015 učí v heterogenní třídě, kde jsou umístěny děti ve věku 3-5 let v počtu 28 dětí ve třídě. Aprobaci na pozici učitelky v mateřské škole získala v bakalářském stupni studia oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Učitelka VIII

Učitelka VIII má 24 let. Aprobaci na pozici učitelky v mateřské škole získala maturitním studiem na Vyšší odborné škole pedagogické a sociální a Střední pedagogické škole v Kroměříži. Po střední škole si rozšířila vzdělání na Univerzitě Palackého v Olomouci v oboru Sociální pedagogika, kde získala bakalářský titul. Do městské mateřské školy zřizované městem nastoupila ve školním roce 2013/2014 do heterogenní třídy, ve které působí stále. Ve třídě se nachází děti mezi 4-6ti lety v počtu 28.

3.3 Metody výzkumného vzorku

Jako metodu získávání dat jsme zvolili pro kvalitativní výzkum formu polostrukturovaného rozhovoru, který jsme prováděli individuálně s jednotlivými respondenty. Dle Švaříčka a Šedové (2007, s. 13) je cílem polostrukturovaného rozhovoru získat detailní a komplexní informace o problému, což tato metoda umožňuje, a je proto výhodná na rozdíl od rozhovoru strukturovaného. Polostrukturovaný rozhovor je vhodnější k získávání informací, které můžeme průběžně během rozhovoru doplňovat, otázky rozhovoru lze volně promíchávat je možné se doptávat respondentů v průběhu rozhovoru na další náležitosti, které z rozhovoru vyplynou a pomohou daný problém více zkoumat do hloubky.

3.3.1 Otázky polostrukturovaného rozhovoru

Otázky rozhovoru byly zkonstruovány nezávisle na dalším zdroji. Každé specifické otázce odpovídá jedna až dvě otázky rozhovoru. První tři otázky rozhovoru se týkají spolupráce s uvádějícím učitelem. Čtvrtá otázka se zabývá metodickým vedením a spoluprací začínajícího učitele s uvádějícím učitelem a poslední pátá otázka se zaměřuje na přínos metodické podpory začínajícím učitelům. Dále uvádíme doplňující otázky, které nám pouze mohou přiblížit některé otázky v případě, že by odpovědi začínajícího učitele nebyly dostačující pro náš výzkum či účastník rozhovoru plně nechápal otázku.

Otázky rozhovoru

1. S jakým pocitem jste nastupovala jako začínající učitel do praxe? (těšení se, obavy, očekávání od celého výchovně-vzdělávacího procesu i uvádějícího učitele)
2. Jakým způsobem Vám byl přidělen uvádějící učitel? Kdo jím je?

3. Jak spolupracujete se svým uvádějícím učitelem? (pravidelnost a způsob setkávání; konzultace příprav před nástupem do MŠ i následně; nevhodný přístup uvádějího učitele)
4. Co Vám osobně přinesla metodická podpora? (zlepšili se Vám praktické dovednosti; orientujete se lépe ve výchovně-vzdělávacím procesu; přinesla Vám metodická podpora zlepšení ve spolupráci s kolegy a s rodiči; v jakých oblastech metodická podpora nejvíce pomohla nebo nebyla potřeba; vidíte celkový přínos; splnění očekávání)
5. Jaký přínos vidíte v metodické podpoře a v uvádějícím učiteli pro začínající učitele?

Doplňující otázky

1. Máte pocit, že Vám vedení ze strany uvádějího učitele pomohlo do Vašich začátků? Jestli ano, v čem? Jestli ne, proč?
2. Řešíte problémy s uvádějícím učitelem nebo se spoléháte na sebe?
3. Cítíte se díky metodické podpoře v mateřské škole lépe?
4. Umíte si představit, že byste metodickou podporu neměla vůbec?
5. Co může přinést metodická podpora začínajícím učitelům do jejich praxe?

3.3.2 Strategie výzkumného šetření

Jako nástroj k vyhodnocení získaných dat jsme využili metody zakotvené teorie, a to metody otevřeného, axiálního a selektivního kódování.

Miovský (2006, s. 226) popisuje metodu zakotvené teorie jako teorii, která je induktivně odvozená z procesu zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je vytvořena a ověřena prostřednictvím systematického shromažďování údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza i samotná teorie vzájemně doplňují.

Jednotlivé způsoby kódování, které jsme využili v naší práci popisuje Švaříček a Šed'ová (2007, s. 211) následujícím způsobem:

- **otevřené kódování** je operace, při níž jsou získané údaje rozděleny na jednotlivé úseky a kousky, konceptualizovány a následně složeny novým způsobem. Text je

tedy rozdělen na jednotlivé jednotky, těm jsou přiděleny kódy a s nově pojmenovanými celky textu výzkumník dále pracuje a zpracovává je,

- **axiální kódování** je technikou navazující na otevřené kódování. Jeho cílem je vytvoření spojení mezi kategoriemi a subkategoriemi (Strauss, Corbinová, 1999 cit. podle Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 232). K tomuto účelu se nejčastěji využívá paradigmatický model, který umožňuje o datech systematicky přemýšlet, vzájemně je k sobě vztahovat složitými způsoby a zohlednit i dynamiku údajů,
- **selektivní kódování** je konečnou fází metody zakotvené teorie. Zahrnuje výběr jedné klíčové kategorie, která nám umožní zorganizovat příběh. Cílem je tedy identifikace hlavní a ústřední kategorie ve výzkumu a vymezení souvislostí v jednotlivých rozhovorech, přičemž zbylé kategorie budou vtaženy do jedné centrální. Selektivní kódování zahrnuje popis opakujících se vztahů nebo vlastností mezi kategoriemi. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s.233)

Otevřené kódování tedy spočívá v třídění informací; axiální kódování zahrnuje podmiňující vlivy, kontext, strategie jednání či interakce a následky jevů a selektivní kódování spočívá v závěrečném vyprávění příběhu a uvádění hlavní kategorie do souvislostí s ostatními. (Miovský, 2006, s.228-230)

Domníváme se, že zvolená strategie nám umožní interpretovat daný problém a dokáže odpovědět na výzkumné otázky a poodhalí tento zkoumaný jev do hloubky. Tedy, že nám poodhalí vnímání metodické podpory začínajícím učitelem, funkci metodické podpory v mateřské škole a spolupráci vedoucího učitele se začínajícím učitelem.

3.3.3 Způsob zpracovávání dat výzkumu

Rozhovory jsme zaznamenávaly na mobilní zařízení a diktafon v případě, že by jedno zařízení selhalo. Rozhovory jsme následně přepsali do programu Microsoft Word. Následovalo zpracování dat formou zakotvené teorie prostřednictvím otevřeného kódování, axiálního kódování a selektivního kódování. V závěru jsme rozhovory vyhodnotili a zpracovali závěry.

4 ANALÝZA ROZHovorŮ

V této kapitole se věnujeme interpretaci rozhovorů, které nám odpovídají na hlavní cíle diplomové práce, a to: „ Jak vnímá začínající učitel metodickou podporu? “ a „ Jaké jsou její funkce ve výchovně-vzdělávacím procesu? “

Jak bylo již zmíněno, všechny rozhovory byly zaznamenávány na dvě nahrávací zařízení. Příslušné rozhovory byly poté přepsány, byly z nich odstraněny opakující se věci, slova či pro výzkum nepodstatné náležitosti, kdy se účastník rozhovoru rozpovídal či se vícekrát zmínil o jedné věci z důvodu nervozity. V rozhovorech byla jména účastníků nahrazena římskými číslicemi I-VIII. Dále byly změněny iniciály uvádějících učitelů a iniciály měst či vesnic, kde se jednotlivé mateřské školy nachází, kvůli zachování osobních údajů.

4.1 Otevřené kódování

Metodou otevřeného kódování jsme z uvedených rozhovorů získali kódy, které rozdělujeme do devíti kategorií. Určité kódy se v rozhovorech opakovaly, jsou tudíž uvedeny pouze jednou. Uvádíme výčet jednotlivých kategorií, kdy za každou kategorií vyjmenováváme její kódy:

Vstup na cizí území (nadšení, obavy, ideály, první spolupráce)

Všechno jde, kdy se chce (sedly jsme si, mezi čtyřma očima, nutná spolupráce, jistota, společné cíle, dostupnost všeho)

Motor (nehrajeme si na nic, důvěra, zdroj informací, inspirace)

Co se děje? (víme o všem, komunikace, nulová negace, odvaha)

Spása (abych se zorientovala, najetí do koleje, černé na bílém, otázky)

Jak to dělám? (konzultace, vhodné/nevhodné, pokus/omyl, reflexe)

A co já? (zapálenost, názorná ukázka, nanečisto, různé strany, posun výše)

Černá díra (strach z nového, sám a ztracený, malá důvěra v sebe, berlička)

Světlo na konci tunelu (ujistění, cestičky, model, budu se vracet)

4.1.1 Spolupráce začínajícího učitele s uvádějícím učitelem

Spolupráce začínajícího učitele s uvádějícím učitelem odpovídá na otázku **SV1 : „Jak začínající učitel vnímá spolupráci s uvádějícím učitelem v rámci metodické podpory? “**

Na základě výpovědi účastníků rozhovorů jsme identifikovali u SV1 tyto kategorie: vstup na cizí území; všechno jde, když se chce; motor a kategorii co se děje? Jednotlivé kategorie popisujeme ze stanovených kódů z rozhovorů.

Vstup na cizí území

Účastníci rozhovorů se v této kategorii shodovali na tom, že se do práce s dětmi a na nástup do mateřské školy těšili a byli nadšení ze získané práce s dětmi. U většiny účastníků je tato práce vysněnou prací, kterou vždy chtěli dělat. Na druhou stranu charakteristickým a výrazným prvkem pro většinu účastníků rozhovoru byly i obavy, respekt a nejistota, a to zejména z toho, jak budou přijati kolektivem a dětmi, jaká bude realita celého výchovně-vzdělávacího procesu nebo jestli ustojí vše tak, jak by měli. Častým jevem bylo i přirovnání teorie naučené ve škole a praxe v mateřské škole. Kdy teorie podle výpovědí nepřipraví učitele na to, co je čeká v opravdové práci, i přestože součástí vzdělávání jsou odborné praxe v různých mateřských školách. „*První pocit byl takový, že jsem se těšila, protože to byla moje vysněná práce pracovat ve školce, ale za druhé jsem měla obavy jestli to zvládnu.*“ (Učitelka VI) Tyto pocity se dají pochopit, jelikož začínající učitel nemá zkušenosti s pracovním procesem, vychází relativně pouze z teorie, a z toho vznikají jisté obavy. Obavy mohou vznikat také z toho, že začínající učitel vstupuje na půdu mateřské školy, kde si může připadat jako vetřelec. Jako nováček se snaží dostat někam, kde již všechno funguje a klape jako hodinky. Přesto převažují kladné pocity nadšení a elánu do pracovního procesu, a tím poskytují začínajícímu učiteli jistý nadhled a formování ideálů, se kterými vstupuje do praxe. Na druhé straně mohou tyto veškeré pocity začínajícího učitele omezovat v tom, že se bude cítit v pracovním procesu nadměrně jistý či naopak ho ovládnou negativní emoce, a bude se plně podřizovat uvádějícímu učiteli. Účastníci vypověděli, že obavy měli také z prvního setkání a ze spolupráce se svým uvádějícím učitelem. S uvádějícím učitelem byli účastníci seznámeni již na konci letních prázdnin, kdy započali svou profesní dráhu učitele v mateřské škole. Jeden účastník se vyjádřil o tom, že jako začínající učitelé nemají možnost si vybrat uvádějícího učitele. Je tudíž přiřazen „*tak,*

jak uzná ředitelka za vhodné, tak ty lidi spojí a hlavně tak, aby se zachovala energičnost.“ (Učitelka III) Pozitivem vyplývajícím z rozhovorů je přiřazení profesně starší kolegyně o několik let, a to například až o 30 let. V jednom případě byl uvádějící učitel mladší než začínající učitel, ale přesto nebyl první kontakt tímto faktem zastíněn, a obě strany si v profesním vztahu rozumí. Zajímavostí také je, že v jednom případě z osmi se objevila v roli uvádějícího učitele paní učitelka, která účastníka rozhovoru sama v mateřské škole učila jako čerstvá absolventka pedagogické školy. Zaujímalá tudíž místo začínajícího učitele. Ale dle výpovědi měla stále stejný elán a nevyskytovalo se vyhoření nebo pokles výkonnosti.

Všechno jde, když se chce

První kontakt začínajícího učitele a uvádějícího učitele byl v rozhovorech shodně popisován jako velmi kladný. *„Já bych řekla, že to začalo klapat hned...“* (Učitelka III) U všech účastníků se objevovala nabídka okamžitého tykání od uvádějícího učitele, i přestože uvádějící učitel nebyl alespoň přibližně na věkové úrovni začínajícího učitele. Na tento první pocit bylo shodně navázáno tím, že si začínající učitel s uvádějícím učitelem ihned sedli a mezi čtyřma očima si domluvili postupy práce. *„...kdy jsme si vyjasnily co, kdy, kde, kdo bude dělat, kde máme svoje místo, ale bylo to úplně v pořádku. Bez problémů..“* (Učitelka VI) Tento kontakt se pojí také s nutnou spoluprací, která se prolíná v celém procesu seznamování se začínajícího učitele s uvádějícím učitelem a v celém výchovně-vzdělávacím procesu. Prvotní spoluprací byla zejména příprava třídy, kterou všichni účastníci neopomněli jako důležitou součást pro budoucí vztah i další spolupráci s uvádějícím učitelem. Při tomto prvním kroku se účastníci mohli seznámit více se svým uvádějícím učitelem, mohli bez dětí přijít na společnou řeč a prodiskutovat postupy práce. Z výpovědí vyplývá, že velmi důležitá byla spolupráce zejména na počátku nástupu začínajícího učitele do praxe, kdy uvádějícího učitele přijímali účastníci jako jistotu na všech frontách výchovně-vzdělávacího procesu. *„protože jsem věděla, že tu A vedle sebe mám a když bych něco potřebovala tak vím, že mě poradí.“* (Učitelka I) Zejména se jednalo o oblast příprav na výchovně-vzdělávací proces, kdy z holé teorie knih a pouček ze školy účastníci rozhovoru nesestavovali na sto procent správné přípravy. Zde se všichni účastníci shodli na velkém plus, že měli otevřený přístup ke všem dokumentům a přípravám od uvádějících učitelů, které je navedly správným směrem. Jistota plynoucí od uvádějícího učitele se týká i situací, do kterých se začínající učitel dostává a v nichž je uvádějící učitel nápomocnou rukou. Účastníci se shodně

vyjadřovali, že je nutné stanovit si společně jasné cíle, které chtějí dosáhnout, a měli by je respektovat tak, aby nevznikaly pokud možno žádné větší problémy, které by omezovaly jejich vztah nebo celý proces výchovy a vzdělávání dětí. Proto je důležité umění komunikovat a jednat společně na rovinu a za strany uvádějícího učitele mít schopnost „otevřené náruče“ vůči začínajícímu učiteli, který tuto pozici jistě ocení.

Motor

Výrazným prvkem v celém procesu metodické podpory je osobnost uvádějícího učitele a jeho přístup k začínajícímu učiteli jako k nováčkovi v celém pracovním procesu. Spolupráce, jak vyplývá z rozhovorů, vychází zejména ze vztahu „jako kolegyně“ než ze vztahu nadřazeného uvádějícího učitele a podřízeného nezkušeného začínajícího učitele. „*Já jsem si nikdy nepřipadala, že já jsem byla ta začínající.* (Učitelka VI) nebo „*Opravdu je to o tom, že si nepřipadám jako úplně nezkušený učitel, to nejsem. Ale říkám, snažíme se být na takové stejné úrovni, že si nehrajeme na „vedoucí uvádějící, já všechno umím, já všechno vím“ a na tu „mladou nezkušenou“.*“ (Učitelka I) Kladný pocit z tohoto přístupu byl oceněn u všech účastníků rozhovoru vůči svému uvádějícímu učiteli. Nevyskytnul se ani jeden případ, kdy by tato nadřazenost byla začínajícímu učiteli dávana na obdiv. Naopak negativní povahu může mít vlastní přesvědčení začínajícího učitele „*V prvních měsících pro mě byla moje uvádějící učitelka člověk nadřazený ve všem jsem ji poslouchala, snažila se jet podle jejích zvyklostí a tradice, postupem času se z nás staly kolegyně.*“ (Učitelka VIII) Osobní nastavení začínajícího učitele a pocity s jakými jde do praxe se mohou i tímto způsobem proměnit v důsledku postupné a dlouhodobé spolupráce a získávání důvěry v uvádějícího učitele. Často opakující výpovědi byla právě důvěra, která se objevovala u většiny účastníků rozhovorů. Důvěra neznamená v tomto případě jen důvěra v uvádějícího učitele, že začínajícímu učiteli jako začátečníkovi pomůže, že ho nenechá se plácet ve všem, co začínajícího učitele potká v celém výchovně-vzdělávacím procesu nebo že mu podrazí nohy. Jedná se také o důvěru uvádějícího učitele k začínajícímu učiteli. „*Ona sama říkala, že kolikrát přichází na to, že si něco vymyslí a že to je to pro děti nepřekonatelně těžké.*“ (Učitelka III) Přiznání si vlastních chyb profesně mladší kolegyni chce také dostatek důvěry a odvahy ze strany uvádějícího učitele. Je zde i důvěra, že začínající učitel tyto malé nedostatky nebude přenášet dále do společnosti, aby podkopal autoritu uvádějícího učitele. Další stránkou je i důvěra v profesně mladšího kolegu, že zvládne požadavky, které po něm uvádějící učitel požaduje v rámci důvěry, ať už se jedná o osobní záležitosti nebo záležitosti

výchovně-vzdělávacího procesu. „*takže to si myslím, že oceňuje a to dělám celkem i já spíš.*“ (Učitelka V- ve smyslu přepisování dokumentů do PC) Věkový rozdíl mezi účastníky metodické podpory může vyvolávat právě tyto situace, kdy začínající učitel bude „ten lepší“ a zvládne modernější úkony než uvádějící učitel. Někdy tento věkový rozdíl může budít dojem intimního sblížení avšak s dostatečným respektem. „*Já ji respektuju jako zkušenou učitelku, ale na druhou stranu je to pro mě taková ta máma, ale máme i ten kamarádský vztah.*“ (Učitelka IV) Kolegialita byla často skloňovaným výrazem, na jejímž základě byla stavěna spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele při uvádění do praxe. Uvádějící učitelka je na tomto počátku viděna jako zdroj informací, které začínající učitel potřebuje a které mu chybí. Ať už se jedná o informace o dětech; informace o systému, který v mateřské škole panuje; informace o tom, jakým způsobem se píše hodnocení apod. Velkou pomocí se jevila celá metodická podpora, zejména ve zdrojích informací o praktické stránce výchovně-vzdělávacího procesu. „*Ona mi pomáhala spíš v té učitelské profesi jako přípravy pomáhala, metodiku mi říkala.*“ (Učitelka IV). Jako krokem k dobré spolupráci viděla Učitelka VIII i počáteční společné směny, ve kterých jí uvádějící učitelka po dobu dvou týdnů ukazovala způsoby práce, jak na děti, jak komunikovat s rodiči apod. Uvádějící učitel jako zdroj informací byl oceňován zejména i oblastí příprav, které byly všem účastníkům rozhovorů k dispozici a ze kterých měli možnost čerpat. „*Z toho začátku jsem opravdu prosila o ty její přípravy, které ona měla z předloňských let a vždycky jsem do toho nakoukla a věděla jsem „aha, takovýmto stylem to mám dělat.“*“ (Učitelka I) V poskytnutých přípravách se nevyskytoval jen požadavek „ukáž mi ,jak se to dělá“, ale důležitou neopomenutelnou součástí byl také zdroj inspirace pro mladou nezkušenou učitelku. „*Vždycky jsem prosila svoji kolegyni, aby mi půjčovala ty přípravy, abych se podívala a získala nějakou inspiraci, určitě jsem to neopsala.*“ (Učitelka I) Učitelka III se vyjadřovala o praktické stránce výchovně-vzdělávací činnosti „*...dala mi návrhy stránek, spíše šlo o to, jakým způsobem to vymyslet, aby to děcka zaujalo a abych je natáhla na sebe.*“ Přestože se několik účastníků rozhovoru vyjádřilo o tom, že využívají i poznatky, které získali ve škole, po praktické stránce jim škola nedala tolik jako praxe. „*ty odborné tipy, jak mluvit s dětma, jakým stylem, jaký přístup k nim, jak se ty děti chovají, protože to ve škole člověk nezíská.*“ (Učitelka VI) Začínající učitelé oceňovali nápady, kterými profesně starší kolegyně disponovala, a viděli v této spolupráci s ní obrovské plus „*...ona má úžasné nápady, co se týče těch malých dětí*“ (Učitelka VII) Spolupráce v metodické

podpoře nemusí být vždy jen hodnocena kladně. Ze strany uvádějícího učitele mohou a často se objevují také malé výtky nebo postřehy, které posunují začínajícího učitele a zlepšují spolupráci mezi účastníky metodické podpory. „*A to je dobré, když nad ní někdo stojí a je dobré přijmout, to, když ti někdo řekne, že to děláš špatně a ty to přijmeš*“.
(Učitelka II) Součástí důvěry je také pokora, kterou začínající učitel musí často projevit.

Co se děje?

Další výraznou oblastí, která může ovlivňovat celý proces uvádění jsou problémy. Účastníci rozhovorů ve větší míře považovali problémy za spíše ojedinělý jev. Problémy v rámci metodické podpory a ze strany uvádějícího učitele byly celkově negativní. Nevyskytl se ani jeden případ, kdy by se uvádějící učitel choval nevhodně, a tím vznikaly problémy ve vztahu se začínajícím učitelem či problémy, které by se dotýkaly dětí a výchovně-vzdělávacího procesu. Často se vyskytly spíše problémy v oblasti komunikace s rodiči, kdy se účastníci jako například Učitelka V bála nejvíce této ne příliš příjemné úlohy, ale na druhou stranu zbylí účastníci výzkumu se ohledně této položky vyjadřovali kladně. Často jsou problémy řešeny v součinnosti s uvádějícím učitelem, kdy je vyřeší začínající učitel sám a následně je toto řešení předloženo uvádějícímu učiteli. „*Když něco vyřeším sama, tak jí to řeknu. Ona mi řekne jestli sem to dobře vyřešila nebo jak by to řešila ona*.“ (Učitelka V) Tento přístup se může zdát optimální. Začínající učitel se snaží vyřešit věci sám a nepotřebuje, aby nad ním někdo stál. Na druhou stranu se může přihodit i věc, kdy se v mateřské škole například objeví dítě ze sociálně slabé rodiny. Zde je důležitým bodem komunikace mezi uvádějící a začínající učitelkou i ostatními orgány, které jsou do této situace zapojené. Je důležité, aby pedagogové měli stejné informace, proto „*není nic jednoduššího než se na to zeptat*.“ (Učitelka III) Tato věta od účastníka rozhovoru vystihuje podle nás plnou podstatu řešení problémů. Jestliže začínající učitel přesně ještě nevidí do podstaty problému, tak jen těžko se může zapojit do jeho řešení. Pro tyto případy neexistuje pouze oční kontakt, ale mezi učitelkami mateřské školy funguje systém psaní papírků či pro pokročilejší psaní emailů. Tímto způsobem si sdělují, co se ve škole stalo během nepřítomnosti jedné či druhé, aby mohly na tuto situaci adekvátně reagovat při příchodu rodičů. Na počátku působnosti začínajícího učitele se můžeme setkat s nevolí rodičů a nedůvěrou „*Ale je teda pravda, že rodiče věděli, že jsem ta nová, tak s určitýma obavama chodili za ní. Většinou toho řešení měla na starosti B., protože mi to neřekli. Až teda potom sem se dostávala pomalučku do těch situací, když zjistili, že tam teda taky patřím*.“ (Učitelka III) Do těchto situací patří

také odvaha začínajícího učitele nebát se a vystoupit před rodiče i s negativními zprávami nebo se zapojit do těchto nepříjemných situací a řešit vzniklé problémy.

4.1.1.1 Dílčí závěry

SV1 : „Jak začínající učitel vnímá spolupráci s uvádějícím učitelem v rámci metodické podpory?“

Účastníci rozhovorů jasně hovořili o kladném vnímání spolupráce s uvádějícím učitelem. I přes počáteční obavy ze svého nástupu do pracovního procesu byl přístup uvádějícího učitele vstřícný a otevřený vůči všemu, co začínající učitel potřebovat. Přestože se jednalo o věkově i profesně starší uvádějící učitele, chování vůči začínajícímu učiteli se z výpovědí jeví jako kladné. Oba účastníci metodické podpory si okamžitě tzv. sedli po osobnostní stránce, a tím pádem spolupráce nebyla komplikovaná či s většími obtížemi. Jejich spolupráci účastníci rozhovoru viděli spíše na úrovni kolegyní než jako vztah nezkušeného nováčka a staršího zkušeného matadora ve své oblasti. Důležitou součástí spolupráce byla bezpochyby viděna důvěra a stejná pozice obou účastníků metodické podpory, kdy si jedinci na nic nehrají a neskrývají před sebou negativní či naopak kladné emoce vůči tomu druhému. Jestliže se objevily problémy, jejich řešení bylo stavěno na komunikaci mezi oběma jedinci metodické podpory a na důvěře mezi nimi.

Pro všechny respondenty jsou shodné obavy z nástupu do pracovního procesu, které plynou zejména z toho, že se báli o to, jak budou přijati kolektivem, jak je přijmou děti či jestli zvládnou všechny požadavky na ně kladené. Objevily se i názory o splnění snu či získání vysněné práce s dětmi, která měla za následek pocity nadšení a těšení. O to byla první spolupráce s uvádějícím učitelem pokornější a účastníci se obávali, jak budou přijati svým uvádějícím učitelem a kdo jím bude. Z výpovědí vyplývá, že po prvním kontaktu a seznámení se s uvádějícím učitelem zůstaly převážně kladné pocity, které se ještě více stupňovaly s prvním přípravným týdnem. Zde si začínající učitel s uvádějícím učitelem připravovali třídu mateřské školy a určovali si vzájemně své pozice na pracovišti. V žádném případě se neobjevil negativní přístup uvádějícího učitele vůči začínajícímu učiteli, kdy by dal najevo jeho nadřazenost. Pozitiva byla viděna zejména v pozici „nehraju si na nic“, která spojuje jak důvěru začínajícího učitele v uvádějícího učitele, tak důvěru obrácenou. Důvěra a komunikace objevující se u všech účastníků rozhovoru byla základním kamenem celé spolupráce v metodické podpoře, která udávala kladný ráz celého profesního vztahu.

Pozitivním článkem byl uváděn také zdroj hodnotných informací, který uvádějící učitel představuje pro začínajícího učitele. Byl to nejen zdroj zpráv, jak funguje celý systém mateřské školy, ale také hodnotný zdroj při chystání příprav na výchovně-vzdělávací proces nebo zdroj informací, jak prakticky pracovat s dětmi. Negativem v této oblasti byly školní praxe, které se jevily jako nedostatečné. Uvádějící učitelé viděli studium začínajících učitelů velmi pozitivně, a to zejména z toho důvodu, že veškeré materiály o dětech jsou často zpracovávány v počítači a stále se obnovují předpisy, jak mají dokumenty vypadat. Tyto informace mají začínající učitelky ještě v paměti na rozdíl od věkově starších uvádějících učitelů. Pro začínající učitele byl uvádějící učitel studnicí inspirací do výchovně-vzdělávacího procesu, kdy hodnotné nápady, udílené rady, postřehy a originalita jednání obohatily začínajícího učitele do jeho profesní praxe. Při objevení problémů či konfliktů, ať se jednalo o rodiče, děti či kolegy, byl uvádějící učitel důležitým prvkem, se kterým mohl začínající učitel počítat, že mu pomůže a odpoví mu na všechny dotazy a bude mu jistým rádcem. Nutnou spolupráci vidí účastníci právě v této oblasti problémů. Na počátku své praxe byli začínající učitelé rodiči spíše nepřijati, což vidí začínající učitelé jako negativum. Rodiče si nebyli jistí, zda je mladý učitel schopný řešit problémy. Dotazy, týkající se výchovně-vzdělávacího procesu nebo jejich dětí, proto obracely spíše na uvádějící učitele. Stejně tak byly obavy i na stranách začínajících učitelů, zda zvládnou předstoupit před rodiče s negativními zprávami a jestli budou mít tu schopnost tyto problémy podat správnou cestou. Jestliže začínající učitelé řešili a vyřešili nějakou situaci, byli rádi, když tento krok mohli sdělit uvádějícímu učiteli, a ten jim potvrdil jejich postup nebo se o něm ještě poradili. V tomto kroku pomohla spolupráce s uvádějícím učitelem na plné čáře, kdy se mohli začínající učitelé na uvádějícího učitele spolehnout. Uvádějící učitelka se jevila pro mnohé účastníky rozhovoru jako motorem, který je žene kupředu a se kterým musí spolupracovat, a spolupráce byla vyslovena pro všechny okolnosti jako velkým stavebním kamenem pro celý proces metodické podpory.

4.1.2 Efektivita metodické podpory

Efektivita metodické podpory odpovídá na otázku **SV2: „Jak začínající učitel vnímá efektivitu metodické podpory ve svém profesním rozvoji?“**

Základem pro zodpovězení SV2 jsme stanovili kategorie vyplývající z rozhovorů. Určené kategorie: spása, jak to dělám? a kategorie a co já?

Spása

Metodickou podporu vidí začínající učitelé jako pomoc, kterou na počátku nástupu do pedagogické praxe potřebovali a která byla velkou nutností. Uvádějící učitel pomohl začínajícímu učiteli se orientovat v dokumentech školy jako školní vzdělávací program či třídnické vzdělávací programy. Ukázal prostředí, ve kterém bude začínající učitel pracovat. Vysvětlil systém jakým mateřská škola funguje, jaký je program a jaké jsou využívané formy práce s dětmi v mateřské škole „*abych věděla jaký postup vlastně v tom dnu byl, abych seskupila vzdělávání dětí a ty jejich volné aktivity...*“ (Učitelka I) Orientace v těchto dokumentech a celém procesu není pouze jedna z oblastí, ve které uvádějící učitel může začínajícímu učiteli otevřít oči a nasměrovat ho. Jedná se například i o slabé stránky začínajícího učitele, se kterými uvádějící učitel může pomoci. „*Pomáhá mně v hudební výchově, kdy mě vysloveně dá noty a to zvládneš.*“ (Učitelka VII) Způsob jakými uvádějící učitel orientuje začínajícího učitele do zajetých kolejí je nepřehledné množství. Začínajícímu učiteli může vytýkáním nalajnovat cestu; může si nastavit systém, přes který nejede vlak. Nebo může přijatelnou formou konzultací, otázek a odpovědí nasměrovat jedince právě do těch kolejí, které jsou osvědčené. A začínající učitel si musí najít ty své koleje, na které najede. Již si nemůže začínající učitel odbýt šest hodin, tak jako na odborné praxi ve škole, kdy za ním stála vedoucí učitelka a on měl vždy kryté záda. „*Člověk do toho vpadne a musí se naučit plavat, protože to není sranda.*“ (Učitelka III) Objevila se i výpověď, kdy začínající učitel sice měl uvádějícího učitele, ale tento uvádějící učitel ho nechal, ať si na všechno přijde sám. „*Nikdo za mnou ale nestál jak ocásek, kdo by mě opravoval a kontroloval. Tak jsem se začala do toho vpravovat sama. Což беру jako dobré, protože člověk se jakoby naučil sám a sama sem si musela dohledávat a zajímat.*“ (Učitelka II) Následné konzultace a rady jí však byly dávány, ale musela si sama vybudovat jistý systém práce. Avšak drtivá většina účastníků se shodla na tom, že byli vděční za poskytnuté rady a materiály, které měli vždy k dispozici. Byli vděční za kladný vztah, který měli společně se svým uvádějícím učitelem, kdy se mohli na něho obrátit s jakýmkoliv otázkami a bylo jim zodpovězeno. Mohli vidět černé na bílém zpracované dokumenty, které budou potřebovat po celou dobu jejich pedagogické praxe. Učitelka V například uvedla „*v září jsem měla přípravy trochu chaotické, ale teď už vím, jak to má asi vypadat.*“ Z výpovědí vyplývá, že poskytnuté zdroje a materiály posunuly začínající učitele na vyšší úroveň, kdy si byli jistější v tom, co dělají, a měli vzor, kterého se drželi. Mohli si být také jistí, že budou dětem

předávat informace takovým způsobem, aby se děti rozvíjely a ne si jen hrály. Jistí, že mají určitým způsobem podloženy postupy své práce. Většina účastníků uvedla, že se ptali na věci, které nevěděli nebo v nich pochybovali. „*Takže na začátku strašně moc věcí bylo, na které jsem se musela ptát a musela mi radit. Ze začátku toho bylo více, teď už je toho méně. Teď už vím, ale pořad je něco.*“ (Učitelka VI) Ze slov „teď už vím“, které se objevily u Učitelky VI se dá usuzovat, že po pár měsících pedagogické praxe je schopná se orientovat ve výchovně-vzdělávacím procesu. Je více samostatná a nepotřebuje takovou pomoc jako na začátku svého působení. Otázky vedené v komunikaci s uvádějícím učitelem jsou základními zdroji informací, které začínající učitele posunuje výše v jejich profesním růstu. „*Pořád jsme se bavili jak a co dělá ona, já sem se jí ptala a ona mi říkala, jak to dělám já.*“ (Učitelka II) Ve výpovědích se neobjevila žádná negativní reakce ze strany uvádějícího učitele na pokládané otázky od začínajícího učitele. Začínající učitel vždy získal odpověď na své otázky.

Jak to dělám?

Neméně důležitou složkou v profesním rozvoji začínajícího učitele je sebereflexe a reflexe práce, kterou odvádí a která je relativně neviditelná, avšak velmi důležitá zejména v působení na děti. V činnostech výchovně-vzdělávacího procesu je mnoho možností, jak může být začínající učitel hodnocen. Důležitým prvkem v hodnocení jsou pravidelné konzultace, které pomohou uvádějícímu učiteli poznat do hloubky práci začínajícího učitele a jeho záměry ve výchovně-vzdělávacím procesu. Nejvyšší koncentrace hodnocení a reflexe ze strany uvádějícího učitele byla na počátku kariéry začínajícího učitele. „*A potom po každém výstupu. První týden byla zpětná vazba.*“ (Učitelka VII) Uvádějící učitel v tomto procesu hraje velkou roli, kdy z rozhovorů vyplývá, že výrazně pomohla zpětná vazba k tomu, aby si začínající učitel uvědomil, co dělá špatně, čemu se má vyvarovat, čeho má dosáhnout a jakým stylem či způsobem má s dětmi pracovat. Také poodhalil nedostatky v přípravách, komunikaci a zacelil případné nedostatky a nejistoty ze strany začínajícího učitele. „*Když potřebuju s něčím poradit, v čem si nejsem jistá nebo jestli je to vhodné nebo nevhodné pro ty děti, tak se jí zeptám a řekne joo to můžeš, s tímto naopak opatrněji.*“ (Učitelka I) Tato forma zpětné vazby se objevila u všech účastníků rozhovorů a byla vítána jako vhodná forma, bez níž by se začínající učitelé neobešli. Řešení vhodných a nevhodných postupů a práce je formou jak začínajícího učitele posunout na správnou cestu nebo mu na druhou stranu ukázat cestu, která by pro jisté důvody mohla být špatná.

U Učitelky III se vyskytovala jako forma zpětné vazby určitá hospitace při výstupech, po kterých následovalo zhodnocení celé práce bod po bodu s uvádějícím učitelem a byla dána doporučení, proč by to mělo být tak a proč nedělat takové věci apod. Tyto konzultace se postupně proměnily spíše do komunikační neverbální roviny, jak například uvádí Učitelka III „...že se na sebe podíváme a já už vím, jestli sem to udělala dobře, jestli sem to udělala špatně, jestli mám reagovat...“ Na druhou stranu byly zmiňovány i takové situace, kdy si začínající učitel vyzkoušel složitější práci, která se minula účinkem pro její složitost či pro časovou náročnost. Tyto situace se stávaly i přes konzultace s uvádějícím učitelem nad přípravami začínajícího učitele a nad postupy práce. Uvádějící učitel ponechal začínajícího učitele napospas svým nápadům, aby mu ukázal i cesty, jakými práce nebude úspěšná. Účastníci rozhovorů se vyjadřovali k této skutečnosti, jako k dobré zkušenosti, kdy si vyzkoušeli prakticky tvrzení pokusu a omylu, kdy je uvádějící učitel nechal vyzkoušet své vlastní postupy práce, i přestože věděl, že budou neúčinné či nebudou úplně správné. „mňa nechala si sama přijít na tu chybu“ (Učitelka VII) Z výpovědi vyplývá, že hodnocení je však výrazným zdrojem názorů a výtek od uvádějícího učitele, a to zejména na počátku pedagogického působení začínajícího učitele. Je cestou nasměrování, které má pro začínajícího učitele nevyslovený význam a i negativní hodnocení není bráno jako špatné, ale jako přínosné v profesním rozvoji začínajícího učitele. Postupem času se pravidelnou formou sebereflexe stávají seberefektivní listy, které se vyskytují u Učitelky I a Učitelky V. Tyto listy se vyplňují obvykle po měsíci práce a hodnotí aktivity, které se zdařily či nikoliv, a jsou dostupné pro kohokoliv, kdykoliv a popřípadě jsou jejich výsledky konzultovány s uvádějícím učitelem. Proto si myslíme, že je forma přímé reflexe od uvádějícího učitele postupem času snižována i díky těmto hodnotícím listům. Zajímavostí je, že například po roku praxe v mateřské škole není již slovní hodnocení nejdůležitější formou profesního rozvoje, jak to vyplývá z rozhovoru například u Učitelky VIII. Ale jistá forma hodnocení vlastní osoby učitele je stále žádaná i zejména kvůli tomu, že se začínající učitel následně neustále cítí být jistý ve způsobech své práce a v postupech, které využívá. Nebo mu naopak někdo, nejčastěji kolegyně, poskytne zpětnou vazbu práce v příjemnější formě, než by to udělala například ČŠI či ředitel organizace. Forma konzultace ohledně témat, aktivit a dalších záležitostí celého výchovně-vzdělávacího procesu však zůstávají a konzultace nad nimi se nemění. Zajímavým příkladem je případ Učitelky VII, která v prvním roce měla zpětnou vazbu od své první uvádějící učitelky, ale ve druhém roce svého působení se jí

od druhé uvádějící učitelky nedostává a zpětnou vazbu koná spíše někdo „cizí a nepovolaný“ jako jsou například rodiče. Tento způsob chybějícího hodnocení může vyvolávat v začínajícím učiteli negativní pocity. A to zejména pocity nejistoty, které mohou ovlivnit jeho působení ve výchovně-vzdělávacím procesu. V tomto případě jistě závisí na osobnosti začínajícího učitele a jeho možnost se obrátit na kolegy či vedení mateřské školy, aby měl zpětnou vazbu, která by mu pomáhala v jeho profesním rozvoji a při pedagogickém působení na děti.

A co já?

Nejenže metodická podpora skrývá v sobě neskutečnou pomoc začínajícímu učiteli v tom, jakým způsobem se zapojuje do kolektivu a do celého působení v mateřské škole. Ale také vhodný přístup uvádějícího učitele probouzí zapálení začínajícího učitele do praxe. Přínos a efektivita metodické podpory je vidět zejména v motivaci pokračovat dále v tom, pro co se začínající učitel rozhodl, a nenechat se odradit i negativními situacemi, které se mohou na počátku profesní dráhy objevit. „*Koupila jsem si evaluaci, byla jsem do toho taková zapálená, snažila jsem se ty informace hledat, ale bylo toho najednou strašně moc.*“ (Učitelka I) Motivace se vyhoupnout na takovou úroveň jako je například uvádějící učitelka byla z rozhovorů jasně zřetelná. Účastníci rozhovorů se chtějí rozvíjet dále a zahrnují do této životní dráhy metodickou podporu jako velký přínos pro svou osobu. Jejich motivaci neovlivňuje jen metodická podpora, ale hlavně také cíl, který si určí a chtějí ve své práci dosáhnout. Přesto ale může být metodická podpora formou, jak popostrčit začínajícího učitele, aby si splnil tento cíl. Uvádějící učitelka může nevědomky vyvolávat v začínajícím učiteli jistou dávku soutěžení, které ale není negativní stránkou této věci. „*Jelikož B. má rozsáhlé přípravy a pro mě toho co bych tam mohla zahrnout, tak jsem zjistila, že toho udělám víc jenom proto, abych sama sebe cvičila v té fantazii.*“ (Učitelka III) Vidíme názornou ukázkou, kdy metodická podpora rozvíjí začínajícího učitele v jeho dovednostech a schopnostech jen kvůli tomu, že se chce začínající učitel sám zdokonalovat. Začínajícího učitele rozvíjí stejně tak pochvala či hodnocení práce od uvádějícího učitele. Účastníci rozhovorů se ve větší míře shodli na potřebě názorné ukázky, která jim pomohla více pochopit celý systém práce a pomohla zacelit mezery, které se u začínajících učitelů vyskytují, a to zejména po praktické stránce. U čtyř účastníků rozhovoru (Učitelka I, Učitelka II, Učitelka III a Učitelka V) byly shodné výpovědi o názorných ukázkách při působení jejich uvádějící učitelky. Tyto náslechy v hodinách a pozorování při práci se

jeví jako velmi kladné pro profesní rozvoj začínajícího učitele, zejména z toho důvodu, že si má začínající učitel možnost vybrat, jestli bude postupovat stejným stylem jako jeho uvádějící učitel nebo jestli se vydá rozdílnou cestou. Mohli se ptát na nejasnosti a objasňovat tak metody, které nechápali, ale které by následně využili při své práci. „Ze začátku jsem byla na nějakých jejich hodinách, na kroužcích, abych viděla, jak s těmi dětmi pracovat, jak to všechno zkomponovat do celého dne, takže mi pomohla tady ta názorná ukázka.“ (Učitelka I) Na druhou stranu pozitivním přístupem od uvádějící učitelky je, aby začínající učitelku nechala si vytvořit vlastní model učení a vlastní postupy práce. „Myslím si, že i když chodíme na náslechy, tak u někoho mi něco víc sedlo, ale vím, že moje kolegyně to nechává na mě a do ničeho mě nenutí a nechce, abych přesně podle ní dělala.“ (Učitelka V) Za velmi pozitivní krok do svého profesního rozvoje považují učitelé také zapojení do všech stránek výchovně-vzdělávacího procesu. Sami účastníci rozhovoru se vyjádřili k tomuto tématu, že se snaží pomáhat a zapojovat do celého procesu, jak jen to jde. „Například diagnostiku dětí jsme dělali společně. Já jsem si vzala některé děti ona některé a já jako absolutně nezkušená nevěděla, jak se to má napsat, jak se to má dělat. Napsala jsem to nanečisto, ona mi to zkontrolovala a řekla „joo, přepiš to načisto a bude to hotové.“ (Učitelka I) Je samozřejmé, že uvádějící učitelé někdy nepustí začínajícího učitele hned v září do sepisování dokumentů. „Já to vím, tak já to udělám, ty si to přečti, naučíš se to a pak už budeš vědět, jak se to píše a kdy to člověk poprvé píše tak neví.“ (vyjádření uvádějící učitelky k Učitelce VI ke psaní hodnocení měsíčního bloku)“ (Učitelka VI) Přesto není tento přístup plně negativistický, který by začínajícího učitele nemotivoval k nahlédnutí a zapojení se do zpracování důležitých materiálů. Většina respondentů se také vyjadřovala o různých stranách, na které působila metodická podpora velmi pozitivně, ačkoliv to ani sami neočekávali. Nejen, že začínající učitelé viděli působící efektivitu v teoretické i praktické stránce svého pedagogického působení ve smyslu zlepšení orientace v legislativě, RVP PV, ŠVP a vytváření TP. Dále uváděli posun ve schopnostech vést děti. Ve dvou případech se objevila i stránka týkající se vystupování před dětmi i rodiči „najednou je člověk vedoucí, nějaká osobnost, tak člověk musí umět vystupovat. V tom mi to hodně dalo ač sem to nečekala, že až tak to bude dobré.“ (Učitelka VI) Neopomíjenou součástí byla i organizace dne a nalezení správného citu a smyslu vyhledat okamžiky, kdy je správné zasáhnout a kdy ponechat děti, aby si svou činnost vedly samy. Metodická podpora prostřednictvím uvádějícího učitele pomohla také v orientaci v literatuře. Výrazným znakem

rozvoje u začínajícího učitele byl rozvoj osobnosti. Z výpovědí účastníků vyplynulo, že neustálá komunikace a spolupráce s uvádějícím učitelem obohacuje nejen stránku profesní, ale i osobní. Účastníci vypověděli, že se jim zlepšilo sebevědomí, že si práci umí užít a baví je. Učitelka VII se vyjádřila, že klid uvádějící učitelky, který je až někdy na škodu, ji rozhodně posunul „*Ikdyž mně někdy rozčiluje ten klid, tak si někdy řeknu pohodaaa, nic se neděje a ještě mě to dává takovou výzvu překonávat překážky.*“ Posun výše vnímala Učitelka II zejména díky přístupu jaký měla uvádějící učitelka k její osobě „*Nikdy jsem nepocítila, že by byla navrchu nade mnou a že by mě chtěla vyloženě sekýrovat nebo dělat důležitou nade mnou a že bych byla pro ni jenom nějaká podřadná. Byly jsme na stejné perfektní (myšleno profesní) úrovni, a to mě maximálně posunovalo dopředu.*“ Začínající učitelé, kteří jsou v praxi již dva roky, se shodovali na tom, že získání jiného uvádějícího učitele a nástup do věkově odlišné třídy rozvíjí neustále další a další stránky osobnosti a další stránky důležité pro pedagogickou praxi. „*Určitě sem se posunula. Ona měla zase jiný náhled na věc než moje předešlá uvádějící učitelka. A hlavně teď poznám více malé děti...díky ní jsem se naučila fakt brát všechno přes nějaké maňásky a loutky, předtím to bylo o počítání... takže dala mě určitě něco.*“ (Učitelka VII) Začínajícímu učiteli se tak otvírají brány k dalším postupům a dochází k obohacování praktického hlediska profesní praxe.

4.1.2.1 Dílčí závěry

SV2: „Jak začínající učitel vnímá efektivitu metodické podpory ve svém profesním rozvoji?“

Z výpovědí vyplývá, že začínající učitelé přisuzují metodické podpoře velkou část praktických schopností, které získávají během svého působení v mateřské škole. Efektivita metodické podpory je viděna nejen po teoretické stránce, jako je orientace v dokumentech či v celém výchovně-vzdělávacím procesu, ale také a zejména po osobní stránce. Účastníci vypověděli, že se jim dostalo skrze konzultování a bohatou komunikaci se svým uvádějícím učitelem nepřeborné množství informací, které je osobně posunuly a dosáhli tak pocitu pravého učitele a ne pocitu nezkušeného nováčka v tomto oboru. Hodnocení od uvádějícího učitele brali účastníci jako velmi pozitivní, kdy pochopili nedostatky své práce. Přípomínky a výtky přispěly k celkovému posunu na vyšší úroveň, než tomu bylo při nástupu do mateřské školy. Efektivita metodické podpory se promítla i do samotného začínajícího

učitele, kdy díky svému uvádějícímu učiteli a jeho přístupu se mu zlepšila osobnostní stránka. Často zmiňovanou skutečností byl fakt, že všechny rady a informace od uvádějícího učitele posunovaly po krůčcích začínajícího učitele stále výše.

Účastníci jako stěžejní v jejich profesním rozvoji chápali zejména informace, které jim byly poskytnuty na počátku jejich pedagogické praxe. U většiny účastníků uvádějící učitel ochotně poskytl informace, které se týkaly dětí, celého výchovně-vzdělávacího procesu, programu třídy či celého školního roku. Poskytl tak návod začínajícímu učiteli, jak lépe najet do zaběhnutých kolejí, které byly ve škole nastavené. Uvádějící učitel přesto neodmítal ani novinky či informace, které začínající učitel jako absolvent pedagogického vzdělání do celého procesu přinášel. Velký vliv na začínajícího učitele měly také přípravy a dokumenty, které měl plně k dispozici a dle kterých se mohl řídit při své výchovně-vzdělávací činnosti. Výpověď jednoho z účastníků také zdůraznila to, že je schopen připravovat i materiály a aktivity nad rámec, který potřebuje jen kvůli tomu, aby se mu zlepšovaly schopnosti a dovednosti důležité při práci s dětmi. Jestliže začínající učitel neviděl souvislosti či měl nějaké otázky ke své osobě a pedagogickému vedení, otázky k dětem, otázky k výchovně-vzdělávacímu procesu, kdykoliv se mohl obrátit na uvádějícího učitele, a ten mu poskytl cenné informace, které začínající učitel vnímal jako velmi přínosné pro svou práci. Odpovědi na otázky nebyly jedinou formou, jakou dostával začínající učitel zpětnou vazbu. Nejhodnotnějším prostředkem profesního rozvoje začínající učitelé vidí v každodenní komunikaci s uvádějícím učitelem. Tato forma poskytovala začínajícím učitelům významné informace, na které mohli reagovat a rozvíjet svůj pedagogický potenciál. Také forma pokusu a omylu byla z výpovědí jasným prvkem rozvoje schopností a dovedností potřebných v práci s dětmi. Tento krok od uvádějícího učitele viděli účastníci jako velmi přínosný i v jejich spolupráci, kdy se prostřednictvím této zkušenosti mohli obrátit na uvádějícího učitele a ten jim poskytl možnosti správného řešení. Efektivitu metodické podpory viděli účastníci rozhovorů nejen po teoretické stránce, ale také po osobní, kdy se začínajícímu učiteli zvedlo sebevědomí, nebál se vystupovat před rodiči a dětmi, zlepšili se mu praktické dovednosti. Velkým pozitivem byl zmíněn přístup uvádějícího učitele, kdy začínajícího učitele podporoval i v oblastech, které začínajícímu učiteli až tak dobře neseděly, nebo v oblastech, ke kterým se neměl zatím možnost dostat a mohl si je vyzkoušet tzv. nanečisto. Významným a opakujícím se prvkem byla spolupráce, bez které by se celá metodická podpora neobešla. Na počátku praxe

začínajícího učitele byly konzultace a spolupráce nad přípravami na výchovně-vzdělávací proces častější. Začínající učitel poznal při těchto konzultacích své nedostatky a mohl spolupracovat se svým uvádějícím učitelem na jejich odstranění. Tímto způsobem se zlepšoval ve svých schopnostech a dovednostech, kdy si mohl být každý týden jistější ve své práci. Pozitivním efektem metodické podpory je rozvoj různých oblastí práce a osobnosti začínajícího učitele, které jsou pro práci s dětmi důležité. Negativním efektem metodické podpory pro profesní rozvoj začínajícího učitele by mohla být osobnost uvádějícího učitele. Negativistický postoj vůči nováčkovi, neochota spolupracovat se začínajícím učitelem či ponechání osoby začínajícího učitele se plácet ve výchovně-vzdělávacím procesu. Avšak tato pozice se u účastníků rozhovorů a jejich uvádějících učitelů nevyskytovala, jak vyplývá z výpovědí.

4.1.3 Význam metodické podpory

Význam metodické podpory odpovídá na otázku **SV3: „ Jak začínající učitel nahlíží na význam metodické podpory? “**

Na základě výpovědí účastníků rozhovoru jsme identifikovali u SV3 tyto kategorie: černá díra a světlo na konci tunelu.

Černá díra

Účastníci rozhovorů se v této kategorii vyjadřovali k situaci, kdyby se museli nacházet ve výchovně-vzdělávacím procesu bez metodické podpory. Nejčastější reakcí na tuto otázku byla okamžitá odpověď ze strany účastníků, o které nemuseli ani přemýšlet. Všichni účastníci reagovali negativně a velmi rozhodně. Většina účastníků se shodovala na tom, že by to byl špatný pocit, který by měl za následek nutnost prozkoumat a dohledat si veškeré informace týkající se výchovně-vzdělávacího procesu. Tato nutnost by přišla v tom případě, když by neměli k dispozici dostatečné informace ze svého studia či od vedení mateřské školy. „*Ne vše co píše literatura jde provést v praxi*“ (Učitelka VIII) „*Asi by to byl blbý pocit. Já si myslím, že by to trvalo všechno delej.*“ (Učitelka V) Výpovědi byly totožné zejména v té skutečnosti, že by si na tuto práci začínající učitelé netroufli. Stejně tak si nedokáží představit, že by nastupovali se stejně začínající učitelkou. V tomto případě se jeden z účastníků vyjádřil přímo o tom, že „*bych nastoupila třeba sama se sebou, s někým, kdo tomu nerozumí, to by asi fungovalo těžko, protože bysme si museli nastavit, vymyslet*

jiné pravidla a takto je to daleko jednodušší.“ (Učitelka VI) Zajímavostí je, že pouze v jednom případě z osmi se vyjádřil účastník o tom, že *„bych se věděla orientovat, ale takové to ujištění, to mě pomáhalo než aby třeba po půl roce někdo přišel a řekl špatně, špatně, špatně.*“ (Učitelka VII). Lze pozorovat, že u začínajících účastníků převažují na toto téma spíše negativní pocity jako nesvá, nervózní, nejistá, fráze ztrácela bych se. *„Asi nebýt jí, tak bych si na tohle netroufla. Už bych asi dávno skončila, protože bych říkala, že na to nemám.*“ (Učitelka IV) Objevoval se také strach z nového a neznámého, co začínající učitel nezná a nemá k tomu dostatek informací. Tato otázka vyvolala v účastnících jistou obavu a strach, který zastínil i jejich prvotní pocity nadšení a těšení, o kterých se vyjadřovali na začátku rozhovorů. Začínající učitel by se cítil sám a zejména ztracený v celém výchovně-vzdělávacím procesu a v metodice či v administrativě. *„Protože ono se to nezdá, ale je to náročné...Ale kdyby viděl kolik je to papírování, musíme psát hodnocení a nějaké další věci, které se po nás chtějí.*“ (Učitelka IV) Přestože se vyjadřovali účastníci v předchozích otázkách, že často pomáhají s vypisováním hodnocení a orientují se více v dokumentech či dalších administrativních náležitostech, lze pozorovat jistou dávku pokory vůči uvádějícímu učiteli. Ten má pod palcem techniky a způsoby, jakým se mají dokumenty vypisovat, jaké náležitosti jisté dokumenty musí mít apod. Proto můžeme sledovat spoustu negativních reakcí na otázku chybění metodické podpory. Vyjádření o ztracení se v celém výchovně-vzdělávacím procesu a nejistotě, kterou by měli, je známka potřeby mít někoho za zády, kdo začínajícího učitele provede celým výchovně-vzdělávacím procesem a popřípadě opraví jejich přešlapy či poradí, jak dělat věci správně. Jistota mít uvádějícího učitele byla skloňována zejména v návaznosti na tyto negativní reakce. Účastníci se vyjadřovali, že potřebují mít člověka, který je podporuje a dává pocity bezpečí *„Ona je moje podpora, že tam nejsem sama. Z toho sem měla trochu strach, že to nezvládnou. Když si nejsem jistá v nějaké situaci, tak ona mi pomůže, vždycky se můžu na ni obracet s čímkoliv.*“ (Učitelka VI) Jistota mít někoho za sebou jako oporu bylo výrazným kladným znakem ve všech výpovědích. Na začátku pedagogické praxe je metodická podpora opravdu důležitá a u respondentů není viděna jen jako nařízená kontrola, která má ukázat, v jakých oblastech je začínající učitel nejslabší. Ale má mu pomoci pochopit jednotlivé kroky výchovně-vzdělávacího procesu, které neměl začínající učitel možnost během svého studia dobře prozkoumat a neměl možnost se k nim vyjádřit. *„Myslím si, že se člověk potřebuje o něco a někoho opřít, a mít to tak stále po ruce a vědět, jak s tím pracovat.*“

(Učitelka I) Tento úryvek z výpovědí se týká nejen člověka, který ve všech situacích pomůže, ale také dokumentů, které právě metodická podpora jako celek může poskytnout a může pomoci nalézt začínajícímu učiteli své místo v pedagogické sféře. Osobnost uvádějícího učitele je vnímaná jako nutná a velmi vítaná položka při nástupu začínajícího učitele do mateřské školy. *„Bez její pomoci si nástup do MŠ neumím představit. Určitě by to nějak šlo, ale vyzní to blbě, bylo to jednodušší. Člověk se otrkal, získal jistotu, důvěru a mnohem lépe se pracuje.“* (Učitelka VIII) Význam metodické podpory vnímají začínající učitelé jako velké plus a jejich vnímání lze charakterizovat úryvkem od Učitelky VIII *„Praxe na SŠ i VŠ je, ale realita je jiná, a tahle podpora tu část mezi těmi dvěma „světy“ krásně vyplní.“*

Světlo na konci tunelu

Kategorie světlo na konci tunelu ještě více charakterizuje obecně význam metodické podpory pro začínající učitele. Výpovědi se částečně shodovaly s osobním přínosem metodické podpory pro začínajícího učitele. Podle výpovědí by každý začínající učitel měl mít uvádějícího učitele alespoň na krátkou dobu *„je to velký přínos“* (Učitelka VIII) Začínající učitelé vidí metodickou podporu jako velkou jistotu, kdy uvádějící učitel má ty možnosti a osobní přístup k začínajícímu učiteli, kdy ho vidí ve výchovně-vzdělávacím procesu a může ho hodnotit a povzbudit. *„Já jsem od toho uvádějícího učitele potřebovala slyšet jo děláš to dobře, máš k tomu vztah, pokračuj v tom.“* (Učitelka I) I tato forma povzbuzení probouzí v začínajícím učiteli chuť pracovat v pedagogické sféře. Začínající učitel může cítit podporu ze strany uvádějícího učitele a může mu být uvádějící učitel jako vzor, ke kterému se chce přiblížit. Pracovní příležitosti mohou nabídnout i takové situace, kdy začínající učitel sám spadá do let začátečnické praxe (5let), ale sám vede začínajícího učitele. V tomto případě poskytnutá metodická podpora hraje velkou roli, a to zejména když byla poskytována vhodnými způsoby a osobnost uvádějícího učitele byla tak výrazná, že posunula začínajícího učitele v jeho profesní sféře. *„Dokáži říct, že kdybych ji neměla ten rok jako uvádějící učitelku, tak teď nedokážu dělat uvádějící učitelku druhé.“* (Učitelka II) Vhodný přístup uvádějícího učitele má velký význam i proto, protože má možnost začínajícího učitele popostrčit v situacích, kde tápe. *„Nejde o to ukázat mu udělej to, udělej toto, ale ukázat mu ty cestičky k tomu a snažit se ho do toho tak nějak sám dostat.“* (Učitelka I) Ukázání cest, jakými může začínající učitel předávat dětem hodnotné informace, nasměrování, jak má s dětmi pracovat a komunikovat, bylo dalším vnímaným

pozitivním článkem metodické podpory týkající se všech začínajících učitelů, nejen účastníků rozhovorů. Důležitost byla kladená na požadavek ponechání si vlastní osobnosti začínajícího učitele. „*Musí být i to, že se učitelka nesnaží, abysme ji kopírovaly a dělaly všechno podle ní, ale aby nás nabádala a nechala nám svoji osobnost.*“ (Učitelka V) Ve vztahu však musí fungovat i pravidla, která dodržují obě strany metodické podpory a která mohou přispět k lepšímu vnímání metodické podpory. Je důležité nechat začínajícího učitele prozkoumat oblasti, a to skrze nahozenou rukavici od uvádějícího učitele tak, aby našel své modely, které bude následně užívat i po roce uvádění či v situacích, kdy sám bude již plnohodnotným učitelem. Jak se domnívají účastníci výzkumu, je důležité naučit se pracovat pod někým a v pokoře přijmout i výtky, které se dostaví. Metodická podpora pro začínající učitele „*má velký význam, protože vím, co dělám špatně, jakou mám chybu, a hlavně mi dává rady, které jsou k nezaplacení.*“ (Učitelka IV) Jeden z účastníků se vyjádřil o tom, že vidí jen to kladné, protože má dobrou uvádějící učitelku. Další se také domnívá, že přínos metodické podpory závisí zejména na osobnosti učitele. „*Pokud je ta podpora fakt dobrá a není to v tom, že by se ten člověk potřeboval povyšovat nad tím začínajícím učitelem, tak to má přínos v tom motorku podle mě.*“ (Učitelka VII) V tomto případě „*motorek*“ znamená pro účastníka motivaci do práce, povzbuzení, pomocnou ruku v pracovním procesu a proces posunu vlastní osoby v celém výchovně-vzdělávacím procesu. Významným a kladným prvkem metodické podpory u začínajících učitelů, kteří již mají rok praxe za sebou, byly záznamy a materiály, ke kterým se v nynější praxi vrací. „*Tak jsem se rozhodla, že zúročím to, co sem se naučila v J. i v L., a to napasuju na tyto poměry, že to tu je malé, málo dětí, že tu budu vedoucí a budu to vést. Takže jsem to slátala ze sebe i z toho co sem se naučila.*“ (Učitelka II) Pozorujeme důležitost v metodické podpoře, která dává základ následnému přístupu učitele k celému výchovně-vzdělávacímu procesu i do budoucnosti. „*Sama za sebe je uvádějící učitel důležitý. Je důležitý a budu se k tomu vracet neustále a budu neustále za nějakých pět let konzultovat se svou kolegyní, jestli to mám dělat, jestli to mám dobře, co bychom mohly dělat...*“ (Učitelka I) Položení základů k tomuto přístupu díky metodické podpoře je velkou úlohou uvádějícího učitele.

4.1.3.1 Dílčí závěry

SV3: „ Jak začínající učitel nahlíží na význam metodické podpory?“

Účastníci rozhovorů vypověděli, že metodická podpora byla nedílnou součástí procesu nástupu do jejich pedagogické profese. Účastníci mají pocit, že by se bez metodické podpory cítili ztraceni a neměli by takovou jistotu při svém působení ve výchovně-vzdělávacím procesu, jakou mají s metodickou podporou. Uvádějící učitel funguje jako pomocná síla, která je začátečníkovi vždy po ruce, ale ponechává dostatek volnosti i pro samotného začínajícího učitele. Metodická podpora je viděna jako proces dávající jistý směr a cíl působení začátečníka. Máme možnost se přesvědčit o tom, že metodická podpora zůstává v začínajícím učiteli zakořeněná do hloubky a jestliže je vedena správnou formou a udává správný směr, stává se nedílnou součástí osobnosti učitele. Výpovědi účastníků se shodovaly v názoru, že je potřebné mít do začátků formu této podpory jako nadhled nad začínajícím učitelem tak, aby se naučil a zapracoval do celého procesu. Metodická podpora podporuje začínajícího učitele v budování si svého profesního cíle a usiluje o to, aby se začínající učitel naučil hodnotnými formami předávat dětem informace potřebné k jejich celkovému rozvoji, a tím připravil děti na vstup do základní školy, což je podstatou předškolního vzdělávání.

Prvotním pocitem, který účastníci shodně vypověděli na otázku týkající se neposkytnutí metodické podpory, byl zejména strach z něčeho nového a neznámého. Tyto pocity by převažovaly podle výpovědí i nad prvotními emocemi nadšení a kladnými idejemi, které začátečníka v pedagogické sféře ovlivňují, a to zejména v prvních měsících jeho působení v praxi. Vyskytly se také pocity podceňování se a pocity malé sebedůvěry v sebe samého, protože z výpovědí vyplývalo, že nebýt uvádějící učitelky v začátcích jejich pedagogické praxe, tak by nenašli odvalu pokračovat v práci učitelky mateřské školy. Tento pocit převažuje ve všech nových a neznámých situacích, do kterých se člověk všeobecně dostává. U učitele mateřské školy, a zejména u začínajícího učitele, by tyto pocity neměly převažovat, jelikož učitel pracuje s „živým materiálem“, tedy s dětmi, které má formovat, a nemá možnosti, jak před tímto úkolem utéct. Proto je náhled na význam metodické podpory kladný a výpovědi jasně určují nesmírný význam uvádějící učitelky v jejich pedagogickém působení. Na profesně staršího uvádějícího učitele nahlíží účastníci jako na osobu, která zná všechno lépe a dokáže instruovat začínajícího učitele ve všech oblastech výchovně-vzdělávacího procesu. Ve výpovědi bylo přiznáno, že kdyby měl učitel nastoupit s druhým začínajícím učitelem, byla by jejich práce těžká a těžce by fungoval správně systém, jaký funguje s metodickou podporou. Vyskytly se však názory, že by se začínající

učitelé orientovali, i přestože by měli po boku druhého začínajícího učitele. Na druhou stranu považují práci s uvádějícím učitelem za rychlejší a jednodušší. Člověk má možnost rychleji se zapracovat, a tudíž má podpora velký význam v působení na začínající učitele. Význam také prisuzují různým cestám, které metodická podpora otevírá a začínající učitelé si mohou vybrat, na kterou cestu se dají. Účastníci oceňovali, že díky metodické podpoře získají začínající učitelé ujištění, že je jejich práce dobrá, či získají prostor pro vyjasnění nesrovnalostí, které se v jejich práci objeví. Jestliže by chyběla začínajícím učitelům metodická podpora, nikdo by se jim v těchto situacích nemohl věnovat a nepředal by jim zpětnou vazbu. Tak by si začínající učitelé mohli vytvořit styl vedení a model učení, který by nevyhovoval dětem a byl by pouze živěn z vlastního přesvědčení začínajícího učitele o jeho správnosti. Z výpovědí bylo jasně zřetelné, že je také důležité se naučit podřídit někomu a nebyť svým pánem. Toto „podřízení se“ uvádějícímu učiteli přispívá ke kritickému pohledu začínajícího učitele na svou práci a na svou osobu jako stále nedokonalého učitele, který je nucen se průběžně učit novým a novým metodám, formám práce a novinkám v oblasti předškolního vzdělávání.

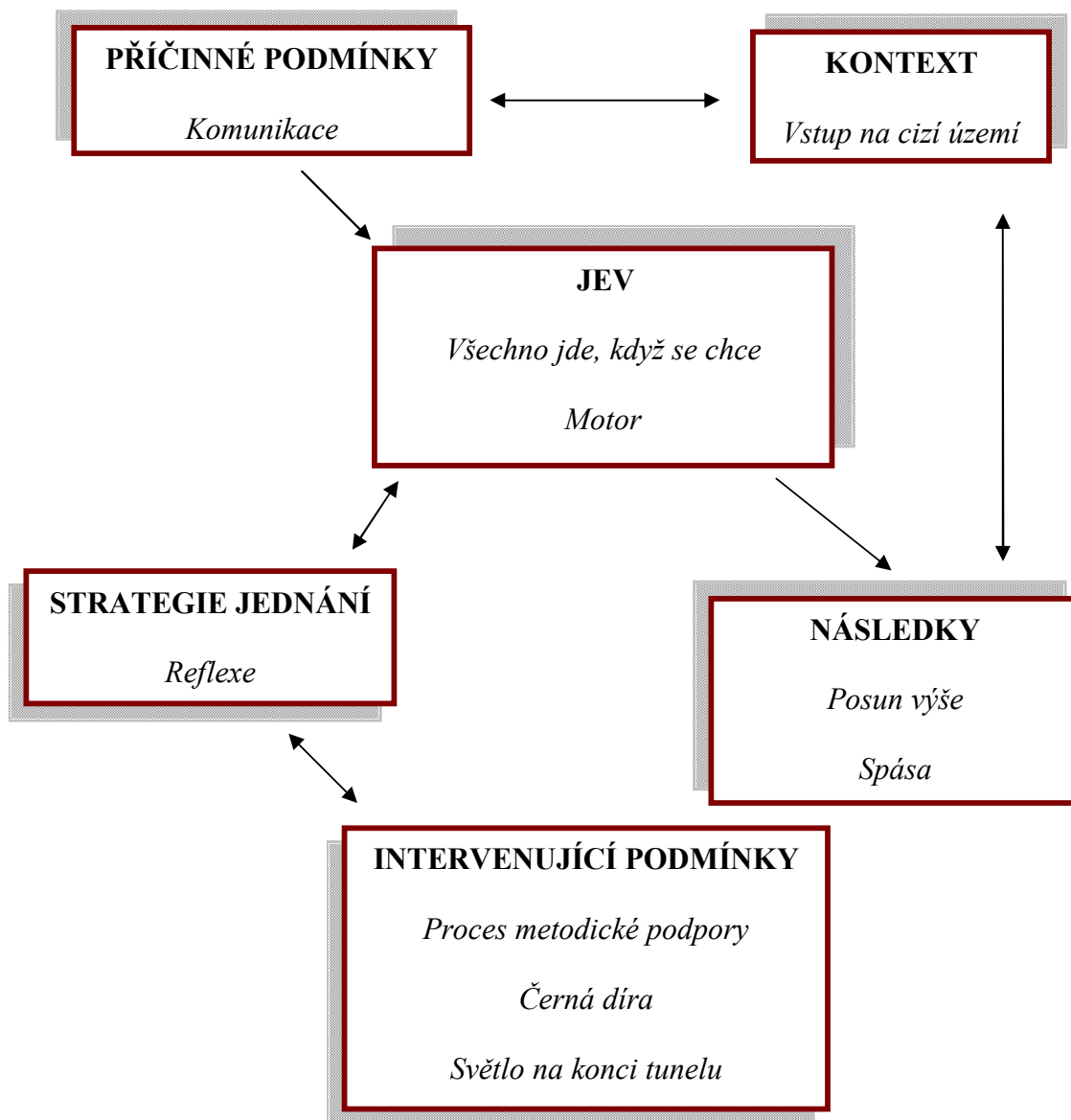
4.2 Axiální kódování

Základem axiálního kódování je tzv. paradigmatický model, který popisuje Strauss a Corbinová jako model, který umožňuje o datech systematicky přemýšlet, vzájemně je k sobě vztahovat složitými způsoby a zohlednit i dynamiku údajů. Pokračuje se v dalším rozvíjení kategorií, které jsou však ještě více určeny. (Strauss, Corbinová, 1999, str. 72).

Vytváříme paradigmatický model, který jsme sestavili z kategorií a kódů získaných v otevřeném kódování. Popisujeme souvislosti a vztahy mezi jednotlivými kategoriemi.

Oblast **příčinných podmínek** charakterizujeme získaným kódem **komunikace**. Jedná se o komunikaci uvádějícího učitele se začínajícím učitelem, která je stěžejní v celém procesu metodické podpory a kterou považujeme za důležitou položku ve vzájemném vztahu těchto dvou stran. **Jev** vystihuje ústřední myšlenku, která se dotýká všech dalších položek v paradigmatickém modelu. V našem modelu ho představujeme pomocí kategorií **Všechno jde, když se chce** a **Motor**. Tyto kategorie zahrnují spolupráci a popis vztahu mezi uvádějícím a začínajícím učitelem, který vidíme jako propojující článek pro všechny další položky v modelu. Spolupráce a vztah mezi začínajícím a uvádějícím učitelem jsou prvním

a základním kamenem, na kterém se staví v celém procesu metodického vedení. Jev má za následek vytvoření postupů práce a modelů, které začínající učitel přebírá, pomocí nichž se učí a zlepšuje se mu orientace v pedagogické sféře. Dochází tedy k profesnímu rozvoji začínajícího učitele a prostřednictvím kolegyně dochází k orientaci v celém výchovně-vzdělávacím procesu. K pojmenování **následků** využíváme kód **Posun výše a Spása**. Příčinné podmínky souvisí s **kontextem**, ve kterém se uplatňují strategie jednání. Náš model kontext pojmenovává kategorií **Vstup na cizí území**. Tato kategorie charakterizuje vstup začínajícího učitele do pedagogické praxe a na pozici učitele v mateřské škole. Poukazuje na pocity, které ovlivnily začínajícího učitele při vstupu do praxe a na souvislosti, se kterými se musel začínající učitel vyrovnat. Komunikaci uvedenou v příčinných podmínkách vnímáme jako překonání této skutečnosti a překážek vzniklých vstupem začínajícího učitele do praxe. Pro položku **strategie jednání** určíme kód **reflexe**. Tento kód charakterizuje formu spolupráce uvádějícího učitele se začínajícím učitelem. Strategie jednání jsou uskutečňovány námi určenými jevy a to Všechno jde, když se chce a Motor. Strategie jsou však ovlivněny **intervenujícími podmínkami**, které vidíme v celém procesu metodické podpory a můžeme je charakterizovat kategoriemi **Černá díra a Světlo na konci tunelu**. Tato složka modelu charakterizuje, za jakých podmínek by nebyla uskutečňována reflexe začínajícího učitele. Ale zároveň odhalují skutečnosti a důvody, z jakých je reflexe přínosem pro začínajícího učitele. Proto uvádíme v intervenujících podmínkách také proces metodické podpory, z kterého tyto kategorie v intervenujících podmínkách vycházejí. Schéma paradigmatického modelu uvádíme na následující straně.



4.3 Selektivní kódování

Tento typ kódování je závěrečným krokem k vytvoření zakotvené teorie. Selektivní kódování je proces, kdy hlavní kategorii uvádíme do kontextu s ostatními kategoriemi. Na tomto základu můžeme vysvětlit, proč a jak probíhaly určité jevy, příčiny jejich vzniku a k čemu vedly apod.

Jev uvedený v paradigmatickém modelu pojmenovaný kategoriemi *Všechno jde, když se chce* a *Motor* jsme sloučili do jedné kategorie **kolegiální výpomoc**. Tuto kategorii volíme jako centrální. Na jejím základě můžeme vysvětlit další zbylé kategorie a jejich vztah

k centrální kategorii. Kolegiální výpomocí vidíme spolupráci uvádějícího učitele se začínajícím učitelem, která prostupuje celý proces metodické podpory a působení v MŠ. Stejně tak charakterizuje postoj jako kolegyně ke kolegyni spíše než profesně staršího učitele k profesně mladšímu nezkušenému učiteli. Domníváme se, že tato spolupráce a zmíněný postoj je klíčovými znaky v celém procesu metodické podpory. Sami začínající učitelé oceňují tento fakt a vnímají ho jako důležitý.

Vstup na cizí území je prvním krokem k budoucí spolupráci uvádějícího a začínajícího učitele a k budování následné kolegiální výpomoci. Pocity, s jakými začínající učitel vstupuje do praxe, jsou důležité pro první spolupráci s uvádějícím učitelem. Pozitivní pocity, vzniklé v důsledku nadšení z opravdové práce a z práce s dětmi, mohou způsobit přílišný optimismus do práce a po odhalení všech nástrah pracovního procesu mohou být převálcovány negací. Negativní pocity a přílišné obavy brání v rozvoji jedince v pracovním procesu a uzavírají začínajícímu učiteli cesty do řádného začlenění do pracovního procesu. Zde je výpomoc ze strany uvádějícího učitele jako kolegy nesmírně ceněná. Uvádějící učitel může svým jednáním a přístupem u začínajícího učitele formovat nadhled i pozitivní přístup k práci učitele.

Kategorie **Všechno jde, když se chce** je spojnicí mezi začátečníkem a uvádějícím učitelem. Ve vztahu k námi zvolené centrální kategorii tato kategorie postihuje onu prvotní spolupráci, která ovlivňuje další práci v rámci metodické podpory. Jestliže osoba uvádějícího učitele spolu se začínajícím učitelem nalezne společnou řeč a naučí se spolupracovat na základě kolegiality, pak stanovení cílů práce a jejich plnění je o to jednodušší. Obě strany musejí nalézt jistou formu konsenzu svých přání, snů, požadavků a cílů.

Co je děje? je kategorií odhalující problémy. Problémy vznikající ve výchovně-vzdělávacím procesu jsou pro začínajícího učitele často velkým oříškem. Nejen, že se v nich neumí orientovat co a jakým způsobem řešit, ale má například před rodiči dětí jistý respekt. Zde je kolegiální výpomoc ze strany uvádějícího učitele přínosná zejména v té oblasti, kdy mohou ve společné komunikaci nalézt řešení pro různé druhy problémů. Začínající učitel díky kladnému přístupu uvádějícího učitele rozpozná postupem času jakými způsoby jaké problémy řešit a rozvíjí se tak i jeho profesionalita a osobnost.

Určujícím vztahem mezi kategorií kolegiální výpomoc a **spása** je především otevřený přístup ke všemu co začínající učitel potřebuje. Uvádějící učitel pomáhá začínajícímu učiteli proniknout do celého pedagogického působení v mateřské škole. Spása charakterizuje fakt, že uvádějící učitel svým přístupem a jednáním zachraňuje nezkušeného začínajícího učitele. Projevuje se zde osobnost a kolegiálnost uvádějícího učitele, která protíná tuto kategorii v celé její šíři.

Forma reflexe od uvádějícího učitele má své kořeny zejména v konzultaci a spolupráci obou učitelů. Reflexe je formou kolegiální výpomoci, která odhaluje začínajícímu učiteli odpověď na otázku **Jak to dělám?**. Jestliže oba učitelé spolupracují a komunikují na kolegiální úrovni, může uvádějící učitel vhodnými formami například pokusu/omylu profesně posunout začínajícího učitele výše a ten může zlepšovat svou práci pedagoga.

A co já? charakterizuje přínos pro samotného začínajícího učitele. I v tomto přínosu metodické podpory hraje kolegiální výpomoc svou roli, jelikož si jejím prostřednictvím může začínající učitel uvědomit, jestli se vůbec posunuje ve své práci. Tato kategorie mapuje celou spolupráci při uvádění učitele do praxe.

Naopak chybění podpory by dal průchod absolutnímu ztracení začínajícího učitele. **Černá díra** charakterizuje nulovou kolegiální výpomoc, kdy by osoba uvádějícího učitele byla negativním článkem v celém výchovně-vzdělávacím procesu i pro samotného začínajícího učitele. Bez této podpory a výpomoci by se začínající učitel ztrácel a neměl by v sebe důvěru, proto kolegiální výpomoc vyplňuje onu černou díru.

Kolegyně a spolupráce jsou hlavními a klíčovými body, které přispívají k pozitivnímu vnímání metodické podpory v působení začínajícího učitele a působí jeho lepší adaptaci v prostředí mateřské školy. Kolegiální výpomoc, jak jsme si body kolegyně a spolupráce nazvali, je **světlem na konci tunelu** pro nezkušeného začínajícího učitele.

4.4 Shrnutí

V předcházející kapitole jsme interpretovali data získané formou polostrukturovaného rozhovoru vykonaného s osmi účastníky výzkumu. Využitím metod zakotvené teorie otevřeného, axiálního a selektivního kódování jsme se snažili zjistit vnímání mentoringu jako nástroje profesního rozvoje začínajících učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji. Zejména

nám šlo o zmapování vnímání metodické podpory začínajícím učitelem a určení funkcí metodické podpory ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Pomocí otevřeného kódování jsme vytvořili z rozhovorů s účastníky devět kategorií. Tyto kategorie nám odpovídají na specifické výzkumné otázky a obsahují hlavní myšlenky účastníků rozhovorů o vnímání metodické podpory v jejich profesním životě.

Pomocí otevřeného kódování jsme si odpověděli na první výzkumnou otázku „*Jak začínající učitel vnímá spolupráci s uvádějícím učitelem v rámci metodické podpory?*“. Kategorie určené pro tuto otázku: Vstup na cizí území; Všechno jde, když se chce a Motor. Důležitým prvkem pro celý vztah uvádějího učitele a začínajícího učitele v procesu metodické podpory je osobnost a přístup uvádějího učitele. Osobnost uvádějího učitele byla pro začínajícího učitele motivem do pracovního procesu a do působení v MŠ. Účastníci rozhovorů dále vnímají spolupráci jako pozitivní a hlavní položku v celém uvádění. Neustálá spolupráce a komunikace mezi těmito dvěma učiteli byla prostředkem získávání odpovědí na chybějící informace, které začínající učitel potřeboval v rámci své praxe, a způsobuje lepší adaptaci začínajících učitele na neznámé prostředí mateřské školy. Celá spolupráce byla vnímána jako pozitivní, bezproblémová, otevřená, neustálá a hlavně přínosná pro začínajícího učitele.

Kategorie Spása, Jak to dělám? a A co já? odpovídají na druhou specifickou výzkumnou otázku „*Jak začínající učitel vnímá efektivitu metodické podpory ve svém profesním rozvoji?*“. Spolupráce s uvádějícím učitelem byla u účastníků několikrát zmíněna jako prostředek zvýšení profesního rozvoje začínajícího učitele. Metodickou podporu, kterou uvádějí učitel začínajícímu učiteli poskytoval, byla prostředkem ke zlepšení učitele ve svém působení v MŠ. Prostředky, jakými uvádějí učitel poskytoval informace o celém výchovně-vzdělávacím procesu byly od uvádějího učitel přijímané s pozorností a otevřeností. Situace, ke kterým se začínající učitel dostal; problémy, které musel řešit; otázky, před které byl postaven profesně posunovali začínajícího učitele, aby mohl dosahovat stále větší úrovně. Velkou efektivitu měly reflexe od uvádějího učitele, kdy začínajícímu učiteli poskytovaly zpětnou vazbu o jeho práci, a tím se mohl ze svých chyb učit, pracovat na nich a vyvarovat se dalšímu opakování.

Třetí výzkumná otázka: „*Jak začínající učitel nahlíží na význam metodické podpory?*“ je charakterizována kategoriemi Černá díra a Světlo na konci tunelu. Pocity, které vyvolávaly

otázky ohledně chybění metodické podpory, byly ve všech případech negativní. Začínající učitelé se vyjadřovali o tom, že by se ztráceli, měli by strach z nového prostředí a necítili by se jistí ve všech oblastech a situacích, které by zažívali ve výchovně-vzdělávacím procesu. Naopak velmi kladné pocity byly vyvolány na otázku významu metodické podpory pro osobu začínajícího učitele. Metodická podpora začínajícím učitelům nabízí cestičky způsobů práce, které mohou začínající zvolit; nabízí potřebné informace, které jsou pro začínajícího učitele přínosné do celého působení v MŠ. Metodická podpora má pro začínající učitele velký význam, kdy naplňuje černou díru nevědomostí, nejistoty, neinformovanosti, malé sebedůvěry a pocitů ztracení se. Metodická podpora je světlem na konci tunelu, které představuje osoba a pomoc od uvádějícího učitele při uvádění do pedagogického působení.

Axiálním kódování jsme získali hlavní jev charakterizovaný kategoriemi Všechno jde, když se chce a Motor. Tyto kategorie spojují v sobě spolupráci, uvádějícího učitele a začínajícího učitele v celém pedagogickém působení, a osobnost uvádějícího učitele. Tyto kategorie jsou důležitými v procesu metodické podpory a prolínají se do všech dalších kategorií. Spolupráce prostupuje všemi situacemi i problémy, které se při výchovně-vzdělávacím procesu objevují. Proto je důležitá vzájemná spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele, aby mohli tyto situace účinně řešit. Neméně důležitou součástí je zde i komunikace, která je součástí každodenního kontaktu. Osobnost uvádějícího učitele je důležitá především postojem, jaký uvádějící učitel zaujme vůči začínajícímu učiteli. Spolupráce v kombinaci s vhodnou komunikací a kladným přístupem vůči začínajícímu učiteli je dobrým základem pro celý proces metodické podpory.

Selektivním kódováním jsme vytvořili centrální kategorii, a to kolegiální výpomoc. Touto kolegiální výpomocí charakterizujeme celý proces metodické podpory. Základní kámen pro proces metodické podpory vidíme ve spolupráci, komunikaci a osobnosti uvádějícího učitele. Zejména postoj uvádějícího učitele vůči začínajícímu učiteli jako ke kolegovi a partnerovi v působení ve třídě MŠ je podstatným článkem celého procesu metodické podpory. Výpomocí chápeme každodenní a potřebnou spolupráci těchto dvou učitelů, která prostupuje celým procesem metodické podpory. Jestliže uvádějící učitel přijme a akceptuje novou krev do chodu mateřské školy i do své profesní praxe, tak je pro začínajícího učitele jednodušší se zorientovat v praxi a ve své profesní roli. Začínající učitel si nebude připadat jako začínající, nezkušený učitel bez znalosti postupů práce, metod práce a bez informací

o výchovně-vzdělávacím procesu. Postoj, jako kolega ke kolegovi je ceněným přístupem v procesu metodické podpory. Výpomoc je chápána nejen jako předávání informací o výchovně-vzdělávacím procesu, ale také jako poskytování reflexe o způsobech práce začínajícího učitele, výpomoc při přípravách na výchovně-vzdělávací činnost, pomoc při práci s dětmi či v komunikaci s rodiči. Proces metodického vedení založený na kolegiální výpomoci, zahrnující otevřený postoj vůči začínajícímu učiteli, poskytování opory ve všech situacích, zahrnující neustálou spolupráci a vhodný způsob komunikace, je dobrým způsobem, jak učiteli poskytnout možnosti pro jeho profesní rozvoj. Základní kameny metodické podpory tedy stavíme na třech pilířích, a to na každodenní potřebné komunikaci; dále spolupráci, bez které by nemohla metodická podpora fungovat, a na osobnosti uvádějícího učitele, která je důležitým článkem v procesu metodické podpory.

ZÁVĚR

Mentoring jako forma poskytování systematické pomoci a podpory učitelů se stále více stává aktuálním tématem. Učitelé mateřských škol jsou však z tohoto výčtu vyčleněni a opomíjeni. Mentoring pro učitele mateřských škol jako ucelený systém podpory a forma profesního rozvoje je v podstatě „nedostatkovým zbožím“. Nástup do pedagogické praxe v mateřské škole je pro začínajícího učitele velmi náročným obdobím, proto jsme se snažili s naší prací poukázat na formu jakou existuje metodická podpora u začínajících učitelů mateřských škol a poukázat na její přínosy pro profesní růst učitele.

V diplomové práci jsme se zaměřili na mentoring jako nástroj profesního rozvoje učitelů mateřských škol ve Zlínském kraji. Mentoring v mateřské škole je uskutečňován formou metodické podpory. Hlavním cílem práce proto bylo zmapovat, jak začínající učitel vnímá metodickou podporu a jaké jsou její funkce ve výchovně-vzdělávacím procesu.

Cílem v teoretické části bylo seznámení se s profesí učitele mateřské školy a s vymezením jeho kvalifikace a seznámení se s profesními kompetencemi učitele mateřské školy, které jsou důležité v oblasti předškolního vzdělávání. Nastínili jsme možnosti profesního rozvoje učitele mateřské školy formou sebereflexe. Dále jsme se věnovali hlavnímu tématu práce, a to mentoringu jako nástroji profesního rozvoje učitelů uskutečňovaného formou metodické podpory. Vymezili jsme pojem mentoring, zaměřili jsme se na aktéry procesu metodického vedení, a to začínajícího učitele a uvádějícího učitele, a na jejich vzájemný vztah v procesu metodické podpory. Charakterizovali jsme proces mentoringu a uvedli formy, ze kterých metodická podpora vychází. V neposlední řadě jsme se zaměřili také na možné formy podpory začínajícímu učiteli, jejichž prostřednictvím je dáвана šance na zvyšování profesní úrovně učitele.

V praktické části diplomové práce jsme pomocí rozhovorů uskutečněných se začínajícími učiteli mateřských škol ve Zlínském kraji mapovali vnímání metodické podpory a její funkce ve výchovně-vzdělávacím procesu. Začínající učitelé poskytli hodnotné informace, které pomohly k závěrům, že forma, jakou je uskutečňována metodická podpora, vychází z dobrého vědomí a svědomí uvádějícího učitele a závisí na přístupu uvádějícího učitele k tomuto procesu a na jeho osobnosti. Přesto je v této formě podpory viděn velký přínos, který pomáhá začínajícímu učiteli při nástupu do praxe i pro jeho budoucí působení v mateřské škole. Funkce metodické podpory není jen informační, ale také motivující,

ujišťující správnost, reflexní, podpurná i rozvíjející. Efektivita metodické podpory není viděna pouze jako pomoc nezkušenému učiteli v jeho začátcích, ale i jako prostředek profesního rozvoje a prostředek rozvoje osobnosti začínajícího učitele. Tato teorie je signálem, že metodická podpora, přestože není zákonem dána, je metodou, která je hojně využívána při uvádění začínajícího učitele do praxe a má neopomíjené klady. Je potřeba však tuto podporu začínajícím učitelům poskytovat cíleně a ve všech oblastech, které potřebují objasnit, aby mohli najít ten správný směr pro jejich působení v mateřské škole.

Cílem diplomové práce je zvýšení informovanosti o problematice uvádění začínajících učitelů MŠ do praxe. Pro školskou praxi by bylo přínosem legislativní vymezení a zavedení systému pro uvádění začínajících učitelů. Tento systém by měl vycházet z požadavků na začínající učitele MŠ a z aktuálních potřeb začínajících učitelů. Uvádějící učitelé, kteří by absolvovali cílené kurzy pro uvádění začínajících učitelů například formou kurzů mentoringu, by měli jasný rámec, čeho se držet a jak podporovat začínajícího učitele. Zde vidíme velký přínos pro pedagogickou praxi. Na podzim roku 2015 by měl vstoupit v platnost kariérní řád učitele, který ukládá učitelům procházet mentoringem. Není však jisté, jak dlouho bude tento požadavek účinně plněn. Nechejme se tedy překvapit, jestli uvádění začínajícího učitele bude stále spíše kolegiální výpomocí nebo uceleným systémem podpory.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

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

[2] BRUMOVSKÁ, Tereza a Gabriela SEIDLOVÁ-MÁLKOVÁ, 2010. *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Vyd. 1. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-772-5.

[3] ČESKO, ©2013-2015. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [cit.2015-01-03]. Dostupné z : <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>.

[4] ČESKO, 2004. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [cit.2015-01-03]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z : http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf

[5] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-2863-6.

[6] HOLEČEK, Václav, 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Karolinum, ISBN 978-80-247-3704-1.

[7] Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA. [b.r.] Step by step ČR, o.p.s. [online]. Praha: Step by step ČR, o.p.s. [cit.2015-04-10]. Dostupné z : <http://www.sbscr.cz/?t=01&c=75>

[8] Mentoring - Co je mentoring?. © 2013-2015 *Česká asociace mentoringu* [online]. Praha: Česká asociace mentoringu [cit.2015-02-10]. Dostupné z : <http://www.asociacementoringu.cz/mentoring/>.

[9] Mentoring a koučing: podpora vzdělávání učitelů. 7.10. 2014. *Alfabet.cz* [online]. Praha: Alfa Human Services, [cit.2015-02-10]. Dostupné z : <http://www.alfabet.cz/vzdelani-a-integrace/predskolni-vzdelavani/275-mentoring-a-koucing>

[10] Mentoringový vztah a jeho aktéři [b.r.] *Soul mates- vaše záchranná síť*, [online]. Tachov [cit.2015-02-10]. Dostupné z : <http://www.sps-zdravaskola.cz/prirucka--11/>

[11] Mezinárodní spolupráce, ©2006a, *NIDV- Národní institut pro další vzdělávání* [online]. Praha [2015-04-12]. Dostupné: <http://www.nidv.cz/cs/projekty/mezinarodni-spoluprace.ep/>

[12] MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, ISBN 80-247-1362-4.

[13] O projektu, ©2008. *NÚOV- Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. Praha [2015-04-10]. Dostupné: <http://www.nuov.cz/ae/o-projektu>

[14] PÍŠOVÁ, Michaela a karolina DUSCHINSKÁ, 2011. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. [2. vyd.]. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, ISBN 978-80-7290-589-8

[15] PODLAHOVÁ, Libuše, 2002. *Ze studenta učitelem: student- praktikant- začínající učitel*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, ISBN 80-244-0444-3.

[16] PODLAHOVÁ, Libuše, 2004. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: triton, ISBN 80-7254-474-8.

[17] Programová nabídka, ©2006b. *NIDV- Národní institut pro další vzdělávání* [online]. Praha [2015-04-01]. Dostupné: http://www.nidv.cz/cs/programova-nabidka/prihlaseni_do_vzdelavacihoprogramu.ep/

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

[19] PRŮCHA, Jan Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-647-6.

[20] PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ, 2013. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy* Vyd. 1. Praha: Portál, 181 s. ISBN 978-80-262-0495- 4.

[21] RÝDL, Karel, a kol. *Tvorba profesního standardu kvality učitele: vstupní dokument pro veřejnou diskusi. MŠMT ČR* [online] Praha: únor 2009 [cit. 2015-04-09] Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/soubory/zakladni/V5_Tvorbastandardu_vstupnidokumentproverej-noudiskusi.pdf.

[22] SHEA, Gordon F, 2002. *Mentoring: How to develop successful mentor behaviors*. 3rd. ed. United states of America: Axzo Press, ISBN 1-56052-642-4.

[23] ŠNEBERGER, Václav. [b.r]. Proč mentoring?. In: *Společnosti pro kvalitu školy*. [online]. Ostrava-Zábřeh: Společnost pro kvalitu školy,o.s. [cit.2015-02-05]. Dostupné z : http://www.kvalitaskoly.cz/?q=mentoring_a_koucing

[24] STARÝ, Karel. 2012. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum, ISBN 978-80-246-2087-9.

[25] STRAUSS, Anselm. Julie, CORBINOVÁ 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, ISBN 80-85834-60-X

[26] SYSLOVÁ, Zora. 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, ISBN 978-80-4309-7.

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

[28] ŠNEBERGER, Václav, 2012b. *Metodika práce s kompetenčním modelem*. Ostrava. Vytvořené v rámci projektu OPVK Podpora pedagogů koučováním jako nástroj efektivního řízení procesů ve školách MSK, reg. č. CZ.1.07/1.3.05/03.0024.

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

[30] ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-313-0.

[31] TĚTHALOVÁ, Marie, 2015. *Mentorink jako jedna z nejstarších forem učení*. Informatorium : časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD. Praha: Portál, roč. XXII, č.1, s. 14-15, ISSN 1210-7506

[32] TĚTHALOVÁ, Marie. 2015. *Mentor může posílit naše procesní sebevědomí*. Informatorium : časopis pro výchovu a vzdělávání dětí od 3 do 8 let v MŠ a ŠD. Praha: Portál, roč. XXII, č.2, s. 8-9, ISSN 1210-7506

[33] TMEJ, Karel, 1982. *Uvádění začínajících učitelek mateřských škol do praxe: metodická příručka pro začínající a uvádějící učitelky mateřských škol*. Praha: SPN

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

[35] VETEŠKA, Jaroslav, 2013. *Trendy a možnosti rozvoje dalšího profesního vzdělávání*. Praha: Česká andragogická společnosti, ISBN 978-80-905460-0-4.

[36] ZACHARY, Lois J, 2000. *The mentor's guide: facilitating effective learning relationships*. 1st. ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, ISBN 0-7879-4742-3.

[37] ZACHARY, Lous J. a Lory A FISHER, 2009. *The mentee's guide: making mentoring work for you*. San Fransicso: Jossey-Bass, ISBN 978-0-470-34358-6.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČŠI	Česká školní inspekce
IGA	Interní Grantová Agentura
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP PV	Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
TP	Třídní program

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 : Role mentora	36
Tab. 2: Prvky zaměřené na studenta v paradigmatu mentoringu	46

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Rozhovor Učitelka I

Příloha PII: Rozhovor Učitelka II

Příloha PIII: Rozhovor Učitelka III

Příloha PIV: Rozhovor Učitelka IV

Příloha PV: Rozhovor Učitelka V

Příloha PVI: Rozhovor Učitelka IV

Příloha PVII: Rozhovor Učitelka VII

Příloha PVIII: Rozhovor Učitelka VIII

Příloha PIX: Ukázka otevřeného kódování

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR UČITELKA I

Já: Otázky máte k dispozici před sebou, takže můžeme rovnou přistoupit k otázkám a odpovédím. Ještě než jste nastoupila do praxe, jaký jste měla pocit?

Učitelka I: *Já jsem se úplně vyloženě těšila. Pro mě je to taková práce, kterou jsem si původně nemyslela, že bych mohla dělat, ale tak nějak jsem se k tomu dostala. Asi nejspíš kvůli mým dětem co mám doma, že opravdu mě napadlo, že by mě bavila práce s malými dětmi.. Nic méně se naskytl pracovní příležitost, tak jsem se šla zeptat a oni řekli jo. Každopádně jsem se strašně těšila, měla jsem z toho velmi dobrý pocit, energii, začala jsem si hledat takové věci k tomu, výuky, metody. Takže jsem se těšila a už hned prvních pár dnů jsem cítila, že mi to moc dává a opravdu, že bych se tomu chtěla věnovat pořád.*

Já: A neměla jste obavy, když to nemáte vystudované ?

Učitelka I: *Měla jsem strach měla jsem trošičku obavy, ta metodika je jiná trošku než s těma staršíma dětma. Ale už říkám tím, že mám ty svoje děti doma, tak už jsem vyzozorovala čím je motivovat ,co na ně platí, jak s něma kreslit, jaké básničky je učit, a tak. Už jsem si byla trošičku jistější, protože ty dvě děti mám doma. Já vím, že k nim přibyde dalších patnáct, ale neměla jsem strach. Seznámila jsem se s A , kolegyní, která mi ukázala různé metody, která mi ukázala dokumenty, které k tomu mají být nějaký ten Rámcový vzdělávací program plus nějaké další, které se od toho odvíjejí to jsem si postupně pročítala a více méně jsem z toho strach neměla, protože jsem věděla, že tu A vedle sebe mám a když bych něco potřebovala tak vím, že mně poradí. Ona v tomto mně hodně pomohla.*

Já: Takže tím pádem Vám byla přidělena A jako uvádějící učitelka. Jaký vztah tedy s ní máte?

Učitelka I: *Já říkám, my jsme si sedly naprosto skvěle si myslím,*

Já: Vy jste se s ní seznámila, až jste dostala tuto práci?

Učitelka I: *Ano. Dostala jsem práci, pozvala si nás paní ředitelka, aby jsme se my dvě seznámily. My jsme si okamžitě padly do oka. Já myslím, že jsme spolu neměly žádné takové antipatie nebo něco podobného, prostě jsme si sedly dobře. Popovídaly jsme si už i u te paní ředitelky, přímo jsme si tam domluvily, že se sejdeme samy dvě, aby jsme dohromady začaly dávat ty školské dokumenty a ještě před začátkem školního roku jsme začaly připravovat třídu a všechno jsme dělaly společně, takže tam vůbec nebyla nějaká nevraživost nebo vzájemná neshoda. Neměly jsme problém zatím v ničem.*

Já: Jak s ní tedy spolupracujete v celém procesu?

Učitelka I: *No z toho začátku jsme spolupracovaly spolu častěji. Jak říkám, ukazovala mně vlastně svoje přípravy, já jsem potřebovala vědět jakým způsobem se má skládat to vzdělávání těch dětí, že na začátku je nějaká volná herna, komunitní kruh, nějaká hlavní činnost pohybová činnost, takže to jsme si poskládaly do takového nějakého modelu, který více méně dodržujeme spolu obě dvě, ona ve svém týdnů ranním, já ve svém. Víceméně jsem se jí ptala co jsem potřebovala vědět, vůbec jsem neměla strach se jí na něco zeptat nebo ne-*

měla jsem pocit, že bych ji tím obtěžovala. Vždycky mě strašně ráda pomohla ve všem co jsem potřebovala, ikdyž sem se ptala pro ni na úplně absurdní banality, ptala sem se jí i na úplně základy a vždycky mě dobře poradila nebo se snažila pomoci, ukázala mě to, nikdy jsem neměla pocit, že by ji to obtěžovalo nebo nějakým způsobem vadilo. Vždycky byla ochotná velice vstřícná a i teďka když potřebuju s něčím poradit, v čem si nejsem jistá nebo jestli je to vhodné nebo nevhodné pro ty děti, tak se jí zeptám a řekne mi „jo to můžeš, není problém, s tímto naopak opatrněji, aby se nestalo to a to“, takže více méně je to taková práce opravdu že já jí něco řeknu a ona mi řekne jo máš to dobré, ale zase nám to funguje i naopak. Když ona si není jistá v těch věcech zpětné vazby, tak já jsem matka a já mám zase jinou zkušenost než ona „nematka“. Takže takto spolu konzultujeme. Myslím, že ta spolupráce je v takové ideální rovině.

Já: Takže co se týká školních věcí, jako rámcový vzdělávací program i školní program, ty jste dávala dohromady s A?

Učitelka I: Dávaly jsme dohromady témata na ten třídní vzdělávací program, to jsme dělaly spolu, školní vzdělávací program si zpracovávala ona sama. Takové ty dílčí měsíční jsme vypracovávaly spolu, kdy jsme si sedly a říkali jsme si „vymyslíme téma, budeme mít třídu motýlků“ a už jsme to začaly spolu zpracovávat. Plus ona to dala do takové papírové formy. Ty obsahy si ale přizpůsobujeme každá víceméně sobě ale zase podle rámcových.

Já: Máte nějaké pravidelné setkávání? Že si řeknete jedenkrát za měsíc, za týden si uděláme posezení, zhodnotíme ten týden v pátek nebo jindy?

Učitelka I: Nee takového něco neděláme. My máme vlastní sebehodnotící vlastní listy, vždycky po tom týdnu si zapíšeme jak se nám to podařilo splnit ty určité cíle, to my si zaškrtáváme, zakládáme do papírů, takže kdykoliv ona, kdykoliv já, kdybych se chtěla podívat jak ona splnila, tak máme možnost do toho nahlédnout. Všechno si vlastně zakládáme i přípravy svoje, hodnocení a mapu, aby jsme splnily ten týdenní plán, takže to máme dostupné. Ona ode mě a já od ní. A více méně to takovým stylem hodnotíme. Maximálně si řekneme „toto jsme nestihly, toto by bylo potřeba dodělat nebo přidat k nějakému dalšímu tématu“, ale to se stává více méně jen sem tam, když opravdu nestíháme

Já: Když to zhodnotíte a podíváte se na září, zhodnoťte jak jste v tom září pracovala?

Učitelka I: Byla jsem v tom září nejistá, vždycky jsem prosila svoji kolegyni, aby mi půjčovala ty přípravy, abych se podívala a získala nějakou inspiraci. Určitě jsem to neopsala to ne, ale spíš to bylo o takovém, abych věděla jaký postup vlastně v tom dnu byl, abych se skupila vzdělávání dětí a ty volné jejich aktivity a naučila jsem se to podle těch jejích příprav a pak už sem si je dělala sama. Z toho začátku jsem opravdu prosila o ty její přípravy, které ona měla z předloňských let a vždycky jsem do toho nakoukla a věděla jsem, aha takovýmto stylem to mám dělat. Od té doby to vlastně už nepotřebuji, už vím jakým stylem to mám zpracovávat, takže od té doby už není ta spolupráce až tak aktivní jak byla z toho začátku.

Já: Takže spíše přistupujete k A jako ke kolegyni než jako k uvádějícímu učiteli?

Učitelka I: *Ano. Opravdu je to o tom, že si nepřipadám jako úplně nezkušený učitel, to nejsem, ale říkám, snažíme se být na takové stejné úrovni, že si nehrajeme na „vedoucí uvádějící, já všechno umím, já všechno vím“ a na tu „mladou nezkušenou“, „ty nic nevíš, ty se uč ode mě uděláš to takto jak chci já“ ,tak toto nefunguje. My fungujeme tak, že spolu řešíme, když se mi něco nelíbí, když se mi nezdá něco, tak jí to povím, ona když se jí něco nezdá tak to zase poví mě, je pravda, že opravdu se mě snaží A dobře radit v některých věcech, v kterých praxi nemám. Z toho začátku joo jsem byla ráda, že mi to řekla, jsem ráda a budu si na to dávat pozor, ale říkám je to spíš o kolegyni.*

Já: Když se vrátíme k nějakým problémům, které se vyskytly nejen po stránce vzdělávacího programu, ale například i s rodiči nebo dětmi?

Učitelka I: *Já myslím, že my máme opravdu asi fakt štěstí, nebo když to můžu říct za sebe mám štěstí na výbornou kolegyni, mám víceméně štěstí na skvělé děti a máme i štěstí na rodiče. Možná je to i tím, že jsme všichni z jedné vesnice a víceméně se tu známe a ta komunikace je hned o něčem jiném. Ty maminky a tatínci znají nás jako učitelky, my známe ty rodiny, z kterých pochází ty děti, známe ty maminky a tatínky, takže víme to jejich záze-mí. Víme prakticky o všem, kdyby se to takhle dalo říct, takže si na rovinu můžeme říct to a to a nebude tam nějaká nevraživost. Je to možná i tím, že jsme na malé vesnici, ti rodiče ví komu svěřují ty děti a my zase víme jak pracovat s těmi rodiči, jakým způsobem máme pracovat s dětmi, co na ně platí a ta spolupráce s dětmi a rodiči je dobrá.*

Já: Když se podíváte na metodickou podporu jako celek v jakých oblastech Vám pomohla opravdu nejvíce? Bylo to z toho praktického hlediska nebo teoretického?

H: *Řekla bych, že spíš z toho teoretického protože jsem opravdu měla obavy z těch škol-ských dokumentů.*

Já: Studovala jste si je?

H: *Ano studovala. Koupila jsem si evaluaci, nějaké barevné kamínky, podle toho jsem se snažila. Byla jsem do toho taková zapálená, snažila jsem se ty informace hledat, ale bylo toho na mě najednou strašně moc a teď jsem nevěděla co to je, co to znamená, co to zna-mená v praxi, co to bude znamenat v té výuce pro mě, takže pro mě byl ze začátku problém se snažit spojit všechny ty oblasti. Ať tu sociální, tělesnou, duševní, aby se to všechno roz-vijelo u těch dětí, ale více méně, když už jsem do toho tak najela, opravdu ty příklady těch příprav mé kolegyně mi v tom opravdu pomohly. V tomto bych viděla opravdu velké plus, že jsem to mohla vidět černé na bílém. Ze začátku jsem byla na nějakých jejich hodinách, na kroužcích, abych viděla jak s těmi dětmi pracovat, jak to všechno zkomponovat do celého dne,takže mi pomohla tady ta názorná ukázka. Ta teorie papírová by mi asi nedala skoro vůbec nic nebýt tady té praxe, kterou jsem viděla vlastníma očima.*

Já: Děláte sama už tady takové papírování, vedete kroužky, už jste začleněna do celého chodu té školky?

Učitelka I: *Tím, že A je vedená jako vedoucí učitelka, tak tady ty papírové věci si hlídá ona. Samozřejmě jí nabízím pomoc „s tím potřebuješ pomoci? s tím ti pomůžu“. Napří-*

klad diagnostiku dětí jsme dělali společně. Já jsem si vzala některé děti ona některé a já jako absolutně nezkušená nevěděla, jak se to má napsat, jak se to má dělat. Napsala jsem to nanečisto, ona mi to zkontrolovala a řekla „jo přepiš to načisto a bude to hotové“. Snažím se do toho zapojovat hodně, k něčemu mě pustí k něčemu ne. Nee že nepustí, ale aby to prostě měla udělané jak to ona chce, ale snažím se nabízet jí pomoc i ohledně těchto papírových věcí. Děláme různé dny, například čertovský den, ten sem plánovala já, teď bude pyžamová párty tu bude mít A , takže se snažíme si v tom týdnu udělat nějaké to zpestření a udělat to sami.

Já: Takže jste se neseetkala s nějakým nevhodným přístupem?

Učitelka I: *Neee zatím jsme nic takového nevhodného neměly. Jakože by třeba přišla a řekla toto se absolutně nehodí, to nebudeš dělat nebo toto nedělej. Nic takového nebylo.*

Já: Umíte si představit, že byste jako nepolíbená nestoupila do praxe a metodickou podporu vůbec neměla?

Učitelka I: *To nee. Sama přijít a začít pracovat si myslím, že by bylo strašně těžké. Byla bych z toho nervóznější, byla bych z toho nesvá, asi bych se do toho ani nepustila. Na tolik bych si nevěřila, potřebovala bych to.*

Já: Ikdyby jste měla základ ze školy? Že byste se pustila jako bakalářka do toho vést školku jako začínající učitel?

Učitelka I: *Ikdybych měla ten základ tak nee. Bez pomoci nee. To už musí mít člověk na to národu, být cílevědomý. Já takový typ člověka nejsem a myslím si, že člověk se potřebuje o něco a někoho opřít a mít to tak stále po ruce a vědět, jak s tím pracovat. Ikdybych měla vystudováno...Ne Nešla bych do toho sama.*

Já: A co vidíte jako přínos celé metodické podpory osobně, uvádějícího učitele Vám jako začínajícímu učiteli?

H: *Sama za sebe, když bych to měla zhodnotit, každopádně je to důležité mít nějaký model podle kterého prostě jet, k čemu se vrátit, hlavně mít někoho, kdo chce spolupracovat a chce vás vést nějakým způsobem. Nejde o to ukázat mu udělej to, udělej toto, ale ukázat mu ty cestičky k tomu a snažit se ho do toho tak nějak sám dostat. Pro mě je to strašně těžké jako pro nepolíbeného člověka hodnotit tu teorii, která se vyučuje nebo vůbec, která připravuje ty učitele do té mateřské školy v té škole, takže absolutně nevím nebo vím okrajově, ale teoreticky se do toho nemůžu podívat. Nevím přesně co metodická podpora obsahuje, proto na to asi neumím moc dobře odpovědět. Sama za sebe je uvádějící učitel důležitý. Je důležitý a budu se k tomu vracet neustále a budu neustále za nějakých pět let konzultovat se svou kolegyní, jestli to mám dělat, jestli to mám dobře co bychom mohly dělat jinak a myslím, že člověk se pořád učí. To vzdělávání jde pořád nějakým způsobem dopředu, zapojují se moderní techniky už i do předškolního vzdělávání, jazyky se začínají učit. Ikdyž ten učitel vystuduje a bude mít pět roků praxe za těch pět šest let praxe se bude učit znovu, protože se bude zavádět do školek nové a nové věci. Takže ta metodická podpora bude vždycky důležitá i pro všechny. Málokterý učitel se dokáže po škole postavit před tří-*

du a z placu začít o něčem hovořit, protože neví jaké ty děti jsou, jaké jsou povahy , jestli jsou klidné, jaký je jejich aktuální stav a podle toho musí umět i improvizovat a musí to mít asi i v srdci trošičku.

Není to jenom o tom něco vystudovat, ale dělat to s láskou a mít k tomu nějaký vztah a chtít to dělat. (...) Já jsem potřeboval úplně všechno já sem potřebovala uklidnit, já sem potřebovala povzbudit, já sem potřebovala říct joo toto máš dobře, já sem potřebovala jí ukázat tu hru a říct mi joo toto máš dobře, protože jako začínajíc učitel a ve sféře v které sem nikdy nebyla a ani mě v životě nenapadlo že bych se k ní dostala. Tak pro mě to bylo takové nevím jestli to dělám dobře po té teoretické stránce. Říkám ty to náš nastudované ty víš co máš dělat, já to nevím, já mám tvoji přípravu tu vidím a podle té jedu. Já sem potřebovala říct hodím se na to nebo nehodím. Já sem od toho uvádějícího učitele potřebovala slyšet jo děláš to dobře, máš k tomu vztah, pokračuj v tom

Já: A jak vidíte tu spolupráci teď v únoru?

Učitelka I: Je to všechno pozitivní. Já z toho mám radost. Ta práce mě těší, těším se na svoji kolegyni, děti. Jsem velice nadšená, zatím se mě to líbí být začínající učitel. A v pedagogické sféře ve školce bych chtěla zůstat.

PŘÍLOHA PII: ROZHOVOR UČITELKA II

Já: S jakým pocitem jste nastupovala jako začínající učitelka do praxe?

Učitelka II: *„Vzhledem k tomu, že sem sa do školky jako učitelka strašně těšila, tak jsem si to maximálně užívala. Fakt jsem sa těšila jakoooo, že budu konečně učitelka a že budu pracovat, ale měla jsem neskutečné obavy z toho, že to nezvládnou a hlavně, že nedokážu připravit ty předškoláky na to, aby byli dobří na nástup do základky, tak z toho jsem měla největší obavy. Že sem sa bála. Asi sem si věřila, že budu dobrá učitelka, protože sem věděla že vztah k děčkám mám, že mňa děcka mají rády, ale nejvíc sem sa bála toho, že ty předškoláky nepřipravím na ten vstup do základky. Ještě sem se bála jaký bude kolektiv a jak se zapracuju do kolektivu, protože pro mě je obtížné pracovat pod někým, kde nejsou sama pánem, což jako začínající učitelka vždycky pod někým je. Tak sem si říkala, že sa budu bát, jak budu zvládat od někoho nějaké výtky, ale úplně dobré to bylo, byla sem vděčná za každou radu co mě kdo podal.“*

Já: Kdy si se dozvěděla kdo bude tvým uvádějícím učitelem a kdo jím byl?

J: *„V J. jsem měla uvádějící učitelku S., která je o tři roky starší. Zнала tam prostředí, byla zpracovaná, věděla jak to tam probíhá. Byla i má kamarádka, takže nebyl profesně ani osobně nějaký problém. Cokoliv sem potřebovala ona mi řekla, cokoliv sem nevěděla, tak mi ukázala, nabídla i materiály i knížky, a tak mě poučovala. Navíc tam byla suprovní ředitelka, která mě taky úplně dobře zapracovala a díky té lačnovské školce jsem se naučila být učitelka a prostě mě hodili do vody a zjistila sem, co to je vůbec učit ve školce, jak to všechno je.“*

Já: Takže ti dali takový rozhled, zapojili tě do rámcového školního a třídního programu?

Učitelka II: *„Neměla jsem ještě na starosti sestavení rámcového ani třídního, jenom sem byla ta kolegyně, která spolupracovala na vzniku, ale v postatě sem přišla do hotového rozjetého vlaku, na který sem se napojila. A bylo dobré, že jsem učila i malé děcka od tří do pěti i předškoláky od 5ti do 6ti, takže sem si zkusila obě věkové kategorie.“*

Já: Takže tě zaučovala S. jako uvádějící učitelka?

Učitelka II: *„Joo ale tím, že to byla vesnická školka dvoutrídni, takže sme se točily tři učitelky na dvou třídách, takže jsem neměla úplně tak mentora, který by neustále u mě byl a kontroloval mě a řešil věci. Tam sme byly všechny tři u sebe a jeli sme spolu a říkali sme si to uděláme. ty to, ty toto, tady si dávej pozor, tady udělej nástěnku apod. Přípravy mi kontrolovala ředitelka, kdy sem musela mít přípravu na celý týden a ona mi to vždycky zkontrolovala. S. mě spíš radila co tam mám dát nebo sem s ní konzultovala. Například když byl pátek a chystala sem si přípravu na další týden, tak sem jí řekla co mám za téma, ona mě navrhla co si tam mám dát, co si mám nachystat, co mají za pomůcky, co už dělali.“*

Já: Tím pádem si neměla uvádějícího učitele?

Učitelka II: *„Neměla sem přímo osobu, která by nade mnou stála, ale fungovali reflexe- ne každý týden- protože sme věděli co bude následovat a jaké téma máme a tak, ale třeba po*

obědě sme si sedly a řekly sme si jak se děcka chovaly a tak. A je pravda, že i s ředitelkou sme si tak zhodnotili jaký ten týden byl nebo já sem jí řekla tento týden byl super, dařilo se mi nebo tento týden byl pro mě nejhorší, že toto se nepodařilo a tak. Měli sme třeba i schůzky po měsíci.“

Já: A můžeš uvést nějaký nevhodný přístup co se tobě třeba nelíbilo?

Učitelka II: *„Nemůžu říct nic nevhodného. Bylo super že sme byly tři mladé a na stejné úrovni. takže to byl maximálně nejlepší rozjezd pro mě v práci. Kdy sem přišla a nebylo problémové pracoviště a řešila sem to jenom jak učím, co učím, koho učím, takže to bylo parádní.“*

Já: Zhodnot' teda ten tvůj rozjezd, ipřestože si neměla přímo uvádějící učitelku a fungovali jste spíše na kolegiaritě. V čem ti učitelky pomohly, v čem ti nepomohly a musela si sama budovat

J: *„Nooo (přemýšlení). Ony mi na začátku řekly informace jaký mají systém a tak. Nikdo za mnou ale nestál jak ocásek, kdo by mě opravoval a kontrolovat. Tak sem se začala do toho vpravovat sama. Což beru jako dobré, protože člověk se jakoby naučil sám a sama sem si musela dohledávat a zajímat. Takže to beru jako veliký přísun, že sem tam byla nastavená a řekli mě „tak a uč“ a prostě sem se přizpůsobovala tomu jak to mají, sama sem si hledala knížky. Takže to bylo dobré, že mi nikdo neříkal tak to nedělej a udělej to dneska tak. Hhned prostě „běž, dělej, uč, hra“j. Ale je pravda, že až ten další rok jak sem nastoupila do druhé školy, tak tam sem měla uvádějící učitelku a tam mě to vytáhlo hodně vysoko po profesní stránce.“*

Já: Můžeš na to tedy rovnou navázat? Koho si tam měla jako uvádějící učitelku?

Učitelka II: *„Měla jsem učitelku, která tam učila 12 roků, má kolem 40ti let a bylo to opravdu vynikající učitelka, která tam byla jedním z pilířů té školky a byla naprosto perfektní. Ze začátku jsem si říkala tyyy jooo. Uplně vidím, jak dnes, tu první schůzku s ředitelkou. Kdy sme tam obě přišly a řekla mi „tak.. ty budeš tady s E. ., tak sme se seznámili, potykaly sme si, a tak sem si řekla „ty vogo, co toto bude“, protože byla na svůj věk mladá, perspektivní a vůbec ne vyhořelá semestrika, ale rázná. tak sem si říkala doufám, že nebudeme dva kohouti na jednom hnoji. A uplně byla skvělá, ta mě profesně uplně posunula, díky ní sem se dostala do tak vysoké úrovně profesně jak sem teď, protože mě naučila být nohama na zemi, umět víc jednat s děckama, umět sa s něma pomazlinkovat, ale mět přirozenou autoritu, hlavně jednat dobře s rodičama a po organizační stránce mě posunula uplně vysoko. Ona mi říkala, že sme byly na stejné úrovni a naučila mě organizovat a řídit denní režim a systém celé školky.“*

Já: A jakým stylem tě to učila?

Učitelka II: *„ Chodila sem na náslechy do hodin, pozorovala sem její hodiny, chodila sem k ostatním učitelkám. A tím, že sme spolu byly na výborné úrovni i vztahově i profesní, takže sme si pořád něco říkali. Ze začátku když sem něco neuměla, řekla mi „toto si dej pozor, toto si dělala výborně“, neustále konzultace s ní a pořád jsme se bavili jak a co dělá*

ona, já sem se jí ptala a ona mi říkala jak to dělám já. Nikdy jsem nepocítila, že by byla navrchu nade mnou a že by mě chtěla vyloženě sekýrovat nebo dělat důležitou nade mnou a že bych byla pro ni jenom nějaká podřadná. Byly sme na stejné perfektní úrovni a to mě maximálně posunovalo dopředu.“

Já: Vzpomeň si jak si nastoupila to této školky ve městě v září a s odstupem času třeba v půl roce, jestli sis přesto všechno byla tedy víc jistá, ikdyž si měla zkušenosti již z první školky.

Učitelka II: *„Šla sem s obavou velkou, byla to šestitřídní školka a tady bylo 28 dětí, v J. nejvíc 18 dětí nebo 10 malých. Tady obrovský kruh 28 dětí ve smíšené třídě, kterou sme měli jen my. Ostatní měli buď malé nebo předškoláky. A tím že E. měla smíšenou třídu, takže sem byla hozena zase do nové věci protože v J. buď malé nebo velké a teď smíšené od 3 do 7mi, takže to bylo taky úplně něco nového. Toho sem se bála že to nezvládnou věnovat se tým a tým a přípravy sem musela chystat zvlášť pro malé předškolky i pro středňáky. Pro malé polotovar, předškoláci vše a středňáky sem musela odlišit. Navíc sem se bála, že je to velká školka a velký kolektiv učitelek, tak že tam nezapadnu nebo že je to městské, že nebudu mít komunikovat s rodičama a nebudu mňa brát, ale postupně sem se stala asi oblíbenou učitelkou, tak to bylo dobré.“*

Já: Takže i v kolektivu ti E. pomohla?

Učitelka II: *„Ano, vím ale že nastalo pár krizových situací vzhledem k vedení, takže se za mě postavila, a tím že denně se mnou byla, tak věděla jak pracuju, takže vždycky řekla co a jak a nikdy mě nepotopila.“*

Já: A s problémy si přišla teda první za ní?

Učitelka II: *Cokoliv se dělo, tak sem šla první za ní. Ať už to bylo s rodičema, tak cokoliv sem sa jí zeptala. Řešili sme to my dvě spolu, aby sme byly za jedno.. my dvě učitelky ty třídy nebo jak to mám dále tlumočit rodičům. Sem ráda, že sem měla zrovna ji. Už jenom kvůli té její úrovni, má lidský přístup, dokáže sa válat s děckama na koberci, udržet si autoritu a dokáže podat té mladší učitelce neskutečné zkušenosti po všech stránkách.“*

Já: Kde ti tedy pomohla nejvíce? Ať už po praktické stránce ve výchovně vzdělávacím procesu či teorie jako papíry apod.?

Učitelka II: *„To se nedá asi tak říct. Nejradši bych ji zvelebila, že mi pomohla po všech stránkách. Po komunikační stránce s rodičama , vztahové s děckama , vztahové s ní. Ale hlavně asi co nejvíc sem se od ní naučila je asi ta organizace –buď už jako organizování toho režimu dne- měť si rozplánovat práci, kdy nechat řízenou neřízenou činnost, organizaci měsíce. například kdy dat podzimní tvoření s rodičama, kdy jít na procházku na podzim do lesa, prostě organizační systém toho třídního programu. Dokáží říct, že kdybych ji neměla ten rok jako uvádějící učitelku, tak teď nedokážu dělat uvádějící učitelku druhé.“*

Já: Mohlo to být i díky tomu, že byla tak zkušená a starší?

Učitelka II: „*Ano. S. mi tolik v J. nedala to, co mi dala ona v těch L. Možná to ale bylo i tím, že sem byla druhým rokem v práci, ale spíš asi nee. Spíš to bylo tou učitelkou, kdy mě profesně opravdu posunula víc. Značný přísun tam byl.*“

Já: Když by si měla zhodnotit metodickou podporu v mateřské škole obecně, byla by si pro metodickou podporu obecně?

Učitelka II: „*Určitě bych byla pro, aby začínající učitelka byla pod někým alespoň jeden rok. Aby nebyla ona sama vedoucí, ale aby si zkusila pracovat pod někým kvůli organizační stránce, ale po tom co jí ta učitelka dá. I po tom, že si jako já začínající učitelka dokážu přestavit pracovat pod někým, že ze mě není ta dokonalá paní učitelka, která se sama organizuje, ale že se naučíš pracovat, že někdo je nad tebou a musíš v pokoře přijat i ty výtky.*“

Já: Když si teď uvádějící učitel, vycházíš ze sebe nebo z toho co tě naučili předchozí uvádějící učitelky?

Učitelka II: „*To je dobré, že se na to ptáš aspoň si to uvědomím. Já sem se třeba bála jít, protože mi řekli, že budu dělat hlavní učitelku a já sem si říkala že po dvou letech praxe na to absolutně nemám, ale všichni, i ta mentorka z L. mi říkala, že za ten rok zažila že sem schopná vést organizaci a zvládnout to. Takže když jsem to přijala, tak sem se rozhodla i vzhledem k tomu, že tady byly jenom holé bílé zdi a musela sem si naprosto všechno udělat sama, i to papírování. Tak sem se rozhodla, že zúročím to co sem se naučila v J. i v L. a to napasuju na tyto poměry- že to tu je malé, málo dětí, že tu budu vedoucí a budu to vést. Takže jsem to slátala ze sebe i z toho co sem se naučila, protože mi tady už nikdo nediktuje, jak to mám dělat. R.. sem se snažila naučit i to na co byla zvyklá, ale i zároveň abysme sa chytly na něco nového co bude naše. A je uplně skvělá a pomáhá mi, když já nestíhám, takže dělá technické věci a doplňujeme se. Je dobré mít ten rok té přípravy a aby učitelka byla zapracovaná pod někým a předal jí ty zkušenosti a v pokoře přijímat, že se něco nedaří, učitelka může nastoupit, ale nemusí být dobrá učitelka. Je dobré, že je někdo nad ní tak jí to řekne. Já sem si prošla takovým obdobím, kdy sem si říkala, že nemám na to být dobrá učitelka a bylo mi zle mezi ostatníma. A to je dobré, když nad ní někdo stojí a je dobré přijmout to, když ti někdo řekne, že to děláš špatně a ty to přijmeš.*“

PŘÍLOHA PIII: ROZHOVOR UČITELKA III

Já: S jakým pocitem jsi nastupovala do praxe? Zahrň například i obavy, očekávání, těšení se.

Učitelka III: *„Já jsem měla strach zejména proto, protože sem nastoupila do školky, kde je moje mamka ředitelkou. takže jsem do té praxe nastupovala s nějakýma obavama, jak budu přijatá kolektivem. Ale jako učitelka jsem nastupovala hrozně (přemýšlení)... hrozně s velkýma ideálama- jak to všechno zvládnou, jak to vlastně nebude problém, protože ve škole nás učili něčemu, ale ta praxe je strašně rozdílná. Hrozně jsem se těšila. Protože získám nějaké zkušenosti, budu vědět, jak na to dítě, a jelikož mám hrozně ráda celkově děti, tak sem se moc těšila, ale zjistila sem, že ta realita je trošičku jiná.“*

Já: A tvoje očekávání od uvádějící učitelky? Asi si věděla, jak to tam chodí.

Učitelka III: *„Věděla. Ještě než se mamka stala ředitelkou školy, tak jsem tam ten kolektiv navštěvovala, takže to tam znám a věděla jsem, ale až potom koho budu mít- až byla smlouva. My nemáme vůbec možnost si vybrat jako začínající učitelky. Tak jak uzná ředitelka za vhodné, tak ty lidi spojí a hlavně tak, aby se zachovala ta energičnost, aby to bylo prostě rozložené v celé školce, aby to nebylo pouze v jedné třídě, ale aby to bylo všude. Ta paní učitelka B. je v praxi čtvrtým rokem a myslím si, že asi nikoho lepšího bych nemohla mít. A osobně sem spokojená.“*

Já: A jak to probíhalo, to vaše seznámení a to když si zjistila že ji budeš mít jako uvádějící učitelku když už jste se spolu znaly?

Učitelka III: *“Já bych řekla, že to začalo klapat hned, protože moje uvádějící učitelka mě bere na stejné úrovni jako je ona, protože nikdy mě nedala najevo že by můj názor byl méně hodnotný, že sem teprve nastoupila nebo ty si nějaký idealistický bakalář, který teprve do té praxe vstoupil. Vždycky se mnou jednala na rovinu a nikdy mě brala jako dceru ředitelky. Opravdu, když sem měla nějaký názor tak sme ho vykomunikovaly. A seznámily sme se pořádně v tom přípravném týdnu, to bylo poslední týden v srpnu, kdy sme si zdobily tu třídu a tam jsme se víc osobně setkaly. Tím, že jsme si tu třídu chystaly a přehazovaly, tak jsme si měly možnost povídat. Tak jsem vlastně získala toho dojmu, že to bude fajn, protože ona mě, aniž bych já se musela na všechno vyptávat, tak mi podávala průběžně informace jak o dětech které s nama nastoupí, protože většina dětí přicházela k nám do předškolní třídy. Už v ten přípravný týden mě informovala o různých věcech, na které sem se nemusela ani ptat. Tím, že ona je v praxi 4 roky tak taky věděla jaké to bylo, když tam nastoupila a co všechno by požadovala.*

Já: Takže komunikace byla jaká mezi Vámi?

Učitelka III: *„Musím říct, že nikdy nic nevázlo. Na všechno co jsem se zeptala na všechno mi bylo odpověděno, nikdy nehrála žádné stínové divadlo, na rovinu mi řekla jak to je, jak je to s dětma, kdo jaký je, takže cokoliv tak nebyl problém. A ta spolupráce probíhala dobře, protože v září a polovinu října jsem chodila na náslechy k ní a dívala jsem se jakým způsobem se tam pracuje, protože máme centra v mateřské škole a byl to hrozný šok. Neříkám že jsem nečekala, že budou přípravy jednoduché a že to bude hned hotové, ale nečekala jsem, že ani sama, jelikož jsem to studovala a měla bych vědět, co to všechno obnáší.*

Ale tím, že je každá školka jiná, tak jsem nečekala, že budu muset obsahovat tolik v těch přípravách, že budu muset přemýšlet jak to udělat zábavnější, ale to je i tím že jsem přišla z teorie do praxe a teď jsem nepoužila ani polovinu z toho co jsem se naučila ve škole. Mě dávala ta praktická stránka ve škole kdy jsme měli různé komunikace (.....) . Následně následky probíhaly u mě v hodinách. Hodnotila mě, takové hospitační hodiny, kdy sme si vyloženě sedly a probraly sme bod po bodu jak bych, co bych, proč bych měla dělat tak a proč nedělat tak a tak a teď to probíhá každodenně. Ne sice, že si sednem a probíráme, ale sme na tak, myslím si , dobré komunikační úrovni, že se na sebe podíváme a já už vím, jestli sem to udělala dobře, jestli sem to udělala špatně, jestli mám reagovat, jestli nemám reagovat. Takže mám velké štěstí, že sem dostala tak někoho dobrého, kdo mě nedává najevo, že bych měla mít hřebínek dole jenom proto, že sem právě vystudovala.“

Já: Zmínila si přípravy. Konzultovaly jste nějak tvé přípravy, chtěla po tobě, aby sis je nachystala předem a ukázala je? Konzultovala si například v pondělí co máš nachystané na celý týden?

Učitelka III: *„Joo. Já jsem si udělala nějakou přípravu. Dala jsem ji den dopředu, společně jsme se na to podívali a ona mi řekla měla by ses věnovat té oblasti, jelikož probíráme toto téma. Měla bys tam dát ještě to nebo toto tam nemusíš dávat to je těžké. ALE!! řekla mi je dobré si zkusit něco těžkého. Ona mi sama říkala, že kolikrát přichází na to, že si něco vymyslí a že je to pro děti nepřekonatelně těžké. Jde o to, že jak se děti aklimatizují v té mateřské škole, tak sme se aklimatizovaly i my. Pomaličku se do toho dostávaly a pak ne nuceně, ale pro nás začínající se ty přípravy požadují i papírově. A jelikož B. má rozsáhlé přípravy, a pro mě toho co bych tam mohla zahrnout, tak sem zjistila, že toho udělám víc jenom pro to, abych sama sebe cvičila v té fantazii.“*

Já: Ukázala ti své přípravy?

Učitelka III: *„Ano. Já jsem měla do všeho otevřené dveře. Nejenom když jsem požadovala, ať mi něco pošle, dala mi návrhy stránek, spíš šlo o to jakým způsobem to vymyslet, aby to děcka zaujalo a abych je natáhla na sebe. V té skladbě té hodinky, jak by to mělo probíhat, že by tam mělo být přivítání, pohlázení, předávání plyšáčka, motivační básnička, tak je to pro ně sklidňující. Tímto sem zjistila, že pro ně je to rituál a to sem zjistila, že to nebylo o tom toto bys tam neměla dávat, ale dala mě volnost abych zjistila, že zjistí si jak to je, nelámaj to přes koleno...a to mi dala i volnost ředitelka. Já sem hrozně křečovitě to chtěla mít dobře, aby tam nebyla chyba. Když ti učitelka s dlouholetou praxí řekne, že se každý den učí, že ji každý den něco překvapí, tak mě to tak uklidnilo.“*

Já: Vidíš posun na sobě, když je nyní únor s tím jak si nastoupila v září? V tvé práci v komunikaci s tím uvádějícím učitelem, jestli si zapadla už více do kolektivu?

Učitelka III: *„Určitě ano. Myslím si , že strašně velký posun. Už jen to, co jsem se bavila se svou uvádějící učitelkou, protože já mám tak výbušnou povahu a to nejde u těch dětí. Já si prostě myslela, že když trošku zatlačím a řeknu to, tak to prostě půjde líp. Jenže čím víc člověk tlak vyvíjí, tak tím je to horší. A jak já sem byla ze začátku (výraz nadšení), tak prostě sem po třetím napomenutí vybuchla, kolikrát se kolegyně i lekla, ale ne že bych vřísкала, myslela sem, že to to dítě dělá schválně. Teď už to dokážu říct tisíckrát. Hrozně moc mě to posunulo i co se týče trpělivosti, náladovosti, že to není jenom o tom, že to je zlobivé*

dítě, to je hodné dítě, ale že to je o tom, že pokud neposlouchá, tak je to i o tom, že spíš já si s ním neumím poradit a něco dělám špatně. Tak v tom mě to strašně posunulo. Že jsem musela začít u sebe, protože jsem začínala u dětí, ale je to velká úleva. (.....) Uvažovala jsem o tom že se na to nehodím.“

Já: A uvažovala si nad tímto i s tvou učitelkou?

Učitelka III: „Právě, že u nás je dobré, ikdyž máme velkou školku, tak hodně všichni komunikujeme. Takže neřešila jsem to jenom s uvádějí učitelkou. Řešila jsem to i s těma dalšíma začínajícíma učitelkama. Kdykoliv tam jsou otevřené vrátka co se týče rady ke komukoliv- k ředitelce, k uvádějí učitelce, když by se někdo necítil osobně dobře s tou svou uvádějí učitelkou tak jde za ředitelkou. Můžeme zavřít dveře a s ředitelkou si popovídat o tom. Na začátku nám řekla, že si váží toho, když přijdem a řekneme nevím si rady, nevím co mám dělat. Protože jde vidět, že my se o to snažíme a trápí nás to, že to nevíme. V tomto si myslím, že ta naše školka má obrovskou výhodu, nikdo nikoho neodsuzuje a nesměje se mu.“ (.....)

Já: To si mi nahrála. Jak řešíš problémy s uvádějícím učitelem? Jdeš nejprve za ní a pak to řešíte spolu nebo to řešíš sama?

Učitelka III: „Já sem zjistila, že to je o tom, že to klope v té třídě. Že to není o tom, že já mám problém a nedokážu se domluvit s jedním rodičem nebo klidně s deseti. Ale je to o tom, jestli já dokážu komunikovat s tou učitelkou. Protože já sem tam ráno, ona odpoledne a když nevím, co se stalo odpoledne, tak prostě přesto ten rodič přijde za mnou a se mnou řeší ten problém. Ta komunikace je taková, že mi napíše jestli tam byl problém nebo mi zavolá- když někomu bylo špatně, byl tam úraz nebo něco. Hlavně to ani nechci řešit sama, protože děcka strašně cítí jestli to tam funguje a nefunguje a na začátku mi řekla, ať je to cokoliv i kdyby to byla blbost tak mám přijít. Není nic jednoduššího než se na to zeptat. Ale je teda pravda, že rodiče věděli že jsem tam nová, tak s určitýma obavama chodili za ní. Většinou toho řešení měla na starosti B., protože mi to neřekli. Až teda potom sem se dostávala pomalučku do těch situací, když zjistili, že tam teda taky patřím. A ona mi ale taky všechno řekla. Cokoliv se dělo, cokoliv se řešilo. Takže jsem věděla o každé komunikaci s rodičem. Byla chráněná jak ona, tak já a ředitelka nám to říkala, že máme spolu kopeovat, aby tam nebylo cítit, že ta jedna upadá nebo že jí je to jedno. Nebo že já bych řekla něco křivého proti té učitelce. Když rodiče ucítí slabí článek tak by se to rozpadlo všechno. Takže řešíme vzájemně cokoliv.“

Já: Zhodnot' co ti tedy přinesla metodická podpora?

Učitelka III: „Myslím si, že hlavně rozvoj v mojí osobnosti, nejen v profesním životě, ale i v osobním. Já potřebuju hrozně moc komunikovat a řeším problémy, pak jsem nervozní, podrážděná, když se to neřeší.(.....) Přijdu do práce a jakýkoliv mám problém tak mě to netrápí. Chodím tam ráda a rozptýlím se v práci. Jsem víc v pohodě. Mám svoji třídu a řeším problémy v mé třídě, to jestli je dítě takové nebo takové to je pak věc rodiče.“

Já: Kde ti teda metodická podpora pomohla nejvíc nejen v osobním životě, ale také v těch materiálech co jsou k profesi učitelky mateřské školy potřeba?

Učitelka III: „*Moje uvádějící učitelka je zástupkyně, takže ví úplně všechno. Ukázala mi úplně všechno, co je potřeba udělat. Když to vezmu a srovnám se školou, pro mě ta praxe toho půl roku je za šest roků školy. Člověk do toho vpadne a musí se naučit plavat, protože to není sranda, že přijdu na praxi a pořád je tam ta učitelka kterou mám za zádama a já odejdu a nic mě netrápí. Ani ta praxe ti nedá tolik jako ta pracovní praxe. (.....)*“

Já: Když zhodnotíš celek jako metodickou podporu, jaký přínos v tom vidíš?

Učitelka III: „*Já ti řeknu příklad. Když jsem přišla do praxe a byla jsem ze všeho taková nadšená a vytočená, a teď jsem byla na školení a po půl roce jsem zjistila že řešíme hlouposti. Že si myslíme, některé z nás, že jsme zachránkyně světa- já sem osobně s tímto vstupovala do praxe, ale to bylo velmi naivní. Ale teď se mi strašně ulevilo. Jestli takového něco mělo být tak určitě nejen pro začínající učitelky, které to uvítají, ale i pro ostatní tak po půl roce. Vidím jak sem se to brala předtím a jak se chovala předtím. (.....)*“

Já: Umiš si představit, že by si uvádějícího učitele neměla?

Učitelka III: „*Nee. Já bych se ztrácela. Potřebuju mít pocit, že když bych padala, že mě někdo zachytí. A to máme i tak ve vedení té mateřské školy. Například ředitelka, když vidí, že je nějaký problém, tak ona za nama přijde, rozkomunikujem to všechno proč, jak, ale ona za nama vždycky bude stát. Nedokážu si představit, že bych měla holé záda a nevěděla co dělat. Je to strašně asi o tom, kdo to je. Kdyby to měl být někdo například psycholog v tom kurzu, kdo by vyslechnul. (.....) „jde o to, že mám otevřené dveře, nikdo mě neodsoudil. Tam to je „ přid'te kdykoliv“ A když já sem dostala člověka se kterým můžu komunikovat kdykoliv. Je to o tom co má člověk za partnera a já nemám co říct negativního a je to proto, protože já nemám problém a ikdybych měla problém s kolegyní je to problém, který je bokem.“*

Já: Takže jste kolegyně i kamarádky?

I : „*Ted' už ano. Nemůžu říct, že bych cítila nadřazenost. Zajímavé je, že já sem přišla já absolventka a řekla sem B. nelíbilo se mě tamto a proč sa stalo toto a toto? Ona mi neřekla proč to řešíš Ale měla si pocit, že sem to udělala tak a tak, například. Byla velmi otevřená, zajímalo ji jak se cítím. (.....) Bude těžké jestli se bude po tom roce šachovat.“*

Já: Ale můžeš z toho čerpat.

Učitelka III: „*Samozřejmě, protože ta laťka je velmi vysoko. Úplně s jiným pocitem chodím do té práce než na začátku. Pro mě osobně je důležité, aby to klapalo.(.....).*“

Já: Splnila praxe tvoje očekávání?

Učitelka III: „*Bylo to úplně jiné než sem očekávala. Nikdy sem ji nevnímala jako někoho, kdo mě vede, nikdy mi neřekla jejda to máš špatně, nechej toho.(.....).*“

PŘÍLOHA P IV: ROZHOVOR UČITELKA IV

Já: Můžeme začít s první otázkou s jakým pocitem si nastupovala do práce, když si věděla už z předchozího roku jako asistentka co tě čeká?

Učitelka IV: *„Bála jsem se. První pocit byl strach, zda to vůbec zvládnou. Hlavně ta smíšená třída, kdy jsem byla zvyklá na třídu předškoláků, tak jsem se bála. A pak říkám „kdo se bojí nesmí do lesa“, tak jsem to vzala jako první úkol, to musím vládnout. Takže ze začátku to bylo pro mě těžké, kdy sem nevěděla co a jak, co je bude bavit, nebude bavit, jaké budu mít ty děti. Neznala jsem je, ale postupem času se to zlepšuje. Už vím jak mám poskládat tu přípravu i ten program pro ty děti.“*

Já: A nějaké například obavy nebo očekávání?

Učitelka IV: *„Obavy? No nejvíc se bojím komunikace s rodiči. Nemám ráda, když musím říkat takové ty negativní zprávy, že hoch zlobí, máme nějaké problémy. Taková ta komunikace s těma rodičema tam trochu vážne. A zda to zvládnou a jestli mě rodiče budou respektovat a jak padnu těm rodičům do oka nebo jestli budou časem nějaké stížnosti, že jsem mladá učitelka a takové to „ta nám bude vykládat, jak mám vychovávat vlastní dítě, ona tomu určitě nebude rozumět“ a takové. To byly moje první obavy od toho.“*

Já: A nějaké očekávání?

Učitelka IV: *„Očekávání? Ony očekávání ani nebyly. Já jsem je ani neměla. Spíš sem si říkala, že se na to nesmím těšit. Takže byly takové spíš negativní, ale na druhou stranu jsem se sama a v duchu těšila a odkoukávala jsem a získávala rady. Ale je pravda, že i kdybych nezačínala jako učitelka, tak bych si dodělala tu pedagogickou i teď. Bylo to moje svobodné rozhodnutí, i kdybych nebyla třeba jako učitelka.“*

Já: Jak tě seznámili s tvou uvádějí učitelkou? Jestli nějakou máš?

Učitelka IV: *„Já jsem zde byla jako asistentka a byla mi nabídnuta možnost, jestli bych tu učitelku zvládla. S tím, že sem řekla, že když mi dá paní ředitelka nějakou zkušenou paní učitelku, která by mi radila a pomáhala a ona(paní ředitelka)že „joo“. Nooo tak má dobrou kolegyni, která má několik let praxe- kolem třiceti skoro- takže ta mi v těch začátcích hodně pomáhala. Podporovala a je pravda, že i teď když chodím, tak se dívám jak ona ty děti vede, jaké ona má přípravy a zapisuju si to.“*

Já: Takže jste se už znaly?

Učitelka IV: *„Nee. Seznámily jsme se o prázdninách, jak jsem měla nastupovat. Ona je taky nová, ale pracovala v jiné školce.“*

Já: Takže neměla jsi nějaký problém ze začátku? Když i ona nastoupila tak nevěděla jak to tady funguje?

Učitelka IV: *„To jsem tady zase byla teoreticky já, kdo jí radil a dávaly jsme to dohromady a pomáhala jsem jí já kde jsou pomůcky, jak to tady funguje. A ona mi pomáhala spíš“*

v té učitelské profesi jako přípravy pomáhala, metodiku mi říkala, takže jsme si navzájem pomáhaly nebo i teď si pomáháme“.

Já: Klidně to rozved' jak ten vztah spolu máte, jak spolu spolupracujete, jestli si sednete povíte si nějaké problémy, které se vyskytly, apod?

Učitelka IV: *„Já vždycky řeknu, co bych chtěla v tom týdnu dělat s těma dětma, jakou mám já představu. Ona řekne „joo to jde, ale musíš dát jinší výtvarku pro ty starší a pro ty menší“ Tak třeba jeden den mám výtvarku pro ty menší a druhý pro ty starší. A nebo mi řekne „to je dlouho času to je nebude bavit, musíš to zkrátit, musíš to rozvést nějak jinak“. S tím, že já vím, kde jsou pomůcky a ona mi řekne „joo to je dobrý nápad na ty pomůcky, to můžeš dělat tak a tak“ a já řeknu „ ale já nevím jestli to mám tak dělat“. Ona mi zase řekne „joo zkus to a uvidíš“. Nebo máme takovou myšlenkovou mapu, jak mám ty děti motivovat a já říkám“ já takovou mapu nemůžu mít, já se v tom nevyznám“, takže mám jinou mapu než má ona.“*

Já: Konzultujete v průběhu toho samotného chodu nebo si například v pátek sednete a naplánujete si aktivity na celý týden nebo zhodnotíte ten uplynulý?

Učitelka IV: *„Když já mám ranní, tak jí tak v průběhu toho říkám co mě napadne, co bych chtěla do té přípravy dat, tak to jí vkládám. A pak dělám vlastní hodnocení co se mi povedlo, nepovedlo a poznačuju si to k sobě, že příště musím to a to.“*

Já: A přípravy jí nedáváš dopředu v písemné podobně?

Učitelka IV: *„Nee. To mám pro sebe. Spíš jsem jí to dávala k nahlédnutí, jestli to tak můžu nechat, ale já jsem si spíš dělala pro sebe přípravy do podrobná a co máme pro rodiče, tak to jsem z toho tak vycucla.(.....) I ona mi říkala „dej tam jen výtvarku, procvičování jemné motoriky a tak, protože se to nemusí vždycky povést nebo se může něco stát“.“*

Já: Máte kolegiální vztah přestože je starší a je posunutá profesně výš a ty jsi ta začínající?

Učitelka IV: *„Od každého něco. Já ji respektuju jako zkušená učitelka, ale na druhou stranu je to pro mě taková ta máma, ale máme i ten kamarádský vztah. Ona řekne někdy „ty si ťula, proč to děláš“ a řešíme i ty naše osobní problémy. Takže není to jenom na té profesní, kolegiální úrovni, ale je to od každého něco.“*

Já: Když si naťukla problémy, jak řešíte problémy? A jakým způsobem? Například i jak zlepšit tu komunikaci s rodiči a tak?

Učitelka IV: *„JJ. Já jí vždycky říkám já nebudu dávat ty negativní zprávy, tak ona jde a řeší to s těma rodičema. Ale někdy musím i já, ale já to neumím, tak pěkně zaobalit, ale většinou teda ty negativní zprávy podává ona. Ale je to vyloženě jen někdy.“*

Já: A co se týká dětí nějaké záležitosti?

Učitelka IV: „*Joo to komunikujeme, když ona tady není, tak si napíšeme maila nebo jí zavolám, nechám lísteček.*“

Já: A co se týká rámcového vzdělávacího programu orientuješ se?

Učitelka IV: „*Pořád v tom plavu a už to mám tak více méně ujasněné a vím, co do které oblasti patří.*“

Já: A sestavovali jste si spolu s uvádějí učitelkou třídní vzdělávací program?

Učitelka IV: „*Nee, protože my jedeme podle starého, který fungoval minulý rok. Čerpáme i z příprav z loňska. (.....) takže jsme si nesestavovali vůbec nic. S nějakým zkušenějším bych si troufla ho sestavit, ale jinak bych asi brouzdala po internetu a hledala náměty na internetu. (.....) Ty témata si ale upravujeme, ale od základu to vůbec.* „(....)

Já: Když se můžeš vyjádřit k tomu co ti přinesla ta metodická podpora, celý ten vztah, který s tou svou uvádějí učitelkou máš?

Učitelka IV: „*Asi nebyť jí, tak bych si na tohle netroufla. Už bych asi dávno skončila, protože bych říkala, že na to nemám. Protože ono se to nezdá, ale je to náročné. Hlavně ta metodika a ty papírové činnosti, ikdyž se to nezdá a člověk řekne „ty nic neděláš, ty si jenom hraješ“ .Ale kdyby viděl, kolik je to papírování. Musíme psát hodnocení a nějaké další věci, které se po nás chtějí. Tak já někdy nevím, tak to tak sesmolím, kolegyně dá tomu takovou tu formu a já to upravím do počítače a je to. Ale asi kdyby to byl někdo mladý, kterého bych měla vést já jako učitelka, tak by v tom byl asi pěkný holubník.*“

Já: A mohla by ses v takovém případě obrátit na někoho jiného?

Učitelka IV: „*Joo. Mám tu kolegyně, které jsou taky starší, ale myslím, že pro mě by to nebylo ono. My to v té třídě máme takové soukromé a neneseme to ven. Tak přijdu do nějaké jiné třídy a ta mi řekne „ ty to nevíš a to chceš učit“, takhle ona ví, že to nevím a pomáhá mi v tom. A řekne „joo to se naučíš, moje začátky byly taky těžké“, takže mě podporuje. Ostatní kolegyně by mě taky podporovaly, ale potom by se to mohlo obrátit i proti mě a v tomto je to lepší. Su ráda, že je to na naší třídě. že to nemusím ventilovat nikde ven a že to nemusím řešit s nějakým cizím a hlavně mám v ní tu důvěru.*“

Já: Díky i tomu, že ta tvoje kolegyně a uvádějí učitelka, je tu taky nováčkem, cítíš se tady líp, že v tom nejsi sama.

Učitelka IV: „*Joo trochu to tam je. Si myslím, že se učíme tak navzájem od sebe. Například ona je ze straně školy, takže neumí moc s počítačem, takže já dávám všechno do počítače a tu technickou stránku řeším, ale ona mi dává zase tu papírovou a materiální.*“

Já: Obohacuje tě?

Učitelka IV: „*Spíše asi na praktické stránce, ale i na té teoretické. Třeba, že tato knížka se mi bude hodit, a tak.*“

Já: A ještě co se týká příprav, tak si to dělala všechno sama?

Učitelka IV: *„Do těch příprav to mi pomáhala bývalá kolegyně, která tady už nepracuje. akže mi říkala, kde to všechno najdu, jak to má asi vypadat. S tím, že se zbytkem mi pomáhala teď aktuální kolegyně.“*

Já: A ukázala ti například její přípravy, které dělala . A jedeš podle nich? Nebo si říkáš tady přidám toto, toto mi tam chybí.

Učitelka IV: *„Joo máme to pořád k dispozici ty přípravy. A jedu podle nich, ale někdy čerpám z těch starých příprav a něco si dávám ze svého. A ona mi řekne třeba kde co najdu, v jaké knížce se mám podívat. Řekne „joo zkus to“ a já vím, že se na tom spálím já sama a příště už to neudělám. Takže možná i tady v tomto. Ona mi neřekne přímo nee nedělej to. Ale řekne uvidíš. A já za ní pak přijdu a řeknu „joo měla si pravdu, měla sem to dělat tak jak si mi to říkala ty.“*

Já: Zhodnot' nějak to tvé působení tady od září do března. Třeba jestli na začátku si byla vyplašenější a teď si si jistější.

Učitelka IV: *„Na začátku sem si říkala tyyy jo. Ale mě pomohlo i to studium na té škole. Vplouvám do těch problémů i materiálů a do těch podmínek, za které jsou vytvářeny ty plány. Kdybych nestudovala, tak v tom plavu asi i teď. V září jsem měla ty přípravy trochu chaotické, ikdyž mě ta moje kolegyně pomáhala, ale neviděla jsem posloupnost. Občas se mi něco proměnilo, ale teď už vím, jak to asi má vypadat, jak je mám zklidnit, co na ně působí a znám i ty děti, i ty rodiče už.“*

Já: A pomohlo i to, že jste se zapracovávaly spolu?

Učitelka IV: *„Joo to určitě. Už víme co od sebe očekávat. Poznáme to od sebe, že jedna jde a „co ti je?“ a ta druhá „noo nemám náladu a tak.“ (.....)*

Já: Dokážeš si představit že by si podporu neměla?

Učitelka IV: *„Nee, já bych si asi na to netroufla, kdybych neměla tady tu kolegyni co mám teď. Jako kdyby to byl nějaký začínající učitel, tak bych asi nad tím váhala a otázka je kdo by to byl, jak moc začínající učitel, ale sem ráda za tady tuto kolegyni. Je to možná i tím, že tam máme takový věkový rozdíl, že ji beru jako starší a ona mě bere jako dceru. Tak i to nám dělá moc, ale kdyby to byl někdo mladší(přemýšlení)... těžko posoudit...ale asi bych si nebyla tak vůbec jistá. Teď jsem mnohem jistější než na začátku.“*

Já: Ještě mě napadlo. Měly jste přípravný týden?

Učitelka IV: *„Noo měli. S tím, že já jsem tu byla sama. Ona teda došla asi 2 dny v přípravném týdnu a celou tu třídu přestěhovala. Ona ale asi věděla proč to tak dělá, ale já sem myslela, že ji zastřelím. A mě už to nebavilo pořád všechno sem a sem.(...) Ale mě to bylo jedno, já sem nebyla naučená, kde co budu hledat, takže sem se jí tak podřídila. A ty děcka jsou zvyklé na jednotný styl vedení, a oni na to reagují a je to lepší než kdybych je svolávala jinak a ona jinak.“*

Já: A když si začala studovat. předáváš i ty jí něco z té školy že toto je dobré to vyzkoušíme.

Učitelka IV: (....) „v té školce si spíš předáváme materiály mezi učitelkama než ze školy.“(.....)

Já: A jaký význam je pro začínajícího učitele metodická podpora?

Učitelka IV: „Já myslím, že jo. Pro mě osobně to mělo velký smysl a má to velký význam, protože vím co dělám špatně, jakou mám chybu a hlavně mi dává rady, které jsou k nezaplacení. Já vím, že se časem naučím, ale teď pro začátek nevím vůbec(....) všude se dočtu co a jak, ale když si to nevyzkouším a hlavně ty rady mi nedají, tak nevím(...) já jsem za to fakt straně ráda, že ji mám v té třídě. A je to asi o osobnosti učitele.“(.....)

Já: A pomohlo ti to například že ona měla taky smíšenou třídu:?

Učitelka IV: „Joo určitě. Ona pracovala 15 let ve smíšené třídě, takže mi pomohla jak na to. Já jsem ještě ta tvárná učitelka, která se může tvarovat a kdybych měla delší praxi a jen s určitou věkovou skupinou, tak bych asi do té smíšené tady nešla. Bych se toho bála. Jak mám zabavit 3leté a to starší!? A jelikož ona je na to zvyklá, tak jí to nepříjde něco jako zvláštního.“

Já: A tobě to nedělá už teď problém?

Učitelka IV: „Nee. Ze začátku joo, s tím jsem bojovala, když rodiče říkali, že máme málo času na předškoláky. Ale teď už na to docházím, že máme na ně dostatek času a děláme s něma individuálně a ti mladší obkukávají od těch starších a mnohdy i ti mladší jsou šikovnější než ti starší.“

PŘÍLOHA PV: ROZHOVOR UČITELKA V

Já: S jakým pocitem si nastupovala do práce?

Učitelka V: *„Já jsem měla takový pocit nadšení, protože sem byla ráda, že můžu pracovat v oboru, ale zároveň tam byl i respekt, zodpovědnost za děti, za to svoje rozhodnutí.“*

Já: Těšila ses nebo si měla nějaké očekávání?

Učitelka V: *„Těšila a to hodně. Očekávání tím, že sem tam byla na praxi už, tak jsem věděla do čeho jdu. Byla sem tam 4 týdny na praxi - dva týdny v jedné, dva týdny v druhé třídě- a přesně v té které sem i teď tak sem byla i na praxi, takže jsem znala koupu dětí, protože spousta tam zůstávalo, takže sem věděla do čeho jdu.“*

Já: Jakým způsobem ti byl přidělen uvádějící učitel?

Učitelka V: *„Paní ředitelka mě zavolala, že některé učitelky odešly, tak že by potřebovala a zástupkyně mě doporučila. Tak sem souhlasila a přidělila mi uvádějící učitelku paní ředitelka. To je moje kolegyně, která se mnou byla a už má praxi ve školce 5 let, ale jinak spoustu roků.“*

Já: Měli jste přípravný týden kdy jste spolu spolupracovali?

Učitelka V: *„Já jsem sice chodila ještě do práce jinde, ale když sem měla volno, tak sme připravovaly třídu.“*

Já: A ukazovala ti materiály v tom přípravném týdně, říkala něco o dětech?

Učitelka V: *„Ne, protože ona taky přišla do nové třídy, takže sme začínaly obě dvě.“*

Já: A co se týká rámcových třídních programů?

Učitelka V: *„Ano sestavovali sme je, ale až v září.“*

Já: Když s ní spolupracuješ, jak spolu spolupracujete, co všechno řešíte?

Učitelka V: *„Domlouváme se. Když mám nějaký nápad, tak jí to předem řeknu, tak i ona přijde. Co se týká s prací s dětma nebo i akce řešíme. Pro rodiče upozornění a dopředu si to řekneme nebo když to uděláme, tak si to pak řekneme.“*

Já: Takže bere tvoje nápady a připomínky?

Učitelka V: *„Ano. S něčím už má zkušenosti větší, tak mi to naznačí, že to tak nejde a je to spíš o té kolegiálnosti. Nebo když mám přípravu dopředu, když ji někde rozebereme, tak mi poví, co by tam ještě mohlo být nebo co nemám radši dělat.“*

Já: Takže jí dáváš přípravy dopředu?

Učitelka V: „*Nee. Ale v tom září sme slovně probíraly ty přípravy. Zeptala se co chci dělat a já sem jí to řekla. Třeba teď se zeptá nebo já jí řeknu, ale už to není tak pravidelné.*“

Já: A když jste ten týden za sebou měli nebo měsíc konzultovali ste jak se vám to podařilo nebo jak se ty cítíš?

Učitelka V: „*Ano. Ona se mi vždycky zeptá jaký z toho já mám dojem. Ale po měsíci píšeme hodnocení takže to probereme tak společně.*“

Já: Nějaký nevhodný přístup toho uvádějícího učitele co se ti třeba nelíbí? kde ti nepomáhá nebo naopak moc pomáhá?

Učitelka V: „*Nevím. (chvilka váhání) Nijak mě nic nenapadá. Myslím si, že i když chodíme na náslechy tak u někoho mi něco víc sedlo, ale vím, že moje kolegyně to nechává na mě a do ničeho mě nenutí a nechce, abych přesně podle ní dělala.*“

Já: Je otevřená tomu že ty třeba máš zkušenosti ze školy jako bakalář a přineseš něco?

Učitelka V: „*Ano. Ona má praxi s dětma, má přirozený respekt, takže já nemůžu dělat tak, jak ona. Musím děcka jinak zaujat, ty mladší třeba. A tím, že ona není tak zdatná v těch dokumentech a tak, tak my sme se toho na výšce docela učili, takže to si myslím, že oceňuje a to dělám celkem i já spíš. Já zase potřebuju ty praktické věci s dětma.*“

Já: Když řešíte problémy tak jakým způsobem? řešíš je sama nebo s ní?

Učitelka V: „*Většinou sama, ale pokud je to něco fakt problém, a i když něco vyřeším sama, tak jí to řeknu. Ona mi řekne jestli sem to dobře vyřešila nebo jak by to řešila ona a nebo to nechám být. A když je to nějaký problém s rodičama, tak řeknu „my se s kolegyní domluvíme a pak vám to řeknu“. Protože ona není se mnou na směně, tak když je něco tak zajdu na kolegyní vedle do třídy.*“

Já: Cítíš se třeba i díky ní líp v té práci ikdyž si tam byla na praxi? Pomohla ti například i s kolegyněmi vycházet stojí při tobě?

Učitelka V: „*Já myslím že jo, doufám. I paní ředitelka je vstřícná, kdy se za ní můžeme chodit radit. Takže ten kolektiv..(přemýšlení) žádné větší problémy tam nebyly.*“

Já: Co osobně ti přinesla metodická podpora že tam máš tu starší zkušenější učitelku?

Učitelka V: „*Je to rychlejší. Můžu se rychleji zapracovat, nemusím se v tom sama plácet, ale vidím někoho, kdo má zkušenost a řekne mi co a jak.*“

Já: A třeba spíš v tom výchovně vzdělávacím procesu než papírovní?

Učitelka V: „*Ano. Dá se říct. Ikdyž s téma papírama mě seznámili a v každé školce to funguje trošku jinak, ale s téma papírama je větší prostor pro mě.*“

Já: V jakých oblastech si ji nepotřebovala a byla si samostatná jednotka nebo ti nepodala ani pomoc nebo naopak si ji potřebovala?

Učitelka V: *„Asi při těch samotných činnostech v těch centrech aktivit co tady máme. Tak tam sem si je sama připravovala, tam mi nemusela radit. spíš jen organizačně a vždycky ráno třeba, když máme komunitní kruh a pak máme ty centra, tak to už sem si sama dělala.“*

Já: A kdyby si vůbec neměla uvádějící učitelku jaký by si z toho měla pocit a jak bys to zhodnotila

Učitelka V: *„ Asi by to byl blbý pocit. Já si myslím, že by to trvalo všechno delej. Asi bych si musela na všechno sama přijít a hodně bych musela asi studovat různé knihy a asi bych využívala i víc co sem se naučila ve škole. Ale nevím jak by to vůbec v praxi fungovalo a asi bych stejně dospěla k tomu názoru, že všechno nejde úplně použít.“*

Já: Když to zhodnotíš kolik procent využíváš

Učitelka V: *„Spíš z toho čerpám co mi ona předala. Z té přímé práci v kontaktu s děckama, ty papíry spíš ze školy. Tu organizaci s dětma a ten systém zajetý.“*

Já: Jaký vidíš přínos v té metodické podpoře pro začínající učitele?

Učitelka V: *„Přínos? Žže je to všechno rychlejší. Rychleji se vypracuju, ale samozřejmě tam musí být i to, že se učitelka nesnaží, abysme ji kopírovaly a dělaly všechno podle ní, ale aby nás nabádala a nechala nám svoji osobnost. Ale přínos je tam velký. Určitě ten skok je větší, člověk načerpá ty zkušenosti.“*

Já: Dá se říct že všechno je i o komunikaci?

Učitelka V: *„Určitě. Protože kolegyně ted' byla nemocná a pocítila sem to, že kdyby mi tam dali někoho jiného a ta učitelka má jiné názory a metody, tak v tom by byl chaos. Je určitě lepší, když ta začínající učitelka se podřídí trochu i té vedoucí. Kdyby každá měla jiný názor, tak tam bude chaos, a aby se děcka v tom dobře orientovaly, tak by ty mladé měly mít k sobě někoho k sobě a konzultují svoje nápady a tak. Sice my si nedáváme nějaké chvílky na víc, ale spíš to vyplyne z nějaké situace, když máme potřebu si něco rozebrat, ale pravidelnost to nee.“*

Já: A posunulo tě to osobně jako člověk anebo po profesní stránce?

Učitelka V: *„Spíše asi po té profesní a jako člověka? Bych řekla, že ty konzultace s paní ředitelkou to bylo takové upřímnější, takže co se týkalo sebehodnocení, tak určitě kolegyně mi nedala to sebehodnocení na přímo až tak.“*

Já: Ještě mě napadlo co se týká ke vzdělávacím programům třídní jste si dělali v září a spolu?

Učitelka V: *„Ano dělaly. Ale to je takový živý program, kdy témata i cíle měly na půl roku a v průběhu roku je můžeme změnit. Když má kolegyně ranní, tak má svoje cíle, pak já zase si napíšu svoje cíle. Obvykle s tím tématem souvisí, ale podle toho, jak se to hodí k tomu tématu většinou na týden dopředu(.....) ona má ty cíle v hlavě a má praxi, než aby to měla papírově.“*

PŘÍLOHA PVI: ROZHOVOR UČITELKA VI

Já: Začneme hned první otázkou. Jak ses těšila do praxe? Jestli ses těšila, netěšila, jaké obavy si měla, jestli si něco očekávala?

Učitelka VI: *„První pocit byl takový, že sem se těšila, protože to byla moje vysněná práce pracovat ve školce, ale za druhé sem měla obav jestli to zvládnu, protože škola dala nějaký základ, ale bála sem se jak zvládnu ty děti. Neměla jsem vyzkoušené z té praxe až tak jako přístup ke všem situacím, jestli ty děti zvládnu, jestli je uhlídám, jestli je dokážu zklidnit, jestli je dokážu motivovat nějakou tou hrou a hlavně sem měla strach i ze zodpovědnosti. Když se někomu něco stane nějakému dítěti z toho jsem měla obavy. A očekávala jsem od toho spoustu práce, že to přinese, že je to náročná práce, ale zároveň naplnění, protože já miluju děti, takže myslím si, že se mi to zatím plní.“*

Já: Jaký byl tvůj nástup do školky? Jakým způsobem ti byl uveden uvádějící učitel?

Učitelka VI: *„První seznámení proběhlo už o prázdninách, kdy sem se byla podívat za mojí nastávající kolegyní. Seznámili jsme se, potykaly sme si a já už sem měla od lidí co ji znají reference, že je příjemná a milá, takže sem už o ní něco věděla. O těch prázdninách na konci srpna sem se byla za ní podívat do třídy a za dětma, které tam už byly, takže sme se ořukali. Ale takové to větší seznámení přišlo první týden, kdy sme si vyjasnily co, kdy, kde, kdo bude dělat, kde máme svoje místo, ale bylo to úplně v pořádku. Bez problémů. Uplně sympatická paní. Já sem spokojená, takže lepší kolegyni sem si přát nemohla.“*

Já: Kdo to tedy je?

Učitelka VI: *„Moje kolegyně. Ona má 20-30 let praxe. Má těsně před důchodem.“*

Já: Jak spolupracuješ se svou uvádějící učitelkou?

Učitelka VI: *„Určitě každý týden se domlouváme na tématu, které sice máme stanovené na začátku školního roku, ale někdy se mění, někdy to máme na dva týdny, takže většinou se na ten týden domlouváme. Co budeme dělat a domlouváme se a konzultujeme denně po různé činnosti, ikdyž ona už to nepotřebuje, ale když dělám něco složitějšího nebo nejsem si jistá jestli je to správně nebo se stane nějaká událost s rodiči, tak vlastně komunikujeme denně. A stále pořád. Nemáme nějaký určený čas tehdy a tehdy bysme se sešly, ale je to tak spontánně co nás zrovna napadne, nějaká událost, na co si vzpomenu nebo co bude co neznám. Takže jsou situace, ve kterých vlastně já nevím co mám dělat co přijde, takže většinou se jí hnedka na to zeptám třeba se psáním třídnice ze začátku. Třeba tomu se říká svatá kniha takže se zeptám jestli to tam můžu takhle napsat, takže my se radíme pořád.“*

Já: V tom září když ti pomáhala třeba s tou třídnicí, si už samostatná jednotka, kdy to už zvládáš?

Učitelka VI: *„Jako já myslím, že většinou věci už zvládám, ale vždycky se najde něco, s čím mi musí pomoci. A já se nebráním té její pomoci. Já sem si nikdy nepřipadala, že já sem byla ta začínající. Ona to tak nedává najevo, ona je skvělá. Ona mě do ničeho nekecá, na všechno má pozitivní náhled, když se náhodou něco nepovede, tak řekne „joooo úplně“*

v pohodě, nestihneš to já ti pomůžu nebo děti uklidníme“ nebo tak. Takže ze začátku tam vůbec nebyl problém a neřekla bych, že sem samostatná. Asi to tak nefunguje. Člověk musí být ve spolupráci s tou kolegyní pořád, proto sem ráda, že si s tou mou tak rozumím, protože nedokážu si představit, že bych si s ní nerozuměla a to ani nejde. Člověk je pořád ve spojení. Ona přijde nebo já přijdu na odpolední tak do té půl jedné až jedné sme spolu, takže se člověk musí pořád domlouvat a komunikovat a pořád mě vede, pořád jsou nějaké nové situace, nové akce, v kterých chci pomoci.“

Já: Takže máš pocit, že do začátku pomohla uvádějící učitelka?

Učitelka VI: „Hodně. Jsou to sice takové obyčejné věci, kdy je svačinka, jakým stylem, jestli si pro to děti jsou sami, jestli jim to mám podat, jestli jim mám nalít čaj a takové věci. Takže ze začátku strašně moc věcí bylo na kterých sem se musela ptát a musela mi radit. Ze začátku toho bylo více, teď už je toho méně. Teď už vím, ale pořád je něco. Třeba hlavně s rodiči, když si nevím rady, ale je nějaká situace, vyřeším ji, tak jí radši řeknu, že sem to udělala tak a tak, jestli je to správně, protože ona už ví a pořád takto fungujem, že mě radí.“

Já: Co se týká třídních, školních programů, jak jste ho připravovali a například i třídu?

Učitelka VI: „S tím třídním sem jí pomáhala ale většinu si udělala ona. Joo sedly sme si obě dvě, ale ona už věděla jakým stylem. Něco se nemění.. třeba z minulého roka, takže většinou bylo na ní, ale když děláme hodnocení měsíční, hodnocení toho bloku, tak to dělá většinou ona. Já se vždycky mrku. „Joo přečti si to, podepiš mě to a toto“. Se hodně ještě učím, ona už ví. Teď bylo pololetní hodnocení a já sem udělala třeba 25%. Mě to přijde takové blbě. Jako ona to udělá, ale ona „já to vím tak já to udělám, ty si to přečti, naučíš se to a pak už budeš vědět, jak se to píše a když to člověk poprvé píše tak neví.““

Já: Když si trošku nakousla ty problémy. Řešíš je sama nebo s kolegyní?

Učitelka VI: „Když sem na ranní tak určitě sama a co není vyloženě problém. Spíš co rodiče potřebujou, takže to vyřeším takovým způsobem co si myslím, že je přijatelný pro obě strany a že neudělám strašně velkou chybu. A kdybych potřebovala vyřešit nějakou situaci tak se zeptám vždycky odpoledne. Ikdyž si myslím, že sem tu situaci vyřešila dobře, tak vždycky se ještě poradím.“

Já: A cítíš se díky té metodické podpoře líp v té školce?

Učitelka VI: „Určitě. Já si nedokážu představit, že bych nastoupila třeba sama se sebou, s někým, kdo tomu nerozumí. To by asi fungovalo těžko, protože bysme si museli nastavit, vymyslet jiné pravidla a takto je to daleko jednodušší. Myslím, že takto by to mělo být, že nenastupují dvě učitelky nezkušené nebo začínající, že by to nešlo.“

Já: A bere tvé názory a přípravy konzultujete?

Učitelka VI: „Joo určitě. My to tam máme ty přípravy v šanonech, takže ona se vždycky podívá, tak mi třeba řekne takto to nemám udělat nebo takto to mám doplnit, takže to se radíme a jde se na mě třeba podívat co mám dělat a tak. Ale říkám, ona to podává příjemnou formou. Nepřipadám si jak kdybych tam byla taková úplně tupá, že do teďka nic ne-

vím. Ona vždycky řekne „Joo..Dívej.Tady to se tak do té třídnice nepíše.“ A podá to úplně v pohodě, je to super.“

Já: A co ty vymyslíš?

Učitelka VI: „Jj ona je úplně ráda. Jjá mám třeba ty pohybové dovednosti, ona přijde zapojí se řekne joo to je super jak si to vymyslela. To ona jooo umí pochválit. Nebere mě jak nějakou konkurenci.“

Já: Využíváš toho co ses naučila ve škole nebo spíš ti předává ona ty zkušenosti?

Učitelka VI: „Asi bych řekla půl na půl. Ze školy určitě. Asi kdybych neměla školu vystudovanou, tak člověk potřebuje ty odborné informace mít. Když já mám ve třídě asistentku pedagoga a když něco řešíme spolu a člověk by neznal tu diagnózu toho chlapečka, tak by se nepohnul. Ale určitě sem získala i dost věcí praxí. A co se týče té praktické. Až ty odborné tipy jak mluvit s dětma, jakým stylem, jaký přístup k nim, jak se ty děti chovají, protože to ve škole člověk nezíská. Já když sem si ve škole připravovala hru pro věk tři až čtyři, tak sem nevěděla jestli to vůbec zvládnou, jestli to bude přijatelné a teď člověk pozná ty děti tak ví, že většina dětí tohoto věku je na takové a takové úrovni a to mi dalo hodně. Ale z té odborné stránky mi dala ta škola.“

Já: A co ti osobě přinesla metodická podpora?

Učitelka VI: „Asi takovou jistotu. Velkou jistotu, že to zvládnou. Ona je moje podpora, že tam nejsem sama. Z toho sem měla trochu strach, že to nezvládnou. Lidi říkali „to tam budeš sama“, ale není to vůbec tak. Když si nejsem jistá v nějaké situaci, tak ona mi pomůže. Je to fakt super, že vždycky se můžu na ni obracet s čímkoliv a vím, že mě většinou poradí ať je to cokoliv.“

Já: Pomohla ti ze začátku i do komunikace s kolegy s rodiči i s dětmi?

Učitelka VI: „Joo, já si myslím, že nemám problém s komunikací, takže s těmi rodiči nebyl takový problém. Ale joo určitě mi pomohla i s ostatníma kolegyňkama, ale nemáme šanci se tak potkat v té školce nebo si povykládat.“

Já: A splnilo to tvé očekávání co si od toho měla?

Učitelka VI: „Určitě splnilo. I něco navíc. Že sem nečekala, že něco bude tak dobré. Čekala sem, že to bude horší, pro mě těžší, ale za ten půl rok nebo třičtvrtě roka co sem ve školce tak si myslím, že sem se hodně posunula profesně v tom přístupu k těm dětem a vůbec to vedení. Posunula jsem se hlavně i ve vystupování. Najednou je člověk vedoucí, nějaká osobnost, tak člověk musí umět vystupovat. Nemůže se zařadit na tu úroveň dětí. V tom mi to hodně dalo ač sem to nečekala, že až tak to bude dobré.“

Já: Cítíš přínos metodické podpory pro ty začínající učitele obecně?

Učitelka VI: *„Jak sem říkala. Nedokáži si přestavit, že začínající učitelky nemůžou být spolu ve třídě tak tam by to nefungovalo. Aspoň aby měla tak dva tři roky praxe, aby vedla tu začínající. Ale myslím si, že rok je málo. I více jak tři roky, třeba i 5 roků. Nedokážu si přestavit, že bych po roce někoho vedla. Jako asi bych to zvládla, ale myslím si, že víc dá ta co má více těch roků praxe, protože je to lepší.“*

Já: A máte souhrnu v tom vašem vztahu?

Učitelka VI: *„Já myslím že joo. Jako já sem fakt naprosto spokojená a kdyby ses zeptala na nějakou věc co u nás nefunguje, tak bych asi ani žádnou neřekla. Já sem s ní velice spokojená. Ona snad se mnou taky. Říkala že joo, takže si myslím, že sme sehrané. Já se přizpůsobím jí, ona mě. Ona není takový konfliktní typ, že by řekla toto bude po mojem vždycky. Jsou jako pravidla, které dodržujeme obě dvě a pak jsou ty co máme každá svoje.“*

PŘÍLOHA PVII: ROZHVOR UČITELKA VII

Já: S jakým pocitem si nastupovala do praxe? Obavy, očekávání?

Učitelka VII: *„Protože jsem tam chodila na praxi, tak jsem nastupovala plná očekávání, elánu, nadšení. Ale po prvním týdnu to honem rychle kleslo, protože sem se dozvěděla, že všechny ty papíry a že to není skoro vůbec o těch dětech. Ale tím že sem měla dobrou uvádějící učitelku, tak ta mi řekla, že ty papíry mám hodit za hlavu, že sa někdy udělajů, že neutečů a mám si hledět těch dětí. Tak to bylo super v tom, že ona vždycky, když člověk něco nevěděl, tak mohl za ní přijít a ona byla taková „nenech se odradit papírama, to nic není“, takže s dobrým pocitem. Ono to přešlo pak do takové negace, ale pak to zase přešlo zpátky na dobrý pocit.“*

Já: Koho si měla jako uvádějící? délka praxe?

Učitelka VII: *„Měla jsem moji tehdejší kolegyni, 30 let ve školce měla praxi.“*

Já: Jak jste se seznámily spolu?

Učitelka VII: *„Ona mě učila v mateřské školce. Ale seznámily sme se až ve školce, když sem tam byla na praxi, tak sem její třídu obešla. Protože měla maláčky a my sme byly u velčáků, takže sme se seznámily až ve školce. Seznámily sme se v tom přípravném týdnu, protože sem tam byla připravit třídu, takže sme se seznámily, poznaly kdo si co může, kdy sa zasmát, čemu sa zasmát. Tam už sme sa domluvily, kde co bude, a tak a bylo to strašně super, protože to nebylo vůbec tak „to je moja třída a tady bude toto, tady nástěnka, ale bylo to „udělaj si jak chceš, toto udělaj tak, možu toto“ a „ano, výborně, takovů nástěnku klidně“. Ttak to bylo dobré, že mi nechala první tu volnost, že si to člověk může udělat jak chce. Sem sa bála, že mě poví „nee tak to nemože byt, tak to je zažité tak to bude“ .“*

Já: Jak ste spolu spolupracovaly?

Učitelka VII: *„Spolupracovali jsme úplně výborně, fakt. Kdykoliv sem sa potřebovala zeptat tak mi poradila. Neporadila mi úplně v takových těch odborných věcech, to sem zase poradila já zase z té školy a ona mi poradila, jak na ty děti jít a co je vhodné. Ale nikdy mě to neřekla, když bylo třeba něco nevhodné, nikdy mě neřekla „toto nedělaj, nechala mna to udělat a pak mna nechala si sama přijít na tu chybu, když sem zjistila, že to nebylo vhodné, protože to bylo těžké a ona „noo.. já sem to věděla, ale chtěla sem ať si to zkusíš sama, protože sem nechtěla hatit tvoje plány.“ A spolupracovali sme jak s papírama, že ona musela psát papíry, tak sem jí radila nebo sem jí psala na počítači. Já sem jí radila s těma formalitama jak majů byt, ona mě radila spíš s těma věcma s prckama.“*

Já: Setkávaly jste se nějak a konzultovaly přípravy nebo si měla k dispozici její přípravy?

Učitelka VII: *„Nee protože ona přípravy psala ale taková ta její příprava co udělá v kruhu a tak dala mi k nahlédnutí přípravy z lonského roku co byly v té třídě ale tyto přípravy mi tolik moc nepomohly protože to nejsou přípravy kde byly rozepsané činnosti ale není to do podrobná jen cíl a nabídka činností napsané takže sem spíš si přípravy psala pole školy jak to má byt co tam má byt obsažené a až potom mi třeba zástupkyně ředitele*

řekla toto tam dej toto tam nemusí být ale konzultovaly jsme spolu tu činnost jak bude probíhat co bych tam měla doplnit tak sme to konzultovaly. “

Já: Sebereflexi jste dělaly?

Učitelka VII: „Sebereflexi jsem dělala první tři měsíce každý týden, kdy jsem se sebehodnotila. A potom sme po každém výstupu. První týden byla zpětná vazba. Já sem nezažila od ní „toto je špatně,“ ale většinou „toto bylo super, toto je nebylo, to bylo míň super,“ spíš se snažila motivovat do té práce než nemotivovat. “

Já: Jak jste řešily problémy?

Učitelka VII: „Mezi sebou sme problémy neměly, ale měly sme chlapce ze sociálně slabé rodiny, tak s těma sme neustále řešily problémy s neplacením školného. Tak to sme sa vždycky domluvily co jim povíme, jak jim povíme. Řešily sme to ještě se sociálkou, takže to bylo takové divoké, ale vždycky sme se domluvily co bude. “

Já: A když si byla na ranní ona na odpolední nebo opačně, jak jste si předávaly informace fungovalo to?

N: „Anooo. Na papírky sem jí vždycky psala ty negace. “

Já: Cítila ses díky ní ve školce líp jako nováček?

N: „Díky mí určitě. To byl takový můj motor, motivace. Sme se spolu zasmály, i když bylo něco špatně, tak sme řekly „to bude dobré“ nebo když sem já neměla nějaké papíry splněné, tak to zahrála tak, že sem ten papír měla večer splněný nebo když byl nějaký problém...tak dobré to bylo.“

Já: Co ti přinesla metodická podpora? Po praktické stránce, po stránce kolegiální apod.?

N: „Přineslo mi to určitou podporu a takové to nebát se udělat si to, co člověk chce udělat. To jak to cítí a chce. Ne takové to řeknu teď básničku a nikomu sa to nebude líbit. Byla takový můj motor. Sme sa spolu smály a myslím, že děcka to viděly, že aj my si rozumíme, že děláme věci stejně. Různé rituály, stejně oběd, a tak takže to byl můj motor. Ona mě úplně dobíjela, ikdyž sem byla úplně mrtvá, tak mě dobila. “

Já: Byly nějaké oblasti, kde si nepotřebovala úplně pomoc?

N: „Byly. V tělocviku to bylo dobrý. My sme to měly rozdělené. Já sem byla na tělocvik, ona na hudebku, takže tam pomáhala ona mě a tělocvik, že sem nepotřebovala. A jinak já sem asi ten člověk, který by tu pomoc neodmítal. Ráda se poradím a vyslechnu názor. Odmitám neoprávněnou kritiku, to odmítám.

Já: Umíš si představit že by si tu metodickou podporu neměla?

N: „*Nee nedovedu, myslím si, že bych věděla se orientovat, ale takové to ujištění „ano tak to je dobře a děláš to dobře“ to mě pomáhalo než aby třeba po půl roce někdo přišel a řekl „špatně, špatně, špatně“, tak sem každý den věděla co je dobře co je špatně.*“

Já: Dostáváme se k tomu to roku tak jaké to bylo jaký byl tvůj nástup letos?

N: „*Letos sem šla do té školky plná negativních předsudků, kdy kolegyně, ona je hodná, milá, ale je uplným opakem. Já sem splašený člověk do všeho, ale ona je taková všechno pomalinku a radši bysme to neměly dělat a tak. Já když sem slyšela od bývalé její kolegyně, že šla domů s brekem, tak sem šla spíš plná obav jak to bude, jestli to tak fakt bylo, nebylo. A první týden to sem chodila z ní víc vyfluslá než z dětí. Na něčem se odmluvit. Ne že by se nechtěla domluvit, ale trvalo to třeba hodiny a za tři dny se vrátila k věci. Já sem to měla uzavřené a ona se ktomu vracela a řešila věci, které pro mě byly nepodstatné, tak řešila do kolečka a věci, které byly podstatné tak neřešila vůbec. Třeba například k nám přišel chlapec, který měl 5 roků a vůbec nemluvil. Uměl aa, šiši a cici a ona říkala „to se nic neděje, to je vývoj“, tak v takových věcech se neshodneme. A když se mě minulý týden zeptala jestli umím psat ty přípravy, jestli mi to někdo řekl jak se to píše, tak sem jí řekla, že sem vystudovala vysokou školu a minulý rok už mi to někdo ukázal, tak to vím. A ona mi řekla, že ani neví, jak se to má psát, takže si to jenom tak píše (...)*“

Já: Kdy si zjistila, že budeš mít zrovna tuto paní učitelku?

Učitelka VII „*Zjistila sem to tak v červnu. Na konci roku.*“

Já: A ten přípravný týden jak probíhal?

Učitelka VII „*V naší třídě byl provoz v přípravném týdnu, takže sme tam nebyly vůbec sami. Sme tam měly děti, druhé paní učitelky, které nám tam dělaly takovou zeď. Ještě o prázdninách sme se ale odmluvily, že namalujem něco na zeď. S tím nápadem sem přišla já a ona, že jestli to někdo umí, jestli má na to vzdělání. Tak sem řekla, že moje kamarádka sice to nemá vystudované, ale maluje krásně, tak sem sa těšila, že to v tom prvním týdnu namalujeme. Já přijdu tam a na zdi už byl obrázek, tak mě to tak trošku... sem si řekla ahaaa, minulý rok už byla v té třídě už to mohla udělat než takový ten můj první impulz. Už udělala něco, na co sem já nebyla zvyklá z předchozího roku.*“

Já: Jak spolu spolupracujete? Nebo spíš bojujete?

Učitelka VII: „*Já sem se naučila poslouchat věci, které jsou podstatné, tak ty poslouchám a nepodstatné neposlouchám. Ona mi jako dokáže poradit, to ne že nee. Ona má úžasné nápady co se týče těch malých dětí, takže spolu spolupracujeme dobře, ale až na to, když máme řešit nějaké zásadnější věci co jsou mimo děti. Například blbá nástěnka nebo didaktické věci(...)*“

Já: Takže máte jen problémy a neshody v těch věcech?

Učitelka VII: „*Nee, zásadní problémy nemáme. Ona není špatná nebo zlá. Ona je hodná na mňa, na rodiče, ale myslím, že žije v neustálém strachu z něčeho. Z vedení nebo*“

z rodičů, nemá pořádný názor. Ona ho nemá, ale vnucuje. Například je tam veliká zed'. Mě by se tam líbil velký obrázek, ale ona chce malinké. Tak je tam nechám, když je tam chce. A je to. Ale zase máme rozdělené plochy ve třídě, jak to tak vyplyne a tam máme nástěnku a to absolutně nekonzultujeme a to jako přijde a pochválí to zase jako je dobré.“

Já: Fungovala ta zpětná vazba od ní?

Učitelka VII: *„Ona je málo a spíš je zpětná vazba, když se nám podaří něco vytvořit a druhý někdo přijde a řekne „jee toto máte krásné“ a ona „joo to dělala Učitelka VII s dětma. To se jim povedlo.“ Ale jakoby na tu práci... neee, neeespíš na ty výrobky než na ten výchovně vzdělávací proces.“*

Já: Takže v přípravách a tak? Jede jakoby sólo a čerpáš z minulých let?

Učitelka VII: *„Neee ..v přípravách neee...a joo jedu solo a čerpám z minulého roku a ještě máme hodně dobrou zástupkyni, která nám poradí ,když něco chceme. Tak jdeme za ní a ona nám poradí.“*

Já: A nějaký nevhodný přístup nebo něco, když si tak úplně nerozumíte?

N: *„Noo v prvním týdnu sem napsala nějak blbě docházku a ona si vzala papírek a napsala na papírek. Říkám „proč si to píšete na papírek, když je to už dobře?“ „Jenom abych věděla cos udělala špatně“ „Ale tak já si vezmu veliký papír a to vám stačit nebude vzhledem k tomu, že tady máte blbě napsaný datum, tady blbě hodiny, tady tohle.“ Tak to bylo takové, když chcete psat chyby, tak já budu psat taky. Ale myslím, že ona není člověk, který by dokázal podrazit třeba před ostatníma to určitě nee.“*

Já: A co ti to dává teď od ní ?

Učitelka VII: *„Určitě ten klid. Ikdyž mě úplně rozčiluje ten klid, tak si někdy řeknu pohoda, nic se neděle a ještě mě to dává takovou výzvu překonávat překážky. Já ji neberu jako překážku, ale musím si to říct „tak to bude, tak to je a ber to jak to je“ a nesmím si to zprotivovat, pak to tak jde, ale musím to udělat abych si to zpříjemnila.“*

Já: A v té výchovně vzdělávací činnosti zlepšily se ti dovednosti, schopnosti i po tom půl roce? Jestli ti dala něco do toho profesního posunu?

Učitelka VII : *„Určitě sem se posunula. Ona měla zase jiný náhled na věc než moje předešlá uvádějící učitelka. A hlavně teď poznám více malé děti, předtím sem měla starší a díky ní sem se naučila fakt brát všechno přes nějaké maňásky, loutky. Předtím to bylo o počítači a teď je to takové udělat si i srandu sám ze sebe a trdlování, takže dala mě určitě něco.“*

Já: A kdy ti nejvíce pomohla? Viděla bys nějakou oblast, kde si měla mezery?

Učitelka VII: *„Pomáhá mě v hudební výchově, kdy mě vysloveně dá noty a to zvládneš. Ale moc to nezvládám, ale když mi to nejde tak mi řekne nevadí.“*

Já: Cítíš se líp v té školce i díky ní nebo díky tomu, že je to takové všelijaké v tom vztahu?

Učitelka VII: *„Cítím se líp. (přemýšlení) Myslím, že nee díky ní, ale spíš díky tomu, že mě ostatní kolegyně berou jako tahouna té třídy. Je to možná moc egocentrické. Cítím se díky tomu líp, protože cítím i podporu té ředitelky. Nechci ale aby to vypadalo jakože chci být nad ní..to nepotřebuju.“*

Já: Byla si jí někdy „podřízená“ nebo spíše na stejné úrovni?

Učitelka VII: *„Já sem nebyla podřízená nikdy. Nebo teda v prvním týdnu se snažila udělat si tady tohle jako JÁ sem tady někdo, ale pak to tak nějak vyšumělo, že zjistila, že si nějaké věci nenechám líbit. A říct protože to nebyly oprávněné věci takže už nee. Myslím, že sme na stejné úrovni. Je to tam kolegiální vztah.“*

Já: Kdyby si měla shrnout celý ten proces metodické podpory? Kde hlavně je tam třeba přínos jestli je nějaký a kde hlavně?

Učitelka VII: *„Určitě je tam přínos. Já vidím jen to kladné, když tento druhý rok je takový ..pokud je ta podpora fakt dobrá a není to v tom, že by se ten člověk potřeboval povyšovat nad tím začínajícím učitelem, tak to má přínos v tom motorku podle mě. Protože ten uvádějící učitel pomůže s těma papírama, povzbudí toho začínajícího učitele a takový ten motor mi přijde to.“*

Já: A kdyby si neměla tento rok podporu, jak by si na tom byla? Orientovala by si se po tom prvním roce nebo by ses bála?

Učitelka VII: *„Noo..v některých věcech dělám uvádějící učitelku té mé kolegyni, ale jako by kdo přišel ze školy, tak bych to asi nezvládla. Ani bych to nechtěla. Nemám takové zkušenosti, abych pomohla a věděla.“*

Já: Splnilo to tvé očekávání tento rok to uvádění přes ty negativní názory?

Učitelka VII: *„Já sem přišla a řekla sem si, že to není hrozné jak to vypadalo. Protože některé věci si myslím, že ta bývalá kolegyně až dramatizovala a nebyla schopná se s ní domluvit(...).“*

PŘÍLOHA PVIII : ROZHOVOR UČITELKA VIII

Já: S jakým pocitem jste nastupovala jako začínající učitel do praxe? (obavy, těšení, očekávání od celého pracovního procesu i od uvádějícího učitele)

Učitelka VIII: *„Vůbec jsem nevěděla do čeho jdu a co mě čeká. Byla sem šíleně nervozní a to ještě někdy jsem. Těšila jsem se, ale zároveň jsem měla strach jak mě přijme kolektiv, co děti, Děti byly podle mě jednodušší než kolektiv. Ženské pohromadě nikdy nejsou fajn, ale po nějakém čase se ukázalo, že je to fajn kolektiv. Jsou tam učitelky, které jsou mi blíže v srdci a některé dál, ale to je běžné. Bála sem se, že mi uvádějící učitel řekne, že na to je škola, co mě na to připravila, že mi ukáže co a jak během pár dní a tím to hasne. Ale ne, byla opravdu skvělá.“*

Já: Jakým způsobem Vám byl přidělen uvádějící učitel? Kdo jím je? (Máte pocit, že Vám vedení ze strany uvádějícího učitele pomohlo do Vašich začátků? Jestli ano v čem? Jestli ne proč)

Učitelka VIII: *„Můj uvádějící učitel mi byl přidělen paní ředitelkou, již před nástupem do MŠ. Stala se jím zároveň má kolegyně, která je se mnou již druhým rokem. Velice mi pomohla, první dva týdny jsme měli společné směny, ukazovala mi co a jak, jak na děti, jelikož na praxi jsem se nikdy nesetkala s dětmi nastupujícími tedy od 3 let, které jsem první rok dostala. Taky mi pomohla v komunikaci s rodiči a celým personálem. Ukázala mi veškerou dokumentaci, jak psát třídní plány a jiné dokumenty potřebné k práci. Ukázala mi veškeré vybavení, pomůcky. Její pomoc byla nevyslovitelná.“*

Já: Jak spolupracujete se svým uvádějícím učitelem? (pravidelnost a způsob setkávání; konzultace příprav před nástupem do MŠ i následně; nevhodný přístup uvádějícího učitele, řešíte problémy s uvádějícím učitelem nebo se spoléháte na sebe? (problémy s rodiči, dětmi, při výchovně-vzdělávacím procesu)

Učitelka VIII: *„Každý den. jak jsem již zmínila můj uvádějící učitel je vlastně má kolegyně, takže se vidíme každý den. Tento rok již přípravy nekonzultujeme, někdy si povíme co chceme v průběhu týdne dělat, abychom si přizpůsobily téma nebo na sebe navázaly a nebraly si věci, které patří spíš do druhého tématu. Snažíme se vycházet vstříc. Problémy, které nám sdělí rodič, řešíme dle situace. Pokud si někdo stěžuje a víme o situaci obě dvě, řešíme to s rodiči většinou ihned, pokud o situaci nevím (nestihly jsme si informaci předat), řekneme rodičům že jim vše sdělíme odpoledne. Na řešení problémů je lepší mít čas a ráno není vhodné, přejímání dětí, aktivity jsou náplní práce, problémy řešíme odpoledne. Někdy se stane, že chování dítěte, chceme probrat obě dvě, tudíž čekáme na rodiče společně. Ve většině případů ale věříme jedna druhé, že problém vždy vyřešíme v nejlepším možném případě. V prvních měsících pro mě byla moje uvádějící učitelka člověk nadřazený ve všem sem ji poslouchala, snažila se jet podle jejich zvyklostí a tradice, postupem času se z nás staly kolegyně ve smyslu já řeknu názor, ona řekne názor a uděláme z toho společný závěr. tak to vlastně funguje do teď. Což je hrozně fajn protože se ve všem doplňujeme a myslím, že by to tak fungovat mělo. Moc se mi nelíbí, že se jedna povyšuje na druhou i ta musela někdy začínat a nebylo to pro ni jednoduché. Určitě musí fungovat určitá úcta před staršími kolegyněmi, ale nesmí se to obrátit v něco jiného. Poslední půlrok pro mě kolegyně je i dobrou kamarádkou, v kterou mám důvěru a můžu se na ni spolehnout. Velice těžko si budu zvykat na novou po dvou letech právě s touhle.“*

Já: Co Vám osobně přinesla metodická podpora? (zlepšili se Vám praktické dovednosti; orientujete se lépe ve výchovně-vzdělávacím procesu; ve spolupráci s kolegy a rodiči v jakých oblastech metodická podpora nejvíce pomohla nebo nebyla potřeba-teoretické věci nebo praktické ; vidíte celkový přínos, splnění očekávání; Cítíte se díky metodické podpoře v mateřské škole lépe? Co Vám osobně přinesla metodická podpora ve vaší praxi? Umíte si představit, že byste metodickou podporu neměla vůbec?)

Učitelka VIII: *„Metodická podpora mi rozhodně zlepšila sebevědomí, nebojím se předstoupit a mluvit s rodiči jako na začátku, vím za čím si stát mám a za čím ne. Jak s nimi mluvit při řešení problémů, abych je neurazila, ale aby problém pochopily jak mají. Zlepšili se mi i praktické dovednosti, protože jsem měla možnost vidět pracovat ji, tudíž sem zapojila své dovednosti a přidala její postupy a bylo. Dovedu se lépe zorientovat v legislativě, RVP, ŠVP AI VYTVÁŘET tvp. Cítím se lépe po praktické stránce, ta teoretická jde trochu bokem, protože praxe a teorie dle mého názoru jsou někdy opravdu odlišné. Ne vše co píše literatura jde provést v praxi. Bez její pomoci si nástup do MŠ neumím představit, Určitě by to nějak šlo, ale vyzní to blbě, bylo to jednodušší. Člověk se otrkal, získal jistotu, důvěru a mnohem lépe se pracuje.“*

Já: Jaký přínos vidíte v metodické podpoře a v uvádějícím učiteli pro začínající učitele? (Co může přinést metodická podpora začínajícím učitelům do jejich praxe

Učitelka VIII: *„Metodická podpora může přinést jistotu, sebevědomí, důvěru, znalosti, široký rozhled. Člověk ví co je správné co nebylo na místě. Podle mě by měl mít metodickou podporu každý nastupující učitel alespoň na krátkou dobu, je to velký přínos a učitel si nebude připadat tak sám a ztracený. Praxe na sš i vš je, ale realita je jiná a tahle podpora tu část mezi těmi dvěma "světy" krásně vyplní.“*

PŘÍLOHA PIX : UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ

Já: Takže máš pocit, že do začátku pomohla uvádějící učitelka?

Učitelka VI: „Hodně. Jsou to sice takové obyčejné věci, kdy je svačinka, jakým stylem, jestli si pro to děti jsou sami, jestli jim to mám podat, jestli jim mám nalít čaj a takové věci. Takže ze začátku strašně moc věcí bylo na kterých jsem se musela ptat a musela mi radit. Ze začátku toho bylo více, teď už je toho méně. Teď už vím, ale pořád je něco. Třeba hlavně s rodiči, když si nevím rady, ale je nějaká situace, vyřeším ji, tak jí radši řeknu, že sem to udělala tak a tak, jestli je to správně, protože ona už ví a pořád takto fungujem, že mě radí.“

Já: Co se týká třídních, školních programů, jak jste ho připravovali a například i třídu?

Učitelka VI: „S tím třídním sem jí pomáhala ale většinu si udělala ona. Joo sedly sme si obě dvě, ale ona už věděla jakým stylem. Něco se nemění.. třeba z minulého roka, takže většinou bylo na ní, ale když děláme hodnocení měsíční, hodnocení toho bloku, tak to dělá většinou ona. Já se vždycky mrku. „Joo přečti si to, podepiš mě to a toto“. Se hodně ještě učím, ona už ví. Teď bylo pololetní hodnocení a já sem udělala třeba 25%. Mě to přijde takové blbě. Jako ona to udělá, ale ona „já to vím tak já to udělám, ty si to přečti, naučíš se to a pak už budeš vědět, jak se to píše a když to člověk poprvé píše tak neví.““

Já: Když si trochu nakousla ty problémy. Řešíš je sama nebo s kolegyní?

Učitelka VI: „Když sem na ranní tak určitě sama a co není vyložený problém. Spíš co rodiče potřebujou, takže to vyřeším takovým způsobem co si myslím, že je přijatelný pro obě strany a že neudělám strašně velkou chybu. A kdybych potřebovala vyřešit nějakou situaci tak se zeptám vždycky odpoledne. Ikdyž si myslím, že sem tu situaci vyřešila dobře, tak vždycky se ještě poradím.“

Já: A cítíš se díky té metodické podpoře líp v té škole?

Učitelka VI: „Určitě. Já si nedokážu představit, že bych nastoupila třeba sama se sebou, s někým, kdo tomu nerozumí. To by asi fungovalo těžko, protože bysme si museli nastavit, vymyslet jiné pravidla a takto je to daleko jednodušší. Myslím, že takto by to mělo být, že nenastupují dvě učitelky nezkušené nebo začínající, že by to nešlo.“

Já: A bere tvé názory a přípravy konzultujete?

Učitelka VI: „Joo určitě. My to tam máme ty přípravy v šanonech, takže ona se vždycky podívá, tak mi třeba řekne takto to nemám udělat nebo takto to mám doplnit, takže to se radíme a jde se na mě třeba podívat co mám dělat a tak. Ale říkám, ona to podává příjemnou formou. Nepřipadám si jak kdybych tam byla taková úplně tupá, že do teďka nic nevím. Ona vždycky řekne „Joo..Dívej. Tady to se tak do té třídnice nepíše.“ A podá to úplně v pohodě, je to super.“

Já: A co ty vymyslíš?

Učitelka VI: „Jj ona je úplně ráda. Jjá mám třeba ty pohybové dovednosti, ona přijde zapojí se řekne joo to je super jak si to vymyslela. To ona joo umí pochválit. Nebere mě jak nějakou konkurenci.“

Já: Využíváš toho co ses naučila ve škole nebo spíš ti předává ona ty zkušenosti?

Učitelka VI: „Asi bych řekla půl na půl. Ze školy určitě. Asi kdybych neměla školu vystudovanou, tak člověk potřebuje ty odborné informace mít. Když já mám ve třídě asistentku pedagoga a když něco řešíme spolu a člověk by neznal tu diagnózu toho chlapečka, tak by se nepohnul. Ale určitě sem získala i dost věcí praxí. A to se týče té praktické. Až ty odborné tipy jak mluvit s dětma, jakým stylem, jaký přístup k nim, jak se ty děti chovají, protože to ve škole člověk nezíská. Já když sem si ve škole připravovala hru pro věk tři až čtyři, tak sem nevěděla“