

Podpora adaptace začínajících učitelů mateřských škol prostřednictvím procesu uvádění do praxe

Bc. Julie Urbanová

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Julie Urbanová
Osobní číslo:	H22754
Studijní program:	N0111A190015 Předškolní pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Podpora adaptace začínajících učitelů mateřských škol prostřednictvím procesu uvádění do praxe

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se počátků profesní dráhy učitelů mateřských škol.
Vymezení teoretických východisek zabývajících se způsoby podpory adaptace začínajících učitelů v souvislosti s procesem uvádění do praxe.
Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview se začínajícími učiteli mateřských škol.
Zpracování získaných dat, jejich vyhodnocení a interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a zpracování doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika*, 67(1), 4–26. <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.433>
- Kearney, S. (2021). The challenges of beginning teacher induction: a collective case study. *Teaching Education*, 32(2), 142–158. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1679109>
- Rozmahel, I. (2023). Jak je strukturovaná systematická podpora začínajících učitelů: Přehledová studie podob procesů uvádění v evropských zemích. *Studia paedagogica*, 28(1), 139–167. <https://doi.org/10.5817/SP2023-1-6>
- Syslová, Z., & Borkovcová, I. (2022). *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Wolters Kluwer.
- Vítečková, M. (2018). *Začínají učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.
- Záleská, K., Juhaňák, L., Trnková, K., & Šmahelová, M. (2019). Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace*, 29(2), 149–172. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-149>

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Barbora Petrů Puhrová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **16. prosince 2024**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 16. prosince 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou adaptace začínajících učitelů v prostředí mateřských škol. Teoretická část pojednává o počátcích profesní dráhy učitele, nastiňuje možnosti podpory jeho adaptace a předkládá současné formy uvádění do praxe. V empirické části je představen kvalitativně orientovaný výzkum, jehož cílem bylo popsat individuální zkušenosti začínajících učitelů mateřských škol s uváděním do praxe v průběhu adaptačního období. Výzkum byl realizován za pomoci metody polostrukturovaného interview, k jejímuž doplnění posloužily deníky začínajícího učitele. Výsledková expertiza jednoznačně odhaluje, že se novicům dostává mnohostranně zaměřená podpora, avšak její kvalita se v jednotlivých mateřských školách značně liší. Zároveň poukazuje na absenci systematického uvádění do praxe, poněvadž se podpůrné snahy aktérů zakládají zpravidla na jejich vlastní intuici, případně jsou iniciovány ze strany samotného začátečníka.

Klíčová slova: začínající učitel, adaptační období, uvádějící učitel, uvádění do praxe

ABSTRACT

This diploma thesis addresses the issue of novice teachers' adaptation in kindergartens. The theoretical part discusses the beginnings of a teacher's professional career, outlines the possibilities of supporting their adaptation, and presents current forms of induction into practice. The empirical part presents qualitative research aimed at describing the experiences of novice teachers with induction into practice during their adaptation period. The research was conducted using a semi-structured interview, and the diaries of a novice teacher were also used. The findings reveal that novice teachers receive multifaceted support, but its quality varies considerably across kindergartens. They also highlight the absence of a systematic induction into practice, as the support efforts are usually based on the actors' intuition or initiated by the novices themselves.

Keywords: novice teacher, adaptation period, introducing teacher, induction process

Diplomová práce vznikla za velké podpory PhDr. Barbory Petrů Puhrové, Ph.D. a rovněž Mgr. Lic. Renáty Matušů, Ph.D., jimž bych tímto ráda poděkovala za vstřícný přístup, odborné rady a konstruktivní zpětnou vazbu. Zároveň děkuji všem participantům za jejich ochotu se podílet na realizaci výzkumného šetření.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY A JEHO PROFESNÍ ROZVOJ	14
1.1 PROFESNÍ KOMPETENCE A OSOBNOSTNÍ PŘEDPOKLADY UČITELE	15
1.2 PROFESNÍ VÝVOJ UČITELE	19
1.2.1 Model profesní dráhy dle Průchy	22
1.3 SPECIFIKA ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE.....	25
2 ADAPTAČNÍ PROCES ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE.....	28
2.1 AKTUÁLNÍ VÝZVY PŘI ADAPTACI ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE	29
2.1.1 Šok z reality.....	32
2.1.2 Drop-out fenomén	34
2.2 ROVINY PODPORY ADAPTACE ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE	36
3 UVÁDĚNÍ ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ DO PRAXE.....	45
3.1 LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ PROCESU UVÁDĚNÍ ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ	46
3.2 SOUČASNÉ FORMY UVÁDĚNÍ ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ MATEŘSKÝCH ŠKOL V EVROPSKÝCH ZEMÍCH.....	48
4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE.....	53
II PRAKTICKÁ ČÁST	55
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	56
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	56
5.2 STRATEGIE VÝZKUMU	57
5.3 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO SOUBORU	57
5.3.1 Charakteristika výzkumného souboru.....	58
5.4 METODY SBĚRU DAT	60
5.5 REALIZACE VÝZKUMU.....	62
5.6 ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMNÝCH DAT	64
6 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT.....	66
6.1 KRUŠNÉ ZAČÁTKY	67
6.1.1 Beznaděj, obavy a nejistota.....	69
6.1.2 Přemíra povinností	71
6.1.3 Pocit nepřípravenosti.....	73
6.2 PODPORA A POROZUMĚNÍ	76
6.2.1 Funkční vztahy, základ úspěchu	76
6.2.2 Nedocenitelnost kolegiální podpory	78
6.2.3 Spřízněnost začínajících učitelů.....	81

6.3	CESTA PROFESNÍHO ROZVOJE	82
6.3.1	Kolegové jako zdroj zkušeností	84
6.3.2	Zpětná vazba aneb nástroj profesního růstu	86
6.3.3	Začínající učitel: obohacení či nezkušenost?	87
6.4	RUB A LÍČ UVÁDĚJÍCÍHO UČITELE	89
6.4.1	Vidina opory	90
6.4.2	Diverzita přístupů	91
6.5	NEFORMÁLNÍ POJETÍ UVÁDĚNÍ.....	93
6.5.1	První kroky uvádění	94
6.5.2	(Ne)uvádění ze strany vedení	97
6.5.3	Informační šum.....	99
7	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	101
8	DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU	105
9	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	109
	ZÁVĚR.....	111
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	113
	SEZNAM OBRÁZKŮ	121
	SEZNAM TABULEK.....	122
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	123
	SEZNAM PŘÍLOH.....	124

ÚVOD

Adaptační období představuje pro každého začínajícího učitele důležitý milník profesní dráhy, ježto význačným způsobem ovlivňuje vývoj a další směřování jeho nově započaté pedagogické kariéry. Kvalita oné úvodní fáze totiž znatelně ovlivňuje to, zda se jedinec rozhodne ve školství i nadále setrvat, nebo se po prvotních zkušenostech uchýlí k předčasnému odchodu. Především z těchto důvodů je zapotřebí vytvořit síť pravidelné, systematické a vícezdrojové podpory, na jejíž implementaci by se měla podílet nejen školská politika státu, ale též vedení vzdělávacích institucí a kolektiv zaměstnanců. Neboť díky zainteresovanosti a vzájemném spolupůsobení jmenovaných aktérů lze nastavit vhodné podmínky pro uvádění začínajících učitelů do praxe, a tím paralelně usnadnit jejich vstup do profese.

Výše předestřenou skutečnost si začala uvědomovat i česká odborná veřejnost, a proto se rozebíraná problematika dostává stále více do popředí, dokladem čehož je nedávne zavedení dvouletého adaptačního období či legislativní ukotvení pozice uvádějícího učitele. Přesto se však pozornost upíná spíše na objektivní prvky podpůrného systému a jeho celistvé fungování, nežli na individuální zkušenosti začínajících učitelů a jejich osobité vnímání přijímané podpory. Nicméně jsou to oni, kdo se nachází ve středu dění, tudíž bychom měli stavět zvláště na jejich potřebách a zkušenostech. Tato myšlenka se stala výchozím bodem pro zpracování diplomové práce, jež daný fenomén zkoumá z pohledu začínajících učitelů mateřských škol.

Cílem teoretické části je přiblížit počátky profesní dráhy učitelů mateřských škol a vymezit teoretická východiska, která se zabývají způsoby podpory jejich adaptace, především pak v souvislosti s procesem uvádění do praxe. Tato část se skládá ze tří na sebe navazujících kapitol, přičemž úvodní odstavce pojmáme více ze široka, neboť se zabírají učitelem, jeho profesními kompetencemi a osobnostními vlastnostmi. Důkladněji se poté věnujeme modelům vývoje profesní dráhy se zvláštním akcentem na období profesního startu a profesní adaptace, kdežto právě tehdy hovoříme o učiteli jako o začínajícím. Druhá kapitola podtrhuje důležitost systematické a strukturované podpory, jíž pokládáme za jednu z determinant úspěšného a efektivního průběhu celého procesu, a tedy i následné stabilizace se v profesi. Mimoto jsou charakterizovány základní atributy drop-out fenoménu či šoku z reality, včetně jejich dopadu na tranzici absolventů pedagogických oborů. Poslední kapitola pojednává o legislativním ukotvení procesu uvádění v České republice, kdy reflektujeme nejen jeho současnou formu, leč zachycujeme i jeho postupnou proměnu na

pozadí historického vývoje. Opomenuto není ani porovnání situace mezi vybranými zeměmi evropské informační sítě Eurydice.

Navazující empirická část poté objasňuje metodologická východiska kvalitativně orientovaného výzkumu, jehož hlavním cílem je popsat individuální zkušenosti začínajících učitelů mateřských škol s uváděním do praxe v průběhu adaptačního období. Primární metodou sběru dat se stalo polostrukturované interview, ačkoliv doplňková data vzešla též z deníků od začínajících učitelů. Výzkumný materiál je zpracován pomocí techniky otevřeného kódování a vzápětí interpretován prostřednictvím pěti významových kategorií. V závěru diplomové práce předkládáme výzkumná zjištění a formulujeme doporučení pro praxi mateřských škol.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY A JEHO PROFESNÍ ROZVOJ

Záměrem první kapitoly je vymezit pojem učitel mateřské školy a v souvislosti s tím následně popsat, jakými kompetencemi by měl být vzhledem k zastávající roli a přiděleným pracovním povinnostem vybaven. V téže kapitole bude předkládaný text pojednávat o vývoji jeho profesní dráhy, přičemž nebude chybět ani krátká charakteristika jednotlivých etap, jež lze v rámci daného procesu identifikovat. Na závěr poté detailněji rozebereme fázi spojenou s nástupem jedince do školní praxe, pakliže právě na ni se zaměřuje realizované výzkumné šetření.

Nyní si tedy položme základní otázku: „Kdo je to učitel mateřské školy?“ A ačkoliv nám může zpočátku připadat odpověď zcela triviální, odborníci z oblasti předškolní pedagogiky dodnes usilují o zachycení všech atributů profese, a tedy i o vymezení pojmu v celé jeho šíři. Při procházení literatury tudíž zjistíme, že neexistuje jednotně užívaná definice, nýbrž se u řady autorů mírně liší. Dle Svobodové & Vítečkové (2017) v ní totiž někteří zohledňují osobnostní charakteristiky, jiní naopak dovednosti či profesní kompetence.

Například Hmelak & Lepičnik-Vodopivec (2012) charakterizují učitele jako osobu, která jednak zajišťuje a organizuje vzdělávací proces, a rovněž disponuje patřičnými znalostmi z oblasti pedagogiky, didaktiky a metodologie. Z pohledu Šmelové & Nelešovské (2009) jde zase o jedince osobnostně vyzrálého, jenž dovede převzít odpovědnost nejen za rozvoj každého dítěte, ale i za uspokojení jeho individuálních potřeb. Zároveň však poukazují na nutnost odborné kvalifikace, což je zdůrazněno taktéž v pedagogickém slovníku od Průchy, Walterové a Mareše (2013). V České republice ji možno získat úspěšným zakončením vysokoškolského, vyššího odborného nebo středoškolského studia, jehož náplň se zaměřuje na přípravu učitelů mateřských škol. Přesné požadavky jsou poté stanoveny v § 6 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Podle téhož zákona § 2 řadíme učitele do širší skupiny tzv. pedagogických pracovníků, kteří musí být pro výkon své profese svéprávní, bezúhonní, zdravotně způsobilí, odborně kvalifikovaní a pokud není nařízeno jinak, tak i znalí v českém jazyce. Přec dle Syslové (2013) není žádoucí tyto dva výrazy libovolně zaměňovat, ježto k pedagogickým pracovníkům přiřazujeme také psychology, vychovatele a trenéry. Z předložené informace ovšem vyplývá, že: „Učitel mateřské školy koná přímou pedagogickou činnost ve veřejných, soukromých nebo církevních mateřských školách či speciálních mateřských školách,

zřízených podle školského zákona“ (Syslová, 2017, s. 74). Součástí jejich pracovní náplně je též činnost nepřímá, k níž patří například vytváření učebních pomůcek, spolupráce se zaměstnanci školy a rodiči dětí nebo dohled nad průběhem školních akcí (MŠMT, 2019).

Profesními činnostmi se zabývají Burkovičová & Kropáčková (2014), které je rozdělují na přípravné a realizační. Do prve zmíněných zahrnují průběžné sebevzdělávání, plánování a projektování, plnění administrativních záležitostí a podílení se na správě a samosprávě instituce. K realizačním dle nich naopak přináležejí realizace edukačního programu, dohled nad dětmi, zajišťování jejich bezpečí, poskytování profesionální péče, poradenství a vzájemná spolupráce. Předložená klasifikace tak do jisté míry koresponduje s rozlišováním přímé a nepřímé pedagogické činnosti, pakliže i zde se jedna skupina orientuje především na bezprostřední kontakt a práci s dětmi, kdežto druhá na aktivity související.

Rovněž Rámový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV) vytyčuje povinnosti učitele, včetně aktuálních požadavků na jeho práci. Pro upřesnění pojmového ukotvení nutno zmínit, že až do roku 2016 se v dokumentu pracovalo s termínem předškolní pedagog, leč v současnosti jej zcela nahradil výraz učitel mateřské školy.

Při shrnutí výše uvedeného lze učitele mateřské školy považovat za kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolní pedagogiky, který ovládá patřičné dovednosti, je osobnostně vyvrálený a kompetentní nést odpovědnost jak za přípravu, organizaci a realizaci výchovně-vzdělávacího procesu, tak za rozvoj dítěte s ohledem na jeho individuální potřeby a zvláštnosti.

1.1 Profesní kompetence a osobnostní předpoklady učitele

Nezáleží na tom, zda se učitel nachází na počátku své profesní kariéry či se jedná o erudovaného zaměstnance s mnohaletou praxí. K tomu, aby mohl adekvátně zastávat svou roli edukátora v předškolním vzdělávání, by měl být v obou případech vybaven jak po osobnostní, tak i odborné stránce. Předpokládá se tedy, že disponuje širokou škálou znalostí z oboru, příslušnými kompetencemi a má jisté morální a osobnostní vlastnosti (Lynch & Vargová, 2020).

Tématikou profesních kompetencí se zabývá řada autorů nejen u nás, ale i v zahraničí. Vymežit samotný pojem není vůbec snadnou záležitostí, jelikož se dosud vedou polemiky ohledně jeho přesného obsahu. V obecné rovině se odvozuje od anglického slova competence, jež označuje „schopnost něco dobře vykonat“ (MŠMT, 2023a, s. 10). V této

souvislosti je pojímán jako zastřešující termín, který se úzce váže k celoživotnímu vzdělávání. Co se týká jmenovitě profesních kompetencí, zde se mnohé definice shodují v tom, že jde o komplexní způsobilost, jíž jedinec potřebuje k výkonu konkrétní profese (Vítečková, 2018). Ve vztahu k pedagogice poté hovoříme o: „souhrnu znalostí, dovedností a postojů potřebných pro úspěšné a efektivní působení na žáky či žákyně a jejich učení v roli učitele či učitelky“ (MŠMT, 2023a, s. 10). Není v naší moci pojmut daný termín v celé jeho šíři, podívat se na něj z různých úhlů pohledů. V konečném důsledku to není ani našim cílem, neboť chceme popsat, jaké kompetence by si měl učitel mateřské školy v průběhu své profesní dráhy postupně osvojit.

Pro tyto účely jsme z vytvořených klasifikací vybrali strukturu od Vašutové (2007), jíž v kontextu preprimárního vzdělávání detailně rozebraly Svobodová & Vítečková (2017). Níže uvádíme výčet kompetencí, včetně jejich krátké charakteristiky:

- Kompetence předmětová

První okruh kompetencí poukazuje na potřebu systematických znalostí z odvětví předškolní pedagogiky a jí příbuzných věd, přičemž jejich hloubka a rozsah musí korespondovat s požadavky profese (Syslová, 2013). Učitel by měl vystupovat jako kvalifikovaný odborník, mít teoretické i praktické znalosti z oboru a uplatňovat je při vedení výchovně-vzdělávacích aktivit. Současně musí být schopen vytvářet mezipředmětové vazby, čili propojovat více výchovných oblastí, aby při edukaci dětí zajistil podmínku zábavy i celistvosti (Svobodová & Vítečková, 2017). Kromě toho zde zařazujeme schopnost jedince vyhledávat a zpracovávat nové informace, přičemž v současné době by nemělo být zapomínáno ani na uživatelské dovednosti s informačními technologiemi, a to s ohledem na nedávnou revizi RVP PV.

- Kompetence psycho-didaktická

Druhá oblast v sobě zahrnuje erudici didaktických postupů a strategií výchovy, včetně schopnosti je prakticky využít při realizaci edukačního programu, a to při respektování sociálních, psychických i kauzálních aspektů (Šmelová & Nelešovská, 2009). Učitel tedy musí být zběhlý ve volbě vhodných výukových metod, organizačních forem a pomůcek vzhledem ke stanovenému cíli a obsahu zamýšlené aktivity. Zároveň by neměl mít problém ani s uplatněním alternativních postupů, jež přizpůsobuje individuálním potřebám dětí či požadavkům konkrétní instituce (Svobodová & Vítečková, 2017).

- Kompetence pedagogická

Důkladná znalost specifických charakteristik dětí předškolního věku a dovednost uspokojovat jejich osobité potřeby spadá do kompetence pedagogické (Šmelová & Nelešovská, 2009). Tyto atributy se stávají podkladem pro formování vlastního stylu práce učitele a kreaci promyšlených, systematických a koncepčních činností, sic se v případě potřeby očekává též jistá míra improvizace. Mimo to je povinností podporovat individuální rozvoj každého jednotlivce, ideálně za využití dětské zvědavosti (Svobodová & Vítečková, 2017). Syslová (2013) dále odkazuje na nutnost orientace se v kontextu výchovy a vzdělávání, což se odvíjí od znalosti jednotlivých vzdělávacích soustav a jejich aktuálních trendů.

- Kompetence diagnostická a intervenční

Čtvrtý okruh vyzdvihuje hodnotu pedagogické diagnostiky, která se musí opírat o komplexní znalost vývojových specifik a individuálních předpokladů dětí (Syslová, 2013). Díky tomu je učitel schopen identifikovat a diagnostikovat děti nadané i děti se speciálními vzdělávacími potřebami a efektivně s nimi pracovat při současném respektování jejich individuálních zvláštností. Kromě toho by měl rozpoznat případný výskyt patologických jevů v kolektivu, pohotově na ně reagovat a navrhnout možnosti jejich nápravy (Svobodová & Vítečková, 2017).

- Kompetence sociální, psychosociální, komunikativní

Pro zajištění kvalitního vzdělávání nestačí jen profesionálně připravený pedagog, nýbrž podstatnou úlohu sehrává též přívětivé školní klima. Neboť pouze tehdy, když se budou zainteresované osoby nacházet v bezpečném prostředí, lze položit základy pro budování partnerského přístupu. Nezbytnou podmínkou je proto znalost sociálních vztahů uvnitř mateřské školy, na základě čehož může učitel usilovat o navození příznivých vztahů mezi aktéry výchovně-vzdělávacího procesu a podílet se na spoluvytváření pozitivního emočního klimatu ve třídě. Další složku ozřejmované kompetence tvoří ovládání základů efektivní komunikace nejen s dětmi a jejich rodiči, ale též s kolegy či nadřízenými (Vališová & Kasíková, 2010; Svobodová & Vítečková, 2017).

- Kompetence manažerská a normativní

V posledních několika letech se stává nedílnou součástí učitelské profese vykonávání velkého množství administrativních úkonů, čímž se nároky kladené na pedagogické pracovníky neustále zvyšují. Z toho důvodu by měl učitel disponovat základními znalostmi z oblasti legislativy a managementu a ve spojitosti s tím se průběžně informovat o změnách

v zákonech či normách. Příprava vhodných podmínek pro navázání vzájemné spolupráce s veřejností a externími subjekty, přehled o různých aspektech fungování školy nebo organizování práce způsobem, aby vedla k naplnění vytyčených cílů instituce, to vše také nepochybně spadá pod kompetenci manažerskou a normativní (Syslová, 2013; Šmelová & Nelešovská, 2009).

- Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Poslední okruh hovoří o všeobecném rozhledu učitele v jednotlivých oblastech života a jeho schopnosti tyto nabyté poznatky následně vhodným způsobem zprostředkovat dětem. Kvalitní učitel se proto vyznačuje kladným postojem k dalšímu vzdělávání, profesnímu i osobnostnímu růstu, chová se v souladu s etickými zásadami, má předpoklady pro kooperaci s dalšími lidmi a vystupuje jako profesionál, který v pozitivním slova smyslu reprezentuje učitelskou profesi (Syslová, 2013; Svobodová & Vítěčková, 2017).

Komplexní klasifikaci vypracovala též Národní rada učitelů anglického jazyka, jež vedle interních faktorů zdůrazňuje i ty externí. Akcentována je tak spolupráce s rodiči, součinnost s komunitou a dalšími organizacemi. V jejich kategorizaci nadto identifikujeme i kompetenci zaměřenou na tvorbu učebního materiálu nebo průběžné hodnocení výsledků vzdělávání (Aggarwal, 2014).

Lomnický (2017) poukazuje na neustále se zvyšující nároky na učitele a jeho práci, což se následně odráží ve výčtu požadovaných kompetencí. Začínající učitelé tak stojí před obtížným úkolem, který spočívá v tom, vše výše zmiňované zvládnout a úspěšně aplikovat v praxi. Zde souhlasíme s myšlenkou od Průchy (2002), kdy hovoří o přehlížení lidského faktoru. Respektive si klade otázku, zda je vůbec v silách člověka osvojit si tak velké množství kompetencí. Jejich vymezení přesto vnímá jako užitečné, leč pouze při zachování respektu vzhledem k reálným podmínkám profese. Na základě vyřčeného vyvozujeme, že vedení mateřské školy by nemělo od čerstvých absolventů očekávat, že budou ihned od prvního dne vše precizně ovládat. Je třeba brát v potaz jejich počáteční nezkušenost a poskytnout jim pomoc při jejich postupném sebezdokonalování.

Společně s profesními kompetencemi sehrávají podstatnou roli taktéž osobnostní předpoklady. Nelze striktně vytyčit, jaké vlastnosti by učitel měl mít či nemít, sic částečně mohou ovlivnit to, jak kvalitně bude svou pozici zastávat. Neboť pro děti vystupuje jako pozitivní, případně negativní vzor, jehož chování zpravidla napodobují (Opravilová, 2016).

V odborné literatuře nalezneme hned několik výzkumů, které se zaměřují na zjišťování představ o ideálním učiteli, ať už z pohledu dětí, rodičů nebo studentů pedagogických oborů. Například Tunca et al. (2015) odhalili, že mezi oceňované vlastnosti patří disciplinovanost, upřímnost, společenskost, profesní zapálenost a smysl pro humor. Opravilová (2016) pro porovnání přikládá význam empatii, zodpovědnosti, vyrovnanosti, otevřenosti a schopnosti sebeovládání. Dle Sukawatiho et al. (2019) by měl navíc každý učitel ctít etické hodnoty a za všech okolností projevovat zdvořilost při komunikaci s ostatními.

I navzdory výzkumným snahám není možné poskytnout ohraničený seznam vlastností a charakteristik „ideálního“ pedagoga. Jak podotýká Gillernová & Krejčová (2012), ideál ve své podstatě ani najít nelze, s čímž dozajista souhlasíme. Pro někoho totiž může být jeden konkrétní učitel zcela vyhovující, ovšem pro druhého již nikoliv. Co člověk, to individualita, a tedy i osobité preference.

V průběhu života se ovšem každý učitel postupně vyvíjí, mění se jeho vlastnosti, schopnosti, dokonce i jeho osobnost. Jinými slovy, prochází určitými vývojovými etapami, jež si rozebereme v nadcházející podkapitole.

1.2 Profesní vývoj učitele

Jak již bylo avizováno, tak vývoj učitele ani zdaleka nekončí zdárným absolvováním studií a následným vstupem do profese. Obdobně jako každý z nás se i on v mnoha ohledech přirozeně mění, získává cenné zkušenosti, učí se novým dovednostem a poznatkům. Tento proces stávání se učitelem bývá nejčastěji opírá o tzv. vývojové modely, které jsou sestavovány jako nástin pohybu v čase směrem kupředu, přičemž popisují charakteristické rysy jednotlivých časových úseků (Hanušová et al., 2017). Obecně tudíž přetrvává myšlenka o lineárním postupu vpřed, tedy o neustálém zdokonalování. V podstatě se předpokládá, že čím vyšší etapy profesní dráhy učitel dosáhne, tím kvalitněji svou práci odvádí. Nicméně dle Průchy (2002) nelze tvrzení jednoznačně doložit, s čímž souhlasí též Juklová (2013). Rovněž z jejího pohledu jde o vysoce individuální proces, kdy v některých případech můžeme u jedince pozorovat stagnaci, ba dokonce regresi, při níž nastávají změny spíše v negativním slova smyslu.

Problematikou profesní trajektorie se zabývá řada autorů, například Průcha (2017), Stuchlíková & Janík (2017), Kariková (2015), Švaříček (2011), Lukas (2011) a další. Zviditelnění probírané tematiky považujeme za přínosné, neboť bližší poznání jednotlivých vývojových fází, včetně jejich charakteristik, má potenciál přispět k soustavnému

zefektivňování práce učitele. Přec zdaleka se nejedná o jediné pozitivum, poněvadž dostatečné porozumění nám dává rovněž možnost předcházet hojně se vyskytujícím problémům, v jejichž výčtu nesmíme opomenout ani šok z reality či drop-out fenomén.

Nyní bychom se měli přesunout k vymezení pojmu profesní dráha (trajektorie), pro účely čehož využijeme definici od Koláře (2012). Dle něho jde o: „Profesní cyklický vývoj, od volby profese přes získání kvalifikace, profesní start, stabilizaci až po případné profesní vyhasínání“ (Kolář, 2012, s. 108).

Hovoříme tedy o procesu, který je spjatý s postupným vývojem profese, a jehož počátek souvisí s volbou vzdělávací dráhy. V jeho průběhu můžeme identifikovat několik fází, jejichž počet i pojmenování se napříč odbornými publikacemi různí. V tabulce 1 uvádíme přehled vybraných modelů, který vzápětí doplňujeme vzájemným srovnáním.

Tabulka 1 Porovnání modelů vývoje profesní dráhy

Průcha (2017)	Kariková (2015)	Lukas (2011)
Volba učitelské profese	Výběr a volba učitelské profese	Počátek kariéry
Profesní start	Příprava a studium na učitelskou profesi	Stabilizace
Profesní adaptace	Adaptace na učitelskou profesi a přijetí profesní role	Experimentování a modifikování výuky
Profesní vzestup	Stabilizace a ztotožnění se s učitelskou profesí	Přehodnocování dosavadních snah
Profesní stabilizace	Stabilita a ukončování učitelské profese	Vyrovnanost a zklidnění
Profesní vyhasínání		Stahování se a opouštění kariéry

Z uvedené tabulky 1 vyplývá, že se jednotlivé modely v mnohých aspektech podobají, leč nalezneme v nich i jisté nuance. Pravděpodobně největší lze spatřit v tom, že Lukas (2011) zcela opomíjí počáteční přípravnou etapu, tudíž jeho model profesní dráhy začíná zahájením kariéry. Narozdíl od něj zahrnují Průcha (2017) i Kariková (2015) do výčtu taktéž předcházející volbu učitelské profese, která posledně jmenovaná přidává dokonce období věnované studiím. Právě její model považujeme za nejlépe koncipovaný, pakliže dle našeho názoru tvoří vzdělávání a odborná příprava nedílnou součást procesu „stávání se učitelem“. Z hlediska profesní dráhy jde tedy o podstatný a relativně dlouho trvající úsek, jehož průběh může buďto zjednodušit, nebo naopak znesnadnit první roky v zaměstnání. Zejména z těchto důvodů by rozhodně neměl být přehlížen.

Pokud bychom se nyní podívali na shodné prvky, zařazují výše zmiňovaní, tedy Lukas (2011), Kariková (2015) i Průcha (2017), etapu spojenou se započítáním kariéry, jejíž specifická spočívá v náročnosti. Ocitnutí se v neznámém prostředí, přivykání si na novou roli, střet teoretických znalostí se skutečností, to vše staví před každého začátečníka mnohé výzvy, s nimiž se musí hned v úvodu vypořádat. Posléze dle autorů nastává doba stabilizace, kdy jedinec více proniká do každodenního života instituce, nabývá větší jistoty. Lukas (2011) jako jediný navíc hovoří o přehodnocování dosavadních snah, příčinou čehož je nenaplnění původních vyšších cílů a ambicí. Vlivem toho dotyčná osoba ustrne na místě, přiklání se k rutinním způsobům chování a neprojevuje zájem o další zdokonalování sebe samé. Poslední etapu všichni tři autoři orientují na opouštění profese, jež bývá často doprovázena poklesem motivace, nedostatečným uspokojením z práce či nárustem stresu.

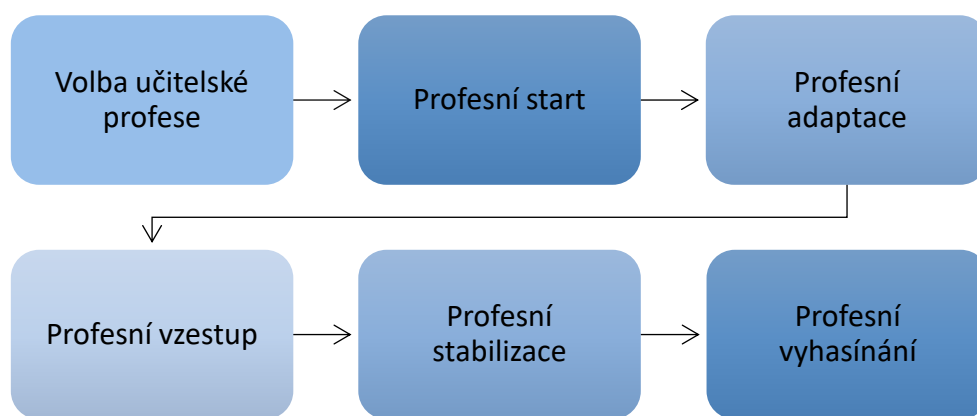
Z popisu tabulky 1 je tedy patrné, že žádný člověk se učitelem nerodí, nýbrž se jím stává pozvolnými kroky. Při jeho profilování sehrávají podstatnou úlohu již prvotní motivy, stejně jako samotné studium. Teprve až záhy zaujímá pozici kvalifikovaného odborníka, který má možnost působit v mateřské škole. I přesto se však jeho vývoj ani zdaleka neblíží k závěrečné rovině, přičemž úspěch se částečně odvíjí i od kvality a množství poskytované podpory. Zároveň je třeba mít na paměti, že ne vždy projde všemi stupni profesního vývoje, kdežto jejich délka, pořadí i počet zůstává zcela individuální.

V krátkosti byly představeny společné, ale i rozdílné znaky vybraných modelů profesní dráhy. O něco detailněji popíšeme členění dle Průchy, poněvadž se jedná o jedno z nejrozšířenějších pojetí. Pro účely naší diplomové práce pak vyzdvihneme primárně druhou a třetí fázi, ježto se pojí k začínajícím učitelům.

1.2.1 Model profesní dráhy dle Průchy

Předkládaný model koresponduje s obecně přijímaným tvrzením ohledně vývoje profesní dráhy – čím více profesních zkušeností učitel získá, tím vyšších kvalit dosáhne (Průcha, 2002). Ovšem jak bylo řečeno v úvodu kapitoly, výrok není zcela prokazatelný, čímž se otevírá prostor k polemice. Nejenže totiž vzniká nesoulad s posledně uváděnou etapou (viz níže), ale zároveň na každého učitele působí odlišné faktory (vnější i vnitřní), jež se následně odráží i v kvalitě jeho odváděné práce.

Průcha (2017) ve své klasifikaci rozebírá celkem šest fází (viz obrázek 1), v nichž vychází z profesní trajektorie od Alana (1989).



Obrázek 1 Model profesní dráhy dle Průchy

- Volba učitelské profese

Volba budoucího povolání patří k jednomu z nejdůležitějších rozhodnutí, jež člověk v životě učiní. Nejde pouze o bezvýznamný akt, přesvědčení rodící se ve vzduchoprázdnu. Vzniká na základě předešlých zkušeností, zážitků a vzpomínek. Předchází mu dlouhodobě přítomný motiv, který je zásadní z hlediska rozvoje profesionality (Průcha, 2017). Wiegerová & Gavora (2014) nadto poukazují na souvislost s mezilidskou interakcí dané osoby a jejím jednáním uvnitř sociálního či kulturního prostředí. Dle nich se samotná volba opírá o tzv. „individuálně konstruovaný koncept učitelství“. Je třeba si tedy uvědomit, že něco jako vrozený koncept neexistuje, kdežto lidé si jej vytváří sami z vlastních prožitků a jejich interpretací.

Z mezinárodního setření Talis z roku 2018 vyplynulo, že výběr učitelské profese je determinován zvláště společenskými motivy. Dotázaní považovali za klíčový aspekt

možnost podílet se na rozvoji dětí, a tím být prospěšní společnosti. V podobném duchu vedli kvalitativní výzkum též Wiegerová & Gavora (2014), jejichž výsledná data vzešla z tematicky psaných textů od studentek oboru učitelství pro mateřské školy. Ve výpovědích byly odkryty čtyři hlavní stimuly: kladné zkušenosti s dětmi, emocionální vztah k dětem, osobnostní vlastnosti a rolové vzory.

- Profesní start

Etapa profesního startu představuje významnou část nejen profesní, ale i životní dráhy člověka, jelikož ukončuje svá studijní léta a vstupuje prvně do povolání. Průcha (2017) ji popisuje jako fázi plnou experimentů, v níž se mladý učitel střetává s nejrůznějšími úskalími. Již od prvního dne jsou na něj kladeny vysoké nároky, přejímá veškeré povinnosti a za vykonanou práci odpovídá v plném rozsahu. Nejednou se tak může ocitnout v obtížné situaci, zažívat pocity frustrace či beznaděje. Příčinou ostrého startu a přemíry požadavků se navíc u některých nováčků dostaví tzv. šok z reality, ovšem záleží i na jeho osobnostních dispozicích, profesní přípravě a udělované podpoře (Janík et al., 2017).

Pro snazší zvládnutí tohoto náročného období mělo do nynějšíka vedení školy možnost přidělit začátečníkům mentora neboli uvádějícího učitele, přičemž rozsah a oblast jeho pomoci stanovoval ředitel (Průcha, 2017). Nicméně novela zákona o pedagogických pracovnících přinesla jisté změny z hlediska pojetí adaptačního období, ukotvení pozice uvádějícího a provázejícího učitele. O této problematice však více později.

- Profesní adaptace

Třetí etapa se odehrává v prvních letech po nástupu do praxe, ač přesné časové ohraničení nebylo donedávna stanoveno. Vítečková (2018) kupříkladu hovořila o jednoročním horizontu, zatímco v projektu SYPO se již počítalo s dvouročním. Navíc od 1. 1. 2024 stanovuje nově zákon o pedagogických pracovnících povinné zavedení dvouletého adaptačního období pro začínající učitele (§ 24a zákona č. 563/2004 Sb.). Samotný název nám napovídá, že nově nastoupivší učitel zde prochází přirozeným procesem adaptace, jehož průběh významně determinuje to, zda se později rozhodne ve školství setrvat či nikoliv. Je tedy důležité mu poskytnout dostatek podpory, aby se zvládl nejen adaptovat na školní prostředí a vlastní práci, ale též úspěšně vstoupil do nové společnosti (Spätärelu et al., 2021).

- Profesní vzestup

Ve čtvrté etapě dochází k postupnému nárustu sebevědomí učitele, což je zapříčiněno jednak rozšířením základny jeho teoretických znalostí, jednak získáním praktických zkušeností (Průcha, 2017). Až do této chvíle se zaměřoval především sám na sebe, leč díky vyššímu přesvědčení o vlastních schopnostech se jeho pozornost pozvolna přesouvá směrem k výsledkům výchovně-vzdělávacího procesu. Více se tedy orientuje na děti a jejich individuální potřeby (Kariková, 2015). I nadále by však měl usilovat o svůj další rozvoj, ježto profese učitele podléhá celoživotnímu vzdělávání. Dosavadně získané poznatky, dovednosti a schopnosti je totiž zapotřebí neustále zdokonalovat, rozšiřovat a inovovat, aby korespondovaly s aktuálními požadavky společnosti (Průcha, 2017).

- Profesní stabilizace

Fáze profesní stabilizace nastává zhruba po pěti letech působení v praxi, avšak reálné pomezí přechodu do této úrovně nelze zcela jednoznačně určit. Časové rozhraní konkrétních stádií se totiž do velké míry odvíjí od připravenosti a individuálních kvalit jednotlivce.

Narozdíl od profesních začátků již není nutné učiteli poskytovat soustavnou péči, nýbrž k němu přistupujeme jako ke zkušenému odborníkovi v daném oboru (Průcha, 2017). Má vytvořené vlastní edukační strategie, které je schopen pružně měnit dle stávajících potřeb (Kariková, 2015), zvládá efektivně řešit pedagogické situace, dokáže reflektovat dění ve třídě (Lynch & Vargová, 2020), pociťuje touhu osvojovat si nové poznatky a předávat své zkušenosti. Nejenže tedy významně ovlivňuje edukační prostředí, ale zároveň vystupuje jako vzor pro začínající učitele (Průcha, 2017).

Rovněž zde okrajově narážíme na problematiku uvádění čerstvých absolventů do praxe mateřských škol, poněvadž osobu obdobných kvalit považujeme za potenciálního kandidáta na roli uvádějícího učitele. Výběr vhodného mentora může být jednou z determinant úspěšného zvládnutí adaptačního procesu u nově nastoupivších, proto by jeho volba měla být dostatečně uvážena.

- Profesní vyhasínání

Nyní jsme se dostali až k poslední fázi profesního vývoje, pro níž je charakteristická pozvolná stagnace učitele. S přibývajícím věkem staví do popředí zejména výdělek, dobré vztahy v kolektivu a uspokojivé pracovní podmínky. Kromě toho zpravidla snižuje své profesní ambice, zaujímá odmítavý postoj k dalšímu rozvoji (Průcha, 2017), nepociťuje uspokojení z vykonané práce a přistupuje k ní jako k rutinní záležitosti, v níž nespatřuje žádný prostor pro inovaci (Kariková, 2015). Neobvyklé není ani fyzické a psychické

vyčerpání, při jehož dlouhodobém trvání se může objevit syndrom vyhoření (Opravilová, 2016).

O „burn-out“ syndromu hovoříme zpravidla ve spojitosti se zkušenými pedagogy, nacházejícími se na sklonku své kariéry. Nicméně zakusit jej mohou kupodivu i ti začínající, na což upozorňovali Mansfield, Beltman a Price (2014).

Pro označení učitele v konkrétních fázích jeho profesní dráhy se používá specifická terminologie, kdy právě v období profesního startu a profesní adaptace hovoříme o učiteli začínajícím (Průcha, 2017). I přesto, že se k němu pojí jen dvě z pěti výše rozebraných etap, nám připadalo podstatné osvětlit i ty zbývající. Zaprvé, jde totiž o vzájemně propojený celek, neboť průběh každé jednotlivé fáze má vliv na kvalitu fáze po ní bezprostředně následující. Pro důkladné pochopení předkládané problematiky je tak nezbytné alespoň okrajově nahlédnout na celou koncepci profesního vývoje. Zadruhé, chceme-li v závěru zformulovat doporučení, jež by mohla přispět k zefektivnění procesu adaptace u začínajících učitelů, musíme znát výzvy, s nimiž se v praxi reálně potýkají. Řeceno jinými slovy, měli bychom mít zmapované hojně se vyskytující překážky napříč profesionalizačního kontinua, aby bylo možné jim do budoucna předcházet.

1.3 Specifika začínajícího učitele

Každá osoba, která se rozhodne vykonávat učitelskou profesi, se zpočátku ocitne v náročné pozici začínajícího učitele. Je třeba si uvědomit, že žádný absolvent není ihned po ukončení studií hotovým expertem, i když od prvních chvil musí zastávat každodenní povinnosti spojené s jeho prací (Syslová & Borkovcová, 2022). Tato skutečnost by měla být zohledňována i při jeho nástupu do praxe, zejména pak poskytnutím dostatečného času k propojení osvojených teoretických znalostí s novými praktickými zkušenostmi.

V obecné rovině zahrnuje námi rozebíraný pojem výhradně jedince, kteří nejenže splňují předpoklady pro výkon daného druhu činnosti, ale zároveň získali odbornou kvalifikaci v souladu s aktuálním zněním zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Blíže jej poté specifikuje Vítečková (2018), dle jejíž slov jde o učitele v raném období profesní dráhy, během něhož se mu dostává patřičná podpora od vedení školy. Právě na ni lze nahlížet jako na jeden z možných činitelů, který vstupuje do souběžně probíhajícího procesu adaptace.

Chudý & Neumeister (2014) poukazují na to, že začínající učitel disponuje základními znalostmi z oblasti pedagogiky, přičemž se zaměřuje na postupné osvojování a praktické ověřování adekvátních edukačních postupů. Ty následně modifikuje na základě obdržených rad od kolegů, sebereflektivní činnosti a doposud nabytých zkušeností.

Časové rozpětí pro začátečnictví je do jisté míry individuální, poněvadž se do něj promítají vnitřní i vnější faktory, například osobité schopnosti, připravenost či úroveň poskytované podpory. Mnohé publikace uvádí jeho délku v rozmezí mezi prvním až pátým rokem pedagogického působení (Juklová, 2013; Syslová & Borkovcová, 2022), leč v současné době se v České republice prosazuje spíše vidina dvouletého horizontu, a to vzhledem k nedávným legislativním úpravám.

Zanechání studentských let a přechod do zaměstnání lze považovat za jednu z nejzásadnějších změn v životě člověka. Náročnou výzvou se stává jmenovitě pro začínající učitele, kteří se najednou dostávají do zcela opačné pozice. Přejali totiž roli edukátora, jenž zodpovídá za rozvoj dětí, podílí se na formování jejich osobnosti, buduje u nich pozitivní vztah k učení a celoživotnímu vzdělávání (Adamec et al., 2023). Mimoto je od nich požadována jistá míra komplexnosti, jelikož se bezprostředně po nástupu musí ujmout rozsáhlého seznamu úkolů. Svou pozornost tak upírají směrem k utváření příznivých vztahů s kolegy, osvojování si administrativních záležitostí a přejímání vhodných technik pro efektivní komunikaci s dětmi, zákonnými zástupci i dalšími zainteresovanými aktéry. Dále se učí, jak vyplňovat potřebnou dokumentaci, zpracovávat přípravy k realizaci výchovně-vzdělávacího programu a v neposlední řadě neustále zdokonalují vlastní schopnosti a rozšiřují své znalosti (Burdová et al., 2019). Tím samozřejmě výčet nekončí, přec nejdůležitější body byly zmíněny.

Neměli bychom se mylně domnívat, že vše z výše uvedeného bude nový člen kolektivu rázem stoprocentně ovládat. Navíc, jak upozorňuje Syslová (2012), i když se může nacházet ve svízelné situaci, ne vždy sám od sebe o pomoc požádá, a to kvůli obavám z odhalení svých nedostatků. Proto by měli zkušenější zaměstnanci iniciovat podpůrné snahy a se vším nezbytným ho pozvolna seznámit.

Na začínající učitele možno nahlížet jako na perspektivní skupinu, která má potenciál do školní praxe vnést moderní přístupy a četné inovace. Nicméně je žádoucí si též položit otázku, zda veřejnost nemá až přílišná očekávání a neklade na ně nepřiměřené nároky. Neboť stejně tak představují i nejvíce zranitelnou kategorii učitelů, ježto čelí nespočtu obtížně řešitelných situací (Janík et al., 2020).

Johnson et al. (2014) hovoří ve vztahu k novicům o příčinách pocíťovaných problémů, jež zformuloval na základě předchozí analýzy mezinárodních výzkumných šetření. Z jeho průzkumu vzešlo, že mnoho začínajících učitelů se učí metodou pokusu a omylu, neboť pouze nepatrný zlomek z nich projde systémem kvalitního uvádění do praxe. V těchto případech pak vedení školy zpravidla neposkytuje efektivní podporu, a to zvláště z důvodu časové tísně nebo chybějícím schopnostem. U absolventů proto dochází k tvrdému střetu jejich původních idealistických motivací s každodenní realitou učitelské práce, což může být nadto umocněno neuspokojivým přípravným vzděláváním. Nezřídka se pak stává, že struktury ve škole a zde zavedené praktiky jim neumožňují projevit kreativitu, kvůli čemuž zápolí se ztrátou počátečního nadšení a demotivací. Dle autora však není odchod učitele v rané fázi profesní kariéry ovlivněn jen kontextovými podmínkami, ale též osobními.

Začínající učitelé jsou tedy dozajista specifickou skupinou, jejíž příslušníci vykazují jednotné charakteristiky a potýkají se s obdobnými překážkami. A právě pro koncipování efektivní podpory je nevyhnutelné nejprve porozumět tomu, co je pro ně typické, a jaké potíže doopravdy zažívají. V opačném případě, tedy bez systematické a alespoň částečně individualizované podpory, prochází ostrým startem, což negativně působí zvláště na jejich psychickou pohodu (Janík et al., 2017). Tato problematika však tvoří obsah nadcházející kapitoly, v níž se pokusíme ozřejmit proces adaptace začínajícího učitele, včetně eventuálních překážek jeho hladkého průběhu a potencionálních možností podpory ze strany vedení, zkušenějších kolegů, případně školské politiky.

2 ADAPTAČNÍ PROCES ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE

Začátek druhé kapitoly bude opět obecnějšího rázu, jelikož pokládáme za přínosné přednostně osvětlit význam slova adaptace. Nejčastěji se na něj pohlíží jako na proces přizpůsobení se něčemu. Tento všestranný náhled ve své definici rozpracoval kupříkladu Kolář (2012, s. 11), jejíž přesné znění zde přikládáme: „Přizpůsobení se organismu podmínkám, ve kterých existuje v biologickém i sociálním smyslu.“ Zvolenou formulaci lze nepochybně uplatnit i pro naše záměry, speciálně pak pasáž vztahující se k sociální stránce. Přec též učitelé si v prvních dnech své profesní kariéry běžně osvojují normy, zvyky a rituály typické pro danou societu, či rozvíjejí své schopnosti, znalosti a dovednosti pro snadnější začlenění se do života předškolní instituce.

Podle Syslové & Borkovcové (2022) se učitel během své adaptace nepřizpůsobuje výlučně jen novému prostředí a nové roli, leč promítá se do ní i pracovní a sociální složka. První z nich odkazuje na cíle a filozofii školy, které jedinec musí akceptovat a postupně se s nimi sžívat. Druhá je poté svázána s utvářením kolegiálních vztahů na pracovišti. V žádném případě však nejde pouze o jednorázový akt, nýbrž o průběžný proces s individuální délkou trvání.

Vítečková (2018) podotýká, že neprodleně od této fáze je začátečníkům svěřováno mnoho povinností, což jde ruku v ruce s přemírou požadavků. V tomto ohledu se k nim přistupuje identicky jako k učitelům s mnohaletou praxí. Legislativní ukotvení adaptačního období se zdá býti vhodným řešením pro zmírnění nesnadného nástupu do výkonu profese a podporu jejich začleňování do běžného chodu mateřské školy (Adamec et al., 2023). Třebaže k jeho implementaci došlo v České republice teprve nedávno a prozatím hovoříme spíše o praktickém ověřování, v mnohých evropských státech se systematizované zavedení osvědčilo. Přesto není jeho podoba ani v zahraničí kompletně sjednocená, nýbrž se rozchází v závislosti na systému vzdělávání dané země. Sic zpravidla shodně následuje v momentě ukončení studií, přičemž jeho absolvování nezřídka patří k podmínkám pro dosažení plné kvalifikace učitele (Janík et al., 2017).

V rámci adaptačního období by měla být absolventovi poskytována odborná a psychická podpora ze strany vedení a uvádějícího učitele (Adamec et al., 2023), jejíž precizní zorganizování lze vnímat jako cestu ke zvýšení profesní spokojenosti, paralelně snižující vysoké procento předčasných odchodů z profese (Hanušová et al., 2017). Rovněž

Kearney (2015) klade důraz na jeho strukturovanou a formální podobu, která směřuje k záměrnému naplňování potřeb začínajících učitelů.

Cílem není pouze pomoci nováčkovi „přečkat“ první roky, ale taktéž zajistit podmínky pro rozšiřování jeho kompetencí ze studijních let. Zodpovědnost tudíž vedle mateřské školy a noviců přebírají rovněž fakulty poskytující přípravné vzdělávání (Janík et al., 2017). O adaptaci tedy nelze smýšlet jako o izolovaném procesu, pakliže se na jeho hladkém průběhu podílí vícero aktérů (Záleská et al., 2019).

Dle Vítečkové (2018) dochází v tomto období k přechodu od pregraduálního vzdělávání směrem k dalšímu profesnímu rozvoji, jenž tvoří neodmyslitelnou součást celoživotního vzdělávání. Jak ovšem podotýká Hanušová et al. (2017), případné nedostatky není možné kompenzovat pouze správně nastaveným systémem uvádění do praxe a zavedením adaptačního období. Tato podpůrná opatření bychom měli pojímat spíše jako prostor k úspěšnému završení profesních příprav (Janík et al., 2017).

Průběh adaptace sehrává podstatnou úlohu v pracovním životě každého učitele, ačkoliv jde o relativně dlouhodobé a náročné období. Jeho obtížnost je navíc umocněna neustále se zvyšujícími nároky na učitelskou profesi, což staví zvláště nováčky před nelehkou výzvu. Z toho důvodu se nyní přesuneme k nastínění problematických aspektů, které mohou námi rozebíraným procesem prostupovat, přičemž zdůrazněn bude zejména šok z reality či hojně se vyskytující drop-out fenomén.

2.1 Aktuální výzvy při adaptaci začínajícího učitele

Pro začínající učitele je typický prvotní entuziasmus, doprovázený snahou o zpestření tradičních pedagogických postupů. Vlivem náročných situací však postupně dochází k opadnutí jejich počátečního nadšení, a naopak se objevují pocity frustrace a beznaděje, společně s poklesem sebevědomí. Jmenovitě v případech, kdy jim není poskytnuta podpora, nýbrž jsou „vhazeni do vody“, v níž se musí naučit plavat sami. Tehdy mohou dle Janíka et al. (2017) začít novicové upřednostňovat fungování v režimu „přežití“, což ovšem neodpovídá požadavkům profesionálního jednání, jehož dodržování se od učitele očekává.

Adamec et al. (2023) dále hovoří o adaptačním šoku, který nastává v momentě, kdy absolvent prožije selhání, vnímá nedostatečnost svých schopností, nebo se potýká s rozporem mezi vlastními pedagogickými představami a realitou školy. Tato náhlá ztráta dosavadních ideálů a optimistických vizí se poté může rozvinout až v syndrom vyhoření.

V souvislosti s ním autorky Smetáčková, Vondrová a Topková (2017) podtrhují významnost sociální opory, poněvadž právě přívětivé kolegiální vztahy a odborná pomoc od vedení snižuje míru stresu, a tedy i riziko vyhoření.

V prvních letech po nástupu do praxe se učitelé střetávají s nespočtem obtíží, znesnadňující počátky jejich profesní kariéry. Mnohdy nejsou poučeni o každodenním provozu školy a nemají přístup k ukázkám dobré praxe. Tato neúplnost informací se může negativně promítnout do kvality realizované výuky a přivést jedince až k nerelevantním pochybám o vlastních profesních kompetencích. Překážku lze spatřit i v pokulhávající kolegialitě, což jde ruku v ruce s úrovní poskytované zpětné vazby. Pokud totiž mezi spolupracovníky převládají osobní spory a komunikační zábrany, bývá zpětná vazba buď zcela opomíjená, případně subjektivně zabarvená. Konstruktivní kritika je obzvláště pro začátečníka velmi cenná, poněvadž tvoří základ profesního růstu, bez něhož se jde jen stěží do profese náležitě začlenit (Záleská et al., 2019). Přec oni sami nejsou vzhledem k prozatímním malým zkušenostem schopni zformulovat plně objektivní sebereflexi, ani si uvědomovat veškeré chyby, kterých se dopustí (Majerová, 2011).

Pedagogičtí pracovníci ze sféry preprimárního vzdělávání navíc dosud čelí dehonestaci ze strany veřejnosti, nedostává se jim patřičného uznání a jejich práce není oceňována, což může pro některé nováčky působit demotivačně (Smetáčková et al., 2017). Vítečková (2018) ještě na základě výsledků z výzkumu doplňuje výčet o problémy s vyplňováním administrativní korespondence, budováním respektu u dětí, jejich motivováním a udržením pozornosti účastníků edukačních aktivit. A přestože se primárně zaměřila na prostory základních škol, lze jistě podobnosti shledat též ve školách mateřských.

Všechny uvedené aspekty mohou více či méně vstupovat do adaptace začínajícího učitele a zásadním způsobem ovlivňovat průběh i úspěšnost celého procesu. Aneb jak zdůrazňuje Záleská et al. (2019), při nezvládnutí adaptační fáze vystupují do popředí pochyby ohledně výběru učitelství jako profese a společně s nimi též pohnutky k jejímu opouštění.

Majerová (2011) se pokusila náročné činnosti začínajícího učitele utřídit do čtyř specifických oblastí. První z nich označila za legislativně-dokumentační, protože v ní rozebírá potíže s administrativními úkony a orientací se ve školských zákonech, jež pramení z neucelených znalostí noviců, a tudíž i z nedůsledné pregraduální přípravy v tématice legislativních záležitostí. Druhý okruh, výchovně-disciplinární, vypovídá o obtížích absolventů sjednat si ve třídě respekt a jejich nedostatečné kompetentnosti řešit pedagogické

situace s rozvahou a nadhledem. Třetí skupinu činností poté Majerová pojmenovala organizačně-komunikační, zařazujíc do ní trable s dodržováním časového harmonogramu edukačních aktivit či nesrovnalosti při komunikaci s jednotlivými aktéry. Poslední oblast nese název sebereflektivně-uvažující a je spojena se začátečnickým přehlížením vlastních poklesků, kvůli čemuž zaniká možnost se z nich do budoucna poučit.

Pro porovnání zmíníme zahraniční studii, v níž autorky rozlišují dva typy výzev – osobní a kontextové. Z jejich pohledu se začínající učitelé přílišně obávají požádat v případě potřeby o pomoc druhou osobu, aby nepoukázali na své slabiny, stejně tak si nejsou jisti kvalitou ani rozsahem svých znalostí, což paralelně souvisí s jejich nižším sebevědomím. Nad těmito proměnnými uvažují ve vztahu k výzvám osobním, snažíc se identifikovat osobnostní faktory, které fungují jako zdroj podpory (Mansfield et al., 2014). Vnitřním pohnutkám přikládá důležitost i Juklová (2013), ačkoliv před nimi krapet zvýznamňuje vliv prostředí. Otevírá tak zajímavé pojetí, dle něhož právě okolí utvrzuje nováčka v tom, že je schopný svou novou roli zastat, a že je jeho práce hodnotná pro ostatní členy společnosti. Co se týká výzev kontextových, zde Mansfield, Beltman a Price (2014) ve shodě s dalšími autory, rozebírají strasti vyvstávající z časové náročnosti práce, komunikace s rodiči, ale také ze zvládání velkého počtu dětí ve třídě.

O nízké míře self-efficacy u učitelů v období profesního startu hovoří rovněž Swan et al. (2011), přičemž poukazují na její spojitost s předčasnými odchody z profese, případně se záměry jedince do ní vůbec nenastoupit. Pro zamezení výskytu těchto nežádoucích jevů je zapotřebí vnímanou zdatnost začátečníka vědomě posilovat, v kontextu čehož nabývá na významu pozitivní zpětná vazba od zkušenějších kolegů (Clark & Newberry, 2019), kvalitní kurzy v rámci dalšího vzdělávání a celkový profesní rozvoj (Clark, 2020). Zajímavou možnost předkládá též Zonoubi et al. (2017), ježto přikládá váhu tzv. profesním učícím se komunitám, kde mají novicové příležitost v podnětném prostředí rozvíjet svou reflexi, a tím postupně navyšovat důvěru ve vlastní schopnosti.

Tíživou situaci absolventů vystihla Majerová (2011), která upozorňuje na nadměrný počáteční tlak, jenž není segmentován na části, nýbrž přichází celistvě. Vyžadována je od nich flexibilita, kompetentnost řešit a reflektovat běžné i atypické pedagogické situace. Z těchto důvodů jsou pro ně první týdny školního roku nadmíru chaotické, což se odráží v převaze negativních pocitů - beznaděj, vyčerpání, bezradnost, stres, neúspěch. Toto demotivující rozpoložení přetrvává přibližně první tři měsíce, během nichž jedinec postupuje adaptační fází a utvrzuje se v profesi jako takové. Optimističtější náhled poté

přináší Vítečková (2018), neboť hovoří o tzv. spojených nádobách, v nichž se mísí antagonistické pocity. Dle jejího zjištění se totiž neobjevují výlučně jen záporné emoce, leč pronikají mezi ně též světlé stránky, kupříkladu nadšení z práce nebo radost z drobných pokroků. Zároveň dodává, že s postupným získáváním zkušeností přibývají kladné dojmy, kdežto psychické vypětí naopak pomíjí.

Ve spojitosti s rozebíranou problematikou je v současných výzkumech poukazováno zvláště na šok z reality, drop-out fenomén a syndrom vyhoření. Právě tyto závažné potíže si více přiblížíme v navazujících podkapitolách, vyjma posledně jmenovaného, ježto se u začínajících učitelů vyskytuje spíše sporadicky. Pro účely diplomové práce tak není jeho bližší specifikace nijak zásadní.

2.1.1 Šok z reality

Každý člověk vstupuje do nového zaměstnání s jistým očekáváním a jinak tomu není ani v učitelské profesi. Mladí učitelé si často již v průběhu pregraduální přípravy vytvářejí konkrétní představy a vytyčují si cíle, kterých by po zahájení praxe rádi dosáhli. Zde ovšem tkví ona zrádnost, poněvadž ne vždy dojde k jejich naplnění, ba naopak vlivem realistických obrazů a stereotypní rutiny mohou být jejich idealistické vize zcela zničeny (Rajsiglová & Příbylová, 2020). Tento jev nazýváme šokem z reality, nebo též profesním nárazem, přičemž jeho výskyt bývá standardně spojován s nadměrným idealizováním a nezkušeností, tedy s typickými znaky pro začátek profesní kariéry (Lukášová et al., 2014).

Totéž stanovisko zastává i Švaříček (2011), dle něhož jsou absolventi mnohdy zaskočení reálným fungováním školy, ježto se významně liší od jejich naivních představ a rovněž od toho, co se naučili při svém studiu. Konfrontace s nezkreslenou realitou tak může mít neblahý dopad, snižovat jejich motivaci, ba dokonce vést ke stagnaci jedince a jeho celkovému odchodu z profese (Průcha, 2017).

Domníváme se, že je zapotřebí výskyt fenoménu redukovat, a to jak u současných, tak i budoucích pedagogických pracovníků. Ovšem i přes prozatímní snahy expertů, kteří vytvořili nejeden projekt či metodiku o tom, jak předcházet šoku z reality, se nedaří situaci na poli pedagogiky řádně podchytit. Nutno dodat, že zlepšení aktuálního stavu by mimo jiné mělo příznivý vliv na začínající učitele a jejich vstup do praxe. Pokud bychom se nad okolnostmi více zamysleli, dal by se neúspěch přisuzovat nemožnosti implementovat jednotnou metodiku či sjednocený systém podpory, poněvadž se průběh, délka trvání i příčiny vzniku profesního nárazu liší individuálně.

Na různorodost příčin poukazuje řada autorů, včetně Průchy (2017), který je diferencuje do třech základních skupin. První z nich se váže k osobnosti, respektive k osobnostním a povahovým dispozicím. V tomto případě může být šok z reality vyvolán tím, že učitel není vybaven patřičnými předpoklady pro výkon profese. Kupříkladu nemá trpělivost k usměrňování neukázněných dětí, nebo dostatečnou psychickou odolnost pro zvládání celodenního náporu. Další důvod možno shledat v neuspokojivé studijní přípravě, kdy absolventovi schází potřebné znalosti ke zvládání všech přidělených činností. Nejmenší zdatnost pak bývá pocíťována při vyplňování administrativní dokumentace a efektivní komunikaci s lidmi. V neposlední řadě se na rozvinutí fenoménu podílí každodenní realita ve škole, konkrétně výsledný nesoulad očekávání s realitou. Přeci jen se novicové setkávají s dosud neznámými situacemi, v nichž se vzhledem ke své nezkušenosti cítí bezradní.

Švaříček (2011) považuje za zlomový okamžik neztotožnění se studenta s profesní dráhou, což následně zamezuje jeho plný přerod v učitele. Tento proces identifikace mohou narušovat jak negativní zkušenosti ze studijních praxí, tak převládající motiv daný obor pouze vystudovat a úspěšně dokončit školu, avšak bez úmyslu v učitelské kariéře nadále pokračovat. Naproti tomu Janík et al. (2017) spatřuje příčinu v ostrém startu, jenž souvisí s přetěžováním noviců.

S některými výše uvedenými aspekty nelze dozajista nic dělat, pakliže vychází z osobnostních rysů jednotlivce a jeho hodnotové orientace. Ačkoliv je třeba zamyslet se nad tím, zda fakulty nezprostředkovávají přemíru teoretických znalostí na úkor praktických zkušeností, jež absolventům později schází při vstupu do školní praxe. Tyto úvahy podkládá kupříkladu výzkum od Rajsiglové & Příbylové (2020), v němž participantky kritizovaly zvláště jednostranné zaměření studia na teoretická východiska, což jim dle jejich slov nepřineslo hodnotný základ. Vyvstává nám tudíž otázka, zdali není v moci školské politiky podniknout efektivnější kroky k tomu, aby bylo u studentů předcházeno šoku z reality.

Z empirické studie od Rajsiglové & Příbylové (2020) tedy jednoznačně vzešlo, že u začínajících učitelů dochází k tvrdému střetu s realitou, s nímž se zprvu dosti obtížně vypořádávají. Důvodem se ukázal býti vysoký počet dětí ve třídě, skeptický přístup profesně starších učitelek k nově nastoupivším (Burkovičová, 2013) a neukázněné chování dětí, na jehož řešení se absolventi necítí být dostatečně připraveni (Rajsiglová & Příbylová, 2020).

Pro zmírnění onoho počátečního „šoku“ je jedním z klíčových aspektů výběr mateřské školy, jejíž správná volba napomáhá k hladkému průběhu adaptačního období. Představme si situaci, kdy jedinec nastoupí do instituce, v níž již dříve vykonával praxi. Za těchto

okolností si přivyká mnohem snáze, poněvadž vchází do důvěrného prostředí, čímž mu odpadají počáteční starosti týkající se nejen poznávání prostorového uspořádání školy, její filozofie a denního režimu, ale i utváření vztahů na pracovišti (Syslová & Borkovcová, 2022). Namísto pouhého vyrovnání se s realitou má příležitost zaměřit své úsilí na rozvíjení profesních dovedností a průběžné přijímání nové role zaměstnance. Vrátime-li se ovšem k prvnímu scénáři, tak zažívání krizových událostí a získávání negativních zkušeností může vyvolat dlouhodobý šok z reality, v jehož důsledku pozvolna sílí myšlenky ohledně odchodu z profese. A přestože je pro nás z hlediska profesního startu podstatnější sledovat atributy krátkodobého šoku, zmíníme několik základních informací i o drop-out fenoménu. Nicméně dovolíme si ještě připomenout, že samotný profesní náraz nemusí postihnout každého, nýbrž se vyskytuje individuálně v závislosti na různých proměnných.

2.1.2 Drop-out fenomén

Současný vzdělávací systém se nejen v České republice, ale i v dalších evropských zemích potýká s rostoucí výzvou v podobě drop-out fenoménu. V pedagogickém diskurzu jde o dlouhodobě probírané téma, neboť se pojí k dosud aktuální učitelské krizi, způsobené nedostatkem kvalifikovaných učitelů, kontinuálním stárnutím učitelské populace a nízkým počtem zájemců o studium pedagogických oborů (European Commission, 2021). Ve většině případů bývá skloňován právě v souvislosti se začínajícími učiteli, a to vzhledem k náročnosti jejich tranzice od studenta směrem k učiteli (Rozmahel, 2023). Tato situace však prozatím není na našem území dostatečně prozkoumána, pakliže jeden z prvních výzkumů byl realizován až v letech 2014-2017, konkrétně na Masarykově univerzitě v Brně. V onom tříletém rozmezí sledoval badatelský tým objektivní determinanty profesní socializace absolventů, respektive ty kontextuální proměnné, které se dají ovlivnit strategiemi vzdělávací politiky a vedením školy, přičemž zvolené činitele simultánně zvažoval jakožto potencionální prediktory drop-outu. Výsledným produktem se stala teoreticko-empirická publikace *Chtějí zůstat, nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*, jež čtenářům přináší úvodní vhled do problematiky.

Vycházejíc z dostupných dat lze konstatovat, že Česká republika zaujímá v porovnání s ostatními zeměmi OECD přední příčky v procentuální míře drop-outu, ježto odchod ze stávající školy zvažovalo zhruba 30 % oslovených respondentů (Hanušová et al., 2017). Obdobně vysokých cifer poté dosahuje USA (39–50 %), Velká Británie (35 %) nebo Austrálie (20–50 %). Předložené číselné informace vypovídají o dosti nepříznivém stavu, jelikož přirozená výše odchodů by neměla přesahovat hodnotu 5 %. Této pomyslné hranice

se drží například Japonsko a Jižní Korea (3 %), dále Finsko (7 %) či Taiwan (1,3 %) (Píšová & Hanušová, 2016).

Komparace statistických údajů mezi jednotlivými státy však nemusí být vždy věrohodným ukazatelem skutečnosti. Empirické studie ani dokumenty vzdělávací politiky totiž jednoznačně neurčují, zda se výrazem drop-out rozumí jen celkové opuštění profese, nebo též odchod jedince z jedné školy do jiné, byť při něm i nadále zůstává ve školském sektoru. S přihlédnutím k těmto okolnostem se mohou data mírně rozcházet, protože se doporučuje využívat klasifikace postihující rozdíly v terminologii (Hanušová et al., 2017). V novodobější literatuře se pokusili nepřesnosti ozřejmit Rozkovicová s Urbánkem (2017), a to zavedením termínů migrace (pohyb uvnitř školského systému) a atrice (pohyb mimo systém).

Proč se české školství potýká s nadměrným množstvím předčasných odchodů nelze s jistotou říci. Přec máme k dispozici primárně novodobá vědecká fakta, která neumožňují situaci posoudit z dlouhodobé perspektivy. Ačkoliv parciální výsledky přináší již skloňovaný výzkum od Hanušové et al. (2017), přisuzující příčinu faktorům na úrovni školy a širšího společenského kontextu. Autoři zde za prediktory pokládají nepřívětivé kolegiální vztahy, nevyhovující kulturu školy, nechvalné názory veřejnosti o pedagogické profesi či nízké platové ohodnocení. Zatímco třídní klima a vztahy s dětmi berou za předpoklad setrvání pedagoga ve škole(ství), a to i navzdory náročnosti práce.

Klima učitelského sboru nabývá na významu zvláště v prostředí mateřských škol, neboť zde narážíme na specifikum, kdy ve třídě působí dvě učitelky, jejichž každodenní spolupráce je dána právě kvalitou vzájemných vztahů. Tato tematika se stala součástí výzkumného šetření Navrátilové, Urbánka, Pacholíka a Pickové (2020), v němž se otevřela i problematika postavení začínajícího učitele v pedagogickém týmu. Autoři se setkali s relativně ambivalentními postoji, což vypovídá o určité nejednotnosti mezi učiteli. Skličující se ovšem zdá býti skutečnost, že někteří z nich stále smýšlí o nováčcích jako o nezkušených dětech, tudíž je nepovažují za sobě rovné. Ačkoliv se samozřejmě objevily i méně ortodoxní názory, které se opíraly o uvědomění si náročnosti profesního startu, a tedy i o vcítění se do situace absolventů.

Je zapotřebí rovněž zdůraznit, že výzkumná pozornost by neměla být soustředěna výhradně na začínající učitele, neboť v posledních letech narůstá též počet osob, které úspěšně projdou pregraduální přípravou, avšak v konečném důsledku se rozhodnou do profese nenastoupit. Tím zcela přirozeně klesá zastoupení mladých jedinců v praxi, což vede

k neefektivnímu využívání zdrojů vyhrazených pro zajištění kvalitního vzdělávání budoucích učitelů a paralelně i k nárustu finančních nákladů (Píšová & Hanušová, 2016; Záleská, 2019). Ekonomickou rovinu navíc zasahují nadbytečné výdaje spojené s nutností zabezpečit adekvátní náhradu za nevyžádanou „ztrátu“ pedagogů. A třebaže se Česká republika nepotýká s jejich plošným nedostatkem, schází největší procento z nich na prvním stupni základních škol a posléze ve školách mateřských (Hanušová, 2017).

Shrneme-li základní ideu, tak udržení začínajících učitelů ve školském sektoru má pro vzdělávací systém vysokou hodnotu, ježto rozsáhlé důsledky drop-out fenoménu narušují jeho správné fungování a kontinuitu (Záleská, 2019). I proto se zvyšuje akcent na jejich tranzici a navazující adaptační období, důležitost čehož podtrhuje též předkládaná diplomová práce. Zde bychom navázali myšlenkou od autorek Brizuely & Garcii-Sellers (2009, podle Záleská, 2020), jež k adaptaci přistupují jako k triangulačnímu procesu, v němž sehrávají stěžejní roli tři klíčoví aktéři (škola, rodiče a dítě). Vzhledem k tomu považují za ideální tzv. adaptaci s podporou, v jejímž průběhu tyto zainteresované osoby vzájemně spolupracují. Za těchto podmínek pak probíhá proces nejefektivněji a cílí až k úspěšnému završení. Navzdory tomu, že se autorky zabývají školní adaptací dětí, lze podstatu jejich pojetí aplikovat též na adaptaci začínajících učitelů. Stejně tak oni potřebují v počátcích náležitou podporu jak od vedení mateřské školy, tak zkušenějších kolegů, s nimiž by měli navázat úzkou spolupráci. K tomuto tématu vztahujeme následující podkapitolu, v níž nastíníme námi zvolené způsoby podpory, které jsou uplatnitelné v prostorách předškolního zařízení.

2.2 Roviny podpory adaptace začínajícího učitele

Přístup k profesní podpoře učitelů a ředitelů v České republice není v porovnání se zahraničními poměry příliš pozitivní. Další vzdělávání obou skupin se ještě donedávna odehrávalo zpravidla nesystematicky, tedy bez jakékoliv koncepční podpory vyhrazené pro jednotlivé fáze profesní dráhy. Zavedení systematické a strukturované podpory by tak mohlo být klíčovou determinantou pro zvýšení spokojenosti učitelů a jejich udržení v profesi, nutnost čehož si začalo uvědomovat též Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT). V letech 2018-2023 se tedy činně podílelo na projektu Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů, jehož cílem bylo navrhnout, ověřit a následně implementovat systém modulární podpory pro posílení profesního rozvoje učitelů i vedoucích pracovníků v sektoru pedagogického řízení škol. Podstatnou se pro nás stává zvláště jedna z dílčích

aktivit orientovaná na začínající učitele, v rámci níž vznikl celistvý návod ohledně toho, jak postupovat v průběhu adaptačního období. Tento dokument současně obsahuje doporučení pro triádu zainteresovaných aktérů, tj. začínající učitel, uvádějící učitel a vedení školy.

Je vidno, že v této oblasti nastávají výrazné změny, které doufejme povedou ke zkvalitnění současného systému. Aby však plánovaná pomoc nabyla co největší efektivity, je třeba ji souběžně zaměřit na vícero aspektů, jenž ovlivňují tranzici absolventů pedagogických fakult. Přeci jen není možné upřít pozornost na jediný z nich a očekávat celkové zlepšení, pakliže by se ve zbývajících vyskytovaly závažné nedostatky. Proto ve shodě s Vítěčkovou (2018) vyzdvihujeme z hlediska podpory procesu adaptace čtyři roviny, jež si nyní více rozebereme.

1. Kvalitní pregraduální příprava

Kvalitní pregraduální příprava se význačným způsobem podílí na ukotvení studenta v nové roli učitele, stejně jako na předcházení šoku z reality a případném odchodu z profese. Jejím smyslem je u budoucích učitelů rozvinout základy profesních kompetencí, na nichž budou moci později stavět a dále je autonomně rozvíjet. Jejich příprava však byla donedávna vázána pouze obecnými cíli, které vycházely ze zákonného vymezení výkonu daného povolání. Na národní úrovni tak převládaly nejasnosti ohledně toho, jakými kompetencemi by měl kvalifikovaný absolvent disponovat, neboť chyběla společně sdílená vize. V roce 2023 proto MŠMT vydalo Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, jenž přináší zastřešující vizi pro kvalitu přípravy učitelů v ČR.

V onom rámci najdeme rozpracováno šest oblastí, v nichž figuruje 18 kompetencí, jejichž deskripce se přednostně pojí k absolventům pedagogických oborů. Popsány jsou v kaskádovité struktuře, přičemž u každé z nich se rozlišují tři úrovně naplnění. A ačkoliv se primárně orientují na profesní přípravu, opomenuta není ani úroveň pro začínající učitele. Přínosem dokumentu je též skutečnost, že kromě obecného vymezení kompetencí poskytuje jejich konkretizaci prostřednictvím dílčích dovedností. Nejenže tedy na jedné straně cílí na zlepšování přípravy v učitelských studijních programech, ale plní i funkci formativní (MŠMT, 2023a).

A jak lze kompetenční profil zužitkovat přímo v praxi? V první řadě přináší začínajícímu učiteli informace o tom, jaké dovednosti a znalosti si má v průběhu adaptačního období osvojit, čímž získává faktickou oporu pro plánování svého profesního rozvoje. V tomto směru mu poskytuje srozumitelný přehled toho, na čem konkrétně by měl zapracovat, aby

dostál požadovaných kvalit. Dále je pro něj pomocným prvkem při strukturování částkových zkušeností a odkrývání silných a slabých stránek v rámci vlastního profesního působení. Na jeho podkladě navíc možno vyhodnocovat dosaženou úroveň jednotlivých kompetencí, tudíž uplatnění nachází i jako nástroj pro hodnocení a sebehodnocení (Adamec et al., 2023). Z jeho formulací profitují rovněž uvádějící učitelé a zástupci ve vedení školy, zvláště při plánování podpory novicům, ať už z hlediska jejího časového rozvržení či obsahového zaměření. Ideálně by z nich měli vycházet i při koncipování zpětné vazby, k čemuž mohou využít předem vypracované pomůcky ve formě kartiček nebo pozorovacích archů (MŠMT, 2023a).

I když se z hlediska přípravy učitelů jedná o závazný dokument, který ukládá povinnost k využívání, ponechána je i jistá míra volnosti. Přeci jen není navržený výčet dílčích dovedností zcela závazný, leč každá vzdělávací instituce má příležitost si ho upravit dle individuálních potřeb, eventuálně ho měnit s ohledem na aktuální situaci (MŠMT, 2023a). Jakoukoliv dovednost si navíc může upřesnit stanovením indikátorů, což souběžně usnadňuje výběr dokladu z reálné praxe pro potřeby reflexe a sebereflexe, respektive pro posouzení naplňování příslušné kompetence (Adamec et al., 2023).

2. Kvalitní řízení školy

Neméně podstatnou rovinu představuje kvalitní řízení školy, jež se podílí na utváření pozitivního klimatu v pedagogickém týmu, podněcuje zde partnerské vztahy a otevřenou komunikaci, včetně akceptujícího postoje jedinců vůči konstruktivní zpětné vazbě. Především ale nastavuje vhodné podmínky pro nástup začínajícího učitele, pro účely čehož může vypracovat tzv. adaptační plán (Vítečková, 2018). Podoba tohoto dokumentu není jednoznačně dána, leč opět spočívá v rukou ředitele, který ho vyhotovuje s ohledem na potřeby a možnosti školy. A přestože není na národní úrovni stanoveno, co vše by měl obsahovat, lze jako opěrný bod využít již zmiňovaný projekt SYPO. V návaznosti na něj byla totiž vydána řada materiálů, mezi něž patří i manuál k Modelu systému podpory začínajících učitelů, jehož závěrečná kapitola přináší čtenářům nejen tipy pro sestavení plánu adaptace, ale rovněž nabídku inspirativních příkladů z reálné praxe.

Obdobným směrem ubírá výzkumné snahy australský profesor Kearney (2014; 2015; 2021), který ač se primárně zabývá procesem uvádění do praxe, naráží též na problematiku podpůrných programů. A poněvadž spolu obě témata úzce souvisí, zpravidla je ve svých studiích vzájemně propojuje. Autor vychází z přesvědčení, že účinně nastavený adaptační plán má na začínajícího učitele pozitivní dopad, pomáhá mu zvyšovat kvalitu vyučování a vede ho k celoživotnímu učení. Zároveň dodává, že aby mohl tyto parametry naplňovat,

musí být koncipován jako proces učení, který poskytuje víceúčelovou odbornou podporu (Kearney, 2021). Ta by se měla dotýkat oblasti socializace, mentoringu, cílené spolupráce se zaměstnanci, reflektivních a sebereflektivních dovedností, odborné přípravy a dalšího vzdělávání. Dle jeho slov je nadto žádoucí do programu zařadit pomoc ve formě strukturovaného pozorování noviců přiděleným mentorem a vyčlenit v něm časové úseky pro jejich společné setkávání (Kearney, 2015).

Zástupci škol však při tvorbě nezřídka narážejí na překážky způsobené časovou náročností, finanční nákladovostí a nedostatkem personálního zabezpečení. Někteří z nich proto mohou od svého prvotního úsilí postupně upustit, což je vzhledem k dlouhodobým přínosům nerozvážné. Jak tedy docílit toho, aby vzdělávací instituce více inklinovali k implementaci adaptačních programů? Na tuto otázku přináší částečnou odpověď Kearney (2014), dle něhož by měly být povinnou součástí širšího rámce učení, tedy strukturované, vázané zákonnými požadavky a centrálně řízené příslušným akreditačním orgánem. Pokud bychom ovšem posoudili situaci v České republice, panují zde zcela opačné poměry. Jejich formu totiž neregulují žádné právní předpisy, dokonce ani samotná aplikace není zákonem podmíněna. Zůstává tak na úsudku vedení školy, jestli tento “nadstandardní” prvek do praxe zařadí.

Navzdory limitujícím okolnostem není na našem území téma zcela tabuizováno, leč pozvolnými kroky se dostává stále více do popředí. Příhodným ukazatelem je i dotazníkové šetření z let 2017/2018, jehož výsledky detailně rozebírá Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů (2018). V rámci jedné z položek byli účastníci tázáni, zda se jejich uvádění řídí plánem adaptace či nikoliv. Z našeho pohledu dospěli výzkumníci k pozoruhodnému zjištění, poněvadž ze všech stupňů škol se nejvíce kladných odpovědí vztahovalo právě k preprimárnímu vzdělávání. Až 66,1% oslovených učitelů mateřských škol mělo v té době k dispozici funkční plán, přičemž 20% z nich mohlo nadto činně zasahovat do jeho tvorby. Ve srovnání se základními školami jde o překvapivě vysoké číslo, poněvadž u absolventů působících na prvním stupni se konečná hodnota dotýkala necelých 17% (Juhaňák et al., 2018). Vzhledem k nedávnému zavedení dvouletého adaptačního období by tato čísla mohla zanedlouho dosáhnout ještě vyšších hodnot, a to nejen na poli předškolní pedagogiky. Tímto opatřením se totiž daná problematika výrazně zviditelnila a dostala se do povědomí všech osob, jejichž práce se pojí ke školství.

A na co v adaptačním programu určitě nezapomenout? Neoddělitelnou složkou je pravidelná spolupráce s mentorem, na čemž se shoduje celá řada autorů, například Syslová

& Borkovcová (2022), Burger et al. (2021), Vítečková (2018), Juhaňák et al. (2018), Kearney (2015), Hudson (2012). Na mysli máme zkušeného pedagoga, který nováčka provází na začátku jeho profesní dráhy, poskytuje mu odbornou a psychickou oporu. V tento moment už ale zasahujeme do další roviny, na níž plynule navážeme.

3. Systematická kolegiální podpora

Podpurné školní klima a partnerské vztahy představují další tematický okruh skloňovaný v souvislosti s podporou adaptačního období. Ani tyto aspekty není radno podceňovat, neboť se začínající učitelé před vstupem do školské reality nejčastěji obávají toho, aby se nesetkali s (ne)kolegiálním přístupem zaměstnanců, případně nedošlo k jejich vyčlenění z učitelského kolektivu (Syslová & Borkovcová, 2022; Janík et al., 2017). Z toho důvodu je zapotřebí, aby v praxi fungovala systematická kolegiální podpora, jež staví zvláště na vzájemné spolupráci.

Z pohledu Hanušové et al. (2017) se interakce mezi jednotlivými aktéry odehrávají dvojím způsobem. V první řadě probíhají neformálně v podobě každodenní komunikace, příležitostných rad, sdílení osvědčených praktik atd. Nabývat by však měly i určitého stupně formalizace, kupříkladu prostřednictvím programu uvádění, plánu adaptace či mentoringu. A ačkoliv se zprvopočátku může zdát, že nahodilé kontakty nemají toliko přínosné hodnoty, považujeme obě formy za neméně důležité. I ony se totiž podílí na formování přátelské a důvěrné atmosféry, což přispívá k optimálnímu nastavení formálně strukturovaných vazeb.

Neodmyslitelnou součástí kolegiální podpory je přidělení uvádějícího učitele, který se kromě předávání odborných rad zasazuje též o to, aby se nový učitel stal plnohodnotným členem kolektivu, sžil se s tamní kulturou a porozuměl vzdělávací koncepci školy. Kvalita jejich součinnosti ovšem z velké části závisí na tom, zda s novicem dokáže navázat blízké spojení, podporuje jeho autonomii a podněcuje profesní rozvoj skrze konstruktivní zpětnou vazbu (Syslová & Borkovcová, 2022; Burger et al., 2021; Vítečková, 2018). Při respektování těchto požadavků možno jednak vytvořit vhodnou půdu pro průběh procesu adaptace, jednak snížit riziko vzniku nežádoucích jevů (viz drop-out fenomén a šok z reality).

I proto je třeba výběr vhodného kandidáta pečlivě zvážit a přihlížet nejen k jeho profesním zkušenostem, ale i osobnostním charakteristikám (Syslová & Borkovcová, 2022). Ne každý má totiž předpoklady k tomu danou pozici zastávat. Stále se u některých jedinců setkáváme s aplikací direktivních a dominantních přístupů, čímž u nově přichozích učitelů způsobují pokles sebevědomí a narušují jejich psychickou pohodu (Burger et al., 2021).

V tomto ohledu se ovšem podpora soustřeďuje primárně na začínající učitele, což samozřejmě neznehodnocujeme, ale naopak vyzdvihujeme. Nicméně ti uvádějící se dostávají poněkud do pozadí, a přestože za celý proces zodpovídají, nesměřují k nim téměř žádná podpůrná opatření (Juhaňák et al., 2018). Měli bychom si však uvědomit, že kvalitní uvádění do praxe se neobejde bez kvalitně připravených uvádějících učitelů, kdežto tyto proměnné jsou na sobě přímo závislé. Aby tak pomoc určená absolventům nepozbyla svůj význam, nutno zacílit pozornost též na tuto skupinu učitelů. Přesto však mnoho z nich vykonává funkci bez absolvování jakéhokoliv školení či kurzu. Tito jedinci pak zpravidla neposkytují systematickou podporu, ale postupují intuitivně na základě vlastních zkušeností. A sic na tentýž problém poukazoval již výzkum od Vítečkové & Gadušové (2014), nenastaly od té doby žádné zásadní změny. Nicméně začínají se objevovat alespoň střediska, jež v rámci DVPP nabízejí programy zaškolující uvádějící učitele (Syslová & Borkovcová, 2022).

Syslová & Borkovcová (2022) ještě ředitelům doporučují, aby začínajícího a uvádějícího učitele přidělili do stejné třídy, pokud to možnosti školy dovolí. Každodenní setkávání a spolupůsobení přináší zkušenému pracovníkovi komplexní obraz o aktuální úrovni dovedností nováčka, díky čemuž má příležitost podporu přizpůsobit jeho reálným potřebám. A jakkoliv je vztah těchto dvou aktérů významný, nikterak méně není ani celkový přístup školy. Zapojení ostatních zaměstnanců přináší výhodu v podobě vícezdrojové pomoci, kdy každá osoba vnáší do procesu své jedinečné znalosti, rady a zkušenosti. Kromě toho mohou nahrazovat nefunkční vztahy s uvádějícím učitelem a částečně tak zastupovat jeho pozici (Hudson, 2012).

Spolupráce s kolegy a mentoring patří mimo jiné k běžně dostupným formám dalšího vzdělávání, jejichž podstatu jsme nastínili v předchozích odstavcích. Tato tematika však tvoří obsah poslední roviny, v níž odkryjeme další možné varianty a poukážeme na jejich přínos pro začínajícího učitele.

4. Další vzdělávání

Koncepce dalšího vzdělávání se silně zasazuje v otázce zvyšování profesionality učitelů, zkvalitňování výuky a zlepšování výsledků učení. Zvláště pak učitelé v počátcích své kariéry mají obrovský potenciál k rozvoji profesních kompetencí, účinnost čehož lze znásobit vhodně zvolenou podporou. V rámci adaptačního období proto nejde jen o řádné uvedení jedince do chodu konkrétní mateřské školy a zprostředkování informací organizačního charakteru, ale jeho podstata spočívá též ve vytvoření podmínek k profesnímu učení (Janík,

2017). Prostor pro doplnění znalostí a nasycení potřeb je důležitým atributem pro budování sebejistoty a ukotvení v profesi. Totožně smýšlí i Kearney (2014), který k učitelské profesi přistupuje jako k procesu celoživotního učení, nebo Confait (2015), jež odborný rozvoj a vzdělávání pokládá za součást života a kultury každé instituce.

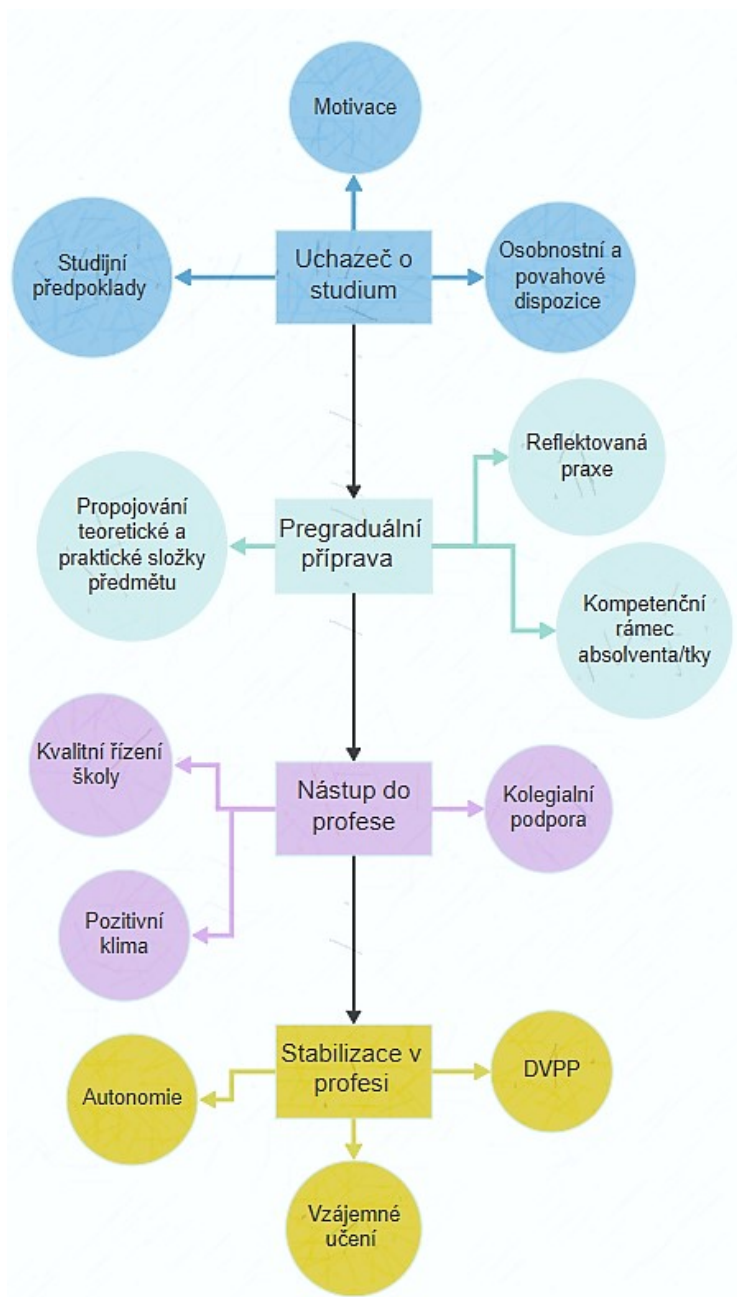
Vítečková (2018) spatřuje smysl dalšího vzdělávání v kolegiální podpoře, posilování sebereflektivních dovedností a ve vyhraňování vlastních zkušeností v porovnání se zkušenostmi spolupracovníků. Rovněž Jin et al. (2021) hovoří v souvislosti s profesním rozvojem začátečníka o nezastupitelné roli učitele-experta, neboť se na jeho odborném růstu podílí nikoliv jen adresováním zpětné vazby a navrhováním alternativních výukových metod a postupů, nýbrž i jeho motivováním a udržováním v procesu učení. Syslová & Borkovcová (2022) poté k efektivním prostředkům řadí hospitace a náslechy, i když se ne vždy jedná o cílenou podporu. A třebaže bývá jejich přesah často přehlížen, skrývají v sobě řadu benefitů, ať už v podobě reflexe, pohospitačního rozvoru či pozorování.

Další variantu představují vzdělávací kurzy, které účastníky vybavují potřebnými znalostmi pro řešení problémových situací. Jednotlivé lekce/semináře probíhají zpravidla na formální úrovni, a to pod vedením experta z daného oboru. Jejich místo konání se tak váže k prostorům vzdělávacích institucí, například k univerzitám. Alternativní možností mohou být neformální setkávání, při nichž si učitelé předávají své zkušenosti a učí se od sebe navzájem. Naneštěstí ono sdružování bývá bráno na lehkou váhu a daleko více se prosazují "oficiální" kurzy. Pozoruhodná je ovšem situace ve Švédsku, kde odborníci usilují právě o rozvoj participativních modelů a zapojení pedagogů do situovaného učení (Karlberg & Bezzina, 2022). Z našeho pohledu by navíc rozhodně neměl být přehlédnut ani vzdělávací program pro začínající učitele, ježto jim nabízí příležitost se v rámci profesní komunity scházet s dalšími nováčky, sdílet s nimi své zkušenosti, postřehy či strasti. Za stejným účelem pro ně možno na lokální úrovni organizovat neformální schůze, a tím podpořit jejich socializaci a začleňování se do širší skupiny učitelů (Syslová & Borkovcová, 2022).

Pro zajištění systematického a kontinuálního profesního rozvoje by měl ředitel ve spolupráci s nováčkem nadto vypracovat podrobný plán jeho dalšího vzdělávání. Námi předestřený výčet prvků považujeme za základ, který je třeba do struktury obsahu zahrnout, avšak s možností ho dále libovolně doplňovat. Při pročitání odborné literatury a novodobých výzkumných studií zjistíme, že existují rozličné formy dalšího vzdělávání, a to pro učitele v různých fázích profesní dráhy. Jejich četnost nadto stoupla vlivem moderních technologií, pakliže řada z nich probíhá skrze online rozhraní. Přestože lze tedy vybírat z rozsáhlého

počtu alternativ, není žádoucí upřednostňovat kvantitu na úkor kvality. Význam sestaveného plánu totiž tkví především v obohacení novice, tudíž by měl kopírovat jeho individuální potřeby a zájmy.

Nyní jsme dospěli k závěru druhé kapitoly, jelikož byly popsány všechny čtyři vybrané roviny podpory procesu adaptace. Současně bychom podotkli, že spolu velmi úzce souvisí a význačným způsobem se prolínají. Jejich oddělování by tak pro praxi nebylo nikterak prospěšné, leč spíše kontraproduktivní. Pro lepší přehlednost jsme se pokusili stěžejní body shrnout do schématu (viz obrázek 2 Schéma rovin podpory adaptace začínajícího učitele), v němž naznačujeme, jakým směrem zaměřit podporu v kontextu profesního vývoje. Ač se diplomová práce zabývá začínajícím učitelem a jeho adaptací, nelze přehlížet ani předchozí fázi pregraduální přípravy či později následující fázi profesní stabilizace. Vzhledem k tomu, že jde o propojený celek, musí být i samotná podpora rozvržena do dílčích částí. A proč se ve schématu nachází kategorie uchazeč o studium? Osobnostní dispozice jedince, jeho povahové rysy a počáteční aspirace jsou významnými předpoklady pro úspěšné završení procesu stávání se učitelem, který ke své práci přistupuje s láskou a odpovědností. Motivovaného absolventa tak lze v podstatě považovat za základní stavební prvek, od něhož se odvíjí vše ostatní. I sebevíc promyšlená podpora totiž selhává tam, kde o ni není zájem.



Obrázek 2 Schéma rovin podpory adaptace začínajícího učitele

(zdroj: vlastní)

Poslední kapitola se bude orientovat na uvádění začínajícího učitele do praxe mateřských škol, přičemž nejprve ozřejmíme jeho legislativní ukotvení na území České republiky a posléze si přiblížíme situaci v dalších evropských zemích. Zavedené struktury rovněž porovnáme mezi sebou, poukážeme na jejich shody i odlišnosti a zformulujeme doporučení ohledně toho, jaké inovativní prvky bychom mohli ze zahraničních modelů přejat do vzdělávacího systému našeho státu.

3 UVÁDĚNÍ ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ DO PRAXE

Úspěšný přechod jedince z přípravného vzdělávání do profesního života je zásadní nejen pro samotného učitele, ale též pro celý vzdělávací systém. V tomto kontextu narůstá na významnosti proces uvádění, respektive specifická podpora určená začínajícím učitelům v průběhu jejich tranzice a související adaptace. Dalo by se říci, že představuje pomyslný most, který jim pomáhá přesunout se z pozice studenta do nové pozice učitele, a to při současném zajišťování optimálních podmínek k akulturaci (Rozmahel, 2023).

Na realizaci uvádění učitelů do praxe je pohlíženo vesměs pozitivně, což stvrzuje fakt, že už po desetiletí se objevují snahy o vytvoření jeho oficiální podoby. Tato myšlenka prostupuje i odbornými definicemi, kdy například Kearney (2021) vymezuje indukci jako vícestupňový formální proces zaměřený na podporu začínajících učitelů. Evropská komise (2021) zase hovoří o strukturovaném procesu, během něhož má nováček po dobu několika měsíců k dispozici formalizované podpůrné prvky a individuální pomoc. Domníváme se, že o dosažení této systematizované, unitární a oficiální formy by měly usilovat vzdělávací politiky všech států. Na zkušenostech z indukční fáze totiž záleží, jelikož mohou působit na jedincův profesní rozvoj, kvalitu jeho výuky či výsledky učení dětí (Kwok et al., 2021).

V reálných podmínkách ovšem dosud narážíme na různorodost procesu a nahodilý způsob jeho provádění, na což poukazuje řada autorů, například Janík et al. (2017), Kearney (2021), Kwok et al. (2021), Rozmahel (2023) a Záleská et al. (2019). Tato nejednoznačnost je dána patrně tím, že prozatím chybí společně sdílený konsenzus ohledně přesného nastavení parametrů uvádění, které by zajišťovaly odpovídající míru podpory (Kwok et al., 2021), čímž paralelně vznikají komplikace s jeho legislativním ukotvením (European commission, 2021). I proto má jeho podoba mnohdy intuitivní rozměr a na jednotlivých školách se individuálně liší (Záleská et al., 2019).

Zatímco strukturovaný proces se tedy dle výše uvedeného vyznačuje uspořádaným systémem, zákonným vymezením a povinnou implementací, nestrukturovaný naopak nesystematičností, nezávazností a lokálním přizpůsobením (Rozmahel, 2023). V diplomové práci pak budeme za proces uvádění považovat obě tyto varianty, poněvadž i když je nestrukturovaná forma obtížněji zachytitelná, tvoří nedílnou součást koncipované podpory. Rovněž neplánovaná a instinktivně podložená pomoc ovlivňuje chod indukční fáze, tudíž není možné ji přehlížet. Pro naši situaci to platí dvojnásob, neboť sběr výzkumných dat proběhl z velké části ještě před zmiňovanými legislativními úpravami, jež nyní parciálně

zastřešují strukturovanou koncepci uvádění na území České republiky. Proto ve shodě s Australským institutem pro výuku a vedení škol (2016) pojmáme tento odborný výraz jako: Proces, který začínajícímu učiteli pomáhá přesunout se z přípravné etapy do dalšího stupně profesní dráhy, a to prostřednictvím formálně stanoveného programu, nebo jiných libovolně volených podpůrných strategií.

V nadcházejících odstavcích okrajově nahlédneme na rozebíranou problematiku z hlediska historického vývoje, ačkoliv vypíchneme spíše novodobý posun v legislativním a systémovém ukotvení.

3.1 Legislativní ukotvení procesu uvádění začínajících učitelů

Přístup k začínajícím učitelům se v průběhu času postupně měnil, přičemž reflektoval tehdejší společenský i politický kontext. Pokud bychom však vzali v potaz, že učitelství pro mateřské školy patří k jedné z nejmladších učitelských profesí, nelze o procesu uvádění v předškolních zařízeních hovořit v dlouhodobě historických souvislostech. Tato tematika se nachází spíše v počátcích svého vývoje, přec k jejímu formování dochází neustále.

Diskuze o podpoře začínajících učitelů se tak prvně rozběhly roku 1978, kdy se v bývalém Československu začalo řešit její systematické nastavení. Pro tyto účely byla vydána vyhláška č. 79/1977 Sb., o jednotném systému dalšího vzdělávání, která stanovovala povinnost k uvádění všech učitelů, což platilo i pro školy mateřské. Primárním cílem bylo poskytnout absolventům asistenci při překonávání obtíží v úvodu kariéry a přitom je vést k účinnému využívání vědomostí z praktické přípravy. Vyhláška nadto kladla závazek na přidělení uvádějícího učitele, který nováčka provázel, sdílel s ním své zkušenosti a nabízel mu pomocnou ruku v pracovních záležitostech. Samotný proces uvádění se odehrával po dobu jednoho školního roku a na jeho řádný průběh dohlížel školní inspektor. Před vypršením daného období poté ředitel ve spolupráci s uvádějícím učitelem vypracoval komplexní hodnocení, přičemž pokud začátečník nedosáhl vytyčených cílů, došlo k automatickému prodloužení indukční fáze o další rok (§ 3 zákona č. 79/1977 Sb.). Na uvedenou vyhlášku navazovala metodická příručka Uvádění začínajících učitelů mateřských škol do praxe, jež vyšla roku 1982 pod taktovkou Karla Tmeje (Syslová & Borkovcová, 2022).

S ohledem na výše uvedené lze konstatovat, že etapě profesního startu byla věnována náležitá pozornost, tudíž se i uvádění nacházelo na velmi dobré úrovni. Nicméně roku 1985 došlo ke zrušení vyhlášky, čímž se problematika odsunula do pozadí (zákon č. 79/1977 Sb.).

Od té doby nebyl proces vázán žádným právním předpisem, což trvalo až do loňského roku. Přesto se v České republice několikrát usilovalo o vytvoření jednotného systému podpory, kdy k jednomu ze slibných, leč v konečném důsledku neúspěšných pokusů, patřil i Kariérní systém (2014) (Syslová & Škarková, 2015).

Tento projekt vznikl se záměrem zajistit celoživotní zvyšování kvality práce učitelů a ředitelů v souvislosti s motivujícím systémem odměňování. Základ tvořil čtyřstupňový standard učitele, který se opíral o profesní kompetence a jejich rozvoj v průběhu profesní dráhy (Syslová & Borkovcová, 2022). Kariérní stupeň 1 se orientoval na začínající učitele, jež měli bezprostředně po ukončení studií zahájit dvouleté adaptační období. Jeho průběh se soustředil zejména na osvojování a rozvoj kompetencí, aby zvládli povinné atestační řízení pro přechod do druhého kariérního stupně. To vše za podpory uvádějícího učitele a ředitele školy, kterak se měli zasazovat o správné vedení dokladového portfolia, dodržování plánu profesního rozvoje a realizaci hospitací (Syslová & Škarková, 2015).

Zde můžeme vidět, že navržená podoba byla vcelku progresivní a přibližovala se současně nastaveným podmínkám. Naneštěstí uvnitř autorského týmu převládly rozepře a Kariérní systém nakonec nebyl podpořen (Vítečková, 2018). Ačkoliv se tedy již před deseti lety hovořilo o povinném zavedení adaptačního období, přidělení uvádějícího učitele a klíčové roli profesního rozvoje, k větší systematičnosti přispěl až projekt SYPO, který byl realizován v letech 2018-2022 Národním pedagogickým institutem. Mimoto lze inspiraci čerpat též z přidružených vzdělávacích programů, workshopů či online webinářů (Adamec et al., 2023; Rozmahel, 2023). A jelikož o tomto modelu padla zmínka už v předešlé kapitole, nebudeme zacházet do větších podrobností.

Nastíněný historický vývoj nám ukazuje, že odborníci se uváděním do praxe zabývají od 80. let 20. století, přičemž o něm uvažují zejména v kontextu podpory procesu adaptace, aby zamezili předčasným odchodům začínajících učitelů ze školství. A byť již po celou dekádu přináší návrhy na podporu indukční fáze a prosazují zavedení jednotného systému, nepřineslo jejich úsilí dlouhodobé změny. Jejich náměty však mohou i nadále posloužit jako zdroj inspirace pro zlepšování pracovních podmínek učitelů. I z těchto nezdařilých pokusů totiž vzešla současná legislativa a další plánované inovace.

Přesuneme-li se k nejnovějším vývojovým tendencím, tak na problematiku nesystematičnosti reaguje novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, která s účinností od 1. ledna roku 2024 zákonně ustanovuje dvouleté adaptační období pro začínající učitele, v souvislosti s čímž ukotvuje též pozici uvádějícího učitele. Přesto není

právní předpis dotažen k dokonalosti, neboť dosazená osoba nemusí splňovat žádné nadstandardní kvalifikační předpoklady, aneb pro výkon funkce nejsou specifikovány bližší požadavky. Opírat se lze pouze o prohlášení Ministerstva školství, dle něhož by se mělo jednat o zkušeného pedagoga s mentorskými dovednostmi pro práci s dospělými (MŠMT, 2023b).

Pozměnění legislativy však není samo o sobě dostačující, pakliže dosažení funkčnosti ve školní praxi vyžaduje metodické vedení a implementaci doplňkových systémových opatření. Národní pedagogický institut proto plánuje do roku 2027 vytvořit a odzkoušet kurzy pro začínající a uvádějící učitele, a tím připravit prostor pro jejich síťování, vzdělávání, vzájemné předávání zkušeností a sdílení příkladů dobré praxe (MŠMT, 2023c). Za zmínku stojí též Kompetenční rámec absolventa učitelství, který ač primárně slouží ke zvyšování kvality práce učitele a celoživotnímu rozvoji jeho kompetencí, nachází uplatnění též v oblasti podpory začínajících učitelů, jak bylo popsáno v kapitole 2.2.

To vše bychom zakončili slovy Rozmahela (2023, s. 143): „V tuto chvíli tak existují legislativní úpravy, které společně s Modelem systémové podpory začínajících učitelů a metodickými příručkami z projektu SYPO zastřešují implementaci strukturovaného procesu uvádění začínajících učitelů v České republice.“ A právě v poslední pasáži teoretické části se podíváme na to, jak kvalitně je proces uvádění pojat na území našeho státu v porovnání s jinými evropskými zeměmi.

3.2 Současné formy uvádění začínajících učitelů mateřských škol v evropských zemích

Situace ohledně podpory začínajících učitelů se napříč Evropou různí, kdy odlišnosti spatříme nejen v legislativním ukotvení, ale též v její podobě, organizaci či způsobu řízení. Zatímco některé země se pyšní promyšlenou strukturou a vystupují jako vzorový příklad, jiné v tomto ohledu mírně zaostávají. Nutno však podotknout, že aktuálně již mnohé z nich využívají program uvádění do praxe, jehož absolvování je považováno za jednu z podmínek pro dosažení plné kvalifikace (Janík et al., 2017). Nicméně ne vždy se indukční fáze dotýká výhradně učitelů v průběhu jejich tranzice, leč odehrávat se může též u studentů posledního ročníku pregraduální přípravy či praktikantů (Vítečková, 2018).

Nahlédnuto bude především na zkušenosti ze zemí s řízeným uváděním, abychom mohli prezentovat inspirativní ukázky a poukázat na případné mezery tamního systému. Výběr zároveň omezíme na zástupce evropské informační sítě Eurydice, kvůli volně

přístupné databázi současně platných a komplexních informací o vzdělávacích systémech, jež ponouká kapitola 9.2. Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education. Ovšem předtím ještě zmapujeme stav v rámci nejbližšího okolí, k čemuž poslouží níže přiložená tabulka.

Tabulka 2 Uvádění ve vybraných evropských zemích

Uvádění	Systémové ukotvení	Časová dotace	Uvádějící učitel	Účel procesu	Ukončení
Česká republika	2024	2 roky	přidělen; bez povinného školení	součást profesního rozvoje	uplynutí časové dotace
Maďarsko	2013	2 roky	přidělen; bez povinného školení	postup v kariérním řádu	závěrečné hodnocení
Německo	?	1-2 roky	přidělen	součást přípravného vzdělávání	státní zkouška
Polsko	2000	9 měsíců	přidělen; bez povinného školení	postup v kariérním řádu	závěrečné hodnocení
Rakousko (ZŠ)	2019	1 rok	přidělen; bez povinného školení	zkušební doba pro navázání pracovního poměru	závěrečné hodnocení
Slovensko	1996 - první zákonná zmínka o uvádění 2019 - ukotvení pozice ZU a UU	2 roky	přidělen; bez povinného školení	postup v kariérním řádu	prezentace dovedností před komisí

(zdroj: Eurydice, 2023; Eurydice, 2024; Evropská komise, 2023; Rozmahel, 2023; Vítěčková, 2018)

Jak můžeme vidět, tak v Německu není ohledně systémového ukotvení zcela jasno, neboť pro kvalifikované učitele je program uvádění povinný pouze v Braniborsku a Hesensku. Za

formu adaptačního období se zde totiž pokládá tzv. referendariát, který tvoří neoddělitelnou součást přípravného vzdělávání. Tímto obdobím musí projít všichni absolventi, aby mohli přistoupit ke státní zkoušce, poněvadž bez jejího úspěšného složení jim není povolen plný vstup do zaměstnání (Evropská komise, 2023). Netypický model se nachází i v Rakousku, kde pro učitele mateřských škol není vyhrazeno žádné zaváděcí období, a proto se přiložené informace vztahují výhradně k prostorám základních škol. Přeci jen má ovšem zřizovatel každého předškolního zařízení pravomoc nabídnout novicům pomoc ve formě mentoringu (Eurydice, 2024).

Z tabulky 2 dále vyplývá, že s výjimkou České republiky se k procesu uvádění přistupuje ve smyslu zkušební doby, v níž má nováček s cílenou podporou mentora naplnit závazné požadavky pro výkon profese a utvrdit se tak v pozici samostatného učitele. Kupříkladu na Slovensku je nutné závazkům dostát před pominutím dvouletého časového intervalu, v Polsku jde o mnohem kratší devítiměsíční horizont. Pouze u nás přebírá absolvent už v indukční fázi roli plnohodnotného pedagoga, a to při současném vyhovění všem kladeným nárokům (Eurydice, 2023; Eurydice, 2024). Za těchto okolností představuje uvádění povinnou formu dalšího vzdělávání, přičemž tento model využívá taktéž Švédsko či Estonsko (Rozmahel, 2023).

Pokud bychom se zaměřili na společné prvky, tak v jedné kategorii panoval naprostý soulad. Ve všech zmiňovaných zemích se přikládá důležitost uvádějícímu učiteli, od něhož se očekává aplikace rozličných forem podpůrných strategií za účelem uvedení nového člena kolektivu. Navíc ani v jednom případě není jeho role vázána k povinnosti zúčastnit se dodatečného školení, leč jmenování se uskutečňuje na základě sdílených předpokladů (pedagogická praxe a dovednosti v oblasti mentoringu). Jeho kvalifikovanost se tak odvíjí od konkrétní vzdělávací instituce, aneb vhodnost kandidáta posuzuje vedení školy. A třebaže školské politiky daných států neukládají závazek pro vzdělávání uvádějících učitelů, mají možnost se do různých kurzů zapojit z vlastní iniciativy. Více zájmu se této oblasti dostává v Estonsku, kde jsou kvalifikační požadavky definovány, čili mentor zde musí nejprve absolvovat příslušný program na vysoké škole, případně ho zahájit nejpozději v průběhu supervize mladšího kolegy (Eurydice, 2023; Eurydice, 2024).

V České republice se tedy uvádění liší zvláště tím, že neslouží pro dosažení vyšší kvalifikace, ale přispívá k profesnímu rozvoji a snazšímu ukotvení se jedince v profesi. Zároveň jako jediná země (viz tabulka 2) nemá stanoven žádný způsob ukončení, tudíž začínající učitel v podstatě nemusí prokázat, jestli požadovaných kompetencí dosáhl, čímž

rovněž chybí doklad o úspěšnosti celého procesu. Přestože se v projektu SYPO navrhuje začlenit do adaptačního období závěrečnou reflexi, nelze hovořit o závazném předpisu. V tuto chvíli bychom si tak mohli položit otázku, zda je přínosné se v tomto bodě inspirovat od okolních států či nikoliv. Přeci jen by mohlo formální zakončení fungovat dvojpólově, pakliže jeho zavedení na jedné straně cílí na zvyšování kvality práce noviců, ovšem na straně druhé může vést k jejich nevyžádaným odchodům v důsledku nenaplnění podmínek. Jednotlivá kritéria by proto musela být volena s rozmyslem, aby nedošlo k dalšímu snižování počtu pedagogů. Stojí tedy za zvážení, přineslo-li by opatření vylepšení nynějšího systému, nebo se stalo spíše kontraproduktivní.

Navíc vzhledem k tomu, že v České republice neexistuje centrální podoba procesu uvádění, měla by se do středu pozornosti dostat též problematika připravenosti ředitelů. Neboť právě oni navrhuji finální strukturu, zodpovídají za celkovou organizaci a rozhodují o kvalifikovanosti uvádějícího učitele. V případě jejich nedostatečné kompetentnosti tak může být indukční fáze pojata pouze jako formalita, aniž by zajišťovala systematickou podporu směrem k začínajícím učitelům. Východisko spatřujeme právě v povinném vzdělávání ředitelů v oblasti nastavování podpory, eventuálně v převedení procesu na centrální úroveň, což využívá například Irsko, vycházejíc z programu Droichead (Eurydice, 2023). Podobnou variantu uplatňuje i Rakousko, ačkoliv zde není jednotná struktura zastřešená státem, ale vzniká na úrovni univerzit. Zakládá se tedy na kooperaci mezi univerzitami a školami, v nichž čerství absolventi vykonávají svou úvodní praxi (Eurydice, 2024). Uvedená alternativa by však pravděpodobně nenašla v našich podmínkách zastání, jelikož od učitelů mateřských škol není stále vyžadováno vysokoškolské vzdělání.

Další inspirativní prvek přináší Polsko, na jehož území se začátečníkům svěřuje více odpovědnosti, pakliže si vytváří vlastní individuální plán uvádění. Vedení školy společně s mentorem tak přebírá spíše kontrolní funkci a dohlíží na to, zda je navržená struktura průběžně naplňována a vyhovuje závazným podmínkám pro ukončení procesu. Tentýž postup praktikuje Itálie, avšak nováček si zde nadto vede osobní profesní portfolio, v němž za spolupráce s uvádějícím učitelem stanovuje svůj plán dalšího rozvoje a odpovídající kritéria pro hodnocení. Ono portfolio se pak stává podkladovým materiálem pro pravidelnou kontrolu procesu uvádění a následné posouzení jeho úspěšnosti (Eurydice, 2024).

O dokladovém portfolio a plánu profesního rozvoje pojednával taktéž zamýšlený kariérní systém z roku 2014 (Syslová & Škarková, 2015). A byť nakonec povinné zavedení do školní praxe selhalo, nebylo by na škodu jejich začlenění opětovně zvážit, a to i s ohledem

na situaci v Polsku či Itálii. Při tvorbě zmiňovaných dokumentů má totiž novic příležitost posoudit aktuální úroveň vlastních kompetencí, zamyslet se nad svým budoucím směřováním a vycházejíc z těchto úvah naplánovat další profesní rozvoj. Kromě toho fungují částečně jako zpětnovazební systém, neboť umožňují sledovat, kam se jedinec v reálném čase posunul, a zda dochází k průběžnému naplňování jeho vytyčených cílů. Mají tak přínosnou hodnotu pro celou triádu aktérů, ježto lze na jejich podkladě vyhodnotit úspěšnost uvádění, což prozatím není v České republice patřičným způsobem podchyceno.

V Itálii je navíc ke zdárnému dokončení adaptačního období potřeba jednak strávit 120 dnů vedením výchovně-vzdělávacích aktivit pro děti, jednak se zúčastnit vzdělávacích aktivit pro učitele v minimální délce 50 hodin, mezi něž patří pedagogické porady, hospitace, náslechy, návštěvy inovativních škol, vzdělávací semináře či online aktivity zastřešené Národní institucí Indire (Eurydice, 2024). Předloženou organizační strukturu považujeme za podnětnou, protože klade důraz na související činnosti učitele. Přec vedle přímé práce musí vykonávat i další náležitosti spjaté s profesí, což zahrnuje i celoživotní osvojování si vědomostí a získávání nových zkušeností.

V závěru bychom měli připomenout, že v posledních několika letech je v České republice tematika uvádění začínajících učitelů na vzestupu, v souvislosti s čímž se objevují snahy o zkvalitnění indukční fáze a usnadnění počátků profesní kariéry. To mimo jiné potvrzují například realizovaná výzkumná šetření, publikované materiály z projektu SYPO či nedávné proměny v legislativě. Nicméně přesto by šlo stávající systém vylepšit, k čemuž mohou posloužit osvědčené postupy ze zahraničí. Některé z nich byly předestřeny v rámci diplomové práce, nicméně vhodných příkladů bychom našli daleko více.

4 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE

V teoretické části byly představeny tři vzájemně propojené kapitoly, jejichž obsah reflektoval zaměření diplomové práce. První kapitola se věnovala učiteli mateřské školy a jeho profesním kompetencím, přičemž nejprve jsme k danému pojmu přistupovali ze široka a postupně docházelo k jeho specifikaci s ohledem na řešenou problematiku. Poskytnutí těchto vstupních informací jsme považovali za nezbytné, ježto nám umožňují lépe proniknout k jádru zkoumaného tématu. Značná pozornost byla poté soustředěna na modely vývoje profesní dráhy, z nichž jsme vyzdvihli především Průchovo pojetí. A přestože pro nás nabývá na důležitosti zejména etapa profesního startu a profesní adaptace, byly popsány i všechny ostatní. Abychom totiž dokázali porozumět překážkám, před nimiž nováčci stojí, případně pro ně naplánovat účelnou podporu, potřebujeme mít alespoň minimální povědomí o kompletním sledu jejich profesní trajektorie.

Druhá kapitola akcentovala význam systematické a strukturované podpory, jíž pokládáme za neopomenutelnou součást bezproblémového průběhu adaptačního období. V případě jejího odepření mohou absolventi zažívat pocity beznaděje, ztrácet víru ve vlastní schopnosti a postrádat motivaci pro výkon učitelské profese. V této návaznosti byly podrobně rozebrány čtyři roviny podpory, ježto ve shodě s Vítečkovou (2018) zastáváme názor, že není účinné zacílit pomoc jednostranně, kdežto vytvoření funkčního systému vyžaduje pokrytí vícero oblastí.

Poslední kapitola se zabývala procesem uvádění do praxe, poněvadž lze jeho prostřednictvím podpořit přechod noviců do profese, a tím paralelně usnadnit i jejich následnou adaptaci. V souvislosti s tím jsme nastínili situaci jak v České republice, tak ve vybraných zemích evropské informační sítě Eurydice. V závěru nechyběl ani přehled inspirativních námětů, jejichž implementaci bychom na našem území uvítali. Jedná se zvláště o sjednocení struktury na centrální úrovni a stanovení způsobu ukončení procesu, a to za účelem získání dokladu o jeho průběhu.

Z předložených kapitol jednoznačně vyplývá, že předpokladem kvalitního vzdělávacího systému je zajištění adekvátních podmínek pro vstup začínajícího učitele do profese. Systematická podpora totiž přispívá k úspěšné adaptaci nováčka a jeho profesní stabilizaci, přičemž zároveň napomáhá zmírňovat šok z reality, snižovat počet předčasných odchodů a souběžně zabráňovat nedostatečnému množství učitelů. V tomto ohledu přebírají nezastupitelnou roli ředitelé škol a uvádějící učitelé, jelikož pouze při jejich vzájemné

spolupráci možno dosáhnout efektivnosti celého procesu, což se samozřejmě neobejde bez zájmu a aktivního přístupu samotného začátečníka. Zmíněné důvody nás motivovali ke zpracování navazujícího výzkumného šetření, jež danou problematiku zkoumá z pohledu začínajících učitelů. Vždyť právě oni se nachází ve středu dění, tudíž by se při koncipování podpory mělo vycházet z jejich potřeb, zkušeností a pocitů. Tímto směrem se bude ubírat empirická část diplomové práce.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

První část diplomové práce ozřejmovala teoretická východiska týkající se podpory adaptace začínajících učitelů ve spojitosti s procesem uvádění do praxe. V empirické části se pokusíme přiblížit navazující výzkumné šetření, včetně použité metodologie. Naším stěžejním záměrem je analyzovat a interpretovat osobní zkušenosti participantů, konkrétně ve vztahu k probírané tématice. Tento směr volíme z toho důvodu, neboť se k problematice přistupuje převážně v obecné rovině, tedy za účelem získání celistvého a objektivního náhledu na systém koncipované podpory. Málokdy se však pozornost upíná na individuální zkušenosti začínajících učitelů a jejich pocity. I proto chceme proniknout do smýšlení zúčastněných participantů a podívat se na situaci z jejich perspektivy. Rovněž tyto dílčí výsledky mohou nepatrným způsobem přispět k vytvoření komplexního obrazu. S ohledem na uvedené skutečnosti jsme se rozhodli pro kvalitativně orientovaný výzkum, pakliže lze jeho prostřednictvím získat obsáhlá data, a tím se dostat do hloubky daného fenoménu.

V předkládané kapitole nejprve vymežíme výzkumné cíle a otázky, dále popíšeme postup při realizaci výzkumu, výběr participantů, použité metody sběru dat a způsob jejich zpracování.

5.1 Výzkumné cíle a otázky

Při definování výzkumných cílů jsme se opírali o teoretická východiska, dle nichž je pro vytvoření účelné podpory zapotřebí stavět na zkušenostech začínajících učitelů, jejich potřebách a vnitřním prožívání. Ve vazbě na uvedenou myšlenku byl stanoven hlavní cíl výzkumu:

- Popsat individuální zkušenosti začínajících učitelů mateřských škol s uváděním do praxe v průběhu adaptačního období.

Z hlavního výzkumného cíle byly následně vyvozeny cíle dílčí:

- Popsat prožívání začínajících učitelů mateřských škol v rámci paralelně probíhajících procesů uvádění a adaptace.
- Přiblížit obsahovou stránku procesu uvádění perspektivou začínajících učitelů mateřských škol.
- Odhalit zdroje podpory v adaptaci začínajících učitelů mateřských škol.

V souladu s výzkumnými cíli byly poté definovány též výzkumné otázky, na něž se pokoušíme nalézt odpověď za využití metody polostrukturovaného rozhovoru. K tomu nám napomohla i doplňková metoda zaměřená na analýzu deníků začínajících učitelů, díky níž jsme měli přístup k nasycenějším datům.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jaké zkušenosti mají začínající učitelé mateřských škol s uváděním do praxe v průběhu adaptačního období?

Dílčí výzkumné otázky:

- Co prožívají začínající učitelé mateřských škol v průběhu adaptačního období a současně se odehrávajícího procesu uvádění do praxe?
- Jaká je obsahová stránka procesu uvádění začínajících učitelů?
- Jaké jsou zdroje podpory v adaptaci začínajících učitelů mateřských škol?

5.2 Strategie výzkumu

Volba výzkumné strategie koresponduje s povahou výzkumných cílů a otázek. Jak bylo předestřeno v úvodním odstavci kapitoly, vydali jsme se cestou kvalitativně orientovaného přístupu, jelikož cílíme na subjektivní názory participantů, jejich zkušenosti a osobité vnímání reality. Díky tomu máme možnost lépe porozumět jejich pohledu na zkoumaný jev a proniknout tak více k jeho podstatě, v čemž dle Gavory (2010) spočívá smysl kvalitativního dizajnu.

K získání dostatečně podrobných údajů nám napomohla skutečnost, že se sběr dat odehrával v autentickém prostředí a zakládal se na specifickém vztahu se zúčastněnými subjekty. To nám umožnilo zohledňovat i působení kontextu, situace a dalších proměnných, na významnost čehož poukazuje například Hendl (2023). Tento postup pokládáme za příhodný rovněž proto, že chceme porozumět zkoumané realitě ve shodě s tím, jak jí prezentují a vnímají jednotliví aktéři. I přesto však předkládané výsledky dosahují jistého stupně subjektivnosti, ježto se do nich promítá naše osobité chápání fenoménu.

5.3 Výběr výzkumného souboru

Výzkumný soubor byl vybírán záměrným způsobem, neboť jsme se soustředili na začínající učitele/lky mateřské školy. Časové ohraničení začátečnictví jsme ve shodě se Syslovou

& Borkovcovou (2022) vymezili na první dva roky po nástupu jedince do profese, pročež délka praxe účastníků nesměla tuto hodnotu překračovat. Žádné další kritérium nebylo stanoveno, ačkoliv jistou roli hrála i vzdálenost lokalit pro realizaci polostrukturovaných rozhovorů.

První cestou k získání participantů bylo uveřejnění příspěvku na sociálních sítích, konkrétně v uzavřených skupinách pro pedagogy. Na tuto výzvu zareagovaly tři osoby, nicméně ani jedna z nich se nakonec nezapojila, a to kvůli časové náročnosti sběru dat. Překážkou se ukázal býti deník začínajícího učitele, jenž působil jako odrazující faktor. Po úvodním neúspěchu jsme zvolili strategii emailové komunikace, jejíž prostřednictvím došlo k oslovení přibližně 30 potencionálních účastníků ze Zlínského a Olomouckého kraje. Jejich počet se ovšem značně redukoval po zaslání bližších informací ohledně způsobu realizace výzkumu. K doplnění výzkumného vzorku nám později napomohly již zaangažované učitelky, ježto nám poskytly kontakt na své kolegyně.

5.3.1 Charakteristika výzkumného souboru

Na výzkumném šetření se podílely výhradně představitelky ženského pohlaví, tudíž v něm nefiguruje žádný mužský zástupce. Finální podobu souboru pak tvoří 10 začínajících učitelek mateřských škol, přičemž devět z nich působí ve Zlínském kraji a jedna v Olomouckém (viz tabulka 3).

Jednotlivým participantům přidělujeme označení U1-U10, což využíváme namísto reálných jmen. Tento krok je nezbytný nejen pro zachování anonymity, ale přispívá též k snazší orientaci se ve zpracovaných datech. Zároveň bychom měli dodat, že uvedená délka pedagogické praxe odpovídá době, kdy probíhalo společné interview. Na začátku sběru dat, tedy při prvním zápisu do deníku, byla pak o tři měsíce kratší.

Tabulka 3 Charakteristika participantů

Učitelka	Dosažené vzdělání	Délka praxe	Lokace MŠ
U1	Vysokoškolské bakalářské	17 měsíců	Zlínský kraj
U2	Vysokoškolské bakalářské	5 měsíců	Zlínský kraj
U3	Vysokoškolské bakalářské	11 měsíců	Zlínský kraj
U4	Vysokoškolské bakalářské	20 měsíců	Olomoucký kraj
U5	Vysokoškolské bakalářské	17 měsíců	Zlínský kraj
U6	Vysokoškolské bakalářské	17 měsíců	Zlínský kraj
U7	Vysokoškolské magisterské	4 měsíce	Zlínský kraj

U8	Vysokoškolské magisterské	5 měsíců	Zlínský kraj
U9	Vysokoškolské bakalářské	4 měsíce	Zlínský kraj
U10	Středoškolské s maturitou	4 měsíce	Zlínský kraj

(zdroj: vlastní)

U1: První participantka pracuje na odloučeném pracovišti mateřské školy, jež se rozprostírá ve Zlínském kraji. Vzhledem k této skutečnosti se nedostává do častého kontaktu s vedením školy, pakliže jeho funkci nahrazuje vedoucí pracovník. Vystudovala střední pedagogickou školu a poté pokračovala v bakalářském studiu, po jehož úspěšném absolvování nastoupila přímo do pedagogické praxe. Aktuálně má za sebou jeden školní rok v pozici začínající učitelky, tudíž se blíží ke konci svého adaptačního období.

U2: Druhá participantka působí taktéž ve Zlínském kraji, přičemž jako jedna z mála nastoupila do známého prostředí. Svou profesní kariéru zahájila po zdárném ukončení vysokoškolského bakalářského studia a při realizaci rozhovoru dosahovala její praxe pěti měsíců. Přidělena jí byla homogenní třída dětí ve věku 2-3 let, ve které spolupracuje s asistentkou pedagoga.

U3: Situace u třetí participantky se liší tím, že do praxe nastoupila až v březnu, nikoliv na začátku školního roku. Mateřskou školu se sídlem ve Zlínském kraji však několikrát navštívila již dříve, a to za účelem seznámení se s prostředím. Rovněž ona dosáhla na bakalářský titul v oboru, ačkoliv prvotní zkušenosti získala jako asistentka pedagoga na základní škole.

U4: Čtvrtá participantka zastává roli začínající učitelky dvacet měsíců, tedy nejdéle ze všech účastnic. Po dokončení střední pedagogické školy se rozhodla doplnit své znalosti vysokoškolským bakalářským studiem. Ihned po úspěšném složení státních závěrečných zkoušek začala působit v mateřské škole v Olomouckém kraji.

U5: Pátá participantka prochází adaptačním obdobím v mateřské škole ve Zlínském kraji, z jehož dvouletého úseku má za sebou rok a půl. Podobně jako U1 nemá ani ona příležitost k pravidelnému setkávání se s vedením, neboť se budova člení na několik samostatných pavilonů. Její nejvyšší dosažené vzdělání je vysokoškolské bakalářské.

U6: Šestá participantka patří též k úspěšným absolventkám bakalářského studia, v jehož průběhu nadto prošla certifikovaným kurzem pro chůvy. Svou kvalifikaci si ovšem prohlubuje doposud, poněvadž v současné době ještě dálkově dokončuje navazující

magisterský program. Její situaci by šlo připodobnit k předchozímu případu, tedy rok a půl praxe v mateřské škole ve Zlínském kraji.

U7: Profesní příprava sedmé participantky zahrnuje úspěšné zvládnutí nejen bakalářského, ale taktéž magisterského studia. Do profese vstoupila prvně v září roku 2024, čímž patří k nejméně zkušeným účastnicím. Po dostudování jí bylo nabídnuto místo v mateřské škole, jejíž sídlo nalezneme ve Zlínském kraji.

U8: Rovněž osmá participantka dosáhla na bakalářský i magisterský titul z oblasti preprimární pedagogiky, přičemž svou profesní dráhu započala v důvěrně známém prostředí. V daném předškolním zařízení vypomáhala jako zástup učitele, a proto má blízký vztah s tamní ředitelkou, s níž v mnohých ohledech spolupracuje. V současné chvíli tak působí pátý měsíc v mateřské škole ve Zlínském kraji.

U9: Devátá participantka prochází procesem uvádění v mateřské škole, která se nachází v jednom právním subjektu se základní školou. Z toho důvodu se dostává jen do minimálního kontaktu s ředitelkou, ježto má kancelář v oddělené budově základní školy. Její praxe dosahuje délky čtyř měsíců, neboť záhy po dokončení bakalářského studia zahájila profesní kariéru.

U10: Desátá participantka působí na pozici začínající učitelky od září roku 2024, což jsou přibližně čtyři měsíce. Přesto se však v oblasti předškolního vzdělávání pohybuje již několik let, neboť zastávala roli chůvy, školního asistenta i asistenta pedagoga. Jediná ze všech zúčastněných nemá vysokoškolský titul, tudíž její nejvyšší dosažené vzdělání je středoškolské s maturitou.

5.4 Metody sběru dat

Kvalitativní výzkumný dizajn jsme zvolili zvláště kvůli nabízeným metodám sběru dat, ježto se zakládají na osobním kontaktu výzkumníka s participanty, což nám umožňuje odhalit podrobnější souvislosti zkoumaného fenoménu ve snaze mu lépe porozumět. Ve vazbě na uvedené pohnutky byla využita metoda polostrukturovaného interview, přičemž tázanými aktéry sociální reality se staly začínající učitelky mateřských škol. Tato varianta se nám zdála býti příhodná, přec lze díky ní obdržet nejen fakticky podložené informace, nýbrž i osobní zkušenosti a názory zainteresovaných osob. Výpovědi sdělované ústní formou jsou navíc doplněny o řadu drobných detailů, které mají pro výzkum specifickou hodnotu.

V rámci přípravné fáze tvorby polostrukturovaného rozhovoru jsme se opírali o charakteristiky popsané v publikaci od Reichela (2009). Nejprve tedy došlo k vytyčení tematických okruhů, k čemuž nám jako výchozí bod posloužily definované výzkumné cíle a otázky. Konkrétní podoba a posloupnost okruhů ovšem neměla pevně vymezenou strukturu, což nám umožnilo modifikovat jejich znění s ohledem na aktuální situaci a realizační podmínky. V průběhu jednotlivých interview jsme tedy upotřebili nejen základní schéma otázek, ale i dodatečně formulované dotazy, neboť z výpovědí participantek vzešly pozoruhodné podněty, na něž bylo zapotřebí náležitě reagovat.

Zároveň jsme usilovali o nastolení atmosféry, v níž se budou účastníci cítit příjemně a uvolněně. Přirozený kontakt totiž dle Chrásky (2016) vede k otevřené komunikaci a paralelně i k postupnému rozvíjení tématu. Proto jsme do úvodní části včlenily rozehrávací dialog, jehož záměrem bylo rozproudřit konverzaci a usnadnit tak navázání prvotního vztahu. Vstupních 5-10 minut se tedy pohybovalo na osobní a méně formální rovině, kdy jsme se zajímali o to, jaký měla daná osoba den, sdíleli jsme pár základních informací ze života, leč nechybělo ani ujištění o zachování naprosté anonymity. Až poté se pozornost přesunula k jádru rozhovoru, sic si uvědomujeme, že míra důvěry a otevřenosti ve vzájemné rozpravě ovlivňuje kvalitu výzkumných dat.

Pro zvýšení validity a reliability byla dále využita obsahová analýza produktů, konkrétně deníků začínajících učitelů. Zakomponování deníků se nám jevilo jako zajímavá cesta, ježto do nich jedinec vkládá subjektivní pocity, postřehy a zkušenosti, případně zde rozebírá své úspěchy či nezdary (Horká & Syslová, 2011). Jejich prostřednictvím se nám tak otevírá možnost k doplnění, ba dokonce prohloubení, dat z polostrukturovaných rozhovorů. I Miovský (2006) považuje za žádoucí kombinovat obsahovou analýzu s dalšími metodami, zdůrazňujíc v tomto ohledu zvláště pozorování a interview.

Deníky pro diplomovou práci vznikly na žádost výzkumníků, tudíž byly parciálně organizovány a usměrňovány zvenčí. K participantkám jsme směřovali požadavky ve dvou liniích. První se týkala nároků na počet záznamů a jejich rozsah, abychom zabezpečili jednotnost objemu dat a vyhnuli se plytkému vyjadřování se pomocí několika útržkovitých vět. Účastnice měly za úkol provést od září do listopadu vždy jeden zápis za měsíc, jehož minimální rozsah byl vzhledem k nízké četnosti stanoven na 1 A4. Průměrná délka se však v konečném výsledku pohybovala v rozmezí 2 stran. Druhá linie poté regulovala obsahovou strukturu textu, čímž jsme chtěli zabránit odklonu od podstaty tématu a přílišné diverzité písemných údajů. V průběhu psaní bylo doporučeno věnovat se čtyřem základním okruhům,

které byly vymezeny v souladu se zaměřením diplomové práce. Jejich formulaci přikládáme níže:

- Oblasti podpory
- Kontakt s vedením mateřské školy
- Spolupráce s kolegy/uvádějícím učitelem
- S čím si nevím rady...

I přesto byla navržena též varianta volného psaní, ovšem při současném zachování povahy tématu. Nicméně všichni do jednoho se rozhodli držet předpřipravené struktury, jíž si individuálně obohatili o přídatné prvky.

5.5 Realizace výzkumu

Samotnému vstupu do terénu předcházelo důkladné studium odborné literatury o problematice podpory adaptace začínajících učitelů, což bylo zásadní pro získání potřebného rozhledu. Přípravná etapa mimo jiné zahrnovala bližší prostudování metodologických postupů za účelem jejich následné selekce. Z nabytých poznatků pak bylo možné zosnovat plán pro realizaci výzkumu a vytvořit tematické okruhy v rámci zvolených metod sběru dat.

Prvotní oslovení potenciálních participantů se odehrálo v srpnu roku 2023, tedy před zahájením školního roku. Totéž bylo zopakováno i v září 2024, neboť jsme se rozhodli tehdejší výzkumný soubor o šesti zástupcích dále rozšířit. V obou případech probíhalo kontaktování přes email, přičemž zpočátku převažovaly ryze osobní známosti. Dosažený počet pro nás ovšem nebyl uspokojivý, tudíž nám přídatné konexe zprostředkovaly zaangażované účastnice. Tímto způsobem jsme se nakonec dopracovali k finálnímu desetičlennému vzorku, což při uvážení vybraných výzkumných strategií pokládáme za zcela dostačující.

Sběr dat se uskutečnil ve dvou po sobě následujících fázích, a to vzhledem k zakomponování dvou výzkumných metod. První z nich se vztahovala k deníkům začínajícího učitele, jejichž kompletace trvala od září do listopadu roku 2023. Samozřejmostí je, že od dodatečně zapojených účastnic se poté shromažďovaly v tomtéž časovém rozmezí, nýbrž o dvanáct měsíců později. V úvodu jsme dobrovolnice písemně obeznámili se všemi náležitostmi ohledně zaměření diplomové práce a způsobu sběru dat. Zaslán jim byl též

dokument se specifickými požadavky, které vypovídaly zvláště o frekvenci zapisování, rozsahu textu a doporučené struktuře tematických okruhů. Pro zachování subjektivního rázu deníků jsme navíc upustili od formálních nároků. I proto byly učitelky pobízeny, aby se vyjadřovaly přirozeně a zaznamenávaly slova tak, jak jim vytanou na mysl. Pravděpodobně vinou písemné podoby se však všechny přikláněly k formalizaci a korektnosti, tedy až na jednu výjimku.

V té době jsme udržovali pouze virtuální kontakt, přičemž i vyhotovené deníky nám byly zpřístupněny v elektronické podobě. Ke konci každého měsíce jsme směrem k jednotlivcům adresovali upomínku o provedení zápisu s prosbou o jeho následné zaslání. V průběhu nenastaly žádné výrazné komplikace, ježto účastnice pochopily systém sběru dat. Rozsah kompletního deníku se v průměru pohyboval kolem 5-6 normostran.

Na začátku sběru dat byl navíc každému zaslán informovaný souhlas o dobrovolné účasti, zachování anonymity, provádění zvukového záznamu a použití doslovných citací z přepisů, jehož ukázkou nalezneme v příloze P I. Většina participantek nám podepsaný dokument zaslala obratem zpět, nicméně ve dvou případech se k nám dostal až po uskutečnění interview, a to na základě naší opětovné žádosti.

Ve druhé fázi se pozornost přesunula na polostrukturované rozhovory, jejichž realizace se konala v lednu 2024 a poté ještě v prosinci téhož kalendářního roku. Ze všeho nejdříve jsme v rámci pilotáže zorganizovali jedno zkušební interview, které nám napomohlo doladit drobné nedostatky ve srozumitelnosti dvou pokládaných otázek. Posléze byl s participanty sjednán individuální termín osobního setkání. A poněvadž náš cíl spočíval v navození příjemné atmosféry, ponechali jsme výběr vhodných prostor na jednotlivcích. Celkem šest schůzek se tedy odehrálo ve veřejných kavárnách a další tři v domácím prostředí účastnic. Jedna z nich nakonec z důvodu dojezdové vzdálenosti proběhla prostřednictvím aplikace WhatsApp. Nicméně to neubíralo na její kvalitě, kdežto byla po celou dobu hovoru zapnutá videokamera, abychom mohli zachytit též reakce osoby a její neverbální projevy.

Na začátku setkání byl dotyčný vždy požádán o udělení souhlasu k zaznamenávání výpovědí na diktafon v mobilním telefonu, a to při současném ujištění, že posbíraná data budou upotřebena výhradně pro zpracování diplomové práce. Časové rozpětí vedených interview se do jisté míry rozcházelo, ačkoliv jejich průměrná délka činila 45 minut, do níž nezapočítáváme úvodní „rozehřívací“ úsek. Tematické okruhy a k nim přidružené otázky byly zařazovány přirozeným způsobem, což nám dovolovalo pohotově reagovat na odpovědi učitelek. A jelikož u nich převládala sdílná nátura a otevřeně se s námi podělily o své názory

a zkušenosti, získali jsme dostatek hodnotných informací bez nutnosti se doptávat na podrobnosti či uplatňovat strategie pro udržení vzájemné komunikace. Jen poslední rozhovor nabýval odlišné povahy, což se dá přisuzovat bohatším zkušenostem participantky, která ač zastává roli začínající učitelky, působí v oblasti školství již několik let. Nicméně každá účastnice přikládala tématu osobitý význam, v čemž se projevila i jedinečnost rozhovorů.

Tabulka 4 Časový harmonogram při realizaci výzkumu

Časový harmonogram	
Studium odborné literatury	Od června 2023
Hledání participantů	Srpen 2023; Září 2024
Sběr výzkumných dat	Deníky začínajícího učitele • Září-listopad 2023; Září-listopad 2024
	Polostrukturované rozhovory • Leden 2024; Prosinec 2024
Zpracování a analýza dat	Prosinec 2024-únor 2025

(zdroj: vlastní)

5.6 Zpracování výzkumných dat

Ve stádiu zpracování dat jsme se prvně věnovali doslovné transkripci rozhovorů, respektive došlo k převedení audionahrávek do písemného textu, konkrétně v aplikaci Microsoft Word. Při tomto procesu nebyl využit žádný dodatkový program, jenž by mluvený projev přímo transformoval do psané podoby. I proto zabralo vyhotovení jednoho přepisu více než pět hodin, neboť bylo zapotřebí pořízené zvukové stopy zastavovat a přetáčet zpět. Co se týká deníků začínajících učitelů, zde nám bylo zpracování ulehčeno, neboť se k nám dostaly již v elektronické verzi. Ač pro zajištění jejich kompaktnosti bylo provedeno alespoň seskupení všech zápisů od konkrétního participanta do jednotného souboru. Ukázka výzkumného materiálu je součástí přílohy P II a P III.

Poté následovala etapa důkladného a opakovaného pročitání surových dat, v průběhu čehož jsme na pravý okraj textu zaznamenávali naše postřehy a komentáře, abychom zachytili vše, co by mohlo být podnětné pro rozvinutí tématu. Zajímavé pasáže byly nadto zvýrazněny, což přispělo k snazší orientaci se v rozsáhlém počtu stran. Vzápětí jsme se již

přesunuli k analýze dat, jež u obou výzkumných metod probíhala identicky. S ohledem na cíle diplomové práce přicházela v úvahu technika otevřeného kódování, při níž jsou dostupné údaje detailně rozebrány a poskládány do novotvarů. V této fázi se pro nás stala východiskem kvalitativní metodologie od Švaříčka & Šed'ové (2014), ačkoliv jsme pro přehlednost práce s vytvořenými kódy využili též postup zpracování dat pomocí barevného rozlišení.

Vyznačené úryvky textu jsme tedy nejprve rozbili na jednotky, kterým jsme přidělili krátké kódy, reprezentující danou myšlenku. Pro zamezení případného zkreslení informací vzešlo jejich označení převážně z citací a metafor participantek. Veškeré výzkumné materiály byly kódovány v textovém procesoru Microsoft Word, což nám umožnilo se k vybraným pasážím opětovně vracet, pokládat si návodné otázky dle Flicka (2006, podle Švaříčka & Šed'ové, 2014) a v případě potřeby kódy přejmenovat, aby byly co nejvíce výstižné. Vzhledem k tomu, že se však některé z nich významově překrývaly, či nebyly tematicky relevantní, zaměřili jsme se i na jejich částečné redukování a přeskupování.

Jakmile prošel seznam konečnou úpravou, ponořili jsme se do systematické kategorizace, což zahrnovalo hledání souvislostí napříč kódy a jejich shlukování podle významové podobnosti do barevně odlišených skupin, jimž byl posléze přiřazen odpovídající nadřazený název. Tímto způsobem došlo k vytvoření kategorií a subkategorií, mezi nimiž jsme dále hledali souvztažnost a vzájemné vazby. Výsledky analýzy byly nakonec graficky zpracovány do finálního schématu, jež postihuje vztahy mezi kategoriemi a současně se orientuje kolem ústředního jevu předkládané práce. Deskripci schématu uvádíme v nadcházející kapitole.

6 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT

V páté kapitole se zabýváme interpretací výzkumných dat získaných primárně z polostrukturovaných interview, přičemž k doplnění přispěly též deníky začínajících učitelů. Přepisy rozhovorů a písemné texty byly analyzovány pomocí otevřeného kódování a výsledná data následně systematizována do pěti hlavních významových kategorií a čtrnácti přidružených subkategorií. Jejich vznik se opírá o 271 kódů z rozhovorů a 240 kódů z deníků, jejichž ukázkou zařazujeme do přílohy P IV. Nutno ovšem podotknout, že se dané skupiny kódů z velké části vzájemně překrývají.

Jednotlivé kategorie jsme pro přehlednost znázornili pomocí schématu, z něhož jsme vycházeli též při interpretaci dat.



Obrázek 3 Schéma výsledných kategorií

(zdroj: vlastní)

Předložené schéma zdůrazňuje zvláště individualitu zkušeností participantů, tudíž v něm nalezneme několik významově kontrastních kategorií/subkategorií, které jsou tvořeny protikladnými výroky (viz Rub a líc uvádějího učitele). Z toho je patrné, že se podpora napříč mateřskými školami kvalitativně různí, jelikož ve velké míře záleží na přístupu zainteresovaných aktérů. Schéma ovšem nevypovídá pouze o zkušenostech začínajících učitelů s podporou školy, ale též o jejich prožívání v rámci adaptačního období. Pokud

bychom zde navázali, tak profesní start představuje pro účastnice náročnou výzvu, poněvadž se zpočátku cítí osamocené, potýkají se s mnohými obavami a pociťují nejistotu ve vztahu k vlastním pedagogickým dovednostem. Tyto negativní prožitky bývají nadto umocněny enormním množstvím povinností, nedostatečnou systematickou podporou a jejich nepřipraveností na řešení každodenních situací. Postupně ovšem dochází k překonání těžkých začátků, a to zejména zásluhou dobrých kolegiálních vztahů a profesního rozvoje, o čemž se zmiňuje druhá a třetí kategorie. Díky novým znalostem a zkušenostem si totiž nováčci budují sebedůvěru a více se začleňují do profese. Neméně důležitá je pro ně však opora ze strany druhé osoby, její pomoc a porozumění. Poslední dvě kategorie poté poukazují na nesystematičnost procesu uvádění, odkrývají jeho slabá místa, přičemž v některých případech upozorňují též na selhání klíčových aktérů, jejichž nenaplněnou funkci kompenzují další pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci.

6.1 Krušné začátky

Vstup do zaměstnání není snadnou záležitostí pro žádného člověka, neboť nejenže se ocitá v dosud neznámém prostředí, ale současně si musí přivyknout na novou pracovní roli. Nicméně daleko větší výzvou se stává pro začínající učitele, na něž jsou kladeny vysoké nároky, jelikož ihned od prvních dnů přebírají plnou odpovědnost za vykonanou práci. V tomto směru je na ně vyvíjen přílišný tlak, který je doprovázený někdy až nepřiměřeným očekáváním. Dokladem daného tvrzení by mohl být výrok jedné z participantek: „*Musela jsem se stát expertem hned*“ (U4).

Z výše uvedeného jednoznačně vyplývá, že námi dotázané učitelky považují profesní start za náročné období. V průběhu prvních dnů zároveň pociťovaly jisté vystřízlivění z prvotních ideálů, ježto se jejich původní představy ne vždy shodovaly s realitou. V určitých ohledech pro ně totiž představovala mnohem obtížnější zkoušku než zpočátku předpokládaly. Tuto skutečnost svými slovy vystihuje U1: „*Tento den byl pro mě snad nejhorší v životě, protože se mi vše sesypalo jako domeček z karet a mé původní nadšení z nástupu velmi rychle pominulo.*“

Co je však příčinou těchto negativních prožitků? Nejde jen o náročnost profese, jak by se mohlo na první pohled zdát, ale též o absenci systematické podpory při nástupu. Navzdory tomu, že se jedná o úvodní zkušenost participantek, vyjma pedagogických praxí v rámci pregraduální přípravy, není na to bráno patřičný zřetel. Většina z nich se tak ocitla v roli samostatného pedagoga a byla na ně přenesena veškerá zodpovědnost, což popisovaly jako

„hození do vody“. Například U2 si musela poradit zcela svépomocí, aniž by jí byla poskytnuta jakákoliv forma podpory, případně alespoň vyhrazen prostor pro postupné zaučení: *„Nějakou větší pomoc jako začínající učitelka neviduji. Přijde mi, že se mnou jednají jako se zaběhlou učitelkou.“* Obdobnou zkušenost získala rovněž U4, ačkoliv její situace byla ztížena tím, že se nadto dostala do funkce třídní učitelky, poněvadž sdílela třídu s dalším nováčkem: *„[...] bylo to prostě těžké v tom smyslu, že tam nebyla žádná zkušená učitelka.“* U1 zase vnímala negativně absenci náslechu či nepropojení směn s kolegyní, kvůli čemuž neměla možnost nahlédnout na to, jak přesně probíhá den v mateřské škole: *„[...] překvapilo mě to, že zrovna hned ten první den mě prostě nechali úplně samotnou.“*

Do popředí nám tak vystávají dva zajímavé aspekty, konkrétně nerespektování nezkušenosti a nepřítomnost mentora. Učitelky si v zásadě nedokázaly vysvětlit, proč se od nich očekává výkon hodný zkušeného pracovníka, když jim po boku chybí osoba, která by je nejprve seznámila se základními informacemi. Z toho je více než zřejmé, že se v pojetí a realizaci adaptačního období vyskytují značné mezery, pakliže povinnosti jednotlivých aktérů spadají převážně do rukou nováčka. Ačkoliv dané zjištění se samozřejmě netýká všech účastnic.

Zajímavé ovšem je, že sic v dané chvíli vnímaly výše zmíněnou zkušenost dosti negativně, nyní jí přikládají zcela opačný význam: *„Já si myslím, že já jsem asi byla naučená nejvíc tím, že jsem byla jako hozená prostě do vody“* (U4). Nakonec i na nepříjemném zážitku shledaly jistá pozitiva, ježto se v důsledku osamocení začaly spoléhat zvláště samy na sebe a více času tak věnovaly samostudiu, díky čemuž si vybudovaly potřebnou dávku jistoty. Své úvodní strasti tedy po několika měsících paradoxně označovaly za faktor, jenž měl na jejich adaptaci příznivý dopad. Tyto řádky shrnuje U9: *„Tak tím, že prostě bylo všechno na mě, tak jsem si už nějak zvykla a zacyklila jsem se. Už jsem se pak cítila i mnohem jistější a vlastně jsem za tu zkušenost nakonec i ráda.“*

Dvě participantky se navíc setkaly s netypickou situací, kdy až do konce srpna počítaly s tím, že nastoupí na jinou pozici. U5 měla prvoplánově zamířit do dětské skupiny a U7 na post asistentky pedagoga. Tato náhlá změna v nich vyvolala stres a nervozitu, protože postrádaly dostatek času na přípravu, ať už profesní či psychickou: *„A bylo to pro mě poměrně stresové, protože jsem nevěděla, do čeho jdu a nebyla tam taková ta možnost té přípravy, kterou měli třeba ostatní“* (U5). Jejich profesní start byl v podstatě protkán zmatkem, chaosem a potřebou se co nejrychleji přeorientovat na nové povinnosti i náplň práce. Uvážíme-li tyto proměnné, nelze ani zde hovořit o ideálních podmínkách pro adaptaci.

Na pomyslné druhé straně se poté nacházely osoby (U8, U10), které znaly prostředí mateřské školy již z dřívějších let, konkrétně ze studijních praxí, brigád nebo z jiné pracovní pozice. Právě ony měly oproti ostatním nováčkům obrovskou výhodu, neboť se na rozdíl od nich nemusely seznamovat s prostorovým uspořádáním, zaměstnanci a dětmi, ba dokonce disponovaly základním přehledem o denním režimu, pojetí výchovně-vzdělávacího procesu apod. „*Prostě tady ty úvodní stresy a nervozita, tak to se mě naštěstí vyhnulo*“ (U10).

Pokud bychom shrnuli to nejpodstatnější, tak příčinu počátečních těžkostí shledáváme v neexistenci promyšleného a systematického uvádění do praxe. A ačkoliv se s tímto nedostatkem některé účastnice vypořádaly s grácií, ba zpětně v něm spatřovaly přínosnou hodnotu, nejedná se o příznivý ukazatel. Tento nedbalý přístup má na začínající učitele nežádoucí dopad, pakliže se u nich vlivem nucené samostatnosti objevuje emoční vypětí, nejistota a pochybnosti, o čemž vypovídá následující podkategorie.

6.1.1 Beznaděj, obavy a nejistota

V předchozím odstavci jsme naznačili, že se tíha profesního startu projevuje mimo jiné též do oblasti emočního prožívání. Pro naše participantky se zdál býti zatěžkávací zkouškou především první den, neboť jim v té době chyběla jasná představa o tom, co je v praxi čeká a nemine. Neustále přítomné obavy se soustředily kolem tří hlavních bodů – celkové neznámo, kolektiv a vlastní připravenost. „*Musím přiznat, že jsem tam ten první den šla hodně vyklepaná, protože jsem prostě nevěděla, co mě tam čeká*“ (U9). Ve většině rozhovorech jedinci přemýšleli o tom, jací budou jejich kolegové, a jestli si s nimi budou rozumět. Vedle toho je sužovala i jistá nevědomost a strach z dosud nepoznaného.

Nejvíce diskutovaným tématem se však stala převládající nejistota a nedůvěra ve vztahu k vlastním pedagogickým dovednostem: „*No já jsem byla jako taková celkem vystrašená a nejistá, protože jsem si ještě příliš nevěřila*“ (U4). A byť se učitelky shodně rozpovídaly o tom, že žádný učený z nebe nespadl, nebyly s daným tvrzením vnitřně zcela ztotožněné. V reálných podmínkách se totiž snažily až přílišně vyvarovat jakékoliv chybě, ježto v nich vyvolávala pochybnosti. I přesto se v případě potřeby zdráhaly obrátit na zkušenější osobu a raději samy sebe postavily do složité situace, což svými slovy prezentuje U3: „*Tak jsem se prostě bála, ať něco nepokazím, a zároveň jsem se bála si o tu pomoc zažádat*“. Nyní bychom se mohli zamyslet nad tím, proč se účastnice k danému jednání uchylují. Kupříkladu U5 shledává vinu v předsudcích společnosti o nezkušenosti absolventů „*[...] přijde mi, že na ty studentky se prostě dívá hůř*“, z čehož by poté mohla pramenit jejich

touha onu předpojatost překonat. Nejednou jsme tak u nováčků zaznamenali snahu zakrýt své nedostatky za účelem vytvoření dobrého prvního dojmu. Nicméně právě ti, co usilovali o bezchybný výkon, posléze sklouzávali k perfekcionismu a podléhali tlaku osobního očekávání: „[...] chodila jsem s milion papírama a všechno jsem musela mít nalajnované, všechno nachystané“ (U8).

Přetrvávající nervozita a obavy ze selhání vedly postupem času až k psychickému vyčerpání a dlouhodobému stresu, o čemž referovali téměř všichni dotázaní: „A vím, že ty první dny jsem jezdila domů jakoby fakt ani ne fyzicky, ale psychicky unavená [...]“ (U5). V těchto těžkých chvílích je pro ně rozhodující zvláště to, zda mají po boku někoho, kdo jim pomůže obnovit jejich duševní rovnováhu, dodá jim potřebnou dávku síly a přitom je motivuje dále pokračovat v započaté profesní kariéře. Uvedenou skutečnost potvrzuje U9, která našla oporu v kruhu nejbližších: „Takže i když se mi mnohokrát stalo, že jsem se vrátila domů naprosto vyčerpaná a sklíčená, že se mi něco nepovedlo, tak rodina mě vždy držela nad vodou.“

V důsledku osamocení a nepřiměřené podpory se navíc náročnost prvních dnů ještě více stupňovala, což dovedlo tři učitelky až do stádia zvažování odchodu z profese. V souvislosti s tím polemizovaly nad kvalitou dosažených profesních kompetencí a příhodností povahových vlastností. Dalším doprovodným znakem bylo minimální uspokojení z práce, případně pocit zklamání z neschopnosti sladit osobní a pracovní život. „Hodně jsem tehdy přemýšlela o ukončení profese, jelikož mi přišlo, že na učitelskou profesi nemám potřebné vlohy ani dostatečné kompetence“ (U1). Mírnou rozdílnost lze odhalit v případě U2, jejíž negativní zážitky se vážou výhradně k dané instituci, nikoliv k profesi jako takové. Vzhledem k tomu plánuje pouze přestup do jiné mateřské školy, kdežto její nespokojenost pramení z neprofesionálního přístupu vedení: „Bohužel už teď se začínám poohlédat po jiné mateřské škole, zda někde nehledají učitelku.“

Jedinou výjimku této podkategorie tvoří U10, již se výše popisované charakteristiky téměř netýkají. Díky několikaletým zkušenostem s prací obdobného zaměření totiž vnímala své začátky daleko poklidněji. Přesto též ona občasně pocítila tíhu profese a pronásledovalo jí vtíravé nutkání vzdát to. Nicméně její touha být učitelkou je silnější a stává se pro ni hlavním motivem ke zdolání překážek: „Já mám taky někdy takové chvílky, kdy se to na mě všechno sesype a nevím, jestli zvládnou pokračovat dál, ale ta láska k dětem vždy zvítězí.“ Na této ukázce máme možnost vidět, že i ti zkušenější někdy zažívají náročné období a mohou se potýkat s nejrůznějšími problémy. Zásadní roli tedy sehrává vnitřní motivace, která

jedince přiměje vytrvat, a současně i podpora ze strany druhé osoby. To samozřejmě platí pro učitele v jakékoliv fázi profesní dráhy.

Začínající učitelé jsou tedy zpočátku vystaveni obrovskému psychickému tlaku, kvůli čemuž mají posléze tendenci znehodnocovat vlastní kvality a vzdalovat se od učitelské profese. Tyto pocity se prohlubují právě nedostatkem podpory v průběhu adaptačního období, a rovněž ostychem participantek požádat o pomoc. Jejich až malicherná touha zvládnout úvodní strasti samostatně přinesla v tomto směru více škody nežli užitku, pakliže ji lze částečně pokládat za jednu z příčin jejich emocionálního vypětí. To vše bychom zakončili trefným poznatkem: „*Jednoduše bych to asi shrnula jako pocity naprosté beznaděje*“ (U1).

6.1.2 Přemíra povinností

Více než polovina participantek dosti intenzivně rozpravovala o problematice nepřiměřeného množství práce, jejíž rozsah leckdy překračoval nejen jejich očekávání, ale i reálné možnosti. Dovolíme si tvrdit, že první týdny jsou namáhavé pro každého nového učitele, jelikož se musí blíže seznámit se všemi povinnostmi, které jsou nedílnou součástí jeho pracovní náplně. Jakékoliv nadstandardní úkoly tak pro něho mohou představovat velkou přítěž, o čemž se na vlastní kůži přesvědčila U9: „*V jistých chvílích jsem měla pocit, že vlastně nemám čas ani na svůj osobní život, ale žiju jen tou prací, protože na tom začátku je toho opravdu strašně moc.*“ S ohledem na získané výpovědi považujeme přemíru povinností za další faktor, jenž negativně prostupuje etapou profesního startu.

Pro některé účastnice se situace stala natolik neúnosná, že jí popisovaly jako kolotoč nikdy nekončící práce. Následkem nesouladu mezi rozsáhlým seznamem požadavků a délkou pracovní doby totiž docházelo k odsouvání a hromadění přidělených úkolů, k jejichž vyhotovení se učitelky dostaly až v domácím prostředí, a to na úkor svého volného času. Pohybovaly se tedy v uzavřeném kruhu, jehož podstatu lze vystihnout třemi výrazy: práce, další práce a neexistence osobního života. „*[...] já jsem si ani doma neodpočinula, protože jsem se musela pak připravovat do práce a dodělávat resty*“ (U8). Dlouhodobé přetížení u nich posléze utvářelo stres a vedlo k celkovému vyčerpání, přičemž mimořádně ho provázely též projevy mírného syndromu vyhoření. Ve vazbě na uvedené řádky nabývá na významu psychohygiena, na níž by zejména začátečníci neměli zapomínat. Péči o duševní zdraví ovšem stále není věnován přílišný zájem, ježto na ni upozornila pouze U1: „*Asi jsem*

na pokraji svých sil a měla bych se zaměřit na nějakou psychohygienu, abych toto období zvládla překonat.“

V rámci probírané podkategorie byla nejčastěji skloňovaná pracovní neschopnost kolegů, kvůli níž museli nováčci zastávat dvakrát tolik práce. Nejenže jim zůstaly jejich každodenní činnosti, ale k tomu jim byly svěřeny rovněž povinnosti absentujících učitelů: *„Kolegyni mám na neschopence celý měsíc a další ještě bude, takže jsem dělala hodně věcí i za ni“* (U3). V té době na ně padla velká zodpovědnost, protože chod celé třídy stál výhradně na nich, aniž by měli po ruce někoho, kdo by jim v této záležitosti výrazněji pomohl. Ve spojitosti s tím se objevily dva protikladné názory, respektive střet mezi touhou po podpoře a odhodláním to zvládnout samostatně. Konkrétně U1 projevila zklamání z nevhodného delegování povinností: *„[...] ředitelka svěřila značnou část úkolů právě mě, i když je mohla rovnoměrně rozdělit mezi mnou a mými kolegyněmi.“* Naproti tomu U8 považovala za svůj osobní závazek vykonat vše sama, aby nezatěžovala ostatní a nepřidělávala jim nadbytečné starosti: *„[...] nenechám druhé kolegyně, aby jako musely všechno převzít ony, když je to naše třída.“*

V nižší míře bylo pojednáváno o nadstandardních aktivitách a celoročně plánovaných akcích školy, jež taktéž částečně zapříčiňovaly vytíženost participantů: *„Člověk už nevěděl, co dřív, jestli vést kroužky, pořádat akce pro rodiče, do toho jsme měli akce pro obec, teďka vlastně nacvičování na vánoční besídky [...]“* (U8). Interesantní sdělení nám nadto poskytla U2, která zaujala skeptický postoj vůči úvodním dvoutýdenním náslechům, kdy pravidelně docházela na celodenní směny. A ačkoliv se mělo jednat o podpurný prvek, byl nakonec v přímém kontrastu s původním záměrem: *„Za ty dva týdny jsem vyčerpaná jak po půlroce práce.“* Z tohoto hlediska nám připadá vhodné nejprve zvážit efektivitu nabízené podpory, poněvadž méně je někdy více. Zde se jeví jako příhodné omezit délku náslechů, například po dobu trvání výchovně-vzdělávacích aktivit, případně rozvrhnout jejich realizaci pouze na určité dny v týdnu.

Vzhledem k pozitivně laděnému přístupu našich účastnic jsme mohli rovněž v této negativní zkušenosti nalézt přínosnou hodnotu. Díky širšímu rozpětí povinností totiž získaly komplexnější představu o souvisejících činnostech učitele a mnohé z nich si tak osvojily daleko rychleji, než kdyby se o nich dozvíдалy postupně. Vyšší odpovědnost je tedy přiměla aktivně hledat způsoby, jak danou situaci zvládnout, v průběhu čehož se zcela přirozeně učily novým věcem a dále se profesně rozvíjely. *„Ale jinak vlastně tím, že jsem měla na starosti více věcí, tak mě to určitě posunulo dále a nějakým způsobem to přispělo k tomu*

mému profesnímu růstu“ (U3). Z toho je patrné, že jednotlivci nepojímají hodnocení podpory jednostranně, leč snaží se na ni nahlížet s jistým odstupem a z vícero perspektiv.

Navzdory závěrečnému optimismu není radno výše rozebíraný aspekt podceňovat, neboť ho začínající učitelé vnímají jako stresor, který se nepříznivě promítá do jejich pracovního výkonu, osobního života a psychické pohody. Za alarmující by se dal pokládat už jen výskyt podobně formulovaných výroků: *„Den nemá tolik hodin, abych dokázala zvládnout tolik povinností“* (U8). *„Já jsem se vlastně snažila jen přežít, když to tak řeknu“* (U9). Ve školské praxi tak třeba směřovat více pozornosti na uvedení nováčka do chodu mateřské školy a jeho postupné zasvěcení do pracovních povinností, což by mohlo simultánně zmírnit náročnost profesního startu. Teprve až po uplynutí řádné doby je přípustné nároky navyšovat, nýbrž ani tak nelze zapomínat na jejich rovnoměrné rozdělení mezi celým pedagogickým týmem.

6.1.3 Pocit nepřipravenosti

Nynější subkategorie předestírá poslední významný prvek, který se vztahuje k tématice náročnosti profesních začátků učitele. Participantky zcela jednomyslně hovořily o pocitu nepřipravenosti, jenž pramenil nejen z neuspokojivé pregraduální přípravy a nedostatečných praktických zkušeností, ale i z rozporu mezi osvojenými teoretickými znalostmi a realitou školské praxe. Tyto okolnosti v nich vyvolávaly nejistotu, stres a obavy ohledně toho, zda jsou vůbec schopny vykonávat učitelskou profesi na odpovídající úrovni. Jednotlivé aspekty pak pomyslně shrnuje U6: *„Já jsem si třeba uvědomovala, že mám strašně moc mezer, kde se musím zlepšit, z čehož je člověk už sám o sobě pod tlakem.“*

Argumentace se točily též kolem vysokoškolského studia a upřednostňování teoretické roviny vzdělávání, která není pro nástup do reálných podmínek škol dostačující. Dle noviců byly jejich odborné praxe příliš krátké, nesystematické a někdy dokonce soustředěné výlučně na pasivní pozorování. Ve výsledku jim pak scházely skutečné zkušenosti s realizací výchovně-vzdělávacího procesu, vedením dětí či řešením každodenních pedagogických situací. *„My jsme měli strašně málo praxe, teda v porovnání s teorií, navíc ta praxe mi v podstatě skoro nic nedala“* (U1). Konkrétně v této výpovědi můžeme postřehnout jistou ambivalenci, kdy ačkoliv by U1 uvítala více prostoru pro prakticky zaměřenou výuku, nepovažovala vlastní absolvovanou praxi za přínosnou. Totéž přesvědčení zastávala U6, přičemž problém neúčinnosti přisuzovala především celosvětové pandemii Covid-19 a tehdejším protiepidemickým opatřením: *„Ale myslím si, že tato situace nastala i kvůli*

covidu, protože my jsme vlastně tu praxi plnili online.“ Zamezení přítomnosti studentů v prostorách škol a vytváření digitálních výukových materiálů, i tak bychom mohli charakterizovat covidovou situaci. Je tedy pochopitelné, že řada absolventů neměla příležitost osvojit si potřebné schopnosti a dovednosti, kdežto osobní kontakt s dětmi nelze ničím nahradit. A byť se daného tématu okrajově dotkly jen dvě účastnice, poznamenala tato doba větší polovinu z nich. Stojí tak za zvážení, zda by mohla existovat kauzální spojitost mezi utlumením praxí vlivem pandemie a profesní nepřipraveností nynějších začínajících učitelů.

Pokud bychom se pokusili předložené myšlenky sumarizovat, tak nováčci se po dokončení studií necítí být hotovými učiteli, ba naopak ve své přípravě odhalují určité mezery: *„Ty první měsíce jsem fakt všechno nevěděla, protože ta škola vás stoprocentně nepřipraví“* (U3). Současně si ovšem uvědomují, že aby se mohli v profesi náležitě ukotvit, musí na svých nedostatcích postupně zapracovat. Například U6 se před zahájením kariéry rozhodla nejprve přihlásit do kurzu pro chuťvy, a to s úmyslem si doplnit nejen chybějící znalosti, ale zejména praktické zkušenosti: *„Já jsem dělala kurz na chuťvu, protože jsem si uvědomila, že i když mám po státnicích a mohu být učitelkou ve školce, tak já vlastně nevím, jak s těma dětma pracovat.“* Právě ona se k této záležitosti vyjadřovala nejotevřeněji, protože i když splňovala odborné kvalifikační předpoklady, nebyla si jistá svou kompetentností.

A v jakých oblastech se participantky cítí být nepřipravené? Nejzásadnějším problémem se ukázalo být vedení povinné dokumentace, její rozsáhlost a časová náročnost. Mnohé z nich byly až v šoku z toho, kolik dokumentů je potřeba průběžně vyplňovat, přičemž si nevěděly rady ani s tím, co přesně do nich zaznamenávat. A třebaže si díky studiím utvořily letmou představu o administrativní práci učitele, realita je nakonec dosti zaskočila. Na slabé projednání onoho tematického okruhu v rámci pregraduálního vzdělávání poukazovala U9: *„Během studia jsem totiž neměla mnoho příležitostí vidět, jak se určité dokumenty vedou, co je potřeba do nich zapisovat apod. Této tematice jsme se na vysoké škole příliš nevěnovali [...]“* Z relativně odlišného hlediska se poté nad situací zamýšlela U8, která dospěla k názoru, že ani vysoká škola nedokáže studenty v tomto směru stoprocentně připravit: *„Ačkoliv ono to ani tak úplně není možné, jelikož každá ta mateřská škola to má nastavené jinak.“* S jejím tvrzením se dá dozajista souhlasit, neboť ředitel má zčásti možnost přizpůsobovat obsah dokumentů individuálním podmínkám školy a jejím potřebám. Z toho pramení i nejednotnost v jejich pojetí a způsobu vedení. Hlavní myšlenku

daného odstavce bychom mohli vystihnout citací z rozhovoru: „*Obecně si ještě nejsem jistá v administrativních věcech*“ (U4).

Účastnice se potýkaly též s osobní nepřípraveností na práci s dětmi, kdy nejobtížnější pro ně bylo vystupovat v pozici autority a stanovit si určité mantinely: „*Takže prostě bylo pro mě obtížné si sjednat ten řád a respekt*“ (U5). Tato situace jim navíc nebyla nijak zvlášť ulehčována, jelikož děti často zkoušely, co všechno jsou schopny vydržet. Dostavovala se bezmoc, frustrace a zoufalství, ba dokonce si v jistých chvílích už nedokázaly poradit svépomocí a spoléhaly se na zásah třetí osoby, aby vyhrocený stav ve třídě vyřešila: „*[...] věděly, že ta druhá učitelka tam je, a že si to prostě na mě nemůžou dovolit no*“ (U8).

V návaznosti na vyřčené lze zmínit i neznalost metod práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, ať už se jedná o problematiku odlišného mateřského jazyka, poruchu autistického spektra, agresivitu či vzdělávání dvouletých: „*[...] konkrétně s tím chlapečkem jsem moc nevěděla, protože jsem s tím úplně jako zkušenosti neměla*“ (U4). Učitelky se svorně domnívaly, že ani v jedné z jmenovaných oblastí nedosahují jejich vědomosti takové úrovně, aby dětem dokázaly poskytnout odpovídající podporu. I proto se z vlastní iniciativy zaměřily na samostudium a veškeré potřebné informace si dohledávaly: „*[...] přes léto jsem hledala a pročítala různé články, jak pracovat s dvouletými dětmi*“ (U5).

V neposlední řadě se utvořil pomyslný tematický celek s názvem neovládání prvků efektivní komunikace, specificky ve vztahu k zákonným zástupcům. Začátečníci mnohdy nevěděli, jak mají s rodiči správně jednat, jak jim sdělovat nepříjemné informace, či jak zvládat případné konfliktní situace. Tuto skutečnost dokládá U2: „*[...] na to jsme ve škole moc připravováni nebyli. Takže jsem příliš nevěděla, jak s nimi vhodně mluvit, když přišli rozčilení kvůli nějakému problému.*“

Z interpretace výzkumných dat lze vyvodit, že pocit nepřípravenosti začínajících učitelů vychází předně z nedostatečného propojení teoretických znalostí a praktických zkušeností. V souvislosti s tím bylo poukázáno na nízkou frekvenci pedagogických praxí v rámci pregraduální přípravy, což se negativně projevilo do několika základních oblastí práce učitele – vedení dokumentace, práce s dětmi a komunikace s rodiči. A přestože se nováčci zpočátku cítili při řešení každodenních situací bezradně, hovoří s odstupem času o jistém překlenutí prvně vnímané nepřípravenosti a postupném zdokonalování pedagogických dovedností: „*No, já si myslím, že díky té podpoře jsem se všechno rychle naučila. I když pořád je samozřejmě co zdokonalovat a vím, že pořád se mám co učit*“ (U9). S ohledem na tyto řádky nám do popředí vyvstávají dva podstatné aspekty, jenž se mohou

význačným způsobem podílet na úspěšné adaptaci jedince. Na mysli máme podpůrné prvky a profesní rozvoj, leč zde už narážíme na obsah dalších významových kategorií.

Nyní jsme se dostali až do závěru první kategorie, jejímž cílem bylo přiblížit vnitřní prožívání účastníků a jejich subjektivní pocity ve vztahu k profesnímu startu a simultánně se odehrávajícímu adaptačnímu období. V následujícím textu se již zaměříme na jejich individuální zkušenosti s podporou, v rámci níž sehrává podstatnou roli též složení pracovního kolektivu.

6.2 Podpora a porozumění

Pro každého začínajícího učitele je nesmírně důležité, aby co nejdříve navázal blízké vztahy s kolegy, v ideálním případě i s vedením mateřské školy. Jedním ze základních předpokladů k vytvoření efektivní podpory se proto stává pozitivní klima v učitelském sboru a přátelský přístup jednotlivých zaměstnanců. Vstřícnost, ochota, porozumění či otevřenost ke spolupráci totiž částečně přispívá k minimalizaci potíží, jež se mohou během adaptačního období vyskytnout. A právě o tom pojednává druhá kategorie, v níž postupně rozebereme hodnotnost vztahů v kolektivu, úlohu kolegiální podpory a nenahraditelnost vzájemného porozumění mezi začátečníky.

6.2.1 Funkční vztahy, základ úspěchu

Jak jsme naznačili výše, tak kvalita vztahů v pedagogickém týmu sehrává zásadní roli v adaptačním procesu začínajícího učitele. Funkční vztahy a podpůrné prostředí výrazně usnadňují přechod jedince do praxe a napomáhají zmírňovat jeho počáteční stres a obavy. Na druhou stranu nepřívětivé klima, nepřijetí kolektivem či lhostejnost zaměstnanců působí v protikladu, tedy mohou vyvolat pocity izolace, vést k demotivaci a dokonce ovlivnit setrvání v profesi. Vzhledem k tomu by se vedení školy mělo zasazovat o to, aby se začátečníci cítili v novém prostředí vítáni, významnost čehož si uvědomují též naše participantky: „Ty vztahy jsou hodně důležité a mohou ovlivnit i to, jak dobře se ten začínající učitel dokáže adaptovat, tedy zvyknout si na to prostředí i tu novou roli“ (U5).

Tato tematika prostupovala výpověďmi všech účastnic, přičemž až na jednu výjimku sdílely vesměs pozitivní zkušenosti. Nejedna z nich vyjadřovala radost z bezproblémového začlenění se mezi ostatní, což se odráželo v jejich pracovní spokojenosti. Pro vykreslení svého optimistického náhledu na vztahy v kolektivu používaly termíny jako rovnocenný přístup, nedílná součást týmu a druhý domov. Totožným způsobem ubírala smýšlení i U6:

„*Měla jsem opravdu pocit, že mezi ně patřím. Cítila jsem se přijata, a to pro mě bylo asi nejvíc.*“ Domníváme se, že zejména bezpodmínečné přijetí pomohlo začínajícím učitelům překonat náročnost prvních dnů, poněvadž měli k dispozici příjemné zázemí a vlídné spolupracovníky, na což poukazovala U7: „*Člověk věděl, že na to všechno není sám, což je hodně důležité.*“

Za potěšující bychom mohli považovat to, že vedení jedné mateřské školy organizuje na začátku školního roku společné teambuildingové akce, čímž se snaží nenucenou formou přispívat k začlenění noviců do stávajícího kolektivu: „*[...] jsou organizovány akce, které se zaměřují právě na společné seznamování, budování těch vztahů, abychom k sobě navzájem vlastně získali nějakou důvěru [...]*“ (U1). Z našeho pohledu se jedná o smysluplné opatření, neboť na základě vybudované důvěry napříč učitelským sborem má nováček později možnost vyhledávat oporu u vícero osob, a tím dochází k celkovému zefektivnění podpůrného systému. Cílené upevňování kolegiálních vztahů by se proto mělo stát neopomenutelnou součástí procesu uvádění do praxe.

Participantky dále oceňovaly vstřícný a ochotný přístup všech zaměstnanců, jehož zásluhou se dokázaly snáze zorientovat v novém prostředí a rychleji si osvojit profesní dovednosti. Otevřenost pomoci a pochopení k nezkušenosti je zcela zásadní k tomu, aby se začínající učitel neostýchal požádat zkušenějšího o pomoc, případně neměl obavy se ho na cokoliv zeptat. Tímto způsobem pak mnohdy i nevědomky dochází k usnadnění adaptace. Ve stručnosti lze názory jednotlivých účastnic vyjádřit následovně: „*Fakt, když ty kolegyně jsou ochotné, sdílné a věnují vám ten čas. To strašně moc ovlivňuje tu adaptaci a ty začátky v té práci*“ (U8). V některých kolegyních nadto nacházely potřebného přítele, jenž se pro ně stal oporou v nelehkých chvílích. Jejich vzájemné sympatie tedy přesahovaly až do neformální roviny, čímž došlo k navázání přátelství i mimo pracoviště: „*Takže teď mi přijde, že už se mezi námi buduje kamarádství*“ (U6).

Nicméně je nutné dodat, že se uvedené klady týkají především pedagogických a nepedagogických pracovníků, kdežto směrem k vedení už tolik chvály nezaznívalo. Učitelky zpravidla neměly příliš možností k osobnímu styku, protože jejich vztahy nedosahovaly uspokojivé úrovně. Pouze U3, U7 a U8 se zmiňovaly o pravidelném kontaktu s ředitelkou a poukazovaly na její snahu s nimi navázat bližší vazby, v čemž souhlasně spatřovaly výhodu: „*Takže ten její lidský a přátelský přístup je nejhodnotnější*“ (U8). Mínění U7 však nakonec vyznívalo neurčitě, protože ji ve výsledku nadměrné vyptávání spíše obtěžovalo: „*[...] jakmile fakt došla několikrát za týden se zeptat, tak jsem si říkala, že už*

fakt nevím, co jí na to říct [...].“ V náhledu na vedení se tak zřetelně objevuje rozporuplnost, ježto kritika byla mířena nejen na nedostatečnou pozornost, ale též na přílišnou. S ohledem na vyřešené nám vyvstává poněkud pozoruhodná otázka, tedy jaká míra zájmu je pro nováčky adekvátní?

A přestože vypadá oblast kolegiálních vztahů na první pohled téměř idylicky, není tomu tak, poněvadž rovněž zde se vyskytují jisté komplikace, jež znesnadňují přivykání si na nové prostředí i profesní roli. V některých učitelských sborech totiž není začátečník přivítán zrovna s nadšením, leč naopak je k němu zaujat lhostejný, někdy až odmítavý postoj. O tom se přesvědčila například U2, která se setkala s odmítnutím ze strany stávajících kolegyň a nebylo ji umožněno stát se plnohodnotným členem kolektivu: *„A začala jsem ten kolektiv vnímat velmi negativně, protože ony jsou taková skupinka, která k sobě nikoho dalšího nepustí.“* V porovnání s ostatními účastnicemi byl tedy její profesní start o poznání náročnější, neboť se v důsledku nepřijetí cítila osamocená. Problematické vztahy však mohou mít dopad nejen na osobní pohodu jedince, ale i celkovou kvalitu jeho práce, pakliže musí novým výzvám čelit samostatně, aniž by mu byla poskytnuta jakákoliv podpora zvenčí.

Shrneme-li to nejpodstatnější, tak funkční vztahy na pracovišti představují jeden z klíčových prvků úspěšné adaptace začínajícího učitele. Tuto skutečnost si zpravidla uvědomují taktéž zainteresovaní aktéři, tudíž k novicům přistupují s notnou dávkou porozumění a vstřícností, čímž jim nabízí optimální podmínky, alespoň z hlediska institucionální roviny profesní socializace. Naneštěstí se stále najdou osoby, které obdobné stanovisko nezastávají a svým jednáním v podstatě narušují hladký průběh adaptačního období. Celou podkategorii výstižně rekapituluje U10: *„K té učitelské profesi totiž ve velké míře patří i ta spolupráce s ostatními kolegy, ty vzájemné vztahy a atmosféra. Bez těchto prvků to prostě fungovat nebude a vy sama se ani nebudete chtít adaptovat na prostředí v takové škole.“* I proto by mělo vedení každé mateřské školy klást zvláštní důraz na utváření podnětného prostředí a přátelské atmosféry, k čemuž může využít kupříkladu výše jmenované teambuildingové akce.

6.2.2 Nedocenitelnost kolegiální podpory

V souvislosti s kvalitou vztahů v kolektivu se nabízí ozřejmit další podpůrnou oblast, a to význam pedagogického personálu v adaptaci začínajícího učitele. Účastnice pokládají kolegy za poskytovatele podpory, neboť jsou ochotni jim kdykoliv podat pomocnou ruku a s čímkoliv jim poradit. Zároveň v nich ovšem vidí nezbytnou oporu a jejich pouhá

přítomnost jim v mnohých ohledech ulehčuje etapu profesního startu. V případě, že totiž mají po boku důvěryhodnou osobu, nezděrají se na ni obrátit, požádat ji o radu, eventuálně s ní sdílet své pocity a obavy: „*Všichni jsou takoví, že na co se zeptám, nebo co potřebuji poradit... Vždy mi odpoví, udělají si na mě čas*“ (U1). Oceňován je však nejen jejich ochotný a nápomocný přístup, ale též porozumění k nezkušenosti. To se projevuje zejména zprostředkováním základních informací o profesních činnostech učitele, chodu mateřské školy a jejího prostorového uspořádání: „*Ale ty kolegyně nahoře to byly takové jako mamky (smích). Jakože si mě tak jako vzaly pod sebe a postupně mi všechno ukazovaly, vysvětlovaly, a to hodně trpělivě*“ (U6). Nezřídka se pak stávají též psychickou oporou, ježto novicům pomáhají zvládat vedle profesních nároků i emočně vypjaté situace, čímž pro ně utváří bezpečné prostředí: „*Takže určitě mi poskytni psychickou oporu a takový pocit bezpečí, když to tak řeknu*“ (U5).

Za mírně znepokojující bychom mohli považovat to, že poptávka pomoci vzniká obvykle na straně participantek a není prvotně iniciována zkušenějším učitelem: „*Takže ta podpora od ostatních kolegů je spíš taková na bázi, že když něco potřebuju poradit, tak se jdu úplně v klidu zeptat, ale sami od sebe mi nějak tu pomoc nenabízí*“ (U3). I když hovoříme spíše o pasivních formách podpory, nelze přehlížet dodatečný zájem kolegů v momentě jejich oslovení, což shodně připomíná U3. Přítomnost začátečníků jim tedy není lhostejná, ježto i tyto nepatrné projevy vlídnosti poukazují na jejich zainteresovanost v procesu adaptace. Výjimka ovšem potvrzuje pravidlo: „*Prostě si připadám, že jsem tady navíc a nikdo na mě nemá čas. No nejen čas, ale spíš nemají zájem se mi věnovat a něco mi vysvětlovat*“ (U2). Jediná U2 se setkala s opačnými tendencemi, přičemž v její výpovědi se zřetelně značilo zklamání z odmítavého postoje spolupracovníků, kteří jí nevěnovali patřičnou pozornost ani přes opětovné žádosti. K obdobným situacím by rozhodně docházet nemělo, poněvadž výše popsané chování může zapříčinit odchod učitele nejen z dané instituce, ale i celého školství.

Některé účastnice poté zasazují své kolegyně do role uvádějícího učitele a označují je pojmem „náhradnice“. Z důvodu špatných vztahů s přidělenou osobou, případně jejího neplnění uváděcích povinností, přebírají její funkci mnohdy jiní členové kolektivu. K tomu ovšem nedochází samovolně, ale na popud samotného nováčka, jenž vlivem nedostatečné podpory vyhledává oporu u širšího okruhu lidí. Dle očekávání posléze inklinuje více k jedincům, kteří nemají nutkání upozadřovat jeho potřeby, nýbrž mu bez sebemenšího problému nabídnou pomoc. Kvůli negativní zkušenosti s uvádějícím učitelem začala

preferovat kolegyně z vedlejší třídy například U6: „*Věděla jsem, že se ke mně neotočí zády, tak jako v některých případech ta moje uvádějící učitelka.*“ V případě U9 se zase jednalo o jednorázový záskok při absenci uvádějícího učitele, během níž si jeho úkoly mezi sebou přerozdělili ostatní aktéři: „*Takže to vlastně přebírali tu její roli, řekněme to tak, a byli mi fakt jako k dispozici, když jsem se potřebovala na něco zeptat.*“

Podpora v jednotlivých mateřských školách nepochází pouze od učitelů, ale také od dalších pracovníků školy. Nejblížejší pomocníky se stávají zvláště asistentky pedagoga, jelikož se nacházejí v jedné třídě společně s novicem. Díky tomu mají ideální podmínky pro navázání bližších vztahů i pro neustálou asistenci: „*V mnohých věcech mi však pomohla přidělená asistentka, bez které bych to asi vůbec nezvládala*“ (U1). Specifický druh podpory se k participantkám dostává rovněž od nepedagogických zaměstnanců, především od kuchařek, školnic či chův. Jejich přínos spočívá obzvlášť v poskytování prakticky zaměřené podpory, neboli jsou nositelkami informací o chodu mateřské školy, tamních zvyklostech, provozních záležitostech a prostorovém uspořádání: „*[...] a měla jsem tam po ruce kuchařku (smích). Ta mi vlastně taky odpověděla, když jsem potřebovala vědět ohledně toho odpoledního provozu a režimu*“ (U3). A byť je tato pomoc často nenápadná, má pro začínajícího učitele nedocenitelnou hodnotu. Nejenže mu usnadňuje každodenní fungování na pracovišti, ale nadto mu umožňuje se více soustředit na jeho hlavní úkol – práci s dětmi. Část dotázaných hovořila též o tom, že z této skupiny zaměstnanců vyzařuje uklidňující dojem a pohodová nálada, pročež se v jejich přítomnosti cítí nadmíru dobře: „*Já jsem ji trochu brala jak takovou hodnou tetu, se kterou si můžu popovídat, která mi předá nějaké to své moudro, teda ty informace*“ (U5).

V rozebírané podkategorii si lze všimnout dvou zajímavých aspektů, konkrétně významnosti společného času a role iniciátora. Účastnice zpravidla přilnuly předně ke spolupracovníkům, s nimiž byly v každodenním kontaktu a právě jejich pomoci si cenily nejvíce: „*V této oblasti se angažuje spíše to moje blízké okolí, teda lidi v té mojí třídě [...]*“ (U7). Současně však poukazovaly na to, že podpůrné snahy kolegů mají spíše pasivní charakter, tudíž jsou většinou iniciovány na základě jejich osobního požadavku. V tomto směru by tedy mělo dojít k zefektivnění podpory, k čemuž by mohl posloužit adekvátně sestavený plán uvádění. Sic výhradně za předpokladu jeho aktivního užívání a důsledného dodržování přidělených povinností ze strany zainteresovaných aktérů.

Podpora kolegů, jejich ochota a vstřícnost je pro začínajícího učitele nenahraditelným prvkem profesní adaptace. Možnost spolehnout se na pedagogické i nepedagogické

pracovníky přináší pocit jistoty a přispívá k navození přátelské a podnětné atmosféry, v níž se jedinec snáze rozvíjí a překonává počáteční obtíže. Do popředí se však dostala jedna specifická skupina učitelů, kterou participantů upřednostňovali před všemi ostatními, nicméně o tom už pojednává třetí podkategorie.

6.2.3 Spřízněnost začínajících učitelů

S ohledem na povahu získaných výpovědí se nám jako žádoucí jeví vytvořit též podkategorii, v níž se vyčleňuje specifická role dalších začínajících učitelů, kteří se pro participantky stávají psychickou oporou. Jedinci, co prochází stejnými situacemi a čelí obdobným výzvám, dokáží lépe porozumět jeden druhému, a tím mezi sebou navázat i hlubší vazby: „*Navíc tím, že jsme si společně prošli těžkou zkouškou, vlastně tím, že jsme začínali a bylo pro nás vše nové, tak... Tak se to naše pouto jenom více upevnilo*“ (U4). V této spojitosti rozpravovaly účastnice převážně o kamarádkách či bývalých spolužačkách, s nimiž si mohou otevřeně promluvit o svých niterných pocitech a sdílet s nimi své obavy, zážitky i radosti. Zásluhou vzájemných rozhovorů si navíc uvědomují, že nikdo není na profesi stoprocentně připraven a jakákoliv pochybení jsou běžnou součástí procesu adaptace, nikoliv jejich osobním selháním: „*To, že jsem měla možnost si povykládat s někým, kdo si procházím tím samým, to pro mě bylo asi nejvíc. Věděla jsem, že v tom prostě nejsem úplně sama, a že je normální nemít vše pod kontrolou a vše perfektně zvládat*“ (U9).

Začínající učitelé se nezřídka stávají oporou jeden druhému, povzbuzují se v těžkých chvílích a dodávají si motivaci do dalších dnů. Jejich společné rozmluvy se nesou v duchu optimismu, pakliže se snaží i na sebevíc nepříjemné zkušenosti najít pozitivum a současně se radují, byť jen z malých pokroků: „*Nejméně jednou týdně si vzájemně voláme, dodáváme si motivaci a nabíjíme se energií*“ (U1). V jistých ohledech je tedy sdílená zkušenost sblížuje a rozvíjí mezi nimi přirozené pouto, jež může být klíčové pro jejich setrvání v profesi. Nejedná se však výlučně jen o emoční podporu, nýbrž občasně dochází i k předávání praktických rad. Díky vzájemné důvěře totiž vzniká prostor pro otevřenou komunikaci, v němž jsou veškeré názory a otázky přijímány bez náznaku odsouzení: „*Jako neměla jsem strach se jí fakt zeptat na cokoliv, i když to byla úplná banalita. To je jasný, když si procházela naprosto tím samým, tak má to pochopení*“ (U5). I tentokrát se objevily nuance v případě U2, která v důsledku nedostatečné podpory postrádá základní informace o průběhu adaptačního období. Její kontakt se spolužačkami tedy nadto funguje na bázi výměny potřebných informací: „*Takže vlastně se mnou sdílí ty informace a poznatky, co ony získají od těch svých uvádějících učitelů a podobně.*“

Z výše uvedeného jednoznačně vyplývá, že vztahy mezi začínajícími učiteli mají charakter hlubšího porozumění a přátelství, čímž se liší od běžných kolegiálních vztahů. Jejich vzájemná podpora není pouze o zvládání stresu, ale též o pocitu sounáležitosti a možnosti se s někým otevřeně podělit o své osobní zkušenosti, úspěchy či neúspěchy. Z toho důvodu by se měly mateřské školy více zaměřovat na propojování začínajících učitelů, přinejmenším na lokální úrovni. Zakončili bychom to slovy U9: *„Takže prožívala podobné situace, a díky tomu jsme si mohli předávat své zkušenosti, ale zároveň té druhé porozumět a lépe vplout do jejich bot.“*

Druhá kategorie poukazovala na postupné překonávání náročných začátků, a to zejména zásluhou dobrých kolegiálních vztahů. Pro účastnice bylo velmi důležité mít vedle sebe osobu, která jim nabídne pomocnou ruku, porozumí jejich situaci a podpoří je při zdolávání překážek. Podobný význam poté přikládají i vhodným podmínkám k profesnímu rozvoji a různým formám dalšího vzdělávání.

6.3 Cesta profesního rozvoje

Celoživotní vzdělávání a profesní rozvoj tvoří neodmyslitelnou součást učitelské profese, ježto vyžaduje průběžnou aktualizaci znalostí a dovedností, a to s ohledem na měnící se požadavky ve společnosti. Tuto problematiku částečně otevřela U8: *„[...] aby člověk stál jenom na místě a nevzdělával se, tak to si myslím, že k této profesi fakt nepatří.“* Osvojené znalosti mají mimo jiné příznivý dopad též na počáteční adaptaci začínajících učitelů, protože jim pomáhají si snáze přivyknout na novou profesní roli. Více než polovina participantek dokonce považuje své adaptační období za proces neustálého učení se, během něhož mají příležitost si zkvalitnit vlastní pedagogické dovednosti. Díky aktivnímu zájmu o sebezdokonalování posléze nabývají více jistoty, získávají důvěru v sebe samé a lépe zvládají každodenní situace v mateřské škole. Tato tvrzení lze opřít o názor U1: *„Takže jako začínající učitelka jsem tento čas, tedy počátek nového školního roku, vnímala jako takový spíš učící se proces, kde každý den přinášel nové zkušenosti a příležitosti k tomu růstu.“*

Ve vztahu k probírané tématice patřilo k nejčastěji skloňovaným pojmům další vzdělávání pedagogických pracovníků, přičemž právě v této oblasti pocítují nováčci nejvíce podpory. Příslibným ukazatelem se zdá být to, že vedení jednotlivých mateřských škol má převážně kladný postoj k dalšímu vzdělávání a činně se podílí na utváření optimálních podmínek k profesnímu rozvoji začátečníků: *„Tak já na té zkušenosti s tou podporou školy oceňuji především to, že mi umožnili profesní růst a neustále ho podporují“* (U1).

Participantky dostávají pravidelnou nabídku aktuálních seminářů/kurzů, jichž se mohou dle vlastního uvážení zúčastnit. Výhodu spatřují zvláště v ochotném přístupu ředitelky, která jim poskytuje finanční prostředky na plné uhrazení přihlášky, ba nemá problém ani s tím je po nezbytně nutnou dobu uvolnit z práce. Tuto zkušenost souhrnně prezentuje U10: „*My vlastně máme možnost se účastnit různých kurzů, kdy paní ředitelka nám na email zasílá i nabídku, ze které si můžeme libovolně zvolit, co nás zajímá.*“ Ve druhé linii stojí U6 a U7, které ač projevují o absolvování různorodých kurzů zájem, nemají na rozdíl od ostatních daný benefit k dispozici. Přesto se webinářům věnují ve volném čase a platí je ze svých úspor, poněvadž v nich spatřují přínos pro vlastní praxi: „*Ale hodně si ty kurzy platím sama, když prostě je nějaký večerní webinář, který vím, že by se mi hodil [...]*“ (U7).

Všechny dotázané učitelky nahlíží na DVPP pozitivně, jelikož přispívá k jejich profesnímu i osobnostnímu růstu, což se paralelně odráží i v kvalitě jejich práce s dětmi. Ve spojitosti s tím hovořily o získávání nových poznatků a nových inspirací, které mohou posléze uplatnit při řešení rozličných pedagogických situací. Výstižně to shrnuje U7: „*Podle mě, čím více znalostí a zkušeností člověk získává, tím se snáze adaptuje na tu samotnou profesi.*“ Dle U8 jsou odborné semináře dokonce užitečnější nežli přidělená uvádějící učitelka, čímž v zásadě poukazuje na její nepřipravenost a současné neplnění uváděcích povinností: „*Takže jsem si říkala, že v tady tomto mě asi dál neposune a velice nic mi nepředá. I proto jsem byla vděčná za ty semináře, ze kterých jsem toho hodně načerpala.*“ V tomto kontextu pak vyzdvihla seminář určený pro začínající učitele, kde se dozvěděla spoustu cenných informací, díky nimž byl její vstup do praxe o něco snazší.

V jednom případě podporuje vedení mateřské školy rovněž samostudium učitelů, pro účely čehož umístilo do společných prostor budovy plně vybavenou knihovnu, v níž se nachází i sekce určená pro začínající učitele: „*[...] na chodbě máme takovou knihovnu se spoustou knih, které si můžeš kdykoliv půjčit domů k prostudování*“ (U1). Pro rozšíření stávající nabídky literatury o další odborné tituly mohou zaměstnanci nadto využít bonus v podobě poukazu na nákup knih: „*Dostáváme taky poukazy pro nákup knih v rámci sebevzdělávání*“ (U1). Přestože se ostatním účastnicím nedostává v této oblasti výraznější podpory, přistupují k sebevzdělávání aktivně. Své znalosti si prohlubují četbou odborných publikací a článků, případně vyhledáváním informací na důvěryhodných webových stránkách o předškolním vzdělávání: „*Takže jsem si prohlížela různé internetové stránky a publikace, kde lze o tématu získat podrobnější a hlavně aktuální informace*“ (U7).

Na základě předestřených souvislostí lze konstatovat, že podpora dalšího vzdělávání má potenciál příznivě ovlivňovat adaptaci začínajících učitelů. V důsledku prohlubování znalostí dochází k nárustu sebejistoty, a tedy i postupné profesní stabilizaci, což bychom mohli propojit s výrokem U7: *„Řekla bych, že znalosti jsou klíčem ke všemu.“* V rámci procesu uvádění do praxe by proto neměla být opomenuta ani tvorba podnětného prostředí, respektive adekvátních podmínek k profesnímu rozvoji noviců. Ačkoliv celkové naplnění daného kroku není možné bez vlastní motivace jedince a jeho touhy po sebezdokonalování. Vedle těchto dvou prvků se poté ukázalo býti významné i kolegiální sdílení zkušeností, k čemuž směřuje první podkategorie.

6.3.1 Kolegové jako zdroj zkušeností

Začínající učitelky pokládají za důležitou součást podpory taktéž předávání zkušeností ze strany kolegů, byť se ne vždy jedná o cílené opatření. Sdílení zkušeností mezi učiteli je klíčové z hlediska jejich profesního růstu a zvyšování kvality výuky. Nicméně zároveň jim napomáhá zvládat výzvy ze školské praxe, čímž dochází k usnadnění a urychlení jejich adaptace: *„Jako řekla bych, že mi ten proces asi usnadnila, konkrétně předáváním těch zkušeností“* (U6). V mnohých případech pak kolegové vstupují do role mentora, jenž poskytuje odborné rady, praktické tipy, inspirativní náměty, osvědčené metodické postupy či alternativní přístupy k řešení problémů. Nejednou se v rozhovorech objevil i popis konkrétní situace: *„[...] vlastně kolegyně mi dávala různé rady. Třeba, jak pracovat s hlasem, když děti pořád křičí“* (U7). Tato doporučení nejsou vnímána negativně ve smyslu poučky, ale účastnice jejich formulaci vítají, což poukazuje na jejich snahu se dále zlepšovat. Zároveň je třeba dodat, že se po obsahové stránce dotýkají zvláště oblasti plánování výchovně-vzdělávacího programu, vedení efektivní komunikace s rodiči, práce s dětmi a vyplňování povinné dokumentace.

Participantky si cení zkušeností svých kolegů a vyjadřují vděčnost za jejich ochotu je s nimi sdílet. Uvědomují si, že se od nich mohou mnohému přiučit, a tím načerpat podněty pro vlastní pedagogickou práci. Obdržené rady ovšem nepřijímají mechanicky, leč inspirují se pouze vybranými prvky. Navzdory teprve začínající profesní kariéře věří vlastnímu úsudku i dosavadně získaným znalostem: *„Takže ano, jsem vděčná za všechny rady, беру si je k srdci, ale jen v určité míře, aby to nebylo v rozporu s mým přesvědčením“* (U9). Již standardně se v odlišné situaci ocitla U2, která si posteskla nad nezájmem uvádějící učitelky a její neschopností zformulovat smysluplnou radu: *„A ona mi jen řekla, že to je hodně individuální, protože každé to dítě je jiné, a že si to mám někde vyhledat.“*

K užitečným prvkům podpory patří i počáteční hospitace, v jejichž průběhu má nováček možnost pozorovat zkušenější kolegy při práci. Otevírá se mu tak prostor k tomu vidět, jakým způsobem pojmají vzdělávání dětí, jak zvládají problematické situace, nebo jak reagují na nečekané změny. Realizace hospitací bývá prvotně iniciována vedením mateřské školy, neboť je považují za jednu z dílčích aktivit procesu uvádění. O přínosu rozebíraného opatření jsou však přesvědčené i samy začínající učitelky: „*Pro mě osobně je to obrovský zdroj zkušeností sledovat, jak si v různých situacích poradí, protože mi to může následně pomoci v mé vlastní praxi*“ (U1). Nejenže se pro ně stávají zdrojem inspirativních námětů, a tedy i podkladem pro zkvalitnění profesních dovedností, ale zároveň mají díky nim příležitost k porovnání vícero pedagogických přístupů.

Pozitivní aspekty hospitací tentokrát kupodivu vyzdvihovala rovněž U2: „*Získala jsem nějakou inspiraci, jak pracovat s těmi dětmi, jak vytvářet aktivity [...]*“. Zatímco U3 si naopak povzdechla nad jejich nedostatečným množstvím: „*Jenom prostě asi mi ze začátku fakt jako chybělo trochu víc těch hospitací*“ (U3). V rámci adaptačního období je potřeba se hospitacím věnovat opakovaně, nikoliv jednorázově. Při sestavování harmonogramu by proto mělo vedení školy důkladně zvážit jejich četnost a časové zařazení. Proběhnou-li příliš pozdě, například v rozmezí listopadu a prosince, ztratí zčásti na své účinnosti. Nejvíce zkušeností potřebuje začátečník načerpat právě v prvních měsících své praxe.

V neposlední řadě padla zmínka o sdílení pedagogických materiálů a didaktických pomůcek, které účastnicím poskytují inspiraci pro plánování a realizaci edukačních aktivit. Tento akt je vnímán jako významné gesto, poněvadž shromáždění podkladů k výuce zabralo zkušenějším učitelkám spoustu času. Přesto jsou ochotné se o ně podělit s novými kolegyněmi, aby jim v tomto směru usnadnily profesní adaptaci: „*Vedoucí učitelka mi také ukázala šanony, ze kterých můžu čerpat inspiraci pro aktivity u stolečku i pro ranní kruh*“ (U2). Několik participantek se setkalo též s doporučením různých odborných zdrojů, jež mohou využít k získání odborných znalostí i praktických námětů: „*Poskytuje mi didaktický materiál, knihy z kterých mohu čerpat při přípravě na řízenou činnost, seznamuje mě s vhodnými CD*“ (U10).

Pokud bychom zdůraznili to nejpodstatnější, tak sdílení pedagogických postupů, počáteční hospitace a odborné konzultace usnadňují průběh adaptačního období. Začínající učitelé pokládají své kolegy za cenný zdroj informací, díky čemuž se stávají opodstatněnými aktéry procesu uvádění. Nicméně kolegiální sdílení zkušeností hraje důležitou roli nejen v profesních začátcích, ale zasazuje se též o dlouhodobý profesní růst jedince a jeho

celkovou stabilizaci se v profesi. Vzhledem k tomu bychom navrhovali, aby ředitelé škol vyčlenili speciální prostor k pravidelnému setkávání pedagogických pracovníků, a to za účelem jejich vzájemného obohacování. Z výzkumných dat poté vyplynula ještě doplňková podkategorie, jež se zaobírá specifickým významem konstruktivní zpětné vazby.

6.3.2 Zpětná vazba aneb nástroj profesního růstu

Pravidelná zpětná vazba má pro začínající učitele nedocenitelnou hodnotu, pakliže její zásluhou získávají objektivní náhled na vlastní pedagogické působení, což jim pomáhá identifikovat problematické oblasti ve své profesní připravenosti. Kromě toho však posiluje jejich sebedůvěru a stává se východiskem pro jejich profesní rozvoj. Na veškeré predestřené skutečnosti v souhrnu upozorňovaly též účastnice, přičemž pro ukázkou přikládáme jeden z několika názorů: „*Moje uvádějící učitelka mi taktéž poskytuje pravidelnou zpětnou vazbu, které si hodně vážím, protože mi pomáhá se dále posunovat a zlepšovat (U1)*“.

Dle participantek vychází zpětná vazba zpravidla z hospitační činnosti kolegů či společných konzultací a obsahuje doporučení pro zkvalitnění jejich pedagogické práce. Tento typ se zakládá na sdílení zkušeností a osvědčených pedagogických strategií, tudíž se odehrává spíše na neformální rovině: „*Ta zpětná vazba byla vedena tou formou, co by tam šlo doplnit, nebo jaké jiné pomůcky do příště zvolit*“ (U7). V menší míře je poté formulována ze strany vedoucích pracovníků škol, sic za těchto okolností již hovoříme o systematictější variantě. Na rozdíl od předchozího příkladu se totiž daleko více zaměřuje na hodnocení silných a slabých stránek jedince: „*Ukázala mi mé slabé místo a nebrala jsem to od ní jako výtku. Spíš jsem k tomu přistupovala jako k možnosti se dál rozvíjet no*“ (U5). Na základě uvedeného lze konstatovat, že učitelky mají tendenci přistupovat k vlastním chybám s pokorou a snahou se z nich do budoucna poučit. Předkládané nedostatky tedy nevnímají nikterak negativně, ba naopak jsou pro ně příležitostí k postupnému seberozvoji.

Výše zmiňovaní aktéři by v ideálním případě měli zpětnou vazbu podávat podporujícím a respektujícím způsobem, aby nováčkovi umožnili uvědomit si vlastní pokrok a souběžně ho motivovali v jeho dalším úsilí. Dané tvrzení opíráme o výpověď U9: „*To, že jsem měla možnost si poslechnout, jak na tom jsem, v čem jsem se od září posunula, tak to mi hodně dodalo sebevědomí. Protože to už je něco, když zkušenější kolega ocení tu vaši práci a vidí tu vaši snahu a posun.*“ Pozitivně laděné hodnocení tedy působí povzbudivě, podněcuje jedince k neustálému zlepšování a podílí se na utváření bezpečného prostředí. Na druhou

stranu neoprávněná kritika leckdy prohlubuje strach z chyby, vede k poklesu sebevědomí a zapříchňuje demotivaci.

Nejednou se v rozhovorech i denících objevil náznak toho, že se účastnice necítí být kompetentní pro objektivní posouzení svých výkonů: „*Zatím se na mě za půl roku nebyl ani nikdo podívat, takže vlastně vůbec nevím, jak pracuju, a kam bych se tedy měla posunout [...]*“ (U8). V tomto ohledu se pro ně zpětná vazba stává podstatnou složkou sebereflexe, kdežto jim napomáhá si lépe uvědomit své přednosti i případné nedostatky. Několik učitelek se dokonce setkává s absencí zpětnovazebního systému, kvůli čemuž se potýkají s nejistotou, profesními pochybnostmi a omezeným množstvím podnětů ve vztahu k profesnímu růstu: „*Nikdo mi za celou dobu nedal zpětnou vazbu. A to si myslím, že právě tohle by mi pomohlo nejen k získání většího sebevědomí, ale i ve zlepšení svých schopností a tak*“ (U4).

Participantky oceňují nejen připomínky k výuce, ale také konkrétní zpětnou vazbu k přípravám a plánování výchovně-vzdělávacího programu. V tomto směru pro ně představuje záruku správného postupu, neboť získávají informace o tom, zda jsou aktivity logicky strukturované, korespondují s potřebami dětí a vedou k dosažení stanovených cílů: „*Nebylo to takové, že prostě nějak to dopadne, ale věděla jsem, že ty aktivity mají aspoň nějakou úroveň*“ (U3).

Shrneme-li základní myšlenku nynější podkategorie, tak začínající učitelé pojmají zpětnou vazbu jako nástroj profesního růstu. Za její důležité atributy považují pravidelnost, konstruktivnost a pozitivní vyznění, jejichž kombinace přispívá k postupnému budování sebevědomí a navyšování úrovně pedagogických dovedností. Za těchto podmínek navíc příznivě ovlivňuje profesní adaptaci novice, přičemž z dlouhodobějšího hlediska přispívá i k jeho celkové profesní stabilizaci.

Poslední podkategorie bude rozebírané téma reflektovat z odlišné perspektivy, ježto se zaměřuje na to, jak ostatní aktéři výchovně-vzdělávacího procesu vnímají přítomnost začínajících učitelů. A proč jsme se rozhodli pro zařazení do kategorie *Cesta profesního rozvoje*? V následujícím textu se budeme věnovat výhradně tomu, zda jsou novicové považováni za obohacení pedagogického týmu, a zda mohou svými inovativními nápady podpořit profesní rozvoj zkušenějších kolegů.

6.3.3 Začínající učitel: obohacení či nezkušenost?

Začínající učitelé mohou být pro mateřskou školu významným přínosem, neboť disponují odbornými znalostmi a zároveň mají povědomí o současných trendech a inovativních

přístupech ve vzdělávání. Nicméně ne každý se s daným názorem zcela ztotožňuje a najdou se i jedinci s opačným míněním. Zatímco někteří nováčci se setkávají s respektem a podporou, jiní čelí nedůvěře a dehonestaci ve vztahu k profesním kompetencím. S ohledem na rozdílnost v úsudcích mohou být vnímání nejen jako obohacení, nýbrž i jako symbol nezkušenosti. Tato nejednotnost se projevila též v případě participantek, jež se střetávají s různorodými tendencemi ze strany kolegů i rodičů dětí.

První skupinu by mohla reprezentovat U10, poněvadž ji zaměstnanci považují za rovnocenného člena kolektivu. Nejenže jsou její názory ochotně vyslechnuty a plně uznávány, ale její inovativní návrhy bývají nadto přijímány s otevřeností: „[...] *vždycky uvítá mé nápady a žádný můj návrh vlastně nikdy nezazdila, ale vždy si o tom promluvíme, zvážíme ty možnosti a tak.*“ Podpora inovativního myšlení se podílí na zvyšování sebedůvěry učitele, což se projevuje v jeho snaze více experimentovat a zkoušet nové pedagogické postupy: „*A to pro mě bylo hodně důležité k tomu, abych si i začala věřit a dodalo mi to sebevědomí k tomu vyzkoušet i nové věci*“ (U5). Prostor pro seberealizaci a kreativitu přináší účastnicím radost z práce a motivuje je k lepším profesním výkonům.

Ve druhé skupině poté nalezneme U2, která má odlišnou zkušenost než předchozí participantky. Ve srovnání s nimi se jí nedostává žádné pracovní volnosti, leč je pod neustálým dohledem jiné osoby. Musí se proto vyrovnávat s nedůvěrou a podceňováním své profesní kompetentnosti: „*Asi mi nevěří, že to sama zvládnou, a proto potřebuje mít neustále přehled o tom, jak, a co dělám.*“ Tyto nepříznivé podmínky mohou zapříčiňovat pokles sebevědomí a narušovat adaptaci jedince. Zde bychom navázali rozmluvou U1 a U6, v níž se zaobírají problematikou „neodbornosti“ začátečníků. V rámci interview obě shodně vypověděly, že jejich názorům není věnována náležitá pozornost, ba ani přisuzována relevantní hodnota: „*V zásadě mi naznačila, že já jako začínající učitelka nemám právo ji žádným způsobem radit, neboť mé návrhy vychází převážně z teorie, ale v praxi pak nefungují*“ (U1). Podle kolegů se jejich argumentace opírají výhradně o teoretické znalosti, přičemž neberou v potaz realitu školské praxe. Dovolíme si ovšem tvrdit, že se jedná o neopodstatněnou výtku, ježto učitel v etapě profesního startu teprve získává prvotní zkušenosti.

V této souvislosti nesmíme opomenout ani rodiče dětí, kterak také oni na začínající učitele pohlížejí skepticky, a to z důvodu jejich mladého věku a nedostatečných zkušeností. Leckdy jejich odborným radám přikládají nižší váhu a preferují doporučení od jiných pracovníků: „*Vlastně já se tady v tomto cítím dost nejistě, protože většina rodičů, když vidí*

tak mladou učitelku, tak jí prostě neberou příliš vážně“ (U9). V případě U2 si zákonní zástupci dokonce správnost informací ověřují u vedení školy, případně uvádějícího učitele, což podráždí její autoritu a sebejistotu: „Takže já s nimi třeba něco řeším, a oni vzápětí jdou za ředitelkou nebo za tu druhou učitelkou a ty informace si ověřují.“ Přeci jen však U9 věří, že postupem času dojde k navázání partnerských vztahů, a tím se celá situace zlepší.

Navzdory předestřeným skutečnostem jsou účastnice přesvědčené, že mohou pedagogický tým obohatit a přispět k jeho rozvoji. Například U8 své kolegy inspiruje inovativními přístupy ve vzdělávání, moderními metodami a digitálními technologiemi: *„Jsem přínosce vzdělávacích center do MŠ a sensory play a taky se snažím dětem více přinést prožitkové učení.“* Další možnou variantou se ukázalo být zprostředkování aktuálních teoretických poznatků, na jejichž důležitost zkušenější učitelé mnohdy zapomínají: *„I když si myslím, že právě těch teoretických znalostí bych ji mohla předat spoustu“ (U6).* V konečném důsledku záleží na tom, jakým způsobem se učitelé k inovacím postaví, tedy zda budou novým návrhům otevření či nikoliv. Zakončili bychom to slovy U5: *„Je samozřejmé, že ta zkušenější kolegyně předává ty své poznatky těm mladším, ale málokdy se už vidí, že jsou ochotné se přiučit i něco od nich.“*

Vnímání začínajícího učitele na pomezí obohacení a nezkušenosti je determinováno mírou otevřenosti pedagogických pracovníků k inovativním změnám a úrovní důvěry ze strany jednotlivých aktérů. Pro nováčky se proto ideálním prostředím stává to, v němž se snoubí respektující a podporující přístup. Pouze tehdy dochází ke vzájemnému obohacení, kdy začátečník získává motivaci k výkonu profese, zatímco jeho kolegové příležitost k profesnímu růstu.

Třetí kategorie odkrývala vazbu mezi profesním rozvojem začínajícího učitele a jeho adaptačním procesem. Osvojování nových znalostí přispívá k posilování profesní jistoty a prohlubování sebevědomí, což paralelně napomáhá k celkové stabilizaci se jedince v profesi. V tomto směru byly oceňovány různé formy dalšího vzdělávání, zejména pak akreditované kurzy/semináře a kolegiální sdílení. V nadcházející části se zaměříme na efektivitu role uvádějícího učitele a zároveň poukážeme na to, zda se prvotní představa noviců shoduje s realitou v mateřské škole.

6.4 Rub a líc uvádějícího učitele

Uvádějící učitel se stává jednou z klíčových osob v rámci adaptačního období začínajícího učitele. Jeho stěžejním úkolem je poskytovat vícestrannou podporu, a tím usnadnit profesní

adaptaci noviců. Ačkoliv dosažení daného cíle se neobejde bez aktivního zájmu obou aktérů a jejich vzájemné spolupráce. Z toho důvodu by měla být jeho volba pečlivě uvážena, pakliže tato role vyžaduje nejen odbornou připravenost jedince, nýbrž i vhodné osobnostní predispozice. O jednotlivých aspektech pojednává předkládaná kategorie, v níž se vyčleňují dvě komplementární subkategorie.

6.4.1 Vidina opory

Začínající učitelé vstupují do mateřské školy s očekáváním, že budou mít k dispozici oporu v podobě uvádějícího učitele. Tato představa se pro ně stává stabilizačním prvkem, neboť vede ke zmírňování jejich počátečního stresu a eventuálních pochybností. Co konkrétně však pro participantky znamenalo jeho přidělení? Zjednodušeně bychom mohli odpovědět následovně: „*Takže ona je pro mě určité symbolem jistoty a podpory*“ (U10).

Naprostá většina účastnic smýšlela v podobném kontextu a měla utvořenou pozitivní vidinu ve vztahu k roli uvádějícího učitele. Uklidňujícím dojmem na ně působilo zejména vědomí, že v případě potřeby budou mít nablízku někoho, kdo jim poskytne náležitou podporu: „*Úplně jako úleva, protože se aspoň můžeš o někoho opřít, prostě kdyby něco*“ (U3). Přítomnost další osoby oceňovala rovněž U10, poněvadž nemusela úvodním dnům čelit zcela samostatně: „*Já jsem za to byla ráda, protože je to taková jistota. Je to fakt příjemné vědět, že tam na té třídě se mnou někdo bude.*“

U některých nováček se vyskytovaly smíšené pocity, ježto se jejich optimistické úvahy střetávaly s jistými obavami. Nejčastěji přemýšleli nad tím, zda si s daným jedincem budou rozumět a dokáží s ním navázat důvěrný vztah. Významnost tedy přikládali povaze a osobnostním vlastnostem, přičemž doufali též v podporující a respektující přístup. Ideu odstavce příhodně vystihuje U1: „*Takže se objevovaly takové rozporuplné pocity. Na jednu stranu vidina záchranného kruhu a na tu druhou obava z neznámého.*“

Pozoruhodná změna nastala v postoji U8, která na přidělení uvádějícího učitele nejdříve pohlížela s nadějí a příznivým očekáváním. Domnívala se, že bude mít příležitost s ním sdílet své osobní dojmy, zážitky i pracovní záležitosti: „*Byla nějaký symbol důvěry a byla osobou, které mohu něco říct, a se kterou se můžu o něčem pobavit.*“ Tato původní představa však nakonec neodpovídala reálné zkušenosti, tudíž s odstupem času došlo k zásadnímu názorovému převratu: „*Pro mě je to ve třídě takový symbol, kvůli kterému do té práce nerada chodím*“ (U8). Ne každý učitel je schopen naplnit roli dle předpokladů a stát se adekvátní oporou, což dokládá námi předložené tvrzení.

Všechny participantky vnímaly přidělení uvádějícího učitele pozitivně, jelikož pro ně představoval symbol jistoty a důvěry. Ve výsledku se však některé z nich setkaly s nesouladem mezi očekávanou a reálně obdrženou podporou, s čímž se poměrně těžce vyrovnávaly. I proto je podstatné, aby se uvádějící učitel aktivně podílel na procesu adaptace noviců a současně se věnoval jejich uvádění do praxe. Na tuto tematickou oblast navazuje následující podkategorie.

6.4.2 Diverzita přístupů

Úspěšnost adaptačního období začínajícího učitele závisí do značné míry na přístupu uvádějícího učitele, jeho odborných kompetencích a schopnosti efektivně spolupracovat. V tomto ohledu se zkušenosti účastnic výrazně rozcházejí, ježto pověření aktéři přikládají uvádění různou důležitost, čímž se proměňuje úroveň i účinnost poskytované podpory.

Polovina participantek hodnotí svou zkušenost s přiděleným mentorem kladně, přičemž vyzdvihovala nejen jeho aktivní zájem a ochotu pomoci, ale rovněž mnohostrannou podporu a systematické předávání informací. Na základě uvedeného lze konstatovat, že jejich původní očekávání bylo naplněno: „*Jinak ta spolupráce je naprosto bezproblémová, až nad mé očekávání bych řekla*“ (U3). Ve vazbě na tuto skutečnost je akcentován význam funkčních vztahů a jejich přesah do neformální roviny. Vzájemné porozumění a soulad po osobnostní stránce utváří pevný základ pro kvalitní a harmonickou spolupráci: „*Já si fakt myslím, že je hodně důležité, aby si ty dvě osoby, teda jako začínající a uvádějící učitelka, spolu sedly, protože potom ta spolupráce nabírá úplně jiných rozměrů*“ (U10). Z pohledu U5 poté uvádějící učitel zastává roli průvodce, poněvadž ji seznamuje s jednotlivými aspekty pedagogické práce, ulehčuje ji orientaci v novém prostředí a cíleně přispívá k její samostatnosti: „*No, tak vlastně já jsem ho brala jako svého průvodce, který mě celým tím svým procesem provede, seznámí mě s tím zázemím školy i s téma dětma.*“

V širších souvislostech rozmyšlela nad daným tématem U9, jež zdůrazňuje celistvé pojetí procesu uvádění a souměrné rozdělení podpory mezi vícero oblastí. Dle ní není optimální upřednostňovat jednu rovinu na úkor druhé, respektive zaměřit pozornost například na metodické vedení nováčka a přehlížet jeho psychickou pohodu. Ve spojitosti s tím připisovala uvádějícímu učiteli multifunkční roli: „*[...] ona mi pomáhá snad po všech stránkách, a to si myslím, že je důležité. Snaží se tu pomoc směřovat rovnoměrně, tedy chce být nejen rádce a expert, ale též přítelkyně*“ (U9). Za nepříznivý ukazatel bychom mohli

označit to, že se tento přístup objevuje v mateřských školách spíše výjimečně, i když právě komplexní a strukturovaná podpora má největší potenciál usnadnit adaptaci noviců.

Druhá polovina účastnic hovořila převážně o negativních zkušenostech, přičemž spolupráci s uvádějícím učitelem popisovala jako neefektivní. Několik jedinců navíc vypovědělo, že přidělená osoba nemá patřičné porozumění k jejich nezkušenosti, ba naopak vůči nim projevuje lhostejnost. To se následně odráží i v nízké kvalitě poskytované podpory, která je nepromyšlená, nesystematická a nedostatečná: „*Takže ta kolegyně, která je teď jakože ještě mojí uvádějící učitelkou, tak ta se tomu vlastně nějak moc nevěnuje. Vůbec mě nijak nekontroluje, nepomáhá nebo tak*“ (U1). Celou situaci poté dokresluje U8, jež rozhořčeně rozpravovala o tom, že její uvádějící učitelka neplní své povinnosti a jakákoliv pomoc z její strany je omezena na nezbytné minimum. V důsledku toho se proces uvádění stává spíše formální záležitostí: „*Takže ona to uvádění bere jen tak, aby to splnila na oko, ale to je vše*“ (U8).

Příčinou nefunkční spolupráce ovšem nemusí být pouze nezáměr o profesní potřeby začátečníka, ale i nepravidelná setkávání a nízká frekvence konzultací, na což upozorňovala U4: „*A prostě my se nějak moc ani nevidáme. Kdyby třeba ta uvádějící učitelka byla moje kolegyně ze třídy, tak by to bylo o něčem jiném.*“ Ve svém výroku zároveň poodhalila jedno ze zásadních doporučení, o němž referuje i odborná veřejnost. Domnívá se, že by ke zintenzivnění vzájemných interakcí napomohlo, kdyby s uvádějícím učitelem působila ve stejné třídě.

K dalším identifikovaným důvodům patří absence metodické podpory pro uvádějící učitele a jejich odborná nepřipravenost: „*[...] já jsem byla její první jako začínající učitelka a bylo vidět, že taky úplně neví. Příliš nevěděla, jak mě má směřovat, ale jako snažila se*“ (U6). V tomto ohledu by mohla být ku prospěchu systémová podpora ze strany vedení a tvorba strukturovaného plánu uvádění, který by jednotlivým aktérům poskytl základní rámec pro koncipování podpory. O jeho přínosu je mimo jiné přesvědčená například U1: „*Možná si myslím, že by byl užitečný i pro mou uvádějící učitelku, protože by získala určitou představu o tom, jak tu podporu vhodně přizpůsobit.*“

Čtvrtou kategorii bychom uzavřeli dodatkem od U8: „*Ta osoba byla prostě nevhodně zvolena.*“ Svými slovy nám připomíná, že ukotvení pozice uvádějícího učitele přináší i jistá úskalí, neboť na ředitele škol přenáší zodpovědnost za jeho správnou volbu. A byť se jedná o klíčového aktéra v rámci adaptačního období začínajícího učitele, stále se v praxi

setkáváme s případy, kdy zvolená osoba nevykonává stanovené požadavky v plném rozsahu. Na problematiku neformálního pojetí uvádění navazujeme poslední kategorií.

6.5 Neformální pojetí uvádění

Na systematické a strukturované uvádění do praxe je v současné době nahlíženo jako na výraznou determinantu efektivního průběhu adaptace začínajícího učitele. Narůstající zájem o tuto tematickou oblast vedl až k nedávným legislativním změnám, které cílí na zajištění lepších podmínek pro implementaci daného procesu v prostředí mateřských škol. Navzdory snahám odborné veřejnosti zkvalitnit podporu noviců v době profesního startu nedochází prozatím k předpokládaným výsledkům, na což poukazuje nynější kategorie. Všechny participantky totiž shodně rozmlouvaly o neformálním pojetí jejich uvádění, ježto probíhá spontánně, nikoliv na základě předem stanoveného postupu. Tuto situaci souhrnně prezentuje U9: *„Jako řekla bych, že na to uvádění není u nás nahlíženo jako formálně a vlastně spíše tak vyplynulo ze situace.“*

Jedním z ukazatelů neformálního nastavení procesu se stává absence strukturovaného plánu uvádění. Polovina účastnic nemá k dispozici žádný psaný dokument, případně o jeho existenci nemá ponětí: *„My vlastně nemáme ani plán uvádění, který třeba moje známá v jiné mateřské škole dostala“* (U4). A přestože je v některých mateřských školách po formální stránce zavedený, není v praxi aktivně využíván. Klíčoví aktéři se tedy neřídí určenými termíny ani nelpí na dodržování přidělených povinností: *„Ale jinak s ním moc nepracujeme, spíše ho máme jen tak, aby se neřeklo no“* (U9). Tím ovšem pozbývá svůj zamýšlený význam, jelikož se podpůrné snahy zakládají výhradně na kolegiální podpoře a vzájemné spolupráci mezi zaměstnanci, tudíž závisí na jejich individuální ochotě a celkovém klimatu ve škole. K tomu se vyjadřuje U8: *„Je to škoda, že ten potenciál, který do toho uvádění byl vložen, nebyl nakonec ani využit.“*

Vzhledem k naplnění formálních náležitostí se u řady participantek může proces uvádění jevit jako funkční, nicméně jejich zkušenosti svědčí o opaku. Zavedená opatření totiž postrádají reálný dopad a jejich realizace zůstává povrchní. Namísto skutečné podpory tak vytvářejí zdánlivý dojem dobře nastaveného systému a slouží více jako podklad pro případnou kontrolu. Dané tvrzení dokládá U7: *„Popravdě jsem ani nedostala zpětnou vazbu, jelikož mi řekla, že ona vidí, jak s dětmi pracuji a nepotřebuje to dělat takto formálně, že se spíše jedná o to, aby se v tom plánu uvádění udělal další zápis [...]“*

Za zajímavé zjištění lze považovat rovněž to, že přidělení uvádějícího učitele neprobíhá oficiální formou, nýbrž vyplývá samovolně ze situace. Čtyři účastnice si dokonce doted nejsou jisté, zda daná osoba roli uvádějícího učitele opravdu zastává. Jedná se pouze o jejich domněnku, ježto s nimi tráví nejvíce času a seznamuje je s některými aspekty jejich pedagogické práce. S těmito nejasnostmi se potýká například U6: *„Já vlastně tedy ani nevím, jestli je ona za toho uvádějícího učitele považována, protože ji takto nespecifikovali.“* Neformálnost procesu mimo jiné potvrzuje absence pravidelných konzultací mezi jednotlivými aktéry, pro něž není v časovém harmonogramu vyčleněn speciální prostor. Nováčci tak získávají informace nahodile a útržkovitě, o čemž se zmiňuje U4: *„Ale možná bych ocenila, kdybychom se alespoň jednou za čas sešli všichni dohromady, aby nám sdělila, co třeba dělat, co naopak nedělat, a tak.“*

Významným prvkem se ukázala být i vlastní iniciativa participantek, ježto musí podporu mnohdy aktivně vyhledávat. Několik z nich bylo nuceno vstoupit do pozice prvotního iniciátora, jelikož se jim žádné spontánní pomoci nedostávalo. V souvislosti s tím však dodávají, že jakmile o ni požádaly, střetly se ze strany kolegů s ochotou: *„Je totiž pravda, že já osobně nějakou cílenou pomoc nepociťuji, ale kdykoliv jsem o ni požádala, tak mi byla ochotně nabídnuta“* (U1). V tomto případě vychází podpora z aktuálních potřeb jedince, přičemž více než na předcházení problematických situací se zaměřuje na jejich následné řešení.

Proces uvádění je tedy výrazně ovlivněn lidským faktorem, zejména ochotným a vstřícným přístupem zaměstnanců škol, a současně do značné míry podmíněn iniciací samotného začínajícího učitele. Navzdory neformálnímu pojetí jsou však v praxi uplatňovány rozmanité podpůrné strategie, které usnadňují profesní adaptaci noviců. Jejich výčet a bližší charakteristiku rozebíráme v první subkategorii.

6.5.1 První kroky uvádění

Kvalitní systém podpory v počátcích profesní dráhy učitele se zasazuje v prevenci drop-out fenoménu, a souběžně přispívá k profesní spokojenosti začínajících učitelů. Z toho důvodu je nezbytné, aby se všichni klíčoví aktéři činně podíleli na jejich uvádění do praxe, a to bezprostředně od prvních dnů po jejich nástupu. Ze zkušenosti účastnic zahrnuje tento proces systematické seznamování s novým prostředím, školní kulturou a pracovním kolektivem. Opomenuta ovšem není ani metodická a administrativní podpora, která jim napomáhá lépe zvládat pedagogickou práci i další povinnosti přináležející k učitelské profesi.

V tomto ohledu se nabízí zmínit již přípravný týden, jemuž dvě participantky (U1 a U9) přikládají speciální význam. Díky pozvolnému prázdninovému režimu mají dobrou příležitost navázat prvotní vazby se zaměstnanci a alespoň částečně se zorientovat v nových prostorách. Dle jejich názoru jim tento pomalejší rozjezd posléze ulehčuje začátek školního roku: „*Jsem fakt ráda, že jsem nastoupila už v tom přípravném týdnu, protože jsem si už trochu zvykla aspoň na to prostředí, navázala jsem ty prvotní vztahy s kolegy, a tím to pro mě bylo v to září ulehčené*“ (U9). Se zřetelem na uvedené řádky lze přípravný týden považovat za specifickou formu podpory, neboť umožňuje postupnou aklimatizaci na školní prostředí a pracovní kolektiv.

Přestože se ostatní účastnice k přípravnému týdnu explicitně nevyjadřovaly, byla i v jejich případě zrealizována úvodní prohlídka po školní budově: „*Provedl mě po prostorách mateřské školy, seznámil mě vlastně s tím novým prostředím, abych se v něm dokázala lépe orientovat*“ (U6). V první řadě se tedy proces uvádění zaměřuje na seznamování noviců s prostředím a poté na jejich začleňování do pracovního týmu: „*Pomohla mi seznámit se i s ostatními, aby to bylo pro mě komfortnější, abych nebyla nervózní a tak*“ (U7).

K podstatným prvkům patří též přiblížení kultury školy a její filozofie, ačkoliv se jedná o relativně přehlíženou oblast, poněvadž o ní hovořily pouze dvě participantky: „*No vlastně ta ředitelka mi představila tu školu, jakým směrem se ubírá, jakou mají filozofii*“ (U3). Tento krok je však nezbytný k tomu, aby učitel porozuměl hodnotám a cílům školy a získal jasnější představu o tom, jakým způsobem by měl přistupovat k výchově a vzdělávání dětí.

V průběhu měsíce září dochází též k předávání základních informací o denním režimu a každodenním fungování instituce, včetně zprostředkování provozních a organizačních záležitostí. V tomto směru participantkám napomáhá propojení pracovních směn s kolegy, díky čemuž získávají ucelený náhled na celodenní provoz v mateřské škole: „*Neměla jsem tedy ten první týden přímo jen ranní nebo odpolední, ale prostě tak, abych viděla ten provoz všeobecně, tedy od rána až do odpoledne, než se zavře*“ (U7). Opět vznikl jistý nesoulad ve výpovědích U2, která celkovou úroveň podpory hodnotí negativně. Tento postoj vychází z jejího nedostatečného zaučení, kdy ačkoliv měla zpočátku povinné náslechy u kolegyně, jiné pomoci se jí nedostává: „*A jako prostě jsem si myslela, že proběhne takové celkové školení nebo zaučení, kdy oni mi právě všechno vysvětlí [...]*“.

Nedílnou součástí uvádění se stávají i pravidelné konzultace nadcházejících příprav. Zajímavá je ovšem skutečnost, že se jedná o povinně zavedené opatření a nevzniká na popud

samotných noviců. Tím by mohlo dojít k jeho nežádoucí záměně s kontrolní činností, v rámci níž si vedení a uvádějící učitel ověřují schopnosti začátečníka: „*Přípravy ji stále posílám mailem a ona mi je kontroluje*“ (U4). Jeho efektivnosti tak nelze dosáhnout bez poskytnutí konstruktivní zpětné vazby, na jejímž podkladě by se začínající učitel mohl profesně dále rozvíjet. I přesto se některé účastnice setkávají s opakem: „*Poznámky k přípravám jsou však žádné nebo minimální*“ (U4). Předem vypracované přípravy mohou nadto posloužit jako opora při realizaci výchovně-vzdělávacích aktivit a vést k minimalizaci výskytu problematických situací: „*A hlavně to berou tak, že to je pro mě, abych v případě potřeby měla při té řízené činnosti nějaký záchytný bod, o který se mohu opřít*“ (U7).

Poslední výraznou oblast představuje administrativní podpora, jíž přikládají důležitost všechny dotázané osoby, i když se její kvalita různí. Některým bylo dopodrobna vysvětleno, jak mají povinnou dokumentaci vyplňovat, přičemž dokonce obdržely vzorové materiály z předchozích let: „*Tady mi opět pomohla ta uvádějící učitelka, která mi řekla, jak mám jednotlivé dokumenty vypisovat. Ukázala mi i nějaké šablony, podle kterých se můžu řídit, abych měla lepší představu [...]*“ (U9). Naopak u jiných nebyla této problematice věnována náležitá pozornost: „*Takže tam to bylo hodně ze začátku o té práci s dětmi, ale škoda, že tam bohužel nebylo víc té dokumentace [...]*“ (U8). Systematické seznamování začínajícího učitele s dokumentací však přispívá k celistvému pojetí procesu uvádění a přináší výhody pro obě zainteresované strany. Novicové totiž často pocítují ostych při opakovaném vyžadování pomoci, tudíž mají příležitost dosáhnout v jednom okruhu svých povinností částečné samostatnosti. Rovněž pro zaučujícího je efektivnější ozřejmit celý postup najednou, než předávat informace útržkovitě a nesouvisle. Na význam této strategie poukazovala U1: „*Jsem vděčná, že mi tu dokumentaci vysvětlila souhrnně, protože jsem si doplnila potřebné znalosti a konečně se cítím jistější.*“

Závěrem je třeba zdůraznit, že dle výzkumných dat není odpovědnost za výše předestřené úkoly vázána ke konkrétním pracovním pozicím a neexistuje jednotný systém v jejich rozdělování. V praxi se jich ujímá vícero osob – vedení školy, uvádějící učitel, pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci. V jednotlivých mateřských školách navíc proces uvádění nabývá různých kvalit a jsou v něm zvyznamňovány odlišné aspekty. Přeci jen však účastnice shodně podotýkaly, že se jim nejvíce podpory dostává v úvodním měsíci a poté dochází k jejímu pozvolnému uvolňování: „*Za uplynulé období již shledávám menší podporu, jako tomu bylo při nástupu do zaměstnání [...]*“ (U7).

V nadcházející podkategorii se zaměříme na roli vedení školy, na níž je nahlíženo převážně skepticky, a to zejména kvůli převládajícímu nezájmu, nezainteresovanosti a nedostatečným časovým možnostem pro uvádění noviců. I přesto není daná subkategorie tvořena výpověďmi všech participantek, protože ojediněle se objevovalo i pozitivní hodnocení. Konkrétně U3 a U7 se zdržely jakéhokoliv negativního soudu o ředitelce, ba naopak její přístup vyzdvihovaly.

6.5.2 (Ne)uvádění ze strany vedení

Proces uvádění začínajících učitelů je podmíněn úzkou spoluprací všech zúčastněných aktérů, jelikož zvláště tehdy dosahuje nejvyšší efektivity a cílí až k úspěšnému zakončení adaptačního období. S ohledem na tuto skutečnost je důležitá nejen adekvátní podpora ze strany kolegů, ale rovněž systematická a cílená podpora od vedení mateřské školy. Nicméně právě zde nastává zásadní problém, ježto účastnice používají ve spojitosti s vedením termín „neuvádění“, což odkazuje na jeho nedostatečnou zaangažovanost: *„Vedení mě v podstatě představilo na poradě, a tím to asi jakoby skončilo“* (U5). A přestože lze formální představení nového člena považovat za vstřícný krok, absence další podpory vypovídá spíše o nepříznivých podmínkách. V případě U8 nabývá proces uvádění dokonce povahy úkolování, poněvadž se jí namísto pomoci dostává nadstandardních povinností: *„Takže spíš paní ředitelka požaduje více věcí po mě, než aby mi takto něco ukazovala“* (U8).

V návaznosti na výše zmíněné je reflektován rozpor mezi formálně nabízenou a reálně poskytovanou podporou. Navzdory tomu, že ředitelé nezřídka vyjadřují ochotu kdykoliv pomoci, není vyřčené prohlášení ve skutečnosti vždy dodrženo: *„Takže mi vlastně celou dobu říkala, že si na mě kdykoliv udělá čas a nemám se ostýchat přijít na cokoliv zeptat, nicméně realita pak byla úplně jiná“* (U2). Mnohdy se tak z jejich strany jedná více o zdvořilostní návrh než o funkční formu podpory.

K dalším negativním prvkům patří minimální kontakt a nedostatečná informovanost: *„Takže já jsem s vedením ani nějak nekomunikovala“* (U10). Z pohledu participantek probíhá vzájemná komunikace výhradně v situacích, které vyžadují neodkladné vyřešení určitého problému. Tento omezený rámec interakcí svědčí o absenci aktivního zájmu ředitelů o proces uvádění a nízké iniciaci podpůrných opatření. Jednostranně orientovaná komunikace navíc zpravidla zamezuje utvoření bližších vazeb, a třebaže mohou být vzájemné vztahy nekonfliktní, zůstávají na formální a povrchní úrovni. K tomu se otevřeně vyslovila U6: *„Určitě ta komunikace z jejich strany by měla být jiná, protože já hodně*

vnímám, že to vedení nemá dostatek času, aby se věnovalo nám jako začínajícím učitelům.“ Nyní je příhodná chvíle zamyslet se nad tím, proč k dané situaci dochází. Pravděpodobnou příčinou by mohla být nadměrná pracovní zátěž ředitelů, na něž jsou v současné době kladeny vysoké požadavky. A právě tím se paralelně snižují jejich časové možnosti pro systematické uvádění začínajících učitelů do praxe i jejich průběžnou podporu. Předložené tvrzení se mimo jiné opírá o Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.

V tomto ohledu volí vedení školy nejjednodušší strategii, tedy deleguje odpovědnost na jiné zaměstnance, aniž by však nejprve uvážilo jejich časovou disponibilitu či kompetentnost ke zvládnutí úkolů: *„Ona hodně věcí svěřuje právě do rukou té uvádějící učitelky, ale ona to sama taky všechno nemůže zvládnout“* (U1). Z uvedeného výroku lze jednoznačně vyvodit, že jeho roli nahrazují jiní aktéři, zejména uvádějící nebo vedoucí učitel. V této souvislosti vyjadřuje U6 zklamání z pasivního přístupu vedení, protože se dostatečně nezasazuje v otázce jejího uvedení do praxe: *„Mrzí mě, že prostě neprojevují daleko víc snahy k tomu, aby nás uvedli do toho chodu té školy“* (U6).

V přímém kontrastu s doposud předloženými daty vystupuje následující výrok: *„Jediný důvod, proč jsem to tehdy nevzdala byla právě ona, ježto mě neuvěřitelně podporovala [...]“* (U1). V prezentované ukázce možno postřehnout vnitřní nesoulad ve výpovědích U1, která ač odkrývá negativní zkušenosti s vedením školy, označuje podporu od ředitelky za klíčový faktor svého setrvání v profesi. Rozporuplnost by mohla pramenit z jejího nepřesného porozumění pojmu uvádění, případně z tendence sdílet zvláště problematické aspekty. Obdobné nesrovnalosti se objevují i v rozhovoru s U8.

Jednotlivé odstavce poukazovaly na identifikované mezery v podpoře začínajících učitelů a souběžně upozorňovaly na problematiku „neuvádění“ ze strany vedení. Zatímco zkvalitnění některých aspektů nevyžaduje rozsáhlé změny a jejich náprava spočívá plně v rukou ředitele školy, jiné již spadají do působnosti vyšších instancí. Tyto nedostatky však bývají kompenzovány ochotou jiných zaměstnanců, o čemž pojednávala druhá kategorie. V konečném výsledku tak převládá ambivalentní názor, jenž účelně shrnuje U5: *„I když to může kdykoliv vypadat různě, že třeba vedení nepodporuje, nebo že někteří učitelé o nás nejeví zájem. Tak si myslím, že když dojde na něco horšího, tak ta podpora tam stejně je, a to vedení toho člověka stejně podpoří.“* Ačkoliv tedy vedení neuděluje podporu z hlediska každodenních záležitostí, v případě krizových situací se stává potřebnou oporou. A tím opět narážíme na téma nesystematičnosti, neboť se podpora objevuje až za nezbytných okolností.

Zde navazujeme poslední subkategorii, která vypovídá o nevčasném a nekompaktním předávání informací.

6.5.3 Informační šum

Závěrečná podkategorie je založená na výpovědích pěti participantek, které nadnesly důležitost kvalitního informačního toku. Dostupnost, srozumitelnost a konzistence obdržených informací má pro začínajícího učitele obrovskou hodnotu, neboť mu pomáhají zorientovat se v novém prostředí, porozumět profesním požadavkům a adekvátně vykonávat přidělené úkoly. Naopak neinformovanost vede k nejistotě a zvýšené míře stresu, s čímž mají zkušenosti též účastnice výzkumu.

Participantky opakovaně upozorňovaly na problémy s pozdním či neúplným předáváním klíčových informací, a to jak ze strany vedení školy, tak uvádějících učitelů: „*U nás ve školce totiž přetrvává problém s komunikací a mnohé věci se tak dozvídám až na poslední chvíli [...] (U1).*“ Jedná se zejména o nevčasné sdělování termínů porad, průběžné přerozdělování pracovních povinností a nejednotné způsoby jejich plnění. Tato skutečnost se pro ně stává výzvou, ježto prozatím nejsou schopny flexibilně reagovat na nečekané změny, ani operativně řešit vzniklé komplikace: „*Přeci jen já jako začínající učitelka ještě úplně nezvládám reagovat na tady ty náhlé změny situací a jsem z toho potom ve stresu [...]*“ (U4).

Dále se ukazuje, že výměna informací probíhá neformálně a leckdy jsou při ní zprostředkovány jen útržky z celkového sdělení. V důsledku toho si začínající učitelé musí aktivně dohledávat podklady, které by za ideálních podmínek měly být snadno dostupné: „*Takže já ty informace získávám tak útržkovitě v mezičase, ale nijak systematicky*“ (U7). Tento způsob komunikace navíc mnohdy vede ke zkreslenému porozumění, nepřesnostem a neshodám, jak uvnitř učitelského kolektivu, tak při interakci s rodiči dětí: „*Stále je menší problém v předávání informací. Informace jsou nepřesné a nejsou kompletní, vzniká pak informační šum a drobné neshody*“ (U4).

Výše predestřené rozvíjí U2, jež popisuje nesoulad v pokynech přicházejících od ředitele a uvádějícího učitele: „*Takže tady je úplný rozpor těch informací, každý říká něco jiného.*“ Z dané výpovědi vyplývá, že není vždy jasné, kdo má být primárním zdrojem informací, a jaké údaje lze pokládat za relevantní. Tento zmatek může u jedince vyvolávat nejistotu a vést až ke zbytečným chybám při plnění pracovních úkolů.

Shrneme-li to nejdůležitější, tak poslední podkategorie reflektuje potřebu efektivního a jednotného systému předávání informací. Ačkoliv bývá tento prvek nezřídka opomíjen, nepochybně ovlivňuje profesní adaptaci začínajících učitelů. V prostředí s nejasnou a nesystematickou komunikací se nováček cítí nejistě a naráží na obtíže při plánování a realizaci profesních činností. Zásluhou funkčního systému si je však vědom toho, co má očekávat, čímž získává šanci se na to v dostatečném předstihu připravit.

7 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Výzkumné šetření realizované v rámci diplomové práce se zaměřovalo na problematiku podpory adaptace začínajících učitelů mateřských škol v souvislosti s procesem uvádění do praxe. S oporou o získaná data z polostrukturovaných rozhovorů a deníků začínajícího učitele se nyní pokusíme shrnout výsledky a odpovědět na stanované výzkumné otázky.

Jaké zkušenosti mají začínající učitelé mateřských škol s uváděním do praxe v průběhu adaptačního období?

V jednotlivých mateřských školách je uvádění do praxe pojato osobitým způsobem, čímž i jeho kvalita nabývá odlišných hodnot. A ačkoliv se zkušenosti začínajících učitelek v mnohých aspektech rozcházejí, lze v nich objevit i jisté paralely. Kupříkladu z formálního hlediska není jejich adaptaci věnována specifická pozornost, jelikož ve velké míře záleží na přístupu zainteresovaných aktérů. V praxi totiž nejsou zavedeny žádné funkční plány uvádění, ba dokonce se ředitelé nezaměřují ani na implementaci podpůrných prvků, tedy hovoříme-li o časově dlouhodobější perspektivě. Jakákoliv poskytovaná podpora tak zpravidla vymizí již v průběhu prvních týdnů, načež je k novicům přistupováno jako ke zkušeným učitelům. Výjimkou se stává pouze povinné přidělení uvádějícího učitele, nicméně i zde narážíme na problémy, zejména kvůli nedostatečné kompetentnosti zvolené osoby a nevhodným povahovým vlastnostem.

A přestože by vedení školy mělo zastávat jednu z klíčových rolí, převládá vůči němu skeptické smýšlení. Vyjma dvou případů je poukazováno na jeho převažující nezáměr, nezainteresovanost a minimální kontakt. Z důvodu časové indisponibility bývají nadto veškeré povinnosti svěřovány do rukou uvádějícího učitele, případně jiných pedagogických pracovníků. Na základě toho lze konstatovat, že uvádění začínajících učitelů nemá strukturovanou podobu a probíhá nesystematicky, přičemž jeho úspěšnost závisí na lidském faktoru, tedy ochotě a vstřícnosti jednotlivých aktérů.

Co prožívají začínající učitelé mateřských škol v rámci adaptačního období a současně se odehrávajícího procesu uvádění do praxe?

Všechny účastnice považují začátek své profesní kariéry za stresové období, ježto se potýkají s mnohými obavami, nejistotou a nedůvěrou ve vlastní pedagogické dovednosti. Tyto negativní prožitky jsou navíc provázeny mírnými projevy šoku z reality, poněvadž

náročnost reálné praxe daleko předčila jejich původní očekávání. Příčinu možno shledat v nedostatečné podpoře začínajících učitelů, protože musí ihned od prvních dnů fungovat bez výraznější pomoci. A třebaže se s nepříznivou situací postupně vypořádávají, cítí se osamoceně a čelí obrovskému psychickému tlaku, jenž vede až k myšlenkám ohledně odchodu z profese. V této oblasti se silně zasazuje též nepřiměřené množství povinností, které narušuje rovnováhu mezi osobním a pracovním životem učitele. Problematické se stávají nejen každodenní požadavky spojené s profesí, nýbrž i nadstandardně přidělené úkoly, pro jejichž vyhotovení je zapotřebí vyčlenit prostor ve volném čase. V neposlední řadě narážejí participantky na vlastní nepřipravenost na profesi, kvůli čemuž mají tendenci podceňovat své kvality. Dle jejich názoru je vysokoškolské studium vybavilo zvláště teoretickými znalostmi, nikoliv již praktickými zkušenostmi. V důsledku toho pociťují v některých oblastech své práce značné mezery, což se projevuje zejména při práci s dětmi, komunikaci s rodiči a administrativních činnostech. Přeci jen se však ve spojitosti s první dílčí otázkou objevil i pozitivní nálezy, neboť zásluhou dobrých kolegiálních vztahů dochází k pozvolnému překonání těžkých začátků.

Jaká je obsahová stránka procesu uvádění začínajících učitelů?

Proces uvádění začínajících učitelů probíhá nejvýrazněji v prvních dnech jejich profesní kariéry. V rámci přípravného týdne se jeho součástí stává prohlídka školní budovy, seznamování s pracovním kolektivem i předávání základních informací o filozofii mateřské školy a provozních záležitostech. K přiblížení denního režimu a související učitelské práce dále napomáhá úvodní propojení směn se zkušeným kolegou. Tím novicové získávají nejen povědomí o organizaci celého dne, ale též inspiraci pro vlastní pedagogickou práci. V této oblasti se zasazují i pravidelné konzultace příprav, na jejichž podkladě mají možnost zkvalitnit své pedagogické dovednosti. Neméně důležitá je administrativní podpora, která se zaměřuje na vysvětlení způsobu vyplňování povinné dokumentace a mimo jiné zahrnuje zprostředkování vzorových ukázek z předchozích let.

Ve výzkumu se nám povedlo identifikovat jediný aspekt, jenž přetrvává dlouhodobě a participantky o jeho přítomnosti pojednávaly i s odstupem času. Jedná se o nabídku akreditovaných kurzů/seminářů realizovaných v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Této příležitosti je naplno využíváno, neboť nové znalosti posilují jedincovu profesní sebejistotu a přispívají k jeho snazší adaptaci. Ačkoliv není zcela jasné, zda lze hovořit o zamýšleném obsahu procesu uvádění.

Jaké jsou zdroje podpory v adaptaci začínajících učitelů mateřských škol?

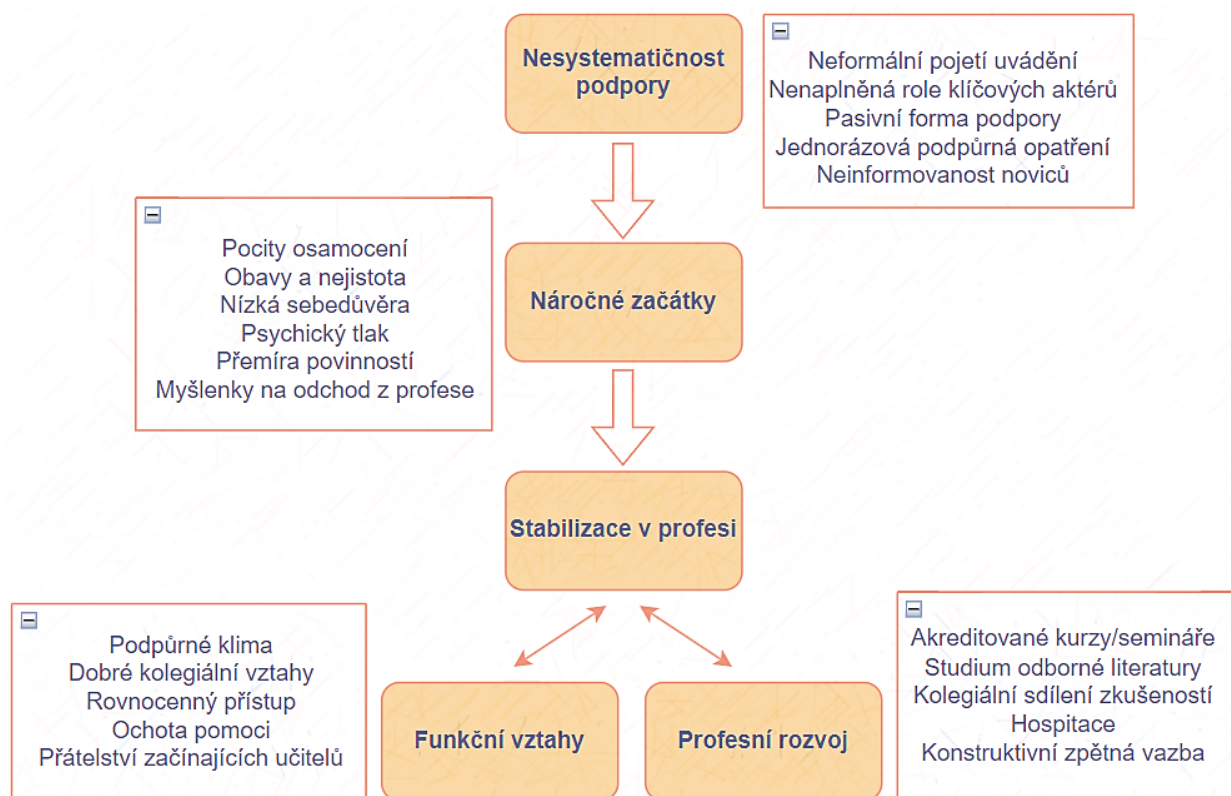
Za klíčový zdroj podpory možno považovat pedagogické pracovníky, ježto směrem k začínajícím učitelům volí ochotný a přívětivý přístup, čímž se pro ně stávají oporou v těžkých chvílích. Vzájemné vztahy navíc mnohdy přesahují formální rámec a dochází k jejich prohloubení mimo pracovní prostředí. Dobrým kolegiálním vztahům přisuzují účastnice největší význam, jelikož mají možnost se v případě potřeby obrátit na vícero osob, které vyhoví jejich žádosti o pomoc. Aby si však postupem času dokázaly poradit i bez nutnosti asistence, přispívají rovněž k jejich profesnímu rozvoji, ať už sdílením zkušeností, nebo poskytováním konstruktivní zpětné vazby. Specifickou kategorií poté představují nepedagogičtí pracovníci, kteří se podílejí na utváření přátelské atmosféry a přinášejí začínajícím učitelům pocit jistoty a bezpečí. Kromě toho jim předávají podstatné informace ohledně běžného provozu mateřské školy, její kultury a zavedených rituálech. Obecně bychom mohli říci, že jsou jejich pravou rukou v méně formálních záležitostech.

V kontextu této problematiky vystoupila do popředí též role uvádějícího učitele, leč zde se zkušenosti participantek znatelně rozcházejí. Ačkoliv jeho přidělení vnímaly pozitivně a zpočátku ho označovaly za symbol jistoty a důvěry, ne vždy se daná představa v reálu naplnila. Zatímco jedna skupina vyzdvihuje mnohostrannou podporu a multifunkčnost role, druhá upozorňuje na nezáměr a neplnění stanovených povinností. V těchto situacích nabývají na významu ostatní pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci, jež svou ochotou vyrovnávají nefunkční spolupráci mezi uvádějícím a začínajícím učitelem. Přesto bývá podpora ze strany jednotlivých aktérů iniciována zvláště samotným novicem, a tedy vzniká až na základě jeho aktuálních potřeb a pocíťovaného nedostatku.

Posledním zdrojem podpory se ukázali býti další začínající učitelé, neboť mezi sebou nacházejí vzájemné porozumění. Díky sdílené zkušenosti spolu mohou otevřeně mluvit o svých pocitech, profesních úspěších i nezdarech. Jejich vzájemná interakce má nadto pozitivní vliv na psychickou pohodu, poněvadž si dodávají motivaci do dalších dnů a podporují se při zdolávání překážek.

Pro lepší přehlednost jsme vytvořili vizuální schéma (viz obrázek 4 Syntéza výsledků), jenž znázorňuje vzájemnou provázanost předložených zjištění a zasazuje je do širších souvislostí. V obecné rovině schéma reflektuje reálnou podporu v prostředí mateřských škol a její dopad na průběh adaptačního procesu začínajících učitelů. Výchozím bodem se stává nesystematická podpora, která se vyznačuje neformálním pojetím procesu uvádění, nenaplněnou rolí klíčových aktérů a iniciací podpůrných snah za strany samotného novice.

V důsledku těchto nepříznivých podmínek se nově příchozí učitelé cítí mnohdy osamocení a čelí velkému psychickému tlaku, což v krajních případech vede až k úvahám ohledně odchodu z profese. V souhrnu lze říci, že absence systematické podpory a nedostatečné institucionální ukotvení podpůrných opatření zvyšují náročnost profesního startu. Navzdory tomu ovšem dochází k postupnému překonávání úvodních obtíží, a to zejména díky funkčním vztahům v pracovním kolektivu a ochotnému přístupu jednotlivých zaměstnanců. V tomto kontextu se neméně podstatným faktorem ukázal být i profesní rozvoj, ať už v podobě cíleně plánovaných aktivit, nebo spontánního úsilí jedince. Oba uvedené aspekty, tedy kolegiální vztahy i profesní rozvoj, významně přispívají ke stabilizaci začínajícího učitele v profesi a napomáhají mu k úspěšnému zvládnutí adaptačního období.



Obrázek 4 Syntéza výsledků

(zdroj: vlastní)

8 DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU

V nynější kapitole se zaměříme na porovnání výsledků diplomové práce se závěry dalších realizovaných výzkumů, přičemž poukážeme na jejich shody a odlišnosti. Problematika podpory adaptace začínajících učitelů se pozvolna dostává do centra pozornosti odborníků, což se promítá též do oblasti pedagogického výzkumu. V současné době tak nalezneme celou řadu zahraničních i domácích studií, které na dané téma pohlíží z různých úhlů pohledů a dotýkají se jeho rozličných aspektů. Přec bychom za sjednocující motiv mohli považovat snahu o formulaci odborných rad či návrh podpůrných opatření, jejichž implementace do školské praxe by usnadnila profesní start noviců.

Adaptační období začínajícího učitele je v každé mateřské škole pojato osobitým způsobem, přičemž někde se nachází v popředí zájmu, jinde naopak na samém okraji. A ačkoliv námi oslovené participantky pocítují podporu ve vícero rovinách práce učitele, bývá nezdůvodněná iniciována na jejich vlastní popud. I proto označují počátek své profesní dráhy za náročné období, v němž se potýkají s obavami, nejistotou a celkovým vyčerpáním, které pramení z přemíry povinností a nucené samostatnosti. K obdobnému zjištění dospěli též Havel et al. (2019), jejichž respondenti prožívali v prvních dnech po nástupu pocity osamocení, ježto jim scházela přiměřená podpora a v mnohých situacích si tak museli poradit svépomocí.

Soulad v názorech poté panoval ohledně důležitosti partnerských vztahů a kvalitní spolupráce uvnitř pracovního kolektivu, o nichž účastnice smýšlely jako o jedné z determinant úspěšné adaptace. Kolegové pro ně představují potřebný zdroj pomoci a opory, tudíž si považují zvláště jejich ochotného a vstřícného přístupu. Zároveň je vnímají jako zprostředkovatele inspirativních příkladů a konstruktivní zpětné vazby, což koresponduje s prezentovanými daty od Hanušové et al. (2017). Zde se ovšem vynořuje zajímavý rozpor, kdy autoři hovoří o spokojenosti učitelů s vedením školy, jehož zaangażovanost pokládají za efektivní prvek podpory a přisuzují mu stejnou váhu jako bezproblémovým kolegiálním vztahům. V našem případě je na roli vedení nahlíženo spíše negativně, ve smyslu převládajícího nezájmu, nízkého zapojení a nedostatečných časových možností pro uvádění.

Pozoruhodné závěry dále přinesli Martin et al. (2016), dle nichž se účinnost podpory odvíjí od kvality mentorské interakce. Novicové totiž pozitivně hodnotili zejména to, že měli k dispozici osobu, na níž se mohou spolehnout a kdykoliv ji požádat o radu. Tutéž skutečnost

oceňovaly i naše participantky, ačkoliv se ne vždy jednalo přímo o přiděleného uvádějícího učitele, ale jeho pozici občasné zastupovali i jiní kolegové, ba dokonce nepedagogičtí pracovníci. V souvislosti s tím vystoupila na povrch myšlenka o správné volbě uvádějícího učitele, na potřebu čehož poukazoval i Kearney (2021). V několika případech se objevila nespokojenost s povahovými vlastnostmi dané osoby, ojediněle byla zmíněna i její nezkušenost s procesem uvádění. To nás ve shodě s autorem přivádí k úvahám o nutnosti zavést strukturovaný systém podpory pro uvádějící učitele, který by zahrnoval povinné absolvování přípravného kurzu. Vzhledem k uvedenému se domníváme, že tato oblast není prozatím řádně podchycena a stálo by za zvážení, zda nesoustředit více výzkumné pozornosti právě tímto směrem.

Rozdíly můžeme poté nalézt ve výsledcích Syslové a Borkovcové (2022), jejichž respondenti se zpravidla neúčastnili formálních aktivit v rámci DVPP, vyjadřovali vůči nim skepsi a souběžně byli přesvědčeni o jejich neefektivitě. Naproti tomu naprostá většina námi dotázaných učitelky měla příležitost se do vzdělávacích seminářů/kurzů libovolně zapojovat, v čemž spatřovaly přínos pro adaptaci i postupné začleňování se do profese. Tento střet názorů je pravděpodobně způsoben odlišnou úrovní kvalifikace subjektů, pakliže náš výzkumný vzorek tvoří z devadesáti procent učitelky s vysokoškolským vzděláním, kdežto u autorů se jedná pouze o jednu třetinu. Z našeho pohledu by tak mohla dosažená kvalifikace částečně ovlivňovat zájem jedince se dále rozvíjet.

Kontinuální vzdělávání a profesní růst tedy patří k klíčovým faktorům, který učitelkám napomohl přivyknout si na novou profesní roli a zároveň lépe zvládat pracovní povinnosti. Ve spojitosti s tím nabývaly na významu též následky či vzájemné hospitace, jež se pro nováčky staly obrovským zdrojem zkušeností. Za neméně přínosné je ovšem považováno sdílení výukových strategií, praktických tipů nebo materiálů. Tyto zaškolovací aktivity se však u Syslové a Borkovcové (2022) vyskytovaly spíše sporadicky, čímž ztrácely na své hodnotě. Byť například u Martina et al. (2016) bylo pozorování zkušených kolegů v akci vyobrazeno pozitivně, což odpovídá našim výsledkům.

Relativně stabilní se jeví též zjištění ohledně náročných situací, s nimiž se učitelé v počátcích své profesní dráhy potýkají. K nejčastěji skloňovaným výzvám patří kázeňské problémy, vedení školní dokumentace, administrativa, práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a efektivní komunikace s rodiči. Souhlasné oblasti předestírá Juhaňák et al. (2018), Záleská et al. (2019), případně Syslová a Borkovcová (2022), které do

prezentovaného výčtu nadto přidávají například time management, vlastní přípravu na hodiny, sebereflexi či znalosti využívání ICT ve vyučovacím procesu.

V závěru bychom měli poznamenat, že i když je směrem k participantům zacílená vícezdrojová podpora, nelze hovořit o systematickém uvádění do praxe, leč spíše o nahodilém předávání základních informací ohledně chodu konkrétní mateřské školy. Kromě toho byli nejednou nuceni vstoupit do role prvotního iniciátora, což vypovídá o přítomnosti pasivních forem podpory. Více než účelně plánované aktivity tedy převažují intuitivní postupy, jež jsou založené na aktuální potřebě začínajícího učitele. Na tutéž záležitost jednoznačně upozorňoval výzkum Kearneyho (2021) či Syslové a Borkovcové (2022), sic u nás byly podpůrné snahy obohaceny alespoň o záměrné iniciování profesního rozvoje.

Ke zlepšení stávající situace by mohl napomoci důkladně promyšlený plán uvádění, o jehož existenci se zmiňovalo vysoké procento dotázaných učitelek. Překvapujícím faktem ovšem bylo, že plnil výhradně formální funkci a v praxi již nenacházel další uplatnění. V návaznosti na vyřčené pokládáme za příhodné otevřít otázku, co přivádí vedení školy k tomu, aby vynaložilo úsilí k vytvoření dokumentu, když jeho přínosů nakonec ani nevyužije.

Mezi limity diplomové práce by se dal uvést časový rozptyl v realizaci výzkumu, neboť sběr dat u prvních šesti participantů proběhl již v roce 2023, respektive před zavedením povinného adaptačního období pro začínající učitele. O rok později však došlo ještě k rozšíření výzkumného souboru o další čtyři účastnice, jejichž nástup byl již ovlivněn změnami v legislativě. Přesto si dovoluujeme tvrdit, že se tato rozdílnost podmínek do výsledků nijak neprojevila, poněvadž mezi zkušenostmi zástupců z jednotlivých skupin neshledáváme žádné výrazné rozpory. Ačkoliv přeci jen by někteří ředitelé mohli k uvádění přistupovat po legislativních úpravách odlišně, čímž by se samozřejmě pozměnily též zkušenosti noviců.

Hovořit bychom mohli též o nenaplnění celkového potenciálu druhé doplňkové metody, konkrétně analýzy deníku začínajícího učitele. Z obou výzkumných metod jsme totiž získali víceméně totožná data, tudíž v konečném důsledku deníky posloužily pouze pro rozšíření a potvrzení vzniklých kategorií z rozhovorů. Vhodnější by zřejmě bylo stanovit okruhy, které by se mírně lišily od obsahového pojetí interview, čímž bychom dospěli k nasycenějším datům. V našem případě tak učitelky do zápisů zaznamenávaly zpravidla to, co nám posléze sdělily i při společné rozpravě.

V neposlední řadě zahrnujeme do kategorie limitů subjektivitu v rámci kvalitativně orientovaného výzkumu, sic jsme se jako výzkumníci snažili zachovat patřičný odstup. I přesto je možné, že jsme při interpretaci dat nevědomě zvýznamňovali výroky, které nám vzhledem k dané problematice připadaly podstatné. Vyloučit nelze ani částečné zkreslení předkládaných výsledků, do nichž se mohlo promítnout naše osobité chápání fenoménu či vlastní přesvědčení.

9 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Proces uvádění začínajících učitelů do praxe dosahuje v jednotlivých mateřských školách rozdílných kvalit, což platí též pro implementovaná podpůrná opatření. Vzhledem k této nesourodosti pak není snadné vypracovat doporučení pro praxi, jež by fungovalo na bázi univerzálnosti. I přesto si dovolíme zformulovat několik návrhů, které by dle našeho úsudku mohly napomoci zkvalitnit systém podpory adaptace noviců a současně tak přispět k jejich bezproblémovému ukotvení se v profesi. Zároveň považujeme za vhodné zmínit, že níže předestřené aspekty nebyly vybrány nahodile, leč vychází z individuálních zkušeností zapojených participantů.

Výběr uvádějícího učitele

Ze všeho nejdříve bychom doporučili, aby se věnovala náležitá pozornost výběru uvádějícího učitele, potřebu čehož v současné době umocnilo též legislativní ukotvení jeho pozice. Jedná se o klíčového aktéra v rámci adaptačního období začínajícího učitele, a proto není žádoucí brát jeho volbu na lehkou váhu. Zvažovány by měly být nejen jeho povahové vlastnosti, ale též zkušenosti a odborná kvalifikovanost. Dle našeho zjištění se totiž řada nováčků potýká s neochotou a nespoluprací ze strany přidělené osoby, v některých případech dokonce s její nekompetentností a váhavým přístupem. Ačkoliv za vhodné posouzení charakterových rysů zodpovídá výhradně vedení konkrétní instituce, v otázce připravenosti nabývají na významu kurzy pro uvádějící učitele, jejichž absolvování je v České republice prozatím dobrovolnou záležitostí. Zde bychom se tedy mohli inspirovat situací v Estonsku, kde musí každý mentor úspěšně dokončit příslušný vzdělávací program. Zavedením dodatečného školení tak možno docílit efektivnějšího průběhu uvádění, pakliže díky němu získají účastníci jasnější představu o tom, jak k danému procesu přistupovat, a jakým způsobem ho nejlépe pojmout.

Plán uvádění

Za přínosný prvek pokládáme též dobře sestavený plán uvádění, jehož tvorbu a následnou realizaci by neměli ředitelé škol opomíjet. A třebaže se v mnohých mateřských školách jedná o běžně dostupný dokument, plní zpravidla pouze formální funkci a jeho dodržování tak není nikterak závazné. Tímto upozaděním však bohužel nedochází k využití plného potenciálu a jeho implementace tak pozbývá původně zamýšleného významu. V opačném případě se ovšem může podílet na rozvoji profesních kompetencí absolventů a jejich profesním růstu. Dále by jim mohl pomoci lépe se zorientovat v enormním množství

požadavků, jelikož zahrnuje veškeré informace organizačního charakteru, včetně podrobného rozdělení povinností mezi triádou aktérů. Prospěšnou hodnotu má i pro uvádějící učitele, pro něž by se mohl stát opěrným bodem při koncipování podpůrných snah, čímž bychom zamezili intuitivně voleným postupům. Zastáváme názor, že v plánu je třeba vyčlenit prostor pro sdělení základních údajů o škole a náplni práce, konstruktivní zpětnou vazbu, rozvoj partnerských vztahů a spolupráce i pro komplexní zhodnocení adaptačního období a závěrečnou sebereflexi.

Metodický materiál k dokumentaci

Vzhledem k tomu, že účastnice výzkumu pocitovaly obtíže zvláště v oblasti administrativy a vedení dokumentace, pokládáme za příhodné zaměřit zvýšenou podporu rovněž tímto směrem. V kontextu dané skutečnosti bychom doporučovali vytvořit přehledný metodický materiál, jenž by zahrnoval detailní postup pro vyplňování pedagogické dokumentace, včetně vzorové ukázky přímo z prostředí konkrétní mateřské školy. Dozajista není možné vytvořit jednu plošně využitelnou metodiku, poněvadž se její podoba musí odvíjet od specifických podmínek instituce a osobitého pojetí vzdělávání. A byť by její kompletace představovala pro ředitele časově náročnou výzvu, spatřujeme v tomto opatření značné výhody. V případě nejistoty by měl začátečník materiál kdykoliv po ruce, tudíž by nemusel mít zbytečné obavy z nesprávného vyplnění či neustálého „obtěžování“ kolegů svými dotazy.

Ve výše uvedených odstavcích jsme nastínili tři možnosti, jak lze alespoň částečně zkvalitnit systém podpory adaptace noviců. Další inspirativní ukázky by šlo nalézt ve formálním zakončení indukční fáze v jiných vyspělých zemích. Například v Polsku si začínající učitelé sami sepisují individuální plán uvádění a mentor pak přebírá spíše kontrolní funkci, což se poněkud rozchází se situací na našem území (Eurydice, 2024). Podobných nuancí a podnětných námětů existuje nespočet a záleží jen na představitelích školské politiky státu, odbornících či vedení vzdělávacích institucí, pro které z nich se rozhodnou a zavedou je do školské praxe.

ZÁVĚR

V předložené diplomové práci jsme se pokusili přiblížit problematiku podpory adaptace začínajících učitelů ve spojitosti s procesem uvádění do praxe. A byť se současná odborná veřejnost intenzivně zabývá tvorbou podmínek pro efektivní průběh adaptačního období a podniká nezbytné kroky k zavedení strukturované a systematické podpory, nelze v prostředí mateřských škol prozatím hovořit o běžné záležitosti.

První kapitola teoretické části byla pojata v obecnější rovině, neboť se orientovala na učitele mateřské školy, jeho profesní kompetence a osobnostní vlastnosti. Více pozornosti jsme poté věnovali modelům vývoje profesní dráhy, konkrétně od tří různých autorů – Průchy (2017), Karikové (2015) a Lukase (2011). V této souvislosti padla zmínka zejména o etapě profesního startu a profesní adaptace, abychom zajistili propojenost s výzkumnou částí práce.

Druhá kapitola zdůrazňovala potřebu systematické a strukturované podpory, již považujeme za jednu z determinantů úspěšné adaptace začínajícího učitele. V návaznosti na to jsme rozebrali čtyři roviny podpory, konkrétně pregraduální přípravu, kolegiální podporu, řízení školy a další vzdělávání. Specifický zájem se upínal též na základní atributy drop-out fenoménu a šoku z reality, jejichž nadměrný výskyt představuje zásadní výzvu v oblasti českého školství.

Poslední kapitola teoretické části pojednávala o legislativním ukotvení procesu uvádění na území České republiky, přičemž reflektovala nejen jeho současnou podobu, ale rovněž proměnu na pozadí historického vývoje. V závěru srovnáváme situaci ve vybraných zemích evropské informační sítě Eurydice a předkládáme inspirativní náměty s potenciálem implementace do národního kontextu.

V empirické části prezentujeme výsledky kvalitativně orientovaného výzkumu, do něhož se zapojilo deset začínajících učitelek mateřských škol ze Zlínského a Olomouckého kraje. Použitou metodou sběru dat bylo polostrukturované interview, avšak pro získání detailnějších informací byla využita i doplňková metoda obsahové analýzy deníku začínajícího učitele. V rámci zpracování dat jsme uplatnili techniku otevřeného kódování, přičemž na základě následné systematické kategorizace vzniklo pět hlavních významových kategorií, které se staly podkladem pro zodpovězení stanovených výzkumných otázek. A třebaže zkušenosti participantek nabývaly individuálního charakteru a jejich uvádění do praxe dosahovalo odlišných kvalit, v mnohých aspektech se jejich výpovědi vzájemně

prolínaly, ba dokonce doplňovaly. Nejenže totiž shodně identifikovaly několik pozitivních prvků poskytované podpory, ale zároveň upozornily na slabá místa, jež mnohou negativně ovlivňovat průběh adaptačního procesu. I proto pokládáme za nezbytné, aby byly dané nedostatky cíleně řešeny a promítaly se do tvorby strukturovaného plánu uvádění.

Hlavním výzkumným cílem bylo popsat individuální zkušenosti začínajících učitelů mateřských škol s uváděním do praxe v průběhu adaptačního období. Jak již bylo naznačeno, tak se proces uvádění v jednotlivých mateřských školách značně liší, protože mu není z formální hlediska přikládán větší význam. Ukázalo se, že ředitelé nezavádějí žádná dlouhodobě funkční podpůrná opatření ani se nevěnují efektivní práci s plánem uvádění. V souvislosti s tím participantky hovořily o částečném selhání klíčových aktérů, přičemž na jedné straně se vynořil nezájem a časová indisponibilita vedení škol, zatímco na té druhé nevhodná volba uvádějícího učitele a jeho neplnění přidělených povinností. S ohledem na tuto skutečnost oceňují v rámci podpory zvláště dobré kolegiální vztahy, jejichž zásluhou překonávají náročnost profesních začátků. Důležitost však připisují též vhodným podmínkám k profesnímu rozvoji, díky němuž se snáze stabilizují v profesi.

Věříme, že by diplomová práce mohla přispět k lepšímu uchopení zkoumané problematiky a její výsledky by se mohly stát podnětem k realizaci dalšího výzkumného šetření. V tomto kontextu si dovolíme navrhnout například oblast připravenosti uvádějících učitelů a jejich systematické podpory.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Adamec, M., Hrkalová, J., Kmentová, J., Kopáčková, J., Kostecká, G., Kovářová, J., Krejčová, A., Lisnerová, G., Magram, F., Nádvorník, V., Skala, L., Šimečková, V., Šimonová, M., Ševčík, M., Škaloudová, I., Taufer, J., & Vítečková, M. (2023). *Model systému podpory začínajících učitelů*. Národní pedagogický institut České republiky.
- Aggarwal, P. (2014). Teacher' Competencies As Identified By NCTE. *International Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 1(6), 252–253.
- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2016). *Graduate to proficient: Australian guidelines for teacher induction into the profession*.
[https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/2020/final-graduate-to-proficient-\(web\).pdf?sfvrsn=1f16d53c_4](https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/2020/final-graduate-to-proficient-(web).pdf?sfvrsn=1f16d53c_4)
- Boudová, S., Šťastný, V., Basl, J., Zatloukal, T., Andrys, O., & Pražáková, D. (2020). *Mezinárodní šetření TALIS 2018: zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol: národní zpráva*. Česká školní inspekce.
- Burdová, E., Hubená, I., Kopáčková, J., Kosová, B., Lisner, L., Nálepová, J., Matonoha, D., Zmrzlík, B., Valášková Vincejová, E., & Spilková, V. (2019). *Začínající učitel*. Národní institut pro další vzdělávání.
- Burger, J., Bellhäuser, H., & Imhof, M. (2021). Mentoring styles and novice teachers' well-being: The role of basic need satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 103. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103345>
- Burkovičová, R., & Kropáčková, J. (2014). Profesní činnosti učitelek mateřských škol ve světle současných českých výzkumů. *Pedagogická orientace*, 24(4), 562–582. <https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-562>
- Clark, S., & Newberry, M. (2019). Are we building preservice teacher self-efficacy? A large-scale study examining teacher education experiences. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 47(1), 32–47. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1497772>
- Clark, S. K. (2020). Examining the development of teacher self-efficacy beliefs to teach reading and to attend to issues of diversity in elementary schools. *Teacher Development*, 24(2), 127–142. <https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1725102>
- Confait, S. (2015). Beginning teachers' challenges in their pursuit of effective teaching practices. *Cogent Education*, 2(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2014.991179>

European Commission. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/915152>

European Commission. (2023, 27. listopadu). *Ireland. Teachers and Education Staff. Conditions of service for teachers working in early childhood and school education*. Eurydice. Conditions of service for teachers working in early childhood and school education (europa.eu)

European Commission. (2023, 27. listopadu). *Switzerland. Teachers and Education Staff. Conditions of service for teachers working in early childhood and school education*. Eurydice. Conditions of service for teachers working in early childhood and school education (europa.eu)

European Commission. (2023, 19. prosince). *Estonia. Teachers and Education Staff. Conditions of service for teachers working in early childhood and school education*. Eurydice. Conditions of service for teachers working in early childhood and school education (europa.eu)

European Commission. (2024, 6. února). *Italy. Teachers and Education Staff. Conditions of service for teachers working in early childhood and school education*. Eurydice. Conditions of service for teachers working in early childhood and school education (europa.eu)

European Commission. (2024, 21. března). *Hungary. Teachers and Education Staff. Conditions of service for teachers working in early childhood and school education*. Eurydice. Conditions of service for teachers working in early childhood and school education (europa.eu)

European Commission. (2024, 27. března). *Germany. Teachers and Education Staff. Conditions of service for teachers working in early childhood and school education*. Eurydice. Conditions of service for teachers working in early childhood and school education (europa.eu)

European Commission. (2024, 9. května). *Slovakia. Teachers and Education Staff. Conditions of service for teachers working in early childhood and school education*. Eurydice. Conditions of service for teachers working in early childhood and school education (europa.eu)

European Commission. (2024, 6. června). *Poland. Teachers and Education Staff. Conditions of service for teachers working in early childhood and school education*. Eurydice.

Conditions of service for teachers working in early childhood and school education (europa.eu)

European Commission. (2024, 3. července). *Austria. Teachers and Education Staff. Conditions of service for teachers working in early childhood and school education*. Eurydice. Conditions of service for teachers working in early childhood and school education (europa.eu)

European Commission. (2024, 28. srpna). *Czechia. Teachers and Education Staff. Conditions of service for teachers working in early childhood and school education*. Eurydice. Conditions of service for teachers working in early childhood and school education (europa.eu)

Evropská komise. (2023). *Učitelé v Evropě: Kariéra, rozvoj a kvalita života. Zpráva Eurydice*. Úřad pro publikace Evropské unie.

Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd). Paido.

Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada.

Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Masarykova univerzita.

Havel, J., Grůzová, L., Najvar, P., Najvarová, V., Rodová, V., Syslová Z., & Vystrčilová, P. (2019). Stávání se učitelem pohledem absolventů učitelství pro MŠ a pro 1. stupeň ZŠ. In Z. Pechová, Z. Prokeš, V. Valkoun, & V. Vykoukalová (Eds.), *Prostor pro primární a preprimární pedagogii* (s. 27–36). Technická univerzita Liberec.

Hendl, J. (2023). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (Páté, přepracované vydání). Portál.

Hmelak, M., & Lepičnik-Vodopivec, J. (2012). Preschool teacher career and why individuals choose it. *Innovative Issues and Approaches in Social Sciences*, 5(2), 220–241. <https://doi.org/10.12959/issn.1855-0541.IIASS-2012-no2-art14>

Horká, H., & Syslová, Z. (2011). *Studie k předškolní pedagogice*. Masarykova univerzita.

Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 71–84. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n7.1>

- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu* (2., aktualizované vydání). Grada.
- Chudý, Š., & Neumeister, P. (2014). *Začínající učitel a zvládanie disciplíny v kontexte 2. stupňa základnej školy*. Paido.
- Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika*, 67(1), 4–26. <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.433>
- Janík, T., Češková, T., Janík, M., Janíková, M., Najvar, P., Havel, J., Syslová, Z., Vystrčilová, P., Budínová, I., & Gill, T. (2020). *Situace začínajících učitelů v mateřských a základních školách: zpráva z výzkumu mezi absolventy Pedagogické fakulty MU*. Masarykova univerzita.
- Jin, X., Li, T., Meirink, J., van der Want, A., & Admiraal, W. (2021). Learning from novice-expert interaction in teachers' continuing professional development. *Professional Development in Education*, 47(5), 745–762. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1651752>
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 530–546. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937957>
- Juhaňák, L., Šmahelová, M., Záleská, K., & Trnková, K. (2018). *Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů*. Národní institut pro další vzdělávání. <https://www.projektsypo.cz/zacinajici-ucitele-ke-stazeni.html>
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Gaudeamus.
- Kariková, S. (2015). Učitelky primárního stupňa vzdelávania v biodromálnom kontexte. In B. Kasáčová, S. Kariková, & B. Oelszlaeger-Kosturek (Eds.), *Učiteľ: Teoretické a empirické kontexty primárnej edukácie* (s. 11–32). Uniwersytet Śląski w Katowicach.
- Karlberg, M., & Bezzina, C. (2022). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. *Professional Development in Education*, 48(4), 624–641. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712451>

- Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent Education*, 1(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2014.967477>
- Kearney, S. (2015). Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model. *Cogent Education*, 2(1).
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1028713>
- Kearney, S. (2021). The challenges of beginning teacher induction: a collective case study. *Teaching Education*, 32(2), 142–158. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1679109>
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Kwok, A., Mitchell, D., & Huston, D. (2021). The impact of program design and coaching support on novice teachers' induction experience. *Mentoring & Tutoring*, 29(2), 167–194.
<https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1915542>
- Lomnický, I. (2017). *Teoretické východiská a súvislosti hodnotenia kompetencií učiteľa*. Verbum.
- Lukas, J. (2011). *Učitel – jeho profesní vývoj a sociální vztahy ve škole* [Disertační práce]. Masarykova univerzita.
- Lukášová, H., Svatoš, T., & Majerčíková, J. (2014). *Studentské portfolio jako výzkumný prostředek poznání cesty k učitelství: příspěvek k autoregulaci profesního učení a sebezvoje*. Univerzita Tomáše Bati.
- Lynch, Z., & Vargová, M. (2020). *Materská škola - dieťa, hra, učenie*. Univerzita Mateja Bela.
- Majerová, T. (2011). Potrebujú sa začínajúci učitelia kontinuálne vzdelávať? In *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov* (s. 241–247). Prešovská univerzita.
- Mansfield, C., Beltman, S., & Price, A. (2014). 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching Theory and Practise*, 20(5), 547–567. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937958>
- Martin, K. L., Buelow, S. M., & Hoffman, J. T. (2016). New teacher induction: Support that impacts beginning middle-level educators. *Middle School Journal*, 47(1), 4–12.
<https://doi.org/10.1080/00940771.2016.1059725>

- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
- MŠMT. (2019). *Metodika k pracovní době pedagogických pracovníků (PP) a rozsah přímé pedagogické činnosti (PPČ)*. <https://www.msmt.cz/file/51379>
- MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- MŠMT. (2023a). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf
- MŠMT. (2023b). *Informace pro školy k novele zákona o pedagogických pracovnících*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/informace-k-novele-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>
- MŠMT. (2023c). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2023–2027*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-cr-2023-2027>
- Navrátilová, H., Urbánek, P., Pacholík, V., & Picková, H. (2020). *Pohled zevnitř na učitelské sbory mateřských a základních škol: sociální klima učitelských sborů ve vybraných školních organizacích*. Univerzita Tomáše Bati.
- Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Grada.
- Píšová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407. <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.353>
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (6., aktualizované a doplněné vydání). Portál.
- Rajsiglová, I., & Příbylová, K. (2020). Vliv pregraduálního vzdělání na profesní počátky ve školní praxi pohledem začínajících učitelů. *Pedagogika*, 70(2), 225–251. <https://doi.org/10.14712/23362189.2019.1502>
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada.
- Rozkovcová, A., & Urbánek, P. (2017). Fluktuace učitelů: vybrané zahraniční teorie a výzkumné přístupy. *Studia paedagogica*, 22(3), 25–40. <https://doi.org/10.5817/SP2017-3-3>

- Rozmahel, I. (2023). Jak je strukturovaná systematická podpora začínajících učitelů: Přehledová studie podob procesu uvádění v evropských zemích. *Studia paedagogica*, 28(1), 139–167. <https://doi.org/10.5817/SP2023-1-6>
- Smetáčková, I., Vondrová, E., & Topková, P. (2017). Zvládání stresu a syndrom vyhoření u učitelek a učitelů ZŠ. *e-Pedagogium*, 17(1), 59–75. <https://doi.org/10.5507/epd.2017.006>
- Spătărelu, E. M., Petre, G. E., Kiru, R. S., & Maftai, L. (2021). Effective adaptation in the first years of teaching: mixt research design approach. In *ICERI2021 Proceedings: 14th annual International Conference of Education, Research and Innovation* (s. 4244–4253). <https://doi.org/10.21125/iceri.2021.0988>
- Stuchlíková, I., & Janík, T. (2017). Rámcová koncepce přípravy učitelů základních a středních škol aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry. *Pedagogická orientace* 27(1), 242–265.
- Sukawati, N. N., Coreta., Savitri, O. I., Taftania, S., & Ratnasari, Y. T. (2019). Teacher's Personalities, Performances, and Professionalism: A Descriptive Study. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 381, 232–237. <https://doi.org/10.2991/coema-19.2019.47>
- Svobodová, E., & Vítěčková, M. (2017). *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Portál.
- Swan, B. G., Wolf, K. J., & Cano, J. (2011). Changes in Teacher Self-Efficacy from the Student Teaching Experience through the Third Year of Teaching. *Journal of Agricultural Education*, 52(2), 128–139. <https://doi.org/10.5032/jae.2011.02128>
- Syslová, Z. (2012). *Autoevaluace v mateřské škole: cesta ke kvalitě vzdělávání*. Portál.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.
- Syslová, Z., & Škarková, L. (2015). *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*. Masarykova univerzita.
- Syslová, Z., & Borkovcová, I. (2022). *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Wolters Kluwer.
- Šmelová, E., & Nelešovská, A. (2009). *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Švaříček, R. (2011). Zlomové události při utváření profesní identity učitele. *Pedagogika.sk*, 2(4), 247–274.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

Tunca, N., Şahin, S., Oğuz, A., & Güner, H. (2015). Qualities of Ideal Teacher Educators. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(2), 122–148.
<https://doi.org/10.17569/tojq.48192>

Vališová, A., & Kasíková, H. (2010). *Pedagogika pro učitele* (2., rozšířené a aktualizované vydání). Grada.

Vítečková, M. (2018). *Začínají učitel: Jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.

Vítečková, M., & Gadušová, Z. (2014). Teachers Professional Induction in the Czech Republic and Slovakia. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 1131–1137.
<https://doi.org/10.12691/education-2-12-1>

Vyhláška č. 79/1977 Sb., o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků (1977). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1977-79>

Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická orientace*, 24(4), 510–134.
<https://doi.org/10.5817/PedOr2014-4-510>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2004). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Záleská, K., Juhaňák, L., Trnková K., & Šmahelová, M. (2019). Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace*, 29(2), 149–172. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-149>

Záleská, K. (2020). *Podpora školní adaptace dětí-cizinců: náhled do české a norské praxe*. Masarykova univerzita.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Model profesní dráhy dle Průchy	22
Obrázek 2 Schéma rovin podpory adaptace začínajícího učitele.....	44
Obrázek 3 Schéma výsledných kategorií	66
Obrázek 4 Syntéza výsledků	104

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Porovnání modelů vývoje profesní dráhy	20
Tabulka 2 Uvádění ve vybraných evropských zemích	49
Tabulka 3 Charakteristika participantů	58
Tabulka 4 Časový harmonogram při realizaci výzkumu	64

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
č.	číslo
ČR	Česká republika
DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
ICT	Informační a komunikační technologie
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
Sb.	Sbírka
SYPO	Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů
Tj.	To je
Tzv.	Takzvaně
ZŠ	Základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Vzor informovaného souhlasu

Příloha P II: Ukázka interview

Příloha P II: Ukázka deníku

Příloha P IV: Ukázka kódů

PŘÍLOHA P I: VZOR INFORMOVANÉHO SOUHLASU

Informovaný souhlas účastníka výzkumu

Jsem obeznámena se základními údaji o výzkumném šetření a způsobu sběru dat, jehož realizace probíhá v rámci diplomové práce s názvem: „Podpora adaptace začínajících učitelů mateřských škol prostřednictvím procesu uvádění do praxe.“ Souhlasím, aby informace poskytnuté jak v deníku začínajícího učitele, tak v polostrukturovaném rozhovoru byly použity ke zpracování empirické části práce, a to včetně doslovných citací některých úseků.

Zároveň jsem si vědoma, že rozhovor bude nahráván pomocí záznamového zařízení, a kvůli přehlednějšímu zpracování dat následně převeden do písemné podoby. Tato audionahrávka však bude bezprostředně po přepsání smazána.

Vaše účast je zcela dobrovolná, tudíž máte právo od výzkumu kdykoliv odstoupit, případně odmítnout zodpovědět jakoukoliv otázku. Po celou dobu budou navíc respektována pravidla GDPR, kdy pro zachování anonymity budou data využita pod pseudonymem, což znemožní Vaši identifikaci. V prepisech dojde rovněž k odstranění všech identifikačních údajů.

Děkuji, že jste věnovala pozornost výše uvedeným řádkům a žádám Vás o udělení souhlasu k použití výzkumných dat pro potřeby diplomové práce.

Datum:

Podpis:

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA INTERVIEW

Učitelka č.9

J: Děkuji. Mohla byste mi tedy přiblížit, jak proběhly ty Vaše první dny v mateřské škole?

U9: Tak já jsem nastupovala v srpnu, kdy byl ještě prázdninový provoz, takže jsme fungovali jenom na jednu třídu. Takže jsem se spíš seznamovala s tím prostředím a se svou uvádějící učitelkou. A byli jsme tam vlastně společně, takže jsem tam nebyla sama. Vlastně pokaždé tam byly dvě učitelky na tu třídu, což pro mě byla taková záchrana. Já jsem si nedokázala totiž hned ten první den představit, že bych měla fungovat úplně samostatně, když jsem neměla téměř žádné informace o tom prostředí, denním režimu a tak. Takže ten první týden jsme spíš ještě chystali třídu na začátek školního roku a pro mě to bylo i lepší, že jsem vlastně potom věděla, co, kde je. A v to září už jsem tam šla vlastně s tím, že už jsem trochu seznámená jak s kolegyněmi, tak s tím prostředím. V to září už jsem pak působila samostatně na té směně. Ale jako nedokážu si to představit bez toho úvodního týdne. To bych byla úplně ztracená a asi by mě tam nemohli jen tak nechat.

J: A vzpomenete si, co jste v těch prvních dnech prožívala?

U9: Tak já vím, že jsem byla dost nervózní z toho, že to pro mě bylo nové prostředí, nové kolegyně a i na děti jsem si musela zvyknout. Musím přiznat, že jsem tam ten první den šla hodně vyklepaná, protože jsem prostě nevěděla, co mě tam čeká. Ne, že bych si zas tak nevěřila, ale spíš jsem se obávala toho, na jaké lidi natrefím, a zda si s nimi budu rozumět. Navíc jsem si musela zapamatovat hodně věcí, spousta informací na mě byla vychrlena a já jsem se v tom pak nemohla vyznat. Ono prostě ani nešlo si zapamatovat tolik věcí hned ten první týden, takže jsem v tom měla ze začátku docela guláš, než jsem se trochu zorientovala a zvykla si na režim té mateřské školy a další věci. Ale jako musím říct, že postupně, jak jsem navazovala bližší vztahy s kolegyněmi i dětmi, tak jsem se ve školce cítila líp a líp.

J: A kdo pro vás byl těch začátků největší oporou a proč?

U9: Tak v prostředí mateřské školy to byly především moje kolegyně a hlavně teda ta uvádějící učitelka. Ony mě hodně podporovaly vlastně ve všem, co jsem potřebovala. Vlastně pomáhaly mi zvyknout si tam a celkově mi řekly, co, jak mám dělat. Jako asi bych nedokázala vybrat jenom jednu osobu, protože každý mi svým způsobem ten start nějak usnadnil a bez pomoci každého z nich bych nebyla tam, kde se nacházím. Podporu jsem

měla však i mimo mateřskou školu, kdy mě hodně pomáhala rodina, která mě podporovala. Takže i když se mi mnohokrát stalo, že jsem se vrátila domů naprosto vyčerpaná a sklíčená, že se mi něco nepovedlo, tak rodina mě vždy držela nad vodou. Vždycky se v té negativní zkušenosti snažili najít něco pozitivního a přínosného, což mi umožnilo se na tu situaci podívat i z jiné perspektivy a nevidět ji jenom černě. Jak se říká, ono je všechno zlé i k něčemu dobré. Ale přeci jen bych možná jednu osobu trochu vyzvedla. Strašně moc mi pomohla taky kamarádka, která nastupovala v podobnou dobu jako já, ale do jiné mateřské školy. Takže prožívala podobné situace a díky tomu jsme si mohli předávat své zkušenosti, ale zároveň té druhé porozumět a lépe vplout do jejich bot. To, že jsem měla možnost si povykládat s někým, kdo si prochází tím samým, to pro mě bylo asi nejvíc.

J: A co to pro Vás znamenalo, že jste měla možnost být v kontaktu s další začínající učitelkou?

U9: Ehm, tak hlavně jsem se kolikrát třeba uklidnila, když jsem si něčím nebyla jistá. Mnohokrát jsem si totiž připadala, že mohu selhat a ona mě vlastně podpořila v tom, že to má podobně jako já. Věděla jsem, že v tom prostě nejsem úplně sama, a že je normální nemít vše pod kontrolou a vše perfektně zvládat. Takže byla to pro mě podpora, když jsem věděla, že to prožíváme stejně, i když každá trochu jinde. Ty naše rozhovory na mě působily opravdu pozitivně, protože jsem si pak nepřipadala naprosto neschopně a vlastně mi tímhle dodávala tu energii do dalších dnů. Abych se vlastně nesesypala z toho, že mi něco nejde, tak jak bych chtěla. A myslím si, že to takto fungovalo oboustranně, takže bych řekla, že šlo o oboustranně prospěšné soužití (smích).

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA DENÍKU

Učitelka č. 8

Září

[...] Ihned mi dala na výběr, ve které třídě chci učit, seznámila mě se vším, co budu muset do práce dodat a mimo jiné mi přidělila uvádějící učitelku. Také mně a mé kolegyni vytiskla příručku pro začínající učitelku, která obsahuje informace o tom, s čím by mě měla uvádějící učitelka seznámit (zároveň stanovila uvádějící učitelce požadavky na uvádění mě do praxe). Náš společný kontakt s ředitelkou je velmi blízký, jelikož ji zároveň pomáhám s řízením a vedením školy. Mohla bych tedy říct, že díky mému absolvovanému studiu jsem její "uvádějící učitel v oblasti řízení a vedení školy". Ptám se ji na hodně věcí a řešíme spolu toho hodně - např. administrativu, financování školy, nové pracovníky, DVPP, akce školy, organizaci či situace, které třeba nastanou během dne. Oceňuji, že s ní můžu řešit naprosto cokoli a na čemkoli se domluvit. Takže toť ke kontaktu s vedením MŠ.

Uvádějící učitelku také dobře znám, ale mimo jiné vím, že moc není na to "papírování". Toho jsem se obávala již při nástupu. Spolupráce měla probíhat tak, že uvádějící učitelka se mnou bude vše konzultovat a do všeho mě uvádět. Realita ne vždy taková byla. Začínala jsem 1. týden ranní a bylo to defacto jen o mně. Učitelka s námi ani do kruhu nešla. Mé výstupy mi doteď hodnotila asi jen jedenkrát, což mě velmi mrzí. Vždy v pátek, kdy řešíme témata na další týden, se mě zeptá, zda po ni něco nechci. Abych pravdu řekla, těch samovolných rad moc nedostanu. Často to staví jen na mém dotazování. Myslím si, že dodnes si učitelka tu příručku ani nepřečetla. Ze začátku toho bylo opravdu moc - Správa MŠ, docházka, třídnice (zde mi učitelka donesla starou k nahlédnutí), značky, zasedací pořádek, zvyknutí si na ty děti a ten režim, poznávání rodičů a řekněme, že i nějaké to naladění. Dodnes mi chybí, že mi učitelka neřekla co, kde je, v jakém skladu najdu pomůcky, různé věci apod. Kolikrát se pro něco nadchnu pro nějaké tvoření, ale nevím, zda na to máme všechny pomůcky... Tu neinformovanost pocítuji i v administrativě. Zatím tedy vím, že musíme psát milion evaluací, ale to stále nevíme kolik z těch x budeme nakonec psát (čekáme na radu). A co bylo a stále je pro mě náročné? Zejména vyplňování plánů výchovně-vzdělávací práce do třídního vzdělávacího programu. U nás v MŠ je to strašně blbě nastavené. Máme takové tabulky, které popírají realitu. Moje uvádějící učitelka mi dodnes neukázala, jak s ní pracovat. Zároveň o ŠVP se moc opřít nejde, jelikož jsou zde strašně špatné dílčí cíle a výstupy, a tak převážně musím vycházet z RVP. Takže v této

oblasti mi jistě ta pomoc scházela. Když tak vzpomínám, tak musím zmínit, že má uvádějí učitelka mi teda poskytla pomoc při vyplňování docházky do správy MŠ, ale opět ne tak, že by ji se mnou vyplnila. Měnila se nám pracovní doba, takže jsem si jednou mohla ofotit starý způsob zadávání. Bohužel jsem však v srpnu tuto docházku vyplnila špatně.

Nejvíce podpory od mé ředitelky dostávám v seznámení s prostředím a DVPP, jelikož máme možnost se sebevzdělávat a samotná ředitelka mi zasílá i nabídku webinářů, seminářů apod. Od ostatních kolegů, konkrétně od kolegyně z druhé třídy jsem dostala nejvíce podpory v oblasti seznámení s prostředím - ať už to byl spodní sklad výtvarných potřeb nebo tělovýchovných. Od mé uvádějí učitelky je to vždy tak za chůze, což mě strašně mrzí. V posledních pár dnech pocítuji od ní pomoc, když mě děti neposlouchají (např. že mi vkročí do mého výkladu) či nějakou radu (např. při práci u stolečků - zastává názor, že pracovní list a jinou práci nemám dělat nikdy se všemi naráz). Také třeba paní asistentka občas na děti promluví a pomůže mi celkově s "uklidněním" dětí.

A kdybych měla říct, co pro mě bylo obtížné? Ano, mluvila jsem o plánování práce pro TVP. Upřímně, když mám mít ranní, tak každý víkend je pro mě v duchu plánování aktivit pro děti. V této oblasti by mi pomohlo, kdyby je uvádějí učitelka se mnou průběžně konzultovala. Ale nyní bych se vrátila úplně ke vstupu do této MŠ. Když jsem nastoupila do této třídy, tak první den jsem upřímně měla šok z reality. Nevěřila jsem si, takže ten den 2. září byl pro mě asi nejtěžší. Asi v půlce září jsem řešila s pár rodiči jisté problémy s chováním dětí u nás ve třídě. Tato situace byla pro mě velmi obtížná, jelikož má kolegyně na třídě řešila tento problém s rodiči již dny předtím. Nevěděla jsem však, jakým stylem jim informaci podala či co přesně řešila. Jeden rodič (ještě dříve, než jsem něco řekla) jednal vcelku agresivně, a já tam stála v těch dveřích a byla celý den z toho špatná. Samozřejmě jsem se snažila danému rodiči tuto situaci objasnit a ujistit ho, že nic z toho se nestalo. Takže ta komunikace s rodiči je pro mě obtížná. Člověk musí zachovat klidnou hlavu a začít pozitivně a teprve poté se snažit říct tu "špatnou věc".

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA KÓDŮ

	Kódy rozhovory	Kódy deníky
Krušné začátky	Náročnost prvních dní První den sama? Hozená do vody Bez všeobecného zaučení Neuvádění Test připravenosti Napospas osudu Pokus a omyl Žádné ohledy Každá mince má dvě strany Nejednat v rukavičkách Informovat a ponechat prostor Nutnost poradit si Více samostatná	Nejhorší den v životě Náročnost prvních dní Jako domeček z karet Zaběhlá učitelka? Rychlé vystřízlivění Sama od prvních chvil Plná zodpovědnost Bez podpory Metoda pokusu a omylu Hozená do vody Bez zkušené osoby Okamžitý „expert“ Bylo toho moc Znalost prostředí, snazší nástup
Beznaděj, obavy a nejistota	Obavy ze vstupu do praxe Strach z neznámého Pocity naprosté beznaděje Propadání panice Chaos Přetrvávající stres Psychická únava Vyčerpanost Šok z reality Obavy ze selhání Bez sebevědomí Nedůvěra ve vlastní schopnosti Strach požádat o radu Perfekcionismus Krize Zvládnou to? Špatné povolání Škola, práce, rodina	Negativní pocity Ztráta počátečního nadšení Demotivace Nejistota Zoufalost Chaos Brečet, křičet... Pocit neschopnosti Strach z chyby Neustálé obavy Nedůvěra v samu sebe Šok z reality Proč JÁ... Odpor k práci Ukončit profesi? Touha útěku Nepřeháním? Rezignace v důsledku nepodpory

Funkční vztahy, základ úspěchu	Učitelská profese a mezilidské vztahy Kolektiv nade vše Budování kolegiálních vztahů Seznamovací akce Seskupení skvělých lidí Rodinná atmosféra Bezpodmínečné přijetí Součást týmu Jako doma Pocit podpory Funkční vztahy, základ úspěchu Proměnná s názvem přátelský přístup Uzavřená skupina Nevítaný člen Neochota kolegů	Přátelský kolektiv Vstřícnost, ochota Pozitivní klima a partnerské vztahy Součást kolektivu Pocit podpory Bez ostychu Bez obav Kvalitní pedagogický tým aneb prostředek adaptace
		Uzavřená skupina Páté kolo... Jsem práce navíc Narušení kolegiálních vztahů Špatný kolektiv, náročný nástup
Spřízněnost začínajících učitelů	Společnice v těžkých chvílích Spřízněná duše Kamarádství začínajících učitelek Spolužačky oporou Bez nich osamocená Vzájemné porozumění Ve stejné pozici Pouto Emoční podpora Oboustranně prospěšné soužití Držela mě nad vodou	Spřízněná duše Porozumění Mám v tobě oporu Společně to zvládneme