

Profesní adaptace začínajících učitelů mateřských škol

Veronika Mikulková

Bakalářská 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 BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Veronika Mikulková
Osobní číslo:	H22907
Studijní program:	B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Profesní adaptace začínajících učitelů mateřských škol

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zabývající se adaptací začínajícího učitele v mateřské škole.

Vymezení teoretických východisek zaměřených na problematiku adaptace učitele v mateřské škole.

Příprava metodiky výzkumné části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumných cílů a otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím interview se začínajícími učiteli mateřských škol.

Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- Burdová, E., Hubená, I., Kopáčová, J., Kosová, B., Lisner, L., Nálepová, J., Matonoha, D., Zmrzlík, B., Vincejová, E., & Spilková, V. (2019). *Začínající učitel*. NIDV.
- Huntly, H. (2008). Teachers' Work: Beginning Teachers' Conceptions Of Competence. *Australian Educational Researcher*, 35(1), 125–145. <https://doi.org/10.1007/BF03216878>
- Kadmasová, J., Koubská, K., Sedláková, H., Šilhánková, H., & Tesařová, M. (2022). *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu uvádějícího učitele*. NPI.
- Kotová, M. (2021). *Knížka pro začínající učitelky mateřských škol*. Portál.
- Syslová, Z., & Borkovcová, I. (2022). *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Wolters Kluwer.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Tereza Kolumber**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **8. ledna 2025**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- 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 – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské 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 bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá profesní adaptací začínajících učitelů mateřských škol. Proces adaptace je klíčovou fází profesní dráhy učitele a ovlivňuje jeho profesní růst, setrvání v oboru i kvalitu výuky. Teoretická část práce se zaměřuje na vymezení pojmu adaptace, profesní adaptace a adaptačního období. Dále popisuje roli uvádějícího učitele, mentoring a faktory ovlivňující úspěšnost adaptace. Praktická část je založena na kvalitativním výzkumu, který byl realizován prostřednictvím polostrukturovaných interview s učitelkami mateřských škol. Cílem bakalářské práce je popsat adaptaci začínajících učitelek mateřských škol a zjistit, jak vnímají výzvy spojené s adaptačním procesem. Výsledky výzkumu poskytují poznatky o výzvách, kterým začínající učitelé čelí, a zdůrazňují význam systematické podpory ze strany mateřské školy.

Klíčová slova: profesní adaptace, začínající učitel, mateřská škola, uvádějící učitel, adaptační období, mentoring

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the professional adaptation of beginning kindergarten teachers. The process of adaptation is a key phase of a teacher's career and influences their professional growth, retention and the quality of teaching. The theoretical part of the thesis focuses on the definition of the concept of adaptation, professional adaptation and the adaptation period. It also describes the role of the mentor teacher, mentoring and factors influencing the success of adaptation. The practical part is based on qualitative research conducted through semi-structured interviews with kindergarten teachers. The aim of this thesis is to find out how novice kindergarten teachers perceive the adaptation process and the challenges associated with it. The results of the research provide insights into the challenges faced by novice teachers and highlight the importance of systematic support provided by the kindergarten.

Keywords: professional adaptation, novice teacher, kindergarten, mentor teacher, adaptation period, mentoring

Poděkování

Mé poděkování patří vedoucí bakalářské práce Mgr. Tereze Kolumber za její odborné vedení, cenné rady a doporučení, které mi pomohly v průběhu celého procesu psaní bakalářské práce. Velmi si vážím její ochoty, podpory a času, který mi věnovala, stejně jako její trpělivosti a vstřícného přístupu. Dále bych chtěla poděkovat všem respondentkám, za jejich ochotu spolupracovat na mém výzkumném šetření a jejich otevřený přístup k tématu. V neposlední řadě patří mé obrovské poděkování zejména mojí rodině a příteli za jejich podporu, pomoc a motivaci, kterou mi po celou dobu studia poskytovali.

Motto:

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje. Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“

Charles Farrar Browne

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ADAPTACE	13
1.1 PROFESNÍ ADAPTACE	13
1.2 ADAPTAČNÍ OBDOBÍ	14
1.3 ADAPTACE ZE STRANY ORGANIZACE	16
2 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY	18
2.1 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	18
2.2 FORMOVÁNÍ IDENTITY ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE	19
2.3 PROFESNÍ PROBLÉMY ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE	20
3 PROFESNÍ ADAPTACE ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ	23
3.1 UVÁDĚJÍCÍ UČITEL	23
3.2 PROCES UVÁDĚNÍ ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE	25
3.3 MENTORING	26
3.4 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	27
II PRAKTICKÁ ČÁST	29
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	30
4.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	30
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	30
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	31
4.4 ETICKÉ OTÁZKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	31
4.5 VÝZKUMNÝ VZOREK	32
4.6 METODY SBĚRU A ANALÝZY DAT	34
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	37
5.1 PRVNÍ DOJMY	37
5.2 OD NOVÁČKA K PROFESIONÁLOVI	39
5.3 KOLEGYNĚ – OPORA I VÝZVA	46
5.4 KAŽDÝ DEN NOVÉ VÝZVY	49
5.5 ADMINISTRATIVA JAKO NEVIDITELNÁ SOUČÁST UČITELSKÉ PRÁCE	54
6 SHRNUÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI	60
7 DISKUSE	62
8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	65
ZÁVĚR	66

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
SEZNAM TABULEK	72
SEZNAM PŘÍLOH.....	73

ÚVOD

Učitelé mateřských škol hrají klíčovou roli v předškolním vzdělávání, které je základem pro další rozvoj dítěte. Kvalita vzdělávání v mateřských školách je ovlivněna nejen profesními dovednostmi učitele, ale také jeho schopností adaptovat se na specifické podmínky této profese. Přejít z teoretické přípravy do praxe je pro mnoho začínajících učitelů náročným obdobím, které s sebou přináší řadu výzev, ale i příležitostí k růstu. Profesní adaptace zahrnuje nejen osvojení pedagogických metod a organizaci výuky, ale také zvládnutí administrativních povinností, komunikaci s rodiči a budování vztahů v pracovním kolektivu.

Práce je rozdělena do dvou hlavních částí – teoretické a praktické. V teoretické části je pozornost věnována vymezení pojmu profesní adaptace, jejím fázím a klíčovým faktorům, které mohou adaptaci usnadnit nebo naopak zkomplikovat. Dále jsou popsány strategie a podpůrné prvky, které mohou začínajícím učitelům pomoci překonat počáteční obtíže a stabilizovat se v profesi. Mezi tyto prvky patří například mentoring, uvádějící učitel, kolegiální podpora či profesní rozvoj prostřednictvím dalšího vzdělávání.

Praktická část práce se zaměřuje na kvalitativní výzkum, který byl realizován prostřednictvím polostrukturovaných interview se začínajícími učiteli mateřských škol. Výzkum si klade za cíl popsat adaptaci začínajících učitelů mateřských škol a zjistit, jak vnímají výzvy spojené s adaptačním procesem. Důraz je kladen na subjektivní zkušenosti učitelů a jejich reflexi adaptačního procesu.

Téma profesní adaptace je v současném vzdělávacím prostředí velmi důležité. Pokud adaptační proces neproběhne úspěšně, může to vést k předčasnému odchodu učitelů z profese, což je v době nedostatku kvalifikovaných pedagogů značný problém. Výsledky této práce mohou přispět nejen k lepšímu porozumění potřebám začínajících učitelů a podpoře ze strany mateřských škol, ale také k efektivnějšímu nastavení adaptačních programů v rámci přípravy pedagogů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ADAPTACE

Pojem adaptace označuje proces, během kterého se jedinec přizpůsobuje novému kolektivu, podmínkám a prostředí. Tento proces provází člověka po celý život, zejména během setkání se s novými nebo nekomfortními situacemi, kterým se musí přizpůsobit. Podle Průchy et al. (2013, s. 11) je pojem adaptace definován jako „proces přizpůsobení se něčemu.“ Stejně tak i Bedrnová (2007) označuje adaptaci jako přizpůsobení se jedince novým změnám a podmínkám. Adaptační proces se odehrává u každého jedince jinak a má odlišnou délku i průběh. Tento pojem je také úzce spjat s výrazem, adaptibilita, jež je schopnost přizpůsobit se okolnímu prostředí (Kocianová, 2010). V pracovním prostředí mateřské školy by měla být úspěšná adaptace výsledkem nejen individuální snahy začínajícího učitele, ale také cílené podpory ze strany uvádějícího učitele (Beran et al., 2022).

V této části práce se zaměřuji na profesní adaptaci, adaptační období a jeho fáze. Tyto poznatky jsou zásadní pro pochopení problematiky adaptace začínajícího učitele a tvoří základ pro vypracování praktické části bakalářské práce.

1.1 Profesní adaptace

Profesní adaptace je proces, během kterého se učitel přizpůsobuje kultuře mateřské školy, vlastní pracovní činnosti a v neposlední řadě sociálním podmínkám mateřské školy. U začínajícího učitele v mateřské škole se proces profesní adaptace zaměřuje také na zvládání výchovných i výukových úkolů, budování vztahů s dětmi, jejich rodiči a kolegy. Při vstupu do zaměstnání je začínající učitel vystaven zejména psychické zátěži a stresovým situacím. Mezi stresory můžeme zařadit děti, rodiče ale i kolegy nebo práci v hlučném prostředí (Kocianová, 2010; Smetáčková et al., 2020).

O profesní adaptaci se zmiňují i Průcha et al. (2013), kteří ji řadí mezi fáze profesní dráhy učitelů, kdy se každý učitel adaptuje na novou profesi. Jedná se o první roky učitelské profese, během kterých přichází uvědomění, co je náplní práce učitele a jaké jsou na něj kladeny nároky. Délka tohoto období záleží na schopnosti daného učitele přizpůsobit se novému pracovnímu prostředí. Učitel se v této fázi snaží adaptovat na pracovní prostředí a zjišťuje, jaké učební styly bude praktikovat. Snaží se hledat postupy a metody svého vyučovacího procesu (Wiegerová, 2021).

Pedagogické povolání a adaptace na učitelskou profesi je specifická zejména proto, že u pedagoga je očekáváno plnění pracovních úkolů již od prvního dne nástupu

do zaměstnání. Na rozdíl od jiných profesí, u kterých lze pracovní povinnosti postupně přidávat, musí být učitel připraven hned od začátku. Nestačí jen zvládat administrativní činnosti a realizovat výchovné a vzdělávací aktivity, ale musí být také schopen efektivně řešit krizové situace, které mohou nastat již na počátku jeho profesní dráhy. Tyto skutečnosti činí profesní adaptaci náročným obdobím, které vyžaduje vysokou míru flexibility, schopnost rychlého rozhodování se a efektivního zvládnutí stresových situací (Šikýř, 2012). Se stejným názorem se ztotožňuje i Vítečková (2018), která uvádí, že je začínající učitel vystaven vysokým nárokům na zvládnutí pedagogických, didaktických i organizačních činností od prvních dnů ve škole.

1.2 Adaptační období

Klíčovou fází v profesním životě učitele mateřské školy je adaptační období, během něhož začínající učitel využívá teoretické znalosti získané během studia v každodenní praxi. Toto období nezahrnuje pouze osvojení si pracovních povinností, ale i budování vztahů s kolegy, nadřízenými, rodiči a v neposlední řadě i s dětmi. Ačkoliv se může zdát, že spolu se získáním kvalifikace se již pedagog dále vzdělávat nemusí, ve skutečnosti je jeho průběžné vzdělávání nepostradatelné pro profesní rozvoj. Právě adaptační období je charakteristické neustálým učením, zvládáním nových výzev a hledáním správných pedagogických metod (Janík et al., 2017). Podle Syslové a Borkovcové (2022) je adaptační období specifickým úsekem, během kterého by měli začínající učitelé dostat podporu od vedení školy, které jim má usnadnit nejen začlenění do školního prostředí, ale i zvládnutí profesních požadavků. Ne vždy je ale tato podpora samozřejmostí a pokud chybí, musí si učitelé poradit sami. Přizpůsobení se novým podmínkám a prostředí je poté náročnější a vyžaduje značnou míru samostatnosti a cílevědomosti.

Podlahová (2004) a Průcha et al. (2013) se shodují, že adaptační období probíhá během prvních pěti let souvislé praxe v mateřské škole. Délka tohoto období ale závisí na různých faktorech, a tak adaptační období může trvat déle. Kadrmasová et al. (2022) uvádějí délku dvou let od nástupu do prvního zaměstnání v oboru. Oproti tomu Vítečková (2018) zmiňuje, že dané období trvá přibližně jeden rok pedagogické praxe. Dané období považuje za klíčovou fázi v profesním životě učitele, během níž reflektuje začínající učitel svou činnost, přístupy k výuce a výchově, a to na základě svých vlastních zkušeností a reakcí okolí. Počáteční zkušenosti mohou vést k významným změnám v jeho názorech i postojích. Adaptační období ovlivňuje nejen formování a rozvoj osobnosti učitele, ale také vytváření

jeho pedagogického myšlení a chování, což má vliv i na rozvoj dětí ve třídě. Po úvodním roce následuje období stabilizace, kdy si začínající učitel upevňuje své postavení v oboru. Podle Janíka et al. (2017) zahrnuje završení adaptační fáze formální hodnocení a posouzení dosažených profesních kompetencí a hospitaci ze strany vedení mateřské školy. Další systematická podpora začínajících učitelů a plánování jejich postupného rozvoje se ovšem využívá jen zřídka (Syslová & Borkovcová, 2022).

Z právního hlediska je adaptační období u pedagogických pracovníků vymezeno od vzniku pracovního poměru až do konce druhého roku zaměstnanosti v oboru. Toto rozmezí a ustanovení o přidělení uvádějícího učitele jsou specifikovány v Zákonu č. 563/2004 Sb. (Zákon č. 563/2004 Sb., 2024). O dvouletém adaptačním období se zmiňují i Bittner et al. (2023), kteří kladou důraz na důležitost tvorby bezpečného prostředí, ve kterém probíhá spolupráce mezi začínajícím a uvádějícím učitelem. Stejně tak i Fryzelková et al. (2022) popisují dvouleté adaptační období, které rozdělují do tří částí zahrnujících obě léta praxe. První fází je přípravná část, která představuje klíčový úsek v procesu adaptace začínajícího učitele. Během této fáze je vhodné uskutečnit první setkání se svým uvádějícím učitelem, jehož cílem je naplánování dalších pravidelných setkání, jež jsou doporučeny alespoň jednou za 14 dní. Po zahájení školního roku následuje část druhá, a to realizace. Tato etapa se může zdát jako nejnáročnější, protože spojuje teoretické znalosti získané během studia s praxí v mateřské škole. Nápomocné mohou být následky uvádějícího učitele. S důležitostí následků se ztotožňují i Syslová a Borkovcová (2022) a uvádějí, že následky je vhodné uskutečňovat a střídat pravidelně, minimálně jednou za měsíc. Také je potřebné se dohodnout, na jaký konkrétní cíl se začínající učitel během následků zaměří. Poslední a neméně důležitou částí je reflexe, která probíhá po celou dobu adaptačního procesu na schůzkách uvádějícího a začínajícího učitele.

Zavedení adaptačního období vede ke zvýšení profesní spokojenosti učitelů a rozvoji kvalitnějšího vzdělávacího systému. Přejít ze studia do praxe může být často spojen se zklamáním z toho, že studium začínajícího učitele dostatečně nepřipravilo na praxi, což může vést k dojmu nejistoty ohledně svých pedagogických schopností a přispět k psychické zátěži (Janík et al., 2017). Na adaptační období má vliv i sociální klima v mateřské škole. První rok působení začínajícího učitele je obdobím, během kterého se formují vztahy s ostatními kolegy na pracovišti. Rozvoj těchto vztahů je ovlivněn zejména způsobem, jakým ho kolektiv přijal. Nový učitel se setkává se změnou role, a to z pozice studenta na pozici učitele, který nese zodpovědnost za vzdělávání a rozvoj dětí. Kolegové

a okolí od něj očekávají nové a inovativní přístupy k výchově a vzdělávání, proto není překvapením, že se jedná o stresové a zátěžové období v životě každého učitele. Vysoká očekávání mohou mít vliv na pedagogickou práci a setrvání v oboru (Janík et al., 2017; Průcha et al., 2009).

1.3 Adaptace ze strany organizace

Podpora začínajících učitelů mateřských škol ze strany školy je klíčovým faktorem pro úspěšné zvládnutí jejich profesního startu. Organizace by měla zajistit učiteli systematickou pomoc zahrnující nejen seznámení s pracovními povinnostmi, kolegy a prostředím mateřské školy, ale také podporu při rozvoji pedagogických dovedností. Klíčovou součástí adaptačního procesu je vytvoření přátelského a podpůrného prostředí, které umožní překonat počáteční nejistoty a získat potřebnou sebedůvěru ve své pedagogické praxi. Významnou roli hraje vedení školy, které může přispět k hladkému průběhu adaptace prostřednictvím hospitací a pravidelných konzultací. Pokud tato spolupráce probíhá cíleně a efektivně, usnadní tak organizace začínajícímu učiteli přechod do praxe a přispěje k celkové spokojenosti a motivaci v profesním růstu (Adamec et al., 2023; Syslová & Borkovcová, 2022).

Podle Pogodzinskiho (2012) je organizace jednou z klíčových rolí v socializaci začínajících učitelů. Formální procesy jako jsou mentoringové programy poskytují novým učitelům informace o hodnotách, normách a očekáváních školy. Podstatné je přidělení zkušeného uvádějího učitele neboli mentora, který by měl novému učiteli předat znalosti, poskytnout podporu a pomoc při překonávání počátečních obtíží. Začínající učitelé čerpají nejvíce informací a praktických rad z neformálních interakcí s kolegy, nicméně rady mentorů spíše nevyužívají. Se stejným názorem se ztotožňuje i Juklová (2013), která taktéž uvádí, že vztahy na pracovišti hrají zásadní roli během adaptace na pracovní prostředí i v pochopení organizační kultury. Efektivní socializace proto vyžaduje kombinaci formálních i neformálních procesů a rozhovorů, které v závislosti na sobě přispívají k profesnímu růstu začínajících učitelů.

Začínající učitel má právo na přidělení uvádějího učitele, jehož úkolem je metodicky vést nového kolegu, seznamovat ho s chodem školy a poskytovat mu pravidelnou zpětnou vazbu. Přidělení a výběr uvádějího učitele závisí na vedení mateřské školy, přičemž je vhodné vybrat nejzkušenějšího pedagoga, který by mohl sdílet zkušenosti a nabídnout odbornou zpětnou vazbu. (Beran et al., 2022). Funkční adaptační proces ze strany organizace

výrazně snižuje riziko odchodu učitelů z oboru, což potvrzují i Záleská et al. (2019), kteří upozorňují na důležitost systematické podpory ze strany organizace. Mateřské školy často využívají adaptační plány, které ve velké míře usnadňují přechod z role studenta do role pedagoga. Strukturují nejen adaptační proces, ale zohledňují i potřeby jednotlivých učitelů. Přesto přetrvává nesoulad mezi tím, jak jednotliví uvádějící učitelé, vedení školy a učitelé vnímají funkčnost těchto adaptačních plánů. V případě, že systematická podpora chybí nebo je nedostatečná, dochází ke snížení profesní spokojenosti začínajících učitelů mateřských škol a zvyšuje se pravděpodobnost jejich odchodu ze školství. Organizace proto musí zajišťovat formální podporu prostřednictvím mentorů a plánů, ale i neformální podporu v podobě přátelského pracovního kolektivu a klimatu. Beran et al. (2022) uvádějí, že začínající pedagogové mnohem častěji zůstávají v mateřských školách, ve kterých je dobře nastavený systém adaptace a podporující kolektiv než v organizacích, kde taková podpora chybí.

2 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY

Tato kapitola se zaměřuje na teoretické vymezení pojmu začínající učitel, proces formování jeho profesní identity a profesní problémy, kterým učitelé v mateřských školách čelí během prvních let své praxe.

2.1 Začínající učitel

Začínající učitel mateřské školy by měl být kvalifikovaným odborníkem v oblasti předškolního vzdělávání. Také by měl disponovat komunikativností, empatií a flexibilitou. Jeho profese je totiž založena na každodenní komunikaci s dětmi, jejich rodiči, kolegy i nadřízenými. Proto by měl působit přátelsky, ale zároveň důsledně, aby si získal důvěru a respekt (Kotová, 2021; Vašutová, 2004).

První roky v učitelské profesi představují zásadní etapu profesního života. Pro začínajícího učitele je toto období charakteristické adaptací na mateřskou školu a budováním vztahů s kolegy, dětmi i rodiči. Začínajícím učitelem je tedy pedagog, který po ukončení příslušného vzdělání nastoupil do praxe a samostatně vykonává veškeré činnosti spojené s rolí učitele. Přestože disponuje potřebným vzděláním a pedagogickými vlastnostmi, postrádá praktické pedagogické zkušenosti a nachází se tak na počátku své profesní dráhy (Průcha et al., 2013; Vítečková, 2018). Začínající učitel si postupně vytváří pedagogické přesvědčení a osobní přístup k výuce na základě získávání nových odborných a pedagogicko-psychologických znalostí. Přizpůsobuje se školnímu klimatu a musí zvládnout profesní povinnosti, které s rolí souvisejí. Mezi začínající učitele lze zařadit nejen absolventy středoškolského či vysokoškolského studia, ale i ty, kteří se do profese rekvalifikovali. Pro svůj rozvoj a adaptaci na prostředí školy ovšem potřebují podporu zkušenějších kolegů (Kolář et al., 2012).

Syslová a Borkovcová (2022) definují začínajícího učitele jako jedince, který se teprve adaptuje na specifické nároky a požadavky práce ve škole. Musí si osvojit nejen pedagogické dovednosti, jako je plánování aktivit, ale také se adaptovat na pracovní prostředí a osvojit si každodenní rutinu spojenou s péčí o děti. Proces adaptace však není pouze o získávání zkušeností, ale také o zvládání nových výzev spojených s očekáváními, která jsou na učitele kladena. Kromě výuky se učitelé musí vypořádat s administrativou a komunikací s rodiči. V těchto chvílích je významným faktorem podpora kolegů a vedení školy. Pokud škola dokáže zajistit efektivní systém podpory, výrazně tím usnadňuje začlenění nového pedagoga, čímž přispívá k jeho dlouhodobé profesní spokojenosti (Eurydice, 2021).

I přes náročnost období nástupu do zaměstnání je Huntly (2008) přesvědčena o tom, že učitel mateřské školy by měl být schopen efektivně organizovat a plánovat výuku, zajistit chod třídy a přizpůsobovat se jednotlivým potřebám dětí i bez dlouhodobé praxe. Kadrmasová et al. (2022) dodávají, že by měl být začínající učitel schopen pracovat s různými metodami hodnocení dětí a využívat různé výukové strategie. Tyto základní dovednosti, kterými musí disponovat mu usnadní realizaci učebního procesu a podpoří efektivní vzdělávání (Huntly, 2008).

2.2 Formování identity začínajícího učitele

Formování profesní identity začínajícího učitele mateřské školy je komplexní proces, který je ovlivněn kombinací osobních zkušeností, interakcí s kolegy, dětmi, rodiči a reflektováním vlastních pedagogických činností. Juklová (2013) řadí mezi základní faktory formování profesní identity vliv školy, osobního života učitele a v neposlední řadě společnosti do kterého spadají ekonomické, politické a kulturní faktory. Podle Švaříčka (2011) se profesní identita učitele utváří v širším sociálním prostředí, kde se prolínají osobní očekávání a hodnoty s profesními standardy a zpětnou vazbou. Tyto aspekty označuje Juklová (2013) jako pouhý způsob ověřování předchozího obecného členění.

Švaříček (2011) dále uvádí, že začínající učitel často čelí šoku z reality, kdy se teoretické znalosti získané během studia neslučují s praktickými nároky pedagogické praxe. Tento přechod bývá náročný, zejména pokud jsou teoretické znalosti a praktické zkušenosti nedostatečně propojeny. V tomto období učitelé reflektují své profesní schopnosti, pedagogické přístupy i způsoby, jakými jsou vnímány kolegy a rodiči. Rodová a Syslová (2021) k tomu dodávají, že proces formování profesní identity zahrnuje také postupné uvědomování si vlastních profesních schopností, převzetí odpovědnosti za profesní rozvoj a budování sebedůvěry v pedagogické roli.

První pracovní zkušenosti hrají zásadní roli během překonávání počátečních nejistot a pomáhají učiteli lépe porozumět tomu, co jejich práce obnáší. Díky těmto zkušenostem začínající učitel nejen lépe zvládá praktické nároky své práce, ale také si je uvědomuje význam profesních hodnot. Jurčík (2020) zmiňuje, že profesní identita začínajícího učitele mateřské školy je výsledkem interakce mezi osobními a sociálními aspekty jeho identity. Proces utváření je ovlivněn zejména zkušenostmi, které si jedinec přináší ze své minulosti, a to od školních zážitků v roli žáka základní či střední školy, přes první vyučovací aktivity

během studia, až po konkrétní pedagogické situace na začátku své profesní dráhy (Rodová & Syslová, 2021; Švaříček, 2011).

Klíčové události, se kterými se začínající učitel setkává během prvních zkušeností v praxi ovlivňují nejen jeho rozhodování ale i další profesní směřování. Jednotlivé zkušenosti spolu s vnitřní motivací hrají zásadní roli v tomto procesu (Jurčík, 2020). Identita učitele se přitom neustále vyvíjí a mění, neboť se skládá z mnoha dílčích identit, které se utvářejí na základě získaných zkušeností. Z těchto důvodů může nedostatečně rozvinuté učitelské sebepojetí významně přispět k profesnímu neúspěchu. Častým rizikem nedostatečné podpory v období začátku kariéry začínajícího učitele je opuštění profese (Eurydice, 2021). Proto je v počáteční fázi profesní dráhy podstatná úspěšná stabilizace učitelské role. Pokud se tak nestane, může se u začínajícího učitele projevit pocit zklamání a neúspěchu, což často vede k opuštění profese (Švaříček, 2011). Formování profesní identity tak není omezeno pouze časovým hlediskem, ale je ovlivněno řadou faktorů, jako je práce s dětmi ve třídě nebo sdílení zkušeností a příběhů s kolegy. Tyto vlivy umožňují učitelům lépe porozumět své roli a upevňovat vlastní pedagogické přístupy, což je stěžejní pro profesní růst (Juklová, 2013).

2.3 Profesní problémy začínajícího učitele

Ačkoliv si spousta začínajících učitelů myslí, že úspěšným dokončením studia končí jejich stresové období a začíná bezproblémový profesní start, realita je často odlišná. Bez ohledu na dosažené vzdělání čelí při nástupu do zaměstnání všichni začínající učitelé stejným profesním požadavkům a nárokům. První roky v profesi jsou tedy spojeny s řadou výzev, které mohou ovlivnit profesní jistotu a jejich setrvání v oboru (Syslová & Borkovcová, 2022). Jedním z problémů je práce s dětmi, která vyžaduje velkou míru učenlivosti a trpělivosti. Píšová (2013) upozorňuje na skutečnost, že se pedagogové nejčastěji potýkají s obavami souvisejícími právě s prací s dětmi, přičemž mezi hlavní problémy patří přiřazení náročných tříd, nízká motivace dětí nebo také rostoucí počet dětí na třídě. Dalším faktorem je budování vztahů s dětmi, jejich hodnocení a komunikace, což může být pro začínající učitele obzvláště stresující. Navázání kontaktu s dětmi popisuje Vašutová (2004) jako rozhodující moment při tvorbě důvěry a získání přízně dětí. Kearney (2015) uvádí, že tyto problémy vznikají zejména kvůli nedostatečné teoretické i praktické přípravě. Mnoho nových učitelů totiž vstupuje do profese s nulovou zkušeností s řízením třídy či bez schopnosti efektivně motivovat děti, což může vést k nejistotě a zvýšené míře stresu.

Dalším možným důvodem vzniku těchto potíží je i absence mentoringu, která může způsobit nejistotu začínajícího učitele a vystavit jej tlaku nejen ze strany dětí ale i kolegů či rodičů.

Mezi další problémy začínajícího učitele patří plánování výuky, jež obnáší jistou míru praktických dovedností. Kearney (2015) zmiňuje, že začínající učitelé, často v dobrém úmyslu, připraví příliš mnoho aktivit a didaktických her, které není možné časově stihnout. Učitel se tak nachází ve stresové situaci s pocitem, že nevyužívá správných metod a strategií výuky. Souvisejícím problémem je i řízení třídy, které stejně tak způsobuje pocit nejistoty a stresu (Eurydice, 2021). Kombinace povinností týkajících se problému s plánováním výuky jako jsou administrativní povinnosti, řízení třídy nebo přímo příprava na výuku, může způsobit pracovní přetížení. Nejčastěji se tak stává z důvodu neznalosti efektivních metod či metodických materiálů, které by mohly učiteli pomoci (Vašutová, 2004). Píšová (2013) ovšem přichází s možnými řešeními těchto problémů, které závisí zejména na vedení mateřské školy a jeho přístupu k začínajícímu učiteli. Podpora ze strany vedení školy může mít mnoho forem jako je například mentoring a pomoc od zkušenějších kolegů, jež mohou snížit pocit izolace. Dále také zmiňuje možnost podpory ve formě snížení počátečního zatížení, během kterého by učitel přebíral výukové i administrativní povinnosti postupně a může se tak více soustředit na výuku.

Dalším obvyklým problémem je interakce s rodiči, která představuje jednu z největších profesních výzev. Podle Cubillose (2012) je během prvního roku praxe právě komunikace s rodiči vnímána jako jedna z velkých výzev učitelského povolání. Nedostatek asertivity může ztížit nastavování hranic a prosazování vlastních pedagogických rozhodnutí. Učitelé se obávají konfliktů, a proto hledají vhodné způsoby komunikace s rodiči, při které by si udrželi profesní autoritu a zároveň zachovali dobré vztahy. Stejně tak i Syslová a Borkovcová (2022) zmiňují, že komunikace s rodiči je častým problémem, jenž vyžaduje adekvátní podporu ze strany vedení mateřské školy. Ačkoliv se v průběhu prvních let praxe většina učitelů v komunikaci zlepšuje a získává větší jistotu, stále se jedná o náročnou součást učitelského povolání. Způsob, jak této obtíži předejít je kvalitní přípravné vzdělání a podpora v začátcích praxe (Cubillos, 2012).

Problémy začínajícího učitele mohou být vnímány jako dvě skupiny, a to individuální a systémové. Mezi systémové faktory patří velká četnost krátkodobých smluv začínajících učitelů. V evropských zemích jako je Itálie a Španělsko jsou začínající učitelé pracující na časově omezené smlouvě častým jevem, jenž snižuje pocit jistoty i sebedůvěry. Přestože jiné země zavedly jistá opatření ke zvýšení stability zaměstnání snížením počtu

požadovaných odpracovaných let pro získání dlouhodobé smlouvy, vytvoření dostatečně atraktivního prostředí pro učitele zůstává stále výzvou (Eurydice, 2021). Ačkoli jsou zde problémy rozděleny na dvě kategorie, Eurydice (2021) a předchozí autoři jako například Syslová a Borkovcová (2022) se shodují na stejných klíčových individuálních obtížích, jako je již zmíněná práce s dětmi, plánování výuky nebo interakce s rodiči.

Kromě individuálních a systémových výzev, kterým začínající učitelé čelí, hraje významnou roli také jejich profesní rozvoj. Nedostatek možností pro další vzdělávání může výrazně ovlivnit nejen jejich profesní jistotu ale i celkovou kvalitu pedagogické činnosti. Bicař a Buza (2020) zdůrazňují, že kontinuální profesní rozvoj přispívá nejen ke zvyšování odborných znalostí pedagogů, ale také ke zlepšení jejich sebereflexe a výkonu ve třídě. Na tento problém upozorňují i Juhaňák et al. (2018), kteří zastávají názor, že absence systematické podpory včetně mentoringu může vést k nejistotě a pocitu přetížení, což občas končí odchodem učitelů z profese. Čím častěji mají učitelé příležitost se účastnit školení a vzdělávacích programů, tím větší důvěru získávají ve své pracovní schopnosti. Tato obtíž je výrazná u pedagogů působících v soukromých mateřských školách, kde je přístup k dalšímu vzdělávání omezený, což prohlubuje nerovnosti mezi učiteli a ovlivňuje jejich adaptaci na profesi. Klíčovým krokem ke zmírnění problému je zavedení efektivních podpůrných mechanismů, jež by pomohly začínajícím učitelům překonat počáteční náročné období a podpořily jejich profesní růst (Bicař & Buza, 2020; Juhaňák et al., 2018).

Pokud je adaptační období začínajícího učitele plné výzev a chybí mu dostatečná podpora, hrozí riziko jeho předčasného odchodu z profese, tzv. drop-out. Píšová a Hanušová (2016) upozorňují, že první tři roky pedagogické profese představují nejkritičtější období, během kterého učitelé zvažují odchod. Mezi hlavní faktory ovlivňující jejich rozhodnutí patří neuspokojivé pracovní podmínky, administrativní přetížení a absence efektivní podpory. Klíčovým preventivním opatřením je dostatečná psychohygiena a podpora profesního rozvoje (Bicař & Buza, 2020; Kotová, 2021). Juhaňák et al. (2018) zdůrazňují, že pravidelná odborná podpora a možnost dalšího vzdělávání mohou snížit stres a posílit profesní jistotu učitelů, čímž se riziko odchodu z oboru snižuje.

3 PROFESNÍ ADAPTACE ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ

Profesní adaptace začínajících učitelů ovlivňuje jejich setrvání v profesi, profesní růst i kvalitu výuky. Kapitola se zaměřuje na roli uvádějícího učitele, adaptační proces a mentoring. První podkapitola představuje uvádějícího učitele jako mentora poskytujícího metodickou podporu (Průcha et al., 2009). Druhá podkapitola popisuje fáze adaptačního procesu a význam adaptačního plánu. Poslední podkapitola se věnuje mentoringu jako nástroji profesního rozvoje a podpory motivace začínajících učitelů (Adamec et al., 2023; Kratochvílová et al., 2015).

3.1 Uvádějící učitel

Uvádějící učitel je zkušený pedagog, který hraje klíčovou roli v procesu adaptace začínajícího učitele na školní prostředí. Jeho hlavním úkolem je poskytování systematické podpory, metodického vedení a průběžného hodnocení, což výrazně přispívá k plynulé adaptaci nového učitele a zajištění jeho profesního rozvoje (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023). Tento zkušený pedagog, nazývaný také jako mentor, se zaměřuje na rozvoj kompetencí začínajícího učitele, podporu jeho sebereflexe a motivaci k hledání nových přístupů a metod ve výuce. Využívá specifické postupy a veškeré znalosti a dovednosti předává začínajícímu učiteli (Syslová, 2015). Burdová et al. (2019) uvádějí, že podpora ze strany vedení a kolegů je stěžejní během adaptace v novém pracovním prostředí. Uvádějící učitel je významnou osobou v profesním životě začínajícího učitele, jehož úkolem je seznamovat začínajícího učitele s organizačními i provozními záležitostmi školy a mentorovat jej (Kadrmasová et al., 2022).

Podle Kratochvílové et al. (2015) je mentor nejen průvodcem, ale i inspirátorem, který pomáhá učiteli nalézt vlastní cesty a způsoby práce, což pozitivně ovlivňuje jeho sebevědomí. Dále také seznamuje nového pedagoga nejen s pedagogickými metodami, ale i se všemi provozními a administrativními náležitostmi školy. Mezi jeho činnosti patří informování o legislativních požadavcích, organizaci školy, ale i pomoc v průběhu navazování vztahů s rodiči, což je pro začínající učitele často výzvou (Podlahová, 2004; Průcha et al., 2009). Roli uvádějícího učitele nelze podceňovat, protože podporuje začínající pedagogy v náročných prvních měsících, během kterých se učitelé potýkají s problémy jako řízení třídy, plánování výuky či komunikace s rodiči (Kearney, 2015; Píšová, 2013).

Efektivní spolupráce mezi začínajícím a uvádějícím učitelem je klíčovým prvkem adaptačního procesu, jenž přispívá k profesní stabilizaci nového pedagoga. Tento profesní

vztah by měl být založen na otevřené komunikaci, vzájemné důvěře a ochotě sdílet zkušenosti. Zatímco hlavním úkolem uvádějícího učitele je poskytovat metodickou podporu a usnadňovat orientaci v novém prostředí, začínající učitel by měl aktivně vyhledávat konzultace a reflektovat zkušenosti a poznatky z dosavadní praxe. Pravidelná diskuze mezi oběma pedagogy umožňuje společné hledání efektivních řešení různých pedagogických situací, což vede ke zvyšování kvality výuky (Vítečková, 2018). Spolupráce mezi těmito stranami tedy přispívá k profesní stabilizaci nového pedagoga a k jeho dlouhodobému profesnímu růstu. Stěžejním prvkem je vyvážený přístup, který zohledňuje nejen metodickou podporu, ale také zajištění samostatnosti začínajícího učitele. Uvádějící učitel také motivuje začínajícího učitele k hledání vlastních řešení a přístupů, což pozitivně ovlivňuje jeho profesní sebevědomí. Tento proces je tak prospěšný oběma stranám, neboť sdílení zkušeností a strategií vede k obohacení pedagogických dovedností obou učitelů a přispívá k vzájemnému profesnímu rozvoji (Kratochvílová et al., 2015). Novela Zákona č. 563/2004 Sb., zavádí povinnost, aby vedení školy zajistilo podporu začínajícím učitelům prostřednictvím uvádějícího učitele. Tento mentor má v rámci dvouletého adaptačního období poskytovat začínajícím učitelům pravidelnou podporu a metodické vedení, což zahrnuje pravidelné hodnocení jejich pedagogické činnosti, seznamování se se školní dokumentací a další asistenci. Povinnost přidělení uvádějícího učitele se vztahuje na nově nastupující učitele, kteří vykonávají profesi učitele poprvé. Přidělení mentora není pouze volitelná skutečnost, ale stává se legislativně závazné (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023; Zákon č. 563/2004 Sb., 2024).

Lazarová (2010) klade důraz na budování důvěry a vzájemného respektu, přičemž mentor nabízí odborné vedení a emoční podporu. Vzájemná výměna zkušeností také podporuje schopnost začínajícího učitele reflektovat a vyhodnocovat pedagogické postupy. Pravidelná zpětná vazba a konstruktivní kritika, kterou mentor poskytuje, pomáhá novému učiteli nejen v adaptaci na školní prostředí ale i v budování jeho pedagogických kompetencí. Pomoc mentora zahrnuje pomoc s plánováním výuky, vedením třídy a řešením různých problémů, které jsou obtížnou ale nedílnou součástí pedagogické praxe. (Kadrmazová et al., 2022; Vítečková, 2018). Kromě toho mentor pomáhá začínajícímu učiteli s efektivní komunikací se žáky, rodiči a kolegy. Tím přispívá k lepší adaptaci a stabilitě školního prostředí. Takový přístup usnadňuje přechod nového kolegy do profesního života a zároveň přispívá k jeho dlouhodobé motivaci i angažovanosti. (Podlahová, 2004).

3.2 Proces uvádění začínajícího učitele

Zásadní význam pro úspěšné začlenění do školního prostředí a dlouhodobého setrvání v učitelské profesi má právě proces uvádění začínajícího učitele. V evropských vzdělávacích systémech je obvyklou součástí tohoto procesu strukturovaná podpora, která zahrnuje mentoring, dodatečná školení a personalizovanou asistenci. Některé země dokonce považují období procesu uvádění za první a povinný krok k získání plné učitelské kvalifikace (Eurydice, 2021). Konkrétní podoba tohoto procesu se liší v závislosti na jednotlivých zemích, institucích i školách, avšak obecně bývá chápána ve třech rovinách. První rovina se zaměřuje na praktické dovednosti a adaptaci na nové prostředí, čímž podporuje profesní jistotu začínajících učitelů. Druhá rovina klade důraz na sociální integraci učitelů do školní kultury, vytváření profesní identity a budování vztahů s kolegy. Třetí rovina propojuje proces indukce s dlouhodobým profesním rozvojem, čímž pomáhá začínajícím pedagogům systematicky zdokonalovat jejich pedagogické dovednosti (Cruz et al., 2022). Klíčovým faktorem úspěšného uvedení začínajícího učitele je aktivní zapojení všech zúčastněných stran, které společně vytvářejí vhodné podmínky pro stabilní profesní růst a začlenění učitele do učitelské komunity (Eurydice, 2021).

Součástí procesu uvádění začínajícího učitele je sestavení adaptačního plánu, který vytváří vedení školy a uvádějící učitel ještě před samotným nástupem nového kolegy (Kadrmasová et al., 2022). Adaptační plán je klíčovým nástrojem pro usnadnění vstupu začínajícího učitele do profesního prostředí a poskytuje mu jasnou podporu v prvních měsících jeho působení ve škole. Obsahuje rozdělení jednotlivých činností do fází adaptačního období, které zahrnují fázi přípravnou, realizační a reflektivní. V přípravné fázi se adaptační plán zaměřuje na vytvoření bezpečného a podpůrného prostředí pro nového učitele. Důraz je kladen na sdílení praktických informací a seznámení se s prostředím mateřské školy. Důležitou částí je také stanovení harmonogramu adaptačního procesu a nastavení pravidelné komunikace mezi začínajícím učitelem, mentorem a vedením školy. Během realizační fáze je plán zaměřen na samotný proces výuky, práci se školními i třídními pravidly a rozvoj profesních dovedností učitele. Mentor zde plní roli pozorovatele, konzultanta i poskytovatele zpětné vazby, čímž pomáhá začínajícímu učiteli zvyšovat profesní jistotu a snižovat stres (Abdallah & Alkaabi, 2023). V závěrečné reflektivní fázi dochází k vyhodnocení průběhu adaptačního období a posouzení dosažených kompetencí. Tato fáze je doprovázena reflektivními rozhovory mezi začínajícím učitelem, vedením školy a uvádějícím učitelem. Cílem není pouze zpětná vazba na průběh adaptace, ale i plánování

dalšího profesního rozvoje nového učitele. Důležitost adaptačního plánu spočívá v jeho schopnosti zajistit systematickou podporu začínajícího učitele a vytvořit strukturu, která usnadňuje jeho začlenění do nového prostředí. Dobře nastavený adaptační plán napomáhá efektivní spolupráci mezi všemi zúčastněnými stranami a přispívá k dlouhodobé stabilitě pedagogického kolektivu (Adamec et al., 2023).

Jak uvádějí Cruz et al. (2022) i Kearney (2019) cílem procesu uvádění by měl být hladký přechod začínajících pedagogů do nové kariéry, a proto je v mnoha vzdělávacích systémech pečlivě strukturován. Adaptační programy mohou mít různou podobu v závislosti na konkrétní škole či vzdělávacím systému, avšak jejich společným znakem je vždy systematická podpora nových učitelů (Eurydice, 2021).

3.3 Mentoring

V kontextu vzdělávání je mentoring považován za klíčový nástroj profesního rozvoje učitele, který kombinuje znalosti zkušeného učitele s metodickou připraveností a porozuměním procesu učení dospělých. Jedná se o vztah mezi mentorem a začínajícím učitelem, jehož podstatou je pomoc při dosahování určitého cíle. Mentoring je jednou z neúčinnějších metod, která pomáhá uvádějícímu učiteli, aby podpořil začínajícího učitele v jeho snaze stát se během adaptačního období plnohodnotným členem pedagogického kolektivu. Uvádějící učitel může využívat prvky mentoringu k podpoře začínajících učitelů a usnadnění jejich adaptace ve školním prostředí (Adamec et al., 2023; Kearney, 2015).

V evropských vzdělávacích systémech je mentoring běžnou součástí, přičemž velká část těchto programů je povinná a trvá zpravidla jeden rok (Eurydice, 2021). Adamec et al. (2023) uvádějí, že se jedná o nástroj ke zkvalitnění pedagogických dovedností, snížení stresu a zvýšení profesní jistoty. Strukturovaný mentoringový program obvykle zahrnuje řadu aktivit, mezi kterými převládá systematická podpora od zkušeného mentora. Mezi běžné formy této podpory patří pozorování výuky, následná diskuze o silných stránkách, z důvodu zlepšení pedagogické praxe nebo také praktické rady sloužící ke zvládnutí každodenních situací ve třídě. Kratochvílová et al. (2015) zmiňují i další důležité okolnosti týkající se podpory jako například dialogy s rodiči nebo také informovanost pedagogického kolektivu o důležitosti mentoringu. Výkonnost mentoringových programů je ovšem silně ovlivněna kvalitou vztahů na pracovišti, zejména vztahem mezi mentorem a začínajícím učitelem (Eurydice, 2021).

Mentoring v mateřských školách je chápán jako specifická forma kolegiální podpory, která má svá pravidla a je zaměřena na rozvoj učitelů, nikoliv kontrolu jejich práce. Podstatnými faktory, které by měla obsahovat každá mentorská podpora, jsou důvěra, respekt a dlouhodobost. Efektivní zavedení mentoringu do škol musí být plánované a předcházet mu musí intenzivní vzdělávání pedagogů i ředitelů škol, kteří v tomto procesu hrají stěžejní roli (Syslová et al., 2016). Mentorská podpora může být poskytována jak interními mentory, tak externími odborníky, kteří mohou přinést nový pohled z jiného prostředí. Zavádění mentoringu ve školách je tedy komplexní proces, jenž zahrnuje nejen vzdělávání mentorů, ale také zajištění časových a materiálních zdrojů a dlouhodobou organizační podporu (Kratochvílová et al., 2015).

Píšová a Hanušová (2016) zmiňují, že jedním z faktorů, kvůli kterým začínající učitelé opouštějí profesi, může být nedostatečná kvalita mentoringu. Dalším problémem je absence efektivních programů, které uvádějí začínajícího učitele do praxe. Absence kvalitního vedení ze strany zkušenějších kolegů či nedostatečná podpora profesního rozvoje ztěžují adaptaci a profesní rozvoj nových učitelů. Paradoxem ovšem zůstává, že právě kvalitní mentoring a úspěšné uvedení učitele do praxe mají výrazný potenciál zmírnit veškeré problémy spojené s profesní socializací a přispět k jeho setrvání v profesi. Proto by se měly všechny zúčastněné strany snažit, aby byl mentoring kvalitní a obsahoval všechny potřebné prvky pro udržení nového kolegy v profesi. Jak uvádí Vítečková (2018), podpora poskytnutá během adaptačního období má přímý vliv na úspěšnost učitele v jeho následné praxi. Efektivní mechanismy uvádění začínajícího učitele do praxe, mohou výrazně přispět ke snížení míry odchodu začínajících učitelů z profese. Mentoring je významným procesem zejména i proto, že kromě začlenění začínajícího učitele do kolektivu ovlivňuje i školní kulturu, kde přispívá v posilování kolegiality a spolupráce mezi učiteli (Kratochvílová et al., 2015).

3.4 Shrnutí teoretické části

Teoretická část bakalářské práce se zaměřuje na profesní adaptaci začínajících učitelů mateřských škol, která je klíčovým faktorem ovlivňujícím jejich setrvání v profesi i kvalitu pedagogické činnosti. V profesním kontextu zahrnuje adaptace zejména začlenění do pracovního prostředí, osvojení pracovních postupů a budování profesní identity. Začínající učitelé často čelí stresu způsobenému nejen náročnými profesními požadavky, ale také očekáváními ze strany kolegů, rodičů a vedení školy.

Významnou součástí procesu profesní adaptace je adaptační období, které umožňuje novým pedagogům aplikovat teoretické znalosti v praxi a získat jistotu v pedagogických dovednostech. Klíčovou roli hraje uvádějící učitel, jehož úkolem je systematicky podporovat nového kolegu, seznamovat ho s metodikou výuky, administrativními povinnostmi a pomáhat mu překonávat profesní problémy. Uvádějící učitel neboli mentor je zkušený pedagog, který poskytuje začínajícímu učiteli metodické vedení, průběžnou zpětnou vazbu a napomáhá jeho orientaci ve školním prostředí. Dále předává informace o vnitřních předpisech školy a podporuje komunikaci nového učitele s rodiči a kolegy. Efektivní spolupráce mezi mentorem a začínajícím učitelem, založená na důvěře a otevřené komunikaci, přispívá k profesní stabilizaci a rozvoji obou učitelů. Povinnost školy zajistit uvádějícího učitele je zakotvena i legislativně, čímž se posiluje význam této role v adaptačním procesu.

Proces uvádění začínajícího učitele se skládá z několika fází, zahrnujících praktickou adaptaci, sociální integraci a profesní rozvoj. Tento proces je v některých vzdělávacích systémech strukturován jako povinný krok k získání plné učitelské kvalifikace. Důležitou součástí je adaptační plán, který stanovuje harmonogram a cíle adaptačního procesu, čímž usnadňuje vstup učitele do praxe.

Mentoring je další klíčový nástroj podpory začínajících učitelů, který zahrnuje odborné vedení, emoční podporu a poskytování zpětné vazby. Efektivní mentoringový program zahrnuje pozorování výuky, následné reflexe a diskuze o pedagogických postupech. Mentoring však musí být systematicky řízen a plánován, aby byl skutečně efektivní. Kvalitní mentoring má přímý vliv na úspěšnost učitelů a jejich setrvání v profesi, zatímco jeho absence může vést k profesní nejistotě a vyšší míře odchodu učitelů ze školství.

Závěrem lze konstatovat, že profesní adaptace začínajících učitelů mateřských škol je složitý proces, který ovlivňuje řada faktorů, včetně individuálních schopností učitele, kvality adaptačního procesu a míry podpory ze strany školy. Zajištění kvalitního adaptačního procesu by mělo být prioritou každé vzdělávací instituce, neboť pozitivně ovlivňuje nejen pedagogy, ale i děti ve třídě. Efektivní uvádění a mentoring mohou významně přispět k úspěšné adaptaci, profesnímu růstu a celkové stabilitě pedagogického sboru. Dlouhodobá podpora začínajících učitelů může také přispět ke zvýšení prestiže učitelské profese.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

V následujících podkapitolách popíši celý proces realizovaného výzkumného šetření. Nejprve vymezím výzkumný problém, na jehož základě byly stanoveny výzkumné cíle, ze kterých postupně vycházely specifické výzkumné otázky. Následně představím výzkumný vzorek, metody sběru a analýzy dat.

4.1 Vymezení výzkumného problému

Prvním a klíčovým krokem v každém výzkumu je vymezení výzkumného problému, který představuje situaci nebo otázku, na niž dosud neexistuje dostatečná odpověď a jejíž vysvětlení přispívá k rozšíření vědeckého poznání (Zháněl et al., 2014). Začínající učitelky mateřských škol se v prvním letech praxe setkávají s výzvami ovlivňujícími jejich profesní adaptaci. Praktická část bakalářské práce se zabývá vnímáním tohoto procesu samotnými učitelkami, jejich vlastní reflexí adaptačního procesu, faktory, které jim adaptaci usnadňují či komplikují, a strategiemi, které při adaptaci uplatňují. Výzkum se zaměřuje na individuální zkušenosti učitelek, přičemž klíčovým aspektem je jejich vlastní perspektiva. Výzkumný problém spočívá v potřebě porozumět adaptačnímu období začínajících učitelek mateřských škol a identifikovat výzvy spojené s adaptačním procesem.

4.2 Výzkumné cíle

Podle Švaříčka a Šed'ové (2014) je výzkumný cíl obecně formulovaným vyjádřením toho, co má být studováno a jaké poznání by mělo být získáno. Vymezuje směr zkoumání a poskytuje rámec pro výzkumné otázky. Důležité je, aby byl cíl jasný, ale zároveň flexibilní během analýzy dat (Tracy, 2020). V souladu s těmito teoretickými východisky byl stanoven hlavní výzkumný cíl této práce, který vymezuje základní směřování výzkumu. V návaznosti na hlavní cíl byly následně formulovány dílčí výzkumné cíle.

Hlavní výzkumný cíl:

- Popsat adaptaci začínajících učitelek mateřských škol a zjistit, jak vnímají výzvy spojené s adaptačním procesem.

Dílčí výzkumné cíle:

- Zjistit, jak začínající učitelky vnímají svůj profesní růst v průběhu adaptačního období.
- Zjistit, jak spolupráce s kolegy ovlivňuje adaptační proces začínajících učitelek.

- Identifikovat výzvy související s řízením třídy, které ovlivňují adaptační období začínajících učitelek.
- Zjistit, jak vnímají začínající učitelky administrativní zátěž v adaptačním období.

4.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vycházejí z výzkumných cílů a zaměřují se na konkrétní aspekty daného jevu (Švaříček & Šed'ová, 2014). V této práci otázky vycházejí z teoretických poznatků o adaptačním procesu začínajících učitelek mateřských škol. Po stanovení výzkumného problému a cílů byly vytvořeny výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

- Jak vnímají začínající učitelky mateřských škol svůj adaptační proces a výzvy s ním spojené?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jak vnímají začínající učitelky svůj profesní růst v průběhu adaptačního procesu?
- Jak ovlivňují adaptaci začínajících učitelek vztahy a spolupráce s ostatními učitelkami?
- Jaké výzvy spojené s řízením třídy ovlivňují adaptační období začínajících učitelek?
- Jak vnímají začínající učitelky administrativní zátěž v průběhu adaptačního období?

4.4 Etické otázky výzkumného šetření

Během realizace výzkumného šetření byla věnována pozornost i etickým zásadám, které jsou nezbytné pro zajištění integrity a důvěryhodnosti výzkumu. Tyto zásady zahrnují zejména ochranu anonymity respondentů a zajištění informovaného souhlasu účastníků (Švaříček & Šed'ová, 2014). Jak uvádí Hendl (2005), narušení soukromí respondentů by mohlo vést k neplatnosti získaných dat. Před zahájením výzkumu byly respondentky seznámeny s jeho povahou, cíli a způsobem využití získaných informací. Všechny účastnice výzkumu dobrovolně souhlasily s účastí na rozhovorech, přičemž měly možnost kdykoliv

svůj souhlas odvolat, neboť podepsaly informovaný souhlas. V souladu s těmito zásadami byla všechna získaná data uchována tak, aby nedošlo k jejich zneužití.

4.5 Výzkumný vzorek

Výběr respondentů v této studii probíhal na základě předem stanovených kritérií, která odpovídala zaměření výzkumu a umožňovala získat relevantní data k adaptačnímu procesu začínajících učitelek mateřských škol. Jak uvádějí Denzin a Lincoln (2018), v kvalitativním výzkumu jsou respondenti vybíráni na základě určitých kritérií, nikoliv náhodně. Z tohoto důvodu byla stanovena tři kritéria. Hlavním z nich byla délka pedagogické praxe, přičemž do výzkumu byly zařazeny učitelky s praxí do dvou let, jelikož právě toto období je zákonem ukotveno jako adaptační (Zákon č. 563/2004 Sb., 2024). V neposlední řadě bylo podmínkou dobrovolné zapojení do výzkumu, čímž byla zajištěna ochota respondentů sdílet zkušenosti a reflektovat adaptační proces. Výzkumný vzorek tak tvořilo sedm začínajících učitelek mateřských škol, které se lišily věkem i dosaženým vzděláním, avšak všechny měly praxi kratší než dva roky. Tyto respondentky jsou ze čtyř odlišných mateřských škol nacházejících se ve Zlínském kraji.

Respondentky jsou ve věkovém rozmezí 22 až 29 let, jejich délka praxe se pohybuje mezi 4 a 20 měsíci a byl jim přidělen uvádějící učitel. Všechny absolvovaly odpovídající vzdělání v oblasti předškolní či speciální pedagogiky při bakalářském nebo magisterském studiu. Jedna z nich v současné době pokračuje ve studiu speciální pedagogiky, což jí umožňuje prohloubit znalosti v oblasti práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Paní učitelka Aneta (mateřská škola Z) má 27 let. Vystudovala magisterské studium předškolní pedagogiky. V mateřské škole pracuje již 17 měsíců, přičemž její třídu tvoří děti ve věkovém rozmezí 3 až 4 let.

Paní učitelka Barbora (mateřská škola X) má 29 let a v oblasti předškolního vzdělávání pracuje již 20 měsíců. Absolvovala magisterské studium předškolní pedagogiky a v současné době pokračuje v dalším magisterském studiu speciální pedagogiky. Ve své mateřské škole se věnuje práci s předškolními dětmi ve věku 5 až 7 let.

Paní učitelka Ctirada (mateřská škola Y) dosáhla 25 let. Vystudovala magisterské studium speciální pedagogiky se zaměřením na logopedii a surdopedii. V mateřské škole působí 16 měsíců a specializuje se na práci s dětmi ve věku 3 až 4 let.

Paní učitelka Daniela (mateřská škola Y) je nejmladší z respondentek, neboť je jí 22 let. Vystudovala bakalářské studium předškolní pedagogiky. Praxi se věnuje 13 měsíců a pracuje s dětmi ve věkovém rozmezí 6 až 7 let.

Paní učitelka Emílie (mateřská škola Y) má 28 let a je absolventkou magisterského studia speciální pedagogiky se zaměřením na logopedii a surdopedii. V praxi je již 19 měsíců a pracuje s dětmi ve věku 4 až 5 let.

Paní učitelka Františka (mateřská škola X) má 23 let, absolvovala bakalářské studium předškolní pedagogiky. V mateřské škole působí 13 měsíců a pracuje s věkovou skupinou dětí 3 až 4 let.

Paní učitelka Gabriela (mateřská škola W) má 28 let. Absolvovala magisterské studium předškolní pedagogiky. V mateřské škole pracuje teprve 4 měsíce, přičemž její třídu tvoří děti ve věkovém rozmezí 5 až 6 let.

Celkově lze tuto skupinu respondentek charakterizovat jako začínající učitelky, které se i přes krátkou délku praxe snaží aktivně rozvíjet své profesní kompetence. Pro lepší přehlednost jsem vytvořila souhrnnou tabulku hlavních charakteristik respondentek. S ohledem na zachování anonymity respondentek i mateřských škol byly použity fiktivní pseudonymy, které slouží výhradně pro účely tohoto šetření. Mateřské školy jsou v rámci výzkumu rozlišeny pomocí čtyř písmen abecedy W, X, Y a Z.

Tabulka 1 Charakteristika respondentek

Začínající učitelky – respondentky	Věk	Mateřská škola	Věková skupina dětí	Délka pedagogické praxe	Dosažené vzdělání
Paní učitelka Aneta	27 let	Z	3-4 let	17 měsíců	Vysokoškolské (magisterské)
Paní učitelka Barbora	29 let	X	5-7 let	20 měsíců	Vysokoškolské (magisterské)
Paní učitelka Ctirada	25 let	Y	3-4 let	16 měsíců	Vysokoškolské (magisterské)
Paní učitelka Daniela	22 let	Y	6-7 let	13 měsíců	Vysokoškolské (bakalářské)
Paní učitelka Emílie	28 let	Y	4-5 let	19 měsíců	Vysokoškolské (magisterské)
Paní učitelka Františka	23 let	X	3-7 let	13 měsíců	Vysokoškolské (bakalářské)
Paní učitelka Gabriela	28 let	W	5-6 let	4 měsíce	Vysokoškolské (magisterské)

(Zdroj: Vlastní data)

4.6 Metody sběru a analýzy dat

Pro tuto bakalářskou práci byl zvolen kvalitativně orientovaný výzkum, jehož cílem bylo získat hlubší porozumění profesní adaptaci začínajících učitelek mateřských škol. Jako hlavní metodu sběru dat jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor (interview), který poskytuje prostor pro rozsáhlejší odpovědi respondentů a zároveň umožňuje pokládat doplňující otázky (Švaříček & Šed'ová, 2014). Osobní setkání bylo preferovanou formou rozhovoru jak z mé strany, tak ze strany respondentek. Z důvodu uvolněnosti respondentek jsem nechala místo setkání na jejich volbě. V případech, kdy nebylo možné realizovat osobní setkání, byly rozhovory uskutečněny online formou. Výběr respondentek probíhal metodou sněhové koule, kdy první oslovené začínající učitelky doporučily další vhodné účastnice

výzkumu. Samotný sběr dat probíhal v období prosince a ledna, přičemž byl každý rozhovor nahráván, z důvodu zajištění autentičnosti dat.

Po dokončení sběru dat byly rozhovory přepsány, přičemž byla provedena anonymizace osobních údajů s cílem chránit identitu respondentek. Z těchto důvodů byla respondentkám pozměněna jména a jejich pracoviště označeno písmem na základě mateřské školy, ve které setrvávají. Přepisy rozhovorů byly následně podrobeny tematické analýze, která umožňuje identifikovat klíčové vzory, témata a kategorie v odpovědích účastníků (Talja, 1999).

Proces zpracování dat zahrnoval prvotní seznámení s daty, během kterého jsem rozhovory několikrát pročítala, abych získala celkový přehled o obsahu a identifikovala opakující se myšlenky. Následně proběhlo otevřené kódování, během kterého byly jednotlivé úryvky textu odděleny a každému relevantnímu výroku byl přiřazen odpovídající kód. Poté jsem hledala souvislosti mezi jednotlivými kódy a seskupovala je do kategorií. Veškeré kódování probíhalo elektronicky v programu Microsoft Word.

Zajištění validity výzkumu spočívalo v práci s daty, jejich systematickém kódování a práci s odbornou literaturou. Reliabilita byla podpořena uchováním dat a postupů, které umožňují zpětnou kontrolu interpretací. Vzhledem k tomu, že analýza byla prováděna pouze jedním výzkumníkem, nebylo možné využít metodu vícehodnotitelů. Nicméně pro zvýšení důvěryhodnosti jsem využila průběžného porovnávání kódů s teoretickými poznatky (Janiš & Kolaříková, 2016).

Na základě zpracování dat popsaného v předchozím textu vzniklo z otevřeného kódování celkem pět kategorií, které představím níže.

První kroky: Kategorie obsahuje kódy, které se zaměřují na prvotní pocity a dojmy začínajících učitelek, při nástupu do pedagogické praxe.

Od nováčka k profesionálovi: Kódy v této kategorii se zaměřují na zkušenosti začínajících učitelek s profesním rozvojem a na klíčové faktory, které jim pomáhají v růstu.

Kolegyně – opora i výzva: Kategorie popisuje spolupráci s kolegy v mateřské škole ale i výzvy s nimi spojené. Nachází se zde kódy zaměřené na komunikaci s jinými učitelkami nebo také sdílení rad a nápadů.

Každý den nové výzvy: Kategorie zahrnuje problémy související s dětmi i rodiči a zaměřuje se na hledání řešení, jak tyto situace překonat.

Administrativa jako neviditelná součást učitelské práce: Kódy této kategorie popisují administrativní náročnost práce a znalosti získané během vysokoškolského studia.

Tabulka 2 Kategorie z rozhovorů

Kategorie	Příklady užitých kódů
První dojmy	Jsem začátečník, nervozita, očekávání
Od nováčka k profesionálovi	Učit se, uklidnila jsem se, vše podle plánu
Kolegyně – opora i výzva	Neformální rozhovory, nevím si rady, pomoc od kolegyň
Každý den nové výzvy	Najít řešení, pravidla, problémy s dětmi
Administrativa jako neviditelná součást učitelské práce	Lze to zjednodušit, na VŠ žádná administrativa, vzorové dokumenty

(Zdroj: Vlastní data)

5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tato kapitola se zaměřuje na prezentaci výsledků výzkumného šetření a jejich interpretaci. Výsledky jsou strukturovány podle kategorií, které vznikly na základě analýzy dat získaných prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Hlavním cílem této části je přiblížit klíčová zjištění a poskytnout odpovědi na výzkumné otázky, které byly v rámci výzkumu formulovány.

5.1 První dojmy

Při vstupu do zaměstnání pravděpodobně téměř každého začínajícího učitele doprovází pocit nervozity, strachu ale i očekávání z nového kolektivu, prostředí a samostatné náplně práce. Jak uvádí Šikýř (2012), začínající učitel musí od prvního dne zvládnout veškeré profesní nároky bez možnosti postupného začleňování. Tento náhlý přechod do praxe se projevil i v odpovědích respondentek. U některých začínajících učitelek převládalo nadšení i radost. Slovy paní učitelky Daniely:

„...Na jednu stranu nadšení, jo vlastně, že konečně dělám, co mě baví, byl to sen, takže těšila sem se...“ (Paní učitelka Daniela, R4)

Zatímco všechny zmiňovaly zejména pocit nervozity a strachu, nadšení a pocit zodpovědnosti z nové role zmínily pouze některé, mezi které patří například paní učitelky Barbora a Františka:

„... No, byl to docela fičák. Jednak jsem se strašně těšila, protože práce s dětmi mě lákala, do toho tam byl ale i ten strach, jestli na to prostě mám. Měla jsem strašný pocit zodpovědnosti, že se to budu muset všechno hned naučit...“ (Paní učitelka Barbora, R2)

„...Byla jsem fakt natěšená, protože děcka mě vždycky bavily, ale zároveň jsem měla strach, jestli to všechno zvládnou...“ (Paní učitelka Františka, R6)

Zodpovědnost, kterou pociťovala paní učitelka Barbora mohla pramenit ze zátěže způsobené profesními povinnostmi. Kombinace vysokých očekávání a rychlosti přechodu z univerzitního prostředí do praxe může u začínajících pedagogů vyvolat silný pocit zodpovědnosti, který se pojí s počátečními pocity stresu a nervozity.

Některé respondentky identifikovaly i konkrétní příčiny svých počátečních obav, které často souvisely se strachem pramenícího z práce s dětmi, kolektivem nebo komunikací

s rodiči. Odpověď paní učitelky Anety odhaluje, co pro ni bylo v prvních dnech nejnáročnější a jaké faktory přispěly k pocitu strachu:

„...Hodně jsem se taky bála, jak budu zvládat ty děti a tu organizaci dne. O strachu z mluvení s rodiči ani nemluví...“ (Paní učitelka Aneta, R1)

Výše zmíněný strach z komunikace s rodiči by mohl pocházet z mnoha důvodů, jako je obava z řešení konfliktů či nedostatek zkušenosti s jednáním s rodiči dětí. Jak ovšem z rozhovoru s paní učitelkou Barborou vyplývá, hlavním důvodem může být generační rozdíl a stereotypní názor vůči mladým učitelům. Jak uvádí Kaplán (2022), v pedagogickém prostředí se často objevuje názor, že začínající učitelé nemají dostatečné zkušenosti pro kvalitní výuku a práci s dětmi. Tento pohled může vést k tomu, že někteří rodiče vnímají mladé pedagogy s nedůvěrou a mají tendenci zpochybňovat jejich kompetence. Že začínající učitelé často čelí předsudkům o své neschopnosti efektivně zvládat výchovné situace a vzdělávací náplň kvůli nedostatku praxe. Tento stereotyp potvrzuje právě výpověď paní učitelky Barbory, která popisuje jednu ze svých hlavních obav při vstupu do praxe:

„...bylo mi jasné, že rodiče budou mít problém. Že jsem mladá, nezkušená, neumím to s dětmi a tak...“ (Paní učitelka Barbora, R2)

Z výše uvedené citace tedy vyplývá, že začínající učitelky na počátku své profesní dráhy prožívají směs různých emocí, přičemž převládá strach z nepřijetí ze strany kolegů, dětí či jejich rodičů. Některé respondentky zároveň uvedly i faktory, které jim pomohly tyto prvotní pocity překonat. Nejčastěji zmiňovaly podporu kolegů na pracovišti:

„...Ale jak mě vzaly holky v práci mezi sebe, tak šlo to líp, hned jsem se cejtla víc v klidu...“ (Paní učitelka Ctirada, R3)

„...nejdřív jsem se bála kolektivu, víte jako jestli mě vezmou v pohodě. Musím ale říct, jak to klaplo v tom kolektivu už to bylo v pohodě...“ (Paní učitelka Daniela, R4)

Objevila se také odpověď, že překonání těchto pocitů je přirozený proces, který vyžaduje čas a postupné získávání zkušeností. Postupné zapojení do kolektivu jim pomohlo cítit se sebejistěji a přirozeněji v nové roli. Tento proces adaptace se tak stal nejen obdobím profesního růstu, ale i příležitostí k navázání pracovních vztahů:

„...Chtělo to prostě čas a přešlo mě to...“ (Paní učitelka Barbora, R2)

Způsoby, jak zvládnout počáteční nejistotu a adaptaci na nové zaměstnání, se mohou značně lišit, stejně jako první dojmy a pocity začínajících učitelek. Nejčastější obavy

pramení z přijetí kolektivu, práce s dětmi a komunikace s rodiči, přičemž právě kontakt s rodiči bývá často označován za jeden z nejnáročnějších aspektů. Podle respondentek hraje klíčovou roli podpora ze strany zkušenějších kolegyně. Proces zvládání počátečních obav je však velmi individuální – některé začínající učitelky se uklidnily díky přijetí do kolektivu, jiné k tomu potřebovaly čas a postupné získávání vlastních zkušeností.

5.2 Od nováčka k profesionáloví

V této podkapitole se zaměřím na konkrétní zkušenosti začínajících učitelek. Respondentky se zmiňovaly o faktorech, které jsou důležité pro profesní růst. Jejich odpovědi byly vcelku odlišné ale i přesto se často shodovaly na důležitosti samostudia. Slovy paní učitelky Františky:

„...No hlavně být pořád otevřená učení. Ráda sleduju různý články nebo videa, kde učitelky sdílí svoje vychytávky. Důležitý je i nebát se zkoušet novy věci, i když to třeba hned nevyjde. Člověk se nejvíc naučí, když občas něco pokazí...“ (Paní učitelka Františka, R6)

Z citace vidíme, že paní učitelka Františka pocituje potřebu vzdělávání a zdokonalování svých dovedností i přesto, že sama úspěšně absolvovala magisterské studium. Janík et al. (2020) tuto skutečnost potvrzují, neboť během výzkumu zjistili, že začínající učitelé často reflektují své mezery v profesním rozvoji a vnímají potřebu dalšího vzdělávání. O ctižádosti neustále se učit a sledovat aktuální trendy ve vzdělávání se zmiňují i paní učitelky Barbora, Daniela a Gabriela, které převážně využívají digitální zdroje a dostupné online materiály:

„...se snažím sledovat moderní trendy... když mám čas, hledám inspiraci na různých webech...“ (Paní učitelka Barbora, R2)

„...občas přečtu nějakou knížku, články na internetu. Jakože furt se snažím bejt v obraze...“ (Paní učitelka Daniela, R4)

„...Dívá se na net, jakože pinterest, facebookové skupiny na ty nápady jiných holek... Pak i ty fóra na facebooku kde si ty holky radí...“ (Paní učitelka Gabriela, R7)

Dalším zmiňovaným prostředkem vhodným k profesnímu růstu je školení, které učitelky vnímají jako cennou příležitost k prohlubování odborných znalostí i rozvoji praktických dovedností. Paní učitelka Aneta zdůrazňuje i přínos rad zkušenějších kolegyní, které byly účastnicemi stejného školení:

„...Za mě i to další vzdělávání, samostudium a různá školení byly fajn (...) tam mi pomohly i historky jiných učitelek, které se podělily. Já jsem tehdy teprve začínala a s dětmi jsem neměla zkušenost, takže to bylo opravdu super...“ (Paní učitelka Aneta, R1)

I přes hodnotu, které mohou tato formální školení poskytnout se respondentky zmiňují o absenci praktických ukázek a vyzdvihují zejména důležitost uplatnění zjištěných poznatků v praxi:

„...na tom kurzu jo, to školení na tu tabuli interaktivní. Otevřelo mi to oči dost (...) jako je to fajn, že Vám tam ukážou třeba, co se dá s tou tabulí jako dělat. Ale video, kde jako používají tabuli ve třídě s dětma by bylo taky fajn. Nebo kdybychom ji mohli vyzkoušet aspoň my, všude obrázky jenom...“ (Paní učitelka Daniela, R4)

Kurzy či školení, které navštívila paní učitelka Daniela, bohužel neumožnily praktickou ukázkou. Možnost vidět konkrétní postupy v praxi často usnadňuje jejich následné využití ve výuce a pomáhá učitelkám překonat případné obavy z práce s novými technologiemi.

Naopak na školení, kterého se zúčastnila paní učitelka Emílie, bylo alespoň poskytnuto video ukazující interakci učitelky s dítětem. Takový přístup umožňuje účastníkům školení lépe porozumět praktickým aspektům práce a získat inspiraci pro vlastní pedagogickou praxi:

„...školení je sice dobrá věc jo, ale řeknu Vám, že mě nejvíc naučila praxe. Byla jsem na kurzu o práci s dětmi se speciálními potřebami. To bylo dobrý, ukázali i video, jak přístupy uplatnit, ale stejně to člověk pochopí až když to dítě stojí před ním. Které prostě nechce spolupracovat a vy musíte něco vymyslet...“ (Paní učitelka Emílie, R5)

Paní učitelka Emílie sice ocenila názornou video ukázkou, ale přesto zdůrazňuje vlastní praxi. Během ní si učitelka ověří, jak jednotlivé přístupy skutečně fungují a jak je přizpůsobit individuálním potřebám dětí. Teprve v reálné situaci si ověří efektivitu metod a naučí se je přizpůsobit specifickým potřebám dětí.

Plánování a organizace práce jsou bezesporu nedílnou součástí učitelské profese a hrají klíčovou roli v efektivitě výuky. Začínající učitelky často čelí výzvám spojeným s rozvržením času, stanovováním realistických cílů. Dále je zvykem, že si učitelé před začátkem každého dne či týdne chystají také přípravu (Průcha, 2013). Jak ukazuje zkušenost paní učitelky Františky, s rostoucí praxí dochází k postupnému zlepšování těchto dovedností, což vede nejen k efektivnějšímu plánování, ale i k větší jistotě v pedagogické práci. Slovy paní učitelky Františky:

„...Určitě jsem se zlepšila v plánování. Na začátku jsem si myslela, že musím stihnout všechno, a nakonec jsem byla akorát vyflusaná. Teď už vím, jak si to rozvrhnout, aby to bylo reálný ...“ (Paní učitelka Františka, R6)

Kromě organizace času hraje významnou roli také komunikace s dětmi, která může ovlivnit atmosféru ve třídě i samotný průběh výuky. To, jak se dovednost komunikace s dětmi vyvíjí s rostoucí praxí, výstižně popisuje paní učitelka Daniela:

„...hmm asi ta komunikace s dětma. Dřív jsem jako hodně vysvětlovala složitě mi přišlo. Ony ty jejich hlavinky spínaj na jednoduchý pravidla a jasný. Takže ta komunikace jako je základ. Nebýt tak složitá...“ (Paní učitelka Daniela, R4)

Z citace vidíme, že paní učitelka Daniela si až díky vlastní praxi uvědomila individuální potřeby dětí. Jak můžeme vidět v následujících výrociích paní učitelek Anety a Ctirady, komunikace spojená s praxí napomáhá porozumět individuálním schopnostem a potřebám dětí. Citace paní učitelky Ctirady nám ukazuje, že ačkoli třída tvoří komplexní skupinu, je nezbytné vnímat každé dítě jako individuálního jedince a přistupovat k němu s ohledem na jeho specifické potřeby a schopnosti:

„...Dál bych asi zmínila i to, že se mi lépe přistupuje k individuálním potřebám dětí. Opravdu je to asi o těch získaných zkušenostech... (Paní učitelka Aneta, R1)

„...se teď víc zaměřuju na jednotlivý děti. Dřív jsem to brala jako skupinu, teď vím, že každé dítě je jiný svět...“ (Paní učitelka Ctirada, R3)

Přístup, který paní učitelka Ctirada zmiňuje, ukazuje, jak důležitý je individuální přístup k dětem, kdy si učitelé uvědomují specifické potřeby a schopnosti každého dítěte. Tato schopnost vnímat děti jako jednotlivce se postupně rozvíjí u začínajících učitelek v praxi, kde si uvědomují nutnost improvizace. V mateřské škole, kde se situace mohou rychle měnit a děti mají různé potřeby, je schopnost improvizovat nezbytná. Slovy paní učitelky Barbory:

„...děti mají svoje tempo, někdy se něco protáhne, někdy je potřeba improvizovat. V té improvizaci jsem se hodně posunula. Už mě nerozhodí, když něco nevyjde podle plánu, prostě hned vymyslím alternativu...“ (Paní učitelka Barbora, R2)

Jak popisuje paní učitelka Barbora, význam improvizace je důležitý zejména v krizových či neočekávaných situacích, které jsou při práci v mateřské škole každodenní záležitostmi. Schopnost rychle reagovat a přizpůsobit situaci aktuálním podmínkám je pro pedagogy

nezbytná. Jak níže uvádí paní učitelka Emílie, v minulosti ji neúspěchy nebo změny plánů často stresovaly, ale dnes už chápe, že je důležité mít připravené alternativy:

„...určitě jsem se naučila líp improvizovat. Když dřív se něco nepovedlo, byla jsem z toho hrozně v háji z toho. Ted'kom vím, že je lepší mít plán B, C i D. Děti mají svoje tempo ...“
(Paní učitelka Emílie, R5)

S názorem se ztotožňuje i paní učitelka Ctirada která se o improvizaci rozpovídala a popsala, jak se změnil její pedagogický přístup při práci s dětmi:

„...Všechno naplánovaný na minutu. Děti na to kašlou, že jo. Ted'jsem víc v pohodě, sleduju, co je baví a nechám to plynout. Když vidím, že jsou do něčeho zažraný, tak je nechám, ať si to užijou...“ **(Paní učitelka Ctirada, R3)**

Schopnost okamžité reakce a improvizace souvisí se získanou praxí stejně, jako už zmíněná komunikace s dětmi. V tomto kontextu improvizace často znamená schopnost rychle měnit plánované aktivity, přizpůsobovat je aktuálním potřebám dětí nebo reagovat na neočekávané situace. Pro učitelky to znamená mít v „repertoáru“ celou řadu různých činností a metod, které mohou v případě potřeby okamžitě využít. Podobně to vidí i paní učitelka Aneta:

„...asi to, že už tolik nestresuju. Za ten rok mám nějaké básničky, hry, písničky a bůhví co všechno v zásobě, takže dokážu zakročit. Dřív sem potřebovala být na všechno připravená perfektně...“ **(Paní učitelka Aneta, R1)**

K profesnímu rozvoji přispívá pravidelná reflexe výuky v podobě hospitace a její zpětná vazba, která by měla učitelkám pomáhat a zlepšovat jejich pedagogické dovednosti. Z pohledu začínající učitelky mohou být hospitace stresovou záležitostí. Jak uvádí Trojan (2019), jejich smyslem by neměla být kontrola, ale především příležitost k profesnímu rozvoji a sdílení zkušeností mezi kolegy. Správně vedené hospitace mohou být cenným zdrojem inspirace a užitečných rad. O svých pocitech z hospitací se zmínily například i paní učitelky Ctirada a Emílie, které došly k podobnému závěru:

„...Na začátku jsem se bála, že to bude jak nějaká zkouška. Není to tak hrozný...“ **(Paní učitelka Ctirada, R3)**

„...Poprvé jsem byla vyklepaná, ted' už to беру v klidu...“ **(Paní učitelka Emílie, R5)**

Hospitace a zpětná vazba mohou zásadně ovlivnit profesní růst začínajících učitelů a poskytnou jim příležitost k objektivnímu pohledu na vyučovací proces. Vedení školy,

které poskytuje zpětnou vazbu, by měla nabídnout konkrétní doporučení, která mohou učitelky aplikovat v praxi. Tuto skutečnost potvrzuje citace paní učitelky Barbory:

„...pak jsem pochopila, že to není o chybách, ale o tom, jak se posunout a zlepšit. Vedení mi vždycky dává konstruktivní zpětnou vazbu, žádná zbytečná kritika. Naposledy mi třeba paní ředitelka poradila, jak zvládat přechody mezi aktivitami. Fungovalo to. Hospitace беру spíš jako možnost něco se naučit než jako zkoušku nervů...“ **(Paní učitelka Barbora, R2)**

Každý pedagog ovšem nemusí vnímat hospitace pozitivním způsobem, a to z mnoha důvodů. Jedním z nich může být například nepříjemná zkušenost nebo také nezáměr či neochota vedení školy provádět hospitace řádným způsobem. Slovy paní učitelky Anety:

„...naše paní ředitelka vnímá tak polovinu, stalo se mi že během mého výstupu i na několik minut odešla telefonovat nebo tak. Jsem toho názoru, že by měly ty hospitace být formálnější...“ **(Paní učitelka Aneta, R1)**

Podobná zkušenost může u začínající učitelky vyvolat pocit nedostatečného zájmu o její profesní rozvoj. Paní učitelka Aneta vnímá hospitaci jako důležitý nástroj pro získání zpětné vazby, která by měla být vedena s respektem a dostatečnou formálností. Pokud však nejsou hospitace prováděny důsledně a s plnou pozorností, mohou ztrácet svůj skutečný význam a místo podpory a profesního růstu vyvolávat spíše frustraci a nejistotu.

Paní učitelka Emílie vnímá zpětnou vazbu z jiného úhlu pohledu, než jaký zastává začínající učitelka Aneta. Zatímco Aneta očekává formálnější a pečlivější přístup ze strany vedení, Emílie se soustředí především na reakce dětí, které považuje za nejdůležitější ukazatel kvality své práce. Pro ni je klíčové, jak děti na výuku reagují, zda se zapojují, spolupracují a projevují spokojenost. V jejím pojetí tedy zpětná vazba od paní ředitelky nehraje tak zásadní roli jako autentická odezva samotných dětí. Slovy paní učitelky Emílie:

„...víte co...Nejlepší zpětná vazba jsou stejně děti. Poznáte to. Když jsou spokojení a spolupracují, vím, že dělám něco dobře. Dělám to pro ně tak mi záleží na nich ne na ředitelce...“ **(Paní učitelka Emílie, R5)**

Tento přístup ukazuje na rozdílné vnímání hospitací mezi pedagogy. Zatímco některé učitelky vyžadují odbornou reflexi od vedení mateřské školy, jiní považují za největší ukazatel kvality své práce reakce dětí. Rozdílný pohled může ovlivnit i to, jak učitelky vnímají význam a přínos hospitací v mateřských školách.

Z výše uvedených zjištění vyplývá, že profesní růst začínajících učitelek je dynamický proces ovlivněný kombinací samostudia, školení, sdílení zkušeností s kolegyňmi a vlastní pedagogickou praxí. Respondentky zdůrazňovaly zejména důležitost neustálého vzdělávání a inspirace od zkušenějších kolegyň, které jim pomáhaly zvládat profesní výzvy. Přestože školení byla vnímána jako přínosná, často jim chyběla názorná ukázka využitelná v praxi. Významnou roli v rozvoji začínající učitelky hraje i hospitace, která může být cenným zdrojem zpětné vazby, avšak pouze v případě, že je z obou stran vnímána jako účinný nástroj. Pro některé však byly nejdůležitějším ukazatelem kvality jejich práce reakce dětí.

Na základě zkušeností, které již začínající učitelky získaly, jsem se jich ptala, jakou změnu pocítují ve svém přístupu k řízení třídy. Z výpovědi paní učitelky Barbory je patrné, jak se změnil její pohled na vedení třídy s postupně získanými zkušenostmi. Na počátku kariéry kladla důraz na disciplínu a pravidla, která vnímala jako základ pro efektivní práci s dětmi. Po negativních reakcích dětí však zjistila, že tento přístup nemusí být vhodný. Její reflexe tedy ukazuje na důležitost empatie a účinné motivace dětí. Slovy paní učitelky Barbory:

„...Ze začátku jsem byla dost přísná, myslela jsem si, že pravidla a disciplína jsou základ. Jenže některé děti na to reagovaly spíš negativně. Postupně jsem se naučila být víc empatická. Motivovat je jinak než jen pravidly...“ (Paní učitelka Barbora, R2)

Oproti tomu zase paní učitelka Daniela uvádí, že v prvních momentech své praxe byla až moc nedůsledná a nechala dětem volnost. Slovy paní učitelky Daniely:

„...Já byla dřív ta, co nic neřešila. Nebo jakože ne že neřešila. Ale prostě jsem ty děcka nechala volnost jim. Pak sem si jako uvědomila že to chce pravidla. Hmmm no a pak už asi dobré. Sem si myslela že ti předškoláci si to rozhodnou sami...“ (Paní učitelka Daniela, R4)

Citace paní učitelky Daniely ukazuje na vývoj jejího přístupu k řízení třídy a práci s dětmi. Zpočátku přistupovala k výchovným situacím nedůsledně. S postupně získanými zkušenostmi si uvědomila, že absence jasných pravidel může vést k problémům a nepříjemným situacím. Reflexe paní učitelek Barbory a Daniely ukazuje na důležitost rovnováhy mezi volností a jasně nastavenými pravidly a hranicemi, které dětem poskytují oporu.

Paní učitelka Františka reflektuje změnu svého přístupu k řízení třídy v pozitivním směru. Můžeme si všimnout, jak vhodně popisuje průběh změny jejího přístupu k problémům a jejich řešení. Dříve nevěděla, jak se zachovat. Jejími slovy:

„...zvykla sem si na tu práci, takže jsem klidnější. Třeba když se jedno dítě vztekalo, dřív jsem nevěděla nic. Jak reagovat a tak. Ted'kom vím, že je nejlepší dát děckám prostor a pak si s nima v klidu promluvit. Hodně mě posunuly i rozhovory s kolegyněma, který mi daly tipy, co fakt funguje...“ (Paní učitelka Františka, R6)

V její citaci se nachází pozitivní změna a to ta, že je nyní jistější, než tomu bylo v začátcích její pedagogické praxe. Konflikty mezi dětmi řeší klidným způsobem což nasvědčuje efektivnějšímu postupu i vyřešení samotné situace. I přesto se nejedná o jediný významný faktor, který ovlivňuje začínající učitelky při změně přístupu k řízení třídy. K těmto zjištěním se mohou učitelky dopracovat samy nebo jim může pomoci zpětná vazba dětí. Slovy paní učitelky Barbory:

„...Hodně mě ovlivnilo, když jsem zjistila, že když dětem dám víc možností, samy se do aktivit zapojují s větším nadšením...“ (Paní učitelka Barbora, R2)

Citace paní učitelky Barbory ukazuje, že změna přístupu k řízení třídy může pramenit z pozorování reakcí dětí a střídám či zkoušením nových přístupů. Když dětem nabídla více možností, zpozorovala jejich větší nadšení pro zapojení do aktivit, což ji samotnou motivovalo k dalším úpravám v jejich pedagogických dovednostech. Tento přístup je krásnou ukázkou, že učitelky mohou dojít k efektivnějším přístupům za pomoci vlastní reflexe a přímé zpětné vazby. Paní učitelka Emílie ovšem ukazuje, že ne vždy se může jednat o konkrétní moment, během kterého by učitel svůj přístup změnil. Slovy paní učitelky Emílie:

„...Co mě ovlivnilo nejvíc asi nevím. Jako všechno to tak nějak vyplynulo, zvykla sem si, ale asi všechno nějak dohromady změnilo ten pohled...“ (Paní učitelka Emílie, R3)

Paní učitelka Emílie popisuje svou zkušenost jako plynulý proces, během kterého nenastala žádná konkrétní situace, která by ji ovlivnila. Jednalo se spíše o souhrn různých faktorů. Její slova naznačují, že změna pohledu na řízení třídy může nastat přirozeně s praxí a postupným získáváním zkušeností. Učitel tedy nutně nepotřebuje externí podněty, stačí mu jeho vlastní praxe, pozorování a případná reflexe, které mohou vést ke změně jeho přístupu k řízení třídy.

5.3 Kolegyně – opora i výzva

Podle Hajíčka (2015) jsou spolupráce a dobré vztahy na pracovišti klíčovým faktorem ovlivňujícím nejen profesní růst učitelek, ale i celkové klima v mateřské škole. Prostředí, ve kterém panuje vzájemná důvěra, ochota pomáhat si a sdílet zkušenosti, přispívá k větší spokojenosti nejen začínajících učitelů. Podpora od kolegyně může být pro začínající učitelky zásadní, protože jim pomáhá zvládat nové situace a získávat potřebné pedagogické dovednosti. Spolupráce však neobnáší pouze předávání zkušeností, zahrnuje i vzájemnou komunikaci nebo také formální porady.

Data ukazují, že začínající učitelky oceňují podporu ze strany zkušenějších kolegyní. Ocenily i tom, že se setkaly s podporou a že jejich kolegyně nevnímaly jejich nedostatek zkušeností jako slabinu. Možnost obrátit se na ně s dotazy či požádat o radu jim pomohlo například při plánování a organizaci práce, jak níže uvádí paní učitelka Aneta:

„...Měla jsem dost obavy, jak mě přijmou jako mladou a nezkušenou, ale byly velmi přátelské a ochotné. Dost mi poradily skrz plánování a organizaci práce. Navíc moje kolegyně na třídě je neskutečně zkušená a šikovná učitelka, která mi toho hodně předala, takže si nemůžu stěžovat... jsem se toho bála ale nakonec super“ (Paní učitelka Aneta, R1)

Podobnou zkušenost sdílí i paní učitelky Barbora a Emílie, které oceňují praktické rady od zkušenějších kolegyní. Slovy paní učitelek Barbory a Emílie:

„...Hodně mi pomáhají i rady kolegyní. Stačí jeden tip a úplně mi to změni pohled na věc...“ (Paní učitelka Barbora, R2)

„...Kolegyně mě hned vzaly a pomohly. Ukázaly mi různé vychytávky, třeba jak si usnadnit přípravu, jak zvládat horší děti. Občas bylo těžký přizpůsobit se jejich tempu, protože já jsem všechno dělala pomalu a ony už to měly zmáknuté...“ (Paní učitelka Emílie, R5)

Z citace paní učitelky Barbory vidíme, že pomoc kolegyní je pro začínající učitelky neocenitelná i v konkrétních pedagogických situacích, a nejen při vstupu do zaměstnání:

„...třeba jsem měla ve třídě chlapečka, který byl hrozně plachý a nechtěl se zapojovat do her. Jedna zkušenější kolegyně mi poradila, jak ho postupně zapojovat přes menší skupinky. Její rady fakt fungovaly, a nakonec jsme měli hezký vztah...“ (Paní učitelka Barbora, R2)

Zkušenější kolegyně jí nabídla praktickou radu, jak postupně zapojit dítě do aktivit prostřednictvím menších skupinek. Možnost učit se od kolegů a užívat ověřené strategie

v praxi ukazuje, jak důležité je mít v profesním prostředí oporu a přístup k osvědčeným metodám. Případ paní učitelky Barbory zároveň dokládá, že přímá pedagogická podpora může vést nejen k pozitivním změnám u dětí, ale i k posílení vztahu mezi učitelem a žákem.

Pomoc od zkušenějších kolegyní nemusí spočívat pouze v radách zaměřené na pedagogické dovednosti a postupy v práci s dětmi. Jak ukazuje následující citace paní učitelky Gabriely, pomoc od kolegyní může pramenit i v radách, jak vycházet s ostatními na pracovišti:

„...při tom začátku s tou paní na třídě. Řekly mi, jak na ni musím, aby mě vzala. To bylo asi nejvíc co bylo fajn jakože od nich ta pomoc...“ (Paní učitelka Gabriela, R7)

Dalším prvkem spolupráce nejen mezi kolegy, ale i vedením mateřské školy, jsou pravidelné porady zaměstnanců. Tato setkání slouží ke sdílení informací, plánování aktivit a řešení různých aktuálních problémů. Paní učitelka Ctirada vnímá neformální rozhovory s kolegyněmi jako efektivnější způsob řešení každodenních problémů než oficiální pedagogické porady. Ty podle ní slouží zejména k organizačním záležitostem a méně se zaměřují na konkrétní rady či problémy spojené s řízenou činností a dětmi. Naopak neformální diskuse, které probíhají spontánně během pracovního dne, umožňují rychlejší a praktičtější výměnu zkušeností. Jejimi slovy:

„...Hlavně mezi řečí, když je čas. Občas na ofiko poradě. Většinou je to prostě ale mezi dveřma, když něco řešíme na rychlo. Ty ofiko porady jsou takové. Nevím no. Spiš se řeší organizace, ne rady a problémy třídy...“ (Paní učitelka Ctirada, R3)

Jak můžeme vidět, i paní učitelka Ctirada upřednostňuje neformální rozhovory před formálními poradami. Vnímá je jako efektivnější způsob získávání informací, protože probíhají spontánně a zaměřují se na aktuální problém. K této věci se vyjádřila i paní učitelka Aneta a uvádí, že:

„...Hodně si pomáháme. Když je nějaké téma a nevím si rady nebo třeba nějaká kolegyně, vždycky si pomůžeme, půjčíme si materiály nebo poskytneme vlastní nápady. Takže tak no. Vždycky se potkáme, když máme chvíli, venku na zahradě, na procházce nebo během odpočinku dětí. Máme i svoji skupinu na messengeru, takže kdyžtak tam si píšeme...“ (Paní učitelka Aneta, R1)

Neformální rozhovory a sdílení zkušeností umožňují začínajícím učitelkám získat rychle radu či inspiraci, aniž by musely čekat na formální radu. Podobný pohled sdílí i paní

učitelka Daniela, která vnímá neformální rozhovory jako důležitý prvek profesní podpory, zejména pokud pracuje na projektech pro děti:

„...Nooo, konzultace jako vyhledávám, když řeším nebo dělám nějaký projekt pro děcka. Poklad, stopovačku nebo tak. Nebo jako když si nejsem jistá úplně. Ty formální porady jako máme asi dvakrát do měsíce, to je často jo. Stejně toho proberem víc jen tak na chodbě...“

(Paní učitelka Daniela, R4)

Z jejího vyjádření plyne, že největší přínos jí poskytují konzultace v situacích, kdy potřebuje konkrétní radu. Formální porady považuje za méně efektivní, jelikož podle ní dochází k nejdůležitější informací spíše během běžných rozhovorů s kolegyněmi. V rozhovoru s paní učitelkou Danielou mě překvapila četnost porad na jejich pracovišti. Na tuto informaci jsem tedy navázala a respondentka mi poskytla svůj pohled:

„...No jako jo mě samotný to přijde moc. Často už fakt pak řešíme zbytečnosti. Jedna porada je v tom měsíci jako jen pro učitelky. To holky asistentky hlídají děcka na třídě. To bývá u spaní, jakože když děcka spí. Druhá je pak po práci až se zavře školka. To už bývají uklízečky, asistentky nebo kuchařky tam no. Ale jako někdy je to fakt zbytečný...“ **(Paní učitelka Daniela, R4)**

Paní učitelka Daniela vnímá porady jako příliš časté, a ne vždy efektivní. Podle ní se zaměřují na drobnosti, které by se daly vyřešit jinak. Přestože jsou tyto schůzky organizovány s cílem zlepšit komunikaci a koordinaci, jejich vysoká frekvence může vést k dojmu zbytečné administrativní zátěže.

Naopak paní učitelka Barbora oceňuje méně časté porady, které na jejím pracovišti probíhají pouze jednou měsíčně. Tento přístup jí vyhovuje, protože se na nich řeší jen důležité body. Přesto i ona považuje neformální rozhovory s kolegyněmi za přínosnější. Slovy paní učitelky Barbory:

„...Jako máme sice ty oficiální porady jednou za měsíc, ale nejvíc se toho vyřeší po práci. Nebo třeba když děti spí. Tyhle neformální debaty mi přijdou nejprínosnější. Na těch poradách se toho stejně moc nevyřeší no...“ **(Paní učitelka Barbora, R2)**

Kolegiální vztahy v mateřské škole mohou být i komplikované. I přes vzájemnou podporu se mohou vyskytnout situace, které představují určité obtíže. Ačkoli většina zkušeností byla doposud pozitivní, není tomu vždy tak. Respondentky uvedly, že se mohou vyskytnout i situace, které jsou nepříjemné a vyžadují řešení. Učitelky pak tyto situace vnímají jako problém. Slovy paní učitelky Františky:

„...A s kolegyní. Sice fungujem jak tandem ale často je to boj. Třeba plakáty na dveře, takové ty o akcích na třídě. Věčně to dělám já, ju to nebaví. To je taky takovej problém ale dá se vyřešit...“ (Paní učitelka Františka, R6)

Citace paní učitelky Františky ukazuje, že vztahy mezi kolegyněmi mohou být pro začínající učitelky výzvou. Problém nerovnoměrného rozdělení úkolů může vést k pocitu nespravedlnosti, což ovlivňuje pracovní atmosféru a vztah mezi kolegyněmi. I přesto, že se jedná o situace, které lze vyřešit, jejich přítomnost potvrzuje, jak důležité je pro začínající učitelky budování vztahů s kolegyněmi. Tato skutečnost má zásadní vliv na jejich profesní rozvoj a adaptaci v pracovním prostředí. Některé učitelky poukazují na to, že jasné vymezení rolí, rozdělení práce a otevřená komunikace jsou zásadní pro prevenci napětí a zajištění efektivní spolupráce.

5.4 Každý den nové výzvy

Práce v mateřské škole nepřináší pouze radostné chvíle při práci s dětmi, ale i náročné situace. V této podkapitole se tak zaměřím na obtížné situace, se kterými se učitelky potýkají, a na způsoby, jak je zvládají.

Řízení třídy a problémy s tím spojené patří mezi oblasti, které učitelky vnímaly jako zvláště náročné. Většina respondentek byla velmi otevřená a o těchto problémech se rozprávěla. Nejčastěji zmiňovaly, že mezi nejnáročnější situace při řízení třídy patří problémy s dětmi, které se mohou projevit při řízené činnosti nebo například v konfliktech mezi samotnými dětmi. Slovy paní učitelek Anety a Emílie:

„...Často řeším situace, kdy jsou děti dost neklidné nebo mají problém třeba spolupracovat. Každé dítě je jiné a je těžké najít způsob, jak všechny motivovat, zaujmout, zapojit. Taky ty konflikty mezi dětmi jsou dost běžné a vyžadují velkou pozornost...“ (Paní učitelka Aneta, R1)

„...asi udržet pozornost dětí. Ony jsou jak blechy, chvíli neposedí. Taky konflikty. Jeden druhému vezme hračku, druhý začne brečet, třetí se přidá jen tak pro efekt... Takže pořád něco hasím...“ (Paní učitelka Emílie, R5)

Paní učitelka Aneta zdůrazňuje náročnost motivace a zapojení všech dětí do činností což potvrzuje, že každé dítě vyžaduje individuální přístup. Paní učitelka Emílie tento názor sdílí a zároveň upozorňuje na to, že děti vyžadují neustále usměrňování, neboť mají tendenci být neklidné a nedokážou se soustředit na jednu činnost. Dalším společným prvkem v jejich

výpovědích je častý výskyt konfliktů mezi dětmi. Paní učitelka Aneta upozorňuje na nutnost věnovat těmto situacím pozornost, zatímco paní učitelka Emílie popisuje dynamiku těchto konfliktů. Zdůrazňuje nejen nepředvídatelnost těchto situací, ale i jejich takzvaný dominový efekt, kdy se k jednomu konfliktu rychle a často bezdůvodně přidají další děti. Obě učitelky ale naznačují, že řízení třídy není jen o vedení řízené činnosti, ale o neustálém řešení nečekaných situací.

V pohledu paní učitelky Františky se znovu objevuje zmínka o individuálnosti dětí. V této souvislosti se objevují problémy s dětmi, se kterými spojuje i potíže s plánováním aktivit. Slovy paní učitelky Františky:

„...výzva je udržet děcka soustředěný a v klidu celý den. Každý dítě je jiný. Někdo se zapojí hned, některý prostě nechtě dělat nic. Někdy je fakt náročný vymyslet aktivitu, která zaujme všechny...“ (Paní učitelka Františka, R6)

Z dat vyplývá, že plánování aktivit, které by zaujaly všechny děti ve třídě je obtížné. Tento problém může souviset s nedostatkem zkušeností nebo malou zásobou aktivit. Učitelka nemusí volit aktivity vhodné přímo pro děti, a tak je důležité zjistit, jaké aktivity děti preferují a na tomto základě stavět náplň ranních aktivit i řízených činností.

V návaznosti na problémy spojené s řízením třídy uvádějí začínající učitelky, že se s těmito obtížemi setkávají poměrně často. Slovy paní učitelky Ctirady a Františky:

„...Každý den. Fakt. Sotva vyřeším jednu věc, už je tu další. Děti jsou v tomhle fakt rychlý...“ (Paní učitelka Ctirada, R3)

„...furt se něco děje. Natlučou si kolena nebo plačou, jo to je furt...“ (Paní učitelka Františka, R6)

Obě učitelky shodně popisují neustálý koloběh řešení různorodých situací, které se ve třídě objevují. Paní učitelky Ctirada a Františka zdůrazňují rychlost, s jakou se problémy vynořují, což poukazuje na dynamiku školního prostředí. Výpovědi potvrzují, že schopnost efektivně řídit třídu s vyskytujícími se problémy je pro začínající učitele výzvou, se kterou se potýkají každý den.

Některé respondentky uvedly, že je nejvíce překvapila nepředvídatelnost situací v průběhu dne. Do mateřské školy nastoupily s přesvědčením, že pokud budou mít pečlivě připravený harmonogram a aktivity, bude vše probíhat hladce a bez komplikací. Jak uvádí paní učitelka Emílie:

„...Myslela jsem si, že když budu mít připravenej plán, tak to půjde jak po másle. Haha! No tak to ne. Děti mají svý nálady, někdy něco funguje, jindy ne. Musím rychle reagovat a být flexibilní...“ (Paní učitelka Emílie, R5)

Citace respondentky odráží častou počáteční představu začínajících učitelů, že pečlivá příprava zajistí bezproblémový průběh výuky. Její zkušenosti však ukazují, že realita mateřské školy je dynamičtější, než zprvu předpokládala. Zmínka o náladách dětí poukazuje na faktor, který nelze předvídat a který také ovlivňuje jednotlivé aktivity. Učitelka si časem osvojila schopnost rychle reagovat a přizpůsobila plánované aktivity potřebám dětí. Posun v jejím uvažování dokládá, jak důležitá je flexibilita v pedagogické praxi a také ukazuje, že zkušenosti získané v reálném prostředí mohou změnit původní očekávání.

Součástí řešení problémů s řízením třídy a změnou přístupu k nim je i ohlédnutí se za pozitivními i negativními okamžiky dne, a to ať už se jedná o konflikty či aktivity během dne. V rozhovorech se respondentky vyjadřovaly také k reflexi svých řízených činností. Možností, jak reflektovat svou výuku je více, proto nyní uvedu, jak k reflexi přistupují respondentky. Slovy paní učitelky Františky:

„...Po každým dni si dělám malý poznámky, co třeba fungovalo. Taky si všímám reakcí dětí. Když vidím, že je něco fakt baví, snažím se to dělat častěji. Dřív jsem se držela plánů striktně, teď už se víc řídím tím, co děcka potřebujou...“ (Paní učitelka Františka, R6)

Paní učitelka Františka uvádí, že reflexe pedagogické činnosti jí pomáhá přizpůsobit výuku potřebám dětí. Pravidelné zapisování poznámek jí umožňuje zaměřit se na efektivní metody a mít jasný přehled o tom, co děti zaujalo. Podobný vývoj lze sledovat i u paní učitelky Anety, která dříve také reflektovala svou práci prostřednictvím zápisů, avšak postupem času tuto metodu změnila. Slovy paní učitelky Anety:

„...Dřív jsem si zapisovala poznámky, teď už jen občas, když jsem třeba s výstupem hodně spokojená, tak si zapíšu, co se mi povedlo a děti bavilo, abych to mohla využít i později. Tehdy jsem si zapisovala, co se mi podařilo a co zase nepodařilo, taky co děti zaujalo a co nezaujalo, podle toho jsem plánovala další aktivity... musím se přizpůsobit aktuální situaci, a i náladě dětí...“ (Paní učitelka Aneta, R1)

Citace paní učitelky Anety ukazuje, že reflexe vlastní práce může mít odlišné podoby a proměňovat se v průběhu praxe. Zpočátku si systematicky zaznamenávala své úspěchy i neúspěchy pomocí zapisování, což jí pomáhalo při plánování aktivit. Postupně si ale osvojila schopnost reflektovat průběh dne intuitivně a zapisuje si jen velmi přínosné

momenty. Její přístup zdůrazňuje důležitost flexibility, neboť plánování aktivit neřídí pouze dle předem připraveného plánu, ale zaměřuje se na aktuální situace a náladu dětí. Její přístup tak ukazuje, že efektivní řízení třídy nespočívá pouze v pravidlech, ale i instinktech, díky kterým může učitelka reagovat na dynamiku třídy.

Jak již paní učitelka Aneta uvedla, reflexe výuky a činností během dne nemusí probíhat jen zápisem, ale i zpětným zamyšlením se. Tento způsob reflexe využívají i následující respondentky. Slovy paní učitelek Daniely a Gabriely:

„...No jako já na tohle nikdy nebyla. No nijak to neřeším. Já si řeknu třeba jo, když se něco povedlo, něco ne ale prostě nevedu si to nějak...“ (Paní učitelka Daniela, R4)

„...S holkama se o tom jako bavíme, co jak třeba bylo přes den nebo týden. Jinak si to jako nijak nezapisuju. Jo jako když se něco nepovede tak sem z toho špatná, ale nemám nutkání si dělat černý puntík a pak si to nějak vyčítat...“ (Paní učitelka Gabriela, R7)

Citace paní učitelek Daniely a Gabriely potvrzují, že reflexe nemusí mít vždy písemnou a strukturovanou podobu. Může probíhat i spontánně formou zamyšlení se, což tyto respondentky preferují. Daniela svůj den reflektuje v myšlenkách, aniž by tomu věnovala pozornost, zatímco Gabriela vnímá reflexi spíše jako součást rozhovorů s kolegyněmi. Podstatné ovšem je, že bez ohledu na formu reflexe se začínající učitelky učí z vlastních chyb a zamýšlejí se nad průběhem své pedagogické praxe v mateřské škole.

Konflikty mezi dětmi jsou běžnou součástí školního prostředí a přirozeným projevem jejich sociálního vývoje. Podle Svobodové (2021) je důležité, aby pedagogové tyto situace vnímali jako příležitost k rozvoji komunikačních dovedností. Paní učitelka Aneta se s konflikty mezi dětmi setkává poměrně často. Slovy paní učitelky Anety:

„...Děti jsou hodně spontánní a často dojde k situacím, které musím řešit okamžitě, i když se s nima setkávám poprvé. Třeba když se dítě rozbereči nebo když dojde ke konfliktu mezi dětma, to je asi nejčastější. Naštěstí s přibývajícimi zkušenostmi se cítím jistější a taky už mi to nedělá takové vrásky...“ (Paní učitelka Aneta, R1)

Podobný názor vyjádřila i paní učitelka Barbora, která v případě vzniku konfliktu vyzdvihuje důležitost rychlé reakce. Upozorňuje, že ačkoliv se často jedná o drobné neshody, včasný zásah je klíčový k tomu, aby situace nepřerostla v závažnější problém. Slovy paní učitelky Barbory:

„...Pak taky řešení konfliktů. Jsou to maličkosti, ale někdy je potřeba zasáhnout, než se to zvrtně... to pak už vyžaduje individuální přístup...“ (Paní učitelka Barbora, R2)

Citace paní učitelky Gabriely uvedená níže naznačuje, že dny, kdy děti spolupracují a poslouchají pokyny jsou pro ni spíše výjimečné. Tento fakt může nastat z mnoha příčin souvisejícími přímo s mateřskou školou, rodinným prostředím nebo prostředím mimo rodinu i školu (Felcmanová et al., 2021). Skupiny dětí, které projevují náročnější chování mohou být zejména pro začínající učitelky výzvou. Slovy paní učitelky Gabriely:

„...Hlavně s dětma. To často, jestli poslouchají, jestli jí, jsou hodné. To jsou pak výjimečné dny. Máme fakt čertíky, takže je to s něma náročné...“ (Paní učitelka Gabriela, R7)

Z výše uvedeného vyplývá, že faktorů ovlivňující chování dětí je tedy několik a záleží na učitelce, aby u každého jedince identifikovala daný problém a neoznačila celou skupinu jako problémovou.

Problémy s řízením třídy nemusí vycházet pouze z odlišných potřeb dětí nebo plánování pedagogických aktivit. Paní učitelka Daniela poukazuje na další zajímavý faktor, a to na nedostatečnou spolupráci s rodiči, která může ovlivňovat klima ve třídě. Slovy paní učitelky Daniely:

„...asi rodiče. Může se to zdát divný, ale my fakt máme problém snad s každým druhým. Děcka vodí nemocné, jakože fakt moc. Pak jim voláme naschvál to neberou. Když to vezmou tak nedojedou. Kdyby jako to byly rýmy ale toto jsou prostě chřipky, bolavé uši nebo průjmý...“ (Paní učitelka Daniela, R4)

Rodiče mohou mít různé důvody pro posílání nemocného dítěte do mateřské školy, jako je pracovní zátěž nebo podceňování příznaků onemocnění, například kašle či rýmy. V některých případech se může jednat i o nedostatek zodpovědnosti. I přesto mají rodiče povinnost nechat dítě doma, dokud se neuzdraví. Tato situace představuje pro učitelky značnou zátěž, kdy se kromě péče o nemocné dítě snaží opakovaně komunikovat s rodiči a hledat řešení (Simonová et al., 2017). Výpověď paní učitelky Gabriely zdůrazňuje význam efektivní komunikace a dodržování pravidel, jak jsou uvedena ve školním řádu.

O nespolupracujících rodičích se zmínila i paní učitelka Františka, která se domnívá, že rodiče nevnímají učitelky mateřských škol s dostatečnou úctou:

„...Mě překvapili ti rodiče nejvíc. Že nechcOU spolupracovat nebo jako to neberou vážně. Ty problémy, když jsou s dětma nebo tak. Pro ně jsme spíš tety na hlídání...“ (Paní učitelka Františka, R6)

Paní učitelka Františka poukazuje na to, že někteří rodiče neberou učitelky mateřských škol vážně a spíše je vnímají jako „tety na hlídání.“ Rodiče často nerespektují učitelky jako odborníky na vzdělávání a výchovu dětí, ale spíše je vnímají jako vychovatelky, což vede k narušení jejich autority (Syslová, 2019).

5.5 Administrativa jako neviditelná součást učitelské práce

Burkovičová a Kropáčková (2014) uvádějí, že práce učitelky v mateřské škole není pouze o přímé práci s dětmi, ale zahrnuje i řadu administrativních povinností, které mohou být časově i organizačně náročné. Začínající učitelky se často setkávají s tím, že kromě přípravy na výuku a řízení třídy musí věnovat značnou část svého času i administrativním úkolům, které jsou nedílnou součástí profese.

Administrativní činnosti začínajících učitelek mateřských škol bývají vnímány různě. Respondentky zmiňovaly dva způsoby, jakými vnímají administrativní úkony. Prvním názorem je, že administrativa nepředstavuje problém. Paní učitelky Daniela a Gabriela říkají:

„...já s ní problém nemám. Jako ono je toho jednou míň pak víc jo. Někdo na to nadává, já s tím nemám problém. Systém v tom mám no, a to se poddá nějak vždycky. Beru to, že to tak je, nic s tím neudělám. Ale jako nevadí mi to no...“ (Paní učitelka Daniela, R4)

„...tolik toho fakt není dom to nenosím. Ten čas v práci na to stačí, většinou tak zaplním jeden dva dny nepřímé práce...“ (Paní učitelka Gabriely, R7)

Paní učitelka Daniela uvádí, že s administrativními záležitostmi nemá problém, ačkoliv uznává, že její množství kolísá. Její přístup je ovlivněn postupně vytvořeným systémem, který jí pomáhá administrativu zvládat. Paní učitelka Gabriela vnímá administrativu přímo jako časově nenáročnou činnost, kterou zvládá v rámci nepřímé pracovní doby. Pro všechny učitelky tedy nemusí být objem administrativní práce stejně zatěžující. Během interview jsem se setkala i s neutrálním nárazem paní učitelky Anety, která vnímá administrativu jako součást své profese. Administrativu nevnímá pozitivním ani negativním způsobem ovšem přiznává, že je s ní občas moc práce. Slovy paní učitelky Anety:

„...Mě administrativa problém nedělá ale je to určitě výzva. Když jsem začínala, nečekala jsem, že toho bude tolik. Hlavně s tím papírováním ale jak říkám, nějaký velký problém s tím

nemám. Beru to jako součást profese, všude jsou pozitiva a negativa, takže se s tím každý musí vypořádat...“ (Paní učitelka Aneta, R1)

Paní učitelka Aneta přiznává, že množství administrativních úkolů ji při nástupu do zaměstnání zaskočilo, avšak nevnímá danou skutečnost jako zásadní problém. Ukazuje, že administrativa pro ni představuje určitou výzvu, nikoliv obtíž. Tento postoj je tedy mezistupněm, mezi názory učitelek, které označují administrativu za snadno zvládnutelnou, a těmi, pro něž představuje pracovní zátěž.

Druhý způsob, kterým začínající učitelky nejčastěji vnímají administrativní povinnosti, je spíše negativní. Administrativní úkoly pro ně představují pracovní zátěž, která často přesahuje běžnou pracovní dobu a zasahuje tak do osobního volna učitelek. Slovy paní učitelky Barbory:

„...je toho hodně. Nečekala jsem, kolik času zabere papírování. Různé záznamy z porady, plány, hodnocení dětí... Někdy mám pocit, že to ubírá čas, který bych mohla věnovat přímo dětem nebo přípravě aktivit...“ (Paní učitelka Barbora, R2)

Z jejího vyjádření vyplývá, že administrativa se může stát pro začínající učitelky zátěží, kvůli které je omezen čas pro přímou pedagogickou práci s dětmi. Skutečnost, že administrativa zasahuje do osobního volna potvrzuje její další výpověď:

„...Kolikrát si papíry nosím domů a pak mi to zasahuje do volna. Takže papírování často dělám doma...“ (Paní učitelka Barbora, R2)

Se kterou se ztotožňuje i paní učitelka Emílie:

„...Těch papírů je hromada. Člověk by si myslel, že učitelka ve školce bude hlavně s dětma. Ve finále dost času strávím vyplňováním různých formulářů, plánů, hodnocení. Nebaví mě to vůbec...“ (Paní učitelka Emílie, R5)

Citace ukazují, že administrativa narušuje pracovní spokojenost a může ovlivnit kvalitu pedagogické přípravy. Paní učitelka Barbora ve své citaci zdůrazňuje, že by osobní čas mohla využít k odpočinku nebo pro kvalitní přípravu aktivit. Stejně tak výklad paní učitelky Emílie ukazuje, jak administrativa omezuje čas, který by jinak mohl být věnován přípravám programu pro děti, neboť na ni během pracovní doby nezbyvá dostatek času. U paní učitelky Emílie je patrný nesoulad mezi představami, se kterými vstoupila do profese, a realitou. Závěr její citace navíc naznačuje, že administrativa může být brána jako demotivující faktor, který snižuje pracovní spokojenost. Obě výpovědi tak ukazují, že rozsah administrativních

úkolů zasahuje do osobního volna a snižuje prostor pro přímou pedagogickou činnost či její přípravu. Respondentky se v souvislosti s časovou náročností administrativy zmínily také o jejím vlivu na přípravu na výuku. Jak již vyplývá z uvedených citací, začínající učitelky často plní administrativní povinnosti ve svém osobním volnu. Paní učitelky Barbora a Emílie uvádějí:

„...Často se mi stává, že místo odpočinku po večerech dopisuju dokumenty nebo si chystám podklady na další den. Někdy mi přijde, že kvůli tomu mám málo prostoru na kreativní přípravu aktivit...“ (Paní učitelka Barbora, R2)

„...Kolikrát bych radši vymýšlela nové aktivity pro děti. Místo toho musím sedět a vypisovat nějaké tabulky. Tahám to až domů, protože přes den na to prostě není čas...“ (Paní učitelka Emílie, R5)

Další věcí, která je spojena s tímto tématem jsou bezpochyby konkrétní administrativní záležitosti, se kterými se učitelky v mateřské škole setkávají. Mezi povinnosti týkající se vedení třídní dokumentace řadí Kotová (2021) například docházku dětí, třídní knihu, diagnostiku dětí nebo také evidenční listy dětí. V následujících citacích se některé z těchto úkolů označují za náročné. Jak uvádí paní učitelky Ctirada a Aneta:

„...diagnostika dětí, s tím je dost papírů. No a pak možná takové ty hospitační protokoly. Jakože když máme ty následky kolegyně tak tam je to papírování no...“ (Paní učitelka Ctirada, R3)

„...ještě diagnostika, přijde mi na dnešní dobu moc náročná. Slyšela jsem o elektronických, které jsou jednodušší a praktičtější než takovéto papírové...Ty papírové jsou fakt na dlouho a moc složité...“ (Paní učitelka Aneta, R1)

Výpovědi začínajících učitelek zdůrazňují administrativní zátěž v mateřských školách, týkající se zejména diagnostiky dětí a související dokumentaci. Paní učitelka Ctirada upozorňuje na nadměrné množství dokumentace, Aneta pak přímo vyjadřuje nespokojenost vůči zastaralým formám diagnostiky a vidí digitalizaci jako zjednodušení práce. Setkáváme se zde i se zmínkou o následcích kolegyní, které obnáší značnou míru nejen administrativní práce. Záleská et al. (2019) označují tyto následky jako klíčový prvek socializace začínajících učitelů, jelikož umožňují učení se od zkušenějších kolegů a podporu v pedagogickém týmu. Tuto skutečnost tak potvrzuje i paní učitelka Ctirada, která naznačuje, že administrativní stránka následků může být vnímána jako nadbytečná a časově náročná.

S administrativní zátěží ve formě diagnostiky dětí jsem se setkala i v jiných rozhovorech s respondentkami. Například paní učitelka Františka říká:

„...Nejvíc mě ničí ta třídní kniha a diagnostika. Chce to strašně času, protože musím každé dítě detailně popsat na konci, co mu jde a kde má rezervy. Taký plánování akcí a výletů je dost náročný, protože musíš myslet na tisíc věcí najednou...“ (Paní učitelka Františka, R6)

Diagnostika dětí v mateřské škole by měla být systematická, průběžná a dokumentovaná, aby podpořila individualizaci vzdělávání a rovnocenný přístup (Bednářová et al., 2022). I přes důležitost dokumentace diagnostiky je dle výroků začínajících učitelek časově náročnou. Paní učitelka Aneta v předchozí citaci označuje elektronickou diagnostiku jako efektivnější způsob jejího vedení. S elektronickou diagnostikou má zkušenosti paní učitelka Gabriela, která toto tvrzení potvrzuje pomocí vlastní zkušenosti. Slovy paní učitelky Gabriely:

„...Hmmm... diagnostika. To je takový náročnější asi jak to vypisujete. Ale máme tu i Sophi tak ta je lepší jak papírová. Zabere to míň času...“ (Paní učitelka Gabriela, R7)

O digitalizaci administrativních povinností se zmínila i paní učitelka Františka, která uvádí:

„...Kdyby bylo víc digitalizace. Spousta věcí by šla dělat online a automaticky. Ale pořád se musíme topit v těch papírech zbytečně úplně...“ (Paní učitelka Františka, R6)

Z výše uvedených citací lze říci, že digitalizaci dokumentace by učitelkám mateřských škol usnadnila administrativní povinnosti a snížila tak zátěž, která kvůli těmto povinnostem vzniká. Jak uvádí paní učitelka Gabriela, její zkušenosti s elektronickou diagnostikou jsou pozitivní a usnadňují její práci. Další administrativní zátěží, kterou mohou začínající učitelky považovat za náročnou je evaluace. Slovy paní učitelky Daniely:

„...No jako asi evaluace, to nevíte, co tam psát. Takže tak, pořád to samý...“ (Paní učitelka Daniela, R4)

Z vyjádření paní učitelky Daniely lze vyvodit, že je evaluace vnímána jako složitý a často opakující se proces, který může způsobit učitelkám nejistotu ze správného provedení.

Vzhledem k náročnosti administrativních povinností je důležitá podpora ze strany kolektivu mateřské školy. I v této podkapitole se opět setkáváme s pomocí od kolegyní začínajících učitelek, která jim pomohla překonat náročné administrativní povinnosti. Slovy paní učitelky Ctirady:

„...Holky mi na začátku ukázaly, jak na to. Bez nich bych byla ztracená. Podle nich sem se to učila...“ (Paní učitelka Ctirada, R3)

Možnost učit se od ostatních usnadnilo paní učitelce Ctiradě zvládnutí administrativních úkolů. Podobná podpora může k efektivnějšímu zvládnutí administrativy a snížení pocitu přetížení, který administrativa často přináší. Tuto skutečnost potvrzuje i následující výrok paní učitelky Anety:

„...V těch začátcích mi hodně pomohly kolegyně z vedlejší třídy a moje kolegyně na třídě. Ukázaly mi, jak si práci líp zorganizovat. Taký ukázaly, jak vše správně vyplnit a daly vzorové dokumenty, které mi na tom začátku pomohly...“ (Paní učitelka Aneta, R1)

Kromě verbální podpory je tedy důležité i praktické vedení a rady, které usnadňují učitelkám přechod do praxe. Se vzorovými dokumenty se setkala i další respondentka. Slovy paní učitelky Emílie a Františky:

„...holky v práci hodně pomohly. Ukázaly mi ty dokumenty, naučily mě, jak si to trochu zjednodušit, abych u toho nestrávila věčnost. Ředitelka mi na začátku dala čas se s tím sžít, což bylo super...“ (Paní učitelka Emílie, R5)

„...máme naštěstí ve školce pár předpřipravených šablon. Takže nemusím všechno vyměřet od nuly. Když si nevím rady, pomůžou mi kolegyně nebo ředitelka...“ (Paní učitelka Františka, R6)

Výpovědi paní učitelky Emílie a Františky poukazují na důležitost vzorových dokumentů, které začínajícím učitelkám usnadňují zvládnutí administrativních úkolů. Paní učitelka Františka zmiňuje, že vzory jsou automaticky dostupné pro jakoukoliv učitelku. Obě respondentky se shodují na významu pomoci ze strany kolegyně, přičemž paní učitelka Emílie vyzdvihuje i přístup vedení mateřské školy. Tento postoj paní ředitelky může být zásadní podporou během pracovní adaptace, neboť poskytuje začínajícím učitelkám potřebný čas i prostor na osvojení administrativních záležitostí i jiných pracovních povinností.

Administrativní povinnosti tvoří významnou součást učitelské profese, přesto bývá jejich začlenění do přípravy budoucích pedagogů často opomíjeno. Respondentek jsem se ptala, zda byly během svého studia seznámeny s administrativními povinnostmi. Slovy paní učitelky Barbory:

„...vysoká škola mě na administrativní povinnosti moc nepřipravila. Teorie byla fajn, chyběla mi spíš praxe. Jak vyplňovat dokumenty a co všechno musím uvést. Myslím, že by byly fajn nějaké kurzy nebo semináře. Zaměřené jenom na to papírování ať s tím pak nejsou takové boje...“ (Paní učitelka Barbora, B2)

Z citace vyplývá, že paní učitelka Barbora během studia na vysoké škole nebyla seznámena s administrativními povinnostmi. Tuto pomoc by ovšem během studia uvítala stejně jako paní učitelka Františka:

„...Učili jsme se hodně teorie, ale realita je úplně jinde prostě. Ocenila bych víc praxe a ukázek, jak to všechno vyplňovat a dělat...“ (Paní učitelka Františka, R6)

Z vyjádření paní učitelky Františky je patrné, že i ona vnímá rozpor mezi teoretickou přípravou na vysoké škole a realitou administrativních povinností v mateřských školách. Nedostatek praxe a konkrétních ukázek administrativních úkolů je přitom vnímán jako překážka v profesních začátcích učitelů. Paní učitelka Daniela ovšem uvádí:

„...Na výšce byla minimální příprava. Pokud vůbec nějaká jo. No ale většinu mi ukázali na praxi a pak v tý práci. Myslím, že to není podstatné, jako to, jestli to máte na té vysoké. Každá školka mateřská školka to má stejně většinou jinak...“ (Paní učitelka Daniela, R4)

Citace paní učitelky Daniely ukazuje, že ne každý začínající učitel vnímá administrativní přípravu během vysokoškolského studia jako podstatnou. Zdůrazňuje rozdíl mezi jednotlivými mateřskými školami, které mohou mít odlišné administrativní požadavky. Její postoj tak naznačuje, že nedostatečná příprava na administrativní povinnosti nemusí vždy znamenat zásadní problém.

Na základě výpovědí respondentek je zřejmé, že vnímání administrativních povinností učitelek mateřských škol se často liší. Zatímco některé učitelky považují administrativu za přirozenou součást své profese, jiné ji vnímají jako nadměrnou zátěž, která může zasahovat do jejich osobního volna nebo dokonce omezovat čas na přímou pedagogickou činnost. Dle začínajících učitelek vyplývá, že vysoké školy neposkytují dostatečnou přípravu na administrativní stránku profese, což může vést k pocitu nepřipravenosti při nástupu do zaměstnání.

6 SHRNU TÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Praktická část této bakalářské práce se zaměřila na analýzu adaptačního procesu začínajících učitelek mateřských škol. Výzkum byl realizován pomocí polostrukturovaných rozhovorů se sedmi učitelkami s praxí do dvou let, které působily ve státních mateřských školách Zlínského kraje. V několika podkapitolách jsem následně interpretovala výsledky, které z těchto rozhovorů vzešly. Cílem bylo popsat adaptaci začínajících učitelek mateřských škol a zjistit, jak vnímají výzvy spojené s adaptačním procesem.

První dílčí výzkumná otázka zněla: **Jak vnímají začínající učitelky svůj profesní růst v průběhu adaptačního procesu?** Z výsledků vyplynulo, že profesní růst vnímaly jako postupný proces, který byl ovlivněn nejen jejich vlastními zkušenostmi, ale také podporou ze strany kolegyň a vedení školy. Většina učitelek na počátku své kariéry zažívala smíšené pocity. I přes pocity nadšení a motivace se často setkávají s nejistotou a obavami především z komunikace s rodiči, kolegyňami a řízením třídy. Tyto pocity se postupně zmírňovaly díky každodenní praxi a možnosti konzultovat zkušenosti se zkušenějšími kolegyňami. Některé respondentky uvedly, že významnou roli hrály také semináře a školení, zatímco jiné zdůrazňovaly, že se nejvíce naučily z vlastních chyb a zpětné vazby od dětí i kolegů.

Druhá dílčí výzkumná otázka, kterou jsem si položila, zněla: **Jak ovlivňují adaptaci začínajících učitelek vztahy a spolupráce s ostatními učitelkami?** Výsledky ukázaly, že podpora a spolupráce s ostatními učitelkami hrály klíčovou roli v procesu adaptace. Začínající učitelky, které měly možnost konzultovat své zkušenosti se zkušenějšími kolegyňami se cítily v nové roli jistější a rychleji si osvojily potřebné pedagogické dovednosti. Společné plánování výuky, sdílení materiálů i rad a vzájemná podpora při řešení problémových situací byly vnímány jako zásadní faktory usnadňující adaptační období. V případech, kdy podpora ze strany kolegyň chyběla, byl naopak adaptační proces vnímán jako obtížnější, učitelky se musely spoléhat především na samostatné hledání řešení a postupné sbírání zkušeností.

Třetí dílčí výzkumná otázka zněla: **Jaké výzvy spojené s řízením třídy ovlivňují adaptační období začínajících učitelek?** Největší výzvou bylo udržení kázně ve třídě a vytvoření vyrovnaného systému pravidel a volnosti, na základě individuálnosti dětí. Učitelky se často setkaly s negativní reakcí dětí na jejich prvotní výchovné postupy, což je vedlo k nutnosti hledat nové způsoby, jak děti zaujmout a motivovat. Další výzvou

bylo přizpůsobení se dynamice třídy, individuálním potřebám dětí a řešení problémů s rodiči.

Čtvrtá dílčí otázka zněla: **Jak vnímají začínající učitelky administrativní zátěž v průběhu adaptačního období?** Odpovědi respondentek ukázaly, že administrativa byla pro začínající učitelky jedním z nejvíce zatěžujících aspektů jejich práce. Častým problémem byla nepřehlednost dokumentace a její vysoký objem. Mnoho učitelek uvedlo, že na začátku své profesní dráhy neměly dostatečné informace o administrativních povinnostech, což vedlo k tomu, že se vše učily v průběhu získávání praxe. Nedostatek času na administrativní úkoly byl dalším problémem, protože učitelky často vnímaly, že administrativa ubírá čas, který by věnovaly raději přípravám na výuku nebo odpočinku.

Nyní odpovím na hlavní výzkumnou otázku, která zněla: **Jak vnímají začínající učitelky mateřských škol svůj adaptační proces a výzvy s ním spojené?** Celkově byl adaptační proces vnímán jako náročné, ale zároveň obohacující období, které významně přispělo k získávání zkušeností a profesnímu růstu začínajících učitelek. První měsíce byly charakterizovány stresem, nejistotou a hledáním vhodných výukových metod. Postupně si však učitelky osvojovaly různé strategie, které jim pomáhaly lépe zvládnout každodenní výzvy spojené s pedagogickou prací. Klíčovým faktorem byla podpora ze strany kolegyň, možnost sdílet zkušenosti a ochota učit se novým věcem. Naopak administrativní zátěž a problémy s řízením třídy byly vnímány jako hlavní výzvy adaptačního procesu. I přesto hodnotila většina učitelek své adaptační období pozitivně a považovala jej za nezbytnou součást profesního růstu.

7 DISKUSE

Výsledky výzkumu ukázaly, že adaptační proces začínajících učitelek mateřských škol je náročný a ovlivněn řadou faktorů. Začínající učitelky během prvních dvou let praxe procházely obdobím profesního růstu, které bylo charakterizováno smíšenými pocity nadšení, nejistoty a postupného osvojování pedagogických dovedností. Klíčovými prvky byla podpora ze strany kolegyň a vedení mateřské školy, spolupráce se zkušenějšími učitelkami a vlastní zkušenosti získané praxí. Výzvy v podobě řízení třídy a administrativní zátěže byly často zmiňovány jako nejproblematictější oblasti. Následující diskuse se zaměřuje na hlubší interpretaci těchto výsledků a jejich srovnání s odbornou literaturou.

V souladu s literaturou (Kadmasová et al., 2022; Syslová, 2013) se ukázalo, že adaptační období hraje klíčovou roli v profesním vývoji učitelek. Zatímco teoretické poznatky získané během vzdělávání poskytují základ, skutečný profesní růst se odehrává především prostřednictvím praxe a reflexe. Respondentky často uváděly, že jejich pedagogické dovednosti se zlepšovaly díky každodenním zkušenostem, konzultacím s kolegyňami a zpětné vazbě. Tento výsledek je v souladu se zjištěními Záleské et al. (2019) a Kadmasové et al. (2022), kteří upozorňují na význam reálných zkušeností pro rozvoj profesních dovedností začínajících učitelů.

Zatímco v realizovaném výzkumu začínající učitelky nepřikládaly sebehodnocení velkou váhu, Syslová (2013) zdůrazňuje jeho systematické využívání jako součást profesního rozvoje. Respondentky, které si sebereflexi vedly, uvedly, že si poznatky dříve zapisovaly do zápisníku či jiného poznámkového bloku. Syslová (2013) ovšem uvádí, že učitelé mohou využívat různé metody, jako jsou videonahrávky vlastního vyučování, hodnotící formuláře nebo analýzy zpětné vazby od kolegů či dětí. Reflexi označuje jako podporu během profesního růstu učitele. V rozhovorech se respondentky zmiňovaly spíše o zamyšlení se nad těmito poznatky, což naznačuje, že zřejmě v praxi nejsou tyto metody běžně využívány. Kadmasová et al. (2022) se s názorem Syslové (2013) ztotožňují, neboť uvádějí, že by měl uvádějící učitel vést začínajícího učitele k pravidelnému sebehodnocení a plánování profesního rozvoje. Rozdíl tak naznačuje, že ačkoli odborná literatura podporuje systematickou reflexi jako nástroj profesního růstu a uvádí několik možností, jak sebereflexi vést, v praxi bylo sebehodnocení spíše nahrazováno neformální reflexí a intuitivním učením se z chyb.

Syslová (2013) se s respondentkami mého výzkumu shodují na tom, že podpora kolegů hraje klíčovou roli v procesu adaptace. Autorka zmiňuje, že kolegiální spolupráce a možnost konzultace pedagogických postupů přispívá k rychlejšímu zvládnutí profesních nároků, což bylo potvrzeno i v bakalářské práci. Podobně Kadrmasová et al. (2022) a Záleská et al. (2019) zdůrazňují, že uvádějící učitel hraje v tomto procesu klíčovou roli, přičemž jeho podpora by neměla být pouze organizační, ale také metodická a psychická. V praktické části této bakalářské práce se ukázalo, že ačkoliv měly všechny respondentky přiděleného uvádějícího učitele, ve svých výpovědích zdůrazňovaly spíše význam širší kolegiální podpory. Jejich zkušenosti naznačují, že adaptační proces byl usnadněn především možnostmi konzultovat své problémy a sdílet výukové strategie s ostatními kolegyněmi, nikoliv pouze s uvádějícím učitelem. Tento rozdíl ukazuje, že zatímco Kadrmasová et al. (2022) přikládají uvádějícím učitelům zásadní význam, v praxi mohou začínající pedagogové získat podporu z širšího kolektivu. Dané zjištění bylo v této bakalářské práci opakovaně zmiňováno jako klíčový faktor úspěšné adaptace. Tento kolektivní přístup ke sdílení zkušeností může navíc napomáhat budování příznivého klimatu mateřské školy a posilovat týmovou spolupráci.

Závěry této bakalářské práce potvrzují pohled, který uvádí Syslová (2013). Podle ní, je adaptační období důležitou součástí profesního vývoje učitele a je doprovázeno procesem hledání profesní identity, kdy se začínající učitel učí nejen pedagogickým dovednostem ale i způsobům komunikace s dětmi, kolegy a rodiči. Záleská et al. (2019) identifikují několik zásadních výzev, kterým začínající učitelé čelí, včetně problémů s řízením třídy a vysokou administrativní zátěží. Řízení třídy zmiňuje i Syslová (2013) a označuje ho, jako hlavní faktor stresu u začínajících učitelů. Tyto poznatky jsou v souladu se zjištěnými informacemi v praktické části, kde respondentky uváděly, že na začátku své praxe prožívaly období nejistoty i obav spojených s vedením třídy a komunikací s rodiči. Pro respondentky bylo nejtěžší udržení kázně ve třídě a vyrovnání se s administrativními povinnostmi. Praktická část však více zmiňovala individuální přístupy učitelek a konzultace s kolegyněmi k překonání těchto problémů, zatímco Záleská et al. (2019) se zaměřily na strukturální a systémové aspekty těchto výzev. I přes náročnost překonání těchto počátečních problémů a přechodu z teorie do praxe se respondentky nezmiňovaly o tom, že by zvažovaly odchod z praxe. Oproti tomu Záleská et al. (2019) zmiňují, že někteří začínající učitelé zvažují odchod ze školství kvůli vysoké pracovní zátěži.

Celkově byl adaptační proces vnímán jako náročný, ale zároveň jako příležitost k profesnímu růstu. Odborná literatura (Kadrmasová et al., 2022; Syslová, 2013; Záleská et al., 2019) potvrzuje, že i přes počáteční stres a nejistotu vede dobře zvládnuté adaptační období k upevnění profesní identity a získání pedagogických dovedností. Nejefektivnější profesní rozvoj probíhá tehdy, když je kombinována praktická zkušenost s možností reflexe i evaluace vlastního pedagogického přístupu.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě realizovaného výzkumu a získaných poznatků bych ráda nabídla několik doporučení, která by mohla přispět ke zkvalitnění adaptačního procesu začínajících učitelů v praxi. Výsledky mé práce jednoznačně ukazují, že dobře fungující adaptační plány a kvalitní spolupráce s uvádějícími učiteli mají zásadní vliv na to, jak začínající pedagogové zvládají náročné období vstupu do profese.

Za klíčové považuji především zavedení adaptačních plánů, které by měly být vedeny systematicky. V mnoha případech jsou tyto dokumenty pouze formálním nástrojem, který se v praxi buď vůbec nevyužívá, nebo neplní svůj účel. Domnívám se, že pokud by mateřské školy adaptační plány skutečně aktivně využívaly, mohl by být nástup do praxe pro začínající učitele výrazně snazší a efektivnější. Nastavení konkrétních cílů, plánovaná setkání s jasně stanoveným záměrem, zaznamenávání pokroků a reagování na aktuální potřeby začínajícího učitele by mohly představovat výraznou podporu během adaptačního období.

Stejně tak je nezbytné posílit roli uvádějícího učitele. Tato funkce by měla být spojena s dostatečnou časovou dotací, metodickým vedením a jasně definovanými kompetencemi. Uvádějící učitel by neměl být vnímán pouze jako administrativní průvodce v adaptačním procesu, ale především jako zkušený mentor. Ten by měl začínajícímu učiteli pomáhat reflektovat výuku, plánovat řízenou činnost, řešit problémy ve třídě a zvládat profesní nároky. V ideálním případě by mezi oběma pedagogy měl vzniknout vztah důvěry a otevřené komunikace, který je důležitý pro efektivní spolupráci.

Dále doporučuji výraznější podporu ze strany vedení školy. Ta by neměla být pouze formální, ale měla by se objevovat i v každodenní praxi. Za velmi přínosné považuji například pravidelné individuální konzultace začínajícího učitele s vedením mateřské školy, které by mohly sloužit k řešení aktuálních problémů a průběžné reflexi adaptačního procesu. Velkým přínosem je rovněž možnost reflektovat výuku zkušenějších kolegů, a to například formou vzájemné hospitace. Tato forma profesního rozvoje může být pro začínajícího učitele obohacující, neboť poskytuje zdroj praktických dovedností.

Závěrem lze říci, že systematická podpora začínajících učitelů by měla být nedílnou součástí každé mateřské školy. Efektivní adaptační plány, kvalitní a funkční spolupráce s uvádějícím učitelem, stejně jako podpůrný přístup vedení školy mohou výrazně ovlivnit nejen samotný začátek profesní dráhy učitele, ale i jeho další motivaci a setrvání v oboru.

ZÁVĚR

Profesní adaptace začínajících učitelů mateřských škol je dynamickým procesem, který ovlivňuje řada faktorů. Hlavním cílem bakalářské práce bylo popsat adaptaci začínajících učitelek mateřských škol a zjistit, jak vnímají výzvy spojené s adaptačním procesem. Na základě teoretických poznatků a výsledků výzkumu bylo možné formulovat několik důležitých závěrů.

Teoretická část práce vymezila základní pojmy a souvislosti týkající se profesní adaptace, adaptace ze strany organizace i role začínajícího a uvádějícího učitele. Pozornost byla věnována také profesní identitě začínajícího učitele, procesu uvádění začínajícího učitele a významu mentoringu. Z poznatků vyplynulo, že klíčovými prvky úspěšné adaptace jsou existence adaptačního plánu, role uvádějícího učitele a systematický mentoring. Tyto nástroje napomáhají začínajícímu učiteli zvládat náročné profesní situace, upevňují jeho profesní identitu a přispívají ke snížení stresu. Tyto poznatky tvořily důležitý rámec pro porozumění zkušenostem respondentek a formulaci výzkumných otázek.

Výsledky výzkumu ukázaly, že adaptační proces je pro začínající učitele náročný zejména v prvních měsících praxe. Největší výzvy, se kterými se učitelé potýkají, zahrnují řízení třídy, komunikaci s rodiči, administrativní povinnosti a začlenění do kolektivu. Mnoho respondentů uvedlo, že jejich adaptace byla usnadněna podporou zkušenějších kolegů, kteří byli ochotni sdílet své zkušenosti. Učitelé, kteří měli k dispozici systematickou podporu a možnost konzultace se zkušenějším kolegou, si rychleji osvojili potřebné pedagogické dovednosti a cítili se ve své roli jistější.

Tato bakalářská práce přispěla k hlubšímu pochopení procesu profesní adaptace v mateřských školách, avšak zároveň otevírá prostor pro další výzkum. Do budoucna by bylo vhodné se zaměřit na podrobnější analýzu efektivity adaptačních programů, dlouhodobý dopad mentoringu a faktory ovlivňující rozhodnutí učitelů setrvat v profesi. Podpora začínajících učitelů není záležitostí jednotlivých mateřských škol, ale měla by být systematicky řešena na úrovni vzdělávací politiky. Efektivní adaptační proces může významně přispět nejen ke stabilizaci začínajícího učitele, ale také ke zvýšení kvality vzdělávání a prestiže učitelského povolání. Zajištění funkčního systému profesní podpory v prvních letech praxe může rovněž snížit riziko předčasného odchodu z profese, které bývá způsobeno pocitem nejistoty, osamocení a přetížení.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Abdallah, A. K., & Alkaabi, A. M. (2023). Induction Programs' Effectiveness in Boosting New Teachers' Instruction and Student Achievement: A Critical Review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(5), 493–517. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.5.25>
- Adamec, M., Hrkalová, J., Kmentová, J., Kopáčková, J., Kostecká, G., Kovářová, J., Krejčová, A., Lisnerová, R., Magram, F., Nádvorník, V., Skala, L., Šimečková, V., Šimonová, M., Ševčík, M., Škaloudová, I., Taufer, J., & Vítečková, M. (2023). *Model systému podpory začínajících učitelů*. NPI. http://zacinajiciucitel.projektsypo.cz/wp-content/uploads/2023/04/Model_syste%CC%81mu_podpory_ZU_duben_2023.pdf
- Bednářová, J., Splavcová, H., & Syslová, Z. (2022). *Pedagogická diagnostika v mateřské škole*. NPI.
- Bedrnová, E. (2007). *Psychologie a sociologie řízení*. Management Press.
- Beran, V., Brodská, M., Císařová, H., Hrkalová, J., Lisnerová, R., Nádvorník, V., Skala, L., Šimečková, V., Ševčík, M., & Taufer, J. (2022). *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu vedení školy*. NPI.
- Bicaj, A., & Buza, V. (2020). Professional development experiences and expectations for early childhood teachers in Kosovo. *Issues in Educational Research*, 30(4), 1221–1244.
- Bittner, V., Dominová, M., Kaplán, M., Müllerová, V., Navrátil, D., Pavelka, J., Pinkrová, Z., Popelářová, M., Sventeková, M., Tlapová, G., Ulrych, L., & Zámečníková, J. (2023). *Průručka začínajícího učitele*. Českomoravský odborový svaz pracovníků školství.
- Burdová, E., Hubená, I., Kopáčková, J., Kosová, B., Lisner, L., Matonoha, D., Nálepová, J., Spilková, V., Vincejová, E., & Zmrzlík, B. (2019). *Začínající učitel*. Národní institut pro další vzdělávání.
- 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>
- Cruz, G. B., Costa, E. C., Paiva, M. M., & Abreu, T. B. (2022). Teacher induction in review: Concurrent meanings and prevailing practices. *Cadernos de Pesquisa*, 52(1), 1–19. <https://doi.org/10.1590/198053149072>

- Cubillos, F. M. G. (2012). Variaciones en los problemas de enseñanza de las maestras principiantes de educación infantil, entre el primero y el tercer año de su ejercicio profesional. *Pedagogía y Saberes*, (37), 201–209. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys201.209>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Felcmanová, L., Hečková, L., Myšková, L., Němec, Z., Krejčová, L., Winkler, P., Dvořáková, K., Houška, P., Franke, H., Korbel, M., Kubíčková, A., Laurenčíková, K., Nosál, I., Salomonová, M., Smrž, J., Turková, K., Zatloukal, T., Andrys, O., Pražáková, D., Folwarczný, R., & Borkovcová, I. (2021). *Přístupy k náročnému chování dětí a žáků ve školách a školských zařízeních a možnosti jeho řešení – Metodické doporučení*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Fryzelková, J., Kociánová, K., Kuzníková, H., Müllerová, V., Plecháčková, R., & Ploužková, A. (2022). *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu začínajícího učitele*. NPI. https://www.projektsypo.cz/dokumenty/ZU_prirucka.pdf
- Hajíček, A. (2015, 20. dubna). *Spolupráce mezi učiteli může mít mnoho podob*. Řízení školy. <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/special-pro-zus/spoluprace-mezi-uciteli-muze-mit-mnoho-podob.m-5779.html>
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Portál.
- Huntly, H. (2008). Teachers' Work: Beginning Teachers' Conceptions Of Competence. *Australian Educational Researcher*, 35(1), 125–145. <https://doi.org/10.1007/BF03216878>
- Janiš, K., & Kolaříková, M. (2016). *Úvod do problematiky výzkumu II. – základy kvalitativního výzkumu*. Slezská univerzita v Opavě.
- Janík, T., Česková, 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*. Pedagogická fakulta MU.
- 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>

- Juhaňák, L., Šmahelová, M., Záleská, K., & Trnková, K. (2018). *Analytická zpráva ze studie systému podpory začínajících učitelů*. Národní institut pro další vzdělávání. <https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Analyticka-zprava-studie-systemu-podpory-ZU-web.pdf>
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Gaudeamus.
- Jurčík, M. (2020). Profesní identita učitele: Determinanty a transformace perspektivou kvalitativního výzkumu. In I. Červenková (Ed.), *Rozmanitost podpory učení v teorii a výzkumu. Sborník anotací příspěvků XXVIII. výroční konference České asociace pedagogického výzkumu* (s. 80–81). Ostravská univerzita.
- Kadmasová, J., Koubská, K., Sedláková, H., Šilhánková, H., & Tesařová, M. (2022). *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu uvádějícího učitele*. NPI. https://www.projektsypo.cz/dokumenty/UU_prirucka.pdf
- Kaplán, M. (2022). *Postavení začínajících učitelů v České republice*. ČMOS PŠ.
- Kearney, S. (2015). Reconceptualizing beginning teacher induction as organizational socialization: A situated learning model. *Cogent Education*, 2(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1028713>
- Kearney, S. (2019). The challenges of beginning teacher induction: A collective case study. *Teaching Education*. 32(2), 125–145. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1679109>
- Kocianová, R. (2010). *Personální činnosti a metody personální práce*. Grada.
- Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Kotová, M. (2021). *Knížka pro začínající učitelky mateřských škol*. Portál.
- Kratochvílová, J., Horká, H., & Chaloupková, L. (2015). *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. Masarykova univerzita.
- Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 60(3–4), 59–69.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Informace pro školy k novele zákona o pedagogických pracovnících účinné k 1. 9. 2023 a 1. 1. 2024*. <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/Informace-pro-skoly-novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich.pdf>

- Píšová, M. (2013). Teacher Professional Socialisation: Objective Determinants. *Orbis Scholae*, 2(7), 67–80. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.21>
- Píšová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407. <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.353>
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Triton.
- Pogodzinski, B. (2012). Socialization of Novice Teachers. *Journal of School Leadership*, 22(5), 819–1058. <https://doi.org/10.1177/105268461202200507>
- Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Portál.
- Průcha, J., Janík, T., & Rabušicová, M. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník. Nové, rozšířené a aktualizované vydání*. Portál.
- Rodová, V., & Syslová, Z. (2021). Profesní identita studentek učitelství pro mateřské školy a její odraz v portfoliu. *Pedagogická orientace*, 31(1), 35–69. <https://doi.org/10.5817/PedOr2021-1-35>
- Simonová, J., Potužníková, E., & Straková, J. (2017). Poslání a aktuální problémy předškolního vzdělávání – postoje a názory ředitelky mateřských škol. *Orbis scholae*, 11(1), 71–91. <https://doi.org/10.14712/23363177.2017.18>
- Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, I., Pavlas Martanová, V., Páchová, A., & Francová, V. (2020). *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Portál.
- Svobodová, Z. (2021). *Konflikty ve škole*. Wolters Kluwer.
- Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Grada.
- Syslová, Z. (2015). *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. Masarykova univerzita.
- Syslová, Z. (2019). The Preschool Teacher as a Reflective Practitioner. *Masaryk University Press*. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9556-2019>
- Syslová, Z., & Borkovcová, I. (2022). *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Wolters Kluwer.
- Syslová, Z., Kuchař, F., Schenková, H., Strakatá, M., & Štěpánková, L. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Wolters Kluwer.

- Šikýř, M. (2012). *Personalistika pro manažery a personalisty*. Grada.
- Švaříček, R. (2011). Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *Pedagogika*, 2(4), 247–274.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Talja, S. (1999). Analyzing Qualitative Interview Data: The Discourse Analytic Method. *Library & Information Science Research*, 21(4), 459–477. [https://doi.org/10.1016/S0740-8188\(99\)00024-9](https://doi.org/10.1016/S0740-8188(99)00024-9)
- Tracy, J., S. (2020). *Qualitative research methods*. Wiley-Blackwell.
- Trojan, V. (2019, 24. září). *Od hospitace ke sdílení. Řízení školy*. <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/special-pro-materske-skoly/od-hospitace-ke-sdileni.m-6341.html>
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.
- Wiegerová, A. (2021). *The Careers Of Young Czech University Teachers: In the Field of Pedagogy*. Univerzita Tomáše Bati.
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů* (2024). https://aplikace.mv.gov.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=563/2004%20&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy
- 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), 149–171. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-149>
- Zháněl, J., Hellebrandt, V., & Sebera, M. (2014). *Metodologie výzkumné práce*. Masarykova univerzita.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Charakteristika respondentek	34
Tabulka 2 Kategorie z rozhovorů	36

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka transkripce rozhovoru R1

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA TRANSKRIPCE ROZHOVORU R1

Tazatel: Dobrý den, Aneto. Děkuji, že jste si na mě udělala čas. Na začátek bych se chtěla asi zeptat, jaké byly Vaše pocity při nástupu do práce?

Respondentka: No, pamatuji si, že jsem byla plná očekávání ale hlavně hodně nervózní. Vím, že jsem měla pocit, že se budu muset rychle zapojit, jakože zvyknout si na to prostředí i kolektiv a děsilo mě to. Hodně jsem se taky bála, jak budu zvládat ty děti a tu organizaci dne. O strachu z mluvení s rodiči ani nemluví. Taky jsem ale byla nadšená, že můžu konečně zjistit, jestli mám na to, být učitelkou a taky, že uplatním, co jsem se naučila.

Tazatel: Chápu, muselo to být hodně emotivní. Když se zaměříme na Váš profesní růst, co je podle Vás pro něj důležité.

Respondentka: Tak myslím, že sebereflexe a kolegiálnost. Nebo jakože ty vztahy, hodně mi pomohla moje kolegyně na třídě. Za mě i to další vzdělávání, samostudium a různá školení byly fajn. Doteď mi pomáhá, když se během týdne mé ranní zamyslím nad tím, co se mi povedlo a co ne. Ze začátku jsem si to i zapisovala do takového bločku, ale už mě to přešlo. Ale ano, toto mi pomáhá dodnes a je dobré si říct co bych příště mohla udělat jinak. Za mě je podstatné umět přiznat chybu a najít lepší řešení.

Tazatel: Když jste už nakousla ta školení. Jakou roli hrála formální školení a další vzdělávání ve Vašem růstu.

Respondentka: Školení mi pomohla hlavně na začátku. Měla jsem kurz zaměřený na prevenci konfliktů mezi dětmi, tam mi pomohly i historky jiných učitelek, které se podělily. Já jsem tehdy teprve začínala a s dětmi jsem neměla zkušenost, takže to bylo opravdu super. Pak teda využívám rady kolegyň, ať už na poradách nebo to co prohodíme na chodbě. Jsem stále mladá a nezkušená, takže jsem ráda, když se semnou někdo podělí o zkušenosti.

Tazatel: Jaké klíčové změny jste zaznamenala ve svých pedagogických dovednostech od svého nástupu do práce a jaké změny považujete za nejvýznamnější?

Respondentka: Ježda no... Tak asi to, že už tolik nestresuju. Za ten rok mám nějaké básničky, hry, písničky a bůhví co všechno v zásobě, takže dokážu zakročit. Dřív sem potřebovala být na všechno připravená perfektně, pak mi došlo, že to stejně nikdy nevyjde podle plánů. Hodně jsem taky lpěla na tom, aby byly všechny aktivity přesně na čas. To ale neznamená, že teď chodím do práce nepřipravená, ale už si z těch neúspěchů nedělám takovou hlavu.

Dál bych asi zmínila i to, že se mi lépe přistupuje k individuálním potřebám dětí. Opravdu je to asi o těch získaných zkušenostech.

Tazatel: Ano, chápu. Chci se zeptat, jak často provádí vedení mateřské školy hospitace a jak vnímáte zpětnou vazbu z hospitace?

Respondentka: Z mého pohledu je jejich počet nedostatečný. Máme za rok tak dvě hospitace, za mě je to málo. Hlavně naše paní ředitelka vnímá tak polovinu, stalo se mi že během mého výstupu i na několik minut odešla telefonovat nebo tak. Jsem toho názoru, že by měly ty hospitace být formálnější. Ten rozhovor je vedený tak, že si nás individuálně pak volá do ředitelny a řekne co se jí líbilo a co ne. Ale jak říkám, nedávám tomu nějakou velkou váhu no.

Tazatel: Takže si myslíte, že by měly být hospitace častěji. Kolikrát za školní rok byste si představovala?

Respondentka: Myslím, že dvakrát za pololetí by bylo lepší. Jak říkám, jde mi hlavně o ten přístup k tomu. Nemyslím si, že je vhodné hodnotit průběh mé řízené činnosti, když ředitelka několikrát odejde.

Tazatel: A jak byste popsala své první zkušenosti se spoluprací s Vašimi kolegyněmi?

Respondentka: Měla jsem dost obavy, jak mě přijmou jako mladou a nezkušenou, ale byly velmi přátelské a ochotné. Dost mi poradily skrz plánování a organizaci práce. Navíc moje kolegyně na třídě je neskutečně zkušená a šikovná učitelka, která mi toho hodně předala, takže si nemůžu stěžovat.

Tazatel: Tak to jste měla opravdu štěstí.

Respondentka: Ano to určitě. Fakt jsem se toho bála ale nakonec super.

Tazatel: Co pro Vás bylo při spolupráci s kolegy na začátku nejtěžší?

Respondentka: Pro mě byla výzva otevřeně mluvit o nejistotách, které jsem měla. Na začátku jsem měla pocit, že když něco nevím a přiznám to, bude to působit jako slabost. Ale vzhledem k tomu, že ty vztahy byly a jsou fajn, vím, že kolegyně jsou opravdu ochotné a sdílné. Vždy mě podpořily a navrhly, jak postupovat jinak a podobně.