

Učitel mateřské školy na začátku své profesní kariéry

Marie Kunetková

Bakalářská práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Marie Kunetková
Osobní číslo:	H180291
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Učitel mateřské školy na začátku profesní kariéry

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zabývající se etapizací profesní dráhy učitele.
Vymezení teoretických východisek o problematice profesní kariéry učitele mateřské školy.
Příprava metodiky empirické části, stanovení výzkumného cíle a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview s učiteli mateřských škol.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.

Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Macleod, R. (2017). *Teachers' career and promotion patterns: a sociological analysis*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Syslová, Z. (Ed.). (2015). *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.
- Wiegerová, A. et al. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Wiegerová, A. (2016). *The careers of young Czech university teachers: in the field of pedagogy*. Zlín: Tomas Bata University.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Beáta Deutscherová, MBA**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **7. října 2020**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 27.4.2021

.....

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 uveřejňuje 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 těž nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v míře určené vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v míře pracovníte vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý z ní může ze zveřejněné práce počítovat na své náklady výpisy, opisy nebo raznožounky.

(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 vzdělávacího zařízení (školní dílo).

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

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

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

(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 výtěšku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výtěšku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá učiteli mateřských škol na začátku své profesní kariéry. Cílem bakalářské práce je popsat profesní začátky učitelů mateřských škol. Teoretická část práce sumarizuje poznatky o specifikaci učitele, učitele mateřské školy a jeho práci a začínajícím učiteli. Popisuje profesní dráhy učitelů. V empirické části je představený design a závěry kvalitativního výzkumu. Výzkumná data byla sbírána prostřednictvím polostrukturovaného interview. Výzkumným souborem bylo sedm učitelek mateřských škol. V závěru práce jsou interpretovány významové kategorie, které vyvstaly z výzkumu: motivace k učitelství, profesní příprava, adaptační období, vztahy na pracovišti, interakce s rodiči a profesní rozvoj.

Klíčová slova: začínající učitel, profesní dráha, adaptační období

ABSTRACT

The bachelor's thesis deals with kindergarten teachers at the beginning of their professional careers. The aim of the bachelor's thesis is to describe the career beginnings of kindergarten teachers. The theoretical part of the thesis summarizes the knowledge of the teacher, the kindergarten teacher as well as the novice teacher. It describes the career paths of teachers. In the empirical part, the design and conclusions of qualitative research are presented. Research data was collected through a semi-structured interview. The research group consisted of seven kindergarten teachers. At the end of the thesis, important categories that arose from the research are interpreted: motivation for teaching, professional training, adaptation periods, workplace relationships, interactions with parents and professional development.

Keywords: novice teacher, professional career, adaptation period

Poděkování

Především bych chtěla velmi poděkovat své vedoucí bakalářské práce PhDr. Beátě Deutscherové, MBA za cenné rady, připomínky, profesionální vedení, trpělivost, ochotu, věnovaný čas a energii.

Poděkování patří všem participantkám za jejich ochotu a vstřícnost mi ve svém volném čase sdělit informace o profesním i soukromém životě.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PROFESNÍ KARIÉRA UČITELE.....	12
1.1 PROFESNÍ DRÁHY UČITELŮ	12
2 TEORETICKÉ VYMEZENÍ POJMU UČITEL.....	16
2.1 SPECIFIKACE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	16
2.1.1 Profesní kompetence učitele mateřské školy	17
2.1.2 Povinnosti učitele mateřské školy	18
2.2 PROFESNÍ IDENTITA	20
2.3 UČITELSKÁ PRESTIŽ	20
2.4 ROLE UČITELE	21
3 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL.....	22
3.1 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY.....	22
3.2 ADAPTACE ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE.....	23
3.3 PROBLÉMY ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE	23
3.4 PROCES UVÁDĚNÍ ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE	24
3.5 SPECIFIKACE PRÁCE MENTORA	24
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	26
4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU.....	27
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	27
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	27
4.3 VÝZKUMNÁ METODA	27
4.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	28
5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	31
5.1 MOTIVACE K UČITELSTVÍ	31
5.1.1 Sen stát se učitelkou	32
5.1.2 Vztah k dětem	32
5.1.3 Výzva být učitelkou	33
5.2 PROFESNÍ PŘÍPRAVA	33
5.2.1 Spokojenost se studiem	33
5.2.2 Přípravenost ze studia	35
5.3 ADAPTAČNÍ OBDOBÍ	36
5.3.1 Šok z reality.....	37
5.3.2 Zvykání na práci.....	39
5.3.3 Počáteční problémy	40
5.3.4 Pomoc v začátcích.....	41

5.3.5	Uvádějící učitel	42
5.3.6	Budování autority	44
5.3.7	Role učitele.....	45
5.3.8	Profesní kompetence	45
5.4	VZTAHY NA PRACOVIŠTI	47
5.4.1	Přijetí do kolektivu	47
5.4.2	Dobré pracovní vztahy	47
5.4.3	Pomoc kolegů.....	48
5.4.4	Problémy s kolegy	49
5.5	INTERAKCE S RODIČI	50
5.5.1	Dobry přístup rodičů	51
5.5.2	Problémy s rodiči	52
5.6	PROFESNÍ ROZVOJ.....	53
5.6.1	Další vzdělání.....	53
5.6.2	Kariérní posun	54
5.6.3	Změna práce	54
6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ.....	56
	ZÁVĚR	58
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	59
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	63
	SEZNAM PŘÍLOH.....	64
	PŘÍLOHA P I: UKÁZKA TRANSKRIPTU.....	65
	PŘÍLOHA P II: POLOSTRUKTUROVANÉ INTERVIEW	68

ÚVOD

Učitelem mateřské školy na začátku své profesní kariéry se zabývalo již několik autorů. Toto téma jsem si vybrala, protože mě velmi zaujalo a to tím, že jsem chtěla získat od již zkušených učitelů informace, rady, doporučení, jak bych měla jednat v začátcích mé pedagogické činnosti, předcházet problémům, které nastanou při vstupu do zaměstnání. Tyto mé předpoklady se více méně naplnily a já získala zajímavá data. Bakalářská práce se zabývá učiteli mateřských škol na začátku své profesní kariéry.

V teoretické části se dotkneme profesní trajektorie učitelů, která byla popsána různými autory. Dále budou objasněny pojmy jako jsou učitel, učitel mateřské školy, které je potřeba si vymežit. Profese učitele mateřské školy má svá určitá specifika, která budou v teoretické části objasněna. Poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na začínajícího učitele a jeho specifika. Jak už to vyplývá z názvu, byl popsán i začínající učitel mateřské školy, jeho adaptace a problémy, které mohou provázet začínajícího učitele v adaptačním období. Součástí této kapitoly je sumarizace uvádějího procesu začínajícího učitele a s tím související mentor a jeho spolupráce se začínajícím učitelem.

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter, tudíž druhá část je zaměřena na charakteristiku výzkumu a interpretaci získaných dat. Hlavním výzkumným cílem bylo popsat profesní začátky učitelů mateřských škol. V empirické části jsou uvedeny informace o výzkumných cílech, výzkumném vzorku, jak byla data sbírána a vyhodnocována. Získaná data jsou sumarizována do šesti kategorií: motivace k učitelství, příprava na profesi, adaptační období, vztahy na pracovišti, interakce s rodiči, profesní rozvoj, které jsou rozděleny do subkategorií. Na závěr jsou výsledky shrnuty.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PROFESNÍ KARIÉRA UČITELE

Na učitelskou profesi můžeme nahlížet z různých úhlů pohledu. Níže se zaměříme na fáze profesní kariéry. V zahraniční literatuře Day et al. (2012) je pojem profesní kariéry postavený výše nad pojem profesní dráhy. V pedagogice se spíše využívá pojem profesní dráha. Kariéra je chápána jako vývoj jedince v průběhu jeho pracovního života. Kariéra má buď vzestupnou nebo sestupnou tendenci. Profesní kariéra se hodnotí podle daných kritérií. Mezi kritéria patří výše platu, pracovní pozice, počet podřízených zaměstnanců, hmotné benefity, výše zodpovědnosti apod. Profesní kariéra se rozlišuje na dimenzi objektivní a subjektivní (Šnýdrová, 2006). Kirovová (2007) tvrdí, že profesní kariéra z objektivního hlediska je posuzována druhými lidmi a je zapisována v osobních dokumentech. Subjektivní dimenze profesní kariéry je tvořena individuálním posudkem jednotlivce objektivní kariéry. Protože práce je zaměřena na pedagogickou problematiku, níže budou definovány profesní dráhy učitelů od autorů (Berliner, 1995; Průcha, 2002; Průcha, 2009; Mareš, 2013; Kalhous & Obst, 2009).

1.1 Profesní dráhy učitelů

Etapy profesní dráhy učitelů dle Průchy (2002):

- „Volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství)
- Profesní start (učitel-začátečník)
- Profesní adaptace (první roky ve výkonu učitelského povolání)
- Profesní stabilizace (zkušený učitel, učitel-expert)
- Profesní vyhasínání (vyhoření), (Průcha, 2002, s. 23-24)“

Motivace k učitelství nenastává u každého z těch, co si podají přihlášku na vysokou školu. Někteří studenti berou přihlášku na učitelský obor jako poslední možnost a nemají k tomu vnitřní motivaci. Vyskytují se mezi nimi i ti, kteří učitelství berou jako své poslání. Často mají učitelské vzory v rodině a pokračují v učitelské tradici. Ve výzkumech se ukázalo, že je značné procento absolventů, kteří do učitelské profese nastoupit nechtějí (Průcha, 2009). Latham (2011) in Wiegerová (2016) definuje motivaci jako proces, který vede daného jedince k cíli. Je to psychosomatický proces, jehož prostřednictvím jedinec uspokojuje své potřeby.

Profesní start učitele se spojuje s tzv. šokem z reality. Začínající učitel musí zvládat všechny povinnosti jako ostatní a zažívá profesní přetížení. Tato fáze je typická pro první rok učitelské profese. Začínající učitelé bývají často zklamáni ze vztahů, které panují na pracovišti, z nedostatečného materiálního zajištění školy a hlavně jim často chybí pomoc a podpora zkušenějších učitelů (Průcha, 2002). Podle Švaříčka (2011) šok z reality nastává při přechodu ze studia do praxe. Tento šok zapříčiňuje mnoho faktorů. Například nedostatečná připravenost začínajícího učitele ze studia v teoretické oblasti i praktické oblasti. Jako další faktor může být, že se jedinec neztotožnil s identitou učitele. Ovlivňující faktory mohou být i vztahy na pracovišti, nereálná představa začínajícího učitele o délce času věnovaného přípravám. Tento šok nastává nejčastěji v prvním roce praxe začínajícího učitele. V této fázi může dojít k odchodu učitele z učitelské profese.

Profesní adaptací se rozumí první roky učitelského povolání. Nelze přesně určit časové období profesní adaptace. Každý jedinec je specifický, tudíž i délka jeho adaptace je specifická (Wiegerová, 2016). V této fázi se učitel snaží adaptovat na pracovní prostředí, najít si vlastní systém, postupy a metody ve vyučovacím procesu. Nabývá nových zkušeností a postupně je situace stabilizována.

Učitel - expert získal znalosti a zkušenosti, se kterými dokáže správně a efektivně řešit všechny pedagogické situace. Učitel již nepotřebuje pomoc mentora. Získal psychickou odolnost, má tendence si získávat nové informace a vytvořil si svůj osobní styl práce. Učitel expert se může stát sám mentorem (Kalhoust & Obst, 2009).

Pro poslední fázi profesní dráhy učitele je typické vyhasínání. Tato fáze nastává, když je učitel před odchodem na důchod. Učiteli se výrazně mění hodnoty. Usiluje o vyšší peněžní hodnocení jeho práce. Chtěl by si zajistit lepší pracovní podmínky a pracovní vztahy (Průcha, 2009).

Mezi další autory, kteří se zabývali profesním vývojem, patří Robert Longa, jehož model profesního vývoje modifikoval Mareš (2013). První fáze profesního vývoje začíná při vstupu do školy. Je charakterizována zkoumáním nového, vypořádáváním se s novou rolí, úkoly. Pro lepší zvládnutí této etapy učitel potřebuje podporu rodinného prostředí, podporu v zaměstnání, ale i ve svém okolí. Také záleží na jeho individuálních dispozicích. Ve druhé fázi se učitel stabilizuje. Nabyl více zkušeností, seznámil se s prostředím a získává větší sebevědomí. V této fázi by se měl učitel ztotožnit se svou rolí. Pokud k tomu nedojede, učitel ze školy odchází. Ve třetí fázi se výše zmíněné body prohlubují. Učitel získává větší sebevědomí, více zkušeností, začíná experimentovat. Stává se cílevědomějším a má potřebu

být ve své profesi respektován. Ve čtvrté fázi učitel přehodnocuje svou dosavadní pedagogickou práci. V páté fázi se učitel stává ke svým kolegům ale i účastníkům vzdělávání otažitý, ztrácí cíle, nechce se přizpůsobovat. Tato fáze se nazývá zklidnění a vyrovnanost. Poslední fáze profesního rozvoje je charakterizována stahováním se do ústraní. Učitel z profese odchází.

Alan (1989) in Průcha (2013) kategorizoval profesní trajektorii učitelů, kde první fáze se zaměřuje na motivaci ke studiu učitelké profese. Je označována jako volba učitelké profese. Na ni navazuje etapa profesního startu. Tato etapa je započata při vstupu do povolání. Pro tuto fázi je typický „šok z reality“, který má za následek rozpor mezi očekáváním začínajícího učitele a realitou. Ve třetí fázi – profesní adaptaci - nastává krystalizace učitelových učebních stylů. Následuje fáze profesního vzestupu, v níž se utváří kariéra učitele. Zde se ukáže, zda má učitel profesní ambice, či nikoli. Po několikaleté pedagogické praxi se učitel dostává do fáze profesní stabilizace, kdy se stává profesním expertem. Průcha (2002) charakterizuje učitele experta jako odborníka, který pracuje samostatně a již nepotřebuje odbornou pomoc. Učitel se ztotožňuje s rolí učitele. V poslední etapě učitelovy profesní trajektorie dochází k profesnímu vyhasínání, která je nazývána etapou profesního konzervatismu (Průcha, 2013).

Berliner (1995) in Tomková, Spilková & Pišová (2012) rozpracoval obecný etapový model profesních kvalit učitele. Jeho model je rozčleněn do pěti stádií:

- Učitel - začátečník – Začínající učitel se učí na základě rad a nápodoby zkušenějších učitelů. Učitel se snaží pro něj nelehkou situaci zvládnout za pomoci fragmentizovaných lehkých technik. Krátkodobě plánuje, hledá inspirace a návody, zaměřuje se na obsah vzdělávání, hlavně se rozhoduje racionálně.
- Učitel - pokročilý začátečník – Toto období je charakterizováno automatizací znalostí, dovedností a vyučovacími postupy. Pro učitele se práce stává rutinnější. Na základě jednotlivých pedagogických zkušeností si vytváří strategie. Učitel se již zaměřuje na proces vyučování jako na celek. Hledá důvody proč, co a jak dělat.
- Kompetentní učitel – Učitel se stává kvalifikovaný a kompetentním ve svém oboru. Vytvořil si soubor strategií, které využívá v běžných situacích ve třídě. Učitel již získal sebedůvěru a je schopen improvizace. Rozhoduje o daných postupech v určitém kontextu. Nyní se učitel odvrací od teoretické složky a začíná se soustředit

na potřeby dítěte. Dále je schopen středně / dlouhodobě plánovat a stanovuje si priority.

- Zkušený učitel – Ve čtvrtém stádiu učitel řeší vzniklé pedagogické problémy komplexně. Stále se soustředí na potřeby dítěte. Učitel se stal velmi zdatným. Profesní výkon je ovlivněn intuicí ve spojení s explicitními pravidly.
- Učitel - expert – V poslední fázi profesního rozvoje se učitel stává mistrem ve svém oboru. Při svém výkonu nevydává velké úsilí, jeho výkon je plynulý. Stává se vizionářem a naprosto respektuje potřeby dětí. Učitel se stal všeobecně uznávaným.

2 TEORETICKÉ VYMEZENÍ POJMU UČITEL

V první kapitole si objasníme pojmy jako jsou učitel, učitel mateřské školy, učitelská prestiž a profesní identita. Pedagogická profese má svůj určitý vývoj a specifika, jež potřebujeme vyjmenovat a objasnit.

Učitelská profese je definována mnoha autory, zde je malý výběr:

Podle Průcha (2013) je učitel profesně připravený pedagogický pracovník, jenž vzdělává, řídí a určitým způsobem podněcuje proces učení jiných osob. Jak kvalitní učitel a jeho práce je, tak se dá předpokládat, že budou i kvalitní výsledky žáků. Status učitele se odvíjí od současného vnímání učitelské profese společností. RVP PV (2018) umožňuje přijetí zaměstnance na učitelskou pozici bez odborné kvalifikace s podmínkou, že si učitel současně doplňuje potřebné vzdělání.

Učitel je jeden z aktérů výchovně-vzdělávacího procesu, který je v tomto procesu profesionálem a má odpovědnost za přípravu vzdělávacího procesu, organizaci a výsledky vzdělávaných a vychovávaných jedinců (Průcha, Walterová & Mareš, 2008). Ovšem začínající učitel se profesionálem teprve v průběhu let pedagogického působení stane.

V České republice ve školství převažují ženy. Jde tedy o výraznou feminizaci v rezortu školství. Téměř stoprocentní výskyt žen je zaznamenán v předškolním vzdělávání. Na vyšších stupních vzdělávání se ale procento výskytu mužů zvyšuje. Hlavními faktory, které jsou příčinou malého výskytu mužů, je nízké pracovní ohodnocení, nedostatečný plat, malá možnost kariérního postupu a v neposlední řadě pocit osamění v převážně ženských učitelských kolektivech.

Podle zákona č. 563/2004 Sb. § 2 pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.

2.1 Specifikace učitele mateřské školy

Učitel mateřské školy je ten, kdo vychovává, vzdělává a určuje směr dětem předškolního věku. Učitel mateřské školy má za cíl poskytnout všem dětem podnětné prostředí, ve kterém se budou rozvíjet a připravovat se na vstup do základní školy.

Dle školského zákona č. 563/2004 Sb. § 6 se učitelem mateřské školy stává ten, kdo získá odbornou kvalifikaci na státem stanovených stupních a oborech vzdělávání.

Pro učitele mateřské školy je důležité, aby disponoval osobnostními předpoklady. Učitele by měla jeho práce bavit a neměl by mít negativní vztah k dětem. Je žádoucí, aby měl určitou míru empatie, cit pro spravedlnost. Učitel musí být pro děti příkladem ve všem, co dělá, jak jedná. Měl by mít komunikační schopnosti pro každodenní řešení problémů a informování např. rodičů. V neposlední řadě by měl hájit a respektovat individuální potřeby dětí a přizpůsobovat jim svůj přístup. Také má podporovat rozvoj klíčových kompetencí, které jsou uvedeny v kurikulárním dokumentu (RVP PV, 2018). Kramulová (2012) udává podmínky, za jakých se třída stává harmonickou. Učitel dopomáhá k dobré aklimatizaci dětí tím, že je radostný a bezprostřední. Pokud má učitel u dětí optimální autoritu, řeší se snáze vzniklé problémy způsoby, které děti chápou. Jestliže učitel disponuje přiměřenou mírou empatie, je to zcela žádoucí a napomáhá to k dobrému rozvoji emocionálního vývoje dětí.

Šmelová (2006) popsala osobnostní vlastnosti, které by měl mít každý učitel mateřské školy. Učitel by měl disponovat organizační a výchovně-vzdělávací schopností, mít vlastnosti jako je trpělivost, pružnost, zodpovědnost. Měly by mu být vlastní dovednosti ve výtvarné, hudební a tělesné oblasti. Vašutová (2004) uvádí tyto osobnostní předpoklady: „Entuziasmus, pozitivní postoj k životu, lásku k dětem, schopnost motivovat a být přístupný řešit problémy, schopnost kultivovaně komunikovat, vystupovat a jednat, empatii, důvěryhodnost, toleranci, spravedlivost, diskrétnost, starostlivost, trpělivost, laskavost, nápaditost a tvořivost, sebeovládání, emocionální rovnováhu, sdílení a kooperace, příkladné dodržování pravidel, pracovitost, rozhodnost, organizační schopnosti“ (Vašutová, 2004, str. 40)

2.1.1 Profesionální kompetence učitele mateřské školy

Šneberger (2014) uvádí, že: „Pedagogické kompetence jsou souborem znalostí, dovedností (návyků) a postojových (vztahových) mentálních modelů a činností, které jsou potřebné k vykonávání profese pedagoga. Odrážejí v sobě jednak nejnovější poznatky z oblasti pedagogiky a psychologie výchovy, dále vycházejí ze zadání státu, konkrétně z východisek jako je školský zákon, rámcové vzdělávací programy a strategické dokumenty vzdělávací politiky státu“ (Šneberger, 2014, str. 1).

Syslová (2010) rozdělila kompetence učitele mateřské školy na tři složky: Řízení vzdělávacího procesu, Komunikace a organizace vzdělávacího procesu a reflexe a Vlastní rozvoj.

1. K řízení vzdělávacího procesu patří schopnost cíleně plánovat s ohledem na rozvíjení kompetencí dětí. Schopnost volit metody, aby byly v souladu s cíli a obsahem vzdělávání. Učitel by měl být schopný reagovat na individuální zájmy a možnosti dítěte a podporovat děti v samostatnosti.
2. V komunikaci a organizaci vzdělávacího procesu je potřeba, aby učitel efektivně komunikoval s rodiči, jejich dětmi a personálem. Měl by být schopen týmové práce, vytvářet příjemné klima. Měl by být tvořivý a přijímat inovace. Dále by měl učitel podporovat spolupráci mezi dětmi, správně volit organizační formy, dobře vést dokumentaci. Měl by vykonávat pravidelnou komunikaci s rodiči.
3. Do sebereflexe a vlastního rozvoje je zahrnuta schopnost reflexe vlastní práce a následné sebezdokonalování. Učitel by měl být schopen reálně posoudit své kompetence, v čem vyniká a v čem nikoli. Měl by být schopen převzít odpovědnost za výsledky svěřených dětí (Syslová, 2010).

2.1.2 Povinnosti učitele mateřské školy

Profese učitele mateřské školy s sebou nese spoustu povinností a činností, za které učitel zodpovídá. Podle RVP PV (2018) učitel musí dbát na to, aby jeho pedagogická činnost byla cílevědomá a plánovaná. Dále je zodpovědný za školní vzdělávací program, zdali je v souladu s nároky s aktuálním RVP PV, jehož program zpracovává nebo se na jeho tvorbě podílí. Učitel má zodpovědnost za pravidelné vyhodnocování průběhu vzdělávání, podmínek a výsledků vzdělávaných dětí.

Tyto odborné činnosti zastává učitel mateřské školy:

- „analyzuje věkové a individuální potřeby dětí a v rozsahu těchto potřeb zajišťuje profesionální péči o děti, jejich výchovu i vzdělávání;
- realizuje individuální i skupinové vzdělávací činnosti směřující cílevědomě k rozvoji dětí, rozšiřování jejich kompetencí (schopností, dovedností, poznatků, postojů);
- samostatně projektuje výchovné a vzdělávací činnosti, provádí je, hledá vhodné strategie a metody pro individualizované vzdělávání dětí;
- využívá oborové metodiky a uplatňuje didaktické prvky odpovídající věku a individualitě dětí;

- projektuje (plánuje) a provádí individuální výchovně vzdělávací činnosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami;
- provádí evaluační činnosti – sleduje a posuzuje účinnost vzdělávacího programu, kontroluje a hodnotí výsledky své práce, monitoruje, kontroluje a hodnotí podmínky vzdělávání;
- provádí pedagogickou diagnostiku, sleduje a hodnotí individuální pokroky dětí v jejich rozvoji a učení, výsledky evaluace samostatně uplatňuje v projektování (plánování) i v procesu vzdělávání;
- odborně vede další zaměstnance mateřské školy, kteří se podílejí na péči, výchově a vzdělávání dětí s přiznanými podpůrnými opatřeními;
- provádí poradenské činnosti pro rodiče ve věcech výchovy a vzdělávání jejich dětí v rozsahu odpovídajícím pedagogickým kompetencím učitele a možnostem mateřské školy;
- analyzuje vlastní vzdělávací potřeby a naplňuje je sebvzdělávacími činnostmi;
- eviduje názory, přání a potřeby partnerů ve vzdělávání (rodičů, spolupracovníků, základní školy, obce) a na získané podněty reaguje“ (RVP PV, 2018 s. 45).

Učitel mateřské školy je povinen působit na děti a vykonávat vzdělávací činnosti tak, aby:

- „se děti cítily v pohodě (po stránce fyzické, psychické i sociální);
- se děti rozvíjely v souladu se svými schopnostmi a možnostmi a současně byl podněcován jejich individuální rozvoj;
- děti měly dostatek podnětů k učení a radost z něho;
- bylo posilováno sebevědomí dětí a jejich důvěra ve vlastní schopnosti;
- děti měly možnost vytvářet a rozvíjet vzájemné vztahy a cítit se ve skupině bezpečně;
- byl dostatečně podporován a stimulován rozvoj jejich řeči a jazyka;
- se děti seznamovaly se vším, co je pro jejich život a každodenní činnosti důležité;
- děti mohly pochopit, že mohou prostřednictvím vlastních aktivit ovlivňovat své okolí;
- děti obdržely speciální podporu a pomoc, pokud ji dlouhodobě či aktuálně potřebují“ (RVP PV, 2018 s. 45-46).

RVP PV (2018) nezapomíná ani na povinnosti učitele ve vztahu k rodičům. Učitel podporuje vytváření partnerských vztahů mezi rodiči a školou. Jako další má učitel rodičům poskytnout přístup za svým dítětem a umožnit jim účast na jeho programu. Dále má dát možnost účastnit se tvorby ŠVP i na jeho evaluaci. Učitel poskytuje rodiči možnost podílet se na adaptaci jeho dítěte. V neposlední řadě má učitel povinnost průběžně s rodičem komunikovat a sdílet s ním informace o dítěti a o jeho rozvoji.

2.2 Profesionální identita

Průcha, Walterová & Mareš (2008) uvádí, že „identita je totožnost.“ Identita jedince se v průběhu jeho života vyvíjí a prochází různými změnami. Nejvýraznější změny jsou v období adolescence. Jedinec se musí ztotožnit zaprvé se svou stejností a souvislostí v čase. Za druhé se ztotožňuje s místem, významem a smyslem svého života v souvislosti s lidskou společností. V období adolescence jedinec řeší, kam chce v životě směřovat, jak svůj život zorganizovat, do jaké sociální skupiny se zařadí a jak se bude lišit, co bude odmítat a co podporovat (Helus, 2007). Podle Dyrtrtové (2009) je významné pro identitu jedince vlastní sebepoznání a stanovení si životních cílů (kým chceme být), což se utváří během života. Pro ztotožnění se s profesní identitou by měl mít budoucí učitel motivaci k této profesi a měl by ji znát. V první fázi se jedná tedy o profesní představy nabyté již v období žákovských či studentských let. Druhá fáze budování profesní identity se spouští tehdy, když se student pedagogiky seznamuje s předměty psychologie a pedagogiky. V těchto předmětech si student nalézá své profesní kompetence a vlastní přístupy, které bude využívat v pedagogické praxi. Třetí a poslední fáze je typická získáváním vlastních zkušeností v pedagogické praxi. Díky tomu se formují jeho postupy a přístupy k vyučování (Dyrtrtová, 2009). Dle Day (2005) je identita učitele ovlivněna pocitem oddanosti nebo povinnosti k povolání učitele.

2.3 Učitelství a prestiž

„Prestiž je vážnost, jíž se lidé ve společnosti těší, a je jedním z předpokladů úcty, kterou si navzájem prokazují (Průcha, 2002, s. 29-30).“ Míru prestiže daného povolání určuje okolí a řídí se těmito měřítky: výše postavení v zaměstnání, prestiž povolání, výše mzdy, náročnost práce, dosažené vzdělání, uplatnitelnost na trhu práce, získaný majetek, bohatost kulturního života (Bahna & Džambazovič, 2010). Havlík a Kořa (2011) zmiňují, že v pokročilých zemích je prestiž učitelství ustálená. Učitelství se umísťuje v první třetině na škále profesní prestiže. Veřejnost má učitelství spojenou se slovem „poslání“, jež daní lidé vykonávají. Všeobecně je toto povolání bráno jako služba veřejnosti (Helšusová, 2006). Míra prestiže učitelství se nehodnotí podle pohlaví, čímž je zřejmé, že přílišná feminizace, která se ve školách vyskytuje, nemá žádný vliv na hodnocení prestiže učitelství (Průcha, 2009). Bohužel učitelé jsou vůči hodnocení své profese velmi skeptičtí. Při sebeposouzení učitelů a prestiže jejich povolání sehrává roli mnoho faktorů.

Důvody nízkého profesního sebevědomí (Průcha, 2002):

- Studium učitelství se zdá být snadnější
- Feminizace v učitelství
- Osobní zkušenosti se vztahy mezi konkrétními rodiči a učiteli
- Chybějící objektivní kritéria hodnocení důsledků práce učitelů, často díky chybějící odbornosti posuzovatelů zvnějšku

Důvodem nízkého zastoupení mužů v učitelské profesi je chybějící možnost kariérního vzestupu (Václavíková Helušová, 2007). Vlasič (2013) uvádí jako důvod nízkého výskytu mužů v učitelské profesi nízké platové ohodnocení, což je pro muže živitele rodiny nepřiměřené. „Muž-učitel se k této profesi přiznává poněkud ostýchavě až provinile a zpravidla bývá politován ve vztahu k finančnímu ocenění. Žena-učitelka má potřebu preventivně upozornit, že navzdory profesi je docela normální (Vacek, 1999 in Průcha, 2002, s. 30).“

2.4 Role učitele

Učitel ve svém povolání zastává dvě role - výchovnou a vzdělávací. Výchovnou rolí učitel dětem poskytuje podporu, empatii, kontrolu a trest a také naslouchání (Svobodová, 2013). Podle Šmelové (2006) by měl učitel mateřské školy přijmout role za vlastní, být s nimi ztotožněn. Pokud ne, jeho práce nebude mít smysl. Jakmile učitel přijme svou roli jeho práce bude pro něho posláním a začne se podle toho chovat a jednat. Učitelská role může být diferenciována do více rolí: a) role pečovatelky, b) role komunikátora, c) role učitelky, d) role vůdce, e) role manažera, f) role obhájce, g) role poradce. V životě učitele se setkáváme se střety rolí z jiných pomáhajících profesí. Mezi ty nejčastější patří role terapeuta, sociálního pracovníka a lékaře, když je potřeba poskytnout první pomoc. Nemělo by se ovšem stát, aby tyto role byly konstantní (Svobodová, 2013).

3 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL

Začínajícím učitelem se stává ten, kdo úspěšně dokončí pedagogickou školu a získá pracovní místo ve svém oboru. V ten moment je považován za pedagogického pracovníka-začátečníka. Podlahová (2004) tvrdí, že začínajícím učitelem se stává ten, kdo vystuduje pedagogickou školu, čímž se stává „pedagogickým nadšencem“. Tento slovní obrat s sebou nese určitá charakteristika. Učitel je ještě nezralý, mladý, nemá zkušenosti a neovládá veškeré pracovní postupy a techniky. Zároveň je vnímán jako perspektivní a nadšený do práce.

Mezi začínající učitele nezařazujeme jen mladé jedince. Do této kategorie patří i starší učitelé, kteří prošli a absolvovali příslušné vzdělání a začali v tomto oboru pracovat. „Začínající učitel má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 306). Toto období je pro začínajícího učitele velmi důležitý předěl na jeho profesní dráze. Jedinec na sebe bere zodpovědnost, kterou měl před ním někdo jiný, a mění si role. Ze studenta se stává učitel, který musí zvládat vše od prvního dne nástupu do práce a díky tomu se nejde vyhnout spoustě chyb a nedostatků. Učitel dostává takové úkoly, na které nebyl při studiu připravován, a tudíž potřebuje trvalou pomoc a rady. Od prvního dne je nucen zvládat veškerou činnost učitelské profese (Podlahová, 2004).

Průcha (2002) zmínil, že učitelská profese je ve svých začátcích specifická, protože od začátku učitel na sebe bere veškerou zodpovědnost a povinnosti. Nemá vedle sebe někoho, kdo by mu poradil, a je na všechno sám. Ovšem v hodně profesích tomu tak není. Začínající zaměstnanec je pod dohledem zaměstnanců, kteří jsou již zkušení, a ti ho postupně zaučují. Teprve postupem času na sebe bere čím dál větší zodpovědnost.

Není možné určit, kolik let by měl mít učitel odpracovaných, aby již nebyl brán za začínajícího učitele. Určuje to mnoho faktorů. V jaké škole učitel působí, jaké velké získal zkušenosti (Podlahová, 2004).

3.1 Začínající učitel mateřské školy

Za začínajícího učitele mateřské školy považujeme jedince, který nemá pedagogické zkušenosti a vstoupil do pedagogické reality. Jedinec se nachází na začátku své profesní dráhy. Doba, kdy je učitel brán za začátečníka, se nedá přesně určit. U každého učitele je to

individuální. Záleží na mnoha faktorech, např. výše úvazku, zkušenosti daného učitele, ale nejčastěji se uvádí prvních pět let pedagogické praxe (Průcha, Walterová & Mareš, 2013). Jak uvádí Syslová (2012), učitel mateřské školy je hned první den „vhozen“ do pracovního procesu. Má plnou zodpovědnost za děti, jejich bezpečnost, výchovu a vzdělávání. Od prvního dne musí plnit veškeré povinnosti, operativně řešit vzniklé situace a problémy. Musí čelit tlaku od rodičů a spolehnout se sám na sebe. Toto období s sebou nese „šok z reality“. Je to považováno za nejnáročnější etapu v životě učitele. Dle Švaříčka a Šed'ové (2007) může u učitele docházet k pochybnostem, zda si vybral správné povolání, a cítí se být na všechno sám.

3.2 Adaptační začínajícího učitele

První rok v pedagogické praxi si učitelé srovnávají své sny a představy s realitou, která pro ně může být nepřijemná. Učitel srovnává vztah mezi teorií a praxí a konfrontuje jeho přípravu na profesi s reálným vykonáváním profese. „V prvním roce se kladou základy pedagogických zkušeností, jejichž obohacení o vlastní postřeh a přemýšlení může být počátkem tvůrčího rozvoje učitele (Maciaszek, 1974 in Šimoník, 1995, s. 9).“ Během prvního roku se učitel obohacuje o mnoho zkušeností a vědomostí, nabývá didaktické dovednosti a adaptuje se na chod mateřské školy. Řada učitelů při nástupu do povolání mívají tzv. „šok z reality“, ten může mít příčinu již v pedagogickém studiu. Mnoho studentů je zklamáno z přípravy na povolání, a tudíž se setkávají na začátku s problémy (Šimoník, 1995).

3.3 Problémy začínajícího učitele

Při nástupu do povolání se začínající učitel dostává do úplně nového prostředí, ve kterém začíná pracovat. Tento zlom s sebou nese i možné problémy, které mohou nastat. Do té doby, než se začínající učitel adaptuje, může být těmito problémy zaskočen. Podlahová (2004) sumarizovala možné problémy začínajícího učitele:

- Spolupráce s mentorem. Někdy nebývá ani přidělen. Spolupráce s ním může učiteli ovlivnit celý profesní život.
- Starší kolegové nechtějí, aby začínající učitel používal nové/jiné metody ve vzdělávání. Předpokládají, že se jim nový učitel přizpůsobí.
- Hmotné vybavení mateřské školy bývá většinou nedostatečné. Začínající učitelé se musí potýkat s chybějícím, např. výtvarným materiálem, a snažit se poradit si jinak.

- Přetížení v oblasti administrativy - vyplňování třídnice, portfolií, vypracovávání evaluace.
- Kolegiální vztahy nemusí být vždy dobré. Mohou vznikat bariéry kvůli věku, feminizaci, způsobu pedagogického působení.
- Velké časové přetížení. Vypracovávání plánů a příprav zabírá začínajícímu učiteli i volný čas. Dále se musí vzdělávat, chodit na školení a porady. Práce učitele je velmi psychicky náročná.
- Vznikají problémy v komunikaci s rodiči. Učitel se musí naučit asertivně komunikovat.

Tyto problémy postihují všechny začínající učitele. Je důležité, aby byl učitelům nápomocen uvádějící učitel/mentor, který sníží profesní přetížení nového učitele tím, že ho seznámí s prostředím, problémové situace řeší společně, radí se a část jeho povinností si vezme na sebe.

3.4 Proces uvádění začínajícího učitele

Klement (1969) in Šimoník (1995) dělí uvádějící proces začínajícího učitele na různé přístupy. Jedním z přístupů je, že se začínající učitel do tvůrčí práce uvádí citlivou formou. Vystudovaný učitel se krok za krokem učí využívat své teoretické vědomosti, dosavadní praktické znalosti a dovednosti. To využívá při řešení běžných pedagogických problémů. Tento přístup je pro učitele nejlepší pro jejich adaptaci a budoucí rozvoj. Druhý přístup je trochu direktivního rázu. Uvádějící učitel vyžaduje, aby začínající učitel pracoval jako on a nevnášel do učitelské práce inovace a kreativní nápady. Třetí přístup uvádění začínajícího učitele do praxe se vyznačuje tím, že začínající učitel má striktně dané povinnosti, které má zastávat a více se od něj nečeká. Tento přístup začínajícího učitele sráží a bere mu jeho počáteční optimismus. První pracovní prostředí je pro začínajícího učitele velmi zásadní a má důsledky pro celý jeho profesní život. Je jen na zkušenějších učitelích, zda začátečníkovi pomůžou v jeho kritickém a obtížném období, a tím mu pomohou se rychleji adaptovat.

3.5 Specifikace práce mentora

Pojem mentor definovaly autorky Kratochvílová, Horká & Chaloupková (2015) jako zkušeného učitele, který podporuje, pečuje, utváří, učí začínajícího učitele a zároveň si s ním

utváří vztah. Nicméně mentoři nebývají u ostatních učitelů oblíbení, protože ho berou jako poučovatele. Mentor má za cíl usnadnit začínajícímu učiteli jeho profesní rozvoj. Jedná se o dlouhodobý proces podpory (Píšová et al., 2011). Píšová (2005) představuje tři formy spolupráce mentora se začínajícím učitelem.

1. Ve školní organizaci – Mentor seznamuje začínajícího učitele s budovou, organizací a kulturou školy, s vedením školy, pedagogickými i nepedagogickými pracovníky. Dále seznamuje učitele s hmotným vybavením školy, dokumentací a administrací a neposledně s uznávanými pravidly na škole.
2. V procesu vzdělávání – Mentor pomáhá plánovat a realizovat výchovně-vzdělávací práci začínajícího učitele. Poskytuje mu cenné rady, konzultuje a dělá rozbory příprav, pozoruje výchovně-vzdělávací činnost začínajícího učitele a následně mu poskytuje reflexi.
3. V dalších oblastech – Pomáhá plánovat program asistenta a psát jeho hodnocení. Pomáhá začínajícímu učiteli s aktuálními činnostmi (Píšová, 2005).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Teoretickým východiskem výzkumu jsou pojmy začínající učitel v prostředí mateřské školy a jeho profesní dráha. Díky tomu se v praktické části zaměříme na získání výpovědí učitelů z oblasti jejich profesních začátků, vývoje a také na získání odpovědí na výzkumné cíle.

4.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumu je popsat profesní začátky učitelů mateřských škol.

Dílčí výzkumné cíle

- Odkrýt faktory ovlivňující profesní start učitele mateřské školy.
- Shrnout poznatky získané v interview s učiteli mateřských škol.
- Popsat adaptační proces učitele mateřské školy.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka

- Jaké jsou profesní začátky učitelů mateřských škol?

Další výzkumné otázky

- Jaké jsou faktory ovlivňující profesní start učitele mateřské školy?
- Jaké jsou získané poznatky v interview s učiteli mateřských škol?
- Jaký je adaptační proces učitele mateřské školy?

4.3 Výzkumná metoda

Výzkumnou metodou pro tento výzkum bylo zvoleno polostrukturované interview. Interview je slovo anglického původu. Jedná se o interpersonální kontakt tváří v tvář, ale lze ho uskutečnit i po telefonu. Prostřednictvím interview zjišťujeme o participantech fakta, jejich motivy a postoje. Během interview zachycujeme i neverbální komunikaci, která může být vodítkem pro další otázky. Velmi důležité je navodit report. Výzkumník vytvoří příjemné a přátelské prostředí, aby se participant cítil dobře a spolupracoval. Výzkumník s participantem komunikuje zdvořile a přátelsky. V interview rozlišujeme otevřené, polootevřené a uzavřené typy otázek. Měly by převažovat otázky otevřené. Interview je

vhodné pro získání bližších a důvěrných dat a pro hlubší vniknutí do tématu. Prostředí, ve kterém se interview odehrává, by mělo být zbaveno co nejvíce možných rušivých elementů. Zároveň by prostředí mělo mít určitou úroveň. Před realizací interview je žádoucí, aby si začínající výzkumník interview vyzkoušel se zkušeným výzkumníkem. Tím získá cenné rady a odkouká postupy. Interview se rozděluje na strukturované, polostrukturované a nestrukturované. Strukturované interview je mluvená podoba dotazníku, kdy se přesně dodržují předem stanovené otázky a jejich sled. U nestrukturovaného je dáno téma, obsahový rámec a interview probíhá spontánně. Polostrukturované je na pomezí dvou předešlých typů interview. Výzkumník má připravené otázky, ale aktuálně reaguje na výpovědi participanta. Po interview výzkumník zpracovává data do kategorií (Gavora, 2010). Získaná data v tomto výzkumu byla zpracována a dělena do kategorií prostřednictvím otevřeného kódování. Kódy byly dle podobnosti členěny do vyšších celků a byly hledány souvislosti a společné rysy. Zprvu měly kategorie provizorní názvy, následně se utvářely názvy konečné. Kategorie byly tvořeny abstraktně, aby vyjadřovaly daný konceptuální rozsah (Gavora, 2001).

4.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum byl realizován se sedmi participanty ze Zlínského a Jihomoravského kraje. Participanti byli osloveni prostřednictvím sociálních sítí, kde jsem je požádala, zda by byli ochotni zapojit se do výzkumu a podstoupit polostrukturované interview. Se všemi participanty byly podepsány informované souhlasy s účastí na výzkumu o nezneužití osobních údajů a získaných dat. Po domluvě prostřednictvím sociálních sítí jsme si stanovili online schůzky, na kterých se realizovaly polostrukturované interview. Interview byly realizovány prostřednictvím platformy Messenger-audio hovor nebo na komunikační platformě Skype. Rozhovory byly nahrávány na diktafon. Pro zachování anonymity participantů byla vymyšlena fiktivní jména.

Učitelka Gabriela

První participantka Gabriela vystudovala bakalářské vysokoškolské vzdělání na pedagogické fakultě v Olomouci se zaměřením na učitelství pro mateřské školy. Má za sebou tři roky pedagogické praxe. Při nástupu do povolání dostala k sobě na třídu kolegyni, která měla za sebou hodně roků pedagogické praxe a Gabrielu mentovala. Gabriela učila

na vesnické mateřské škole v okrese Vsetín, kde docházelo padesát šest dětí. Třídy byly heterogenní. Momentálně je na mateřské dovolené.

Učitelka Lucie

Druhá participantka Lucie vystudovala střední pedagogickou školu, obor Předškolní a mimoškolní pedagogika. Následně nastoupila do mateřské školy jako učitelka a současně začala studovat dálkově bakalářský studijní program v Olomouci se zaměřením na učitelství pro mateřské školy. Lucie pracuje v mateřské škole na vesnici v okrese Vsetín. Mateřská škola je rozdělena na tři třídy. Současný počet dětí v mateřské škole je osmdesát čtyři. Lucie pracuje s nejmenšími dětmi. Do třídy chodí devět dvouletých dětí, ke kterým není přidělena chůva. Učitelka má za sebou tři roky pedagogické praxe. Do třídy, ve které Lucie pracovala a pořád pracuje, byla ze začátku dána také mladá začínající učitelka, tudíž nebyla v přímém kontaktu se zkušenější učitelkou. Nicméně měla možnost spolupracovat a radit se se zkušenějšími učitelkami z ostatních tříd.

Učitelka Miroslava

Třetí participantka Miroslava má vystudovanou střední pedagogickou školu, obor Předškolní a mimoškolní pedagogika. Po střední škole nastoupila do mateřské školy v Brně. Současně začala studovat dálkově vysokou školu ve Vsetíně, obor Psychologie. Miroslava má za sebou tři roky pedagogické praxe a pracuje v homogenní třídě se staršími dětmi. Mateřská škola, ve které pracuje, je rozdělena na čtyři třídy a současně školu navštěvuje sto jedna dětí. Při nástupu do povolání k ní byla přidělena zkušenější učitelka, která ji mentovala a předávala své pedagogické zkušenosti.

Učitelka Adéla

Čtvrtá participantka Adéla vystudovala střední pedagogickou školu, obor Předškolní a mimoškolní pedagogika. Za rok po střední škole nastoupila do vesnické mateřské školy v okrese Vsetín. V této mateřské škole je netradiční organizace tříd. Všechny děti jsou společně v jedné třídě ráno, na oběd, spaní i odpolední program. Jen na řízenou činnost jsou rozděleny do dvou tříd, kde s dětmi pracují učitelky samostatně. Na ranní směnu chodí dvě učitelky a na odpolední také dvě. Adélu mentovala jedna ze starších učitelek ve třídě, která jí v začátcích pomáhala a předávala své pedagogické zkušenosti. Mateřskou školu navštěvuje třicet dva dětí, z toho je pět dvouletých. Učitelka Adéla má zase sebou dva roky pedagogické praxe.

Učitelka Veronika

Pátá participantka Veronika vystudovala střední pedagogickou školu, obor Předškolní a mimoškolní pedagogika. Následně studovala vysokou školu se zaměřením na učitelství pro mateřské školy. Studia ale zanechala a šla pracovat jako učitelka mateřské školy na vesnici v okrese Vsetín. Mateřská škola, ve které pracuje, má dvě oddělení, kde dochází čtyřicet devět dětí. Učitelka pracuje s mladšími dětmi ve věku dva až čtyři roky. Veronika sdílí třídu se zkušenější učitelkou, která ji po dobu pracovních začátků mentoruje. Učitelka má za sebou dva a půl roku pedagogické praxe.

Učitelka Izabela

Šestá participantka Izabela vystudovala střední pedagogickou školu, obor Předškolní pedagogika. Po studiu šla pracovat do mateřské školy v Brně. Mateřská škola je rozdělena do čtyř oddělení, kde současně dochází devadesát devět dětí. Oddělení jsou uspořádána podle věkového rozmezí a jedna třída je zaměřená na zrakově znevýhodněné děti. Při nástupu do zaměstnání byla přidělena ke zkušenější učitelce, která ji po dobu dvou let mentovala. Učitelka již pracuje jako učitelka mateřské školy pět let.

Učitelka Eliška

Sedmá participantka Eliška vystudovala vysokou školu pedagogickou se zaměřením na český jazyk pro střední školy. Následně vystudovala vyšší odbornou školu pedagogickou, kterou začala studovat zároveň s nástupem do mateřské školy. Pracuje v mateřské škole v Brně. Mateřské škola je rozdělena do čtyř oddělení, kde současně dochází devadesát devět dětí. Oddělení jsou uspořádána podle věkového rozmezí a jedna třída je zaměřená na zrakově znevýhodněné děti. Při nástupu do zaměstnání jí byla přidělena zkušenější učitelka, která ji po dobu dvou let mentovala. Eliška pracuje jako učitelka mateřské školy již tři roky.

5 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Tato kapitola je zaměřená na interpretaci dat získaných prostřednictvím polostrukturovaného interview. Analýzou získaných dat prostřednictvím metody otevřeného kódování byly vytvořeny významové kategorie a podkategorie:

- Motivace k učitelství
- Profesní příprava
- Adaptační období
- Vztahy na pracovišti
- Interakce s rodiči
- Profesní rozvoj

Získaná data jsou objasněna v následujících kapitolách.

5.1 Motivace k učitelství

Každý jedinec si volí své povolání. Pro jedince je to jedno z nedůležitějších rozhodnutí v životě. Pro tuto volbu je zapotřebí motivace daného jedince. Motivace jedince je brána za proces, který vede k danému cíli. Motivace je psychosociální proces, jež ovlivňuje jedince v jeho chování a jednání Latham (2011) in Wiegerová (2016). Je rozdělována na do dvou faktorů interního a externího, které pomáhají jedince udržet v daném chování nebo ho aktivizovat Shafritz, Knoeppe & Soper, (1998) in Wiegerová (2016).

Motivace k učitelství se v průběhu let u participantek měnila. Některé zmiňovaly, že měly v záloze i jiné profese, které by eventuálně chtěly vystudovat. Také se jejich motivace v průběhu let měnila. Ty, které chtěly být učitelkou již od dětství, následně tuto motivaci prohlubovaly. Často tím, že hlídaly někomu děti, jezdily jako vedoucí na tábory a vyhledávaly kontakt s dětmi. Z mého výzkumu vyplynulo, že všechny participantky vedla k výběru učitelské profese vnitřní motivace, což potvrzují i (Lukášová, 2015; Wiegerová, 2016), že rozhodnutí stát se učitelem mateřské nebo základní školy je obvykle založeno na vnitřní motivaci. Vnitřní motivace ke studiu byla rozdělena do tří subkategorií: sen stát se učitelkou, kladný vztah k dětem a výzva být učitelkou.

5.1.1 Sen stát se učitelkou

Participantky Gabriela, Miroslava a Veronika měly sen stát se učitelkou v mateřské škole. Tento sen se u učitelky Gabriely a Veroniky zrodil již v předškolním věku. Zmiňovaly, že byly okouzleny prostředím mateřské školy a zhlédly se v práci učitelky MŠ. Podle Koti (2011) in Vališová & Kasíková (2011) se během volby pracovní profese objevuje idealismus. Učitelka Veronika byla tímto povoláním okouzlena natolik, že si na paní učitelku, co by předškolní dítě, hrála. Tento sen stát se učitelkou mateřské školy byl poháněn její velkou touhou. Tato silná vnitřní motivace a touha participantkám zůstala a po letech se přihlásily ke studiu na učitelství pro mateřské školy.

„...To byl můj sen no stát se učitelkou. To si pamatuji přesně, to bylo ve školce v mateřské školce jsem se mi to hrozně líbilo. Jakoby být v tom prostředí, mně se tam hrozně líbilo, to prostředí, děti, hračky, kamarádi že jako malé děčko, takže spíš tak...“ UG

„...Byl to vždycky můj sen, za kterým jsem si šla...“ UM

„...Od mého dětství jsem si vždycky hrávala na mateřskou školku. V pokoji jsem si posadila do řady vedle sebe plyšáky a já byla paní učitelka. Mi ta touha stát se učitelkou v mateřské škole zůstala v hlavě...“ UV

5.1.2 Vztah k dětem

Syslová (2013) tvrdí, že nejčastější motivace k výběru povolání učitele mateřské školy je láska k dětem. To potvrzují i participantky, které uvedly jako motivaci ke studiu mimo jiné i kladný vztah k dětem. Čas strávený s dětmi je velmi nadchl, tudíž si chtěly vybrat takovou profesi, ve které by mohly pracovat s dětmi. Učitelky zmiňovaly, že v rámci koníčků a volného času pracovaly s dětmi i předškolního věku. Učitelka Gabriela se již od dětství věnovala skautingu. Následně se stala vedoucí oddílu, pro který společně s dalšími skauty pořádali různé volnočasové aktivity a letní tábory. Učitelka Miroslava měla bohaté zkušenosti s hlídáním dětí a nazvala se „mámou“, protože měla vždy tendence se o děti starat. Učitelka Izabelu bavila práce s dětmi a to byla její motivace k tomu, aby se stala učitelkou mateřské školy.

„...Práce ve skautu a spolupořádala jsem různé ty tábory dětské...“ UG

„...Asi jsem to chtěla od malička, protože jsem měla vztah k dětem. Mým snem bylo vždycky pracovat s dětmi, pracovat prostě v kolektivu dětí...“ UL

„...Jsem měla od mala vztah k dětem. Byla vždycky taková v uvozovkách máma nebo vždycky jsem se hodně starala...“ UM

„...A mě to s dětmi vždycky bavilo, tak jsem šla na pajdák...“ UI

Všechny výše uvedené participantky měly společný znak, a to vytvořený vztah k dětem, který je motivoval k tomu, aby si zvolily profesi učitelky mateřské školy.

5.1.3 Výzva být učitelkou

Jako ojedinělý motiv pro volbu profese učitelky mateřské školy byl pocit výzvy. Učitelka Eliška cítila, že práci s malými dětmi je pro ni výzvou, kterou chce přijmout, a chce dosáhnout cíle. Díky určení si cíle jedinec získává motivaci, která ovlivňuje jeho jednání a chování Latham (2011) in Wiegerová (2016). Tento pocit výzvy Eliška získala ale již ve studentských letech po vystudování oboru učitelství vyššího stupně.

„...Pracovat s dětmi pro mě bylo výzvou, byla to pro mě výzva...“ UE

5.2 Profesní příprava

Podle Syslové (2017) by měla probíhat příprava na profesi učitele mateřské školy na terciální úrovni. Vzdělání na této úrovni by mělo být však kvalitní. Švec & Bradová (2013) vidí problém v tom, že se učitelé nechávají ovlivňovat svými prekoncepty a neuvědomělými znalostmi, které vycházejí ze zkušeností ze školy, což se odráží v jejich pedagogické praxi. Nemají zájem o vědecky prozkoumaná a ověřená fakta. Dytrtová (2008) uvádí, že proces stávání se učitelem je dlouhodobý. Profesní identita učitele se již začíná formovat od rozhodnutí stát se učitelem a pokračuje na pedagogickém studiu. Během pedagogického studia se také formuje profesní osobnost učitele, která má velký vliv na míru kvality výchovy a vzdělávání dětí. Tato kategorie je rozdělena na tři subkategorie: spokojenost se studiem, připravenost ze studia, nedostatečná příprava ze školy.

5.2.1 Spokojenost se studiem

Z výzkumu vyplynulo zjištění, že všechny učitelky byly globálně spokojené se svým studiem a s vědomostmi, znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi, které během svého pedagogického studia nasbíraly. Většina participantek sdělila, že je studium bavilo. Učitelka Lucie vyzdvihovala studium na střední škole nad vysokou školou. Střední škola jí podle ní poskytla větší praktickou přípravu, ale také byla spokojena s učiteli a předměty oproti studiu na vysoké škole.

„...Střední školu, ta byla boží. Ta mi dala asi víc do života, protože jsme tam měli hodně praxe, vychytala dobré praxe, které mi fakt něco daly. Studium na střední škole bylo hrozně

super, protože jsme to měli skvělé učitelé. Bavilo mě to. Předměty jako pedagogika a psychologie jsme měli asi top...“ UL

Učitelka Miroslava je toho názoru, že střední škola jí poskytla lepší průpravu v praxi, nicméně ve znalostní přípravě byly opomenuty různé gramotnosti a pregramotnosti dětí.

„...Bylo super, že jsme si prošly různými institucemi. Z hlediska praxe střední škola byla fajn. Praxi, co se týká dokumentů rozvíjení dětí v různých jako určitých směrech. Jako například matematický gramotnost, čtenářské nějaké vědomosti. To jste se asi víc dozvěděla na vysoké škole...“ UM

Učitelka Gabriela byla velmi spokojena se studiem učitelství na vysoké škole, byla toho názoru, že studium, které absolvovala, bylo na velmi vysoké úrovni.

„...Hodnotím to velice kladně tady to studium. Myslím si, že ta pedagogická fakulta tam má opravdu velikou úroveň. Myslím si, že informace, které tam dostal, že byly opravdu dostačující. Byl tam dobrý přístup přednášejících. Byly tam zajímavé předměty. Byly zajímavé formy těch předmětů. A bylo to hodně praktické. Prakticky zaměřené různé psychologie, kdy jsme si dělali i my ty výstupy. Zkoušeli jsme si na sobě navzájem různé věci. Hodně mě to bavilo to studium...“ UG

Ostatní participantky byly se studiem na střední pedagogické škole dostatečně spokojené. Udávaly různé důvody, díky kterým byly spokojené. Asi nejčastější byla spokojenost s pedagogickou praxí, kterou absolvovaly. Miňhová & Lovasová (2010) zmiňuje, že sebezpojetí učitelů ovlivňuje pedagogická praxe, díky níž se studenti mohou trénovat v komunikaci, empatii, pozornosti. Dále si během praxí mohou rozvíjet specifické dovednosti a profesionální přístup, nastává kultivace v chování.

„...Tam jsem teda měla celkově více hodin praxe. I předměty byly zajímavější, také přístup učitelů zde byl osobnější...“ UE

„...Nevím, asi dostačující. Tam měli dost praxe oproti jiným. Na střední jsme měli hodně praxe, deníky, jak jsme si dělali a tak, tak z toho čerpám často...“ UA

„...Hodně učení, ale také hodně praxe. Ta mě naučila nejvíc. Založila jsem si portfolio, se kterým pracuji dodnes. Musely jsme hrát na dva nástroje...“ UI

„...Myslím si, že k práci v mateřské škole bohatě stačí střední škola. Nejvíce inspirací a naplnění mi daly praxe v různých mateřských školách. Nejvíce mě připravily praxe v různých mateřských školách...“ UV

5.2.2 Připravenost ze studia

Bylo zjištěno, že u učitelek, které vystudovaly nebo studují vysokou školu, nebyla tak vysoká míra připravenosti jako u učitelek, které vystudovaly střední pedagogickou školu. Učitelka Lucie byla toho názoru, že studium vysoké školy ji vůbec nepřipravuje na toto povolání a vysokou školu vlastně studuje jen kvůli titulu. Učitelka Gabriela se cítí být po vědomostní stránce z vysoké školy připravená, ale uvítala by více možností docházet na pedagogickou praxi. V této oblasti se cítí být méně připravená.

„...Co se týká právě těch vědomostí, té teorie tak si myslím, že opravdu dostatečně. Praxe tak hmm asi trochu méně. Myslím si, že mně to stačilo, určitě kdybych ji měla víc, tak je to lepší, ale stačilo mi to vlastně na potom. Připravilo mě to potom na tu realitu...“ UG

Učitelka Miroslava byla znepokojena s mírou připravenosti v oblasti vyplňování dokumentace ze studia střední školy, která je podle ní nedostatečná a tato oblast se opomněla.

„...Tak po té praktické stránce si myslím, je fajn že jsme si mohly vyzkoušet v uvozovkách naostro tu práci s dětma. Dokumentace a různých jako tady vypisování. Jako třeba i třídní knihy, vypisování třídní knihy, tak vlastně nám k tomu moc nikdo ani neřekl...“ UM

Ostatní učitelky byly toho názoru, že je studium na střední škole dostatečně připravila na učitelské povolání. Velký benefit vidí v tom, že během studia si zakládaly deníky a portfolia činností, ze kterých čerpaly a stále čerpají. Mírou profesní připravenosti se zabýval Průcha (2002).

„...S tou výškou tam je to opravdu vůbec a hlavně já jsem začala studovat výšku, když jsem začala pracovat. Studium na střední škole mě připravilo moc. Já jsem teda měla dobrou praxi, tam jsem se fakt naučila hodně věcí. Na té střední škole nám dávali ti pedagogové fakt takové jako příklady ze života...“ UL

„...Dost mě to připravilo na tu práci...“ UA

„...Já myslím, že dostatečně. Vše důležité jsem se tam naučila...“ UI

„...Myslím si, že mě to hodně připravilo do budoucí práce. Zakládaly jsme si deníky praxe, které si myslím, do začátku v práci jsou velkým pomocníkem...“ UV

5.2.3 Nedostatečná příprava ze školy

Nálepová in Burdová et al. (2019) potvrzuje, že začínající učitelé si stěžují na nedostatečnou připravenost ze studia učitelství. Tři participantky pocítily jistou nepřipravenost do praxe ze vzdělání. Učitelky Gabriela, Miroslava a Eliška se v začátcích cítily být nepřipravené

v oblasti dokumentace a administrativních povinností. Učitelka Miroslava ještě dodala nedostatečnou přípravu pro rozvoj dítěte v daných oblastech. Tyto oblasti nebyly zahrnuty ve středoškolském vzdělání učitelů pro mateřské školy. Učitelka Lucie zhodnotila své vysokoškolské studium jako pro ni naprosto zbytečné. Podle jejího mínění jí nic nového nepřineslo jakožto dálkovému studentovi.

„...Problém s takovýma věcmi jako jede se na výlet tak jako vyřídít si cesták. Zrovna třeba takové věci na výšce nás nikdo neučil...“ UG

„...Studuju dálkovou výšku v Olomouci a to mi moc nedalo. Že to je kvůli titulu, protože si myslím, že dálkovému studentovi to nemůže nic dát...“ UL

„...Nepřipravila na takovou opravdovou praxi. Nebo spíš, jak to říct. Praxi, co se týká dokumentů, rozvíjení dětí v různých jako určitých směrech. Jako například matematický gramotnost, čtenářské nějaké vědomosti...“ UM

„...Při studiu jsme ale trochu opomněli administrativní složku. Jsem při nástupu do práce dost plavala. V této oblasti jsem si nepřipadala do praxe moc připravená...“ UE

5.3 Adaptační období

Vítečková (2018) adaptační období bere jako začátek profesní dráhy učitele. Začínající učitel by měl být manažerován a organizačně podporován školou, ve které působí. Hubermanův model (Huberman, Grounauer & Marti, 1993) stanovuje adaptační období na první tři roky učitelovy praxe. Pro toto období je typické objevování. Vítečková (2018) tvrdí, že za adaptační období začínajícího učitele bereme první rok jeho praxe, tedy první školní období. Podlahová (2004) vymezuje adaptační období na rok až pět let učitelovy pedagogické praxe. V této profesní fázi učitel hodnotí svou pedagogickou činnost, koncepcie ve výuce a výchově na základě svých dosavadních zkušeností, reakcí druhých a prožitků. Učitelovy postoje a názory se postupem času mění. Tvoří se pedagogické uvažování a jednání, které mají dopad na výchovu a vzdělávání dětí. Začínající učitel se musí sžít s prostředím školy. Adaptační období učitele velmi formuje, mění jeho osobnost a zasahuje do jeho seberegulace. MŠMT (2017) stanovuje adaptační období učitele na dva roky učitelovy praxe. V tomto období by se měl uplatnit plán profesního rozvoje učitele. Zkušený učitel pověřený vedením školy by měl začínajícího učitele systematicky vést, podporovat a na konci tohoto období vyhodnotit jeho dosavadní profesní pokroky.

5.3.1 Šok z reality

Podle Švaříčka (2011) se u začínajícího učitele objevuje tzv. „šok z reality“. Nastává při přestupu z pedagogického studia do praxe. Tento šok má za příčinu hodně faktorů, jak vnějších, tak vnitřních. Například může být zapříčiněn nedostatečnou připraveností začínajícího učitele ze studia jak v teoretické oblasti, tak v připravenosti v praxích. Dalším důvodem může být to, že se jedinec jako student neztotožnil s identitou učitele. Učitelé bývají také šokováni tím, jaké vztahy panují na učitelských pracovištích. Dále si nedokázali představit, jak mnoho času budou muset věnovat svým přípravám, než se ve své práci zajedou. Tento šok nastává nejčastěji v prvním roce praxe začínajícího učitele, může mít za následek ztrátu chuti k učitelství, dokonce odchod z učitelské profese. Z výpovědí participantek vyplynulo, že některé byly při vstupu do edukační reality nepříjemně překvapeny, jiné příjemně.

Výpovědi participantek jsou velmi rozdílné, každá učitelka byla negativně překvapená něčím jiným. Učitelku Miroslavu v začátcích překvapila oblast dokumentace, což uvedla i jako nedostatečnou přípravu z pedagogického studia. Také zmínila, že se musela vypořádat s tím, že je na celou třídu i jiné věci sama. Miroslava to měla těžší oproti jiným učitelkám, protože její uvádějící kolegyně a zároveň kolegyně ve třídě byla zástupkyní ředitelky, což s sebou neslo i to, že neměla čas dostatečně pomáhat začínajícímu učiteli.

„...Překvapení byla ta dokumentace, která mě chvíli potrápila. Na většinu věcí si sám fakt v té třídě. A většinu té práce s dětmi hlavně i ale i mimo práci mimo děti zůstává na tobě...“

UM

U učitelky Lucie byl problém v prekonceptech vytvořených během dětství a školních let. Měla naivní představu, že si bude chodit do práce si s dětmi hrát, a tudíž utrpěla profesní náraz. Jako druhý faktor nepříjemného překvapení zmínila mentalitu rodičů. Lucie by si přála, aby byli rozumnější. Lucie také uvedla, že by si představovala, aby ve třídě bylo na jednu paní učitelku menší počet dětí. Tímto tématem se školství dlouhodobě zabývá. A v poslední řadě byla zklamaná z nedostatečné pomoci kolegyně na třídě. Kolegyně byla bohužel taky začínající a navíc neuměla moc spolupracovat s dalšími lidmi. Pracovala samostatně a neměla tendenci s Lucií kooperovat.

„...A překvapilo mě i docela, i když jsem to aj věděla, že jsme se o tom učili, prostě kolik může být dětí na třídu. Mně to nikdy nedošlo, že vlastně jakože je to takhle náročné, pořád musíš jako myslet, co kdyby co kdyby, že je to takové no je to náročné. Překvapilo mě, jak je to náročné, jsem jako myslela, že si budu chodit hrát za dětmi do školky. Myslela jsem si, že

třeba rodiče budou rozumnější. Jsem jako čekala fakt takovou jako pomocnou roku od kolegyně...“ UL

Učitelku Izabelu zpočátku překvapil pracovní kolektiv. Nemyslela si, že ženský kolektiv bude tolik zákeřný a pomluvy schopný. Loukotová (2011) tvrdí, že začínající učitelé jsou zklamáni přístupem ostatních učitelů.

„...Nejvíce mne překvapila zákeřnost a pomluvačnost ženského kolektivu. Prosazování zájmů nad ostatními...“ UI

Učitelka Veronika byla zpočátku šokována dětmi a jejich dnešní mentalitou a dětským světem. Podle jejího názoru se učitelka musí velmi dobře připravit, protože děti jsou v dnešní době velmi náročné a ne všechno, co si pro děti učitelka připraví, je zaujme.

„...Nejvíce mě překvapilo, jak dnešní doba a dětský svět funguje. Děti jsou podle mě hodně náročné a člověk musí vymýšlet jak zábavu, tak řízené činnosti opravdu precizně, aby je to bavilo. Také mě překvapuje, jak mezi dětmi panuje závist a vynucenost. Děti si neváží hraček, rády lžou, nedokáží přiznat chybu a svádějí to na ostatní...“ UV

Učitelka Eliška tvrdí, že je velmi „tenký led“ mezi tím být kamarád s dětmi a zároveň mít u nich přiměřenou autoritu.

„...Tenký led mezi tím být spíš kamarád, nebo už i autorita...“ UE

I když se s šokem z reality pojí spíše negativní pocity, zážitky, faktory, tři participantky byly i pozitivně překvapeny při vstupu do profesní reality. Všechny participantky pozitivně překvapilo něco jiného, nicméně to bylo vždy ve spojitosti s dětmi. Svatoš (2000) in Wiegerová (2012) definoval motivy pro výběr učitelské profese. Jedním z nich byl předpoklad, že práce s dětmi nebude jednotvárná a nezáživná. To potvrzuje výpověď učitelky Gabriely, která byla fascinována různorodostí dětí a tím, že si mohla najít a uplatnit individuální přístup ke každému dítěti.

„...Mě asi překvapila ta různorodost dětí. Hrozně moc příležitostí pro tu individuální práci a to je asi to nejdůležitější na tom a to mě opravdu nejvíce na tom bavilo...“ UG

Učitelka Lucie byla pozitivně překvapená oblíbeností její osoby ze strany dětí. Nepředpokládala, že si ji děti oblíbí až do takové míry.

„...Překvapilo mě, že mě ty děti berou jako fajn, že mě jako prostě mají si myslím rádi a tak to mi aj říkají. Fakt jako překvapilo, že jsem si nemyslela, že v tom budu tak jako dobrá, a tak oblíbená...“ UL

Učitelku Elišku překvapilo, jak dokáží být děti vnímavé a empatické.

„...Jak moc jsou děti vnímavé a to, jak vycítí, zda je paní učitelka vyrovnaná či v nepohodě...“ UE

5.3.2 Zvykání na práci

Součástí rozhovorů byla i otázka, jak dlouho si participantky zvykaly na svou práci. Učitelky Miroslava, Izabela, Veronika a Gabriela měly stejný pocit a to ten, že si na svou práci nezvykaly dlouho. Některé učitelky udávaly i časové rozmezí, jak dlouho jim podle nich trvalo si na práci zvyknout. Učitelka Gabriela uvedla jako dobu zvykání si na práci jeden měsíc. Což je poměrně velmi krátká doba, ale zdůvodnila to tím, že vcházela do zcela známého prostředí mateřské školy, kde sama jako malá docházela a mateřská škola se nachází v místě jejího bydliště. Navíc kolegyně ve třídě byla její kamarádkou.

„...Já jsem si zvykla docela rychle si myslím. Možná třeba během prvního měsíce. Jsem tam znala tu kolegyni už z dřívější, jsme byly kamarádky. Že byla jsem tam na praxi, takže jsem šla do známého prostředí potom učit. Bylo v moji vesnici, kde jsem vyrůstala a taky školka kde jsem já chodila sama do školky...“ UG

Učitelky Veronika, Izabela a Miroslava byly stejného názoru. Podle nich si zvykly velmi rychle. Reálné prostředí poznaly na praxích během studií, což jim pomohlo k rychlejší adaptaci.

„...Z mého hlediska z mého pohledu poměrně rychle. Velice rychle jsme posbíraly zkušenosti...“ UM

„...Nemám pocit, že bych si jako dlouho zvykala. Prostě jsem v září nastoupila do školy, ale do školky.... A ještě jsem za to měla peníze...“ UI

„...Jelikož už jsem tak trochu věděla z praxí, co mě čeká, tak mi to trvalo jen chvíli...“ UV

Učitelka Lucie byla s prostředím a pracovní kolektivem seznámena už na průběžných praxích, které absolvovala během studií v mateřské škole, kam po vystudování nastoupila.

„...Jsem si asi nezvykala vůbec, protože jsem tam chodila na praxi. V rámci praxe jsem poznávala učitele, prostě celkově ten pedagogický i nepedagogický sbor, poznávala jsem to prostředí. Si myslím, že to zvykání na tu práci nebo ta příprava na tu práci proběhla docela rychle si myslím...“ UL

Jediná učitelka Adéla měla ten pocit, že si zvykala na práci učitelky v mateřské škole docela dlouho. Uvedla dobu zvykání na půl roku.

„...To jsem si zvykala celkem dlouho, tak možná i půl roku nebo tak. Dlouho jsem si zvykala, tak ten půlrok...“ UA

Adaptačním obdobím se zabývaly například (Vítečková, 2018; Podlahová, 2004). Vítečková (2018) stanovila období, kdy si začínající učitel zvyká, na první rok učitelovy praxe. Dle

Podlahové (2004) adaptační období trvá rok až pět let učitelovy praxe. Nicméně participantky uvedly nejvyšší dobu adaptace půl roku.

5.3.3 Počáteční problémy

Podlahová (2004) se zabývala problémy, které potkávají začínající učitele při vstupu do pracovního prostředí. S počátečními problémy se potýkala většina participantek. Učitelky si musely zvykat na nové prostředí, kulturu školy, což měly učitelky Lucie a Adéla podobné.

„...Ze začátku to bylo takové že jsem si musela zvyknout na něco úplně jiného. Jsem se musela nějak sama nějak jako rozkoukat a sama se prostě snažit. Jsem si ke konci září říkala, že bych potřebovala jako týden pauzu...“ UL

„...Tak na začátku jsem byla taková jako zaražená že, nevěděla jsem pořádně co a jak...“ UA

Učitelka Miroslava uvedla, že se cítila být “vhozena do vody“. Podle jejího názoru je pro začínající učitele nejtěžší dobře komunikovat s rodiči. Protože její uvádějí učitelka a zároveň kolegyně ve třídě byla zástupkyní ředitelky, měla většinu věcí na starost sama. Dále Miroslava viděla svůj největší nedostatek v nepřipravenosti na evaluování a diagnostikování dětí. Zmiňovala, že se ještě donedávna na různé věci ptala a radila se zkušenějšími pedagogy, jestli postupuje správně.

„...Z mého hlediska je té práce od začátku, od prvního roku víc. Dokumentace a různých řešení problémů s rodiči, tak je to většinou na mně. Takže od začátku jsem byla tak jako hozena do vody. Když nastoupíš první den do školky nebo vůbec první týden, měsíc do školky, tak vůbec nevíš. Pro začínající učitelku je asi nejhorší komunikace s rodiči. Tady ve městě a ty rodiče nejsou tak friendly a rodinní. Začátky v tomhle byly asi nejtěžší nebo asi jedny z nejtěžších v té komunikaci s rodiči. Největší problém asi z dokumentace mi dělaly evaluace, které si myslím, že jsme právě na střední škole moc neřešili a je to velká škoda, nebo teda z mého pohledu, protože to mi chybělo asi nejvíc. Ve školce se evaluje pořád a diagnostikuje se pořád, takže s tímhle byl takový problém...“ UM

Učitelka Gabriela se cítila být bezradná ve vyplňování dokumentace při organizování školního výletu. Nevěděla, co má všechno mít za dokumentaci a jak všechno vyplnit.

„...Jsem celkově nevěděla, že si mám nachystat seznam dětí, že prostě musíme podepsat milion papírů. Problém s takovýma věcmi jako jede se na výlet tak jako vyřídít si cesták. Nedokázala jsem jako být v tu chvíli tím odborníkem. Bývala jsem unavená. Těch dětí je tam hodně, všichni mluví na tu paní učitelku celý den...“ UG

Izabela měla ze začátku problém odstříhnout se od dětí a prostředí práce a mít ve volném čase čistou hlavu. Zmiňovala, že si své chyby, které udělala při výchovně-vzdělávacím procesu, přemítala a neustále na ně myslela.

„...Spíš ta zodpovědnost, přijmout si to. Byla jsem dost mladá a je pravda, že jsem dělala dost školácké chyby a ony to pak za mě žehlily. Počítala jsem s únavou a ta byla značná. Si hlava neodpočine ani doma, furt jsem myslela na děti, co jsem měla říci nebo udělat jinak... a o práci se mi i zdálo...“ UI

Učitelka Veronika se cítila být bezradná v jedné situaci, kdy nastoupili do mateřské školy dva sourozenci a měli těžké adaptační období. Nevěděla si v této situaci rady stejně jako i Gabriela, která se cítila taktéž bezradná. Popisovala situaci, kdy ji rodiče požádali o její pedagogický úsudek, zda jejich syn potřebuje odbornou pomoc od logopeda. Nebyla schopná odborně poradit, cítila, že v této oblasti má velké mezery. Učitelky Lucie a Gabriela vzpomenuly i značnou únavu, kterou pocítovaly při svých profesních začátcích. Únava jim dělala problémy a Lucie by uvítala, kdyby tenkrát měla po prvním měsíci týdenní volno.

„...Jednou, když k nám nastoupili dva sourozenci, tak jsem se cítila méněcenná a bezmocná, děti pořád plakaly, sotva když člověk na ně promluvil, tak si připadal jako kdyby jim ubližoval, ale postupem času, jak jsme se spolu sblížovali a seznamovali s prostředím, se situace zlepšila...“ UV

5.3.4 Pomoc v začátcích

Pomocí začínajícím učitelům se zabývala Vítečková (2018). Bylo zjištěno že se začínajícím učitelům dostává pomoc od kolegů i členů rodiny. To potvrzují níže uvedené výpovědi učitelek. Tato podkategorie by se dala rozdělit na čtyři typy pomoci. Jako první se objevuje u učitelky Lucie pomoc osoby blízké. Ta je charakterizována pomocí s přípravou na aktivity realizované s dětmi. Dále Lucie zmínila pomoc ze strany ostatních učitelů, kteří jí pro inspiraci poskytovali své týdenní plány.

„...Pepa mi jako ze začátku pomáhal, vystřihování, oblepování, co se týká té výtvarky, tak mi hrozně pomáhal. Že mi to jako pomáhal vystříhat těm dětem. Pomáhalo mi fakt, když jsem tvořila plán, denní plán. Mi pomáhalo, že jsem vlastně měla tu možnost, pořád mám tu možnost, nahlídnout do jejich týdenních plánů. Se mi líbilo, že jsem mohla se nechat inspirovat od těch týdenních plánů...“ UL

Stejně i Miroslava dostala od učitelů brožurku, která jí pomohla se seznámit s chodem školy a prací učitelky mateřské školy. Také jí pomohla jedna kolegyně a zároveň i kamarádka

s tím, že jí už rok před nástupem do práce umožnila nahlédnout do prostředí dané školy. Podporu v začátcích od rodičů měla učitelka Gabriela, Miroslava, Adéla i Eliška. Ty samé učitelky ještě uvedly, že pomoc v začátcích jim poskytla i jejich kolegyně.

„...V prvním týdnu jsem dostala takovou brožurku nebo spíš portfolio pro začínající učitelky. Hlavně pomohla ta kamarádka, že mi tak ukázala, co a jak. Mi dala tu šanci se podívat do té školky, kde ona byla před tím už rok. Psychická podpora od rodiny tak určitě byla...“ UM

„...Kolegyně a brácha, který má také zkušenosti s prací v MŠ. Nastavit správný denní režim a také si dělat přípravy...“ UE

„...Kolegyně. A taky jako mamka že s přípravama...“ UA

„...Hodně mě podržel přítel, který mě denně vyslechl, jaký jsem měla den a objektivně to se mnou hodnotil.“ Mi pomáhalo uznání přátel, že se jim líbí, co dělám...“ UI

„...Mně nejvíc pomohla ta pomoc a podpora od té kolegyně. Doma jsme se taky o tom bavili s rodičema...“ UG

5.3.5 Uvádějící učitel

Matonoha in Burdová et al. (2019) uvádí konkrétní příklady, s čím by měl uvádějící učitel začínajícímu učiteli pomáhat. Uvádějící učitel by měl seznamovat začínajícího učitele s pedagogickými kolegy, s nepedagogickým personálem, s prostředím školy. Měl by seznámit učitele s chodem školy, organizačními zvyklostmi a školními normami. Vítečková (2018) uvádí, že začínající učitel potřebuje cítit profesní, sociální i emocionální podporu od uvádějícího učitele. Nicméně potřebuje cítit podporu i od ostatních kolegů i vedení školy. Vítečková (2018) zmiňuje pár faktorů, které ovlivňují začínajícího učitele, zda zůstane v učitelské profesi, nebo odejde. Pro začínajícího učitele je důležité mít dobrý vztah nejen s mentorem, ale i s pedagogickými kolegy. Participantky uvedly mnoho příkladů, v čem jim mentorka pomáhala. Níže uvedené učitelky se shodly, že od uvádějících učitelek dostávaly celkovou pomoc. Když něco nevěděly, dostaly radu, pokud bylo něco špatně, společně to opravily. Byly jim ve všem nápomocné. Učitelce Miroslavě uvádějící učitelka pomáhala zejména s přípravou vzdělávacího plánu a poradila jí, jak správně komunikovat s rodiči.

„...Ano určitě, protože mě se vším seznamovala. Když jsem přišla, hele rozhlédni se, když se ti něco nebude zdát nebo když něco nebudeš vědět, zeptej se. Plány jsem dělala samozřejmě pod dohledem zkušenější kolegyně. Většinou jsme vychytaly mouchy. Třídnicu, to jsem zapisovala pod dohledem, aspoň ze začátku, taky kolegyně. Mně hodně pomáhala

s dokumentací. Samozřejmě mi předávala svoje zkušenosti, co se týká komunikace s dětmi, a hlavně jak komunikovat s rodiči. Přijetí mi pomohla potom ta moje kolegyně starší. Když jsem si byla třeba nejistá nebo měla jsem nějaké pochybnosti, tak vždycky mi řekla jo, to nevádí. To přenechá té starší učitelce, protože je nějaké nepříjemná nějaká situace. Jen když se jedná o nějakou extra nějakou situaci, tak vím, že mi vždycky poradila, jak na to...“ UM Co měla s učitelkou Gabrielou stejné, bylo to, že uvádějící učitelky jim byly nápomocny při vyplňování dokumentace. Gabriela zmínila, že jí uvádějící učitelka umožnila, aby se na její pedagogickou činnost dívala, což jí velmi pomohlo. Také byla nápomocná při organizaci dětí v řízené činnosti a poskytovala odborné konzultace.

„...Kolegyně, která se mnou byla vlastně na třídě, tak tu stou jsme si absolutně sedly, rozuměly jsme si. Ta mi hodně pomáhala. To papírování, no tak třeba s tímhle mi hodně pomáhala. Vždycky jsem to s ní třeba probrala. Bud' mě přímo s tím pomáhala jakoby s organizací. Potom už tam byla jenom jako opora. I mi pomáhala, když jsem viděla tu její práci. Když jsem se dívala na to, jak ona pracuje s dětma, jaký má ten jakoby styl a ten přístup. Když se to třeba rozjelo, když mě ty děcka ještě tak dobře neznaly, tak to třeba mi pomohla usměrnit. Jak se ty děti jako posadit, aby na mě vlastně všichni viděly. Že já, když jsem něco řekla, a to dítě šlo třeba za tou druhou paní učitelkou, jestli si to třeba může půjčit, když já jsem řekla, že ted'ka ne, tak ona opravdu jako řekla a co ti řekla paní učitelka M. No ona řekla, že ne. No, takže ne. Fakt podporovala tu moji autoritu. Papírování a tady toho psaní do třídní knihy, docházka, cestáky, tak to většinou když děcka šly spát a já už jsem vlastně bud' jsem já odcházela nebo ona z té směny, tak ta jedna tam dýl zůstávala a kdyžtak jsem to třeba ještě spolu tohle udělaly...“ UG

Učitelka Gabriela i Eliška se shodly na tom, že s uvádějícími učitelkami měly dobrý vztah a chovaly se k nim správně. Gabriela si s uvádějící učitelkou navíc velmi dobře rozuměla.

„...Kolegyně na třídě má letité zkušenosti a v mnohém mi pomohla a poradila. Když se něco nepodařilo, řekla mi to, ale nedělala z toho vědu. Učitelka, co byla se mnou ve třídě, tak ta mi pomáhala. Pokud se něco hodně nepovedlo zvládnout, jinak mě ale většinou nechala, ať si poradím sama, velmi pomáhala s administrativou. Byla ke mně ochotná a vstřícná...“ UE „...Byla tady jakože jedna kolegyně, která mi se vším úplně poradila a bylo to boží a super. Každá ta učitelka, ta starší, si pod sebe vzala jednu z nás. Když jsem pak už měla já řízenou, tak mi pomáhaly vlastně. Když jsem něco nevěděla, nevěděla jsem si s něčím rady, tak mi řekly hned, jakože pomohly v pohodě...“ UA

5.3.6 Budování autority

Vališová (2007) uvádí, že ve školském prostředí se autorita neustále uplatňuje. Pomáhá začleňovat děti do dospělé společnosti. Děti se díky autoritě učí respektovat společenská pravidla v dané společnosti. Při výchovném procesu je potřeba, aby autorita byla respektována. Respektování autority je důležité nejen ve školství a rodině, ale i ve společnosti. Budování autority je zdlouhavý proces, který může dělat začínajícímu učiteli problémy. Učitelka Izabela a Adéla potvrdily, že to pro ně bylo těžké a nějakou dobu tento proces trval.

„...Ze začátku to bylo takové těžší, tam byli takoví raráši někteří. Když dělali binec, když se jakože zkoušeli, co vydržím a to tak jsem si s nima promluvila. Neřvala jsem po nich nic, ale prostě jsem si s něma promluvila...“ UA

„...Snadno ne. Chvíli mi to trvalo. Byla jsem pro ně mladá kamarádka a nechtěli mě poslouchat. Musela jsem nastavit hranice, kdy budeme kamarádi a kdy budou sekat latinu...“ UI

Učitelka Gabriela měla taktéž počáteční problémy, kdy děti zkoušely hranice, co si mohou dovolit. Tři participantky se shodly na důležitosti nastavení hranic a pravidel a jejich dodržování. Učitelka Adéla si s dětmi, když nerespektovaly dodržování pravidel a nerespektovaly její autoritu, promluvila. Miroslava a Lucie hovořily o přirozené autoritě učitele. Podle jejich názoru by měl mít každý učitel přirozenou autoritu a Lucie si není vědoma toho, že by se vědomě snažila autoritu budovat.

„...Je celkově velmi důležité si u dětí hned vyjednat respekt. A to neříkám jako z toho ohledu jako Igor Hnízdo, přijít, prásknout do tabule a hotovo. Vybudovat si nějakou přirozenou autoritu, vidím, že to není, že to není tak lehké nebo že to neumí každá povaha. Děti mě respektovaly a respektují. Není nic důležitějšího než důslednost. Být důsledný a stát si za svým...“ UM

„...Dokud je s ním učitelka sama, tak je úplně zlaté respektuje všechna pravidla školky, jakmile se objeví rodič, tak najednou už on přestává poslouchat. Cokoliv jsem řešila s dětmi sama bez problému. Cokoliv s dětmi, když byl u toho jejich rodič, tak už je to vlastně problém. Děti novou učitelku šíleně jako milují a mají obrovskou radost, je to pro ně něco nového, potřebují vyzkoušet, jaké ona vlastně má ty hranice. Začne docházet k takovým klasickým jakoby konfliktům. Musí ukázat, že je vlastně jakoby silná, že je paní učitelka, že není kamarádka. Nejtěžší zlomový okamžik. A jak se toto překoná, tak už vlastně absolutně tu autoritu jsem jako by měla...“ UG

„...Učitel by měl mít nějakou přirozenou autoritu, kterou prostě v sobě má. Pokud ji nemá, tak je to asi problém no. Já ji asi našťestí v sobě mám. Jsme se nikdy nesnažila ji nějak budovat. Jsem se vždycky snažila být u těch dětí být hlavně ze začátku prostě těch dětí zároveň kamarád a zároveň, aby tě vnímali tak, že tě musí poslechnout. Já si myslím, že to prostě bylo nějak přirozeně...“ UL

„...Když je člověk plný síly a koncentrace, jde to samo. Jiné dny jsou náročnější. Mně i dětem pomáhá nastavit jasná pravidla, co se smí a co co ne. Je to o těch pravidlech...“ UE

„...Od prvního dne jsem neměla problém s dětmi vycházet. Hned jsem se jim začala věnovat a to děti vždycky zaujme...“ UV

5.3.7 Role učitele

Jaké jsou role učitele, popsala Vašutová (2004). S výpověďmi participantek souvisí role diagnostická a evaluační a role konzultanta. První zmíněná role učitele je charakterizována diagnostikou individuálních zvláštností dětí. Učitel by měl diagnostikovat také vztahy ve skupině. Měl by hodnotit výsledky vzdělávání dětí, podmínek a procesů vzdělávání. V roli konzultanta se učitel stává, když komunikuje s rodiči a poskytuje jim poradenskou činnost (Vašutová, 2004). Učitelka Lucie zmínila roli konzultanta, zatímco učitelka Gabriela se zabývala rolí diagnostickou a evaluační.

„...Je potřeba umět s nimi komunikovat. Je potřeba začít tím kladným a pak opatrně jako třeba říct něco, vytknout něco, ale jako opatrně...“ UL

„...Vlastně každé úplně jiné potřebuje, úplně jiný individuální přístup. Se člověk učil pochopit každé dítě...“ UG

5.3.8 Profesionální kompetence

Kompetencí učitelů mateřských škol je mnoho. V návaznosti na výpovědi participantek budou zmíněny dvě: kompetence profesně a osobnostně kultivující a kompetence komunikativní. Dle Šmelové (2006) kompetence profesně a osobnostně kultivující zahrnuje schopnost obhájit své pedagogické postupy a vystupovat jako pedagogický profesionál. Učitel zvládá sebereflexi a vlastního hodnocení. Tuto kompetenci naplnila učitelka Miroslava, která si dokázala obhájit zvolené didaktické činnosti před Českou školní inspekcí. Dále byla schopna udělat hodnocení své dosavadní pedagogické práce. Všechny učitelky byly schopné ohodnotit pedagogické působení a práci. I když některé nebyly tolik sdílné,

uvedly, že musí na sobě ještě zapracovat. Učitelky zmiňovaly, v čem by se chtěly zlepšit, co umí dobře. Zdůrazňovaly, že se snažily pracovat tak, jak nejlépe mohly a uměly. Kompetence komunikativní se podle Spilkové (2004) vyznačuje schopností navazovat s dětmi vztahy, ale i s rodiči a pracovními kolegy. Tuto kompetenci každý den naplňuje učitelka Lucie a podle jejího názoru je komunikace s rodiči velmi důležitá.

„...Musí být jako dobře odvedená práce. Vlastně ta praxe samotná, ty roky odučené jsou vlastně nejdůležitější a ty hlavně posouvají člověka. Snažila tu práci dělat dobře. Mi to vlastně ukázalo i ty mezery. Jsem neměla takový vztah a zjistila jsem, že jsem se jim cíleně vyhýbala. Mám radši daleko výtvarku než hudebku a tu hudebku jsem dělala opravdu mnohem méně s těma dětma. Mám obrovské mezery v oblasti logopedie...“ UG

„...Dokážu jako komunikovat s rodičema, když se jako něco děje nebo i když se nic neděje. Každodenně s nima prostě komunikuji a to asi myslím, že je důležité. Jako asi dobře. Já nevím, já si myslím, že dobře. Co tak mám zpětnou vazbu od rodičů, tak si myslím, že dobře, že děti jsou taky jako spokojené. Co já si myslím, že jako dobře, že prostě ty cíle, které si třeba dám, tak fakt splním, ve většině případů. Myslím si, že to funguje ve třídě, i když máme tak malé děti, takže já si myslím, že fakt dobře. I paní ředitelka nás chválí...“ UL

„...Pilovat ty nedostatky nebo ne nedostatky, třeba ty slabší stránky u mě to byla dokumentace. Pracovat na sobě a potom si myslím už nebude problém s ničím. Se naučit komunikovat, hlavně s rodiči, to je důležité umět nějak asertivně odpovídat. Samozřejmě se snažím dělat činnosti, jak nejlíp umím, jak v improvizaci, tak v plánované činnosti. Někdy je den, někdy si řeknu jenom ty jo, cos jim to řekla, vždyť to nemůžou pochopit. Za mě já dělám nejlíp si myslím, jak můžu. Jsem si to musela odůvodním, proč zrovna tohle a proč jim zrovna nedám jenom puzzle. Nejdůležitější je se naučit být trochu asertivní a hlavně klidný...“ UM

„...Jsem spokojená se svou prací...“ UE

„...Ne, já jsem hodně spokojená...“ UA

„...Já bych si dala jedničku. Stále mě to s dětmi baví, jsem kreativní, nemám pocit, že bych propadla syndromu vyhoření a všechny úkoly plním tak, jak mám. Občas bych mohla být více trpělivější a pokornější...“ UI

„...Učím v mateřské škole teprve 2 roky a pořád se snažím zdokonalovat a zlepšovat svou práci. Snažím se učit novým věcem, chodím na různá školení apod...“ UV

5.4 Vztahy na pracovišti

Mezi další faktory, které ovlivňují začínajícího učitele, patří například pracovní vztahy a s tím související klima na pracovišti. Dle Grecmanové (2008) školní klima zásadně ovlivňuje učitel a jeho osobnost. Mezi tyto vlivy patří věk učitele, pohlaví, zájmy a postoje, hodnoty apod. Vztahy na pracovišti nemusí být vždy dobré a to negativně ovlivňuje začínající učitele. Čtvrtá kategorie je rozdělena na čtyři subkategorie: přijetí do kolektivu, dobré pracovní vztahy, pomoc kolegů, problémy s kolegy.

5.4.1 Přijetí do kolektivu

Na otázku, jak kolegové do kolektivu přijali nové učitelky, odpověděly tři participantky téměř totožně. Podle nich je kolektiv přijal velmi dobře. Kolegové se k nim chovali vstřícně, laskavě a nebrali začínající učitelky jako někoho méněcenného. Podle Matonohy in Burdová et al. (2019) je přijetí do kolektivu pro začínajícího učitele velmi podstatné.

„...Já si myslím, že dobře, myslím si, že jsem si tak nějak sedla celkově se všema. A teďka, jak máme ještě úplně jinou paní ředitelku, tak je to úplně boží fakt, je to super úplně teďka. Si myslím, že přesně víme, co komu můžeš, nemůžeš, co si prostě ke komu můžeš dovolit. Myslí si, že jsme teď úplně sebrání, jakože od pedagogů, kuchařek, uklízeček, úplně všichni jako...“ UL

„...Všichni se ke mně chovali mile a vstřícně...“ UV

„...Mě velmi hezky přijali, se vším mě seznámili. Připadám si doted', ale od začátku jsem si připadla jako jím rovnocenná. Jsem si nikdy nepřišla jako méněcenná jim, že by mi dávali najevo...“ UM

5.4.2 Dobré pracovní vztahy

Začínající učitel se na svou práci během studia připravuje, tedy na práci s dětmi. Na interakci s kolegy ale už připraven není. Pro začínajícího učitele může být v důsledku těžší a problematičtější spolupracovat a vycházet s kolegy než pracovat s dětmi (Gillernová & Horáková, 2012). Všechny participantky se shodly na tom, že vstoupily do dobrého kolektivu, ve které setrvávají doted'. Zmiňují dobrou spolupráci mezi pedagogickými i nepedagogickými kolegy, vstřícné a kolegiální zacházení s nimi jakožto začínajícími učiteli. Učitelka Miroslava poukázala na podmínky ženského kolektivu a nazvala ho „slepičárnou“.

„...Starší zase respektovaly nápady nebo respektují naše nápady a různé poznatky, takže takhle se doplňujem. Kolektiv máme strašně fajn. Velice dobrý, že máme skvělé vedení školy, paní ředitelku a paní zástupkyni. Kolektiv jako takový máme super, občas je to v uvozovkách slepičárna...“ UM

„...Ze začátku jsem si se svojí kolegyní rozuměla, spíše jsem jí naslouchala, protože jsem byla nová a nevěděla co si můžu dovolit a co ne...“ UV

„...Že jsme měla hodně dobrý kolektiv. Jako mě hodně si myslím mě tam přijali, že se snažili mi pomáhat. Ale ostatní i jako uklízečky, kuchařky, všichni, co tam nějak fungovali, tak to tam bylo opravdu příjemné ten zbytek...“ UG

„...S tou holkou, co jsem jako dělala, jsem se jako normálně bavila. Neměly jsme spolu žádný konflikt. Normálně jsme spolu vycházely. Kolektiv jako takový celkově byl dobrý vždycky, máme mladý kolektiv a máme úplně skvělý kolektiv teďka...“ UL

„...Kolegyně byly ke mně fajn, vstřícné. S ostatními jsem nepřišla tolik do styku, ale špatné vztahy jsme neměli a nemáme...“ UE

„...Pak jakože ještě druhá, ale s tou jsme si, jakože ze začátku, moc nerozuměly, teď máme úplně super kolektiv musím říct jako luxus...“ UA

„...Paní ředitelka i paní zástupkyně byly starší a moc fajn paní. Paní školnice byla duše školky a celkově to bylo velmi příjemné a inspirativní prostě...“ UI

5.4.3 Pomoc kolegů

Z výzkumného šetření Vítečková (2018) vyplynulo, že se začínajícím učitelům dostává pomoc od kolegů, kteří tím nejsou přímo pověřeni. Participantky měly v začátcích velkou pomoc kolegů, což bylo pro ně velmi důležité a usnadnilo jim to profesní začátky. Učitelka Lucie dostávala potřebnou pomoc od kolegyň z ostatních tříd. Když si s něčím nevěděla rady, mohla se zeptat, požádat a ony ochotně pomohly.

„...Holky z jiných tříd byly takové, že když jsem třeba něco nevěděla nebo když jsem se na něco zeptala, tak mi byly takto jako vždycky nápomocné. Když jsem něco potřebovala, tak jsem mohla zajít fakt za kýmkoliv z učitelů, vždycky byli ochotní všichni pomoci. Kolegyně, co je moje, jako jo, snažila se mi taky pomoci, když jsem něco nevěděla. Byla ochotná pomoci nebo poradit, to zas jako jo...“ UL

Gabriela si chválila pomoc a spolupráci s provozní pracovníci. Byla jim na třídě vždy nápomocná a spolupráce s ní byla snadná.

„...Dokázala opravdu perfektně spolupracovat...“ UG

Učitelka Miroslava vyzdvihla svou kolegyni z jiné třídy a zároveň kamarádku, která se jí ujala a seznamovala ji s prostředím a organizací mateřské školy.

„...Ale to jenom protože vlastně už jsem tam měla kamarádku ze stejného města, tak mě tak nějak řekla, jak to ve školce chodí...“ UM

Učitelka Izabela uznala, že v začátcích dělala chyby a ostatní to za ní řešily a snažily se všechno dát do pořádku. Také ji tyto kolegyně uváděly do pracovních povinností i kolegiálních vztahů. Jako jediná učitelka Veronika zmiňovala kooperaci s ředitelkou mateřské školy. Ředitelka na sebe vzala funkci rádce a průvodce, kterou má obvykle na starosti učitel.

„...Pochopily, na co jsem šikovná a v tom mě hodně podporovaly. Ano to hodně. Ptaly se, vysvětlovaly, rozhodně mi nikdo neházel klacky pod nohy. Ukázaly mi, jak správně zapsat do třídnice, napsat si přípravu podle ŠVP. Hlavně mě zasvětily do tajemství ženských kolektivů. Komu věřit a co s kým sdílet. Byla jsem dost mladá a je pravda, že jsem dělala dost školácké chyby a ony to pak za mě žehlily...“ UI

„...Většinou, když jsem potřebovala s něčím pomoci, šla jsem za paní ředitelkou, která mi vždy pomohla a poradila. Ze začátku, když jsem si opravdu nevěděla s něčím rady, paní ředitelka mě pozvala na svoje řízené činnosti, abych se mohla inspirovat a něco nového naučit. Pokud se jednalo například o papírové práce, paní ředitelka mi ukázala nějaký vzor, jak to má vypadat, a podle toho jsem to vypracovávala...“ UV

5.4.4 Problémy s kolegy

Jak zmínila Podlahová (2004), pracovní vztahy nemusí být vždy dobré a příjemné. Tím, že má každý jiný pohled na vzdělávání a přístup k dětem, mohou přicházet mezi kolegy konflikty. Díky vysoké feminizaci v mateřských školách se dá předpokládat, jaké problémy by v těchto kolektivech mohly nastat. Začínající učitel má představy o fungujícím, přátelském a spolupracujícím kolektivu. Začínající učitel může mít s připomínkami zkušenějších učitelů problém, ale měl by mít na paměti, že mají za sebou mnoho zkušeností a pokud si začínající učitel myslí, že by se něco mělo dělat jinak, měl by slušně o tom přesvědčit ostatní. Všechny níže zmíněné participantky měly kolegiální problémy. U učitelky Veroniky se vyskytl problém v tom, že již starší kolegyně měla svůj systém a nechtěla přijmout inovace od začínající učitelky. Tento druh problému nebývá na školních pracovištích ojedinělý.

„...Jak už jsem si po roce zvykla a všechno okoukala, začala jsem mít se svoji současnou kolegyní problémy, nelíbily se jí moje nové nápady, chtěla pořád pracovat ve svém starém režimu...“ UV

Učitelka Lucie zase byla zklamaná a uvedla to jako problém, když její kolegyně ve třídě nebyla otevřená spolupráci. Lucie uvedla příklad, že by si představovala, když něco dopoledne nestihnou udělat, například z výtvarných činností, tak druhá učitelka se nabídne a dokončí to s dětmi v odpoledním programu.

„...Bylo to takové trošku náročnější, nebyla příliš jako otevřená spolupráci...“ UL

Gabriela měla problémy s vedoucí učitelkou, která měla jiné názory na výchovu a vzdělávání, a docházelo mezi nimi ke střetům rozdílných pedagogických názoru. Během rozhovoru dodala, že s vedoucí učitelkou měly problém všechny učitelka ne jenom ona.

„...S kým jsem si nerozuměla, byla vedoucí, no tam to jsme vlastně měly hodně rozdílné názory...“ UG

Učitelka Izabela se ze začátku musela potýkat s odtažitostí a nedůvěrou ostatních kolegů, což bylo pro ni velmi nepříjemné a k rychlejšímu adaptování jí to nepříspělo.

„...Ze začátku se na mě dívaly dost skrz prsty...“ UI

Poslední učitelka Miroslava měla velké problémy s asistentkou, která působila v její třídě. Asistentka Miroslavu nebrala jako autoritu a člověka, který je zodpovědný za výchovu a vzdělání dětí ve třídě. Absolutně nerespektovala role učitele a asistenta a zasahovala do práce učitelky.

„...Paní asistentka, která s dětmi v životě nepracovala a byla strašně nepříjemná. Strašně taková agresivní. A to byl člověk, který sekundu po tobě, cos ty začala říkat tu větu, tu větu po tobě opakovala, ale ještě víc nahlas. Bylo to trošku taková ta nepříjemnost v té práci. Žádný respekt, myslím si, že ta mě asi nerespektovala nejvíc. Mě vnímala, hele ty jsi mladá, já nevím co, já tě vůbec nemusím poslouchat a vlastně si hrála na pedagoga. Nikdy s paní asistentkou nekomunikovala nějak autoritativně, vždycky to bylo jako s pokorou mě vlastně, nikdy neposlechla. Cítila jsem se klidnější, když v té třídě upřímně nebyla...“ UM

5.5 Interakce s rodiči

Jako další faktor ovlivňující začínajícího učitele jsou vztahy a komunikace učitele s rodiči. Tento úkol není pro začínajícího učitele vůbec snadný. Musí se naučit jednat a komunikovat asertivně a snažit se vytvářet kladný vztah s rodiči a spolupracovat s nimi. Podle Rabušicové (2004) je potřeba k navázání vztahu mezi učitelem a rodičem otevřená a vzájemně se

respektující komunikace. Vhodná komunikace by měla být zájmem obou stran a měly by k ní směřovat. V komunikaci mezi učitelem a rodičem by mělo jít o dobro daného dítěte. Vzájemná komunikace je přínosná pro obě strany a učitelka by měla rodiče ke komunikaci vést (Čapek, 2013). Pátá kategorie je rozdělena do dvou podkategorií: dobrý přístup rodičů, problémy s rodiči.

5.5.1 Dobrý přístup rodičů

Všechny participantky zažily pozitivní pocity ve vztahu s rodiči, díky kterým byl hladší průběh adaptace. Dle Bruceové (1996) nespolečné učitele a rodičů trpí také dítě, postrádá soulad dvou prostředí. Dítě nechápe vztahy mezi učitelem a rodiči, ale cítí, zda jsou v pořádku, nebo ne (Koťátková, 2014). Učitelka Gabriela a Eliška cítily od rodičů podporu a důvěru v tom, co dělají, a Elišku dokonce motivovali, aby bojovala se začátečnickými nezdary a nenechala se od práce učitelky odradit.

„...Musím říct, že jsem od nich cítila podporu. Podporovali mě i v tom, abych se počátečními neúspěchy nenechala odradit...“ UE

Učitelky Lucie, Miroslava a Veronika uvedly, že si s rodiči vybudovaly dobrý vztah, který trvá. Miroslava dokonce hlídá některým rodičům děti, což na jednu stranu může vztah mezi učitelem a rodičem ještě upevnit. Rodiče u Lucky ve třídě nedělali žádné rozdíly mezi ní jakožto začínající učitelkou a zkušenějšími učiteli, čehož si Lucie velmi vážila. Učitelka Adéla cítila od rodičů přijetí a jednali s ní mile. Zároveň stejně jako Izabela má dojem, že ji rodiče mají rádi. Učitelka Izabela má tuto informaci potvrzenou i od ředitelky mateřské školy.

„...Od některých jsem cítila podporu i takovou důvěru...“ UG

„...Jo, bylo to boží úplně. Bylo to tím, že já jsem dělala s kolegyní, která je stejně stará, tak mezi náma nedělali vůbec žádné rozdíly. Nikdy se ke mně nechovali, jak k někomu jako podřízenému, vždycky jako se ke mně chovali hezky a brali mě prostě stejně vážně, na stejné úrovni jako tu druhou paní učitelku. Myslím si, že jsem měla s rodičema nebo mám pořád si myslím dobrý vztah. Myslím si, že mě berou jako tak jako ostatní...“ UL

„...S některými rodiči mám výborný vztah. Strašně příjemní lidi. Některým rodičům hlídám děti i mimo školku, takže máme takové jako fakt blízké vztahy...“ UM

„...Oni byli všichni milí, jakože fakt pěkně mě všichni přijali. Mají mě všichni rádi si myslím...“ UA

„...Měli mě rádi a vítali mé inovace do výuky. Nikdy si na mě nikdo nestěžoval. Ředitelce říkali sami, že mě mají rádi...“ UI

„...Rodiče měli ke mně kladný přístup. Našli jsme si s rodiči k sobě cestu velmi rychle a mám se všemi dobrý vztah...“ UV

5.5.2 Problémy s rodiči

Jedním z důvodů, proč vznikají problémy v komunikaci a spolupráci mezi rodiči a učiteli mateřských škol je neuznávání profese učitele mateřské školy. Často rodiče vnímají toto povolání jako velmi snadné. Dalším důvodem může být absence připravenosti učitele na práci s rodiči (Kořátková, 2014). V profesním životě učitele mohou nastat situace, kdy vztah mezi učitelem a rodičem nebude úplně kladný a komunikace bude tímto narušená. Čtyři participantky zažily nepříjemné situace s rodiči. Učitelka Gabriela při nástupu do profese cítila, že jsou rodiče vůči ní odtažití a nemají k ní důvěru. Proto vždy, když chtěli řešit nějaký problém, počkali si na zkušenější učitelku. Gabriela ale dodala, že tento přístup rodičů byl jen po krátké období na začátku. S odtažitostí rodičů se setkává i učitelka Adéla. Navíc připustila neschopnost rodičů odpustit nějakou, byť malou chybu. Vždy na chybu rádi upozorní.

„...Někteří se kamarádí a tak, druhý jsou hodně odtažití, pak další uděláš něco, zapomeneš a oni ti to dají sežrat, víš, jakože jsou strašně různí...“ UA

Učitelka Miroslava zažila asi nejhorší problém s rodiči z již zmíněných problémů. Miroslava nastupovala do třídy po mladém učiteli, který měl dobrý vztah s některými maminkami. Jakmile maminky zjistily, že učitel odešel, měly potřebu se k Miroslavě chovat hnusně. Navíc s jednou z maminek zažila nepříjemný konflikt, kdy maminka obvinila obě učitelky ve třídě, že bijí její dítě. Bylo potřeba vyvést maminku z omylu a situaci vyřešit.

„...Od některých to bylo naopak no. Ale ten negativní přístup byl spíš jako ze začátku. Rodiče chtěli něco řešit a když viděli, že jsem tam já, tak radši počkali, až třeba tam bude ta zkušenější kolegyně. Bylo ve vesnici, kde jsem vyrůstala, tak jsem tam měla i pár dětí a rodičů, co jsem znala. Opravdu jako jenom jako ten začátek a potom už nebyl problém tady s těma rodičema...“ UG

„...Tady ve městě a ty rodiče nejsou tak friendly a rodinní. Dávali někteří, některé maminky, které třeba měly dobrý vztah s panem učitelem, velice sežrat. Nás třeba maminka podezírala. Maminka nás obvinila, že ho ve školce bijeme jo. Jsme ji musely vysvětlovat, že nejsme třída, která by mlátila děti...“ UM

5.6 Profesní rozvoj

V rámci profesního rozvoje by měl učitel přijímat výzvy a úkoly, které ho rozvíjejí. Dále by se měl učitel i ve volném čase zabývat svou profesí. Měl by se snažit průběžně hodnotit svou pedagogickou činnost s cílem zefektivnit vzdělávací a výchovné působení na děti tak, aby u dětí docházelo k co nejlepšímu rozvoji. Na základě reflexe si učitel má plánovat další profesní rozvoj a růst. Učitel má vycházet z potřeb školy a přizpůsobovat tomu svůj profesní rozvoj. Ke svému rozvoji má využívat různorodé prostředky a svůj růst průběžně reflektovat. Dále by měl učitel své pokroky sdílet se svými kolegy a celkově pečovat o své zdraví (Syslová, 2013). Kategorie je rozdělena do tří subkategorií: další vzdělání, kariérní posun a změna práce.

5.6.1 Další vzdělání

Dle Průchy (2009) by se měl učitel celoživotně vzdělávat a reagovat na trendy ve vzdělávání. Až na učitelku Adélu se chtějí všechny učitelky dále vzdělávat a vidí v tom smysl. Hledají si a mají v plánu si hledat různé, kurzy, školení, semináře, odbornou literaturu, některé připouštějí i tu možnost, že půjdou studovat. Učitelka Lucie je typ člověka, který má potřebu se neustále vzdělávat a učit se nové věci, což je v této profesi velmi žádoucí.

„...Ted' dokončuji bakaláře vlastně. Přihlásila jsem se dál na magistra. Mám takovou jako vadnou vlastnost, že já mám jako furt musím studovat. Myslím si, že bych třeba ráda se doučovala na nějaký hudební nástroj. Chodíme na školení. Jsem byla i na kurzech. Mám třeba takové nutkání, že bych šla studovat ještě logopedii...“ UL

Učitelka Adéla zmínila svůj osobnostní rozvoj, na kterém by chtěla pracovat, čímž se odlišila od ostatních participantek.

„...Si budu chtít udělat nějaké školení na to nebo i nějaké kurzy. Člověk vlastně bude pořád nucený se dozdělávat a chodit na nové školení a tak...“ UG

„...Pořád má člověk na čem pracovat. Samozřejmě pracovat na sobě chci. Hledám i různé semináře a různé školení. Snažím se sebevzdělávat. Jsem se hlásila na třeba různé semináře. Jak pracovat s asistentem...“ UM

„...Určitě se mám dost co učit...“ UE

„...Někdy bych chtěla být trpělivější...“ UA

„...Na všechno jsem se snažila přijít sama anebo se podívala na internet a knížek. Snažím se učit novým věcem, chodím na různá školení apod. Samozřejmě mám v plánu si udělat nějaké kurzy a také se vzdělávám pomocí školení...“ UV

5.6.2 Kariérní posun

Z výpovědí participantek vyplynulo, že nemají chuť ani ambice se kariérně posunout. Na tom se shodly téměř všechny učitelky. Kromě učitelky Gabriely o kariérním posunu učitelky ani velmi nepřemýšlely. Jediná učitelka Miroslava má ambice se kariérně posunout, a to na post ředitelky mateřské školy. Nicméně to nechává otevřené a uvidí, co se naskytne. Plánováním profesní kariéry jednotlivce se zabývala Wiegerová (2016). Tyto plány by měly být tvořeny na základě sebereflexe jedincových kvalit a měly by být podpořeny radou zkušenějšího kolegy (Wiegerová, 2016).

„...Zatím určitě ne. Není to jenom ta byrokracie, ale i ta zodpovědnost, tak vlastní rodině ubírá ten čas a tak, takže i z tohoto důvodu bych to jako nechtěla dělat...“ UG

„...Přemýšlela jsem nad tím hodně, ale uvidím, co přinese život. Možná bych jako zkusila konkurz na ředitelku...“ UM

„...Moc jsem nad tím nikdy nepřemýšlela, zatím takové ambice nemám...“ UE

„...Ty já bych nechtěla dělat asi nějakou vedoucí. Mně se líbí tady tak jako s malýma dětma a vyhovuje mi to takhle zatím. Zatím jsem nepřemýšlela vůbec o ničem vyšším...“ UA

„...Ne, nemám chuť být ředitelkou ani zástupkyní...“ UI

5.6.3 Změna práce

Změna práce se týká skoro každého člověka. V dnešní době málokdo zůstane na jednom pracovním místě celý svůj život. Day (2009) uvádí, že změna k životu patří. Výpovědi participantek byly velmi rozdílné. Učitelka Miroslava a Veronika by chtěly zůstat v oblasti školství i ve stejné profesi jako učitelky mateřské školy.

„...Zatím ne, zatím ne, ještě je moc brzo. To si myslím, že jo. Moc bych si to přála...“ UM

„...Někdy je ta práce opravdu náročná, ale zatím jsem ani o tom, že bych měla přestat učit, nepřemýšlela. Asi si nedokážu představit, že bych měla dělat jinou práci. Práce v MŠ mě baví a jsem naprosto spokojená...“ UV

Učitelka Gabriela byla stejného názoru, jen dodala, že zůstane ve stejné profesi, pokud bude mít v průběhu let přestávky. Přestávkami myslela například rodičovskou dovolenou. Nepřemýšlí o změně profese.

„...Byla bych ve školství celý život, pokud mezi tím budou ty přestávky, jako třeba mateřská nebo takhle no. Ale v kuse učit já nevím třicet let, tak.... To nevím teda, to bych asi nechtěla...“ UG

Zatímco učitelka Adéla má touhu zkusit nové profese a nechce být učitelkou mateřské školy celý svůj život. Učitelka Izabela a Lucie mají stejné vize. Chtěly by zůstat v rezortu školství, ale přestoupit na vyšší stupeň vzdělávání. Izabela by se chtěla stát vychovatelkou v družině, ale nechává otevřenou budoucnost. O otevřené budoucnosti mluvila i Eliška, ještě nemá nějaké vize do budoucna a uvidí, co se v průběhu let naskytne.

„...Asi teďka v situaci, ve které jsem, si myslím, že jo. Ale za třicet let to může být úplně jinak. Neříkám, že bych vždycky chtěla pracovat jakože ve školce. Více méně být jako s školáky, ve školství nebo v rezortu školství...“ UL

„...Asi to nechávám otevřené...“ UE

„...Přemýšlím někdy, že si prostě jako otevřu ten salón. Přemýšlím někdy, že toho nechám. Jsem hodně na vážkách, jako spíš ne. Jako deset let třeba, jako nechci být u toho zkysnout. Chci zkusit i jiné věci. Nechtěla bych to asi dělat celý život no...“ UA

„...Jasně, skoro pořád. Nikdy to nebyly tak hluboké myšlenky, abych vážně uvažovala o odchodu. Uvažuji, že v budoucnu zkusím jít ke starším dětem do družiny. Asi ne, jak už jsem dříve říkala. Nechávám to otevřené, možná půjdu do jiného sektoru. Uvidí se, jak mě změní vlastní děti a jaké pracovní nabídky budu mít za pár let...“ UI

6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ

Hlavním výzkumným cílem bylo popsat profesní začátky učitelů mateřských škol. Dílčí cíle byly: odkrýt faktory ovlivňující profesní start učitele mateřské školy, shrnout poznatky získané v interview a popsat adaptační proces učitele mateřské školy. Všechny stanovené cíle byly naplněny. Získaná data o začínajících učitelích v mateřské škole byla dána do šesti kategorií: motivace k učitelství, profesní příprava, adaptační období, vztahy na pracovišti, interakce s rodiči a profesní rozvoj. Tyto kategorie byly členěny do několika podkategorií podle významu výpovědí participantek.

První kategorie - motivace k učitelství - je rozdělena na subkategorie: sen stát se učitelkou, vztah k dětem, výzva být učitelkou. V této kategorii se shodly tři učitelky, že stát se učitelkou mateřské školy byl jejich sen od dětství. Jako další důvod, proč si učitelky vybraly toto povolání, uvedly citový vztah k dětem a pro jednu z učitelek bylo toto povolání výzvou, kterou přijala, a dosáhla cíle.

Druhá kategorie - profesní příprava - je dělena na subkategorie: spokojenost se studiem, připravenost ze studia, nedostatečná příprava ze školy. Participantky globálně hodnotily přípravu na profesi jako dostačující. Oceňovaly sborníky aktivit, které si tvořily během studia a dodnes z nich čerpají inspiraci. Nicméně v oblasti administrace jim příprava ze studií chyběla. Ocenily by, kdyby tato oblast byla zahrnuta do studijního programu. Dále ty učitelky, které učitelství pro mateřské školy studovaly na vysoké škole, uváděly, že podle jejich názoru neměly tolik praxe. V tom viděly menší problém.

Třetí kategorie - adaptační období - je roztržena do podkategorií: šok z reality, zvykání na práci, počáteční problémy, pomoc v začátcích, uvádějící učitel, budování autority, role učitele a profesní kompetence. Zjištěné příčiny šoku z reality byly u participantek rozdílné. Ve zjištění se vyskytla nekompetentnost ve vyplňování dokumentace, netolerance ze strany rodičů, naivní představa o fungování mateřské školy vytvořená během studijních let, neochota kolegyně ve třídě kooperovat, náročnost dětí, „tenký led“ autority. Na druhou stranu participantky byly i pozitivně překvapené, a to dětmi. Učitelka Lucie byla potěšena oblíbeností ze strany dětí. Učitelka Gabriela byla fascinována různorodostí dětí a učitelku Elišku překvapila vnímavost a empatie dětí. V této kategorii se zjistilo, že participantky vnímaly adaptační dobu jako velmi krátkou, nejvyšší dobu adaptace uvedly půl roku. Participantky uvedly různé problémy, které je potkaly v období adaptace. Pro některé bylo těžké zvyknout si na nové prostředí. Učitelka Miroslava měla problém komunikovat s rodiči. Jako problém se ukázala již zmíněná dokumentace. Další problém byl, že si učitelky

v některých situacích s dětmi nevěděly rady. Učitelka Izabela se nebyla schopná ve volném čase oddělit od pracovního života. Dvě učitelky trápila i značná únava. Zkoumaným participantkám se v začátku dostávalo pomoci ze strany mentorů, ostatních kolegů i osob blízkých, což uvedly za velmi důležité, co jim v začátcích velmi pomohlo. Participantky se v rozhovoru dotkly rolí učitele a kompetencí učitele mateřské školy, které denně v povolání naplňují nebo by se v nich chtěly zlepšit.

Čtvrtá kategorie - vztahy na pracovišti - je dělena do podkategorií: přijetí do kolektivu, dobré pracovní vztahy, pomoc kolegů a problémy s kolegy. Začínající učitelky negativně ovlivňovaly problémy s kolegy a rodiči, které v jejich profesním životě nastaly. Zároveň ale oceňovaly pomoc ze strany kolegů, dobrý přístup rodičů a příjemné vztahy na pracovišti.

Pátá kategorie - interakce s rodiči - je dělena na subkategorie: dobrý přístup rodičů a problémy s rodiči. Participantky se ve svých začátcích setkaly s příjemným přístupem a podporou rodičů. Zároveň ale vznikaly s rodiči i problémy. Ze začátku rodiče k učitelce Gabriele neměli důvěru a zásadní věci řešili se zkušenější učitelkou. Učitelka Adéla se potýkala s odtažitostí rodičů a Miroslava byla maminkami nechtěná díky oblíbenosti předešlého učitele, který pracovní místo opustil.

Šestá kategorie - profesní rozvoj - se dělí na subkategorie: další vzdělání, kariérní posun a změna práce. Až na jednu participantku se participantky shodly na tom, že cítí potřebu se neustále vzdělávat prostřednictvím např. četby odborné literatury, seminářů, školením i případným dalším studiem. Jen jedna participantka má v plánu se dostat na post ředitelky mateřské školy. Ostatní participantky po kariérním posunu netouží. Závěrem participantky uvedly možnost, že by po nějaké době chtěly zkusit jiné povolání, nebo přejít k dětem na vyšší stupeň vzdělávání. Dvě participantky jsou naprosto spokojeny se svým povoláním a nemají v plánu ho do budoucna měnit.

Doporučila bych, aby každý začínající učitel dostal mentora, který bude zkušený, ale i ochotný začínajícímu učiteli po nějakou dobu pomáhat a nebude to brát jako zátěž a nutnost nařízenou ředitelem mateřské školy. Ostatní kolegové na pracovišti by měli být k začínajícímu učiteli tolerantní a být ochotní mu pomáhat. Také rodiče by si měli uvědomit, že po vystudování není začínající učitel v různých oblastech na takové úrovni jako jiný učitel s několikaletou praxí. Jak kolegové, tak rodiče ve svém pracovním životě začínali, tudíž by mohli mít pochopení a empatii vůči začínajícímu učiteli. Dále by bylo dobré, aby mateřská škola a její zaměstnanci byli otevření inovacím, se kterými začínající učitelé přicházejí.

ZÁVĚR

Bakalářská práce uvádí čtenáře do problematiky začínajících učitelů mateřských škol. Hlavním cílem bylo popsat profesní začátky učitelů mateřských škol. V teoretické části byla sumarizována profesní trajektorie učitelů, která byla popsána různými autory. Dále byly objasněny pojmy jako jsou učitel, učitel mateřské školy. Byla objasněna specifika učitelské profese. Poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na specifikaci začínajícího učitele. Na to navazuje specifikace začínajícího učitele mateřské školy. Součástí této kapitoly je výčet možných problémů, se kterými se začínající učitel v adaptačním období může setkat. V této kapitole byl sumarizován uvádějí proces začínajícího učitele, specifika práce mentora a jeho spolupráce se začínajícím učitelem. V empirické části bakalářské práce byl představen kvalitativní typ výzkumu, který byl realizován prostřednictvím výzkumné metody polostrukturovaného interview. V interview bylo zachyceno individuální pojetí profesních začátků učitelů mateřských škol. Jejich problémy v začátcích, adaptační proces, vztahy s rodiči a kolegy a vize do budoucna. Výzkumný soubor se skládal ze sedmi učitelek mateřských škol, které měly dva až pět let pedagogické praxe. Všechny participantky podaly svůj souhlas s účastí na výzkumu bakalářské práce podpisem Informovaného souhlasu s účastí na výzkumu. Získaná data z interview byla analyzována. Tím vzniklo šest významových kategorií: motivace k učitelství, profesní příprava, adaptační proces, vztahy na pracovišti, interakce s rodiči, profesní rozvoj, které popisují profesní začátky učitelů mateřských škol.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Alan, J. (1989). *Etapy života očima sociologie*. Panorama.
- Bahna, M., & Džambazovič, R. (2010). Subjektívna identifikácia vlastnej pozície v stratifikačnom systéme slovenskej spoločnosti. *Sociológia*, 42(2), 97–112
- Berliner, D. (1995). Teacher Expertise. In *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. (pp. 46-52). Elsevier Science.
- Bruceová, T. (1996). *Předškolní výchova*. Portál.
- Burdová, E., Hubená, I., Kopáčová, J., Kosová, B., Lisner, L., Matonoha, D., Nálepová, J., Spilková, V., Vincejová, E., & Zmrzlík, B. (2019). *Začínající učitel*. Národní institut pro další vzdělávání.
https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20u%C4%8Ditel.pdf
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Grada.
- Day, Ch., Calderhead, J., Denicolo, P. (2012). *Research on teacher thinking: understanding professional development*. Routledge.
- Day, Ch., Elliot, B., Kington, A. (2005). *Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment*. Teaching and Teacher Education.
- Day, L. (2009). *Vítejte v krizi!: jak využít síly krize a vytvořit si život, po jakém toužíme*. Eminent.
- Dytrtová, R. (2008). *Začínající učitel*. Tribun EU.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Grada.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Portál.
- Gavora, P. (2001). *Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová*. Pedagogika.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada.
- Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Hanex.
- Havlík, R., & Kořan, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy*. Portál.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada.
- Huberman, M., Grounauer, M. M., & Marti, J. (1993). *The lives of teachers*. Teachers College Press.

Jarkovská, L., Pavlík, P., Valdřová, J., & Václavíková Helšusová, L. (2006). *Gender ve škole: příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Otevřená společnost.

Jarkovská, L., Pavlík, P., Valdřová, J., & Václavíková Helšusová, L. (2007). *Příručka pro genderově citlivé vedení škol*. Otevřená společnost.

Kalhoust, Z. & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Vyd. 2. Portál.

Karierní řád - Profesní rozvoj pedagogických pracovníků. (2017). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Retrieved April 28, 2021, from <https://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

Kirovová, I. (2007). *Kariéra v souvislosti s přechodem k postindustrialismu*. Vysoká škola báňská - Technická univerzita Ostrava, Ekonomická fakulta.

Klement, B. (1969). *Jaká je nynější příprava*. Komenský.

Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Grada.

Kramulová, D. (2012). Jaká učitelka, taková třída? *Informatorium 3-8*, 18(5). <https://www.rodina.cz/clanek9012.htm>

Kratochvílová, J., Horká, H., & Chaloupková, L. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Masarykova univerzita.

Latham, G. (2011). *Work Motivation: History, Theory, Research and Practise*. Sage.

Lukášová, H. (2015). *Učitelké sebepojetí a jeho zkoumání*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.

Maciaszek, M., (1974). *Potencionální podmínky větší efektivity práce mladého učitele*. Socialistická škola.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.

Míňhová, J., & Lovasová, V. (2010). *Psychologické aspekty pedagogické praxe v rámci strukturovaného učitelkého studia*. Západočeská univerzita v Plzni.

Píšová, M. (2005). Vztah teorie a praxe v profesní přípravě učitele. In *Proměny pedagogiky* (p. 8). Konvoj.

Píšová, M., & Duschinská, K. (2011). *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelká profese v měnících se požadavcích na vzdělávání* ([2. vyd.]). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Triton.

- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika* (4., aktualiz. a dopl. vyd). Portál.
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika* (5., aktualiz. a dopl. vyd). Portál.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4., aktualiz. vyd). Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008) *Pedagogický slovník*. (4. aktualizované vydání). Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.
- Rabušicová, M. (2004). *Škola a (versus) rodina*. Masarykova univerzita.
- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2018). Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.
- Shafritz, J. M., Koeppe, J. P., & Soper, E. (1998). *The Fact on File Dictionary of Education*. Fact on File.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido.
- Svatoš, T. (2000). *Individuálně orientovaná pregraduální učitelská příprava*. Habilitační práce. PedF MU.
- Svobodová, R. (2013). *Role učitele, limity role, míchání rolí*. Metodický portál RVP. Retrieved April 28, 2021, from <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/17781/ROLE-UCITELE-LIMITY-ROLE-MICHANI-ROLI.html/>
- Syslová, Z. (2010). *Hodnocení průběhu vzdělávání jako jedna z oblastí vlastní hodnocení mateřské školy*. [Disertační práce]. PdF UK.
- Syslová, Z. (2012). *Autoevaluace v mateřské škole. Cesta ke kvalitě vzdělávání*. Portál.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masarykova univerzita. <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/863>
- Šimoník, O. (1995). *Začínající učitel*. Masarykova univerzita.
- Šmelová, E. (2006). *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn. Teorie a praxe II*. Univerzita Palackého.
- Šneberber, V. (2014). *Kompetenční model. Východiska a příklady*. Společnost pro kvalitu školy.
- Šnýdrová, I. (2006). *Manažerka a stres*. Grada.
- Švaříček, R. (2011). *Zlomové události při utváření profesní identity učitele*. Pedagogika.

- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Švec, V., Brádová, J., Horká, H., Jašková, J., Vystrčil Marková, P., Medvedová, H., Minaříková, E., Moravec, J., & Pravdová, B. (2015). *Učitel v teorii a praxi*. Masarykova univerzita. https://munishop.muni.cz/obchod/e-knihy-zdarma/ucitel-v-teorii-a-praxi-munispace_797
- Tomková, A., Spilková, V., Pišová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., & Kostková, K. (2012). *Rámcem profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Vacek, P. (1999). K proměnám učitelů a žáků. In *Poslední desetiletí v českém a zahraničním pedagogickém výzkumu* (p. 7). Česká asociace pedagogického výzkumu.
- Vališová, A. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada.
- Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Grada.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.
- Vlasič, T. (2013). *Pohled na roli muže, jako učitele v mateřské škole* [Bakalářská práce]. Masarykova univerzita.
- Wiegerová, A. (2012). *Self-efficacy v edukačných súvislostiach*. SPN - Mladé letá. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10563/18673>
- Wiegerová. (2016). *The careers of young Czech university teachers: in the field of pedagogy*. Univerzita Tomáše Bati.
- Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2004). Sbíрка zákonů České republiky. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

UA	Učitelka Adéla
UE	Učitelka Eliška
UG	Učitelka Gabriela
UI	Učitelka Izabela
UL	Učitelka Lucie
UM	Učitelka Miroslava
UV	Učitelka Veronika
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka transkriptu

Příloha P II: Polostrukturované interview

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA TRANSKRIPTU

S: Proč ses stala učitelkou mateřské školy? Co tě k tomu vedlo?

P1: Hmm..Tak v první řadě určitě to bylo protože jsem měla vždycky ráda malé děti. Vlastně v rodině jsme měli spoustu malých dětí a potom samozřejmě práce ve skautu a spolupřádala jsem různé ty tábory dětské, a tak a v podstatě to byl můj sen no stát se učitelkou (smích), který jsem si splnila.

S: A třeba od kolikati let sis říkala, že bys mohla být tou učitelkou mateřské školy?

P1: To si pamatuji přesně to bylo ve školce v mateřské školce jsem se mi to hrozně líbilo, a tak jsem se dívala na paní učitelku, jak píše docházku a říkala jsem si, že bych to chtěla jednou tohle dělat jenomže nevím, jak dělat tu docházku a že to ještě budu mít čas dostudovat (smích) abych se to naučila.

S: A měla jsi třeba takový vzor v těch učitelkách u tebe v mateřské škole, že tě to tak napadlo?

P1: Hmm vzor asi úplně ne jako měla jsem tam ráda paní učitelky, ale asi by to nebylo, jakože bych chtěla být jako ono to ne. Jakoby být v tom prostředí, mě se tam hrozně líbilo to prostředí, děti, hračky, kamarádi že jako malé děcko, takže spíš tak.

S: Jak bys zhodnotila tvé pedagogické studium? Napřed jsi byla, na jaké střední?

P1: Já jsem dělala gymnázium. Já vlastně nemám vůbec střední pedagogickou v Rožnově po Radhoštěm jsem měla gympl. Ale šla jsem tam s tím, že budu chtít jít jako na pedagogiku na výšku, protože kdybych chtěla jít na střední pajdák, tak bych musela být někde na intru tady v blízkosti nic nebylo, takže jsem se kvůli tomu rozhodla. Věděla jsem, že na výšku jít chci, tak jsem zvolila ten gympl první.

S: Jak bys popsala své pedagogické studium? Co ti to dalo? V čem ti to uškodilo, zabrzdilo?

P1: Tak já jsem chodila vlastně na pedagogickou fakultu na Univerzitě Palackého v Olomouci a hodnotím to velice kladně tady to studium, myslím si, že ta pedagogická fakulta tam má opravdu velikou úroveň. Myslím si, že informace, které tam dostal, že byly opravdu dostačující byl tam dobrý přístup přednášejících byly tam zajímavé předměty. Byly zajímavé formy těch předmětů že by to opravdu nebylo jenom přednášky kde jsem seděli a bylo to hodně praktické nejenom praxe to samozřejmě ještě zvlášť ale i samotné i samotná teorie byla jakoby zajímavá například ráda vzpomínám na předmět dětská literatura kdy oni učitelé nám vždycky donesli hromadu nějakých zajímavých knížek a teď jsme si každý nějakou vzali a měli jsme tu hodinu na to aby jsme ji rychle přečetli a pak jsme vlastně každý s tím vystoupili a říkali ostatním o čem to bylo abychom si dělali jakoby už přehled

o tomhle. Nebo bylo to hodně jako by prakticky zaměřené různé psychologie, kdy jsme si dělali i my ty výstupy, zkoušeli jsme si no sobě navzájem různé věci. Jo opravdu ta škola si myslím že hodnotím to velice kladně a hodně mě to bavilo to studium.

S: A třeba praxi jste měli už od prváku a jak časté bylo docházení do mateřské školy?

P1: Hmm. Tak to si musím trochu povzpomínat. Eee ze začátku první rok první semestr byly jenom náslechové praxe, a to jsme chodili asi jednou za dva týdny na dopoledne do různých školek a oni vlastně chtěli po celou dobu studia těch tří let jsme se točili na různých školách abychom si jako by abychom toho viděli co nejvíc. Různé třeba i jiné programy bylo tam třeba Začít spolu byla tam Montessori školka, normálně klasický státní, univerzitní školka a tak dále. Potom už jsme měli různé výstupy a to bylo, to jsme byly vždycky ve dvojicích na nějakou mateřskou školu jsme docházely teď abych nekecala myslím to bylo jednou za dva týdny na dopoledne. A potom vlastně souvislá praxe byla ve třetáku, a to byla měsíční. Takže do té doby jsme měli asi jednou za dva týdny no nějaký den to dopoledne jsme učili.

S: A jak vidíš, do jaké míry tě to studium připravilo na práci učitelky v mateřské škole?

P1: Eee tak co se týká právě těch vědomostí té teorie tak si myslím, že opravdu dostatečně. Co se týká té praxe tak hmm asi trochu méně ale to bylo to je podle mě tím, že tam se počítá, že že na tu výšku jdou holky ze střední pedagogické a tam si myslím, že té praxe je dost ale nemám srovnání, protože jsem tam nechodila. Takže proto možná na té výšce už toho není tolik těch praxí, ale ale myslím si, že mě to stačilo, určitě kdybych ji měla víc tak je to lepší, ale stačilo mi to vlastně na potom. Připravilo mě to potom na tu realitu.

S: Jak dlouho sis zvykala na svou práci?

P1: hmm já jsem si zvykla docela rychle si myslím. Možná třeba během prvního měsíce, ale bylo to jednak tím, že byla jsem tam na praxi, takže jsem šla do známého prostředí potom učit. Jednak to bylo tím že jsem tam znala tu kolegyni už z dřívějšíka jsme byly kamarádky a taky tím že je to prostě bylo v moji vesnici kde jsem vyrůstala a taky školka kde jsem já chodila sama do školky, takže to asi jsou všechno faktory, které to hodně urychlily.

S: Překvapilo tě nebo měla jsi šok z reality? Byla jsi někdy na dvě? Zkus to popsat.

P1: Hmm asi asi si nevybavuji nějaký takový zážitek, že by mi něco vyloženě jako šokovalo nebo tak to asi ne.

S: A chodila si domů úplně zničená, přece jenom si myslím zvykání na práci není úplně pro nás tak jednoduché ze začátku.

P1: No jo jako bývala jsem unavená. Jednak to bylo tím vstáváním ráno, na které jsem nebyla zvyklá, ale určitě ten režim tvé školce těch dětí je tam hodně všichni mluví na tu paní učitelku

celý den, takže jako určitě jsem bývala unavená no ze začátku, než jsem si trochu zvykla na to.

S: Jaký jsi měla svůj první pracovní kolektiv?

P1: Já si myslím, že jsme měla hodně dobrý kolektiv. Eee vlastně kolegyně, která se mnou byla vlastně na třídě tak tu stou jsme si absolutně sedly, rozuměly jsme si. Znalý jsme se, od dětství jsem ji znala, takže ona je teda o hodně starší, takže už byla zkušená. Má patnáctiletou praxi. Takže to bylo hodně příjemné i ostatní učitelky hmmm jako mě hodně si myslím mě tam přijaly, že se snažily mi pomáhat. Nevím, jestli to tady můžu říct, ale jediný, s kým jsem si nerozuměla byla vedoucí no tam tam to jsme vlastně měly hodně rozdílné názory. To jsme si úplně neporozuměly ale ostatní i jako uklízečky, kuchařky, všichni, co tam nějak fungovaly tak to tam bylo opravdu příjemné ten zbytek. Rozuměly jsme si.

S: A mentorovala tě ta vedoucí zrovna nebo ta tvá kolegyně?

P1: Ne ta kolegyně právě. Takže to bylo super to za to jsme ji moc vděčná ta mi hodně pomáhala.

S: Zeptám se tě na vedoucí učitelku. Byl tam problém teda v těch názorech na ten pedagogický proces nebo i jiné jste měli konflikty?

P1: Taky taky hmm já bych řekla od základů všechno to je prostě takový člověk, který vyloženě si užívá tu moc, a to co dělá ona je všechno správně, a to co dělají druzí je všechno špatně jo, takže to to ani nebylo tím, že já bych byla nová to tam ten problém s ní mají jako všichni no i to co jsou zkušenější nebo mají stejnou praxi jako ona a už je teda starší před důchodem ale jako to hmmm takové jako by ona jediná tam dělala to blbé ovzduší jinak tam byli úžasní lidi všichni.

S: Takže je to vlastně asi v tom charakteru toho člověka daného?

P1: No jo určitě to je v charakteru, kdyby to bylo jenom názory na třeba pedagogiku nebo nebo takhle tak si myslím že vždycky se ti lidi můžou respektovat a můžeš to jako brát, že je to jiná škola a nás to teď učili takhle ona má zase jiné zkušenosti, takže to je v pohodě jo, ale pokud je to v tom charakteru, jak říkáš, tak je to těžké ještě když je to nadřizený (smích)....

PŘÍLOHA P II: POLOSTRUKTUROVANÉ INTERVIEW

Polostrukturované interview-Otázky na participanty kvalitativního výzkumu

1. Proč jste se stala učitelkou mateřské školy?
2. Jak byste zhodnotila Vaše pedagogické studium?
3. Do jaké míry Vás studium připravilo na práci učitelky MŠ?
4. Jak dlouho jste si zvykala na svou práci?
5. Jaký jste měla svůj první pracovní kolektiv?
6. Jak Vás kolegové přijali?
7. Pomáhali Vám na začátku zkušenější učitelky?
8. Do jaké míry a jak Vám zkušenější pomáhali?
9. Co Vás na této práci překvapilo?
10. Co jste si myslela, že tak bude a bylo to tak?
11. Co pro Vás bylo v začátcích velmi důležité?
12. Co nebo kdo Vám na začátku velmi pomohl?
13. Jaký byl přístup rodičů k Vám, jakožto začínající učitelce?
14. Měla jste s rodiči nějaké konflikty?
15. Přišly i takové chvíle, že jste chtěla přestat učit?
16. Jak hodnotíte Vaši dosavadní pedagogickou práci?
17. Získala jste si u dětí snadno autoritu? A jak?
18. Měnila jste dosud pracovní působiště?
19. Budete se chtít kariérně do budoucna posunout?
20. Zažila jste nějaký zlom, přelomovou situaci?
21. Máte v plánu pracovat ve školství celý život?