

Úskalí začínajícího učitele mateřské školy

Barbora Šimková

Bakalářská práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Barbora Šimková
Osobní číslo:	H220047
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Úskalí začínajícího učitele mateřské školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se začínajících učitelů mateřské školy.

Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na úskalí a omezení začínajících učitelů při působení v mateřských školách.

Příprava metodologie výzkumu, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku pro začínající učitele mateřských škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- Diamond, J., Grob, B., & Reitzes, F. (2015). *Teaching Kindergarten: Learner-Centered Classrooms for the 21st Century*. Teachers College Press.
- Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele. *Pedagogika*, 67(1), 4–26. <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.433>
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Borkovcová, I. (2020). *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Wolters Kluwer.
- Vitečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Barbora Tallová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 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;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....

podpis autora

ABSTRAKT

Bakalářská práce má teoreticko-empirický charakter. Cílem bakalářské práce je zjistit, jaká jsou nejčastější úskalí, se kterými se začínající učitelé mateřských škol setkávají. Teoretická část se zabývá charakteristikou základních pojmů a představuje faktory, které mohou ovlivnit vstup nových pedagogů do prostředí mateřské školy. Empirická část představuje výzkum, který byl realizován pomocí dotazníkového šetření a byl určen začínajícím učitelům mateřských škol ve Zlínském kraji. Výzkumná zjištění představují hlavní úskalí, kterými si učitelé prochází, jejich vliv na proces adaptace a jejich dopady na vnímání učitelského povolání. Závěr práce se zaměřuje na výsledná zjištění a doporučení pro praxi.

Klíčová slova: začínající učitel, profesní kompetence, profesní start, adaptační proces, psychická zátěž

ABSTRACT

The bachelor thesis has a theoretical-empirical character. The aim of the bachelor thesis is to find out the most common pitfalls that novice kindergarten teachers encounter. The theoretical part defines the key concepts related to the kindergarten teacher and presents the factors that may influence the entry of new teachers into the kindergarten environment. The empirical parts presents the research was carried by means of a questionnaire survey and was addressed to beginning kindergarten teachers in Zlín region. The research findings present the main pitfalls that teachers go through, their impact on adaption to the profession and their effects on the perception of the teaching profession. The paper concludes with the resulting findings and recommendations for practice.

Keywords: beginning teacher, professional competence, professional start, adaption process, psychological stress

Touto cestou bych ráda poděkovala své vedoucí práce Mgr. Barboře Tallové, Ph.D. za trpělivost. Zároveň bych ráda poděkovala všem respondentům, kteří mi vyplněním dotazníku přispěli k výsledkům dotazníkového šetření.

Největší poděkování patří mé rodině a kamarádům za trpělivost, podporu a oporu, kterou jsem v nich měla. Zvláštní poděkování pak patří mé mamince, která mi i při jejích nelehkých chvílích dodávala důležitou podporu a odhodlání pro dokončení práce.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 UČITEL A JEHO ROLE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	13
1.1 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY	14
1.2 OSOBNOST UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	14
1.3 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE	15
1.4 VÝVOJ PROFESNÍ DRÁHY UČITELE	16
1.4.1 Rozdělení profesní dráhy učitele.....	17
2 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY	20
2.1 POTŘEBY ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	21
2.2 STŘET ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY S REALITOU	21
3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ADAPTACI ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE	23
3.1 ZÁTĚŽ V PROFESI UČITELE.....	23
3.1.1 Stres.....	24
3.1.2 Syndrom vyhoření.....	24
3.2 (NE)PŘÍTOMNOST MENTORINGU V ADAPTAČNÍ FÁZI.....	24
3.3 KOMUNIKACE S RODIČI	25
3.4 VNITŘNÍ PODMÍNKY A KLIMA ŠKOLY	26
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	28
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	29
4.1 CÍL VÝZKUMU	29
4.2 METODA SBĚRU DAT	30
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	30
4.4 PŘEDVÝZKUM	30
4.5 SBĚR DAT	31
5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT.....	32
6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	55
7 DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	58
7.1 LIMITY VÝZKUMU	59
7.2 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	59
ZÁVĚR	61
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	62
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	66
SEZNAM GRAFŮ	67

SEZNAM PŘÍLOH.....68

ÚVOD

Problematika začínajících učitelů mateřských škol představuje důležité a aktuální téma v oblasti předškolního vzdělávání. První roky pedagogické praxe jsou doprovázeny nejistotou, zvýšenou hladinou stresu a nutností se co nejrychleji adaptovat na podmínky školy a jejich požadavky. Právě toto období zásadně ovlivňuje další profesní směřování učitele, jeho sebevědomí i motivaci setrvat ve vzdělávacím prostředí. Právě na základě těchto skutečností jsem se rozhodla více zaměřit na jednotlivé aspekty překážek a více se jim věnovat v praktické části výzkumu.

Cílem výzkumné práce je odhalit nejčastější bariéry, se kterými se učitelé mateřských škol setkávají po absolvování jejich studia, kdy poprvé nastoupí do praxe.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se věnuje základním pojmům. Je zde popsáno, kdo je to učitel mateřské školy, jaký by měl být, jaké jsou jeho profesní kompetence a jak se vyvíjí jeho profesní dráha od začátku až po konec pedagogické kariéry. Druhá kapitola se zaměřuje na začínajícího učitele, jaké jsou jeho potřeby a jeho samotný vstup do praxe. Třetí a zároveň poslední kapitola teoretické části se zajímá o faktory, které mohou ovlivnit začínajícího učitele při adaptaci v prostředí mateřské školy.

Hlavním cílem pro praktickou část bylo odhalení nejčastějších a nejvíce problematických překážek, které učitele po vstupu do praxe potkávají. Aby bylo možné tyto překážky odhalit, bylo potřeba sestavit kvantitativní výzkum pomocí dotazníkového šetření. Výsledky šetření mohou veřejnosti lépe pomoci chápat pocity, které začínající učitelé prožívají. Na závěr praktické části je představena diskuse, která propojuje výsledky výzkumu s dalšími studiemi a odbornou literaturou. Jako poslední část jsou zde uvedena doporučení pro praxi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITEL A JEHO ROLE V MATEŘSKÉ ŠKOLE

Chceme-li porozumět problematice začínajících učitelů mateřských škol, je třeba se nejprve zaměřit na to, **co znamená být učitelem a jaké jsou jeho klíčové charakteristiky**.

Učitelství je jedinečná oblast lidské činnosti, protože patří mezi pomáhající profese, se kterou se každý člověk setká během svého životního růstu, při nacházení vlastních způsobů cest i jako průprava k dosažení své profese. Toto povolání má ve světě nezastupitelný význam (Uličná, 2023).

Zde bychom se mohli opřít o § 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který učitele definuje jako „pedagogického pracovníka, který koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, který uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“ Dle tohoto zákona je u učitele důležité, aby plnil veškeré podmínky. Mezi podmínky pro plnění pedagogické činnosti je plná svéprávnost, bezúhonnost, odborná kvalifikace, zdravotní způsobilost a dostatečná znalost českého jazyka (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 3).

Průcha et al. (2013) definuje učitele jako vzdělavatele. Je to „jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání“ (Průcha et al., 2013, 276). Na učitele by se mělo tedy nahlížet jako na empatického jedince, který je průvodcem za sebepoznáním a který dokáže žáky namotivovat k dosažení výsledků (Juklová, 2013).

„Učitelé jsou **významnými činiteli ve společnosti**, která jim na základě předepsaného vzdělání a zákonů svěřuje moc ovlivňovat ideje, postoje a vzorce chování mladých lidí.“ (Vališová et al., 2011, s. 17)

To, jaký učitelé volí přístup ke svému povolání má zásadní vliv na tom, jak se budou formovat osobnosti jedinců a jejich životní cesty. Učitel je považován za klíčovou součást vzdělávacího procesu. Jedná se o odborně vzdělaného pracovníka v oblasti pedagogiky, který bere část odpovědnosti za přípravu, vedení, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu (Syslová, 2013).

Ačkoliv všichni z nás si dokážou představit, co učitelství znamená a co obnáší tato profese, je skoro nereálné určit, v čem spočívá jeho podstata. Je to hlavně z důvodu toho, že se vždy po čase mění jak obsah, tak i metody výuky učebních předmětů. Tato profese má

hned několik významů pro život lidského jedince, jako například sdílení kulturního odkazu (Průcha, 2017).

1.1 Učitel mateřské školy

Před samotným vymezením pojmu začínající učitel v kontextu mateřské školy je nezbytné určit, kdo je učitel mateřské školy a jaké jsou charakteristiky této profese.

Syslová (2019, s. 275) definuje učitele mateřské školy jako někoho, kdo „koná přímou pedagogickou činnost ve veřejných, soukromých nebo církevních mateřských školách či speciálních mateřských školách zřízených podle školského zákona, ale může ji vykonávat také v soukromých předškolních zařízeních zřizovaných podle dalších zákonů.“

Učitel v mateřské škole **pracuje s dětmi**, které do předškolního vzdělávání vstupují s různorodými zkušenostmi, schopnostmi i poskytnutým zázemím. Mateřská škola představuje pro mnohé děti první významné sociální prostředí mimo rodinu, ve kterém se učí začleňovat do širšího kolektivu. Děti si přinášejí individuální osobnostní rysy, návyky a vzorce chování, které odrážejí jejich domácí prostředí (Syslová & Parmová, 2017). Právě v tomto období se často setkávají s prvními sociálními a emočními výzvami, při jejichž zvládnutí sehrává právě učitel mateřské školy zásadní roli coby **průvodce, vzdělavatel i vzor** (Diamond et al., 2015). Opravilová (2016) zde doplňuje, že pedagog by měl v dítěti podporovat jeho přirozenost a nechat jej se vyjádřit či jej nechat být, když se nechce zrovna v nějaké aktivitě zapojovat.

1.2 Osobnost učitele mateřské školy

V profesi učitele osobnost jedince sehrává významnou roli, a to více než v jiných povoláních. Požadavky na vhodné osobnostní rysy pedagogů byly formulovány již v minulosti a nadále zůstávají důležitým tématem odborné diskuse (Průcha, 2017).

Osobnost učitele mateřské školy představuje jeden z **klíčových faktorů** ovlivňujících kvalitu výchovně–vzdělávacího procesu. V předškolním vzdělávání je osobnost pedagoga ještě důležitější než v jiných stupních, neboť je velmi spojena s blízkým vztahem k dítěti, jeho rodičům i celému školnímu klimatu (Mertin & Gillernová, 2015).

Zájem o osobnostní charakteristiky učitelů v rámci výzkumu vychází z potřeby porozumět do jaké míry tyto vlastnosti ovlivňují kvalitu, efektivitu a výsledky vzdělávacího procesu. Výzkumné otázky se soustřeďují zejména na to, zda existuje souvislost mezi

určitými rysy osobnosti učitele a tím, jakým způsobem se děti učí a jakých vzdělávacích výsledků dosáhnou (Průcha, 2017).

1.3 Profesní kompetence učitele

Termín kompetence je dle Jiříčkové (2022) blízký k termínům jako je **dovednost, schopnost či výkonnost**.

Dle RVP PV jsou klíčové kompetence zprostředkovány **skrze výstupy**. Jsou to „soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince“ (MŠMT, 2021, s. 10). Důraz je kladen zejména na to, **co se od učitele očekává** a na jeho **schopnost využívat** získané **vědomosti a dovednosti** v nových či měnících se situacích (Lomnický, 2017). Juklová (2013) zde dodává, že podstata kompetencí není dnes brána jako stěžejní, ale učitel by měl se svými naplněnými kompetencemi umět pracovat.

Profesní kompetence v sobě obsahuje také složku pedagogických znalostí, které jsou obvykleji propojovány s učiteli, kteří procházejí vysokoškolskou přípravou (Syslová, 2013).

Učitel tedy **uplatňuje** své profesní kompetence **tvořivě** a snaží se je **přizpůsobit podmínkám třídy a potřebám dětí**. Díky kompetencím učitel vnímá dítě jako jedinečnou osobu a přizpůsobuje výchovu jeho možnostem (Diamond et al., 2015; Opravilová, 2016).

Kompetence učitele mateřské školy mají velmi rozsáhlý záběr a je důležité, aby je učitel nejen znal, ale také uměl **převést do** konkrétních vzdělávacích **cílů a výstupů** v jednotlivých činnostech. Učitel by si měl být vědom vzájemných souvislostí mezi jednotlivými kompetencemi a jejich vlivu na celý rozvoj dítěte (Svobodová et al., 2013).

V dnešní době je rozdělení kompetencí již od několika autorů, jako první je však uvedli v roce 1977 Borich a Fenton. V tomto roce uvedli kompetence ve třech úrovních a těmi jsou **kognitivní, afektivní a psychomotorické**. Nyní však již máme víc typů profesních kompetencí (Lomnický, 2017).

Syslová (2013) i Juklová (2013) se shodují v tom, že máme definováno **sedm kompetencí**, které by měl učitel ve své profesi naplnit.

- **Předmětová/oborová** – Při této kompetenci by učitel měl být vybaven obecnými vědomostmi, které se týkají preprimární pedagogiky. Je schopen vložit své znalosti do řízené činnosti, udělat ji plnohodnotnou a umí se orientovat ve svých profesních znalostech, popř. si umí vyhledat informace.

- **Didaktická a psychodidaktická** – Tato kompetence obsahuje taktiku výchovy a vzdělávání, umí se orientovat v rámcovém vzdělávacím programu. Učitel, který nabyl této kompetence bere každé dítě jako jedince, které má své individuální potřeby a nároky.
- **Pedagogická kompetence** spočívá v hlubokém poznání oblastí výchovy. Dokáže propojovat teoretické znalosti s praxí.
- **Diagnostická a intervenční kompetence** znamená pro učitele to, že své pedagogické poznatky dokáže použít při konkrétních situacích, například dokáže rozeznat vazby mezi dětmi ve své třídě a ty špatné vztahy umí vyřešit nebo jim dokonce předejít. Dokáže u dětí také podporovat a rozvíjet zájem o činnosti.
- **Sociální, psychosociální a intervenční** – Tato kompetence je velmi důležitá skrze vztahy mezi dětmi. Učitel dokáže pozitivně ovlivňovat soužití ve třídě, dokáže vyřešit složitější konflikty mezi dětmi, spočívá také ve výměně informací mezi školou a rodiči, dokáže rodinu zapojit do dění mateřské školy.
- **Manažerská a normativní** – U této kompetence je podstatné to, jestli je jedinec schopen sebereflektovat svoji práci a to, jakým způsobem ji provádí. Dokáže zapisovat do formálních dokumentů, je aktivní a snaží se zlepšit podmínky školy.
- **Profesně a osobně kultivující** – Učitel je vybaven všeobecným přehledem o světě, který poté umí předat dětem vhodnou formou. Umí si obhájit svou práci a zapojit se mezi ostatní učitele ve škole a spolupracovat s nimi.
- **Ostatní předpoklady** (Juklová, 2013; Syslová, 2013).

1.4 Vývoj profesní dráhy učitele

Profese učitele mateřské školy prochází během let **přirozeným vývojem**, který souvisí se získáváním zkušeností, profesní jistoty a odborných kompetencí. Můžeme si tedy položit otázky: Jak lze odlišit začínajícího učitele od zkušeného profesionála? Jaké charakteristické znaky jsou typické pro jednotlivé fáze profesní dráhy? A jak se vyvíjí postoje a schopnosti v závislosti na délce jeho pedagogické praxe?

Otázka výzkumu profesní dráhy učitele bývá často diskutována jak mezi odborníky, tak i mezi rodiči dětí. Ti se často ptají, zda je pro jejich dítě vhodnější mladý učitel s kratší délkou praxe nebo naopak učitel starší, který již posbíral bohaté zkušenosti, u kterého však může docházet ke stagnaci a odmítání přijmout nové způsoby vzdělávání. Profesní dráha učitele je chápána jako **dlouhodobý proces**, který můžeme členit do **několika různých etap vývoje** (Průcha, 2013).

1.4.1 Rozdělení profesní dráhy učitele

Volba učitelské profese

V této fázi se mladý člověk rozhoduje, **jakou profesní dráhu zvolí**. Většina jedinců se pro tuto profesní dráhu rozhodli už **v raném dospívání**, kdy měli šanci potkat inspirativního pedagoga, nějakou pozitivní zkušenost ze školy či motivujícího učitele ve své vlastní rodině. Jedinci většinou volí toto povolání skrze **radost**, kterou jim přináší práce s dětmi nebo pomoc druhým osobám. Volba pro učitelství je většinou kombinace svých osobních postojů a hodnot v kontrastu s vnějšími vlivy, které na jedince působí (Průcha 2013; Vítečková, 2018).

Profesní start

Toto je považováno jako významná fáze učitelské dráhy. V odborné literatuře, a to jak v českém, tak i mezinárodním kontextu, je fáze přechodu učitele do profesního výkonu označována jednotným názvem „začínající učitel“. Tato fáze je brána za klíčovou z praktické stránky, což je také důvod, proč je tomuto období věnováno v pedagogice tolik důrazu. Co je vlastně typické pro profesní start učitelské profese? Při tomto povolání je charakteristické prakticky hned při nástupu do povolání převzít veškerou odpovědnost za svou práci. V této fázi jsou učitelé vystaveni mnoha stresovým situacím (Průcha, 2013).

Profesní adaptace

Dle Průchy (2017) je toto období ohraničeno dvěma lety, kdy učitel vstoupil od teoretického poznávání k praxi. Kariková (2015) podle Vítečková (2018) v souvislosti s adaptačním obdobím zmiňuje tři fáze na které navazuje svými poznatky i Confait (2015). V první fázi je učitel zaměřený především sám na sebe. Osoby začínající v pedagogické praxi si kladou otázky typu: „Jak mě vnímají děti?“ „Jak mě hodnotí kolegové?“. Učitelé zde do velké míry řeší jejich novou roli učitele a jak ji vlastně hodnotí oni sami. V tomto období je pozornost zaměřená hlavně na to, jak jsou učitelé vnímáni okolím, jak je přijme nový kolektiv nebo jak jsou ztotožněni s jejich profesní identitou (Vítečková, 2018). Jak

shodně zachycuje Průcha (2017) i Vítečková (2018) v druhé fázi se učitelé soustředí na průběh jejich výuky a to, jak kvalitní práci odvádějí. Pro učitele to znamená hledání vhodných metod výuky nebo například reflektování vlastního chování. Třetí, a tedy poslední stádium v profesní adaptaci spočívá v učitelově zaměření se na děti jako individuality. Učitelova pozornost už není zaměřena na něj, nýbrž na žáky, u kterých se snaží rozpoznávat jednotlivé potřeby a vhodné postupy pro výuku. V této fázi už je učitel pohotový, adekvátně reaguje na situace a umí vyhodnotit správné vyučovací postupy (Vítečková, 2018).

Profesní stabilizace

V této fázi dochází u pedagogů k upevnění jejich profesní identity a celkové stabilizace v učitelské roli. Toto období je bráno jako ukončení etapy profesionalizace. Učitelé jsou si v práci jistí, mají více sebevědomí a disponují odbornou stabilitou. Zároveň v této fázi je velmi obvyklé psychické vyčerpání (Vítečková, 2018). Spilková (2010) zde poukazuje na fakt, že pokud učitel nemá možnost, jak se dále rozvíjet, vzdělávat nebo měnit role, může se vyskytnout u jedince frustrace či syndrom vyhoření. Nemálo důležitou roli zde hraje podpora ze strany vedení školy, týmová spolupráce nebo možnost předávání si zkušeností mezi sebou (Vítečková, 2018).

Profesní vyhasínání

Jak konstatuje Průcha (2017) tak se zde bavíme o dvou pohledech, které jsou protichůdné. Z jednoho pohledu jde o fázi, ve které učitel nabývá nejvíce zkušeností a sebevědomí. Na druhou stranu je tato fáze doprovázena konzervativností k novým výukovým procesům, stresem nebo nechtí spolupracovat s ostatními (Průcha, 2017). Dle Vítečkové (2018) lze v této poslední fázi profesního vývoje pozorovat hlavně rutinu, nezájem, snížení výkonnosti i tempa při práci.

Častým a významně zmiňovaným modelem, který rozděluje etapy učitelské profese je i od Dreyfuse a Dreyfuse (1986) podle Syslová & Borkovcová (2022).

Definovali **5 základních fází**:

- **Začínající učitel** je jedinec, o kterém se dá mluvit jako o „novice teacher“. Je to člověk, který je v této profesi brán jako úplný začátečník. Dělá rozhodnutí na základě pravidel a úkolů jemu uložených bez schopnosti improvizace.
- **Pokročilý učitel** je etapou, kdy učitel již ve svém povolání nasbíral některé z dovedností a zkušeností.

- **Kvalifikovaný učitel** se stává z člověka tehdy, kdy je stále na začátku své kariéry, avšak již absolvoval minimálně 3 roky praxe v pedagogickém oboru.
- **Zdatný učitel** je takový učitel, který již minimálně 5 let pracuje v pedagogickém oboru. Tito učitelé umí dobře vyhodnotit situace, mají přehled o svých žácích. Ale do této fáze se nedostanou všichni učitelé.
- **Učitel expert** je v té době, kdy již má za sebou 10 let praxe. Takový učitel je vybaven mnoha vzdělávacími metodami, schopností adekvátně reagovat na neočekávané situace a mít je pod kontrolou (Dreyfus & Dreyfus, 1986, podle Syslová & Borkovcová, 2022).

Profesní dráha učitele je tedy často popisována jako **procházení několika fázemi**. Je to fáze od začínajícího učitele, který stojí na profesním startu až po učitele experta, který je na vrcholu a zároveň skoro u konce své profesní kariéry. Tento proces však **není tak jednoduchý a lineární** (Syslová & Borkovcová, 2022). Jak uvádí Píšová et al. (2011), tak učitel si prochází spoustou „**odboček a slepých uliček**“. Syslová a Borkovcová (2022) zároveň říkají, že **ne všichni učitelé se stanou experty**, ale můžou zůstat v některé z předchozích fází po celou dobu trvání svého povolání.

2 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY

Začínající učitel mateřské školy je zpravidla **absolventem příslušného pedagogického studia**, který splňuje zákonem stanovené kvalifikační požadavky pro výkon učitelské profese. Přestože již od počátku své praxe vykonává všechny profesní povinnosti, nemusí být ještě plně profesně vybaven pro zvládání každodenních situací, které pedagogická činnost v mateřské škole přináší (Průcha, 2013).

Syslová a Parmová (2017) uvádějí, že začínající učitel se nachází **v počáteční fázi své profesní dráhy**, kdy dochází k formování jeho profesní identity, osvojení reálných pracovních návyků a postupnému přechodu od znalostí teoretických k dovednostem praktickým.

Začínajícího učitele chápeme tedy jako člověka, který **prochází adaptačním obdobím**. Toto období považujeme jako počátek profesní kariéry, který je podpořen vedením školy nebo pokud není podpora ze strany zajištěna, tak je to období, kdy se učitel přizpůsobuje na nové pracovní prostředí (Buchtová, 2020; Syslová & Borkovcová, 2022).

Začínající učitelé jsou často **předmětem odborné pozornosti** – a to z hlediska motivace, platových podmínek či kvality pregraduální přípravy (Ševčíková & Plischke, 2021).

V oblasti definování, jak dlouho je vlastně učitel považován za začínajícího se zdroje dost rozcházejí. Nemůžeme se tedy opřít o jeden konkrétní zdroj, který by nám toto období časově vymezil. Například Syslová a Borkovcová (2022) pracují ve svém výzkumu se začínajícím učitelem jako s jedincem, který je v povolání **3 roky**. Dle projektu, který představilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy na podporu začínajících učitelů se počáteční období vymezuje **na dva roky**. Zároveň však je zde uvedeno, že tato doba se může prodloužit vzhledem k překážkám, které po vstupu do praxe mohou nastat (MŠMT, 2022). Naopak dle výzkumu, který prováděla Vítečková (2018) mluví o učiteli začátečníkovi pouze **jeden rok** po nástupu do povolání. Zde dodává svůj postoj i Janík et al. (2020), který tuto etapu vymezil na **jeden až dva roky**.

Právě první roky jsou pro začínající učitele v mateřských školách považovány jako ty vůbec nejtěžší. Můžeme se setkat i s tím, že někteří jej nazývají jako boj o přežití (Syslová & Borkovcová, 2022).

Jak uvádí Janík et al. (2020), tak učitelé jsou na začátku své profesní kariéry velmi nadějnou, ale zároveň velmi křehkou skupinou. V mnoha případech musí čelit nepřiměřeným nárokům od okolí.

Po začínajícím učiteli se vyžaduje spousta povinností, které by měl splňovat (Janík et al., 2020). Dytrová a Krhutová (2009) uvádí, že začínající učitel by měl být vybaven schopnostmi organizace a plánování a měl by do profese vstupovat s určitými znalostmi a dovednostmi. Neméně důležitá je zde komunikace jak s dětmi, tak i rodiči nebo třeba schopnost sebereflexe (Dytrová & Krhutová, 2009).

2.1 Potřeby začínajícího učitele mateřské školy

Pregraduální příprava hraje zásadní roli při tvorbě profesní identity učitele mateřské školy a v jeho schopnosti zvládat nároky profese. Dle Vítečkové (2018) dochází v průběhu studia ke střetu vytvořených ideálů s realitou pedagogické profese, což vede také k přehodnocení některých představ o výkonu povolání učitele. Toto přehodnocení je ale důležitou součástí vývoje, protože díky ní je schopen více realisticky pochopit smysl a podstatu celého učitelství. Jestliže je učiteli předkládáno **kvalitní a důkladné vzdělávání**, napomáhá to učiteli k větší jistotě, sebevědomí a tím tak i k minimalizaci překážek, které můžou učitele po nástupu do praxe potkat (Vítečková, 2018).

Začínající učitelé mateřských škol můžou čelit mnoha nátlakům, které můžou negativně ovlivňovat jejich vnímání sebe samého, tak i vnímání jejich hodnoty v profesní roli. V této fázi by se učitel neměl zaměřovat na nedostatky, ale naopak na své silné stránky a schopnosti, které by chtěl dále rozvíjet. Právě **rozvíjení pozitivní sebereflexe a profesních kompetencí** pomůže začínajícímu učiteli zvýšit profesní jistotu, motivaci a spokojenost v zaměstnání. Je zde také důležitý faktor **podpory vedení a kolegů**, které by mělo poskytnout bezpečné prostředí pro úspěšnou adaptaci nového učitele (Vítečková, 2018).

2.2 Střet začínajícího učitele mateřské školy s realitou

Hanušová et al. (2017) i Syslová s Borkovcovou (2022) popisují shodně první etapu vstupu do praxe jako **fázi přežití**, kdy se jedinec zaměřuje hlavně na sebe samého. Učitel je v této fázi **v nové roli**, jsou mu svěřeny děti a odpovědnost za ně. V tomto období je jedinec spíše zaměřen na rychlé vyřešení problému, vyrovnávání se s velkým kontaktem s rodiči a svojí vlastní úzkostí spojenou s novými povinnostmi. V této fázi **má na sebe učitel mnoho otázek** spojených s jeho strachy, například zda má dostatečné znalosti ke své profesi, zda si bude

rozumět s kolegy nebo jestli ho děti budou naslouchat a respektovat (Hanušová et al, 2017; Syslová & Borkovcová, 2022).

Když bychom měli zohlednit to, co prožívá učitel, který vstupuje do praxe, museli bychom zhodnotit spoustu faktorů. Absolvent s pedagogickým vzděláním má velká a často až **nerealistická očekávání**, které mu nelze vyčítat, neboť častokrát škola studenty na ty nepříjemné části jejich práce nepřipraví. V období praxe si student nemá obvykle příležitost vyzkoušet všechny oblasti této práce. Právě proto se tento střet s praxí nazývá také „**šok z reality**“ (Průcha, 2017).

Nový učitel je obvykle plný očekávání a možná jej ani nenapadne, že by jej měly potkat negativní aspekty práce. Nepříjemný střet s realitou bývá zapříčiněn hlavně nepřiměřenými požadavky, které musí učitel plnit hned od momentu, kdy nastoupí do povolání. Odborníci tedy nazývají toto období jako „**ostrý start**“, jelikož je na přicházející učitele najednou vyvíjen **velký tlak** spojený s plněním všech náležitostí a úkolů (Janík et al., 2020).

Průcha (2017) popisuje jako stresující faktor po nástupu do praxe i to, že začínající učitelé nejsou ochotni strávit několik hodin mluvením na děti. Nové učitelé také mnohdy překvapí až přílišná neposlušnost dětí, se kterými tráví celé dny (Průcha, 2017).

Dalším ukazatelem šoku z reality může být ten, že učitelé si uvědomí, že **nejsou dostatečně vybaveni znalostmi**, které se týkají běžného chodu školy jako je například zápis do třídní knihy či písemná komunikace s rodiči a podobně (Janík et al, 2020).

Na druhou stranu Janík et al. (2020) zde vyzdvihuje fakt, že tuto situaci zažívají pouze někteří jedinci a zároveň je to přirozený proces zvykání si na nové prostředí v mateřské škole.

3 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ADAPTACI ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE

Začátek profesní dráhy učitele mateřské školy je **obdobím plných neočekávaných výzev**, které pak dále ovlivňují proces vývoje profesní identity učitele. Ze studenta se stává učitel, který vstupuje do nového prostředí s pocity **nejistoty, strachu a stresu**. V této kapitole bylo úkolem vystihnout právě ty **nejvíce zmiňované překážky**, které mohou učitele potkat. To, jestli pedagog dokáže překonat tyto překážky, může bezpochyby ovlivnit jeho kvalitu adaptace na nové zaměstnání a přijetí do kolektivu.

První roky v praxi začínajícího učitele jsou obvykle náročné a spojené s pocity frustrace, pocity osamění a přílišného stresu (Fantilli & McDougall, 2009).

Jak bychom se mohli z několika výzkumů dočíst, tak bariéry v tomto povolání jsou odhalovány a zkoumány. Co však není patrné je jejich prevence a jak se pokusit alespoň eliminovat tyto postihy (Janík et al., 2020).

Jak uvádí Janík et al. (2020) tak pro to, abychom mohli nabídnout pomoc začínajícím učitelům, tak musíme rozklíčovat s jakými potížemi se setkávají a v jakých situacích se ocitají. Jak studie prozrazuje, tak tématu překážek v učitelské profesi se věnuje zvýšená pozornost nejen v České republice, ale i ve světě (Janík et al., 2020).

Jakmile si dále definujeme a představíme daná úskalí tohoto povolání, tak pochopíme, že toto úvodní období učitele patří k těm **nejvíce náročným a plným výzev**. Na čem se Syslová s Borkovcovou (2022) a Janík et al. (2020) jednoznačně shodují je, že učitelé vstupující do tohoto povolání jsou plni energie a chtějí se co nejlépe zapojit, avšak povinnosti, které je v praxi čekají jsou někdy až příliš náročné a nepředvídatelné.

3.1 Zátěž v profesi učitele

Zátěž v profesi učitele lze obecně rozdělit na **fyzickou a psychickou**. Fyzická zátěž souvisí zejména s nároky na tělesnou aktivitu, která není ve spojení s učitelstvím příliš zmiňována, jelikož dle výzkumů si učitelé na fyzickou náročnost nestěžují. Co je ale naopak velkým problémem je zde ta **psychická náročnost povolání učitele**. Z mentální, senzorické a emoční oblasti je pak dávana pozornost na tu poslední, tedy emoční oblast. Je to hlavně z důvodu neustálého zapojování se do vztahů mezi dětmi, rodiči i učiteli. Zde se učitel dostává do **stresových situací**, které můžou vést až k syndromu vyhoření (Krninský, 2012).

3.1.1 Stres

Stres můžeme vnímat jako „psychofyzilogickou reakci jedince na nerovnováhu mezi nastavenými požadavky okolního prostředí a vlastními schopnostmi dané požadavky zvládnout“ (Petlák & Baranovská, 2022, s. 7). Povolání učitele je spojeno s **velkým množstvím stresu** hlavně kvůli nepředvídatelným okolnostem, které mohou během dnů v mateřské škole nastat. Mezi původce stresových situací patří například **neklid** dětí a jejich **nekázeň** nebo vysoká **zodpovědnost** za chod dne v mateřské škole (Koťátková, 2014). Dlouhodobé působení stresu u učitele může negativně ovlivnit kvalitu jeho pedagogické práce. Je zde snížena pracovní spokojenost a motivace k práci, což se poté promítá do zhoršené atmosféry ve třídě i do vztahů s dětmi (Petlák & Baranovská, 2022; Koťátková, 2014).

3.1.2 Syndrom vyhoření

Janík et al. (2020) zde poukazuje i na syndrom vyhoření, který je přiřazen spíše ke konci profesní kariéry, ale kvůli povinnostem a vytížení se mu nemusí vyhnout ani učitel, který teprve do praxe vstoupil. Syndromu vyhoření se rozumí jako stavu **psychického vyčerpání**, typický pro profese zaměřené na práci s lidmi (Čapek et al., 2018).

Hlavním faktorem pro tak brzké vyhoření může být **nedostatek sebevědomí a příliš velké očekávání** od sebe samého (Janík, 2020). Na čem se Průcha (2017) a Janík et al. (2020) shodují je, že vstup do praxe znamená pro jedince osamostatnění se a tím tak i nové povinnosti v oblasti soukromého života.

3.2 (Ne)přítomnost mentoringu v adaptační fázi

Mělo by být **standardem**, že ke každému novému a začínajícímu učiteli je přiřazován další učitel, který je právě jeho průvodcem v prvních chvílích v novém povolání. Často se tato činnost přiděluje právě učiteli, který již pracuje ve třídě, kam přichází nový učitel (Syslová & Borkovcová, 2022). Když ale tento aspekt chybí a začínající učitel nemá oporu v jiném učiteli, může to způsobit mnoho komplikací.

Mateřská škola, které záleží na správném a příjemném začlenění nového absolventa učitelství do kolektivu a celkově do práce učitele, by měla vždy **poskytnout uvádějícího učitele**. Ten by tedy měl být jakýmsi **průvodcem** v novém zaměstnání (Syslová & Parmová, 2017). Uvádějícím učitelem by tedy měl být takový jedinec, který je schopen radit a pomáhat novému absolventovi (Průcha, 2013). Takto zkušený učitel by měl umět poskytnout cenné

radý nejen ohledně přípravy na řízené činnosti, ale i práci s dětmi nebo naslouchání. Učitel by měl být vybaven dobrou schopností komunikace k přenosu zpětné vazby vzhledem k začínajícímu učiteli (Vítečková, 2018).

Jak již bylo zmíněno, tak jedním z klíčových předpokladů k **přirozené adaptaci** nového učitele je **přítomnost zkušeného mentora** nebo také jinými slovy uvádějícího učitele. Takový učitel by měl být ochoten pomáhat s orientací v mateřské škole, zvládat každodenní situace, ale i dopomáhat s komunikací s rodiči. V praxi se však stává, že tato role provázejícího učitele není vůbec obsazena nebo je vykonávána pouze formálně, což může mít za příčinu vyvolání stresu a nejistoty u začínajícího učitele. To, že se začalo mluvit o důležitosti uvádějícího učitele je také kvůli tomu, že je zde oprávněná obava, že právě kvůli **nedostatečné socializaci** a **(ne)uvedení** bude odcházet ze školství stále více učitelů (Záleská et al., 2019).

3.3 Komunikace s rodiči

Dle studie, kterou prováděla Hejzlarová et al. (2021) je důležité neopomínat, že nástup do školy je **velkým milníkem** nejen pro děti, ale i pro rodiče. Rodiče čeká nová role, kdy vzdělávání jejich dítěte není jen jeho úkolem, ale i úkolem učitelek. Je zde tedy důležité, aby rodič byl ochoten komunikovat s mateřskou školou a jeho účastníky (Hejzlarová et al., 2021).

I přes to, že učitelé mateřské školy tak i rodiče by chtěli pro své dítě jen to nejlepší, je pro ně občas komunikace a příjemná atmosféra někdy nemožná (Hejzlarová et al., 2021). Jelikož je tento kontakt každodenní, a to nejen v mateřské škole, ale i na různých akcích jako jsou například besídky, mělo by být **společným zájmem si vyjít vstříc**. Ve školním prostředí se setkáváme s několika různými typy rodičů, na které začínající učitel někdy nemusí být připraven reagovat (Lindner, 2019).

Dle autorky Lindner (2019) rodiče spadají do **8 skupin**, se kterými se jako učitel můžeme potkat. Můžeme se setkat s rodiči, kteří jsou agresivní nebo neochotní, naopak se zde můžou objevit i ti obětaví, kteří celý proces zlehčí nejen pro dítě, ale i pro učitele a sebe (Lindner, 2019).

To, že k práci učitele mateřské školy patří i jejich rodiče si moc absolventů **neuvědomuje**. Je to také důvod, proč některé z mladých učitelek tuto profesi opouštějí. Zde můžeme považovat jako problém to, že rodiče někdy kritizují péči a způsob vzdělávání jejich

dítěte. Je zde také možný slovní útok, kdy rodiče mohou začít vyhrožovat a napadat učitele, kvůli nějaké situaci, která se odehrála v mateřské škole (Lindner, 2019).

Je zde také zmíněn faktor toho, že na začínající učitele je vyvíjen tlak skrze vlastní adaptaci, administrativní povinnosti a zároveň na utváření vztahů s rodiči dětí (Hejzlarová et al. 2021)

Dalším úskalím při rozhovoru s rodiči je určitě fakt, že v této profesi se vyskytují mladí lidé, které jsou v očích rodičů bráni jako **nekompetentní a nevhodní** pro vzdělávání jejich dítěte. Rodiče se nebojí dát najevo fakt, že když jsou učitelé mladí a nemají vlastní děti, nemůžou vzdělávat jiné. Komunikace s rodiči bývá stěžejní i v případech, kdy rodiče neschvalují postupy učitele, nereagují na nabídky rozhovoru o řešení problému nebo se nedostaví na předem domluvenou schůzku. Někdy je tedy pro učitele tato situace vnímána jako **bezvýchodná**, jelikož nabízejí pomoc a spolupráci s cílem pro dobro dítěte, není jim však podávána podpora ze strany rodiny (Lindner, 2019).

3.4 Vnitřní podmínky a klima školy

Vnitřní podmínky a celkové pracovní klima **hraje klíčovou roli** v každodenním profesním životě začínajících učitelů mateřských škol. Prostředí, ve kterém učitel působí, zásadně ovlivňuje jeho pracovní motivaci i schopnost zvládat nároky praxe.

Jak uvádí studie Hanušové et al. (2017) až tři čtvrtiny učitelů zvažují odchod ze zaměstnání právě kvůli nepříznivému klimatu školy, které může být poznamenáno **špatnými vztahy, nedostatečnou organizací nebo stylem vedení školy**. Právě tyto faktory ovlivňují pracovní pohodu či naopak stres a zátěž (Čapek et al, 2018).

Mezi další a velmi častý zdroj frustrace a nejistoty patří i **samotná práce s dětmi** – zejména snaha udržet jejich pozornost, získat respekt a motivovat. Feldmannová (2014) a Plamínek (2015) rozlišují motivaci vnitřní a vnější. Zatímco vnitřní motivace vychází z přirozeného zájmu dítěte o činnost, vnější motivaci podněcuje učitel například vhodnou atmosférou či podporou před samotnou aktivitou. Zvolený způsob motivace má zásadní vliv na přístup dětí ke vzdělávání. Pro učitele může být tato skutečnost stresující, jelikož představuje **významný faktor** v jejich praxi (Feldmannová, 2014).

Neopomenutelným zdrojem stresu mohou být bezpochyby **narušené vztahy a nefungující spolupráce** mezi začínajícím učitelem a ostatními kolegy. Absence podpory, rivalita nebo nevládné pracovní klima ztěžují adaptaci na nové prostředí a podporují pocit

nejistoty. Místo předávání informací nebo jakékoliv podpory se učitel setkává s nezájmem a odtažitostí, což poté také ovlivňuje jeho celkové pozitivní naladění a vstup do praxe (Čapek et al., 2020). Zároveň pokud na pracovišti nepanuje otevřená a podporující nálada spolupráce mezi kolegy, je náročné potom takové hodnoty vytvářet u dětí. Spoléhání se pouze na individuální výkon učitele bez možnosti sdílení zkušeností či podpory, může vést k pocitu osamění a následného odstoupení z praxe (Kasíková, 2010). Neopomenutelným faktem je zde i to, že se učitel po vstupu setkává s **nedostatečným vybavením třídy** a vedením, které mu v této situaci nechce vyjít vstříc (Průcha, 2017).

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Empirická část bakalářské práce se zabývá výzkumem, který byl určen začínajícím učitelům mateřských škol. Jeho cílem bylo zjistit úskalí, se kterými se začínající učitelé setkávají při vstupu do praxe. Výzkum se mimo jiné soustředil i na jiné oblasti, jako vnímání profesní podpory nebo komunikace s rodiči dětí. Pro sběr dat byl zvolen kvantitativní přístup, konkrétně tedy dotazníkové šetření.

4.1 Cíl výzkumu

Hlavním výzkumným cílem bylo **zmapovat, jaké faktory a překážky ovlivňují adaptaci učitelů mateřských škol při vstupu do praxe**

Dále byly definovány dílčí výzkumné cíle:

1. Zjistit, zda začínající učitelé mateřských škol vnímají svou pregraduální přípravu a pocity při vstupu do profese jako překážku pro adaptaci
2. Zjistit, zda začínající učitelé považují absenci uvádějícího učitele nebo jiné formy podpory jako profesní překážku
3. Zjistit, zda začínající učitelé mateřských škol považují jako překážku komunikaci s rodiči dětí

Hlavní výzkumnou otázkou byla na základě výzkumného cíle stanovena tato:
S jakými profesními překážkami se setkávají učitelé mateřských škol po nástupu do praxe?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Vnímají začínající učitelé mateřských škol svou pregraduální přípravu a počáteční pocity z praxe jako překážku při adaptaci do profese?
2. Považují začínající učitelé mateřských škol absenci uvádějícího učitele či jinou formu podpory jako překážku při adaptaci do profese?
3. Považují začínající učitelé mateřských škol komunikaci s rodiči jako obtížnou oblast po vstupu do praxe?

4.2 Metoda sběru dat

Výzkum byl kvantitativního charakteru. Metodou sběru dat bylo dotazníkové šetření, kdy byli osloveni začínající učitelé mateřských škol. Dotazník je Gavorou (2010, s. 99) definován jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.“ Je to tedy vhodný způsob, jak získat enormní rozsah odpovědí za krátký časový úsek (Gavora, 2010). Dotazník obsahoval 23 uzavřených a škálových otázek, kdy některé z uzavřených otázek mohly být doplněny o subjektivní názor jednotlivých respondentů. Dotazník byl anonymní a dobrovolný pro všechny oslovené osoby.

4.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor zde byl zaměřen na začínající učitele mateřských škol. Nebylo zde důležité, jaké je pohlaví učitelů, důraz byl kladen na délku praxe a místo výkonu zaměstnání. Délka praxe byla stanovena na maximálně **2 roky**. Bylo to z důvodu nejasností ohledně toho, jak dlouho můžeme učitele považovat jako začínajícího. Bylo to tedy stanoveno dle MŠMT (2022) a jejich adaptačního plánu na právě první 2 roky působení v povolání. Dotazník byl vyplněn 113 respondenty, kteří působí v některé z mateřských škol ve Zlínském kraji. Oslovení byli ředitelé mateřských škol s žádostí o pomoc. První bylo tedy zjišťováno, jestli se v dané mateřské škole nachází začínající učitel a poté mu byl skrze ředitele dotazník poskytnut. Zde bylo výzkumné šetření ještě doplněno o učitele, kteří dotazník vyplnili skrze online skupinu. Výzkum byl vyplněn 113 respondenty, kteří splňovali náležité podmínky výzkumu.

4.4 Předvýzkum

Než bylo možné spustit dotazníkové šetření, bylo třeba provést předvýzkum. To bylo provedeno s osmi respondenty, od kterých jsem následně získala zpětnou vazbu. Zde byly osloveny začínající učitelky, se kterými jsme si následně vyměnily emailovou či slovní komunikaci, kde mi sdělily připomínky a dotazy k výzkumu. Na základě připomínek byly upraveny otázky, doplněny některé možnosti u škálových otázek. Po úpravě dotazníku byly osloveny ředitelé a ředitelky mateřských škol pomocí emailů přiložených na webových stránkách, poté také učitelé skrze online skupiny.

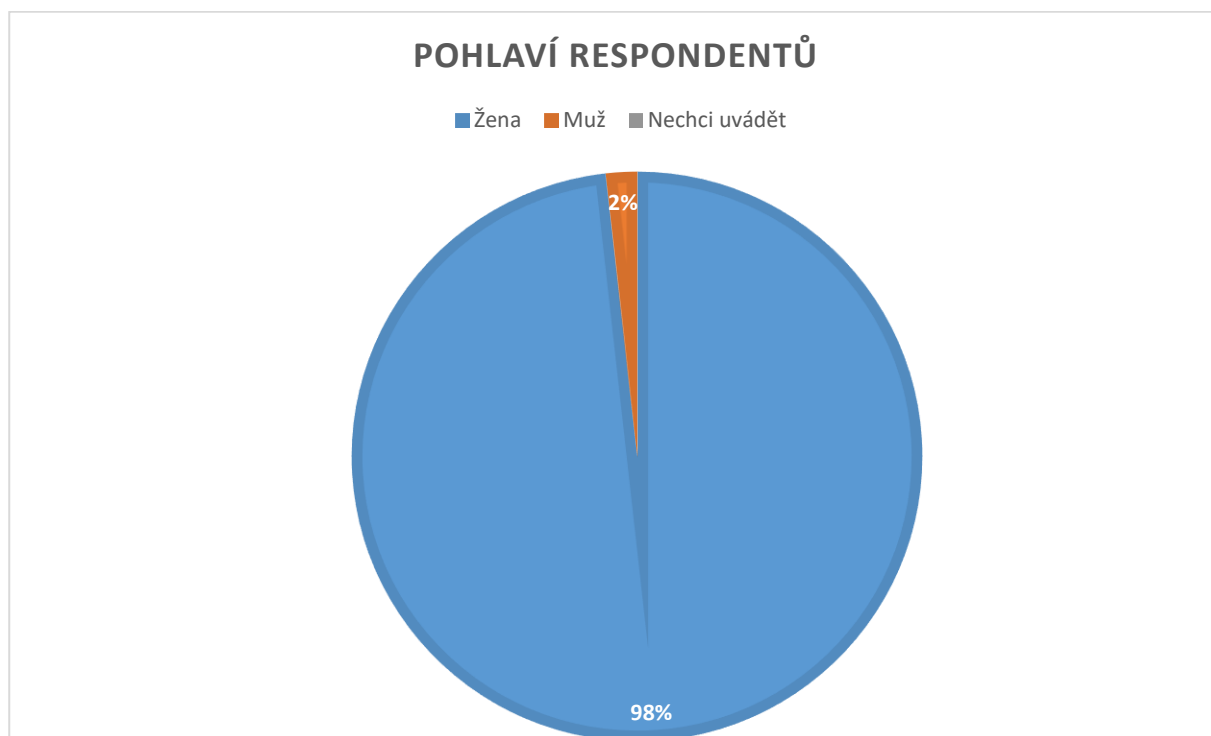
4.5 Sběr dat

Dotazník byl rozesílán mezi ředitele a ředitelky v průběhu měsíce března. Sbírání dat probíhalo tedy asi měsíc. Po nějaké době byl dotazník ještě nasdílen do skupiny učitelů a ti, kteří splňovali podmínky jej také vyplnili. Před vyplněním dotazníku byli respondenti poučeni o tom, komu je dotazník určen – stěžejní byla tedy délka praxe a místo výkonu praxe (2 roky a Zlínský kraj). Respondenti byli poučeni o své dobrovolnosti a anonymitě. Data byla následně zpracována do grafů. Sběr dat přinesl celkem 113 odpovědí učitelů mateřských škol působících ve Zlínském kraji.

5 INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

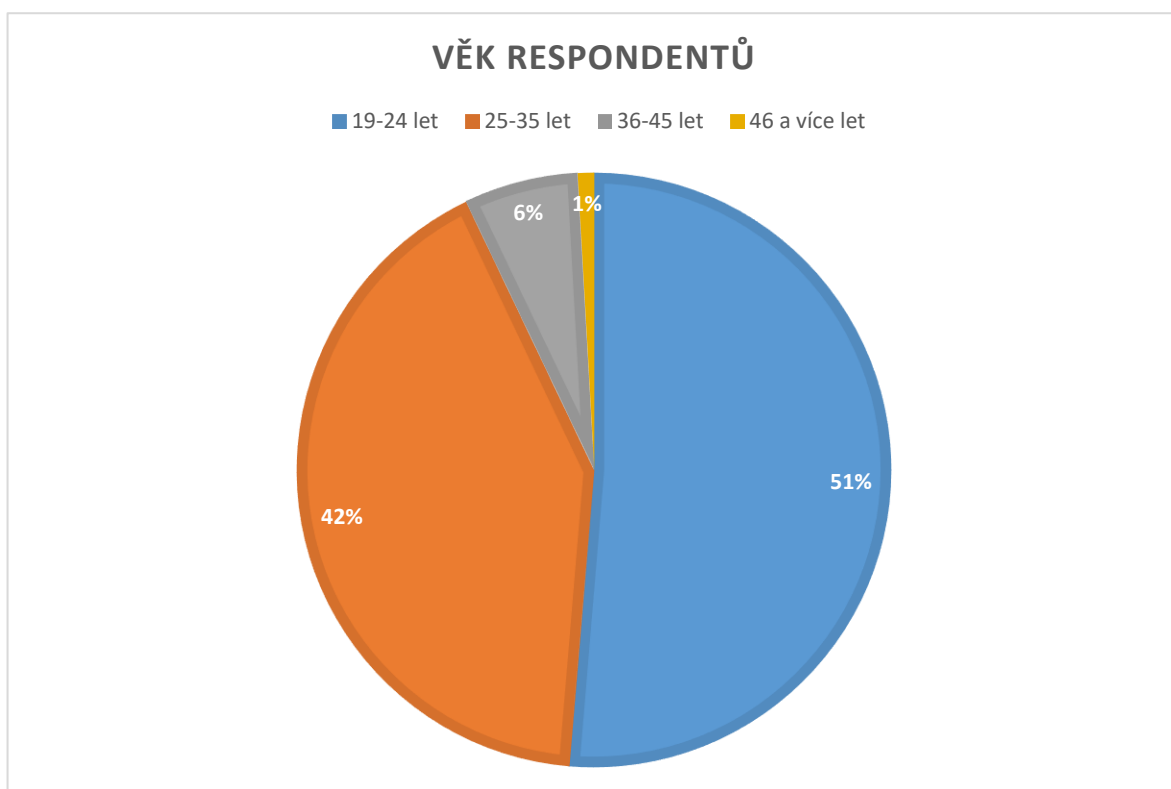
Tato kapitola má za úkol prezentovat výsledky empirického šetření zaměřeného na vymezení profesních úskalí, se kterými se začínající učitelé mateřských škol setkávají v počátečních letech své praxe. Úvodní část dotazníku se věnuje základním údajům o respondentech, které nám poskytují základní charakteristiku zkoumaného vzorku. Další části dotazníkového šetření se pak detailněji věnují jednotlivým oblastem profesních obtíží začínajícího učitele.

V dotazníkovém šetření se **otázka číslo jedna (Graf 1)** věnovala pohlaví respondentů. Bylo zde 98 procent a tedy 111 hlasů pro pohlaví žena. Zbytek, a tedy 2 % (2 hlasy) bylo tvořeno muži. Byla zde uvedena také možnost „Nechci uvádět“, kterou žádný z respondentů nezvolil. Bylo to tedy celkových 113 hlasů začínajících učitelů mateřských škol působících ve Zlínském kraji.



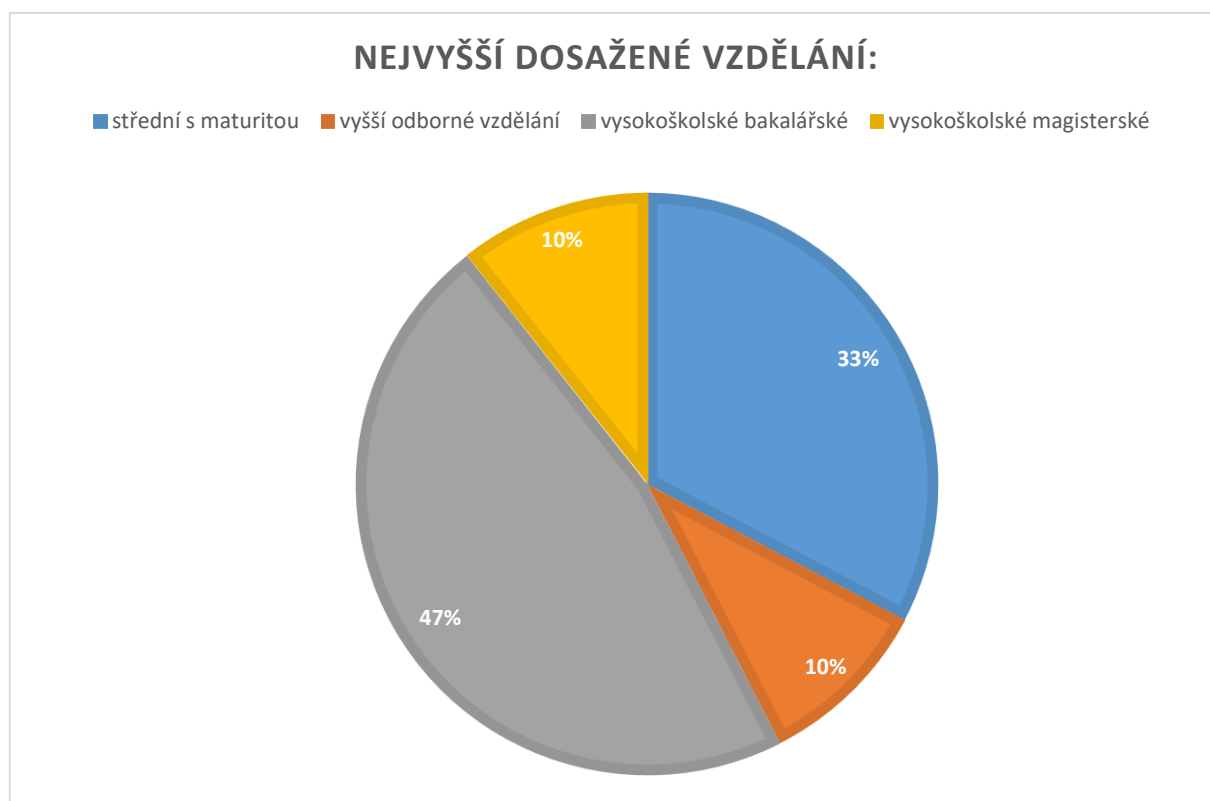
Graf 1: Pohlaví respondentů

Z druhého grafu (Graf 2) se můžeme dozvědět věk začínajících učitelů. Nejpočetnější věkovou skupinou byli učitelé v kategorii 19 do 24 let, což odpovídalo více než polovině respondentů – 51 procent. Další početnou skupinou byla od 25 do 35 let, která byla zastoupena 47 respondenty, což utvářelo 42 procent. Mezi méně početné skupiny spadá věková kategorie od 36 do 45 let, kdy zde odpovědělo 7 respondentů. Jeden hlas tvořila skupina, která zastupovala věkovou skupinu 46 a více let.



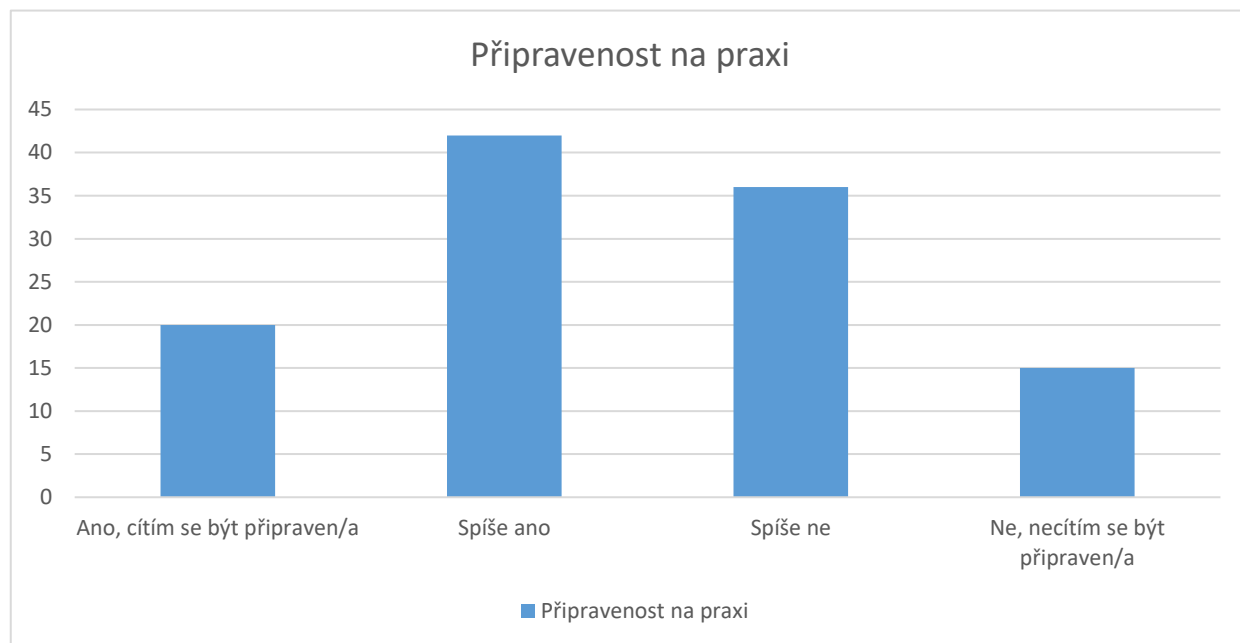
Graf 2: Věk respondentů

U následující třetí položky bylo úkolem se dozvědět, jakého **nejvyššího vzdělání učitelé** dosáhli. (**Graf 3**) Zde byl použit graf, který nám jasně ukazuje, že největší zastoupení zde mají učitelé, kteří dosáhli bakalářského vzdělání. Ti tvoří skoro polovinu respondentů a tedy 47 procent, což činí 53 hlasů. Dále zde má také velké zastoupení vzdělání středoškolské, které je zde v zastoupení 33 % a tedy s tímto vzděláním bylo 37 respondentů. Stejně procentuální zastoupení zde má vysokoškolské magisterské (10 %) a vyšší odborné vzdělání (10 %).



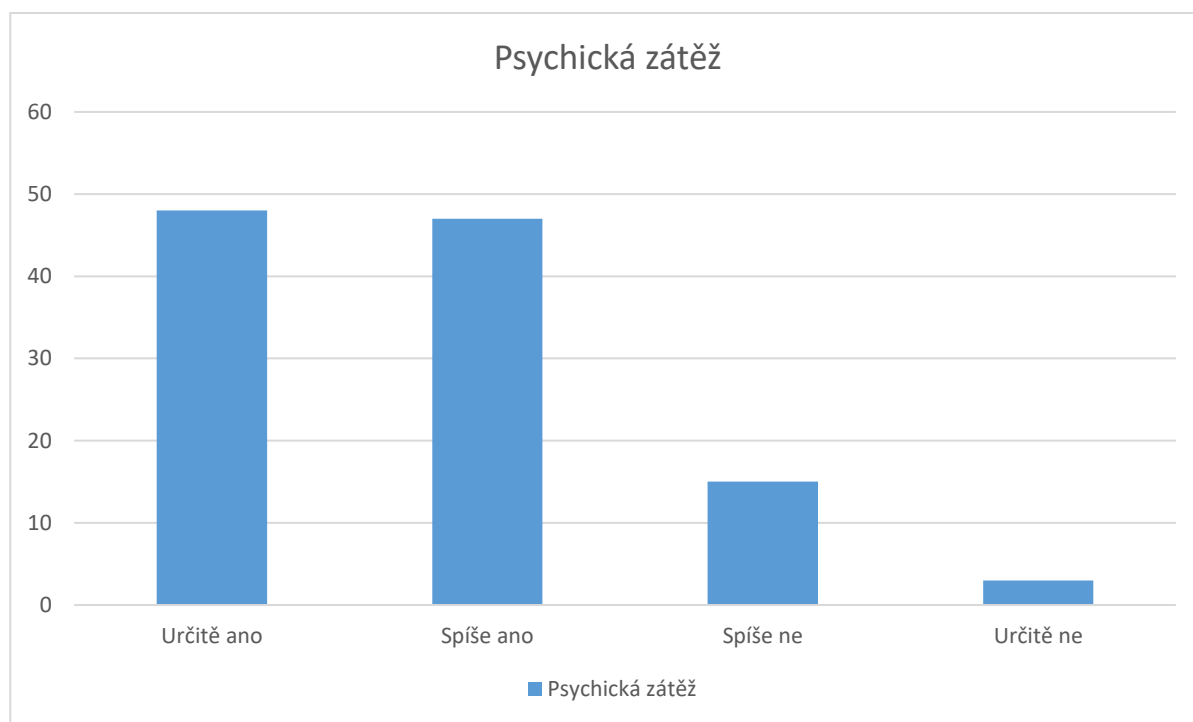
Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání

Další, čtvrtá otázka (Graf 4) byla věnována tomu, zda se učitelé a učitelky cítí **připraveni na praxi díky škole**, kterou vystudovali. Zde byla nejčastější odpověď **Spíše ano**, kterou zvolilo 42 respondentů. Dalších 20 respondentů se cítí být studiem připraveni na povolání učitele. Zbylí respondenti volili mezi odpovědí **spíše ne** a **ne**, necítím se být připraven/a. Třicet šest respondentů **spíše necítí** připravenost na praxi, zbylých 15 se **necítí** být díky studiu vůbec připraveno.



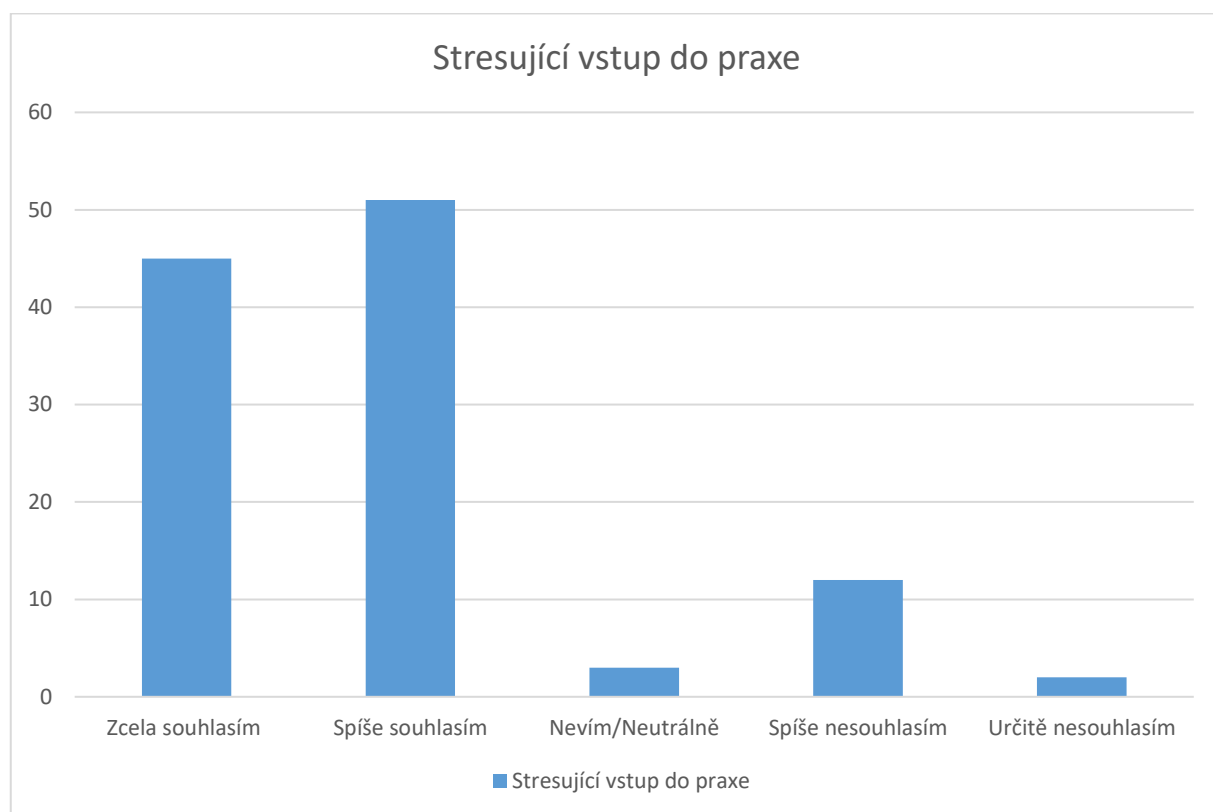
Graf 4: Připravenost na praxi

V otázce číslo 5 bylo cílem zjistit, zda učitelé po příchodu do praxe přijdou **do styku s psychickou zátěží**. (Graf 5) Zde byly skoro vyrovnané kategorie Určitě ano a Spíše ano. Určitě ano zvolilo 48 respondentů a Spíše ano dostalo jen o jeden hlas méně. Odpověď Spíše ne zvolilo 15 respondentů a jedinci, kteří nepřišli do styku s psychickou zátěží byli pouze 3.



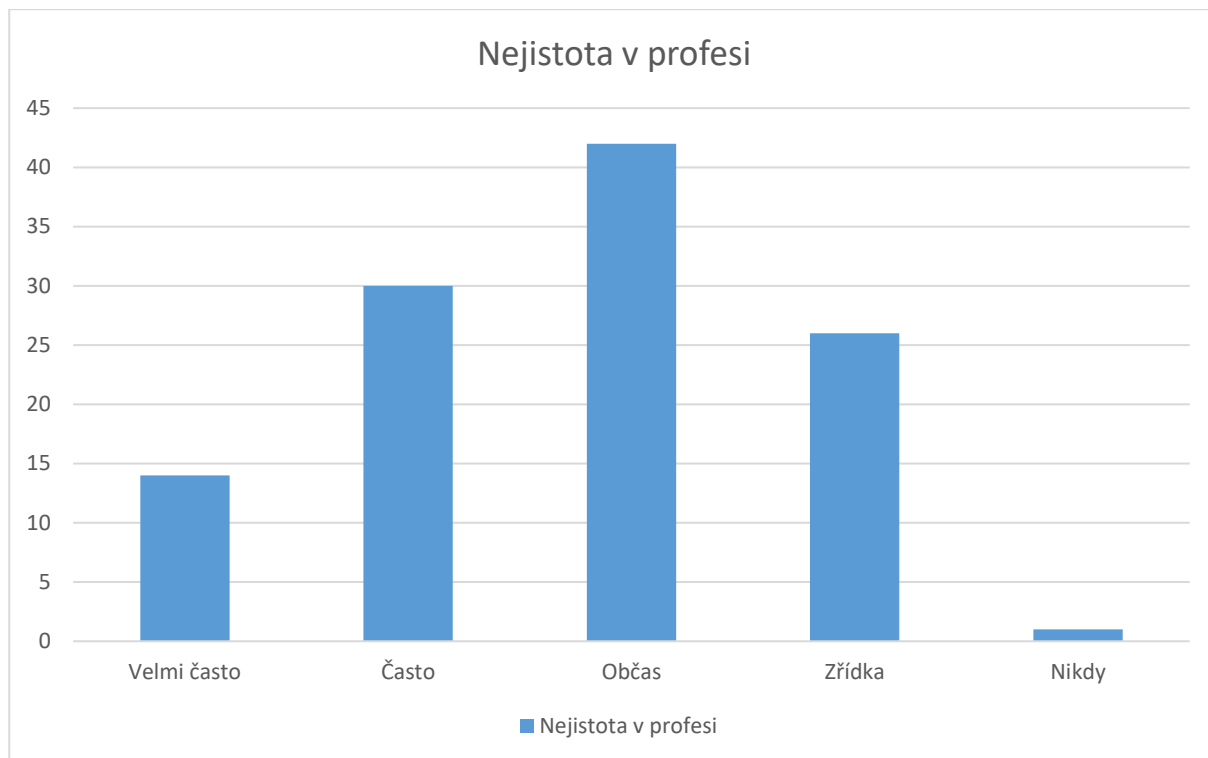
Graf 5: Psychická zátěž

To, jestli **učitelé shledávají vstup do praxe** jako stresující bylo dotazováno v **šesté otázce. (Graf 6)** Z grafu vyplývá, že většina respondentů vnímá vstup do praxe jako stresující. Více než polovina respondentů uvedla, že spíše souhlasí (51 hlasů) nebo zcela souhlasí (45 hlasů). Pouze malá část respondentů uvedla nesouhlas, a to spíše nesouhlasím (12 hlasů) a určitě nesouhlasím (2 hlasy). Neutrální postoj zaujali 3 respondenti, kteří buď nevěděli nebo nedokázali posoudit.



Graf 6: Stresující vstup do praxe

Tento graf (Graf 7) k otázce číslo 7 znázorňuje míru **prožívané profesní nejistoty** mezi začínajícími učiteli mateřských škol. Nejčastější odpovědí bylo Občas, kterou zvolilo 42 respondentů. Dále dost volenou odpovědí bylo Často (30 respondentů) a Zřídka (26 respondentů). Výraznou nejistotu označilo jako velmi častou 14 respondentů, zatímco pouze jeden jedinec uvedl, že ji nezažívá nikdy.



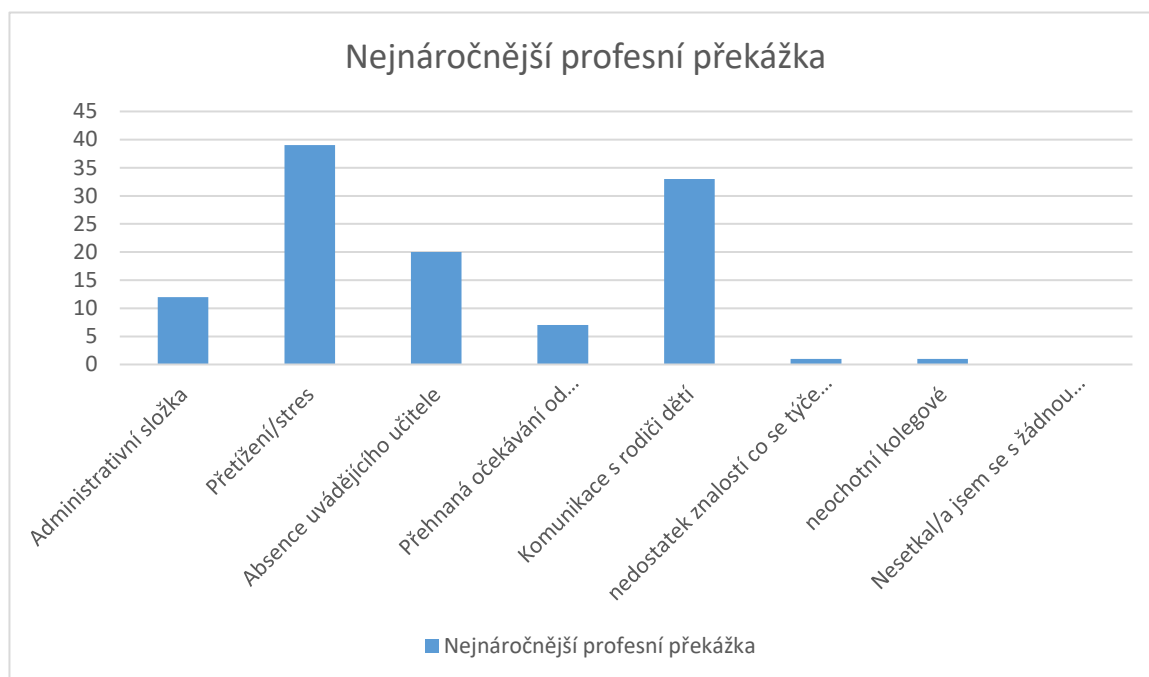
Graf 7: Nejistota v začátcích praxe

Otázka číslo 8 (Graf 8) poukazuje na **profesní překážky**, se kterými se **učitelé setkali při vstupu do praxe**. Nejvíce respondentů označilo odpověď Přetížení/stres – 72 hlasů. Další hojnou odpovědí byla nízká zkušenost s vedením dětí, kterou zvolilo 65 respondentů. Padesát sedm respondentů také zvolilo komunikaci s rodiči a 46 učitelů vnímá jako profesní překážku administrativní složku. Třicet tři učitelů potkalo po vstupu do praxe absence uvádějícího učitele. Stejný počet hlasů získala odpověď špatní kolegové a jejich neochota a také příliš velká očekávání ze strany vedení školy. Dva respondenti přidali vlastní odpověď – finanční ohodnocení. Jeden učitel zvolil odpověď, že se s žádnou profesní překážkou nesetkal.



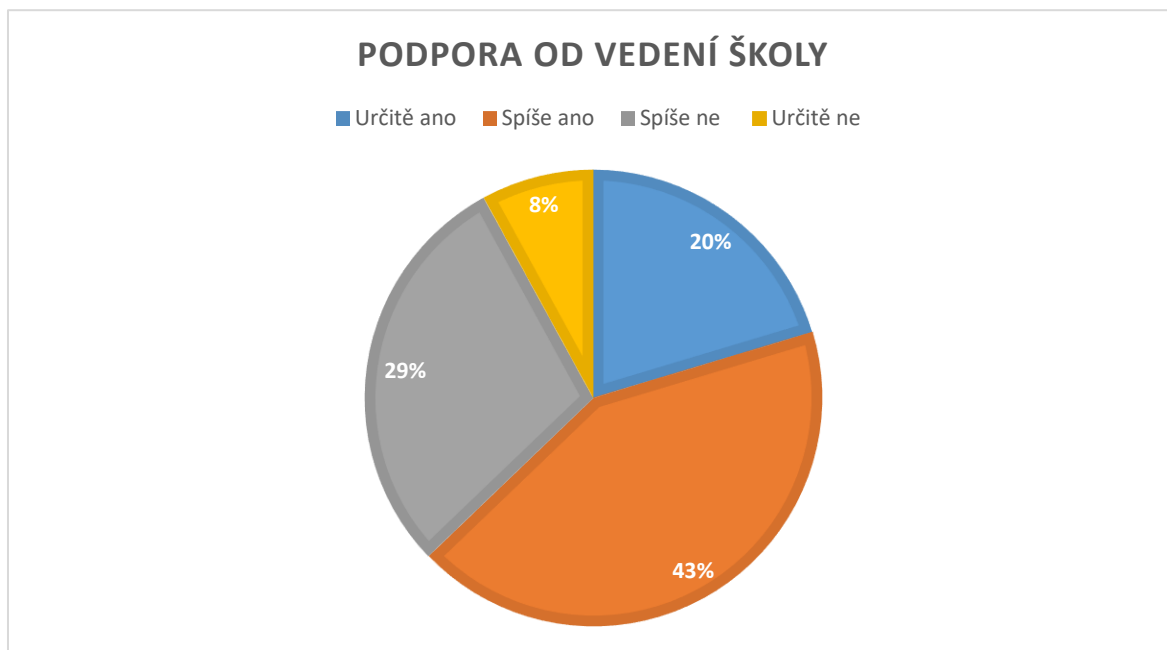
Graf 8: Profesní překážky

Další a tedy **9. otázka** byla cílena na sdělení **nejnáročnější profesní překážky**, která učitele po vstupu do praxe potkala. **(Graf 9)** Zde nejvíce hlasů dostala odpověď Přetížení/stres, kterou označilo 39 respondentů. Další často odpovídanou možností byla komunikace s rodiči, kterou zvolilo 33 učitelů. Jako nejnáročnější překážku, kterou zvolilo 20 respondentů byla absence uvádějícího učitele. Dále je zde odpověď administrativní složka, kterou zvolilo 12 respondentů a přehnaná očekávání od vedení školy, která má 7 hlasů. Odpovědi, které připsali respondenti byly nedostatek zkušeností s vedením hodin a neochota kolegů, kdy každá z možností získala jeden hlas. Byla zde uvedena i možnost toho, že se učitel nesetkal s žádnou profesní překážkou, tu však ale nezvolil nikdo.



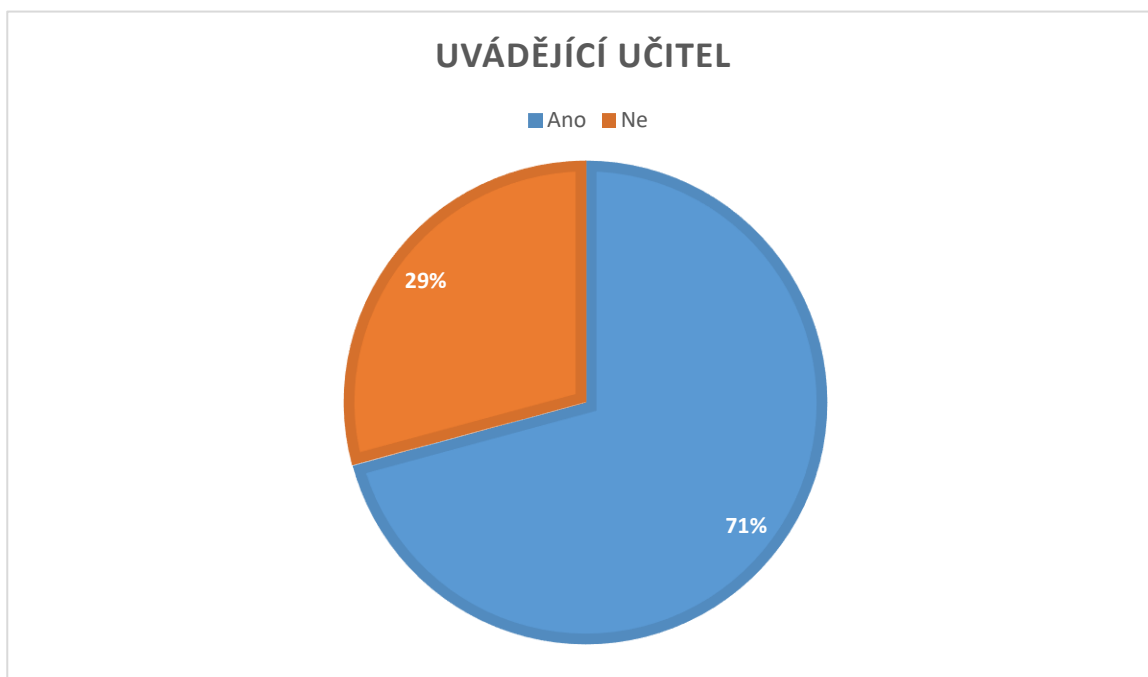
Graf 9: Nejnáročnější profesní překážka

Desátou oblastí pro zodpovězení bylo, zda respondenti **měli podporu ze strany školy** při začátku praxe. **(Graf 10)** Zde skoro polovina a tedy 43 procent odpověděla, že spíše ano. Tuto odpověď zvolilo 48 respondentů. Velkou podporu, a tedy odpověď určitě ano zvolilo 20 procent respondentů, což je 23 hlasů. Následovaly odpovědi Spíše ne, kterou zvolilo 29 procent – 33 učitelů. Žádnou podporu ze strany školy zažilo 9 procent, a tedy 8 učitelů.



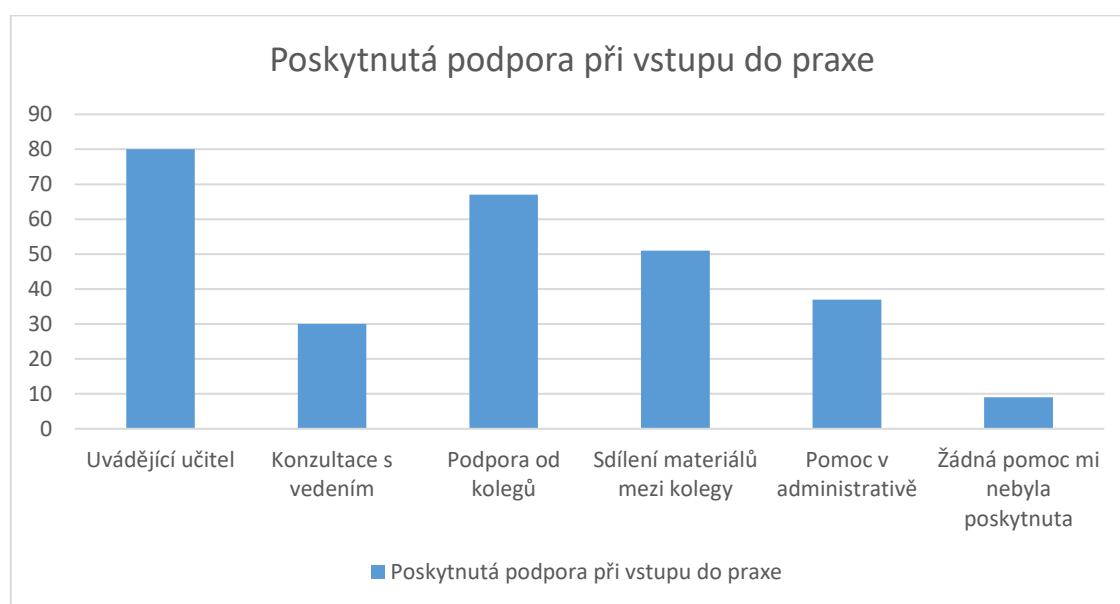
Graf 10: Podpora od vedení školy

Otázka číslo 11 (Graf 11) se věnovala přítomnosti uvádějícího učitele při vstupu do praxe. Zde 71 procent respondentů (což činilo 80 hlasů), že při vstupu do praxe měli přiděleného uvádějícího učitele. Zbýlých 29 procent a tedy 33 učitelů odpovědělo, že uvádějícího učitele při vstupu do praxe neměli.



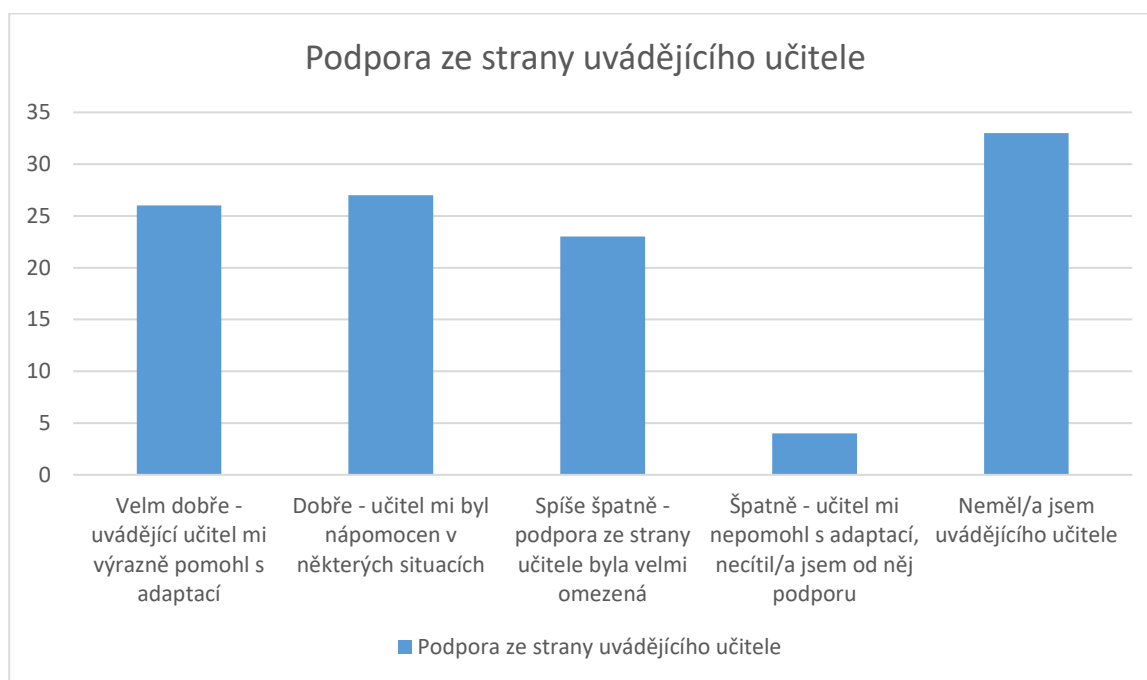
Graf 11: Přítomnost uvádějícího učitele

U otázky číslo 12 (Graf 12) byli respondenti dotazováni, jaká jim byla poskytnuta podpora po vstupu do zaměstnání. 80 respondentů zvolilo odpověď, kde vyplývá, že jim byl přiřazen uvádějící učitel. Další velmi četnou odpovědí byla podpora od kolegů, kterou zvolilo 67 respondentů. Sdílení materiálů byla odpověď s 51 hlasy. Pomoc s administrativními úkony bylo poskytnuto 37 učitelům a konzultace s vedením školy 30 respondentům. Odpověď, že učitelovi nebyla poskytnuta žádná podpora ani pomoc při vstupu do praxe zaznačilo 9 respondentů.



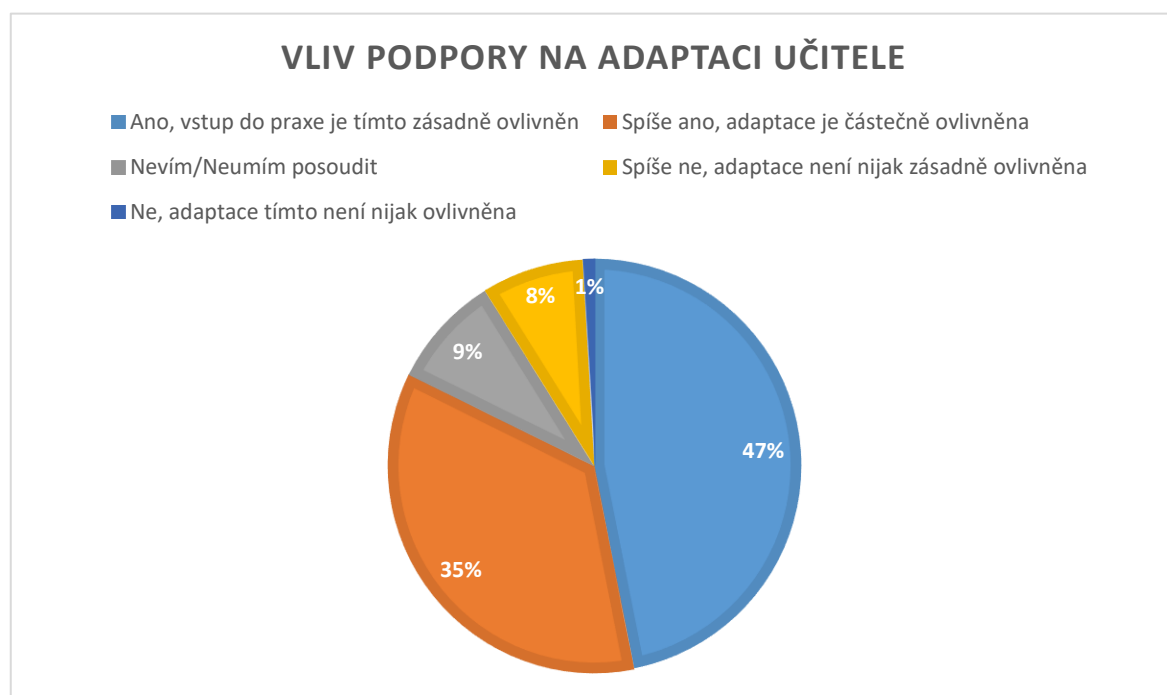
Graf 12: Podpora při vstupu do praxe

Otázka číslo 13, která se týkala toho, jak moc **uvádějící učitelé byli nápomocní** zobrazuje následující graf. **(Graf 13)** Zde byla nejčtenější odpověď absence uvádějícího učitele, která platila pro 33 respondentů. Pomoc uvádějícího učitele hodnotí velmi dobře 26 učitelů a jejich alespoň částečnou pomoc 27 učitelů. Uvádějícího učitele a jeho pomoc hodnotí spíše negativně 23 respondentů a žádnou podporu ze strany uvádějícího učitele poznali 4 respondenti.



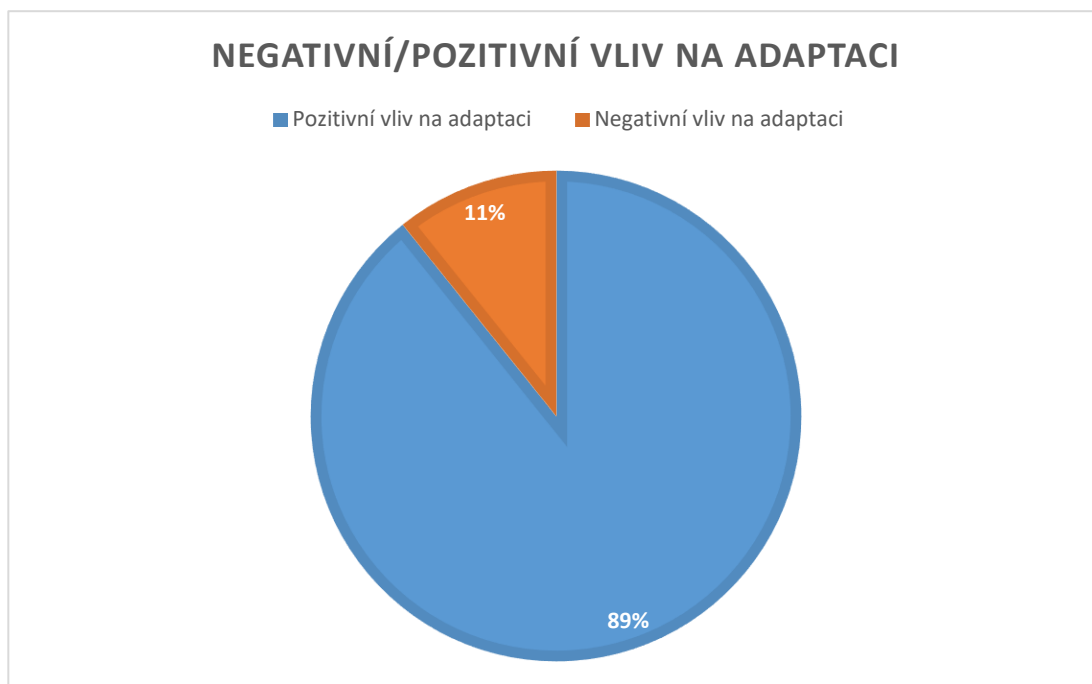
Graf 13: Podpora ze strany uvádějícího učitele

Otázka číslo 14 a k ní náležící graf (**Graf 14**) se zaměřoval na **vliv podpory na adaptaci učitele**. Zde si skoro polovina (47 %) myslí, že vstup do praxe je zásadně ovlivněn vlivem podpory v začátku praxe. Dalších 35 %, což je 40 respondentů se také přiklání spíše k tomu, že adaptace je ovlivněna. Deset respondentů (9 %) odpovědělo, že tento aspekt neumí posoudit. Dále zde byla kategorie spíše ne, kterou zvolilo 9 respondentů (8 %) a jeden hlas (1 %) zvolil odpověď, že adaptace není vlivem podpory nijak ovlivněna.



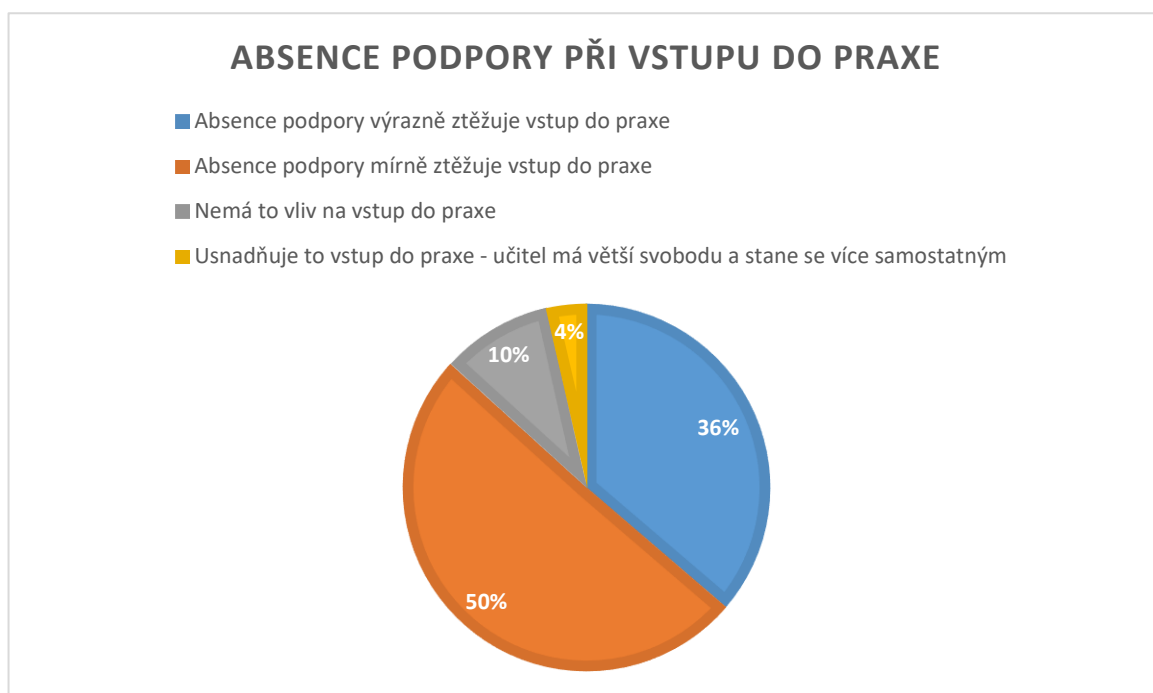
Graf 14: Vliv podpory na adaptaci učitele

Otázka číslo 15 byla doplňující otázkou k té předchozí, kdy respondenti měli zhodnotit, zda **uvádějící učitel má pozitivní nebo negativní vliv na adaptaci**. (Graf 15) Tato otázka byla věnována učitelům, kteří zhodnotili v minulé otázce to, že uvádějící učitel má vliv na adaptaci nového zaměstnance. Pozitivní vliv zvolilo 89 procent respondentů, což bylo 83 hlasů. Negativní vliv na adaptaci zvolilo 10 respondentů (11 %).



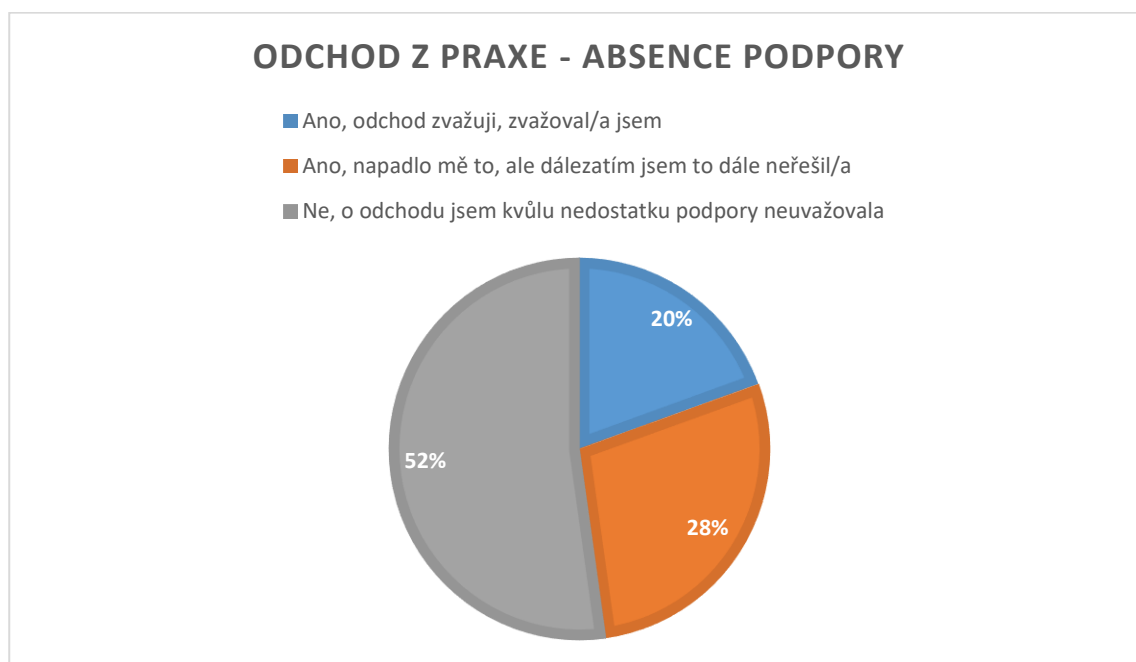
Graf 15: Negativní/Pozitivní vliv na vstup do praxe

Předposlední otázka (otázka 16), která se týká vlivu podpory na adaptaci učitele do praxe byla, zda absence uvádějícího učitele či dostatečné podpory ztěžuje vstup do povolání. (Graf 16) Největší zastoupení (50 %) dostala odpověď, která říká, že absence podpory mírně ztěžuje vstup do praxe. Velké zastoupení (36 %) má také odpověď, že absence podpory výrazně ztěžuje vstup do praxe. Jedenáct respondentů (10 %) to zhodnotilo tak, že to na vstup do praxe nemá vliv. Nejmenší zastoupení zde má odpověď, že to usnadňuje vstup do praxe (4 %), jelikož má díky tomu učitel více svobody a učí se více samostatnosti.



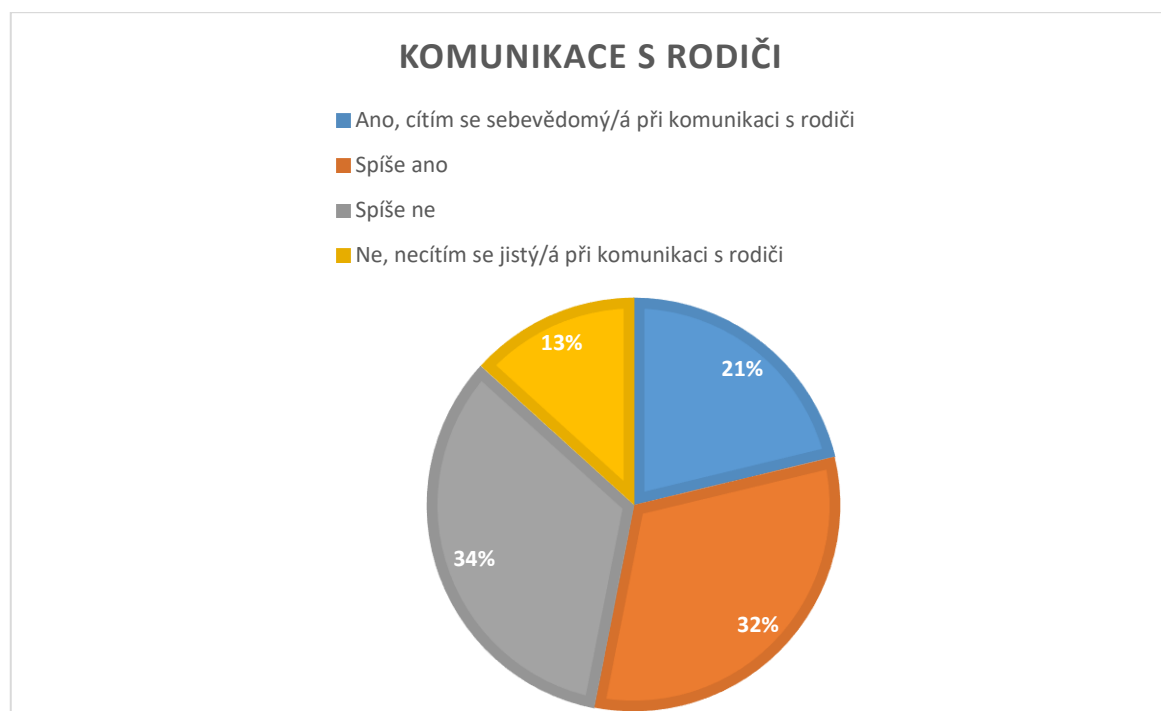
Graf 16: Absence podpory při vstupu do praxe

Poslední otázka (otázka č. 17) týkající se důležitosti podpory ze strany vedení školy byla, zda někdy respondenti **zvažovali odchod z profese**, právě kvůli nedostatku podpory. Zde více než polovina respondentů (52 %) uvedla, že o odchodu z profese kvůli nedostatečné podpoře neuvažovali. Další část odpovědí a tedy 28 % (32 respondentů) uvedlo, že je odchod z praxe napadl, není to však pro ně nijak aktuální. Poslední možnost zvolilo 20 % (22 respondentů) učitelů, kteří odchod z praxe pořád zvažují nebo zvažovali, právě kvůli nedostatku podpory. **(Graf 17)**



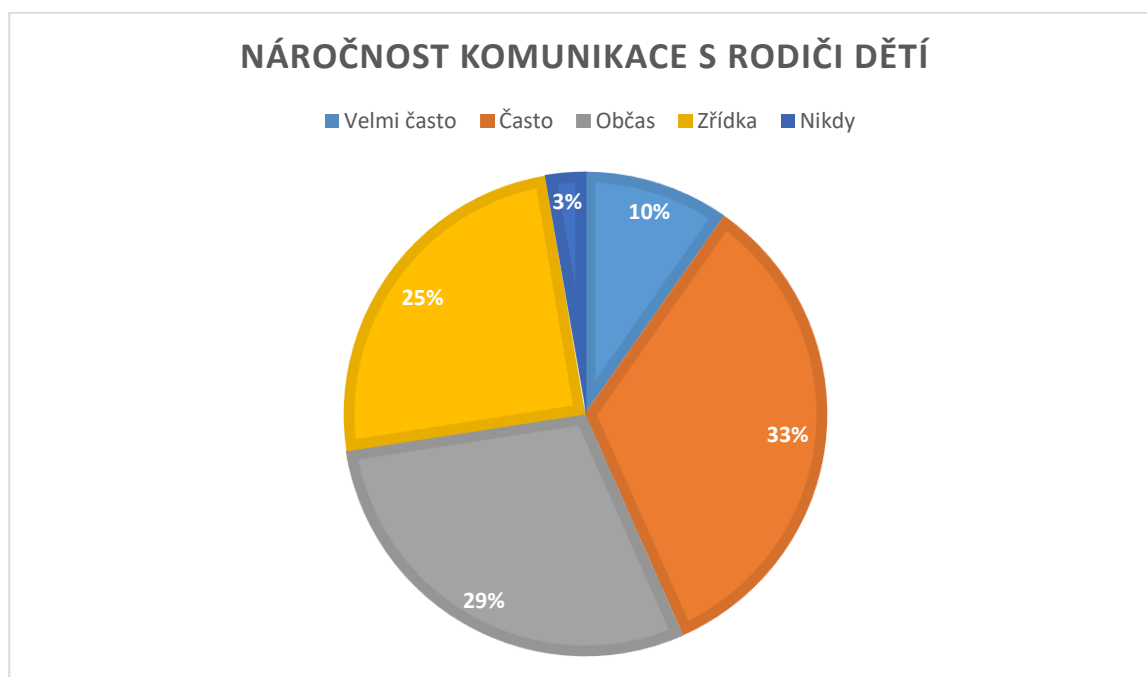
Graf 17: Odchod z praxe

Z otázky č. 18 můžeme vyčíst, jak učitelé vnímají komunikaci s rodiči dětí. (Graf 18) Sebevědomě se cítí v komunikaci 21 % respondentů. Za nimi hned následuje odpověď spíše ano, kterou označilo 32 % učitelů. Největší zastoupení a tedy 34 procent se necítí příliš sebevědomě při komunikaci s rodiči. Skupina, která je v nejmenším zastoupením (13 %) zvolila odpověď, že jejich sebevědomí při komunikaci s rodiči není žádné.



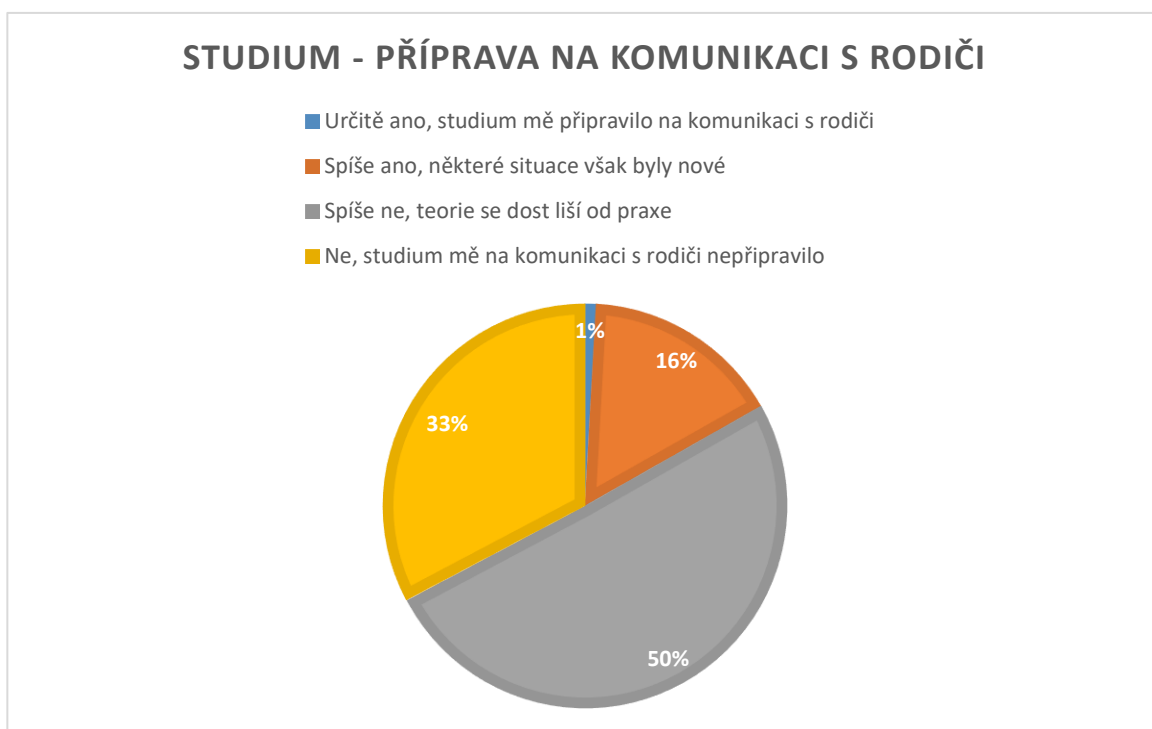
Graf 18: Komunikace s rodiči

Položka dotazníku č. 19 se zabývala tím, jak často vnímají a hodnotí komunikaci s rodiči jako náročnou. Třetina respondentů (33 %) hodnotí, že náročnou komunikaci zažívají často. Dalším zastoupením zde byla odpověď občas, takto odpovědělo 29 % respondentů. Odpověď zřídka volilo 25 procent učitelů. Nejmenší zastoupení zde měla odpověď nikdy, která měla zastoupení pouhých 3 procent, což jsou 3 učitelé. Z grafu je tedy patrné, že komunikaci s rodiči vnímá většina učitelů jako překážku, alespoň někdy. (Graf 19)



Graf 19: Náročnost komunikace s rodiči

Nejvíce učitelů při otázce číslo 20 (Graf 20) týkající se studia a jeho pomoci s přípravou na komunikaci, odpovědělo tak, že je škola spíše nepřípravila, jelikož je zde velký rozdíl mezi teorií a praxí (50 %). Další početná skupina prozradila, že 33 % učitelů se díky studiu vůbec necítí připraveno na komunikaci s rodiči. Mezi méně početné procentuální zastoupení patří odpověď spíše ano, kde odpovědělo 16 procent učitelů a odpověď určitě ano, kdy tuto možnost zvolil pouze jeden respondent.



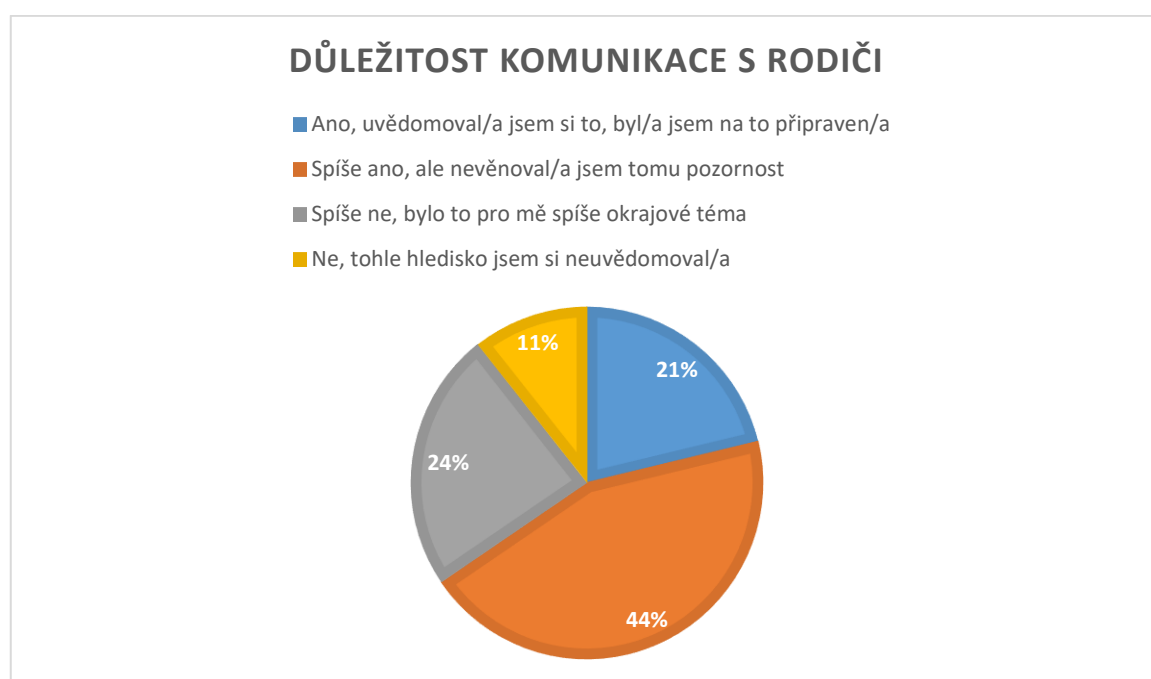
Graf 20: Připravenost na komunikaci

U otázky číslo 21 bylo cílem zjistit, jakou **oblast komunikace** začínající učitelé vnímají jako tu **nejvíce náročnou**. Zde byla velká část odpovědí věnována odpovědi, kdy rodiče nejsou schopni nebo ochotni spolupracovat. Tuto odpověď zvolilo 84 respondentů. Další početnou možností, kterou si vybralo 50 učitelů bylo nerespektování začínajícího učitele rodičem. Se skoro stejným počtem odpovědí (46 učitelů) bylo sdělování negativních informací o dítěti. Poté nejvíce odpovídanou možností bylo řešení konfliktů s rodiči. Možnosti s podobným počtem hlasů byli agresivní rodiče (26 hlasů) a jejich emoční reakce (22 hlasů). Odpověď, která zde nebyla a byla dopsána byla od jednoho respondenta, který uvedl učitel muž. (Graf 21)



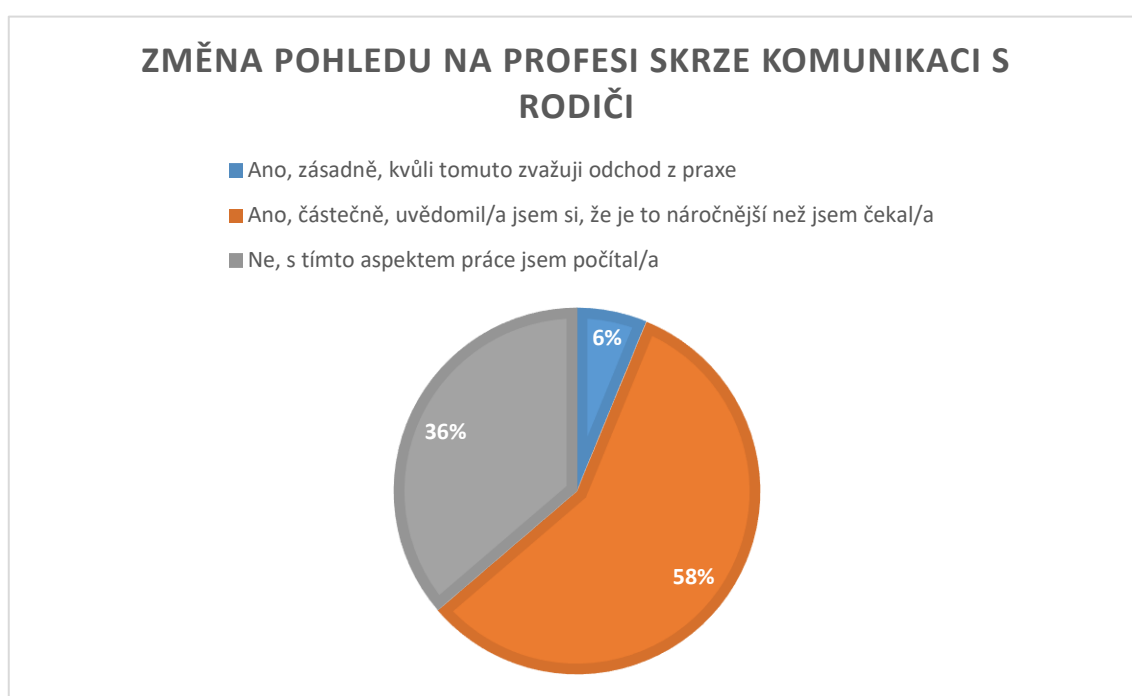
Graf 21: Největší překážka v komunikaci

U této předposlední otázky (**otázka č. 22**) byl věnován důraz na **důležitost komunikace** učitelů s rodiči. Zde bylo cílem zjistit, zda si začínající učitelé již při studiu uvědomovali, jak moc velkou část v povolání učitele hraje komunikace s rodiči. Skoro polovina respondentů, přesněji 44 %, odpověděla, že si tento aspekt uvědomovala, ale nevěnovala mu pozornost. Podobný počet hlasů získala odpověď ano, že si toto uvědomovali a byli připraveni (21 %) a spíše ne, protože to pro ně bylo spíše okrajové téma (24 %). Nejmenší zastoupení zde má odpověď, že si učitelé toto hledisko vůbec neuvědomovali – je to 11 procent ze všech respondentů. (**Graf 22**)



Graf 22: Důležitost komunikace

Poslední otázkou (otázka č. 23) dotazníkového šetření je otázka směřující na **změnu pohledu na profesi** kvůli časté komunikaci s rodiči dětí. Zde bylo na výběr ze tří odpovědí, kdy více než polovina, přesně 58 %, odpovědělo, že vnímá změnu pohledu na tuto profesi skrze pravidelnou komunikaci s rodiči. Další početná skupina zde byla v zastoupení 36 %, kdy učitelé s touto oblastí práce počítali a nezměnilo to jejich pohled na ni. Poslední, nejméně početnou skupinou zde bylo 7 respondentů, kdy se jejich pohled na zaměstnání zásadně změnil a kvůli četnosti komunikace s rodiči nemají v plánu setrvávat v povolání učitele mateřské školy. (Graf 23)



Graf 23: Změna pohledu na profesi – komunikace

6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Bakalářská práce se zabývala tématem začínajícího učitele mateřské školy a jeho úskalích. Cílem výzkumné práce, kde byl zvolen dotazník bylo odhalit, jaké překážky potkávají učitelé na počátku své praxe. Úkolem práce bylo zodpovědět na hlavní výzkumnou otázku, ale také na stanovené dílčí výzkumné otázky.

Hlavní výzkumnou otázkou byla na základě výzkumného cíle stanovena tato:
S jakými profesními překážkami se setkávají učitelé mateřských škol po nástupu do praxe?

Na základě výzkumného šetření lze konstatovat, že začínající učitelé mateřských škol se po jejich nástupu do praxe setkávají s řadou profesních překážek, které významně ovlivňují jejich adaptaci na novou roli učitele i prostředí. Za nejčastější a zároveň nejzávažnější problém respondenti označili vysokou míru stresu a přetížení (73 respondentů), které provází jejich počáteční období jejich profesní dráhy. Dále byl jako klíčový faktor zmiňován nedostatek praktických zkušeností s dětmi (65 respondentů) a obtížnost komunikace s jejich rodiči (57 respondentů). Významnou překážkou se pro mnohé ukázala být také administrativní náročnost profese (46 respondentů), na kterou se většina učitelů necítila dostatečně připravena. Dalším úskalím zde byla často zmiňována absence uvádějícího učitele (33 respondentů) či jiné formy podpory v adaptační fázi. Je zde také faktor špatných kolegů a jejich neochoty, kterou zvolilo 25 učitelů. Začínajícím učitelům ztěžuje vstup do praxe také velké očekávání ze strany vedení (25 respondentů), kdy jsou jim hned po vstupu do praxe dány spousty úkolů, které mají plnit. Respondenty zde byla také uvedena překážka malého finančního ohodnocení, kvůli které mají menší motivaci v profesi setrávat. Uvedená zjištění představují komplexní přehled překážek, kterým začínající pedagogové čelí při nástupu do praxe.

Dílčí výzkumná otázka číslo 1: Považují začínající učitelé mateřských škol svou pregraduální přípravu a počáteční pocity z praxe jako překážku při adaptaci do profese?

Výsledky výzkumného šetření jednoznačně ukazují, že značná část začínajících učitelů mateřských škol vnímá nedostatečnou připravenost studiem na výkon profese a vysokou míru psychické náročnosti při vstupu do praxe jako významné překážky v procesu profesní adaptace. Přibližně polovina studentů se necítila být dostatečně připravena na vstup do praxe, přičemž pouze 20 % respondentů uvedlo, že se cítilo být studiem připraveno. Z názorů

respondentů byla náročnost vstupu do praxe hodnocena jako výrazně stresující – za stresující nebo spíše stresující ji označilo dohromady 93 % respondentů. Psychická náročnost profese jako taková byla potvrzena u 91 % dotázaných. Tato zjištění ukazují, že předchozí studium a pocity, které začínající učitele po vstupu do praxe potkávají, jsou pro respondenty velkou obtíží, se kterou přicházejí do styku.

Dílčí výzkumná otázka číslo dva: Považují začínající učitelé mateřských škol absenci uvádějícího učitele či jinou formu podpory jako překážku při vstupu do praxe?

Výsledky dotazníkového šetření jasně potvrzují, že přítomnost uvádějícího učitele a další formy podpory ze strany školy výrazně ovlivňují míru náročnosti vstupu do praxe. Uvádějícího učitele mělo 71 procent respondentů, přičemž většina z nich hodnotila jeho roli jako přínosnou pro vlastní adaptaci (89 %). Kromě této formy podpory byla pozitivně vnímána také pomoc ze strany kolegů, sdílení materiálů či konzultace s vedením. Přestože podpora od vedení je vnímána jako pozitivní aspekt při vstupu do praxe, čtvrtina z nich jich ji hodnotila jako nedostatečnou (24 %). Z šetření dále vyplývá, že většina dotázaných (89 %) považuje existenci podpory jako klíčovou pro usnadnění adaptačního procesu, naopak absence této podpory je vnímána jako stěžejní překážka pro uvažování nad odchodem z praxe. Dá se tedy říct, že neposkytnutí jakékoliv formy podpory je jednou z hlavních překážek, kvůli které neprobíhá úspěšná adaptace nového učitele do profese a prostředí mateřské školy.

Dílčí výzkumná otázka číslo tři: Považují začínající učitelé mateřských škol komunikaci s rodiči jako profesní překážku?

Komunikace s rodiči představuje pro značnou část začínajících učitelů mateřských škol náročnou oblast, ve které se často necítí dostatečně jistě. Pouze 21 procent respondentů se cítí být sebejistí, zatímco více než třetina (34 %) uvádí, že se cítí spíše nejistě. Za náročnou vnímají tuto komunikaci velmi často nebo často 43 % dotázaných. Zároveň 83 procent respondentů uvedlo, že jejich studium je na tuto oblast profese připravilo jen částečně nebo vůbec. Mezi největší obtíže patří dle respondentů jednání s rodiči, kteří nejsou ochotni spolupracovat, což uvedlo 87 respondentů. Patří sem i sdělování nepříjemných situací (47 respondentů) a nerespektování začínajících učitelů (50 respondentů). Až pro 64 procent respondentů bylo navíc poznání náročnosti komunikace s rodiči důvodem ke změně pohledu na profesi. Tato zjištění ukazují, že začínající učitelé vnímají tuto oblast profese jako velmi důležitou, jelikož kvůli ní mění podstatně jejich pohled na celé povolání či jestli vůbec

v profesi mají setrvat. Je to tedy považováno jako zásadní překážka, která dělá proces adaptace do profese náročnějším.

7 DISKUSE A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Tato část práce se věnuje interpretaci výsledků výzkumu a jejich porovnání s odbornou literaturou, výzkumy a studii. Cíl je zde zasadit téma do širšího kontextu a ukázat na souvislosti, které pomohou lépe chápat obtíže, které zažívají začínající učitelé mateřských škol po vstupu do praxe.

Z výzkumu, který v zahraničí vedli Fantilli a McDougall (2009) a s výzkumem, který byl zkonstruován dotazníkovým šetřením se shodují na stejných aspektech profesních překážek. Dle výsledků učitelé pocítují nejvíce nedostatek zkušeností v práci s dětmi a komunikaci s rodiči. Zahraniční výzkum ukázal jako největší překážku v profesi nedostatečnou podporu ze strany vedení školy naproti tomu tento výzkum ukázal jako největší úskalí nepříznivý psychický stav a velké množství stresu.

Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že mnoho začínajících učitelů nevnímá svou pregraduální přípravu jako dostatečnou pro situace, které je poté potkávají po vstupu do praxe. Podobné závěry vyplývají i z výzkumu Vítěčkové (2018), která tímto poukazuje na slabá místa ve vzdělávání budoucích učitelů. Ačkoliv studenti vysokých škol jsou odborně vzděláni a cítí se být více připraveni po teoretické stránce, chybí jim praktické zkušenosti, a tím u nich dochází také více k psychické zátěži a stresu. Z výzkumu, který prováděla Syslová a Borkovcová (2022) byly ale naopak učitelé připraveni a cítili se jistě vzděláním na oblasti, kterým byla věnována pozornost. Výzkum ale ukazuje, že učitelé nejsou dobře připraveni na vzdělávání dětí se speciálně vzdělávacími potřebami či v administrativní složce (Syslová & Borkovcová, 2022).

Co je shodné a vyplývá to i z výzkumu Vítěčkové (2018), tak většina absolventů, kteří míří do praxe zažívá nadměrný stres a úzkost. To se také potvrdilo v tomto výzkumu, jako jedno ze stěžejních oblastí úskalí začínajícího učitele mateřské školy.

Syslová a Parmová (2017) ve svém výzkumu zaměřující se na vstup do praxe začínajících učitelů vyzdvihují dvě nejvíce problémové oblasti – komunikaci s rodiči a administrativu. Dle výzkumu prováděného na učitelích ve Zlínském kraji se výsledky shodují, ač tyto dvě oblasti nebyly zvoleny jako ty nejvíce problémové.

Ve své publikaci Čapek et al. (2018) hodnotí také ve shodě s výzkumným šetřením riziko zátěže, které se může u začínajících učitelů vyskytovat. Téměř většina respondentů potvrdila, že zažili velkou míru stresu při vstupu do praxe. Stres souvisí s psychickou

stránkou jedince, kterou zmiňuje ve své publikaci i Čapek et al. (2018), který upozorňuje na velkou zranitelnost učitelů, která může vést až k syndromu vyhoření.

Ve výzkumu od Syslové a Borkovcové (2022) bylo zdůrazněno, že je uvádějící učitel považován jako pozitivní a jeden z nejdůležitějších faktorů adaptace do profese. Toto tvrzení je shodné i s výsledky dotazníkového šetření, které ve většině hodnotí přítomnost uvádějícího učitele jako pozitivní aspekt. Je zde zmiňována i jiná forma podpory, kdy toto můžeme doplnit o hospitace či tandemovou výuku, kterou doplnil výzkum (Syslová & Borkovcová, 2022). Je tedy přítěžující, když učitel žádnou podporu při vstupu do praxe nemá a zažívá pocity osamění a nejistoty.

Jak uvádí Koťátková (2014) ve své publikaci, jeden z hlavních problémů komunikace mezi rodiči a učiteli je nedostatek respektu ze strany rodičů vůči učitelům. Tato překážka je v publikaci vnímána jako ta hlavní, což je v rozporu s dotazníkovým zjištěním, které odhalilo jako největší úskalí neochotu spolupráce rodičů s dětmi. Byl zde zmíněn i absence respektu, tu ale učitelé hodnotí jako méně četnou. Syslová a Parmová (2017) zde také zmiňují shodně fakt s výzkumem, že začínající učitelé vnímají komunikaci jako slabou stránku, která jim ztěžuje začleňování do profese učitele.

7.1 Limity výzkumu

Výzkumné šetření má samozřejmě i své limity, které je třeba při interpretaci dat brát v úvahu. Prvním limitem je jednoznačně velikost výzkumného souboru. Dotazníkového šetření se účastnilo pouze zlomek začínajících učitelů působících ve Zlínském kraji. Toto omezení může snižovat možnost zobecnění výsledků na širší populaci. Výzkum byl tedy orientován pouze na jednu oblast, což může být bráno buď jako výhoda nebo také i jako limit šetření.

Nevýhodou kvantitativního výzkumu je také fakt, že není možnost přílišně zkoumat téma do hloubky a ptát se na hlubší prožitky a stavy, které učitelé prožívali po vstupu do povolání. Tento výzkum proto může sloužit jako podklad pro případné další výzkumy, které by se této problematice věnovaly už ale více podrobně.

7.2 Doporučení pro praxi

Na základě získaných zjištění můžeme formulovat několik doporučení pro praxi, která by mohla přispět ke zkvalitnění podpory začínajících učitelů a tím eliminovat překážky, které vnímají po vstupu do praxe.

Jedním ze stěžejních bodů je zajištění plánované, systematické a dostupné podpory všem začínajícím učitelům. Významnou roli zde hraje uvádějící učitel, který by měl být zkušeným a ochotným průvodcem. Měl by být trpělivý a schopen praktických rad a pomoci v adaptační fázi učitele. Mělo by být dáno na tento aspekt co nejvíce pozornosti, protože právě toto volili učitelé jako velké úskalí při vstupu do jejich praxe.

Další doporučení se týká reflexe pedagogické činnosti. Začínající učitelé by měli mít možnost pravidelně konzultovat svou práci s vedením školy i se zkušenějšími kolegy. Může zde být například možnost vzájemných hospitací, rozhovoru nebo vedení profesního portfolia. Tento aspekt by mohl přispět k zmírnění stresu a tím i bariér, které učitelé mateřských škol po vstupu do praxe prožívají.

Důležitým a nepřehlédnutelným faktorem je prevence proti stresu a vyhoření, který se u začínajících učitelů může objevit vlivem nadměrného stresu nebo nejistoty, kterou pociťují. Učitelé by měli být vedeni k tomu, aby udržovali rovnováhu mezi profesním a osobním životem. Začínajícím učitelům by mohlo být poskytnuto školení, které by dbalo na důležitost psychohygieny, pravidelného pohybu a vyvážené stravy. Tato péče o učitele by mohla přispět ke snížení stresu a napětí při začátku profesní dráhy.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývala úskalím a překážkami, které zažívají začínající učitelé mateřských škol, kdy za cíl bylo odhalit právě ty nejčastější a nejvýznamnější.

Bakalářská práce měla teoretickou a empirickou část. První kapitola se věnovala uvedením do tématu, kdy bylo definováno, kdo je učitel mateřské školy a jaká by měla být jeho osobnost. Byly zde také popsány profesní kompetence a dráha učitele. Druhá kapitola popisovala začínajícího učitele a jak vypadá jeho střet s realitou. Byly zde také popsány potřeby začínajícího učitele, které by mu usnadnily jednodušší vstup do povolání. Třetí kapitola a zároveň poslední kapitola teoretické části se věnovala faktorům, které mohou potkat učitele po vstupu do praxe.

Praktická část byla kvantitativního charakteru, který byl uskutečněn skrze dotazníkové šetření. Dotazník byl určen začínajícím učitelům mateřských škol, kteří působí ve Zlínském kraji. Dotazník byl vyplněn 113 respondenty, kdy následně jejich odpovědi byly zaznamenány a přepracovány do grafů. Získané odpovědi pomohly odpovědět na hlavní a dílčí výzkumné otázky, které se týkaly bariér spojených se vstupem do praxe.

Z výsledků dotazníkového šetření bylo konstatováno, že za hlavní profesní překážky lze považovat hlavně stres a přetížení. Je zde také velký aspekt absence podpory, komunikace s rodiči a nepřipravenost na učitelství ze studia.

Učitelé, kteří vstoupili do praxe vidí také velkou překážku v adaptaci na profesi, když jim není poskytnuta nějaká forma podpory. Učitelé, kteří měli možnost mít uvádějícího učitele či jinou formu podpory ji hodnotí jako pozitivní a tím hodnotí i jejich adaptaci za jednodušší. Naopak učitelé, kterým nebyla poskytnuta podpora v sobě mají více nejistoty a potvrzují, že jim to vstup do praxe výrazně ztížilo. Kvůli nedostatku podpory ze strany kolegů a vedení mají pak tendenci více přemýšlet o odchodu z profese.

Začínající učitelé zde potvrdili i aspekt náročnosti komunikace s rodiči. Bylo to uvedeno již v úvodních otázkách jako jednu z nejvíce častých úskalí, které se u učitelů vyskytují. Vyplynul zde i fakt, že spousta učitelů vnímá tuto složku práce za náročnou a komunikace s rodiči je pro ně často náročná. Zde nejvíce respondentů odpovědělo, že jako největší úskalí vnímají rodiče, kteří nechtějí nebo nejsou ochotni spolupracovat. Kvůli náročnosti konverzací s rodiči nějaká část z respondentů přehodnotila svůj pohled na profesi, či ji úplně přehodnotila a chystá se z praxe odejít.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Baranovská, A., & Petlák, E. (2022). *Stres v práci učitele a syndróm vyhorenia* (2. vydanie). Wolters Kluwer.
- Buchtová, T. (2020). *Kázeň a začínající učitel: faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Confait, S. (2015). Beginning Teachers' challenges in their pursuit of effective teaching practices. *Cogent Education*, 2(1), 991179.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2014.991179>
- Čapek, R., Příkazská, I., & Šmejkal, J. (2018). *Učitel a syndrom vyhoření*. Raabe.
- Diamond, J., Grob, B., & Reitzes, F. (2015). *Teaching Kindergarten: Learner-Centered Classrooms for the 21st Century*. Teachers College Press.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi*. Grada.
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Feldmannová, A. (2014). Styl vyučování učitele mateřské školy. *Magister*, 2(1).
<https://journals.upol.cz/Magister/article/view/38>
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Masarykova univerzita
- Hejzlarová, E. M., Muralová, M., & Konrádová, K. (2021). Nástup do veřejné mateřské školy v České republice. Sonda do adaptace rodiče. *Orbis scholae* 14(3), 1–25.
<https://doi.org/10.14712/23363177.2021.7>
- Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele. *Pedagogika*, 67(1), 4–26.
<https://doi.org/10.14712/23362189.2017.433>
- Janík, T., Češková, T., Janík, M., Janíková, M., Najvar, P., Havel, J., Syslová, Z., Vystrčilová, P., Budínová, I., & Gill, T. (2020). *Situace začínajících učitelů v mateřských a*

základních školách: Zpráva z výzkumu mezi absolventy Pedagogické fakulty MU.

Masarykova univerzita

Jiříčková, J. & Selčanová, Z. (2022). Profesní kompetence učitele. *Gramotnost, pregramotnost a vzdělávání*. 6(2), 135–151.

https://pages.pedf.cuni.cz/gramotnost/files/2022/11/Gramotnost_02_2022_Jirickova.pdf

Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Gaudeamus.

Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola* (Vyd. 2., rozš. a aktualiz.). Portál.

Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola*. Grada.

Krninský, L. (2012). Pracovní zátěž a stres v povolání učitele (přehledová studie). e-Pedagogium, 12(1), 82-108. <https://doi.org/10.5507/epd.2012.007>

Lindner, U. (2019). *Pozor, rodiče ve školce!: typické konflikty s rodiči a jak s nimi zacházet*. Portál.

Lomnický, I., Boboňová, I., Čeretková, S., Gadušová, Z., Hartánská, J., Hašková, A., ... Žilová, R. (2017). *Teoretické východiská a súvislosti hodnotenia Kompetencii učiteľa*. Verbum – vydavateľstvo KU v Ružomberku / Žilinská univerzita v Žilíně. https://www.researchgate.net/publication/319464112_Teoreticke_vychodiska_a_suvislosti_hodnotenia_kompetencii_ucitela

Mertin, V., & Gillernová, I. (Eds.). (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy* (Třetí vydání). Portál.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2022). *Adaptační období začínajícího učitele*. https://www.projektsypo.cz/dokumenty/ZU_prirucka.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* (rev. verze). <https://msmt.gov.cz/file/56051/>

Oprailová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.

Píšová, M., Duschinská, K., Kargerová, J., Lampertová, A., Lukavská, E., Smizethová, M., & Tomkova, A. (2011). *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelské profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.

Plamínek, J. (2015). *Tajemství motivace: Jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali* (3., rozšířené vydání). Grada.

- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál.
- Spilková, V., Tomková, A., & kolektiv. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard: Výzkumný záměr Učitelské profese v měnících se požadavcích na vzdělání*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy
- Svobodová, E., Šmelová, E., Švejdová, H., & Váchová, A. (2010). *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Portál.
- Syslová, Z., & Borkovcová, I. (2022). *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Wolters Kluwer.
- Syslová, Z. & Parmová, L. (2017). Zkušenosti absolventů oboru Učitelství pro mateřské školy aneb „Na co mě škola (ne)připravila“. *Magister*, 5(1), 7–28.
<https://journals.upol.cz/Magister/article/view/38>
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Masarykova univerzita.
- Syslová, Z. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Wolters Kluwer.
- Ševčíková, J., Plischke, J. (2021). *Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Uličná, K. (2023). *Od praxe k teorii ve vzdělávání učitelů: Rozvoj profesního vidění a didaktické znalosti obsahu v rámci videoklubů*. Karolinum.
- Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Grada.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.
- Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2014).* https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy

Záleská, K. Juhaňák, L., Trnková, K., & Šmahelová, M. (2019). Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace*, 29(2), 149–171. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-149>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Č. číslo

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

POPŘ. Popřípadě

RVP PV Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Sb. Sbírky

§ Paragraf

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Pohlaví respondentů	32
Graf 2: Věk respondentů.....	33
Graf 3: Nejvyšší dosažené vzdělání.....	34
Graf 4: Připravenost na praxi.....	35
Graf 5: Psychická zátěž.....	36
Graf 6: Stresující vstup do praxe	37
Graf 7: Nejistota v začátcích praxe.....	38
Graf 8: Profesní překážky	39
Graf 9: Nejnáročnější profesní překážka	40
Graf 10: Podpora od vedení školy	41
Graf 11: Přítomnost uvádějícího učitele	42
Graf 12: Podpora při vstupu do praxe.....	43
Graf 13: Podpora ze strany uvádějícího učitele	44
Graf 14: Vliv podpory na adaptaci učitele.....	45
Graf 15: Negativní/Pozitivní vliv na vstup do praxe	46
Graf 16: Absence podpory při vstupu do praxe	47
Graf 17: Odchod z praxe.....	48
Graf 18: Komunikace s rodiči.....	49
Graf 19: Náročnost komunikace s rodiči	50
Graf 20: Připravenost na komunikaci	51
Graf 21: Největší překážka v komunikaci	52
Graf 22: Důležitost komunikace	53
Graf 23: Změna pohledu na profesi – komunikace.....	54

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P 1: Dotazník pro učitele mateřských škol

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO UČITELE MATEŘSKÝCH ŠKOL

Úskalí začínajícího učitele mateřské školy

Vážené respondentky, vážení respondenti,

Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku. Jmenuji se Barbora Šimková a jsem studentkou 3. ročníku Učitelství pro mateřské školy. Téma mé bakalářské práce se nazývá "**Úskalí začínajícího učitele mateřské školy**". Cílem mého výzkumu je odhalit s jakými překážkami se učitelé na začátku své praxe potýkají. Byla bych Vám vděčná, kdybyste věnovali svůj čas a přispěli svým názorem na toto téma. Dotazník je určen pro začínající učitele v mateřské škole s **maximální délkou praxe 2 roky** a s působišťem ve **Zlínském kraji**. Vyplnění dotazníku by Vám nemělo zabrat více než 5 minut. Dotazník je **anonymní a zcela dobrovolný**. Děkuji Vám za pomoc a s případnými dotazy se na mě můžete obracet na kontaktní adrese b_simkova@utb.cz

Děkuji Vám za pomoc

Barbora Šimková

UTB FHS Učitelství pro mateřské školy

1. Pohlaví:

- Žena
- Muž
- Nechci uvádět

2. Kolik je Vám let?

- 19-24 let
- 25-35 let
- 36-45 let
- 46 a více let

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- Středoškolské s maturitou
- Vyšší odborné vzdělání

- Vysokoškolské bakalářské
- Vysokoškolské magisterské
- Jiné....

4. Cítíte se být dostatečně připraven/a na praxi v mateřské škole?

- Ano, cítím se být připravena
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne, necítím se být připravena

5. Cítil/a jste při vstupu do praxe psychickou zátěž?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

6. Souhlasíte s výrokem: „Začátek praxe pro mě byl velmi stresující“?

- Zcela souhlasím
- Spíše souhlasím
- Nevím
- Spíše nesouhlasím
- Určitě nesouhlasím

7. Jak často se jako učitel cítíte nejistě ve své profesi?

- Velmi často
- Často
- Občas
- Zřídka
- Nikdy

8. S jakými profesními překážkami jste se setkal/a po svém vstupu do praxe?

- ☐ Komunikace s rodiči
- ☐ Spolupráce s kolegy
- ☐ Nedostatek zkušeností s vedením dětí
- ☐ Administrativa
- ☐ Přetížení/stres
- ☐ Přehnaná očekávání ze strany vedení školy
- ☐ Absence uvádějícího učitele
- ☐ S žádnými profesními překážkami jsem se nesetkal/a
- ☐ Jiné:

9. Kterou z těchto překážek hodnotíte jako tu nejvíce náročnou po Vašem vstupu do praxe?

- Administrativa
- Přetížení/stres
- Absence uvádějícího učitele
- Přehnaná očekávání ze strany vedení školy
- Komunikace s rodiči
- Nesetkal/a jsem se s žádnou profesní překážkou
- Jiné:

10. Pociťoval/a jste po vstupu do praxe podporu od vedení školy?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Spíše ne
- Určitě ne

11. Jaký druh Vám byl poskytnut po vstupu do praxe?

- ☐ Uvádějící učitel
- ☐ Konzultace s vedením
- ☐ Podpora od kolegů
- ☐ Sdílení materiálů
- ☐ Pomoc v administrativě

- ☐ Žádná pomoc mi nebyla poskytnuta
- ☐ Jiné:

12. Měl/a jste po vstupu do praxe přiděleného uvádějícího učitele?

- Ano
- Ne

13. Jak hodnotíte podporu uvádějícího učitele v začátcích praxe?

- Velmi dobře – výrazně mi pomohl s adaptací po vstupu do praxe
- Dobře – učitel mi byl nápomocen v některých situacích
- Spíše špatně – podpora ze strany uvádějícího učitele byla velmi omezená
- Špatně – uvádějící učitel mi nepomohl s adaptací, necítil/a jsem od něj podporu
- Neměl/a jsem uvádějícího učitele
- Jiné:

14. Domníváte se, že je vstup do praxe ovlivněn přítomností uvádějícího učitele či jiné formy podpory ze strany školy?

- Ano, vstup do praxe je tímto výrazně ovlivněn
- Ano, adaptace je tímto částečně ovlivněna
- Spíše ne, adaptace není nijak zásadně ovlivněna
- Ne, adaptace není nijak ovlivněna
- Nevím/Neumím posoudit

15. Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a „Ano“ nebo „Spíše ano“, jaký byl podle Vás tento vliv na adaptaci?

- Je to pozitivní vliv na vstup do praxe
- Je to negativní vliv na vstup do praxe

16. Jaký vliv podle Vás má absence podpory na vstup začínajícího učitele do praxe?

- Výrazně to ztěžuje vstup do praxe
- Mírně ztěžuje vstup do praxe

- Nemá to vliv na vstup do praxe
- Usnadňuje to vstup do praxe – učitel má větší svobodu a stane se více samostatným

17. Uvažujete nebo jste uvažoval/a jste o odchodu z praxe kvůli nedostatku podpory ze strany vedení školy?

- Ano, odchod z praxe jsem zvažoval/a nebo zvažuji
- Ano, napadlo mě to, nijak dále jsem to ale neřešila
- Ne, odchod z praxe jsem kvůli nedostatku praxe nezvažoval/a

18. Cítíte se být jistý/á při komunikaci s rodiči?

- Ano, jsem si jistý/á při komunikaci s rodiči
- Spíše ano
- Spíše ne
- Ne, necítím se být sebevědomý/á při komunikaci s rodiči

19. Jak často pocít'ujete komunikaci s rodiči jako vyčerpávající a náročnou?

- Velmi často
- Často
- Občas
- Zřídka
- Nikdy

20. Připravilo Vás studium na komunikaci s rodiči?

- Určitě ano, studium mě připravilo na komunikaci s rodiči
- Spíše ano, ale některé situace byly nové
- Spíše ne, teorie se dost liší od praxe
- Ne, studium mě na komunikaci s rodiči nepřipravilo

21. Co je pro Vás, co se týče komunikace s rodiči to nejnáročnější?

- ☐ Řešení konfliktů
- ☐ Sdílení negativních informací o dítěti

- ☐ Emoční reakce rodičů
- ☐ Agresivita rodičů
- ☐ Rodiče, kteří nejsou ochotni spolupracovat
- ☐ Nerespektování začínajících učitelů jako profesionálů
- ☐ Neshledávám nic jako náročné při komunikaci s rodiči
- ☐ Jiné:

22. Uvědomoval/a jste si před vstupem do praxe, jak zásadní roli hraje komunikace s rodiči v profesi učitele mateřské školy?

- Ano, uvědomoval/a jsem si to a byl/a jsem na to připraven/a
- Spíše ano, ale nevěnoval/a jsem tomu pozornost
- Spíše ne, bylo to pro mě spíše okrajové téma
- Ne, toto hledisko jsem si neuvědomoval/a

23. Změnil se Váš pohled na povolání, když jste zjistil/a jak velkou část praxe zaujímá komunikace s rodiči?

- Ano, zásadně, kvůli tomuto aspektu uvažuji odchod z praxe
- Ano, částečně, uvědomil/a jsem si, že je to náročnější, než jsem čekal/a
- Ne, s tímto aspektem jsem nepočítal/a