

Adaptování začínajících učitelů v prostředí mateřské školy

Nikola Cahlíková

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Nikola Cahlíková**
Osobní číslo: **H20902**
Studijní program: **B0112P300001 Učitelství pro mateřské školy**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Adaptování začínajících učitelů v prostředí mateřské školy**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se procesu adaptace začínajících učitelů v mateřské škole.
Komparace přístupů k začínajícím učitelům mezi Českou republikou a vybranými zeměmi v zahraničí.
Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu na základě interview se začínajícími učiteli v mateřské škole.
Analýza, vyhodnocení a interpretace dat.
Prezentace výsledků výzkumu a jejich shrnutí.

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

Seznam doporučené literatury:

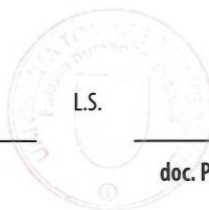
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspöfors, J., & Edwards-Groves, CH. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154–164.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
- Pišová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407.
- Švaříček, R. (2011). Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *Pedagogika.sk*, 2(4), 247–274.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.
- Záleská, K., Juhaňák, L., Trnková, K., & Šmahelová, M. (2019). Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická Orientace*, 29(2), 149–171.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ 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.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 20.4.2023

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *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, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *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, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.*

3). *Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce se věnuje procesu adaptace začínajících učitelů v prostředí mateřských škol. Mnoho začínajících učitelů prožívá takzvaný šok z reality a není jim nabízená dostatečná podpora ze stran škol a také zkušenějších učitelů. Teoretická část vymezuje základní pojmy práce jako je začínající učitel, uvádějící učitel a také nastiňuje současný stav adaptace začínajících učitelů v prostředí mateřských škol v České republice. Výzkumná část je tvořena z kvalitativně orientovaného výzkumu. Jsou vedeny strukturované interviews se začínajícími učitelkami s jejich maximální délkou praxe do 3 let. Na základě interview je text pomocí kódování podroben analýze. Jsou prezentovány a diskutovány hlavní výsledky týkající se celého procesu adaptace začínajících učitelů, komunikace ve vztahu k začínajícím učitelům, míra nabízené pomoci a pocity učitelů ze vstupu do nového prostředí.

Klíčová slova: začínající učitel, adaptace učitele, šok z reality, profesní identita, preprimární vzdělávání

ABSTRACT

The bachelor's thesis is devoted to the process of adaptation of beginning teachers in the environment of kindergartens. Many beginning teachers experience so-called reality shock and are not offered enough support from schools and also from more experienced teachers. The theoretical part defines the basic concepts of work such as beginning teacher, introductory teacher and also outlines the current state of adaptation of beginning teachers in the environment of kindergartens in the Czech Republic. The research part is made up of qualitatively oriented research. Structured interviews are conducted with novice teachers with a maximum length of experience of up to 3 years. Based on the interview, the text is analyzed using coding. The main results are presented and discussed regarding the whole process of adaptation of novice teachers, communication in relation to novice teachers, the level of help offered and teachers' feelings about entering a new environment.

Keywords: beginning teacher, teacher adaptation, reality shock, professional identity, pre-primary education

Zde bych chtěla především poděkovat své vedoucí práce, paní doc. PhDr. Marcele Janíkové, Ph.D. za její odborné rady, které mě navedly, jak práci konstruktivně uchopit. Také za její velmi přívětivý a milý přístup ke mně.

Dále bych ráda poděkovala všem účastnicím výzkumu, které se na celém procesu podílely, neboť bez jejich výpovědí by nebylo možné celý výzkum zrealizovat.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL V KONTINUU PROFESNÍHO VÝVOJE.....	12
1.1 PROFESE UČITELE	12
1.2 PROFESNÍ GRADACE	14
1.3 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	17
2 PROSTŘEDÍ MATEŘSKÝCH ŠKOL	19
2.1 PREPRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	19
2.2 UČITEL MATEŘSKÉ ŠKOLY	20
3 PROCES ADAPTACE ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ.....	23
3.1 PROCES ADAPTACE.....	23
3.2 UVÁDĚJÍCÍ UČITEL.....	26
3.2.1 Výzkumný projekt SYPO	28
3.3 KOMPARACE UVÁDĚNÍ ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ V ČESKÉ REPUBLICE A VYBRANÝCH ZEMÍ V ZAHRANIČÍ.....	29
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	35
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	36
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	36
4.2 CÍLE VÝZKUMU	36
4.3 VÝZKUMNÁ OTÁZKA	36
4.4 VÝZKUMNÁ METODA	36
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR	37
4.6 SBĚR DAT	38
4.7 ANALÝZA DAT.....	39
5 ANALÝZA A VYHODNOCENÍ DAT	40
5.1 DOSAŽENÉ VZDĚLÁNÍ.....	43
5.2 PRAXE	44
5.3 KOLEKTIV MATEŘSKÉ ŠKOLY	45
5.4 UVÁDĚNÍ DO PRAXE	49
5.5 PRVNÍ POCITY A BARIÉRY V RÁMCI PRAXE	51
5.6 HOSPITACE.....	53
5.7 ZPĚTNÁ VAZBA.....	54
5.8 ZLOMOVÁ SITUACE	56
5.9 SETRVÁNÍ V PROFESI	57

6	DISKUSE	59
	ZÁVĚR	61
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	62
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	65
	SEZNAM OBRÁZKŮ	66
	SEZNAM TABULEK.....	67
	SEZNAM PŘÍLOH.....	68

ÚVOD

Podstatou celé bakalářské práce je proces adaptace začínajících učitelů v prostředí mateřských škol. I ze svých vlastních zkušeností, které coby začínající učitelka v mateřské škole mám, jsem přesvědčená, že proces adaptace u začínajících učitelů je velmi důležitý a každý učitel by měl mít pro svůj profesní start svého zkušenějšího učitele, který ho bude doprovázet v nelehkém období, a to v jeho počátcích, kdy si teprve zvyká na edukační realitu a také na prostředí školy. Hlavním důvodem výběru tohoto tématu bylo, že každý učitel si tímto procesem prochází a je to nedílná součást jeho profesní kariéry. I přesto, že se jedná o velmi důležitý krok v učitelské kariéře, není adaptace jako proces v České republice legislativně ukotvená zákonem a je pouze na každé mateřské škole, jak se k dané situaci postaví. Ačkoliv není proces podložen zákonem, dohlíží na něj při návštěvě školy Česká školní inspekce.

Problematika začínajících učitelů je poměrně dobře zastoupena v literatuře a je i zpracována formou mnohých výzkumů. Např. v roce 2018 proběhlo kvantitativní dotazníkové šetření, kterému se věnoval projekt SYPO. Byly osločovány mateřské a základní školy po celé České republice a byly dotazovány právě v oblastech přidělování uvádějících učitelů učitelům začínajícím. Z šetření vyplynulo, že problematika je mnohem více zmapována na základních školách než na školách mateřských, středních a základně uměleckých. Z dotazníkové šetření se také ukázalo, že začínajícím učitelům v prostředí mateřských škol je průměrně 26,5 let a uvádějícím učitelům je v průměru 48 let (Juhaňák, Šmahelová, Záleská & Trnková, 2018).

Cílem teoretické práce tedy je shrnout dosavadní teoretické poznatky o procesu adaptace začínajících učitelů v prostředí mateřských škol a porovnat je s vybranými zeměmi v zahraničí, a to především se sousedními státy naší země. V rámci práce budou vysvětleny základní pojmy jako je začínající učitel, uvádějící učitel, proces adaptace, profesní identita nebo také zlomové události, které mohou začínající učitele určitým způsobem poznamenat. Ve výzkumné části je hlavním cílem zmapování situace v rámci adaptace začínajících učitelů v prostředí mateřských škol a přístupů k nim. Tyto okolnosti budou zjišťovány pomocí vedených interviews se začínajícími učitelkami, které následně budou analyzovány pomocí otevřeného kódování.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL V KONTINUU PROFESNÍHO VÝVOJE

V předkládané bakalářské práci se zabýváme procesem adaptace začínajících učitelů v prostředí mateřských škol. Nejprve bude nutné vymezit profesi učitele obecně a potom se zaměříme na jeho profesní vývoj a gradaci v rámci jeho profesní kariéry. V této kapitole budou také sumarizovány informace o začínajících učitelích a o překážkách v rámci jejich profesního startu.

1.1 Profese učitele

Na profesi lze nahlížet dvěma způsoby, a to jak po stránce pedagogické, tak po stránce sociologické. Mezi významné autory, kteří se danou problematikou zabývají, tak jsou například Kolář a autoři Hartl a Hartlová.

Dle psychologického slovníku Hartl & Hartlová (2010, s. 445) zní definice povolání následujícím způsobem: „V současné společnosti jde o určující faktor sociálního statusu člověka; dospělý člověk je posuzován podle profese, kterou vykonává, a mladý člověk je posuzován podle profese, na niž se připravuje“.

Pohled Koláře na profesi je poněkud rozdílný. Kolář (2012, s. 108) ji definuje jako „obor či zaměstnání, které vyžaduje odbornou přípravu a určitý typ vzdělání. Umožňuje, aby se jednotlivec zařadil do profesní a sociální struktury společnosti na základě dosaženého vzdělání, kvalifikace.“

Na učitelskou profesi je v současné době nahlíženo jako na semiprofesi, což definuje Wiegerová et al. (2015) jako proces, při kterém učitelství nespĺňuje všechna kritéria kladená na profesi. Kvůli tomu může učitelství ztrácet prestiž ve společnosti. Dle sociologie jsou řazena mezi kritéria, kterými se hodnotí náležitosti spojené s profesí, například expertnost, kterou disponují všichni členové profese, vydefinování přesných pravidel pro přijímání nových členů, spolupráci mezi členy profesní komunity a taktéž určitá autonomie při výkonu učitelského povolání.

Od 80. let minulého století jsou snahy, aby byl učitel reflektivním praktikem. Ve své publikaci popisuje Píšová et al. (2011, podle Finlay, 2008, s. 1) reflektivní praxi jako proces, při kterém se učitel učí především z vlastní prožité zkušenosti a praxe. Učitel v danou chvíli kritickým a konstruktivním myšlením zhodnocuje svou práci a zvažuje kroky, které by mu pomohly zdokonalit se ve své profesi.

Nelze ale jednoznačně říct, co je podstatou učitelské profese, neboť s neustále se měnící dobou se mění pohled na celý proces vzdělávání, na osobnost učitele, na vzdělávací obsahy, metody i formy. Lze ale obecně říct, že učitel předává dětem kulturní gramotnost a dědictví a také že uvádí děti do společnosti a doby, ve které žijí. Učí je společenským návykům a vede výchovně vzdělávací proces (Strouhal, Kasíková, Kola, Urbánek & Valenta, 2016).

Většina učitelů, kteří jsou ve správný čas na správném místě berou učitelské povolání jako poslání. V současné době je brán velký ohled na profesní přípravu učitelů. Dle Strouhala et al. (2016) existují lidé, kteří nepopírají důležitost studia, ale zastávají názor, že danou problematiku se může naučit kdokoliv. Za mnohem podstatnější a důležitější zmiňují právě lásku k povolání a vnímání sebe jako učitele, jako někoho, kdo je nositelem výchovných a vzdělanostních idejí.

Profese učitele je velmi různorodá, pestrá a každý den rozdílná. Ačkoliv se učitel drží režimu dané školy, zažívá s každým dnem nové a neopakující se situace. S tím také souvisí, že učitel ve své profesi musí být také schopný reagovat na aktuální situaci a přizpůsobovat tomu své postupy, metody či celkový obsah výchovně vzdělávacího procesu. Mezi úskalí související s profesí učitele v mateřské škole zmiňuje také Syslová (2019), že ačkoliv je daná profese řazena mezi náročné profese, ve které má učitel obrovskou odpovědnost za děti, vysokou míru byrokracie a nese s sebou také psychickou zátěž, tak i na základě těchto informací je na učitelskou profesi nahlíženo ze strany veřejnosti jako na nepříliš náročnou profesi, která je také i ze strany státu finančně podhodnocena.

S profesí učitele je v naprostém souznění pojem profesní identita, kterou Lukášová (2015, s. 35) definuje „jako vědomí sebe sama v učitelské profesi“. Již při profesních začátcích a celkově i při pregraduální přípravě je zapotřebí, aby si každý jedinec vytvářel své priority v rámci učitelské profese a sám sebe se doptával, čím vlastně pro něho učitelství je. S tím souvisí velmi důležité chápání svého profesního „já“, kde jde především o pochopení a přijetí sebe samého. Pokud nebudu spokojena se svým „já“, nemůžu se tedy dál posouvat a pracovat na své profesní identitě. Musím tedy přijmout, že jsem taková a jsem takto se sebou spokojená (Lukášová, 2015, podle Korthagen, 2011).

Osvojování si své vlastní profesní identity je dle Gavory & Wiegerové (2014, s. 512) „kontinuální, trvalý a nepřestávající proces“. Základy právě pro utváření identity jsou nejpatrnější v počátcích učitelovy kariéry, tedy v rámci adaptačního období.

Rozvoj profesní identity vzniká dvěma směry, a to nevědomě (implicitně) a vědomě (explicitně). Je to velmi dlouhý a nikdy nekončící proces, kde velkou roli hrají právě implicitní procesy. Utváření vzniká ve třech různých fázích, které více specifikovaly autorky Dytrtová & Krhutová (2009, podle Spilková, 2004).

- fáze startovací identity – na základě vlastních zkušeností z předešlých studií vznikají určité prekoncepty studentů učitelství o profesi učitele, se kterými v dalších fázích pracují,
- fáze časného pojetí výuky – učitelé začínají přeměňovat své prekoncepty na reálné situace, poznatky a obohacují je o nově získanou teorii,
- fáze formování uvědomované koncepce pojetí výuky – již na základě implicitních procesů si učitel formuje vlastní pojetí výuky na základě získaných zkušeností a provedených reflexí a sebereflexí.

Pokud následně učitel ke svému rozvoji profesní identity přidá také i určitý proces sebevzdělávání, sebepoznávání a určitou sebeaktualizaci ve smyslu aktuálních otázek edukace, tak je na velmi dobré cestě k uvědomění si sebe sama jako učitele v mateřské škole a k pochopení celé podstaty profesní identity (Wiegerová et al., 2015).

1.2 Profesní gradace

Celkový proces stávání se učitelem neznámá pouze formu vystudování pedagogického oboru, získání požadovaného vzdělání a následný nástup do praxe. Jde o zdoluhavý proces, ve kterém se učitel formuje a zdokonaluje. Mezi důležité faktory, které celý proces ovlivňují, jsou zařazovány především učitelovy osobnosti předpoklady, láska k povolání a k dětem.

Profese učitele má několik fází, kterými by si měl každý učitel projít. Kategorizováním těchto fází se zabývalo několik autorů. Pro tuto práci byly vybrán pohled Průchy (2017, s. 202, podle Alana, 1989)

- „volba učitelské profese (motivace k studiu učitelství),
- profesní start (vstup do povolání),
- profesní adaptace (první roky v povolání),
- profesní vzestup (kariéra),
- profesní stabilizace, resp. profesní migrace (změna učitelského povolání),

- profesní vyhasínání („vyhoření“), resp. profesní konzervatismus“.

Výše zmíněné fáze taktéž slouží pro označení aktuálního stavu učitele v jednotlivých fázích profesního vývoje. V návaznosti na předešlé dělení je Průcha (2017, s. 202) člení ještě následujícím způsobem:

- „student učitelství,
- začínající učitel,
- zkušený učitel, učitel expert“.

Studenta učitelství popisuje Průcha (2017) jako někoho, kdo je odhodlaný vstoupit do učitelské profese a konstantně se připravovat právě na jeho start. V současné době je nabízeno studentům studovat učitelství na devíti pedagogických školách v České republice. Zájem o studium je vysoký a s tím stoupají i nároky právě na přijetí do procesu vzdělávání. S tím právě souvisí i zvolená kritéria pro přijetí. Často jsou kritéria spojována s výsledky přijímacích zkoušek a výsledky předchozího dosaženého vzdělání.

Po absolvování studia a následného přijetí do profese dostává učitel označení „začínající učitel“. Jak už popisuje Průcha (2017, s. 208, podle Alana, 1989), „dostává se do rozporu mezi znalostmi a zkušenostmi pracovníka, přichází rozpor mezi osobními aspiracemi pracovníka a zájmy celé organizace a taktéž dochází k určitému rozporu mezi aktuálním postavením pracovníka a hodnocení perspektivy, která se před ním otevírá“. Ačkoliv je to míněno obecně k profesnímu startu, týká se to i právě učitelství, kdy učitel prochází velmi obtížným obdobím, které je klíčové.

Po profesní adaptaci přichází fáze stabilizace, kdy si učitel upevňuje své schopnosti a dovednosti v rámci praxe a poté následuje v učitelství fáze, kdy je učitel označován jako expert či zkušený. Učitel se stává profesionálem, pokud splňuje určitá kritéria, kterým se věnuje Průcha (2017). Tvrdí, že učitel již v tomto období nepotřebuje rady od svých zkušenějších kolegů ve smyslu uvádění do praxe. Učitel by se měl ale i nadále vzdělávat a pracovat na své profesionalitě. Označení učitele experta je dlouhodobý proces. Nelze určit přesná doba praxe, kterou jedinec musí splnit, aby dané označení získal. Jedná se o velmi individuální proces a vždy záleží na charakterově volných vlastnostech a nabytých dovednostech a zkušenostech konkrétního učitele. Taktéž nelze jednoznačně určit, co by učitel měl umět a zvládat právě pro tohle označení v rámci jeho profesní kariéry.

Měl by ale oplývat osvojenými kompetencemi, které jsou děleny následujícím způsobem:

- kompetence odborněpředmětová – kdy si učitel osvojil obsah daného předmětu, který vyučuje,
- kompetence psychodidaktická – učitel by měl umět vytvářet pozitivní klima ve třídě, motivovat žáky/děti k učení, rozvíjet dětskou osobnost a individualitu a aktivizovat myšlení,
- kompetence komunikativní – učitel by měl mít dobré komunikační schopnosti, a to nejen ve vztahu k dětem, ale taktéž ke svým kolegům a nadřízeným,
- kompetence organizační a řídicí – učitel by si měl umět systematicky rozplánovat výchovně vzdělávací činnost,
- kompetence diagnostická a intervenční – zkušený učitel by měl být empatický, měl by rozpoznat aktuální stav dítěte a zvolit vhodný způsob pomoci,
- kompetence poradenská a konzultativní – zde jde především o komunikaci s rodiči,
- kompetence reflexe vlastní činnosti – měl by také mít schopnost určité sebereflexe a návrhy pro zlepšení do budoucna.

Pokud si učitel osvojil všechny potřebné kompetence a je si ve své práci jistý, může nabízet pomoc svým novým, nezkušeným učitelům v rámci jejich profesní adaptace a předávat jim tak své nabyté zkušenosti. O uvádějícím učiteli je více pojednáno v kapitole 3.2.

Jak je tedy zřejmé, pouze pregraduální příprava začínajícímu učiteli nestačí. Je potřeba se neustále sebevzdělávat a pracovat na své osobnosti a s tím spojenými schopnostmi a dovednostmi určenými právě pro výkon učitelského povolání (Juklová, 2013).

Nelze obecně říct, že by každý učitel postupoval systematicky od nižších do vyšších stupňů. Záleží vždy na odborných znalostech a dovednostech učitele a odhodlání pracovat na sobě a zdokonalovat se ve své profesi. Každá fáze může mít nějakou slepou uličku, díky které učitel může shledávat v dané fázi různé překážky či zábrany. Nedá se také říct, že si učitel projde ve své kariéře všemi fázemi. Problematickou fází, kterou si nemusí projít všichni učitelé, je právě poslední fáze s označením zkušeného učitele (Syslová & Borkovcová, 2022).

1.3 Začínající učitel

O roli začínajícího učitele pojednává několik autorů. Ačkoliv ve výsledku popisují začínajícího učitele podobným způsobem, v každé definici se najde nějaká odchylka, či doplňující informace, kterou se odlišují, a proto zmiňujeme několik jejich pohledů a názorů.

Kolár (2012, s. 157) tvrdí, že

začínající učitel je někdo, kdo po ukončení pregraduálního vzdělání nastupuje do školy a vykonává samostatně veškeré činnosti spojené s rolí učitele. Na základě svých odborných a pedagogicko-psychologických znalostí si postupně vytváří své vlastní pedagogické přesvědčení, pedagogické dovednosti a osobní pojetí vyučování.

Další pohled na začínajícího učitele se může jevit tak, že se jedná o učitele, který ještě nemá dostatečné pedagogické znalosti a dovednosti. Učí se od svých kolegů a také na základě zpětných vazeb od dětí. Je v procesu, kdy své pedagogické kroky reflektuje, hodnotí a případně modifikuje. Je to také období, ve kterém si vytváří svůj učební styl a výchovné postupy (Vítečková, 2018, podle Chudý & Neumeis, 2014).

Co se ale týká začínajícího učitele jako samotného, jedná se o učitele, který je na začátku své profesní dráhy, teprve vstupuje do učitelské profese. Zvyká si na svou profesi, na prostředí, ve kterém se nachází. Je mu v tomto období také nabízena podpora od vedení školy. Za proces adaptace v mateřské škole se považuje první rok praxe (Vítečková, 2018). Pohled Podlahové, která dodává, že začínající učitel se může jevit „jako mladý, nezkušený, neovládající všechny pracovní techniky a postupy. Na druhou stranu může být vnímán jako perspektivní, nadšený a nadějný“ (Vítečková 2018, s. 28, podle Podlahová, 2004).

Začínající učitel v mateřské škole musí splňovat kvalifikaci v profesi dle odstavce 1, zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, a to vždy v aktuálním znění (Syslová & Borkovcová, 2022).

Česká republika jako jedna z mála zemí schvaluje požadované vzdělání učitele na středoškolské úrovni. Do praxe se tedy dostávají učitelé jak s výše zmíněným středoškolským vzděláním, tak také s bakalářským či magisterským titulem (Syslová & Borkovcová, 2022).

I když začínající učitel stojí na počátku své profesní kariéry, i tak by měl mít vlastnosti a schopnosti, kterými podle Dytrtové a Krhutové (2009) jsou: dobré komunikační schopnosti

a dovednosti, vysokou úroveň profesních znalostí, základ profesních dovedností, schopnost sebereflexe, profesionální image a také dobré schopnosti pro plánování a organizaci.

Mezi důležité úkoly, se kterými musí začínající učitel pracovat v novém prostředí školy dle autorek Syslové & Borkovcové (2022), je především seznámení se s prostředím mateřské školy, respektive se psanými a nepsanými pravidly dané instituce. Navázání kontaktu se svými kolegy, převážně s kolegou či kolegyní ve třídě a mít snahu o sjednocení výchovně vzdělávacích postupů.

2 PROSTŘEDÍ MATEŘSKÝCH ŠKOL

Tato kapitola je zaměřená na prostředí mateřských škol a jejich hlavní aktéry, kterými jsou právě učitelé. Budou popsány základní principy a cíle předškolního vzdělávání, utváření osobnosti učitele mateřské školy a taktéž jejich potřebné kompetence k vykonávání učitelské profese.

2.1 Preprimární vzdělávání

Kategorie preprimárního vzdělávání v sobě zahrnuje několik institucí, které pečují o děti v raném věku. Do skupiny preprimárního vzdělávání tedy spadají jesle, státní mateřské školy, soukromé a církevní mateřské školy, alternativní typy předškolního zařízení (Waldorfské školy, Daltonské školy, Montessoriovské školy, Program Step by Step, Mateřská škola podporující zdraví, Firemní mateřské školy a dětské skupiny) (Průcha, Jurkovičová, Dopita, Paloncyová & Syslová, 2016). V rámci této práce jsou pojmy jako předškolní pedagogika a preprimární vzdělávání propojeno vždy s označením pouze státní mateřské školy.

Úkolem předškolního vzdělávání je nahrazovat a doplňovat rodinnou výchovu. Zajišťovat také odbornou péči a snažit se především o promyšlený a systematický proces začleňování dětí do kolektivu, zajistit výchovně vzdělávací proces, socializaci a také se snažit především o přizpůsobení prostředí tak, aby děti zažívaly příjemné chvíle v místě, ve kterém tráví velkou většinu svého dne. Neopomenutelnými důležitými složkami, se kterými mateřská škola disponuje je rozvoj tělesné i duševní stránky dítěte (MŠMT, 2021). Podle výše zmíněné definice je zřejmé, že v dnešní době je mateřská škola orientovaná pedocentricky, tj. středem veškeré pozornosti a dění je dítě (Průcha et al., 2016).

V současné době se pomalu mění pohled veřejnosti na mateřskou školu ve smyslu pouhé péče o dítě na nezastupitelnou úlohu v životě dítěte. Ve společnosti bylo na mateřskou školu nahlíženo jako na „lepší hlídání dětí“. Co předškolnímu vzdělávání taktéž ze sociologického hlediska škodí, je označování mateřské školy jako „školka“ a oslovování učitelek jako „tety“. Mateřská škola má připravovat dítě na roli školáka, což právě mění postupem času pohled na učitelé mateřských škol v rámci jejich profesionalizace a celkového pojetí učitelské profese (Wiegerová et.al., 2015).

Předškolní vzdělávání by mělo být v návaznosti na další vzdělávání, což je v tomto případě první stupeň základní školy, a připravit tak dítě na jeho snadný přechod do základní školy.

S tím souvisí právě podpora dětí v získání a osvojení si důležitých předpokladů, dovedností a kompetencí, které zajistí snazší přechod a zvládnutí nové situace (MŠMT, 2021).

Mezi základní pojmy předškolního vzdělávání patří dle autorky Opravilové (2016, s. 13) výchova a vzdělávání. Ta také vysvětluje, že „výchova je záměrná činnost, která směřuje k určitému cíli. Obecný cíl výchovy se vztahuje ke každému výchovnému působení a jsou doplňovány konkretizovanými dílčími cíli, které jsou následně specifikovány na základě věku a stupně vývoje vychovávaného jedince“.

Mateřská škola jako taková, je v současné době dobrovolná a záleží tedy pouze na rodičích, zda jejich dítě bude předškolní vzdělávání navštěvovat. Tato podmínka se ale netýká dětí s posledním rokem preprimárního vzdělávání, ty mají poslední rok v mateřské škole povinný. Mateřskou školu mohou navštěvovat běžně děti od 3 do 6 let. Pokud má mateřská škola přizpůsobené podmínky a má dostatek volné kapacity, může přijmout dítě ve věku mladších 3 let, tedy dítě dvouleté. V rámci odkladu školní docházky mateřská škola pojímá i děti ve věku 7 let (Wiegerová et.al., 2015).

Do nedávna v mateřské škole pracovali pouze učitelé. S neustále měnící se dobou se mění také podmínky v mateřských školách. V současné době jsou již přijímány do mateřských škol děti, ke kterým jsou přiřazování za určitých okolností asistenti pedagoga, chůvy či dokonce zdravotnický personál (Syslová, 2019).

2.2 Učitel mateřské školy

Každý autor, který se zabývá tématem učitele, vnímá jeho osobnost rozdílným pohledem.

Kolář (2012, s. 156) popisuje učitele jako „kvalifikovaného pedagogického pracovníka se speciální kvalifikací pro výchovně-vzdělávací práci s dětmi a také jako osobu, která řídí učební činnost dětí a využívá vlastní strategie výuky v souladu s cíli výchovně-vzdělávacího procesu“.

Učitel mateřské školy je přesně definován zákonem č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, kde je uvedeno, že pedagogický pracovník je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou sociálně-pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým způsobem na vzdělávaného.

S neustále se měnící dobou a změnou v požadavcích a přístupech k dětem se také neustále mění i pohled a nároky na učitele působících v mateřských školách. Ve 20. a 21. století přinesla zásadní změny v celém výchovně vzdělávacím procesu právě kurikulární reforma,

která pozitivním způsobem ovlivnila přístup k dětem, a to v důrazu na respektování individuálních zvláštností dětí, prostoru pro volnou hru, modernizaci edukačního procesu a s tím spojenou změnou na pohled na učitele mateřské školy (Syslová, Burkovičová, Kropáčková, Šilhánová, & Štěpánková, 2019).

Mezi důležité faktory, které ovlivňují výchovně vzdělávací proces dětí zařazují různí autoři například osobnostní vlastnosti učitele, kompetence, postoj k dětem, profesní identitu či dosažené vzdělání. Dalším znakem je tzv. multioborovost, kdy učitelé mateřské školy zastávají několik výchovných rolí, s nimiž souvisí propojování vzdělávacích a výchovných oblastí. V tomto směru jsou učitelé mateřských škol velmi podobní učitelům na prvním stupni základních škol (Syslová & Borkovcová, 2022).

Pro celkovou učitelovu odolnost jak po stránce fyzické i psychické je zapotřebí, aby si učitel vytvořil svou osobnost, která se utváří dvěma způsoby:

- normativním – zde se pojednává o tom, jaký má učitel ve profesi být, aby byl úspěšný a na základě deduktivní metody volí ideální učitelský vzor podle kterého se následovně stanovují dané normy,
- analytickým – tento způsob je naprosto odlišný od normativního způsobu utváření osobnosti. Zde se pedeutologie zabývá tím, jaký učitel doopravdy je, jak se chová a jaké má vlastnosti. Reálné chování učitele je ověřováno pomocí induktivní metody za využití různých výpovědí žáků, kolegů anebo také za pomoci sebereflexí učitele.

(Dytrtová & Krhutová, 2009, podle Kohoutek, 1996)

Osobnost učitele ovlivňuje celý proces edukace. Celkové působení učitele na děti není pouze ve smyslu ve výše zmíněné edukaci, ale také ve formě určitého vzoru. Kdy se stává učitel vzorem pro dítě, a to jak v pozitivním či negativním smyslu. Často také děti mohou přebírat různé učitelovy názory, postoje a vyjadřování (Holeček, 2014).

Učitel v mateřské škole má roli průvodce dětí za dosažení poznání. Cílem také učitele v mateřské škole je pobízet děti k objevování, pozorování, přemýšlení a také k inspiraci (MŠMT, 2021).

Učitel mateřské školy zastává několik důležitých aspektů ve výchovně vzdělávacím procesu a také ve formování osobnosti dítěte předškolního věku (Syslová & Borkovcová, 2022).

Dobrý učitel by také kromě kladných vlastností měl oplývat získanými a osvojenými kompetencemi, které Štáva (2012, s. 124) vymezuje tímto způsobem:

- kompetence projektivní – zde autor popisuje „schopnosti spojené s plánováním výchovně vzdělávacího procesu spojeného s obsahem vzdělávání, metodami, cíli, prostředky a také s celkovou organizací školy“;
- kompetence realizační – tyto kompetence u učitele se projevují především v „celkové organizaci, v komunikaci mezi učitelem a dítětem, také sleduje průběh celého výchovně – vzdělávacího procesu, tím jsou míněny způsoby hodnocení dětí, motivace žáků, soustředění, pozornost, či způsob utváření pozitivní atmosféry ve třídě“.
- kompetence diagnostická – zde jsou zařazeny „činnosti související s kontrolou a hodnocením vlastního výchovně – vzdělávacího procesu a taktéž hodnocení vědomostí, znalostí a dovedností dětí“;
- kompetence třídně manažerská – zde se jedná především o „schopnosti a dovednosti komunikační, které se nejčastěji objevují v rámci rozhovorů ve vztazích učitel-učitel, učitel-rodíč, učitel-dítě“.

Tak jako výše zmíněné kompetence, které učitel nabývá po celou dobu svého profesního působení a neustále je zdokonaluje a rozšiřuje, tak také po celou dobu své kariéry by měl splňovat kritéria, kterým se věnuje Evropská komise (2021) a dělí je následujícím způsobem:

- učitel by měl podporovat rozvoj a učení každého dítěte,
- měl by spolupracovat s ostatními kolegy na úrovni předškolního vzdělávání,
- také by měl dokázat pracovat v týmu,
- udržovat děti v bezpečí,
- být nápomocný dětem při příchodu do a také při odchodu z předškolního vzdělávání,
- být si také vědom toho, jak jeho působení ovlivňuje děti, se kterými pracuje,
- rozlišovat rozdílné kulturní a sociální zázemí dítěte,
- dokázat bez rozdílu pracovat se všemi rodinami a dokázat s nimi jednat s respektem.

3 PROCES ADAPTACE ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ

V předkládané kapitole vysvětlujeme pojem adaptace a taktéž konkrétněji adaptaci učitelů v prostředí mateřských škol. V tomto smyslu je zde také zmíněna důležitá role uvádějícího učitele. V závěru kapitoly je utvořena komparace v rámci přístupů k začínajícím učitelům v jejich profesních začátcích ve vybraných zemích v zahraničí a taktéž v rámci legislativního uchopení celého procesu v dané zemi.

3.1 Proces adaptace

Dle Koláře (2012), který vysvětluje pojem adaptace jako proces, při kterém si organismus zvyká na nové prostředí, a to jak v prostředí biologickém, tak sociálním. Jde především o to, že daný jedinec si zvyká na vnější okolí, na jeho změny a snaží se danému prostředí přizpůsobit. Celý proces adaptace je ovlivňován objektivními a subjektivními faktory, které Juklová (2013, s.22, podle Rymeš, 2003), dělí a vysvětluje následným způsobem:

- objektivní – zde zařazují faktory „související s charakterem práce, vnějšími pracovními podmínkami, pracovní skupinou a jejich následným hodnocením, pracovním režimem či sociálním vybavením pracoviště“,
- subjektivní – zde autoři zmiňují „odbornou připravenost učitele, motivaci, osobnost, postoje zaměření, hodnotovou orientaci či zvládnutí pracovních rolí.“

Vítečková (2018, podle Šimoník, 2009) uvádí, že první roky v praxi začínajících učitelů jsou velmi důležité a rozhodující v rámci setrvání ve školství. Pokud můžeme adaptaci srovnat s dalšími povoláními, tak si začínající pracovníci na nové povolání zvykají postupně. V učitelské profesi tomu tak není. Veškerá odpovědnost a všechny povinnosti jsou již od prvního dne na bedrech začínajícího učitele. Dá se říct, že občas mohou trpět nejen začínající učitelé, kteří přichází právě díky těmto úskalím do stresových situací, tak také žáci, protože začínající učitelé často svou profesní dráhou začínají metodou pokus a omyl a teprve objevují realitu edukačního prostředí (Průcha, 2009).

Záleská, Juhaňák, Trnková, & Šmahelová (2019, podle Sorcinelli, 1992) tvrdí, že začínající učitelé ve svých počátcích zažívají těžké období. Překonávají překážky, které se jim v jejich počátcích postaví do cesty, také velmi často musí překonat i sami sebe. Mezi nejčastější výzvy Záleská, Juhaňák, Trnková, & Šmahelová (2019 podle Sorcinelli, 1992, s. 33) uvedli „chod školy a ukázky dobré praxe, nedostatečnou kolegiálnítu mezi sebou, rovnováhu mezi životem a prací, ocenění snahy či nedostatek času na plnění svých povinností.“

Ačkoliv učitel přichází do pedagogické praxe s velkým množstvím teoretických poznatků, profesní kompetence získává především na základě praxe a prožitých každodenních situací. V tuto chvíli by začínající učitelé měli využívat rad od učitelů uvádějících. Tento proces potřebuje dostatek času a především co nejvíce praktických situací.

Dle Záleské, Juhaňáka, Trnkové, & Šmahelové (2019, podle Evropská komise, 2010) existují dva různé proudy uvádění začínajících učitelů do praxe, a to buď v podobně formální, kdy si učitelé prochází tzv. indukčními programy, na druhé straně stojí rovina neformální, která funguje na principu dobrovolnosti, kdy záleží na jednotlivých zařízeních, zda podporu začínajícím učitelům nabídnou či nikoliv.

Ačkoliv není v současné době tento proces uzákoněn i přesto Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2022) uvádí, že začínající učitel by měl mít nárok na adaptační období ve lhůtě dvou let. V tuto chvíli se tedy jedná o učitele, který je čerstvým absolventem pedagogické školy, nebo jde o učitele, který přichází z odborné praxe. Začínající učitel nemusí být vždy mladý, může jít o osobu v jakémkoliv věku. V tomto adaptačním období začínající učitel konzultuje se svými kolegy pedagogické problémy, učí se od svých kolegů a dostává také cenné rady od vedení školy. Na konci dvouletého období se zhodnotí celková práce začínajícího učitele, a to buď ze strany vedení školy či uvádějícího učitele. Ze strany uvádějícího učitele jen na základě, pokud začínající učitel nějakého měl. Začínající učitel může také svou práci reflektovat na základě doloženého portfolia.

V této chvíli závisí zatím celý proces adaptace na uvážení ředitele dané vzdělávací instituce, který rozhoduje o tom, zda začínající učitel dostane svého uvádějícího učitele či větší skupinu učitelů pomáhající začínajícím učitelům v jejich počátcích. Je také v plné kompetenci ředitele, zda tyto činnosti učitelů také ocení finančně. Celkový dohled nad uváděním učitelů do praxe zastupuje Česká školní inspekce při svých inspekčních návštěvách v mateřských školách (Evropská komise, 2022).

Právě se vstupem do nové profese, do nového prostředí přichází také plno překážek, kterým musí začínající učitelé čelit. Dle Švaříčka (2011) již mnoho začínajících učitelů zažívá šok z reality. Mění se proces získávání teoretických poznatků na proces získávání praktických zkušeností a dovedností. Jde o to, že začínající učitelé přicházejí do střetu se svými teoretickými poznatky a realitou. Tento šok z reality může být také ovlivněn nedostatečnou pedagogickou přípravou nebo neztotožněním se s profesní identitou učitele. V prvních měsících se dá nazvat celý proces jako „hození do vody“, kdy se začínající učitelé „bud' naučí plavat, nebo se utopí“. Nesou plnou zodpovědnost za děti, za jejich výchovu a

vzdělávání, za jejich bezpečnost a již tam není žádná jiná zodpovědná osoba, jako při vykonávání praxe. Je to již jen na začínajících učitelích, protože i ti nesou plnou a stejnou odpovědnost jako například učitelé s třicetiletou praxí. Průcha (2017, podle Hubermana et al., 1989) charakterizuje také vstup do nového prostředí ve dvou liniích, a jsou to linie přežití a objevování. Fáze přežití je právě výše zmíněný „šok z reality“ a je označován za negativní tendenci celého procesu. V pozitivním smyslu je předkládána fáze objevování, kdy se učitel může cítit sám na sebe hrdý z důvodu svěření celé třídy dětí, pocitu sounáležitosti k profesní skupině a taktéž entuziasmus učitele pro výkon profese.

Kromě šoku z reality se začínající učitelé potýkají také s několika dalšími negativními faktory ovlivňující celý jejich profesní start a dá se říci i celou jejich profesní kariéru. Počáteční vstup do nové profese je obtížný pro každou profesi. Kdy dochází k rozkolu mezi teoretickými a praktickými poznatky. Učitel také může po vstupu do praxe zjistit, že nemá dostatečné psychickou kapacitu pro dané povolání, má omezenou hlasovou výbavu (kdy učitel nedokáže mluvit na děti po celý den a ztrácí hlas), má nedostatek teoretických poznatků, nezvládá krizové či problémové situace (Průcha, 2017).

S tím také souvisí celkový pohled samotného učitele na celý proces adaptace. Touto problematikou se zabývaly Syslová & Borkovcová (2022, podle Katzová, 1972), které právě zmiňují fáze prožívání a vnitřních pocitů odehrávajících se u učitele v adaptačním období:

- fáze přežití – v této fázi se učitel obává každodenních situací, přemýšlí nad otázkami typu přijetí kolektivem, komunikace s rodiči či zvládnutí celého dne ve škole,
- fáze konsolidace – ve fázi konsolidace již učitel přenáší vyšší pozornost na děti na jejich vedení, zdokonaluje přístupy ve vztahu k dětem a také přestává děti vnímat jako celek a začíná je vnímat individuálně,
- fáze obnovení – se týká obecně třetího a čtvrtého roku praxe a je zaměřená především na obnovu a aktualizaci didaktických pomůcek, které si učitel během své praxe vytvořil a taktéž přemýšlí o svém dalším kariéřním růstu,
- fáze zralosti – se již zaměřuje na učitele v pokročilejší fázi své kariéry, učitel již přemýšlí nad složitějšími postupy v rámci svého pedagogického působení a získané schopnosti a dovednosti dokáže generalizovat.

Ačkoliv je proces adaptace zdlouhavý proces, jedná se o velmi individuální pocit a celkový pohled. Někdo si na nové prostředí zvykne velmi rychle, na druhé straně může být učitel, který si na nové prostředí a celkově na profesi může zvykat opravdu až do délky 3 let či si

nezvykne nikdy a v tuto chvíli může docházet právě k přechodům z učitelské profese k profesím naprosto odlišným.

Učitelé již v prvních dnech, jak je zmíněno výše, berou na svá bedra obrovskou zodpovědnost. Těmito faktory ovlivňujícími jejich profesní start se zabývalo několik autorů. Mezi některé patří například výzkum, který realizovaly autorky Pišová a Hanušová (2016), ve kterém na základě využití metody literárního přehledu zjistily, že nejohroženější skupinou učitelů, kterou může postihnout tzv. drop-out neboli odpadnutí, jsou právě začínající učitelé, kteří nemají dostatečnou přípravu jak po stránce pedagogické či psychologické. Mezi další aspekty řadí také sociální vybavení školy, vztahy ve škole, klima ve třídě, charakteristiku třídy či touhu po rozdílném povolání. S tímto jsou také propojeny ztráty mezi mladými začínajícími učiteli, kteří mohou přinést mnoho inovací a nápadů do školství. Obrovský drop-out u začínajících učitelů nejvíce postihuje USA (39-50 %), Velkou Británii (35 %) a Austrálii (20–50 %). Na druhou stranu nejlépe si vedou země jako je Japonsko (2 %), Jižní Korea (taktéž 3 %) a Finsko (7 %). Samotný drop-out není jediný, co může začínající učitele postihnout. Ačkoliv to není tak časté, tak i začínající učitele může postihnout tzv. syndrom vyhoření, který se častěji týká učitelů s dlouholetou učitelskou praxí. Mezi nejčastější faktory, které jsou příčinou syndromu vyhoření, řadí Janík et al. (2017) velmi vysokou pracovní zátěž, nedostatek sebevědomí a sebedůvěry, nedostatečnou přípravu a také nízkou míru dalšího sebevzdělávání.

Celý proces adaptace je velmi individuální a pro každého začínajícího učitele téměř rozdílný. Ačkoliv se zdá, že začínající učitelé pocítují velmi podobné problémy při vstupu do profese, tak každý celý proces prožívá naprosto odlišně (Janík et al., 2017). Velmi důležitým faktorem ovlivňující celý proces adaptace je uvádějící učitel, který jej může ovlivnit jak pozitivním, tak také negativním způsobem.

Celkově jde ale říct, že celý proces adaptace je ukončen úspěšně, pokud u učitele dojde k tzv. konsolidaci a stabilizaci. V tomto kontextu význam slov znamená, že učitel si je vědom své práce, dokáže využívat své vlastní zkušenosti v praxi a také především začíná vnímat jednotlivé děti (Syslová & Borkovcová, 2022).

3.2 Uvádějící učitel

Uvádějící učitel dle názoru Syslové & Borkovcové (2022, podle Gadušová et al., 2014) je učitel, který již má velmi kvalitní odbornou znalost, pozitivní přístup k dětem, vysokou škálu zkušeností, výborné komunikační schopnosti a dovednosti, vysokou míru empatie a také

oplývá schopností nabízet cenné rady a konstruktivní kritiku ke vztahu k začínajícím kolegům. Uvádějící učitel by měl být určitě vzorem pro svého přiděleného začínajícího učitele. Začínající učitel by měl ke svému uvádějícímu učiteli vzhlížet a na základě jeho jednání a chování se inspirovat a učit pro jeho následnou práci. Uvádějící učitel by neměl být v inspirativní pozici pouze pro uvádějící učitele, ale i pro jeho zkušené kolegy. Uvádějící učitel se velmi často staví také do pozice mentora a celý proces je tak následně označován za mentorování.

Celkový proces mentorování popisuje ve své studii Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspford & Groves (2014), jako proces, při kterém se snažíme dosáhnout předem zvolených cílů. Na celý proces lze nahlížet z několika pohledů:

- mentoring je využíván pro podporu a vedení začínajících učitelů v rámci rozvoje jejich schopností, dovedností a hodnot,
- mentoring je proces, při kterém je dohlíženo na nové učitelé v jejich počáteční fázi,
- pomocí mentoringu je napomáháno začínajícím učitelům vstoupit do profese učitele.

Mentoring můžeme také chápat jako výchovné a pedagogické setkání, které formuje všechny, kteří se daného procesu účastní. Na základě účastníků se vybírá forma jeho realizace. Jde o velmi individuální proces, při kterém se rozvíjí nejen noví učitelé, ale také i ti, kteří jsou v pozici mentora. (Kemmis et al. 2014).

Autoři Crabson & Hennissen (2021, podle Aspfor & Fransson, 2014; Murray & Male, 2005) dělí učitelé do dvou kategorií na základě získaných zkušeností a dovedností. Jsou to tedy učitelé prvního řádu, kam řadí učitele, kteří učí žáky a děti. Do druhého řádu řadí učitele, kteří učí děti a žáky a zároveň jsou v pozici mentora. Tito učitelé potřebují dvojí profesní přípravu. První přípravou je, aby co nejlépe zvládali tíhu učitelství ve vztahu ke svým žákům a dětem. Druhou profesní přípravou je myšleno příprava pro předávání poznatků začínajícím učitelům, jakožto jejich svěřencům.

V mateřských školách se ve velké většině, dle názoru autorek Syslové & Borkovcové (2022, podle Gadušová et al, 2014), stává uvádějícím učitelem kolega či kolegyně v dané třídě. Jsou v neustálé interakci, sledují se navzájem při práci a je zde především možnost a prostor pro okamžitou reflexi.

Také by uvádějící učitel měl v každém případě disponovat kladnými vlastnostmi jako jsou například loajalita, spolehlivost, zodpovědnost, respekt či ochota. Je také velmi důležité, aby

uvádějící učitel udržoval mezi svými kolegy vlídné pracovní vztahy a taktéž udržoval vlídné vztahy mezi ním a učitelem začínajícím. Dalším důležitým aspektem pro vykonávání pozice uvádějícího učitele je také schopnost vystupování a schopnost vhodného vystupování na veřejnosti, kdy zajišťuje kladné renomé dané mateřské škole. (Syslová & Borkovcová, 2022).

Role uvádějícího učitele nestaví daného učitele pouze do pozice mentora, ale dle výzkumů, které se zaměřovaly na komparaci adaptace začínajících učitelů a učitelů uvádějících, je patrné, že uvádějící učitel by měl spolupracovat v úzkém kontaktu také s ředitelem dané školy, se kterým by měl konzultovat celý adaptační proces učitele začínajícího. Při adaptaci začínajícího učitele často nejde jen o mentorování ze strany uvádějícího učitele, ale jde o obousměrný vztah, kdy se jeden učitel učí od druhého. Mladí, perspektivní učitelé často přinášejí do mateřské školy inovace, nápady, kreativitu a toho může zase využít zkušenější učitel pro svou další práci (Lampertová, 2012).

Často i samotný uvádějící učitel a konkrétněji vztah mezi učitelem začínajícím a uvádějícím může ve velké míře ovlivnit právě setrvání v učitelství. Je zde tedy nutné klást důraz na to, zda se uvádějícím učitelem stal učitel dobrovolně, či mu to bylo nařízeno od ředitele, zda je to pro něj práce navíc, anebo roli uvádějícího učitele bere jako poctu a možnost předávat své odborné zkušenosti a dovednosti dál (Juklová, 2018).

3.2.1 Výzkumný projekt SYPO

Jak již bylo zmíněno, v současné době funkce uvádějícího učitele není uzákoněná. Této problematice se začal věnovat projekt SYPO, který připravil Národní pedagogický institut České republiky. Projekt vznikl 1. ledna 2018 a je prozatím spuštěn do 30. 6. 2023. Je určený téměř pro všechny vzdělávací stupně školní soustavy – mateřské školy, základní a střední školy, vyšší odborné a základní umělecké školy. Cílem celého projektu je nabídnout pomoc učitelům a ředitelům škol. Zaměřuje se na pedagogické pracovníky zkušené i začínající. Nabízí rozvoj odborných a sociálních dovedností pedagogických pracovníků, vzdělává v moderních trendech a umožňuje celoživotní proces vzdělávání (Národní pedagogický institut, 2018).

Na základě kvantitativního dotazníkového šetření z roku 2018 přinesl projekt představu o tom, jak fungují české školy v rámci uvádějících a začínajících učitelů. V současné době je více zmapována situace na základních školách než ve školách mateřských, středních a na základních uměleckých. Cílem tohoto šetření bylo, tyto rozdíly vyrovnat a podpořit

začínající učitele na různých stupních vzdělávacího procesu. Byli osloveni učitelé s praxí méně než rok a také jejich uvádějící učitelé a osoby, které zodpovídají za proces uvádění (Juhaňák, Šmahelová, Záleská, & Trnková, 2018).

Výsledek dotazníku odhalil, že mezi učiteli převládají ženy a na základě vzorku týkající se mateřských škol, nebyl zastoupen mezi začínajícími učiteli ani jeden muž. Zjistilo se, že 74 % začínajících učitelů již má odbornou kvalifikaci pro vykonávání profese a těch zbylých 26 % si svou kvalifikaci v rámci studia dokončuje. Co se týká odbornosti ve své profesi, tak velká většina učitelů v mateřských školách má vystudovanou pouze střední školu a to přesně 51,5 %. Vyšší odborné vzdělání má 11,8 % současných učitelů a zbylých 36,8 % má vystudovanou vysokou školu. Uvádějící učitelé do dotazníku uvedli, že téměř většina a to přesněji 91,7 % respondentů neabsolvovalo žádné konkrétní vzdělávání pro podporu začínajících učitelů.

Z výsledků je také zřejmé, že ve velké míře dostávají začínající učitelé v mateřských školách svého uvádějícího učitele, se kterým jsou v každodenním kontaktu, nebo dokonce jsou společně v jedné třídě. Uvádějící učitel má kontrolu nad začínajícím učitelem průměrně 2,5 roku. Začínající učitelé nejčastěji potřebují od svých uvádějících učitelů rady v rámci kázeňských problémů, komunikace s rodiči, školní dokumentace, znalostmi kurikula nebo hodnocením dětí (Juhaňák, Šmahelová, Záleská, & Trnková, 2018).

3.3 Komparace uvádění začínajících učitelů v České republice a vybraných zemí v zahraničí

V této kapitole bude popsáno, jak je legislativně uchopený proces adaptace začínajících učitelů a jejich průběh profesního startu. Bude porovnána historie v kontextu vztahů mezi začínajícími a uvádějícími učiteli v prostředí mateřských škol v porovnání se současným stavem týkajícím se po legislativní stránce v České republice, a především půjde o souhrnné srovnání přístupů k adaptačnímu období začínajících učitelů v České republice a zahraničí.

V minulém století v době Československa bylo uvádění začínajícího učitele do praxe ošetřeno vyhláškou Ministerstva školství České socialistické republiky č. 79/1977 Sb. a Vyhláškou č. 80/1977 Sb. Ministerstva školství Slovenské socialistické republiky, o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků. Obě vyhlášky nabyly účinnost 1. 1. 1978 (Vítečková, 2018, s. 78).

Tyto vyhlášky jasně vytyčovaly, že začínající učitel má nárok na svého uvádějícího učitele. Byly v nich zakomponované i obecné cíle a také postupy pro hodnocení začínajícího učitele ze strany učitele uvádějícího (Vítečková, 2018). Na celý proces adaptace dohlížel zvolený školní inspektor. Uvádějící učitel a ředitel školy vytvořili na konci adaptačního období (po jednom školním roce) komplexní hodnocení začínajícího učitele. Pokud začínající učitel vykazoval nějaké nedostatky ve své profesi, prodloužil ředitel školy učiteli adaptační období ještě o jeden rok. Tyto vyhlášky však byly roku 1985 zrušeny (Syslová & Borkovcová, 2022).

V současnosti Česká republika nemá právně ukotvený legislativní rámec pro adaptační období začínajících učitelů. Taktéž neexistuje legislativní ukotvení pro uvádějící učitele (Plitzová, 2019).

Tyto myšlenky jsou však stále v řešení a mohly by někdy v budoucnosti vstoupit v platnost, jak lze vyčíst na Učitelské platformě (2022), kde se uvádí termín provázející učitel. Ten je chápán jako zkušený učitel, který by provázel studenty učitelství, tedy budoucí učitele na praxi v daném zařízení. Mezi další návrhy patří uzákonění adaptačního období pro začínající učitele, a to na období dvou let. Kdy začínající učitel by měl přiděleného uvádějícího učitele, který by nabízel zvýšenou podporu učitelům začínajícím. Pomáhal by mu se vstupem do profese, podával by zpětnou vazbu, a tak tímto způsobem ulehčil profesní start novým učitelům. Také by za poskytovanou činnost získal finanční příplatek ve výši 3000 Kč měsíčně (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2022).

Učitelé jsou v současné době zařazováni do kariérních stupňů, které motivují učitele pro další sebevzdělávání, rozvoj a také pro obnovování a udržování si získání schopností, dovedností a nových informací (Syslová & Borkovcová, 2022).

Přístup k začínajícím učitelům a k celému procesu adaptace se výrazně liší v porovnání mezi Českou republikou a dalšími vybranými státy. Především se liší v přístupu, legislativním rámci organizaci a také v celkové formě (Vítečková, 2018). A právě těmto rozdílům se budeme věnovat dále.

Mnoho zemí v Evropské unii, a nejen v ní, mají s legitimizovaným procesem adaptace mnoholeté zkušenosti a často jsou vzorem pro státy, kde tento proces není uzákoněn. V několika státech platí, že adaptační období pro začínající učitele začíná ihned po studiu, trvá minimálně rok a až po absolvování tohoto adaptačního období, získává učitel úplnou

kvalifikaci ve svém profesním oboru. Nedá se ale říci, že by adaptační období probíhalo ve všech státech či regionech stejně (Janík et al., 2017).

Komparací adaptačních programů se zabývaly autorky Szimethová a Wiegerová (2012), které porovnávaly výsledky z mezinárodního projektu Evropské unie s názvem Induction for Novice Teachers (zkratka INNOTE). Do tohoto projektu bylo zapojeno 8 evropských zemí a celkem 13 institucí. Celý projekt byl založen na získávání informací od začínajících učitelů na základě dokumentů, které si začínající učitelé vedou. Autorky se ve svém výzkumu zaměřily na 6 konkrétních států, ve kterých popisovaly, a především porovnávaly způsob adaptace začínajících učitelů v historii a v současnosti.

Krajina	Postavenie začínajúceho učiteľa
Nizozemí	<p>História:</p> <ul style="list-style-type: none"> • nevenovala sa pozornosť začínajúcim učiteľom • v 90. rokoch sa začalo za podpory vlády zvyšovať vzdelávanie učiteľov. <p>Súčasnosť:</p> <ul style="list-style-type: none"> • neexistujú formálne školiace materiály (na národnej úrovni); • vláda vytvára tzv. stimulujúce programy zdôrazňujúce indukčnú dobu učiteľa; • individuálny priestor pre školy; • realizácie začleňovania je rozšírená a žiadaná – nie je povinná; • priestor pre projekty so zámerom podporovať začínajúcich učiteľov.
Česko	<p>História:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pred rokom 1989 - každý novo kvalifikovaný začínajúci učiteľ mal svojho uvádzajúceho učiteľa; • „posledná“ tzv. oficiálna metodická podpora je z roku 1986; • nebolo legislatívne ukotvené začleňovanie. <p>Súčasnosť:</p> <ul style="list-style-type: none"> • nie je formálny spôsob etablovania; • školy si samé vytvárajú aktivity súvisiace so začleňovaním začínajúceho učiteľa (na rozhodnutí riaditeľa školy).

<p style="text-align: center;">Slovensko</p>	<p>História:</p> <ul style="list-style-type: none"> • pred rokom 1989 – každý novo kvalifikovaný začínajúci učiteľ mal svojho uvádzajúceho učiteľa; • „posledná“ tzv. oficiálna metodická podpora je z roku 1986; • nebolo legislatívne ukotvené začleňovanie. <p>Súčasnosť:</p> <ul style="list-style-type: none"> • od r. 2009 – začleňovanie nadobudlo formálny charakter (Zákon č. 317/2009, Smernica č. 19/2009); • trvanie min. 3 mesiace – max. 2 roky; • pridelený uvádzajúci učiteľ; • školy si samé (riaditeľ spolu s uvádzajúcim učiteľom) vytvárajú vlastný adaptačný program; • ukončenie „skúškou“ – vo forme otvorenej hodiny – pred komisiou (trojčlennou).
<p style="text-align: center;">Nemecko- - Bavorsko</p>	<p>História:</p> <ul style="list-style-type: none"> • žiadna spolková krajina Nemecka nemá formálne ukotvené obdobie začínajúceho učiteľa. <p>Súčasnosť:</p> <ul style="list-style-type: none"> • legálne regulovaný začleňovací proces, ktorý je ukotvený v BayLBG (tzv. legálne predpisy o vzdelávaní učiteľov v Bavorsku z roku 1995) a v ZALG (právnych predpisoch pre vzdelávanie a praktická príprava začínajúcich učiteľov v Bavorsku z roku 1992, modifikované v roku 2007) – začleňovacie obdobie je po dobu 24 mesiacov.
<p style="text-align: center;">Fínsko</p>	<p>História:</p> <ul style="list-style-type: none"> • tzv. potreby začínajúcich učiteľov boli vyjadrené v 90. rokoch. <p>Súčasnosť:</p> <ul style="list-style-type: none"> • neexistuje formálny spôsob začleňovania; • existujú vyhlášky o požiadavkách na odbornú spôsobilosť pedagogických pracovníkov (z roku 1998); • veľká autonómnosť v rozhodovaní pri používaní školiacich programoch; • školy vnímajú potrebu začleňovania učiteľov do praxe; • odporúčanie ďalšieho vzdelávania učiteľov – každý učiteľ má právo na tzv. indukčnú fázu odbornej prípravy.
<p style="text-align: center;">Maďarsko</p>	<p>História:</p> <ul style="list-style-type: none"> • v minulosti nebolo legislatívne ukotvené začleňovanie. <p>Súčasnosť:</p> <ul style="list-style-type: none"> • formálne nie je vymedzená indukčná doba; • každý začínajúci učiteľ má prideleného uvádzacieho učiteľa; • považujú začínajúceho učiteľa do 3 rokov praxe;

	<ul style="list-style-type: none"> • zákon z roku 2005 o študentoch učiteľstva; zákon z roku 2006 – uvádza aj výstupné požiadavky na začínajúcich učiteľov.
--	--

Tabulka 1 – Legislatívne postavenie začínajúceho učiteľa

(Szimethová & Wiegerová, 2012, s.170-171)

Výše zmíněná tabulka odhaluje různé formy způsoby adaptace v několika zemích. Podle výše zmíněných informací v tabulce autorky uvádí, že pouze vybrané země mají legislativně ukotvený proces přidělování uvádějících učitelů a také celkový proces adaptace učitelů začínajících. Mezi tyto země patří Maďarsko, Slovensko a Německo. Celková doba adaptace je v těchto zmíněných zemích stanovena v rozsahu od minimálně 3 měsíců až po maximálně 2 – 3 roky praxe.

Zbylé zmíněné země jako je Česká republika, Nizozemí a Finsko si volí vlastní adaptační program pro začínající učitele a závisí pouze na rozhodnutí ředitele dané školy, zda začínajícímu učiteli přiřadí učitele uvádějícího či nikoliv.

Dalšími autory, kteří se o danou problematiku zajímají jsou například Janík et al. (2017) ve studii „Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení“, kdy autoři zmiňují ještě podrobněji další země jako je například Rakousko, Anglie či Francie. Pro podrobnější popis adaptace začínajících učitelů byl vybrán stát nám sousedící, a tím je právě Rakousko.

Již prvním rozdílem mezi Českou republikou a Rakouskem zmiňují autoři jednotnost ve struktuře učitelského vzdělávání do tzv. třífázového modelu. Prvním stupněm je získání bakalářského titulu. Doba studia pro získání bakalářského titulu je v Rakousku stanovena na 4 roky.

Druhou fází je indukce, kterou autoři vysvětlují jako proces, který je v úzké návaznosti na bakalářské studium a dále rozvíjí a rozšiřuje získané znalosti a dovednosti. V rámci procesu indukce je začínajícímu učiteli přidělen učitel uvádějící, který je začínajícímu učiteli nápomocný, a to ve všech ohledech, a to jak po stránce pedagogické, psychologické či sociální. Celý proces trvá 2 roky a velmi se liší ve srovnání s Českou republikou. Začínající učitelé často chodí na hospitace k ostatním kolegům a často chodí také vybraní učitelé na hospitace na jeho výuku. Začínající učitel si sám svou vlastní výuku nevede, ale je mu stále nabízena pomoc od zkušenějšího uvádějícího učitele. Pokud je učitel v indukčním období, nemá odučený celý, běžně nabízený úvazek, ale vyučuje pouze půlku z dohodnutých hodin.

Na konci indukčního období je uvádějící učitel v pozici spoluhodnotitele a hodnotí dosavadní práci a aktuální úroveň začínajícího učitele po stránce didaktické a pedagogické.

Po úspěšném absolvování indukčního období dostávají začínající učitelé přidělený status turnusových učitelů. Tento status znamená, že učitelé získávají smlouvu na dobu určitou, a to ve výši maximálně 5 let a v tuto chvíli mají povinnost si dostudovat třetí fázi celého modelu, a tím je získání magisterského titulu a až následně po jeho získání se stává kvalifikovaným pedagogem (Federální ministerstvo, 2010; Janík et al., 2017).

V porovnání mezi Českou republikou a vybranými zmíněnými zeměmi se staví se svým adaptačním programem a celkovým procesem uvádění začínajících učitelů do prostředí mateřských škol do popředí státy jako je Slovensko a Rakousko. Obě dvě země mají promyšlený adaptační program a celkový proces uvádění začínajících učitelů. Rakouský systém je pro získání odborné pedagogické kvalifikace velmi zdlouhavý proces a učitelé si musí projít několika důležitými fázemi, ale na druhou stranu do doby, než nabydou požadovaný magisterský titul, si osvojí mnoho praktických a odborných dovedností, schopností a zkušeností s předpoklady pro nabytí osobních kvalit učitele experta.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

4.1 Výzkumný problém

V praktické části práce se budeme zabývat procesem adaptace začínajících učitelů v prostředí mateřské školy. Jak jsme již v teoretické části práce popsali, proces adaptace se v různých státech liší. Na dané téma byl také realizován výzkumný projekt SYPO, který odhalil mimo jiné nejčastější problémy začínajících učitelů. Výzkum v této bakalářské práci je kvalitativně orientovaný. Opírá se o vedení strukturovaných interviews, která jsou následně pomocí otevřeného kódování podrobně analyzována a potom vyhodnocena.

4.2 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, jak probíhá proces adaptace začínajících učitelů v prostředí mateřských škol.

Dílčí cíle:

- zjistit, jaká míra pomoci je nabízena právě začínajícím učitelům ze stran zkušenějších kolegů.
- zjistit, jak probíhá komunikace mezi kolegy na pracovišti.
- zjistit, jak se začínající učitelé cítí v novém prostředí.

4.3 Výzkumná otázka

Výzkumné otázky jsou formulované na základě cílů výzkumu, kdy hlavní výzkumnou otázkou je: Jak probíhá proces adaptace začínajících učitelů v prostředí mateřských škol?

Dílčí výzkumné otázky:

- Jak probíhá komunikace mezi kolegy na pracovišti?
- Jak se začínající učitelé cítí v novém prostředí?
- Jaká míra pomoci je nabízena začínajícím učitelům ze stran kolegů?

4.4 Výzkumná metoda

Pro výzkumnou část byl zvolen kvalitativní výzkum, analýza dat byla provedena formou otevřeného kódování strukturovaných interviews se začínajícími učitelkami mateřských škol.

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách“ (Hendl, 2016, s. 46).

Výzkumný soubor byl získán tak, že byli cíleně osloveni účastníci výzkumu, kteří museli splňovat určitá kritéria. Jelikož nás zajímal proces adaptace, stěžejní kritérium byla délka praxe, která nesměla přesahovat 3 roky. Účastnice výzkumu pocházely z Olomouckého, Moravskoslezského, Jihomoravského a Zlínského kraje. Sběr dat probíhal v měsících únor až březen 2023.

Před vedením hlavního výzkumu bylo proveden pilotní interview, které mělo zajistit ověření si zvolených otázek a celého průběhu interview. Cílem této pilotáže bylo ověřit si především spolehlivost a srozumitelnost výzkumného nástroje. V rámci pilotážního interview jsme přišli na to, že u otázek v oblastech „Mateřská škola“, přesněji otázky „Co oceňujete na této mateřské škole?“ a „V čem jste s touto mateřskou školou spokojena?“ byly obsahově velmi podobné, proto jsme je sloučili do jedné společné otázky. Tato změna byla nepodstatná, a proto i nadále máme účastnici pilotáže zařazenou do výzkumného šetření.

4.5 Výzkumný soubor

V rámci výzkumu bylo osloveno 7 učitelek působících v různých mateřských školách. Jak je tedy z tabulky zřejmé, výzkumu se zúčastnily pouze ženy a na základě této skutečnosti mohou být účastnici výzkumu oslovovány jako účastnice. Jejich délka praxe se pohybuje od 5 měsíců až po 3 roky. Více jak půlka účastnic nemá odbornou kvalifikaci dle zákona České republiky pro vykonávání učitelské profese v prostředí mateřských škol. Kvalifikace, vzdělání a současné studium bude více rozebráno v rámci výsledků práce, kdy dosažené vzdělání je jednou ze vzniklých kategorií.

Účastnice výzkumu	Pohlaví	Délka praxe	Ukončené vzdělání	Současné studium
č. 1	Žena	5 měsíců	Střední škola ukončená maturitou – oděvní oblast	ANO – Univerzita Tomáše Bati

č. 2	Žena	2 roky a 6 měsíců	Střední škola pedagogická – obor předškolní a mimoškolní pedagogika	Nebyla zmínka
č. 3	Žena	1 rok a 3 měsíce	Střední pedagogická škola	Nebyla zmínka
č. 4	Žena	1 rok a 6 měsíců	Obchodní akademie	ANO – Univerzita Tomáše Bati
č. 5	Žena	2 roky a 2 měsíce	Střední škola přírodovědného typu	ANO – Univerzita Tomáše Bati
č. 6	Žena	2 roky a 6 měsíců	Gymnázium a Ostravská univerzita zaměřená na Německý jazyk ve sféře podnikání	ANO – Univerzita Tomáše Bati
č. 7	Žena	3 roky	Střední pedagogická škola	NE

Tabulka 2 - Účastníci výzkumu

Cahlíková (2023)

4.6 Sběr dat

Sběr dat probíhal vždy individuálně, a to pouze za přítomnosti dotazovatele a účastníka výzkumu. Účastník byl vždy poučen o anonymitě daného interview, kdy jsou zachována všechna data týkající se daného účastníka výzkumu pouze pro zpracování výsledků celé práce. Taktéž jim byl předložen informovaný souhlas k nahrávání celého interview, kdy nahrávka sloužila pro doslovné přepsání jejich výpovědí. Celý anonymní proces měl vést k větší svobodě při vyjadřování účastníka a zajistit tak otevřenější projev jedince ve smyslu vyjadřování interních pocitů a názorů. Účastníci výzkumu byli také poučeni, že mohou kdykoliv výzkum ukončit nebo ho přerušit. Všechny nahrávky byly pořízeny na mobilní telefon přes funkci diktafon. Nahrávky budou smazány a transkripty budou skartovány po úspěšném obhájení bakalářské práce, s čímž byli seznámeni i účastníci výzkumu.

S účastníky výzkumu jsme se setkali v prostorách kavárny, v prostorách Univerzity Tomáše Bati a také v konkrétních mateřských školách, kde účastníci výzkumu pracují. Na začátku byli účastníci výzkumu vždy seznámeni s průběhem celého interview. V prvních minutách jim také byl představen celý obsah práce a výzkumného šetření. Následovala část vedení interview, kdy jsme jim pokládali otázky z celkem 5 oblastí, které se zaměřovaly na učitele, mateřskou školu, kolektiv mateřské školy, hodnocení a zpětnou vazbu a v poslední řadě spokojenost v profesi a vize do budoucna. Naší snahou bylo navodit příjemnou atmosféru a odbourat stud a nervozitu na obou stranách, abychom zajistili co nejotevřenější interview plné vhodných formulací, poznatků a myšlenek. Celkové interview trvalo průměrně okolo 30 minut.

4.7 Analýza dat

Všechny interviews jsou doslovně přepsány a pokud to bylo možné, jsou tam také popsány různé projevy participantů ve smyslu přemýšlení nad danými otázkami či smích. K analýze dat bylo využito otevřené kódování, kdy cílem bylo co největší vystižení myšlenek účastníků výzkumu.

Při kódování byly texty interviews nejprve důkladně pročteny a analyzovány do konkrétních kódů, které byly následně seskupeny do nadřazených kategorií. Kódování textu probíhalo pomocí techniky tužka a papír a nebyly k tomu využity žádné informační technologie či software. Celkově vzniklo 9 kategorií, kdy obsažené kódy se opakovaly téměř v každém interview. Tyto kategorie jsou prezentovány na základě vzniklých kódů. Jsou uvedeny i ukázky přímo z vedených interviews se začínajícími učitelkami.

5 ANALÝZA A VYHODNOCENÍ DAT

V této kapitole předkládáme výsledky provedeného výzkumu. Budou zde formou popisu a ilustrování výpovědí jednotlivých účastnic výzkumu představeny vzniklé kódy a kategorie. Jak je již zmíněno i výše, otevřené kódování proběhlo na základě provedených interviews se začínajícími učitelkami mateřských škol.

Na základě analýzy interviews vznikl nespočet kódů. Některé kódy byly přiřazeny pouze k jednotlivým slovům, jiné kódy pak k větám, souvětím či dokonce odstavcům.

Kódy jsou seskupeny do 9 kategorií. Jejich názvy vyplynuly z obsahového zaměření jednotlivých kódů a dobře vystihují problematiku adaptování začínajících učitelů v mateřské škole. Jedná se o tyto kategorie:

- dosažené vzdělání,
- praxe,
- kolektiv mateřské školy,
- uvádění do praxe,
- první pocity a bariéry v rámci praxe,
- hospitace,
- zpětná vazba,
- zlomová situace,
- setrvání v profesi.

Pro lepší přehlednost je přiložena tabulka se vzniklými kategoriemi a s ukázkami vzniklých kódů při využití podrobné analýzy vedených interviews.

Kategorie	Ukázka kódů	Ukázka z rozhovoru
Dosažené vzdělání	1) Kvalifikace 2) Aktuální studium	1) „V tuto chvíli jsem nekvalifikovanou učitelkou a mé nejvyšší dosažené vzdělání je střední škola přírodovědného typu.“ (ÚV5) 2) „Nyní studuji Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati.“ (ÚV5)
Praxe	1) Délka praxe	1) „V mateřské škole pracuji rok a půl ted'.“ (ÚV4)

	2) Získávání praxe	2) „Byť to vypadá špatně, že furt přecházím ze školky do školky, ale i ty, i ty zástupy za tu mateřskou jsou pro mě strašně moc.“ (ÚV7)
Kolektiv mateřské školy	1) Přijetí kolektivem MŠ 2) Inicie začínajícího učitele	1) „Ten začátek byl úžasný, To byli všichni strašně milí, všichni byli strašně fajn a přišlo mi, že byli, že to bylo asi tím, že byli odpočatí. A potom se vlastně nahrnuly všechny děti, tak je uchvátil stres asi a otočilo se to úplně no.“ (ÚV1) 2) „Eeeh... Nápadů určitě bych měla spoustu, ale za těch měsíců jsem poznala, že to není úplně žádoucí, abych je projevovala.“ (ÚV1)
Uvádění do praxe	1) Způsob adaptace 2) Oblasti pomoci	1) Jako mě takhle paní vlastně vedoucí nejdříve, že abych měla to pozorování. Takže 5 dní jsem třeba jenom pozorovala, jak ona pracuje, abych vlastně, aby mi ukázala ten režim v té školce a pak už vlastně po tom prvním týdnu, tak to už jsem vlastně tady sama už jsem věděla, jak se dělá vše.“ (ÚV2) 2) „Pomáhala mi určitě a do teďka pomáhá při tvorbě třídního vzdělávacího programu, eh... při tvorbě evaluací. Diagnostiky mě vlastně učila, jak se dělají, protože jsem to vlastně ani nikdy neviděla, takže tady ty základní věci mně předává.“ (ÚV1)
První pocity a bariéry v rámci praxe	1) Prvotní pocity 2) Bariéry při vstupu	1) „Byla jsem nervózní, nejistá. Eeeh, takže takovej vpád do něčeho nového.“ (ÚV6) 2) „Byla jsem nervózní, nejistá, neměla jsem zkušenosti.“ (ÚV6)
Hospitace	1) Průběh hospitace	1) „Tak jednou za půl roku k nám chodí paní ředitelka no, vlastně to nám pozoruje jak řízenou

	2) Ohlašování hospitace	činnost, tak vlastně pak i nějakou výtvarnou činnost.“ (ÚV2) 2) „Je to týden dopředu nebo 2 až 3 dny.“ (ÚV4)
Zpětná vazba	1) Průběh zpětné vazby 2) Ponaučení ze zpětné vazby	1) „Přímo po těch hospitacích teda třeba na půl hodiny sedneme a vyměníme si názory, jako jen na to téma.“ (ÚV4). 2) „Kdykoliv mi bylo na hospitaci něco řečeno, že dělám špatně, tak jsem si z toho něco vzala do praxe a byly to většinou teda jako drobné chyby, ale zpětně když jsem je potom zopakovala, tak jsem si to uvědomila. Neříkám, že úplně stoprocentně jsem se jim potom v další praxi vyhla.“ (ÚV4)
Zlomová situace	1) Negativní zlomová událost 2) Vedení MŠ	1,2) „Přístup bývalé paní ředitelky, ta byla pro mě velice zlomový, tak to jsem si hodně doma obřečela, jestli vůbec na tu práci mám, ale teď když jsem poznala jiné, když jsem poznala jako kdyby jiné ty metody a přístupy a tak, si myslím, že bych byla ráda, kdybych mohla i nadále učit, protože si jako fakt to dělám strašně ráda no.“ (ÚV7)
Setrvání v profesi	1) Setrvání v profesi 2) Odchod ze školství	1) „Teď momentálně bych chtěla v předškolním vzdělávání zůstat jo. A strašně mě to naplňuje.“ (ÚV7) 2) „Aktuálně se nacházím v situaci, kdy ho chci opustit a budu se věnovat jiné profesi.“ (ÚV3)

Tabulka 3 - Ukázka kódů

Cahlíková (2023)

Vzniklé kódy se v interviews prolínají a v některých dokonce opakují. Proto jsou některé vzniklé kódy použity v rámci několika kategorií.

5.1 Dosažené vzdělání

V rámci kategorie „Dosažené vzdělání“ vzniklo několik kódů, mezi které patří například dosažené vzdělání, kvalifikace a aktuální studium.

Na základě této kategorie jsme dospěli k zjištění, že více jak polovina účastnic výzkumu nemá **kvalifikaci** pro vykonávání učitelské profese a jejich nejvyšší **dosažené vzdělání** je určeno k naprosto odlišné profesi, jak dokládají jejich výpovědi níže.

- „*Mám akorát střední školu vlastně ukončenou maturitou a je to oděvní oblast.*“ (ÚV1)
- „*Mám vystudovanou ekonomiku, vlastně Obchodní akademii se zaměřením na účetnictví.*“ (ÚV4)
- „*V tuto chvíli jsem nekvalifikovanou učitelkou a mé nejvyšší dosažené vzdělání je střední škola přírodovědného typu.*“ (ÚV5)
- „*Gymnázium a následně Ostravskou univerzitu, obor Němčina ve sféře podnikání.*“ (ÚV6)

Některé účastnice studovaly pedagogickou školu a tím pádem svým **dosaženým vzděláním** splňují kritéria odborné **kvalifikace**.

- „*Střední školu pedagogickou se zaměřením na předškolní a mimoškolní pedagogiku v Přerově.*“ (ÚV2)
- „*Já jsem studovala střední pedagogickou školu.*“ (ÚV3)
- „*Já jsem studovala přímo střední školu pedagogickou v Přerově.*“ (ÚV7)

Všechny účastnice výzkumu s nedostatečnou kvalifikací si potřebné vzdělání doplňují a **aktuálně studují** a dokončují 3. ročník studia na vysoké škole a usilují o získání bakalářského titulu v oblasti předškolní pedagogiky.

- „*V současné době studuju v 3. ročníku bakalářského studia.*“ (ÚV1)
- „*Ted' jsem studentkou na Univerzitě Tomáše Bati ve 3. ročníku.*“ (ÚV4)
- „*Nyní studují Učitelství pro mateřské školy na Univerzitě Tomáše Bati.*“ (ÚV5)
- „*Učitelství pro mateřské školy na UTB.*“ (ÚV6)

5.2 Praxe

V kategorii „Praxe“ vznikly kódy jako délka praxe, délka praxe v současné MŠ a získávání praxe.

Nabývání zkušeností a dovedností je nezbytnou součástí nejen procesu adaptace začínajících učitelů, ale taktéž celé jejich profesní kariéry. Nelze ale obecně říct, že by na základě délky praxe se vždy zdokonalovaly učitelovy předpoklady pro jeho expertnost v rámci profese.

Na základě výpovědí účastnic výzkumu z interviews vzešlo, že se u některých učitelek liší **délka praxe** v rámci nástupu do mateřské školy s **délkou působení v současné mateřské škole**, ve které působí. Konkrétně pro 2 účastnice platí, že na základě neshod, které v mateřských školách vznikly, byly nuceny ze školy odejít a hledat si nové pracovní místo. Jedná se o účastnice č. 3 a č. 7. Ty prožívaly obtížnější profesní start, neboť si musely zvykat na dvě úplně nová a odlišná pracoviště.

- „V mém současném zaměstnání jsem aktuálně 3 měsíce a předtím jsem ještě rok pracovala v jiné mateřské škole.“ (ÚV3)
- (ÚV7) Zmínila, že jako učitelka působí: „*necelé 3 roky.*“ Na délku praxe v první mateřské škole účastnice výzkumu odpověděla, že: „*tam jsem byla na záskok za neschopenku od listopadu do konce prosince.*“ V té současné mateřské škole, kde jsem teď, jsem tam jako záskok za mateřskou a už od začátku mi bylo jako při podepisování smlouvy řečeno, že tam budu jako kdyby jen na 2 roky.“ Účastnice celou situaci bere jako obrovskou zkušenost, kdy **získává nové zkušenosti pro svou praxi z různých** mateřských škol.
- „Byť to vypadá špatně, že furt přecházím ze školky do školky, ale i ty, i ty zástupy za tu mateřskou jsou pro mě strašně moc.“ (ÚV7)

Zbylé účastnice uvedly, že se jejich **délka praxe** rovná délce praxe ve školách, ve kterých **v současné době působí.**

- „5 měsíců.“ (ÚV1)
- „Asi 2 a půl roku.“ (ÚV2)
- „V mateřské škole pracuji rok a půl teď.“ (ÚV4)
- „2 roky a 2 měsíce.“ (ÚV5)
- „2 a půl roku.“ (ÚV6)

5.3 Kolektiv mateřské školy

Kategorie „Kolektiv mateřské školy“ je jak po obsahové, tak co do počtu kódů velmi obsáhlá. Účastnice výzkumu se právě k této kategorii vyjadřovaly velmi květnatě a podrobně. Proto vznikly kódy jako například přijetí kolektivem do MŠ, komunikace, přístup k začínající učitelce, iniciace začínajícího učitele a inspirace.

Kolektiv v mateřské škole je velmi důležitým faktorem, který výrazně ovlivňuje celkové klima mateřské školy a celkový proces adaptace začínajícího učitele, a to jak pozitivním, tak i negativním směrem. První dny v mateřské škole jsou pro začínajícího učitele klíčové a tuto skutečnost ovlivňuje určitým způsobem i **způsob přijetí** učitelky kolektivem dané mateřské školy. Z provedených interviews vyplynulo, že okolností, která celý proces přijetí kolektivem ovlivňuje, je především celkové věkové složení daného kolektivu. Ze začátku se u učitelek projevovalo velmi vřelé přijetí, které se však postupně měnilo na základě nesouhlasných názorů či rozdílných přístupů k výchovně vzdělávacímu procesu.

- „Ten začátek byl úžasný, to byli všichni strašně milí, všichni byli strašně fajn a přišlo mi, že byli, že to bylo asi tím, že byli odpočatí. A potom se vlastně nahrnuly všechny děti, tak je uchvátil stres asi a otočilo se to úplně no.“ (ÚV1)
- „Ze začátku to bylo velmi vřelé přijetí. Chovali se ke mně všichni zaměstnanci i nadřízení moc hezky, ale postupně když jsme začali řešit některé z konkrétních věcí a činností v mateřské škole, tak se začalo projevovat to, že máme rozdílné názory na spoustu věcí a tím pádem tím, že jsme se nemohli shodnout, tak potom ty vztahy tam už nebyly tak dobré.“ (ÚV3)

Nebylo tomu tak ale ve všech případech, některé paní učitelky zažily pozitivní přijetí kolektivem, které se ani po určitém čase stráveném v mateřské škole nezměnilo.

- „Já jsem teda byla přijata kolektivem velmi dobře, protože máme v podstatě mladý kolektiv a paní vedoucí učitelka byla naprosto přátelská, milá, ochotná, ve všem mi chtěla poradit nebo ukázat mi cokoli, takže já jsem určitě neměla problém takhle se začlenit ani s ostatními kolegyněmi.“ (ÚV2)
- „Tak to bylo super. Mě každý podporoval, jako chtěl mi vyjít vstříc, být nápomocný.“ (ÚV5)
- „Přijata jsem byla přívětivě, děti mě přijaly též, takže myslím, že dobré.“ (ÚV6)

- „Vzhledem k tomu, že jsem musela fungovat úplně od prvního dne jo, protože vlastně tam chyběla ta paní ředitelka, paní zastupující ředitelka, která došla na její místo, tak jela už skoro 3 týdny v kuse celodenně že, takže prostě to tam nějak ten, tak si myslím, že prostě mě přijmuli úplně perfektně, že to tak prostě nějak muselo jít.“ (ÚV7)

Účastnice výzkumu také popsaly, jak s nimi vedení či kolegové komunikují a jakým způsobem. Ačkoliv se na **komunikaci** nebere takový zřetel, dokáže velmi silným směrem ovlivnit celkové klima mateřské školy. Z výpovědí vyplynulo, že v některých mateřských školách způsob komunikace není adekvátní.

- „Hovoří v podstatě všichni navenek s respektem, (dlouhá pauza), ale vím, že to není myšleno úplně upřímně, protože pak z jiných stran se to pak všechno vrací úplně jinak.“ (ÚV1)
- „Hmm... Tak určitě velmi dobře. Takhle, my vlastně míváme pravidelné porady, při kterých vlastně probíráme celý měsíc, jako následující akce, nebo třeba jak vlastně provedeme teďka například byly ty jarní prázdniny. Takhle spolupracujeme a takže spíše pozitivní, dobrý, určitě jo.“ (ÚV2)
- „Nemáme, nemáme s kolegyní nastavenou pracovní dobu tak, abychom se s kolegyní, se kterou jsme vlastně učitelky na třídě setkávaly, a protože se vlastně jenom mívám, tak ačkoliv se snažíme spolu komunikovat spořádaně a říct si to podstatné, tak k tomu není vždycky prostor. Takže spolu spíš komunikujeme prostřednictvím SMS, prostřednictvím telefonu anebo si spoustu věcí říkáme jen mezi dveřmi, což mi přijde, že je velmi špatné při práci s dětmi, protože pak jak jsem říkala i spousta věcí je nedotažených do konce. A co se týká nadřizených, tak zatím jsme za dobu, co pracuji v mateřské škole měli pouze jednu radu. A pokud mám jakoukoliv otázku nebo chci něco řešit s vedením, tak většinou na mě nemá čas nebo, nebo mě odbyde.“ (ÚV3)
- „Tak já jsem znala vlastně paní ředitelku už z doby, než jsem pracovala v mateřské škole, a právě z toho důvodu máme takový přátelský vztah, kdy na druhou stranu zase nemá ředitelka problém říct mi, když jí něco vadí. Chodí i na hospitace vlastně se ke mně dívat, kdy kdykoliv vlastně po té hospitaci si sedneme a v klidu bez nějakých, bez nějaké ostřejší výměny názorů nebo nějakých konfliktů vlastně probereme i ty dobré stránky i ty špatné stránky. S ostatníma kolegyněma je to už horší, protože tím že mě

vlastně tři z nich učily, když jsem byla malá, tak je to furt takový pocit, že mě oni berou jako to dítě a na jednu stranu před těma dětma mě nesráží, berou mě jako sobě rovnou kolegyi,, ale potom se zavřou dveře a to je: „No Kačko tys to mohla udělat trošku jinak“ a já už si připadám, jak kdybych měla zase zpátky ty 4 roky a už mě zase učila, což mi někdy jako už trošku vadí. Protože si říkám už tam jsem 2. rok a už některé ty věci znám a jsem ráda za názor, ale je fakt pokládán takovým způsobem: „Jakože já jsem tady x let, tak ty to děláš špatně jo...“ (ÚV4)

- *„Většinou je všechno na osobním jednání. Mívali jsme 1x za měsíc potom také porady pracovní, kde jsme si řekli spíš organizačně, aby všechno bylo dobře zajištěné a když bylo potřeba, pomocí emailu jsme si vyřešovali korespondenci a většinou bylo všechno osobní, ústní dohodou.“ (ÚV5)*
- *„Tam se preferuje takové to rodinné prostředí, takže kamarádský přístup. Samozřejmě není to na úrovni tykání, ale eeeeeh, není znatelný nějaký nadřizený vliv jako.“ (ÚV6)*
- *„My spolu hovoříme teď momentálně v té školce, ve které jsem tak každý den vždycky odpoledne, když děti se přeslíkají do pyžam, a ještě před usnutím. Vlastně máme půl hodinky, takže vlastně oni mají možnost si ještě třeba malovat nebo mít nějakou klidovou činnost u stolečku třeba a my tady v té době té půlhodinky každý den zhodnotíme celý ten den.“ (ÚV7)*

Někteří se potýkají s bariérou v **přístupu** k nim, jako začínajícím učitelům v rámci kolektivu mateřské školy, že nejsou bráni jako rovnocenní partneři a je s nimi zacházeno rozdílným způsobem. Právě o negativních přístupech se rozpovídaly i některé z účastnic výzkumu ve svých odpovědích.

- *„Vlastně s kolegyní, se kterou jsem ve třídě, s tou máme dobré vztahy, a ačkoliv se moc nevidáme, tak ta mě bere jako rovnocenného partnera, ale moje nadřizená mě takto vůbec nebere a neustále mi dává najevo to, že mám pouze středoškolské vzdělání a že ona má vysokoškolské vzdělání. Potom mi dává najevo to, že vlastně to, že nemám děti a že jsem o hodně mladší než ona, takže nejsem vlastně rovnocenná a že ona je ta zkušená, a proto nebere moje nápady a náměty vážně. Takže moc přijata asi nejsem.“ (ÚV3)*
- *„Eeeh... No opravdu záleželo ktorej z kolegů, nebo která z kolegyň to byla. Když to byla kolegyně, která vlastně v mateřské škole nepracovala v době, kdy já jsem byla*

tam jako dítě, tak to bylo úplně bezproblémové a bavily jsme se jako sobě rovné. A před dětmi to tak fungovalo u všech, ale bez dětí většina kolegyně nebo polovina kolegyně mě brala jako takového nějakého podřízeného v některých věcech. Hlavně že teda všechno, co se jim nechce dělat, se hází na mě a velmi často i teď po dvou, po dvou letech. Možná to berou i tak, že když jsem nejmladší zaměstnanec, že bych ty věci měla dělat já, ale nemyslím si, že by to tak mělo být.“ (ÚV4)

Při vstupu do učitelské profese jsou začínající učitelé plní nápadů a inspirací, jak danou mateřskou školu vylepšit či pozměnit. Vždy záleží na daném kolektivu mateřské školy, zda jejich nápady a celkovou **iniciaci** budou přijímat a respektovat či nikoliv. Z výpovědí vyplynulo, že téměř všechny účastnice výzkumu mají plno nápadů a návrhů, které by byly pro danou mateřskou školu prosperující, ale bohužel to téměř vždy končí pouze ve formě iniciace učitelky.

- *„Eeeh... Nápadů určitě bych měla spoustu, ale za těch měsíců jsem poznala, že to není úplně žádoucí, abych je projevovала.“ (ÚV1)*
- *„Zpočátku, zpočátku když jsem nastoupila, tak jsme měli velmi otevřený rozhovor a jak mí kolegové, tak nadřízení, tak nadřízený vlastně mě ubezpečili v tom, že pokud budu mít jakýkoliv nápad na vylepšení, nebo na jakoukoliv inovaci, tak že ho mohu přednést a že pokud to bude zrealizovatelné, že se na tom zapracuje. Aktuálně to bohužel vypadá tak, že kdykoliv se snažím něco prosadit, tak to bohužel nikdo nebere vážně, ba naopak nejspíš říkají, že to je zbytečné i když mám pocit, že oni se občas nezajímají o to, co přesně bych chtěla změnit nebo vylepšit.“ (ÚV3)*
- *„Já bych se teda určitě zaměřila na témata vlastně vzdělávacího programu a podtémata, protože když to čtu v porovnání s tím, co znám z vysoké školy, tak je tam spousta chyb a zároveň tím, že mám samé starší kolegyně s větší praxí, tak moc můj názor v tomhle neuznávají.“ (ÚV4)*

Kolegové, kteří spolu v dané mateřské škole pracují, přichází do každodenních styků a situací, kde by si mohli být vzájemnou **inspirací**. Inspirace může být jak pozitivního, tak negativního rázu. Ačkoliv se jedná o negativní zkušenost, tak i ta může pro učitele sloužit jako inspirace pro nápravu a zařeknutí se, že takovou cestou jít nechci.

- *„Moji kolegové pro mě asi nejsou inspirativní.“ (ÚV1)*
- *„Ehmm... (dlouhé zamyšlení). Má kolegyně je pro mě velmi inspirativní, protože má spoustu nápadů, co se týká výtvarných či hudebních činností a dále také pohybových*

her. A taky mě velmi inspirovala například v tom, že zvládá tyhle ty činnosti vždycky propojit, že má například jedno téma, a to zakomponuje do výtvarných, hudebních a pohybových činností.“ (ÚV3)

- *„Tak co se týče třeba různých způsobů vlastně výuky nebo různých forem, tak si myslím, že je hezky střídají, hezky je to všechno propojené, vesměs všechny dny na sebe nějakým způsobem navazují, že to není každý den úplně něco jiného, ale fakt to mají propojené, mají to promyšlené, ale zkritizovala bych asi jejich materiály se kterými pracují, protože mi přijdou v některých věcech zastaralé a hlavně používané každý rok znova a znova, což mi moc inspirativní nepřijde, protože si myslím, že by to mělo být pestré a mělo by se to obměňovat a ne pořád vlastně každý rok a říkat dětem to samé, protože ty děti tam jsou 3 roky a nezajímají je to 3 roky po sobě.“ (ÚV4)*
- *„Tak paní zastupující ředitelka teď momentálně mi byla hodně inspirací v těch nabytých zkušenostech, který získala vlastně studiem toho bakaláře, který vlastně ona dostudovala v té době a jinak prostě třeba nynější paní školnice po čase mi začla být takovou tou lidskostí, ale musela jsem si k ní teda taky hodně najít cestu no.“ (ÚV7)*

5.4 Uvádění do praxe

V kategorii „Uvádění do praxe“ se v interviews velmi často objevovaly kódy jako způsob adaptace, oblasti pomoci, uvádějící kolegyně a kvalifikace uvádějící kolegyně.

Na základě rešerše literatury, která je popsána v teoretické části práce, jsme dospěli k závěru, že způsob, jakým proběhne adaptace začínajícího učitele v prostředí mateřské školy, ovlivní celou profesní kariéru učitele či dokonce jeho setrvání v dané profesi. Účastnice výzkumu popsaly, jak probíhal jejich **způsob adaptace** v novém prostředí.

- *„Paní vedoucí učitelka, se kterou jsem vlastně působila v jedné třídě, tak mě to tak postupně začleňovala, do všeho tak navedla, že ve faktu adaptaci jako usnadnila takhle. Já jsem měla dobré začátky. Jako mě takhle paní vlastně vedoucí nejdříve, že abych měla to pozorování. Takže 5 dní jsem třeba jenom pozorovala, jak ona pracuje, abych vlastně, aby mi ukázala ten režim v té školce a pak už vlastně po tom prvním týdnu, tak to už jsem vlastně tady sama už jsem věděla, jak se dělá vše.“ (ÚV2)*
- *„Naštěstí teda, jsem měla vlastně první týden odpolední směnu, takže jsem přišla už na ráno. A v první polovině dne jsem jenom sledovala svojí kolegyni, abych teda*

zjistila, jak, jak se chová k těm dětem, jak s nimi mluví, co jim třeba říká, co jim naopak neříká. Naštěstí mě fakt takhle nechala nahlédnout do své práce a já jsem se z toho mohla učit, což potom začaly dělat i ostatní kolegyně, že jsem vlastně chodila na náhledy a všechny materiály z těch náhledů byly ochotné mi poskytnout.“ (ÚV4)

Kolegyní, která byla začínajícím učitelům učitelkou **uvádějící**, byla především **kolegyně** ve třídě, se kterou jsou v každodenním kontaktu, anebo vedoucí učitelka dané mateřské školy.

- *„Moje paní vedoucí učitelka.“ (ÚV2)*
- *„Mně byla asi nejvíc nápomocná moje kolegyně, se kterou jsem vlastně ve třídě.“ (ÚV3)*
- *„Tak přímo vlastně celkově všechny kolegyně, ale hlavně teda kolegyně, která se mnou byla na třídě. A musím uznat, že i mimo pedagogické pracovníky mi strašně moc pomáhá vlastně celkový ten personál mateřské školy.“ (ÚV4)*
- *„Eeeh... Tak ta vedoucí učitelka byla určitě k ruce. Zároveň to byla tedy i má kolegyně se kterou jsem se na třídě střídala.“ (ÚV6)*
- *„V bývalé mateřské škole to byla paní školnice. V této mateřské školce opravdu asi paní zastupující ředitelka.“ (ÚV7)*

Účastnice výzkumu č. 6 podotkla velmi podstatnou informaci, která je taktéž pro celý proces uvádění velmi důležitá, a tím je právě profesní **kvalifikace uvádějících kolegyně**.

- *„Jelikož se jednalo o kolegyni, která nepůsobila dlouze v prostředí mateřské školy, tak těch zkušeností od ní jsem moc nečerpala jako takto. Ale jako když jsem potřebovala nějakou radu, tak se snažila být nápomocná, ale jelikož má udělanou střední školu pedagogickou takzvanou rychlou formou a v té samotné škole působila pouze 4 roky mám pocit a předtím pouze zkušenosti jako asistentka ze základky, tak nebylo velice co velice předávat.“*

Mezi nejčastější **oblasti**, se kterými měly začínající učitelky obtíže, ve kterých jim byla anebo stále je nabízena **pomoc**, uvádějí především neznalost v administrativě, v bariérách v komunikaci s rodiči, řešení krizových situací v edukačním prostředí a taktéž v nedostatku didaktických materiálů.

- *„Pomáhala mi určitě a do teďka pomáhá při tvorbě třídního vzdělávacího programu, eh... při tvorbě evaluací. Diagnostiky mě vlastně učila, jak se dělají, protože jsem to vlastně ani nikdy neviděla, takže tady ty základní věci mně předává.“ (ÚV1)*

- „Ona mi třeba ukázala, jak komunikovat s rodiči nebo jak postupovat v některých problémových situacích s dětmi.“ (ÚV2)
- „Pomáhala mi třeba při psaní pedagogické diagnostiky nebo při psaní třídní knihy nebo obecně když jsme tvořily nástěnku, tak abychom to měly jednotné.“ (ÚV3)
- „Já, protože jsem tam byla hodně zmatená v některých věcech (smích), takže musím říct, že mi kolegyně hodně pomohly, hlavně teda kolegyně, která je se mnou na třídě, protože mi vlastně všechno od základu vysvětlovala.“ (ÚV4)
- „Ale opravdu úplně ve všem, předala mi materiály, z kterých jsem mohla vycházet, hlavně literaturu, pomůcky, veškeré věci na výtvarné a kreativní myšlení, víceméně ten plán jsem v ten první rok dostala. Jak bysem to mohla dělat.“ (ÚV5)

5.5 První pocity a bariéry v rámci praxe

V kategorii „První pocity a bariéry v rámci praxe“ vznikly kódy jako prvotní pocity, bariéry při vstupu, nedostatek zkušeností, změny pocitů.

První setrvání a celkově první kontakt s mateřskou školou zanechává na začínajícím učiteli určitý poznatek, který si s sebou nese po celou délku své profesní kariéry. V proběhlých interviews účastnice odpovídaly na otázku, jak se při prvním kontaktu s mateřskou školou cítily, respektive jaké měly **prvotní pocity**.

- „První pocity... Tak pozitivní, protože ta školka se mi hrozně líbila jako vizuálně. Cítila jsem se dobře.“ (ÚV2)
- „Vzhledem k tomu, že to je mateřská škola, kde jsem sama chodila jako dítě a většinu pedagogů tam i znám vlastně už jenom tím, že je to na vesnici. Takže já už jsem trošku věděla, do čeho jdu a těšila jsem se. A vlastně v závěru se moje očekávání naplnila, že fakt byl ten příchod do mateřské školy úplně bezproblémový, hlavně co se kolegů týče.“ (ÚV4)
- „Dobře, jako dobře. Je to takové rodinného typu. Je to vesnička, vesnická školka. A s tím, většinou lidmi, rodiči jsem se znala, protože to jsou lidé mého věku a cítila jsem se dobře. Mně se ta mateřská škola líbí.“ (ÚV5)
- „Byla jsem nervózní, nejistá. Eeeh, takže takovej vpád do něčeho nového.“ (ÚV6)

- „Takže jsem byla ze začátku taková obezřetná a nechtěla jsem úplně jako kdyby zasahovat, protože jsem nastoupila až v listopadu, v průběhu školního roku. Takže myslím si, že to bylo úplně fajn.“ (ÚV7)

Z některých výpovědí účastnic vyplynulo, že z počátku se jevilo vše bezproblémově a celková mateřská škola na ně vrhala velmi pozitivní prvotní pocity. S postupem času s osvojováním si režimu mateřské školy, chodem školy či hlubším seznamováním se s kolegyněmi, svůj pozitivní názor na danou školu mění. K této **změně pocitů** přispívá několik zmíněných důvodů.

- „Já jsem přišla během vlastně přípravného týdne, a to jsem byla nadšená. Aaaa potom jak vlastně v září přišly děti, eh...už jsem tak moc nadšená nebyla, protože se mi úplně nelíbily všechny postupy a praktiky starší kolegyně.“ (ÚV1)
- „Ehm... Když, ještě, než jsem nastoupila, tak jsem měla velmi dobré pocity, ale když si vybaví úplně první den, kdy jsem vlastně měla na starosti přímou pedagogickou činnost, tak to zas tak pozitivní nebylo, protože jsem si všimla spousty zmatků a nedostatků, které byly způsobeny vedením. Aaaa, no...Takže jsem se cítila trošku nepříjemně, protože jsem na to vyloženě nechtěla upozorňovat první den v práci.“ (ÚV3)

Jak je popsáno i v práci výše, tak většina učitelek přicházela do praxe s nedostatečnou kvalifikací a minimálními zkušenostmi. To se právě odráží i na počátečních **bariérách**, které vznikaly právě při vstupu do prostředí mateřské školy. Nejlépe tyto pociťující bariéry vysvětlila účastnice výzkumu č. 4, která řekla, že: *ze začátku jsem byla hodně nervózní, protože jsem neměla vystudovanou pedagogiku a jediné vlastně pedagogické vzdělání bylo na vlastně Univerzitě Tomáše Bati, přičemž zrovna to bylo vzdělávání v době distanční výuky, takže jsem šla do mateřské školy s téměř nulovou praxí a svým způsobem jsem nevěděla chvilkami, co mám dělat. Bála jsem se, že nebudu schopná vlastně dětem předat všechno, co bych měla.*

Nedostatečné vzdělání není jediná bariéra, která začínající učitelé při vstupu do učitelského povolání trápí.

- „Byla jsem nervózní, nejistá, neměla jsem zkušenosti.“ (ÚV6)
- „Mně dělá trošičku problémy, když mám podobný jména Natálka-Nikolka, Kristýnka-Karolínka, Vendulka-Verunka, to prostě pro mě jsou takové problémy. A ještě jsem člověk, který si hodně těžko zapamatovává značky, takže ještě někomu

přiřadit s jménem k nějaké značce, tak to, to bylo asi takový ten problém největší.“
(ÚV7)

5.6 Hospitace

Kategorie s názvem „Hospitace“ obsahuje kódy jako je četnost hospitací, průběh hospitace, ohlašování hospitace a vedoucí hospitace.

Hospitace jsou nedílnou součástí pedagogické práce. Hospitace nemá pouze hodnotící charakter, ale jedná se taktéž o způsob napravování a zdokonalování kroků učitele v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Hospitace je pro začínající učitele tlak, se kterým se snaží pracovat, a proto je velmi dobré, když jsou o tom učitelé informováni předem. O této skutečnosti se zmiňují téměř všechny účastnice, že jsou jim **hospitace ohlašovány** předem. Podrobněji na tuto otázku odpověděly účastnice č. 2 a č. 4.

- *„Vždycky se domlouváme aj na přesný termín a hodinu jo, kdy vlastně přijde.“* (ÚV2)
- *„Je to týden dopředu nebo 2 až 3 dny.“* (ÚV4)

Účastnice č. 7 zmínila, že pracuje na vesnické, malotřídní škole, kde je na třídě přímo s paní ředitelkou, a proto jí hospitace nejsou oznamovány předem.

Téměř většina účastnic výzkumu se shodla na tom, že k nim chodí na hospitace paní ředitelka. Pouze u účastnic č. 5 a č. 6 se odpovědi lišily.

- *„Paní vedoucí učitelka.“* (ÚV5)
- *„Nehospitovalo mě vedení, ale kolegyně ze základní školy.“* (ÚV6)

Ve velké míře je tedy v rámci **vedení hospitací** zodpovědnost předávána právě vedení školy, anebo vedoucím učitelkám. U účastnic č. 1 a č. 3 hospitace neprobíhají vůbec a na otázky týkající se právě hospitace proto nemohly zodpovědět.

Velmi zajímavými zjištěními, která v rámci interviews vznikla, jsou fakta týkající se právě **četností a průběhu hospitací**. Ačkoliv se na hospitace klade velký důraz, u většiny dotazovaných učitelek se na hospitace nebere až takový zřetel. Z výpovědí taktéž vyplynulo, že je velký rozdíl v rámci typů mateřských škol. Pokud se jedná o vesnickou jednotřídní mateřskou školu, kdy je učitelka na třídě přímo s paní ředitelkou, probíhají neformální hospitace každodenně. Pokud se jedná ale o větší mateřskou školu, hospitace probíhají velmi sporadicky.

- „*Tak jednou za půl roku k nám chodí paní ředitelka no, vlastně to nám pozoruje jak řízenou činnost, tak vlastně pak i nějakou výtvarnou činnost.*“ (ÚV2)
- „*Eeeh, hospitaci jsem za dva a půl roku zažila jednu, a to v prostředí distančním, kdy mě ovšem nehospitovalo vedení, ale kolegyně ze základní školy.*“ (ÚV6)
- „*Paní ředitelka tím, že vlastně spolu řešíme ty věci a fakt opravdu každý den, tak nechodí zas až tak často, ale, ale zhruba tak jednou do měsíce určitě přijde.*“ (ÚV7)

Účastnice výzkumu se taktéž rozprávěly o netradičním způsobu hospitování, které u nich v mateřských školách proběhlo či pravidelně probíhá.

- „*Tak vlastně vloni, v prvním roce mé praxe to bývalo 1x do měsíce. Vždy si vlastně paní ředitelka řekla jednu oblast, kterou by chtěla zrovna vidět. Takže mi třeba řekla, že mi přijde zkontrolovat dramatizaci. V rámci vlastně praxe mám povinnou dávat zpětnou vazbu. Psát vlastně evaluaci za každý týden. Takže i na základě toho, když už mi teda nechodí přímo na hospitaci, takže kontroluje můj pohled na tu věc v porovnání s plánem, takže je tam propojené úplně všechno, že kontroluje i můj názor, moje poučení a zároveň vlastně to, co jsem ten týden dělala.*“ (ÚV4)
- „*Takže ta paní vedoucí paní učitelka měla hospitaci jednou za půl roku jednou. Ale za ty dva roky, za ty dva roky a čtvrt, co jsem tam byla, paní ředitelka nepřišla, ale měla by jednou za rok chodit ona. Jako tam to bylo třeba zedvkrát, byla se na hospitaci, jakože dívat, ale pak mi říkala, ať nachystám přípravu a z toho vycházela, z té přípravy.*“ (ÚV5)

5.7 Zpětná vazba

V kategorii „Zpětná vazba“ vzniklo hned několik kódů, kterými jsou například průběh zpětné vazby, váha zpětné vazby a ponaučení ze zpětné vazby.

Během dne, během každodenních situací či provedené hospitaci by měl začínající učitel dostávat zpětnou vazbu od svých kolegů, nadřízených anebo dětí. Zde se ale zaměřujeme na **průběh zpětné vazby** právě od vedoucích pracovníků a kolegů. Většinou je zpětná vazba vedena pomocí společného rozhovoru, kterého se účastní vedoucí hospitace a začínající učitelka. U některých účastnic výzkumu v jejich současných mateřských školách zpětná vazba neprobíhá vůbec.

- „*Tak s paní, například s ředitelkou, si sedneme spolu po tom výstupu ke stolu. Tam uděláme nějaký krátký rozbor a kde si vlastně řekneme záměrně proč jsem tuto*

aktivitu nebo činnost zvolila, jaký záměr měla mít. A ona mi třeba řekne, co jsem co, co by udělala jinak, ale většinou řekne, že je spokojená.“ (ÚV2)

- *„Přímo po těch hospitacích teda třeba na půl hodiny sedneme a vyměníme si názory, jako jen na to téma.“ (ÚV4).*
- *„Jenom přečtením toho dokumentu a podepsáním, ale je to tím, že tam nikdy nebyla shledána asi žádá jako chyba, že kdyby ona, nebylo by to na té hospitaci, viděla cokoli, že se jí nelíbí, tak nám to řekne hned a nebude čekat na hospitaci.“ (ÚV5)*
- *„Eehh... Pouze se kolegyně vyjádřila, co se jí líbilo, co kvitovala a vesměs výtky nebyly.“ (ÚV6)*
- *„My si o tom, jako říkám, fakt jako povídáme každé den.“ (ÚV7)*

Na základě vyjádření o průběhu zpětné vazby je důležité zmínit, jakou **váhu** této **zpětné vazbě** účastnice výzkumu přiřkládají na škále od 1-5, kdy 1 je nejméně a 5 nejvíce. Velmi konstruktivním způsobem odpověděla účastnice výzkumu č. 3, která zohledňuje právě i míru profesní kvality kolegy, který zpětnou vazbu začínajícími učiteli předává.

- *„Kdyby to bylo od kolegů, tak určitě 5, protože moje kolegyně má odpovídající vzdělání a spoustu zkušeností, takže od té bych to brala určitě, určitě bych to brala jako adekvátní a podstatnou informaci a brala bych to jako zpětnou vazbu, jak se zlepšit. No, kdyby to bylo od vedení, tak asi bych dala 2, protože naše paní ředitelka nemá odpovídající vzdělání. Bohužel. Má vystudovanou jinou vysokou školu a nemá vůbec zkušenosti z prostředí mateřské školy, takže asi kdyby mě takto měl hodnotit člověk, co o tomto oboru nic neví, tak bych to nemohla brát úplně vážně.“ (ÚV3)*
- *„Asi 4.“ (ÚV2)*
- *„Tak dala bych asi číslo 4.“ (ÚV4)*
- *„Tak asi 3. Ale, ale nedávala bych se úplně na ty jako papírové hospítace, spíš na tu na takovou tu denní reflexi. Bylo by pro mě přínosné, kdyby mi řekla: „Jo tak tahle hra byla super, ale zkus to udělat trochu jinak, protože tady takhle je to bezpečnější.“ Takže tam toto by pro mě byl větší význam než sedět nad papírem a procházet ho.“ (ÚV5)*
- *„Tak ta trojka no.“ (ÚV7)*

Zpětná vazba by měla sloužit především pro učitele, kterému je zpětná vazba předávána a měl by se z ní případně **ponaučit** do své následné praxe. O této skutečnosti hovoří účastnice výzkumu č. 4, která uvedla: *„kdykoliv mi bylo na hospitaci něco řečeno, že dělám špatně, tak jsem si z toho něco vzala do praxe a byly to většinou teda jako drobné chyby, ale zpětně když jsem je potom zopakovala, tak jsem si to uvědomila. Neříkám, že úplně stoprocentně jsem se jim potom v další praxi vyhla, protože některé věci děláme automaticky, ale prostě mě to potom tak nějak trklo, že vlastně „aha, teď to bylo špatně.“*

5.8 Zlomová situace

Do kategorie „Zlomová situace“ spadají kódy jako negativní zlomová událost, pozitivní zlomová událost, komunikace s rodiči, Covid, psychické projevy dětí a vedení MŠ.

Tato kategorie sama o sobě je velmi zajímavá a kódy v jednotlivých interviews se neopakovaly, protože se jednalo o individuálně prožité situace. A na základě této skutečnosti jsou výše zmíněné kódy obsaženy přímo ve výpovědích účastnic výzkumu.

Silné příběhy o zlomových situacích v prostředí mateřské školy velmi podrobně popsaly účastnice výzkumu č. 3, 4, 5 a 7.

- *„Pro mě asi byla nejvíce zlomová situace ta, kterou teď zažívám během uplynulých týdnů v mateřské škole. Kdy, jak jsem zmínila, máme velmi, velmi negativní klima, které mě ovlivňuje dost a které mě ovlivňuje velmi špatným směrem. Takže aktuálně přemýšlím o tom, že ze školství odejdu a že se budu věnovat jiné profesi.“ (ÚV3)*
- *„Eeeh... No měla jsem ve třídě například děti, které měly problém s mojí kolegyní, že přímo takový problém, že když ráno přišly ráno do třídy, tak a viděly tam vlastně moji kolegyni, tak buď chytly úplný záchvat vzteku a breku a nechtěly tam být. Dokonce se stávalo, že se děti třeba během půl hodiny pozvracely z psychických prostě stavů a na druhou stranu potom vlastně rodiče je nechávali v mateřské škole vlastně jenom v době, kdy já jsem měla ranní, takže to potom vypadalo tak, že týden nechodily, protože tam byla kolegyně a další týden chodily, což na jednu stranu není pozitivní, není to dobré, ale na druhou stranu mě to tak nějak ukázalo, že asi ten přístup k těm dětem mám správný a že to těm dětem vyhovuje. A tak jsem si v té době říkala, že mě tam ty děti potřebují, že jim nemůžu udělat to, že bych tam jako nebyla. (ÚV4)*

- „Možná to bylo s tím Covidem, kdy, kdy naše ta paní, paní vedoucí učitelka byla nemocná nebo prostě nebyla přítomná v té škole. Myslím si, že byla nemocná, po nějakém zákroku byla a my jsme zjistili, že vlastně nemáme určeného někoho, kdo ji bude zastupovat jo. Takže jsme si to vzaly, byť já, jakože úplně začínající v ten rok vlastně pak ta druhá paní učitelka, jsme prostě daly dohromady tu agendu jo. Jakože přišel... Tak někdo, někdo je nemocný, musíme to tady, co ty, co budeme dělat jo, takže musíme to zařídit, co uděláme teďka, ... Jenom napíšeme email? Nebo voláme rodiče? Jak to budeme dělat? Fakt jsme všechny obvolaly, všechny. Já si vzala jednu třídu a volaly jsme. A potom přišla jedna maminka s tatínkem, ještě od nás místní, z mé vesnice. Kterým...té mamince se nešlo vůbec dovolat, prostě vůbec to nebrala. Tak jsem poslala e-mail, nakonec jsem mluvila s tatínkem a oni přišli asi za 2 dny na to, že nebyli vůbec o ničem informováni a hrozně jim vadilo, že nebyli informováni o tom, jak se ta školka dala do pořádku. Jak jsme tam dezinfikovali, kdy, jestli jsme všechno, jakože daly do pořádku, jestli to někdo zkontroloval po nás, jako jakou oni mají tu jistotu, že tam dají to dítě a už tam ten Covid nebude. Tak protože to bylo dítě z mé třídy, bylo to starší dítě, tak jsem to s nima řešila já. Snažila jsem se to úplně jako na nějaké seriózní úrovni. Jako dobrý, ale ta maminka si to prostě nenechala. Ona pak šla za ředitelkou jo. Bylo to, bylo to takové náročné no, ale pro mě to celou dobu bylo úsměvné, úsměvné, protože to byla matka úplně taková ta, co si bude dělat, hledat vždycky ten problém a jako.“ (ÚV5)
- „Přístup bývalé paní ředitelky, ta byla pro mě velice zlomový, tak to jsem si hodně doma obřečela, jestli vůbec na tu práci mám, ale teď když jsem poznala jiné, když jsem poznala jako kdyby jiné ty metody a přístupy a tak, si myslím, že bych byla ráda, kdybych mohla i nadále učit, protože si jako fakt to dělám strašně ráda no.“ (ÚV7)

5.9 Setrvání v profesi

Poslední kategorie s názvem „Setrvání v profesi“ v sobě zahrnuje kódy jako jsou setrvání v profesi, vize do budoucna, odchod ze školství a vztah k profesi.

Některé paní učitelky v rámci interview zmínily, že učitelská profese je splnění jejich snu a že se s prací s dětmi setkávají již od jejich útlého věku. A proto se o **setrvání v profesi, vztahu k profesi a vizemi do budoucna** vyjadřovaly velmi pěknými slovy.

- „Určitě zůstat.“ (ÚV1)

- „*Určitě zůstat.*“ (ÚV2)
- „*Já bych teda ve školství určitě chtěla zůstat a chtěla bych teda zůstat přímo i v mateřské škole. Původní vize byla teda byly přejít potom na základní školu, což už mě po 2 letech praxe rozhodně nějak přešlo. Zůstala bych tam právě z toho důvodu, že mám pocit, že ty děti mě potřebují, že tu práci dělám správně a zároveň i to vzdělání, které vlastně teď budu dokončovat.*“ (ÚV4)
- „*Zatím zůstat, ale jsem tam krátkou chvíli, takže čas vyhoření asi teprve přijde.*“ (ÚV6)
- „*Teď momentálně bych chtěla v předškolním vzdělávání zůstat jo. A strašně mě to naplňuje.*“ (ÚV7)

Bohužel to se nedá povědět o účastnicích výzkumu č. 3 a č. 5, kdy jedna přemýšlí o **odchodu ze školství** k jiné profesi zapříčiněnou aktuální situací v mateřské škole ze strany vedení a druhá sice v učitelské profesi setrvat chce, ale na jiné úrovni školského vzdělávacího systému.

- „*Aktuálně se nacházím v situaci, kdy ho chci opustit a budu se věnovat jiné profesi.*“ (ÚV3)
- „*Já si myslím, že se do školství vrátím, protože tam teďka nejsem. Není, že bych tam být nechtěla. kdybych nevyhrála ty komunální volby a nestala se starostkou naší obce, tak jsem v mateřské škole dál. Ale to, že jsem odešla, nebylo, jako že bych chtěla odejít z nějakého důvodu, že bych nechtěla zůstat ve školství, ale myslím si, že, nebo jsem přesvědčená, že se do té, do školství vrátím, ale myslím si, že to nebude do té mateřské školy. Myslím si, že bych chtěla jít na, na základní školu a chtěla bych se vrátit zpátky k tomu svému oboru, tomu, tomu přírodovědnému. Kdybych asi chtěla učit přírodopis a výchovu ke zdraví a jsem vlastně hrozně ráda, že jsem tady tím celým kolečkem na to přišla, protože jinak kdyby nebylo té mateřské školy nebylo toho Covidu, nebylo všeho, tak já bych nepřišla na to, že vlastně tu přírodovědu, kterou mám ráda a baví mě to a baví mě to přenášet dál, že bych vlastně mohla učit. To mě předtím nenapadlo.*“ (ÚV5)

6 DISKUSE

Tato část práce předkládá zjištěné výsledky z provedeného výzkumu, který proběhl se začínajícími učitelkami působících v mateřských školách. Především je zde popsáno, zda pomocí provedeného šetření bylo zodpovězeno na hlavní a dílčí otázky celého výzkumu a taktéž jsou zde předloženy zmíněné limity výzkumu a celkové shrnutí s doporučeními pro další praxi.

Při využití otevřeného kódování vedených interviews jsme dospěli k závěru první otázky výzkumu, ze které vyplynulo, že začínajícím učitelům je v České republice nabízena vysoká míra pomoci ze stran svých zkušenějších kolegů. Především se ve velké většině jedná přímo o kolegy, kteří jsou s konkrétním začínajícím učitelem přímo ve třídě a jsou tak v každodenním kontaktu. Na základě těchto každodenních styků je začínajícímu učiteli poskytnuta okamžitá zpětná vazba a nečeká se pouze na hospitaci ze strany vedoucích pracovníků. V případě, že učitel není nabízena pomoc ze strany kolegy ve třídě, je veden vedoucí učitelkou v dané mateřské škole. Nejčastější problémy, se kterými si začínající učitelé nevědí rady a potřebují poradit od svých zkušenějších kolegů, spadají do oblasti administrace, komunikace s rodiči či různých situací ve výchovně vzdělávacím procese přímo s dětmi.

Druhá otázka, na kterou jsme hledali odpověď, byla, jak probíhá komunikace mezi kolegy na pracovišti. Dospěli jsme k závěru, že v této oblasti to není na pracovištích v mateřských školách úplně ideální. Celý proces komunikace je velmi ovlivněn věkovým složením a profesní kvalifikací daného kolektivu. Pokud se v kolektivu nachází zkušenější učitelka staršího věku, nepřijímá tolik různé postoje, nápady či inovace ze strany mladšího, začínajícího učitele. Ve dvou případech ve vedených interviews nám bylo potvrzeno, že způsob komunikace ovlivňuje názor začínající učitelky na mateřskou školu natolik, že uvažuje, že danou mateřskou školu opustí. Na druhou stranu v několika mateřských školách účastnice výzkumu potvrdily, že si jejich mateřská škola zakládá na rodinném klimatu školy, taktéž je preferováno otevřené jednání a komunikace probíhá na denní bázi ve formě vedených rozhovorů. Z interviews tedy vyplynulo, že komunikace na pracovištích je velmi opomíjený pojem a celkově komunikace má velmi „křehkou skořápku“, která pokud je narušena, tak se velmi těžko napravuje.

Poslední dílčí otázkou bylo, jak se začínající učitelé cítí v novém prostředí. Téměř všechny účastnice zmínily, že první pocity z nástupu a celkově z nového prostředí měly velmi

pozitivní. Jen málokteré z nich ale nadšení z mateřské školy setrvalo do dnešní doby. Postupem času se vynořovaly situace, se kterými se natolik neztotožňovaly a nesdílely například stejný či podobný názor jako ostatní v mateřské škole, či nesouhlasily s praktikami, které se v mateřské škole odehrávají. V tu chvíli dochází ke střetům mezi kolegy, což zapřičiňuje změnu klimatu, a tedy i celkový pohled začínající učitelky na mateřskou školu.

Odpovědí na hlavní výzkumnou otázku, a to, jak probíhá proces adaptace začínajících učitelů v prostředí mateřské školy, je, že v současné době je proces adaptace na velmi kvalitní úrovni ve vztahu k začínajícím učitelkám, se kterými bylo provedeno interview. Téměř všechny mají v mateřské škole někoho, kdo jim je nápomocný a kdo je seznamuje s celkovým chodem mateřské školy a pomáhá jim zvládat bariéry, které se jim při jejich profesním startu staví do cesty. Celkově jsou přijímány do kolektivu velmi přívětivě a jsou brány jako rovnocenní partneři ve vztahu ke zkušenějším kolegům. Nejsou dělány velké rozdíly mezi nimi a zkušenějšími kolegy. Není na ně vyvíjen velký nátlak ze strany vedení ve formě například hospitací či různých reflexí. Téměř všechny účastnice zažily postupný start do profese, kdy dostaly dostatek prostoru a času na seznámení se s novým prostředím, kolegyňami a jejími praktikami a celkově s filosofií školy. Mají možnost první aklimatizace a postupného začleňování se do celého procesu, díky kterému mohou mít usnadněný celkový průběh jejich profesní kariéry.

Co se ale týká určitých limitů, které v daném výzkumu vznikly, tak bychom zmínili absenci některých otázek. V rámci výzkumu není zohledněn osobní přístup k vnímání změn a reakcí na ně, kdy, pokud jedinec těžko zvládá nové situace a změny prostředí, tak to může způsobit zkreslený pohled na celý proces adaptace začínajících učitelů.

Jako návrh pro další praxi doporučujeme se zaměřit na adaptaci začínajících učitelů v rámci kolektivu mateřské školy, neboť na základě provedených interview se vynořilo několik oblastí, kterým by se dalo věnovat a nadále je zkoumat právě ve vztahu k začínajícímu učiteli. Jednalo se především o klima mateřské školy, kdy hlavními aktéry jsou právě zaměstnanci mateřské školy, určitá motivace ze stran kolegů, vztahové vazby jak v pozitivním, tak negativním smyslu a taktéž velmi důležitou oblastí je dosažené vzdělání kolegů a nadřízených, které velmi ovlivňuje postavení, názor a míru respektu začínajícího učitele ke svému kolegovi či nadřízenému.

ZÁVĚR

Práce se věnovala procesu adaptace začínajících učitelů v prostředí mateřských škol v České republice. Došlo také ke komparaci v přístupech k začínajícím učitelům v České republice a v zahraničí. Dospěli jsme k závěru, že Česká republika oproti zahraničí neumožňuje, alespoň tedy po stránce právní, dostatečně podnětné prostředí pro začínající učitele v mateřských školách. V současné době je pouze na konkrétní mateřské škole, jak se k začínajícímu učiteli postaví a jak vysokou míru podpory učiteli nabídne. Pokud začínající učitel nedostává pocit jistoty a také prostor pro jeho adaptaci v novém prostředí, velmi často dochází k odchodu začínajících učitelů do jiných zařízení, či úplně opouští pedagogickou profesi. Míra pomoci je tedy velice důležitá a může ovlivnit celkovou budoucí kariéru učitele, a to jak negativně, tak i pozitivně.

V druhé části práce jsme se osobně setkali s několika začínajícími učiteli mateřských škol a vedli jsme s nimi interviews, která byla následně analyzována. Z interview vzešlo mnoho zajímavých výsledků. Bylo osloveno 7 účastníků výzkumu a z toho se celkově i 7 zapojilo do výzkumného šetření. Všichni souhlasili svým podpisem se zapojením se do výzkumného šetření a taktéž s použitím svých výpovědí pro další zpracování informací do bakalářské práce. Na základě otevřeného kódování jsme zjistili, že začínající učitelé v České republice dostávají dostatečnou podporu ze stran svých kolegů anebo svých nadřízených. Dostávají dostačující prostor pro jejich adaptaci v novém prostředí. Na základě výpovědí jsme také zjistili, že zkušenější učitelé nabízejí učitelům pomoc i ve formě různých nápadů, pomůcek či pomoci s administrativou. Také několik učitelů vypovědělo o svém profesním startu a zařazení do kolektivu svých kolegů.

Závěrem práce bychom chtěli zmínit, že ačkoliv adaptace začínajících učitelů a také uvádějících učitelů není v České republice uzákoněná, i přesto fungují tyto procesy velmi dobře. Stojíme za názorem, že každý učitel by měl mít své adaptační prostředí v dané mateřské škole a mělo by mu být nabídnuto dostatečně podnětné a vlídné prostředí, a to jak ze stran jeho kolegů, tak i jeho nadřízených. Protože, jak je uvedeno i výše, celý proces adaptace může silně ovlivnit budoucí kariéru začínajícího učitele.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- 1) Bundesministeriums: Endbericht. Empfehlungen der ExpertInnengruppe. LehrerInnenbildung NEU. (2010). Wien: BMUK, BMWF.
- 2) Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
- 3) European Commission, (2021). *Early Childhood Education and Care: How to recruit, train and motivate well-qualified staff*. Luxembourg.
- 4) European Commission: Conditions of service for teachers working in early childhood and school education [Online]. (2022). Citováno duben 24, 2022. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-20_cs
- 5) Frank C., Hennisen P. (2021). Integrative Mentoring Pedagogies to Promote Beginning Teacher's Professional Development: Connecting Practise, Theory and Person in J.Mena & A. Clarke, *Teacher Induction and Mentoring: Supporting Beginning Teachers* (pp 97-100). Canada: Palgravemacmillan.
- 6) Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
- 7) Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- 8) Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
- 9) 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.
- 10) Juhaňák, L., Šmahelová, M., Záleská, K., & Trnková, K. (2018). *Analytická zpráva ze studie systému podpory začínajících učitelů*. Praha: NIDV. Citováno duben 24, 2022. Dostupné z: <http://www.projektsypo.cz/dokumenty/Analyticka-zprava-studie-systemu-podpory-ZU-web.pdf>
- 11) Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- 12) Kemmis, S., Heikkinen, H., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, CH. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154–164.

- 13) Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada.
- 14) Lampertová, A. (2012). Adaptačný program pre začínajúceho učiteľa – pomoc alebo povinnosť?. In J. Kohnová, Z. Helus, I. Pavlov, J. Prokop, J. Łukasik, B. Loudová Stralczynská, ... J. Kořa, *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (pp. 173-181). Praha.
- 15) Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- 16) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. (2021). Praha.
- 17) Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Kariérní řád-profesní rozvoj pedagogických pracovníků [Online]. (2022). Citováno duben 10, 2022. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>
- 18) Národní pedagogický institut: Projekt SYPO [Online]. (2018). Citováno leden 24, 2023. Dostupné z: <https://www.projektsypo.cz>
- 19) Opravilová, E. (2016). *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada.
- 20) Pavlov, & J. Kola, *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (pp. 119-125). Praha.
- 21) Pišová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386-407.
- 22) Pišová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., ... Zerková, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.
- 23) Plitzová, H. (2019). In E. Burdová Hubená, I. Kopáčová, J. Kosová, B. Lisner, L. Matonoha, D., Nálepová, ... B. Zmrzlík, *Začínající učitel*. Národní institut dalšího vzdělávání [online]. Citováno leden 6, 2023. Dostupné z: https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Zač%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20učitel.pdf
- 24) Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (6., aktualiz. a dopl. vyd). Praha: Portál.
- 25) Průcha, J., Jurkovičová, R., Dopita, M., Paloncyová, J., & Syslová, Z. (2016). *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer.

- 26) Strouhal, M., Kasíková, H., Kola, J., Urbánek, P., & Valenta, J. (2016). *Učit se být učitelem: K vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Univerzita Karlova: Karolinum.
- 27) Syslová, Z., & Borkovcová, I. (2022). *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer.
- 28) Syslová, Z., Burkovičová, R., Kropáčková, J., Šilhánová, K., & Štěpánková, L. (2019). *Didaktika mateřské školy*. Praha: Wolters Kluwer.
- 29) Szimethová, M., & Wiegerová, A. (2012). Začínající a cvičný učitel. In J. Kohnová, Z. Helus, I. Pavlov, J. Prokop, J. Łukasik, B. Loudová Stralczyńska, ... J. Kořa, *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (pp. 165-172). Praha.
- 30) Štřáva, J. (2012). Profesní činnosti učitele. In J. Kohnová, Z. Helus, I. Pavlov, J. Prokop, J. Łukasik, B. Loudová Stralczyńska, ... J. Kořa, *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (pp. 119-125). Praha.
- 31) Švaříček, R. (2011). Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *Pedagogika.sk*, 2(4), 247-274.
- 32) Učitelská platforma: 5 priorit pro novelu zákona o pedagogických pracovnících [Online]. (2022). Citováno leden 24, 2023. Dostupné z: <https://www.ucitelskaplatforma.cz/2022/01/31/5-priorit-pro-novelu-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich/>
- 33) Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.
- 34) Wiegerová, A., & Gavora, P. (2014). Proč se chci stát učitelkou v mateřské škole? Pohled kvalitativního výzkumu. *Pedagogická Orientace*, 24(4), 510–534.
- 35) Wiegerová, A., Danišková, Z., Navrátilová, H., Syslová, Z., Horká, H., Rodová, V., ... Kosová, B. (2015). *Profesionalizace učitele mateřské školy z pohledu reformy kurikula*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- 36) Zákon 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Dostupný z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>
- 37) 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.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠMT Ministerstvo mládeže a tělovýchovy

SYPO Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů

ÚV1 – Účastnice výzkumu č. 1

ÚV2 – Účastnice výzkumu č. 2

ÚV3 – Účastnice výzkumu č. 3

ÚV4 – Účastnice výzkumu č. 4

ÚV5 – Účastnice výzkumu č. 5

ÚV6 – Účastnice výzkumu č. 6

ÚV7 – Účastnice výzkumu č. 7

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Ukázka kódování interview	74
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Legislativné postavenie začínajúceho učiteľa	33
Tabulka 2 - Účastníci výzkumu	38
Tabulka 3 - Ukázka kódů.....	42

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas pro interview

Příloha P II: Otázky ke strukturovanému interview

Příloha P III: Ukázka transkripce interview

Příloha P IV: Ukázka kódování interview

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO INTERVIEW

Informovaný souhlas pro rozhovor

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

Nyní studuji 3. ročník na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně obor Učitelství pro mateřské školy. V současné době zpracovávám výzkumný projekt s názvem „Proces adaptace začínajících učitelů v prostředí mateřských škol“.

Cílem celého výzkumu je zjistit, jaká pomoc je nabízena začínajícím učitelům na jejich profesním startu ze stran zkušenějších kolegů.

Proto se v tuto chvíli obracím na Vás, na začínající paní učitelky a pány učitele, kteří se nachází v současné době v adaptačním období, a to v délce maximálně třech let praxe. V rámci uskutečněného strukturovaného rozhovoru, který bude anonymní, tzn. nebudou nikde uveřejněny Vaše osobní informace. Rozhovor bude nahráván z důvodu přesného přepsání Vašich výpovědí, které budou následně analyzovány. Veškeré získané informace budou použity jen pro zpracování bakalářské práce v akademickém roce 2022/2023. Se získanými informacemi bude nakládáno citlivě.

Účast ve výzkumu je dobrovolná a kdykoliv je možné od výzkumu odstoupit. Svým podpisem níže potvrzujete účast v kvalitativním výzkumu a souhlasíte s nahráváním rozhovoru.

Datum:.....

Datum:.....

Jméno a podpis autorky bakalářské práce:

Jméno a podpis účastníka výzkumu:

Cahlíková Nikola, n_cahlikova@utb.cz

.....

.....

PŘÍLOHA P II: OTÁZKY KE STRUKTUROVANÉMU INTERVIEW

Adaptování začínajících učitelů v prostředí mateřských škol

Dobrý den,

Jmenuji se Nikola Cahlíková a studuji 3. ročník na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně obor Učitelství pro mateřské školy. V současné době se věnuji psaní bakalářské práce na téma Adaptování začínajících učitelů v prostředí mateřských škol. Cílem celé práce je zjistit, jaká pomoc je nabízena začínajícím učitelům na jejich profesním startu ze strany zkušenějších kolegů. Vaše výpovědi budou anonymní a bude s nimi zacházeno citlivě. Celý rozhovor bude nahráván a celý záznam bude sloužit pro zpracování Vašich výpovědí do psané podoby. Rozhovor je rozdělen do 5 částí, ve kterých se Vás budu ptát na jednotlivé otázky. Pokud všemu rozumíte a se vším souhlasíte, tak bych Vás nyní ráda požádala o odpověď „souhlasím“.

Otázky strukturovaného interview

UČITEL

- Zkuste mi nejprve říct něco o sobě, například vaše záliby, koníčky...
- Jaké školy jste studoval/a, než jste se stal/a učitelem/učitelkou?
- Co Vás vedlo k tomuto povolání? Proč jste se stal/a učitelem/učitelkou?
- Jak dlouho působíte jako učitel/učitelka?
- Jak jste se dostal/a právě do této mateřské školy?

MATEŘSKÁ ŠKOLA

- Jak dlouho v ní působíte?
- Jaké byly Vaše první pocity z této školy?
- Dokážete si vzpomenout, jak jste se v prvních dnech v této mateřské škole cítil/a?
- Co oceňujete na této mateřské škole?
- V čem jste s touto mateřskou školou spokojen/a?

- Začínající učitelé jsou plní nápadů, máte i Vy nějaký nápad, co změnit ve Vaší mateřské škole?

KOLEKTIV MATEŘSKÉ ŠKOLY

- Jak Vaši kolegové vítají Vaše nápady?
- Zkuste si vzpomenout na první dny v mateřské škole, jak jste byl/a přijat/a kolektivem dané mateřské školy v prvních dnech Vašeho nástupu?
- Pojd'me si nyní popovídat o tom, jaké je u Vás v mateřské škole klima?
- Myslíte si, že jsou někteří vaši kolegové preferováni ze stran nadřízených? Jak se to třeba projevuje?
- Každý máme určitý komunikační styl, jaký komunikační styl mají Vaši nadřízení či Vaši kolegové k Vám jako začínající/mu učitelce/učiteli?
- Dokázal/a byste říct, zda máte nebo jste měl/a v mateřské škole někoho, kdo by Vám byl od začátku nápomocný? V čem konkrétně Vám pomáhal?
- Když já jsem byla začínající učitelka, kolektiv mě nebral jako rovnocenného partnera. Jak jste to měl/a či máte Vy?
- Jak moc jsou pro Vás Vaši kolegové inspirativní? A v čem například?

HODNOCENÍ A ZPĚTNÁ VAZBA

- Ve školství bývá zvykem, že se chodí na Vás dívat na hospitace, jak často chodí za Vámi?
- Oznamují Vám tyto hospitace dopředu?
- Dokážete popsat, jak u Vás probíhá zpětná vazba?
- Kdybyste měl/a souhrnně říct, jak moc jsou pro Vás rady z hospitací/zpětné vazby užitečné a přínosné na škále od 1- 5 (kdy 1 je nejméně a 5 nejvíce), jakou hodnotu byste zpětné vazbě dal/a? A proč zrovna tuto hodnotu?

SPOKOJENOST V PROFESI A VIZE DO BUDOUCNA

- Máte za sebou několik měsíců/let práce na pozici učitele/učitelky v mateřské škole, jaká situace je nebo byla pro Vás natolik zlomová, že Vás hodně ovlivnila?
- Jak jste na tom s rozhodnutím zůstat ve školství dnes? Chcete zůstat, anebo ho opustit? A proč?

Velmi Vám děkuji za Váš čas a Vaše cenné odpovědi.

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA TRANSKRIPCE INTERVIEW

ABP: A když byste měla jako vyloženě hospitaci, tak jsou Vám oznamovány dopředu?

ÚV7: Ne, nejsou.

ABP: Prostě náhodně.

ABP: Dokážete popsat, jak u Vás probíhá zpětná vazba právě z těchto hospitací?

ÚV7: My si o tom, jako říkám fakt jako povídáme každé den, takže spíš je to takhle.

ABP: Jo jo jo, takže to proberete.

ABP: Kdybyste měla souhrnně říct, jak moc jsou pro Vás rady z hospitací či zpětných vazeb užitečné a přínosné na škále od 1 do 5 (kdy 1 je nejméně a 5 je nejvíce), jakou hodnotu byste zpětné vazbě dala a proč zrovna tuto hodnotu?

ÚV7: Já, pokud by se mi něco nelíbilo, nebo jako když třeba vybírám třeba nějakou besídku nebo něco, tak určitě by se mi nelíbilo, protože já si za svojí práci celkem hodně stojím. Myslím já jsem jako asi tvrdohlavá, tak se mi moc nelíbí, jakože by mi do toho někdo úplně šťáral. Tak za zpětná vazba by asi pak pro mě nebyla přínosem a spíš bych si fakt jako jela v tom svém. Ale, ale jinak jo, jinak si nechám hodně poradit.

ABP: Jo dobře.

ÚV7: Takže jsem neřekla škálu že. Jo tak ta trojka no.

ABP: A poslední oblastí je spokojenost v profesi a vize do budoucna, tak máte za sebou několik měsíců nebo let práce na pozici učitelky v mateřské škole. Je nějaká situace, která byla pro Vás natolik zlomová, že by Vás hodně ovlivnila?

ÚV7: Přístup bývalé paní ředitelky, ta byla pro mě velice zlomová, tak to jsem si hodně doma obřečela, jestli vůbec na tu práci mám, ale teď když jsem poznala jiné, když jsem poznala jako kdyby jiné ty metody a přístupy a tak, si myslím, že bych byla ráda, kdybych mohla i nadále učit, protože si jako fakt to dělám strašně ráda no. Já víceméně i mám tu výhodu, že mám víceméně stejně staré děti, takže já pořád čerpám, protože vlastně můj syn je v jiné mateřské školce a tam komunikují s paníma učitelkami i s paní ředitelkou, takže...

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA KÓDOVÁNÍ INTERVIEW

183 ^{PRŮBĚH HOSPITACE} vyplní hospitační arch a vlastně a ta hospitace je splněna. Takže není to takový ten, jak se to říká ^{PRŮBĚH & HOSPITACÍ} bossing, nebo taková ta buzerace prostě opravdu z toho zadu jako jo no.

184 ABP: A když byste měla jako vyloženě hospitaci, tak jsou Vám oznamovány dopředu?

185 ÚV7: ^{OZNAMOVÁNÍ HOSPITACE} Ne, nejsou.

186 ABP: Prostě náhodně.

187 ABP: Dokážete popsat, jak u Vás probíhá zpětná vazba právě z těchto hospitací?

188 ÚV7: ^{PRŮBĚH ZPĚTNÉ VAZBY} My si o tom, jako říkám fakt jako povídámE každéj den, takže spíš je to takhle.

189 ABP: Jo jo jo, takže to proberete.

190 ABP: Kdybyste měla souhrnně říct, jak moc jsou pro Vás rady z hospitací či zpětných

191 vazeb užitečné a přínosné na škále od 1 do 5 (kdy 1 je nejméně a 5 je nejvíce), jakou

192 hodnotu byste zpětné vazbě dala a proč zrovna tuto hodnotu?

193 ÚV7: Já, pokud by se mi něco nelíbilo, nebo jako když třeba vybírám třeba nějakou besídku

194 nebo něco, tak určitě by se mi nelíbilo, protože já si za svoji práci celkem hodně stojím.

195 Myslím já jsem jako asi tvrdohlavá, tak se mi moc nelíbí, jakože by mi do toho někdo úplně

196 šťáral. Tak za zpětná vazba by asi pak pro mě nebyla přínosem a spíš bych si fakt jako jela v

197 tom svém. Ale, ale jinak jo, jinak si nechám hodně poradit.

198 ABP: Jo dobře.

199 ÚV7: ^{VÁNA ZPĚTNÉ VAZBY} Takže jsem neřekla škálu že. Jo tak ta trojka no.

200 ABP: A poslední oblastí je spokojenost v profesi a vize do budoucna, tak máte za sebou

201 několik měsíců nebo let práce na pozici učitelky v mateřské škole. Je nějaká situace,

202 která byla pro Vás natolik zlomová, že by Vás hodně ovlivnila?

203 ÚV7: ^{ZLOMOVÁ SITUACE} Přístup bývalé paní ředitelky, ta byla pro mě velice zlomová, tak to jsem si hodně doma

204 obřežela, jestli vůbec na tu práci mám, ale teď když jsem poznala jiné, když jsem poznala

205 jako kdyby jiné ty metody a přístupy a tak, si myslím, že bych byla ráda, kdybych mohla i

206 nadále učit, protože si jako fakt to dělám strašně ráda no. Já víceméně i mám tu výhodu, že

207 mám víceméně stejně staré děti, takže já pořád čerpám, protože vlastně můj syn je v jiné

208 mateřské školce a tam komunikuji s paníma učitelkami i s paní ředitelkou, takže vlastně i to je

209 velkým přínosem, protože jsem tam vlastně vypomáhala ještě, když jsem byla na mateřské i

Obrázek 1 - Ukázka kódování interview