

Silné a slabé stránky začínajícího učitele mateřské školy

Gabriela Bieronski

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Gabriela Bieronski**
Osobní číslo: **H20900**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Silné a slabé stránky začínajícího učitele mateřské školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se přípravy na učitelskou profesi a profesních kompetencí učitele mateřské školy.

Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na začínajícího učitele mateřské školy.

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

Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím dotazníku pro učitele mateřských škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, jejich Interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a formulace závěrů výzkumu.

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

Seznam doporučené literatury:

- Burns, M. S., Johnson, R. T., & Assaf, M. M. (2012). *Preschool education in today's world: teaching children with diverse backgrounds and abilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi: pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.

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

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

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



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.



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

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

.....

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 nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

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

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

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

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

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

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

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

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku 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 výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá problematikou začínajících učitelů v mateřské škole a jejich silných a slabých stránek. Jejím cílem je lépe porozumět problematice uvádění začínajících učitelů do praxe. Vymežit silné a slabé stránky, které začínající učitelé vnímají ve vztahu k profesní připravenosti a profesní socializaci u vyučujících v mateřských školách.

Teoretická část vymezuje pojmy učitel v MŠ, profesní příprava, role a kompetence učitelů, začínající učitel a jeho problémy a očekávání, podpora začínajících učitelů a shrnuje výsledky výzkumů silných a slabých stránek začínajících učitelů MŠ.

Konkrétně bude zjišťováno, jaké jsou silné a slabé stránky, míra přínosu a jak probíhá proces adaptace prvních let praxe. S ohledem na téma výzkumu byl formulován výzkumný problém. Na základě výzkumného problému byly formulovány výzkumné otázky, na které byla v rámci výzkumu hledána odpověď. Prostřednictvím výzkumných otázek je možné zúžit výzkumný problém a sledovat jednotlivé aspekty tématu výzkumu.

Klíčová slova: začínající učitel v mateřské škole, profesní dráha učitele, uvádění do praxe, profesní kompetence, očekávání a problémy začínajícího učitele.

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with issue of novice teachers in kindergarten and their strengths and weaknesses. It aims to better understand the issues of induction of novice teachers. To delineate the strengths and weaknesses that novice teachers perceive in relation to professional readiness and professional socialization in kindergarten teachers.

The theoretical section defines the concepts of the kindergarten teacher, professional preparation, teacher roles and competencies, the novice teacher and his/her problems and expectations, support for novice teachers, and summarizes the result of research on the strengths and weaknesses of novice kindergarten teachers.

Specifically, the strengths and weaknesses, the level of contribution and the process of adaptation of the first years of practice will be investigated. Given the research topic, a research problem was formulated. Based on the research problem, the research questions were formulated and the research sought to answer them. Through the research questions, it is possible to narrow down the research problem and pursue different aspects of the research topic.

Keywords: novice teacher in kindergarden, carrer path of a teacher, putting into practice, profesional competences, expectations and problems of a novice teacher.

Poděkování patří Mgr. Barboře Tallové Ph.D. za odborné vedení práce a cenné rady při zpracování bakalářské práce. Poděkování patří i mojí rodině, která mě podporovala.

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

OBSAH

OBSAH	9
ÚVOD	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	12
1 UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE, PROFESNÍ PŘÍPRAVA A FÁZE PROFESNÍ DRÁHY	13
1.1 PROFESNÍ DRÁHA UČITELE V MATEŘSKÉ ŠKOLE	14
1.2 PROFESNÍ DRÁHA UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY, FÁZE PROFESNÍ DRÁHY	14
1.2.1 <i>Volba učitelské profese</i>	15
1.2.2 <i>Profesní start a profesní adaptace učitele MŠ, začínající učitel</i>	16
1.2.3 <i>Profesní stabilizace a profesní vyhasínání</i>	17
2 KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	18
2.1 VYMEZENÍ KOMPETENCÍ PRO PROFESI UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY	18
2.1.1 <i>Kompetence začínajících učitelů mateřských škol</i>	19
3 PROBLÉMY A OČEKÁVÁNÍ ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ, VÝSLEDKY VÝZKUMU SILNÝCH A SLABÝCH STRÁNEK ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ	21
3.1 PROBLÉMY ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH	21
3.2 OČEKÁVÁNÍ ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH	22
3.3 VÝSLEDKY VÝZKUMŮ SILNÝCH A SLABÝCH STRÁNEK ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL	23
4 PODPORA ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ	25
4.1 DŮLEŽITOST UVÁDĚJÍCÍHO UČITELE, ROLE UVÁDĚJÍCÍHO UČITELE	25
II. PRAKTICKÁ ČÁST	27
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	28
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	28
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	28
5.3 METODA SBĚRU DAT	29
5.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	30
6 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT	32
6.1 STRUKTURA RESPONDENTŮ	32
6.2 VÝSLEDKY VÝZKUMU V OBLASTI ADAPTACE ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ	35
6.3 VÝSLEDKY VÝZKUMU V OBLASTI PŘÍNOSŮ ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ	42
6.4 VÝSLEDKY VÝZKUMU V OBLASTI Kladných STRÁNEK ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ	47
6.5 VÝSLEDKY VÝZKUMU V OBLASTI PROBLÉMŮ ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ	52
6.6 VÝHODNOCENÍ HYPOTÉZ	58
6.7 ZKOUMANÉ HYPOTÉZY, H_0 :	58
6.8 VÝSLEDKY STATISTICKÉHO TESTU HYPOTÉZ	59
6.9 LIMITY VÝZKUMU	64
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	66
8 DISKUZE VÝSLEDKŮ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI	68
8.1 PLÁN UVEDENÍ ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ DO PRAXE	69
ZÁVĚR	71
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	73
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	76
SEZNAM OBRÁZKŮ	77
SEZNAM TABULEK	79
SEZNAM PŘÍLOH	80

ÚVOD

Mateřská škola (dále jen MŠ) je místem, kde se většina dětí poprvé osamostatňují a začínají zde trávit velkou část dne bez svých rodičů. Je místem, kde se děti poprvé setkávají s dospělými lidmi v roli učitelů, kteří jsou zcela jiní, než dospělí lidé, které znají z rodiny nebo ze svého blízkého okolí. Děti vstupují do MŠ s různými pocity a je velmi důležité, jak takové první pocity ovlivní další vnímání pobytu dětí v MŠ, a proto je zde stěžejní role učitelů a jejich přístup k dětem samotným.

Role učitelů v MŠ je velmi náročná a zodpovědná, protože učitelé se v MŠ na velkou část dne stávají pro děti těmi nejbližšími, kteří s nimi tráví čas a působí na ně svojí osobností, která jim děti svěřené ovlivňuje. Z tohoto pohledu je důležitá příprava budoucích učitelů na zodpovědnou roli a primárně podpora a pomoc začínajícím učitelům, aby své převážně teoretické znalosti mohli správně uplatnit v praxi.

Tak, jak pro děti, které jsou v MŠ, je důležitý pocit bezpečí a přátelský vztah ze strany učitelů, je stejně důležité přátelské přijetí a pocit bezpečí začínajícího učitele ze strany stávajících zaměstnanců v dané MŠ. Protože pokud se začínající učitel cítí být podporující a motivující, tak může dále sám sebe rozvíjet, motivovat a následně pozitivně působit na děti v MŠ.

Cílem bakalářské práce a realizovaného výzkumu je zmapovat problémy začínajících učitelů, jejich silné stránky a přínosy, ve vztahu k profesní připravenosti a k profesnímu rozvoji. Pojmenovat nejčastější problémy a zjistit, jak probíhá proces adaptace a jakou mají začínající učitelé podporu. Dílčím cílem je zjištění, jakým způsobem probíhá uvádění do praxe a zda je v mateřských školách zpracován Plán uvádění začínajících učitelů.

Teoretická část dle rešerše literatury a odborných článků vymezuje roli učitele, jeho kompetence profesní a fáze profesní dráhy. Zabývá se problémy a očekáváním začínajících učitelů a tím, jaké se jim dostává podpory. Cílem teoretické části je mimo vymezení základních pojmů shrnout výsledky výzkumů realizovaných jinými autory a zabývající se problematikou uvádění začínajících učitelů do praxe.

Praktická část popisuje metodologii výzkumu a výsledky realizovaného výzkumu napříč začínajícími a zkušenými učiteli v MŠ. Byla zvolena kvantitativní metoda výzkumu, vymezen byl hlavní cíl výzkumu a dílčí výzkumné otázky. Pro jednotlivá tvrzení byly stanoveny nulové hypotézy, které byly podrobeny statistickému testu hypotéz. Výsledky

výzkumu jsou přehledně popsány grafickými ilustracemi a tabulkami, závěry jsou srovnány s výsledky výzkumů uvedenými v teoretické části.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITEL V MATEŘSKÉ ŠKOLE, PROFESNÍ PŘÍPRAVA A FÁZE PROFESNÍ DRÁHY

Kapitola popisuje důležitost role učitele v MŠ, vymezuje pojem začínající učitel a zabývá se jednotlivými fázemi profesní dráhy učitele.

Učitel v MŠ představuje pro děti první, téměř každodenní, kontakt s autoritou mimo rodinu. Jsou průvodci dětí na cestě ke vzdělávání a komunikací se širší skupinou. Vališová vymezuje učitele v MŠ jako osobu odpovědnou, vzdělanou a trpělivou. Učitelé musejí být odborníky v profesi, dobrými didaktiky a mít pozitivní lidské vlastnosti. Klíčové jsou pro učitele v MŠ vlastnosti jako trpělivost, empatie, spolehlivost, sebeovládání a zodpovědnost (Vališová, Kasíková & Bureš, 2011). Kořátková doplňuje, že je u učitele v MŠ důležitý citlivý přístup k jiným lidem, ochota pomáhat, rozvinutá empatie a pozitivní vztah k dětem. Akceptovat u dětí odlišnosti, podporovat jejich rozvoj a zároveň pracovat na vlastním vzdělávání a metodicky se zdokonalovat (Kořátková, 2014). Dále je třeba mít na zřeteli, obecně známou skutečnost že se děti učí nápodobou, učitel MŠ je vzorem chování a jednání. To potvrzuje význam jeho role. Vašutová připomíná, že učitel v MŠ musí každodenně komunikovat se sociálním prostředím. To znamená nejen s dětmi, ale i rodiči, kolegy a nadřízenými. Syslová připomíná, že se učitel v MŠ podílí na vytváření hodnotového systému dětí, ovlivňuje jejich zájmy a osobnost. Proto je jeho role mnohdy významnější než role učitelů na základním a středním stupni vzdělávání (Syslová, 2013). S tím se pojí důležitost osobnostních charakteristik a předpokladů, kterou by osoba učitele měla disponovat, aby byl ve své práci efektivní a úspěšný (Vašutová, 2004). Snahou řady autorů je popsat komplex vlastností a charakteristik, které jsou pro dané povolání předností a které by měly být rozvíjeny během studijní a praktické přípravy učitele MŠ. Vašutová však upozorňuje na to, že učitelé nedosahují vždy plného rozměru profese, v oboru pracují převážně ženy, jejich sociální původ se liší a jejich profesní dráha bývá lineární (Vašutová, 2004). Učitel by měl disponovat osobnostní zralostí, být člověkem mnoha schopností, brát své povolání jako poslání a z vlastního přesvědčení se celoživotně vzdělávat a zdokonalovat (Burns, Johnson & Assaf, 2012). Petlák upozorňuje na to, že učitelství je považováno za náročnou a odbornou práci v oblasti vzdělávání a výchovy (Petlák, 2000) a Kostrub doplňuje, že k závažným etapám v učitelské profesi patří příprava budoucích učitelů. Studium pedagogiky je jedním z činitelů, které ovlivňují pedagogickou činnost učitelů (Kostrub, 2003).

1.1 Profesní dráha učitele v mateřské škole

Učitel musí být pro svou roli profesně vzdělán a kvalifikován. Do praxe ale přicházejí absolventi s různým stupněm vzdělání a rozdílnou úrovní kompetencí. Liší se osobními charakteristikami i motivací pro výkon praxe. Profese učitele v MŠ je specifická, protože vyžaduje přípravu z nejrůznějších oborů (Syslová & Borkovcová, 2022).

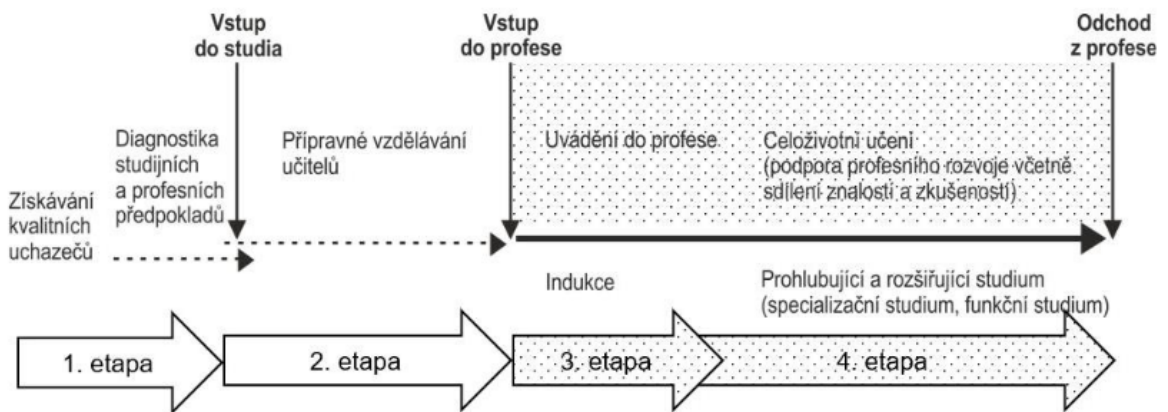
Po nástupu do zaměstnání prochází učitel MŠ profesní dráhou, která je charakteristická různými etapami. Kolář (2012) popisuje profesní dráhu jako cyklický vývoj. Začátkem je volba profese a kvalifikace, následuje profesní start, stabilizace a může nastat profesní vyhasínání. V podkapitolách jsou popsány jednotlivé etapy profesní dráhy.

1.2 Profesní dráha učitele mateřské školy, fáze profesní dráhy

Je zřejmé, že se profese učitele prochází určitými fázemi, během kterých se mění přístup učitele k práci. Syslová definuje jednotlivé fáze jako: Orientační etapu, Přípravnou etapu, Adaptační etapu a Seberegulační etapu (Syslová, 2013). Podrobněji jednotlivé etapy rozděluje Wilson. Jako první fázi zmiňuje Volbu učitelské profese, ke které vede různá motivace, následuje Přípravná fáze, kam lze zahrnout studenty středních a vysokých škol. Během přípravné fáze se formuje osobnost učitele. Obdobím začínajícího učitele je profesní start, který je charakterizován možným rozporem mezi získanými znalostmi a schopnostmi a reálnými požadavky na profesi. Nastupuje fáze Zkušeného učitele a pokračuje fáze Profesionální stabilizace a dalšího vzdělávání. Poslední fází je Profesní vyhasínání (Wilson, 2011). S vymezením se ztotožňuje i Průcha, který etapy pojmenovává jako:

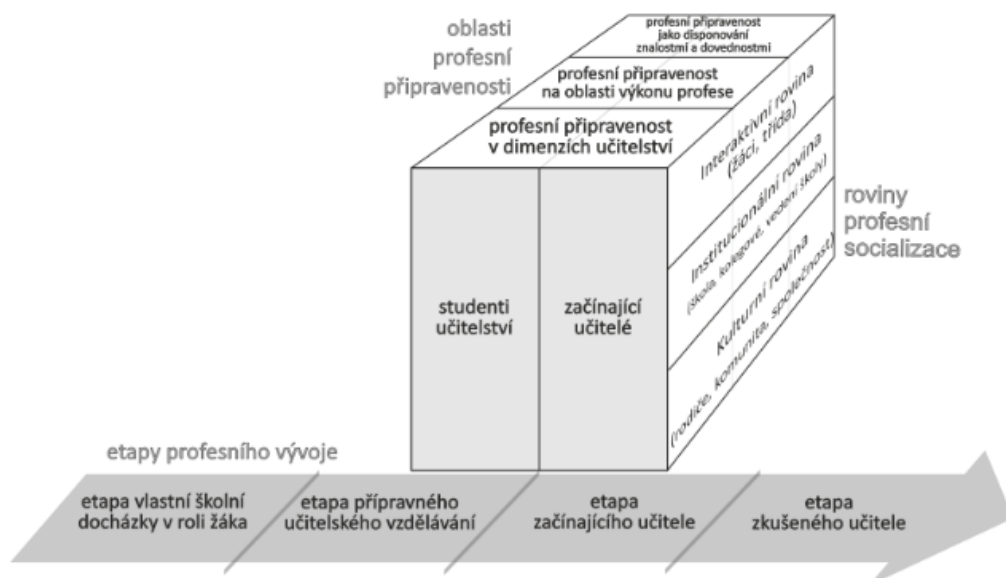
1. Volba učitelské profese.
2. Profesní start.
3. Profesní adaptace.
4. Profesní stabilizace.
5. Profesní vyhasínání (Průcha, 2002).

Stuchlíková a Janík (2017) označují profesní dráhu termínem Profesionalizační kontinuum a graficky jej zobrazují následovně.



Obrázek 1 Profesionalizační kontinuum (Stuchlíková & Janík, 2017, s.252)

Později Janíková (2019) doplňuje Teoretický model profesní socializace a profesního rozvoje.



Obrázek 2 Teoretický model profesní socializace a profesního rozvoje (Janíková 2019 in Institut výzkumu školního vzdělávání, 2020, s. 10)

Oba modely se zabývají jak fází přípravy na povolání, která začíná vstupem do studia a studiem, tak etapou začínajícího učitele a jeho uvedením do praxe. Zmiňují i důležitost celoživotního vzdělávání. V podkapitolách jsou podrobně rozebrány jednotlivé fáze profesního rozvoje učitele MŠ.

1.2.1 Volba učitelské profese

Volba budoucí profese je považována za jeden z nejdůležitějších úkolů v životě člověka a pozdější připravenost k vykonávání určitých profesí je různá. Učitelské povolání je považuje

za jedno z nejtěžších, kdy Syslová uvádí, že láska k dětem je pouze motivačním impulsem. Pro komplexní vykonávání profese to však nestačí a je důležitá široká škála znalostí a schopností, které dokáže budoucí učitel ve své praxi využívat (Syslová, 2013).

Zákon o pedagogických pracovnících definuje požadovanou kvalifikaci pro učitele MŠ jako:

1. Vysokoškolské vzdělání zaměřené na pedagogiku předškolního věku.
2. Vyšší odborné vzdělání, příprava učitelů předškolního vzdělávání.
3. Střední vzdělávání s maturitní zkouškou zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy (zákon č. 563/2004 Sb., § 6).

Na vysokých školách je možné studovat program Učitelství pro mateřské školy v prezenční i distanční formě studia. Řada středních odborných škol s pedagogickým zaměřením realizuje odborné studium pro předškolní a mimoškolní výchovu, ukončené maturitní zkouškou. Maturitní zkouška opravňuje absolventy k vykonávání profese učitele v MŠ. Příprava učitele může probíhat jak na střední, tak na vyšší odborné nebo vysoké škole. Začínající učitelé tedy vstupují do zaměstnání s různou úrovní teoretické přípravy.

1.2.2 Profesní start a profesní adaptace učitele MŠ, začínající učitel

Absolventi jsou po nástupu do profese označeni jako začínající učitel. Mají příslušné středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání, ale jen minimální praktické zkušenosti. V praxi jsou za začínající učitele považováni ti, kteří v oblasti působí méně než 5 let (Podlahová, 2004). Dle Šimoníka (1994) probíhá nejintenzivněji profesní identifikace v průběhu prvního roku. Jiní autoři vymezující začínajícího učitele prvními třemi roky praxe. (Kaganová, 1992; Švaříček, 2007), Juklová (2013) vnímá období jako ohraničený celek, po jeho ukončení probíhá u učitele sebereflexe a další plánování. Ačkoliv jsou v začátcích, přechází na ně všechna práva a povinnosti učitele mateřské školy. V tomto období se potýkají se závažnými problémy a potřebují podporu. Urbánek upozorňuje na to, že začínající učitel zjišťuje, jak náročnou práci si zvolil, probíhá vlastní reflexe a utváří se postoj k práci pedagoga (Urbánek, 2005). Problematika profesního startu začínajícího učitele bude podrobněji rozebrána v následujících kapitolách.

Adaptačním procesem je soubor reakcí subjektu na nové podmínky. Probíhá interakce s novou situací (Wiegerová & Vávrová, 2011) jedná se o období, kdy je nejvíce patrný rozdíl mezi aktuálním a ideálním stavem práce s dětmi (Švaříček & kol., 2007). Po tomto období následuje fáze stabilizace.

1.2.3 Profesní stabilizace a profesní vyhasínání

Profesní stabilizace je nejproduktivnějším obdobím učitele. Je nezbytné, aby v tomto období docházelo ke cílevědomému a aktivnímu rozšiřování profesních dovedností. V období stabilizace je třeba podpořit kontinuálního vzdělávání, aby došlo k profesnímu růstu učitele (Wilson, 2011). Podle Průchy se učitel v období stabilizace stává expertem, ovlivňuje žáky, ale i začínající učitele. Práci vykonává s lehkostí, intuitivně a bez větších potíží (Průcha, 2002).

Vyhasínající učitel je charakterizován jako někdo, kdo ztrácí chuť a zájem o povolání. Práce je pro něj stereotypní. Problém může vyústit až v pocity vyhoření (Wilson, 2011). Průcha doplňuje, že vyhasínající učitel je typickým jevem a že v daném období potřebuje učitel odpočinek, rozptýlení, ale i motivaci do práce (Průcha, 2002). Aby se začínající učitelé stali experty v oboru, je třeba se důkladně věnovat jejich profesní adaptaci a dalšímu vzdělávání, jak je pojednáno v následujících kapitolách. Další vzdělávání a kariérní postup pomáhá předcházet syndromu vyhoření.

2 KOMPETENCE UČITELE MATEŘSKÉ ŠKOLY

Kompetence jsou vnímány jako soubor vědomostí, dovedností a schopností. Jsou nezbytné pro jakoukoliv vykonávanou profesi. Učitelé jsou ti, kteří vtiskují výchově a vzdělávání obsah a směr a zároveň za ni nesou zodpovědnost. Aby mohli roli aktérů vykonávat, musí disponovat věděním, morálními a osobnostními kvalitami a být vybaveni příslušnými kompetencemi (Helus, 2015). Opravilová (2016) doplňuje, že pokud mají všichni zaměstnanci mateřské školy potřebné k výkonu povolání na vysoké úrovni, dochází k naplnění cílů a funkční mateřské školy.

2.1 Vymezení kompetencí pro profesi učitele mateřské školy

Konkrétní kompetence pro profesi učitele v MŠ jsou teoreticky popsány různými autory, jak je zmíněno níže. Jejich vymezení se v mnohém doplňuje, ale shodují se v tom, že profesní kompetence jsou komplexní způsobilostí k plnění pracovních povinností učitele MŠ. Spilková (2004) vnímá profesní kompetence jako soubor osobnostních a odborných předpokladů a uvádí 6 dílčích oblastí:

- Kompetence odborně-předmětové, jejichž předpokladem jsou potřebné znalosti v oboru.
- Kompetence psycho – didaktické, které předpokládají vytváření podmínek pro učení, motivaci a individualizaci.
- Kompetence komunikativní, kdy se předpokládá komunikovat nejen s dětmi, ale i s dospělými (kolegové, nadřízení, rodiče).
- Kompetence organizační a řídicí s důrazem na plánování a projektování.
- Kompetence diagnostické a intervenční, jejich cílem je poznání potřeb dětí, při problémech hledání příčin a řešení.
- Kompetence k reflexi vlastní činnosti a vyhodnocení metod, přístupů a důsledků (Spilková, 2004).

Walterová (2001) k vymezeným kompetencím doplňuje:

- Obecně pedagogická kompetence, aby měl učitel znalost vzdělávacích trendů a vzdělávacích soustav.

- Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence, kdy se učitel adaptuje na jedinečnost a specifika dětí, je schopen je akceptovat a vytvářet příznivé klima ve třídě.
- Manažerské a normativní kompetence, postavené na znalosti zákonů a předpisů, na spolupodílení se na strategii a rozvoji školy.
- Profesionálně a osobnostně kultivující kompetence, jelikož učitel reprezentuje práci na veřejnosti. Kompetence předpokládá schopnost sebereflexe a zájem o další vzdělávání.

Walterová (2001) doplňuje ke zmíněným kompetencím i nutnost rozvíjení osobních vlastností. Od učitele je sice vyžadován profesionální přístup a vystupování z pozice autority, zároveň by se mělo jednat o osobu, ke které mají děti důvěru. Kořátková (2014) vnímá učitele jako osobu, která je schopná a ochotná komunikovat nejen s dětmi, děti má ráda a citově se angažuje, je dětem přirozenou oporou, s dětmi se cítí dobře a těší se na ně. Učitel musí být schopný spolupráce, s ostatními kolegy se bude doplňovat a podporovat.

Rozvoj popsanych kompetencí je obtížný i pro zkušené učitele, proto je třeba se na jejich zdokonalování zaměřit už od fáze adaptace začínajícího učitele a poskytnout mu příslušnou podporu.

2.1.1 Kompetence začínajících učitelů mateřských škol

Je zřejmé, že s vymezenými profesními kompetencemi učitele MŠ je nutné pracovat již během vzdělávání učitelů, studenti pedagogických oborů si kompetence osvojí, porozumí jim a mohou s nimi lépe pracovat. Na základě kompetencí se dá přehledně určit, jaké má mít učitel znalosti a dovednosti. Podle kompetencí vymezuje Vašutová (2004) jejich splnění u absolventů pedagogických studií. Jejich zvládnutí definuje vhodně připraveného začínajícího učitele:

- Kompetence předmětová (oborová) – absolvent má znalosti oboru, je schopen poznatky zakomponovat do učebního plánu, hledá a zpracovává informace, dokáže pracovat s technologiemi.
- Kompetence psycho – didaktická – absolvent využívá znalosti z psychologie a sociálních věd, dokáže děti hodnotit s ohledem na jejich individuální potřeby a zvláštnosti.

- Kompetence pedagogická – absolvent má přehled ve vzdělávacím systému, respektuje práva dětí.
- Kompetence diagnostická a intervenční – absolvent využívá pedagogickou diagnostiku, pracuje s nadanými dětmi, pracuje s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Kompetence sociální, psychosociální, komunikativní – absolvent ovládá efektivní komunikaci s dětmi, kolegy, rodiči. Utváří příznivé vztahy ve třídě.
- Kompetence manažerská a normativní – absolvent zná zákony a normy vzdělávání, umí organizovat vyučování i mimoškolní aktivity.
- Kompetence profesně a osobnostně kultivující – absolvent je schopný zasahovat do hodnotových postojů dětí, reprezentuje profesi v souladu se zásadami etiky (Vašutová, 2004).

Pro profesní rozvoj je dále nezbytná sebereflexe, ta napomáhá učitelé MŠ hodnotit a analyzovat realizované aktivity, vlastní postoje a jednotlivé situace tak, aby docházelo ke zdokonalení pedagogické práce a rozšiřování odbornosti.

3 PROBLÉMY A OČEKÁVÁNÍ ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ, VÝSLEDKY VÝZKUMU SILNÝCH A SLABÝCH STRÁNEK ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ

V počátcích profesní dráhy si začínající učitel potřebuje zautomatizovat vyučovací postup. Získává jistotu v rozhodování, učí se plánovat a plány uskutečňovat (Syslová, 2013). V následujících podkapitolách budou rozebrány silné stránky začínajících učitelů a zmíněny nejčastější problémy, se kterými se v prvních letech potýkají.

Podlahová (2004) zmiňuje, že úspěch nebo neúspěch v prvním zaměstnání předznamenává další osobní, profesní i kariéerní vývoj jedince. Je základem pro sebehodnocení a budoucí spokojenost.

Úkolem začínajícího učitele je provádět vše, co je náplní práce. Podle Opravilové (2016) začínající učitel:

- Je zodpovědný za plánování a organizaci ve třídě.
- Má profesní znalosti.
- Umí využívat metody kontroly a strategie.
- Dokáže vytvářet tvůrčí prostředí, efektivně komunikuje.
- Je schopen sebehodnocení a sebeuvědomění.

Od učitele MŠ se vyžaduje, aby zvládal různorodé aktivity (hudební výchova, výtvarná výchova, pohybové hry). Dále je třeba, aby sledoval vývoj dětí a usilovat o nápravu nedostatků. Rodičům poskytuje informace a doporučení (Diamond & Grob, 2015).

Začínající učitelé jsou obecně vnímáni jako ti, kdo mohou do praxe přinést nové, netradiční a inovativní nápady a postřehy, mají zájem se vzdělávat, k práci přistupují energicky. Pokud však narazí na problémy, mohou ztrácet sebevědomí, vzniká nesoulad mezi očekáváním a reálnými požadavky.

3.1 Problémy začínajících učitelů v mateřských školách

Začínající učitelé se potýkají s nadměrnou fyzickou a psychickou zátěží. Začínající učitelé si často stěžují na tělesnou únavu, bolesti nohou nebo nadměrnou zátěž hlasivek. Nejvýznamnějším problémem je psychická zátěž. Hladký a Židková (1999) rozdělují 3 formy psychické zátěže.

1. Senzorická, smyslová zátěž, kdy jsou vyvíjeny vysoké požadavky na práci smyslových orgánů. Jsou kladeny zvýšené nároky na zrak a sluch.
2. Mentální zátěž, která klade požadavky na pozornost, paměť, myšlení a rozhodování. K ní se váže pocit odpovědnosti z výsledků dětí, kontroly.
3. Emoční či emocionální zátěž, kdy je učitel vystaven nutnosti být součástí sociálních vztahů ve třídě, setkává se s problémy dětí a je nucen je řešit.

Podlahová (2004) uvádí hned několik problémů, které se v adaptačním období objevují a se kterými se začínající učitelé musejí potýkat. Jedná se zejména o:

- Nepřidělení uvádějícího učitele či špatná spolupráce mezi uvádějícím učitelem a začínajícím učitelem.
- Zájem o používání nových metod, se kterými nesouhlasí služebně starší kolegové.
- Nespokojenost s materiálním zázemím a vybavením školy.
- Nadmíra administrativních činností.
- Zjištění časové a psychické náročnosti povolání.
- Potíže v kolektivu, věková různorodost, převažující ženský kolektiv.
- Problémy v komunikaci s rodiči.

Mnoho začínajících učitelů si prochází takzvaným šokem z reality. Dojde na bilanci představ o profesi se skutečnou podobou denních činností. Učitel se u dětí setkává se smutkem, neadekvátními reakcemi nebo neukázněností (Podlahová, 2004). Výzkum Turauskienė (2020) uvádí, že třetina začínajících učitelů má problém se zvládnutím třídy plné dětí. Začínající učitelé zmiňují i to, že je pro ně náročná komunikace s rodiči a že se jim nedostává uznání a ocenění jejich profese. Podlahová (2004) zmiňuje problémy v obsahu hodin a uspořádání, ve složení úvazků a rozvrhu hodin i v různorodosti programů a koncepcí.

3.2 Očekávání začínajících učitelů v mateřských školách

Je přirozené, že do učitelské profese vstupují začínající učitelé s různými očekáváními. Zároveň mají i cíle a touhy, které by během profesní dráhy chtěli realizovat. Pokud je práce pro učitele naplňující, přináší mu uspokojení, je učitel prospěšný okolí.

Motivace jednat je výsledkem očekávané hodnoty a každé chování je motivováno vnitřními nebo vnějšími cíli. Podle Syslové (2013) souvisí očekávání učitelů s pobytem v zaměstnání ale i s tím, jak jej bude podporovat rodina a blízcí.

3.3 Výsledky výzkumů silných a slabých stránek začínajících učitelů mateřských škol

Učitelé při vstupu do profese začínají řešit náročné pedagogické situace, musejí se vypořádat s problémy a jsou na ně kladeny vysoké nároky. Dřívější výzkumy v oblasti zmiňují, že ve srovnání s jinými profesemi, jsou učitelé nespokojeni více. Především uváděli nespokojenost s platem a oceněním vlastní práce (Paulík, 1999). Ačkoliv se jedná o výsledky staršího výzkumu, se závěry se ztotožňují i učitelé dnes.

U začínajících učitelů prováděl výzkum například Šimoník (1994), kdy bylo zjištěno, že dvě třetiny učitelů pracují se zaujetím, ale 13 % uvažuje o změně zaměstnání. Plná čtvrtina již v prvním roce vykonávané profese.

Podrobné výzkumy v oblasti začínajících učitelů zmiňují, že se začínající učitelé potýkají s náročností a s problémy profese, nicméně vnímají profesi jako smysluplnou. Kladně hodnotí komunikaci s kolegy a vedením školy, váží si konstruktivní zpětné vazby (Hanušová et al., 2017). Výzkum Institutu školního vzdělávání porovnával, která ze skupin učitelů (MŠ, ZŠ první a ZŠ druhý st.) se cítí profesně a oborově nejlépe připraveni. Výsledky ukázaly, že ze zmíněných skupin se nejlépe profesně připraveni studiem cítí právě budoucí učitelé na MŠ. Za oblasti, kde jsou připraveni nejméně uváděli komunikaci s partnery školy, spolupráci s vedením školy, s rodiči a na spolupráci s kolegy. Dobře připraveni se cítí být na práci s dětmi. Za slabší oblast znalostí považují charakteristiky současné populace dětí a znalosti kontextů vzdělávání. Připraveni se cítí být v oblasti didaktické znalosti (způsoby, jak zprostředkovat poznatky dětem), vlastní povědomí o výchovných aspektech učitelství a znalosti cílů vzdělávání stanovených ve školských dokumentech. Jejich motivem pro práci učitele v MŠ byl ponejvíce zájem o práci s dětmi, zájem učit a předávat zkušenosti. Nejméně byli motivováni rodinnou tradicí učitelství a vyšší platu vzhledem k náročnosti profese. Po nástupu do profese pocítují největší problémy v komunikaci s kolegy a s vedením školy, nejmenší problémy mají s prací s dětmi ve třídě. Největším zdrojem podpory je jim rodina či partner, následují kolegové. Nejmenší podporu vnímají u rodičů dětí, zároveň uvádějí, že mají s dětmi dobré vztahy a že se ve třídě cítí dobře, prostředí mateřské školy na ně působí příjemně, ale jsou nespokojeni se zátěží nevýukovými povinnostmi a s administrativní

náročností. V oblasti profesní socializace zmiňují jako problém, že vedení neformuluje cíle školky jasně a neposkytuje učitelům konstruktivní zpětnou vazbu, negativně vnímají i to, že rodiče nepřijímají spoluzodpovědnost za chování a výsledky dětí a že se o děti málo zajímají (Janíková, M., 2019 in Institut výzkumu školního vzdělávání, 2020).

Ve vztahu k uvádějícím učitelům by uvítali širší možnost spolupráce, výraznou pomoc od uvádějících učitelů potřebují v oblasti kázeňských problémů, při administrativních úkonech, v hodnocení žáků a při komunikaci s rodiči (Záleská & kol., 2019).

Z citovaných výzkumů vyplynulo, že klíčové jsou pro začínající učitele vztahy mezi kolegy a jejich podpora. Narážejí na psychickou náročnost učitelské profese i na nepoměr náročnosti profese vůči platu. Se závěry se ztotožňuje i Juklová (2013), uvádí, že zdrojem podpory začínajících učitelů jsou především kolegové. Právě ti pomáhají udržovat jistotu začínajícího učitele, poskytují mu pomoc, rady a zpětnou vazbu. Zpětnovazební informace jsou nepostradatelné zejména pro učitele v začátcích profesní dráhy.

Na výzkum silných a slabých stránek začínajících učitelů je zaměřena praktická část práce.

4 PODPORA ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ

V průběhu posledních čtyřiceti let bylo vydáno několik vyhlášek a metodických příruček, které jsou zaměřeny na uvádění začínajících učitelů do praxe, jejich podporu a další vzdělávání. Na většině mateřských škol pomáhá se vstupem do profese uvádějící učitel. Jeho úkolem je seznámit začínajícího učitele s institucí, pomáhat mu v přípravě i během práce s dětmi, podpořit jej v komunikaci s rodiči. Je na rozhodnutí ředitele mateřské školy, zda uvádějící učitele přidělí a jakým způsobem bude vyhodnocována úspěšnost uvedení začínajícího učitele do praxe.

Uvádějící učitel má roli mentora, je průvodcem, podporovatelem a vzorem začínajícího učitele. Pomáhá rozvíjet jeho schopnosti a talent. V mateřské škole to bývá zpravidla učitel ve stejné třídě. Forma spolupráce mezi uvádějícím učitelem a začínajícím učitelem může být různá:

- Křížové hospitace během dne, rozborů činností.
- Pravidelné konzultace a společné sestavování plánů a aktivit.
- Diskuze a neformální kontakty.
- Společná účast na akcích školy (Podlahová, 2004).

Každý začínající učitel si vytváří adaptační styl. Podle osobnostních vlastností se adaptační styl může projevovat jako asertivní styl adaptace, kdy se začínající učitel snaží prosadit nebo submisivní styl adaptace, kdy se učitel přizpůsobuje na úkor vlastních názorů a přijímá názory autorit (Lahnerová, 2009).

4.1 Důležitost uvádějícího učitele, role uvádějícího učitele

Dle Strouhala (2016) je uvádějící učitel podstatnou osobou pro začínajícího učitele. Kromě vlastních povinností uvádějící učitel:

- Koordinuje adaptační proces začínajícího učitele s jednotlivci i dalšími složkami MŠ.
- Podílí se na přípravě plánu adaptačního vzdělávání.
- Monitoruje a kontroluje průběh adaptačního vzdělávání.
- Zprostředkovává součinnost mezi kolegy.
- Poskytuje začínajícímu učiteli i vedení zpětnou vazbu.

- Provádí rozbor hodin a realizuje pedagogické pozorování.
- Metodicky vede začínajícího učitele.

Zkušený učitel umí zdůvodnit metody jednání a konání, improvizuje, určuje priority, umí rozlišit mezi podstatným a nepodstatným a sdílí zkušenosti (Syslová, 2013). To podle Podlahové (2004) znamená, že uvádějící učitel:

1. Seznamuje s provozem školy, vybavením, pomůckami, hračkami.
2. Seznamuje s administrativními nároky, organizačními a bezpečnostními předpisy.
3. Pomáhá při přípravě a realizaci výuky, předává zkušenosti z výuky, vede začínajícího učitele k sebereflexi.
4. Je prostředníkem při navazování kontaktů s rodiči.

Teoretická část vymezuje základní pojmy jako začínající učitel, popisuje profesní dráhu učitelů v MŠ a zabývá se kompetencemi učitelů MŠ. Je třeba zdůraznit, že se autoři shodují na významu podpory začínajících učitelů během jejich uvedení do praxe a na důležitosti kontinuálního vzdělávání. Teoretická část dále zmiňuje výsledky v oblasti výzkumu silných a slabých stránek učitelů MŠ, které byly realizovány jinými autory. Se závěry autorů budou porovnávány výsledky výzkumu, který je popsán v praktické části práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Empirická část byla realizována prostřednictvím kvantitativního výzkumu. Za účelem sběru potřebných dat bylo realizováno dotazníkové šetření. V rámci dotazníkového šetření byli respondenti kladeny otázky s cílem získat potřebné informace. Z odpovědí dotazovaných byly získány primární data, se kterými bylo dále pracováno. Odpovědi byly škálovány, skupiny respondentů byli rozděleny pro statistické testování hypotéz.

Výzkum se zabývá silnými a slabými stránkami začínajících učitelů, jejich přínosy do praxe i procesem adaptace po nástupu do praxe.

Jelikož jsem sama začínající učitelka mateřské školy, znám pozici začínající učitelky z vlastní zkušenosti, proto je pro mne zajímavé zjistit a porovnat názory ostatních učitelů.

V následujících podkapitolách přiblížím jednotlivé části kvantitativního výzkumu, a to výzkumné cíle, výzkumné otázky, metody sběru dat, charakteristiku výzkumného vzorku.

5.1 Výzkumné cíle

Hlavní cíl výzkumu

Cílem výzkumu je lépe porozumět problematice uvádění začínajících učitelů do praxe. Vymežit silné a slabé stránky, které začínající učitelé vnímají ve vztahu k profesní připravenosti a profesní socializaci u vyučujících v mateřských školách.

Dílčí cíle výzkumu

1. Zjistit, s jakými problémy se začínající učitelé nejčastěji setkávají.
2. Zjistit, v čem vidí začínající učitel vlastní silnou stránku.
3. Zjistit, v čem konkrétně vnímá začínající učitel svůj přínos pro mateřskou školu.
4. Zjistit, co začínajícím učitelům pomáhá v procesu adaptace.

5.2 Výzkumné otázky

Na základě výzkumných cílů byly stanoveny výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka

Jak začínající učitel vnímá cestu k učitelské profesi, v čem vidí silné a slabé stránky, jak hodnotí profesní připravenost a proces adaptace?

Dílní výzkumné otázky

1. V čem vidí začínající učitel vlastní silnou stránku?
2. Jaké silné stránky vnímají zkušení učitelé u začínajících učitelů?
3. V čem konkrétně vnímá začínající učitel přínos pro MŠ?
4. Jaký přínos vidí zkušení učitelé od začínajících učitelů?
5. S jakými problémy se začínající učitelé nejčastěji setkávají?
6. Jak probíhá proces adaptace a co konkrétně začínajícím učitelům v adaptaci pomáhá?

5.3 Metoda sběru dat

Výzkum byl realizován za pomoci kvantitativního výzkumného šetření. Kvantitativní výzkum je založen na deduktivním přístupu. Je pro něho charakteristické, že je využíván za účelem ověřování teorie nebo hypotézy. Výsledky kvantitativního výzkumu je možné zobecnit a vztáhnout na celou populaci. V tomto jsou však zároveň jeho limity. Jeho výhodou je skutečnost, že je poměrně rychlý a poskytuje přesná numerická data. Výsledky výzkumu jsou do značné míry nezávislé na výzkumníkovi. Kvantitativní výzkum je silně standardizován a má vysokou reliabilitu. Na druhou stranu je nutné si uvědomit, že standardizace vede k redukci informací. V podstatě to znamená, že kvantitativní výzkum má poměrně nízkou validitu (Zháněl, Hellebrandt, & Sebera, 2014).

Za účelem sběru potřebných dat bylo realizováno dotazníkové šetření. Z odpovědí dotazovaných byla získána primární data, se kterými se dále pracovalo. Také vlastní realizace není tak náročná. Výhodou dotazníkového šetření je vysoká míra standardizace, která umožňuje statistickou analýzu nashromážděných údajů. Na druhou stranu je nezbytné uvědomit si negativa, která jsou s dotazníkovým šetřením spojena. Jedná se zejména o skutečnost, že jsou v rámci dotazníkového šetření zjišťovány názory respondentů, a ne jejich skutečné chování. Data tedy mohou být do určité míry zkreslená (Gavora, 2010).

Vlastní sběr dat byl realizován za pomoci standardizovaného dotazníku. Jedná se o dotazník, který má předepsanou strukturu. Díky tomu je poměrně snadné výsledky dotazníkového šetření vyhodnotit. Dotazník však obsahuje pouze omezený počet otázek a výzkumník pracuje pouze s omezeným množstvím údajů. Není tedy možné jít v rámci výzkumu do detailu. Administrace dotazníkového šetření byla zajištěna pomocí sociálních sítí a různých stránek pro učitele mateřských škol, kde sdílejí své vlastní zkušenosti. Dotazník byl také rozeslán e-mailem do vytipovaných mateřských škol. Za tímto účelem byl využit webový portál Survio, který umožňuje nejen vytvoření dotazníku a shromažďování dat ale dává

rovněž souhrnný podklad pro následné vyhodnocení. Výhodou administrace pomocí webového rozhraní je skutečnost, že je možné oslovit poměrně velké množství respondentů. Mimo to je díky webovému rozhraní snadné dotazníky distribuovat a celý proces je finančně nenáročný. Na druhou stranu v případě tohoto typu administrace dotazníků hrozí, že respondenti nepochopí otázku, což povede ke zkreslení dat. Vždy je také nezbytné si uvědomit, že není možné zajistit, aby dotazník vyplňovali pouze členové základního souboru (Giddens, 1999).

V úvodu dotazníku byly respondenti seznámeni s cílem výzkumu a ujištění o anonymitě dotazníku. Dotazník byl složen z 22 otázek, kde byly zjišťovány silné a slabé stránky začínajícího učitele mateřské školy. Dotazník byl sestaven na základě vlastní zkušenosti, inspirovala jsem se také dosavadními výzkumy z oblasti začínajících učitelů a také na základě poznatků rešerše literatury zpracované v teoretické části.

Na základě výzkumu byl realizován předvýzkum ve 3 mateřských školách, které jsem osobně navštívila s cílem ověřit srozumitelnost dotazníku. Podařilo se mi oslovit 7 začínajících učitelek, které mi dotazník vyplnily a daly mi zpětnou vazbu k otázkám a na základě ní jsem přeformulovala některé otázky v dotazníku.

5.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Základním souborem realizovaného výzkumu jsou učitelé mateřských škol. V tomto ohledu je učitelem mateřské školy myšlena osoba, která splňuje požadavky na výkon této profese vymezené v § 6 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Požadováno bylo, aby byli respondenti v době realizace výzkumu zaměstnáni na pozici učitele mateřské školy. Dále je nezbytné vymezit, kdo je považován za začínajícího učitele. Vítečková (2018) charakterizuje začínajícího učitele následujícím způsobem: „*Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.*“ Podle pedagogického slovníku je obvykle za začínajícího učitele považován učitel v období prvních pěti let profesní praxe (Průcha, Walterová, & Mareš, 2009). Dle Šimoníka (1994) probíhá nejintenzivněji profesní identifikace v průběhu prvního roku. Jiní autoři vymezují začínajícího učitele prvními třemi roky praxe. (Kaganová, 1992; Švaříček, 2007). S ohledem na tuto skutečnost byly jako začínající učitelé vybrány osoby, které měly praxi v rozsahu do 4 let a méně.

Následně bylo nezbytné zvolit metodu, kterou bude vybrán výzkumný vzorek. Výzkumný vzorek reprezentuje všechny členy základního souboru, což umožňuje výsledky výzkumu vztáhnout na celou sledovanou populaci. V případě předložené práce jsou výzkumných

souborem začínající i zkušené učitelé a učitelky mateřských škol, které se nacházejí na území Zlínského kraje.

Dotazník byl rozeslán prostřednictvím e-mailu a pomocí sociálních sítí, kde jsou skupinky pro učitele mateřských škol.

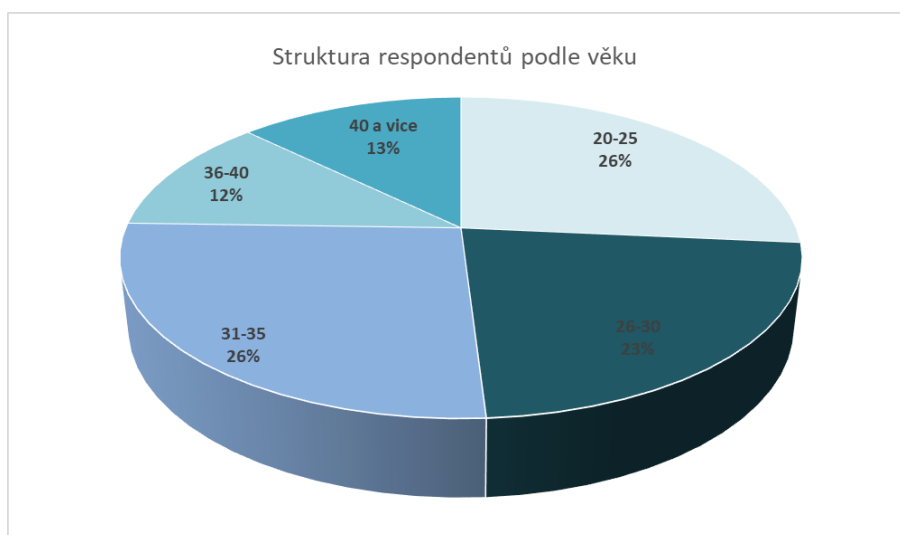
6 ANALÝZA VÝSLEDKŮ VÝZKUMU A INTERPRETACE DAT

Jak jsem již uvedla, za účelem analýzy výsledků byl využit webový nástroj Survio, který umožňuje nejen vytvoření dotazníku, shromažďování dat ale také jejich následné vyhodnocení. Data nashromážděná v rámci dotazníkového šetření byla analyzována prostřednictvím nástrojů statistické analýzy. Výsledky z jednotlivých otázek dotazníků byly interpretovány pomocí grafů.

Osloveni byly začínající i zkušené učitelé a byly zjišťovány silné a slabé stránky začínajících učitelů.

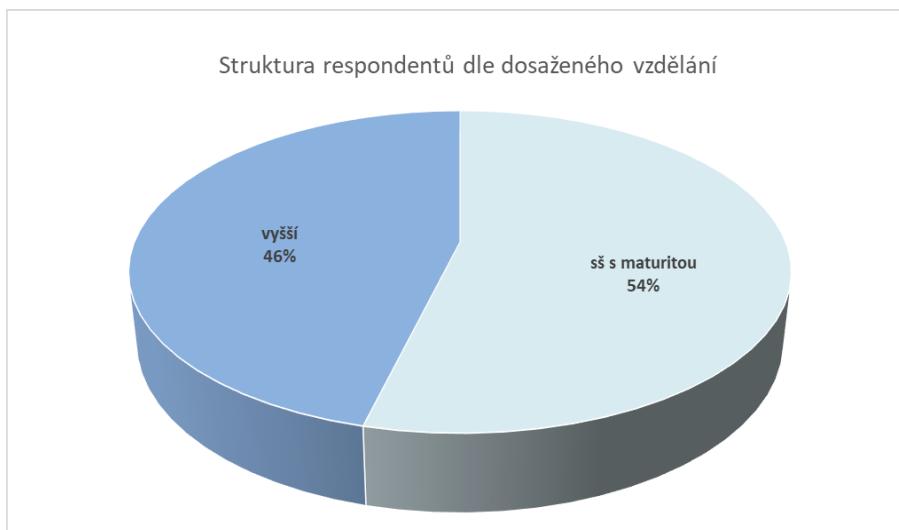
Níže jsou uvedeny výsledky dotazníkového šetření.

6.1 Struktura respondentů



Obrázek 3 Struktura respondentů podle věku

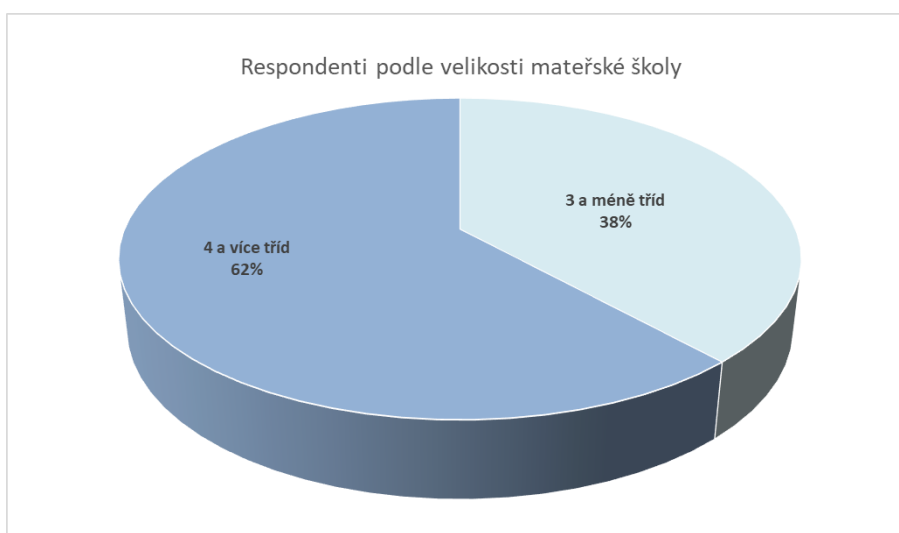
Z grafu lze vyčíst, že 26 % respondentů je ve věku 31-35 let, 26 % respondentů je ve věku 20-25 let, 23 % respondentů ve věku 26-30 let, 13 % respondentů je ve věku 40 a více let, 12 % respondentů je ve věku 36-40 let.



Obrázek 4 Struktura respondentů dle dosaženého vzdělání

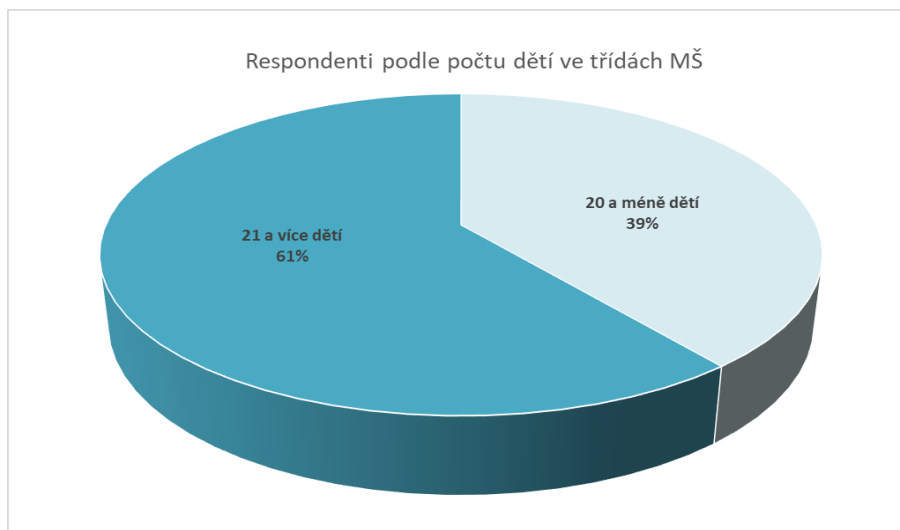
Z grafu vyplývá že, 54 % respondentů má středoškolské vzdělání s maturitou. 46 % respondentů má vyšší odborné vzdělání.

Dle mého názoru je příprava učitelek do mateřských škol stále nejvíce zaměřena na středoškolské úrovni. K tomu, aby mohly být učitelky na každodenní vzdělávací činnost dobře připraveny je třeba, aby absolvovali pregraduální vzdělávání a získaly více nových poznatků.



Obrázek 5 Respondenti podle velikosti mateřské školy

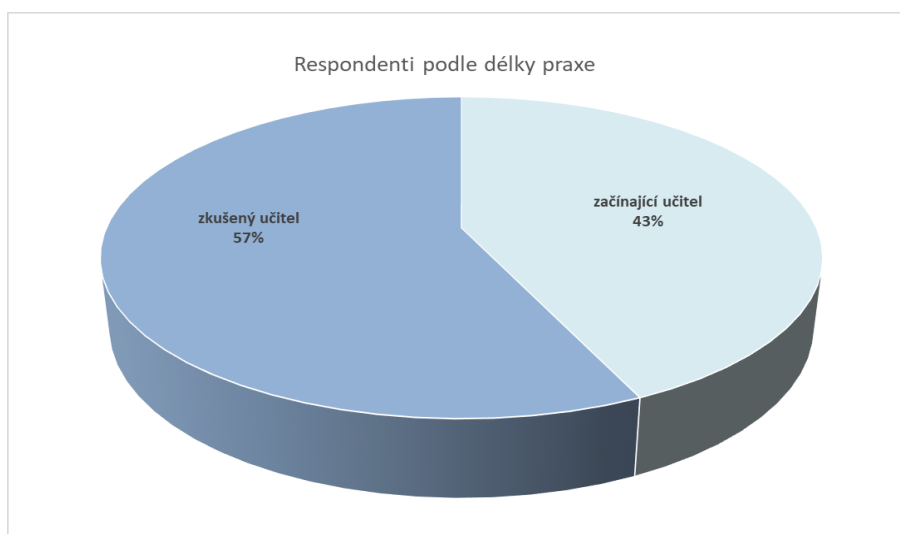
V této otázce jsem zjišťovala, jaká je velikost mateřské školy, kde respondenti působí. Z grafu vyplývá, že 62 % respondentů pracuje v mateřské škole se 4 a více třídami a 38 % respondentů pracuje v mateřské škole se 3 třídami a méně.



Obrázek 6 Respondenti podle počtu dětí ve třídách MŠ

Z grafu vyplynulo, že 61 % respondentů pracuje v mateřských školách, kde ve třídách je 21 a více dětí.

39 % respondentů pracuje v mateřských školách, kde ve třídě je 20 a méně dětí.



Obrázek 7 Respondenti podle délky praxe

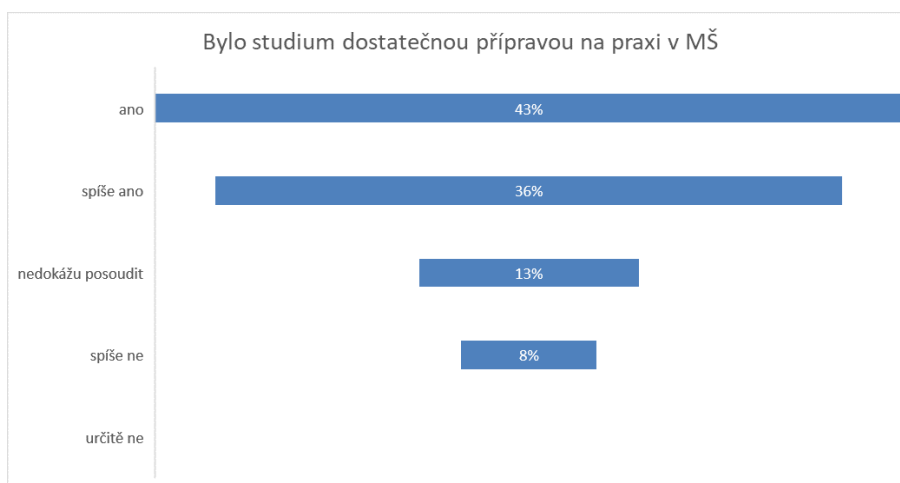
Z grafu lze vyčíst, že 57 % respondentů má praxi v oboru 4 a více let a jedná se tedy o zkušené učitele. 43 % respondentů má praxi 2-3 roky a jedná se tedy o začínající učitele.

Jak bylo zmíněno v teoretické části, za období začínajícího učitele lze považovat dobu do 3 až 5 let po nástupu do zaměstnání. Pro účely testování statistických hypotéz, budou za zkušené učitele považováni ti, kteří v dotazníku uvedli délku praxe 4 a více let. Což je plně v souladu s vymezením dle Šimoníka (1994).

Shrnutí: Struktura respondentů

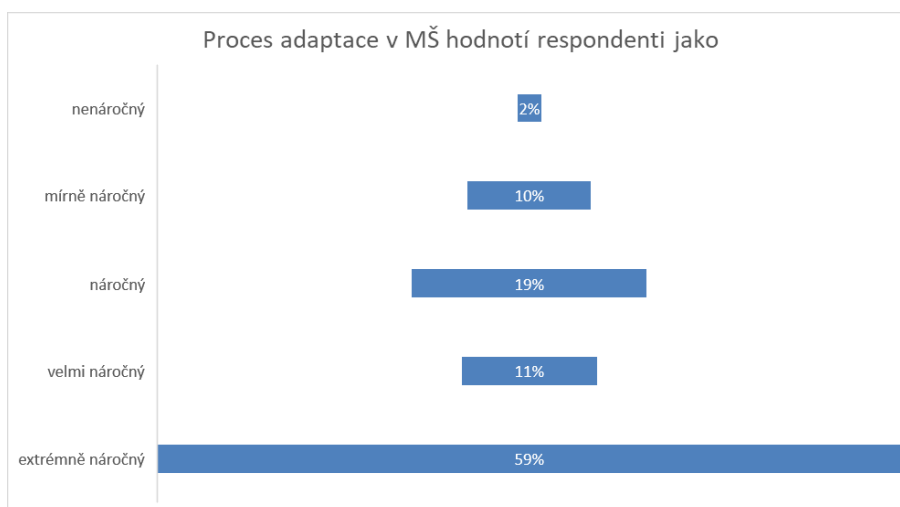
Důležitým zjištěním je, že dle dosaženého vzdělání převládají učitelé se středoškolským vzděláním. Podle velikosti MŠ bylo zjištěno, že více učitelů pracuje v mateřských školách se 4 a více třídami. Výzkumu se zúčastnilo více zkušených učitelů oproti začínajícím učitelům. V počtu dětí ve třídách převládá 21 a více dětí.

6.2 Výsledky výzkumu v oblasti adaptace začínajících učitelů



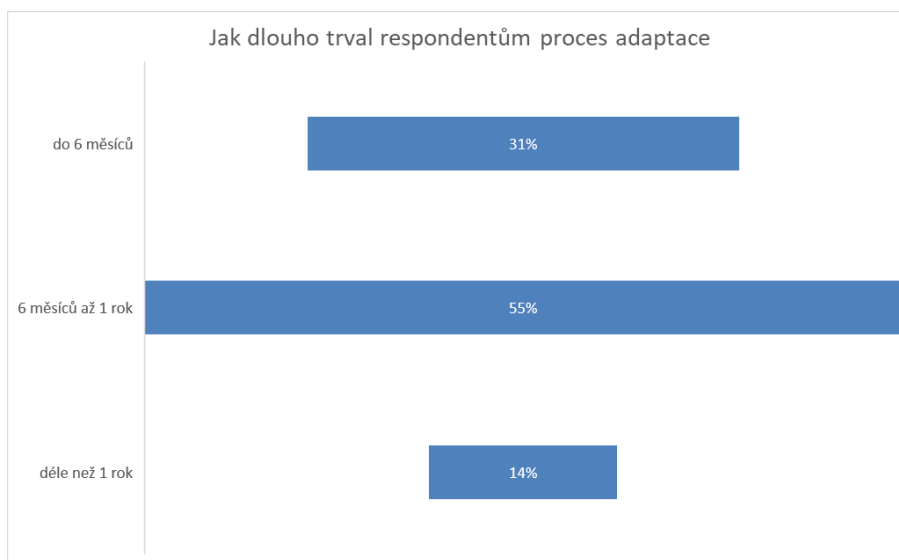
Obrázek 8 Bylo studium dostatečnou přípravou na praxi v MŠ

Jak se ukázalo, 43 % respondentů odpovědělo, že jim studium poskytlo dostatečnou přípravu. 36 % respondentů odpovědělo spíše ano. 13 % respondentů odpovědělo na otázku nedokážu posoudit. 8 % respondentů odpovědělo, že spíše jim studium neposkytlo dostatečnou přípravu na praxi v mateřské škole.



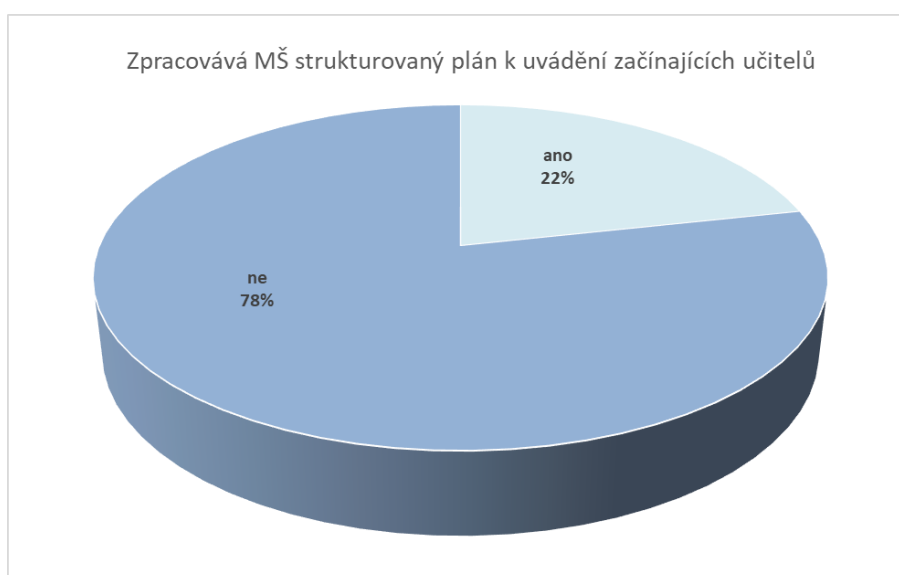
Obrázek 9 Jak hodnotí proces adaptace v MŠ respondenti

V této otázce jsem se zjišťovala, do jaké míry byl pro respondenty náročný začátek zaměstnání. Z grafu lze vyčíst, že 59 % respondentů hodnotí proces adaptace jako extrémně náročný. 19 % respondentů jako náročný. 11 % respondentů jako velmi náročný. 10 % respondentů jako mírně náročný. Pro 2 % respondentů se jeví proces adaptace v mateřské škole jako nenáročný.



Obrázek 10 Jak dlouho trval respondentům proces adaptace

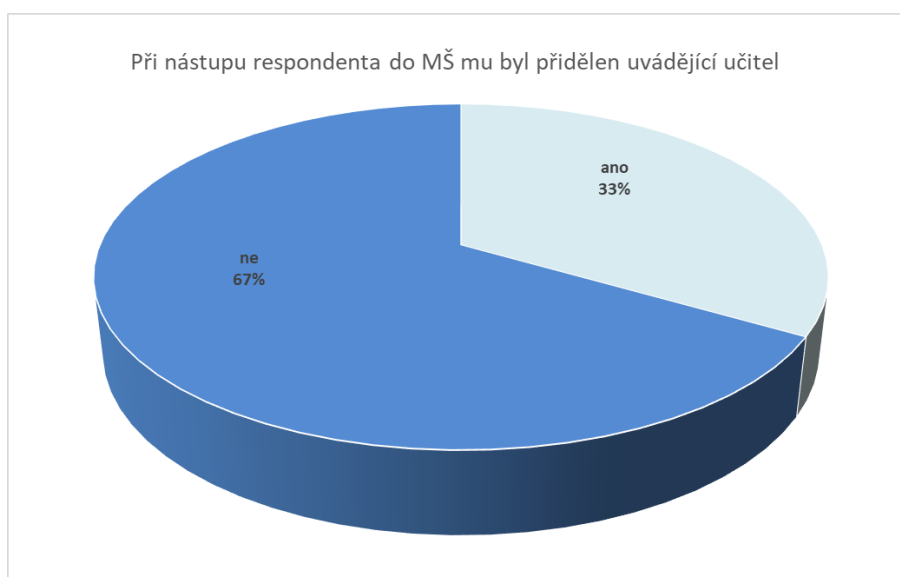
Dle názoru respondentů jim proces adaptace trval různou dobu. Z grafu lze vyčíst, že 55 % respondentů označuje proces adaptace v délce 6 měsíců až 1 rok. Pro 31 % respondentů trval proces adaptace do 6 měsíců a pro 14 % respondentů trval proces adaptace déle než 1 rok.



Obrázek 11 Zpracovává MŠ strukturovaný plán k uvádění začínajících učitelů

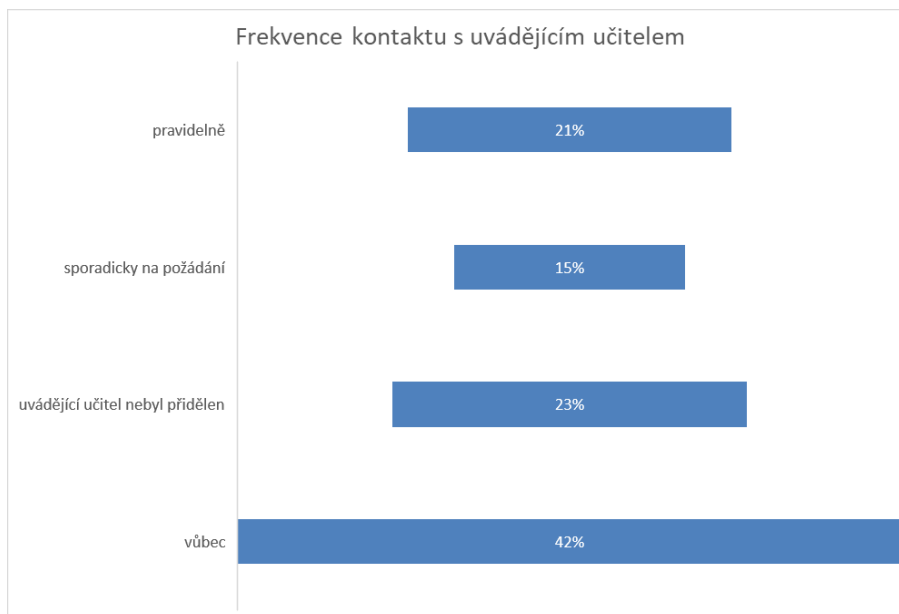
V další otázce jsem se věnovala tomu, zda je v mateřské škole zpracován plán k uvádění začínajících učitelů do praxe. 78 % respondentů odpovědělo, že v mateřské škole, kde působí není zpracován plán k uvádění učitelů do praxe a 22 % odpovědělo, že je zpracován plán k uvádění začínajících učitelů do praxe.

Tuto otázku jsem do dotazníku zařadila z důvodu, že dle mého názoru může být absence strukturovaného plánu k uvádění začínajících učitelů záporným faktorem při adaptaci začínajícího učitele.



Obrázek 12 Při nástupu respondenta do MŠ mu byl přidělen uvádějící učitel

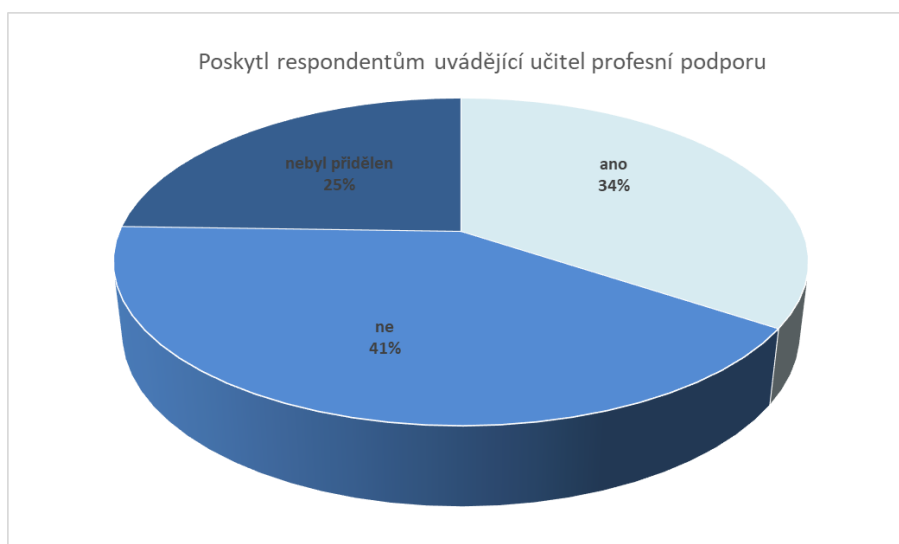
Zjišťovala jsem, zda byl začínajícímu učiteli přidělen uvádějící učitel při nástupu respondenta do mateřské školy. Z grafu vyplynulo, že 67 % respondentů nebyl přidělen uvádějící učitel a 33 % respondentů byl přidělen uvádějící učitel.



Obrázek 13 Frekvence kontaktu s uvádějícím učitelem

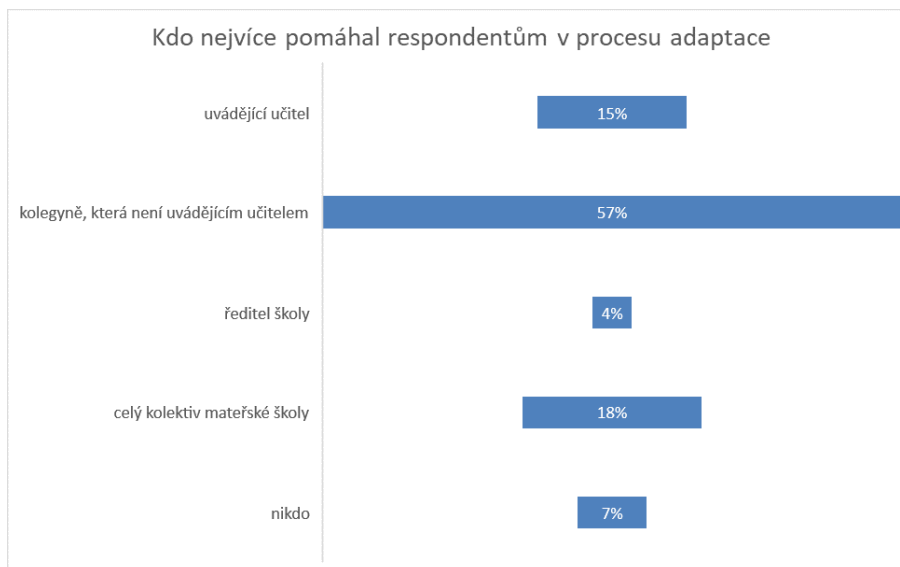
Další otázkou jsem zjišťovala, jak často byli respondenti v kontaktu s uvádějícím učitelem.

V grafu lze vidět, že 42 % respondentů nebylo v kontaktu s uvádějícím učitelem vůbec. 23 % respondentů odpovědělo, že uvádějící učitel jim nebyl přidělen. 21 % respondentů odpovědělo, že byli v kontaktu s uvádějícím učitelem pravidelně. 15 % respondentů odpovědělo, že byli v kontaktu s uvádějícím učitelem sporadicky na požádání.



Obrázek 14 Byla respondentům poskytnuta od uvádějících učitelů profesní podpora

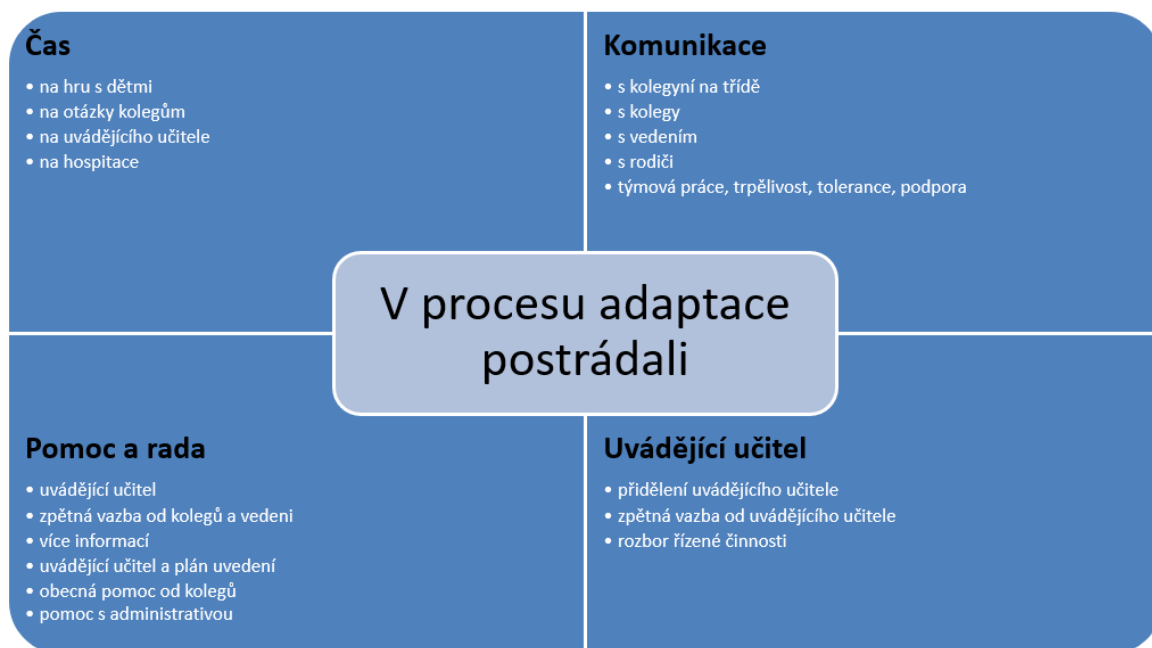
Dle zjištění 41 % respondentů uvádějící učitel neposkytl profesní podporu. 34 % respondentů poskytl uvádějící učitel profesní podporu a 25 % respondentů odpovědělo, že jim uvádějící učitel nebyl přidělen.



Obrázek 15 Kdo nejvíce pomáhal respondentům v procesu adaptace

Na ilustraci č. 15 je zobrazeno, kdo respondentům nejvíce pomohl v procesu adaptace. Z toho 57 % to byl kolega nebo kolegyně, nejednalo se však o uvádějícího učitele. 18 % respondentů nejvíce pomohl v procesu adaptace celý kolektiv mateřské školy. 15 % respondentů nejvíce pomohl uvádějící učitel. 7 % respondentů nepomohl v procesu adaptace nikdo. 4 % pomohl ředitel školy. Z praxe vím, že v procesu adaptace je většinou nápomocná kolegyně, takže toto zjištění mi to jen potvrdilo.

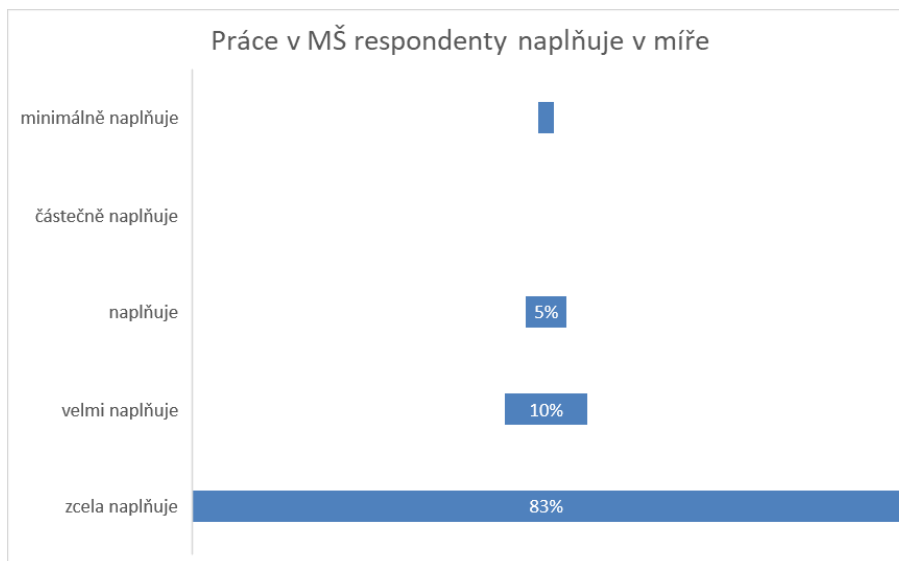
Jedinou otevřenou otázkou v dotazníkovém šetření bylo, co začínající učitelé nejvíce postrádali v procesu adaptace. Nejčastější odpovědi jsou seřazeny v ilustraci níže.



Obrázek 16 V procesu adaptace postrádali

V této otázce jsem zjišťovala, co respondentům nejvíce chybělo v procesu adaptace. Odpovídat měli respondenti slovně, otázka byla otevřená. Nejčastější odpovědi nebo kategorie odpovědí shrnuje zobrazená ilustrace. Jak se ukázalo, nejvíce jim chyběl čas, například na hru s dětmi, na otázky kolegům, na hospitace. Komunikace například s kolegy, s vedením, rodiči. Pomoc a rada od uvádějíciho učitele či zpětná vazba od kolegů a vedení. Dále v procesu adaptace postrádali uvádějíciho učitele, rozbor řízené činnosti a zpětnou vazbu od uvádějíciho učitele.

Tato zjištění se mi potvrzují i v praxi. Z důvodu velkého zatížení učitelů nezbývá čas na komunikaci s kolegy.



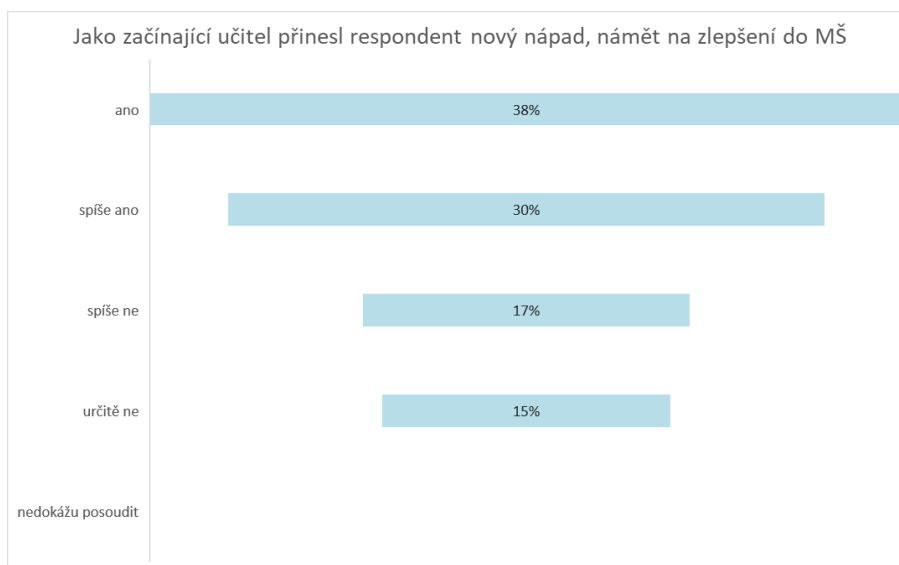
Obrázek 17 Práce v MŠ respondenty naplňuje v míře

V poslední otázce jsem zjišťovala, zda respondenty naplňuje práce v mateřské škole. K velké radosti jsem zjistila, že 83 % respondentů práce v mateřské škole naplňuje a chtějí se jí i nadále věnovat. 10 % respondentů práce v mateřské škole velmi naplňuje a 5 % respondentů práce v mateřské škole naplňuje. Tento názor mohu potvrdit i z praxe. Myslím si, že většinu učitelů i přes náročnost tohoto zaměstnání tato práce naplňuje a chtějí se jí i nadále věnovat.

Shrnutí: Proces adaptace

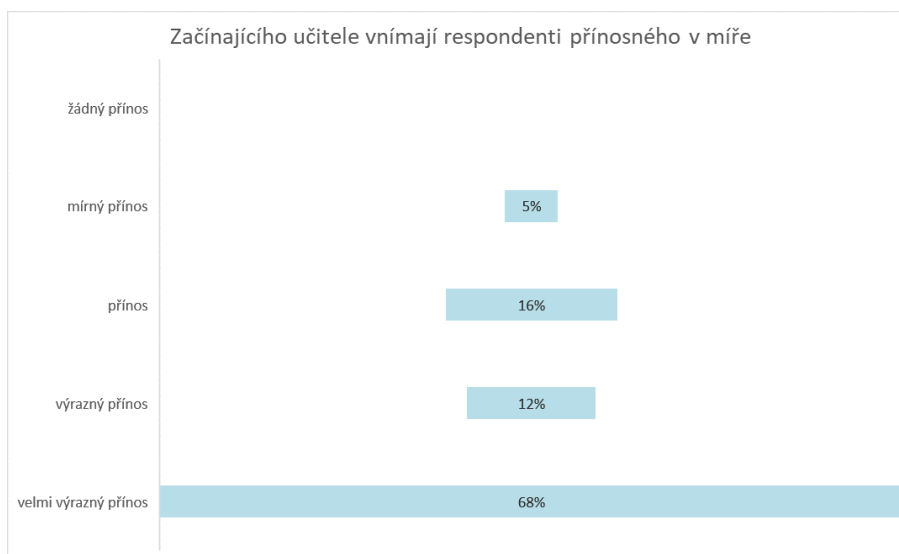
Z výsledků vyplývá, že většina mateřských škol nemá zpracovaný Plán k uvádění začínajících učitelů a nebyl jim přidělen uvádějící učitel. V procesu adaptace nejvíce pomáhají začínajícímu učiteli kolegyně. Proces adaptace hodnotí respondenti jako extrémně náročný. Nejvíce postrádali v procesu adaptace začínající učitelé čas, komunikaci, uvádějícího učitele a pomoc a rady. I přes náročnost povolání respondenty práce v mateřské škole naplňuje a chtějí se jí i nadále věnovat.

6.3 Výsledky výzkumu v oblasti přínosů začínajících učitelů



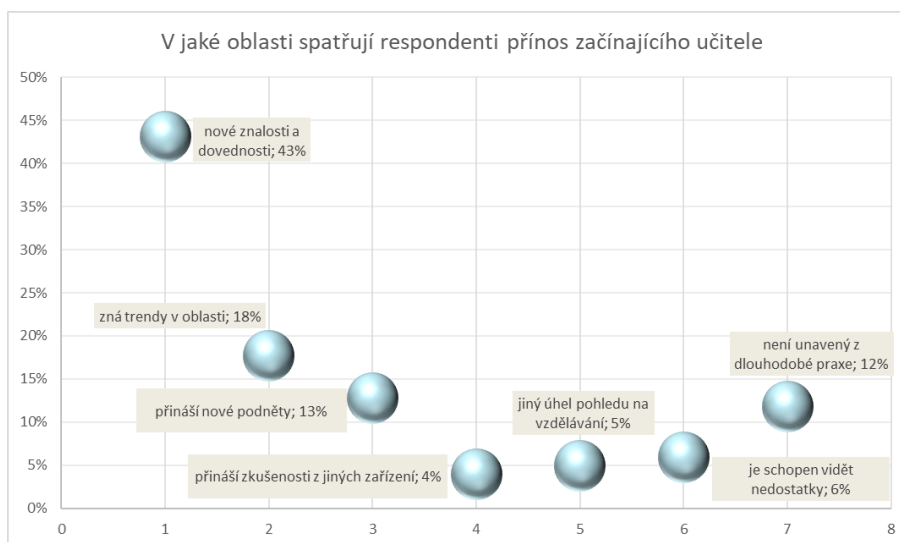
Obrázek 18 Jako začínající učitel přinesl respondent nový nápad, námět na zlepšení do MŠ
V této otázce jsem zjišťovala, zda respondenti dle jejich názoru přinesli nový, neotřelý nápad, změnu k lepšímu. Z grafu lze vidět, že 38 % respondentů odpovědělo, že si myslí, že přinesli nový námět na zlepšení do mateřské školy. Spíše ano odpovědělo 30 % respondentů, 17 % respondentů odpovědělo spíše ne a 15 % respondentů odpovědělo, že určitě nepřinesli námět na zlepšení do MŠ. K možnosti odpovědi „nedokážu posoudit“ se nevyjádřil nikdo.

Dle mého názoru a praxe opravdu začínající učitelé přinášejí spoustu nových nápadů a obohacují tím mateřskou školu.



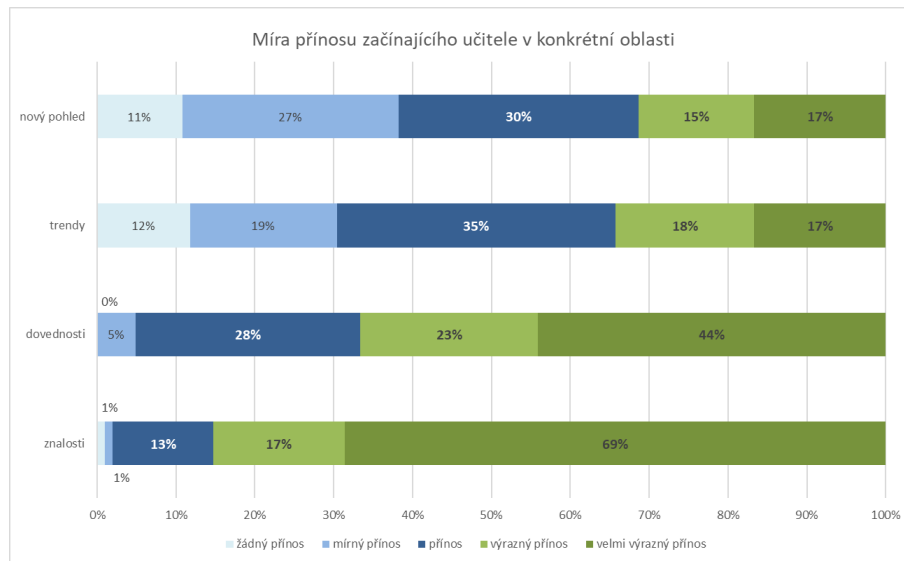
Obrázek 19 Začínajícího učitele vnímají respondenti přínosného v míře

Zjišťovala jsem od respondentů, zda je začínající učitel dle jejich názoru přínosem pro mateřskou školu. Z grafu vyplynulo, že 68 % respondentů vnímá začínajícího učitele jako velmi výrazný přínos pro mateřskou školu, 16 % vnímá začínajícího učitele jako přínos, 12 % vnímá začínajícího učitele jako přínos a 5 % vnímá začínající učitele jako mírný přínos. Odpověď „žádný přínos“ nebyla respondenty zvolena vůbec. K možnosti odpovědi „žádný přínos“ se nevyjádřil nikdo.



Obrázek 20 V jaké oblasti spatřují respondenti přínos začínajícího učitele

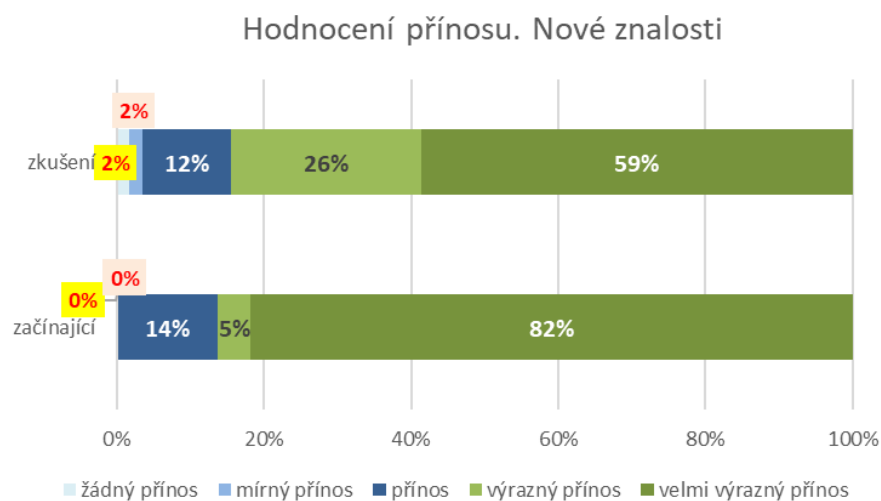
V této otázce jsem zjišťovala názory respondentů, v jaké oblasti spatřují přínos začínajícího učitele. Jako velmi výrazný přínos začínajícího učitele zodpovědělo 43 % respondentů. Znalosti zhodnotili ve větší míře jako výrazný přínos zkušený učitelé oproti začínajícím učitelům. Jako výrazný přínos zhodnotili dovednosti ve větší míře zkušený učitelé oproti začínajícím učitelům. 18 % respondentů odpovědělo trendy v oblasti předškolního vzdělávání. Trendy považují zkušený učitelé za přínos ke zkvalitnění vzdělávání oproti začínajícím učitelům. 13 % respondentů odpovědělo přináší nové podněty do vzdělávání, 12 % odpovědělo, že není unavený z dlouhodobé praxe. 6 % respondentů vidí jako přínos, že začínající učitel není unavený z dlouhodobé praxe, 5 % respondentů vnímá jako oblast přínosu jiný úhel pohledu na vzdělávání. Jiný úhel pohledu na vzdělávání vidí zkušenější učitelé ve větší míře jako přínos oproti začínajícím učitelům.



Obrázek 21 Míra přínosu začínajícího učitele v konkrétní oblasti

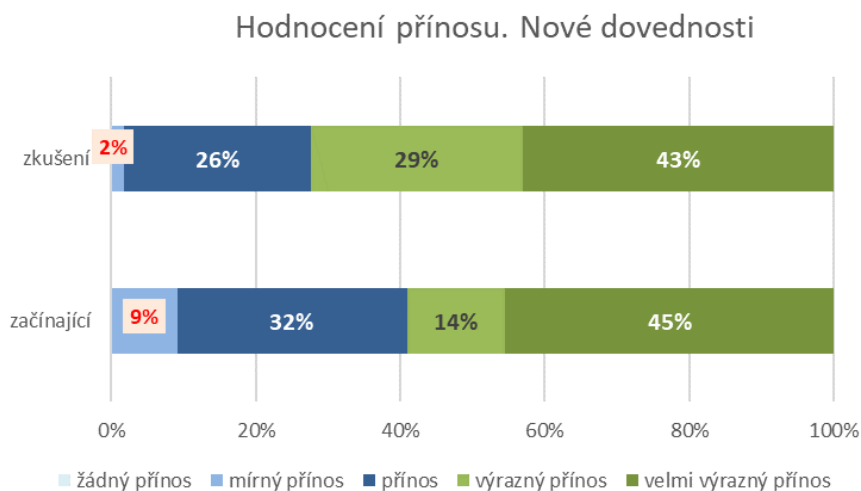
V této otázce byla zjišťována míra přínosu začínajícího učitele v konkrétní oblasti. Jako velmi výrazný přínos byly vyhodnoceny 69 % respondenty znalosti, 44 % dovednosti jako výrazný přínos, 35 % zhodnotilo jako přínos trendy, 30 % respondentů vyhodnotilo jako přínos nový pohled na vzdělávací proces.

Srovnání hodnocení začínajících a zkušených respondentů



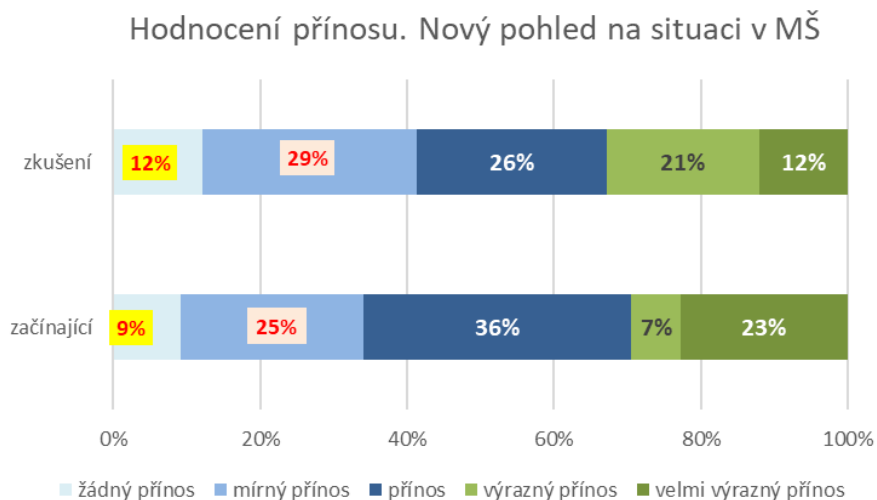
Obrázek 22 Hodnocení přínosu. Nové znalosti

Nové znalosti vyhodnotilo jako velmi výrazný přínos 82 % zkušených učitelů oproti začínajícím učitelům, kteří je zhodnotili jako velmi výrazný přínos v 59 %.



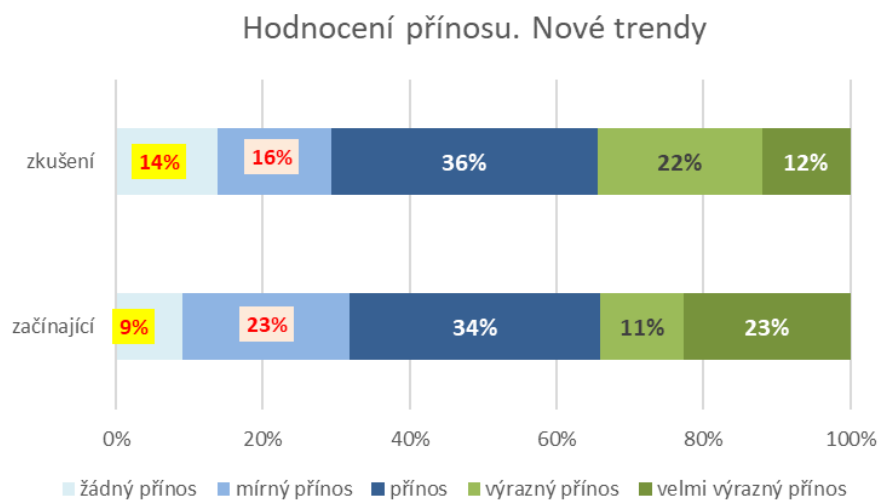
Obrázek 23 Hodnocení přínosu. Nové dovednosti

Nové dovednosti byly zhodnoceny jako přínos 36 % od zkušených učitelů a 34 % od začínajících učitelů.



Obrázek 24 Hodnocení přínosu. Nový pohled na situaci v MŠ

Nový pohled na situaci v mateřské škole zhodnotili jako přínos ve 36 % začínající učitelé a ve 29 % zkušené učitelé zhodnotili nový pohled na situaci v mateřské škole jako mírný přínos.



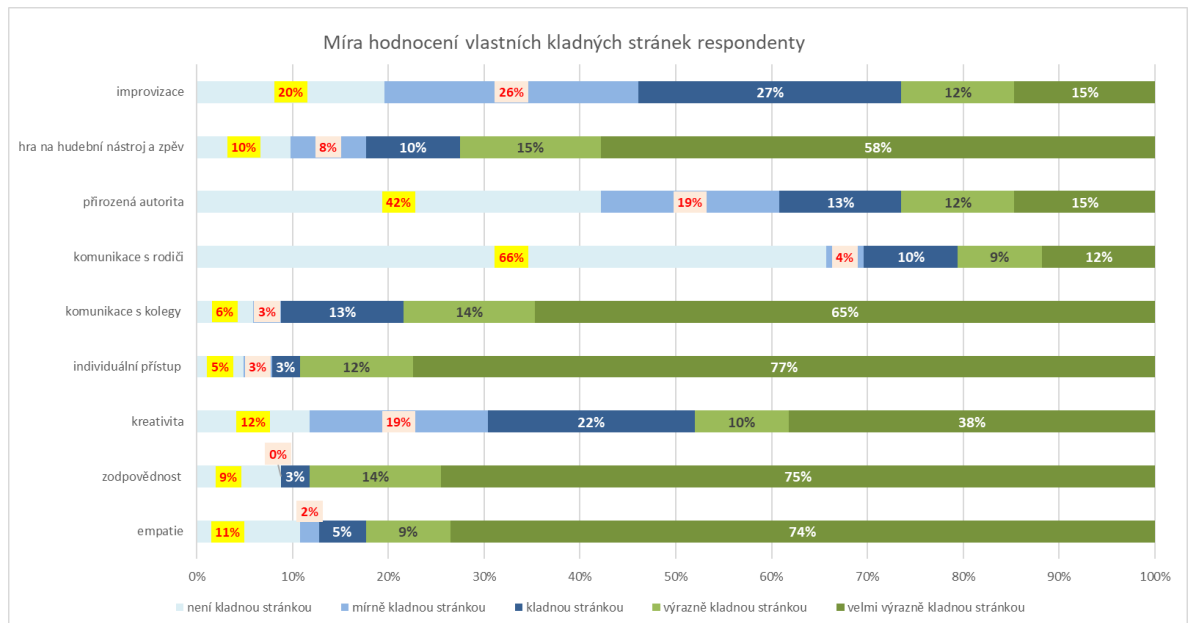
Obrázek 25 Hodnocení přínosu. Nové trendy

Nové trendy hodnotí jako velmi výrazný přínos 23 % začínajících učitelů oproti 12 % zkušených učitelů.

Shrnutí: Přinášejí začínající učitelé nové podněty nebo jsou přínosem

Z odpovědí respondentů vyplynulo, že začínající učitelé přinášejí do MŠ nové nápady či náměty na zlepšení. Považují začínajícího učitele za přínosného. Za oblast největšího přínosu považují nové znalosti a dovednosti. Začínající učitelé i zkušení učitelé považují za největší přínos nové znalosti.

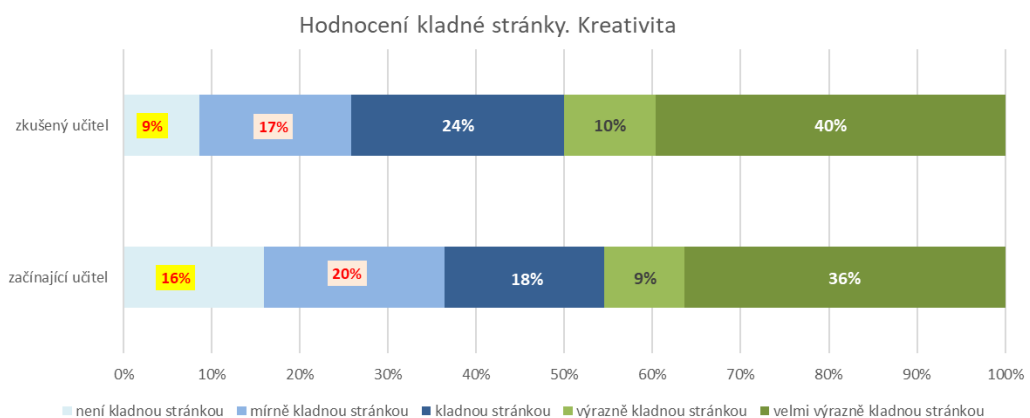
6.4 Výsledky výzkumu v oblasti kladných stránek začínajících učitelů



Obrázek 26 Míra hodnocení kladných u začínajících učitelů

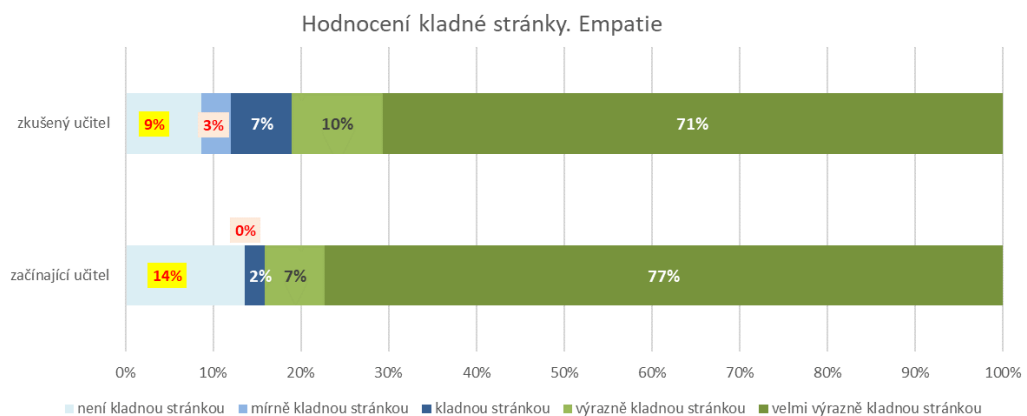
Zjišťovala jsem silné stránky učitelů. 77 % respondentů zhodnotilo jako silnou stránku individuální přístup k dětem. 75 % respondentů zhodnotilo zodpovědnost jako silnou stránku učitele. 74 % respondentů zhodnotilo jako silnou stránku empatii. 65 % respondentů zhodnotilo jako silnou stránku učitele komunikaci s kolegy. 58 % respondentů zhodnotilo jako silnou stránku hru na hudební nástroj, 38 % kreativitu.

Srovnání hodnocení začínajících a zkušených respondentů



Obrázek 27 Hodnocení kladné stránky. Kreativita

40 % zkušených učitelů hodnotí jako kladnou stránku kreativitu velmi výrazně oproti začínajícím učitelům, kteří ji hodnotí velmi výrazně ze 36 %.



Obrázek 28 Hodnocení kladné stránky. Empatie

77 % začínajících učitelů hodnotí empatii jako velmi výraznou kladnou stránku oproti tomu 71 % zkušených učitelů hodnotí empatii jako velmi výraznou kladnou stránku.

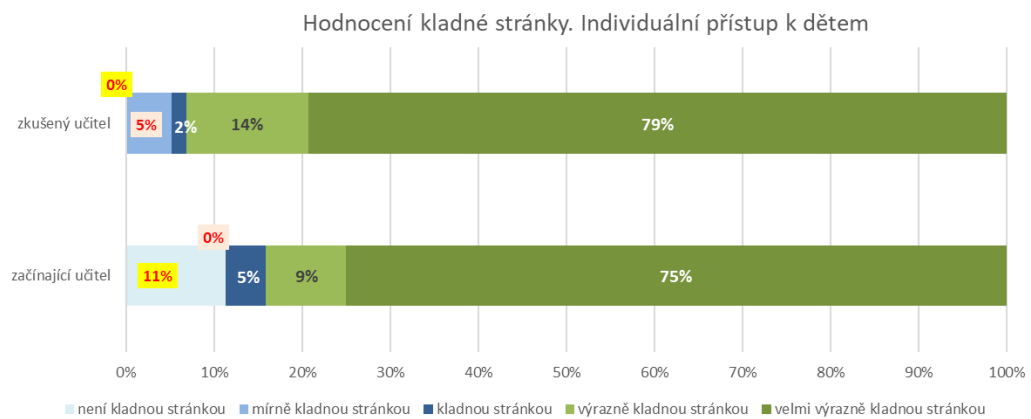
Dle mého názoru je pro učitele mateřských škol empatie velmi důležitá, aby dokázali porozumět motivům a pocitům dětí.



Obrázek 29 Hodnocení kladné stránky. Zodpovědnost

75 % začínajících učitelů hodnotí jako velmi výrazně kladnou stránku zodpovědnost.

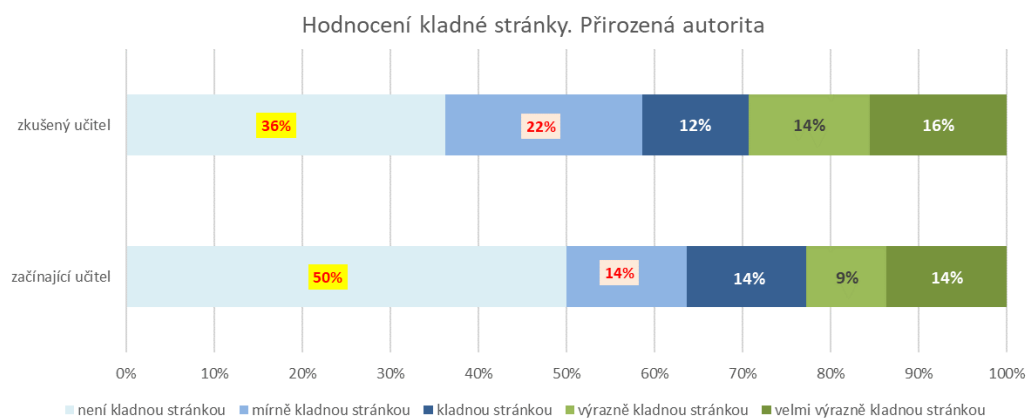
Zkušení učitelé hodnotí jako velmi výraznou kladnou stránku ze 74 % zodpovědnost.



Obrázek 30 Hodnocení kladné stránky. Individuální přístup k dětem

79 % zkušených učitelů hodnotí jako velmi výrazně kladnou stránku individuální přístup k dětem, variantu, že individuální přístup k dětem není kladnou stránkou nezvolil nikdo. Začínající učitelé individuální přístup k dětem hodnotí v 75 %.

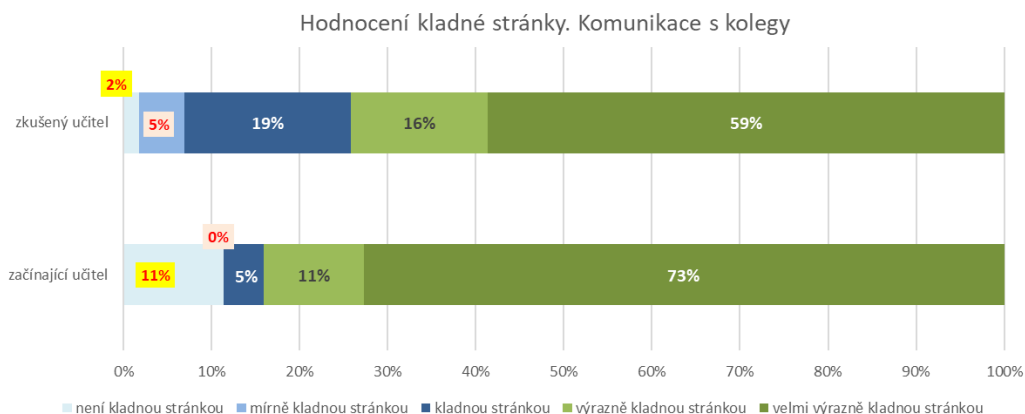
Domnívám se, že učitelé v mateřských školách se snaží poznávat a respektovat specifické vlastnosti a zvláštnosti jednotlivých dětí, což je předpokladem pro rozvíjení klíčových kompetencí. Jako překážku vidím velký počet dětí v mateřských školách, čímž je individuální přístup ztížen.



Obrázek 31 Hodnocení kladné stránky. Přirozená autorita

16 % zkušených učitelů považuje přirozenou autoritu jako velmi výrazně kladnou stránku.

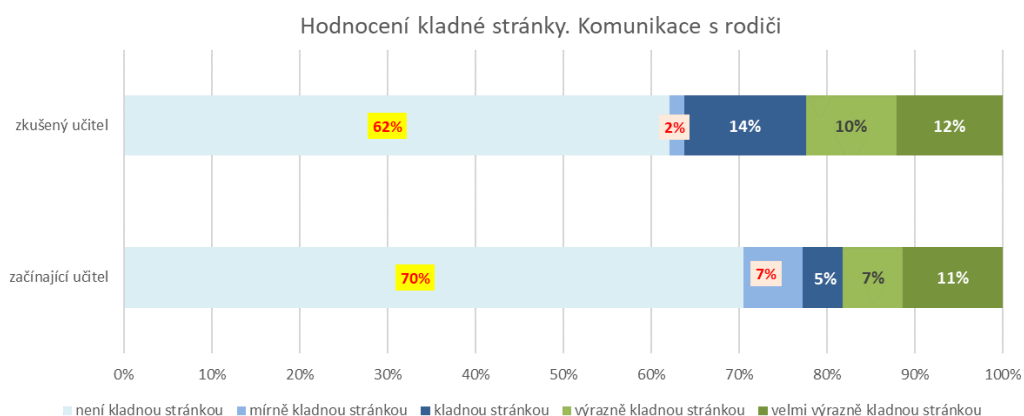
14 % začínajících učitelů hodnotí přirozenou autoritu jako velmi výrazně kladnou stránku.



Obrázek 32 Hodnocení kladné stránky. Komunikace s kolegy

73 % začínajících učitelů hodnotí jako velmi výrazně kladnou stránku komunikaci s kolegy.

59 % zkušených učitelů hodnotí jako velmi výrazně kladnou stránku komunikaci s kolegy.

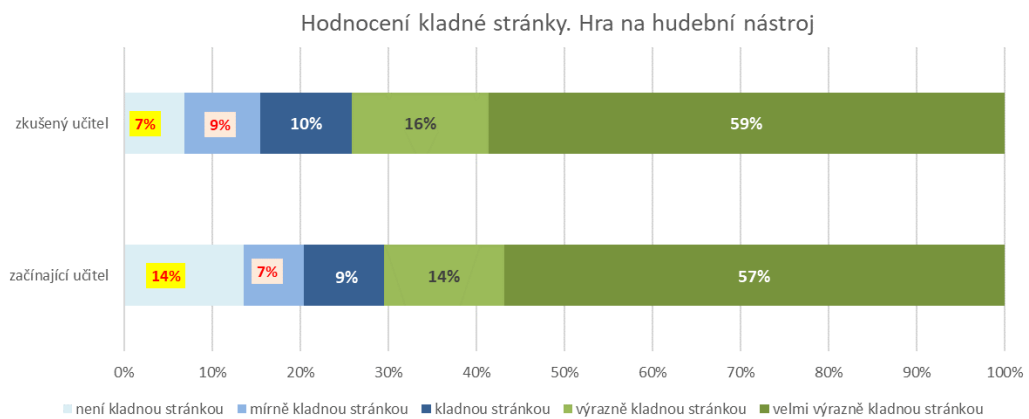


Obrázek 33 Hodnocení kladné stránky. Komunikace s rodiči

Jako velmi výrazně kladnou stránku vidí komunikaci s rodiči pouze 11 % začínajících učitelů.

Jako velmi kladnou stránku vidí komunikaci s rodiči pouze 12 % zkušených učitelů.

Dle mého názoru je komunikace s rodiči v mateřských školách pro většinu učitelek velmi ožehavým tématem, jelikož na komunikaci s rodiči nemají dostatek zkušeností, a to stojí je to velké úsilí, protože si často s rodiči nerozumí.

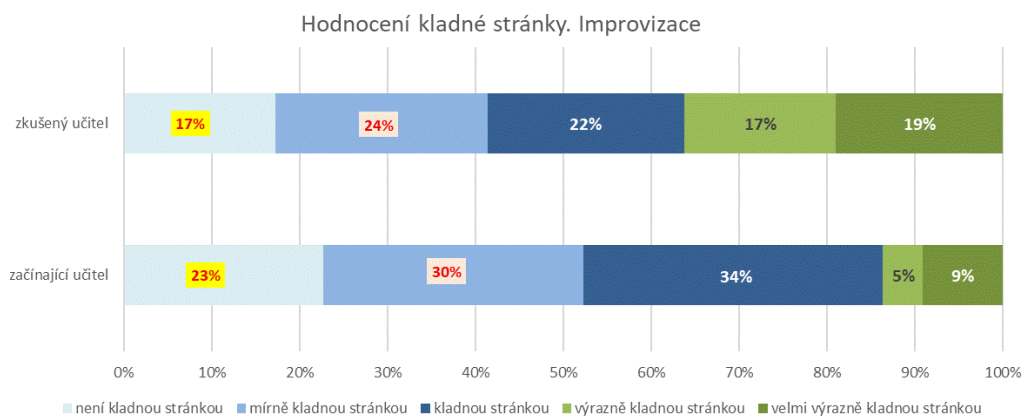


Obrázek 34 Hodnocení kladné stránky. Hra na hudební nástroj

Obrázek č.33: Graf 30 Hodnocení kladné stránky. Hra na hudební nástroj

59 % zkušených učitelů zhodnotilo jako svoji výrazně kladnou stránku hru na hudební nástroj.

57 % začínajících učitelů zhodnotilo, že hra na hudební nástroj je výrazně kladnou stránkou.



Obrázek 35 Hodnocení kladné stránky. Improvizace

19 % začínajících učitelů zhodnotilo improvizaci jako svoji výrazně kladnou stránku. 23 % začínajících učitelů improvizaci nepovažuje za svoji kladnou stránku.

9 % zkušených učitelů zhodnotilo improvizaci jako svoji výrazně kladnou stránku. 17 % zkušených učitelů nepovažuje improvizaci jako svoji kladnou stránku.

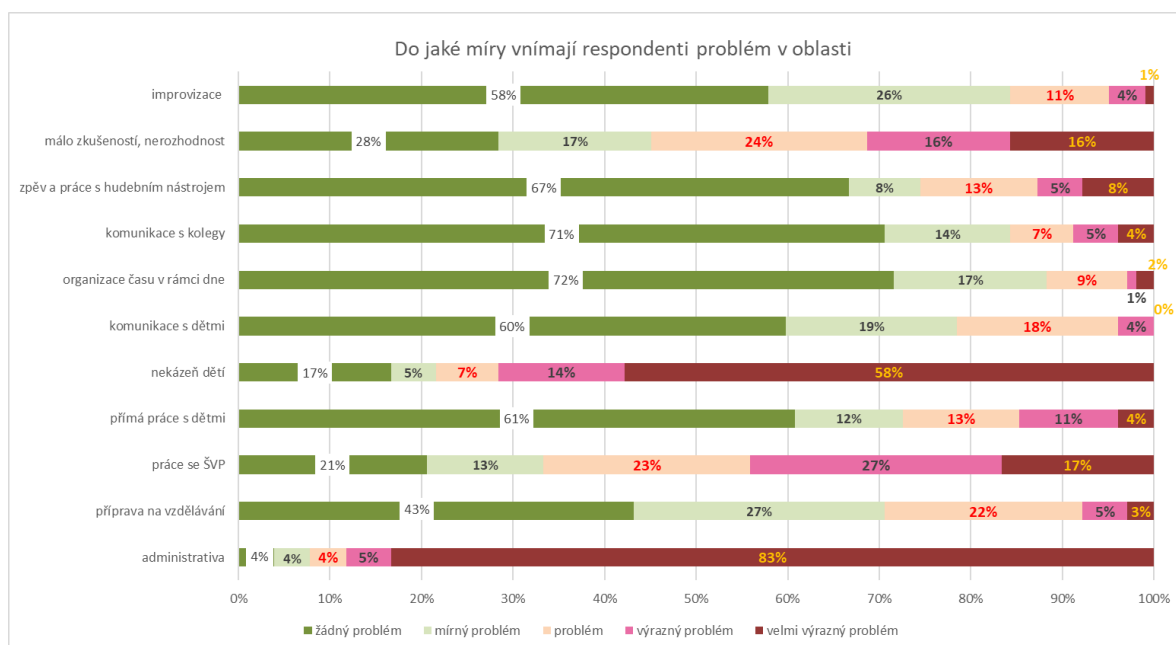
Shrnutí: Silné stránky

Jako silné stránky u začínajících učitelů se ukázaly být empatie, individuální přístup k dětem, zodpovědnost a komunikace s kolegy.

Zkušení učitelé zvolili jako své silné stránky individuální přístup k dětem, empatii, zodpovědnost.

Zkušení i začínající učitelé zvolili jako své silné stránky individuální přístup k dětem, zodpovědnost a empatii.

6.5 Výsledky výzkumu v oblasti problémů začínajících učitelů

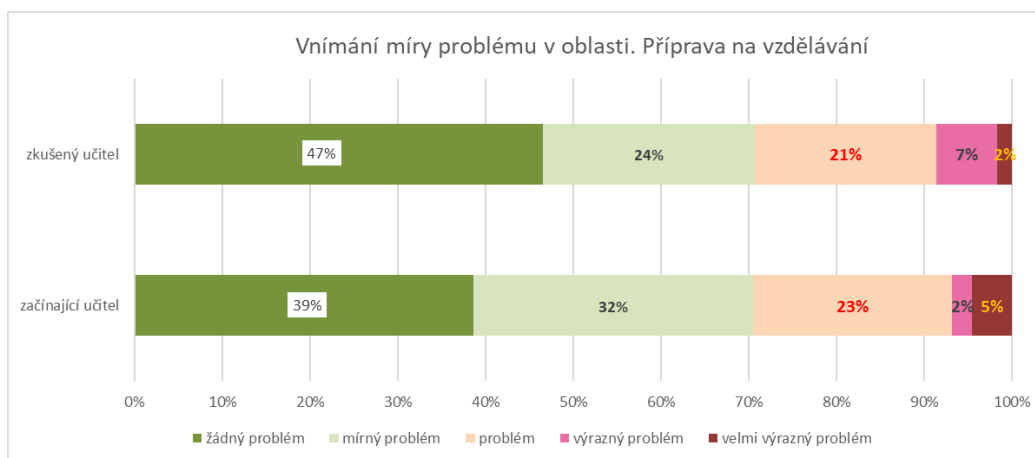


Obrázek 36 Do jaké míry vnímají respondenti problém v oblasti

Největším problémem se dle grafu ukázala být z 83 % administrativa a ze 58 % nekázeň dětí, 17 % práce s ŠVP, 16 % málo zkušeností, nerozhodnost, 8 % zpěv a práce s hudebním nástrojem, 4 % komunikace s kolegy a přímá práce s dětmi, 3% příprava na vzdělávání, 2% organizace času v rámci dne, 1 % improvizace.

Za bezproblémové vnímají respondenti ze 72 % organizaci času v rámci dne, 71 % komunikaci s kolegy, 67 % zpěv a práce s hudebním nástrojem, 61 % přímou práci s dětmi, 60 % komunikaci s dětmi, 58 % improvizaci, 43 % přípravu na vzdělávání, 28 % málo zkušeností a nerozhodnost, 21 % práci s ŠVP, 4 % administrativu.

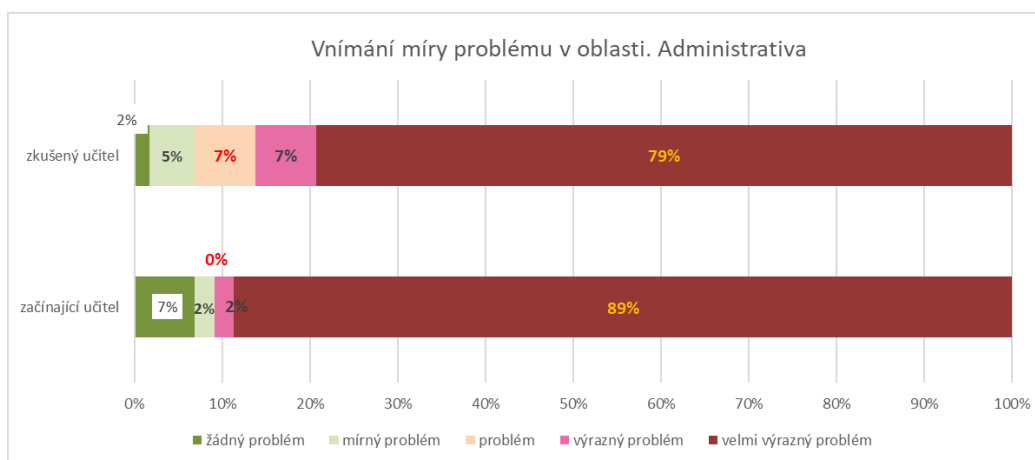
Srovnání hodnocení začínajících a zkušených respondentů



Obrázek 37 Vnímání míry problému v oblasti. Příprava na vzdělávání

Zkušení učitelé vnímají přípravu na vzdělávání ve 2 % jako velmi výrazný problém.

Začínající učitelé vnímají z 5 % přípravu na vzdělávání jako velmi výrazný problém.

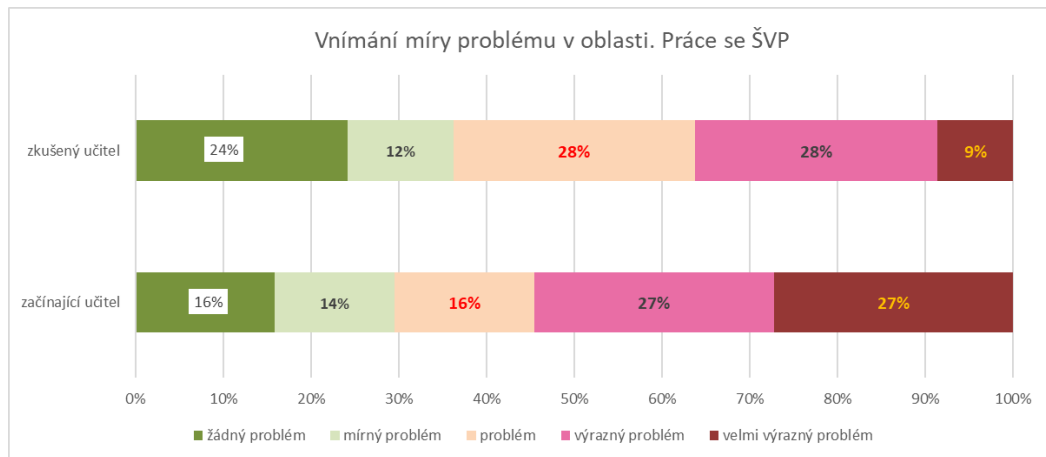


Obrázek 38 Vnímání míry problému v oblasti. Administrativa

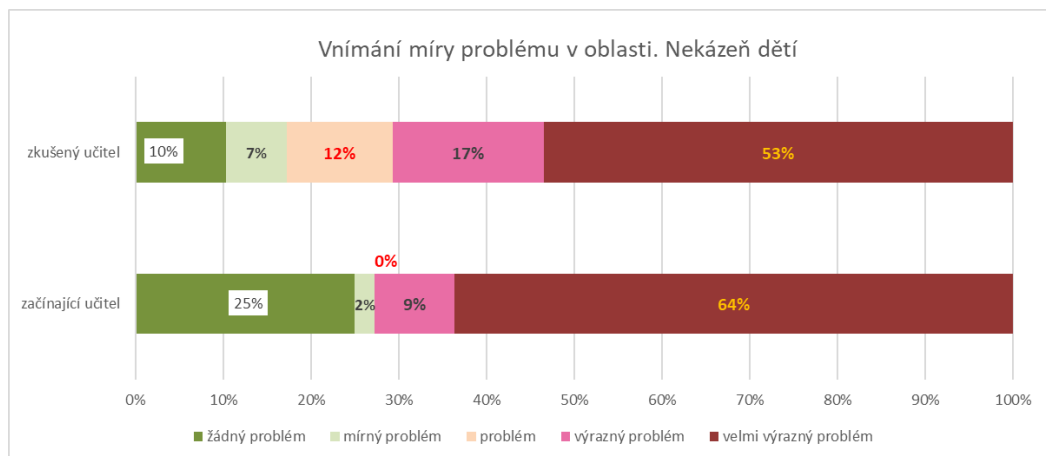
89 % začínajících učitelů vnímá administrativu jako velmi výrazný problém.

79 % zkušených učitelů vnímá administrativu jako velmi výrazný problém.

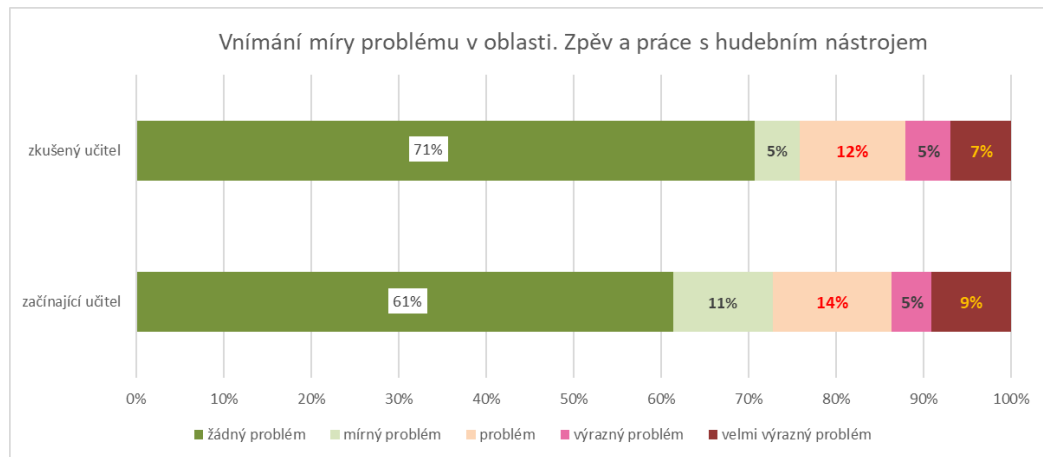
Z mého pohledu vnímám administrativu jako velký problém, protože učitelé si s ní nevědí rady.



Obrázek 39 Vnímání míry problému v oblasti. Práce s ŠVP
 Začínající učitelé vnímají práci s ŠVP z 27 % jako velmi výrazný problém.
 Zkušení učitelé vnímají práci s ŠVP ze 24 % jako velmi výrazný problém.



Obrázek 40 Vnímání míry problému v oblasti. Nekázeň dětí
 64 % začínajících učitelů vnímá nekázeň dětí jako velmi výrazný problém.
 53 % zkušených učitelů vnímá nekázeň dětí jako velmi výrazný problém.
 Z praxe vnímám nekázeň dětí jako výrazný problém, který je dle mého názoru způsoben volnější výchovou dětí rodiči.



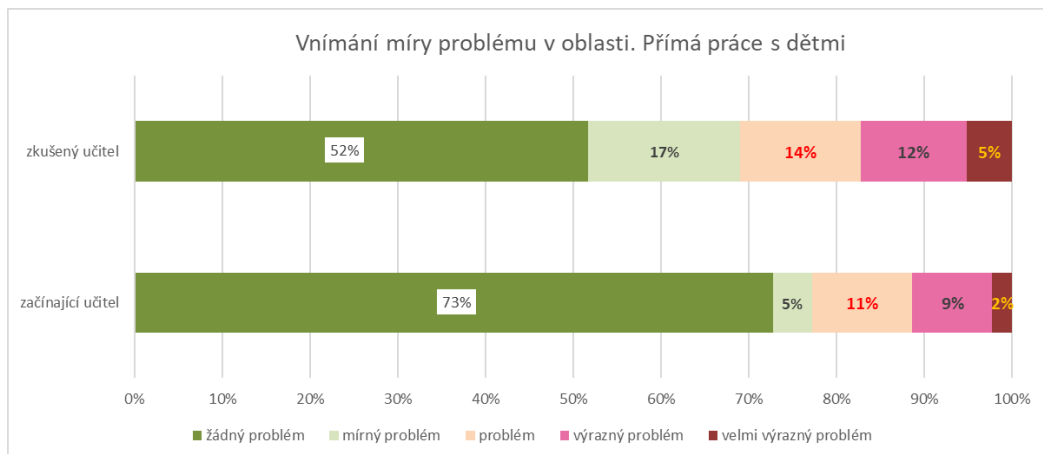
Obrázek 41 Vnímání míry problému v oblasti. Zpěv a práce s hudebním nástrojem

Vnímání míry problému v oblasti. Zpěv a práce s hudebním nástrojem

7 % zkušených učitelů vnímá zpěv a práci s hudebním nástrojem jako velmi výrazný problém.

9 % začínajících učitelů vnímá zpěv a práci s hudebním nástrojem jako velmi výrazný problém.

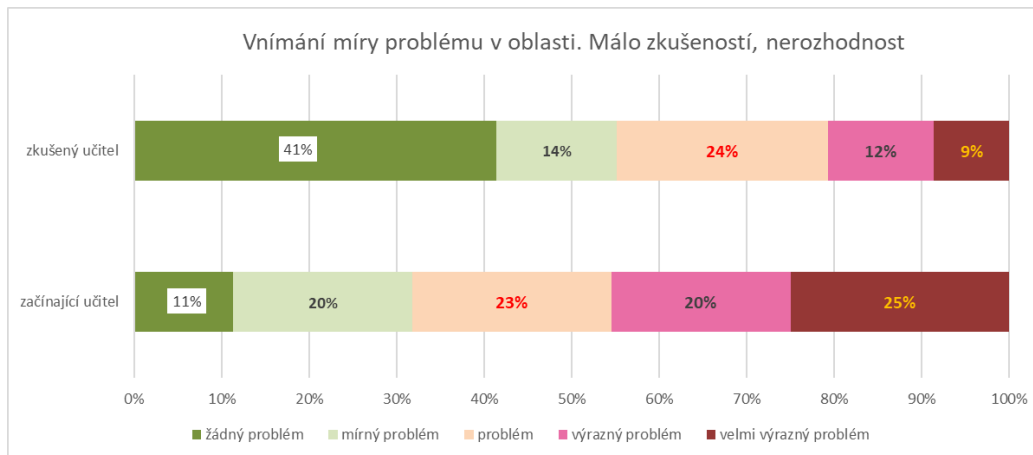
Z výsledků vyplývá, že zpěv a práce s hudebním nástrojem se nejvíce jeví jako výrazný problém.



Obrázek 42 Vnímání míry problému v oblasti. Přímá práce s dětmi

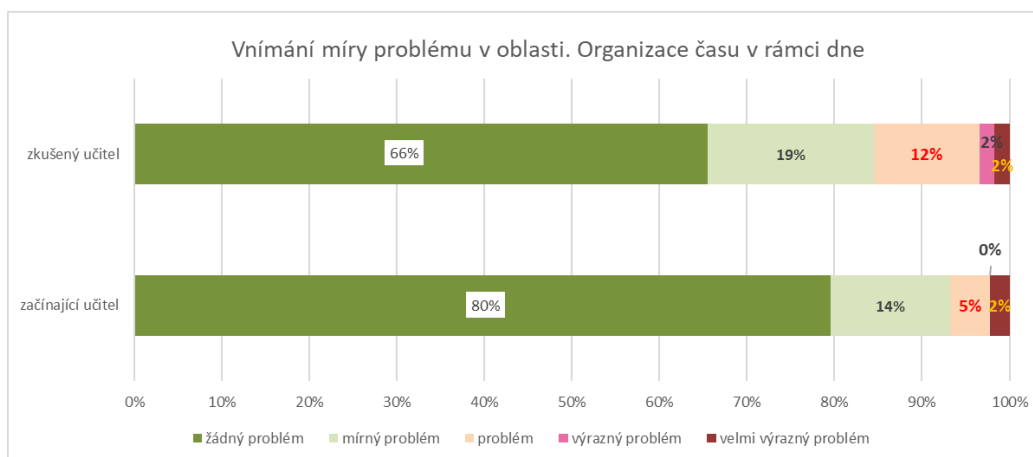
Zkušení učitelé vnímají v 5 % přímou práci s dětmi jako velmi výrazný problém.

Začínající učitelé vnímají v 2 % přímou práci s dětmi jako velmi výrazný problém.

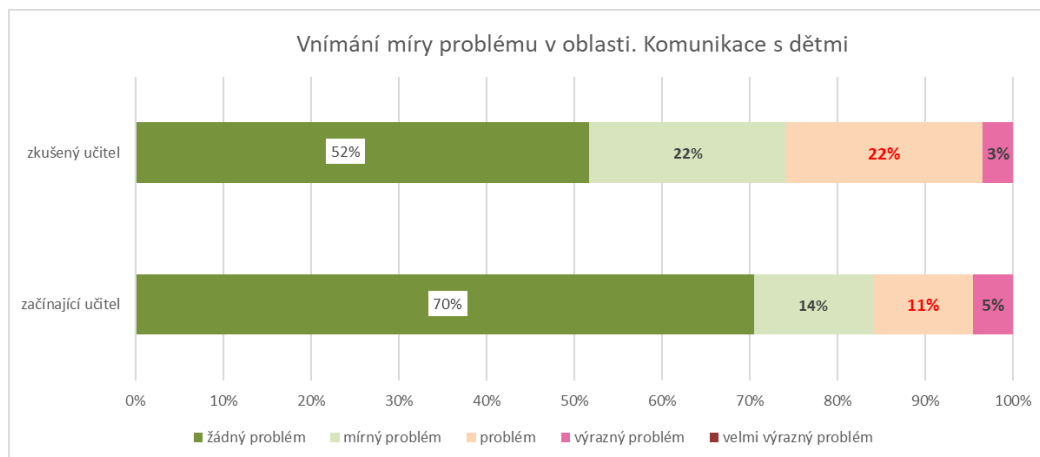


Obrázek 43 Vnímání míry problému v oblasti. Málo zkušeností, nerozhodnost
 Začínající učitelé vnímají z 25 % málo zkušeností a nerozhodnost jako velmi výrazný problém.

Zkušení učitelé vnímají málo zkušeností a nerozhodnost z 9 % jako velmi výrazný problém.

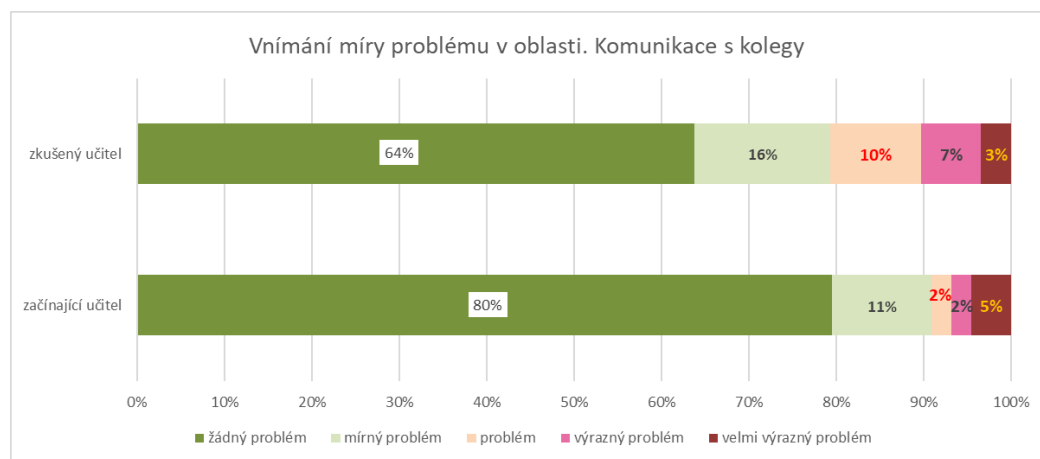


Obrázek 44 Vnímání míry problému v oblasti. Organizace času v rámci dne
 Začínající i zkušení učitelé vnímají shodně ve 2 % jako velmi výrazný problém organizaci času v rámci dne.



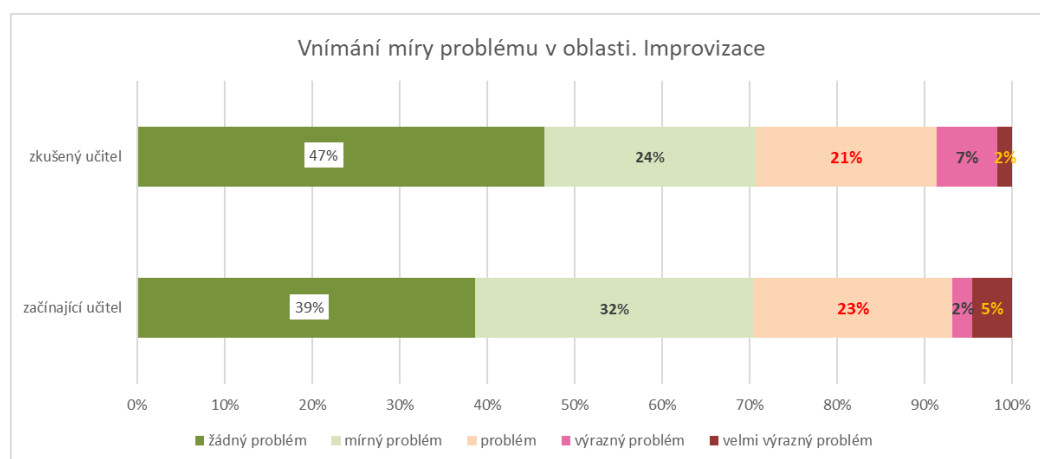
Obrázek 45 Vnímání míry problému v oblasti. Komunikace s dětmi

Začínající učitelé vnímají z 5 % jako velmi výrazný problém v oblasti komunikace s dětmi oproti tomu zkušení učitelé vnímají komunikaci s dětmi ve 3 % jako velmi výrazný problém.



Obrázek 46 Vnímání míry problému v oblasti. Komunikace s kolegy

Začínající učitelé vnímají z 5 % komunikaci s kolegy jako výrazný problém oproti tomu zkušení učitelé vnímají komunikaci s kolegy ze 3 % jako velmi výrazný problém.



Obrázek 47 Vnímání míry problému v oblasti. Improvizace

Začínající učitelé v 5 % vnímají improvizaci jako velmi závažný problém.

Zkušení učitelé vnímají ve 2 % improvizaci jako velmi závažný problém.

Shrnutí: Problémové oblasti

Z pohledu začínajících učitelů je největším problémem administrativa a nekázeň dětí a zkušení učitelé se shodli také na administrativě a nekázni dětí.

Jako velmi závažný problém vyhodnotili začínající stejně jako zkušení učitelé administrativu a nekázeň dětí.

6.6 Vyhodnocení hypotéz

Pro zodpovězení dílčích cílů výzkumu bylo stanoveno několik nulových hypotéz, které byly podrobeny statistickému testu. Použitým testem byl Pearsonův chí-kvadrát test. Hypotézy byly testovány na hladině významnosti $\alpha = 0,05$. V případě, že test zobrazil p-value v hodnotě menší než 0,05 zamítám nulovou hypotézu a přijímám tvrzení, že existuje závislost mezi testovaným faktorem a vymezenou skupinou respondentů. Jestliže p-value vykazuje hodnoty větší než 0,05, nulovou hypotézu se zvoleným testem nepodařilo zamítnout.

Jak bylo zmíněno v teoretické části, za období začínajícího učitele lze považovat dobu do 3 až 5 let po nástupu do zaměstnání. Pro účely testování statistických hypotéz, budou za zkušené učitelé považováni ti, kteří v dotazníku uvedli délku praxe 4 a více let. Což je plně v souladu s vymezením dle Šimoníka (1994) a dalších zmiňovaných autorů.

6.7 Zkoumané hypotézy, H_0 :

1. Na výkon profese se cítí absolvent SŠ stejně připraven jako absolvent vyššího vzdělání.
2. Vymezené problémy v MŠ vnímají začínající učitelé stejně intenzivně jako zkušení učitelé.
3. Adaptace začínající učitele trvá stejně dlouhou dobu v mateřské škole s menším počtem tříd respektive s menším počtem žáků ve třídách, jako v mateřské škole s velkým počtem tříd respektive větším počtem žáků ve třídách.
4. Proces adaptace je stejně rychlý v MŠ se zpracovaným strukturovaným plánem pro uvádění učitelů do praxe jako v MŠ bez zpracovaného strukturovaného plánu.

5. Začínající učitel s uvádějícím učitelem vnímá délku adaptace stejně, jako začínající učitel bez uvádějícího učitele.
6. Proces adaptace je stejně rychlý u učitelů se SŠ jako u učitelů s vyšším vzděláním.

6.8 Výsledky statistického testu hypotéz

1. Na výkon profese se cítí absolvent SŠ stejně připraven jako absolvent vyššího vzdělání.

Tabulka 1 Absolvent SŠ se cítí stejně profesně připraven jako absolvent vyššího vzdělání

p-value	0,007781379
výsledek testu	p-value < α
H₀:	zamítám

Testování hypotézy odhalilo závislost mezi pocitu připravenosti na výkon profese a typem studia. Respondenti byli rozděleni na skupinu absolventů středoškolského vzdělání a na absolventy vyššího stupně vzdělání. Srovnáním průměrných hodnot v hodnocení připravenosti obou skupin pro výkon praxe bylo zjištěno, že se na výkon profese cítí být lépe připraveni absolventi vyššího než středoškolského vzdělání.

2. Vymezené problémy v MŠ vnímají začínající učitelé stejně intenzivně jako zkušení učitelé.

Statistickému testování byly podrobeny vymezené problémy jednotlivě. Respondenti byli rozděleni na začínající učitele a zkušené učitele.

Tabulka 2 Problémy v MŠ vnímají začínající učitelé stejně intenzivně jako zkušení učitelé

administrativa	p-value	0,159890108
	výsledek testu	p-value > α
	H₀:	nezamítám
příprava na vzdělávání	p-value	0,606154958
	výsledek testu	p-value > α
	H₀:	nezamítám
práce se ŠVP	p-value	0,107060263
	výsledek testu	p-value > α
	H₀:	nezamítám
přímá práce s dětmi	p-value	0,191679451
	výsledek testu	p-value > α
	H₀:	nezamítám
nekázeň dětí	p-value	0,023535015
	výsledek testu	p-value < α
	H₀:	zamítám

komunikace s dětmi	p-value	0,22522986
	výsledek testu	p-value > α
	H₀:	nezamítám
organizace času v rámci dne	p-value	0,475399854
	výsledek testu	p-value > α
	H₀:	nezamítám
komunikace s kolegy	p-value	0,315305
	výsledek testu	p-value > α
	H₀:	nezamítám
zpěv a práce s hudebním nástrojem	p-value	0,315305
	výsledek testu	p-value > α
	H₀:	nezamítám
málo zkušeností, nerozhodnost	p-value	0,007243378
	výsledek testu	p-value < α
	H₀:	zamítám
improvizace	p-value	0,827290105
	výsledek testu	p-value > α
	H₀:	nezamítám

Chí-kvadrát test odhalil závislost u vymezeného problému nekázeň dětí a málo zkušeností, nerozhodnost. Uvedené problémy vnímají začínající učitelé a zkušení učitelé rozdílně. U ostatních vymezených problémů nebyla odhalena závislost mezi mírou vnímání daného problému a skupinou respondentů. Nicméně podrobná grafická zobrazení odhalují rozdíly ve vnímání jednotlivých problémů začínajícími učiteli a zkušenými učiteli.

3. Adaptace začínající učitele trvá stejně dlouhou dobu v mateřské škole s menším počtem tříd respektive s menším počtem žáků ve třídách, jako v mateřské škole s velkým počtem tříd respektive větším počtem žáků ve třídách.

Tabulka 3 Délka adaptace a velikost MŠ

p-value	0,074493985
výsledek testu	p-value > α
H₀:	nezamítám

Tabulka 4 Délka adaptace a počet žáků ve třídách

p-value	0,916816113
výsledek testu	p-value > α
H₀:	nezamítám

Chí-kvadrát test neodhalil závislost mezi testovanými kritérii. Pro účely statistického testování hypotézy byla velikost MŠ rozdělena na 3 a méně tříd a 4 a více tříd. Počty žáků ve třídách byly posuzovány ve skupinách 20 a méně dětí a 21 a více dětí.

4. Proces adaptace je stejně rychlý u učitelů se SŠ jako u učitelů s vyšším vzděláním.

Tabulka 5 Adaptace je stejně rychlá u učitelů se SŠ jako u učitelů s vyšším vzděláním

p-value	0,195413159
výsledek testu	p-value > α
H₀:	nezamítám

Pearsonův chí-kvadrát test neodhalil závislost mezi délkou adaptace a vzděláním učitelů. Dle výsledků testu, začínající učitel po absolvování střední školy prochází stejně dlouhým adaptačním procesem jako začínající učitel s vyšším než středoškolským vzděláním.

5. Začínající učitel s uvádějícím učitelem vnímá délku adaptace stejně, jako začínající učitel bez uvádějího učitele.

Tabulka 6 Začínající učitel s uvádějícím učitelem vnímá délku adaptace stejně, jako začínající učitel bez uvádějího učitele

p-value	0,000664917
výsledek testu	p-value < α
H₀:	zamítám

6. Proces adaptace je stejně rychlý v MŠ se zpracovaným strukturovaným plánem pro uvádění učitelů do praxe jako v MŠ bez zpracovaného strukturovaného plánu.

Tabulka 7 Proces adaptace je stejně rychlý v MŠ se zpracovaným strukturovaným plánem pro uvádění učitelů do praxe jako v MŠ bez zpracovaného strukturovaného plánu

p-value	1,43598E-05
výsledek testu	p-value < α
H₀:	zamítám

Testování hypotéz odhalilo závislost mezi délkou adaptace a skutečností, zda byl přidělen uvádějící učitel. Závislost byla odhalena rovněž mezi délkou adaptace a tím, zda byl nebo nebyl v mateřské škole zpracován strukturovaný plán k uvádění učitelů do praxe. Délka adaptace pro statistické zpracování byla rozdělena na lhůtu do 6 měsíců, 6 měsíců až 1 rok a na déle než 1 rok.

7. Přínos začínajícího učitele v různých oblastech vnímají stejně začínající učitelé jako zkušení učitelé.

Statistickému testování byly podrobeny přínosy začínajících učitelů jednotlivě. Respondenti byli rozděleni na začínající učitele a zkušené učitele.

Tabulka 8 Přínos začínajícího učitele v různých oblastech vnímají stejně začínající učitelé jako zkušení učitelé

nové znalosti	p-value	0,034947186
	výsledek testu	p-value < α
	H₀:	zamítám
nové dovednosti	p-value	0,195946226
	výsledek testu	p-value > α
	H₀:	nezamítám
nové trendy	p-value	0,326643047
	výsledek testu	p-value > α
	H₀:	nezamítám
nový pohled na situaci v MŠ	p-value	0,180420044
	výsledek testu	p-value > α
	H₀:	nezamítám

Chí-kvadrát test odhalil závislost u přínosu nové znalosti. U ostatních přínosů nebyla odhalena závislost mezi mírou hodnocení konkrétního přínosu a skupinou respondentů. Nicméně podrobná grafická zobrazení míry hodnocení jednotlivých přínosů v procentuálním vyjádření rozdíly odhalují.

8. Kladné stránky učitelů MŠ jsou vnímány stejně začínajícími jako zkušenými učiteli.

Statistickému testování byly podrobeny vymezené kladné stránky jednotlivě. Respondenti byli rozděleni na začínající učitele a zkušené učitele.

Tabulka 9 Kladné stránky učitelů MŠ jsou vnímány stejně začínajícími jako zkušenými učiteli

empatie	p-value	0,44925683
	výsledek testu	p-value > α
	H₀:	nezamítám
zodpovědnost	p-value	0,433853993
	výsledek testu	p-value > α
	H₀:	nezamítám
kreativita	p-value	0,774145192
	výsledek testu	p-value > α
	H₀:	nezamítám
individuální přístup k dětem	p-value	0,039197412
	výsledek testu	p-value < α
	H₀:	zamítám
	p-value	0,022475441

komunikace s kolegy	výsledek testu	p-value < α
	H ₀ :	zamítám
komunikace s rodiči	p-value	0,346228136
	výsledek testu	p-value > α
	H ₀ :	nezamítám
přirozená autorita	p-value	0,601788359
	výsledek testu	p-value > α
	H ₀ :	nezamítám
hra na hudební nástroj, zpěv	p-value	0,848137761
	výsledek testu	p-value > α
	H ₀ :	nezamítám
improvizace	p-value	0,13641711
	výsledek testu	p-value > α
	H ₀ :	nezamítám

Chí-kvadrát test odhalil závislost u kladné stránky individuální přístup k dětem a komunikace s kolegy. Uvedené kladné stránky vnímají začínající učitelé a zkušení učitelé rozdílně. U ostatních kladných stránek nebyla odhalena závislost mezi mírou hodnocení konkrétní kladné stránky a skupinou respondentů. Nicméně podrobná grafická zobrazení míry hodnocení jednotlivých kladných stránek v procentuálním vyjádření rozdíly odhalují.

9. Vymezené problémy v MŠ vnímají začínající učitelé stejně intenzivně jako zkušení učitelé.

Statistickému testování byly podrobeny vymezené problémy jednotlivě. Respondenti byli rozděleni na začínající učitele a zkušené učitele.

Tabulka 10 Vymezené problémy v MŠ vnímají začínající učitelé stejně intenzivně jako zkušení učitelé

administrativa	p-value	0,159890108
	výsledek testu	p-value > α
	H ₀ :	nezamítám
příprava na vzdělávání	p-value	0,606154958
	výsledek testu	p-value > α
	H ₀ :	nezamítám
práce se ŠVP	p-value	0,107060263
	výsledek testu	p-value > α
	H ₀ :	nezamítám
přímá práce s dětmi	p-value	0,191679451
	výsledek testu	p-value > α
	H ₀ :	nezamítám
nekázeň dětí	p-value	0,023535015
	výsledek testu	p-value < α

	H ₀ :	zamítám
komunikace s dětmi	p-value	0,22522986
	výsledek testu	p-value > α
	H ₀ :	nezamítám
organizace času v rámci dne	p-value	0,475399854
	výsledek testu	p-value > α
	H ₀ :	nezamítám
komunikace s kolegy	p-value	0,315305
	výsledek testu	p-value > α
	H ₀ :	nezamítám
zpěv a práce s hudebním nástrojem	p-value	0,315305
	výsledek testu	p-value > α
	H ₀ :	nezamítám
málo zkušeností, nerozhodnost	p-value	0,007243378
	výsledek testu	p-value < α
	H ₀ :	zamítám
improvizace	p-value	0,827290105
	výsledek testu	p-value > α
	H ₀ :	nezamítám

Chí-kvadrát test odhalil závislost u vymezeného problému nekázeň dětí a málo zkušeností, nerozhodnost. Uvedené problémy vnímají začínající učitelé a zkušení učitelé rozdílně. U ostatních vymezených problémů nebyla odhalena závislost mezi mírou vnímání daného problému a skupinou respondentů. Nicméně podrobná grafická zobrazení odhalují rozdíly ve vnímání jednotlivých problémů začínajícími učiteli a zkušenými učiteli.

6.9 Limity výzkumu

Za limit výzkumu považují otázku délky praxe začínajících učitelů, jelikož dle odborných definic se liší vymezení začínajícího učitele, například:

V praxi jsou za začínající učitele považováni ti, kteří v oblasti působí méně než 5 let (Podlahová, 2004).

Podle pedagogického slovníku je obvykle za začínajícího učitele považován učitel v období prvních pěti let profesní praxe (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).

Jak bylo zmíněno v teoretické části, za období začínajícího učitele lze považovat dobu do 3 až 5 let po nástupu do zaměstnání (Šimoník, 1994).

Z toho důvodu bylo nutné ve výzkumu zohlednit i názory zkušených učitelů, jelikož respondenti, kteří uvedli délku praxe 4 a více let byly pro účely testování statistických hypotéz považováni za zkušené učitele.

Limitem výzkumu může být i malý vzorek respondentů. Výzkumu se zúčastnilo 102 respondentů.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Z výzkumu v oblasti adaptace začínajících učitelů vyplynulo, že většina mateřských škol nemá zpracovaný strukturovaný Plán k uvádění začínajících učitelů. Dle mého názoru může být absence strukturovaného Plánu k uvádění začínajících učitelů negativním faktorem při adaptaci začínajícího učitele. Proces adaptace hodnotí respondenti jako extrémně náročný. Nejvíce postrádali v procesu adaptace začínající učitelé čas, komunikaci, uvádějícího učitele a pomoc a rady. Frekvence kontaktů s uvádějícím učitelem se jeví jako nízká, ve většině případů není uvádějící učitel přidělen vůbec a s adaptací začínajícího učitele pomáhá nejvíce kolegyně. I přes náročnost povolání respondenty práce v mateřské škole naplňuje a chtějí se jí i nadále věnovat.

Z výzkumu v oblasti přínosu začínajících učitelů vyplynulo, že začínající učitelé jsou velmi výrazným přínosem pro mateřskou školu, zejména v oblasti nových znalostí a dovedností. Proto mohou MŠ značně obohatit.

Z výzkumu v oblasti problémových oblastí začínajících učitelů vyšlo najevo, že jako problémové považují respondenti administrativu a nekázeň dětí. I proto je důležité nové kolegy dostatečně podporovat, pomáhat jim a motivovat je, aby adaptační období zvládli, co nejlépe. Dalším důležitým faktorem pro zvládnutí problémových oblastí je vzdělávání učitelů s cílem zlepšit jejich přípravu do praxe, propojení teorie a praxe a také příprava na všechny výzvy, které je při výkonu profese čekají. Dalším důležitým krokem ke zlepšení kvality výuky je sebereflexe učitele.

Z výzkumu v oblasti kladných stránek začínajících učitelů individuální přístup k dětem, zodpovědnost a empatii.

Pro praxi bych doporučila:

- Představení nového kolegy celému týmu mateřské školy.
- Přidělení uvádějícího učitele.
- Sepsání adaptačního plánu.
- Nastavení pravidel pro vzájemnou komunikaci.
- Sdílení zkušeností s kolegy.
- Hospitaci při řízené činnosti s následnou reflexí.
- Vzájemná spolupráce a podpora.

- Pravidelné schůzky.
- Reflexe pedagogické činnosti.
- Závěrečná reflexe na konci adaptačního období.
- Při adaptaci začínajícího učitele je důležitá komunikace a pravidelné schůzky. Dále náslechy a návštěvy při řízené činnosti a průběžné hodnocení výchovně – vzdělávací práce.
- Na konci adaptačního období by měla proběhnout závěrečná reflexe s uvádějícím učitelem a vedením školy.
- Vzdělávání učitelů.

Domnívám se, že výše uvedené faktory jsou důležité pro adaptaci začínajících učitelů, a proto považuji za velmi důležité mít zpracovaný Plán k uvádění začínajících učitelů do MŠ.

8 DISKUZE VÝSLEDKŮ A DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Podrobné výzkumy v oblasti začínajících učitelů zmiňují, že se začínající učitelé potýkají s náročností a s problémy profese, nicméně vnímají profesi jako smysluplnou. Toto potvrzují i respondenti realizovaného výzkumu.

Z výzkumu Hanušové a kol. (2017) vyplývá, že začínající učitelé hodnotí kladně komunikaci s kolegy a vedením školy. Respondenti z mého výzkumu taktéž hodnotili jako velmi výrazně kladnou stránku komunikaci s kolegy.

Ve výzkumu Institutu školního vzdělávání (2019) bylo porovnáváno, která ze skupin učitelů (MŠ, ZŠ první a ZŠ druhý st.) se cítí profesně i oborově nejlépe připraveni. Výsledky ukázaly, že ze zmíněných skupin jsou nejlépe připraveni učitelé MŠ. Za oblasti, kde se cítí nejméně připraveni uváděli spolupráci s rodiči a spolupráci s kolegy. Nejmenší problém mají s prací s dětmi ve třídě. Také vnímají jako zatěžující faktor administrativu.

Dle mého výzkumu srovnáním průměrných hodnot v hodnocení připravenosti obou skupin pro výkon praxe bylo zjištěno, že se na výkon profese cítí být lépe připraveni absolventi vyššího než středoškolského vzdělání. Skoro polovina respondentů, konkrétně 43 % odpovědělo, že bylo studium dostatečnou přípravou na praxi v MŠ. Z mého výzkumu taktéž vyplývá, že respondenti vnímají jako velmi problémovou oblast komunikaci s rodiči, zatímco komunikaci s kolegy a přímou práci s dětmi vnímají ve většině případů jako bezproblémovou. Dle odpovědí respondentů je také vnímána administrativa jako velmi výrazný problém, což potvrzují i výsledky výzkumu Institutu školního vzdělávání.

Ve výzkumu Záleské a kol. (2019) by uvítali respondenti širší možnost spolupráce s uvádějícím učitelem. Z mého výzkumu vyplývá, že začínající učitelé postrádali v procesu adaptace přidělení uvádějího učitele, zpětnou vazbu a rozbor řízené činnosti.

Doporučení pro praxi

Z výzkumu v oblasti adaptace začínajících učitelů jsem zjistila, že většina mateřských škol nemá zpracovaný strukturovaný Plán k uvádění začínajících učitelů. Dle mého názoru může být absence strukturovaného Plánu k uvádění začínajících učitelů negativním faktorem při adaptaci začínajícího učitele. Frekvence kontaktů s uvádějícím učitelem se jeví jako nízká, ve většině případů není uvádějíci učitel přidělen vůbec a s adaptací začínajícího učitele pomáhá nejvíce kolegyně.

Proces adaptace hodnotí respondenti jako extrémně náročný. Nejvíce postrádali v procesu adaptace začínající učitelé čas, komunikaci, uvádějícího učitele a pomoc a rady. I přes náročnost povolání respondenty práce v mateřské škole naplňuje a chtějí se jí i nadále věnovat. Při adaptaci začínajícího učitele je důležitá komunikace a pravidelné schůzky.

Z výzkumu v oblasti přínosu začínajících učitelů vyplynulo, že začínající učitelé jsou velmi výrazným přínosem pro mateřskou školu, zejména v oblasti nových znalostí a dovedností. Proto mohou MŠ značně obohatit.

Z výzkumu v oblasti problémových oblastí začínajících učitelů vyšlo najevo, že jako problémové považují respondenti administrativu a nekázeň dětí. I proto je důležité nové kolegy dostatečně podporovat, pomáhat jim a motivovat je, aby adaptační období zvládli, co nejlépe. Dalším důležitým faktorem pro zvládnutí problémových oblastí je vzdělávání učitelů s cílem zlepšit jejich přípravu do praxe, propojení teorie a praxe a také příprava na všechny výzvy, které je při výkonu profese čekají. Dalším důležitým krokem ke zlepšení kvality výuky je sebereflexe učitele.

8.1 Plán uvedení začínajících učitelů do praxe

- Sepsání adaptačního plánu.
- Představení nového kolegy celému týmu mateřské školy.
- Přidělení uvádějícího učitele.
- Nastavení pravidel pro vzájemnou komunikaci.
- Sdílení zkušeností s kolegy.
- Hospitaci při řízené činnosti s následnou reflexí.
- Vzájemná spolupráce a podpora.
- Pravidelné schůzky.
- Reflexe pedagogické činnosti.
- Závěrečná reflexe na konci adaptačního období.
- Vzdělávání a sebevzdělávání učitelů.

Domnívám se, že výše uvedené faktory jsou důležité pro adaptaci začínajících učitelů, a proto považuji za velmi důležité mít zpracovaný Plán k uvádění začínajících učitelů do MŠ.

Z dřívějších realizovaných výzkumů vyplynulo například Záleské a kol. (2019), že respondenti by uvítali širší možnost spolupráce s uvádějícím učitelem.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zabývá silnými a slabými stránkami začínajícího učitele mateřské školy. Cílem teoretické části bylo vymezit základní pojmy, shrnout výsledky výzkumů realizovaných jinými autory a zabývat se problematikou uvádění začínajících učitelů do praxe. Teorie sloužila jako základ pro sestavení dotazníku a následnou interpretaci výsledků. Teoretická část je opřena o přehled problematiky z dřívějších výzkumů, se kterými byly následně srovnány výsledky výzkumu.

Praktická část byla realizována pomocí kvantitativního výzkumu. Za účelem sběru potřebných dat bylo realizováno dotazníkové šetření. V rámci dotazníkového šetření byly respondentům kladeny otázky s cílem získat potřebné informace. Vymezen byl hlavní cíl výzkumu a dílčí výzkumné otázky. Pro jednotlivá tvrzení byly stanoveny nulové hypotézy, které byly podrobeny statistickému testu hypotéz. Výsledky výzkumu jsou přehledně popsány grafickými ilustracemi a tabulkami, závěry jsou srovnány s výsledky výzkumů uvedenými v teoretické části.

Hlavním cílem výzkumu bylo lépe porozumět problematice uvádění začínajících učitelů do praxe a vymezit silné a slabé stránky, které začínající učitelé vnímají ve vztahu k profesní připravenosti a profesní socializaci u vyučujících v mateřských školách.

Zjistilo se, že většina mateřských škol nemá zpracovaný Plán k uvádění začínajících učitelů a uvádějící učitel jim nebyl přidělen. Profesní podporu jim poskytl kolega či kolegyně. Proces adaptace hodnotili respondenti jako extrémně náročný a přesto se práci chtějí i nadále věnovat. Jako silné stránky hodnotí individuální přístup k dětem, empatii a zodpovědnost. Největším problémem se ukázala být administrativa a nekázeň dětí. Většina učitelů hodnotí studium jako dostatečnou přípravu na praxi v mateřské škole.

Prvním dílčím cílem výzkumu bylo zjistit, s jakými problémy se začínající učitelé nejčastěji setkávají. Zjistilo se, že začínající učitelé se nejčastěji setkávají s problémy v oblasti administrativy a nekázní dětí. Druhým dílčím cílem bylo zjistit, v čem vidí začínající učitel vlastní silnou stránku. Zjistilo se, že začínající učitelé se nejčastěji setkávají s problémy v oblasti administrativy a nekázní dětí. Třetím dílčím cílem bylo zjistit, v čem konkrétně vnímá začínající učitel svůj přínos pro mateřskou školu. Zjistilo se, že začínající učitelé ve větší míře vnímají jako svůj přínos nové znalosti a dovednosti. Čtvrtým dílčím cílem výzkumu bylo zjistit, co začínajícím učitelům pomáhá v procesu adaptace. Zjistilo se, že začínajícím učitelům pomáhá v procesu adaptace nejvíce kolega či kolegyně. Uvítali by

pomoc a rady, zpětné vazby či pomoc s administrativou od kolegů, komunikaci a uvádějího učitele.

Hlavní výzkumnou otázkou bylo pochopit, jak vnímá začínající učitel cestu k učitelské profesi, v čem vidí silné a slabé stránky, jak hodnotí profesní připravenost a proces adaptace. Zjistilo se, že začínající učitelé vnímají profesní připravenost jako dostatečnou. Většina začínajících učitelů disponuje středoškolským vzděláním. Silné stránky vidí především v individuálním přístupu k dětem, zodpovědnosti a empatii. Jako svoji slabou stránku vidí zvládnání administrativy a nekázeň dětí. Proces adaptace hodnotí jako extrémně náročný.

První dílčí otázkou bylo zjistit, v čem vidí začínající učitel vlastní silnou stránku. Zjistilo se, že vlastní silnou stránku vidí začínající učitel především v individuálním přístupu k dětem, empatii, zodpovědnost a komunikaci s kolegy. Druhou dílčí otázkou bylo, jaké vnímají zkušenosti učitelé silné stránky u začínajících učitelů. Zjistilo se, že zkušenosti učitelé vnímají u začínajících učitelů jako jejich silnou stránku především individuální přístup k dětem, empatii a zodpovědnost. Třetí dílčí výzkumnou otázkou bylo zjistit, v čem konkrétně vnímá začínající učitel přínos pro MŠ. Zjistilo se, že začínající učitel vnímá největší přínos v oblasti nových znalostí a dovedností. Čtvrtou dílčí výzkumnou otázkou bylo zjistit, jaký přínos vidí zkušenosti učitelé od začínajících učitelů. Zjistilo se, že zkušenosti učitelé vnímají především u začínajících učitelů individuální přístup k dětem, empatii a zodpovědnost. Pátou dílčí výzkumnou otázkou bylo zjistit, s jakými problémy se začínající učitelé nejčastěji setkávají. Zjistilo se, že začínající učitel se setkává nejčastěji s problémy v oblasti administrativy a nekázeň dětí. Šestou dílčí výzkumnou otázkou bylo zjistit, jak probíhá proces adaptace a co konkrétně začínajícím učitelům v adaptaci pomáhá. Zjistilo se, že v procesu adaptace začínajícím učitelům nejvíce pomáhá kolega či kolegyně. V procesu adaptace by začínajícím učitelům nejvíce pomohlo přidělení uvádějího učitele, komunikace s kolegy a vedením, pomoc a rada od uvádějího učitele či kolegů, zpětná vazba od kolegů či vedení.

Z výzkumu vyplývá, že by se mateřská škola měla zaměřit na adaptaci začínajících učitelů, především přidělením uvádějího učitele, který bude začínajícímu učiteli poskytovat cenné rady a pomoc a tím omezit problémy u začínajících učitelů.

I když učitelé hodné povolání učitele mateřské školy jako velmi náročné i nadále se mu chtějí věnovat a naplňuje je.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Burns, M. S., Johnson, R. T., & Assaf, M. M. (2012). *Preschool education in today's world: teaching children with diverse backgrounds and abilities*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Diamond, J., Grob, B., & Reitzes, F. (2015). *Teaching kindergarten: Learner-centered classrooms for the 21st Century*. New York, NY: Teachers College Press.
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd). Brno: Paido.
- Giddens, A. (1999). *Sociologie*. Praha: Argo.
- Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., et al. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy* (2., přepracované a doplněné vydání). Praha: Grada.
- Hladký, A., & Židková, Z. (1999). *Metody hodnocení psychosociální pracovní zátěže: metodická příručka*. Praha: Karolinum.
- Janíková, M., (2019) in Institut výzkumu školního vzdělávání, (2020). *Situace začínajících učitelů v mateřských a základních školách: zpráva z výzkumu mezi absolventy Pedagogické fakulty MU*. Dostupné z file:///C:/Users/HP/Downloads/situace_zacinajicich_ucitelu_v_materskych_a_zakladnich_skolach_zprava_z_vyzkumu_mezi_absolventy_pedagogicke_fakulty_mu-1.pdf
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. Review of educational research. *Summer*. Vol. 62(2), s. 129-169. Dostupné z <https://www.semanticscholar.org/paper/Professional-Growth-Among-Preservice-and-Beginning-Kagan/b18f6ebdb64a9a08abb0b21a609aab43b1d46a6f>.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
- Kostrub, D. (2003). *Od pedagogiky k didaktice mateřské školy*. Prešov: Rokus.
- Koťátková, S. (2014). *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Grada.

- Lahnerová, D. (2009). *Asertivita pro manažery*. Praha: Grada.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada
- Paulík, K. (1999). *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Petlák, E. (2000). *Pedagogicko-didaktická práce učitel'a*. Bratislava: IRIS.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. Vyd.). Praha: Portál.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (6. aktualizované a doplněné vydání). Praha: Portál.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Stuchlikova, I., & Janik, T. (2017). Rámcová koncepce přípravy učitelů základních a středních škol aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry [Online]. *Kontinuum Učitel'ské Profesionalizace*, 243-266. Dostupné z https://www.researchgate.net/publication/319457497_Ramcova_koncepce_pripravy_ucitelu_zakladnich_a_strednich_skol_aneb_o_hledani_a_nachazeni_konsensu_mezi_aktery
- Syslová, Z., & Borkovcová, I. (2022). *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer.
- Syslová, Z. (2017). *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitel'ské profese: aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická.
- Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Praha: Grada.

- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.
- Walterová, E. (Ed.). (2001). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: výstup projektu rezortního výzkumu MŠMT ČR č. LS 20007 Podpora práce učitelů : sborník z celostátní konference (Vol. 2. díl)*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Wiegerová, A., & Vávrová, S. (2011). Učitelovo myslenie a uvažovanie (s. 48- 60). Bratislava: OZ V4.
- Wilson, M. B. (2011). *What every kindergarten teacher needs to know: About setting up and running a classroom*. Turners Falls, MA: Northeast Foundation for Children.
- Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve změně pozdějších předpisů. (2004). Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/print/cs/2004-563/zneni-20160112.htm?sil=1>.
- Záleská, K., Juhaňák, L., Trnková, K., & Šmahelová, M. (2019). Uvádění začínajících učitelů do základních škol: plánovitý, nebo intuitivní proces? [Online]. *Komenský: Odborný časopis Pro Učitele Základní Školy*, 143(04). Dostupné z <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/uvadeni-zacinajicich-ucitelu-do-zakladnich-skol-planovity-nebo-intuitivni-proces>.
- Zháněl, J., Hellebrandt, V., & Sebera, M. (2014). *Metodologie výzkumné práce*. Brno: Masarykova univerzita.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

č.	Číslo
MŠ	Mateřská škola
Sb.	Sbírky
Str.	Strana
ŠVP	Školní vzdělávací program
%	Procento
§	Paragraf

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Profesionalizační kontinuum (Stuchlíková & Janík, 2017, s.252).....	15
Obrázek 2 Teoretický model profesní socializace a profesního rozvoje (Janíková 2019 in Institut výzkumu školního vzdělávání, 2020, s. 10)	15
Obrázek 3 Struktura respondentů podle věku	32
Obrázek 4 Struktura respondentů dle dosaženého vzdělání	33
Obrázek 5 Respondenti podle velikosti mateřské školy	33
Obrázek 6 Respondenti podle počtu dětí ve třídách MŠ	34
Obrázek 7 Respondenti podle délky praxe	34
Obrázek 8 Bylo studium dostatečnou přípravou na praxi v MŠ.....	35
Obrázek 9 Jak hodnotí proces adaptace v MŠ respondenti	35
Obrázek 10 Jak dlouho trval respondentům proces adaptace	36
Obrázek 11 Zpracovává MŠ strukturovaný plán k uvádění začínajících učitelů	36
Obrázek 12 Při nástupu respondenta do MŠ mu byl přidělen uvádějící učitel.....	37
Obrázek 13 Frekvence kontaktu s uvádějícím učitelem	38
Obrázek 14 Byla respondentům poskytnuta od uvádějících učitelů profesní podpora.....	38
Obrázek 15 Kdo nejvíce pomáhal respondentům v procesu adaptace.....	39
Obrázek 16 V procesu adaptace postrádali.....	40
Obrázek 17 Práce v MŠ respondenty naplňuje v míře.....	41
Obrázek 18 Jako začínající učitel přinesl respondent nový nápad, námět na zlepšení do MŠ	42
Obrázek 19 Začínajícího učitele vnímají respondenti přínosného v míře	42
Obrázek 20 V jaké oblasti spatřují respondenti přínos začínajícího učitele	43
Obrázek 21 Míra přínosu začínajícího učitele v konkrétní oblasti	44
Obrázek 22 Hodnocení přínosu. Nové znalosti	44
Obrázek 23 Hodnocení přínosu. Nové dovednosti	45
Obrázek 24 Hodnocení přínosu. Nový pohled na situaci v MŠ.....	45
Obrázek 25 Hodnocení přínosu. Nové trendy	46
Obrázek 26 Míra hodnocení kladných u začínajících učitelů.....	47
Obrázek 27 Hodnocení kladné stránky. Kreativita	47
Obrázek 28 Hodnocení kladné stránky. Empatie.....	48
Obrázek 29 Hodnocení kladné stránky. Zodpovědnost	48
Obrázek 30 Hodnocení kladné stránky. Individuální přístup k dětem	49
Obrázek 31 Hodnocení kladné stránky. Přirozená autorita	49
Obrázek 32 Hodnocení kladné stránky. Komunikace s kolegy	50

Obrázek 33 Hodnocení kladné stránky. Komunikace s rodiči.....	50
Obrázek 34 Hodnocení kladné stránky. Hra na hudební nástroj	51
Obrázek 35 Hodnocení kladné stránky. Improvizace	51
Obrázek 36 Do jaké míry vnímají respondenti problém v oblasti	52
Obrázek 37 Vnímání míry problému v oblasti. Příprava na vzdělávání.....	53
Obrázek 38 Vnímání míry problému v oblasti. Administrativa	53
Obrázek 39 Vnímání míry problému v oblasti. Práce s ŠVP.....	54
Obrázek 40 Vnímání míry problému v oblasti. Nekázeň dětí	54
Obrázek 41 Vnímání míry problému v oblasti. Zpěv a práce s hudebním nástrojem	55
Obrázek 42 Vnímání míry problému v oblasti. Přímá práce s dětmi	55
Obrázek 43 Vnímání míry problému v oblasti. Málo zkušeností, nerozhodnost	56
Obrázek 44 Vnímání míry problému v oblasti. Organizace času v rámci dne	56
Obrázek 45 Vnímání míry problému v oblasti. Komunikace s dětmi	57
Obrázek 46 Vnímání míry problému v oblasti. Komunikace s kolegy	57
Obrázek 47 Vnímání míry problému v oblasti. Improvizace	57

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Absolvent SŠ se cítí stejně profesně připraven jako absolvent vyššího vzdělání	59
Tabulka 2 Problémy v MŠ vnímají začínající učitelé stejně intenzivně jako zkušení učitelé	59
Tabulka 3 Délka adaptace a velikost MŠ.....	60
Tabulka 4 Délka adaptace a počet žáků ve třídách	60
Tabulka 5 Adaptace je stejně rychlá u učitelů se SŠ jako u učitelů s vyšším vzděláním	61
Tabulka 6 Začínající učitel s uvádějícím učitelem vnímá délku adaptace stejně, jako začínající učitel bez uvádějího učitele	61
Tabulka 7 Proces adaptace je stejně rychlý v MŠ se zpracovaným strukturovaným plánem pro uvádění učitelů do praxe jako v MŠ bez zpracovaného strukturovaného plánu	61
Tabulka 8 Přínos začínajícího učitele v různých oblastech vnímají stejně začínající učitelé jako zkušení učitelé.....	62
Tabulka 9 Kladné stránky učitelů MŠ jsou vnímány stejně začínajícími jako zkušenými učiteli	62
Tabulka 10 Vymezené problémy v MŠ vnímají začínající učitelé stejně intenzivně jako zkušení učitelé.....	63

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I.: Dotazník k realizovanému výzkumu

PŘÍLOHA P I.: DOTAZNÍK REALIZOVANÉHO VÝZKUMU

Silné a slabé stránky začínajícího učitele mš

Dobrý den,

Jmenuji se Gabriela Bieronki a jsem studentkou 3. ročníku oboru Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně.

Ráda bych Vás poprosila o vyplnění dotazníku k mé bakalářské práci na téma "Silné a slabé stránky začínajícího učitele mateřské školy." Dotazník je určen začínajícím učitelům mateřských škol s rozsahem praxe do 5 let.

Cílem dotazníku je zjistit názory z pohledu začínajících učitelů na to, s jakými problémy se potýkají a jaké jsou jejich silné stránky.

Výsledky mi poslouží jako podklad pro výzkumnou část mé práce.

Děkuji za spolupráci při vyplnění dotazníku.

1. Jaké je Vaše pohlaví? Vyberte jednu z nabízených možností

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- a) Žena b) Muž

2. Jaký je Váš věk?

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- a) Středoškolské a maturitou b) Vyšší odborné c) Vysokoškolské bakalářské d) Vysokoškolské magisterské
- e) Jiné...prosím uveďte

4. Myslíte si, že Vám studium poskytlo dostatečnou přípravu na praxi v MŠ?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- a) Ano b) Spíše ano c) Nedokážu posoudit d) Spíše ne e) Určitě ne

5. Jaká je délka Vaší praxe v mateřské škole?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- a) 1 rok a méně b) 2-3 roky c) 4 a více let

6. Jaká je velikost mateřské školy, kde pracujete?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- a) 1. třída b) 2. třídy c) 3. třídy d) 4 třídy e) 5 a více tříd

7. Jaký je počet dětí ve třídě v mateřské škole, kde pracujete?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- a) 5 až 10 dětí b) 11 až 15 dětí c) 16 až 20 dětí d) 21 a více dětí

8. Je začínající učitel dle Vašeho názoru přínosem pro mateřskou školu ?

Nápověda k otázce: *Ohodnoťte pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 nejmenší přínos - 10 největší přínos)*

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

9. Čím začínající učitelé mateřských škol nejvíce přispívají ke zkvalitnění vzdělávání ?

Nápověda k otázce: *Vyberte jednu odpověď*

- a) má řadu nových znalostí a dovedností b) zná nejnovější trendy v oblasti předškolního vzdělávání c) přináší do vzdělávání nové podněty d) přináší zkušenosti z jiných zařízení, které získal v rámci praxe
- e) dokáže se na vzdělávání podívat z jiného úhlu pohledu f) je schopen vidět nedostatky, které zaběhlý učitelé již nevnímají g) není unavený z dlouhodobé praxe

10. Jaké nové podněty dle Vašeho názoru začínající učitelé přinášejí do mateřských škol? Nové znalosti

Nápověda k otázce: A) Nové znalosti, Ohodnoťte podnět pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejmenší podnět, 10 – největší podnět)

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

10. Jaké nové podněty dle Vašeho názoru začínající učitelé přinášejí do mateřských škol? Nové dovednosti

Nápověda k otázce: B) Nové dovednosti, Ohodnoťte podnět pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejmenší podnět, 10 – největší podnět)

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

10. Jaké nové podněty dle Vašeho názoru začínající učitelé přinášejí do mateřských škol? Nové trendy

Nápověda k otázce: C) Nové trendy, Ohodnoťte podnět pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejmenší podnět, 10 – největší podnět)

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

10. Jaké nové podněty dle Vašeho názoru začínající učitelé přinášejí do mateřských škol? Nový pohled na situaci v mateřské škole

Nápověda k otázce: D) Nový pohled na situaci v mateřské škole, Ohodnoťte podnět pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejmenší podnět, 10 – největší podnět)

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

11. Přinesl(a) jste dle Vašeho názoru jako začínající učitel(ka) do Vaší MŠ nový, neotřelý nápad, změnu k lepšímu?

Nápověda k otázce: Vyberte jednu odpověď

- a) Ano b) Spíše ano c) Spíše ne d) Určitě Ne e) Nedokážu posoudit

12. V čem vidíte dle Vašeho názoru problémy začínajícího učitele? Administrativa

Nápověda k otázce: 12 A) Administrativa, Ohodnoťte pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejmenší problém, 10 – největší problém)

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

12. V čem vidíte dle Vašeho názoru problémy začínajícího učitele ? Příprava na vzdělávání

Nápověda k otázce: 12 B) Příprava na vzdělávání, Ohodnoťte pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejmenší problém, 10 – největší problém)

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

12. V čem vidíte dle Vašeho názoru problémy začínajícího učitele ? Práce se školním vzdělávacím programem

Nápověda k otázce: 12 C) Práce se školním vzdělávacím programem, Ohodnoťte pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejmenší problém, 10 – největší problém)

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

12. V čem vidíte dle Vašeho názoru problémy začínajícího učitele ? Přímá práce s dětmi

Nápověda k otázce: 12 D) Přímá práce s dětmi, Ohodnoťte pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejmenší problém, 10 – největší problém)

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

12. V čem vidíte dle Vašeho názoru problémy začínajícího učitele ? Nekázeň dětí

Nápověda k otázce: 12 E) Nekázeň dětí, Ohodnoťte pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejmenší problém, 10 – největší problém)

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

12. V čem vidíte dle Vašeho názoru problémy začínajícího učitele ? Komunikace s dětmi

Nápověda k otázce: 12 F) Komunikace s dětmi, Ohodnoťte pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejmenší problém, 10 – největší problém)

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

12. V čem vidíte dle Vašeho názoru problémy začínajícího učitele ? Organizace času v rámci dne

Nápověda k otázce: 12 G) Organizace času v rámci dne, Ohodnoťte pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejmenší problém, 10 – největší problém)

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

12. V čem vidíte dle Vašeho názoru problémy začínajícího učitele ? Komunikace s kolegy

Nápověda k otázce: 12 H) Komunikace s kolegy, Ohodnoťte pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejmenší problém, 10 – největší problém)

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

12. V čem vidíte dle Vašeho názoru problémy začínajícího učitele ? Zpěv a práce s hudebním nástrojem

Nápověda k otázce: 12 I) Zpěv a práce s hudebním nástrojem, Ohodnoťte pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejmenší problém, 10 – největší problém)

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

12. V čem vidíte dle Vašeho názoru problémy začínajícího učitele ? Málo zkušeností, nerozhodnost

Nápověda k otázce: 12 J) Málo zkušeností, nerozhodnost, Ohodnoťte pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejmenší problém, 10 – největší problém)

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

12. V čem vidíte dle Vašeho názoru problémy začínajícího učitele ? Improvizace

Nápověda k otázce: 12 K) Improvizace, Ohodnoťte pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejmenší problém, 10 – největší problém)

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

13. V čem vidíte dle Vašeho názoru kladné stránky začínajícího učitele ? Empatie

Nápověda k otázce: 13 A) Empatie, Ohodnoťte pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejméně kladné, 10 – nejvíce kladné)

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

13. V čem vidíte dle Vašeho názoru kladné stránky začínajícího učitele ? Zodpovědnost

Nápověda k otázce: 13 B) Zodpovědnost, Ohodnoťte pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejméně kladné, 10 – nejvíce kladné)

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

13. V čem vidíte dle Vašeho názoru kladné stránky začínajícího učitele ? Kreativita

Nápověda k otázce: 13 C) Kreativita, Ohodnoťte pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejméně kladné, 10 – nejvíce kladné)

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

13. V čem vidíte dle Vašeho názoru kladné stránky začínajícího učitele ? Individuální přístup k dětem

Nápověda k otázce: 13 D) Individuální přístup k dětem, Ohodnoťte pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejméně kladné, 10 – nejvíce kladné)

☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

13. V čem vidíte dle Vašeho názoru kladné stránky začínajícího učitele ? Komunikace s kolegy

Nápověda k otázce: 13 E) Komunikace s kolegy, Ohodnoťte pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejméně kladné, 10 – nejvíce kladné)

☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

13. V čem vidíte dle Vašeho názoru kladné stránky začínajícího učitele ? Komunikace s rodiči

Nápověda k otázce: 13 F) Komunikace s rodiči, Ohodnoťte pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejméně kladné, 10 – nejvíce kladné)

☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

13. V čem vidíte dle Vašeho názoru kladné stránky začínajícího učitele ? Přirozená autorita

Nápověda k otázce: 13 G) Přirozená autorita, Ohodnoťte pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejméně kladné, 10 – nejvíce kladné)

☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

13. V čem vidíte dle Vašeho názoru kladné stránky začínajícího učitele ? Hra na hudební nástroj a zpěv

Nápověda k otázce: 13 H) Hra na hudební nástroj a zpěv, Ohodnoťte pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejméně kladné, 10 – nejvíce kladné)

☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

13. V čem vidíte dle Vašeho názoru kladné stránky začínajícího učitele ? Improvizace

Nápověda k otázce: 13 I) Improvizace, Ohodnoťte pomocí hvězdy od 1 do 10 (1 – nejméně kladné, 10 – nejvíce kladné)

☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

14. Jak dlouho trval proces Vaší adaptace v mateřské škole ?

Nápověda k otázce: *Vyberte prosím pouze jednu z nabízených možností*

- a) méně než 1 měsíc b) 2 až 3 měsíce c) 4 až 5 měsíce d) 6 měsíců až 1 rok e) déle než 1 rok

15. Je ve Vaší MŠ zpracován strukturovaný Plán k uvádění začínajících učitelů do praxe?

Nápověda k otázce: *Vyberte prosím pouze jednu z nabízených možností*

- ANO NE

16. Byl Vám přidělen uvádějí učitel?

Nápověda k otázce: *Vyberte prosím pouze jednu z nabízených možností*

- ANO NE

17. Jak často jste byl(a) v kontaktu s Vaším uvádějí učitelem?

Nápověda k otázce: *Vyberte prosím pouze jednu z nabízených možností*

- a) pravidelně b) sporadicky na požádání c) uvádějí učitel nebyl přidělen d) vůbec
 e) jiné

18. Poskytl Vám uvádějí učitel profesní podporu?

Nápověda k otázce: *Vyberte prosím pouze jednu z nabízených možností*

- ANO NE Uvádějí učitel nebyl přidělen

19. Kdo Vám nejvíce pomohl zvládnout adaptaci na pozici učitele v mateřské škole ?

Nápověda k otázce: *Vyberte prosím pouze jednu z nabízených možností*

- a) uvádějí učitel b) kolega/kolegyně, která není uvádějí učitelem c) ředitel školy d) celý kolektiv mateřské školy
 e) nikdo

20. Co Vám v procesu adaptace nejvíce chybělo?

Nápověda k otázce: *Popište jedním nebo více slow*

21. Do jaké míry byl pro Vás začátek v zaměstnání náročný

Nápověda k otázce: *Ke zhodnocení využijte hvězdy od 1 do 10 (1 - nejméně náročný, 10 - nejvíce náročný)*

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10

22. Naplňuje Vás práce učitele mateřské školy a chcete se jí věnovat nadále?

Nápověda k otázce: *Ke zhodnocení využijte hvězdy od 1 do 10 (1 - nejméně naplňuje, 10 - nejvíce naplňuje)*

☆☆☆☆☆☆☆☆☆☆ / 10