

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Začínající učitel v mateřské škole a možnosti jeho profesního rozvoje v rámci
DVPP

Starting teacher at Nursery school and his options of professional development
in the context of another teacher's education

Mgr. Barbora Mrázková

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Dvořáková, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

2018

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Začínající učitel v mateřské škole a možnosti jeho profesního rozvoje* v rámci DVPP potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 11. 4. 2018

Tímto děkuji vedoucí své bakalářské práce PhDr. Miroslavě Dvořákové, Ph.D. za odborné vedení, věnovaný čas a vstřícný přístup. Poděkování patří ředitelkám mateřských škol a všem, kteří mi umožnili tuto práci zrealizovat, zejména mojí rodině.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá tématem začínajícího učitele a možností jeho profesního růstu v rámci dalšího vzdělávání. Cílem práce je odhalit nedostatky v přístupu začínajících učitelů mateřských škol k dalšímu vzdělávání. Teoretická část vymezuje požadavky na učitele z hlediska právní legislativy a systémových dokumentů. Zaměřuje se na profesní kompetence a standard a popisuje vývoj jeho profesní dráhy a adaptační období. V rámci praktické části byl prováděn kvantitativní výzkum prostřednictvím dotazníkového šetření. Dotazník byl rozeslán ředitelkám mateřských škol na Chrudimsku a zjišťoval potřebné kompetence začínajících učitelů, možné problémy spojené s jejich prací a požadavky ředitelek mateřských škol na další vzdělávání začínajících učitelů. Výzkum byl doplněn kvalitativními daty získanými polostrukturovaným rozhovorem s vedoucím Národního institutu dalšího vzdělávání. Výzkum vedl ke zjištění, že nabídka vzdělávání pro začínající učitele v současné době neexistuje, přestože by v rámci okresu byl ze strany ředitelek o tyto kurzy zájem. Zároveň však byla nabídnuta možnost účastnit se nového projektu, který by se problematice věnoval.

KLÍČOVÁ SLOVA

Začínající učitel, uvádějící učitel, adaptace, kompetence učitele, Další vzdělávání pedagogických zaměstnanců (DVPP)

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the topic of the novice teacher and the possibilities of his / her professional growth in further education. The aim of the thesis is to reveal the deficiencies in the approach of novice nursery teachers to further education. The theoretical part defines the requirements for teachers in terms of legal legislation and system documents. It focuses on professional competencies and standards and describes career development and adaptation period. Within the practical part, quantitative research was carried out through a questionnaire survey. The questionnaire was sent to the directors of kindergartens in the Chrudim Region and found out the necessary competencies of starting teachers, possible problems associated with their work and the requirements of nursery school directors for further education of novice teachers. The research was supplemented by qualitative data obtained through a semi-structured interview with the head of the National Institute of the professional growth. Research has led to the finding that there is no current training offer for novice teachers, even though they would be interested in these courses within the district. At the same time, however, the opportunity was offered to participate in a new project that would address the issue.

KEYWORDS

Novice teacher, introducing the teacher, adaptation, teacher competencies, Continuing Education of Teaching Staff

Obsah

1	Úvod.....	7
2	Učitel.....	9
2.1	Základní vymezení pojmů	9
2.2	Kvalifikace učitele mateřské školy a pracovně právní vztahy v legislativě	11
2.2.1	Profesní kvalifikace učitele mateřské školy	11
2.2.2	Pracovně právní vztahy podle zákoníku práce	12
2.3	Kompetence a osobnost učitele	13
2.3.1	Profesní kompetence učitele a profesní standard	13
2.3.2	Osobnost s vlastnostmi učitele	15
2.4	Vývoj profesní dráhy učitele	16
3	Začínající učitel.....	18
3.1	Profesní start: Adaptace začínajícího učitele.....	19
3.2	Uvádění začínajícího učitele.....	22
3.2.1	Uvádějíci učitel	23
3.2.2	Metody uvádění začínajícího učitele do praxe	24
4	Další vzdělávání pedagogických pracovníků	27
4.1	Vedení školy a jeho přístup ke vzdělávání učitelů	27
4.2	DVPP v legislativě a systémových dokumentech	29
4.3	Instituce, které se zabývají dalším vzděláváním učitelů.....	30
4.3.1	Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV)	30
4.3.2	Centrum celoživotního vzdělávání Pardubice (CCV Pk).....	31
5	Metodologie výzkumu.....	33
5.1	Cíl výzkumu	33
5.2	Odůvodnění výzkumu.....	33
5.3	Praktické výstupy výzkumu.....	34
5.4	Formulace problému.....	34

5.5	Výzkumné otázky	35
5.6	Dílčí cíle šetření.....	35
5.7	Vzorek respondentů a způsob distribuce dotazníků	35
5.8	Metody výzkumu	36
6	Prezentace a interpretace získaných dat	37
6.1	Popis vzorku respondentů.....	37
6.2	Kdo jsou začínající učitelé a kolik jich je v mateřských školách	39
6.3	Profesní kompetence začínajících učitelů.....	42
6.4	Adaptační období: strategie a metody používané při uvádění začínajícího učitele.....	44
6.5	Negativní momenty, se kterými se začínající učitel setká na začátku své kariéry.....	50
6.6	Možnost dalšího vzdělávání zaměstnanců.....	52
6.7	Zájem o semináře pro začínající učitele	56
6.8	Výsledky rozhovoru s vedoucím NIDV Pardubice	57
7	Shrnutí a interpretace získaných dat.....	60
8	Závěr.....	63
9	Seznam použitých relevantních zdrojů.....	65
10	Přílohy	69
	Příloha 1: Dotazník.....	69
	Příloha 2: Rozhovor	76

1 Úvod

Jako ředitelka mateřské školy se ve své funkci setkávám se začínajícími učiteli, jejich povinnostmi, nadšením, objevováním, ale i nejistotou, tápáním a hledáním pomoci. Začínajícího učitele vnímám jako člověka, který je bezprostředně po ukončení vzdělání nucen bez předchozích zkušeností a delší praxe vykonávat práci tak, jako ostatní kolegové. Zodpovídá za splnění dílčích a konkretizovaných cílů dle školního a třídního vzdělávací programu, za dosažení klíčových kompetencí, ale také za bezpečnost a pozitivní klima. Ačkoliv přichází ze škol se získanými vědomostními profesními kompetencemi, chybí mu jejich praktické využití. K jejich získání mu mohou pomoci v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků konkrétní semináře pro začínající učitele, které se zaměří na rozvoj kompetencí, které jsou nejvíce užitečné a v praxi využitelné.

Současným problémem v oblasti dalšího vzdělávání učitelů v mateřských školách je nedostatek akreditovaných programů přímo určených pro rozvoj požadovaných kompetencí začínajícího učitele. Protože je organizace a plánování dalšího vzdělávání (kromě samotných učitelů) také v režii ředitelů škol, rozhodla jsem se zaměřit názory ředitelů v rámci okresu Chrudim. Cílem výzkumu tak bylo zjistit názory ředitelů na možnost dalšího vzdělávání určeného přímo pro začínající učitele a odhalit, jaké formy podpory jsou v současné době začínajícím učitelům poskytovány. V rámci dalšího vzdělávání bylo mou snahou odhalit nedostatky s ohledem na vzdělávání začínajících učitelů a zjistit, jakým způsobem by se dal touto formou podpořit jejich profesní rozvoj.

Na základě rozhovoru s vedoucím Národního institutu dalšího vzdělávání Pardubického kraje poté byla projevena snaha spolupracovat na rozšíření nabídky dalšího vzdělávání začínajících učitelů. Moje úsilí směřuje především k usnadnění v počátku jejich kariéry, ale i ulehčení práce ředitelů mateřských škol, na kterých spočívá nyní celý adaptační proces.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část vymezuje základní pojmy, rozpracovává kvalifikaci učitele mateřské školy, osobností a profesní kompetence učitele, zabývá se dalším vzděláváním pedagogických pracovníků a programy pro začínající učitele.

Na teoretickou část navazuje část praktická, která se o ni opírá a ve svém výzkumu z ní čerpá, především v otázkách profesních a osobnostních kompetencí, adaptačním procesu a

terminologii týkající se začínajícího učitele. Prostřednictvím rozhovoru a dotazníků odhaluje hluboký nedostatek nabídky pro začínající učitele. Zároveň však odhaluje zájem ředitelů mateřských škol o tuto problematiku. Začínajícím učitelům je v rámci adaptačního období věnována intenzivní pozornost, která se projevuje ve formě kolegiální podpory. Ta je náročná jak na časové, tak i personální zdroje. Jedná se o období, které je kritické pro začínající učitele, kteří jsou vystaveni mnoha kritickým situacím. Zároveň však vyžaduje i pozornost dalších kolegů. Prostřednictvím nabídky kurzů, které by byly mířeny přímo na jejich podporu, by výrazně pomohlo nejen jim, ale i samotným ředitelům a kolegům. Mohlo by tak dojít k výraznému zkrácení doby adaptačního období.

Práce má zároveň upozornit na skutečnost, že mimo samotné školy není začínajícím učitelům věnována pozornost. V současnosti je tak jejich uvádění do praxe a podpora výhradně v režii škol.

2 Učitel

Centrem zájmu této kapitoly je učitel a náplň jeho povolání. Současné tendence ve vzdělávání vedou k velmi širokému rozsahu požadavků a nároků na výkon této práce. Po učitelích je vyžadováno nejen získání odborné kvalifikace, ale i rozvoj potřebných schopností a profesních kompetencí. Rozsah těchto požadavků se zároveň mění a vyvíjí společně s proměnou společnosti. Kapitola nabízí vymezení těchto požadavků a základních pojmů, které s touto profesí souvisí.

2.1 Základní vymezení pojmů

V širším pojetí pojmu lze za učitele označit kohokoli, kdo působí ve výchovně vzdělávacím procesu. Může se jednat nejen o pedagogického pracovníka, ale i o vychovatele či rodiče. Tedy kdokoliv, kdo nese odpovědnost za výchovu či vzdělávání druhého bez ohledu na jeho povolání (Bendl a kol., 2015, s. 33). V užším smyslu je kategorie učitele zakotvena v naší legislativě. Učitel je zařazen do skupiny pedagogických pracovníků, kteří splňují požadavky na odbornou kvalifikaci podle zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Společně s ním jsou do této kategorie zahrnuti i vychovatelé, speciální pedagogové, trenéři, či asistenti pedagoga. Náplň práce učitele a další požadavky jsou zakotveny nejen ve školské legislativě, ale i v systémových dokumentech – jako jsou rámcové a školní vzdělávací programy či evaluační systém škol (Vašutová, 2002, s. 11).

Učitel je kvalifikovaný pedagogický pracovník, který přebírá spoluodpovědnost za výchovu a vzdělávání žáků. Náplň jeho práce spočívá v řízení, organizaci, sledování a hodnocení výsledků procesu vzdělávání (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261). V rámci výchovy a vzdělávání využívá učitel vhodných metod a postupů, které rozvíjí osobnost žáka nejen v oblasti kognitivní, ale i sociální, emocionální či hodnotové (Čapek, 2010, s. 49). Rozsah požadovaných dovedností, schopností a činností, které by měl učitel vykonávat, tak bývá velmi obsáhlý. Učitel by měl „*poznávat vzdělávací prostředí, rozumět faktorům, které jej utvářejí, rozumět žákům i sobě sama na pedagogickém poli, umět s citem reagovat na školní situace, navrhnout a realizovat optimální vzdělávací strategie.*“ (Vališová, Kasíková, 2011, s. 12). Učitelství chápeme jako profesi. V souladu s popisem Průchy (2002b, s. 19) se jedná o takové povolání, k jehož vykonávání je nutná odborná kvalifikace, společně s odbornými znalostmi a dovednostmi.

V současnosti je kladen důraz na aktivní spoluúčast žáka na vzdělávání. Práce učitele tak nespočívá jen v předávání poznatků a vědomostí pasivním posluchačům. Jeho úkolem je naopak podněcovat žáky k vlastní snaze a zájmu o další rozvoj vědomostí a dovedností. Učitel sleduje kolektiv, vyhodnocuje individuální potřeby, možnosti a schopnosti jeho jedinců a snaží se vytvářet vhodné prostředí a podmínky ke vzdělávání. Vystupuje tak spíše jako zprostředkovatel poznání, který podněcuje žáky k aktivitě, podporuje rozvoj jejich učebního potenciálu, emocionální vyzrálost i vnitřní motivaci k učení (Helus, 2015, s. 59; Májová, 2008, s. 133).

Takto obsáhlé pojetí profese učitele přímo souvisí s tím, jak jsou v současné době chápány pojmy výchova a vzdělávání. Výchova je cílevědomou přípravou jedince pro jeho společenské úkoly a pro jeho život. Směřuje k rozvoji postojů, potřeb, zájmů a chování jedince, jeho charakteru i vlastností. Bývá přitom chápána jako vědomé a cílevědomé působení na jedince. Jejím cílem je rozvoj osobnosti jedince, aby bylo pro něj usnadněno fungování ve společnosti. Na tomto procesu se přitom podílejí všichni aktéři. Žák není pasivním posluchačem, který pouze přijímá tyto podněty. Sám si je vyhodnocuje, třídí a dále s nimi pracuje (Čáp, Mareš, 2001, s. 247-148).

Vzdělávání bývá spíše spojováno se školním prostředím. Bendl a kol. (2015, s. 28) chápe tento proces jako záměrné a organizované osvojování poznatků, který vede k rozvoji vědomostí, dovedností, návyků, schopností, hodnot a postojů v dané oblasti vědění. Jedná se tak o rozvoj především kognitivních funkcí jedince, které však také vedou obohacování osobnosti pomocí získávání nových poznatků a dovedností. Vzdělávání, stejně jako výchova tak mají velký vliv na socializaci jedince, přičemž nelze zcela oddělit jedno od druhého. Tyto procesy se navzájem doplňují (Čábalová, 2011, s. 29).

Předškolní vzdělávání je poté proces, který probíhá v mateřské škole. Jeho cílem je osvojit si základy klíčových kompetencí – elementárních poznatků, schopností, postojů a hodnot, kterých lze dosáhnout v rámci této etapy. Jedná se o proces řízený učitelem mateřské školy, který sleduje potřeby žáků a následně volí takové strategie, aby odpovídal jejich individuálním možnostem (RVP PV, 2004, s. 49).

2.2 Kvalifikace učitele mateřské školy a pracovně právní vztahy v legislativě

Podle legislativy patří učitel mateřské školy do kategorie pedagogických pracovníků, kteří získají potřebnou odbornou kvalifikaci vymezenou v § 6 zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Podle toho, jakou má kvalifikaci je následně zařazen do kariérního systému. Legislativa, která upravuje systém kvalifikace, výkon činnosti a pracovně právní vztahy učitelů je vymezena v následujících zákonech:

- Zákon č. 563/2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
- Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

2.2.1 Profesionální kvalifikace učitele mateřské školy

Profesionální kvalifikace označuje odbornou způsobilost a způsob jejího dosahování. Základem kvalifikace pro výkon povolání je odborná příprava a vzdělávání, které je zakotveno v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Tento zákon vymezuje pojem pedagogického pracovníka a upravuje předpoklady pro výkon jeho činnosti. Zároveň určuje možnosti dalšího vzdělávání a kariérní systém pedagogických pracovníků.

Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo *„koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“* (§ 2 zákona č. 563/2004 Sb.) Podmínky pro získání odborné kvalifikace na pozici učitele mateřské školy jsou obsaženy v § 6, odst. 1. Odstavec 2 §6 upravuje podmínky kvalifikace pro učitele vykonávající činnost ve třídě či škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle znění zákona, získává učitel mateřské školy odbornou kvalifikaci dosažením následujících stupňů vzdělání:

- Vysokoškolským vzděláním – studium v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy, dále v programu studijního oboru pedagogika, případně v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času a v programu celoživotního vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy

- Vyšším odborným vzděláním v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy, nebo na přípravu vychovatelů a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání, který uskutečňuje vysoká škola zaměřená na přípravu učitelů mateřské školy
- Středním vzděláním s maturitou v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu učitelů mateřské školy, případně vykonáním zkoušky zaměřené na pedagogiku předškolního věku v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů

Na základě odborné kvalifikace, vykonávané činnosti a systému hodnocení, které musí pedagogický pracovník plnit, je dále určen kariérní systém, popsáný v §29 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Ten určuje zařazení pedagogických pracovníků do kariérních stupňů. Zařazení do vyššího kariérního stupně je podmíněno plněním určitých kvalifikačních předpokladů, jako výkon specializovaných činností, či činností řídicích. Dále může být podmínkou pedagogická praxe či osvědčení o způsobilosti. Podle Vašutové (2002, s. 15–16) je odborná úroveň a profesní kvalifikace základem pro kvalitní složení pedagogického sboru.

2.2.2 Pracovně právní vztahy podle zákoníku práce

Pedagogická činnost vykonávaná učitelem ve škole je podle zákona č. 262/2014 Sb., zákoníku práce označena jako „závislá práce“. Jedná se o pracovněprávní vztah, který upravuje vztah nadřízenosti zaměstnavatele a podřízenosti zaměstnance, která je zaměstnancem vykonávána osobně, v pracovní době a na pracovišti podle pokynů zaměstnavatele. Podle § 7 až 11 zákoníku práce je zaměstnancem fyzická osoba, která se k práci zavázala. Zaměstnavatelem je chápána fyzická osoba, která se zavázala k výkonu práce (v případě státu jedná a práva a povinnosti vykonává organizační složka státu).

Pro začínajícího učitele je podstatné téma zkušební doby. Aby byl učitel přijat, musí splňovat podmínky kvalifikace, určené v § 6 zákona o pedagogických pracovnících. Nejpozději v den nástupu do práce lze poté písemně sjednat zkušební dobu. Její délku určuje zaměstnavatel, v případě učitele je však to maximálně 3 měsíce ode dne vzniku pracovního poměru. Následně ji nelze prodloužit – pouze se posunuje v případě celodenních překážek na pracovišti o tolik dní, kolik by zaměstnanec nepřítomen v práci. Tato forma pracovního poměru umožňuje zaměstnavateli i zaměstnanci zrušit pracovní poměr ve zkušební době bez udání důvodu (§ 48 zákoníku práce).

2.3 Kompetence a osobnost učitele

Stále náročnější povaha vzdělávání a zvyšování požadavků na účastníky tohoto procesu vede k potřebě definovat soubory dovedností, schopností a dispozic, kterými by měl být učitel vybaven. Učitel by měl ovládat „*strategie vyučování a výchovy na teoretické i praktické úrovni s ohledem na sociální a psychologické aspekty, které vzdělávání a výchova přináší*“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 9). Schopnosti a dovednosti učitele však nejsou jedinými faktory, které mají vliv na komunikaci s žáky a následně na celý učební proces. Podle Heluse (2015, s. 327) musí být učitel sám rozvinutou osobností, aby mohl dále rozvíjet děti.

2.3.1 Profesní kompetence učitele a profesní standard

Pojem profesních kompetencí zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky, které jsou klíčové pro úspěšné vykonávání profese učitele (Spilková, 2002, s. 47–48). Konkrétní výčet těchto kompetencí se však u jednotlivých autorů liší v závislosti na tom, jak chápou jejich funkci a obsah.

Jedním z možných přístupů je definovat kompetence učitelů podle praktických dovedností, které jsou potřebné pro výuku. Příkladem takového přístupu je Ch. Kyriacou (1996, in Průcha, 2002a, s. 220), který navrhl model kompetencí podle dovedností, které by měl mít zkušený učitel. Patří sem například plánování a příprava vyučování, v rámci které by měl učitel umět volit vhodné metody a cíle, včas připravovat a kontrolovat pomůcky, dokázat volit návazně témata. Dále také dokázat udržet kázeň a pořádek ve třídě, umět zorganizovat výuku, dokázat udržet pozornost žáků, atd. Jedná se o základní dovednosti, které je nutné si osvojit pro to, aby mohla učitelova práce probíhat hladce a bez potíží. Pokud si učitel dokáže tyto dovednosti osvojit, nebude už muset tolik myslet na jednoduché každodenní úkony a bude moci více kreativně přemýšlet a těchto dovedností využívat (Šimoník, 1994, s. 36).

V současnosti však pouhé praktické dovednosti nestačí a objevují se požadavky na žádoucí vlastnosti, schopnosti a osobnostní rysy učitelů. Výčet kompetencí je tak stále objemnější. Průcha (2002a, s. 110) kritizuje takto široké požadavky, protože jsou nereálné a vytváří obraz „ideálního učitele“, který je však nedosažitelný. Kompetence by měly být stanoveny s ohledem na realitu učitelské profese, vycházet z analýzy současných potřeb a možností učitelů a respektovat reálné podmínky praxe. Nesoulad mezi ideálem a realitou může demotivovat a vést ke stagnaci. Přestože si toto nebezpečí uvědomuje i Syslová (2013, s. 43), upozorňuje na to, že vytyčení takto vysokých cílů může sloužit i jako prostředek k sebereflexi. Snaha dosáhnout vytyčených cílů motivuje k dalšímu rozvoji a seberealizaci. Aktivní přístup učitelů k rozvoji

profesních kompetencí a sebevzdělávání je přitom zakotven jako jedna z personálních podmínek v RVP PV (2004, s. 34) i v zákoníku práce (§ 230).

Spilková (2002, s. 47) navrhuje pro vytyčení profesních kompetencí holistický přístup, ve kterém budou provázány všechny komponenty učitelské práce – jak praktické úkony, tak potřebné schopnosti komunikační, sociální i osobnostní. Jeden z takových modelů navrhuje Vašutová (2002, s. 26). Jsou v něm zahrnuty **osobnostní kompetence** (empatie, tolerance, všeobecný rozhled a další kvality, které ovlivňují vzdělávání a vývoj žáků), **oborové/předmětové kompetence** (obsah a množství odborných znalostí a schopnost přetvořit je do formy vhodné pro žáky) a **profesně pedagogické kompetence** (dovednosti školského managementu a dalších praktických stránek pedagogické profese). K osvojování kompetencí by měli učitelé směřovat v procesu profesionalizace, který začíná v přípravném vzdělávání a pokračuje i nadále v průběhu jejich dalšího vzdělávání při praxi (Vašutová, 2002, s. 25–26).

Pro účely dotazníku však bude použit model kompetencí podle Syslové (2013), která ho konkrétně sestavila pro učitele mateřské školy. Vychází přitom z modelu sedmi profesních kompetencí učitele (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 52–54), ale upravuje některé z nich tak, aby více odpovídaly požadavkům na učitele v mateřské škole. Ty směřují především k vytvoření efektivního vztahu s žáky, kolegy i rodiči.

- **kompetence předmětová** – učitel má osvojeny znalosti z oboru předškolní pedagogiky a věd příbuzných v rozsahu, který odpovídá potřebám mateřské školy;
- **kompetence didaktická a psychodidaktická** – ovládá strategie výchovy a dokáže je využít v závislosti na individuálních potřebách dětí;
- **kompetence pedagogická** – učitel má znalost sociálních, psychologických i multikulturních aspektů výchovy a trendů ve vzdělání, respektuje práva dětí;
- **kompetence diagnostická a intervenční** – dokáže diagnostikovat sociální vztahy ve třídě a individuální potřeby žáků, dovede pracovat s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami;
- **kompetence sociální, psychosociální a komunikační** – je schopen spoluvytvářet příznivé klima ve třídě, komunikovat a spolupracovat nejen s dětmi, ale i s rodiči a kolegy;
- **kompetence manažerská a normativní** – dovede organizovat a řídit třídní činnosti, administrativu, orientuje se v zákonech a normách, které se vztahují k jeho profesi;
- **kompetence profesně a osobnostně kultivující** – všeobecný rozhled, sebereflexe a ochota dále se vzdělávat (Syslová, 2013, s. 40–42).

Vzhledem k jeho absenci v legislativě není žádný model kompetencí jednotný ani povinný. Pro učitele mateřské školy se však můžeme setkat alespoň s vymezením jeho profesních povinností, které jsou vyjmenovány RVP PV (2004, s. 45-46).

Na kompetencích je vystaven profesní standard. Ten je chápán jako norma stanovující základní hodnocení kvality učitelů. V současné době však není oficiálně zaveden. Jednalo by se o vhodný nástroj pro posuzování kvality učitele a měl by se stát podstatnou složkou vysokoškolské přípravy (Slavík a kol., 2012, s. 75). V letech 2001 a 2008 došlo v České republice k pokusům zavést profesní standard jako normu, podle které by se posuzovala kvalita učitelů. To se však zatím nepodařilo (Syslová, 2013, s. 29).

Kurelová (2002, s. 8) následně zavádí i pojem profesní způsobilosti, která spočívá ve zvládnutí „základní pedagogických dovedností a schopností, a to lze ověřit jen po delší pedagogické praxi.“ Způsobilost však v současné době nelze nijak ověřit u pracujících učitelů. Nejsou totiž zavedeny žádné profesní standardy, které by byly povinné.

2.3.2 Osobnost s vlastnostmi učitele

„V současnosti se od učitelů očekává, že budou vystupovat ve své profesi jako přiměřeně autonomní, pedagogicky a předmětově vysoce kvalifikované osobnosti, s patřičnou mírou profesního sebevědomí založeného na reflexi změn profesního prostředí, na sebereflexi a na ovládnutí sociálních dovedností.“ (Vašutová, 2002, s. 14)

Osobnost je dynamickou strukturou, která je v průběhu života jedince ovlivňována vnějšími i vnitřními faktory. Jedná se o duševní celek, funkční systém, ve kterém jsou sjednoceny jednotlivé složky osobnosti, temperament, schopnosti a charakter (Cakirpaloglu, 2012, s. 40). V současné době jsou profesní kompetence úzce propojeny s osobností učitele – jednotlivé schopnosti se v některých případech prolínají.

Podle Kottlera, Zehma a Kottlerové (2005, s. 92–93) by dobrý učitel neměl být definován pouze svými vědomostmi, dokonce ani stylem vyučování. Všechny vědomosti a dovednosti jsou v podstatě zbytečné pro ty učitele, kteří nejsou schopni zprostředkovat jejich význam a podstatu svým žákům. Proto je podstatná i osobnost učitele a vnitřní motivace, které hrají roli ve výuce.

V odborné literatuře jsou zmiňovány vlastnosti, které jsou pro učitele užitečné. Patří mezi ně například (Dytrtová, Krhutová, 2009, s.15; Kottler, Zehm, Kottlerová, 2005, s. 3 – 5;Průcha, 2002a, s. 189 – 190):

- komunikativnost;
- smysl pro humor;
- kreativita;
- upřímnost;
- emocionální stabilita;
- trpělivost;
- empatie a tolerance;
- flexibilita;
- psychická odolnost;
- poctivost a rovný přístup;
- altruismus;
- solidarita;
- zodpovědnost;
- kooperativnost.

Osobnostní a profesní požadavky na učitele se v současné době úzce prolínají. Tento trend odpovídá zaměření pedagogiky, která se snaží komplexně rozvíjet osobnost dítěte. Vašutová (2002, s. 32) tuto stránku pedagogické profese chápe jako součást profesní etiky, která se od učitelů automaticky očekává. Řazena je do ní míra empatie a tolerance vůči individuálním možnostem a potřebám jednotlivce, míra sociální komunikace, autorita a zodpovědnost. V rámci těchto vlastností však vidí možnost dalšího rozvoje, především jako podstatnou součást přípravy a vzdělávání učitelů.

2.4 Vývoj profesní dráhy učitele

Vývoj profesní dráhy učitelů můžeme přirovnat k životnímu cyklu jedince. V tomto procesu lze rozlišit jednotlivé fáze, v jejichž průběhu si jedinec nejen osvojuje klíčové profesní kompetence, ale dochází k proměně hodnot, názorů či motivací učitele. Fáze představuje Průcha (2002a, s. 202):

- Student učitelství – volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství), studium
- Začínající učitel – profesní start (vstup do povolání)
- profesní adaptace (první roky povolání)
- Zkušený učitel – profesní vzestup (kariéra)

- profesní stabilizace, resp. profesní migrace (změna učitelského povolání)
- profesní vyhasínání (vyhoření, resp. profesní konzervatismus)

Pro potřeby této práce se budeme blíže soustředit především na období profesního startu a profesní adaptace.

3 Začínající učitel

Podle Pedagogického slovníku je začínající učitel ten, kdo má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, ale chybí mu pedagogická zkušenost. Časové rozmezí mezi fází „začínající učitel“ a „zkušený učitel“ nelze přesně určit, záleží na mnoha faktorech, například na individuálních vlastnostech učitele, na výši úvazku, doby praxe, apod. (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 306)

Začínající učitel vykonává od nástupu své povinnosti v plné šíři, avšak při své praxi potřebuje systematické vedení a pomoc ze strany vedení a zkušenějších kolegů. Především v těch hlediskách praxe, se kterými se při přípravě nesetkal. Proto je nutné, aby byla začínajícím učitelům věnována zvláštní péče, aby se co nejdříve adaptovali na svou práci. Toto období zaučování a uvádění do praxe může trvat rok (Podlahová, 2004, s. 48; Šimoník, 1994, s. 9) až 3 roky (Kalhous, Horák, 1996, s. 246).

Toto období je charakterizováno nadšením a objevováním nového. Je však také plné úskalí a nejistot, selhání a začátečnických chyb, které k počátku učitelské profese patří. Ty mohou snižovat profesní sebevědomí. S těmito nejistotami a problémy se však musí začínající učitel naučit vyrovnat (Juklová, 2015, s. 33; Spilková, 2002, s. 54). Na druhou stranu však začínající učitel nevstupuje do zaměstnání zcela bez přípravy. Měl by totiž už být vybaven určitými dovednostmi a znalostmi, které získal při studiu:

- připravenost na odpovědnost za plánování a organizaci dětí ve třídě;
- profesní a dovednostní základ a jeho využití;
- umět využívat strategie vedení žáků a metody učení;
- dokázat tvořit vhodné klima třídy, efektivně komunikovat;
- být připraven udržet si profesionální image;
- být schopen sebevědomění a sebehodnocení (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 14).

Problematika začínajících učitelů měla být v České republice upravena tzv. kariérním řádem pro učitele, který měl výrazně zlepšit jejich podmínky a provázat dosažení vyššího kariérního stupně se zlepšením odměn nebo zavést specializační příplatek. Tato novela však byla 12. července 2017 zamítnuta Poslaneckou sněmovnou Parlamentu České republiky. Začínající učitel měl být zařazen do tzv. prvního kariérního stupně, který by zahrnoval dvouleté adaptační období. Cílem adaptačního období je adaptace učitele na podmínky praxe a přizpůsobení

poznatků, nabytých v pregraduální přípravě. Koncept adaptačního období, který by zmírnil tzv. šok z reality u začínajících učitelů, tak v naší právní úpravě dosud není (Průcha, 2002a, s. 210).

3.1 Profesní start: Adaptace začínajícího učitele

Učitelé, kteří vstupují do pracovního procesu, se často ocitnou tváří v tvář realitě, která se s teorií či jejich původními představami příliš neshoduje. Musí se individuálně vyrovnat s realitou pedagogické práce a přizpůsobit této změně své myšlení. Zvláště postavení začínajících učitelů je při vstupu do profese ztíženo, protože (oproti jiným profesím) je od něj požadováno plné pracovní nasazení a plnění všech funkcí (Šimoník, 1994, s. 8; Průcha, 2002a, s. 208).

Adaptační období má začínajícímu učiteli ulehčit vstup do praxe a připravit ho na budoucí profesní dráhu. V jeho průběhu získává učitel základy pedagogických zkušeností a vědomostí spojených s praxí. Jedná se o velmi důležitou etapu, která následně ovlivní celý jeho profesní život. Úspěšný proces adaptace je jednou ze základních podmínek efektivního vykonávání další práce učitele. Podstatnou součástí je přitom utváření a formování profesní identity, která spočívá v sebereflexi a sebeuvědomění – kdo jsem a kým chci být (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 12–13).

Dále se formují vztahy ke kolegům a pocit sounáležitosti s pedagogickým kolektivem. Jedná se o významnou fázi socializace, ve které je vyžadováno oboustranné pochopení mezi jedincem a jeho okolím a zároveň potřebné předávání profesních zkušeností. *„Kolegiální podpora a přenos zkušeností mezi učiteli jsou považovány za neodmyslitelný znak dobré, učící se školy.“* (Lazarová, 2010, s. 50) Kromě podpory kolegů, je však důležitá i podpora vedení. Ředitelé by měli analyzovat potřeby, schopnosti a případné nedostatky začínajících učitelů a reagovat na ně. Jednou z možností – kromě výše zmíněných – je i samotná nabídka kurzů v rámci DVPP. Ty mohou být zaměřeny na rozvoj profesních kompetencí (viz kapitolu 2.3.1). Veškerá pomoc by měla odpovídat individuálním potřebám a možnostem začátečníka. Nejdůležitější je však vložit v něj důvěru a podpořit jejich vlastní nápady (Šimoník, 1994, s. 21).

Začínající učitelé se mohou na počátku své praxe setkat s těmito problémy (Nikodém, 2015, s. 47–50):

Nedostatek informací

Když začínající učitel ukončuje pedagogickou školu, má sice vědomosti, ty jsou ale především teoretického charakteru. Absolventům často chybí praktické schopnosti a dovednosti, jak své poznatky realizovat v praxi. Důvodem bývá nejistota v tom, jak řešit reálné situace a nedostatek zkušeností a informací z praxe (Průcha, 2002a, s. 211). To se může negativně odrazit především v případech, když není začátečníkům poskytnuta dostatečná podpora po nástupu do zaměstnání.

Nedostatečná vazba a systém cílů

Učitelé si na počátku své profesní kariéry mohou klást příliš vysoké cíle, které jsou však pro ně nedosažitelné. Vysoká míra požadavků může mít nejen negativní vliv na dítě (Čáp, Mareš, 2001, s. 250), ale i na samotného učitele. Nenaplnění vytyčených cílů ho poté demotivuje. Nikodém (2015, s. 48) v tomto smyslu radí, aby si učitelé kladli krátkodobé a dosažitelné cíle. Jejich postupné plnění bude zvyšovat jejich profesní sebevědomí.

Neakceptované progresivní metody

Nadšený, progresivní mladý učitel nastupuje na školu, aby velmi brzy narazil na stěnu tvořenou zastaralými, stereotypními pravidly a požadavky. Nakolik bude tímto stereotypem ovlivněn, závisí především na jeho osobnosti. Pokud během adaptace vkládá učitel do svých poznatků vlastní názory a postřehy, je schopen sebereflexe, ale zároveň dokáže definovat vlastní profesní identitu. V opačném případě může nastat situace, kdy nováček jednoduše přebírá stereotypní metodické postupy a imituje ostatní, aniž by tyto metody a praktiky reflektoval (Juklová, 2015, s. 23). „*Od mladého učitele očekávají zpravidla žáci, rodiče i spolupracovníci nové a netradiční přístupy k problémům výchovně vzdělávací práce, nové prvky, změnu, „oživení“ v ustálené atmosféře školy. Ne každému z nastupujících učitelů se podaří postupně toto společenské očekávání splnit*“ (Šimoník, 2013, s. 31).

Střet s pedagogickou realitou

„*Absolventi učitelského studia jsou nejlépe připraveni v předmětech své odbornosti, méně pak po stránce pedagogické a psychologické*“ (Kalhous, Horák, 1996, s. 249). Při nástupu do praxe začínající učitelé přicházejí do kontaktu s realitou, která je v některých případech nutí přehodnotit vlastní představy a původní ideály. Tato situace je označována jako „šok z reality“ či „profesní náraz“. Ty mohou vycházet například z konfrontace pojetí výuky, které má začátečník oproti zkušenějším kolegům, nedostatečným materiálním vybavení školy, administrativními povinnostmi, vztahy na pracovišti – s kolegy, dětmi či rodiči, výše platu, či počáteční neobratnost a vlastní chyby, kterých se jako začátečník dopouští (Průcha, 2002a, s.

210–211). Podlahová (2004, s. 26) dále přidává například jiné materiální vybavení školy, než si učitel představoval, rozsah administrativních povinností, nebo i výši platu.

Před nástupem do zaměstnání mají budoucí učitelé vytvořeny implicitní představy o učitelské profesi. Tyto představy bývají v průběhu praxe transformovány a ovlivňovány pedagogickou realitou (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 12–13).

Přístup k žákovi

Při nástupu do zaměstnání se učitel setkává s první velkou změnou. Ta je spojena s proměnou role – z žáka a posluchače, který je vzděláván, se stává učitel. Přebírá tak najednou zodpovědnost za vedení ostatních. Této roli musí přizpůsobit nejen způsob svého myšlení, ale i chování, vyjadřování, či oblékání. Očekává se od něj nejen vhodné jednání s dětmi, ale i rodiči a kolegy (Myšáková, 2017, s. 10).

Komunikaci s žáky i s rodiči může být u začínajících trochu „neohrabaná“. Projevuje se nesprávnou formulací otázek, problémy s navazováním kontaktů či vhodného vyjadřování. Další častou chybou je i příliš přísný přístup, nebo naopak vemlouvavý a kamarádský, přičemž oba tyto přístupy jsou nevhodné a neefektivní (Nikodém, 2015, s. 48).

Faktor času

Dále může být problémem špatné časové rozložení vyučovací jednotky. To se může projevovat na jednu stranu příliš stručným nebo naopak zbytečně obsírným probíráním tématu. Učitel poté končí hodinu příliš brzy, nebo naopak nestíhá probírat daná témata (Vašutová, 2002, s. 43–44)

Kázeň

Dalším problémem může být příliš idealizovaný přístup k dětem, jejich studijní kapacitě a chování oproti „skutečnému“ chování dítěte (Spilková, 2002, s. 46). Sřet s realitou je poté značně tvrdý, zvláště pro ty, kteří nejsou schopni na tuto realitu flexibilně reagovat a přizpůsobit se nové situaci. V případě komunikace s žáky se u začínajících učitelů vyskytují především problémy s kázní, neschopnost upoutat pozornost žáka a zvládnání prohřešků. Důvodem je především to, že učitelé ještě nemají vypracovány vlastní ověřené metody pro usměrnění žáků (Juklová, 2015, s. 131)

Autorita a výchovný styl

Kázeňské problémy jsou pak často spojeny s problémem získání autority u žáků. V těchto případech je nutné zachovat klid a kontrolovat svůj hněv – tedy dát najevo svou profesionalitu

a nenechat se ovládnout emocemi. Vašutová (2002, s. 33) rozlišuje autoritu formální, která vychází z postavení učitele ve třídě a přirozenou, kterou musí učitel získat vlastním úsilím.

Výchovným stylem je rozuměno to, jak učitel na děti působí, jak se projevuje a jakým způsobem s žáky komunikuje. V průběhu pedagogické praxe proměňuje a vyvíjí na základě vlastních zkušeností jedince. Problematický výchovný styl může být založen na příkazech a zákazech, které neumožňují dětem dostatečně projevovat svou svobodu. Nebo naopak – příliš volná výchova nechává děti v nejistotě a bez jasných hranic (Čábalová, 2011, s. 53).

Hodnocení

Dalším negativním momentem v komunikaci s žáky je otázka jejich hodnocení. Největším problémem v této oblasti může být nestálost a nejasnost. Mladí žáci velmi citlivě vnímají nespravedlnost. Ta může vycházet z nejasně formulovaných a nastavených pravidel hodnocení. Nejdůležitější nakonec je, být při hodnocení spravedlivý a reflektovat vlastní systém hodnocení s porovnáním s dalšími učiteli (Vašutová, 2002, s. 44).

Důslednost

Důležitým momentem je poté otázka důslednosti – nebo spíše jejího nedostatku. Dbát na dodržování dohodnutých pravidel – nejen ze strany žáků, ale samotného učitele, by mělo být samozřejmostí. Nedůslednost vede k nejistotě žáků a nedodržování základních pravidel.

3.2 Uvádění začínajícího učitele

Na počátku pedagogické profese potřebuje většina začínajících učitelů pomoc, kterou by mu měla škola poskytnout. Tato pomoc by měla vycházet především z individuálních potřeb konkrétních učitelů. Začínající učitel má právo na to, aby mu byl přidělen zkušenější kolega, který mu bude pomáhat s uvedením do praxe (Vališová, Kasíková, 2011, s. 115). Pro dobrý profesní start, by měla být začínajícímu učiteli dána důvěra a možnost vlastního rozhodování. V tomto procesu si jedinec hledá vlastní identitu, styly a metody, které mu budou vyhovovat (Dytrtová, Krhutová, 2011, s. 12–13).

Národní institut dalšího vzdělávání vydal v rámci publikační činnosti Metodiku pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů, ve které jsou popsány jednotlivé kroky v rámci adaptačního období. Na jejich základě lze sestavit návrh strategií, které lze používat při uvádění začínajícího učitele (2015, s. 16):

- Přidělení uvádějícího učitele ředitelem školy
- Sepsání a schválení adaptačního plánu a plánu činnosti uvádějícího učitele – uvedeny postupy, techniky a oblasti potřebného vzdělávání
- Hospitace a kolegiální podpora začínajícího učitele
- Náslechy začínajícího učitele v jiné škole
- Rozvoj profesních kompetencí prostřednictvím DVPP
- Vedení profesního portfolia začínajícího učitele
- Průběžné rozhovory a diskuze se začínajícím učitelem

3.2.1 Uvádějící učitel

„Přívlastkem uvádějící bývá obdařen pedagog, ke kterému je přidělen nastupující učitel. Učitelskému elévovi pomáhá, sleduje jeho růst a hodnotí pokroky. Období jakéhosi zaučování a uvádění do praxe trvá zpravidla jeden rok.“ (Podlahová, 2004, s. 48)

Kdo by měl být uvádějícím učitelem? A jaké by sám měl mít kompetence? Uvádějícím učitelem by měl být zkušenější kolega, který pomáhá v začátcích nového učitele. Uvádějící učitel by měl dát stranou vlastní představy a předsudky a citlivě vést jeho první kroky profese. Tato pomoc by neměla být nahodilá, ale ani omezující. Snaha uvádějícího učitele by měla mířit k rozvoji a dotváření kompetencí jedince, přičemž bude vycházet z individuálních potřeb začátečníka (Šimoník, 2013, s. 31–32).

Jak je vidět, není faktorem výběru uvádějícího učitele pouze jeho věk či množství zkušeností. Uvádět do praxe by měl učitel, který sám má schopnosti a osobnostní vlastnosti, vhodné pro tuto činnost, jako jsou:

- schopnost empatie;
- komunikační, sociální a psychosociální kompetence;
- schopnost rozvíjet kompetence začínajícího učitele;
- schopnost respektování individuality, práv a povinností;
- schopnost diagnostiky;
- manažerská schopnost;
- schopnost sebereflexe.

Funkce uvádějícího učitele u nás vznikla již v 70. letech, avšak zanikla po roce 1989. Přestože není systematicky uplatňována na institucionální rovině, zůstává většinou ve školách zachována

(Syslová, 2013, s. 66). Podle výzkumu, který provedli Kalhous a Horák však mělo hospitujícího učitele pouze 64,7% respondentů z řad začínajících učitelů (Kalhous, Horák, 1996, s. 245–247).

Na základě odborné literatury a vlastních zkušeností z praxe je sestaven následující seznam, ve kterém je uvedeno, v jakých oblastech může uvádějící učitel zaškolit začínajícího učitele:

- **Poskytnutí vstupních informací** – seznámení s kulturou školy, seznámení se strukturou organizace, směrnicemi školy, evidencí pracovní doby, zajištění BOZP (zaměstnanci, děti), knihy úrazů, lékárničky atd., seznámení s budovou (Kalhous a Horák, 1996, s. 246);
- **Odborné zaškolení** – základní seznámení se ŠVP, TVP, s evaluací školy, s průběhem a organizací pedagogických rad a provozních porad, s nadstandardními aktivitami školy, kulturními akcemi pro děti;
- **Sociální zaškolení** – seznámení s kolektivem školy, podpora začínajícího učitele, začlenění do kolektivu, prodiskutování budoucího osobního profesního rozvoje (Lazarová, 2011, s. 50);
- **Seznámení s metodami uvádění do praxe.**

3.2.2 Metody uvádění začínajícího učitele do praxe

Uvádějící učitel může využít různé metody, jak pomoci začínajícímu učiteli v průběhu adaptačního období. Podstatná je pozitivní komunikace na obou stranách, která má mířit ke zlepšení zvyšování efektivity práce učitele v adaptačním období. Důležité je nejen upozorňovat na chyby, ale i pochválit pozitivní stránky práce. Pro práci jsem zvolila metody podle Podlahové (2004, s. 55–58), které jsem nadále použila i v dotazníku pro ředitelky mateřských škol.

Instruktaž

Jedná se o jednu z nejjednodušších a zároveň přirozenou metodu předávání informací. Nastupujícímu učiteli jsou ukazovány prostory a zařízení školy, materiální vybavení, didaktické pomůcky a zacházení s nimi. Dále jsou seznámeni s dokumentací školy a základní administrativou. Uvádějící učitel předává informace o organizaci a realizaci výuky a o dalších povinnostech, které by měl učitel plnit. Jedná se o první seznámení s budoucím zaměstnáním jedince, při kterém je podstatný pozitivní a otevřený přístup k „nováčkovi“. Nevýhodou může být přílišné množství informací, které na počátku mohou jedince zahltnout a působit zmateně. Proto by měl mít uvádějící učitel dostatek trpělivosti a pochopení.

Koučování a mentoring

Ačkoli Podlahová uvádí následující kategorie zvlášť, jedná se podobné metody, jejich definice se často v odborné literatuře navzájem překrývají, případně se navzájem zaměňují. Podlahová koučování chápe jako prohloubení spolupráce mezi „nováčkem“ a uvádějícím učitelem. Navazuje na instruktáž, a spočívá v hlubším vysvětlování a kontrole. Mentoring probíhá podle autorky v podstatě stejně. Podstatný je v něm však výběr mentora, kterého si „nováček“ volí sám na základě vlastních preferencí a zájmu. Mentor je tak spíše osobním vzorem, rádcem a průvodcem při uvádění do praxe. Podmínkou obou metod je vztah mezi uvádějícím a začínajícím učitelem, založený na důvěře a respektu.

Podle Horské (2009, s. 16) je koučování nedirektivní způsob řízení, prostřednictvím kterého se snažíme vyvarovat příkazování a kontrole. Kouč se snaží individuálně postupovat podle potřeb „nováčka“ a pomoci mu při dosahování cílů a vizí. Podstatou metody je poskytování zpětné vazby a kladení specifických otázek, které mají pomoci lépe se orientovat ve vlastní sebereflexi a k sebepoznání. Kouč však neposkytuje odborné rady a nehodnotí, pouze pomáhá strukturovat vědomosti. Oproti tomu je mentor zaměřen na předávání svých vlastních zkušeností, postupů a metod a jeho úkolem je hodnotit správnost provedení. *„Zatímco koučování rozvíjí jeho obecné kompetence, tak mentoring rozvíjí jeho specifické, tedy pedagogické kompetence.“* (Bláha, 2014, s. 19)

Konzultování

Vyplývá z přirozené potřeby mluvit s kolegy o svých prožitcích z pracovního procesu. Jedná se o metodu, kterou lze chápat jako součást jiných adaptačních procesů, kdy dochází ke vzájemným diskuzím mezi kolegy. Prostřednictvím těchto debat dochází k předávání zkušeností.

Asistování

Případy, kdy je začínající učitel „přidělen“ k uvádějícímu a funguje ve třídě jako asistent, který vykonává drobné práce. Má přitom možnost pozorovat zkušenějšího učitele při práci a zároveň se částečně zapojit do procesu vyučování. Jedná se o dlouhodobější spolupráci, prostřednictvím které má „nováček“ možnost sledovat prostředí třídy a výukové metody.

Pověření úkolem

Jedná se o formu kratší spolupráce, kdy uvádějící učitel pověřuje „nováčka“ konkrétním úkolem krátkodobějšího charakteru. Může se jednat o splnění určitého výchovného cíle prostřednictvím vedení aktivity s dětmi, případně plnění vytyčeného projektu. Cílem je vidět začínající učitele v praxi a zhodnotit průběh a vhodnost metod práce.

Rotace práce

Většinou se jedná o situace, kdy začínající učitel zastupuje chybějící kolegy, čímž dostává možnost komplexně se seznámit s celým prostředím školy. Začínající učitel prostřednictvím vlastního zapojení objevuje náplň jednotlivých rolí a povinností na různých pozicích.

Stínování

Pozorování pracovní činnosti v běžném provozu, přičemž se začínající učitel doptává na jednotlivé detaily a průběh výuky. Stínování je oboustranné – učitelé se navzájem střídají ve vzájemném pozorování a poskytují si nejen reflexi práce, ale zároveň si dávají i možnost sebereflexe vlastní práce.

Hospitace

Podle Andragogického slovníku se jedná o „*způsob kontroly a hodnocení práce učitelů, lektorů, školitelů. Spočívá v tom, že kontrolující subjekt navštěvuje výuku kontrolovaného subjektu, provádí pozorování a po ukončení hospitace vede hodnotící rozhovor s pozorovaným subjektem.*“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 128)

Syslová (2013, s. 51) považuje tento způsob za efektivní nástroj profesního rozvoje kompetencí především proto, že dává možnost sledovat činnost učitele při vlastní připravené činnosti. Může se tak zaměřit na vlastní využití metody vzdělávání, jejich průběh a provedení. Zároveň je sledována přirozené komunikace učitele s dětmi při každodenních činnostech. Hospitující se zároveň učí sám pozorovat a poznamenávat si důležité momenty ve výuce (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 68).

4 Další vzdělávání pedagogických pracovníků

„V průběhu svého profesního života se učitel zdokonaluje prostřednictvím dalšího vzdělávání a sebevzdělávání, kterými posiluje teoretické zázemí. Teoretické vzdělávání učiteli pomáhá, aby nepropadl rutinérství a praktikismu.“ (Vašutová, 2002, s. 45)

Další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) je klíčovou součástí profese každého učitele. Potřeba nadále se vzdělávat je zakotvena v systémových dokumentech i v legislativě. Učitelé mají nejen právo, ale i povinnost dále rozvíjet své pedagogické kompetence a nadále se vzdělávat. Vzdělávání učitele tak pokračuje i po dokončení studia na pedagogické škole. Jedná se o celoživotní proces, který je přínosem nejen pro učitele, ale i pro žáky a školu. Další vzdělávání je chápáno jako podstatná součást pro zkvalitnění osobnostního i profesního rozvoje (Opravilová, 2006, s. 79).

Profesní rozvoj je chápán jako vývoj změn k lepšímu, kdy dochází k růstu profesních schopností a dovedností. Tento rozvoj je propojen především se systémem dalšího vzdělávání, který vede k rozvoji kompetencí od začátečníků až po odborníky. Profesní růst je nejen v režii samotných učitelů, ale i ředitelů, škol i ministerstva školství, které stanoví kariérní systém učitelů (Vašutová, 2001, s. 114). Podle Trojana (2014, s. 34) jsou právě ředitelé podstatnou součástí DVPP, protože rozhodují o tom, kteří pracovníci se zúčastní konkrétních akcí k určitému tématu.

4.1 Vedení školy a jeho přístup ke vzdělávání učitelů

„Efektivní školy se vyznačují tím, že jejich učitelé se ztotožňují s cíli školy, působí jako tým a v souladu s vedením realizují vzdělávací koncepci školy.“ (Vašutová, 2002, s. 16)

Podle Juklové (2015, s. 50) je pro rozvoj a spokojenost zaměstnanců důležité psychosociální klima školy. Příznivé klima následně vytváří vhodné prostředí pro rozvoj dovedností. Proto k podstatným součástem dobrého vedení patří manažerské schopnosti, do kterých se řadí nejen zajištění fungování školy a organizační struktury, ale i diagnostika a analýza potřeb a možností pedagogického týmu a na jejím základě řízení a rozvoj lidských zdrojů. Pro vedení pedagogických pracovníků, jejich motivaci a další vzdělávání jsou podstatné především kompetence lídra, tedy strategické myšlení (Trojan, 2014, s. 61–62). Lídr přihlíží na potřeby a možnosti svých zaměstnanců, dokáže je uchopit a dále s nimi pracovat, umí svůj pracovní tým

motivovat – především v době, kdy vzhledem k financování není zcela možné motivovat zaměstnance finančními prostředky (Trojan, 2014, s. 44).

Podle RVP PV (2004, s. 33) patří do povinností ředitele mateřské školy vytváření příznivého prostředí v kolektivu zaměstnanců. Ředitel by měl respektovat jejich názor a vytvářet ovzduší důvěry a tolerance. Zároveň by měl podporovat jejich vzájemnou spolupráci a zapojovat všechny členy do rozhodování (RVP PV, 2004, s. 33).

V současné době je zaváděn koncept *učící se organizace*¹, který se zaměřuje na podstatné kompetence řídicích pracovníků především vzhledem k řízení a rozvoji lidských zdrojů. Jednou z hlavních podstat je schopnost motivace zaměstnanců směrem k jejich vysoké odbornosti a specializaci. Mezi charakteristiky patří hlubší provázanost informací a vytvoření příznivého klimatu pro předávání zkušeností a zvyšování odbornosti jedinců (Slavíková, 2008, s. 40-42). V jejím rámci se členové učí a získávají zkušenosti od sebe navzájem. Základem je tak vzájemná komunikace (Easterby-Smith, Araujo, Burgoyne, 1999, s. 9). Gupta (2008, s. 20-24) charakterizuje učící se organizaci na základě čtyř předpokladů, kterými jsou:

- **Kultura učení:** organizace se orientuje na budoucnost, podstatou je vytvoření pozitivního klimatu pro možnosti dalšího vzdělávání a sdílení informací. Lidé jsou zde oceňováni a podporováni ve vzdělávání.
- **Procesy:** strategicky plánované řízení, které hledí nejen do budoucnosti, ale zároveň se spoléhá na analýzu potřeb, zkušeností a možností vlastního týmu.
- **Metody a techniky:** zavádění metod vhodných pro podporu vzájemného vzdělávání, jako jsou rozhovory, skupinové diskuze, pozorování, vzájemná otevřená komunikace, mentoring a kolegiální podpora. Dále metoda rotace práce, sebevzdělávání, účast na seminářích a kurzech, porady a zavedení profesních standardů (Easterby-Smith, Araujo a Burgoyne, 1999, s. 148).
- **Schopnosti a motivace:** ke vzdělávání a adaptaci na pracovní prostředí.

¹Pojem „learning organization“ byl poprvé použit v knize *The fifth discipline fieldbook: Strategies and tools for building a learning organization* (Senge a kol., 1990)

4.2 DVPP v legislativě a systémových dokumentech

V RVP PV (2004) jsou uvedeny základní podmínky, které by měla škola dodržovat, aby poskytovala kvalitní a odpovídající služby v souladu s legislativou i současnými normami. Již v tomto dokumentu je formulována potřeba dalšího vzdělávání jako jednoho z klíčových faktorů pedagogické práce. Ta je nejen v kompetenci učitelů, ale i ředitelů. „*Ředitel podporuje profesionalizaci pracovního týmu, sleduje udržení a další růst profesních kompetencí všech pedagogů (včetně své osoby), vytváří podmínky pro jejich další systematické vzdělávání*“ (RVP PV, 2004, s. 34). Učitelé by na druhou stranu měli analyzovat své vzdělávací potřeby, aby se na základě této analýzy mohli dále aktivně sebevzdělávat (s. 45).

Ve školském zákoně č. 561/2004 je určena povinnost ředitelů zodpovídat za „*odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb*“ (§ 164, odst. 1c), jejíž součástí je odborné zvyšování kvalifikace pedagogických pracovníků, kteří vzdělávání poskytují. Další rozvoj pracovníků v různých oblastech umožňuje kvalitní a především odbornou pedagogickou činnost. Podle Zákoníku práce zahrnuje odborný rozvoj: zaškolení a zaučení, odbornou praxi absolventů, prohlubování kvalifikace a zvyšování kvalifikace. Pro pedagogické pracovníky je podstatná především část týkající prohlubování kvalifikace (§ 230).

Podle zákona je prohlubováním kvalifikace taková forma vzdělávání, která doplňuje současnou pracovní náplň a nemění její podstatu. Umožňuje prohlubovat kvalifikaci v určeném oboru a oblasti, kterou zaměstnanec vykonává. Povinností zaměstnance je svou kvalifikaci průběžně doplňovat na základě určení zaměstnavatele. Ten je oprávněn uložit zaměstnanci účast na školení či jiných formách vzdělávání. Účast na DVPP je přitom chápána jako výkon práce, tudíž za ni přísluší zaměstnanci odpovídající plat a náklady na školení hradí zaměstnavatel. V případě že jsou náklady příliš vysoké, je možné, aby se zaměstnanec na finančním plnění podílel.

Dalšímu vzdělávání a pedagogickému kariéernímu systému se dále věnuje § 24 zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Úkolem dalšího vzdělávání je podle zákona obnovování, udržování a doplňování kvalifikace. I zde je zakotvena povinnost pedagogických pracovníků v průběhu svého zaměstnání nadále zvyšovat svou kvalifikaci, stejně tak jako povinnosti ředitelů, kteří toto vzdělávání organizují. Ředitelé přitom musí brát ohled na zájmy a potřeba pedagogických pracovníků, ale i na rozpočet školy a vývoj školy. Dalším faktorem, který určuje směr dalšího vzdělávání je ministerstvo, které prováděcím právním předpisem stanoví druhy a podmínky dalšího vzdělávání a způsob jeho ukončení.

Druhy dalšího vzdělávání jsou rozvedeny v § 1 vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. Jedná se o:

- studium ke splnění kvalifikačních předpokladů (studium pro asistenty, funkční studium pro ředitele škol a školských zařízení, rozšiřování kvalifikace, § 2 až 6);
- studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů (studium pro vedoucí pedagogické pracovníky, výchovné poradce, § 7 až 9)
- studium k prohlubování odborné kvalifikace (kurzy a semináře v rozsahu minimálně 4 hodin, ukončené předáním osvědčení, § 10)

V legislativě je zaveden kariérní systém v § 29 zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Jedná se o soubor pravidel, které jsou uspořádány do kariérních stupňů na základě rozřazení pedagogických pracovníků podle jejich odborné kvalifikace, pedagogické činnosti a dalších předpokladů. Pro mateřskou školu se jedná o 8. – 11. platovou třídu.

4.3 Instituce, které se zabývají dalším vzděláváním učitelů

Podle § 26 zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících jsou vzdělávací instituce povinny mít akreditaci alespoň jednoho vzdělávacího programu pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Tato instituce musí podat řádnou žádost o udělení akreditace, přičemž musí být splněna podmínka bezúhonnosti žadatele. Dále musí vzdělávací program odpovídat svým pojetím, obsahem i cíli dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků a splňovat dostatečnou odbornost lektorů či garantů.

4.3.1 Národní institut dalšího vzdělávání (NIDV)

Motto organizace: *„Rovný přístup, kvalita a dostupnost vzdělávání“*

Instituce² se věnuje profesnímu rozvoji učitelů a pracovníků věnujících se zajišťování volnočasových aktivit dětí a mládeže. Jedná se o organizaci Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, která vznikla v roce 2014 sloučením Národního institutu dětí a mládeže s Národním institutem pro další vzdělávání. NIDV zajišťuje profesní rozvoj nejen pro pedagogické pracovníky, ale i pracovníky neziskových organizací.

Podle vlastního profilu je organizace schopná efektivně reagovat na aktuální požadavky a potřeby pedagogů a pracovníků v oblasti formálního a neformálního vzdělávání ve všech

² <http://www.nidv.cz/>

krajích České republiky. Má vytvořenou celostátní síť vzdělávacích středisek, která nabízí komplexní služby na celostátní rovině. Podstatná je spolupráce s experty a odborníky z oblasti pedagogiky a asociacemi zabývajícími se vzděláváním. Vzhledem k úzkému propojení s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy pracuje organizace v souladu se státními prioritami a projekty ministerstva.

Mezi činnosti NIDV, které jsou využitelné pro mateřské školy, patří:

- Studium ke splnění kvalifikačních předpokladů (studium pedagogiky, studium pro asistenty pedagoga) a dalších kvalifikačních předpokladů (studium pro ředitele škol a školských zařízení)
- Poskytování expertních a konzultačních služeb a individuální pomoc školám
- Systémová podpora učitelů pro práci s dětmi – cizinci a nadané děti
- Průběžné další vzdělávání pedagogických pracovníků škol a školských zařízení
- Publikační a ediční činnost

Podle analýzy nabídky DVPP pro 1. pololetí 2015/2016, kterou provedly Mrázková, Javoříková, Formanová, Lišková, Krákorová a Nádvorníková (2016) byl největší počet vzdělávacích programů pro mateřské školy nabízen ve Zlínském kraji, následně ve středočeském kraji a v Praze. Nejnižší zastoupení vzdělávacích programů bylo v Karlovarském kraji. Z hlediska obsahového rozložení vzdělávacích programů bylo nejvíce z nich zaměřeno na téma legislativy a managementu, teprve poté následovaly oblasti pedagogické. Z těchto oblastí se jedná konkrétně o problematiku logopedie a cizího jazyka (AJ). Nejvíce vzdělávacích kurzů se věnovala nabídka kurzů z oblasti Dítě a jeho psychika (sem patří samotné logopedické a cizojazyčné obory, ale i city a sebepojetí dětí), dále oblasti dítě a jeho tělo.

4.3.2 Centrum celoživotního vzdělávání Pardubice (CCV Pk)

Jedná se o organizaci³, která se věnuje DVPP přímo v rámci Pardubického kraje. Další centra můžeme nalézt v Chrudimi, Ústí nad Orlicí a Svitavách. Zřizovatelem je sám Pardubický kraj, přičemž se jedná o organizaci, která je podporována Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Svou činností navazuje na již zaniklé Pedagogické centrum Pardubice.

Hlavním cílem CCV Pk je organizovat a poskytovat především v rámci Pardubického kraje systematickou, komplexní a vzájemně koordinovanou nabídku celoživotního vzdělávání a

³<http://ccvpardubice.cz/>

dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Spolupracuje přitom se školami a školskými zařízeními Pardubického kraje, organizacemi a státními orgány.

Cíle organizace:

- pomoc školám a školským zařízením v regionu Pardubického kraje plnit výchovně vzdělávací úkoly;
- rozšiřuje příležitosti občanům Pk pro získávání znalostí a dovedností, podporuje rozvoj celoživotního vzdělávání a přispívá tak nejenom k rozvoji vzdělávání, ale i ke zvýšení zaměstnatelnosti obyvatel kraje;
- nabízet možnosti DVPP a celoživotního vzdělávání ve všech místech Pardubického kraje;
- podporovat využívání evropských strukturálních fondů (ESF)

Dalšími akreditovanými institucemi, které se systematicky věnují DVPP, jsou kromě center celoživotního vzdělávání v rámci vysokých škol například: EDUin, Středisko služeb školám a Zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Brno, Zřetel – společnost pro vzdělávání, Dům zahraniční spolupráce, Schola Servis, Centrum přátel aktivního učení. Dále je možnost vyhledávání konkrétních kurzů DVPP na stránkách ministerstva školství⁴.

⁴<http://dvpp.msmt.cz/fadvpp/vybdvpp.asp>

5 Metodologie výzkumu

5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit názory ředitelů na možnost dalšího vzdělávání určeného přímo pro začínající učitele a odhalit, jaké formy podpory jsou v současné době začínajícím učitelům poskytovány. V rámci dalšího vzdělávání bylo mou snahou odhalit nedostatky s ohledem na vzdělávání začínajících učitelů a zjistit, jakým způsobem by se dal touto formou podpořit jejich profesní rozvoj.

Praktická část práce je realizována formou aplikovaného výzkumu. Kvantitativní šetření bylo realizováno pomocí dotazníku určeného ředitelům mateřských škol, a dále doplněno kvalitativními daty získanými rozhovorem s ředitelem centra NIDV, PhDr, Ing. Barešem. Data z dotazníkového šetření jsou vyhodnocena statisticky a konfrontována s kvalitativními daty.

5.2 Odůvodnění výzkumu

Výzkum se zabývá problematikou začínajících učitelů, kteří mají příslušné vzdělání a pedagogickou způsobilost, ale chybí jim zkušenosti, případně potřebné schopnosti a dovednosti, které lze získat systematickou praxí a rozvojem potřebných profesních kompetencí (Průcha, 2002a, s. 210). Začínající učitelé jsou však jednou ze skupin, kteří jsou po nástupu do praxe přímo konfrontováni s realitou, aniž by jim byla dána možnost předchozího zaučení. Proto jsou jim poskytovány v rámci školy formy podpory, které mají usnadnit průběh adaptačního období. Tyto formy podpory jsou však poskytovány výhradně v rámci školy – především proto, že instituce dalšího vzdělávání možnost vzdělávání pro začínající učitele nenabízejí. Požadavek dalšího profesního rozvoje je přitom určen v legislativě i systémových dokumentech, jako je RVP PV (viz kap. 4.2 DVPP v legislativě a systémových dokumentech).

V České republice fungují akreditované instituce, které se soustředí na další vzdělávání pedagogických pracovníků. Nabídka vzdělávacích programů, které by byly určeny přímo pro začínající učitele, je však velmi malá a v současné době v podstatě neexistuje. Organizace a plánování dalšího vzdělávání je (kromě samotných učitelů) tak v režii ředitelů škol. Výzkum sleduje jejich názory na to, jak v rámci dalšího vzdělávání podpořit rozvoj začínajících učitelů. Povede tak k formulaci konkrétních požadavků a potřeb škol pro další rozvoj začínajících

učitelů v rámci dalšího vzdělávání. Snahou výzkumu je zprostředkovat tyto výsledky krajské vzdělávací instituci NIDV Pardubice.

5.3 Praktické výstupy výzkumu

Prostřednictvím dotazníku bylo zjišťováno, co považují ředitelky mateřských škol za podstatné při dalším rozvoji kompetencí začínajících učitelů. Šetření se zaměřuje na identifikaci problémových oblastí, které se objevují v rámci adaptačního období. A jaké strategie využívají ředitelé škol, aby jednotlivé nedostatky vyrovnaly. Výsledkem dotazníku tak měly být konkrétní potřeby a požadavky ředitelek oslovených škol, zaměřené na rozvoj potřebných kompetencí a dalšího profesního rozvoje začínajících učitelů. Prostřednictvím dotazníku bude možné zjistit, ve kterých oblastech by bylo možné a potřebné rozšířit konkrétní nabídku dalšího vzdělávání a případných projektů zaměřených na tuto skupinu.

Snahou celého výzkumu je následně dát podnět Národnímu institutu dalšího vzdělávání Pardubického kraje k případnému rozšíření nabídky dalšího vzdělávání, které by více odpovídalo konkrétním potřebám škol. Kurzy, které by se zaměřily na rozvoj kompetencí a dovedností, by usnadnily proces adaptace začínajících učitelů a zároveň pomohly i samotným mateřským školám.

5.4 Formulace problému

Dle osobních zkušeností řešitele výzkumu z vlastní pedagogické praxe, a na základě předběžných rozhovorů s řediteli mateřských škol v Pardubickém kraji, je možné předpokládat, že současným problémem v oblasti dalšího vzdělávání učitelů v mateřských školách je nedostatek akreditovaných programů přímo určených pro rozvoj požadovaných kompetencí začínajícího učitele. Doposud se však žádný výzkum nezabýval zjištěním současného stavu systémového a organizačního zajištění podpory začínajících učitelů, kterou ředitelé škol poskytují. Nejsou tak dostupné informace, které by mohly sloužit jako validní podklad pro rozšíření nabídky vzdělávacích programů v kraji.

5.5 Výzkumné otázky

Jaké strategie a metody využívají ředitelé škol při uvádění začínajících učitelů do praxe?

Jaké kroky využívají ředitelé v rámci adaptačního období k rozvoji potřebných kompetencí a dovedností začínajících učitelů?

Jaké oblasti dalšího vzdělávání by byly vhodné pro rozvoj potřebných profesních kompetencí začínajících učitelů?

5.6 Dílčí cíle šetření

Výzkum má pomocí dotazníkového šetření a rozhovoru odhalit nedostatky v přístupu k dalšímu vzdělávání začínajících učitelů mateřských škol v Pardubickém kraji.

Cíl č. 1: Zjistit, jaké strategie a metody využívají ředitelé škol při uvádění začínajících učitelů do praxe.

Cíl č. 2: Zjistit zájem ředitelů o možnost dalšího vzdělávání pro profesní rozvoj začínajících učitelů a její nabídku v rámci kraje.

Cíl č. 3: Zjistit, jaké oblasti dalšího vzdělávání mohou podle ředitelů ovlivnit profesní rozvoj začínajících učitelů.

5.7 Vzorek respondentů a způsob distribuce dotazníků

Výzkum je teritoriálně omezen. Vzorek respondentů dotazníku představují ředitelky mateřských škol z okresu Chrudim v rámci Pardubického kraje. Teritorium je zvoleno z důvodu značné dostupnosti respondentů a možnosti dosažení vysoké návratnosti dotazníku. Šetření v této lokalitě má vysoký potenciál k tomu, aby z něj vyšly podněty, které by odpovídaly potřebám konkrétních škol v rámci jedné oblasti. Zároveň je nutné upozornit na to, že samotné výsledky není možné aplikovat na všechny školy v republice. Jedná o početně a oblastně velmi omezený vzorek, jehož výsledky nelze zobecnit. Šetření však může posloužit jako pilotní výzkum, který (v případě pozitivního dopadu v kraji) může posloužit jako model pro uskutečnění rozsáhlého celorepublikového výzkumu.

Dotazník byl sestaven na základě odborné literatury a potřeb výzkumu. Následně byl rozeslán prostřednictvím e-mailu ředitelkám mateřských škol v okresu Chrudim. K vytvoření dotazníku byl zvolen program „dotazníky Google“. Takto sestavený dotazník byl rozeslán do 37

mateřských škol z okresu Chrudim, Pardubický kraj. Dotazník vyplnilo 35 ředitelk. Návratnost dotazníku tak představuje 94,59%. Distribuce dotazníkových formulářů byla uskutečněna v termínu 14. – 20. 2. 2018.

5.8 Metody výzkumu

Ke shromáždění dat je využita metoda kvantitativního strukturovaného dotazníku. Jedná se o „výzkumný a diagnostický nástroj ke shromažďování informací prostřednictvím dotazování vybraných respondentů“ (Průcha, Veteška, 2014, s. 88). Výhodou dotazníku je, že umožňuje oslovit velký počet respondentů v relativně krátkém časovém období, přičemž lze snadno porovnat a roztrdit získaná data. Výsledky výzkumu je nadále možné statisticky zpracovat a šetření provádět opakovaně (Gavora, 2000, s. 99). Základními požadavky na dotazník v rámci pedagogického výzkumu jsou podle Chrásky (2016, s. 164): jasné a srozumitelné otázky, jednoznačná formulace, dotazník by neměl být příliš rozsáhlý, jasné pokyny a logické řazení otázek. Dále by se získané výsledky měly dát snadno třidit a zpracovávat. Dotazník je anonymní. V dotazníku jsou použity otázky uzavřené, otevřené, polouzavřené a filtrační. Respondentkami jsou ředitelky mateřských škol okresu Chrudim.

V další fázi proběhl strukturovaný rozhovor, jehož výhodou je jeho interaktivní povaha, která umožňuje reagovat na výroky respondenta a případně zařadit doplňující otázky (Gavora, 2000, s. 111). Dotazovaným byl PhDr. Ing. Milan Bareš, vedoucí pracoviště NIDV Pardubice, vedoucí Centra podpory NIDV. Otázky rozhovoru jsou předem připraveny řešitelem výzkumu. Odchyly od naplánované struktury rozhovoru se připouštějí. Rozhovor byl proveden dne 9. 3. 2018.

K prezentaci získaných dat jsou využity grafy a tabulky, které jsou doplněny komentářem a interpretací řešitelky práce.

6 Prezentace a interpretace získaných dat

6.1 Popis vzorku respondentů

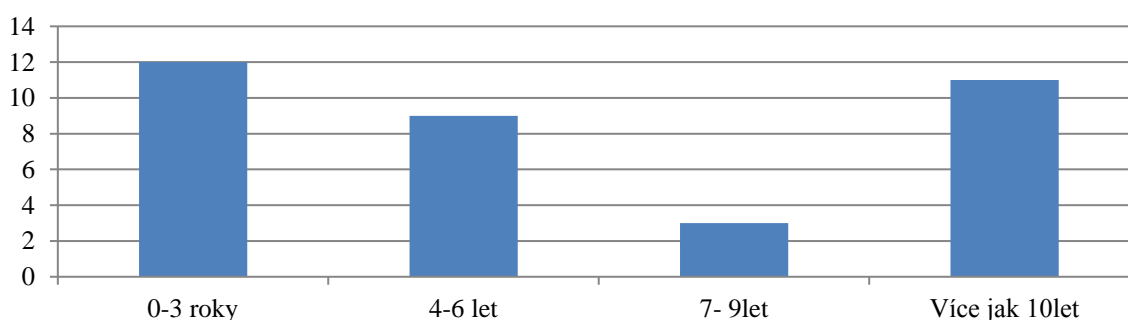
Výzkumu se zúčastnilo 35 respondentů. Jednalo se o ředitelky mateřských škol v rámci okresu Chrudim. Osloveny byly původně všechny ředitelky v rámci vybraného teritoria (37 ředitelek). Všechny respondentky byly ženy. Vzorek byl popsán z hlediska dvou kritérií. Sledována byla délka praxe ředitelek a třídnost mateřské školy. Cílem této otázky bylo zjistit charakteristiku skupiny. A případně, zda se zde objevují odchylky v některé z kategorií vzhledem k získaným datům.

Pro větší přehlednost bude vždy uveden nejdříve graf a tabulka s výsledky, která je následně doplněna o slovní komentář a interpretaci dat.

Otázka 1: Kolik let praxe jste ve funkci ředitelky mateřské školy?

Praxe ve funkci ředitelky MŠ		%
0-3 roky	12	34
4-6 let	9	26
7- 9let	3	9
Více jak 10let	11	31
Celkem	35	100

Tab. 1 Délka praxe ředitelek MŠ



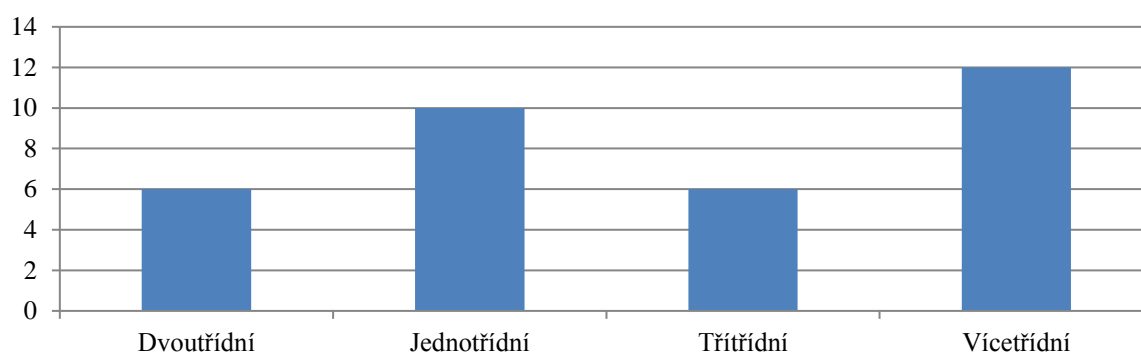
Obr. 1 Délka praxe ředitelek MŠ

Z hlediska délky praxe je nejvíce dotázaných ředitelek ve své funkci 0–3 roky. Druhou nejpočetnější kategorií jsou učitelky, které mají praxi na pozici delší než 10 let (viz tab. 1). Data ukázala, že je rozložení v rámci okresu relativně vyrovnané. Ve vzorku jsou zahrnuty ředitelky s kratší délkou praxe i zkušenější.

Otázka 2: Kolikatřídní je Vaše mateřská škola?

Kolikatřídní je mateřská škola		%
Dvoutřídní	7	20
Jednotřídní	10	29
Třítnídní	6	16
Vícetřídní	12	35
Celkem	35	100

Tab. 2 Kolikatřídní je mateřská škola



Obr. 2 Kolikatřídní je mateřská škola

Nejvíce jsou ve vzorku respondentů zastoupeny ředitelky z mateřských škol vícetřídních. Následuje kategorie jednotřídních institucí. I zde je vidět, že rozložení jednotlivých skupin je v rámci vzorku relativně vyrovnané a vzorek je rovnoměrně rozprostřen napříč kategoriemi. Oproti větším mateřským školám však převažují malotřídní školy s jednou až třemi třídami. Důvodem může být charakter samotného okresu, kde převládají především školy s menším počtem žáků. Vzhledem k vysokému počtu respondentek se však můžeme domnívat, že známe názory ředitelek ze všech kategorií třídnosti mateřských škol v okrese.

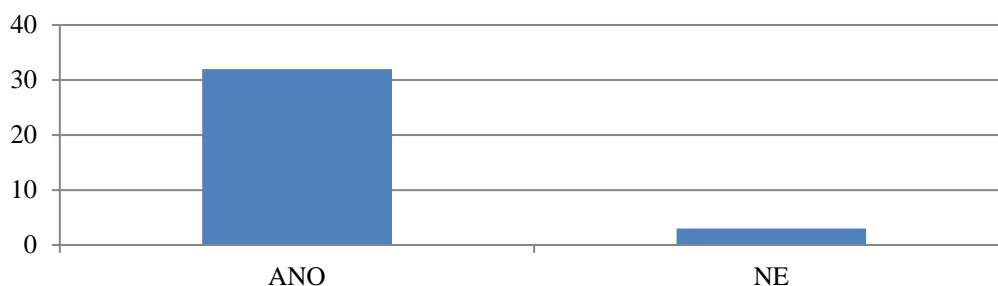
Cílem této části výzkumu bylo zjistit, jaké je složení vybraného vzorku a jaké jsou jeho charakteristiky. V případě, že by některá z kategorií výrazně převažovala, bylo by nutné na to upozornit v rámci interpretace výsledků. Zjištěno však bylo, že jednotlivé kategorie jsou v rámci okresu relativně vyrovnané.

6.2 Kdo jsou začínající učitelé a kolik jich je v mateřských školách

Otázka 3: Setkala jste se ve své praxi s pojmem začínající učitel?

Setkání s pojmem začínající učitel		%
ANO	32	91
NE	3	9
Celkem	35	100

Tab. 3 Setkání s pojmem začínající učitel



Obr. 3 Setkání s pojmem začínající učitel

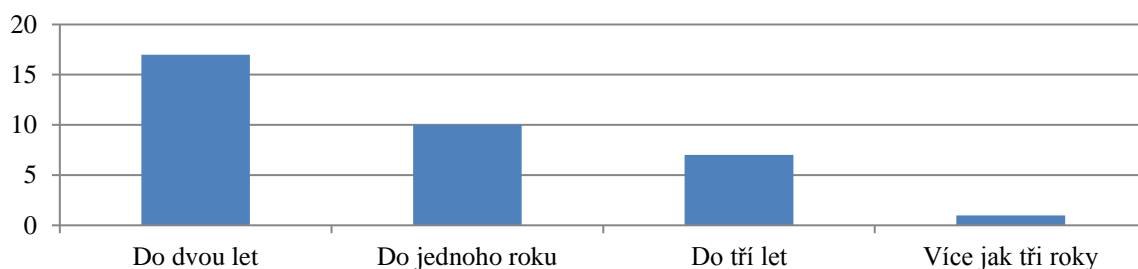
Prostřednictvím této otázky sledujeme, zda jsou vůbec ředitelky seznámeny s tímto klíčovým pojmem. Většina ředitelek se s tímto termínem již v praxi setkaly. Tři respondentky zvolily negativní odpověď. Nemusí to však znamenat, že by termín vůbec neznaly. Nejedná se totiž o pojem oficiální, a není přesně definován. Důvodem může být také to, že od nástupu do funkce nenastoupil v jejich škole žádný začínající učitel. Tomu napovídá i skutečnost, že ve 46% oslovených mateřských škol není v současné době žádný z učitelů, který by začínal (viz tab. 5, s. 40).

Všimnout si můžeme i toho, že se objevují u ředitelek rozdíly v tom, jak vůbec chápou pojem začínajícího učitele. Toto zjištění odhalují odpovědi na otázku 4 v dotazníku.

Otázka 4: Kdo je podle Vás „začínající učitel“? Je to někdo, kdo má praxi v délce...

Kolik let praxe má začínající učitel		%
Do jednoho roku	10	29
Do dvou let	17	48
Do tří let	7	20
Více jak tři roky	1	3
Celkem	35	100

Tab. 4 Délka praxe začínajícího učitele



Obr. 4 Délka praxe začínajícího učitele

Znamená to tedy, že (podobně jako v odborné literatuře, viz kap. 3 Začínající učitel) nelze jasně vytyčit, kdo je začínajícím učitelem. Ani samotné ředitelky v této oblasti nemají stejnou představu. Podle tabulky je zřejmé, že do této kategorie řadí nejčastěji ty učitele, kteří mají praxi do 2 let (48%) a dále do 1 roku (29%). Toto zjištění má zajímavé konotace vzhledem k tomu, jak je k začínajícím učitelům přistupováno. Na základě těchto předpokladů mohou ředitelky například volit odlišné přístupy v rámci adaptačního období. Dva roky, kdy je učitel považován za začínajícího, jsou poměrně dlouhé období, během kterého by mu měla být poskytována pomoc a podpora. Jedná se tak o období náročné na čas i personální zdroje.

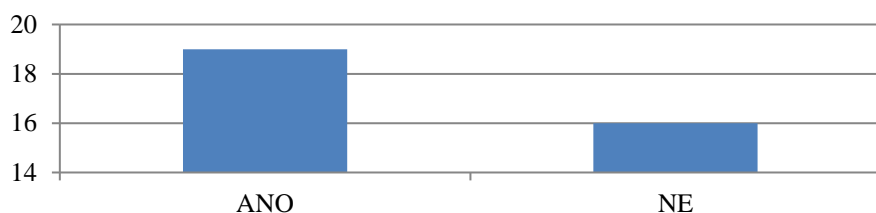
Zavedení vzdělávacích kurzů pro začínající učitele by mohlo pomoci dobu adaptačního období zkrátit. Tím by výrazně pomohlo nejen samotným učitelům, ale i vedoucím pracovníkům. Riziko neúspěchu je totiž po nástupu do praxe značně vysoké – začínající učitel je vystaven mnoha selháním a negativním okamžikům, které ho mohou od dráhy učitele odradit. Nebezpečím tak je, že i přestože jsou do něj investovány tyto zdroje, po dvouletém úsilí učitel s nabytou praxí odejde z oboru, nebo zvolí jinou školu.

S tím, jak ředitelky chápou začínající učitele, zároveň úzce souvisí i odpovědi na otázku 5 a doplňující otázku 5.1.

Otázka 5: Máte ve Vaší mateřské škole pedagoga, kterého můžete označit jako „začínajícího učitele“?

Přítomnost začínajícího učitele v mateřských školách		%
ANO	19	54
NE	16	46
Celkem	35	100

Tab. 5 Přítomnost začínajícího učitele v mateřských školách

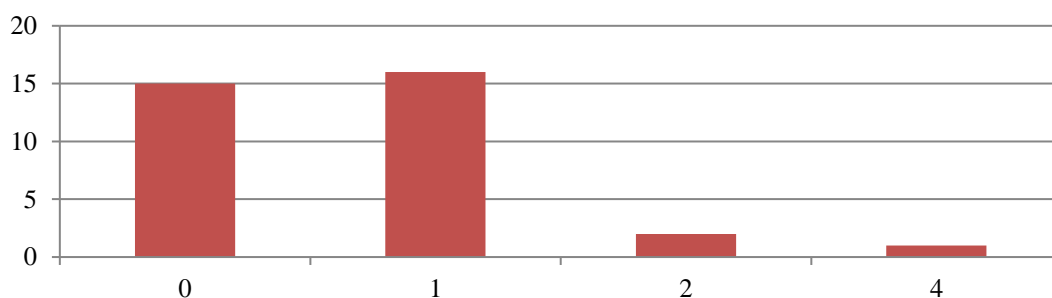


Obr. 5 Přítomnost začínajícího učitele v mateřských školách

Doplňující otázka 5.1: Pokud ANO, kolik začínajících učitelů máte?

Kolik začínajících učitelů je v mateřské škole		%
0	15	44
1	16	47
2	3	6
4	1	3
Celkem	35	100

Tab. 6 Kolik začínajících učitelů je v mateřské škole



Obr. 6 Kolik začínajících učitelů je v mateřské škole

Podle prezentovaných dat tedy ve 46% procentech oslovených škol nejsou v současnosti přítomni žádní začínající učitelé. Zatímco v ostatních školách převažuje jeden (47%), případně více začínajících učitelů. Co nám však tato informace říká, vzhledem k předchozím zjištěním? Především to, že někteří učitelé nemusejí být nutně považováni za začínající učitele, i když mají délku praxe kratší než dva nebo tři roky.

Velkou neznámou v tomto případě je i to, jak dlouho by se za „začínajícího“ označili samotní učitelé a nakolik se jejich představy liší od ředitelek. Limitem tohoto výzkumu je tedy skutečnost, že je zaměřen pouze na ředitele a jejich předpoklady. Pozitivním přínosem by bylo porovnání s jinými výzkumy v této oblasti, nebo případné rozšíření studie na obě skupiny.

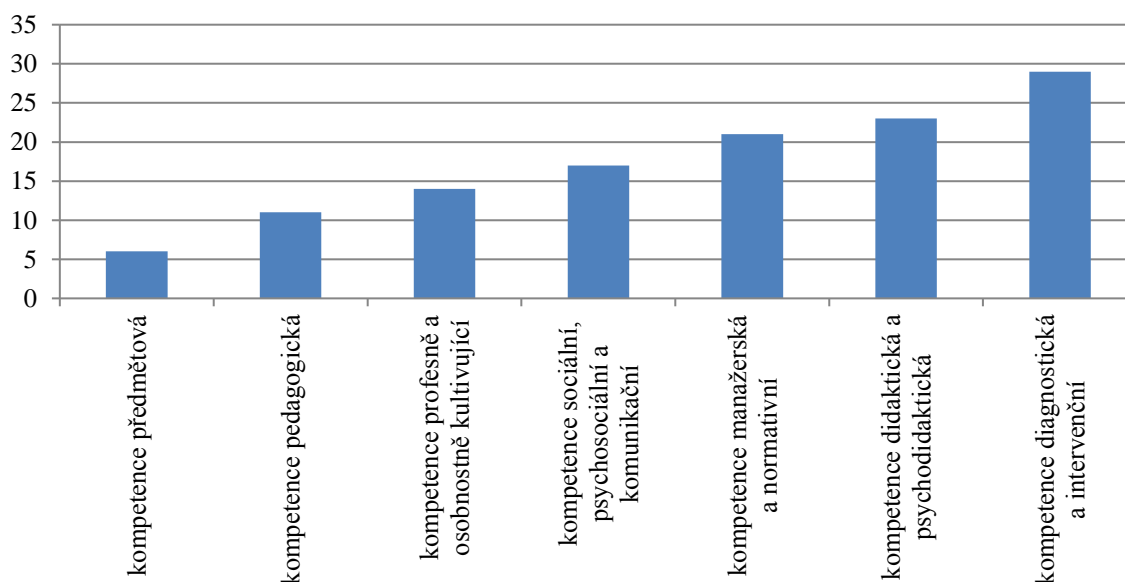
Výsledkem této části výzkumu je tedy zjištění, že v profesní oblasti není jasně vymezeno, kdo je vlastně začínajícím učitelem. Vede to k situaci, kdy samotné ředitelky používají toto označení spíše intuitivně, či podle vlastních individuálních kritérií.

6.3 Profesionální kompetence začínajících učitelů

Otázka 6: Které konkrétní profesní kompetence uvedené níže, dle Vašeho mínění, jsou na začátku profesní kariéry pedagoga nejméně rozvinuté, potřebují posílit a více rozvíjet? (možno zaškrtnout více možností)

Nejméně rozvinuté profesní kompetence začínajících učitelů		%
kompetence předmětová	6	5
kompetence didaktická a psychodidaktická	23	19
kompetence pedagogická	11	9
kompetence diagnostická a intervenční	29	24
kompetence sociální, psychosociální a komunikační	17	14
kompetence manažerská a normativní	21	17
kompetence profesně a osobnostně kultivující	14	12
Celkem	121	100

Tab. 7 Nejméně rozvinuté profesní kompetence

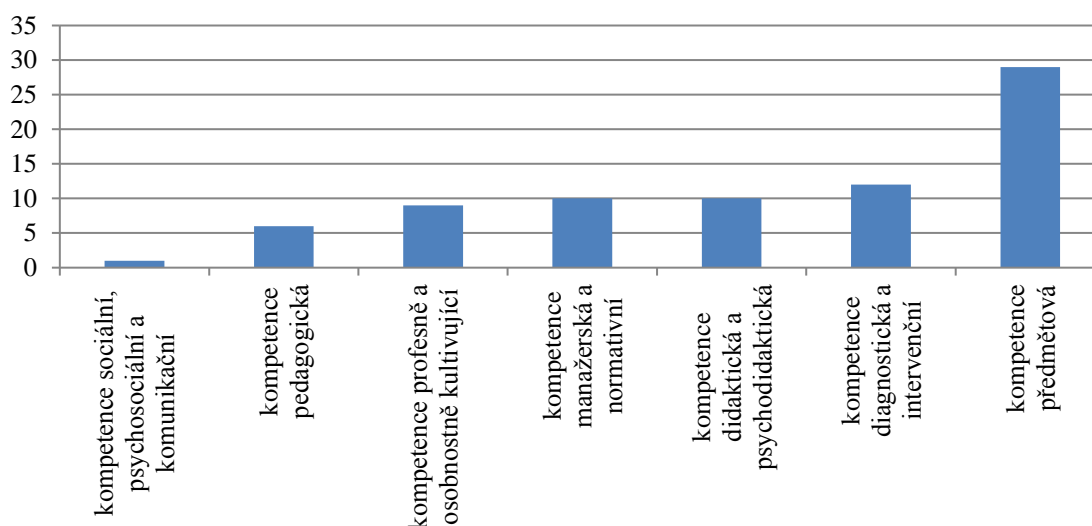


Obr. 7 Nejméně rozvinuté profesní kompetence

Otázka 7: Kterými profesními kompetencemi jsou naopak již vybaveni? (možno zaškrtnout více možností)

Nejvíce rozvinuté profesní kompetence začínajících učitelů		%
kompetence předmětová	29	38
kompetence didaktická a psychodidaktická	10	13
kompetence pedagogická	6	8
kompetence diagnostická a intervenční	12	15
kompetence sociální, psychosociální a komunikační	1	1
kompetence manažerská a normativní	10	13
kompetence profesně a osobnostně kultivující	19	12
Celkem	87	100

Tab. 8 Nejvíce rozvinuté profesní kompetence



Obr. 8 Nejvíce rozvinuté profesní kompetence

Cílem otázek 6 a 7 bylo zjistit, jaké schopnosti a profesní kompetence mají začínající učitelé již rozvinuté a určit ty, ve kterých mají nedostatky. Data získaná z těchto otázek by mohla být dále využita při sestavování samotné nabídky cílené na tuto skupinu učitelů. Mohla by tak lépe odpovídat současným potřebám mateřských škol i samotným učitelům. U obou otázek byla respondentkám nabídnuta možnost zaškrtnout více odpovědí. Jednotlivé odpovědi byly doplněny o stručný popis samotných kompetencí pro lepší porozumění (viz Přílohu 1: Dotazník).

Zajímavé rozdíly můžeme sledovat již v tom, kolik odpovědí bylo zaškrtnuto v obou otázkách celkem. V otázce 6, která mířila na zjištění nedostatků v oblasti kompetencí, bylo zaškrtnuto

celkem 121 možností. V průměru tak každá ředitelka zaškrtnla 3 až 4 kompetencí, které u začínajících učitelů jsou méně rozvinuté. Oproti tomu v otázce 7, jejímž cílem bylo zjistit, kterými kompetencemi jsou již vybaveni, bylo zvoleno dohromady 87 možností. Znamená to, že ředitelky v této kolonce označily v průměru 2 až 3 kompetence z nabídky. Začínající učitelé tak jsou podle ředitelek charakterizováni spíše prostřednictvím nedostatků v oblasti profesních kompetencí.

Za nejméně rozvinutou kompetenci začínajících učitelů považují respondentky diagnostickou a intervenční, dále didaktickou a psychodidaktickou a manažerskou a normativní. Začínající učitel tak podle ředitelek nedokáže správně diagnostikovat sociální vztahy ve třídě a individuální potřeby žáků. Dále má problémy se zvolením a využíváním vhodných didaktických metod při výuce a má obtíže s organizací třídy. Tato zjištění korespondují s některými problematickými situacemi, se kterými se začínající učitelé setkávají při nástupu do profese (popsané v kapitole 3.1). Začínající učitelé mají nedostatek zkušeností z praxe, a proto jsou v některých oblastech nejistí. Z toho mohou vyplývat problémy v oblasti přístupu k žákům a volby vhodných didaktických metod vzhledem k individuálním potřebám.

Podle většiny respondentů je u začínajícího učitele nejvíce rozvinutá kompetence předmětová – má osvojeny znalosti z oboru předškolní pedagogiky a věd příbuzných v rozsahu, který odpovídá potřebám mateřské školy. I tento předpoklad ředitelek odpovídá teoretickým předpokladům, které byly předloženy v kapitole 3.1 Profesní start.

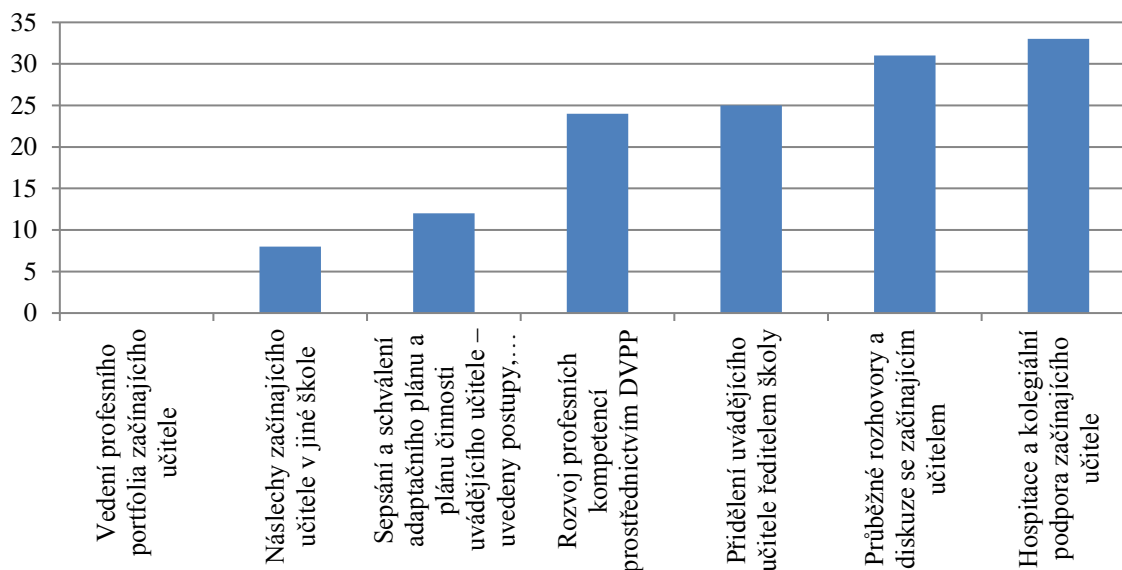
6.4 Adaptační období: strategie a metody používané při uvádění začínajícího učitele

Otázka 8: Jaké strategie využíváte při uvádění začínajícího učitele do praxe? Můžete zaškrtnout všechny, které aplikujete?

Strategie při uvádění začínajícího učitele do praxe		%
Přidělení uvádějího učitele ředitelem školy	25	19
Sepsání a schválení adaptačního plánu	12	9
Hospitace a kolegiální podpora začínajícího učitele	33	25
Náslechy začínajícího učitele v jiné škole	8	6
Rozvoj profesních kompetencí prostřednictvím DVPP	24	18
Vedení profesního portfolia začínajícího učitele	0	0

Průběžné rozhovory a diskuze se začínajícím učitelem	31	23
Celkem	133	100

Tab. 9 Strategie při uvádění začínajícího učitele do praxe



Obr. 9 Strategie při uvádění začínajícího učitele do praxe

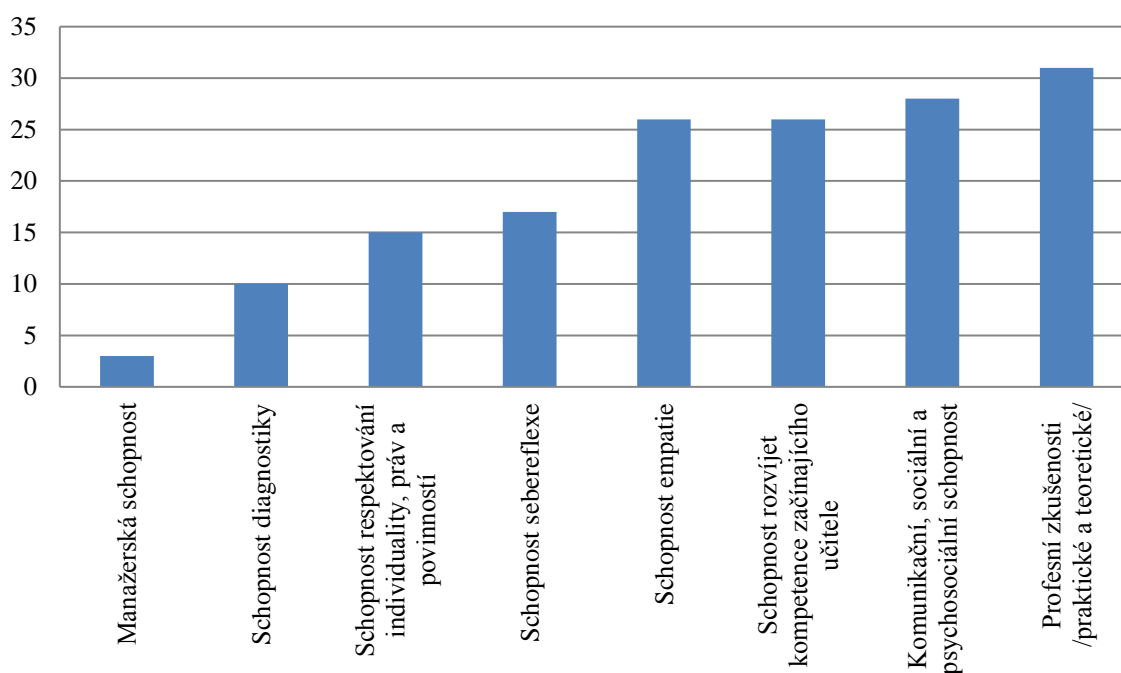
Nejvíce uplatňovanou strategií je hospitace a kolegiální podpora začínajícího učitele (tuto možnost vybralo 95% z dotázaných), dále průběžné rozhovory a diskuze s učitelem (zvolilo 88% dotázaných). Diskuze s rozhovory jsou z hlediska každodenní praxe v mateřské škole méně náročné. V případě hospitace se však jedná o metodu vyžadující dostatečné množství času a personálního zajištění. Zároveň má za úkol zapojit začínajícího učitele přímo do praxe. Základem metod kolegiální podpory je navázání komunikace a vzájemné pomoci mezi kolegy, která je v rámci adaptačního období pro začínající učitele klíčová. Navázání komunikace s ostatními učiteli zlepšuje pocit sounáležitosti a usnadňuje začlenění do kolektivu. Prostřednictvím této podpory navíc začínající učitelé získávají klíčové informace pro vstup do zaměstnání.

Zajímavým zjištěním je i relativně vysoké zastoupení respondentek, které zvolily jako formu podpory přidělení uvádějícího učitele (až 70%). Vzhledem k současné situaci, kdy není tato metoda zavedena v legislativě ani systémových dokumentech, je stále relativně často využívaná. Ze strategií, které ředitelky uvádějí, tak je zřejmé, že kontakt začínajícího učitele s praxí není během pedagogických studií dostatečný. Proto je v rámci škol tak hojně využíván.

Otázka 9: Jaké faktory jsou pro Vás důležité při výběru tzv. uvádějícího učitele?

Faktory výběru tzv. uvádějícího učitele		%
Profesní zkušenosti /praktické a teoretické/	31	20
Schopnost empatie	26	17
Komunikační, sociální a psychosociální schopnost	28	18
Schopnost rozvíjet kompetence začínajícího učitele	26	17
Schopnost respektování individuality, práv a povinností	15	9
Schopnost diagnostiky	10	6
Manažerská schopnost	3	2
Schopnost sebereflexe	17	11
Celkem	156	100

Tab. 10 Faktory výběru tzv. uvádějícího učitele



Obr. 10 Faktory výběru tzv. uvádějícího učitele

Z hlediska výběru samotných uvádějících učitelů zvolily respondentky jako podstatnou charakteristiku profesní zkušenosti (praktické a teoretické). Ačkoli se jedná o důležitý znak uvádějícího učitele, neměl by být jediným kritériem výběru (viz kap. 3.2.1. Uvádějící učitel). V tomto ohledu se jeví jako pozitivní fakt, že respondentky jako další podstatný faktor volily i kompetence v oblasti komunikační, sociální a psychosociální, dále schopnost rozvíjet

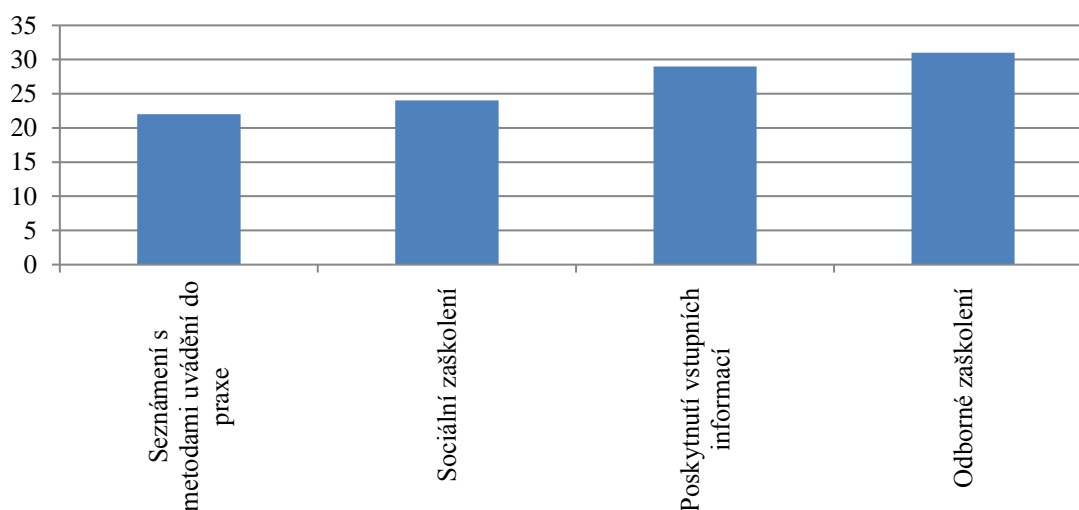
kompetence začínajícího učitele a empatii. Zvolit uvádějícího učitele, který je vybaven výše uvedenými kompetencemi, je pozitivním krokem k usnadnění průběhu adaptačního období začátečníka.

Na konkrétní oblasti, ve kterých je začínajícím učitelům poskytována podpora ze strany uvádějícího učitele, byla zaměřena otázka 10 v dotazníku. Jednotlivé možnosti odpovědi byly doplněny o stručný popis jednotlivých povinností (viz Přílohu 1: Dotazník).

Otázka 10: Jaké jsou jeho povinnosti vůči začínajícímu pedagogovi? Můžete zaškrtnout všechny, které aplikujete.

Povinnosti uvádějícího učitele		%
Poskytnutí vstupních informací	29	27
Odborné zaškolení	31	29
Sociální zaškolení	24	23
Seznámení s metodami uvádění do praxe	22	21
Celkem	106	100

Tab. 11 Povinnosti uvádějícího učitele vůči začínajícímu pedagogovi



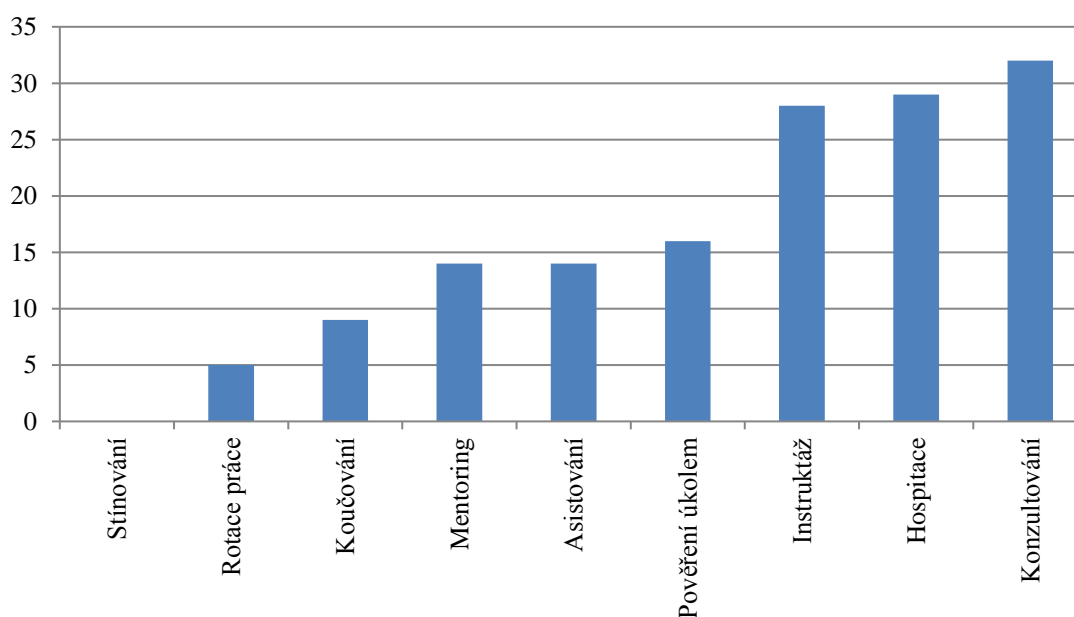
Obr. 11 Povinnosti uvádějícího učitele vůči začínajícímu pedagogovi

Jak je zobrazeno v grafu, jsou jednotlivé povinnosti relativně vyrovnané. Nejčastější možností zvolenou respondentkami bylo odborné zaškolení, jehož součástí je seznámení se základními dokumenty mateřské školy, organizací a aktivitami školy. Dále následovala možnost poskytnutí vstupních informací (seznámení s kulturou školy a strukturou organizace). Vyplývá z toho, že upřednostňováno je spíše předávání organizačních informací, zatímco pomoc na profesní úrovni je spíše upozaděna. Jakými metodami je uvádění zajištěno zjišťovala dále otázka 11.

Otázka 11: Jakou metodu nebo metody uvádění aplikujete ve Vašem zařízení? Můžete zaškrtnout všechny, které aplikujete.

Metody uvádění začínajícího učitele		%
Instruktáž	28	19
Koučování	9	6
Mentoring	14	9
Konzultování	32	22
Asistování	14	10
Pověření úkolem	16	11
Rotace práce	5	3
Stínování	0	0
Hospitace	29	20
Celkem	147	100

Tab. 12 Metody uvádění začínajícího učitele



Obr. 12 Metody uvádění začínajícího učitele

Nejčastějšími metodami bylo zvoleno konzultování, hospitace a instruktáž. Metody konzultování a instruktáže odpovídají i předchozím získaným datům (především v otázce 8, s. 45). Tyto metody jsou nenáročné na čas a mohou probíhat přirozeně v rámci každodenního kontaktu s kolegy. Zajímavým zjištěním je však časté využívání hospitací, které jsou náročnější

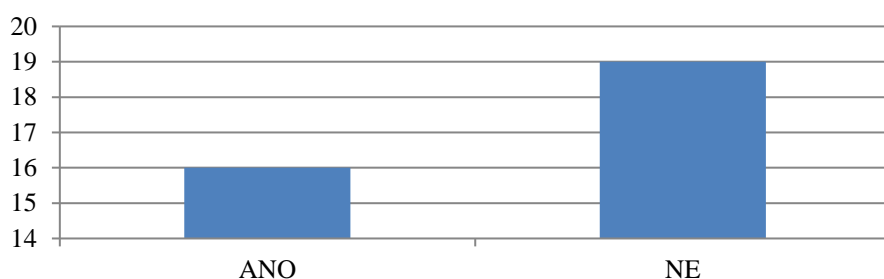
jak časově, tak personálně. Oproti tomu metody, které jsou zaměřeny na více individuální a hlubší spolupráci, jako jsou mentoring a koučování, jsou méně využívány.

Zároveň se však ukazuje, že většina ředitelek nemá vypracovaný adaptační plán, v rámci kterého by byly jednotlivé kroky a metody popsány, jak ukazují odpovědi na otázku 12.

Otázka 12: Máte ve svém zařízení vytvořený adaptační plán pro začínající pedagogy?

Vytvořený adaptační plán pro začínající pedagogy		%
ANO	16	46
NE	19	54
Celkem	35	100

Tab. 13 Vytvořený adaptační plán pro začínající pedagogy

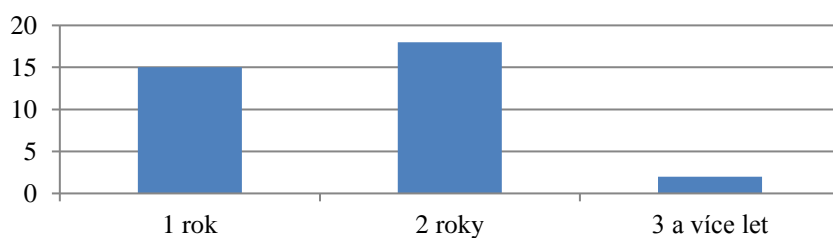


Obr. 13 Vytvořený adaptační plán pro začínající pedagogy

Otázka 13: Jak dlouhé je adaptační období?

Délka adaptačního období	N 35	%
1 rok	15	43
2 roky	18	51
3 a více let	2	6
Celkem	35	100

Tab. 14 Délka adaptačního období



Obr. 14 Délka adaptačního období

Adaptační období je podle ředitelky dlouhé 1 až 2 roky. Během tohoto období jsou začínajícímu učiteli poskytovány podpůrné prostředky pro lepší začlenění do praxe. Odpovědi na tuto otázku úzce korespondují s daty získanými z otázky 4, podle které jsou začínající učitelé ti, kteří mají praxi nejčastěji o délce 1 až 2 let (viz kap. 6.2 Kdo jsou začínající učitelé). V rámci adaptačního období však často není vytvořen konkrétní plán rozvoje. Může to tak znamenat, že jednotlivé postupy a metody uvádění jsou spíše nahodilé a vycházejí z aktuálních potřeb učitele, než z konkrétního plánu. Adaptační plán by však sjednotil procesy a umožnil by hodnocení a posuzování plánů, které by vedly k jeho změnám a zefektivnění procesů v zařízení.

V této kapitole bylo zjištěno, že ředitelky věnují adaptačnímu období poměrně vysokou pozornost a využívají různé metody a formy uvádění do praxe. Nejvíce převažují metody, které vycházejí z kolegiální podpory, která se často vyskytuje přirozeně v rámci komunikace s dalšími učiteli (jako rozhovory, diskuze a konzultace). Jedná se o velmi interaktivní metody, které umožňují začínajícím učitelům konzultovat problematické momenty podle individuálních potřeb. Ty pak dále doplní prostřednictvím pozorování zkušenějších kolegů v rámci hospitací. Přidělení uvádějícího učitele je pak překvapivě častou formou kolegiální spolupráce, i když spočívá spíše v předávání organizačních informací, než ve vzájemné užší spolupráci.

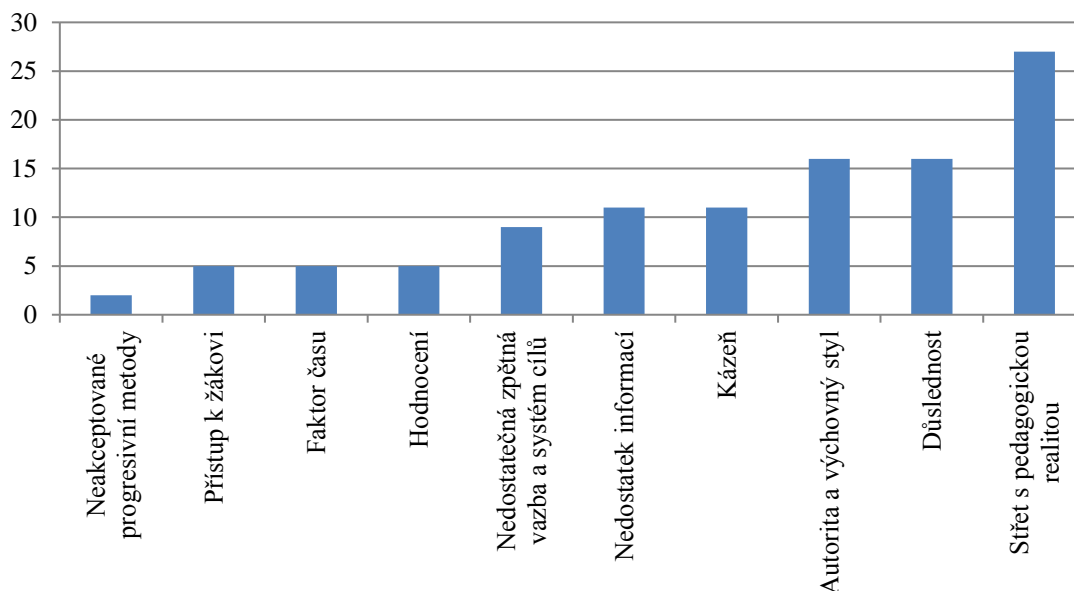
6.5 Negativní momenty, se kterými se začínající učitel setkává na začátku své kariéry

Otázka 14: Dle Vašich zkušeností, s jakými negativními momenty se začínající pedagog setkává na začátku své kariéry? Zaškrtněte pro Vás nejčastější tři.

Negativní momenty, se kterými se začínající učitel setkává na začátku své kariéry		%
Neakceptované progresivní metody	2	2
Přístup k žákovi	5	5
Faktor času	5	5
Hodnocení	5	5
Nedostatečná zpětná vazba a systém cílů	9	8
Nedostatek informací	11	10
Kázeň	11	10
Autorita a výchovný styl	16	15
Důslednost	16	15

Střet s pedagogickou realitou	27	25
Celkem	107	100

Tab. 15 Negativní momenty, se kterými se začínající učitel setká na začátku své kariéry



Obr. 15 Negativní momenty, se kterými se začínající učitel setká na začátku své kariéry

Cílem otázky 14 bylo zjistit, na které problematické části učitelské praxe by se mohly zaměřit nabízené kurzy pro začínající učitele. Jedná se však o pouze doplňující údaje, které jsou poskytnuty samotnými ředitelkami na základě jejich vlastních zkušeností a pozorování. Pro budoucí studie by bylo vhodné zaměřit se na samotné začínající učitele. Vytvořil by se tak mnohem komplexnější pohled na problematiku. Názory ředitelky však jsou přínosné, protože nabízejí nové hledisko.

Nejvyšší počet odpovědí v této otázce získal střet s pedagogickou realitou – tuto možnost zvolilo 71% respondentek. Začínající učitelé jsou podle ředitelky nejvíce rozčarováni z toho, že jejich původní představy neodpovídají skutečnosti. Nelze však jasně určit, čeho přesně se tento „šok z reality“ týká. Může se týkat o materiální zajištění škol, ale i neočekávaného chování žáků či kolegů. Tato oblast by byla vhodným námětem pro další výzkum.

Čeho se rozčarování týká, nám mohou napovědět další relativně vysoké výsledky v kategoriích dodržování důslednosti, autority a výchovného stylu. Jedná se o konkrétní nedostatky, které se týkají komunikace s žáky a výchovného stylu. To může být spojeno s počáteční nejistotou a nezkušeností začínajících učitelů. Jedná se o důležitý poznatek pro studii, především vzhledem k otázce náplně kurzů DVPP pro začínající učitele. Pozitivním důsledkem by mohlo být

zavedení kurzů, které by napomáhaly v praktickém nácviku výukových metod a práci s kolektivem.

Zajímavé je, že ředitelky hodnotily kategorii „neakceptované progresivní metody“ a „nedostatek informací“ relativně nízko. Jedná se kategorie, které jsou spojeny především s přístupem školy a kolegů k začínajícím učitelům. Ředitelky tak – ve většině případů – považují školy za místa, která jsou otevřena novým myšlenkám a progresivním metodám ve výuce. Podobným případem je i problém nedostatku informací, který zvolilo 31% respondentek. Většina tak předpokládá, že učitelům jsou dány dostatečné informace a formy podpory.

6.6 Možnost dalšího vzdělávání zaměstnanců

Otázka 15: Mají Vaši zaměstnanci možnost dalšího vzdělávání?

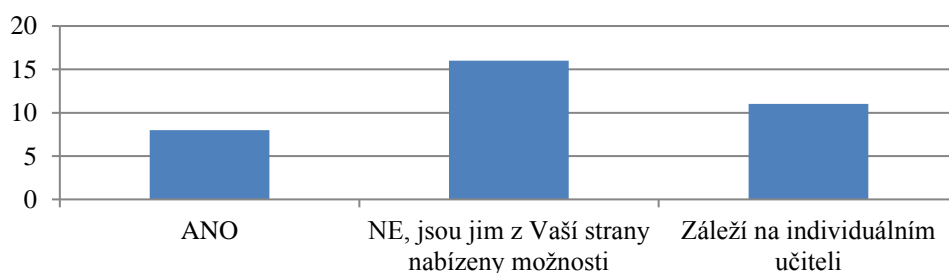
Možnost dalšího vzdělávání		%
ANO	35	100
NE	0	0
Celkem	35	100

Tab. 16 Možnost dalšího vzdělávání

Otázka 16: Zajišťují si další vzdělávání sami?

Samostatné zajištění DVPP učitelů		%
ANO	8	23
NE, jsou jim z Vaší strany nabízeny možnosti	16	46
Záleží na individuálním učiteli	11	31
Celkem	35	100

Tab. 17 Samostatné zajištění DVPP učitelů



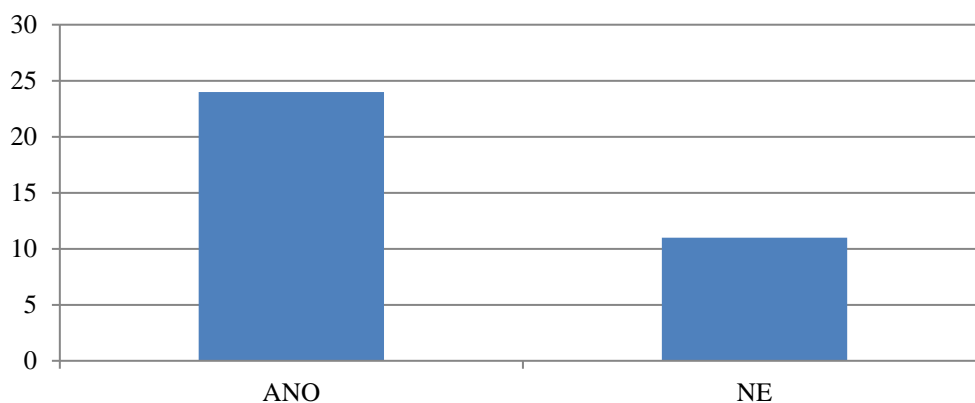
Obr. 16 Zaměstnanci si zajišťují další vzdělávání sami

V souladu se současnými legislativními požadavky je učitelům ze strany vedení nabízena možnost dalšího vzdělávání. Odpovědi se však liší v tom, jak je DVPP učitelům zprostředkováno. Nejčastější variantou byla zvolena možnost, která spočívá aktivním přístupu ředitelek, kdy jsou ony samy tím, kdo učitelům nabízí možnosti. Předpokladem může být skutečnost, že ředitelky mají dostatečný rozhled a orientaci v nabídce kurzů. Z výsledků však vyplývá pozitivní zjištění, že ředitelky dbají i na požadavky učitelů. V některých případech si učitelé zajišťují vzdělávání sami. Je jim tak dána možnost individuální volby podle vlastních zájmů a potřeb.

Otázka 17: Spolupracujete nebo nabízíte svým zaměstnancům vzdělávání prostřednictvím Národního institutu dalšího vzdělávání (NIDV) - zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Pardubického kraje?

Spolupráce s NIDV		%
ANO	24	69
NE	11	31
Celkem	35	100

Tab. 18 Spolupráce s NIDV



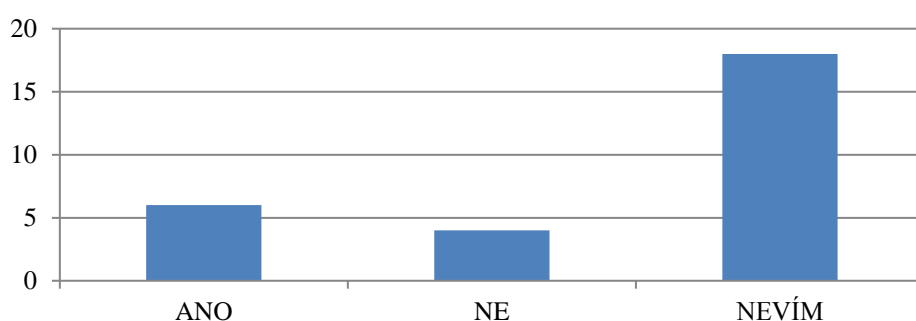
Obr. 17 Spolupráce s NIDV

Spolupráce nebo nabízení zaměstnancům vzdělávání prostřednictvím Národního institutu dalšího vzdělávání (NIDV) - zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Pardubického kraje probíhá u většiny respondentek. Jak však vyplývá z doplňující otázky 17.1, většina z nich neví o nabídce kurzů, která by se týkala začínajících učitelů. Nabídka tak může být příliš malá či nedostatečně propagovaná.

Doplňující otázka 17.1: Pokud ANO, nabízí NIDV kurzy pro začínající učitele?

Nabídka kurzů NIDV pro začínající učitele		%
ANO	6	22
NE	4	14
NEVÍM	18	64
Celkem	28	100

Tab. 19 Nabídka kurzů NIDV pro začínající učitele



Obr. 18 Nabídka kurzů NIDV pro začínající učitele

Doplňující otázka 17.2: Na jaké kurzy (témata) zasílají začínající pedagogy nejčastěji

Jednotlivé odpovědi respondentů, kteří otázku vyplnili:
Komunikace, spolupráce s rodiči apod.
Logopedický asistent, práce s dvouletými..
Logopedický asistent, práce s dvouletými...
Na praktické semináře, které zvýší portfolio učitele
Vzdělávání dvouletých. Nové formy a metody práce, diagnostika...

Tab. 20 Témata kurzů

Prostřednictvím těchto odpovědí zjistíme, že ředitelky řeší nedostatek konkrétní nabídky pro začínající učitele tak, že je vysílají na kurzy určené pro všechny pedagogy. V rámci této nabídky si tak vybírají konkrétní vzdělávání, které je individuálně vhodné pro konkrétní učitele, nebo slouží k rozšíření specializace. Jedná se tak o jedno z možných řešení tohoto problému.

Dalším možným řešením problému nedostatečné nabídky pro začínající učitele v rámci NIDV je poté obrácení se k jiným institucím.

Doplňující otázka 17.3: Pokud NE, s jakou vzdělávací institucí spolupracujete a proč + na jaké kurzy (témata) zasíláte začínající pedagogy nejčastěji?

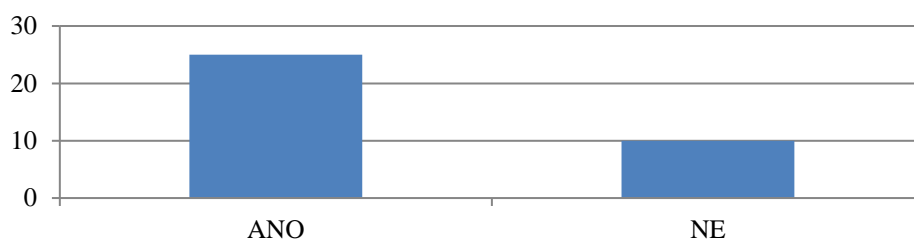
Instituce z jednotlivých odpovědí respondentů:
CCV Pardubice
Praha, Univerzita Karlova
NIDV Praha
Hledáme si lektory sami
Vlastní vzdělávání pedagogů

Tab. 21 Instituce

Otázka 18: Zdá se současná nabídka vzdělávacích kurzů dostatečná?

Dostatečnost současné nabídky vzdělávacích kurzů		%
ANO	25	71
NE	10	29
Celkem	35	100

Tab. 22 Dostatečnost současné nabídky vzdělávacích kurzů



Obr. 19 Dostatečnost současné nabídky vzdělávacích kurzů

Podle 71% respondentek je nabídka kurzů dostatečná. Je zřejmé, že ředitelky se s nedostatečnou nabídkou vzdělávání pro začínající učitele vyrovnávají tak, že volí jiné kurzy, určené obecně pro všechny učitele. Případně se obrací k jiným institucím, jako jsou další centra vzdělávání, jiné pobočky NIDV nebo vysoké školy. Pokud se podíváme hlouběji na problematiku, není to řešení systémové.

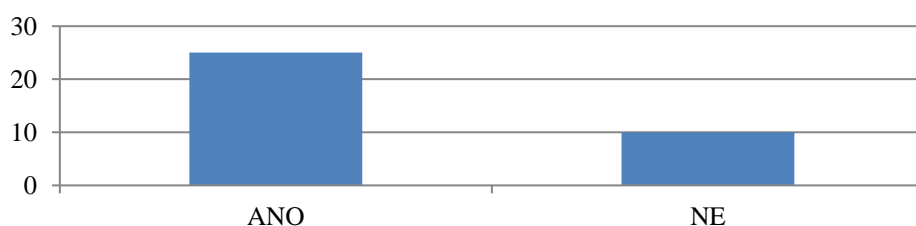
Pohledem na jednotlivé kurzy, na které ředitelky začínající učitele posílají, zjistíme, že se jedná spíše o rozšíření kompetencí na určitou oblast praxe. Jak však data získaná dotazníkem ukazují, začínající učitelé potřebují jinou formu podpory, která by byla zaměřena na rozvoj konkrétních kompetencí, či řešení problémů spojených s nástupem do praxe. Nabídka takových kurzů přítomna není. Jak se však ukazuje, samotné ředitelky by měly o další vzdělávání mířené konkrétně na tuto skupinu zájem.

6.7 Zájem o semináře pro začínající učitele

Otázka 19: Přivítala byste oslovení NIDV Pardubice ohledně spolupráce na plánování nabídky seminářů pro začínající učitele?

Zájem o semináře pro začínající učitele		%
ANO	25	71
NE	10	29
Celkem	35	100

Tab. 23 Zájem o semináře pro začínající učitele

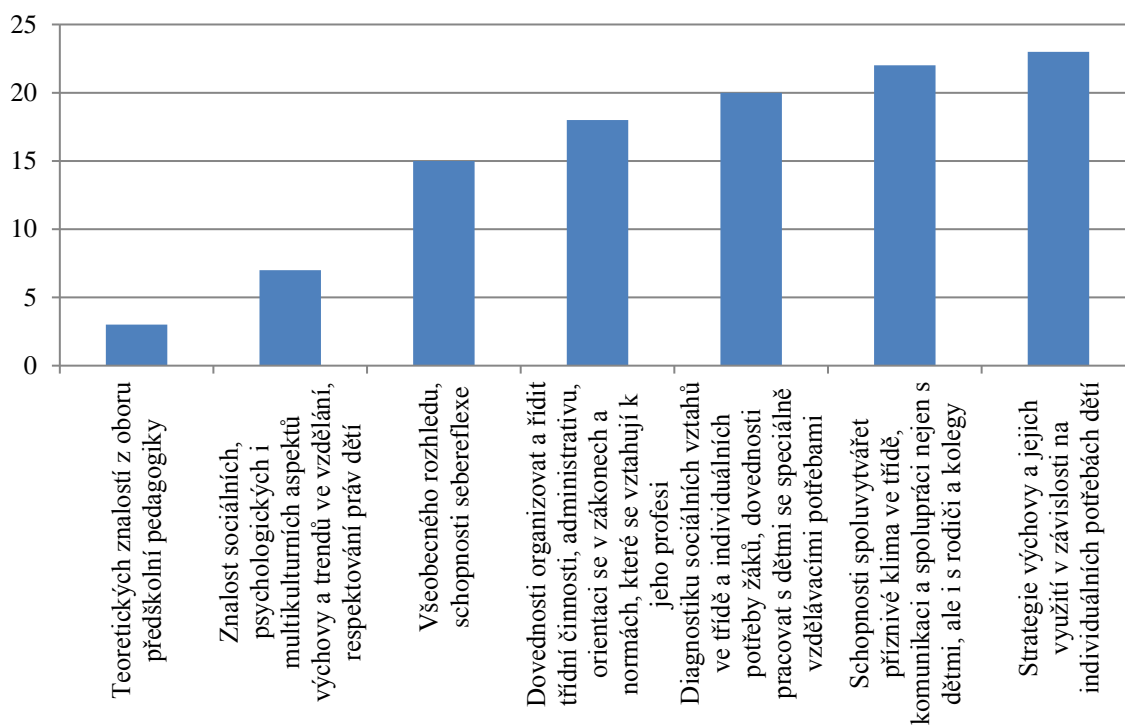


Obr. 20 Zájem o semináře pro začínající učitele

Otázka 20: Jaký obsah kurzu byste navrhovala pro začínající učitele pro rozvoj jeho osobnosti a kompetencí? Můžete označit více možností

Kurz zaměřený na rozvoj:		%
Jiný	0	0
Teoretických znalostí z oboru předškolní pedagogiky	3	3
Znalost sociálních, psychologických i multikulturních aspektů výchovy a trendů ve vzdělání, respektování práv dětí	7	6
Všeobecného rozhledu, schopnosti sebereflexe	15	14
Dovednosti organizovat a řídit třídní činnosti, administrativu, orientaci se v zákonech a normách, které se vztahují k jeho profesi	18	17
Diagnostiku sociálních vztahů ve třídě a individuálních potřeby žáků, dovednosti pracovat s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami	20	19
Schopnosti spoluvytvářet příznivé klima ve třídě, komunikaci a spolupráci nejen s dětmi, ale i s rodiči a kolegy	22	20
Strategie výchovy a jejich využití v závislosti na individuálních potřebách dětí	23	21
Celkem	108	100

Tab. 24 Požadovaný obsah kurzů



Obr. 21 Požadovaný obsah kurzů

Cílem otázek 19 a 20 bylo zjistit, zda by ředitelky měly zájem o nabídku vzdělávání pro začínající učitele. Zájem projevilo 71% respondentek – jedná se tak o poměrně vysoký počet. Zároveň daly ředitelky najevo, že jsou ochotny v tomto ohledu aktivně oslovit NIDV Pardubice s vyjádřením těchto požadavků.

Respondentky požadují zvláště kurzy zaměřené na strategie výchovy a jejich využití v závislosti na individuálních potřebách dětí a schopnosti spolupracovat příznivé klima ve třídě, komunikaci a spolupráci nejen s dětmi, ale i s rodiči a kolegy. Jedná se tak o kompetence, které jsou zaměřeny na problémové oblasti začínajících učitelů. Přestože v nabídce vzdělávacích institucí můžeme nalézt kurzy zaměřené na konkrétní oblasti z výše uvedených, nejedná se o kurzy zaměřené přímo na začínající učitele.

6.8 Výsledky rozhovoru s vedoucím NIDV Pardubice

Cílem rozhovoru bylo doplnit informace o nabídce NIDV Pardubice v oblasti vzdělávací nabídky pro začínající učitele. Další snahou řešitelky práce bylo případné rozšíření nabídky kurzů o vzdělávání pro začínající učitele na základě získaných informací od ředitelk mateřských škol v rámci Pardubického kraje – okresu Chrudim. Rozhovor byl veden s PhDr. Ing. Milanem Barešem, vedoucím pracoviště NIDV Pardubice, vedoucím Centra podpory

NIDV a proběhl dne 9. 3. 2018. Záznam rozhovoru je uveden v plném znění v Příloze 2: Rozhovor.

Rozhovor se zpočátku věnoval současné nabídce vzdělávacích kurzů, kde bylo upozorněno na nedostatečné nabídky pro začínající učitele. Pan Bareš s tímto nedostatkem souhlasil. Poukázal však přitom na to, že když byly v minulosti odpovídající kurzy nabízeny, byl o ně velmi nízký zájem. *„V minulosti, myslím, 6 let zpátky, v rámci projektu Podpora práce začínajících učitelů (FM EHP/Norska) jsme programy pro začínající učitele nabízeli zdarma, bohužel s velmi malým zájmem.“*

Prostřednictvím rozhovoru tedy zjišťujeme, že tyto kurzy byly nabízeny před několika lety. Vzhledem k výzkumu však data ukazují, že v současné době by o tyto kurzy mohl být vyšší zájem než v minulosti. Pan Bareš však upozornil na to, že od ředitelky v kraji zatím nevzešla aktivitní poptávka po těchto konkrétních kurzech. *„...na NIDV Pardubice jsme oficiální poptávku nezaregistrovali nebo o ní nevím.“* Zjišťujeme tak, že problémem může být i vzájemná komunikace mezi vzdělávací institucí a samotnými školami. Jedním ze základních principů NIDV Pardubice přitom je snaha reagovat na aktuální požadavky a potřeby učitelů (viz kap. 4.3.1 Národní institut dalšího vzdělávání). Zdá se však, že se jedná o oboustranný problém. Samotné ředitelky si nemusí plně uvědomovat, že by vzdělávání pro začínající učitele bylo potřebné. Případně, že by mohla být nabízena i tato možnost.

Jedním z řešení nedostatečné nabídky mohl být podle slov pana Bareše Kariérní řád. *„Od té doby jsme připravovali semináře pro začínající učitele a uvádějící učitele v rámci Kariérního řádu, který ale bohužel neprošel. Od té doby jsme žádný seminář neplánovali.“* Prostřednictvím kariérního řádu mohlo dojít ke značnému zlepšení situace. Jak je evidentní, mohlo dojít nejen k rozšíření nabídky pro začínající učitele, ale i pro uvádějící učitele. Jednalo by se tak o komplexní podporu. Přestože Kariérní řád již není v současnosti propagován, upozornil pan Bareš na nový projekt, jehož součástí je i zájem o začínající učitele.

Jedná se o nový projekt SYPO, v rámci kterého však budou nabízeny pouze placené semináře – oproti seminářům Norska, které byly před 6 lety nabízeny zdarma. *„SYPO je reakcí na současný stav v našem školském systému, kterému chybí, reaguje na ucelený systém profesní podpory učitelů a ředitelů. Jde vlastně o úplně novou a systematickou koncepci, ve které dojde k odborné přípravě právě začínajících učitelů.“*

V současné době se jedná o projekt, který je v přípravné fázi. SYPO je zaměřen na podporu odborného růstu učitelů a ředitelů. Jeho hlavním cílem je vytvoření, ověření a implementace

systemu podpory, která pomáhá zvyšovat profesní rozvoj. Ta bude poskytována formou kolegiální podpory a systémem nabídky seminářů v rámci dalšího vzdělávání. Samotný projekt má 9 klíčových oblastí, přičemž jedna z nich je přímo věnována začínajícím učitelům. Jedná se o oblast KA 08 a v rámci projektu se bude snažit o navržení a ověření konceptu ucelené podpory pro začínající učitele a uvádějící učitele a ředitele školy.⁵ Cílem projektu je podle pana Bareše „*Vytvoření funkčního nastavení spolupráce třídy začínající učitel – uvádějící učitel – vedení školy zaměřené na vzdělávací programy a další aktivity.*“

Prostřednictvím rozhovoru byl řešitelce předán kontakt na vedoucí projektu, Mgr. Moniku Brodskou z NIDV České Budějovice. Na základě této informace byla paní Brodská oslovena prostřednictvím e-mailu. Byla tak zahájena spolupráce do budoucna, která by mohla vést k zapojení tohoto výzkumu do projektu.

⁵ Více informací o projektu na stránkách www.nidv.cz/sypo

7 Shrnutí a interpretace získaných dat

Díky efektivnímu způsobu sběru dat je návratnost dotazníků extrémně vysoká. Představuje celkem 95 %. Výzkum tak může pracovat s daty od celkem 35 ředitelek v okrese Chrudim v Pardubickém kraji. Vzorek respondentů je rovnoměrně rozprostřen, co se týká délky praxe ve funkci ředitele mateřské školy. I přesto, že nejvíce dominuje služebně nejmladší kategorie a služebně nejstarší kategorie respondentek, výzkumný vzorek poskytuje přehled o tom, jaké jsou názory ředitelek mateřských škol v celém spektru délky praxe. Rovněž ve třídnosti mateřských škol žádná z kategorií významněji nevybočuje, je tak možné se domnívat, že známe názory respondentů ze všech kategorií třídnosti mateřských škol v okrese.

S pojmem začínající učitel se setkalo celkem 91 % respondentek. U této otázky je nutné zvažovat, jak si dotaz vyložili, především pak ty, které zvolili odpověď, že se nesetkali s pojmem začínající učitel. Nejedná se totiž o pojem oficiální, a není přesně definován. Pro další provádění výzkumu by bylo vhodné do budoucna definovat pojem.

Respondentky určily několik parametrů začínajícího učitele. Podle 48 % ředitelek je začínajícím učitelem ten, který nemá praxi delší než 2 roky. Tyto 2 roky jsou značně dlouhým obdobím, vyžadují zdroje ředitele školy a úsilí uvádějícího učitele. V tomto případě by bylo vhodné zvážit, zda je možné pomocí kurzů pro začínající učitele dobu alespoň minimálně zkrátit. Navíc existuje riziko, že po dvouletém úsilí učitel, již s nabytou praxí, odejde z oboru, nebo odejde vyučovat jinde.

Odpovědi ředitelek škol pomohly odhalit, které profesní kompetence začínajících učitelů jsou nejméně rozvinuté. V odpovědích nejvíce dominuje kompetence diagnostická a intervenční. Další dominující kategorií byla kompetence didaktická a psychodidaktická. Začínající učitelé mají nedostatek zkušeností z praxe, a proto jsou v některých oblastech nejistí. Z toho mohou vyplývat problémy v oblasti přístupu k žákům a volby vhodných didaktických metod vzhledem k individuálním potřebám dětí. Tato informace může sloužit jako námět pro sestavování obsahu kurzů a vzdělávání pro začínající učitele.

Kurzy v takovýchto kategoriích v současnosti v regionu prakticky neexistují, a je významnou otázkou, zda v těchto věcech má větší význam absolvování kurzů, nebo praxe. Ředitelky mateřských škol považují za nejvíce rozvinuté kompetence začínajících učitelů kompetence předmětové. Ty jsou rovněž nejsnáze předatelné pomocí kurzů a škol. Toto zjištění odpovídá i odborným zdrojům.

U odpovědí na tuto otázku je pozoruhodné, že kompetence předmětová výrazně dominuje nad všemi ostatními kompetencemi. Je možné se domnívat, že kvalifikační vzdělávání učitelů mateřských škol by rovněž vyžadovalo revizi, protože poskytuje předmětové kompetence, ale nereflktuje potřeby běžné praxe. Ředitelky mateřských škol tuto situaci řeší pomocí strategií pro uvádění začínajících učitelů do praxe. Ve svých strategiích upřednostňují takové kroky, které začínajícího učitele co nejintenzivněji zapojí do praktických dějů. Základní strategií jsou hospitace a kolegiální podpora začínajícího učitele. Zároveň jsou využívány strategie, které jsou součástí každodenního kontaktu s kolegy v rámci komunikace.

Rovněž adaptační období většina respondentek stanovuje na 2 roky. I přes značnou délku tohoto období nemají všechny školy vypracován adaptační plán. Nadpoloviční většina ředitelek jej vypracovaný nemá. I přesto, že je možné předpokládat, že adaptační plán by sjednotil procesy a umožnil by hodnocení a posuzování plánů, které by vedly k jeho změnám a zefektivnění procesů v zařízení. Základním krokem v rámci adaptačního období je u většiny respondentek využívání náslechnů začínajícího učitele u kolegů.

Jestliže základním negativním momentem, se kterým se začínající učitel setká na začátku své kariéry, je střet s pedagogickou realitou, pak je nutné se zamyslet, zda může existovat kurz, který by tento negativní moment eliminoval. Obsah a koncept takového kurzu by měl být dále diskutován s pořadatelem kurzů pro začínající učitele. Všichni respondenti značně podporují další vzdělávání začínajících učitelů a všeobecně svých zaměstnanců. Způsob nabízení kurzů zaměstnavatelem značně dominuje nad jinými způsoby zajištění dalšího vzdělávání učitelů.

Národní institut dalšího vzdělávání je pro 69 % respondentů zdrojem kurzů pro vyučující. Nabídku této instituce však zná pouze 22 % z nich. Tímto se vysvětluje i nízká obsazenost některých kurzů pořádaných touto institucí v minulosti. Ředitelky mateřských škol evidentně nejsou dostatečně informovány a nemohou tak volit mezi nabízenými kurzy. Přitom o semináře pro začínající učitele by mělo zájem celkem 71 % respondentů.

Mezi tématy, o které by byl mezi respondenty největší zájem, dominuje strategie výchovy a využití těchto strategií v závislosti na individuálních potřebách dětí. Je zájem o kurz, který buduje schopnost spoluvytvářet příznivé klima ve třídě, komunikaci a spolupráci s dětmi a rodiči. Žádaným tématem by byla také diagnostika sociálních vztahů a respektování individuálních potřeb žáků. Pro dnešní dobu je velmi významné téma budování schopností práce s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami.

Se získanými daty bylo přistoupeno k polo-strukturovanému rozhovoru s vedoucím pracoviště NIVD Pardubice PhDr. Ing. Barešem. Bylo zjišťováno především, zda je nabídka tohoto centra schopna naplnit skutečné potřeby ředitelů mateřských škol. V rámci tohoto rozhovoru bylo potvrzeno, že kurzy pro začínající Učitele jsou v současnosti zcela nedostupné. Problém nedostupnosti odpovídajících kurzů může být spojena se schvalováním Kariérního řádu. Problém sestavování správné nabídky kurzů je však možné pozorovat na obou stranách – u samotných ředitelek mateřských škol, i centra poskytovatele kurzů.

Zástupce centra totiž přiznává, že neregistruje žádné oficiální poptávky ze strany ředitelů mateřských škol. Situaci by mohl do jisté míry vyřešit připravovaný projekt SYPO. Ten by měl přesně naplňovat potřeby začínajících učitelů, neboť má vést k nastavení efektivní spolupráce začínajícího učitele, uvádějícího učitele a ředitele školy. Výsledky tohoto šetření budou následně zahrnuty do projektu SYPO. Spolupráce je již oficiálně dohodnuta.

Na základě provedeného šetření byly odhaleny následující limity výzkumu:

- 1) Výzkum je zaměřen teritoriálně, neposkytuje tedy přehled o tom, jaká je situace v prostředí celé České republiky.
- 2) Spektrum otázek se zaměřuje na zájem ředitelů o kurzy a jejich představu o tom, zda dané kurzy povedou ke zlepšení kompetencí začínajících učitelů. Nezjišťují však skutečné dopady těchto kurzů. Zároveň nezjišťují názory samotných začínajících učitelů na problematiku, přestože jsou cílovou skupinou výzkumu.

Doporučení, plynoucí z výzkumu:

- 1) Vzhledem k pozitivní odezvě ze strany ředitelek i možnosti spolupráce ze strany NIDV by bylo vhodné pokračovat ve výzkumu, jehož prostřednictvím by bylo možné získat komplexní data celorepublikově. Vhodná by byla revize dotazníku a jeho rozšíření na samotné začínající učitele.
- 2) V případě zavedení kurzů pro začínající učitele – například v rámci projektu SYPO by bylo následně vhodné zjistit, nakolik samotné kurzy přispěly k reálnému profesnímu rozvoji a jaký mají praktický dopad na začínající učitele.

8 Závěr

Zaměření bakalářské práce je velmi relevantní současný stav školství. Jsme totiž v situaci, kdy do mateřských škol nastupují mladé učitelky a učitelé, kteří jsou plni nadšení a zájmu. V mnoha případech však po nástupu do praxe přichází období nejistoty a deziluze, které je po individuální stránce velmi těžké překonat. Pomoc a podporu učitelům při nástupu do jejich zaměstnání přitom může zajišťovat pouze škola, do které nastupují – především proto, že v této oblasti přípravné vzdělávací instituce a ty, které nabízejí další vzdělávání, selhávají.

Zájem vzdělávání zaměřené na začínající učitele však je ze strany ředitelek patrný. Problematickou se tak jeví především komunikace mezi vzdělávacími centry a ředitelkami – v případě tohoto výzkumu se jedná o NIDV a ředitelky mateřských škol v okrese Chrudim. Zatímco ze strany NIDV se neobjevuje nabídka žádná, ředitelky řeší tento nedostatek prostřednictvím jiných vzdělávacích akcí, které jsou nabízeny pro všechny učitele. Ty se však často nesoustředí na samotné klíčové momenty adaptace. Naopak, kladou na začínající učitele vyšší nároky v podobě rozšiřování kvalifikace (například v oblasti logopedie, či vzdělávání dvouletých dětí). Doporučením by v tomto případě bylo nejen rozšíření nabídky pro začínající učitele, ale i vhodná propagace těchto kurzů mezi ředitele škol.

Prostřednictvím výzkumu bylo zjištěno, že v současné době je velmi malá až žádná nabídka kurzů, které by poskytovaly určitou formu podpory začínajícím učitelům či ředitelům škol. Ti proto musí volit různé strategie a metody v rámci škol, především formu kolegiální podpory a hospitace. Pomocí hospitací totiž zprostředkují začínajícím učitelům intenzivní střet s praxí, která bývá jen malou součástí přípravného vzdělávání. S pomocí uvádějících učitelů se pokouší zkrátit adaptační období, které podle ředitelek může trvat až dva roky.

Díky výzkumu však můžeme relativně jasně určit, ve kterých profesních oblastech by bylo vhodné začínající učitele dále vzdělávat a rozvíjet. Tyto poznatky budou dále využity v rámci projektu SYPO, na jehož spolupráci jsem se již oficiálně dohodla s vedoucí projektu. Cíl výzkumu tak byl naplněn, neboť byly odhaleny nedostatky v přístupu začínajících učitelů mateřských škol k dalšímu vzdělávání v Pardubickém kraji. Samozřejmě je otázkou, nakolik bude nabídka dalšího vzdělávání schopna rozvíjet oblasti, které přímo souvisí s praxí. Ukazuje se však, že velmi vhodnou formou podpory je kolegiální spolupráce, která může být navázána mezi účastníky. Projekt se zároveň bude soustřeďovat i na přípravu uvádějících učitelů, kteří

jsou nedílnou součástí procesu, přestože jejich funkce není nikde jasně dána. Jedná se tak o komplexní formu podpory, která jistě bude výhodnou jak pro učitele, tak samotné školy.

Pozitivním výsledkem byla i skutečnost, že práce sama o sobě upozornila na problém, který sice v praxi a školách existuje. Konkrétně však k němu zatím nebyl dán podnět samotným organizacím. Jedním z jejich úkolů je přitom reagovat na potřeby škol a učitelů. Tato práce tak má potenciál přispět ke zvýšení kvality mateřského školství v České republice.

9 Seznam použitých relevantních zdrojů

- BENDL, S. a kol. *Vychovatelství: Učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada, 2015, 312 s.
- BLÁHA, O. Problémy začínajících učitelů odborného výcviku na začátku jejich profesní dráhy. *Bakalářská práce*. Praha: Univerzita Karlova, 2014, 72 s.
- CAKIRPALOGLU, P. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2012, 287 s.
- ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, 272 s.
- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, 656 s.
- Čapek, 2010
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009, 128 s.
- EASTERBY-SMITH M., ARAUJO L., BURGOYNE J. *Organizational Learning and the Learning Organization: Developments in Theory and Practice*. SAGE, 1999, 247 s.
- FRYČ, J., DOBŠÍK, F. *Právní výklad k § 23 zákona o pedagogických pracovnících* [online]. 2012 [cit. 17. 11. 2017], dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/pravni-vyklad-k-23-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno, Paido 2000, 207 s.
- GUPTA, A. *Babur and Humayun: Modern Learning Organisation*. U.S.A: Lulu, inc., 2008, 94 s.
- HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy: 2. přepracované a doplněné vydání*. Praha: Grada, 2015, 400 s.
- HORSKÁ, V. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada, 2009, 176 s.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016, 256 s.
- JUKLOVÁ, K. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, 177 s.
- KURELOVÁ, M. Problematika přípravy standardu učitelské kvalifikace. *11. konference ČAPV – Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělání* [online], 2002, 23 s. [cit. 17. 11. 2017], dostupné z: http://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/3_capv_kurelova.pdf

KALHOUS, Z., HORÁK, F. K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 3. s. 245 – 255.

KOTTLER, J., ZEHM, S. J., KOTTLEROVÁ, E. *On Being a Teacher: The Human Dimension*. Corwin Press, 2005, 173 s.

LAZAROVÁ, B. Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, roč. LX, 2010, s. 59 – 69.

Kariérní systém učitelů. *Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů*. [online] Praha: NIDV, 2015, 29 s. [cit. 23.11.2017]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/919212-Metodika-pro-reditele-k-planovani-a-hodnoceni-profesniho-rozvoje-ucitelu.html>

Májová, 2008

MRÁZKOVÁ, B., JAVOŘÍKOVÁ M., FORMANOVÁ V., LIŠKOVÁ J., KRÁKOROVÁ H., NÁDVORNÍKOVÁ A. *Analýza dostupnosti vzdělávací nabídky NIDV pro 1. Pololetí 2015/2016 v rámci DVPP*. Praha: Univerzita Karlova, 2016, 32 s.

NIKODÉM, M. Začínající učitel – analýza jeho osobnosti, působení a nejčastějších problémů v jeho práci. *Diplomová práce*. Praha: Univerzita Karlova, 2015, 75 s.

OPRAVILOVÁ, E. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, 2006, 224 s.

PELIKÁN, J. Některé problémy pedagogické interakce z hlediska širších kontextů výchovně vzdělávacího procesu. *Pedagogika*, 1991, č. 1., s. 41 – 53.

PODLAHOVÁ, L. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004, 224 s.

PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. *Andragogický slovník: 2. rozšířené vydání*. Praha: Grada, 2014, 320 s.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, 317 s.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. 496 s.

PRŮCHA, 2002 B

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (úplné znění k 1. lednu 2018). [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004, 50 s. [cit. 6.3.2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>.

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2010. 208 s.

- SLAVÍK, M. a kol. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012, 253 s.
- SENGE, P. M. The art and practice of the learning organization. The new paradigm in business: *Emerging strategies for leadership and organizational change*. 1990, s. 126-138.
- SLAVÍKOVÁ, L. Řízení školy a vytváření učící se organizace. *Orbis scholae* [online]. 2008, s. 38 - 51 [cit. 20.11.2017]. Dostupné z: http://www.karolinum.cz/ink2_stat/dload.jsp?prezMat=106330.
- SPILKOVÁ, V. Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie. *Pedagogická orientace*. 2002, č. 2, s. 44-54.
- SYSLOVÁ, Z. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013, 160 s.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1994, 94 s.
- ŠIMONÍK, O. Začínající učitel., IN BOCHNÍČEK, Z., CHALIŠKA, J. a kol. *Na pomoc pedagogické praxi*. Brno: Učit se učit, 2013, s. 31 – 34 [online] [cit. 18. 11. 2017]. Dostupné z: http://www.ucitseucit.cz/soubory/obrazky/uci_publicace_final_13082013.pdf.
- TROJAN, V. *Pedagogický proces a jeho řízení*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, 2014. 92 s.
- VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele – 2. rozšířené aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2011, 456s.
- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In WALTEROVÁ, E. (ed.). *Učitelé jako profesní skupiny, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sporník z celostátní konference*, 2. Díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001, S. 63 – 117.
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem: Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 68 s.
- Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí [online], 2007 [cit. 17. 11. 2017], dostupné z: http://www.msmt.cz/file/38844_1_1/
- Vyhláška 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků [online], 2005 [cit. 23. 11. 2017], dostupné z: http://www.msmt.cz/file/38840_1_1/

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), in: *Sbírka zákonů České republiky* [online], 2004 [cit. 17. 11. 2017], dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online], 2006. Ve znění pozdějších předpisů [cit. 17. 11. 2017], dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262#cast1>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, in: *Sbírka zákonů České republiky* [online], 2004 [cit. 17. 11. 2017], dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene-nekterych-zakonu-1>

Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků [online], 2005 [cit. 17. 11. 2017], dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/narizeni-vlady-c-75-2005-sb-ze-dne-26-ledna-2005-2>

Další internetové zdroje:

<http://www.nidv.cz/cs/>

<http://www.msmt.cz/>

10 Přílohy

Příloha 1: Dotazník

Vážená paní ředitelko,

jmenuji se Mgr. Barbora Mrázková a jsem ředitelka mateřské školy. V současné době studuji poslední ročník bakalářského studia Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, obor Školský management.

V rámci výzkumu, který je součástí mé bakalářské práce na téma „Začínající učitel v mateřské škole a možnosti jeho profesního rozvoje v rámci DVPP“, Vás chci požádat o vyplnění dotazníku, který se zabývá vzděláváním začínajícího učitele mateřské školy, zjišťuje potřeby ředitelek mateřských škol pro vzdělávání začínajících učitelů a klade si za cíl odhalit nedostatky v přístupu začínajících učitelů mateřských škol k dalšímu vzdělávání v Pardubickém kraji.

Dotazník obsahuje 20 otázek a najdete ho na zasláném odkazu.

Děkuji za spolupráci.

Mgr. Barbora Mrázková

1. Kolik let praxe jste ve funkci ředitelky mateřské školy?

- 0-3 roky
- 4-6 let
- 7- 9let
- Více jak 10let⁶

2. Kolikatřídni je Vaše mateřská škola?

- Jednotřídni
- Dvoutřídni
- Třítřídni
- Vícetřídni

3. Setkala jste se ve své praxi s pojmem začínající učitel?

- ANO
- NE

4. Kdo je podle Vás „začínající učitel“? Je to někdo, kdo má praxi v délce:

- Do jednoho roku
- Do dvou let
- Do tří let
- Více jak tři roky

5. Máte ve Vaší mateřské škole pedagoga, kterého můžete označit jako „začínajícího učitele“?

- ANO
- NE

5.1 Pokud ANO, kolik začínajících učitelů máte?

⁶ Správné odpovědi zaškrtněte

6. Které konkrétní profesní kompetence uvedené níže, dle Vašeho mínění, jsou na začátku profesní kariéry pedagoga nejméně rozvinuté, potřebují posílit a více rozvíjet?

- kompetence předmětová – učitel má osvojeny znalosti z oboru předškolní pedagogiky a věd příbuzných v rozsahu, který odpovídá potřebám mateřské školy;
- kompetence didaktická a psychodidaktická – ovládá strategie výchovy a dokáže je využít v závislosti na individuálních potřebách dětí;
- kompetence pedagogická – učitel má znalost sociálních, psychologických i multikulturních aspektů výchovy a trendů ve vzdělání, respektuje práva dětí;
- kompetence diagnostická a intervenční – dokáže diagnostikovat sociální vztahy ve třídě a individuální potřeby žáků, dovede pracovat s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami;
- kompetence sociální, psychosociální a komunikační – je schopen spoluvytvářet příznivé klima ve třídě, komunikovat a spolupracovat nejen s dětmi, ale i s rodiči a kolegy;
- kompetence manažerská a normativní – dovede organizovat a řídit třídní činnosti, administrativu, orientuje se v zákonech a normách, které se vztahují k jeho profesi;
- kompetence profesně a osobnostně kultivující – všeobecný rozhled, sebereflexe a ochota dále se vzdělávat.

7. Kterými profesními kompetencemi jsou naopak již vybaveni?

- kompetence předmětová – učitel má osvojeny znalosti z oboru předškolní pedagogiky a věd příbuzných v rozsahu, který odpovídá potřebám mateřské školy;
- kompetence didaktická a psychodidaktická – ovládá strategie výchovy a dokáže je využít v závislosti na individuálních potřebách dětí;
- kompetence pedagogická – učitel má znalost sociálních, psychologických i multikulturních aspektů výchovy a trendů ve vzdělání, respektuje práva dětí;
- kompetence diagnostická a intervenční – dokáže diagnostikovat sociální vztahy ve třídě a individuální potřeby žáků, dovede pracovat s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami;
- kompetence sociální, psychosociální a komunikační – je schopen spoluvytvářet příznivé klima ve třídě, komunikovat a spolupracovat nejen s dětmi, ale i s rodiči a kolegy;
- kompetence manažerská a normativní – dovede organizovat a řídit třídní činnosti, administrativu, orientuje se v zákonech a normách, které se vztahují k jeho profesi;
- kompetence profesně a osobnostně kultivující – všeobecný rozhled, sebereflexe a ochota se dále vzdělávat

8. Jaké strategie využíváte při uvádění začínajícího učitele do praxe? Můžete zaškrtnout všechny, které aplikujete.

- Přidělení uvádějícího učitele ředitelem školy
- Sepsání a schválení adaptačního plánu a plánu činnosti uvádějícího učitele – uvedeny postupy, techniky a oblasti potřebného vzdělávání
- Hospitace a kolegiální podpora začínajícího učitele
- Náslechy začínajícího učitele v jiné škole
- Rozvoj profesních kompetencí prostřednictvím DVPP
- Vedení profesního portfolia začínajícího učitele
- Průběžné rozhovory a diskuze se začínajícím učitelem

9. Jaké faktory jsou pro Vás důležité při výběru tzv. uvádějícího učitele? Můžete zaškrtnout všechny, které aplikujete.

- Profesní zkušenosti /praktické a teoretické/
- Schopnost empatie
- Komunikační, sociální a psychosociální schopnost
- Schopnost rozvíjet kompetence začínajícího učitele
- Schopnost respektování individuality, práv a povinností
- Schopnost diagnostiky
- Manažerská schopnost
- Schopnost sebereflexe

10. Jaké jsou jeho povinnosti vůči začínajícímu pedagogovi? Můžete zaškrtnout všechny, které aplikujete.

- Poskytnutí vstupních informací (seznámení s kulturou školy, seznámení se strukturou organizace (vztahy nadřízenosti, podřízenosti), seznámení se směrnicemi školy, evidence pracovní doby, FKSP, zajištění BOZP (zaměstnanci, děti), knihy úrazů, lékárničky atd., seznámení s budovou
- Odborné zaškolení (základní seznámení se ŠVP, TVP, s evaluací školy, s průběhem a organizací pedagogických rad a provozních porad, s nadstandardními aktivitami školy, kulturními akcemi pro děti)

- Sociální zaškolení (seznámení s kolektivem školy, podpora začínajícího učitele, začlenění do kolektivu, prodiskutování budoucího osobního profesního rozvoje)
- Seznámení s metodami uvádění do praxe (instruktáž, koučování, mentoring, konzultování, asistování, pověření úkolem, rotace práce, stínování, hospitace)

11. Jakou metodu nebo metody uvádění aplikujete ve Vašem zařízení? Můžete zaškrtnout všechny, které aplikujete.

- Instruktáž
- Koučování
- Mentoring
- Konzultování
- Asistování
- Pověření úkolem
- Rotace práce
- Stínování
- Hospitace

12. Máte ve svém zařízení vytvořený adaptační plán pro začínající pedagogy?

- ANO
- NE

13. Jak dlouhé je adaptační období?

- 1 rok
- 2 roky
- 3 a více let

14. Dle Vašich zkušeností, s jakými negativními momenty se začínající pedagog setká na začátku své kariéry? Zaškrtněte pro Vás nejčastější tři.

- nedostatek informací
- nedostatečná zpětná vazba a systém cílů

- neakceptované progresivní metody
- střet s pedagogickou realitou
- přístup k žákovi
- faktor času
- kázeň
- autorita a výchovný styl
- hodnocení
- důslednost

15. Mají Vaši zaměstnanci možnost dalšího vzdělávání?

- ANO
- NE

16. Zajišťují si další vzdělávání sami?

- ANO
- NE, jsou jim z Vaší strany nabízeny možnosti
- Záleží na individuálním učiteli

17. Spolupracujete nebo nabízíte svým zaměstnancům vzdělávání prostřednictvím Národního institutu dalšího vzdělávání (NIDV) - zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Pardubického kraje?

- ANO
- NE

17.1 Pokud ANO, nabízí NIDV kurzy pro začínající učitele?

- ANO
- NE

17.2 Pokud ANO, na jaké kurzy (témata) zasíláte začínající pedagogy nejčastěji?

.....

17.3 Pokud NE, s jakou vzdělávací institucí spolupracujete a proč + na jaké kurzy (témata) zasíláte začínající pedagogy nejčastěji?

.....

18. Zdá se současná nabídka vzdělávacích kurzů dostatečná?

- ANO
- NE
- NEVÍM

19. Přivítala byste oslovení NIDV Pardubice ohledně spolupráce na plánování nabídky seminářů pro začínající učitele?

- ANO
- NE

20. Jaký obsah kurzu byste navrhovala pro začínající učitele pro rozvoj jeho osobnosti a kompetencí? Můžete označit více možností

Kurz zaměřený na rozvoj:

- teoretických znalostí z oboru předškolní pedagogiky
- strategie výchovy a jejich využití v závislosti na individuálních potřebách dětí
- znalost sociálních, psychologických i multikulturních aspektů výchovy a trendů ve vzdělání, respektování práv dětí
- diagnostiku sociálních vztahů ve třídě a individuálních potřeby žáků, dovednosti pracovat s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami;
- schopnosti spoluvytvářet příznivé klima ve třídě, komunikaci a spolupráci nejen s dětmi, ale i s rodiči a kolegy
- dovednosti organizovat a řídit třídní činnosti, administrativu, orientaci se v zákonech a normách, které se vztahují k jeho profesi
- všeobecného rozhledu, schopnosti sebereflexe
- jiný obsah kurzu:.....

Příloha 2: Rozhovor

Rozhovor s PhDr. Ing. Milanem Barešem, vedoucím pracoviště NIDV Pardubice, vedoucím Centra podpory NIDV proběhl dne 9. 3. 2018.

Rozhovor navazoval na výstupu z dotazníkového šetření a měl za cíl zjistit možnosti začlenění vzdělávacích potřeb ředitelů, ředitelek do akreditovaných seminářů pro začínající učitele.

Pane Bareši, dle zjištěného výstupu z dotazníkového šetření mé BP vyplývá, že NIDV nenabízí semináře pro začínající učitele. Odpovídá tento výsledek realitě?

- *Ano, bohužel odpovídá. V minulosti, myslím, 6 let zpátky, v rámci projektu Podpora práce začínajících učitelů (FM EHP/Norska) jsme programy pro začínající učitele nabízeli zdarma, bohužel s velmi malým zájmem. Od té doby jsme připravovali semináře pro začínající učitele a uvádějící učitele v rámci Kariérního řádu, který ale bohužel neprošel. Od té doby jsme žádný seminář neplánovali.*

Myslíte si, že se schválením Kariérního řádu by vzrostl počet nabídek seminářů pro začínající učitele?

- *Určitě ano, v rámci koncepce se se semináři počítalo.*

Souvisí malá nebo téměř žádná nabídka seminářů pro začínající učitele s neschválením Kariérního řádu?

- *Ano*

Máte v současné době poptávku od ředitelek mateřských škol ohledně potřeby vzdělávání začínajících učitelů a chybějící nabídky ze strany NIDV?

- *Ne, na NIDV Pardubice jsme oficiální poptávku nezaregistrovali nebo o ní nevím.*

Plánujete v současné době semináře pro začínající učitele?

- *Ano. V rámci projektu SYPO, kde nabízené semináře budou ale placené, na rozdíl od seminářů FM EHP/Norska.*

Můžete mi prosím projekt SYPO přiblížit?

- *SYPO je reakcí na současný stav v našem školském systému, kterému chybí eguje na ucelený systém profesní podpory učitelů a ředitelů. Jde vlastně o úplně novou a systematickou koncepci, ve které dojde k odborné přípravě právě začínajících učitelů.*

V jaké fázi se projekt nachází?

- *V současné době je v přípravné fázi, projekt začal v lednu.*

Je začínajícím učitelům a možnostem jejich vzdělávání v tomto projektu dán velký prostor?

- *Klíčových aktivit projektu je devět, Začínající učitel spadá pod kapitolu KA 08 Začínající učitel. Je zaměřen na ucelenou podporu pro začínající učitele.*

Kdo tvoří pracovní tým projektu Začínající učitel?

- *Týmovou manažerkou projektu klíčové aktivity Začínající učitel je Mgr. Monika Brodská z NIDV České Budějovice. Na spolupráci se budou podílet fakulty, zejména pedagogické. Tým se ale určitě bude tvořit.*

Jaký je cíl projektu?

- *Vytvoření funkčního nastavení spolupráce triády začínající učitel – uvádějící učitel – vedení školy zaměřené na vzdělávací programy a další aktivity*

Myslíte si, že by byla možné stát se členem projektu a získat tak možnost zahrnout do obsahové nabídky vzdělávacích programů i potřeby ředitelek mateřských škol dle vyhodnocení mého dotazníkového šetření?

- *Myslím, že ano. Kontaktujte paní Brodskou a můžete se možné spolupráci domluvit.*

Velice děkuji za pomoc, nabídku a získání dalších vědomostí v problematice vzdělávání začínajících učitelů. Paní Brodskou určitě kontaktuji a doufám, že se domluvíme na spolupráci.