

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

KOMPETENCE ZAČÍNÁJÍCÍHO PEDAGOGA V MŠ

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Dagmar Dušková

Učitelství pro mateřské školy, obor 7531R001-0

Vedoucí práce: Mgr. Milan Podpera

Plzeň 2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Pardubice, 1. 1. 2016

.....
podpis

Poděkování

Touto cestou bych chtěla poděkovat všem pedagogům, kteří se podíleli na zpracování mé bakalářské práce. Zvláštní poděkování patří Mgr. Milanovi Podperovi za podporu a metodické vedení celé bakalářské práce.

Obsah

Úvod.....	2
Cíl práce.....	3
Teoretická část.....	4
1. Vymezení pojmu učitel	4
2. Začínající učitel	5
2.1. Sebereflexe v pojetí začínajícího učitele.....	6
2.2. Požadavky na práci učitele předškolního vzdělávání.....	7
3. Uvádějící učitel	8
4. Profesní kompetence učitele mateřské školy	9
5. Profesní rozvoj učitele	11
6. Standard učitele.....	12
7. Možnosti dalšího rozvoje vzdělávání učitelů.....	13
8. Legislativa	15
8.1. Současná legislativa	16
9. Možnosti studia učitele MŠ	18
9.1. Podpora začínajících učitelů v zahraničí	19
Empirická část.....	20
10. Metodologie výzkumu	20
10.1. Cíl výzkumu	20
10.2. Metody výzkumu.....	20
10.3. Zadání a návratnost dotazníkové ankety	20
10.4. Zpracování, vyhodnocení a komentář zjištěných skutečností	21
11. Analýza výsledků výzkumného šetření	22
11.1. Výsledky identifikačních údajů dotazníku pro ředitelky MŠ	22
11.2. Výsledky identifikačních údajů dotazníku pro pedagogy MŠ	22
11.3. Analýza výzkumného šetření dotazníku pro ředitelky MŠ.....	24
11.4. Interpretace závěrečné doplňující odpovědi pro ředitelky MŠ	30
11.5. Analýza dotazníkového šetření pro pedagogy MŠ.....	31
11.6. Interpretace závěrečné doplňující odpovědi pro pedagogy MŠ.....	42
11.7. Vzájemné zhodnocení odpovědí shodných pro ředitelky a pedagogy MŠ	43
Závěr	44
Seznam literatury	48
Další zdroje	49
Seznam tabulek a grafů	50
Seznam příloh	52

Úvod

Ke své závěrečné bakalářské práci jsem si zvolila téma „Začínající pedagog v mateřské škole“. Je pro mne zajímavé a aktuální z pohledu učitelky s šestnáctiletou praxí. 13 let jsem působila na jednotřídní mateřské škole, kde jsem měla možnost dvakrát uvádět absolventky do praxe. 2 roky v soukromé mateřské škole, kde jsem tvořila ŠVP PV a vlastně všechnu potřebnou pedagogickou dokumentaci a zároveň uváděla absolventku VOŠ do praxe. V současnosti pracuji prvním rokem v šesti třídní mateřské škole ve středu města Pardubice. Musím podotknout, že i když šlo vždy o předškolní vzdělávání, náplň práce, organizace dne, činnosti a vzdělávání dětí, se lišili vzhledem k podmínkám stanoveným zaměstnavatelem i typem školy. Je velký rozdíl práce v jednotřídní mateřské škole, šestitřídní mateřské škole a jednotřídní soukromé škole, kde ředitelem pro předškolní vzdělávání je pedagog pro střední školy.

Každá jedna z nás jsme se ocitly v roli začínající učitelky v mateřské škole. Chtěla bych se proto zaměřit na to, jakou roli hraje uvádějící učitel a jeho vedení začínajícího učitele v profesních začátcích. Zároveň bych chtěla poodkrýt myšlenky a pocity, týkající se začátků učitelské profese, u čerstvých absolventů i pedagogů s letitou praxí na mateřských školách ve východočeském regionu a to včetně ředitelky mateřských škol. Chtěla bych poodhalit skutečnou potřebu využití plánu uvádění do praxe, zda ředitelky využívají uvádějící učitelky, nabízejí jim jakousi strukturu a plán pro uvádění začínajících učitelů. Zajímala by mě i potřeba začínajících učitelů, zájem o vedení a pomoc od uvádějících učitelů a ředitelů škol.

Cíl práce

Cílem mé práce bylo zjistit, nakolik ovlivní začínající učitelku a její profesní kompetence, uvádějící učitelka. Ve svém výzkumu posuzuji rozvoj kompetencí začínajícího učitele v průběhu zavádění do praxe z jeho vlastního úhlu pohledu. Z pohledu zkušených učitelek mateřské školy sleduji potřebu a možnosti využití plánu pro uvádění do praxe v předškolním vzdělávání.

Je důležité mít plán pro uvádění do praxe, a pokud ano, máme se ho striktně držet? Fungují v praxi uvádějící učitelky či ředitelky? Jsou vždy vhodně vybrány nebo je to pouze jen učitelka na stejné třídě? Je možné ovlivnit rozvoj osobnostních kompetencí začínající učitelky negativním směrem? Je zapotřebí speciálně školená učitelka k výkonu funkce uvádějící učitelky? V neposlední řadě musím položit otázku, jak se začínající učitelky staví k pomoci uvádějící učitelky v přímé práci s dětmi. Zda jsou přesvědčeny, že způsob, jakým byly uváděné do praxe, byl vhodný vzhledem k potřebám, které měly, když ve své profesy učitele začínaly.

Já ani tři ředitelky státní mateřské školy, pod kterými jsem působila, jsme žádný uváděcí plán pro začínající učitele nevyužívaly. Na mém nynějším pracovišti si plán pro uvádění vypracovala ředitelka sama a využívá jej více než pět let.

Ráda bych také poodkryla důležitost osobnostního profilu začínající učitelky, její očekávání a představy v kontextu s očekáváním a představou práce učitelky s dlouholetou praxí a též ředitelky mateřské školy.

Teoretická část

1. Vymezení pojmu učitel

Pedagogický slovník definuje pojem učitele jako osobu, která podněcuje a řídí učení jiných osob. Nazývá ho vzdělavatelem. V minulosti byl učitel především předávající poznatky žákům ve vyučování. V dnešní době je učitel kvalifikován jako součást celého systému školství, spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje činnost žáků, hodnotí proces učení a jeho výsledky. Kvalita učitele závisí na jeho vlastním vzdělání a následném sebevzdělávání. Učitel se neustále nachází v interakci se žáky, kolegy, rodinou žáka i se širokou veřejností (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Profese učitele je pojem sice klíčový avšak podle Průchy přesto nejednoznačně vymezený i přes množství odborné literatury věnované tomuto tématu. Učitel, jako pedagogický pracovník může značit dva aspekty. Jedním z nich je pedagogický pracovník se širším záběrem působnosti v náplni práce a druhým aspektem je učitel. Pak tedy chápeme pojem pedagoga, jako osobu podílející se na výchově a vzdělávacím procesu (Průcha, 2002).

Vymezit pojem učitele lze ve více rovinách. Jednou z nich jsou očekávané požadavky společnosti, tedy takzvaná sociální role. V rovině sociální jde o roli, kde veřejnost očekává určité požadavky a ustálené způsoby jednání. Tyto požadavky určují, jak chování ve společenských situacích, tak ve vzdělávacích činnostech. Druhá rovina, kterou je socioprofesionální role učitele, se určuje z pohledu druhu nebo stupně školy. Třetí rovinou je role specifitější, která je té první podřízena a tou je společensky svěřená zodpovědnost za výchovu a vzdělávání nové generace. Spočívá především v celkovém působení na žáky v celém vzdělávacím procesu (Vašutová, 2004).

Pedagogické výzkumy za poslední roky poukazují na fakt, že učitelé nepovažují za zvlášť důležité se prosazovat jako příslušník profese. Berou svou profesi spíše jako poslání než jako vysoce odbornou činnost v oblasti výchovy a vzdělávání. Laická veřejnost vnímá podstatu profese učitele jako zprostředkování znalostí a dovedností dětem. (Vašutová, J. a kolektiv, 2008).

Od roku 1989 byli učitelé sledováni okruhem odborníků a zde byly identifikovány určité proměny profese učitele. Jednou z nich je chápání profese nikoliv jen jako poslání, ale jako zodpovědnost jednotlivého učitele za vzdělávací procesy, jeho odbornost, expertní realizace. Stoupající náročnost profesního výkonu sebou přinesla i mnoho změn v zákonech o pedagogických pracovnících (Vašutová, J., a kolektiv, 2008).

2. Začínající učitel

Každý začínající učitel přicházející z pedagogické školy a je jedno zda ze střední nebo vysoké, je připravený teoreticky, ale nikoliv prakticky na neočekávané situace, jež nastávají v neočekávaných okamžicích. Nezná prostředí, ve kterém bude pracovat s dalšími kolegy, dětmi, neopomínaje rodiči podílejícími se na společném procesu vzdělávání v mateřské škole. Je schopen jakési reflexe, sebereflexe nicméně nové prostředí, časová náročnost učitelské profese, stav materiálního vybavení školy, složení úvazku a rozsah administrativních a jiných povinností, jej staví do pozice začátečníka, který se postupně vyrovnává s překážkami a těžko se adaptuje v pracovním procesu MŠ. Změněná kvalita kázně dnešních dětí, postoj rodičů ke škole, vyšší výskyt minorit a integrovaných dětí je i pro učitele s praxí náročným pedagogickým výkonem (Podlahová, 2004).

Přijímání nového učitele na stávající mateřskou školu je pro ředitele školy důležitým a zásadním rozhodnutím. Musí zohlednit několik aspektů. Prvotním aspektem je osobní kontakt při pohovoru, první dojem, akreditované kurzy, praxe aj., kvalifikace učitele pro výkon dané profese je stěžejním bodem při konfrontaci mezi nadřízeným a zájemcem o práci učitele v MŠ. Jedním z dalších aspektů je praxe učitele a zde se názory liší, ačkoliv učitel přicházející ze školy je plný nových nápadů a zdroj neotřelé energie, učitel s praxí je jistotou pro praktický chod mateřské školy. Jde o jednodušší start v pracovním procesu jak pro samotného zájemce o místo, tak pro ředitele, kolegy, ale také pro uvádějícího učitele do praxe. Naopak u začínajícího učitele, který přichází ze školního prostředí je nejednou překvapením, jak náročnou profesi si zvolil. Začne hodnotit a reflektovat sebe sama, vlastní postoj k práci pedagoga (Urbánek, 2005).

2.1. Sebereflexe v pojetí začínajícího učitele

Pedagogický slovník vymezuje sebereflexi jako: „*Obecně vědomé sebepoznávání, sebevymezení, sebehodnocení, na jehož základě vzniká u jedince vztah k sobě samému. Jedinec se zamýšlí, nad sebou samým, nad zvláštností své osobnosti, ohlíží se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, pocity city, rekapituluje určitý úsek vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro něho významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009)

Podle Syslové (2013), je sebereflexe součástí profesních kompetencí učitele a její podstatou je rozhovor se sebou samým. Tedy dochází k dialogu mezi pozorujícím „Já“ a pozorovaným „Já“.

Sebereflexi pedagogické činnosti učitele chápeme jako cyklický proces, který učitel musí plánovat na základě svých předešlých zkušeností, zpětné vazby, která mu je prostředkem k posouzení kvality vlastní pedagogické kvality. Učitelé jsou připravováni k flexibilitě ve vzdělávacích činnostech.

Ochota učitele k sebereflexi však vychází z povinností učitele, ale samozřejmě záleží na vlastních charakterových vlastnostech pedagoga a jeho profesionalitě. Příležitost k prvotní sebereflexi dostane student pedagogického oboru v seminářích a výstupech. Je nezbytnou součástí pro dosažení profesní způsobilosti. Studenti reflektují videozáznamy, vzájemně si hospitují, hovoří o nezdarech i úspěších probíhají první pedagogické pokusy (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Syslová (2013) také upozorňuje na různé aspekty sebereflexe. Z psychologického hlediska je sebereflexe složitým procesem, při kterém dochází k vývoji osobnosti a během něhož dochází ke konfrontaci vědomí, jednání a charakteru osobnosti s morálními hodnotami. Vyjadřuje, jak naše vnímání sebe sama ovlivňuje naše chování. Z pohledu pedagogiky je sebereflexe považována za nutnou podmínku profesního růstu.

V souvislosti se sebereflexí se objevují i další pojmy – autodiagnostika, sebehodnocení, které sice nejsou totožné, ale se sebereflexí úzce souvisí.

2.2. Požadavky na práci učitele předškolního vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) je dokument vymezující hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Stanoví zásadní východisko pro tvorbu školního vzdělávacího programu a jeho uskutečňování v MŠ (RVP PV, 2005).

Začínající učitel si potřebuje zautomatizovat vyučovací postupy, získat jakousi jistotu ve svém rozhodování a další každodenní činnosti s dětmi. Musí se naučit plánovat, své plány uskutečňovat i v náročných podmínkách například plný stav dětí ve třídě, nemoci druhé učitelky, nečekané výměně služby apod. a to vzhledem k cílům daným RVP PV (Syslová, 2013).

Požadavky na práci učitele předškolního vzdělávání vymezuje i RVP PV - pedagogický styl

- Pedagogové respektují požadavky a potřeby dětí, reagují na ně a snaží se je v rámci svých možností a zkušeností uspokojit
- Všechny děti mají rovnocenné postavení, žádné z nich nesmí být znevýhodňováno, podceňováno nebo naopak protěžováno.
- Pedagogický styl, jakým jsou děti vedené je vždy podporující s přímou a vstřícnou komunikací pedagoga. Je vyloučena manipulace a komunikace s dítětem, kterou by mohlo pociťovat jako násilnou.
- Je uplatňován pedagogický styl s nabídkou se spoluúčastí dítěte a jeho samostatným rozhodováním. Odpovídá mentalitě dítěte a jeho životním potřebám.
- Pedagog se zásadně vyhýbá negativním slovním komentářům, jakýmkoliv ironickým poznámkám nebo zesměšňování dítěte. Dokáže pochválit a ocenit snahu dítěte.
- Ve vztahu mezi dítětem a pedagogem panuje důvěra, tolerance, ohleduplnost a vzájemná podpora.
- Pedagog se programově věnuje neformálním vztahům dětí ve třídě a nenásilně je ovlivňuje prosociálním směrem (RVP PV, 2005).

3. Uvádějící učitel

Pokud bereme v úvahu fakt, že průvodcem v přípravě dítěte na úspěšný start ke vzdělání ve škole by měl být vedle rodičů především odpovídajícím způsobem profesně připravený a kompetenčně vybavený učitel mateřské školy, důležité nejenom vzdělání učitele v oboru předškolní pedagogika, ale i garant, který kvalifikovaného učitele bez praxe uvede do pracovního procesu a zajistí tak rozvoj adekvátních kompetencí příslušného oboru u začínajícího učitele (Spilková, V., a kolektiv, 2004).

Zkušený učitel již má svůj pedagogický styl, který získal zkušenostmi důsledkem vlivu dětí v praxi. Dokáže si zdůvodnit metody svého jednání a konání, vnímá děti ve třídě i vztahy mezi nimi globálněji než začínající učitel. Umí improvizovat je připraven se úspěšně vyrovnat s nastalou situací a zároveň plnit svou vzdělávací funkci v mateřské škole. Určí priority a rozlišuje méně podstatné od nepodstatného. Ale i zkušený učitel musí nadále přijímat výzvy, sdílet zkušenosti, radit se s kolegy a stále se sebevzdělávat v oboru (Syslová, 2013).

Pracovní zátěž kladená na uvádějící učitelku tvoří samostatnou složku životní a profesní zátěže, která vyplývá z přijaté funkce uvádějící učitelky do praxe. Uvádějící učitel nemá snížený úvazek přímé práce s dětmi a leckdy ani osobní ohodnocení za náročný výkon, který musí podat při zavádění učitele do praxe. Nejenom zvládnutí vlastní přímé pracovní činnosti, ale také každodenní dohlížení na začínajícího učitele mohou provázet jevy působící nezřídka jako stresory např. tlak z předpokládaných chyb v rozhodnutích a výkonech, ztížené zdraví, časový tlak, tlak ze zodpovědnosti jako takové. Odolnost vůči těmto a dalším mnoha stresorům, které jsou relativní i po stránce životní spokojenosti, jsou podmíněny několikaletými faktory vlastní osobnosti uvádějícího učitele. Podobně jako ostatní část pracující populace i učitelé chtějí být za svůj pracovní výkon oceněni a dostávat patřičný plat (Paulík, 1999).

Vzhledem k možnostem současného školství, konkrétně v mateřských školách, právních subjektech patřících pod základní školu, je pouze na ředitelce mateřské školy, aby rozhodla o tom, zda svým zaměstnancům uzná osobní ohodnocení a pokud ano, v jaké výši. To se řídí nařízením vlády č. 381/2010 Sb.

Výzkumy spokojenosti učitelů ukázaly řadu informací. Ve srovnání s některými dalšími profesemi např. personalisté, pracovníci banky, se spokojenost učitelů jeví jako nižší.

Všeobecně je to především nespokojenost s platem a celkovým oceněním své práce (Paulík, 1999).

4. Profesní kompetence učitele mateřské školy

Pro začínajícího učitele je nezbytné zvládnutí základních pedagogických kompetencí, které lze chápat jako důležitou profesionální fázi, kultivovaného projevu, dovednosti pohotově reagovat a dalších mnoha, aby se posunul do další tvůrčí fáze a osvojil si tak výkon elementárních činností ve svém běžném každodenním profesním působení ve škole (Šimoník, 1995).

Ve školství je tato potřeba vytyčena kompetencemi učitele v MŠ, profesními kompetencemi učitele MŠ. Vždy se ale vrátíme k nedostatku praxe u začínajících učitelů a nevolí ředitelů mateřských škol přijímat tyto vzdělané mladé lidi do řad učitelských sborů (Paulík, 1999).

Podle Spilkové lze považovat profesní kompetence za jakousi komplexní způsobilost k plnění pracovních povinností učitele předškolního vzdělávání preference jeho znalostí, dovedností, postojů a hodnot. Zahrneme-li do nich i osobnostní charakteristiku, lze je rozdělit do jednotlivých oblastí dle kritérií kvality. Tedy soubor osobnostních a odborných předpokladů pro výkon učitelské profese je nazýván profesními kompetencemi. (Spilková, V., a kolektiv, 2004).

Vašutová (2004) rozděluje profesní kompetence učitele do sedmi částí, které by měl zvládnout začínající učitel po zavedení do praxe.

Předmětové kompetence

- znalost RVP PV a zároveň jeho aplikace do tvorby projektů v mateřské škole, jako je ŠVP, který spoluvytváří s pedagogickými spolupracovníky dané mateřské školy. Díky odborným znalostem a dovednostem dochází k rozvoji tvůrčího i kritického myšlení v oblasti výchovné a vzdělávací.

Kompetence pedagogické

- především musí znát a odhadnout potřeby dětí, používat metody a formy vzdělávání tak, aby vyhovovaly věkovým zvláštnostem, užívat a respektovat individuální potřeby dětí, umět

zhodnotit úroveň rozvoje dítěte vzhledem k úrovni prováděné činnosti. Samozřejmě by měli být znalosti o právech dítěte a jejich respektování při práci.

Kompetence didaktické a psychodidaktické

Nejenom znát školní programy a utvářet je, důležitou kompetencí je umět s nimi pracovat ve vzdělávacím procesu. Přizpůsobit metody a formy individuálním potřebám dětí. Využívat kreativity a námětů z dostupných zdrojů např. kolegové, internet aj.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Ovládá prostředky utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě i škole kde působí, zajišťuje bezpečnost dětí. Napomáhá k rozvíjení pozitivních vztahů mezi dětmi, komunikuje pomocí efektivních prostředků nejenom s dětmi, ale i s rodiči a kolegy.

Kompetence manažerské a normativní

Zná základy zákonů a norem vztahujících se k výkonu profese, orientuje se v administrativních úkonech, vedení záznamů aj., zvládne organizaci na úrovni třídy i akce pořádané ze strany školy, zvládá práci na PC, interaktivní tabuli aj.

Kompetence diagnostické a intervenční

Dovednost použití diagnostických prostředků, fundovaně stanovit prognózu školního úspěchu, rychle reagovat na změny v chování dítěte, patologické jevy, identifikovat různé poruchy učení, chování a stanovit postup při zpracování plánů a programů k dosažení klíčových kompetencí ve vzdělávacích oblastech dítěte tak, aby se dosáhlo optimálních výsledků při rozvoji dítěte v MŠ.

Kompetence profesně a osobnostně kultivované

Poskytování informací zákonným zástupcům a průběžná spolupráce na úrovni třídy a školy. Schopnost konfrontace rodičů a jejich dětí a diplomatické vystupování při podávání informací dítěti.

Dokáže si zdůvodnit svůj pedagogický styl na základě analýzy vlastní činnosti. Zdůvodní si způsoby a postupy svého jednání se zaměřením na vzdělávací procesy uplatňované při samotném plánování a uskutečňování předškolního vzdělávání.

Další předpoklady

Aktivně pečuje o své zdraví a to nejenom fyzické, ale i psychické. Snaží se odbourávat stres a syndrom vyhoření. Samozřejmostí by měla být mravní bezúhonnost (Vašutová, 2004).

5. Profesní rozvoj učitele

Současná podoba kariérního systému pedagogických pracovníků byla ukotvena v zákoně č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů. Dle tohoto ustanovení má pedagog pouze dvě možnosti. Jednou z nich je specializace, druhá je cestou k funkční pozici. Díky tomu není pro učitele stávající kariérní systém motivující, nenabízí totiž možnost přihlídnout ke kvalitě práce pedagogického pracovníka.

Základním kamenem nově vytvořeného kariérního systému je čtyřstupňový Standard učitele, který je založen na profesních kompetencích pedagogů. Učitel má možnost zvolit novou kariérní cestu – cestu rozvoje profesních kompetencí. Definují se podmínky pro postup pedagoga po této kariérní cestě. Součástí této nové kariérní cesty je také upravena povaha atestačního řízení pro postup učitele do vyššího kariérního stupně. Jsou zde také nastavena pravidla prvních dvou let v praxi učitele – tzv. adaptační období, včetně povinností vyplývajících pro ředitele, uvádějícího učitele a zástupce vysokých škol vzdělávající nastávající učitele. Na Standard učitele navazují již existující kariérní cesty:

1. cesta rozvoje profesních kompetencí
2. cesta ke specializovaným pozicím
3. cesta k funkčním pozicím

Kariérní cesta rozvoje profesních kompetencí je napojena na Standard učitele. Pedagog má v jejím průběhu možnost postupovat od kariérního stupně 1 (KS1) po stupeň 4 (KS4). Jediným povinným bodem je postup z KS1 na KS2. Ostatní kariérní postupy jsou zcela na dobrovolnosti jedince. Podmínkou pro postup na pozici KS3 a KS4 je úspěšně absolvované atestační řízení.

Kariérní cesta ke specializovaným pozicím dnes již existuje, přibyla nová oblast - mentor. Pro vykovávání specializované činnosti je podmínkou absolvování studia k výkonu těchto činností (rozsah 250 hodin, délka pedagogické praxe a při praktickém vykonávání této činnosti pak

náleží učiteli i specializační příplatek, popř. snížení přímé vyučovací povinnosti. Učitel může vykonávat souběžně více specializovaných činností. Některé specializované činnosti jsou vázány pouze na KS3 (NIDV, 2015).

6. Standard učitele

Standard učitele je základním stavebním kamenem nového kariérního systému. Je založen na profesních kompetencích učitele. Zatím co kompetence jsou souborem znalostí, schopností a dovedností a postojů učitele, jsou hodnotitelné a lze je dalším vzděláváním a praxí získat, rozvíjet a prohlubovat, standard učitele umožňuje rozpoznání kvality a její zúročení ve prospěch dětí, popř. ostatních kolegů. Standard učitele má 4 oblasti:

Profesní etika

Profesní etika se věnuje hodnotám v práci učitele. Etické hodnoty a chování učitele je vnímáno jako základní předpoklad pro výkon pedagogickou profesí. Učitel je vzorem pro své žáky, svým vystupováním ve škole i na veřejnosti udržuje důstojnost a důvěryhodnost učitelské profese. Jako jediná část Standardu není odstupňovaná.

Učitel a jeho profesní Já

Pedagog má osobnostní předpoklady a pedagogické znalosti potřebné k výkonu své profese. Je schopen sebereflexe, snaží se zlepšovat své činnosti, je zodpovědný za svůj profesní růst a rozvoj, dále se vzdělává. Je schopen zvládnout specifické nároky učitelské profese. (jazyková výbava, ovládnutí informačních a komunikačních technologií, práce v týmu, orientace ve vědeckých pracích).

Učitel a jeho okolí

Učitel se podílí na rozvoji školy a vylepšuje vzdělávání v ní. Podporuje vytváření příznivého klimatu školy. Spolupráci s rodiči žáků považuje za jednu z nejdůležitějších podmínek pro výsledky učení žáků. Snaží se nalézat příležitosti pro spolupráci s rodiči, ale i odborníky s cílem zvýšit kvalitu vzdělávání žáků.

Očekávané profesní kompetence jsou v této oblasti děleny do tří - sdílení a spolupráce, komunikace s rodiči a komunikace se sociálními partnery.

Učitel a jeho žáci

Pedagog prokazuje profesní kompetence, které se odrážejí v klíčových oblastech jeho činností. Těmi jsou především plánování výuky, řízení a organizaci procesů učení, vedení k sebehodnocení žáků, hodnocení výsledků i procesů žákova učení a vytváření podněcujícího prostředí pro učení apod.

Profesní kompetence jsou děleny opět do několika částí - plánování, učení, hodnocení průběhu a výsledků učení, výchova žáků k hodnocení vlastní práce, reflexe a klima. Každá tato část je dále podrobněji rozdělena na dílčí kompetence, zde je uvedena charakteristika jednotlivých kariérních stupňů (NIDV, 2016)

7. Možnosti dalšího rozvoje vzdělávání učitelů

Pro začínající učitele jsou dostupné i různé kurzy např. e-learningového charakteru nebo kurzy vzdělávání v centrech CCV. Zde můžou začínající pedagogové projít několika hodinami vzdělávání „ušitého“ na míru právě otázkám přímé praxe s dětmi i kolegy na pracovišti mateřské školy. Kurzy jsou určeny pro pedagogické pracovníky mateřských škol, základních škol, gymnázií, středních odborných škol. Požadovanými vstupními znalostmi účastníka je samozřejmě studium ukončené nebo započaté v oboru. Základní znalosti práce s počítačem.

Kurzy vzdělávání se týkají pedagogických dovedností začínajícího učitele a v zásadě se zabývají obecně čtyřmi oblastmi, které se vzájemně prolínají. Pro začínajícího učitele mohou být motivací, ale i vodítkem k lehčímu vstupu do pracovního procesu v mateřské škole.

1. učitel - zaměstnanec
2. učitel – vztahová oblast
3. učitel – sebeřízení, sebereflexe
4. učitel – děti

Každý z nich vyžaduje jistý druh dovedností – komunikační dovednosti, schopnost spolupracovat, prezentovat se a další. Odlišuje je úroveň, na které jsou tyto dovednosti realizovány. Na těchto kurzech sice není možné nasbírat zkušenosti, které získá zkušený učitel s praxí, avšak je možné poskytnout modelové situace, které se ve škole vyskytují a také modelová řešení. Je zde možné nastínit, kudy cesta rozhodně nevede a to začínajícímu učiteli ušetří hodně času. Absolventi takovýchto kurzů získávají znalosti o zásadních aspektech

práce učitele, budou schopni si uvědomit požadavky, které na něj jeho profese klade, budou připraveni pro aplikaci nabytých znalostí v prostředí svojí školy (CCV, 2011).

8. Legislativa

V ČR byla systematická podpora uvádění začínajících učitelů zavedena po r. 1977, kdy tehdejší MŠMT vydalo vyhlášku č. 79/1977 Sb., o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů, která ve třetím paragrafu upravovala uvádění učitelů do praxe. Součástí vymezení byla jeho délka, cíl uvádění, spolupráce metodických orgánů ad.

Obsah uvádění začínajícího učitele tvořily tři složky. Ideově-politická, odborně-předmětová, pedagogicko-psychologická. Touto činností byl pověřen uvádějící učitel a představovala pozitivní krok, jelikož potlačovala neurčitost a praktickou neúčinnost v pomoci nastupujícím učitelům. Navzdory formálním nedostatkům a politické ideologii systému, systematická podpora získala charakter daných pravidel při uvádění do praxe. Tato vyhláška byla zrušena (vyhláška č. 79/1977 Sb.).

Profesní vývoj začínajících učitelů a jejich pedagogické problémy jsou významně ovlivněny nástupem do nového zaměstnání. Začínající pedagogové poukazují na nepříznivé finanční podmínky, vyplývající z platového zařazení v tabulce, která prvotně vychází z délky praxe a dosaženého stupně vzdělání. Nepříznivým faktem jsou i uzavírané smlouvy na dobu určitou, kdy pedagog nemá jistotu práce na delší dobu než jeden rok. Za zmínku stojí i současný přezíravý postoj veřejnosti ke škole a k učiteli. Obecně je prestiž učitelské profese velmi nízká a společensky nedostatečně oceněná (Spilková, V. a kolektiv, 2004).

Po nahlédnutí do právních norem jednotného systému pro předškolní vzdělávání jsme se mohli setkat v § 3, pracovního řádu s vymezením, které upravuje spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky v přímé pedagogické činnosti, jako činnosti dohodnuté s pedagogickými pracovníky. Zde bychom mohli zahrnout i uvádění začínajících učitelů ve smyslu spolupráce pedagogických pracovníků a práce uvádějícího učitele (vyhláška č. 263/2007 Sb.).

Ze zákoníku práce vychází i uzavření pracovního poměru se všemi náležitostmi, jako je smlouva, povinnosti zaměstnance, ale také zaměstnavatele kde je v § 227 stanovena povinnost zaměstnavatele dohlížet a zajistit odborný růst zaměstnanců, který mimo jiné zahrnuje i odbornou praxi absolventů škol. V § 229 zákoníku práce je stanoveno, že zaměstnavatelé zajišťují svým zaměstnancům, tedy i absolventům škol přiměřenou odbornou praxi k získání praktických zkušeností a dovedností pro výkon práce. Absolventem

rozumějme zaměstnance nastupujícího do zaměstnání pro práci odpovídající jeho kvalifikaci, a jestliže celková doba jeho odborné praxe nedosáhla po řádném ukončení studia 2 let (zákon č. 262/2006 Sb.).

8.1. Současná legislativa

První pracoviště je pro začínajícího učitele přirozeným článkem, pokračováním v rozvíjení a dotváření jeho odborných a metodických vědomostí a dovedností. V nynějším systému školství a zákoníku o pedagogických pracovnících není legislativně vymezen plán pro uvádění do praxe, ale jsou zde zákony a vyhlášky, které poukazují na možnosti přípravy začínajícího učitele.

Nástupní pracoviště by mělo začínajícímu učiteli poskytnout nezbytnou adekvátní pomoc. V učitelské profesi se v této souvislosti hovoří o tzv. uvádění nových učitelů do praxe. V současné době je podpora začínajících učitelů plně v kompetenci jednotlivých škol. Záleží pouze na vedení a ředitelce školy, jakým způsobem přijme novou a začínající učitelku, zda má připravený plán uvádění a zda jí bude přidělena uvádějící učitelka (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Nicméně v ČR je legislativně vymezený pojem o předpokladech výkonu činnosti pedagogického pracovníka, jako ten, kdo má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává. Momentálně jsou to i absolventi středních a vyšších odborných škol v oboru předškolní pedagogika. Položme si otázku, zda pro tak náročné povolání je dostačující odborné středoškolské vzdělání. Podle zákona o kvalifikaci učitelů mateřských škol (zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, Katalog prací apod.) se kvalifikovaným učitelem staneme několikerým způsobem. Nejrozšířenějším typem přípravy pracovníků pro předškolní vzdělávání jsou střední odborné školy (Syslová, 2013).

Přestože požadavky na výkon učitelské profese definuje a jasně vymezuje zákon č. 563/2014, do roku 2014 se v praxi vyskytoval vysoký podíl pracovníků, kteří nebyli funkci kvalifikovaní (Urbánek, 2005).

Dne 12.9 2014 byla vyhlášena novela zákona č. 197/2014 o pedagogických pracovnících, která upravuje předpoklad odborné kvalifikace k možnosti výkonu pedagogické činnosti osobám, které odbornou kvalifikaci nezískaly. Novela nabyla platnosti dnem 1. 1. 2015. Obecnou výjimku z požadavku splnění odborné kvalifikace představuje ustanovení § 32 odst. 1 písm. b), dle něhož přímou pedagogickou činnost mohou vykonávat také osoby bez odborné kvalifikace, avšak nejdéle po dobu 10 let ode dne nabití účinnosti zákona, pokud do této doby alespoň nezahájí studium, které vede k jejímu získání. Přechodné desetileté období skončilo dnem 31. 12. 2014 (zákon č. 197/2014 Sb.).

Prioritou ministryně Mgr. Kateřiny Valachové, Ph.D. pro rok 2015/2016 v profesním rozvoji pedagogických pracovníků, je zavedení adaptačního období pro začínající pedagogy. Je plánováno jedno-až dvouleté adaptační období, jehož cílem by měla být podpora při vstupu do zaměstnání a v průběhu profesních začátků učitele. Zvažuje dokonce snížení přímé vyučovací povinnosti. Dle rámcového programu uvádění do profese by mohlo být realizováno adaptační období ukončené atestací. Do tohoto projektu by měly být zapojeny fakulty vzdělávající učitele (MŠMT, 2006).

Aktuální znění zákona (Zákon č. 563/2004 Sb.) o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů k 1. lednu 2015 se týká získávání odborné kvalifikace učitele mateřské školy:

„a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu se zaměřením na učitele mateřské školy

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním oboru pedagogika, oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství, pedagogiku volného času, a programem celoživotního vzdělávání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,

e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání) v oboru zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy,

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů a vykonáním zkoušky, která svým obsahem odpovídá zkoušce maturitní zkoušky z předmětu zaměřeného na pedagogiku předškolního věku.“ (zákon č. 563/2004 Sb.)

9. Možnosti studia učitele MŠ

Od r. 1993 je zaveden na vysokých školách bakalářský studijní program Učitelství pro mateřské školy. Obor učitelství pro MŠ lze studovat na 9 vysokých školách v ČR. Na převážné většině pedagogických fakult v ČR se nyní realizuje studijní program Učitelství pro mateřské školy v prezenční i distanční formě studia, na některých je kombinován s programem studia speciální pedagogiky. (Průcha, 2009).

V současné době je v ČR 16 středních odborných škol s pedagogickým zaměřením. Čtyřleté úplné střední odborné studium pro předškolní a mimoškolní výchovu končí maturitní zkouškou a absolventky mají kvalifikaci jako učitelky pro MŠ. Pedagogická lycea tuto kvalifikaci neposkytují. Dále máme v ČR 7 vyšších odborných škol s pedagogickým zaměřením, z nichž 6 je zaměřeno na oblast předškolní pedagogiky. 3 vysoké školy dokonce nabízí studium navazující magisterské, kde se problematikou předškolní pedagogiky zabývají studenti prezenčního i kombinovaného studia. Všechny výše uvedené typy a stupně studia splňují požadavky na kvalifikaci učitelky pro MŠ, která je dána zákonem č. 563/ 2004 Sb. o pedagogických pracovnících (Atlas školství, 2016).

Za zmínku stojí i fakt, že charakteristickou skupinou zastávající roli učitele v MŠ, jsou z větší části ženy. Tuto feminizaci lze ovlivnit pružněji nežli fakt, že věková struktura pedagogických sborů respektive věkový průměr nad 50 let je zastoupen, až jednou třetinou z čehož velká část je již v důchodovém věku. V mezinárodní komparaci evropských zemí se ukazuje, že věkový průměr učitelských sborů je ještě vyšší než v České republice (Urbánek, 2005).

9.1. Podpora začínajících učitelů v zahraničí

Ve většině zemí EU platí více či méně soustavná opatření na podporu začínajících učitelů, která má dvě formy:

1/ podpůrná opatření speciálně koncipovaná pro poskytování informací, rad a pomoci učitelům vstupujícím poprvé do zaměstnání.

2/ povinné školení během prvního roku v zaměstnání např. Řecko, Španělsko, Itálie

K nejčastějším typům takové podpory v zemích EU patří formální a polo formální pohovory o úspěších a potížích, účast na třídních aktivitách, pomoc při hodnocení. Důležitou součástí jsou i rady týkající se učitelských dovedností, organizace seminářů pro začínající učitele, popř. speciální školení (Píšová, Duschinská, 2011).

Uvádějící učitel, který by mohl podat radu a pomoc začínajícímu učiteli každodenně v přímé interakci s dětmi, s podpůrným plánem k uvádění, by se tak stal hlavním průvodcem při zavádění do praxe.

Jako příklad uvádí Kantorková zahraniční model učitele a jeho profesionální pojetí profesorem D. C. Berlinerem, který provedl výzkum v USA pro posuzování stadia učitelů – expertů. Vynikají především ve své profesní doméně. Dokážou vyvíjet operace, které se opakují a vedou k výsledným cílům. Jsou více flexibilní a styl se vyznačuje přiměřeností, citlivostí k úkolům vlastním i zadávaným. Problémy řeší kvalitativně, mají rychlejší rozpoznání schopností. Sice mohou daný problém řešit pomaleji, ale o to více do něj vkládají své zkušenosti, aby situaci optimálně vyřešili (Lukášová – Kantorková, 2003).

Empirická část

10. Metodologie výzkumu

10.1. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu byla míra rozvoje kompetencí začínajícího učitele v jeho pracovních začátcích, a nakolik ovlivní uvádějící učitelka profesní kompetence začínající učitelky. Z pohledu začínajících učitelek v MŠ jsem sledovala potřebu uvádějící učitelky, a pokud šlo o učitelky již s praxí, zda byla pro ně přínosem či nikoliv. Předmětem zkoumání byly názory respondentů obou cílových skupin k tzv. plánu uvádění do praxe, jeho potřebu využití a vhodný výběr pedagoga do funkce uvádějícího učitele MŠ.

10.2. Metody výzkumu

Pro výzkum jsem si vybrala dotazník, který jsem vyhotovila ve dvou variantách – pro pedagogy MŠ, z nichž jedni zastávají funkci ředitelek a druzí jsou učitelkami mateřské školy ve východočeském regionu. Oba dotazníky obsahovaly v úvodu identifikační údaje o respondentech, délku praxe v MŠ, dosažené vzdělání v oboru předškolní pedagogika, pozice, kterou pedagog zastává v současné době a velikost školy (počet dětí) v době uvádění do praxe. Následovalo 13 uzavřených otázek pro skupinu ředitelek MŠ a 20 pro pedagogy MŠ. Počet zúčastněných respondentů výzkumného šetření je 67. Oslovené skupiny měly prostor pro doplnění nebo vyjádření k problematice.

10.3. Zadání a návratnost dotazníkové ankety

Dotazníky byly rozeslány nejen elektronickou formou (85), ale též osobně předány osobně (40) respondentům dostupným výběrem po východočeském regionu do velkých měst i malých obcí.

Do každé oslovené mateřské školy byly odeslány a předány oba typy dotazníku současně. Na ředitelkách mateřských škol bylo, jakým způsobem uvádí nebo uváděly začínající učitelky, pokud nějaké měly a jak se začínající učitelky nebo učitelky s praxí, cítily ve svých profesních začátcích.

Tabulka č. 1: Přehled vzorku dotazovaných respondentů

Celkový počet dotazovaných osob	125
Elektronickou formou	85
Osobním předáním	40

Tabulka č. 2: Přehled vzorku zúčastněných respondentů

Celkový počet zúčastněných osob	67	53,6%
Elektronicky odpovědělo	38	44,7%
Osobním předáním	29	72,5%

10.4. Zpracování, vyhodnocení a komentář zjištěných skutečností

Dotazníky jsem vyhodnotila zvláště pro ředitelky a zvláště pro začínající učitelky. Některé společné otázky pro obě oslovené skupiny jsem porovnávala a vyhodnotila zjištěné skutečnosti. Zohlednila jsem i názory a připomínky dotázaných respondentek, které využily prostor na konci dotazníku. V tabulce č. 3 jsou dotazovanými respondentkami ředitelky MŠ.

V úvodu dotazníku se první dvě otázky týkaly identifikačních údajů o respondentech, které uvedly všechny ředitelky. Z vyhodnocených údajů je patrné, že ve sledovaném vzorku respondentek převažují ředitelky ve funkci od 13-18 let. V ostatních případech je vzorek vyrovnaný. Z tabulky č. 4 vyplívá, že mezi oslovenými mateřskými školami, je nejvíce odpovědí ze škol, kde je zaměstnáno do 10 pedagogů. Což jsou školy se třemi až pěti třídami pro předškolní děti.

11. Analýza výsledků výzkumného šetření

11.1. Výsledky identifikačních údajů dotazníku pro ředitelky MŠ

Tabulka č. 3: Jak dlouho pracujete ve funkci ředitelky MŠ

Počet let ve funkci	1-6 let	7-12 let	13-18 let	Více než 19 let
ředitelky	3	3	4	3
procenta	23%	23%	30,7%	23%

Tabulka č. 4: Kolik má Vaše MŠ pedagogických zaměstnanců

Velikost MŠ	Méně než 5 pedagogů	5-10 pedagogů	Více než 11 pedagogů
pedagogové	5	6	2
procenta	38,6%	46,1%	15,3%

11.2. Výsledky identifikačních údajů dotazníku pro pedagogy MŠ

Stejně jako u dotazníků pro ředitelky odpověděly respondentky na všechny otázky. Sledovala jsem zde, jak dlouho pracují v mateřské škole, jaké mají nejvyšší dosažené vzdělání v oboru předškolní pedagogiky, jakou pozici v MŠ zastávají a jak velké bylo pracoviště v době jejich nástupu do praxe.

Tabulka č. 5: Jak dlouho pracujete v mateřské škole

Délka praxe v MŠ	Méně než 1 rok	1-3 roky	3-5 let	Více než 5 let	Více než 15 let	Více než 25 let
učitelé	3	10	8	10	4	19
procenta	5,5%	18,5%	14,8%	18,5%	7,4%	35,1%

Nejvíce dotazovaných respondentek má více, jak 25 let praxe. Nejmenší počet dotázaných byly respondentky s praxí méně než rok.

Tabulka č. 6: Jaké je Vaše dosažené vzdělání v oboru předškolní pedagogika

Dosažené vzdělání	Nekvalifikovaná	SOŠ	VOŠ	VŠ Bc.	VŠ Mgr.
učitelé	15	28	4	3	4
procenta	27,7%	51,8%	7,4%	5,5%	7,4%

Z šetření tohoto výzkumného vzorku vyplívá převládající počet středoškolsky vzdělaných učitelů v oboru předškolní pedagogika, překvapivý je počet nekvalifikovaných učitelek, z nichž více jak polovina si doplňuje vzdělání formou studia předškolní pedagogiky na vyšší nebo vysoké škole pedagogického zaměření.

Tabulka č. 7: Jakou pozici v MŠ zastáváte v současné době

Pozice v MŠ	Ředitelka	Zástupce ředitele	Vedoucí učitelka	Učitelka
učitelé	4	2	5	43
procenta	7,4%	3,7%	9,2%	79,6%

Tabulka č. 8: Jak velká byla Vaše mateřská škola v době zavádění do praxe

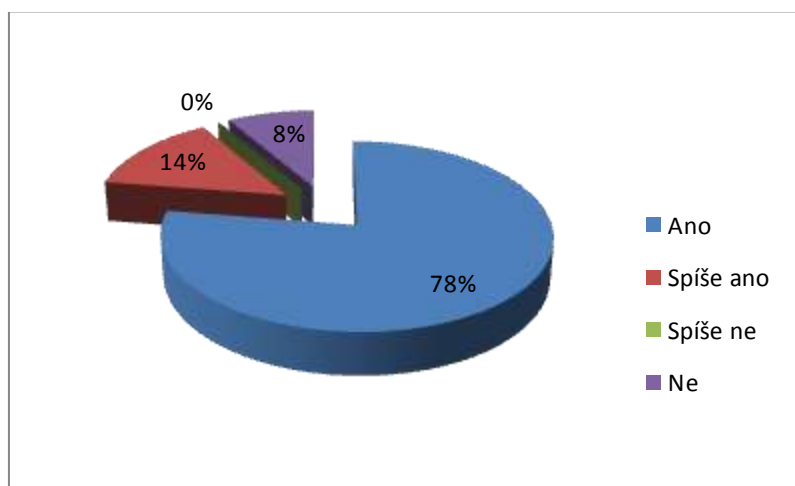
Počet dětí	Do 25	Do 60	Do 120	Nad 120
učitelé	7	15	13	19
procenta	12,9%	27,7%	24%	35,1%

Velký počet respondentek začínal na mateřské škole s počtem dětí nad 120, což je 6 a více tříd. Z pohledu četnosti pedagogů na větších zařízeních, je reálné vícečetné přijímání učitelek, větší četnost začínajících učitelek.

11.3. Analýza výzkumného šetření dotazníku pro ředitelky MŠ

Analýza a výsledky dat 13 jednotlivých odpovědí dotazníku pro ředitelky, jsou znázorněny v grafech. Součástí je vždy komentář k jednotlivé odpovědi.

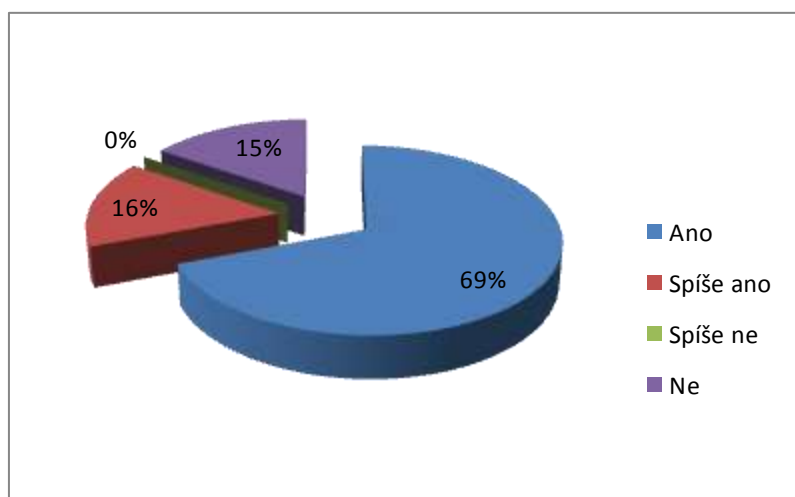
Graf 1: Přidělení uvádějící učitelky



Otázka 1: Přidělujete uvádějící učitelku začínající učitelce?

Ředitelky z 92%, přidělují uvádějícího pedagoga pro začínající učitele. Pouze malé procento nevyužívá možnosti uvádění do praxe zkušenou učitelkou.

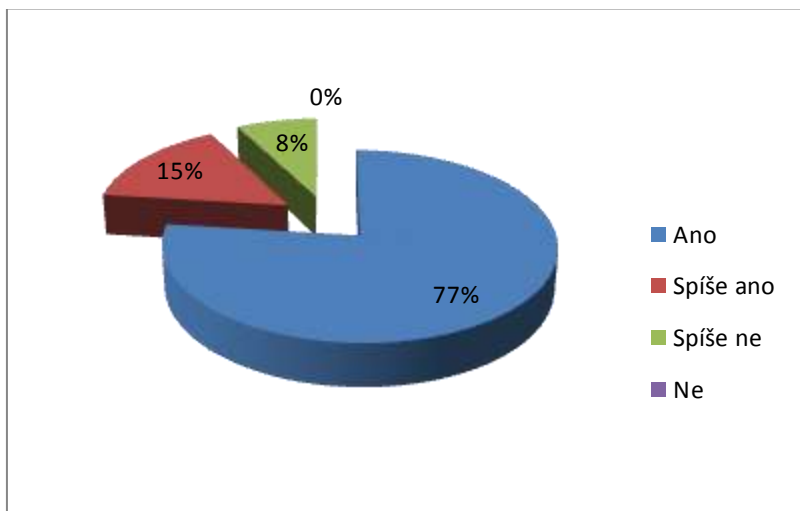
Graf 2: Přijímání začínající učitelky



Otázka 2: Přijímání začínající učitelky konzultujete se svou zástupkyní nebo kolegy?

Celých 85%, ředitelek udává, že jim záleží na názoru kolegyň na pracovišti, vzhledem k výběru nové kolegyně do řad pedagogických pracovníků.

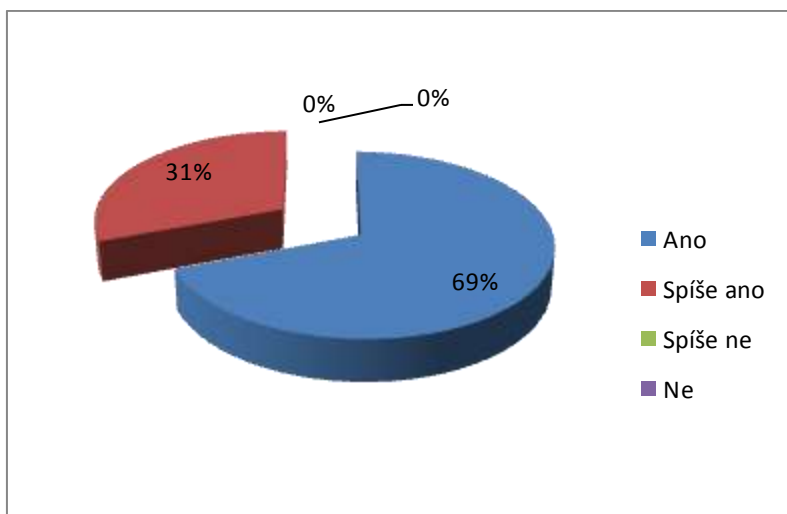
Graf 3: Přijímá kolektiv začínající učitelku vstřícně



Otázka 3: Kolektiv Vaší MŠ přijímá novou kolegyni, začínající učitelku vždy vstřícně?

Z 92%, kolektiv mateřské školy, pedagogičtí pracovníci, přijímají novou, začínající kolegyni vstřícně.

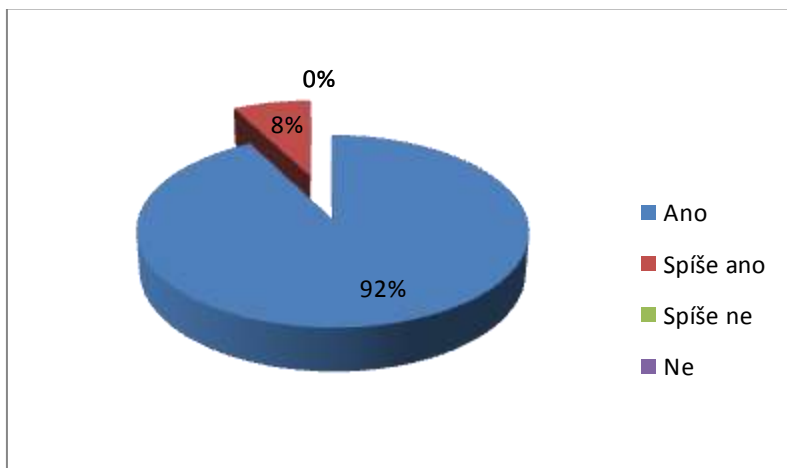
Graf 4: Možnost začínající učitelky s uvádějící učitelkou delší než rok



Otázka 4: Má možnost být začínající učitelka s uvádějící učitelkou delší dobu než rok?

Pozitivní 100% odpověď ve smyslu dlouhodobého uvádění, v našem případě delším než jeden rok, je známkou profesionality ředitelek, znalosti obtížné adaptace a získávání praktických zkušeností v rámci pedagogického působení začínající učitelky.

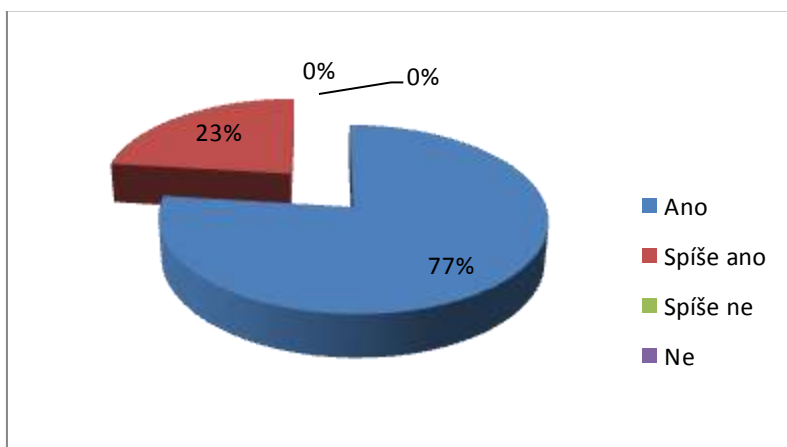
Graf 5: Písemné přípravy



Otázka 5: Měla by začínající učitelka vypracovávat písemné přípravy?

100% odpověď značí jednohlasnou potřebu písemných příprav u začínajících učitelek.

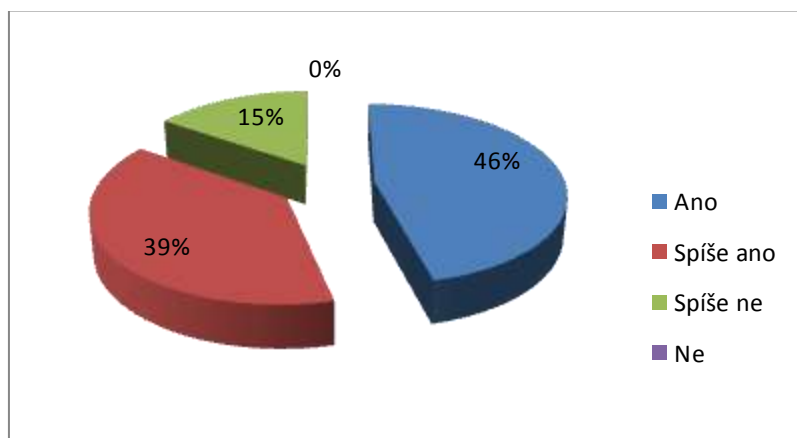
Graf 6: Více praxe v době studia



Otázka 6: Měly by mít budoucí učitelky více praxe už v době studia?

Z výsledků je patrné 100%, přesvědčení o nutnosti nové koncepce škol, zavedení většího počtu hodin praxe pro absolventy pedagogického vzdělávání.

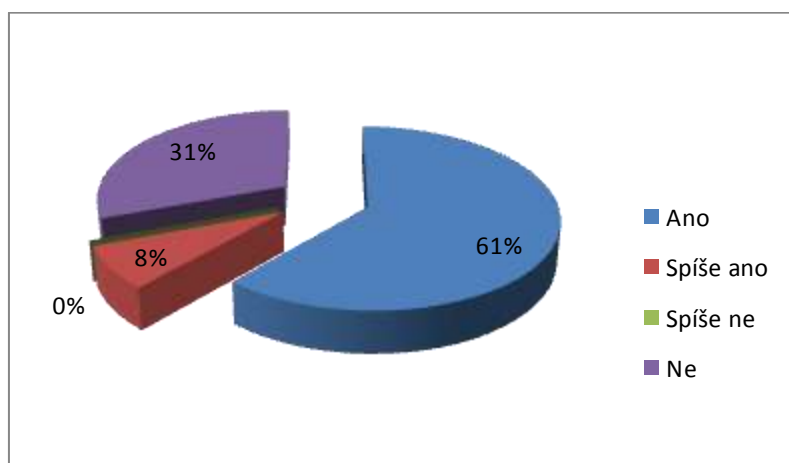
Graf 7: Konzultace se začínající učitelkou



Otázka 7: Uděláte si čas alespoň jednou týdně na konzultace se začínající učitelkou?

Ze získaných údajů můžeme konstatovat, že 85%, si najde čas na konzultaci se začínající učitelkou alespoň jednou týdně. 15% ředitelek z důvodu nedostatku času pro mnoho administrativních povinností, si čas na rozhovor nebo hospitaci udělají v delším časovém horizontu. Z poznámek k odpovědi č. 7, dvě ředitelky uvedly, že pověřují vedoucí učitelku, aby alespoň jednou týdně konzultovala potřeby a zájmy začínající učitelky.

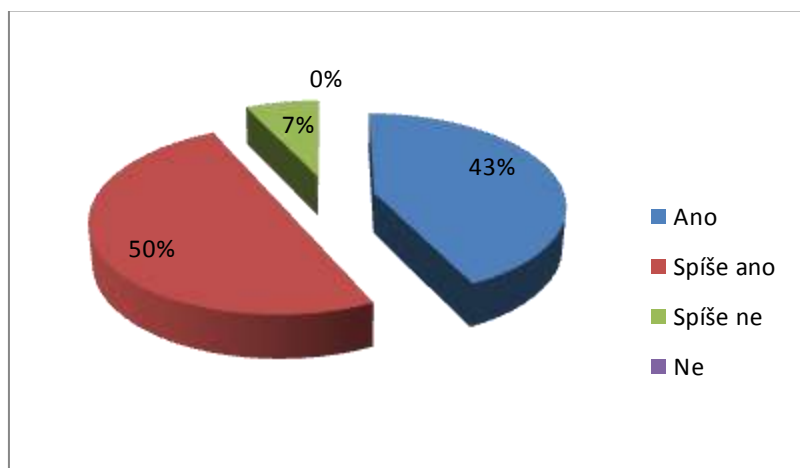
Graf 8: Strukturovaný plán k uvádění do praxe



Otázka 8: Máte pro začínající učitelku strukturovaný plán k uvádění do praxe?

Plán pro uvádění do praxe začínající učitelky má vypracováno 69%, ředitelek. Zajišťují tak strukturu uvádění dle vlastního školního dokumentu. 31%, ředitelek nemá vypracovaný plán, jedna ředitelka uvádí, že dosud nepotřebovala plán pro uvádění, jelikož nepřijímala absolventku.

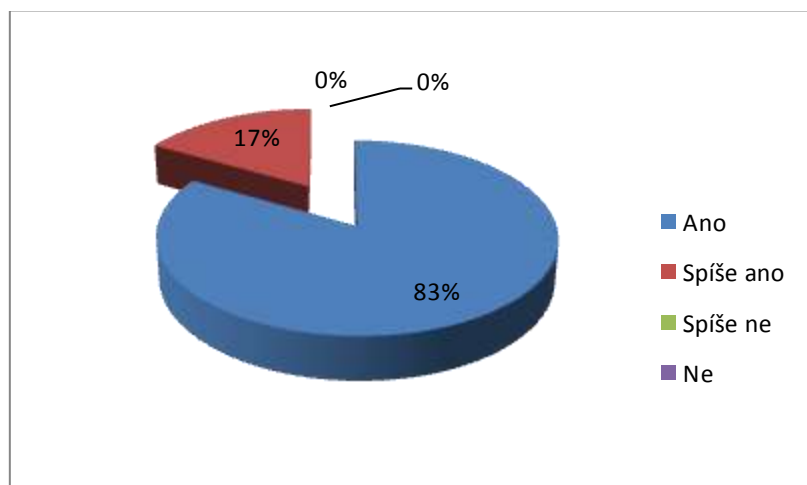
Graf 9: Dostatek času na hospitace u začínající učitelky



Otázka 9: Máte vy nebo uvádějící učitelka dostatek času na hospitace u začínající učitelky?

V odpovědích na otázku si ředitelky z 93% najdou čas a prostor na hospitaci a rozhovor s učitelkou. Samozřejmostí je následná reflexe jak ze strany ředitelky, tak z pozice začínající učitelky. Bohužel v 7%, si ředitelky spíše nevyhradí čas pro začínajícího pedagoga.

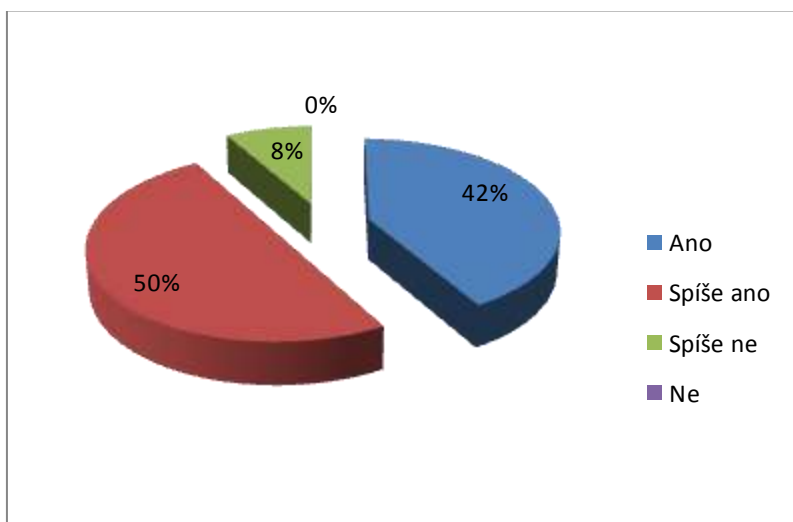
Graf 10: Kvalitní pedagog v roli uvádějící



Otázka 9: Do role uvádějící učitelky volíte vždy kvalitního pedagoga?

V odpovědi na otázku zvolení kvalitního pedagoga se ředitelky téměř shodly. Ano kvalitní pedagog s praxí je vhodným kandidátem pro funkci uvádějícího učitele.

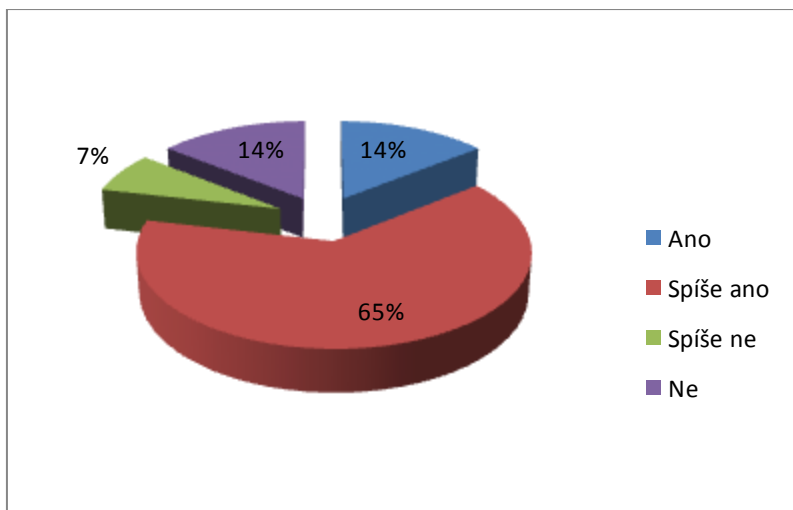
Graf 11: Mimoškolních aktivity hned od nástupu do praxe



Otázka 11: Zapojila jste začínající učitelku do všech mimoškolních aktivit hned od jejího nástupu?

Ředitelky z 92%, odpovídají kladně na ve smyslu pověření začínajícího učitele všemi aktivitami MŠ včetně těch mimoškolních. Jsou zde i ředitelky, 8%, které nezapojí nově nastupující učitelky do mimoškolních aktivit.

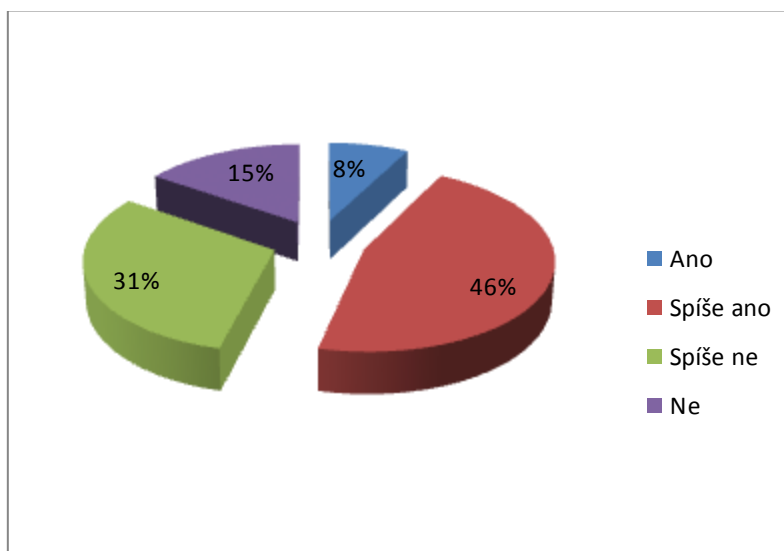
Graf 12: Neotřelý nápad, změna k lepšímu



Otázka 12: Přinesla začínající učitelka do Vaší MŠ nový, neotřelý nápad, změnu k lepšímu?

Do mateřské školy inovativně přispělo 79% začínajících učitelů. Ve 21 % se ředitelky nedomnívají, že by začínající učitel nějakou měrou přispěl ve smyslu inovativních postupů, nápadů.

Graf 13: Raději učitelku s praxí než učitelku bez praxe



Otázka 13: Přijala byste do svého týmu raději učitelku s praxí než učitelku bez praxe?

Do svého profesionálního týmu pedagogických pracovníků by učitelku bez praxe přijalo 54% ředitelek. Dalších 46%, respondentek by radši přijalo učitelku s praxí.

11.4. Interpretace závěrečné doplňující odpovědi pro ředitelky MŠ

Zde mohly respondentky vyjádřit své nápady, připomínky, postřehy a názory z hlediska problematiky začínajícího pedagoga v MŠ. Možnost využilo 5 ředitelek. Jedna z respondentek uvedla, že přestože kolektiv v MŠ je v současnosti stabilní, při přijímání nových kolegů preferuje mladé, začínající učitelky většinou s vysokoškolským vzděláním, přinášející nový elán, nové nápady a mladistvý přístup k práci s dětmi.

Další dvě ředitelky se shodují, že na délce praxe nezáleží, důležitá je osobnost pedagoga a jeho přístup k práci s dětmi v MŠ. Je zde zmíněna i potřeba více praxe pro absolventy škol již během studia, dokonce zde jedna z respondentek zdůrazňuje rozdíl mezi střední a vysokou školou pedagogickou, kdy absolventky středoškolského studia jsou lépe připraveny po stránce praktické, nežli absolventky studia na vysoké škole.

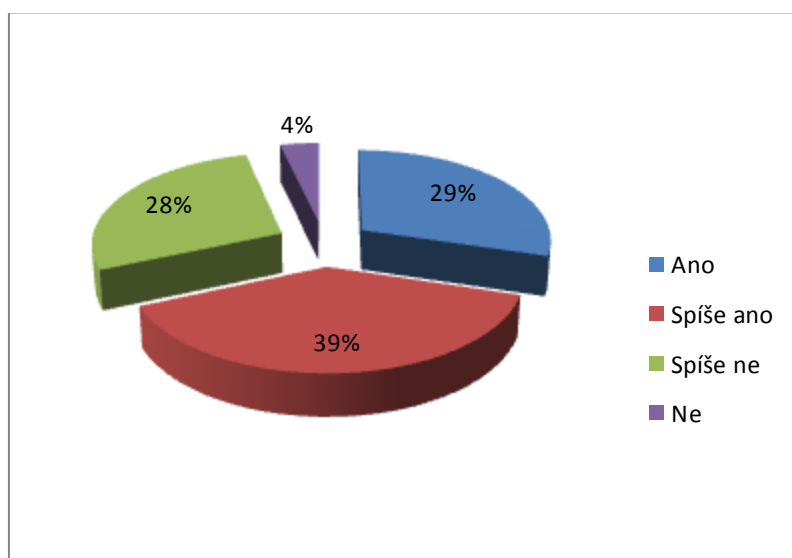
Všechny respondentky se zmiňují o překvapení začínajících učitelek, jak je tato práce náročná. Zmínily též ocenění začínajících učitelů, kdy ředitelky nedisponují žádnými finančními prostředky k ohodnocení jejich práce, přestože mnohdy jsou tito absolventi

ochotni více se zapojit do mimoškolních aktivit, mají větší ochotu zastupovat kolegy a dále se vzdělávat než ti stávající s léty praxe.

11.5. Analýza dotazníkového šetření pro pedagogy MŠ

Analýza a výsledky dat 20 jednotlivých odpovědí dotazníku pro začínající pedagogy a pedagogy MŠ, jsou znázorněny v grafech. Součástí je vždy komentář k jednotlivé odpovědi.

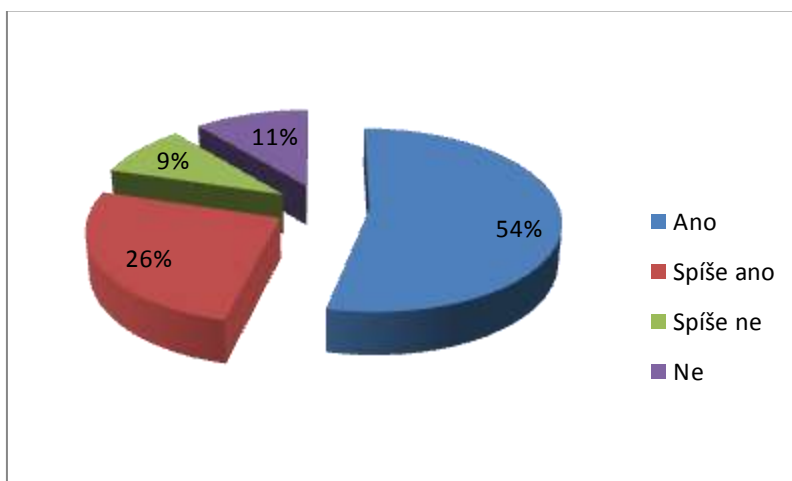
Graf 14: Připravenost díky odbornému vzdělání



Otázka 1: Cítíte, že Vás odborné vzdělání pro MŠ dostatečně připravilo na práci pedagoga v MŠ?

68% dotazovaných učitelek si je jistých, že odborná příprava při studiu je dostatečně připravila na práci pedagoga v mateřské škole. Zbýlých 32% se domnívá, že odborné je nepřipravilo v takové míře, která by byla potřebná pro výkon profese učitele MŠ.

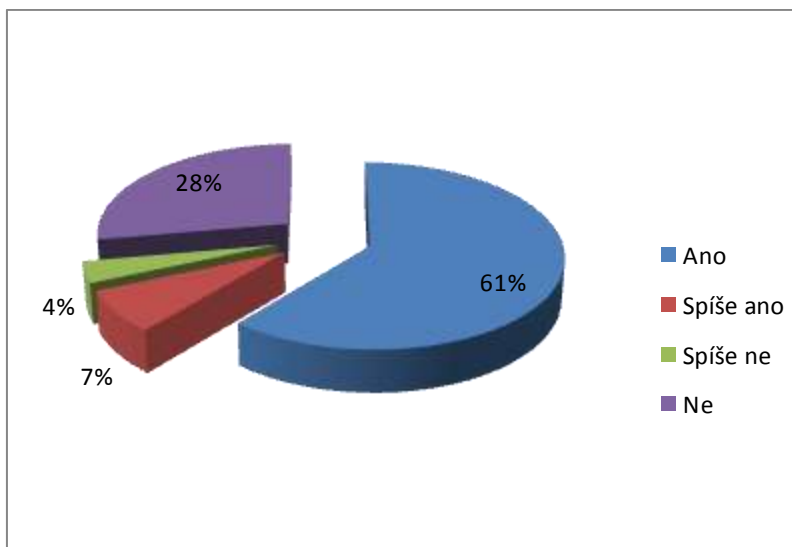
Graf 15: Čas na zavedení do praxe



Otázka 2: Dala Vám MŠ čas na zavedení do praxe a pochopení chodu pracoviště?

Celých 80%, respondentek mělo čas a prostor, aby se postupně seznámily s chodem pracoviště a organizací vzdělávání v MŠ.

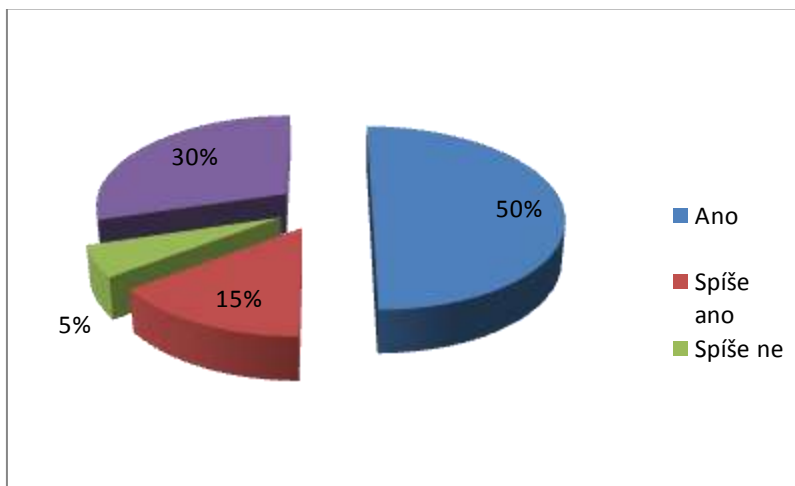
Graf 16: Přidělení uvádějící učitelky



Otázka 3: Při nástupu do MŠ Vám byla přidělena uvádějící učitelka?

Uvádějící učitelku mělo možnost využít 68% respondentek, 32% nemělo žádnou uvádějící učitelku do praxe.

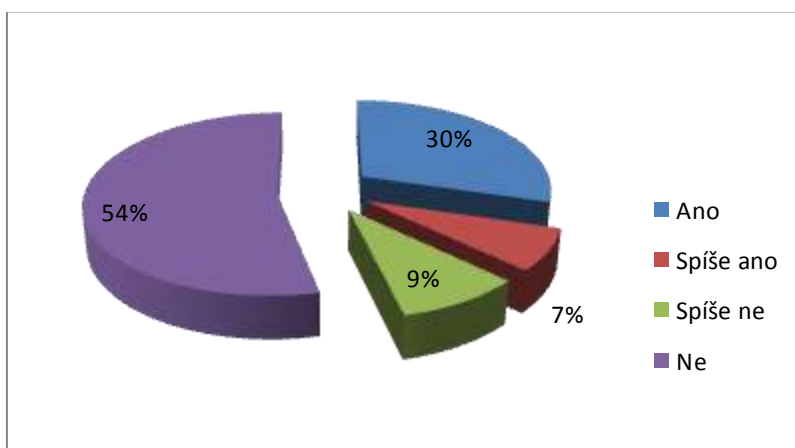
Graf 17: Pomoc uvádějící učitelky v řešení neočekávaných situací



Otázka 4: Pomohla uvádějící učitelka při řešení neočekávaných situací?

Neočekávané situace jsou běžnou součástí dne v mateřské škole. 65% začínajících učitelek se mělo možnost poradit s uvádějící učitelkou. 35% však nemělo uvádějící učitelku vůbec nebo jim nebyla v počátcích praxe schopna poradit a pomoci.

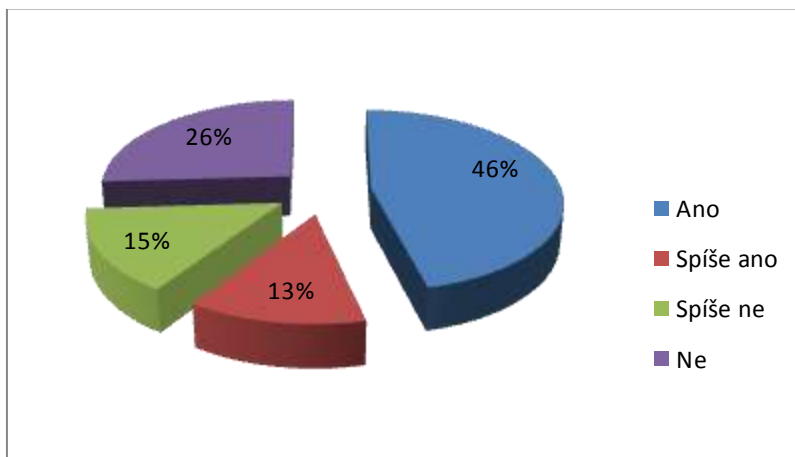
Graf 18: Vedení dle Plánu uvádění začínajících učitelek



Otázka 5: Vedla Vás zavádějící učitelka podle Plánu uvádění začínajících učitelek do praxe?

Plánem uvádění do praxe se řídilo pouze 37% uvádějících učitelek a 63% žádný plán pro uvádění do praxe nevyužívaly.

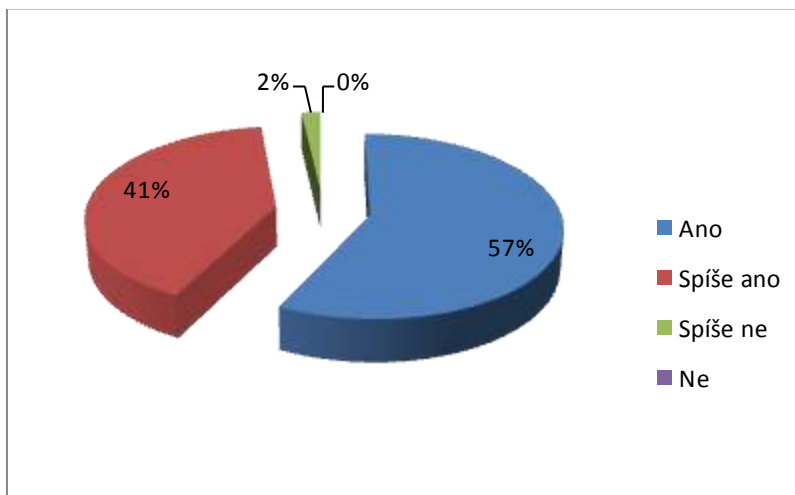
Graf 19: Pomoc s vedením pedagogické dokumentace



Otázka 6: Pomohla Vám uvádějící učitelka s vedením pedagogické dokumentace?

Pedagogická dokumentace je každodenní součástí práce učitele v MŠ a měl by jí vykonávat v nepřímé práci s dětmi. Seznámeno s dokumentací a jejím plněním, bylo 59% respondentek. 41% si pedagogickou dokumentaci muselo nastudovat samy.

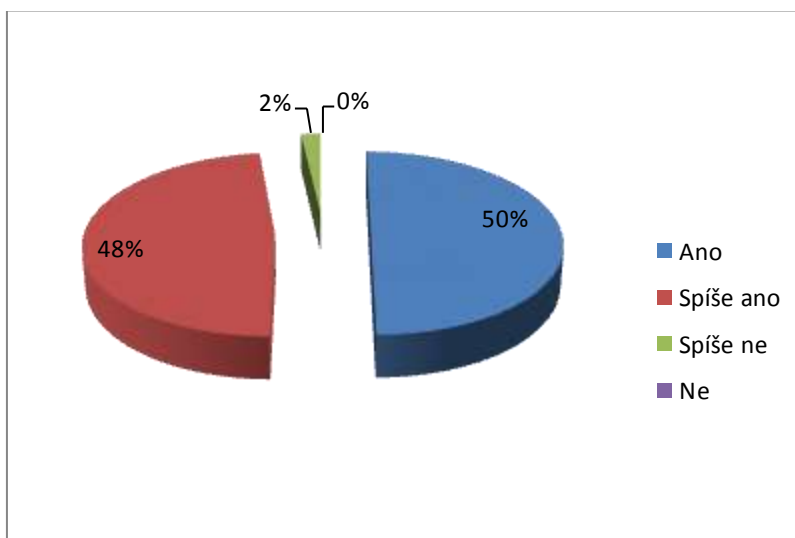
Graf 20: Organizaci časového rozvržení dne v MŠ



Otázka 7: Zvládla jste organizaci časového rozvržení denního režimu?

Až s podivem je organizační zvládnutí dne v MŠ, kdy 98% respondentek si dokázalo poradit, přestože byly začínajícími učitelkami bez praxe.

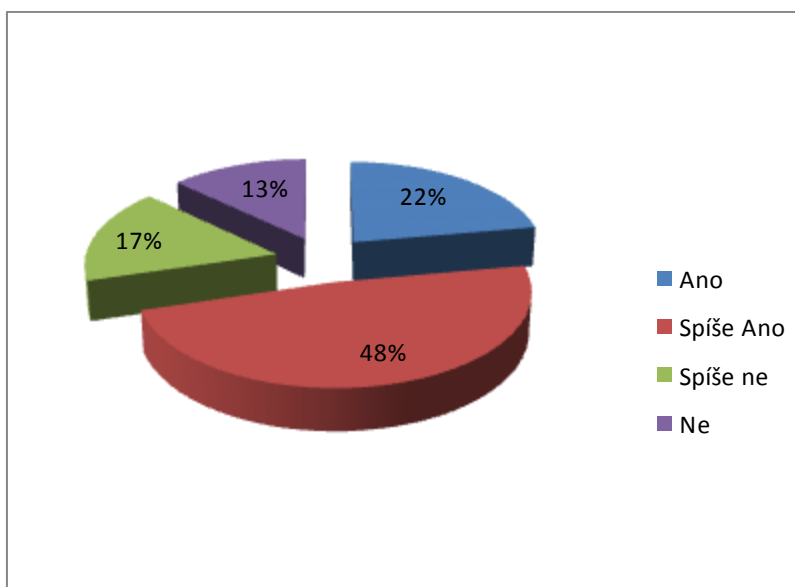
Graf 21: Zvládnutí pracovních povinností a mimoškolních aktivit MŠ



Otázka 8: Zvládla jste běžné pracovní povinnosti plus další vedlejší mimoškolní aktivity MŠ?

A také skoro všechny respondentky uvedly dobré zvládnutí nejenom běžných pracovních povinností, ale mimoškolních aktivit v MŠ.

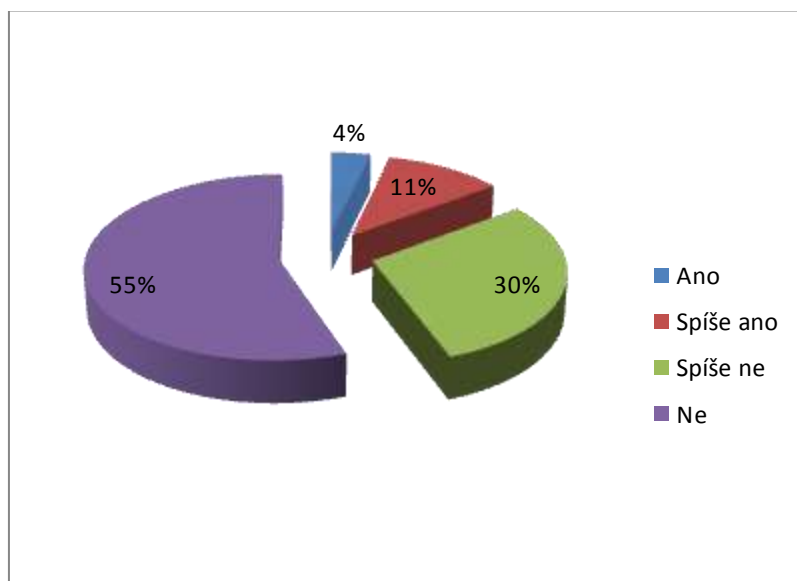
Graf 22: Formulace otázek k uvádějící učitelce



Otázka 9: Dokázala jste správně formulovat otázky k uvádějící učitelce?

Formulace otázek k začínající učitelce činila problém 30% dotázaných. 70% vědělo, jak se zeptat uvádějící učitelky k získání potřebných informací.

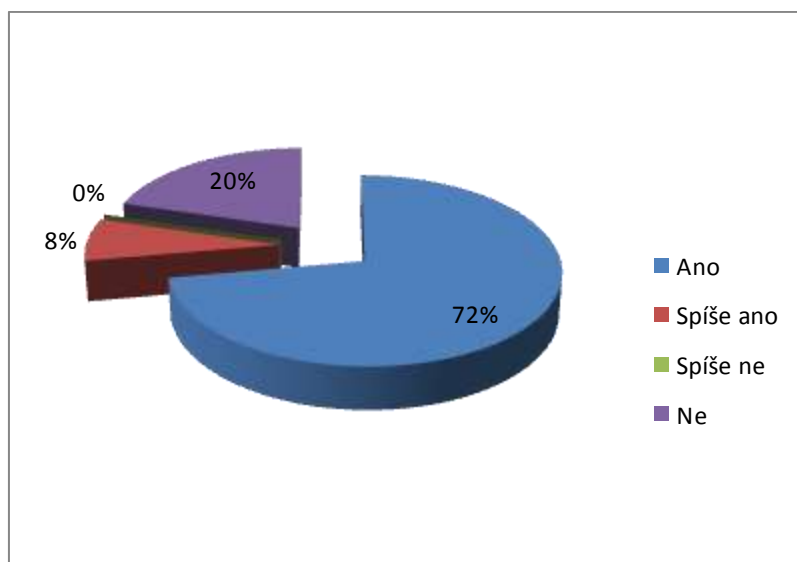
Graf 23: Komunikace v rámci MŠ s ostatními pedagogy z MŠ



Otázka 10: Byla pro Vás obtížná komunikace v rámci MŠ s ostatními kolegy pedagogy z MŠ?

Komunikace s kolegy na pracovišti byla obtížná pouze pro 15% učitelek, zbylé 2/3 se vždy dokázaly s kolegyněmi domluvit.

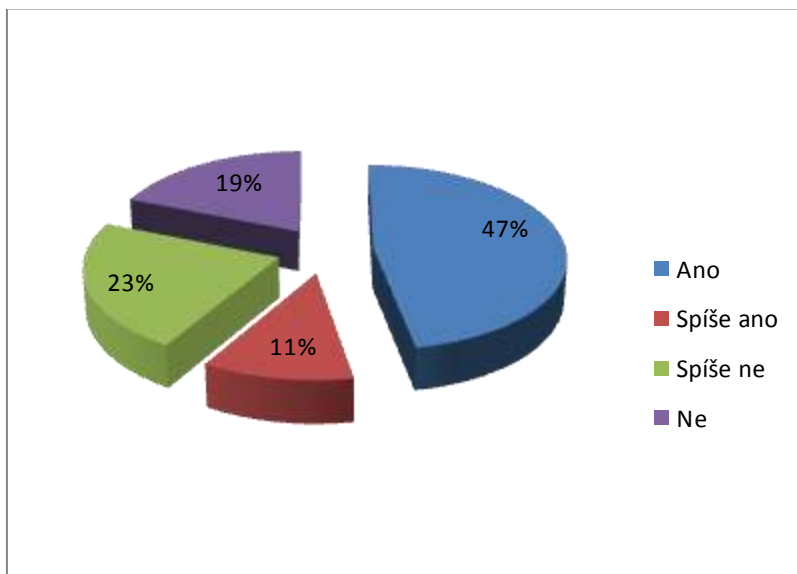
Graf 24: Týdenní písemné přípravy



Otázka 11: Vyžadovala od Vás nadřízená v MŠ písemné přípravy?

Písemné přípravy psalo 80% respondentek. U 20% to nadřízení nevyžadovali.

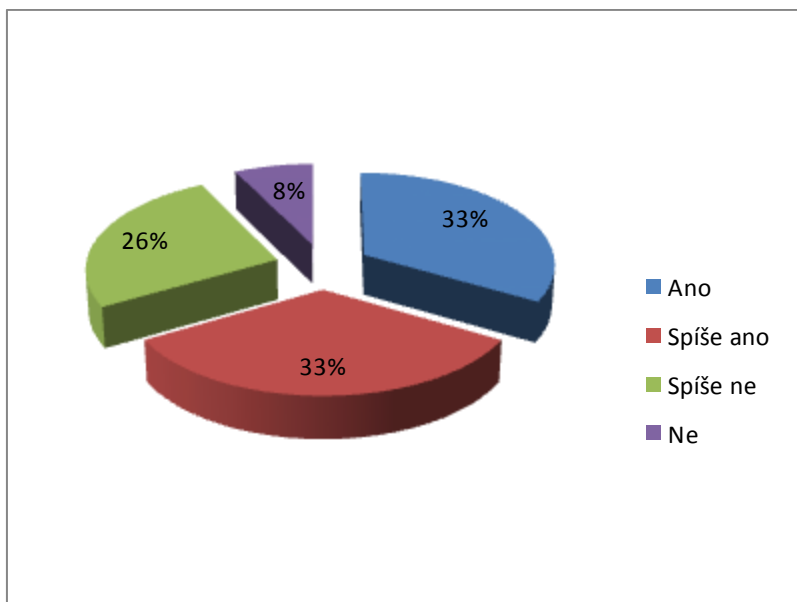
Graf 25: Komunikace ředitelky se začínající učitelkou



Otázka 12: Našla si ředitelka školy čas alespoň jednou týdně na komunikaci s Vámi?

58% začínajících učitelek vyjádřilo, že ředitelka školy si dokázala najít čas a pohovořit s nimi o práci a potřebách v začátcích praxe v MŠ.

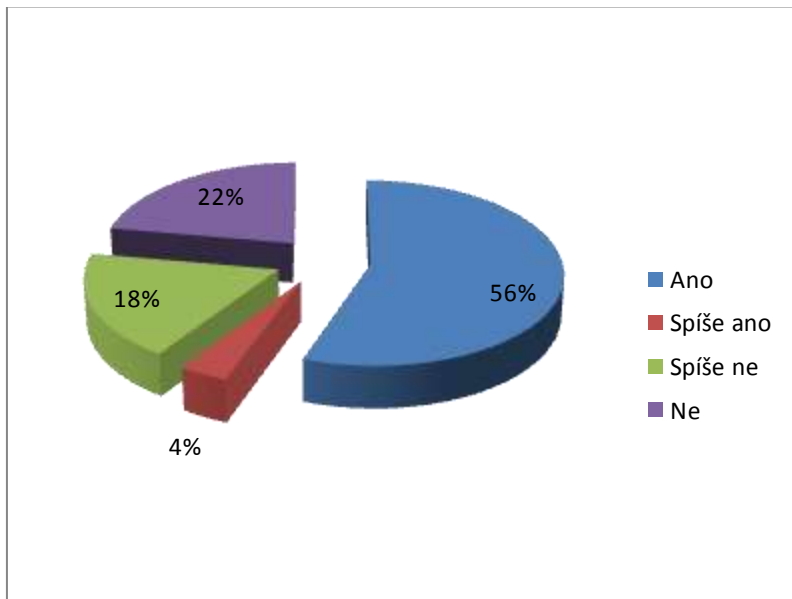
Graf 26: Individuální jednání s rodiči



Otázka 13: Bylo pro Vás snadné individuální jednání s rodiči dětí?

68% respondentek neměly problém v komunikaci s rodiči dětí docházejících do MŠ.

Graf 27: Měla jste Možnost hospitace u kolegů

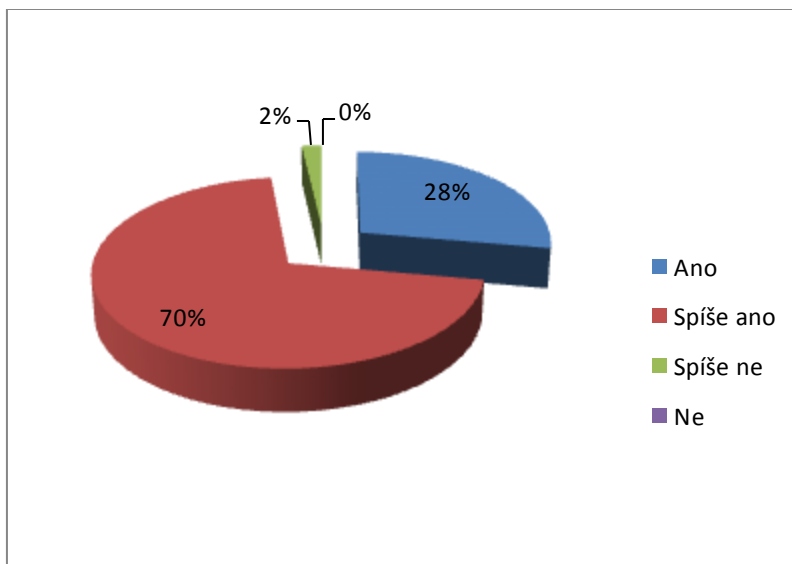


Otázka 14: Měla jste možnost hospitace u ostatních kolegů?

Hospitaci a nové zkušenosti od kolegů na MŠ mělo možnost získat pouze 60% dotázaných.

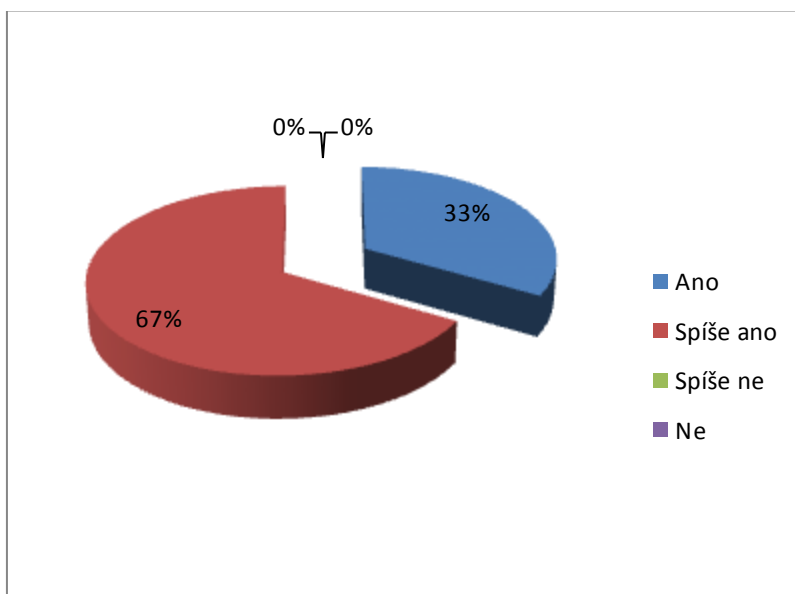
Otázka č. 15: Zvládala jste práci s dětmi, nekázeň dětí, motivaci dětí, individuální přístup k dětem?

Graf 28: Nekázeň



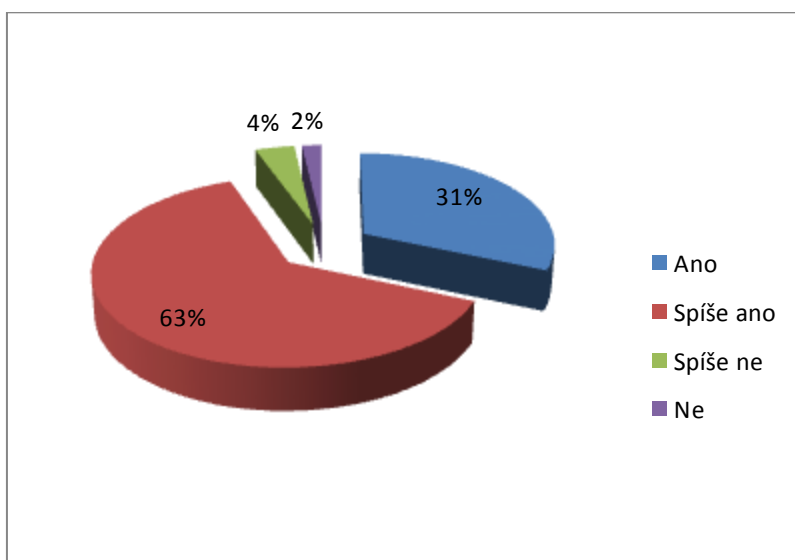
S nekázní si dokázalo poradit neuvěřitelných 98%, respondentek.

Graf 29: Motivace



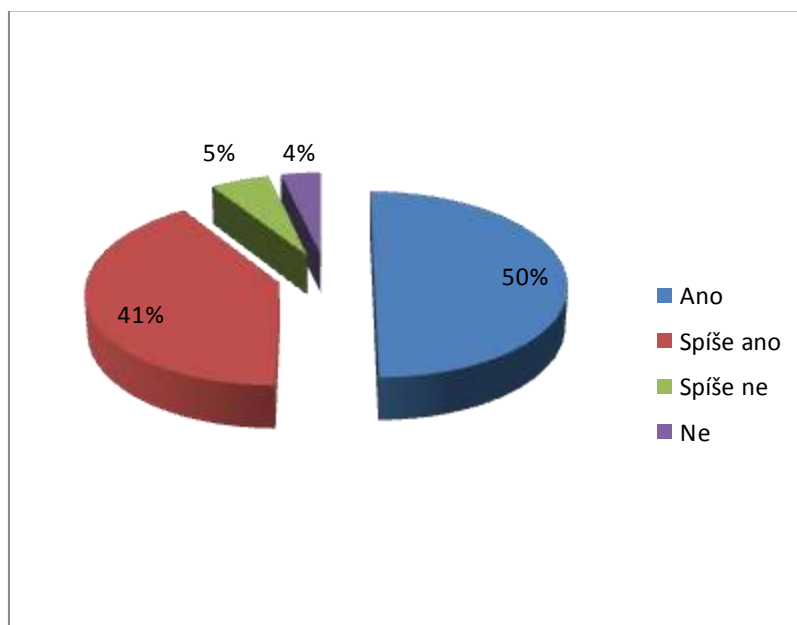
100% učitelek na počátku své kariery dokázalo vhodně motivovat děti v MŠ.

Graf 30: Individuální přístup



Individuální přístup k dětem uplatňovalo 94% začínajících pedagogů.

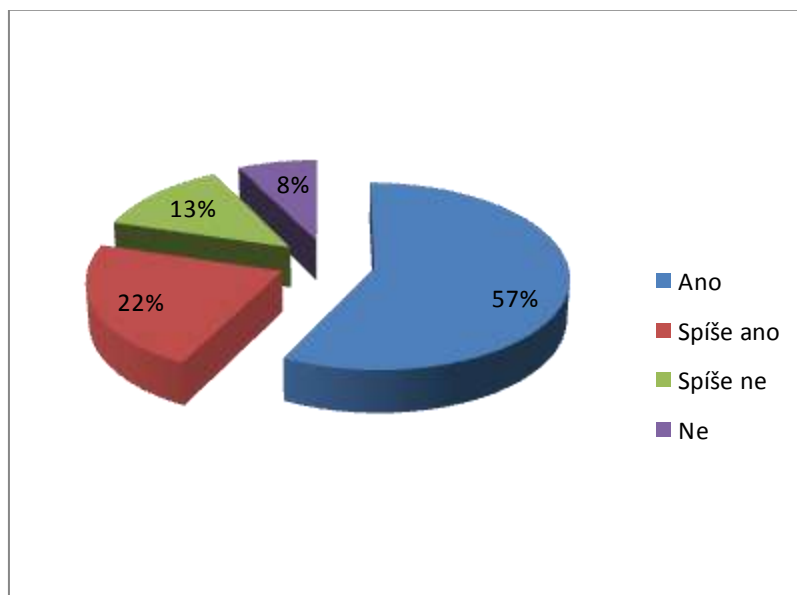
Graf 31: Přístup vedení MŠ



Otázka 16: Byl přístup vedení MŠ vůči Vám, jako začínající učitelce vstřícný?

Vstřícnost vedení MŠ vůči svému působení na počátku praxe, pociťovalo 91% absolventek.

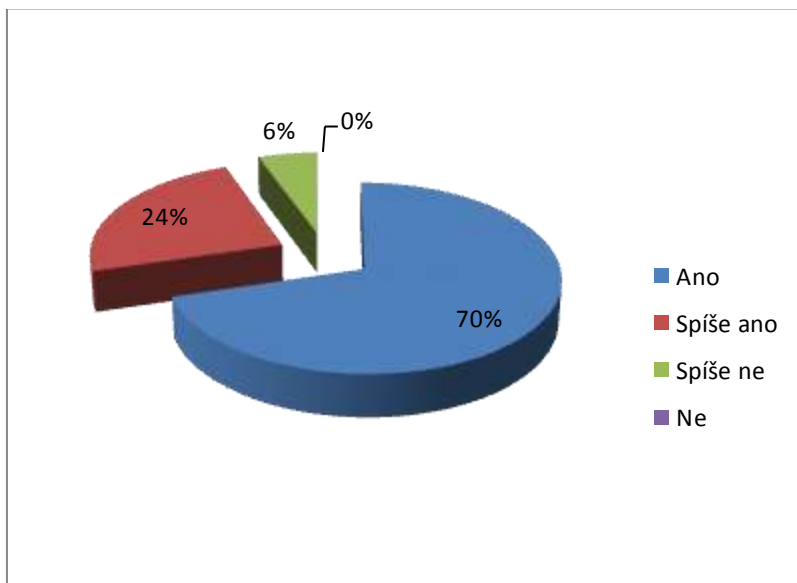
Graf 32: Čas ředitelky k hospitaci u začínající učitelky



Otázka 17: Měla Vaše uvádějící učitelka či ředitelka čas a prostor na hospitaci u Vás?

U 79%, respondentek měla ředitelka nebo uvádějící učitelka čas na hospitace a pomoc v začátcích praxe.

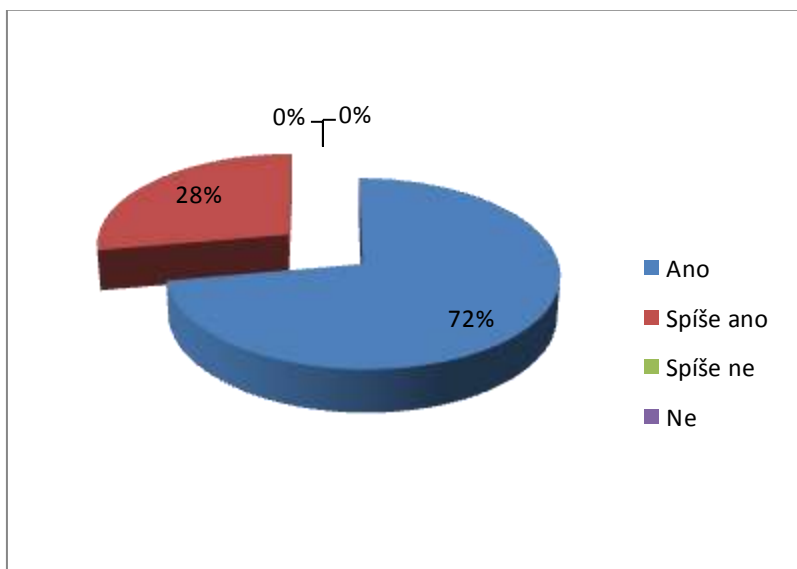
Graf 33: Prostředí pracoviště MŠ



Otázka 18: Vyhovuje Vám prostředí pracoviště MŠ?

Téměř jednoznačná odpověď, celkem 94% učitelkám vyhovuje prostředí mateřské školy.

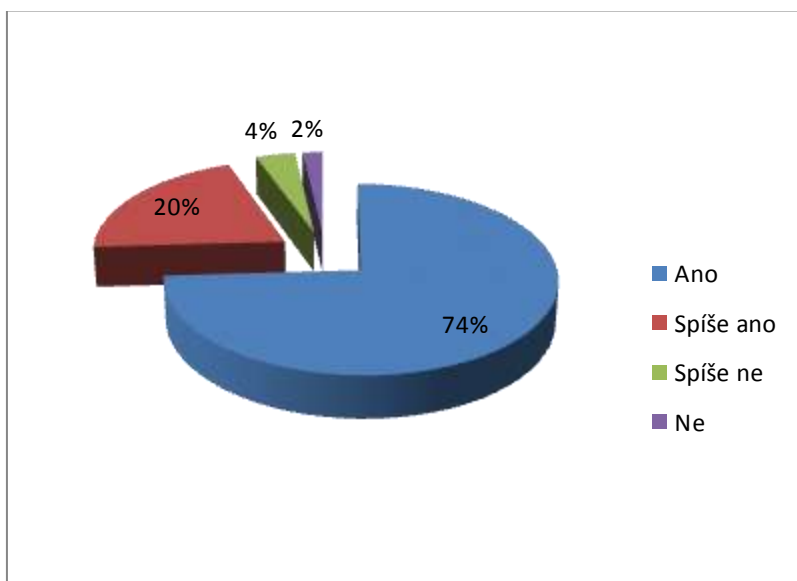
Graf 34: Radost z práce v MŠ



Otázka 19: Chodíte do práce (MŠ) ráda?

Positivní zjištění pro děti i zaměstnavatele v předškolním vzdělávání je fakt, že 100% učitelek MŠ chodí rádo do práce.

Graf 35: Působnost v roli učitele MŠ



Otázka 20: Máte pocit, že práce učitele mateřské školy Vás naplňuje a chcete se jí věnovat nadále?

94% respondentek by chtělo dál působit v roli učitelky mateřské školy a svou profesi hodlají vykonávat i do budoucna.

11.6. Interpretace závěrečné doplňující odpovědi pro pedagogy MŠ

Respondentky se vyjádřily k problematice uvádění začínajícího učitele do praxe. Své nápady, připomínky, postřehy a názory začátků vlastní kariéry zde uvedlo 46% pedagogů mateřské školy. Jedna z učitelek uvádí, že přestože jí nebyla přidělena uvádějící učitelka, pracovala s kolegyní, která byla ochotná a vstřícná. S režimem MŠ a pravidly jí seznámila, průběžně upozorňovala na chyby, kterých se občas dopouštěla při začátcích praxe. Další z respondentek se zmiňuje o uvádějící učitelce, kterou pokud požádala o radu, vždy poradila. Když potom začínala samostatně plánovat, měla najednou báječnou kolegyni, která se stala dobrou kamarádkou a poradila jí úplně se vším. Respondentky se v 38% shodly, že ředitelky, kromě hospitací nevedly začátky jejich působení v MŠ vůbec.

Učitelka s dlouholetou praxí se zmiňuje o roce 1980, kdy se tak funkci uvádějící učitelky neříkalo a sázelo se především na ochotu a vstřícnost pomoci začínající učitelce. Tehdy bývaly počty dětí na třídě do 36.

Absolventka s praxí do 3 let podotýká, že se hůře vyrovnávala s plynulostí přechodů mezi aktivitami, zpočátku měla špatně zvolenou motivaci a nižší autoritu u dětí.

Začínající učitelka s praxí do 1 roku nemá přidělenou uvádějí učitelku, ale velmi ochotně se této role ujala učitelka, se kterou je na třídě. Hospitace neprobíhají, ale vidí, jak pracuje s dětmi denně. Paní učitelka je úžasná a absolventka je ráda, že může začínat právě u ní.

Začínající učitelky se shodují až z 68% na názoru, že kvalitní pedagog s letitou praxí, nerovná se kvalitní uvádění do praxe.

11.7. Vzájemné zhodnocení odpovědí shodných pro ředitelky a pedagogy MŠ

Výzkumnou sondou bylo zjištěno, že 92% ředitelek mateřských škol přiděluje začínajícím učitelkám uvádějího pedagoga. Oproti tomu 2/3 začínajících učitelů tvrdí, že měli možnost uvádění s uvádějí učitelem. Obě dotazované skupiny se shodly na vstřícném přijetí od kolegů ve školním zařízení. Zajímavá byla otázka praxe u absolventů v průběhu studia. Tam se odpovědi respondentek rozcházejí. Skupina ředitelek by požadovala více praxe pro studenty z pohledu připravenosti a následnému lehčímu vstupu do pracovního procesu. Ze vzorku až 2/3 začínajících učitelů je patrné, že se cítili dostatečně připraveni na práci pedagoga mateřské školy a funkci zvládali. Nekázeň, vhodná motivace ani individuální přístup k dětem nečinilo obtíže 96% začínajícím učitelkám. Problémy absolventek se nevyskytují ani v oblasti školní dokumentace a mimoškolních aktivit. Vše zvládaly hned od začátku.

Mezi respondenty panuje názor, že zatímco učitelky musely psát přípravy pro přímou práci s dětmi z 80%, ředitelky to požadují za nezbytné pro všechny začínající učitelky. Přestože ředitelky tvrdí, že čas na hospitaci, rozhovor a konzultaci se snaží si vyčlenit, začínající učitelky mají možnost konzultovat s nimi pouze z 58%.

Z výzkumu bylo zjištěno, že ředitelky mají většinou vypracované plány uvádění, ale začínající učitelky z 63%, podle plánu uváděny nebyly, nikdo je s žádným plánem pro uvádění neseznámil.

Závěr

Z výzkumu vyplynulo, že je žádoucí, aby při realizaci pedagogické činnosti v mateřské škole byly reflektovány i názory začínajících učitelů a učitelů z praxe, kteří se vždy zcela neztotožňují s potřebou uvádění a vedení v počátcích učitelovi praxe. Oproti tomu ředitelé škol se shodují v názoru, že lze ovlivnit profesní přípravu začínajících učitelů a v konečném důsledku i jejich dalším rozvoji profesních kompetencí. Ředitelky mají vypracované plány pro uvádění začínajících učitelů do praxe, je tak zřejmé, že ať už ony sami nebo přidělením uvádějího učitele, chtějí tyto plány uplatnit při další školní edukaci začínajících učitelů. Vnímají také jako naléhavou potřebu, vymezení profesních kompetencí již při vzdělávání budoucích učitelů mateřských škol ve školách. Je nezbytné již před nástupem do zaměstnání poskytnout základní vhled do souvislostí zaměstnaneckého poměru, do požadavků zaměstnavatele a učitelské profese vůbec.

Škola by měla poskytnout informace o povinnostech učitele vyplývajících jak z legislativy, tak z mezilidských vztahů. Základem je abeceda pracovního práva. Chápat souvislosti mezi plány, dokumenty (RVP, ŠVP), učit se vztahům mezi učitelem a vedením školy, učitelem a kolegy. Znat pracovně právní předpisy a řídit se jimi. Pro příklad jmenuji pracovně právní vztahy, odpovědnost za žáky – bezpečnost a ochrana zdraví, právní souvislosti hodnocení žáků, majetkové záležitosti.

Nesmím opomenout dokumentaci povinnou pro učitele předškolního zařízení a efektivní nakládání s ní. Základními typy patřící k práci učitele jsou příprava na vyučování, hodnocení žáků, sebereflexe a další typické dokumentace pro danou mateřskou školu. Logopedická prevence, polytechnická aktivita, kroužky a jejich vedení atd. To vše čeká na začínajícího učitele při nástupu do zaměstnání a je od něj očekáváno, že vše zvládne. Respondentky se shodují v 86%, že dokumentace a orientace v měnící se legislativě, je pro ně obtížná. Také rozdílné požadavky, ředitelů mateřských škol na své zaměstnance, v diagnostice, evaluaci, přípravách atd., jsou obsáhlejší a odbornější, než například před 20 lety.

Dalším rozměrem pro začínajícího učitele je, síť vztahů, kterou je třeba si uvědomovat. Složitost školního prostředí spočívá v mnohočetných kontaktech, na kterých je třeba cíleně pracovat. Sociální vazby ve škole fungují v několika úrovních a na pedagogické práci je náročné uvědomění si úrovně, na které je právě vedeno jednání. Z poznatků 73%, od kolegyň

s dlouholetou praxí jsem zjistila, že dříve se tolik neusilovalo o vyniknutí, zviditelnění před vedením, jako v současnosti. Na školách bylo více koleuality a vzájemná pomoc byla samozřejmostí.

V neposlední řadě musíme poukázat na důležitou roli rodičů ve vztahu ke škole a každému učiteli. Porozumět, že rodič je partner nikoliv nepřítel a že se vyplatí jim naslouchat ve smyslu, co vlastně očekávají rodiče, jakou formou s nimi komunikovat, rozlišovat některé typické postoje rodičů, co se osvědčuje v kontaktu s rodiči a proč je důležité mít rodiče na své straně.

Každý pedagog, nejenom začínající, by měl myslet především na sebe, porozumět tomu, že je třeba netrápit sám sebe věcmi, které nemohu ovlivnit. Pochopit, že absolutoriem na vysoké škole, střední odborné škole nebo vyšší odborné škole, práce na osobním rozvoji teprve začíná. Měl by začínat u sebe, vědět co chce – seberozvoj, sebevzdělání, prevence vyhoření a pověstná „trojnožka“, rovnováha mezi rodinou, koníčky a prací. Umět hospodařit s časem, orientace v zásadních, důležitých a méně důležitých záležitostech. Přiřazování váhy konkrétním situacím. Hospodařit s rozumnou nepečlivostí, plánovat osobní čas, práci, vytvořit si systém na plánování času. Mít záchranný kruh – určit priority.

Vraťme se ke stěžejnímu tématu práce začínajícího učitele s dětmi. Jde o každodenní práci se třídou, ve které nejde pouze o přenášení učiva, ale pohled na vzdělávání předškolních dětí z různých úhlů pohledu. Některé situace mohou být pro začínajícího učitele překvapením, zdrojem stresu. Vztahy mezi dětmi a učitelem se musí budovat, zachytit co ocení děti na učiteli, jistá autorita učitele je zde na místě.

Z pohledu učitele předškolního vzdělávání, s více jak šestnáctiletou praxí, je pro mne zajímavé zjištění, že 98% začínajících pedagogů zvládalo motivaci i organizaci dne v mateřské škole. 94% zvládlo individuální přístup a 100% nekážeň. Uvedly to respondentky, které disponovaly ze 2/3 možností uvádějícího učitele na třídě a 1/3 tuto možnost neměla.

Začínající učitel si musí osvojit pedagogický styl, porozumět procesu učení, seznámit se s různými učitelskými styly. Zažít si osvědčené modely, jak se vlastně děti učí, co je mou odpovědností a co nikoliv. Aplikovat běžné i nevěšední postupy učení ve třídě, kde různé děti potřebují různé přístupy učitele.

Součástí tohoto procesu jsou tzv. krizové situace. Běžně nastávají konfliktní situace nejrůznější povahy, konflikty s kolegy, konflikty s vedením, konflikty s rodiči, konflikty s dětmi nebo časové konflikty, které jsou každodenní záležitostí v rámci dodržování režimu dne v mateřské škole a zároveň individuálních aktivit s dětmi. Začínající učitel je nucen se s nimi vypořádat. S uvádějícím pedagogem, který bude mít jasně ucelený a praktický plán pro uvádění do praxe, se absolvent školy snáze zorientuje v praktických činnostech školy a povinnostech pedagoga. Strukturovaný plán uvádění, díky kterému bude moci uvádějí do praxe hodnotit výsledky práce své i absolventa školy, by měl zobrazovat především zvláštnosti jednotlivé školy, na které pedagog začíná působit. Jasný a strukturovaný přehled povinností a požadavků zaměstnavatele pro jednotlivce i skupinu, tedy kolegy působící na škole.

Práce učitele v předškolním vzdělávání je velice náročná a proto by začínající učitel měl mít prostor pro rozvoj a možnost spolupráce s uvádějícím pedagogem, který mu alespoň během prvních dvou let v praxi pomůže získat znalosti o zásadních aspektech práce učitele, aby byl připraven pro aplikaci nabytých znalostí a dovedností v prostředí školy a to samostatně již bez uvádějího učitele po boku. Je důležité si uvědomit požadavky, které na něj profese učitele klade.

Resumé:

V bakalářské práci s názvem Kompetence začínajícího pedagoga v MŠ se zabývám problematikou uvádění začínajících učitelů do praxe ve východočeském regionu. Zajímalo mne, zda ředitelé v předškolním zařízení využívají plán pro uvádění do praxe, přesto, že dokument není legislativně ukotven. Zda využívají uvádějího učitele k rozvoji profesních kompetencí u začínajících absolventů pedagogických škol.

Teoretická část popisuje profesi začínajícího učitele, vysvětluje pojmy profesní kompetence učitele předškolního vzdělávání. Obecně je zde popsána legislativa, z které lze vycházet při podpoře začínajícího učitele v mateřské škole.

Praktická část zjišťuje přínos jednotlivých možností podpory začínajících učitelů ve vybraném regionu formou kvalitativního i kvantitativního výzkumu.

Resume:

In the bachelor thesis with title „Competency of beginning teacher in kindergarten“ I solve an issue of presenting beginning teacher into practice in Eastern region. I wondered if the directors of preschools use plan for the presenting into the practice in spite of this document does not exist in our legislation. They use the teacher to develop his/her professional competency at beginning graduates of faculty of education. Abstract

In the bachelor thesis with title „Competency of beginning teacher in kindergarten“ I solve an issue of presenting beginning teacher into practice in Eastern region. I wondered if the directors of preschools use plan for the presenting into the practice in spite of this document does not exist in our legislation. They use the teacher to develop his/her professional competency at beginning graduates of faculty of education.

Theoretical part of the thesis describes the profession of the beginning teacher. It explains concepts of competency and professional competency of the preschools teacher. In general, the legislation is described here. We can use it for supporting of the beginning teacher in kindergarten.

Practical part finds out the benefits of each way of supporting of the beginning teacher in the chosen region with form of qualitative and quantitative research.

Seznam literatury

- [1] DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [2] LUKÁŠOVÁ – KANTORKOVÁ, H. *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů*. Ostravská univerzita: Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-272-6.
- [3] PAULÍK, K. *Psychologické aspekty pracovní spokojenosti učitelů*. Ostrava: Repronis, 1999. ISBN 80-7042-550-4.
- [4] PÍŠOVÁ, M., DUSCHINSKÁ, K. *Mentoring v učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-518-8.
- [5] PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
- [6] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- [7] PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha, Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-546-2.
- [8] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [9] *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: VÚP, 2006. ISBN 80-87000-00-5.
- [10] SPILKOVÁ, V. A KOLEKTIV. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- [11] SYSLOVÁ, Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4309-7.
- [12] ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-0944-6.
- [13] URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese*. Liberec: Technická univerzita, 2005. ISBN 80-7083-942-2.
- [14] VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4
- [15] VAŠUTOVÁ, J. A KOLEKTIV. *Vzděláváme budoucího učitele*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-405-2.

Další zdroje

[16] Centrum celoživotního vzdělávání. *CCV Pardubice*, [online]. ©2011 [cit. 2016-04-7]. Dostupné z: <http://ccvpardubice.cz/aboutus>.

[17] Atlas školství. *Seznam škol*, [online]. ©2016 [cit. 2016-05-14]. Dostupné z: <http://www.atlasskolstvi.cz/>.

[18] Kariérní systém: *Informační brožura* [online]. Praha, 2015 [cit. 2016-04-07]. Dostupné z: http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/vystupy/karierni_system/informacni_brozura.pdf.

[19] Kariérní systém: Výstupy. In: *Národní institut pro další vzdělávání* [online]. [cit. 2016-04-07]. Dostupné z: <http://www.nidv.cz/cs/projekty/projekty-esf/karierni-system/vystupy.ep/>.

[20] MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Ministerstvo, školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT, ©2006 [cit. 2011-12-05]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>.

[21] 79/1977 Sb. Název, Vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů.

[22] Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení.

[23] Zákon č. 197/2014 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění pozdějších předpisů.

[24] Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce.

[25] Zákon č. 381/2010 Sb. Název, Nařízení vlády, kterým se mění nařízení vlády č. 564/2006 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě.

[26] Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění pozdějších předpisů.

Seznam tabulek a grafů

Tabulka č. 1: Přehled vzorku dotazovaných respondentů.....	21
Tabulka č. 2: Přehled vzorku zúčastněných respondentů.....	21
Tabulka č. 3: Jak dlouho pracujete ve funkci ředitelky MŠ.....	22
Tabulka č. 4: Kolik má Vaše MŠ pedagogických zaměstnanců.....	22
Tabulka č. 5: Jak dlouho pracujete v mateřské škole.....	22
Tabulka č. 6: Jaké je Vaše dosažené vzdělání v oboru předškolní pedagogika...23	
Tabulka č. 7: Jakou pozici v MŠ zastáváte v současné době.....	23
Tabulka č. 8: Jak velká byla Vaše mateřská škola v době zavádění do praxe.....	23
Graf 1: Přidělení uvádějící učitelky.....	24
Graf 2: Přijímání začínající učitelky.....	24
Graf 3: Přijímá kolektiv začínající učitelku vstřícně.....	25
Graf 4: Možnost začínající učitelky s uvádějící učitelkou delší než rok.....	25
Graf 5: Písemné přípravy.....	26
Graf 6: Více praxe v době studia.....	26
Graf 7: Konzultace se začínající učitelkou.....	27
Graf 8: Strukturovaný plán k uvádění do praxe.....	27
Graf 9: Dostatek času na hospitace u začínající učitelky.....	28
Graf 10: Kvalitní pedagog v roli uvádějící.....	28
Graf 11: Mimoškolních aktivity hned od nástupu do praxe.....	29
Graf 12: Neotřelý nápad, změna k lepšímu.....	29
Graf 13: Raději učitelku s praxí než učitelku bez praxe.....	30
Graf 14: Přípravenost díky odbornému vzdělání.....	31
Graf 15: Čas na zavedení do praxe.....	32

Graf 16: Přidělení uvádějící učitelky.....	32
Graf 17: Pomoc uvádějící učitelky v řešení neočekávaných situacích.....	33
Graf 18: Vedení dle Plánu uvádění začínajících učitelek	33
Graf 19: Pomoc s vedením pedagogické dokumentace.....	34
Graf 20: Organizaci časového rozvržení dne v MŠ.....	34
Graf 21: Zvládnutí pracovních povinností a mimoškolních aktivit MŠ.....	35
Graf 22: Formulace otázek k uvádějící učitelce.....	35
Graf 23: Komunikace v rámci MŠ s ostatními pedagogy z MŠ.....	36
Graf 24: Týdenní písemné přípravy.....	36
Graf 25: Komunikace ředitelky se začínající učitelkou.....	37
Graf 26: Individuální jednání s rodiči.....	37
Graf 27: Měla jste Možnost hospitace u kolegů.....	38
Graf 28: Nekázeň.....	38
Graf 29: Motivace.....	39
Graf 30: Individuální přístup.....	39
Graf 31: Přístup vedení MŠ.....	40
Graf 32: Čas ředitelky k hospitaci u začínající učitelky.....	40
Graf 33: Prostředí pracoviště MŠ.....	41
Graf 34: Radost z práce v MŠ.....	41
Graf 35: Působnost v roli učitele MŠ.....	42

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník pro ředitelky

Příloha č. 2: Dotazník pro začínající pedagogy a pedagogy v MŠ

Příloha č. 1: Dotazník pro ředitelky MŠ

Vážená paní ředitelko,

Jmenuji se Dagmar Dušková a jsem studentkou Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni. Provádím výzkum, který se zabývá problematikou začínajících pedagogů v mateřské škole. Tento výzkum je součástí mé bakalářské práce. Chtěla bych Vás tedy požádat o pár minut Vašeho drahocenného času k vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je naprosto anonymní a dobrovolný.

Žádám Vás tímto o krátkou spolupráci, kde bych se chtěla dozvědět, jak na své škole spolupracujete a vedete práci začínajícího pedagoga, aby se i ostatní dozvěděli o přínosech či úskalích přijímání začínajících učitelů v mateřské škole. Předem děkuji za spolupráci a čas, který vyplnění dotazníku věnujete.

Identifikační údaje – prosím označte X

Jak dlouho pracujete ve funkci ředitelky MŠ?	
1 – 6 roky	
7 - 12 let	
13 – 18 let	
Více než 19 let	

Kolik má Vaše MŠ pedagogických zaměstnanců?	
Méně než 5 pedagogů	
5 – 10 pedagogů	
Více než 11 pedagogů	

OTÁZKA	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
1. Přidělujete uvádějí učitelku začínající učitelce?				
2. Přijímání začínající učitelky konzultujete se svou zástupkyní nebo kolegy?				
3. Kolektiv Vaší MŠ přijímá novou kolegyni, začínající učitelku, vždy s pochopením a vstřícně?				
4. Má možnost být začínající učitelka s uvádějí učitelkou delší dobu než jeden rok?				
5. Měla by začínající učitelka vypracovávat písemné přípravy?				
6. Měly by mít budoucí učitelky MŠ více praxe už v době studia?				
7. Uděláte si čas alespoň jednou týdně na konzultace se začínající učitelkou?				
8. Máte pro začínající učitelku strukturovaný plán k uvádění do praxe?				
9. Máte Vy nebo uvádějí učitelka dostatek času na hospitace u začínající učitelky?				
10. Do role uvádějí učitelky volíte vždy kvalitního pedagoga?				
11. Zapojila jste začínající učitelku do všech mimoškolních aktivit hned od jejího nástupu?				
12. Přinesla začínající učitelka do Vaší MŠ nový neotřelý nápad, změnu k lepšímu?				
13. Přijala byste radši do svého týmu učitelku s praxí než učitelku bez praxe?				

Prosím o označení příslušné odpovědi písmenem X.

Budu ráda, když mě zde napíšete svoje nápady, připomínky, postřehy a názory k problematice začínající učitelky. Ještě jednou moc děkuji, Dagmar Dušková.

Příloha č. 2: Dotazník pro začínající pedagogy a pedagogy v MŠ

Vážené kolegyně,

Jmenuji se Dagmar Dušková a jsem studentkou Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni. Ráda bych Vás poprosila o několik minut Vašeho času k vyplnění dotazníku, ve kterém se zabývám kompetencemi začínajícího pedagoga v mateřské škole. Kompetence začínajícího pedagoga jsou vstupní znalosti, dovednosti a schopnosti, které v podnětném prostředí pracoviště rozvíjí a díky spolupráci s kolegy a dalšímu sebevzdělávání v rámci oboru a mateřské školy prohlubuje.

Dotazník je zpracován formou otázek a odpovědí, je anonymní a vyplněné údaje budou použity pouze v rámci průzkumu jako materiál pro zpracování mé bakalářské práce.

Dovoluji si Vás požádat o zaškrtnutí odpovědí, se kterými se ztotožníte, případně vypíšete slovní poznámku k příslušné odpovědi. Předem děkuji za spolupráci a čas, který vyplnění dotazníku věnujete.

Identifikační údaje – prosím označte X

Jak dlouho pracujete v mateřské škole?	
Méně než 1 rok	
1 – 3 roky	
3 – 5 let	
Více než 5 let	
Více než 15 let	
Více než 25 let	

Jaké je Vaše dosažené vzdělání v oboru předškolní pedagogika?	
Nekvalifikovaná	
SOŠ	
VOŠ	
VŠ (bakalářské studium)	
VŠ (magisterské studium)	

Jakou pozici v MŠ zastáváte v současné době?	
Ředitelka	
Zástupce ředitele	
Vedoucí učitelka	
Učitelka	

Jak velká je, byla Vaše mateřská škola v době zavádění do praxe?	
Do 25 dětí	
Do 60 dětí	
Do 120 dětí	
Nad 120 dětí	

OTÁZKA	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
Dala Vám MŠ čas na zavedení do praxe a pochopení chodu pracoviště?				
Při nástupu do MŠ Vám byla přidělena uvádějící učitelka?				
Pomohla uvádějící učitelka při řešení neočekávaných situací?				
Vedla Vás zavádějící učitelka podle Plánu uvádění začínajících učitelek do praxe?				
Pomohla Vám uvádějící učitelka s vedením pedagogické dokumentace?				
Zvládla jste organizaci časového rozvržení denního režimu?				
Zvládla jste běžné pracovní povinnosti plus další vedlejší mimoškolní aktivity MŠ?				
Dokázala jste správně formulovat otázky k uvádějící učitelce?				
Byla pro Vás obtížná komunikace v rámci MŠ s ostatními kolegy pedagogy z MŠ?				
Vyžadovala od Vás nadřizená v MŠ písemné přípravy?				
Našla si ředitelka školy čas alespoň jednou týdně na komunikaci s Vámi?				
Bylo pro Vás snadné individuální jednání s rodiči dětí?				
Měla jste možnost hospitace u ostatních kolegů?				
Zvládala jste práci s dětmi: a) nekázeň dětí				

b)motivace dětí				
c)individuální přístup k dětem				
Byl přístup vedení MŠ vůči Vám, jako začínající učitelce vstřícný?				
Měla Vaše uvádějící učitelka či ředitelka čas a prostor na hospitaci u Vás?				
Vyhovuje Vám prostředí pracoviště MŠ?				
Chodíte do práce (MŠ) ráda?				
Máte pocit, že práce učitele mateřské školy Vás naplňuje a chcete se jí věnovat nadále?				

Prosím o značení příslušné odpovědi písmenem X.

Budu ráda, když využijete místa k napsání případných postřehů, připomínek, problémů, které jste na začátku své kariéry měla nebo řešila, co Vás nejvíce zaskočilo nebo naopak potěšilo.

Ještě jednou Vám mnohokrát děkuji za vyplnění.

Dagmar Dušková