

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**PROBLEMATIKA ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE V MATEŘSKÉ  
ŠKOLE**

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:  
PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

Vypracovala:  
Veronika Kubaláková

České Budějovice, 2013

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci zpracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47 zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 29. března 2013

.....  
Veronika Kubaláková

## **Poděkování**

Tímto způsobem bych ráda poděkovala mé vedoucí práce PhDr. Miluši Vítěčkové, Ph.D. za cenné rady a trpělivost, kterou se mnou měla při psaní této práce.

Neméně důležité poděkování patří mému partnerovi za jeho podporu a pevné nervy.

## **ABSTRAKT**

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak si počínají studenti, kteří dokončili studium Učitelství pro MŠ a již jsou v nějaké mateřské škole zaměstnáni. S jakými problémy se potýkají, jakým přínosem pro ně bylo vysokoškolské studium a jak se liší nástup do praxe od představ při studiu na vysoké škole. Práce se skládá s teoretické a praktické části. V teoretické části jsou definovány pojmy učitel a mateřská škola. Dále je problematika začínajícího učitele zařazena legislativně a jsou zde přiblíženy jednotlivé zákony vztahující se k problematice. Rozebrány jsou i kurikulární dokumenty, které upravují podmínky práce v mateřských školách. Smyslem praktické části bylo zmapovat, s jakými problémy se potýkají začínající učitelky v mateřských školách, najít v čem se názory respondentů shodují a v čem rozcházejí. Pro zmapování této problematiky byla zvolena metoda kvalitativního výzkumu. Metodou získávání informací byl nestrukturovaný rozhovor se šesti začínajícími učitelkami, které byly vybrány na základě stanovených kritérií. Rozhovor probíhal s každým respondentem samostatně. Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že začínající učitelky, které prošly i střední pedagogickou školou, nevidí ve vysoké škole velký přínos, nepotýkaly se s tolika problémy a měly reálnější představy o praxi. Naopak respondentky, které střední pedagogickou školu nestudovaly, vidí ve studiu vysoké školy velký přínos, ale představy při studiu měly dost odlišné od zkušenosti. Také se tyto respondentky při nástupu do zaměstnání potýkají s většími problémy.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

učitel, mateřská škola, začínající učitel, pedagogika

## **ABSTRACT**

The purpose of bachelor thesis was to find out, how students, which already finished studies of Teaching for kindergatens and are already employed in some kindergarten, acts. Which problems do they have, which benefits have had university studies for them and how different was experience after they started practice from their ideas they had during university studies. This work consists of theoretical and practical part. In theoretical part are definitied terms „teacher“ and „kindergarten“. Furthermore, issue of a beginning teacher is classed legislatively and here is introduced particular laws relative to issue. Analysed are curricular documents as well, which adjusts conditions of work in kindergartens. The purpose of practical part was to find out, which problems have beginning teachers in kindergartens, find where the opinions of respondents coincides and where differs. For charting of this issue was chosen method of qualitative research. Method for gaining data was unstructured interview with six beginning teachers, whom were chosen based on appointed criteria. The interview passed off with each respondent separately. From results of research investigation, that beginning teachers, whom studied on high pedagogical school don't see much benefit in university, did not have that many problems and their ideas about practice were more real. On the contrary, respondents, which did not study high pedagogical school see much benefit in studying on the university, but their ideas along studies were much different from real experience. These respondents have bigger problems at commence to job.

## **KEY WORDS**

teacher, kindergarten, beginning teacher, pedagogy

# OBSAH

<b>1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA</b> .....	<b>9 -</b>
<b>1.1 Učitel v MŠ</b> .....	<b>9 -</b>
1.1.1 Definice pojmu učitel.....	9 -
1.1.2 Definice mateřské školy .....	9 -
1.1.3 Definice předškolního pedagoga .....	9 -
<b>1.2 Pracovní smlouva</b> .....	<b>10 -</b>
1.2.1 Pojem a definice .....	10 -
1.2.2 Povinné položky pracovní smlouvy.....	10 -
1.2.3 Ostatní položky pracovní smlouvy .....	11 -
1.2.4 Co předchází podepsání pracovní smlouvy po přijetí do MŠ.....	11 -
<b>1.3 Uvádění začínajících učitelek do praxe</b> .....	<b>11 -</b>
1.3.1 Cíle uvádění začínajících učitelek MŠ do praxe .....	12 -
1.3.2 Podmínky uvádění začínající učitelky mateřské školy do praxe.....	12 -
1.3.3 Hospitace u začínající učitelky v mateřské škole .....	13 -
<b>1.4 Náplň práce předškolního pedagoga</b> .....	<b>14 -</b>
1.4.1 Pedagogická dokumentace.....	15 -
1.4.2 Další vzdělávání předškolního pedagoga.....	16 -
1.4.3 Vnitřní řády .....	16 -
1.4.4 Organizační formy dne .....	16 -
<b>1.5 Kurikulární dokumenty</b> .....	<b>19 -</b>
1.5.1 Kurikulum – pojem a definice.....	19 -
1.5.2 Národní vzdělávací program – Bílá kniha .....	20 -
1.5.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání – RVP PV	20 -
1.5.4 Školní vzdělávací program .....	22 -
1.5.5 Třídní vzdělávací plán a ostatní plány.....	22 -
<b>1.6 Komunikace v MŠ</b> .....	<b>23 -</b>
1.6.1 Komunikace jako obecný pojem .....	23 -
1.6.2 Komunikace se spolupracovníky .....	24 -
1.6.3 Komunikace s rodiči.....	24 -
1.6.4 Komunikace s dětmi .....	25 -

1.7 Výsledky již dostupných výzkumů v problematice začínajícího učitele v MŠ .....	26 -
1.7.1 Procentuelní výsledky české školní inspekce .....	27 -
<b>2. CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....</b>	<b>28 -</b>
2.1 Cíl práce.....	28 -
2.2 Výzkumné otázky .....	28 -
<b>3. METODIKA .....</b>	<b>29 -</b>
3.1 Kvalitativní výzkum .....	29 -
3.2 Rozhovor.....	30 -
3.3 Charakteristika vybraného vzorku .....	30 -
3.4 Průběh rozhovorů.....	31 -
<b>4. VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>	<b>33 -</b>
4.1 Počínání absolventů při nástupu do praxe.....	33 -
4.1.1 Problémy při nástupu do zaměstnání.....	33 -
4.1.2 Situace, které přichází a jejich řešení .....	35 -
4.1.3 Přínos studia vysoké školy v souvislosti s nástupem do praxe .....	38 -
4.1.4 Představy na škole a nástup do praxe.....	40 -
<b>5. DISKUSE .....</b>	<b>43 -</b>
5.1 Výzkumná otázka č. 1: Jak si počínají studenti, kteří dokončili studium Učitelství pro mateřské školy a již jsou v mateřské škole zaměstnání? .....	43 -
5.2 Výzkumná otázka č. 2: S jakými problémy a situacemi se studenti potýkají a kdo jim pomáhá?.....	43 -
5.3 Výzkumná otázka č. 3: Jakým přínosem bylo studium na vysoké škole v souvislosti s nástupem do praxe a jak se nástup do praxe liší od představ, které měl student na vysoké škole? .....	44 -
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>46 -</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....</b>	<b>48 -</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>51 -</b>

## ÚVOD

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma „Problematika začínajícího učitele v mateřské škole“. Toto téma mě zaujalo, jelikož jsem sama v té době sháněla práci v mateřské škole a mohla jsem se tak připravit lépe na to, co mě čeká.

V teoretické části své bakalářské práce se ze začátku zabývám definováním pojmu učitel a mateřská škola. V následujících kapitolách se pak věnuji pojmům, které jsou pro začínajícího učitele důležité. Jsou jimi: kurikulární dokumenty, pracovní smlouva a náplň práce předškolního pedagoga. V další části je zmíněna komunikace v mateřské škole, jelikož ta je pro tuto práci jedním z nejdůležitějších předpokladů. V závěru teoretické části jsou uvedeny výsledky z dostupných výzkumů vztahující se k cíli bakalářské práce.

Cílem výzkumného šetření je zjistit, s jakými problémy se potýkají začínající učitelky v mateřských školách, jakými situacemi procházejí, jak je řeší a jaký je rozdíl mezi tím, jaké měly o praxi představy na vysoké škole a jaká je realita. To vše jsem zjišťovala na základě rozhovorů se začínajícími učitelkami.

Při vyhledávání informací, zda již nějaký výzkum, zabývající se problematikou začínající učitele v MŠ, existuje, jsem zjistila, že jich není mnoho. Existuje několik výzkumů na podobné téma, jen se nezaměřují na učitele v mateřských školách, ale většinou až od školy základní. Věřím tedy, že výsledky výzkumného šetření, zabývající se zvolenou problematikou, pomohou k lepšímu povědomí o tom, s čím se začínající učitel v mateřské musí potýkat, kdo mu s problémy pomáhá, či jaký je rozdíl mezi představami, které měl při studiu a realitou po nástupu do mateřské školy.



# 1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## 1.1 Učitel v MŠ

Pojem učitel v mateřské škole je důvěrně znám každému z nás. Častěji se však setkáváme s výrazem učitelka, jelikož většina z nás přisuzuje toto povolání právě ženám. V dnešní době již však toto není samozřejmostí. V řadách učitelek z mateřských škol se začínají objevovat i muži. V první části bakalářské práce budou základní pojmy vztahující se k této oblasti na základě dostupných zdrojů co nejlépe definovány.

### 1.1.1 Definice pojmu učitel

PRŮCHA (2002, s. 21) uvádí, že pojem učitel je tak notoricky znám, že prakticky není možné nalézt přesnou definici tohoto pojmu. Přibližuje zde tři definice, o kterých si myslí, že nejlépe definují tento výraz. Mně osobně je ze tří, které uvádí, nejbližší a nejsrozumitelnější toto vysvětlení: „*Učitel – jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.*“

### 1.1.2 Definice mateřské školy

Mateřská škola je státní či soukromá vzdělávací instituce, která je zřízena za účelem výchovy a vzdělávání dětí předškolního věku a jejímž hlavním úkolem je doplňovat rodinnou výchovu. V České republice jde hlavně o děti ve věkovém rozmezí 3 – 6 let, případně 7 let, jestliže dojde k odkladu nástupu do povinné školní docházky.

### 1.1.3 Definice předškolního pedagoga

Dle zákona č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících, ve znění zákona č. 198/2012 Sb. je pedagogickým pracovníkem: „*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.*“ Tuto přímou pedagogickou činnost

vykonává: učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník.

Předškolní pedagog je tedy pedagogický pracovník, který uskutečňuje výchovu a vzdělávání ve státní či soukromé instituci zaměřené na předškolní výchovu a vzdělávání.

## **1.2 Pracovní smlouva**

### **1.2.1 Pojem a definice**

Pracovní smlouva upravuje pracovní poměr mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem. Její součástí jsou povinné položky, které musí obsahovat každá smlouva i dohoda (o provedení práce, o pracovní činnosti). Dále může obsahovat nepovinné položky, ze kterých jsou některé doporučovány. Každá ze smluvních stran musí obdržet jednu kopii pracovní smlouvy.

Vše uvedené je stanoveno v zákoně č. 262/2006 Sb., zákoníku práce. Pracovní smlouvou se zabývá § 34 tohoto zákona.

### **1.2.2 Povinné položky pracovní smlouvy**

Povinné položky pracovní smlouvy, které musí bezpodmínečně obsahovat každá pracovní smlouva, jsou uvedeny v zákoně č. 262/2006 Sb., zákoníku práce. Bez těchto položek je pracovní smlouva neplatná a nemůže být uzavřena. Zákoník platný v letošním roce 2013, nabyl účinnosti dne 1. ledna 2013. Povinnými položkami dle zákona jsou tyto:

- druh práce, který bude zaměstnanec vykonávat
- místo výkonu práce zaměstnance
- den nástupu do práce

### **1.2.3 Ostatní položky pracovní smlouvy**

Dalšími položkami pracovní smlouvy, které jsou dobrovolné a mohou, ale nemusí být ve smlouvě obsaženy (některé jsou však doporučeny), jsou například tyto: zkušební doba, doba trvání pracovního poměru, výše úvazku, výše platu či mzdy, pracovní doba, další ujednání, některé z práv a povinností zaměstnance, výplatní termín, adresa zaměstnance, místo a datum narození, rodné číslo apod.

U těchto položek záleží na tom, co přijde důležité zaměstnavateli. Už je čistě na jeho uvážení, které položky do smlouvy zahrne.

### **1.2.4 Co předchází podepsání pracovní smlouvy po přijetí do MŠ**

Postup před vznikem pracovního poměru je uveden v § 30 - § 32 zákona č. 262/2006 Sb., zákoníku práce. Zde je uvedeno, že výběr fyzických osob z hlediska kvalifikace a oprávněných požadavků je v působnosti zaměstnavatele, jestliže nevyplývá ze zvláštního předpisu. Zaměstnavatel smí vyžadovat pouze ty údaje, které jsou nezbytné a oprávněné pro uzavření dané pracovní smlouvy.

Zaměstnavatel má povinnost seznámit, před uzavřením pracovní smlouvy, uchazeče o zaměstnání o jeho právech a povinnostech, které z dané pracovní pozice vyplývají. V případě, že tak stanoví zvláštní právní předpis, musí zaměstnavatel zajistit to, že se zaměstnanec podrobí vstupní lékařské prohlídce do zaměstnání.

Další postupy a požadavky, které může zaměstnanec vyžadovat, jsou upraveny provozními řády jednotlivých organizací.

## **1.3 Uvádění začínajících učitelek do praxe**

Uvádění začínajících učitelek mateřských škol do praxe bývalo záležitostí spíše socialistické společnosti, ale i v dnešní době je vždy někdo, kdo má začínající učitelku na starosti a pomáhá jí.

### **1.3.1 Cíle uvádění začínajících učitelek MŠ do praxe**

Cíle uvádění jsou však stále stejné. Takto uvádí cíle a úkoly uvádění začínajících učitelek do praxe TMEJ a kol. (1982, s. 7): „*Cílem uvádění do praxe je pomoci začínající učitelce překonávat potíže a těžkosti, které se vyskytují v počáteční etapě praxe, usnadnit adaptaci v novém prostředí a rychlejší orientaci v požadovaných úkolech, osvojit si tvořivé přístupy při uplatňování vědomostí získaných základní přípravou, zvládnout problematiku spolupráce s rodiči dětí a s veřejností. Plnění těchto cílů uvádění nutně předpokládá maximální účast začínající učitelky.*“

Důležité je zmínit, že při uvádění nejde o to, aby začínající učitelka kopírovala pedagogický styl uvádějící učitelky, ale o to, aby byla vedena k samostatnosti a k osvojení si techniky práce a dovedností.

Jelikož se začínající učitelka teprve učí uvědomovat si souvislosti kroků v situacích, které v mateřské škole běžně nastávají, musí věnovat více času a úsilí plánování a přípravám na činnosti. Důležitou součástí v začátcích praxe je sebehodnocení začínající učitelky – tzv. autoevaluace – jejímž prováděním nabírá nové zkušenosti. Každá ze situací, která nastane během denního režimu v mateřské škole (úspěšná i neúspěšná), je pro začínající učitelku přínosem a zdrojem nového poznání, jak uvádí TMEJ a kol. (1982, s. 7 – 8).

### **1.3.2 Podmínky uvádění začínající učitelky mateřské školy do praxe**

Aby uvádění začínající učitelky probíhalo tak, jak má a vedlo k naplňování cílů uvádění, je nutno zajistit určité podmínky pro její práci. Při uvádění by měl být dostatek času věnován i ochraně duševních sil začínající učitelky, jelikož v začátku praxe musí vynaložit více času a úsilí. Jak tvrdí TMEJ a kol. (1982, s. 9 – 11), neznamena to, že by neměla být začínající učitelka pověřena úkoly, které jí usnadní začlenění do pedagogického kolektivu. Neměla by však ze začátku být pověřována těžkými úkoly a funkcemi.

Úkoly začínající učitelky při uvádění do praxe:

- povinnosti, které pro ni vyplývají z pracovního řádu
- aktivní přístup k uvádění
- podrobné seznámení s metodickými příručkami a výchovnou prací

- problémy konzultovat s uvádějící učitelkou a ostatními pedagogickými pracovníky
- účastnit se hospitace
- zapojit se do činností mateřské školy
- zaměřit se na snahu být dobrou učitelkou

#### Úkoly uvádějící učitelky:

- pomáhat začínající učitelce radami i předáváním vlastních zkušeností
- poskytovat zpětnou vazbu při hospitacích, přispívat svými nápady, jak by se daná situace dala vyřešit jinak nebo lépe
- vést začínající učitelku k rozvoji tvořivosti při vykonávání práce
- spolu s vedením školy pomáhat začínající učitelce začlenit se do kolektivu mateřské školy

Jestli bude uvádění úspěšné, záleží hlavně na tom, jaký vztah mezi sebou mají uvádějící a začínající učitelka. Měla by zde fungovat vzájemná důvěra a porozumění a přátelsky podaná rada (TMEJ a kol., 1982, s. 11).

### **1.3.3 Hospitace u začínající učitelky v mateřské škole**

Hospitace je definována jako výraz pro návštěvu, který má svůj základ v latinském názvu. V pedagogické oblasti tento výraz znamená návštěvu za účelem pedagogické diagnostiky, která je založena na přímém pozorování situace ve třídě (RVP, 2011). Jak uvádí TMEJ a kol. (1982, s. 78), u začínajících učitelů je hospitace zdrojem poznávání pedagogické práce začínajícího pedagoga.

#### Příprava hospitace:

Příprava každé hospitace předem je nezbytná. V této části se hospitující musí rozhodnout, co má na práci pedagoga sledovat, co bude cílem hospitace.

#### Průběh hospitace:

V průběhu hospitace je důležité chování hospitující i místo, ze kterého bude činnost sledovat. Dále si hospitující podle cíle hospitace určí, jakým způsobem povede hospitační záznam. Záznam by kvůli zpětné vazbě a pohospitačnímu rozhovoru měl být veden co nejpodrobněji. Obvykle se používá písemného popisu, který ale není

v několika bodech tím nejvhodnějším. Psaní a zaznamenávání vede pozornost hospitujícího jinam od dění ve třídě, nelze tímto způsobem zaznamenat vše důležité a hospitující do něj bezprostředně vkládá své subjektivní názory. Při činnostech by jako doplněk k hospitaci měl sloužit výrobek nebo výsledek dané sledované činnosti (TMEJ a kol., 1982, s. 82 – 83).

#### Pohospitační rozhovor:

Pohospitační rozhovor můžeme také jinak nazvat jako analýzu hospitace. Tato analýza by měla probíhat v přátelské atmosféře a vést by ji měla uvádějící učitelka. Jako první by měla vyzdvihnout, co na práci bylo dobré, co se jí líbilo, až následně pak uvést chyby. U chyb, kterých si hospitující všiml, pak doporučit řešení, se kterým se ztotožňuje, případně se se začínající učitelkou zamyslet nad tím, jak by se situace dala vyřešit i jinak.

Uvádějící učitel musí nechat začínajícího učitele vyjádřit svůj názor a navést jej na zdůvodnění zvolených postupů k dané činnosti.

Pohospitační rozhovor, jinde například uváděný jako rozbor, je nutnou součástí každé hospitace. V závěru rozboru pak zmíní hospitující doporučení, případně rady, které by v dané situaci byly vhodné.

## **1.4 Náplň práce předškolního pedagoga**

Náplň práce předškolního pedagoga není zákonem jasně daná. V RVP PV je uvedeno několik pravidel, kterými by se měl předškolní pedagog řídit tak, aby byly naplňovány cíle RVP PV.

Pedagogický sbor by měl pracovat podle předem daných (jasně stanovených) společenských pravidel a jít dětem příkladem – jako vzor. Pedagog by se měl sebevzdělávat, aby měl povědomí o aktuálním dění ve školství a metodách výchovy. Pedagog má jednat a chovat se takovým způsobem, aby vycházel v souladu se společenskými pravidly.

Další náplň předškolního pedagoga závisí na organizaci či zřizovateli a jejich vnitřních směrnících. V tomto případě už si sama organizace určí, jaké všechny bude pedagog plnit povinnosti (RVP PV, 2004, s. 32).

#### **1.4.1 Pedagogická dokumentace**

Jednou z mnoha povinností učitelky či učitele v mateřské škole je vést dokumentaci, která je součástí pedagogické dokumentace školy. Rozsah vedení této dokumentace je upřesněn v § 28 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školského zákona. K dokumentům, jejichž vedení a uschování má po školní rok na starosti předškolní pedagog, patří hlavně tyto: evidence dětí a každodenní vyplňování jejich docházky; kniha úrazů dané třídy; třídní vzdělávací program; týdenní programy, jejichž vedení a úprava záleží na domluvě a požadavcích v dané mateřské škole; evidenční listy; zmocnění k odvodu dětí z mateřské školy a zápisy do třídní knihy.

K dokumentům, které jsou vedeny na školní úrovni, patří tyto: školní vzdělávací program; školní řád; vnitřní řád; provozní řád školní zahrady; rozhodnutí o zápisu do školského rejstříku a o jeho změnách a doklady uvedené v § 147 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školského zákona; evidence dětí (tzv. „školní matrika“); doklady o přijímání dětí ke vzdělávání, o průběhu vzdělávání a jeho ukončování; knihu úrazů a záznamy o úrazech dětí; protokoly a záznamy o provedených kontrolách a inspekční zprávy; personální a mzdovou dokumentaci, hospodářskou dokumentaci a účetní evidenci a další dokumentaci stanovenou zvláštními právními předpisy.

Pro začínající učitelku může být ze začátku vedení dokumentace náročné. Protože od začátku se od ní její vedení očekává a vyžaduje, je potřeba, aby někdo z pedagogického týmu (nejlépe uvádějící učitelka) začínající učitelce s tímto pomohl.

### **1.4.2 Další vzdělávání předškolního pedagoga**

Dalším vzděláváním pedagogických pracovníků se zabývá vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Tato vyhláška byla následně změněna vyhláškou č. 412/2006.

V mateřské škole může pedagog využít spoustu možností, jak se dále vzdělávat. Dle mého názoru jsou nejvíce časté návštěvy teoretických i praktických seminářů, ze kterého má pedagog následně osvědčení. Některé semináře jsou akreditované, jiné ne. Zastávám názor, že teoretické semináře jsou méně navštěvované než ty praktické. Myslím ale, že obě formy seminářů přinesou něco nového a posunou pedagoga, který jeví zájem, dále. Další možností je samostudium nových vyhlášek a zákonů, nových trendů ve výchově, nových metodických příruček či knih.

Pro učitelky, které mají střední pedagogické vzdělání, nebo nemají dosud potřebnou kvalifikaci k pedagogické práci, je součástí dalšího vzdělávání i odborné studium na vysoké škole.

### **1.4.3 Vnitřní řády**

Vnitřním řádem školy rozumíme řád, kde je určena organizace školy, přijímání dětí, podmínky vzdělávání, apod. Mateřská škola může mít pouze jeden vnitřní řád, či může uvádět například školní řád a provozní řád školní zahrady. Povinnost vést vnitřní řád je uvedena v § 28 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školského zákona, kde ho dle povahy své činnosti, školy a školské zařízení, vedou jako součást dokumentace školy.

### **1.4.4 Organizační formy dne**

SVOBODOVÁ (2010, s. 87 – 97) uvádí dělení forem vzdělávání podle časového hlediska:

#### Volná hra

Jde o spontánní činnost, kterou si dítě volí samo. Této formy se může účastnit ze dvou pohledů, buď jako hráč nebo pozorovatel. Stejně jako u řízených činností i volná hra



však musí podléhat nastaveným pravidlům. Nemělo by se v ní objevit ohrožení okolních lidí, destruktivní chování vůči vybavení a zařízení školy či prvky šikany. Učitelka by neměla hru přerušovat, omezovat nebo vnucovat své nápady. V případě, že chce do her vstupovat, nejčastěji do ní vstupuje jako spoluhráč, nebo přichází s novými nápady a pomáhá v řešení konfliktů.

Při volné hře je patrný velký přínos, který pro děti má. Samy se naučí řešit konflikty, vybírat si spoluhráče, vybírat si činnost, spontánně se učí novým znalostem a dovednostem a získávají zkušenosti.

### Řízená činnost

SVOBODOVÁ (2010, s. 88) definuje: „*Za řízené činnosti považujeme ty činnosti, které si pedagog záměrně a cílevědomě připravil nebo je improvizovaně zorganizoval s vědomím jasného vzdělávacího cíle.*“

Tato činnost je v dnešní době v mateřských školách umisťována mezi svačinou a pobytem venku, což SVOBODOVÁ (2010, s. 88) hodnotí jako neoptimální stav. V dnešní době do mateřských škol dochází hodně dětí před svačinou a odchází po obědě, čímž nemají prakticky možnost užít si tu nejpřirozenější formu, kterou mateřská škola nabízí a tou je volná hra.

Řízená činnost může probíhat s jednotlivci, skupinou dětí nebo celým kolektivem najednou. U složitějších činností (např. výtvarných) může učitelka zařadit to, že nejprve činnost realizuje skupina dětí a pak další skupina, dokud činností neprojdou všechny děti, pokud tedy mají o danou činnost zájem.

### Stravování

Stravování v mateřské škole se v dnešní době setkává s problémy. Díky nátlaku rodičů mají učitelky nadměrnou odpovědnost za množství a kvalitu jídla, které dítě za pobyt v mateřské škole přijme. Toto někdy vede k praktikám, že je například dítě do jídla nuceno, čímž si může vytvořit až celoživotní odpor (SVOBODOVÁ, 2010, s. 90).

### Odpočinek a hygiena

Potřeby odpočinku jsou u každého dítěte individuální. Zvláště u starších dětí, které nepotřebují spát a stačí jim jen několik desítek minut odpočinku při poslechu pohádky či hudby. Čas mohou využít klidovými činnostmi, trénováním grafomotoriky či logopedickou péčí. SVOBODOVÁ (2010, s. 91) zastává názor, že s odpočinkem úzce

souvisí i hygienické návyky, které si dítě v mateřské škole upevňuje a zdokonaluje se v nich.

Mezi rizika v této části dne patří např. nucení dětí do spánku, odměňování či trestání za spaní, neuvolňování dětí k naplňování fyziologických potřeb (toaleta či pití) a spoustu dalších.

### Pobyt venku

Pobyt venku je pro děti nejdůležitější v tom, že mají (měly by mít) dostatek pohybu na čerstvém vzduchu. V městských mateřských školách je velká výhoda školních zahrad, kde se děti mohou bezpečně pohybovat a zažít tam mnohá dobrodružství.

I pobyt venku však přináší rizika. Mezi ně patří: vynechávání pobytu venku, nedostatečný prostor, nedostatek pomůcek, špatný stav vybavení zahrady, nedostatečné dodržování bezpečnosti či absence volného pohybu.

### Rituály

Rituály jsou v některých školách zavedeny, avšak nejsou povinné. Při rituálech si děti připomínají pravidla, či upevňují své místo mezi kamarády. Rituálem může být např. ranní pozdravení (SVOBODOVÁ, 2010, s. 93).

### Cvičení

SVOBODOVÁ (2010, s. 94) uvádí, že ke každodennímu programu dítěte v mateřské škole by měl patřit pohyb v tepové intenzitě 170 – 180 tepů. Dle jejího názoru není nutnost provádět klasickou rozcvičku, ale každopádně děti motivovat k pohybu.

K této tepové intenzitě lze dojít například honičkou či rušnou spontánní hrou dětí. Je důležité je vést ke správnému držení těla, lokomočním dovednostem, fyzické zdatnosti a podobně.

### Kroužky

Kroužky patří mezi nadstandardní aktivity většiny mateřských škol. Mnohdy tyto aktivity hrají pro rodiče hlavní roli při výběru mateřské školy, kam umístí své dítě. SVOBODOVÁ (2010, s. 95) uvádí svůj názor, že pokud mateřská škola považuje za nutné kroužky provozovat (většina činností je totiž součástí běžných činností v MŠ), měla by na ně vyhradit takový čas, který nebude narušovat denní režim mateřské školy

a ukotvování dětí v sociální skupině, která by je přijala a stala se jednoznačnou součástí jejich života.

### Nepravidelné činnosti

Mezi nepravidelné činnosti patří např. výlety, oslavy různých příležitostí, divadelní představení, akce s rodiči, návštěvy bazénu apod. U těchto činností je nejdůležitější, aby děti nestresovaly, jak zmiňuje SVOBODOVÁ (2010, s. 96).

## **1.5 Kurikulární dokumenty**

BEČVÁŘOVÁ (2003, s. 27) uvádí: „*V českém vzdělávacím prostředí byl pojem kurikulum dlouho neznámý. Začal se objevovat v souvislosti s transformačními školskými projekty. V poslední době vstoupil i do oblasti předškolní výchovy, aby se posléze změnil na termín vzdělávací program.*“

Dle RVP PV (2004, s. 3) jsou kurikulární dokumenty vytvářeny ve dvou úrovních. Na státní úrovni je to Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha) a rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé druhy vzdělávání. Na školní úrovni jsou to pak školní vzdělávací programy, které musí být v souladu s daným rámcovým vzdělávacím programem. Na základě školních vzdělávacích programů se pak vytváří třídní vzdělávací programy, které však nejsou ze zákona povinné.

### **1.5.1 Kurikulum – pojem a definice**

VÁCHOVÁ (2010, s. 30) uvádí, že chápání pojmu kurikulum není zatím zcela sjednoceno. Lze ho podle ní tedy chápat v širším pojetí či jako vzdělávací plán. V širším pojetí kurikulum nezahrnuje zdaleka jen vzdělávací plán, ale i vše, co se školou a jejím fungováním souvisí. V chápání kurikula jako vzdělávacího plánu zahrnuje cíle a obsah vzdělávání, jeho podmínky, realizaci a také způsob hodnocení.

K porovnání ještě uvedu definici podle OPRAVILOVÉ (1998, s. 20), která ve své publikaci Rok v mateřské škole uvádí: „*Kurikulum jako návrh cesty, která vede*

*k záměrnému získávání zkušeností dítěte, je chápáno poměrně široce. Zahrnuje v sobě procesy, prostředky i podmínky dosažení cíle.“*

### **1.5.2 Národní vzdělávací program – Bílá kniha**

Kurikulem na národní úrovni je národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. „Bílá kniha“. Národní program vymezuje hlavní oblasti ve vzdělávání, jaký má vzdělávání obsah a prostředky a rozpracovává cíle stanovené školským zákonem. Aby vešel v platnost, musí být schválen vládou. Národní program rozvoje vzdělávání z roku 2001 by měl být ministerstvu podkladem pro nový dokument Strategie vzdělávání 2020, ve kterém se zároveň zohlední některé nové vzdělávací trendy. K tomuto problému vznikla i veřejná, na internetu přístupná, konzultace. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy by rádo, aby se připojila široká veřejnost, nejen odborníci, ale i učitelé či rodiče (MŠMT, 2013).

### **1.5.3 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání – RVP PV**

KOL. AUTORŮ (2006, s. 4) uvádí, že v dnešní době, kdy se mění úloha vzdělávání, se mění i úloha učitelky. Učitelky mají větší svobodu ve vedení své práce, ale ta také znamená větší odpovědnost. Jelikož jsou stanovovány jen obecné pokyny k práci, učitelky přicházejí do situací, kdy jim nezbyvá než hledat vlastní řešení. Přichází do styku s množstvím informací a dostupných zdrojů, které se ale v názorech na to, co je „správné“, mohou rozcházet. Pak jen nezbyvá vybírat si a hledat to, co považuje za správné sama.

Nejdůležitější oporou pro učitelky v mateřské škole (jak začínající, tak stávající) by měl být RVP PV, který vymezuje hranice pro práci učitelek. Není ale důležité pouze opírat se o RVP PV, ale jeho funkci a jeho obsahu i dobře rozumět. RVP PV vychází z principu „co není zakázáno, je dovoleno“.

V rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání je nejprve jeho vymezení v systému kurikulárních dokumentů. Zde se jedná o dokument platný na státní úrovni a v souladu s ním musí být vytvářeny jednotlivé školní vzdělávací programy.

Obsahuje pojetí a cíle předškolního vzdělávání (zahrnují rámcové cíle, klíčové kompetence, dílčí cíle a dílčí výstupy), jeho specifika, hlavní cíle a principy. Stanovuje, co je úkolem institucionálního předškolního vzdělávání. Dle RVP PV (2004, s. 5) je jeho úkolem starat se o doplnění rodinné výchovy, ne ji nahrazovat; zajistit dítěti dostatečně podnětné prostředí, které je přiměřené jeho věku a schopnostem. Vede k rozvoji dítěte a jeho učení, má mu poskytovat odbornou péči a usnadnit dítěti jeho další životní cestu a nástup do základní školy.

### Klíčové kompetence

SVOBODOVÁ (2010, s. 26) zdůrazňuje, že předškolní pedagog by měl klíčové kompetence bezpodmínečně znát a zvládat si určitou kompetenci konkretizovat a uvědomovat si její souvislost s dalšími kompetencemi. Všechny z klíčových kompetencí se navzájem podporují a prolínají a učitelka v mateřské škole by s nimi neměla pracovat jednotlivě, ale v celkovém kontextu.

### Rámcové cíle

Rámcové cíle, které jsou obsaženy v RVP PV, by měly předškolním pedagogům hlavně sloužit k tomu, aby se za jejich pomoci dokázali podívat na svoji práci a objektivně ji zhodnotit, jak uvádí SVOBODOVÁ (2010, s. 27).

### Obsah vzdělávání

SVOBODOVÁ (2010, s. 27) poukazuje na to, že obsah vzdělávání, který je uveden v RVP PV je sice závazná norma, ale předškolní pedagog s ní může pracovat vlastním způsobem, který mu vyhovuje a který je podle jeho názoru, pro něj i pro děti, nejvíce přínosný.

Vzdělávací obsah je uspořádán do pěti oddílů: dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět.

RVP PV (2004, s. 5): „*Důležitým úkolem předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání tím, že za všech okolností budou maximálně podporovány individuální rozvojové možnosti dětí a umožňováno tak každému dítěti dospět v době, kdy opouští mateřskou školu, k optimální úrovni osobního rozvoje a učení, resp. k takové úrovni, která je pro dítě individuálně dosažitelná.*“

Pro začínající pedagoga je RVP PV téměř nepostradatelnou příručkou, dle které vytváří svojí vzdělávací nabídku. Pod každými oblastmi jsou zde dílčí cíle, které nám říkají,

co chceme u dětí podporovat. Dále je zde vzdělávací nabídka, což pro začínajícího pedagoga je nezbytné, jelikož zde má obecné činnosti, po jejichž realizaci směřuje k naplnění cílů. Součástí jsou také očekávané výstupy, které nám řeknou, co by dítě zpravidla mělo umět na konci předškolní docházky a rizika, aby pedagog věděl, co může úspěch jeho vzdělávacích záměrů ohrozit.

Začínající pedagog využije RVP PV i při tvorbě třídního vzdělávací programu, který je sice vytvářen na základě ŠVP, ten ale musí vycházet právě z RVP PV.

RVP PV lze stáhnout na internetových stránkách Výzkumného ústavu pedagogického v Praze.

#### **1.5.4 Školní vzdělávací program**

Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) mateřských škol je dokument, který škola musí vést a naplňovat tak požadavky vyplývající z RVP PV. Je povinný a na jeho základě daná mateřská škola pracuje.

Jsou zde uvedeny podmínky vzdělávání, vzdělávací obsah a měly by zde být uvedeny i práva a povinnosti jednotlivých učitelek. Je v něm dáno to, co je platné a vystihuje celou mateřskou školu. Je závazný pro všechny, i provozní, zaměstnance mateřské školy. Jelikož je ŠVP oficiální veřejný dokument, měl by být také veřejně přístupný (KOL. AUTORŮ, 2006, s. 5).

Legislativně jsou školní vzdělávací programy ukotveny v § 5 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školského zákona, kde jsou v odstavcích 1), 2) a 3) upraveny podmínky, za nichž musí být školní vzdělávací program vytvořen.

ŠVP většinou tvoří celý kolektiv pedagogických pracovníků.

#### **1.5.5 Třídní vzdělávací plán a ostatní plány**

Třídní vzdělávací plán (dále jen TVP) pracuje v souladu s ŠVP a jsou to materiály učitelek, které využívají při práci s dětmi a týkají se jedné konkrétní třídy. TVP je materiál pracovní a má být k ruce učitelce, je to dokument, který není veřejný. Oproti ŠVP, který je na celý školní rok přesně daný a nelze v průběhu měnit, u TVP se jeho

podoba mění v průběhu času, je otevřený. Forma a pravidla jeho tvorby nejsou nijak nastavena, jsou to vlastně rozepsané plány jednotlivých integrovaných bloků v ŠVP (KOL. AUTORŮ, 2006, s. 5).

Při definování třídního vzdělávacího plánu se budu opírat o VÁCHOVOU (2010, s. 59), která definuje třídní vzdělávací plán takto: „*Třídní vzdělávací program je souhrnem dokumentů vztahujících se k plánování, realizaci a evaluaci vzdělávacích činností v konkrétní třídě mateřské školy. Vychází ze školního vzdělávacího programu, který zároveň určuje pravidla pro jeho zpracování i prostor pro samostatnost v jednotlivých třídách.*“

Jedněmi z posledních plánů, které se mohou v mateřské škole vyskytnout, jsou týdenní vzdělávací plán či denní vzdělávací plán. Ani jeden z těchto plánů není povinný, avšak začínající učitel by měl mít na paměti, že ze zákona je pro pedagogy dáno, že s dětmi musí pracovat plánovitě.

## **1.6 Komunikace v MŠ**

Komunikace, hlavně ta efektivní, je jedna ze schopností, která je pro pedagoga nezbytná. Jako začínající učitel v mateřské škole si ale člověk musí pamatovat, že se nejedná pouze o komunikaci s dětmi, ale i o týmovou komunikaci se spolupracovníky a komunikaci s rodiči, protože i tito mohou (jak pozitivně, tak negativně) ovlivnit děti v jejich vývoji.

### **1.6.1 Komunikace jako obecný pojem**

Komunikace je dle ZELINKOVÉ (2003, s. 150): „*výměna informací, tj. předávání, přijímání, zpracování a vydávání informací.*“ Dále uvádí, že komunikace je mnohem širší pojem než řeč.

U komunikace jako takové rozlišujeme 3 druhy:

- verbální komunikace (slovní)
- neverbální komunikace (mimoslovní)
- komunikace činem

Podle DEVITA (2001, s. 18 – 19) byla komunikace v dřívějších modelech postavena na principu lineárního pohledu. Tento pohled zastával názor, že mluvení a naslouchání probíhá ve dvou různých časech. Toto pojetí bylo brzy nahrazeno interakčním pojetím, které je postaveno na modelu, kde se pozice mluvčího a posluchače střídají. V dnešní době je podle něj názor na komunikaci postaven na principu transakčního pojetí, které považuje každou osobu, která se účastní rozhovoru, zároveň posluchačem i mluvčím, jelikož i při naslouchání každý člověk vysílá určité signály, stejně jako při samotném mluvení. Toto pojetí považuje za závislé oba zmíněné prvky – jak mluvení, tak naslouchání.

### **1.6.2 Komunikace se spolupracovníky**

Komunikace se spolupracovníky je jednou z nejdůležitějších interakcí, ke které v mateřské škole dochází. Nejen interakce s dětmi, ale i mezi sebou, může děti, které jsou nám svěřené, ovlivnit. I pravidla této interakce vychází z RVP PV, jak uvádí VÁCHOVÁ (2010, s. 57).

Na tvorbě společných pravidel komunikace i pravidel, která jsou na jednotlivých třídách dodržována, by se měli podílet nejen pedagogičtí pracovníci. Svůj podíl by měli mít i provozní zaměstnanci, aby působení všech dospělých na děti, které se ve třídě pohybují, bylo jednotné a nedocházelo k nedorozuměním.

### **1.6.3 Komunikace s rodiči**

Vztah mateřské školy a rodiny je nezastupitelný, jelikož jedním z hlavních úkolů mateřské školy je doplňovat rodinnou výchovu. Podle SVOBODOVÉ (2010, s. 62 – 70) jsou dnešní rodiče i děti náročnější a někdy je těžké jejich přáním a představám úplně vyhovět.

Dříve než dítě nastoupí do mateřské školy, měli by se rodiče hlavně seznámit s tím, jak mateřská škola funguje. Jaký je její organizační a provozní řád, jaké jsou podmínky pro vzdělávání jejich dítěte apod. Měli by své dítě svěřit pedagogům až poté, co jsou seznámeny se školním řádem a dalšími právy a povinnostmi.



Když proběhne přijetí a je dodržován školní řád, tak by rodiče, dle mého názoru, měli jevit zájem o to, jak se dítě na mateřskou školu adaptuje, jestli nemá problémy s komunikací, jídlom či další problémy. V praxi se běžně setkávám s tím, že jen málo rodičů se při předání dítěte ptá, jaký měla jejich ratolest den. Jestli nezlobila, jestli dobře jedla apod. Učitelka by měla vždy informovat o stavu dětí a o tom, jak adaptaci či činnosti zvládají. Současně by měl být patrný zájem i ze strany rodičů.

Ztotožňuji se se shrnutím SVOBODOVÉ (2010, s. 70), ve kterém uvádí názor: *„Zkušenosti rodičů s mateřskou školou v dětství ovlivňují jejich vztah k mateřské škole jejich dítěte. Budování pozitivně neformálního vztahu mezi rodiči a školou bývá složitým a náročným procesem, bez kterého si ale proměny současné mateřské školy nelze představit.“*

#### **1.6.4 Komunikace s dětmi**

S dětmi v mateřské škole je důležité komunikovat efektivně. Začínající učitel by teoretické postupy efektivní komunikace měl umět již ze studií střední pedagogické školy či vysokoškolského studia. Základem efektivní komunikace je respektovat dítě jako sobě rovné. Důležité je navázat s dětmi partnerský vztah a uspokojovat jejich potřeby dle Maslowovy pyramidy. Pokud nejsou uspokojeny fyziologické potřeby na nejnižším patře této pyramidy, nelze dostatečně uspokojit potřeby z vyšších pater, jako je například sebedůvěra (SVOBODOVÁ, 2010, s. 71 – 76).

Partnerský přístup k dětem v mateřské škole je tím nejdůležitějším. Jde o to respektovat dítě jako individualitu a jako s individualitou s ním zacházet. V dnešní době se uplatňuje výchova k demokracii a tudíž, jak uvádí KOPŘIVA a kol. (2007, s. 9): *„Nelze vychovávat autoritativně a pak očekávat, že se děti budou chovat demokraticky.“* Existují metody a postupy efektivní komunikace, kterým se lze naučit. Není vždycky snadné změnit své postupy a chování, které máme zakódované a jak jsme byli vychováni, ale musíme mít na paměti, že vše co jako učitelé v mateřské škole děláme, je pro děti a ne pro nás či někoho jiného. Měli bychom k dětem přistupovat tak, že se budou cítit bezpečně a budou vědět, že ač jsme dospělí, respektujeme jejich názor a zajímá nás, jak se cítí.

Zastávám názor dle KOPŘIVY a kol. (2007, s. 13), že nejde o to nevymezovat dětem hranice. Děti v tom případě ztrácí pocit bezpečí, proto je potřeba na hranicích trvat a

nenechat je pro někoho nastavené jinak než pro druhého. V každé třídě mateřské školy jsou nastavena nějaká pravidla, která bychom demokratickým a partnerským přístupem měli vytvářet spolu s dětmi. Cítí se respektované a důležité pro daný kolektiv, že mohou přispět svým názorem a říci, co jim vadí a naopak co by rády dodržovaly. Jde nám právě o to, aby se cítily bezpečně a jistě, což při pravidlech, které si samy vytvoří a schválí, jde lépe, než když jim je nastavíme pouze my učitelé. Základem je dodržovat lidské pravidlo: Nedělej sám jiným, co nechceš, aby oni dělali tobě.

Jednou z nejdůležitějších forem v komunikaci je pozitivní zpětná vazba. Jak uvádí SVOBODOVÁ (2010, s. 78 – 79), zpětná vazba dítě totiž informuje o tom, jestli to, co dělá, je „špatné“ nebo „dobré“. V dnešní době, kdy ale mají učitelky ve třídách 28 dětí, se spíše uchylují ke zpětné vazbě negativní, jelikož se snaží předcházet nebezpečným situacím. Na pozitivní zpětnou vazbu už jim pak nezbývá čas, ani na ní, při takovém počtu dětí, mít myšlenky. Je ale důležité si udělat čas na to, abychom dětem říkaly, jak jsou šikovné, jak nám moc pomohly a podobně, protože negativní zpětná vazba jim nedá tu možnost, aby se dozvěděly, jak to mají dělat jinak. Proto je pozitivní zpětná vazba pro děti tak důležitá, jelikož jim tím dáváme příklad, jak se v podobné situaci zachovat.

Některé z metod neefektivní komunikace jsou příkazy, tresty, výčitky, zákazy, křik nebo hrozby. K efektivním patří například tyto: oslovovat jménem, jednat přímo a na rovinu, být stručný a jasný, dávat smysluplné a přiměřené informace a sdělit celý požadavek najednou. Není dobré odbíhat od tématu, jelikož dítě se pak hůře orientuje a není si jisto.

## **1.7 Výsledky již dostupných výzkumů v problematice začínajícího učitele v MŠ**

I přesto, že od roku 2009 podíl začínajících učitelů (do tří let praxe) vzrostl o 1,7 %, věkový průměr se nesnižuje, ale naopak mírně zvyšuje. K loňskému školnímu roku byl věkový průměr pedagogických pracovníků v mateřských školách 43,9 let (ČSI, 2013).

Co se týče genderové diferenciaci v mateřských školách, učitelkami jsou zde především ženy. Dle KONRÁDOVÉ (2011, s. 10) jsou pedagogové mužského pohlaví

v mateřských školách zastoupeny pouze pár desítkami zástupců, k roku 2010 jich bylo pouze 0,2 %.

### **1.7.1 Procentuelní výsledky české školní inspekce**

Ve své výroční zprávě za školní rok 2011/2012 uvádí česká školní inspekce (ČŠI, 2013), že kvalifikovanost pedagogických pracovníků byla celkově 77,4 %. Při hospitacích byla kvalifikovanost pedagogických pracovníků 83,6 %, z toho 16,4 % bylo do tří let praxe. Tento výsledek nám ukazuje, že z hospitací, které v loňském školním roce česká školní inspekce provedla, mělo odpovídající kvalifikaci 16,4 % začínajících učitelů. Z výsledků lze dále vyčíst, že kvůli nárůstu počtu dětí v MŠ a z toho plynoucího nárůstu počtu tříd, došlo k navýšení nekvalifikovaných učitelů na 22,6 %. I v závěrečném hodnocení, které zde česká školní inspekce uvádí, hodnotí pozitivně to, že dochází k růstu podílu vysokoškolsky vzdělaných učitelů.

## **2. CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY**

### **2.1 Cíl práce**

Cílem výzkumného šetření je zjistit, jak si počínají studenti, kteří dokončili studium Učitelství pro MŠ a již jsou v nějaké mateřské škole zaměstnáni. S jakými problémy se potýkají, jakými situacemi prochází, jak je řeší a kdo jim pomáhá, jakým přínosem bylo studium vysoké školy v tomto oboru v souvislosti s nástupem do praxe. Dále zjistit, jak se nástup do praxe liší od toho, jaké měl student představy na základě svých znalostí z vysokoškolského studia.

### **2.2 Výzkumné otázky**

V rámci výzkumného šetření byly položeny tyto výzkumné otázky:

- 1) Jak si počínají studenti, kteří dokončili studium Učitelství pro MŠ a již jsou v mateřské škole zaměstnáni?
- 2) S jakými problémy a situacemi se studenti potýkají a kdo a jak jim pomáhá?
- 3) Jakým přínosem bylo studium na vysoké škole v souvislosti s nástupem do praxe a jak se nástup do praxe liší od představ, které měl student na vysoké škole?

### 3. METODIKA

#### 3.1 Kvalitativní výzkum

HENDL (2005, s. 50) uvádí definici kvalitativního výzkumu metodologa CRESSWELLA (1998, s. 12): „*Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, historický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.*“

Základem kvalitativního výzkumu je znát nebo si určit předem téma a následně výzkumné otázky. Otázky, které si výzkumník stanoví, mohou být během výzkumu modifikovány či nějaké doplněny. Náplní je vyhledat v terénu jakékoli informace, které by výzkumníkovi mohli přispět k zodpovězení výzkumných otázek.

Jak uvádí HENDL (2005, s. 51), při psaní závěrečné zprávy z výzkumu výzkumník uvede podrobný popis místa zkoumání a rozsáhlé citace z vedených rozhovorů a poznámek, které si při rozhovorech sám vedl.

K provedení kvalitativního výzkumu slouží několik metod sběru dat: pozorování, interviu neboli rozhovor, audio a video záznamy. U pozorování je výhodou, že člověk pochopí celou subkulturu a kontext problému, který řeší. U rozhovoru člověk více porozumí dané situaci, jelikož se může na vše potřebné dodatečně zeptat. A audio nebo videozáznamem má výzkumník výhodu v tom, že si záznamy může pouštět opakovaně, dokud nedostane výsledek, který ho uspokojí.

Kvalitativní šetření bylo zvoleno z toho důvodu, aby byly lépe popsány situace do kterých se začínající učitelé v MŠ dostávají, s čím se potýkají.

## 3.2 Rozhovor

Pro svůj výzkum jsem si, jako metodu sběru dat, vybrala nestrukturovaný rozhovor, který bude doplněn pozorováním reálných situací v MŠ. Rozhovor je nejčastější metodou sběru dat využívanou pro kvalitativní pedagogický výzkum.

REICHEL (2009, s. 110) ve své knize uvádí tuto definici volného rozhovoru: „*Volný rozhovor (též neformální, nestrukturovaný) prezentuje relativně nejvyšší stupeň volnosti při dotazování. Otázky nejsou předem dány, vznikají během přirozené komunikace s informantem, takže někdy ani nemusí vědět, že je objektem výzkumného zájmu. Rozhovor reflektuje osobnost i aktuální situaci informanta a nespornou výhodou je tu míra spontaneity výpovědi. Na druhé straně klade značné nároky na schopnosti tazatele tuto zcela nestandardizovanou situaci zvládat.*“

Je důležité rozhodnout se, jakým způsobem bude tazatel informace z rozhovoru zaznamenávat. Velkým pomocníkem je audio nebo video záznam, který si v případě potřeby může tazatel pouštět opakovaně, dokud nebude mít informaci, kterou potřebuje, v dostatečném rozsahu.

## 3.3 Charakteristika vybraného vzorku

Při výběru vzorku, který se stal předmětem mého zkoumání, jsem postupovala podle několika kritérií, která museli respondenti splňovat.

Prvním kritériem bylo dosažené vzdělání respondentů, kterým bylo úspěšně dokončené vysokoškolské studium oboru Učitelství pro mateřské školy.

Druhým kritériem byla praxe v mateřské škole. Jelikož se mi jednalo pouze o začínající učitele, hledala jsem učitele, kteří mají do tří let praxe.

Jako třetí kritérium bylo stanoveno zaměstnání ve státní mateřské škole, aby respondenti odpovídali podmínkám, které byly popsány v teoretické části.

Výběr vzorku byl prováděn tzv. sněhovou metodou – snowball sampling. Dle RADY EVROPY (2003, s. 19) je tato metoda určena ke sběru vzorku tím, že začínáme výběr u jednoho či více vzorků, o kterých víme, že splňují naše stanovená kritéria. S nimi je

provedeno interview, při němž jsou požádáni, zda neví o dalším vzorku, který by stejná kritéria splňoval. Oslovila jsem nejdřív tedy začínající učitelku, o které jsem věděla, že daná kritéria splňuje.

Při výběru začínajících učitelek nastalo pár problémů, jelikož velká část z oslovených se mnou odmítla komunikaci, neměly zájem se na mém výzkumu podílet. Nakonec se mi díky mé první respondentce povedlo sehnat další z oslovených a pak dále uvedenou metodou i další začínající učitelky.

Vybraný vzorek, který je předmětem mého kvalitativního výzkumu, tvoří šest začínajících učitelek:

- Dana – první rok praxe
- Veronika – první rok praxe
- Eliška – první rok praxe
- Lenka – třetí rok praxe
- Hana – druhý rok praxe
- Blanka – první rok praxe

### **3.4 Průběh rozhovorů**

Rozhovory s dotazovanými učitelkami probíhaly v období únor – březen 2013. Každý rozhovor vždy probíhal na místě a v čase, jaký si dotazovaná určila. Tak, aby nejvíce vyhovoval jí, aby se co nejméně zasahovalo do rozvrhu.

Před každým rozhovorem byla každá z dotazovaných seznámena s tématem rozhovoru, z jakého důvodu bude rozhovor prováděn a jaká bude jeho přibližná délka. Všechny dotazované byly ujistěny, že rozhovory budou probíhat, co nejvíce diskrétně. Křestní jména byla upravena, aby byla zajištěna anonymita dotazovaných. Respondentky souhlasily se zvukovými záznamy našich rozhovorů, které byly po přepisu smazány.

Všechny z respondentek věděly, na jaké téma se při rozhovorech budeme bavit. Při vyprávění jsem jim dávala doplňující otázky, jinak jsem jim do hovoru příliš

nezasahovala. Pouze v případě, že se rozhovor začínal ubírat jiným směrem, jsem se snažila navést hovor tak, aby měl pro tuto práci smysl.

Celkem proběhlo šest rozhovorů se začínajícími učitelkami. Čtyři z nich mají praxi do jednoho roku, jedna do dvou let a jedna do tří let. Jednotlivé rozhovory trvaly cca 30 minut.



## 4. VÝSLEDKY VÝZKUMU

### 4.1 Počínání absolventů při nástupu do praxe

Začínající učitelky v mateřské škole, které absolvovaly vysokoškolské studium oboru Učitelství pro mateřské školy, si počínají **převážně bez větších problémů**. Zejména to závisí na tom, do jakého kolektivu pracovníků přijdou a kdo a jak je jim ochoten se začátky v praxi pomoci.

Dále z tohoto výzkumu vyplynulo, že **lépe si počínají** začínající učitelky, které kromě vysokoškolského studia oboru Učitelství pro mateřské školy **absolvovaly také střední pedagogickou školu**.

#### 4.1.1 Problémy při nástupu do zaměstnání

Začínající učitelky uváděly, že **s problémy v začátcích praxe se ve větším rozsahu nesetkaly**, jestliže měly **oporu svých kolegyně**. Toto mohu potvrdit i z vlastní zkušenosti. I přesto, že jsem se v začátcích setkávala s problémy často, nebyly pro mne takovou zátěží, jelikož jsem přišla do velice vstřícného kolektivu, kde jsem mohla poprosit o pomoc jakoukoli z kolegyně a nikdy jsem nebyla odmítnuta. Učitelka Dana mluvila o problémech v začátcích takto: *„Mám na třídě super kolegyni, takže problémy jsem neměla relativně žádné. Se vším mě seznámila, provedla mě, ukázala mi a vysvětlila všechno, co jsem potřebovala. Když jsem něco nevěděla, zeptala jsem se a ona mi moc ochotně vyšla vstříc a všechno vysvětlila. Neuvědomuju si, že bych měla nějaký závažný problémy.“* Zároveň ale dodala, že jedním z mála problémů, se kterým přišla při nástupu do praxe do styku, bylo **vedení dokumentace**, což je ale podle ní otázka pochopení, ne problému. Paní učitelka Lenka se zmínila o tom, že s vedením dokumentace příliš velké problémy neměla, jelikož jí na to dobře připravili na střední škole. *„Jen udělat TVP, to byla katastrofa. Respektive jsem ho dělala podle vzoru jako robot. Vlastně až díky vysoký jsem se v tom začala orientovat.“* dodala Lenka. I učitelka Veronika uvedla: *„V podstatě jsem při nástupu žádný problémy neměla. Spíš jsem potřebovala nějaký čas na rozkoukání a prozkoumání třídy a školky a toho, jak učitelky s dětmi pracují a na co jsou děti tak nějak zvyklý.“* **Zorientovat se v chodu školy**, jako

hlavní problém v začátcích, zmiňuje i učitelka Eliška, jejíž nástup se také obešel bez větších problémů. „*O nástupu jsem měla rozhodnuto někdy v květnu, ještě před ukončením školy. Jediný, co se týče formální stránky nástupu, bylo zařazení do platové třídy. Jako vysokoškolačka jsem automaticky počítala s devátou třídou, ale po dobu zkušebky jsem byla v osmý platový třídě. Ale upřímně bych to zase jako takovej problém neviděla.*“ Co se týká samotné práce, neviděla Eliška v začátcích žádný závažnější problém.

Začínající učitelky, které se **nesetkaly se vstřícným přístupem kolektivu**, měly v začátcích **problémů více**. Jako hlavní problém tedy viděly **špatný přístup spolupracovníc a nedostatečné uvedení do praxe**. O tomto problému po nástupu se zmínila paní učitelka Lenka: „*Jako problém po mém nástupu bych asi viděla vztah starších a zkušenějších kolegyně k nově pracující kolegyni bez zkušeností. Některý starší kolegyně trvají na svém, aniž by respektovaly můj nový přístup, jako mladé nové kolegyně.*“ S nedostatečným a špatným zaučením se setkala paní učitelka Hana, která se o tomto problému vyjádřila takto: „*Osobně bych jako největší problém na začátku viděla špatné zaučení a vedení od ředitelky školy. S každým problémem jsem musela chodit za ní a ona mi většinou dost neochotně pomáhala a odpovídala. Ale zase jsem se tím naučila víc samostatnosti, ale na začátku jsem toho byla docela vystresovaná.*“

Jako poslední jsem vedla rozhovor s respondentkou Blankou. Jelikož hned při domlouvání rozhovoru si vyžádala striktně co nejvíce diskrétnosti, neměla jsem z rozvoru moc dobrý pocit. Nakonec to byl nejvíc vstřícný a nejupřímnější rozhovor, který jsem, v rámci tohoto výzkumu, vedla. I tato učitelka vnímala jako **největší problém vztahy mezi zaměstnanci na pracovišti**: „*Nastoupila jsem do malé školky, kde dlouhou dobu neproběhla prakticky žádná významnější změna. Začala jsem do takovýho prostředí vnášet něco nového a bohužel jsem narazila na to, že o to kolegyně nestály. Dneska to hodně vnímám jako problém čistě ženského kolektivu. Bohužel vždycky se najde nějaká pletichářka, která míchá děním celé školy.*“ Blanka uvedla názor, že tyto problémy a vztahy mohou zcela jistě odvádět, někdy opravdu odvádějí, pozornost od práce s dětmi a i se to na ní projevuje. Když se rozmluvila o problémech s dětmi, dostala se k tomu, že pro ni byla velkým překvapením organizační stránka v mateřské škole. „*Nastoupila jsem totiž do třídy, kam přišlo 20 dětí, které byly prvně v životě odloučené od maminek. Najednou jsem si přišla, že potřebuju milion rukou, abych dokázala utěšit tolik plačících dětí. Musela jsem to ale zvládnout, rychle vymyslet*

*něco čím zastavím pláč, jak je uklidním – já jako pro ně absolutně cizí osoba. Byla jsem strašně vyčerpaná, nestíhala jsem se být třeba jen napít. Bylo pro mě hodně velkým vysvobozením, když přišla desátá hodina dopolední, přišla kolegyně a podělily jsme se o ně.“*

## **Shrnutí**

Dotázané učitelky **vnímaly problémy** při nástupu do praxe mateřské školy, i **jako nedostatek v českém školství**, který by bylo potřeba změnit. Tuto změnu by provedly hlavně v oblasti uvádění začínajících učitelek do praxe.

Z odpovědí vyplynulo, že s menšími problémy se setkaly začínající učitelky, které měly oporu **ve svých spolupracovnících**. Učitelky, které podporu neměly, tento problém vidí jako největší. Další nejčastější problémy, které respondentky zmiňovaly, byly tyto: **vedení dokumentace, orientace v chodu třídy a mateřské školy, vztahy mezi zaměstnanci na pracovišti a nedostatečné nebo špatné uvedení do praxe.**

### **4.1.2 Situace, které přichází a jejich řešení**

O situacích, se kterými přichází začínající učitelky do styku, se dotazované vyjadřují vesměs **jednotně**. **Mezi nejběžnější situace**, se kterými se setkávají, patří například **komunikace s rodiči, se kterými řeší problémy či úspěchy jejich dětí**: *„Procházím většinou běžnými situacemi. Jsou to například otázky a prosby rodičů, organizování různých akcí s dětmi i za spolupráce rodičů, seznamování s pravidly a organizací nově přichozí děti a jejich rodiče, komunikace s kolegyněmi ohledně problémů dětí a tak podobně,“* uvádí paní učitelka Dana. Tyto situace hodnotí kladně, jelikož je ráda, že se ve školce stále „něco děje“. I paní učitelka Eliška řadí mezi nejčastější a běžné situace komunikaci s rodiči ohledně chování jejich dětí: *„Jedná se nejčastěji o problémy se zlobením, ubližováním dětí a tak podobně. Od října jsme tam měli vysloveně jedno dítě s problémem. Několikrát týdně se pokakával a počůrával, maminka situaci dost vyhrotila a řešilo se to nakonec přes psychologku. Problém se vyřešil až koncem roku, a to za opravdu velkého přispění paní psychologky.“*

Situace, do kterých se učitelka v mateřské škole dostává, mohou být každý den různé. Ve své podstatě je ale **několik nejběžnějších situací, které se více či méně opakují.** Pro paní učitelku Veroniku je nečastější situací, že si **děti ubližují.** „Ze začátku roku jsme řešily problémy takhle: snažily jsme se dětem vysvětlit, co je na jejich chování špatného, připomněly jsme jim pravidla třídy, kde je samozřejmě zmínka o tom, že si neubližujeme a vyžadovaly jsme, aby se děti omlouvaly tomu, komu ublížily. Ted' už nemusíme všechno tolik řešit. Dítě se omluví a pouze u některých případech se ptáme, co si myslí, že bylo na jejich chování špatně.“ Z toho vyplývá, **že některé situace mohou přicházet častěji než jiné, tudíž postupem času už lépe učitelka ví, jak si s takovou situací poradit rychleji a bez zbytečných průtahů.**

Učitelka Hana se zmiňuje, že v mateřské škole je to každý den jiné a přichází nové a nové situace, které musí jako učitelka řešit. „Ve školce se řeší něco každý den a celý den. Děti mají spousta otázek, spoustu sporů, spoustu problémů, o které se chtějí podělit. Musím to zvládnout sama, protože když požádám o pomoc kolegyni, už vždycky budu ta, která to nezvládá. Bohužel to u nás takhle funguje. Je pravda, že v téhle práci zažijete mnoho situací, kdy máte pocit, že je to nadlidskej výkon, kterej nám stěžujou i nejrůznější vyhlášky. Nedokážu se prostě individuálně věnovat 27 dětem, které mi opravdu pravidelně chodí do třídy. Jako idea je to krásný, ale naplnit prostě nejde. Ale svojí práci bych zatím neměnila. Každý den je jiný a taky každý den přijde i nějaká vtipná příhoda, něco, co člověku prostě vrátí jeho úsilí a chuť,“ osvětluje situaci v jejich mateřské škole paní učitelka Blanka.

Druhou součástí tohoto tématu bylo, jak dané situace, které v mateřské škole nastanou, řeší, případně s kým je řeší. Paní učitelka Lenka je zastáncem názoru, že **situací je mnoho, ale všechny se dají lépe řešit, pokud se řeší s klidnou hlavou.** „Proberu to s kolegyní, abychom byly společně za jedno a pak s rodiči, nebo s jinou zainteresovanou osobou. S kolegyní to probírám z toho důvodu, abychom vystupovaly jednotně a děti, rodiče a ředitelka nebyli zmateni. Taky se snažím dbát na to, aby byla mezi mnou (pedagogem) a rodiči důvěra, a aby věděli, že vše se dá nějak vyřešit. Většinu situací mi pomáhají řešit buď kolegyně, nebo ředitelka.“ **Jednotné vystupování učitelek, jestliže jsou na třídě dvě, je mimořádně důležité, aby děti a ostatní osoby nebyly zmatené z jejich jednání.** Proto je vždy důležité nejdříve dohodnout postupy jednání a pravidla třídy, která by měly dodržovat všechny osoby, které se na třídě pohybují.

Paní učitelky Dana i Veronika se shodují v názoru řešení situací. Pokud nezvládnou problém **vyřešit samy**, není problém žádat a očekávat **pomoc od kolegyň**. Jen ty **nejzávažnější situace pak řeší s vedením**. Na základě své vlastní zkušenosti vím, že na začátku jsem i s každou banalitou raději chodila za někým zkušenějším, protože jsem se bála špatného rozhodnutí. Postupem času jsem se však ve svých názorech upevnila a nyní už řeším s vedením jen situace, které jsou opravdu obtížné.

*„Většinou se na řešení domlouváme s kolegyní a potom informace předáváme rodičům a společně s nimi se snažíme hledat nějaké východisko jak situaci zlepšit. Někdy se taky stane, že je situace, organizační záležitosti a tak podobně, se kterými si zatím nevím moc rady, v té chvíli se obracím na nejbližší kolegyni nebo rovnou na ředitelku. Se všemi na školce máme přátelský vztah, takže si snažíme pomáhat a co nejvíc vycházet vstříc,“* vyjadřuje svůj názor paní učitelka Eliška, která **přátelské vztahy na pracovišti** vidí jako **jeden z nejdůležitějších předpokladů práce s dětmi**. Hana uvádí, že jelikož zatím nemá moc svých zkušeností, čerpá z nich jen někdy, jindy se radí s kolegyněmi. *„Ty méně závažné situace někdy prostě nechávám jen vyšumět. Za ředitelkou chodím jen v případech, kdy je to nezbytně nutné,“* a dodává, že sama nemá ráda, když za ní někdo chodí kvůli rutinním věcem, proto ani ona v banálních záležitostech netrvá na radě od ředitelky.

Nejvíce se k tomuto tématu vyjádřila paní učitelka Blanka, která uvedla i příklady řešení situací, které mohou nastat mezi dětmi, ve větší míře se jednalo o spory. *„Snažím se řešit tyto spory mezi dětmi tím, že je stavím do situace, kdy si musí co nejvíce poradit samy.“* Uvádí, že někdy **používá efektivní komunikaci**, kdy se snaží rozebírat pocity dětí, ale že přichází i situace, kdy musí **zasáhnout z pozice autority**. *„Ve škole jsem tuhle variantu vnímala dost jako něco špatného. Pak jsem ale na školení PaedDr. Zdeňka Martínka, který nám řekl, že i takové jednání je v naší společnosti zakořeněné jako přirozené, a že funguje,“* dodává a dále vysvětluje její snahu **rozdělovat ty situace, kdy je možné nechat dětem prostor pro jejich rozhodnutí a volbu**. *„Myslím ale, že je správný vést děti i k tomu, že někdy je třeba prostě dělat i to, co se nám zrovna nechce a někdo nám vysvětlí proč. Snažím se jednat tak, abych je motivovala k tomu, co je zapotřebí, ale někdy jednám i z pozice autority.“*

## Shrnutí

Z rozhovorů nám plyne, že **práce v mateřské škole přináší denně nové situace, se kterými se učitelka musí potýkat.** Jako **nejběžnější situace** uvedly dotazované tyto: **komunikace s rodiči z důvodu řešení problémů či úspěchů jejich dětí, a že děti si navzájem ubližují.**

I v řešení situací se většina dotazovaných shoduje. Pokud nastane situace, kterou nezvládnou vyřešit **samy**, radí se následně s **kolegyní či kolegyněmi.** Pouze nejzávažnější situace řeší s **vedením.** I v případě, že se jedná o závažnou situaci a je třeba ji řešit s vedením, nejprve předchází rada s kolegyní, kvůli **jednotnému vystupování učitelek.**

Zastávám zde názor paní učitelky Lenky, že situací je mnoho, ale **každá z nich se dá řešit, pokud se řeší s klidnou hlavou.**

### 4.1.3 Přínos studia vysoké školy v souvislosti s nástupem do praxe

Přínos studia byl pro všechny z respondentek dost emotivní téma a odpovědi na toto téma se mírně liší. Z rozhovorů jsou totiž patrné dva závěry. Pro respondentky, které **studovaly i střední pedagogickou školu, je patrný jen minimální přínos vysokoškolského studia.** Pro respondentky, které **pedagogickou školu neabsolvovaly,** pak byl **přínos studia** tohoto oboru **mnohem větší.**

Paní učitelka Dana, která vystudovala i střední pedagogickou školu vidí největší přínos vysokoškolského studia hlavně v tom, že v rámci věku **nabrala více zkušeností** a také jako vysokoškolsky vzdělaná má **lepší platové ohodnocení v zaměstnání.** Jinak studium hodnotí spíše jako „50 na 50“. *„Na veřejce to někdy vypadalo, že fakt neví, co nás mají učit. V tomhle pro mě byla střední rozhodně naučnější. Nemít střední, tak ještě budiž, ale takhle jen pro titul a dodělat to, někdy docela opruz.“* Navazuje tím, že zaměstnavatel přihlížel hlavně k tomu, že má vystudovanou střední pedagogickou školu v Prachaticích a k tomu, že prakticky není žádná pravděpodobnost toho, že by ji musel uvolňovat ze zaměstnání z důvodu studia. *„Brali nás tři a zájemců bylo 16, všechny máme pedárnu v Prachaticích a vlastně ze čtrnácti učitelek není nikdo, kdo by střední*

*pedárnu neměl. I při výběrovém řízení mi bylo řečeno, že nemít střední pedárnu, tak mi nepomůže ani pět titulů. Tady jí prostě vyžadovali,“* dokončuje Dana.

Naopak paní učitelka Veronika, která střední pedagogickou školu vystudovanou nemá, vyjádřila pozitivní přínos, jež pro ni vysokoškolské studium mělo: *„Na vysoký jsem se naučila veškerou **teorii potřebnou pro práci ve školce**. Velkým přínosem taky bylo, že jsem měla možnost **vidět spoustu různých školek**, jak na praxi, tak na násleších.“* Stejně tak paní učitelka Blanka, která nemá vystudovanou střední pedagogickou školu, hodnotí přínos vysokoškolského studia velice kladně: *„Hodně jsem se do všeho ponořila a všechno mě zajímalo. Zjistila jsem toho taky hodně sama o sobě. Vysoká mi otevřela mnoho možností a dala mi mnoho zkušeností. Nejvíc mě obohatilo **efektivní jednání**. Zjistila jsem, že i když vyřeším něco, tak že si sama uvědomím, že vidím ještě lepší způsob, jak najít řešení a cestu. Je podle mě dobrý, že to vidím. Dokážu si to uvědomit, reflektovat a pracovat na tom.“*

Z mého hlediska, i přesto, že střední pedagogickou školu nemám, pro mě škola měla hlavně **přínos, co se týká dokumentů v MŠ**, hlavně práce s RVP PV, tvorba ŠVP, TVP a další.

Některé z dotazovaných **přínos** ve vysokoškolském studiu vidí, ale **jen v některých oblastech studia**. Učitelka Eliška spatřuje největší přínos v **psychologii a speciální pedagogice**, které jsou podle ní nutné pro práci učitelky v mateřské škole. *„Psychologie pomáhá učitelce sledovat, jak probíhá vývoj dítěte. Co a kdy by dítě mělo znát a ovládat. Díky tomu může učitelka určit, jestli vývoj probíhá standardně. Speciální pedagogika zase pomáhá v oblasti rozpoznávání konkrétních vývojových odchylek a možnosti včasného zásahu.“* Pro učitelku Lenku byla volba vysoké, dle jejích slov, jasná, jelikož absolvovala i střední pedagogickou školu. *„Během studia jsem hodně často čerpala z vědomostí ze střední, ale myslím si, že mi studium vysoký pomohlo v pochopení cílů ve vzdělávání. Zorientovala jsem se v RVP PV, ŠVP, TVP a tak podobně. Dál jsem měla možnost se setkat s různými pedagogickými styly a **alternativním vzděláváním** jako je třeba Montessori nebo Waldorf. A díky povinný četbě, například **Respektovat a být respektován**, jsem si uvědomila, jakým způsobem budu k dětem přistupovat.“* Dále dodává, že i přesto, že měla dost vědomostí ze středoškolského studia, ze kterých často čerpala, tak v něčem pro ni vysokoškolské studium určitě přínos mělo.

Stejně jako přínos, zhodnotily dotazované, co jim při vysokoškolském studiu chybělo, přestože očekávaly, že toto bude ve výuce zahrnuto. „*Jediná věc, která mi chyběla ve škole, byla, že nás nikdo nenaučil pořádně vést si přípravy. Každý si je psal absolutně jinak a pro člověka, který studoval nepedagogický obor, byl začátek na vejšce určitě horší,*“ zmínila učitelka Veronika. Mně osobně hodně chybělo to, že jsme se nedostatečně věnovali tomu, jaké činnosti jsou vhodné pro danou věkovou kategorii dětí a co by v jejich věku měly umět. Jinak se **dotazované shodly** na tom, že by nebylo na škodu **mít** při studiu **více praxe**.

Jediná dotázaná Hana neuvedla ani jeden pozitivní přínos, který by pro ni vysoká škola měla. Vyjádřila se takto: „*Ze začátku jsem si myslela, jaký pro mě nemá vejška přínos. Nakonec jsem přišla na to, že nás tak svazujícím způsobem vedli ke znalosti RVP a TVP, která mě donutila udělat z malých dětí oběti nějakého pseudo učení, a trvalo mi téměř rok, než mi to došlo. Není vždycky dobrý postupovat jen podle toho, jak se píše a jak je dáno. Ženská, která má aspoň trošku mateřský cit a kladný vztah k dětem, dokáže spoustu věcí řešit intuitivně a spontánně, což je někdy lepší, než se držet úzkostlivě nějakých předem daných plánů.*“

## **Shrnutí**

Přínos vysokoškolského studia Učitelství pro mateřské školy byl téměř pro všechny dotazované pozitivní, alespoň v nějaké oblasti. Respondentky uvedly tyto **oblasti**, které hodnotí jako **přínosné**: **v rámci věku více zkušeností, lepší platové ohodnocení v zaměstnání, teorie potřebná pro práci v mateřské škole, návštěva a praxe v různých mateřských školách, efektivní jednání s dítětem, dokumentace v mateřské škole, psychologie a speciální pedagogika, znalosti týkající se alternativního vzdělávání.**

### **4.1.4 Představy na škole a nástup do praxe**

Rozdíl mezi představami o praxi, které měly dotazované na základě svých znalostí z vysokoškolského studia a realitou při nástupu do zaměstnání, se u poloviny z nich



objevil značný a představy druhé poloviny se na základě studia od reality nelišily téměř vůbec.

**Realistický pohled** na praxi měla, dle jejího tvrzení, paní učitelka Dana, která se vyjádřila o představách a realitě takto: „*Jsem realista a nějak jsem se vším počítala, ale spíše jsem si udělala představu, díky střední škole, než díky vysoké. Ale upřímně, je super nechodit do školy.*“ I Eliška se vyjádřila podobně. Její představy o praxi se od reality moc nelišily, odůvodňuje to takto: „*Na vejšce jsme měli poměrně hodně praxe a tak jsem si obrázek udělala docela hodně podobný tomu, co mě čekalo v reálu.*“ Haniny představy se od reality také moc nelišily. „*Věděla jsem, že ne všechny ideály se dají naplnit tak, jak by člověk chtěl a tak, jak se nás to na vysoké snažily naučit.*“

I přesto, že představy učitelky Elišky se od reality příliš nelišily, přiznala, že přeci jen přišlo něco, co nečekala. „*Jediné, co jsem trochu nečekala, jsou ty spousty papírování, které mají učitelky každý den na starost. Někdy místo příprav na další dny, člověk doma stráví spousty času nad hodnocením, třídní knihou a vším možným ostatním.*“

Druhá polovina dotazovaných přiznává, že jejich **představy se lišily** od reálného nástupu do praxe poměrně velkou částí. Paní učitelka Veronika vidí velký rozdíl v tom, že ve své praxi (v zaměstnání), se člověk s dětmi **více spřátelí a má k nim blíže**, než když chodí do školy na povinnou praxi. Také uvedla, že **došla svou praxí ke zjištění, že ne vše, čemu se učila při vysokoškolském studiu, je možné v běžné praxi udělat.** „*Mám na mysli třeba **prosociálnost**. Můžeme si jí stanovit jako metu, ale nejde udělat v takové míře, jako nám to bylo vyprávěno. A taky jsem zjistila, že domluva s některými rodiči je opravdu složitá, občas horší než s dětmi. A na to prostě škola nepřipraví, i když si to člověk hezky maluje,*“ dodává. „*V běžné praxi nemůže člověk řešit, jak by tuhle situaci udělal, jestli tak nebo onak. Což se vlastně probírá během přednášek. Člověk **musí zareagovat hned a správně**. To chce duchaplnost, iniciativu, intuici a praxi,*“ míní paní učitelka Lenka a uznává, že v začátcích praxe velmi ocenila podporu starších kolegyň, i přesto, že s nimi ve všem nesouhlasila. „*Pomohlo mi to získat názor.*“ Svoji myšlenku Lenka dokončila tím, že **vysoká neukáže, jakým způsobem má pedagog jednat s rodiči.** „*To se prostě každý musí naučit v praxi sám.*“

**Největší rozdíl** mezi představami a realitou byl pro paní učitelku Blanku, která přiznává, že když nastoupila do mateřské školy, plná ideálů a představ, zjistila, že **některé z nich v praxi nelze vůbec uplatnit.** „*Na vysoké škole jsem si představovala,*

*že všechno půjde snadno. Nedovedla jsem si představit žádnou překážku. Měla jsem plány o tom, co všechno udělám. Dnes už nemám plány o tom, co bych chtěla měnit.*“ Dnes jako svůj největší úspěch bere to, když vymyslí program pro děti, který je baví, něco nového jim přinese a mají z něj radost. Všechny dotazované souhlasí s tím, že **radost z práce**, kterou pro děti připraví, je pro ně **největší odměnou**.

Jako největší rozdíl mezi představami a realitou vidí učitelka Blanka toto: *„Přijde mi, že ve škole jsem se pořád jen učila, jak jednat s dětmi, když je všechno v klidu.“* Mínil, že na vysoké škole jí nikdo nepřipravil na to, jak pracovat, aby nedošlo ke zlomení její osobnosti – tzv. syndromu vyhoření. *„Ještě teď je to pro mě psychicky náročný. Často jsem přicházela z práce a měla pocit, že jsem tam ze sebe nechala absolutně všechno a potřebovala jsem to někde nabít zpět.“* Blanka dodává, že v současné době již se toto relativně naučila, ale jako **nedostatek** vysokoškolského studia hodnotí to, že jí na tyto **situace nikdo nepřipravil**.

### **Shrnutí**

I v tomto případě se ukázalo, že **mnohem přesnější představy** o skutečnosti měly dotazované, které měly **vystudovanou střední pedagogickou školu**, na rozdíl od těch respondentek, které měly jiné než pedagogické vzdělání.

Respondentky z první poloviny přiznávají, že představy měly **přesnější díky studiu na střední pedagogické škole**, ne kvůli vysokoškolskému studiu. I přesto ale jednu z nich překvapilo přílišné **vedení dokumentace**, kterou mají učitelky v mateřské škole na starosti.

Dotazované, které vystudovanou střední pedagogickou školu neměly, uvádí toto, co **na základě svých znalostí z vysokoškolského studia v praxi neočekávaly**: **ne všechny ideje, které byly nastaveny při vysokoškolském studiu, jdou v běžné praxi splnit; v některých situacích nejde přemýšlet, ale musí se zareagovat hned a správně; vysokoškolské studium neukáže, jak má pedagog jednat s rodiči.**

Dotazované se shodly na tom, že největší **odměnou pro ně je, že děti mají z činnosti a pobytu v mateřské škole radost a činnosti je baví.**

## **5. DISKUSE**

### **5.1 Výzkumná otázka č. 1: Jak si počínají studenti, kteří dokončili studium Učitelství pro mateřské školy a již jsou v mateřské škole zaměstnání?**

Počínání studentů, kteří dokončili studium oboru Učitelství pro mateřské školy a již jsou v nějaké mateřské škole zaměstnání, se různí. Záleží hodně na tom, jestli jsou začínající učitelky někým vedeny. Na začátku je rozhodně dobré mít vedle sebe zkušenou, praxí utuženou, osobu, jak popisuje TMEJ a kol. (1982, s. 7), která začínající učitelce pomůže, poradí a uvede jí do toho, jak to v dané mateřské škole chodí. Samozřejmě za předpokladu, že začínající učitelka spolupracuje a snaží se co nejvíce zapojit. Záleží tedy na tom, jak je učitelka do praxe uvedena a jaký sama k tomu zaujímá přístup.

Dále bylo zjištěno, že počínání v začátcích praxe mají mnohem lepší začínající učitelky, které absolvovaly i střední pedagogickou školu, než ty, co mají jiné středoškolské vzdělání.

### **5.2 Výzkumná otázka č. 2: S jakými problémy a situacemi se studenti potýkají a kdo jim pomáhá?**

Problémů při nástupu do praxe je každý den dost. Učitelky každý den přichází do nových a nových situací. Nejčastější situací v mateřské škole je dle výzkumného šetření to, že si děti ubližují a špatná komunikace s rodiči. Situace, se kterými přicházejí začínající učitelky do styku každý den, je komunikace s dětmi, která je i dle SVOBODOVÉ (2010, s. 70) nejdůležitější v praxi mateřské školy, avšak ne vždy jde efektivně naplnit, tak jak to respondentky učili na vysoké škole. Další komunikací, se kterou přichází učitelky do styku, je komunikace s rodiči, která není vždy příjemná. Nejčastěji učitelky v mateřských školách komunikují s rodiči kvůli tomu, že si děti ubližují nebo úrazům a nemocem.

Tímto výzkumným šetřením bylo zjištěno, že méně problémů v začátcích praxe mají ty učitelky, které jsou podporovány od spolupracovnic a vedení. Naopak ty, které oporu v týmu nemají, se sice potýkají s většími problémy v začátcích, ale zase jsou více vedeny k samostatnosti a dříve se lépe orientují v tom, které problémy či situace jsou nutné řešit jakým způsobem.

Řešení situací je u začínajících učitelek hodně podobné. Nejméně závažné situace, se kterými si dovede začínající učitelka poradit, řeší sama. Pokud jde o děti a problémy s nimi, řeší je nejprve s kolegyní a pak, aby působily jednotně, řeší teprve situaci s rodiči. Při nejzávažnějších problémech řeší začínající učitelka situaci nejprve s kolegyní a pak s vedením. V případě, že je situace neodkladná, řeší ji s vedením sama.

Při nástupu do praxe se s problémy méně potýkají studentky, které vystudovaly i střední pedagogickou školu. I česká školní inspekce uvádí ve své výroční zprávě za školní rok 2011/2012, že došlo k pozitivnímu nárůstu vysokoškolsky vzdělaných učitelů. Bohužel ale došlo i ke zvýšení nekvalifikovaných učitelů, a to z důvodu neustálého nárůstu dětí, které jsou do mateřských škol přijímány.

### **5.3 Výzkumná otázka č. 3: Jakým přínosem bylo studium na vysoké škole v souvislosti s nástupem do praxe a jak se nástup do praxe liší od představ, které měl student na vysoké škole?**

Tato výzkumná otázka měla za úkol zmapovat, jaký přínos mělo studium vysoké školy pro začínající učitelky ve vztahu k nástupu do praxe a jak se na základě studia vysoké školy, lišily jejich představy od skutečnosti.

#### Přínos:

Zde bych mohla odpověď na tuto otázku opět rozdělit na dvě části. Začínající učitelky, které vystudovaly i střední pedagogickou školu ve vysoké škole přínos vidí jen ve finančním ohodnocení a titulu. Jsou přesvědčeny, že střední škola je připravila na praxi více, jelikož za čtyři roky studia na střední škole měly více času se této problematice věnovat. Začínající učitelky, které však mají jinou střední školu než pedagogickou, spatřují přínos ve velké části celého vysokoškolského studia. Což mě dovádí k závěru, že na praxi dokáže lépe připravit střední než škola vysoká. Můj názor ale je, že právě na

střední pedagogické škole je více času se každému předmětu věnovat, kdežto na vysoké už ho tolik není a proto tolik vysokoškolští učitelé a profesori přikládají význam i samostudiu studentů.

#### Představy:

Představy se dle mého výzkumu rozdělily stejně jako výše uvedený přínos studia. Přesnější představy, které se téměř neliší, měly učitelky, které mají vystudovanou i střední pedagogickou školu. Učitelky, které tuto střední školu neabsolvovaly, měly představy poměrně odlišné od toho, co je čekalo ve skutečnosti.

I já z vlastní zkušenosti vidím velký rozdíl mezi představami, které jsem měla první dva roky studia a tvrdým nástupem do reality. Měla jsem velkou výhodu v tom, že jsem přišla do kolektivu, který je podle mě téměř bez chyby. Ale rozhodně si myslím, že na spoustu situací mě vysokoškolské studium nepřipravilo.

## ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci se zabývám problematikou začínajícího učitele v mateřské škole a situacemi, kterými prochází po dostudování při nástupu do praxe.

V první části se zabývám teorií, která se k problematice začínajícího učitele v MŠ vztahuje. Uvádím definice základních pojmů a právní stránku věci. Opírám se o zákony, se kterými přichází začínající učitel denně do styku a se kterými se setkává při podpisu smlouvy a přijímání do zaměstnání. Dále zde uvádím, s jakými dokumenty začínající učitel pracuje a s čím se setkává v praxi, při výkonu zaměstnání, jako je například komunikace, jak s dětmi, tak na pracovišti a s rodiči. Teoretická část je zakončena prezentací dostupných výsledků vztahujících se k tomuto tématu.

Praktická část obsahuje výsledky kvalitativního šetření. Jako metoda šetření byl použit nestrukturovaný rozhovor s respondentkami, které odpovídali zadaným kritériím. Při výběru výzkumného vzorku byla použita metoda tzv. sněhové koule (snowball sampling), kdy první dotazovaná doporučila další, o které věděla, že splňuje daná kritéria a takto se výzkumné vzorky přidávaly. Dále je v praktické části uvedena charakteristika výzkumného souboru a následně pak samotné šetření na základě již zmíněných rozhovorů.

Pomocí odpovědí na výzkumné otázky bylo zjištěno, že je zásadní rozdíl v odpovědích respondentek, které vystudovaly i střední pedagogickou školu a v odpovědích respondentek, které střední pedagogickou školu nestudovaly. Na základě šetření mohu říci, že začínající učitelky v mateřských školách si mnohem lépe při nástupu do zaměstnání počínají, jestliže kromě vysokoškolského studia mají vystudovanou i střední školu v tomto oboru.

V odpovědích, které dotazované uvedly, je patrné, že při nástupu do zaměstnání neměla žádná z nich nějaký neřešitelný problém. Situace, se kterými přichází do styku, jsou v mateřských školách běžné. Jen v začátcích, po nástupu do praxe, jsou pro začínající učitelky některé situace složitější, což je dáno hlavně počtem dětí, které je zákonem stanoveno a připadá na jednu učitelku. Problémy, se kterými se setkávají, pak řeší podle závažnosti – buď samy, s kolegyní, rodiči či vedením.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že pro začínající učitelky je vysokoškolské studium výše uvedeného oboru přínosné. Rozsah tohoto přínosu a v představách o praxi, na základě znalostí ze studia, se ale lišil opět ve dvou rozmezích. Začínající učitelky, které absolvovaly před tímto vysokoškolským studiem ještě střední pedagogickou školu, hodnotí přínos vysoké školy jako minimální a představy o praxi měly téměř reálné. Studium jim pomohlo v lepší orientaci v pedagogické dokumentaci či psychologii. Začínající učitelky, které před tímto vysokoškolským studiem absolvovaly jinou střední školu, hodnotí přínos vysoké školy jako velice kladný, ale naopak představy se jim ve větší míře rozcházely se skutečností. Studium jim pomohlo celkově se orientovat v oblastech pedagogiky a psychologie, v práci s dětmi i dokumentaci.

Tento výzkum nejde uplatnit obecně na všechny začínající učitelky v mateřských školách. Vidím osobně přínos v tom, že šetření přineslo tak zásadní rozdíl mezi učitelkami, které absolvovaly i střední pedagogickou školu a učitelkami, které mají jinou střední školu. Na základě těchto výsledků by mohly vzniknout další výzkumy a hlouběji se tímto problémem zabírat.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- 1) BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.
- 2) Česká republika. Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů ze dne 27. července 2005*. 2005, 111. ISSN 1211-1244.
- 3) Česká republika. Vyhláška č. 412/2006 Sb., kterou se mění vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů ze dne 23. srpna 2006*. 2006, 132. ISSN 1211-1244.
- 4) Česká republika. Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce. In: *Sbírka zákonů ze dne 7. června 2006*. 2006, 84. ISSN 1211-1244.
- 5) Česká republika. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů ze dne 10. listopadu 2004*. 2004, 190.
- 6) Česká republika. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních, ve znění zákona č. 198/2012 Sb. In: *Sbírka zákonů ze dne 2. května 2012*. 2012, 68.
- 7) DEVITO, Joseph A. *Základy mezilidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-7169-988-8.
- 8) HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. 3. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0219-6.
- 9) Hospitace - wiki. *Metodický portál: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 2013-03-26]. Dostupné z:



[http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD\\_lexikon/H/Hospitace?highlight=hospitace](http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/H/Hospitace?highlight=hospitace)

- 10) KOPŘIVA, Pavel et al. *Respektovat a být respektován*. 1. vyd. Kroměříž: Spirála, 2010. ISBN 978-80-904030-0-0.
- 11) OPRAVILOVÁ, Eva a Vladimíra GEBHARTOVÁ. *Rok v mateřské škole: kurikulum předškolní výchovy*. Praha: Portál, 2003.
- 12) PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- 13) RADA EVROPY. *Příručka k provádění výběru metodou sněhové koule: snowball sampling*. 1. vyd. Praha: Úřad vlády České republiky, 2003. ISBN 80 – 86734 – 08 – 0.
- 14) REICHL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. 1. vyd. Praha: Grada publishing, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
- 15) SVOBODOVÁ, Eva et al.. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2010, 30 - 39. ISBN 978-80-7367-774-9
- 16) TMEJ, Karel. a kol. *Uvádění začínajících učitelek mateřských škol do praxe: Metodická příručka pro začínající a uvádějící učitelky mateřských škol*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. ISBN 14-591-82.
- 17) KONRÁDOVÁ, Jitka. Genderové diferenciaci v regionálním školství. *Týdeník školství*. Praha: Dictum, 2011, roč. 2011, č. 21. ISSN 0862-9641.
- 18) Výroční zpráva české školní inspekce za školní rok 2011/1012. In: *Česká školní inspekce* [online]. 2013 [cit. 2013-03-23]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/e1b96137-2102-4a87-8cae-7384d9dba60c>

- 19) Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v České republice za rok 2011: Vzdělávání v roce 2011 v datech. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012 [cit. 2013-03-23]. ISBN 978-80-87601-14-3. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/27195>
- 20) KOL. AUTORŮ. *Praktický průvodce třídním vzdělávacím programem mateřské školy*. 1. vyd. Praha: Tauris, 2006. ISBN 80-87000-04-8.
- 21) KOL. AUTORŮ. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Tauris, 2004. ISBN 80-87000-00-5.
- 22) ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: Specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Tabulka č. 1: MŠ, počet škol, tříd, dětí, učitelů a poměrové ukazatele v letech 2007/2008 až 2011/2012

Tabulka č. 2: Zapojení škol do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ve školním roce 2011/2012

Příloha č. 3: Vzor hospitačního záznamu

Příloha č. 4: Ukázka přepisu rozhovoru

**Tabulka č. 1****Tabulka 1**

MŠ – počet škol, tříd, dětí, učitelů a poměrové ukazatele v letech 2007/08 až 2011/12

	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12
počet dětí	291 194	301 620	314 008	328 612	342 521
z toho dívky	139 808	144 502	150 613	157 799	164 387
počet tříd	12 698	13 035	13 452	13 988	14 481
počet škol	4 808	4 809	4 826	4 880	4 931
učitelé (přečtené počty)	22 744,3	23 567,8	24 584,3	25 736,8	26 780,6
z toho ženy	22 717,3	23 533,4	24 542,2	25 670,6	26 687,7
průměrný počet dětí na školu	60,56	62,72	65,07	67,34	69,46
průměrný počet dětí na třídu	22,93	23,14	23,34	23,49	23,65
průměrný počet dětí na úvazek učitele	12,80	12,80	12,77	12,77	12,79

Zdroj: MŠMT

Zdroj: MŠMT

**Tabulka č. 2**

**Zapojení škol do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ve šk. roce**

**2011/2012**

Zaměření DVPP	MŠ	malé	velké
DVPP k výkonu manažerských funkcí	42,3	31,9	54,5
DVPP k hodnocení pokroku dětí a k vlastnímu hodnocení školy	46,6	34,9	60,4
DVPP ve speciální pedagogice	36,8	26,5	49,0
DVPP ke zvyšování kompetence učitele v pedagog.- psycholog. práci	59,4	49,1	71,6
DVPP ke kurikulární reformě RVP a ŠVP	49,0	41,4	57,9
DVPP v oblasti užívání ICT	19,5	14,6	25,3
DVPP – cizí jazyk	16,2	10,8	22,6

Zdroj: [www.csicr.cz](http://www.csicr.cz) - výroční zpráva školního

roku 2011/2012

## **Hospitační záznam**

Datum:

Jméno učitelky:

Třída:

Věkové složení dětí :

Počet přítomných dětí:

Cíl hospitace:

Sledované činnosti:

Tématický celek :

---

Analýza získaných informací (+,-) :

+

-

Pohospitační rozhovor (začíná p. uč.):

Závěry, přijatá opatření :

Podpis učitelky:

Podpis hospitujícího:

#### **Příloha č. 4: Ukázka přepisu rozhovoru**

Jeden z rozhovorů na téma Problematika začínajícího učitele v MŠ proběhl se začínající učitelkou, která vystudovala střední pedagogickou školu v Prachaticích a tříleté bakalářské studium Učitelství pro mateřské školy na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích.

Na otázku, jak se jí po pracovní stránce daří, odpověděla, že je spokojená, jelikož je na velký ženský kolektiv zvyklá již od patnácti let, kdy nastoupila na studium střední pedagogické školy.

##### ***A jak to bylo na začátku Vaší praxe?***

*„Přišla jsem do skvělého kolektivu. Mám bezvadnou kolegyni, která mě se vším seznámila, provedla mě, všechno mi ukázala a vysvětlila. Díky ní jsem se taky zapracovala bez větších problémů.“*

##### ***Tím pádem jste se nesetkala v začátcích s většími problémy?***

*„Problémy jsem žádné neměla. Jen jsem asi úplně nevěděla, jak vyplňovat různé dokumenty, ale to si myslím, že je otázka pochopení a ne problému.“*

##### ***Nevyskytla se ani žádná situace, kterou byste vnímala jako problém, například nějaký úraz?***

*„Úraz jsme zatím žádný neměli a nevzpomínám si, že bych si s nějakou situací nevěděla extra rady. Přicházím do styku spíše s běžnými situacemi – otázkami a prosbami rodičů, organizováním různých akcí s dětmi i s jejich rodiči, seznamování se s pravidly a organizací nově příchozích dětí a rodičů, komunikací s kolegyněmi ohledně problémů dětí a tak podobně. Myslím, že tyto situace jsou v každé mateřské škole stejné.“*

***Jak takové situace, které nastanou, řešíte?***

*„Nejčastěji je řeším sama nebo s kolegyní. S vedením pak, když se jedná o nějakou závažnější situaci.“*

***Když říkáte, že situace řešíte sama... Ovlivnilo to, že víte, jak situace řešit i vysokoškolské studium?***

*„Nejvíce to ovlivnilo studium střední pedagogické školy v Prachaticích. I když vysokoškolské studium pro mě mělo přínos v tom, že jsem v rámci věku nabrala více zkušeností a také po stránce finančního ohodnocení v zaměstnání. Na veřejce bylo někdy vyloženě vidět, že neví, co nás mají učit. Střední v tomhle ohledu byla mnohem naučnější. Nejhorší bylo, že celé vysokoškolské studium bylo vlastně za čárky v docházce a pak se učit na státnice byla docela silná káva. Přinutit mozek po třech letech ničeho zase k něčemu. Nemít střední, třeba ještě budiž, ale takhle to dodělat jen pro titul a dodělat to. Jinak ale „totální opruz“. I samotný zaměstnavatel přihlížel při výběrovém řízení spíš k tomu, že mám střední pedárnu v Prachaticích a k tomu, že pravděpodobnost uvolňování ze zaměstnání z důvodu studia není moc pravděpodobná.“*

***Zaměstnavatel měl pocit, že Vás střední škola naučila víc?***

*„Přesně tak, kdybych neměla střední pedárnu, tak by mě nepřijal ani s pěti titulama. Brali nás tři a zájemců bylo 16, všechny máme střední pedagogickou školu v Prachaticích a vlastně ze čtrnácti učitelek není nikdo, kdo by střední pedárnu neměl.“*

***Takže měl představu o tom, že se středním pedagogickým vzděláním jste lépe připraveny na skutečnost?***

*„Myslím, že ano. I já jsem díky střední škole měla lepší představy o tom, jak to ve skutečnosti funguje. Takže jeho předpoklad, co se týče mě, byl správný. Jsem realista a tak jsem se vším počítala.“*