

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Fenomén uvádějícího učitele v mateřské škole

The phenomon of an introducing teacher in kindergarten

Bc. Nikola Meryová

Vedoucí práce: PhDr. Jana Poche Kargerová, Ph.D.

Studijní program: Pedagogika předškolního věku

2024

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „*Fenomén uvádějícího učitele v mateřské škole*“ vypracovala pod odborným vedením vedoucího práce PhDr. Jany Poche Kargerové, Ph.D. samostatně za použití pramenů a literatury, které jsou v práci uvedeny. Dále potvrzuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 2. 12. 2024

Podpis:

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Janě Poche Kargerové, Ph.D. za její odborné rady, vstřícnost a čas, který věnovala mně a mé práci. Poděkování patří rovněž všem zúčastněným respondentkám za jejich ochotu a upřímnost při ohniskových skupinách a rozhovorech. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině a příteli za jejich trpělivost a oporu, kterou mi projevili v průběhu studia a zejména při psaní diplomové práce.

ABSTRAKT

Tématem diplomové práce je, v souvislosti s oficiálním přijetím novely *zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, velmi aktuální téma uvádějících učitelů v mateřských školách. Teoretická část práce se zaměřuje na tento fenomén jak z pohledu profesního standardu, tak v kontextu současné situace a legislativního ukotvení. Soustředí se také na problematiku začínajících učitelů a jejich adaptačního procesu. Podstatnou součástí teoretické části práce je vymezení forem uvádění začínajících učitelů do praxe a jejich spolupráce s uvádějícími učiteli. Reciproční přínos této spolupráce a potřebu jeho komplexního zakotvení do systému uvádění potvrdilo výzkumné šetření.

Pro empirickou část je zvolen kvalitativní přístup. Klíčovou metodou jsou ohniskové skupiny začínajících a uvádějících učitelek tří mateřských škol. Výzkumné šetření doplňují rozhovory s ředitelkami a obsahová analýza dokumentace. Primární cíl práce, tedy analýza problematiky uvádějících učitelů v kontextu současných legislativních změn, byl v průběhu práce doplněn o sekundární cíl. Tím bylo, v návaznosti na teoretická východiska, srovnání přístupu k procesu uvádění začínajících učitelů v českém a rakouském vzdělávacím prostředí.

Výzkumné šetření odhalilo potřeby začínajících a uvádějících učitelů, stejně jako perspektivu vedení mateřských škol. Analýza ohniskových skupin, rozhovorů i dokumentů umožnila shrnout efektivní metody využitelné v procesu uvádění začínajících učitelů a zformulovat návrhy, které z rozhovorů vyplynuly. Výzkum prokázal, že kvalitní systém indukce je klíčový pro efektivitu práce začínajícího i uvádějícího učitele. Jeho základem by měla být v první řadě dostatečná informovanost všech zúčastněných stran a jejich důkladná příprava na tento proces. Empirická část práce upozornila, že v současnosti se však potýká jak Česká republika, tak i Horní Rakousko s výzvami v procesu jeho implementace do praxe.

KLÍČOVÁ SLOVA

Uvádějící učitel, začínající učitel, provázející učitel, novela zákona o pedagogických pracovnících, mentoring, mateřská škola

ABSTRACT

The topic of the thesis is, in connection with the official adoption of the amendment to Act No. 563/2004 Coll., on Education staff, the very current topic of introducing teachers in kindergartens. The theoretical part of the thesis focuses on this phenomenon both from the perspective of professional standards and in the context of the current situation and legislative anchoring. It also focuses on the issue of novice teachers and their adaptation process. An essential part of the theoretical part is defining the forms of induction of novice teachers and their cooperation with the introducing teachers. The reciprocal benefits of this collaboration and the need for its complex incorporation in the induction system were confirmed by the research investigation.

A qualitative approach is chosen for the empirical part. The key method is focus groups of novice and induction teachers in three kindergartens. Interviews with principals and content analysis of documentation complement the research investigation. The primary aim of the thesis, analyzing the issue of introducing teachers in the context of current legislative changes, was supplemented by a secondary aim during the thesis. This was to compare, in relation to the theoretical background, the approach to the induction process of beginning teachers in the Czech and Austrian educational environments.

The research revealed the needs of beginning and introducing teachers as well as the perspective of kindergarten management. The analysis of focus groups, interviews and documents allowed to summarize effective methods to be used in the induction process of beginning teachers and to formulate suggestions that emerged from the interviews. The research demonstrated that a quality induction system is crucial for the effectiveness of both beginning and inducting teachers. It should be based primarily on sufficient awareness and thorough preparation of all participants for the process. However, the empirical part of the thesis pointed out that both the Czech Republic and Upper Austria are currently facing challenges in the process of its implementation in practice.

KEYWORDS

Introducing teacher, novice teacher, accompanying teacher, amendment to the Act No. 563/2004 on Education Staff, mentoring, kindergarten

OBSAH

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Profesní standard učitele mateřské školy	10
1.1 Kvalifikační předpoklady.....	10
1.2 Profesní standard a profesní kompetence předškolního pedagoga.....	15
1.2.1 Kompetenční modely.....	16
2 Začínající učitel.....	21
2.1 Adaptační proces	23
3 Uvádějící učitel.....	28
3.1 Kvalifikační předpoklady.....	29
3.2 Provázející učitel	31
4 Spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele.....	33
4.1 Oblasti uvádění.....	34
4.1.1 Organizace školy	34
4.1.2 Metodická podpora pedagogické činnosti	35
4.1.3 Navazování vztahů s rodiči a kolegy	35
4.1.4 Spolupráce s dalšími subjekty	36
4.1.5 Seberozvoj	36
4.2 Metody podpory v procesu uvádění.....	36
4.2.1 Mentoring, koučink	37
4.2.2 Supervize a intervize	38
4.2.3 Hospitace, náslechy	39
5 Legislativní ukotvení	41

5.1	<i>Novela zákona o pedagogických pracovnících z roku 2023</i>	42
6	Fenomén uvádějícího učitele v Horním Rakousku	45
6.1	<i>Vzdělávání předškolních pedagogů v Horním Rakousku</i>	45
6.2	<i>Proces uvádění začínajících učitelů v Horním Rakousku</i>	46
	EMPIRICKÁ ČÁST	49
7	Metodologie práce	49
7.1	<i>Použité metody šetření</i>	50
8	Cíl empirické části a výzkumné otázky	53
9	Výzkumný vzorek	56
10	Vlastní výzkumné řešení – ohniskové skupiny	58
11	Vlastní výzkumné šetření – rozhovory s ředitelkami	65
12	Vlastní výzkumné šetření – strukturované rozhovory (Rakousko)	73
13	Výsledky šetření	75
14	Diskuse	83
	ZÁVĚR	89
	Seznam použitých informačních zdrojů	91
	Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence	101
	Seznam příloh	102

ÚVOD

Nástup čerstvého absolventa oboru předškolní pedagogiky do praxe je bezesporu náročným obdobím. Přestože studium poskytuje studentovi teoretické znalosti a prochází v rámci něho různými studentskými praxemi, při kterých má možnost své znalosti i dovednosti podrobit zkoušce se samotnými dětmi, povolání učitele mateřské školy je mnohem komplexnější. Až skutečná praxe odhalí to, co se v rámci studia možná ani naučit a vyzkoušet nedá. V rámci vlastní pedagogické praxe se totiž setkává s určitými situacemi, které vyžadují jeho okamžitou reakci a jednání. V kombinaci se sebereflexí tato zkušenost formuje postupně ze začínajícího učitele zkušeného pedagoga. V průběhu práce vysvětlují, že se zejména z těchto důvodů jedná o kritické (až o rizikové) období v kariéře učitele, které v mnoha případech rozhoduje o jeho setrvání v profesi. Proto je podpora učitele v tomto období tak významná.

Téma uvádění začínajících učitelů, někdy také „indukce“, je v pedagogických sborech velice aktuální a diskutované. V současnosti k tomu přispěla především novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (dále se v textu objevuje také zkrácené označení „Novela“). Ta s účinností od 1. ledna 2024 přiznává začínajícímu učiteli dvouleté adaptační období, při kterém ho má podpořit uvádějící učitel. Osobně se mě novela dotýká, protože jsem se ve školním roce 2023/24 stala uvádějící učitelkou pro svou kolegyni, která byla na pozici učitelky prvním rokem. Zároveň jsem poměrně nedávno nastoupila do praxe a prošla si svým obdobím začínajícího učitele, takže mám z tohoto období čerstvě v paměti i vlastní pocity a mohu přispět k problematice svým pohledem. Tyto skutečnosti mi umožňují vnímat situaci z obou perspektiv, proto jsem si pro svou diplomovou práci zvolila právě tento fenomén.

Dokument „*Strategie vzdělávací politiky ČR 2020*“ uvedl 3 klíčové priority, přičemž jednou z nich byla podpora kvalitní výuky a učitele jako její předpoklad. Autoři zastávají názor, že právě učitelé jsou nástrojem soustavného zkvalitňování vzdělávání, s čímž nelze nesouhlasit. Jedním z dílčích cílů této oblasti bylo mimo jiné zavedení kariérního systému, což mohlo položit základy právě i pro systém uvádění začínajících učitelů. K jeho realizaci nakonec nedošlo. Aktuální „*Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*“ již mezi dvěma hlavními strategickými cíli podporu pedagogů či jejich další vzdělávání nezahrnuje. Podpora

pedagogů je naproti tomu stanovena jako třetí strategická linie z celkového počtu pěti. Dokument opět připomíná, že právě kvalitní pedagogové jsou základním stavebním kamenem kvalitnějšího vzdělávání. To mimo jiné koresponduje také s Doporučením Rady Evropské unie, ve kterém se předkládá, že „... *přínosné jsou pouze vysoce kvalitní služby předškolního vzdělávání a péče, zatímco služby nízké kvality mají výrazný negativní dopad na děti a na společnost jako celek*“ (Evropská unie, 2019, s. 5). Na rozdíl od prvního dokumentu zmiňuje „*Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*“ výslovně podporu začínajících učitelů, stejně jako uvádějících učitelů (MŠMT, 2014, MŠMT, 2020). Na základě zmíněných dokumentů a Novelu tedy můžeme usuzovat, že vzdělávací politika státu opravdu směřuje ke zkvalitnění vzdělávání právě prostřednictvím podpory profesního rozvoje pedagogů.

S ohledem na výše zmíněné si teoretická část práce klade za cíl charakterizovat problematiku procesu indukce v současnosti, a to zejména v kontextu Novelu. První kapitola objasňuje, z jakého důvodu se tématem uvádění začínajících učitelů a rozvojem profesních kompetencí zabýváme. Druhá kapitola se zaměřuje na začínající učitele, přičemž cílem je poskytnout kromě definice pojmu komplexnější pohled na situaci učitelů, kteří jsou na začátku své učitelské kariéry a na procesy, jimiž v tomto období prochází. Právě na tyto požadavky reaguje třetí kapitola věnovaná ústřední osobě práce, tedy uvádějícímu učiteli. Uvádí specifické požadavky na tuto roli i stručné porovnání s pojmem provázejícího učitele. Další kapitola představuje propojení obou předchozích kapitol a klade si za cíl postihnout základní formy možné kooperace začínajících a uvádějících učitelů, včetně konkrétních příkladů. Jak již bylo předesíláno, zaměření diplomové práce na uvedené téma vzniklo nejen z vlastního zájmu o problematiku indukce, ale také v reakci na současnou legislativní změnu. Proto se v předposlední kapitole věnuji novele zákona o pedagogických pracovnících (Zákon č. 183/2023 Sb.), jejíž součástí je i historické srovnání. V poslední kapitole teoretické části se zaměřuji na komparaci se zahraničními programy uvádění, konkrétně v Horním Rakousku, s cílem poskytnout hlubší vhled do této problematiky. Inspirací pro zařazení této kapitoly byl zejména vlastní několikaměsíční pobyt v Rakousku a zájem o zvýšení přínosu práce.

Empirická část se, v návaznosti na teoretickou část a její cíl, orientuje na představení skutečného obrazu procesu uvádění začínajících učitelů. Prostřednictvím ohniskových skupin začínajících a uvádějících učitelek a rozhovorů s ředitelkami mateřských škol se výzkumné šetření soustředí nejen na proces implementace legislativní změny, ale také na identifikaci potřeb učitelek, kterých se změna přímo dotýká. V průběhu psaní této práce jsem využila příležitosti rozšířit výzkum na perspektivu hornorakouského systému uvádění s cílem postihnout rozdíly mezi systémy uvádění začínajících učitelů v obou zemích.

V teoretické části práci používám, vzhledem k dostupné odborné literatuře, i přes většinové zastoupení žen v této profesi, generalizované označení „učitel“. V empirické části však užívám především pojmenování „učitelka“ z toho důvodu, že se výzkumného šetření zúčastnily pouze ženy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Profesní standard učitele mateřské školy

Před tím, než se podrobněji zaměřím na problematiku uvádění začínajících učitelů a její klíčové účastníky, je důležité nejprve objasnit souvislosti, které obecně vedly k potřebě zabývat se těmito a souvisejícími tématy. Zároveň tato úvodní kapitola nabídne odpověď na otázku, proč má smysl se zaměřit právě na profesní standard a rozvoj profesních kompetencí.

Jak jsem již naznačila v úvodu, nejen zahraniční, ale i čeští autoři stále častěji debatují o zvyšování kvality (předškolního) vzdělávání a o prostředcích k dosažení tohoto cíle. Výzkumná šetření dokládají, že kvalita pedagogických pracovníků přímo souvisí s kvalitou pedagogického působení a kvalitou školy (Manning et al., 2019). To se zdá jako logická úvaha. Spilková (2010) však doplňuje, že kvalita pedagogů může hrát ve vzdělávacím procesu významnější roli než například kvalita kurikula nebo materiální vybavení školy. Tuto skutečnost dokládá také dokument „*Rámeček kvality Evropské unie pro předškolní vzdělávání a péči*“, který je součástí „*Doporučení rady Evropské unie o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče*“ (Evropská unie, 2019). Stojí na pěti pilířích – dostupnost, pracovníci, evaluace a monitorování, řízení a financování, a kurikulum. Pro tuto práci je významný druhý z pěti pilířů zaměřený na pedagogické pracovníky, zahrnující dvě prohlášení o kvalitě. Ta směřují zaprvé ke kvalifikaci a dalšímu profesnímu rozvoji a za druhé k příznivým pracovním podmínkám, který tento další rozvoj umožní a podpoří. Vzhledem k tomu, že kvalifikační předpoklady, rozvoj profesních kompetencí i profesní standard jsou obecně platné pro všechny pedagogické pracovníky, dala jsem v pořadí přednost právě této kapitole před kapitolami úžeji zaměřenými. V první řadě bude pozornost věnována v současné době jediné legislativně ukotvené součásti – kvalifikačním předpokladům předškolních pedagogů.

1.1 Kvalifikační předpoklady

Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka definuje *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Zmíněný zákon jmenuje svéprávnost, odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázání znalosti českého jazyka jako

obecně platné předpoklady pro výkon učitelské profese. Pro učitele mateřských škol je dále konkrétněji stanoveno, že odbornou kvalifikaci mohou získat absolvováním vysokoškolského studia, vyššího odborného studia či středoškolského studia ukončeného maturitní zkouškou. Pro všechny zmíněné možnosti platí, že se musí jednat o pedagogické obory zaměřené na přípravu učitelů mateřských škol. Za kvalifikované učitele mateřské školy se také považují absolventi vysokoškolských oborů učitelství pro první stupeň ZŠ, vychovatelství či pedagogiky volného času. Kvalifikace jim je uznána pouze za podmínky, že splní povinnost dokončení studia k rozšíření odborné kvalifikace zaměřené na přípravu učitelů MŠ. Totéž platí pro absolventy oborů vychovatelství na vyšších odborných školách. Středoškolským absolventům oborů zaměřených na přípravu vychovatelů pak stačí vykonání srovnávací zkoušky odpovídající obsahově i formálně maturitní zkoušce z oboru předškolní pedagogiky. Specifický případ představují učitelé, kteří působí ve třídách či školách určených dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, pro které jsou platné výše uvedené kvalifikační požadavky, a zároveň nutnost vysokoškolského, vyššího odborného či při nejmenším rozšiřujícího studia zaměřeného na speciální pedagogiku (Zákon č. 563/2004 Sb.). Nad rámec legislativně daných požadavků lze určit další specifika učitelského povolání. Jedním z nich je skutečnost přímo se pojící s problematikou této diplomové práce, tedy s ohledem na začínajícího učitele. Očekává se od něj, že od prvního dne bude vykonávat svou práci plnohodnotně ve všech ohledech a nemůže začít pozvolna jednotlivými úkony, jak by tomu mohlo být v jiném oboru (Šimoník, 1994). Zároveň učitel sice v průběhu studií absolvuje pedagogické praxe, přesto se však nelze dopředu zcela připravit či nacvičit si různé situace (a hlavně jejich modifikace), se kterými přijde do styku po nástupu do praxe. Podlahová (2004) dodává, že učitel zároveň nemá jistotu výsledku své práce, protože je často přímo nevidí. Tato nejistota může být základem syndromu vyhoření.

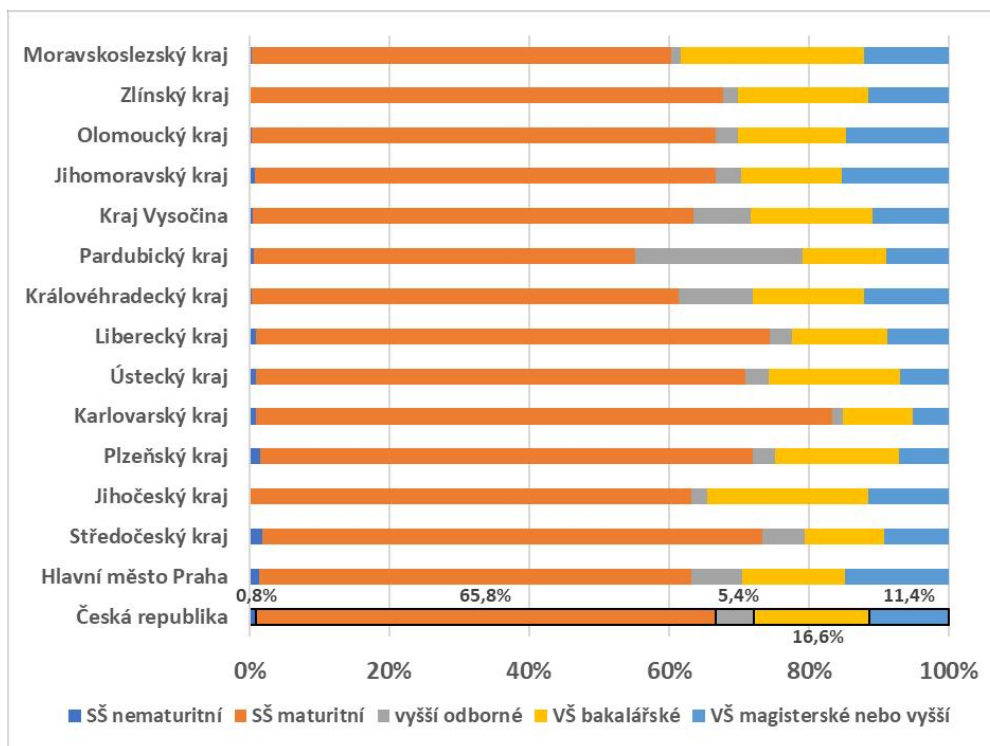
Uvedená specifika a předpoklady se samozřejmě týkají plošně všech pedagogických pracovníků, ale zaměříme-li se konkrétně na učitele mateřských škol, našli bychom ještě další specifické předpoklady. Syslová a Borkovcová (2022) uvádí například multioborovost, což znamená, že učitel je schopen integrace obsahu vzdělávání. Dalšími požadavky jsou schopnost zprostředkovat dětem základy všeobecného poznání, a v neposlední řadě udávat dětem správný morální příklad. Autorky dále kladou důraz na mluvený projev učitele, protože působí na děti jako mluvní vzor v období velmi sensitivním pro jejich dětský vývoj

řeči. Zároveň se umění komunikace pedagogů odráží ve vztazích s rodiči, které jsou pro toto povolání také specifické. Dalším výrazným rysem povolání učitele mateřské školy je nutnost úzké spolupráce s dalšími pedagogy (nejméně s jedním, se kterým třídu vedou), přičemž se klade důraz na jednotnost obou pedagogů (Šimoník, 1994). Pokud bychom toto hledisko opět aplikovali na začínající učitele, právě požadavky v oblasti mezilidské komunikace můžeme označit za jednu z jejich největších obtíží. Nároky kladené na začínající učitele v této oblasti jsou již od počátku velice vysoké, a to nejen díky nutnosti navázání kladných a důvěryhodných vztahů s dětmi, ale také s jejich rodiči a schopnosti spolupráce s dalšími školskými zařízeními (Píšová, Hanušová, 2016; Záleská et al., 2019).

Určité požadavky na výkon profese předškolního pedagoga nalezneme také v samotném „*Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání*“ (2021), kde jsou v rámci poslední kapitoly vymezeny povinnosti učitele mateřské školy. Kromě odpovědnosti za tvorbu školního (třídního) vzdělávacího programu v souladu s požadavky RVP PV, cílevědomost a plánovitost vzdělávacího programu a průběžné vyhodnocování průběhu, podmínek a výsledků vzdělávání, stanovuje další povinnosti učitele. Konkrétně jsou zde vyjmenovány jednotlivé odborné činnosti, které má učitel povinnost vykonávat, způsoby vedení vzdělávání a požadavky na učitele ve vztahu k rodičům. S ohledem na primární zaměření práce je však nebudu rozebírat hlouběji.

Jak jsem již naznačila v samotném úvodu kapitoly, na rozdíl od učitelských profesí ve vyšších vzdělávacích stupních, povolání učitele mateřské může vykonávat i osoba bez vysokoškolského vzdělání. Podmínkou je dosažení alespoň středoškolského pedagogického vzdělání se zaměřením na přípravu učitelů mateřské školy či vychovatelů (pouze v případě vykonání zkoušky odpovídající obsahově zkoušce z pedagogiky předškolního věku) (Zákon č. 563/2004 Sb.). Z nejaktuálnějších dostupných dat MŠMT (Maršíková, Jelen, 2019) vyplývá, že ve školním roce 2018/19 bylo nejvyšším dosaženým vzděláním většiny učitelů mateřských škol středoškolské s maturitou. Vyšším odborným vzděláním disponovalo 5,4 % učitelů a vysokoškolsky vzdělaných bylo necelých 28 % učitelů, z toho 11,4 % na magisterské úrovni. Nejvyšší podíl vysokoškolsky vzdělaných učitelů mateřských škol najdeme v Moravskoslezském a Jihočeském kraji. Procentuální úroveň magisterského vzdělání zvyšuje celorepublikovému průměru Praha, Jihomoravský a Olomoucký kraj.

Graf nejvyššího dosaženého vzdělání učitelek mateřských škol v ČR ve školním roce 2018/2019



Zdroj: Maršíková, Jelen (2019, s. 21)

Naopak nejnižší procento vysokoškolsky vzdělaných učitelů mateřských škol vidíme v Karlovarském, Středočeském a Pardubickém kraji. Středočeský kraj zároveň společně se Prahou a Plzeňským krajem zvyšují procento nekvalifikovaných učitelů MŠ. Vzhledem k tomu, že u učitelů v mateřských školách zatím není zákonný požadavek na vyšší než středoškolské vzdělání, liší se tento graf od vyšších vzdělávacích stupňů zcela zřetelně. Od 1. stupně základních škol až po střední školy dominovalo u učitelů vysokoškolské magisterské vzdělání (nejvyšší procento bylo na 2. stupni ZŠ, kde přesáhlo hodnotu 90 %).

Tabulka nejvyššího dosaženého vzdělání učitelů mateřských škol v ČR mezi lety 2012–2022

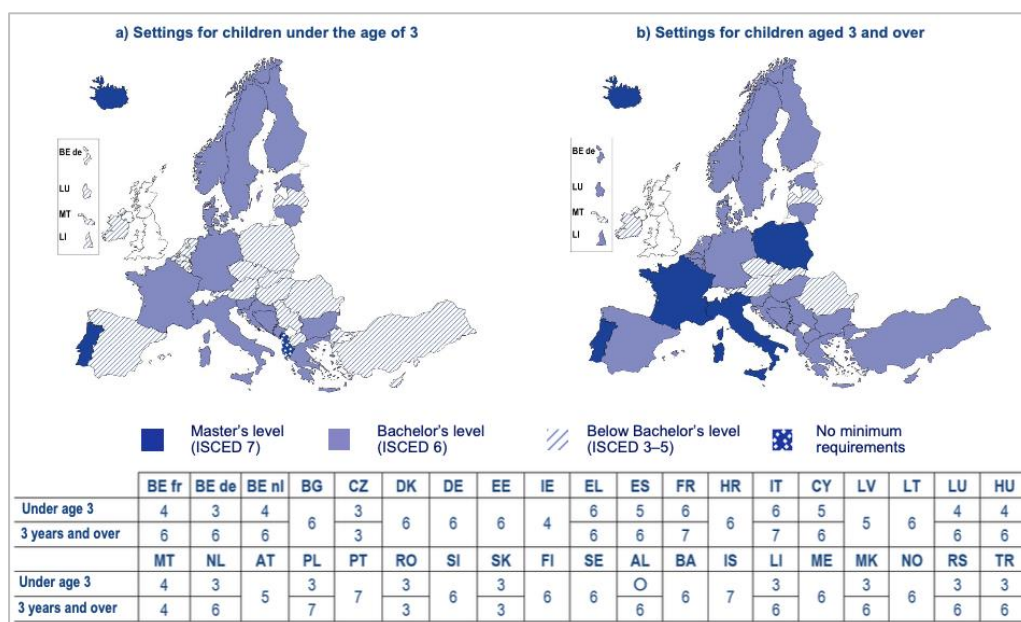
Nejvyšší dosažené vzdělání	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Učitelé (bez ředitelů a zástupců ředitele/řídících pracovníků)											
Střední a střední vzdělání s výučním listem	1,4%	1,4%	1,3%	1,0%	0,9%	0,9%	0,9%	1,0%	1,1%	1,1%	1,1%
Střední vzdělání s maturitní zkouškou	82,0%	80,3%	77,3%	75,5%	74,0%	72,8%	71,9%	70,7%	69,1%	67,7%	66,5%
Vyšší odborné vzdělání	3,1%	3,3%	4,1%	4,6%	4,8%	5,2%	5,3%	5,6%	5,9%	6,2%	6,5%
Vysokoškolské – bakalářské	7,0%	7,7%	9,3%	10,4%	11,4%	12,2%	12,9%	13,4%	14,6%	15,1%	15,7%
Vysokoškolské – magisterské	6,5%	7,3%	7,8%	8,4%	8,8%	8,8%	8,8%	9,1%	9,3%	9,7%	10,0%
Vysokoškolské – doktorské	0,0%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%	0,1%

Zdroj: MŠMT (© 2013–2024, tabulka B3.12)

Je ovšem nutno podotknout, že situace se mění k lepšímu, ačkoliv zatím ne příliš rychle. Jak prezentuje výše uvedená tabulka, v dekadě 2012–2022 se podíl středoškolsky vzdělaných učitelů mateřských škol snížil z 82 % na necelých 67 %, a to ve prospěch vysokoškolského vzdělání, které stoupl z 13,5 % na necelých 26 % (MŠMT, © 2013–2024).

V Evropě se jedná o poměrně ojedinělý jev, protože většina evropských států požaduje pro výkon činnosti předškolního pedagoga alespoň bakalářský titul. Kromě České republiky mají nižší požadavky na výši dosaženého vzdělání předškolních pedagogů v Irsku, Lotyšsku, Rakousku, Rumunsku, na Maltě a na Slovensku. Nutno doplnit, že tato data hovoří o pedagogických pracovnících u dětí ve věku 3–6 let. U pedagogických pracovníků pracujících s dětmi mladšími tří let bychom našli větší rozdíly v požadavcích na nejvyšší dosažené vzdělání pedagogických pracovníků v evropských zemích, kde není potřeba bakalářské vzdělání. To se týká Belgie, Estonska, Kypru, Lucemburska, Maďarska, Nizozemska, Polska, Litvy, Severní Makedonie, Srbska a Turecka. Další výjimku pak tvoří Albánie, která nemá žádné požadavky na vzdělání pedagogických pracovníků u dětí mladších tří let. Naopak na Islandu a v Portugalsku je požadován magisterský titul i pro pedagogické pracovníky u dětí mladší tří let (Eurydice, 2023).

Schéma požadavků na vzdělání předškolních pedagogů v Evropě



Zdroj: Eurydice (2023, s. 2)

1.2 Profesní standard a profesní kompetence předškolního pedagoga

V předchozí části bylo hlavním záměrem vymezení kvalifikačních předpokladů pedagogických pracovníků se zaměřením na učitele mateřských škol. Prezentovaná data, doplněná o mezinárodní srovnání, dokládají, proč je podstatné se profesním růstem zabývat. Vítěčková (2018, s. 36) chápe profesní standard jako „*normu stanovující standardní kvality učitele, tedy jeho kompetence, které jsou požadavkem pro výkon učitele...*“ V rámci tématu profesního rozvoje se setkáváme s problematikou profesních kompetencí, které jsou klíčovým předmětem tohoto rozvoje. Pro téma této diplomové práce představují profesní kompetence velmi důležité východisko, protože bez jejich zohlednění je uvádění učitelů obtížné. Umožňují nám vymezit kritéria, o která se při uvádění můžeme opřít. Definice vzdělávacích kompetencí využíváme například i v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Neméně významné je vymezení kompetencí pro profesní rozvoj samotných pedagogů. Vzhledem k tomu, že profesní standard představuje v širším smyslu nároky na učitelskou profesi, lze konstatovat, že definování profesního standardu je základem pro vymezení kvality pedagogické činnosti (Spilková, 2010, Juklová, 2013, Manning et al., 2019).

Syslová a Chaloupková (2015, s. 9) srovnávaly, jakým způsobem jsou nastaveny profesní standardy v jiných zemích a došly k závěru, že: „*Profesní standardy jsou formulovány v těsné vazbě na pojetí učitelské profese v dané zemi. Mohou mít podobu profesních kompetencí nebo klíčových profesních činností.*“ Zároveň dodávají, že tato kritéria nelze vymezit plošně napříč kulturami. Přesto z jejich analýzy vyplynulo, že většina zemí definovala profesní standardy či profesní kompetence na národní úrovni. Nyní se zaměřím podrobněji na samotné profesní kompetence.

Tureckiová a Veteška (2008) upozorňují na rozdíl v pojetí kompetencí, kdy především pro laickou veřejnost mohou znamenat vliv či autoritu, ale na straně druhé také oprávnění k rozhodování. Přestože částečně se obě pojetí prolínají, v kontextu akademické práce vnímám jako vhodnější nahlížet na kompetence jako na odborný termín, který označuje „... *soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také například postojů, které jednotlivec využívá k úspěšnému řešení nejrůznějších úkolů a životních situací a jež mu umožňují osobní rozvoj i naplnění jeho životních aspirací...*“ (Tureckiová, Veteška, 2008,

s. 25). Zejména předposlední stanovisko je podstatné pro další souvislosti. Rozvíjí ho například Vašutová (2004, podle Garabiková Pártlová, Podhrázská, 2017), která uvádí, že je možné rozvíjet všechny kompetence, a to nejen v období přípravného vzdělávání učitelů, ale také během (a domnívám se, že právě také prostřednictvím) pedagogické praxe.

Koncepcí profesních kompetencí se zabývalo několik českých autorů. Ve velké míře se jimi zabývala již zmíněná Vašutová (2007, podle Garabiková Pártlová, Podhrázská, 2017), která navrhla jejich rozdělení na: předmětové; didaktické a psychodidaktické; pedagogické; diagnostické a intervenční; sociální, psychosociální a komunikativní; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivující a ostatní. Jak uvádí Syslová a Chaloupková (2015), tyto klíčové kompetence vznikly jako prostředek profesního standardu na základě projektu „*Podpora práce učitelů*“. Stručnější dělení kompetencí, zaměřené již konkrétně na učitele mateřských škol, představili Mertin a Gillernová (2010). Jejich návrh, obsahuje celkem čtyři skupiny profesních dovedností: sociálněpsychologické, oborové a metodické, a speciálně výchovné a diagnostické profesní dovednosti. Přestože se v obou případech jedná o stále funkční a používané rozdělení, existují aktuálnější kompetenční rámce, jejichž představení upřednostňuji. Proto se v této práci nebudu zabývat výše zmíněnými koncepcemi do hloubky.

1.2.1 Kompetenční modely

Jak věcně podotýká Píšová et al. (2011), s modely profesního rozvoje se můžeme setkat častěji v kontextu přípravného vzdělávání. Původně však vznikaly s cílem vymezit koncepci kvalitního učitele jako nástroje kvalitní výuky. Teprve z těchto modelů mohou zřetelněji vyplynout požadavky na pregraduální studium učitelů. V této práci se vzhledem k jejímu zaměření budu zabývat právě kompetenčními modely zaměřenými na předškolní pedagogii.

Jako první představím model „*Kompetenční učitel pro 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*“ (Kargerová et al., 2011). Vznikl modifikací zahraničního rámce zpracovaného, jak již název naznačuje, pod záštitou *International Step by Step Association* v roce 2010. Původní dokument vzešel z potřeby asociace průběžně hodnotit kvalitu programu. Na základě tohoto požadavku zformuloval odborný mezinárodní tým požadavky na vzdělávací program, součástí něhož byly i profesní standardy učitele.

Následně byly přepracovány týmem českých odborníků pro oblast předškolní a primární pedagogiky, a zároveň aby byly v souladu s kontextem českého vzdělávacího prostředí. Vzhledem k obecným východiskům vzdělávacího programu *Začít spolu* tímto dokumentem rezonuje zaměření na individualitu každého dítěte, respekt k jeho jedinečnosti i potřebám, ale (s přihlédnutím k demokratickým hodnotám) současně i na společnost a spolupráci s rodinou a komunitou. Všechny tyto požadavky korespondují se současným osobnostně orientovaným pojetím předškolní pedagogiky v České republice. Dokument zároveň slouží jako evaluační nástroj pro hodnocení práce učitele, na základě kterého může analyzovat oblasti, ve kterých se může profesně posouvat a zvyšovat tak kvalitu své práce. Evaluaci může uskutečnit na základě konkrétních indikátorů, které jsou definovány v rámci kritérií jednotlivých oblastí. Těch je celkem sedm: komunikace; rodina a komunita; inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty; plánování a hodnocení; výchovně vzdělávací strategie; učební prostředí a profesní rozvoj. Materiál (Kargerová et al., 2011) zároveň nabízí konkrétní rámce obsahových náplní indikátorů, které učitelé představí konkrétní způsoby jejich naplnění.

Pro účely této diplomové práce je nejvýznamnější poslední oblast, tedy profesní rozvoj. Tato část je v porovnání s ostatními nejkratší, obsahuje pouze jedno kritérium: „*Učitel pravidelně hodnotí a zvyšuje kvalitu a efektivitu své práce, neustále zvažuje své profesní kompetence, reaguje na požadavky měnícího se světa a potřeby společnosti z toho vyplývající.*“ (Kargerová et al., 2011, s. 55). Třetí indikátor vyzdvihující týmovou spolupráci vnímám jako velmi podstatný, protože zejména v preprimárním vzdělávání je spolupráce s dalšími kolegy (konkrétně minimálně kolegou ve třídě) klíčová. Podle druhého indikátoru by měl učitel hodnotit svou práci na základě různých zdrojů, včetně reflexe od dětí. Zpětná vazba od dětí předškolního věku pravděpodobně nebude tak komplexní, jako by tomu mohlo být v případě dětí školního věku. Přesto může být zdrojem podstatných informací pro práci učitele a neměla by být opomíjena. Přestože je tento model současně aplikovatelný na primární stupeň vzdělávání, zdá se mi, s výjimkou poslední poznámky, funkční a velmi inspirativní i pro preprimární stupeň.

Druhou autorkou, která se profesním kompetencím předškolních pedagogů věnovala a kterou nelze opomenout, je Zora Syslová. Společně s Lucií Chaloupkovou zpracovala

v roce 2015 „*Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*“ jako výstup z projektu „*Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání*“. Vznikl modifikací nástroje pro pedagogy základních a středních škol „*Rámec profesních kvalit učitele*“ vytvořený v roce 2012 kolektivem autorů v čele s Annou Tomkovou. Stejně jako tato předloha, i „*Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*“ je evaluačním nástrojem se základem v profesních činnostech. Dokument (Syslová, Chaloupková, 2015) vymezuje předpoklady jejich kvality, kterými jsou kompetence (v podobě kritérií kvality), etické principy učitelské profese a profesní znalosti. V souladu s předchozím představeným modelem staví autorky na první příčku potřebných dovedností pro profesní rozvoj právě schopnost sebereflexe pedagogické činnosti. Nástroj se sestává z celkem osmi oblastí. Za klíčové považují autorky stanovení termínu a konkrétních oblastí vyhodnocení. Dále nezapomínají ani na podmínky, za kterých je možné profesní rozvoj uskutečnit. V první řadě je touto podmínkou kolegiální podpora v různých formách. Ta se ukazuje jako klíčová a v práci se jí budu dále věnovat rozsáhleji. V dokumentu se také objevuje jako druhá podmínka práce s profesním portfoliem, která nástroj odlišuje od ostatních.

O využití profesního portfolia hovoří také Kopáčová (2019) nebo Smetáčková et al. (2021). Má sloužit učiteli k sebereflexi pedagogické činnosti, ale také jako podklad pro reflektivní rozhovory ředitele s učitelem na téma profesního rozvoje a možností jeho podpory. Zároveň Syslová a Chaloupková (2015) dodávají, že portfolio může využít také uvádějící učitel právě pro účely rozšiřování svého uplatnění v oblasti mentoringu. Z tohoto důvodu vnímám tento nástroj jako velice efektivní, zejména pro začínající učitele, ale také pro zkušenější učitele, kteří mají zájem se profesně rozvíjet. Autorky v rámci tohoto dokumentu reflektují také návrh kariérního systému, včetně porovnání jeho struktury s „*Rámcem profesních kvalit učitele mateřské školy*“. Vzhledem k jeho nepřijetí ale tuto část rozvíjet dále nebudu. Přikláním se však k názoru autorek, které samy vyzdvihují přínos práce s tímto evaluačním materiálem především v reflektivním rozhovoru uvádějícího a začínajícího učitele. Zároveň je tento nástroj doplněn o videomateriály s názornými příklady, které slouží jako vizuální podpora k pochopení teoretických konceptů, čímž nástroj podtrhuje svou praktickou orientaci.

Kompetenčním modelem na národní úrovni je „*Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*“ (Bořkovec et al., 2023) vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále také „Kompetenční rámec“). Primárně byl vytvořen za účelem zkvalitňování pregraduální přípravy k učitelskému povolání a nemá sloužit jako kompetenční profil učitelů. Zároveň však dokument obsahuje tři úrovně kompetencí, včetně začínajícího a zkušeného učitele. Je tomu tak z důvodu vymezení cíle, ke kterému by studenti učitelství měli směřovat. Rámec tak může sloužit nejen pro provázející učitele při podpoře studentů, ale také uvádějícím učitelům při podpoře začínajících učitelů, což je důvod, proč je do práce zahrnut. Tento dokument je však primárně navržen pro pedagogy působící v základním a středním vzdělávání a pro aplikaci pro předškolní pedagogy by vyžadoval další úpravy. Kompetenční rámec je rozdělený do šesti oblastí, které se strukturou i obsahem velmi podobají „*Rámci profesních kvalit učitele mateřské školy*“. Patrně je tomu tak z toho důvodu, že nástroj Syslové a Chaloupkové (2015) fungoval jako jedna z inspirací pro vytvoření tohoto dokumentu. Součástí balíčku Kompetenčního rámce jsou také kartičky kompetencí, které mají sloužit k formativní práci s ním. Je tak možné soustředit se na konkrétní dovednosti, které chce pedagog ve své pedagogické činnosti rozvíjet a snadněji pak reflektovat naplnění jeho cíle. Rozčlenění do úrovně nechybí ani v tomto případě, a tak s nimi mohou pracovat jak studenti a provázející učitelé, tak začínající a uvádějící učitelé. Za podstatné považují uvést jeho závaznost a povinné využívání, avšak bez nutnosti naplňování každé dílčí kompetence.

Autoři výše zmíněných kompetenčních rámců ve shodě akcentují skutečnost, že profesní kompetence jsou nepřenosné a je nezbytné je rozvíjet průběžně. Bořkovec et al. (2023) zároveň uvádí, že rozvoj uvedených profesních kompetencí je závislý také na obecných kompetencích. Jedná se především o jazykové, komunikační, digitální, pracovní, interpersonální či interkulturní.

První kapitola nabídla stručný pohled na problematiku profesionalizace učitelského povolání. Jak bylo naznačeno, toto téma se dostává čím dál tím více do popředí jak zahraničních, tak českých odborných diskusí. Z výsledků některých debat a výzkumů vyplývá zvyšující se prestiž učitelské profese, která je však doprovázena zvyšujícími se nároky na její výkon (OECD, 2005). Takové nároky se mohou promítat v profesních

standardech často vyjádřených v podobě profesních kompetencí. Kapitola představila tři dokumenty vymezující profesní kompetence a práci s nimi, které jsou použitelné v českém vzdělávacím prostředí. Všechny akcentují důležitost profesního rozvoje pedagogů, který staví zejména na sebereflexi a spolupráci s ostatními kolegy i rodinou. Pro předškolní pedagogy je patrně nejlépe využitelný nástroj Syslové a Chaloupkové (2015) pro jeho úzké zaměření právě na učitele mateřských škol. „*Kompetenční učitel pro 21. století*“ (Kargerová et al., 2011) je oproti ostatním dvěma zaměřený více rámcově, čímž však umožňuje snadnější přizpůsobení konkrétním podmínkám škol. Existuje však jeho adaptace s názvem „*Nástroj pro hodnocení kvality práce učitele předškolního vzdělávání*“ (Škardová, 2015) zaměřená na oblast předškolního vzdělávání, která byla inspirována jak předchozím dokumentem, tak zahraničním nástrojem „*Professional Development Tool for Improving Quality of Practises in Kindergarten, ISSA*“. Tento evaluační nástroj je také rozdělen do oblastí (celkem sedmi) a opět obsahuje jednotlivé indikátory. Znatelné je jeho zaměření na dítě a jeho potřeby. Kvalitu práce učitele popisuje ve třech úrovních od neadekvátního přístupu přes dobrý začátek až po kvalitní praxi, ke které učitel směřuje. Umožňuje tak učitelům nejen snadnější orientaci v aktuální úrovni pedagogické práce, ale také konkrétně zaměřené postupy ke zlepšování kvality své pedagogické činnosti prostřednictvím příkladů uvedených do praxe. Kromě jednotlivých indikátorů obsahuje nástroj také návodné otázky, které pobízí učitele k zamyšlení nad svými postupy. V posledním představeném materiálu vnímám jako nejpřínosnější doplňující materiál – kartičky, které mohou pro začínajícího učitele představovat snadnější způsob (sebe)reflexe zaměřený konkrétněji na dílčí cíle dané oblasti rozvoje. Zároveň jsou tak jeho pokroky lépe viditelné.

Na závěr kapitoly bych ráda citovala myšlenku Syslové a Borkovcové (2022, s. 24), se kterou se ztotožňuji. Zdůrazňuje význam tohoto tématu a zároveň naznačuje směřování dalších kapitol: „*Využívání kompetenčních modelů společně s dalšími podpůrnými prostředky, jakými jsou hospitace, pedagogické rady, další vzdělávání pedagogických pracovníků apod., by mohly pomoci zvýšit kvalitu jednotlivých učitelů, včetně uvádějících, a tak i kvalitu předškolního vzdělávání obecně, ale přispěly by také k lepší socializaci začínajících učitelů mateřských škol.*“

2 Začínající učitel

V předchozí kapitole jsem naznačila, že jsem ji v pořadí upřednostnila, protože je její obsah platný pro všechny pedagogické pracovníky. Po vymezení těchto obecných rámců, které jsou podstatné pro další směřování práce, bych nyní ráda přešla k přiblížení procesu uvádění. K tomu je nezbytné primárně definovat pojmy, které budou tuto práci provázet. Název práce v sobě nese jednoho z hlavních účastníků procesu uvádění, kterému se v práci věnuji. Aby však bylo možné porozumět tomu, proč je role uvádějícího učitele pro proces indukce klíčová, je nutné nejprve objasnit, s jakými předpoklady a potřebami vstupuje do tohoto procesu právě začínající učitel. Zároveň je nutné dodat, že se v rámci této práce, jak již napovídá její název, zaměřuji na učitele mateřských škol, třebaže některé charakteristiky jsou společné pro pedagogy i vyšších vzdělávacích stupňů.

Podíváme-li se do *Pedagogického slovníku*, nabízí se nám poměrně obsáhlé vysvětlení, z něhož bych na úvod vybrala pouze část. Tedy, že se jedná o takového učitele, který „*má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy.*“ (Průcha, Mareš a Walterová, 2003, s. 306). Zde bychom mohli polemizovat o více bodech, z nichž prvním je nutnost vysokoškolského vzdělání. Osobně si myslím, že v pedagogických oborech je vysokoškolské vzdělání více než vhodné. V českém vzdělávacím prostředí však i nadále zůstává pro předškolní pedagogy požadavek pouze na minimálně středoškolské pedagogické vzdělání, jak bylo uvedeno v předchozí kapitole (Zákon č. 563/2004 Sb.). Výše uvedená definice by tedy platila buď pro pedagogy ve vyšších vzdělávacích stupních, nebo i pro učitele mateřských škol po úpravě „*má příslušné vzdělání...*“. Dalším diskutabilním bodem je z mého pohledu absence pedagogické zkušenosti, což by mohlo působit dojmem, že absolvent je vybaven pouze teoretickými znalostmi a nedisponuje vůbec žádnými praktickými zkušenostmi. V průběhu studia (jak středního, tak vysokoškolského) však studenti absolvují několik pedagogických praxí, ve kterých své teoretické znalosti uplatňují v praxi s dětmi. Zde nicméně autoři pravděpodobně nastiňovali nedostatek praktických zkušeností s chodem školy nebo třídy, s organizací či administrativní stránkou práce. To by již realitě odpovídalo lépe, stejně jako poslední bod jejich definice.

V této souvislosti však nabízí Podlahová (2004) poněkud pozitivnější náhled na začínajícího učitele. Kromě nezralosti a nezkušenosti mu na druhou stranu přisuzuje charakteristiky perspektivnosti, nadšení i naděje, což jsou vlastnosti, které mu zároveň pomáhají překonat počáteční nejistotu či obavy. Doplňuje definici začínajícího učitele s tím, že „... *nastupuje do zaměstnání vybaven po teoretické stránce, ale není zcela perfektní při praktické realizaci naučených vědomostí a získaných (dosud nepevných) dovedností.*“ (Podlahová, 2004, s. 59).

V oblasti časového vymezení období začínajícího učitele jsou názory českých i zahraničních autorů poměrně rozmanité (srov. Syslová, Borkovcová, 2022; Juklová, 2013; Vítečková, 2018; Šimoník, 1994; Katz, 1972; ETUCE, 2008; Kariková, 2015, podle Vítečková, 2018). Shodují se však na tom, že stanovit přesné časové období je problematické vzhledem k tomu, že je třeba vzít v potaz více proměnných (zejména konkrétní instituce, její vedení, individuální zkušenosti či dosažené vzdělání). Uvádí však nejčastěji rozmezí 1–3 let, přičemž se v tomto období začínající učitel seznamuje s prostředím, situacemi a sbírá dostupné informace. V dalších letech se jeho postavení ukotvuje a stabilizuje, získává vlastní profesní identitu. Konkrétnější průběh dále zpracovávám v podkapitole Adaptační proces.

Autoři (srov. Janík et al., 2017, Záleská et al., 2019, Vítečková, 2018) také často hovoří o tzv. šoku z reality či šoku z praxe. Jedná se o jev typický pro čerstvé absolventy studia po nástupu do praxe, kdy nastane střet jeho představ, tlaku na výkon, teoretických znalostí absolventa a reálných situací. Očekávání studenta mohou být zkreslená jak jeho vlastními vzpomínkami na školství v dětství, tak zprostředkovanými teoretickými informacemi z pedagogické školy (Podlahová, 2004). To ostatně vyplývá také z výzkumů (Vítečková, Gadušová, 2015), které hovoří o pocitu nedostatečné pedagogicko-psychologické přípravy začínajících učitelů. Přes 80 % respondentů tohoto výzkumu se zde vyjádřilo o průměrné či slabé připravenosti k řešení zátěžových situací. Prostřednictvím vlastních pedagogických experimentů pak učitel získává zkušenosti, díky kterým si původní představu upravuje a profesně se vyvíjí. Fází šoku z reality však nemusí projít každý začínající učitel. Záleží na individuálních dispozicích, postojích, subjektivním vnímání vlastní pedagogické práce a v neposlední řadě také na míře a kvalitě kolegiální podpory (Šimoník, 1994, Janík et al., 2017). Čím by v tomto období začínající učitel ale projít v ideálním případě měl, je podle

Harrise (2015, podle Vítěčková, 2018) tzv. „pocit úspěchu“. Jeho dosažení má pozitivně motivační vliv na setrvání v profesi. Dle výzkumů (Maršíková, Jelen, 2019; Píšová, Hanušová, 2016; Veenman, 1984, podle OECD, 2005; Britton et al., 1999, podle OECD, 2005) jsou začínající učitelé nejpočetnější skupinou učitelů odcházející z pedagogické profese. Praxi opouští až čtvrtina začínajících učitelů, přičemž nejčastějšími důvody jsou nízké finanční ohodnocení a lepší pracovní uplatnění mimo učitelkou profesi. Mezi dalšími důvody se objevují špatné vztahy na pracovišti, vysoký počet dětí ve třídách, obtíže při řešení situací způsobených zvyšující se rozmanitostí žákovské populace, vysoká pracovní zátěž, leadership a kultura školy, příležitost k dalšímu profesnímu rozvoji a v neposlední řadě vnímaný nedostatek podpory (v oblasti administrativy i plánování). Z výzkumů vyplývá, že podpora začínajících učitelů je tolik potřebná nejen kvůli zvýšení prestiže učitelského povolání, ale také snížení procenta odchodů učitelů ze školství a rizika syndromu vyhoření (ETUCE, 2008; Duschinská, Černochová, 2022).

2.1 Adaptační proces

Jak již bylo řečeno v úvodu, novela zákona o pedagogických pracovnících z roku 2023 přisuzuje začínajícímu učiteli období dvou let, ve kterých by měl dostat patřičnou podporu (jak metodickou, tak organizační). Toto období, nazvané adaptační, může být (v případě vzniku celodenních překážek v práci) prodlouženo až o 4 měsíce (Zákon č. 183/2023 Sb.).

OECD (2005) upozorňuje na skutečnost, že absolventi na začátku své kariéry nemají vždy stabilní pracovní pozici. Může se stát, že pracovní místa často mění a nedostanou tak prostor získat sebejistotu i jistotu ve vztazích s kolegy. Jak již bylo naznačeno, dojít během adaptačního období k důvěře ve své kvality a k pocitu úspěchu je klíčové pro další profesní rozvoj a setrvání v praxi (Harris, 2015, podle Vítěčková, 2018). Také proto jsou indukční programy tak podstatné.

Na základě údajů představených v úvodu kapitoly můžeme konstatovat, že období adaptace je pro začínajícího učitele velice intenzivní a mnohdy nelehké. Jedním z důvodů by dle Šimoníka (1994) mohla být skutečnost, že doposud byl studentem a spíše pasivním příjemcem informací, který měl oporu vyučujícího nebo jiného dospělého. Teď se však role obrátila a student je nucen převzít zodpovědnost na sebe, rozhodovat se, vést, organizovat

a navíc být pro děti vzorem. Jak autor dále rozvádí, své profesi se přizpůsobuje také fyzicky, například stylem oblékání.

Aby bylo možné lépe popsat proces indukce a zhodnotit, jak by měl vypadat, aby byl co nejvíce funkční, je nutné určit základní potřeby, které má začínající učitel v tomto období. Syslová s Borkovcovou (2022) uvádí jejich výčet zahrnující například orientaci v kultuře, provozu, filozofii, organizaci a dokumentaci školy, dále také seznámení se způsobem komunikace s rodiči, přijetí pedagogickým sborem a neméně důležité přidělení kvalitního uvádějícího učitele.

Na základě výše vymezených potřeb dále autorky předkládají doporučení pro vedení škol, uvádějící i začínající učitele, k institucím vzdělávající budoucí pedagogy i ve vztahu k legislativě. V této kapitole se však zaměřím pouze na doporučení týkající se začínajících učitelů. Jedním ze základních předpokladů k úspěšnému zvládnutí adaptační fáze je vhodný výběr mateřské školy. V případě, že si začínající učitel zvolí prostředí, ve kterém se bude cítit příjemně a přijatý pedagogickým sborem, budou tyto faktory samy o sobě působit motivačně. V tomto kontextu je potřeba být při vytváření příjemného a pozitivního prostředí aktivní, tedy vyjadřovat své pocity, potřeby či názory a být ochotná vyslechnout je i z druhé strany. Proto musí učitel znát také vlastní limity, o kterých by měl jak s vedením, tak s kolegy otevřeně komunikovat. Aktivitu by měl projevovat také směrem k posouvání vlastních dovedností, kdy je na místě dávat najevo svůj zájem i snahu a nebát se o situacích mluvit nebo se doptávat svého uvádějícího učitele (Syslová, Borkovcová, 2022; Podlahová, 2004).

Dle Záleské et al. (2017) můžeme rozdělit způsob indukce začínajících učitelů na formální a neformální podle toho, zda je indukční program povinný či dobrovolný. Oproti tomu Syslová a Borkovcová (2022) pohlíží na adaptaci z pohledu dvou oblastí, ve kterých se začínající učitel nejvíce rozvíjí – pracovní a sociální.

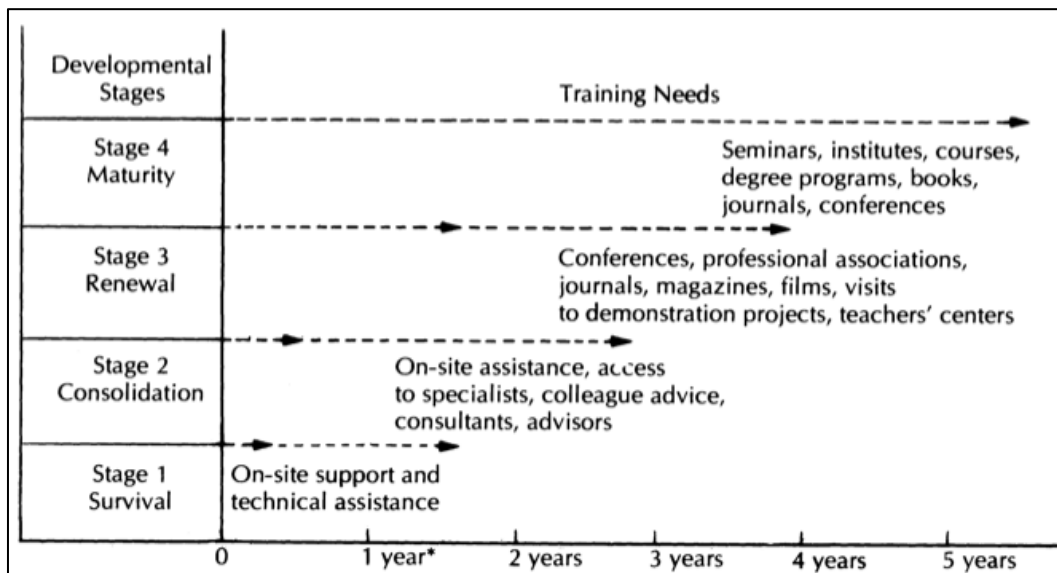
Samotným fázím vývoje učitelské profese se věnuje například Kariková (2015, podle Vítečková, 2018), která po vstupu do praxe uvádí tři fáze. První z těchto tří nazývá fází „adaptace na učitelskou profesi a přijetí profesní role“ a dále jí dělí na další tři stádia od zaměření na sebe přes zaměření na vyučování až po zaměření na výsledky. Druhá fáze nazvaná „stabilizace a ztotožnění se s učitelskou profesí“ je charakteristická získáním zkušeností a sebedůvěry. Na straně druhé však může docházet k vyhoření, což podporuje

tvrzení uvedená v předchozí podkapitole. V poslední fázi je vedle samotného ukončování profese opět zmiňována stabilita. Na rozdíl od předchozích etap zde dochází ke klesající tendenci výkonnosti, tempa i pocitu pracovního uspokojení. Z popsaných fází je tedy zřejmé, že v první, která trvá přibližně šest až sedm let, se začínající učitel posune v největším měřítku. Na počátku zaměřuje pozornost na zalíbení se studentům i ostatním kolegům a vlastní uspokojení z práce. Postupně se soustředí více na samotný proces například volbou různých přístupů, a nakonec posouvá do popředí samotné žáky (děti), jejich individualitu a výsledky. Další dvě fáze se od první liší také délkou trvání, kdy obě překračují deset let.

Další model vývoje učitele (tentokrát již přímo zaměřený na učitele mateřských škol) představila Katz (1972). Přestože se jedná o starší publikaci, její závěry hodnotím jako stále aktuální, navíc přímo zaměřené na předškolní pedagogy. Z těchto důvodů se mi zdá její zanesení do práce validní. V jejím čtyřstupňovém modelu začíná učitel fází přežití (anglicky survival stage), která je typická pro první rok praxe. Tuto fázi charakterizují představy i obavy, které učitel promítá do své práce a do otázek, které si zde klade (například ohledně přijetí kolektivem, zvládnutím pracovního dne či týdne). V tomto okamžiku totiž přichází uvědomění plné odpovědnosti za třídu plnou dětí a jejich rozvoj. Jak již vyplývá z uvedeného popisu, je potřeba uvádějícího učitele v této fázi nejintenzivnější. Proto je nutná jeho snadná dostupnost, pravidelná společná setkávání a jejich vzájemný důvěrný vztah. Přibližně na konci prvního roku v praxi začínající učitel získal určitou důvěru ve vlastní schopnosti a podobně jako v pojetí Karikové (2015, podle Vítečková, 2018) se její pozornost odklání od ní směrem k samotným dětem a konkrétním problematickým situacím. Přejít z prvního stádia do druhého se podle autorky (Katz, 1972) vyznačuje také tím, že je učitel již schopný identifikovat odchylky v chování jednotlivých dětí, zatímco v první fázi spíše sbíral informace o celé třídě. Uvádějící učitel v této fázi nazvané konsolidace (můžeme ji nazvat také ustálení, anglicky consolidation stage) podporuje její pedagogické počínání a může doporučit různé přístupy a řešení situací. Kromě podpory uvádějícího učitelé je vhodné mít dostatečný přístup k informačním zdrojům a možnost spolupráce s dalšími odborníky, kterými jsou například psychologové či speciální pedagogové. Přínosné je také sdílení prožitků, což platí i pro třetí stádium nazvané obnovení (anglicky renewal stage). Z modelu

je však zřejmé, že podpora uvádějícího učitele již v dalších fázích není tak potřebná a přechází spíše na úroveň oboustranného obohacení.

Model vývoje učitele v mateřské škole dle Katz



Zdroj: Katz (1972, s. 51)

ETUCE (2008) doporučuje, aby indukční fáze trvala alespoň jeden rok. Podpora by měla být systémová a pro začínající učitele by měla být nejen právem, ale i povinností. Nástroji jejich uvádění může být školicí program, zkrácení rozsahu práce či dostatečný přístup k vhodným zdrojům. Největší důraz je však kladen na úzkou spolupráci začínajícího učitele s uvádějícím učitelem, ale zároveň i s vedením školy a rovněž se samotnými pedagogickými školami. Pokud je adaptační program kvalitně zpracovaný a funkční, může pomoci nejen předcházet častým odchodům začínajících učitelů, zlepšit uspokojení z profese, ale také podpořit učitele převést získané teoretické znalosti do komplexních praktických dovedností (OECD, 2005).

Na základě výše zmíněných informací lze kapitolu shrnout tím, že za začínajícího učitele můžeme považovat absolventa s řádným pedagogickým vzděláním, který doposud nenasbíral příliš praktických zkušeností. Mezi nimi můžeme zmínit například komunikaci s rodiči, řešení náročných situací mezi dětmi, ale také administrativní stránku profese. Takový pedagog je naproti tomu vybaven kvantem teoretických poznatků, které je připraven spolu s vlastní představou pedagogického fungování uplatnit. Do praxe přichází většinou s nadšením, což může být pro služebně starší učitele přísunem čerstvé energie a zdrojem

inspirace. Takový přístup může pomoci při vytváření pozitivních kolegiálních vztahů, které jsou pro začínajícího učitele klíčové. Během prvních několika let totiž může projít různými negativními procesy, jako je například tzv. šok z reality. Ten by měl v rámci budování vlastní sebedůvěry překonat a zažít naopak pocit úspěchu. Pokud k tomuto stavu nedojde, ocitne se v ohrožení syndromu vyhoření a odchodu z praxe. Adaptační plán by proto měl být propracovaný natolik, aby těmto situacím předcházel. Zároveň aby v sobě začínající učitel získával větší sebedůvěru, jistotu a udržel si alespoň v určité míře nadšení z práce, se kterým do ní vstupoval. Podle komparativní analýzy (European Commission, 2021) má v některých zemích adaptační období funkci také zkušební doby v zaměstnání. V jiných evropských školských systémech je jeho úspěšné absolvování dokonce podmínkou pro získání úplné pedagogické kvalifikace.

Jak bylo možné si povšimnout z výše prezentovaných modelů vývoje „učitelského já“, nejednalo se o oddělená stádia, nýbrž o počáteční fáze zahájení pedagogické profese, na které navazují další stádia profesní dráhy. Toto pojetí rozvoje předškolního pedagoga sdílí také Syslová a Borkovcová (2022). Jedna z možností, jak se může učitel dále kariérně posunout je přijetí pozice uvádějícího učitele, o které pojednává následující kapitola.

3 Uvádějíci učitel

Jak jsem již naznačila v předchozí kapitole, proces socializace a adaptace začínajícího učitele není krátký ani jednoduchý. Vyžaduje proto pomoc zkušenějších, kteří podpoří a budou hrát klíčovou roli při dalším profesním rozvoji začínajícího učitele. Takového člověka můžeme označit jako tzv. uvádějíciho učitele, jehož náplň práce bych v této kapitole chtěla přiblížit. Často se vedle sebe objevují termíny provázející a uvádějíci učitel. Podstata jejich funkce je velice podobná, ale je potřeba je od sebe odlišit. Právě postihnutí těchto rozdílů bude mimo jiné náplní této kapitoly. Posloupnost kapitol byla zvolena záměrně, protože odpovídá kariéernímu růstu pedagogických pracovníků.

Na úvod je nutné upozornit na skutečnost, že především zahraniční autoři akcentují rozdíly mezi pojmy „uvádění“ a „mentoring“ z důvodu formálnější podoby procesu uvádění. Lazarová (2010) však zároveň dodává, že v českém kontextu se pojem „uvádění začínajících učitelů“ používá právě ve smyslu kolegiální podpory, jako je tomu v případě mentoringu. Je totiž důležité, aby se uvádějícím učitelem stal učitel disponující zkušenostmi, které je zároveň schopný předat nastupujícím absolventům. Začínající učitel si sice může dopředu velmi precizně připravit program dne, zpočátku pedagogické praxe se však mnohdy stává, že ho nenapadnou různé zejména organizační drobnosti. Právě v těchto situacích mu může uvádějíci učitel se svými dlouholetými zkušenostmi podat pomocnou ruku. *„Uvádějícím učitelem by měl být ustanoven člověk, který dokáže poskytnout začátečníkovi odbornou i psychickou oporu a omezí jeho profesní nejistotu na minimum.“* (Podlahová, 2004, s. 30). Z této definice vyplývá, že uvádějíci učitel není pouze kontrolorem práce začínajícího učitele, naopak může poradit, ukázat lepší či snadnější způsob a při kladném a vzájemně důvěrném vztahu také psychicky podpořit a ocenit. Tím může zmírnit počáteční rozpaky učitele a případné pocity nedostatečnosti (Vítečková, 2018, Podlahová, 2004). Detailněji rozebírám vztah začínajícího a uvádějíciho učitele v kapitole Spolupráce začínajícího a uvádějíciho učitele.

V některých zdrojích (srov. Hanušová et al., 2017, Janík et al., 2017, European commission, 2021) věnujících se problematice uvádění začínajících učitelů si můžeme všimnout použití pojmu „mentor“. Průcha, Mareš a Walterová (2003, s. 120) ho vysvětlují jako *„osobu uvádějíci do znalosti oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích,*

provádějící supervizi ... snahou (je) neformální předávání zkušeností a znalostí ...“

V kontextu této práce bude však primárně používán pojem „uvádějící učitel“. Toto označení se v literatuře a výzkumech uvádí ve spojitosti se začínajícím učitelem, nikoliv však jako samostatně studovaný fenomén. Samozřejmě není uvádějícího učitele bez začínajícího. Nedostatek dostupných dat například ohledně potřeb uvádějících učitelů však akcentuje Záleská et al. (2019) ve spojitosti s tím, že v procesu bezproblémového a systémového uvádění začínajících učitelů hrají právě uvádějící učitelé klíčovou roli. Nedostatek výzkumů, dat a literatury na toto téma by mohl vysvětlovat, proč se institut uvádějícího učitele do legislativy dostává oficiálně až nyní.

Samotná novela zákona o pedagogických pracovnících pojem uvádějícího učitele nijak necharakterizuje. Ukládá mu však funkci metodického vedení začínajícího učitele v průběhu jeho adaptačního období (Zákon č. 183/2023 Sb.). Tím se rozumí zejména hodnocení přímé pedagogické činnosti začínajícího učitele, které probíhá průběžně a pravidelně, prezentace činností školy a seznamování s interní dokumentací. Tyto činnosti jsou v souladu s výše zmíněnými předpoklady, avšak dle mého názoru dostatečně nereflektují právě psychickou oporu, kterou uvádějící učitel začínajícímu učiteli poskytuje.

3.1 Kvalifikační předpoklady

Základní kvalifikační předpoklady uvádějícího učitele odpovídají těm, které byly vymezeny v první kapitole a neliší se od kvalifikačních předpokladů začínajícího učitele. Obsahem této podkapitoly však bude představit předpoklady a specifitější dovednosti přesahující tento základní rámec, které pozice uvádějícího učitele vyžaduje.

Jak již bylo naznačeno v úvodu této kapitoly, uvádějící učitel by měl být schopen své zkušenosti předat někomu dalšímu. Ne každý učitel v mateřské škole však disponuje takovými vlastnostmi, aby působil jako mentor pro dalšího učitele. Tuto myšlenku dále rozvádí Lazarová (2010, s. 65) s tím, že: „... *dobrý učitel žáků však nemusí být vždy dobrým učitelem dospělých.*“ Ukazuje se, že uvádějící učitel také nemusí být ten, který je z pedagogického sboru služebně nejstarší. Dokonce nemusí být ani služebně starší než začínající učitel (Píšová et al., 2011). Hlavními požadavky jsou dostatečné praktické zkušenosti a především jejich schopnost je předat novým kolegům. Takoví učitelé by tedy měli být nejen plně kvalifikovaní a zkušení, ale mít mentorské schopnosti, přičemž v rozvoji

těchto mentorských dovedností je má podpořit právě vedení jejich školy (ETUCE, 2008). S tímto tvrzením se shodují také Syslová a Borkovcová (2022), které kladou na uvádějíciho učitele kromě zkušeností s prací s dětmi také požadavek schopnosti reflexe směrem k začínajícímu učiteli a metodické podpory. Tuto podporu lze označit jako mentoring, jehož podstatu budu blíže specifikovat v následující kapitole. Vedle zcela evidentních vlastností, jako je spolehlivost, kladou důraz na jeho proaktivnost, dobrou reprezentaci školy, zapojení do života školy a v neposlední řadě na jeho loajálnost ke škole. Průcha, Mareš a Walterová (2003) předpokládají dále snadnou dostupnost mentora, oproštění od osobních sympatií i snahy vytvořit svého dvojníka. Adamec et al. (2023) představil kompetenční profil uvádějíciho učitele, který dělí do pěti rovnocenných oblastí: kompetence komunikativní a ke spolupráci, k uplatnění mentoringu, k rozvoji školy, profesní, k plánování profesního rozvoje a k pedagogickému plánování. Každá z oblastí obsahuje několik indikátorů, které doplňují celkový obraz uvádějíciho učitele. Autoři zároveň připomínají, že poskytováním podpory začínajícímu učiteli naplňuje uvádějíci učitel poslání učitelství jako pomáhající profese.

Vedení školy má tedy před sebou při výběru vhodného kandidáta na pozici uvádějíciho učitele nelehký úkol, protože je třeba zohlednit několik proměnných. Těmi jsou ambice či sebedůvěra uvádějíciho učitele, jeho schopnosti svědomitě podporovat přiděleného začínajícího učitele, ale také charakter obou učitelů. Zároveň by k přidělení role uvádějíciho učitele mělo dojít po vzájemné domluvě vedení a daného učitele. Vítečková (2018) uvádí, že motivace uvádějíciho učitele k výkonu této funkce je podstatná a má vliv na průběh indukce. Pokud uvádějíci učitel není dostatečně motivovaný či v této roli vidí spíše prostor k zviditelnění, existuje nebezpečí, že začínajícího učitele nebude respektovat či nebude schopen mu dát kvalitní zpětnou vazbu. V tomto ohledu se shoduje se Syslovou a Borkovcovou (2022), které doplňují, že je podstatné přizpůsobit svůj čas, na novou roli se dostatečně (formálně či samostudiem) připravit a zpracovat plán uvádění.

Jak vyplývá z již uvedených nároků kladených na uvádějíciho učitele, klíčová je jeho schopnost efektivní komunikace (Kopáčová, 2019). Do této skupiny se řadí například používání popisné zpětné vazby či vedení rozvíjejícího rozhovoru. Dále by neměla být opomenuta jeho schopnost pozorování při hospitacích. Pozorovací schopnost se však pojí

s uměním pozorované jevy korektně přednést a využít k dalšímu profesnímu rozvoji začínajícího učitele při pohospitačním rozhovoru. Pro smysluplný proces rozvíjení potenciálu začínajícího učitele je zapotřebí mít vytvořený plán jeho podpory, stanovit jeho obsah i harmonogram. Zároveň by v něm neměl zapomínat ani na vlastní následné vzdělávání. K tomu všemu je nepostradatelná podpora vedení, které by mělo uvádějícímu učiteli umožnit zmíněné hospitace a reflektivní rozhovory, například prostřednictvím snížení úvazku či zajištění suplování (Vítečková, 2018, Kopáčová, 2019). Otázkou však zůstává, zda vedení má k těmto krokům prostor a příležitost z hlediska zajištění provozu školy.

V souvislosti s vlastnostmi a schopnostmi uvádějícího učitele předkládá Vítečková (2018) také role, do kterých se může v procesu uvádění stavět. Jedná se o roli profesionála, poradce, vzoru, kritického přítele, podporovatele, průvodce, ale také kontrolora či korektora. Definování těchto rolí vyplynulo z dotazníkového šetření (Vítečková, 2018), jehož výsledkem bylo, že začínající učitelé vnímají nejčastěji svého uvádějícího učitele především jako partnera a zdroj inspirace. Naproti tomu sami uvádějící učitelé vidí svou pozici spíše jako poradenskou. Partnerský přístup je však pro proces uvádění klíčový, a v práci se mu budu dále věnovat. Syslová a Borkovcová (2022) doplňují, že odborné zdroje neuvádí potřebnou délku praxe u uvádějícího učitele. V souladu s Vítečkovou (2018) však vidí prospěch i v případě, že má uvádějící učitel praxi menší než pět let vzhledem k tomu, že je pro začínajícího učitele důležité mít vzor ve věkově blízkém učiteli.

3.2 Provázející učitel

Jak jsem již naznačovala v úvodu této kapitoly, termíny provázejícího a uvádějícího učitele jsou si velice blízké. Náplň jejich práce má mnoho společného, přesto mezi nimi existují rozdíly, pomocí kterých nyní popíši charakter pozice provázejícího učitele. Podle Novely je provázejícím učitelem ten, který „*metodicky vede žáka nebo studenta jiné školy nebo vysoké školy připravujícího se v rámci praktického vyučování, praktické přípravy nebo práce na výkon povolání učitele.*“ (Zákon č. 183/2023 Sb., s. 2617). Metodické vedení je tedy struktura, která obě funkce spojuje, avšak liší se příjemce. Dalším požadavkem na výkon provázejícího učitele je alespoň pětiletá délka pedagogické praxe, což je poměrně zajímavý rozdíl, protože požadavek na minimální dobu praxe v případě uvádějícího učitele není nijak vymezen.

Na rozdíl od podpory začínajícímu učiteli, poskytuje provázející učitel studentovi spíše podporu při plánování výuky, dále její realizaci a reflexi. Pro studenta je provázející učitel často první osoba, která mu umožní přímo v konkrétních situacích analyzovat pozorované jevy a porovnávat je s teoretickými poznatky nabytými při studiu. Může tak představovat pomyslný most přechodu z teorie do praxe (Učitel naživo, 2024). K tématu dále dodává Francová (2024), že z procesu provázení mohou plynout benefity nejen pro studenty, ale také pro provázejícího učitele. Z vedení studentů na praxi získává nebo dále rozvíjí své profesní kompetence, které lze využít například při párové výuce či v rámci uvádění začínajících učitelů. Zároveň si v rámci vedení studentů tvoří základy pro snadnější spolupráci se začínajícím učitelem po jeho oficiálním nástupu do praxe.

4 Spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele

Po předchozích dvou kapitolách, které měly za cíl ozřejmit profil jednotlivých účastníků procesu indukce, si nyní dovolím přejít k jádru této diplomové práce, tedy k samotnému procesu uvádění. Jak dokládají výsledky výzkumných šetření (ČŠI, 2023b; Píšová, Hanušová, 2016), jedním z nejpodstatnějších faktorů, který ovlivňuje setrvání začínajícího učitele v profesi, je kolegiální podpora. Podpůrný systém by měl být komplexní, a to na jedné straně vzhledem k tomu, že potíže začínajících učitelů jsou velmi různorodé, a na druhé straně proto, že právě z toho důvodu vyžadují individuální řešení (ČŠI, 2023b). V rámci systému indukce se nabízí několik různých metod. Jednou z těch nejvýznamnějších je v rámci již zmíněné kolegiální podpory přidělení uvádějícího učitele. Předmětem této kapitoly bude objasnit podstatu jejich vzájemného vztahu a možnosti jejich spolupráce.

Podlahová (2004) rozlišuje dva protipóly ve vztahu uvádějícího učitele k začínajícímu. Na jedné straně jsou uvádějící učitelé, kteří vnímají příchod začínajícího učitele pozitivně, protože s sebou přináší nové nápady, příležitosti a mnohdy i čerstvý pohled na situace či přináší aktuální poznatky z pedagogických škol. Ne vždy však může být nástup začínajících učitelů potěšující pro jeho služebně starší kolegy. Zmíněného nového pohledu se mohou obávat, nebo v začínajících učitelích někdy vidí zátěž, protože z jejich perspektivy nejsou zcela samostatní a přidělají jim práci. Mezi oběma póly je množství variant.

Vztahy na pracovišti jsou bezpochyby jednou z nejdůležitějších součástí v procesu uvádění začínajícího učitele. Na jedné straně s sebou pedagogický sbor přináší v očích absolventů určité obavy, například ohledně jejich začlenění a přijetí kolektivem. Na straně druhé však z výzkumů vyplývá, že právě kolegové působí jako největší podpora při vstupu do praxe. Mohou být důvodem setrvání, ale také naopak odchodu začínajících učitelů z praxe (Syslová, Borkovcová, 2022). Podle Mertina a Gillernové (2010) je předpokladem k tomu, aby mohly být vztahy na pracovišti kvalitně rozvíjeny, schopnost se v nich nejprve dobře orientovat. Pokud jim učitelé porozumí a dostanou se v kolektivu do společné harmonie, pak je postavený pevný základ pro vzájemnou pomoc i řešení náročných situací.

4.1 Oblasti uvádění

Při nástupu nového kolegy je vždy nutné seznámit ho s chodem dané instituce. To se netýká pouze začínajících učitelů, nýbrž také učitelů, kteří přecházejí z jiné mateřské školy do nové a je jim toto prostředí ještě neznámé. U začínajících učitelů je situace komplikovanější vzhledem k tomu, že se nelze zaměřit jen na organizační specifika dané školy, ale je potřeba komplexnější podpory. Jako jeden z mála autorů připomíná Šimoník (1994), že začínající učitel nastupuje většinou v září, což je období, které s sebou samo o sobě přináší řadu organizačních zmatků. Nástup v tzv. přípravném týdnu je tedy na místě, protože dává učiteli čas se alespoň částečně „zaklimatizovat“ a seznámit se s prostředím a kolegy. V tom se shoduje se Syslovou a Borkovcovou (2022), které upozorňují, že se však ani tak shonu spojenému se začátkem nového školního roku nevyhne a uvádějící učitel by na to měl pamatovat a být mu v těchto chvílích oporou.

Na základě dostupné literatury (Podlahová, 2004; Syslová, Borkovcová, 2022; Bittner et al., 2023) je možné rozdělit podporu začínajícím učitelům do několika oblastí, do kterých by měla směřovat. S oporou o tyto zdroje uvádím jejich dělení ve vlastní adaptaci.

4.1.1 Organizace školy

První oblast zahrnuje seznámení s praktickým fungováním dané instituce. Začínající učitel takové informace získá mnohdy ještě před nástupem z vlastní iniciativy nebo mu je může nastínit ředitel při pohovoru (Syslová, Borkovcová, 2022). Na základě nich si může sám utvořit určitou představu například o materiálním vybavení či četnosti a způsobu pořádání akcí pro veřejnost. Další specifika dané mateřské školy, jako jsou například její řád, denní režim či nutná administrativa, zjišťuje začínající učitel většinou v průběhu adaptace. Oporou mu je právě uvádějící učitel, ale i další služebně starší kolegové. V neposlední řadě je úlohou mentora prezentovat začínajícímu učiteli hodnoty dané školy, což zajišťuje soudržnost a kontinuitu v dané instituci (Podlahová, 2004). Z uvedeného tedy vyplývá, že tato podpora není platná pouze pro začínající učitelé, ale mohou ji využít také nově nastoupivší učitelé, kteří danou mateřskou školu ještě neznají.

4.1.2 Metodická podpora pedagogické činnosti

Druhou oblastí, která je již charakteristická pouze pro začínající učitele, je metodická podpora práce s dětmi. Jedná se zejména o pomoc při vytváření plánů či obeznámení s daným školním vzdělávacím programem, na základě kterého učitelé zpracovávají třídní vzdělávací programy a tematické plány. V této oblasti je vhodné využít možnosti supervize či hospitační činnosti, které blíže specifikují v následujících podkapitolách (Podlahová, 2004). Kromě těchto metod by měl být začínající učitel vedený též k sebereflexi. „(Sebe)reflexe je schopnost vědomě prozkoumávat osobní zkušenosti získané v pedagogické praxi, členit je do dílčích kroků, hledat souvislosti a zdůvodňovat je.“ (Syslová et al., 2015, s. 10). K tomuto procesu je zapotřebí dostatečné množství podnětů, ochota zabývat se vlastními činnostmi a osvojení seberefektivních technik. Sebereflexi je potřeba vědomě provádět za prvé z důvodu, že v rámci ní dochází k uvědomění si důsledků svého působení na dítě, za druhé proto, že obohacuje pedagogické působení (například objevováním nových přístupů či dosažením schopnosti předvídat důsledky). Štefánková (2017) doplňuje, že pokud při sebereflexi docházíme k pozitivním závěrům, posilujeme tím pozitivní představu o sobě a svých schopnostech. Jak dokládají předchozí kapitoly, utváření pozitivního sebepojetí je jedním z klíčových faktorů určujících setrvání začínajícího učitele v profesi. Příznivě nepůsobí pouze na samotného pedagoga, ale také na kladné klima mateřské školy. Do této oblasti patří i hodnocení. Jednak ve smyslu hodnocení vzdělávacích procesů, jak naznačují předchozí řádky věnující se sebereflexi, tak hodnocení dětí, což je oblast, ve které potřebují začínající učitelé vyšší podporu ve srovnání se zkušenějšími kolegy (Záleská, et al., 2019).

4.1.3 Navazování vztahů s rodiči a kolegy

Předchozí vymezená oblast se týká především práce s dětmi. Je však zřejmé, že v pedagogické praxi je účastníků mnohem více a druhým nejpodstatnějším jsou rodiče. Z výzkumů (srov. Záleská et al., 2019; Píšová, Hanušová, 2016) vyplývá, že právě komunikace s rodiči je jednou z oblastí, ve které mají začínající učitelé největší potíže. Zároveň je spolupráce s rodinou klíčová při podpoře dítěte, proto je nutné cíleně pečovat o rozvoj vzájemného partnerského a oboustranně respektujícího vztahu. Situace není odlišná ani v případě vztahu s kolegy. Jak dokládají údaje především z druhé kapitoly, týmová

spolupráce a kolegiální podpora je podstatná po zvýšení sebedůvěry i zájmu pokračovat v pedagogické profesi (Havlisová, 2017). Peleman et al. (2018) zároveň uvádí, že právě kolegiální podpora v oblasti komunikace s rodiči se prokázala jako velice přínosná jak pro zvyšování sebevědomí učitelů, tak získání důvěry rodičů.

4.1.4 Spolupráce s dalšími subjekty

V předchozím odstavci jsem uvedla, že děti a rodiče nejsou jediní, se kterými přijde začínající učitel do styku. Podlahová (2004) uvádí, že spolupráci by měl navázat také s dalšími institucemi jako jsou školská poradenská zařízení, tedy zejména pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Zároveň osobně vnímám jako podstatné, vzhledem ke zvyšujícímu se výskytu narušených komunikačních schopností, být informovaný také o logopedických pracovištích v okolí. Jen zřídka se začínající učitel při studiu setká s orgány sociální péče, při komunikaci s nimi může poradit zkušenější kolega či příslušní pracovníci těchto orgánů. Více než přínosné je také mít přehled o zájmových či kulturních organizacích, které se nachází v okolí mateřské školy. Učitel má možnost případně předat doporučení rodičům, a zároveň může začít s danou organizací spolupracovat formou zprostředkování vzdělávacích aktivit pro danou třídu a zpestřit vzdělávací nabídku.

4.1.5 Seberozvoj

Jak bylo předloženo již v předchozích částech práce, i začínající učitel je již plně kvalifikovaný pro výkon povolání učitele MŠ. Nemělo by to však znamenat, že se nebude dále vzdělávat a pracovat na svém profesním růstu. Naopak je žádoucí, aby byl schopen se orientovat v možnostech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Uvádějící učitel může na tomto místě zprostředkovat kontakt na vzdělávací centra, doporučit vhodnou literaturu a přiblížit činnost metodických sdružení (Podlahová, 2004, Vítečková, 2018).

4.2 Metody podpory v procesu uvádění

V úvodu kapitoly jsem vysvětlila základní stavební kámen procesu indukce začínajících učitelů, kterým je vztah mezi začínajícím a uvádějícím učitelem. Vymezila jsem podstatné a nejčastější oblasti podpory začínajících učitelů. Nyní bych chtěla vyzdvihnout několik konkrétních metod, které mohou být v učitelské profesi využity při uvádění začínajících učitelů, ale také později v rámci dalšího pedagogického rozvoje. Nejčastěji jsou

spojené se zahraničními pojmy „mentoring“ nebo „coaching“, ale také s hospitacemi nebo náslechy (Píšová et al., 2011). Zejména první dva z uvedených termínů se používají mnohdy jako synonyma. S oporou o odbornou literaturu bych nyní chtěla tento pohled rozporovat a uvést do přesnějších souvislostí.

4.2.1 Mentoring, koučink

Pojem mentoringu vysvětluje Píšová et al. (2011, s. 46) jako „*intencionální dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního rozvoje.*“ Dále upozorňuje, že je však třeba se vyvarovat kontrolování práce začínajícího učitele či předávání nevyžádaných rad. Hlavními faktory při výběru vhodného uvádějícího učitele jsou, vedle spolehlivosti a zodpovědnosti, zejména jeho profesní a odborná zdatnost, a dále jeho respekt a přijetí pedagogickým sborem (Syslová a Borkovcová, 2022). To jsou atributy, které nejsou samozřejmostí, ale učitel je získává po letech praktických zkušeností a hlavně jeho kladném působení na své učitelské okolí. Zkušený učitel, který si je zaslouží, poté může působit jako přirozený respektovaný mentor, na kterého se budou méně zkušení kolegové s důvěrou obracet. Zároveň se naprosto shodují se stručným vysvětlením funkce mentora, který má podle Syslové a Borkovcové (2022, s. 17) „*facilitovat učení začínajícího učitele*“. Potvrzují tím významnost verbálního provázení začínajícího učitele jeho vlastními pedagogickými pokusy, na základě kterých mu sdělí zpětnou vazbu. Společně se sebereflektivními technikami se tento proces stává prostředkem k profesnímu posunu.

Lazarová (2010) stejně jako Píšová et al. (2011) zároveň upozorňuje na možný negativní pohled na koncept mentoringu vzhledem k možnému náhledu na něj jako na jedinou cestu předávání pedagogického „umu“ formou poučování. Toto tvrzení spojují s kontextem snižování požadavků na dosaženou kvalifikaci učitelů. Pokud bychom se však opět ohlédlí zpět na vysvětlení pojmu mentoringu, myslím si, že není důvod tento koncept vidět v negativním světle, ale naopak jako vhodnou formu kolegiální podpory a zkvalitňování pedagogické práce.

Osobně se přikláním k definici Clutterbucka (2004, s. 11–12, podle Píšová et al., 2011, s. 41), který charakterizuje mentoring jako „*chráněný vztah, v němž se objevuje jak experimentování, tak učení, v němž lze rozvíjet potenciální dovednosti.*“ V jiných definicích

se objevují výrazy jako dohled či vyšší postavení, což se dle mého názoru vymyká podstatě mentoringu. Ten by se měl vyznačovat právě důvěrným vztahem, ve kterém mentor jen vhodnými nástroji napomáhá při rozvoji dovedností začínajícího učitele. Jak výstižně uvádí Píšová et al. (2011) pojem mentoringu se může vztahovat jak na studenty učitelství, a tedy provázející učitele, tak na začínající a uvádějící učitele. Zároveň se můžeme v určitých případech setkat s pojmem *reverse mentoring*, což znamená, že mentorem je někdo, kdo je služebně mladší. Případně může v různých situacích docházet ke střídání rolí podle konkrétních potřeb v rámci vrstevnické podpory. Takový přístup se označuje jako tzv. *peer mentoring*. U všech zmíněných forem přitom platí, že rozhodující jsou zkušenosti mentora a jeho schopnost je uplatnit při podpoře daného jedince.

V souvislosti s termínem mentorování a mentora považují za vhodné pohlédnout také na druhou stranu, tedy na osobu, jíž je podpora poskytována. V anglické terminologii bychom ho označili jako *mentee*. V českém jazyce se takto nevyužívá, proto místo něj bude v práci použito označení „podporovaný jedinec“ nebo přímo „začínající učitel“.

Co proces mentorování odlišuje od dalších metod podpory, je jeho reciproční přínos. Prospěch z procesu mentorování totiž lze pozorovat i na straně uvádějícího učitele. Na základě vzájemných interakcí se začínajícím učitelem dochází k přenosu inspirace, posílení pocitu sounáležitosti i odpovědnosti či uspokojení potřeby péče o méně zkušené a předávání zkušeností (Lazarová, 2010).

Součástí této podkapitoly je také pojem koučování, který se od mentoringu částečně liší. Má původ v anglickém termínu *coach*, což je druh anglického dopravního prostředku. Jeho význam tedy byl dopravit lidi z jednoho místa na druhé. Ve smyslu koučování se začal používat ve 30. letech 19. století oxfordskými studenty jako slangový výraz pro studijní posun. Další jeho význam bychom našli ve sportovní terminologii. Na rozdíl od mentoringu se však jedná spíše o krátkodobou úzce zaměřenou podporu vztahující se ke konkrétnímu účelu. Na rozdíl od mentora nemusí být kouč odborníkem na danou oblast (v našem případě školství) a osobní prospěch z koučování nemá (Píšová et al., 2011).

4.2.2 Supervize a intervize

Supervize je termín častěji skloňovaný v pomáhajících profesích, nicméně validní je i v pedagogické praxi, a tím pádem i pro účely této diplomové práce. Z původního zaměření

na kontrolu kvality práce se tento proces postupně dostal k současné podobě, kde je již kladen větší důraz právě na vzdělávací funkci supervize. V dnešní formě se tedy jedná o proces, kdy supervizor pomáhá supervidovanému lépe porozumět a reflektovat jeho práci. Vrátime-li se však zpět do pedagogické oblasti, i zde se přístup supervizí odklonil od revidujícího spíše k podporujícímu. Na prvním místě je cílení na zvýšení efektivity vyučování za podpory supervizora (Píšová et al., 2011).

Naproti tomu je intervize organizovaná buď konkrétním učitelem či celou skupinou. Stejně jako supervize je však založená na profesním sdílení. V rámci něho dochází k diskusím, které mohou pomoci s řešením problematických situací či podpořit týmovost pedagogického sboru. V průběhu intervize mohou začínající učitelé sdělit své konkrétní obtíže, s jimiž se ve své práci setkávají a získat podporu či náměty na další postupy. Tato metoda je ale vhodná také pro ostatní členy pedagogického sboru. Smetáčková et al. (2021) upozorňuje dále na nevýhody této metody, například ohledně náročnosti udržení profesního formátu sdílení, kdy také může dojít k ovlivnění průběhu intervize z důvodu vztahu účastníků s vedoucím intervize.

4.2.3 Hospitace, náslechy

Pedagogický slovník vysvětluje pojem hospitace jako „*návštěvu vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem pozorování stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce.*“ (Průcha, Mareš a Walterová, 2003, s. 75). Dodává, že ji mohou vykonávat jak ředitelé škol, tak inspektoři za kontrolním účelem, ale také učitelé a případně studenti za účelem pozorování a poznávání. Z výzkumného šetření Záleské et al. (2019) vyplynulo, že problematika vedení hospitací a pohospitačních rozhovorů je jedna z nejčastějších oblastí, ve které se uvádějící učitelé cítí nejméně jistí. Proto považuji za podstatné se o ní zmínit. Pohospitační rozhovor je v celém procesu velmi důležitý. Představuje možnost hospitujícího doplnit si informace, ale zároveň, především na základě pozorovaných a získaných údajů, může začínající učitel získat patřičnou konkrétní zpětnou vazbu se zaměřením na další rozvoj. Neméně důležité je provádět hospitace v opačných pozicích, tedy kdy začínající učitel pozoruje a následně analyzuje pedagogickou činnost uvádějícího učitele. Při tomto procesu, se kterým se v pedagogické praxi setkáme spíše pod názvem náslechy, má možnost nejen spojovat

teoretické poznatky s praktickými, ale také se prohlubují jeho schopnosti hodnocení a sebereflexe (Vincejová, 2019).

Na závěr považuji za relevantní zmínit, že Lazarová (2010) chápe mentoring jako nadřazený pojem a proces, který zahrnuje další formy podpory, jimiž jsou supervize či koučink, což dokládá i přiložená tabulka, ve které shrnuji základní rozdíly mezi hlavními zmíněnými metodami podpory.

Mezi další metody kolegiální podpory je možné zařadit například Balintovskou skupinu, Wandu či profesní portfolio, které bylo již zmíněné v první kapitole. V prvních dvou případech se jedná o speciální techniky supervizí či intervizí, zabývají se sebereflexí, profesním rozvojem a staví na kolegiálním sdílení (Smetáčková et al., 2021). Pro účely této práce jsem uvedla často využívané metody podpory začínajících učitelů. Tyto další formy podpory nebudou z důvodu omezení rozsahu práce dále rozebírány. Zájemci se však mohou s těmito metodami podrobněji seznámit v uvedené odborné literatuře.

Cílem této kapitoly bylo nahlédnout do možností podpory, které se začínajícímu učiteli nabízí zejména v rámci kolegiální spolupráce. Z dat uvedených v této kapitole vyplývá, že základem spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele mateřské školy je jejich pozitivní vztah. Ten staví na otevřeném, důvěryhodném a partnerském přístupu obou z nich. Tuto skutečnost dokládají také další odborné zdroje a četné výzkumy (srov. Lazarová, 2010; Píšová, Hanušová, 2016; Hanušová et al., 2017; Záleská et al., 2019; Peleman et al., 2018). Tato kapitola je významná především z toho důvodu, že potvrzuje východiska naznačená v první kapitole o významu kolegiální podpory pro profesní rozvoj. Smetáčková et al. (2021, s. 5) výstižně doplňuje, že „*vedení školy může ovlivnit profesní aspekty učitelství, a to skrze profesní rozvoj*“. Poukazuje tak na skutečnost, že nezáleží pouze na konkrétních účastnících procesu uvádění, ale také na podpoře ředitelů škol. Ti však musí pracovat v mezích platné legislativy, o které pojednává následující kapitola.

5 Legislativní ukotvení

Podíváme-li se okrajově do historie, institut uvádějícího učitele byl v legislativě zakotven již od roku 1977, kdy Ministerstvo školství České socialistické republiky vydalo *vyhlášku č. 79/1977 Sb. o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků*. Ta v § 3 přiznává začínajícímu učiteli nárok na uvádějícího učitele po dobu jeho adaptačního období. To bylo stanoveno na období jednoho školního roku. V případě, že se však nepodaří dostatečně zvládnout stanovené cíle, měl ředitel právo prodloužit uvádění o další školní rok. Uvádění dokonce sledovala inspekce. Ačkoliv z názvu vyhlášky by se mohlo zdát, že se netýká předškolních pedagogů, hned v § 1 se dočteme, že platí i pro učitele mateřských škol (Vyhláška č. 79/1977 Sb.).

Tuto vyhlášku nahradila v roce 1985 *vyhláška č. 61/1985 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků*, ve které se opět o uvádění začínajících učitelů dočteme, i když ve stručnější formě než ve vyhlášce předchozí. Společně s ideově politickým vzděláváním, pomaturitním studiem, postgraduálním studiem, funkčním studiem a průběžným vzděláváním je uvádění začínajících učitelů povinné. Nepřehlédnutelné je zde kladení důrazu na ideologicky orientované cíle, kdy doplňování a prohlubování vědomostí právě v ideově politické oblasti je na prvním místě. Při uvádění je dané škole uložena povinnost spolupracovat s pedagogickými středisky nebo pedagogickými ústavy, Ústředním ústavem pro vzdělávání pedagogických pracovníků a odvětvovými vzdělávacími zařízeními. I v tomto případě je stanoveno období uvádění na jeden školní rok s možností prodloužení na druhý školní rok. Podle druhého odstavce § 2 *vyhlášky č. 59/1985 Sb. o odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o určení školských zařízení, ve kterých mají pedagogičtí pracovníci postavení učitele*, se právo na uvádění týká opět také učitelů v předškolních zařízeních (Vyhláška č. 61/1985 Sb., Vyhláška č. 59/1985 Sb.). Na tomto místě je však vhodné reflektovat historické okolnosti vzniku obou vyhlášek, které jsou ovlivněny politickým děním a totalitním režimem na našem území. Také z tohoto důvodu je z vyhlášky patrný požadavek jednotnosti a kontroly nad výsledky. Přesto se z hlediska podpory začínajících učitelů jednalo o krok směrem dopředu.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících vydaný roku 2004 v samostatné České republice již o podpoře začínajících učitelů nemluví. Novinkou je zavedení kariérního systému, který ovšem není komplexně zpracovaný (*Zákon č. 563/2004 Sb.*). Konkrétnější představu o něm uvádí *vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*. Vznikla v návaznosti na předchozí vyhlášky v roce 2005, oproti předchozím však ani zde není zmínka o uvádění začínajících učitelů. Obsahuje tabulky nastiňující kariérní systém pedagogických pracovníků v jednotlivých vzdělávacích stupních. Ty jsou sestaveny z kvalifikačních předpokladů pro vstup do vyššího kariérního stupně a let praxe. Chybí zde však soupis činnosti spojených s uváděním do praxe (*Vyhláška č. 317/2005 Sb.*). Poměrně nápadnou skutečností je, že se v tomto případě nejednalo o zvyšování kvality pedagogické práce, nýbrž zejména v případě učitelů mateřských škol, o kvantitativní rozdíly v množství úloh.

5.1 Novela zákona o pedagogických pracovnících z roku 2023

Jak bylo předesláno v úvodu, tato práce vznikla zejména z důvodu změny v legislativě v oblasti uvádění začínajících učitelů. Tou změnou se stala již zmiňovaná novela *zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, jejíž hlavní přínosy a změny s ní spojené, bych v této podkapitole chtěla nyní představit. Nejprve však považuji za podstatné dotvořit úplný obraz toho, co jejímu přijetí předcházelo a na jakých podkladech staví.

V období posledních zhruba dvaceti let bylo možné zaznamenat některé spíše krátkodobé tendence směřující k vytvoření kariérního systému pedagogických pracovníků. Mezi nimi můžeme jmenovat „*Program Učitel*“ či projekty „*Odborný růst pedagogických pracovníků*“ a „*Podpora práce učitelů*“, všechny pod záštitou MŠMT. Vzhledem k tomu, že zmíněné projekty ani kariérní systém nastavený zákonem o pedagogických pracovnících z roku 2004 nebyly zcela funkční a neodrážely požadavky odborné veřejnosti, hledaly se jiné cesty k dosažení nástroje pro ukotvení profesního standardu. Z těchto snah vzešel v roce 2008 dokument „*Standard kvality profese učitele*“ zpracovaný expertní skupinou pedagogických odborníků. Důsledkem změn v organizační struktuře ministerstva školství se s ním dále nepracovalo, ale stal se podkladem pro projekt „*Rámeček profesních kvalit učitele*“

z roku 2012, který byl zmíněn v první kapitole (Michek, Spilková, 2021; Syslová, Borkovcová, 2022).

Syslová a Borkovcová (2022) připomínají projekt „*Kariérní systém*“ z období 2012–2015, který měl zformulovat kariérní řád včetně standardu učitele. Po představení koncepce založené na čtyřstupňovém standardu učitele probíhalo pilotní ověřování i otevřené diskuse, které vedly ke kritice a přepracování návrhu. Právě tento výsledný návrh kariérního řádu z let 2016 až 2017 se přiblížil k implementaci nejvýznamněji. Podle něj mělo být mimo jiné zakotveno dvouleté adaptační období začínajícího učitele a s ním zaveden i institut uvádějícího učitele. Ten měl být dle návrhu za činnosti spojené s výkonem této pozice také finančně odměněn (Štech, 2017). Návrh byl neobvyklý stanovením rozsahu a způsobu vedení dokumentace o samotném průběhu adaptačního období. Součástí těchto materiálů měly být záznamy o obsahu vzdělávání začínajícího učitele i zápisy o průběhu provedených hospitací. Zároveň v návrhu figuroval profesní standard, přičemž dosažení příslušných profesních kompetencí v něm vymezeném mělo být ověřováno v tzv. atestačním řízení (Návrh zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, 2016). Ani tento návrh však nebyl legislativně zakotven. Přestože ho odsouhlasila vláda, Poslanecká sněmovna ho neschválila. Mezi možné důvody pro nepřijetí mohly podle Micheka a Spilkové (2021) patřit vliv petice nově vzniklé Pedagogické komory, způsob komunikace mezi hlavními aktéry (MŠMT a Pedagogická komora), šíření dezinformací prostřednictvím sociálních sítí i vliv politické předvolební situace v tomto období. Všechny tyto snahy vedly v určitém smyslu a různé významnosti, k vytvoření a přijetí novely zákona o pedagogických pracovnících v roce 2023.

Po představení pedagogických i politických snah vedoucích k zavedení systému uvádění začínajících učitelů a vytvoření profesního standardu jako takového, přejdu nyní ke stručnému shrnutí změn, které Novela přinesla. Některé z nich jsem již naznačila v předchozích kapitolách, nyní se však na tuto problematiku zaměřím komplexněji. Změny, které se týkají všech pedagogických pracovníků jsou: nově definovaná pravidla pro prokazování bezúhonnosti pedagogických pracovníků cizinců, uzákoněná minimální úroveň českého jazyka u učitelů v mateřských, základních i středních škol, která odpovídá alespoň C1 (pro ostatní pedagogické pracovníky, kterými jsou například vychovatelé či speciální

pedagogové je tato úroveň nastavena na B2) i ukotvení školského logopeda jako součásti pedagogických pracovníků. Kromě systematizace procesu uvádění prošly asi největší změnou ustanovení týkající se získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků (Zákon č. 183/2023 Sb.; Puškinová, 2023). Koldová et al. (2023) v tomto směru upozorňuje na rozpor Novely se „*Strategií vzdělávací politiky ČR do roku 2030*“ ohledně požadavků na kvalifikaci pedagogických pracovníků. To však není předmětem této práce, proto toto hledisko nebudu dále rozebírat. Přesto vnímám, že stojí za zmínění a pozornost. Změnou dále prošly také podmínky týkající se doby trvání pracovního poměru či normy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Zákon č. 183/2023 Sb.; Puškinová, 2023).

Novela měla vliv také na změnu Školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.). Konkrétně se jedná o § 161 odst. 1, podle kterého ministerstvo vyhlásí normativy, na jejichž základě budou školy získávat finanční prostředky na zajištění adaptačního období. Nemusí se však jednat pouze o finance na odměňování uvádějících učitelů, ale také na jejich další vzdělávání, zaměřené především na rozvoj mentorských dovedností (MŠMT, 2023).

6 Fenomén uvádějího učitele v Horním Rakousku

Závěrem teoretické části bych nyní ráda stručně přiblížila pohled na problematiku, které jsem se doposud věnovala, z mezinárodního hlediska. Určité podobnosti se zahraničními systémy uvádění či přístupy k profesionalizaci učitelského povolání jsem již naznačovala v průběhu práce. Důvodem pro zařazení této kapitoly je zejména vytvoření komplexnějšího obrazu procesu uvádění začínajících učitelů a zhodnocení možností, které by mohly být relevantní pro české vzdělávací prostředí. Protože se však nejedná o stěžejní záměr práce, srovnání přístupů k procesu indukce v zahraničních vzdělávacích systémech se bude zaměřovat pouze na klíčové aspekty, nikoliv na hlubší rozbor.

Vzhledem k tomu, že jsem v průběhu vypracovávání této diplomové práce pobývala v Rakousku, konkrétně v Horním Rakousku, rozhodla jsem se zaměřit na proces uvádění začínajících pedagogů v této spolkové zemi podrobněji. Rakousko je naše sousední země, sdílíme společnou historii, přesto jsou systémy vzdělávání jak dětí, tak pedagogů odlišné. Zejména z těchto důvodů věřím, že bude tato komparace pro práci přínosná. Vzhledem k tomu, že Rakousko je federativní parlamentní republika rozdělená do devíti spolkových zemí, z toho každá z nich má vlastní právní úpravy, zaměřím se pouze na již zmíněnou spolkovou zemi Horní Rakousko.

6.1 Vzdělávání předškolních pedagogů v Horním Rakousku

Úvodem je třeba vymežit podstatné rozdíly mezi předškolní výchovou v českém vzdělávacím prostředí a v rakouském vzdělávacím prostředí. V Rakousku mohou děti předškolního věku (0–6 let) navštěvovat různé druhy předškolních zařízení. Nejčastěji však vzdělávání probíhá v *Krabbelstuben* (jesle), *Kindergärten* (mateřské školy) nebo prostřednictvím tzv. *Tageseltern* (denní pečovatelé). Pro komparaci se však budu zaměřovat na předškolní pedagogy působící v mateřských školách. Na rozdíl od *Krabbelstuben*, kam dochází děti do tří let věku, do *Kindergärten* jsou přijímány děti ve věku 3–6 let, což odpovídá našemu pojetí mateřské školy. Působit zde mohou pedagogičtí pracovníci s minimálně středoškolským vzděláním zakončeným maturitní zkouškou (Landesgesetz Nr. 39 / 2007, Landesgesetz Nr. 19 / 2014).

První z možných vzdělávacích cest budoucích předškolních pedagogů je *Berufsbildende höhere Schule* odpovídající ISCED 3, tedy našim středním odborným (pedagogickým) školám. Studium trvá pět let a je zakončeno maturitní a diplomovou zkouškou. Dále mohou vzdělání získat na *Kolleg*, což odpovídá ISCED 5 a nachází se na pomezí střední a vyšší odborné školy. Studium trvá 4–6 semestrů a je zakončeno diplomovou zkouškou. Tuto formu mohou zvolit ti studenti, kteří získali již maturitu z jiného oboru. Vzdělání mohou předškolní pedagogové získat také na vysokých školách (*Hochschule*) v rámci bakalářského a magisterského studia. Studium těchto oborů bývá prakticky zaměřené, kurikulum zahrnuje jak teoretické, tak didaktické či mezioborové předměty a odborné praxe (BMBWF, 2022, Löffler et al., 2022).

6.2 Proces uvádění začínajících učitelů v Horním Rakousku

V první kapitole bylo zdůvodněno, z jakého důvodu je vymezení profesního standardu a profesních kompetencí podstatné a přínosné. Zároveň byly představeny dva dokumenty, které fungují v tomto ohledu jako evaluační nástroje a oficiální kompetenční rámec vytvořený na národní úrovni, avšak platný primárně pro studenty učitelství. Rakouským dokumentem na národní úrovni je „*Kompetenzrahmen für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen*“ (*Kompetenční rámec pro předškolní pedagožky a pedagogy*). Poprvé byl zpracován v roce 2014, jeho aktuální verze je z roku 2024. Jak již napovídá jeho název, popisuje kompetence, kterými by měli disponovat především předškolní pedagogové, kteří jeho prostřednictvím budou pracovat na svém profesním rozvoji. Studentům primárně určen není (BMBWF, 2024). Zároveň se na rozdíl od českého prostředí jedná o kompetenční rámec přímo pro oblast předškolního vzdělávání, kterému se v tomto ohledu přibližuje „*Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*“ (Syslová, Chaloupková, 2015). V úvodu dokumentu jsou, podobně jako v českém dokumentu „*Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*“ (Bořkovec et al., 2023), vymezeny obecné kompetence, které by měli pedagogové mít, aby mohli dále rozvíjet konkrétnější kompetence. Jedná se zejména o kompetence analytické, diagnostické, inkluzivní, komunikační, kooperativní, organizační či reflektivní. Konkrétnější kompetence jsou potom rozděleny do čtyř oblastí: práce s dětmi (s jednotlivci i se skupinou), spolupráce s rodinou, práce v instituci a networking. V rámci každé z nich je ke kompetenci kromě jejího popisu přiřazen praktický příklad jejího

uplatnění (BMBWF, 2024). S výše zmíněnými českými kompetenčními rámci se shoduje zejména v jeho zaměření na sebereflexi, inkluzivním přístupu i v důrazu na spolupráci s rodinou.

V předchozí podkapitole jsem stručně shrnula, jakým způsobem probíhá vzdělávání předškolních pedagogů. Úvodem této kapitoly jsem rozvedla profesní standard předškolních pedagogů v Rakousku a nyní na něj naváží samotným procesem uvádění začínajících učitelů. Pro pedagogy v primárním a sekundárním vzdělávání je stanovena povinnost jednoletého adaptačního období po absolvování univerzitního pedagogického programu, v rámci kterého mají začínající učitelé k dispozici uvádějího učitele. Pro předškolní učitele definování podobného systému chybí (BMBWF, 2022). Löffler et al. (2022, s. 49) však upozorňuje, že *„doprovodný mentoring je pro vstup do kariéry žádoucí.“* Autoři dále navrhují zavedení supervizních a mentorských programů, které by kromě zvýšení profesionality a snadnějšího přechodu do praxe měly přispět k psychické odolnosti pedagogických pracovníků a snížit riziko syndromu vyhoření. Na proces uvádění je zde tedy nahlíženo jako na nástroj duševní hygieny, a zároveň jako základ pro vymezení profesního standardu.

Ve školním roce 2021/2022 byl v Horním Rakousku zahájen pilotní projekt uvádění začínajících učitelů. Tento projekt si klade za cíl podpořit sebejistotu začínajících pedagogů a rozvíjet jejich pedagogické dovednosti prostřednictvím setkávání uvádějího učitele a dvojice začínajících učitelů. Výběr uvádějího učitele je podmíněn jak pedagogickými zkušenostmi, tak zkušenostmi s podporou dalších kolegů (Haberlander, 2023). Na rozdíl od našeho systému je však adaptační období omezeno pouze na první rok praxe. Dalším rozdílem je poměrně pevně stanovený způsob uvádění. Začínající učitel má k dispozici dvanáct sezení s mentorem (z toho čtyři s druhým z dvojice) postavených na dialogu o proběhlých situacích či dalším profesním rozvoji. Posledním podstatným rozdílem je, že se jedná o pilotní projekt, který je pouze na dobrovolné bázi (Bildungsdirektion Oberösterreich, 2024).

Zajímavostí je, že v Horním Rakousku se od podzimu roku 2023 rozšířil mentorský program také na začínající vedoucí pracovníky (Haberlander, 2023). Podporou začínajících učitelů se zabývá i Direktorát vzdělávání Horního Rakouska, který na svých oficiálních webových stránkách nabízí vedle základních pedagogických dokumentů (například

„*Rámcový vzdělávací plán*“ či dokument k podpoře jazykového vzdělávání) také různé materiály, z mého pohledu nápomocné především pro začínající učitelé. Jedná se například o sebehodnotící nástroj „*Charakteristika pedagogické kvality*“, který bychom mohli přirovnat k našemu dokumentu „*Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*“ (Bořkovec et al., 2023). Dále nabízí průvodní dokumenty k řešení náročných situací a doporučující manuály k různým praktickým aspektům (například jakým způsobem organizovat příchody dětí, stravování či odpočinek), včetně konkrétních návrhů a doporučení. Podobně jako v České republice, i v Horním Rakousku je také poměrně široká nabídka dalších vzdělávacích kurzů pro profesní rozvoj pedagogických pracovníků.

Lze shrnout, že se teoretická část zabývala v širším smyslu profesním rozvojem učitele mateřské školy. Naznačila podstatu zabývání se profesními kompetencemi a přínos práce s kompetenčními modely. Ty napomáhají právě ke stanovení cílů profesního rozvoje, což je pro začínajícího učitele zásadní. Vymezila pojmy „začínající učitel“, „uvádějící učitel“ a „provázející učitel“, a zároveň vysvětlila podobnosti a rozdíly vztahů začínající učitel – uvádějící učitel a student – provázející učitel. Uvedené teoretické poznatky zdůvodnily, že funkční a komplexní systém podpory začínajících učitelů v jejich adaptačním období je podstatný nejen pro podporu začínajících učitelů převést získané teoretické znalosti do komplexních praktických dovedností, ale také z důvodu snížení procenta jejich drop-outu. Přínos z uvádění nemusí mít však jen začínající učitel, nýbrž může být toto období zdrojem inspirace a dalšího profesního rozvoje právě pro uvádějícího učitele. Klíčové proto bylo uvedení konkrétních oblastí a metod uvádění, přičemž ústředním pojmem byl „mentoring“. Všechny metody byly také vzájemně srovnány z hlediska zaměření podpory, vztahu mezi oběma účastníky či jejího přínosu. Výběru tématu této diplomové práce byl motivován mimo jiné také aktuálním legislativním ukotvením podpory začínajících učitelů v adaptačním období. Proto jsem se v teoretické části zaměřila také na shrnutí změn, které s novelou zákona o pedagogických pracovnících nastaly. Jako doplnění jsem předložila příklad systému indukce v Horním Rakousku a srovnala přístup obou zemí k této problematice. Zejména charakterizování profesního rozvoje, a zároveň oblastí a metod podpory, bylo klíčové pro navazující výzkumné šetření, které je předmětem následující části práce.

EMPIRICKÁ ČÁST

7 Metodologie práce

Jako čerstvá absolventka dvouletého adaptačního období učitele (tak, jak ho chápe současná legislativa) a současně v letošním roce poprvé uvádějící učitelka jsem volbu tématu diplomové práce neměla nijak složitou. Již v úvodu samotné práce jsem naznačila, že jako hlavní přínos vnímám právě skutečnost, že se na tuto problematiku mohu dívat z obou stran. V předchozí části práce jsem představila dva hlavní aktéry adaptačního procesu, tedy začínajícího a uvádějícího učitele, kterým je tato diplomová práce věnovaná. Rovněž jsem vymezila formy a metody jejich spolupráce. Protože adaptační období začínajícího učitele se pojí s aktuální legislativní změnou, předložila jsem také toto hledisko, včetně historického kontextu. V průběhu zpracovávání této diplomové práce se mi naskytla příležitost dlouhodobého pobytu v Rakousku, proto jsem se rozhodla výzkum obohatit o náhled do indukce začínajících učitelů právě zde. V návaznosti na teoretické poznatky, se nyní zaměřím na vlastní výzkumné šetření v procesu uvádění začínajících učitelů.

Vzhledem k výše prezentovaným skutečnostem, které se týkají zejména mé vlastní pedagogické praxe a osobní zkušenosti s procesem indukce začínajících učitelů, jsem se rozhodla výzkum realizovat prostřednictvím kvalitativního šetření. Nad možností využití kvantitativního přístupu jsem uvažovala také, avšak v tomto případě se mi zdálo vhodnější prozkoumat tento fenomén více do hloubky, což kvantitativní výzkum nesplňuje. Chráska (2016) k problematice odlišnosti kvalitativního a kvantitativního výzkumu uvádí také pohled na filozofické kořeny obou přístupů, přičemž kvantitativní vychází z pozitivismu (orientace na jednu objektivní realitu), kdežto kvalitativní má původ ve fenomenologii (orientace na subjektivní aspekty jednání lidí a více možných realit). Jak jsem již naznačila výše, kvalitativní výzkum, který jsem pro tuto diplomovou práci zvolila, charakterizuje, snaha o hlubší prozkoumání daného fenoménu. Srovnáme-li kvalitativní přístup s kvantitativním, je kromě zmíněného patrný rozdíl právě mezi množstvím nasbíraných dat. Jak již oba termíny napovídají, z kvantitativního výzkumu jich získáme zpravidla vyšší počet, proto mohou být výsledky lépe zobecněny. Data z kvalitativního výzkumu však nabízí podrobnější výsledky a více úhlů pohledu, které výzkumník využije pro důkladnější prozkoumání daného tématu, byť na úkor možnosti zobecnění. Zároveň tento přístup nabízí větší

flexibilitu jak při volbě metod, tak ve způsobu jejich aplikace a průběhu samotného výzkumu. Nabízí se tedy otázka, jakými způsoby může výzkumník data sbírat. Typickými metodami jsou pozorování a rozhovor, přičemž každá z nich má svá specifika. Interpretace výsledků získaných těmito metodami závisí vždy na subjektivním posouzení badatele (Švaříček, Šedřová, 2014). Gavora (2000) doplňuje, že za jeden z hlavních výzkumných nástrojů lze považovat také samotného badatele, vzhledem k tomu, že cílem tohoto přístupu je porozumění lidem a procesům, které se jich týkají či se přímo v nich samotných odehrávají. Neznamená to však, že takový výzkum nemůžeme považovat za relevantní. Jak uvádí Švaříček a Šedřová (2014, s. 18) výzkumník musí zpravidla zachovat „*systematické a precizní zkoumání, jasnost vyjadřování, verifikovatelnost, kritičnost k vlastním závěrům a vlastním kognitivním a hodnotovým předpokladům.*“

Jako svou hlavní výzkumnou metodu jsem zvolila ohniskovou skupinu. Součástí mé výzkumné strategie je také absolvování individuálních rozhovorů s ředitelkami mateřských škol. Vzhledem k výše uvedeným skutečnostem, týkajících se mého pobytu v Horním Rakousku, jsou součástí výzkumného šetření také strukturované rozhovory s ředitelkami mateřských škol ve dvou statutárních městech Horního Rakouska. Obě výzkumné metody doplňuje analýza dokumentů. Tento přístup byl zvolen s ohledem na skutečnost, že pomocí triangulace metod lze dosáhnout komplexnějšího prozkoumání dané problematiky. Švaříček a Šedřová (2014, s. 205) uvádí, že se jedná o „*proces použití rozličných pohledů za účelem vyjasnění významu pozorování (sběru dat) a interpretace a analýzy dat.*“ Zároveň dodávají, že je triangulace pouze alternativou k validitě, nikoliv její technikou.

7.1 Použité metody šetření

Stěžejní pro tento výzkum je absolvování dvou ohniskových skupin, přičemž jedna zahrnuje začínající učitelky, druhá uvádějící učitelky. Ohnisková skupina je metodou kvalitativního výzkumu, která se do jisté míry podobá skupinovému rozhovoru, ale v určitých charakteristikách se liší. Cílem této části práce je proto vystihnout jejich podstatu a odlišit je od skupinového rozhovoru. Podle Pattona (2002, podle Sedláček, 2014) jsou tzv. „focus groups“ vhodné pro výzkum založený na fenoménu skupiny, jejíž účastníci se řadí k určité skupině a vzájemně ovlivňují své chování a jednání. „*Podstatou ohniskové skupiny je téma, ohnisko, které se odvíjí od výzkumného problému a badatelových otázek.*“

(Sedláček, 2014, s. 185). Důležitým krokem u této metody je příprava. Jak uvádí Krueger (1994 podle Sedláček, 2014) je vhodnější pro roli dotazujícího používat termín moderátor. Je tomu tak zejména z toho důvodu, že se pouze nedotazuje na jednotlivé otázky, ale diskusi řídí, podněcuje respondenty k vyjádření a případně do diskuse (například v případě odklonění od tématu) zasahuje.

Kitzinger (1995) dodává, že se jedná o metodu, která je efektivní v případě, že nepotřebujeme od každého respondenta odděleně odpověď, ale zajímá nás, jak spolu respondenti interagují, či proč mají zrovna takový pohled na věc. Oblíbené byly pro výzkumy ohledně zdravotní výchovy a zjišťování postojů a potřeb zaměstnanců, což koresponduje s mým záměrem práce.

Přestože metoda ohniskových skupin má určitá pravidla a charakteristiky, které jsou neměnné a typické pro tuto techniku výzkumu, Morgan (2001) navrhuje, abychom ji vnímaly v širším pojetí. Mluví zejména o otázce formálnosti v průběhu ohniskové skupiny. Osobně se k tomuto pojetí přikláním, protože je dle mého názoru důležitá hlavně podstata metody. Tou je shromažďování údajů vznikající spontánně díky skupinové interakci, která se vyvine v průběhu debaty na téma určené badatelem. Právě to je hledisko, které odlišuje ohniskovou skupinu od skupinových rozhovorů.

V kombinaci s ohniskovou skupinou jsem zvolila jako další metodu polostrukturovaný rozhovor. Na rozdíl od ohniskových skupin byl zaměřený na jednotlivce, tedy paní ředitelky mateřských škol zapojených do výzkumného šetření. „*Rozhovor je do určité míry strukturovaná konverzace, kterou badatel řídí pomocí hlavních, navazujících a pátracích otázek.*“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 162) S hlavními otázkami přichází výzkumník již na samotný rozhovor. Jejich vyslovení by nemělo být náhodné, ale naopak pečlivě rozmyšlené. Nemělo by jít o abstraktně či sugestivně položené otázky, nýbrž o deskriptivní otázky, které dovedou respondenta podnítit k přirozeným odpovědím. Švaříček a Šedřová (2014) dále k tématu rozhovorů uvádí, že by výzkumník měl mít připravené větší množství otázek, protože se počítá s tím, že se nezeptá na všechny z nich. V tomto ohledu jsem otázky sestavovala v souladu s Hendlem (2023), který představuje typ rozhovoru pomocí návodu, který obsahuje seznam otázek k projednání. Takto strukturovaný rozhovor by měl zajistit,

že zazní všechny vytyčené otázky, ale zároveň dává badateli prostor ke změně formulací i pořadí otázek.

Jako doplňkovou metodu ke dvěma výše zmíněným jsem zvolila analýzu dokumentace. Hendl (2023) vnímá výhodu této metody ve skutečnosti, že tato data nemohou podléhat zkreslení či chybám, které mohou vznikat například při rozhovoru či pozorování. Pro výzkumné šetření jsem měla k dispozici osobní dokumenty, konkrétně záznamy o násleších.

8 Cíl empirické části a výzkumné otázky

Ve výzkumné části je hlavním cílem zjistit, jak se v praxi daří, v souvislosti s aktuální změnou zákona o pedagogických pracovnících, uvádět začínající učitelky do praxe. Dílčími cíli je objasnění postojů začínajících i uvádějících učitelek právě k tomuto procesu indukce, zjištění problematických oblastí, ve kterých poskytují uvádějící učitelky začínajícím největší podporu, a v neposlední řadě také předložit konkrétní metody uvádění, které jsou učitelkami v procesu uvádění využívané a funkční. Jak jsem již zmínila v úvodu práce i v její teoretické části, v průběhu zpracovávání této diplomové práce se mi podařilo rozšířit výzkum na perspektivu hornorakouského systému uvádění. Z tohoto důvodu byl vysloven sekundární cíl práce odhalení rozdílů mezi uváděním začínajících učitelů v českém a rakouském vzdělávacím prostředí, zároveň také doplněna poslední výzkumná otázka.

Na základě výše vymezených cílů jsem si stanovila následující výzkumné otázky:

1. **Jak probíhá proces uvádění začínajících učitelek MŠ?**
2. **Jaké jsou potřeby začínajících a uvádějících učitelek v tomto procesu?**
3. **Ve kterých oblastech využívají začínající učitelky největší podporu uvádějících učitelů?**
4. **Jak a v čem konkrétně ovlivnila změna legislativy organizaci mateřských škol?**
5. **Jak se liší systém uvádění začínajících učitelů v ČR a v Horním Rakousku?**

Vzhledem ke stanoveným výzkumným otázkám jsem stanovila konkrétní otázky, které byly, po konzultaci s vedoucí práce, pokládány učitelkám v rámci ohniskových skupin a ředitelkám v individuálních rozhovorech. Některé z hlavních otázek jsou doplněné také navazujícími.

Uvádějící učitelky:

1. Měly jste předchozí zkušenost s uváděním začínající učitelky? Jak jste tuto zkušenost využily v aktuálním procesu?
2. Jaké byly vaše potřeby na začátku uvádění, abyste se v této roli cítily dobře?

3. Ve kterých oblastech vnímáte, že mívají začínající učitelky největší potíže?
Ve kterých oblastech jste současné učitelce poskytovaly největší podporu?
4. Jaké metody podpory jste využívaly při podpoře začínající učitelky?
5. Jaký vztah jste si vytvořily se začínající učitelkou? Měnil se v průběhu roku?
Jakým způsobem? Nastavily jste si plán či harmonogram procesu uvádění?
6. Jakým způsobem jste vyhodnocovaly profesní rozvoj začínající učitelky? Jak často a na základě čeho?
7. Jak vás role uvádějících učitelek ovlivnily ve vašem profesním životě? Jakým způsobem jste se v této problematice vzdělávaly? Pokud jste neprošly žádným školením / kurzem, co by vám zpětně pomohlo?

Začínající učitelky:

1. Co pro vás bylo nejproblematičtější při vstupu do praxe?
2. Jaký vztah jste si vytvořily s uvádějící učitelkou? Měnil se v průběhu roku? Jakým způsobem?
3. Jaké metody podpory ze strany uvádějící učitelky vám nejvíce pomohly / byly největším přínosem?
4. Jaké nástroje vám naopak chyběly a potřebovaly byste je?
5. Jak celkově hodnotíte novelu zákona, díky které je nově v platnosti nutnost přidělit začínajícímu učiteli uvádějího učitele na dobu 2 let?

Ředitelky:

1. Jak byla ve Vaší mateřské škole implementována část novely zákona ohledně podpory začínajících učitelů? – Jak hodnotíte práci se zákonem?
2. Jednalo se o změnu nebo již Vaše mateřská škola fungovala s plánem podpory pro začínající učitele? – Byl proces implementace náročný? Pokud ano, v čem?
3. Jaký funguje ve Vaší mateřské škole systém uvádění začínajících učitelů? – Jsou jasně definované principy a organizace uvádění?
4. Z jakých zdrojů jste při vytváření systému čerpala? Čím jste se inspirovala?
Na čem stavíte?
5. Pracujete s nějakým kompetenčním rámcem?

6. Jakým způsobem řešíte finanční aspekt problematiky? Změnila se tato stránka u Vás s novelou zákona?
7. Jak celkově hodnotíte novelu zákona, díky které je nově v platnosti nutnosti přidělit začínajícímu učiteli uvádějícího učitele na dobu 2 let?

Ředitelky v Horním Rakousku:

1. Jak funguje systém uvádění začínajících učitelek ve Vaší mateřské škole? – Jsou jasně definované principy a organizace uvádění? Máte vlastní metodiku nebo časový plán uvádění? (*Wie funktioniert in Ihrem Kindergarten das System der Einführung neuer Lehrkräfte – Gibt es klar definierte Prinzipien und eine Organisationsstruktur? Haben Sie eine Methodik oder einen Zeitplan?*)
2. Jaké metody volíte v procesu uvádění začínajících učitelů ve Vaší mateřské škole? (*Welche Methoden nutzen Sie in Ihrem Kindergarten zur Einführung neuer Lehrkräfte?*)
3. Jakým způsobem řešíte finanční aspekt problematiky? (*Wie lösen Sie den finanziellen Aspekt der Problematik?*)
4. Na základě jakých kritérií volíte uvádějící učitele? (*Nach welchen Kriterien wählen Sie die Mentorinnen für neue Lehrkräfte aus?*)
5. Ve kterých oblastech vnímáte, že mívají začínající učitelky největší potíže? (*Wo sehen Sie die größten Schwierigkeiten für neue Lehrkräfte?*)

Očekávání od šetření jsou zejména zjištění pohledu hlavních aktérů na aktuální situaci ohledně uvádění začínajících učitelů do praxe mateřských škol. Určité obavy mám z průběhu ohniskových skupin, ve smyslu ochoty paní učitelek otevřeně hovořit k tématu a sdělení svých zkušeností a pocitů. Z tohoto důvodu se plánuji zaměřit na jejich pohodlí a uvolněnou atmosféru. S touto výzkumnou metodou zároveň zatím nemám žádnou zkušenost, proto považuji za klíčové důkladně se na ni připravit. Tento předpoklad jsem prokázala v rámci kapitoly 7.1, ve které jsem shrnula princip metody s oporou o odbornou literaturu.

9 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem se rozumí skupina osob, které se účastní výzkumu. V případě mého výzkumu se jednalo dohromady o třináct respondentek z celkem tří mateřských škol. Všechny tři mateřské školy sídlí v Praze – jedna mateřská škola v centru, zbylé dvě se nachází v oblastech, která můžeme označit za okrajové části Prahy. Původním záměrem bylo pro práci vybrat mateřské školy s různým zázemím – z toho důvodu je jedna z mateřských škol fakultní. Další mateřská škola měla být s alternativním programem, bohužel se mi získat vhodnou mateřskou školu pro tento výzkum nepodařilo. Fakultní mateřská škola by se dala zároveň označit za alternativní z toho důvodu, že pracuje s programem *Dobrého začátku*. Vzhledem k tomu, že v jedné mateřské škole sama působím jako učitelka, požádala jsem své kolegyně o účast na výzkumu. Druhou mateřskou školu jsem oslovila na základě doporučení vedoucí práce. Ředitele ostatních mateřských škol jsem kontaktovala v průběhu školního roku 2023/24 prostřednictvím e-mailu, ve kterém jsem zaslala oficiální dopis s přiblížením tématu práce, zaměřením výzkumu a jeho předpokládaného průběhu. Z celkového počtu 28 oslovených mateřských škol byly ochotné se výzkumu zúčastnit čtyři, z toho jedna mateřská škola svou účast následně zrušila v termínu výzkumu ze zdravotních důvodů. Důvodem odmítnutí ostatních mateřských škol byla nejčastěji absence začínajících a uvádějících učitelů v pedagogickém sboru v tomto školním roce nebo nezájem o účast ve výzkumném šetření.

Z celkového počtu třinácti respondentek bylo deset paní učitelek, z nich bylo pět začínajících (v tabulce uvedeno jako „ZU“) a pět uvádějících učitelek (v tabulce uvedeno jako „UU“). Tři uvádějící učitelky měly přidanou agendu (například koordinátor akcí MŠ nebo člen středního managementu). Začínající a uvádějící paní učitelky se výzkumu účastnily v rámci oddělených ohniskových skupin. Nutno dodat, že konkrétně u paní učitelek z výzkumného místa A se nejednalo zpravidla o kolegyně v přímém vztahu začínající – uvádějící učitelka. Další tři respondentky z celkového počtu byly paní ředitelky (v tabulce uvedeno jako „Ř“), které se neúčastnily ohniskových skupin, nýbrž individuálních rozhovorů.

Z etických důvodů byla pro zachování anonymity všechna jména zúčastněných respondentek změněna, stejně jako jména kolegyně zmíněných v rámci rozhovorů.

Výzkumné místo	Charakteristika výzkumného místa	Pedagog	Funkce	Délka praxe	Nejvyšší dosažené vzdělání
Výzkumné místo A	<ul style="list-style-type: none"> - Druh: státní - Zřizovatel: městská část (MČ) - Počet tříd: 4 - Lokalita: Praha, okraj 	Kristýna	ZU	$\frac{3}{4}$ roku	VŠ SPgŠ
		Lucie	UU	4 roky	VŠ Bc.
		Marie	Ř	-	VŠ Mgr.
Výzkumné místo B	<ul style="list-style-type: none"> - Druh: státní, fakultní - Zřizovatel: MČ - Počet tříd: 7 - Lokalita: Praha, okraj 	Helena	ZU	$\frac{3}{4}$ roku	VŠ Bc.
		Ivana	UU	2,5 roku	VŠ Mgr.
		Jana	Ř	-	VŠ Mgr.
Výzkumné místo C	<ul style="list-style-type: none"> - Druh: státní - Zřizovatel: MČ - Počet tříd: 12 - Lokalita: Praha, centrum 	Alena	ZU	$\frac{3}{4}$ roku	SPgŠ
		Barbora	UU	2,5 roku	VŠ Mgr.
		Cecilie	ZU	$1\frac{3}{4}$ roku	VŠ Bc.
		Dominika	UU	8 let	VŠ Mgr.
		Evelína	ZU	$1\frac{3}{4}$ roku	SPgŠ
		Františka	UU	8 let	SPgŠ
		Gabriela	Ř	-	VŠ Mgr.
Výzk. m. D	- Lokalita: Steyr, AT	Sandra	Ř	-	-
Výzk. m. E	- Lokalita: Wels, AT	Veronika	Ř	-	-

Jak již bylo uvedeno, dostala jsem možnost výzkumné šetření rozšířit o pohled uvádění předškolních pedagogů v Horním Rakousku. Vzhledem k tomu, že se jedná pouze o obohacení výzkumu, tvoří výzkumný vzorek pouze dvě ředitelky mateřských škol ze dvou statutárních měst Horního Rakouska – Steyr a Wels. S paní ředitelkou ze Steyru jsem se setkala na základě společné známé a e-mailové komunikace. Kontakt na paní ředitelku mateřské školy ve Welsu jsem získala přímo od úřadu města Wels, konkrétně oddělení Péče o děti. Následně jsem komunikovala prostřednictvím e-mailu přímo s paní ředitelkou.

10 Vlastní výzkumné řešení – ohniskové skupiny

K účasti na ohniskových skupinách byly paní učitelky pozvané na základě zvacího dopisu. Paní učitelky, se kterými jsme se před konáním výzkumu znaly, jsem pozvala osobně. Obě ohniskové skupiny se konaly v odpoledních hodinách v prostorách mateřské školy, ve které jsem učila. Nad volbou vhodného prostoru pro uskutečnění šetření jsem uvažovala poměrně dlouho. Jako jednu z možností jsem zvažovala výzkum uskutečnit na „neutrální půdě“ například v pronajaté konferenční místnosti. Nakonec jsem se rozhodla pro prostředí třídy mateřské školy, které dle mého názoru působí útulně. Připravila jsem také občerstvení, a to hlavně z toho důvodu, aby se paní učitelky cítily příjemně a uvolněně. To dle mých úvah mělo vést k tomu, aby se snadněji otevřely a byly ochotnější ke vzájemnému sdílení. Neutrální místnost by mohla působit dojmem strojenosti. Měla jsem obavu, aby zde nebyly paní učitelky uzavřenější a nebyly tolik nakloněné ke sdělování svých názorů a pocitů, čemuž jsem se chtěla vyvarovat. Zpětně hodnotím toto rozhodnutí jako správné, protože obě diskuse plynuly velice dobře, byly obsáhlé a dle mého názoru přínosné.

Obě ohniskové skupiny byly nahrávané, o čemž jsem všechny paní učitelky před začátkem rozhovorů informovala a požádala o souhlas s nahráváním a využitím nahrávky pro účely této diplomové práce, s čímž všechny souhlasily. Průběh setkání jsem nahrávala vždy na dvě zařízení, jedna nahrávka byla pořízena na diktafon na mobilním telefonu a druhá byla videonahrávka pořízená na notebooku. Jedním z důvodů bylo zálohování pro případnou ztrátu nahrávky. Videonahrávku jsem zvolila také z toho důvodu, aby pro mě bylo snazší identifikovat jednotlivé mluvčí při přepisu.

Pro analýzu dat byla využita doslovná transkripce nahrávek. (Hendl, 2023) Následně proběhla jejich analýza včetně umístění komentářů na okraje stránek a podtrhávání podstatných či opakujících se částí tak, aby z nich mohly být vyvozeny závěry. Oba doslovné přepisy nahrávek jsou součástí příloh.

Ohnisková skupina začínajících paní učitelek

Výzkumné šetření jsem zahájila ohniskovou skupinou začínajících paní učitelek. Výzkum proběhl na konci školního roku 2023/24, konkrétně 2. července od 17:30 hodin a trval 67 minut. Tento termín jsem vybrala záměrně s tím předpokladem, že po téměř celém školním roce mohly paní učitelky lépe reflektovat dopady legislativní změny, než kdyby

výzkumné šetření probíhalo například v první čtvrtině kalendářního roku. Část novely zákona, která zavádí adaptační období začínajícího učitele, zároveň začala platit až od 1. ledna, musela jsem tedy počítat s variantou, že v mateřských školách mohla implementace zákona proběhnout až od tohoto data. Tato domněnka se však nakonec nepotvrdila.

Jak jsem již zmiňovala výše, rozhovor se odehrával v prostředí jedné třídy výzkumného místa C, což bylo mé pracoviště v období konání výzkumu. Paní učitelky se scházely postupně, do oficiálního začátku rozhovoru jsme si vyměnily několik slov a proběhlo stručné představení a seznámení všech účastnic. V momentě, kdy jsem oficiálně zahájila ohniskovou skupinu, jsem všem účastnicím poděkovala za jejich ochotu účastnit se tohoto výzkumného šetření, vysvětlila jsem jim průběh a podstatu této výzkumné metody a požádala jsem je o souhlas s nahráváním rozhovoru a využití pro výzkumné účely. Žádná z přítomných nevyjádřila nesouhlas, proto jsem zapnula nahrávání a zahájila rozhovor obecnou otázkou na jejich dosavadní praxi, zejména její délku. Délku praxe jednotlivých paní učitelek zobrazuje tabulka v předchozí části.

Již na počátku se ukázaly poměrně značné rozdíly mezi zkušenostmi paní učitelek. Zatímco pro dvě byl letošní školní rok první rok v jejich praxi, pro další tři tomu tak nebylo. Ani první dvě paní učitelky na tom nejsou stejně vzhledem k tomu, že jedna z nich již v mateřské škole působila, ale doposud na pozici asistenta pedagoga. Na pozici paní učitelek jsou však obě prvním rokem. Dvě z paní učitelek, které v letošním školním roce procházely druhým rokem adaptačního období, zůstaly po určité období první rok praxe ve třídě samy, což velice ovlivnilo jejich nahlížení na tuto problematiku, jak se později ukázalo. Zároveň těmto paní učitelkám v prvním roce praxe nebyla oficiálně přidělena žádná uvádějící učitelka. Tato změna přišla až v letošním školním roce. Všechny však uvádí, že podpora jim byla nastavena již od září, a ne až od ledna, kdy změny začaly platit oficiálně.

Většina paní učitelek ve druhém roce praxe však uvedla, že jim původní paní učitelka, která jim byla v prvním roce největší oporou, zůstala v současném školním roce jako uvádějící. Všechny se vyjádřily v tom smyslu, že mají s uvádějící učitelkou pozitivní vztah, který se vytvořil poměrně rychle a přirozeně. Zároveň se shodly, že vnímají jako praktičtější mít uvádějící učitelku přímo ve třídě, protože: *„je to takový plynulejší, učíš se to tak víc za pochodu ... nebo spíš prostě v ten moment, co tě to napadne se zeptat, tak prostě nemáš*

čas se jít zeptat přes tu chodbu, má to ty zádrhele, někde to úplně nefunguje,“ jak uvádí například paní učitelka Alena. Tím podpořila výpověď Evelíny, která se svou uvádějí učitelkou není v jedné třídě a podle jejích slov často neměla přehled o tom, co se jim ve třídě děje, aby jí dokázala efektivně poradit. Zároveň uvedla, že také z tohoto důvodu využívala podporu nejen své uvádějí učitelky, ale také dalších zkušenějších kolegyň.

Absence uvádějí učitelky v prvním roce praxe rezonovala v podstatě v průběhu celé ohniskové skupiny. Na základě toho také jedna z paní učitelek dodává, že ve druhém roce svého adaptačního období nedostala příliš mnoho informací. Bylo na ní nahlíženo spíše již jako rovnocennou učitelku, která podporu nepotřebuje, přičemž podle slov paní učitelky byl opak pravdou. Kromě obecných informací o chodu mateřské školy a administrativy by paní učitelky nejvíce ocenily podporu v oblasti komunikace s rodiči, kterou jmenují jako nejobtížnější po vstupu do praxe. S již zmíněnou administrativou byly paní učitelky zpravidla seznámeny krátce po vstupu do praxe, část z nich se vším najednou, druhá část plynuleji po částech.

Co se týče konkrétních metod podpory, kterých se začínajícím paní učitelkám dostalo, patřily mezi ně zejména mentorské rozhovory a následky. Jedna paní učitelka uvedla, že se scházejí také ve trojici začínající učitelka – uvádějí učitelka – ředitelka, kde diskutují o konkrétních situacích z praxe či profesním rozvoji začínající učitelky. Na tuto formu podpory reagovaly paní učitelky rozporupně. Některé z paní učitelek ji vnímaly jako příliš formální. Za přirozený způsob indukce označily následky u zkušenějších kolegyň s tím, že je možné vnímat je jako inspiraci nebo náhled do různých přístupů, ze kterých si může začínající učitelka vybrat pro uplatnění ve vlastní praxi. Většinou z nich, konkrétně paní učitelkám z výzkumných míst A a C, bylo minimálně doporučeno vedením, aby takový následek uskutečnily. Shodly se však na tom, že by bylo vhodné tyto následky více zapojit do adaptačního plánu. Konkrétně paní učitelky z výzkumného místa C uvedly, že by pro ně bylo více motivující (zejména pro ty druhým rokem v praxi), kdyby jim následky byly započítány do odpracovaných hodin. Mimo pracovní dobu chtějí mít prostor pro seberealizaci či odpočinek. Zároveň si však uvědomují, že je situace komplikovaná v případě nemoci kolegyň, suplování či přesčasových hodin. Na druhou stranu uvádí také pozitivum v podobě navázání vztahů s více kolegyněmi, což je důležité zejména u větších pracovišť, jako je tomu například v případě výzkumného místa C. Diskuse se také vedla o mentorských rozhovorech

Paní učitelka Kristýna uvedla, že to byla pro ni jedna z nejpřínosnějších metod, především s použitím reflektivních karet, které zaujaly paní učitelku Evelínu. Podle ní by totiž mohly být užitečné i pro uvádějící učitele, protože mohou posloužit jako podklad k volbě oblasti, na kterou se u začínající učitelky zaměřit. V závěru se paní učitelky jednohlasně shodly, že ideální by pro ně byla podpora v podobě metodiky, ve které by získaly základní potřebné informace. Využily by také širších možností školení, především zaměřené na problematické oblasti, jakými je například již zmíněná komunikace s rodiči.

Reakce na novelu zákona byly poměrně rozporuplné, lze je však rozdělit na názor paní učitelek v prvním roce praxe a ve druhém roce praxe. Zatímco první skupina novelu zákona ocenila s tím, že díky ní získala potřebnou podporu, druhá skupina uvedla, že pro ně přišla pozdě a v zásadě jim toho ve druhém roce praxe příliš nepřinesla. Dále také zmínily potřebnou podporu uvádějících učitelek: „... *ta změna je rozhodně pozitivní, ale nejdřív se přesně měly udělat tyhle kroky, který by zvýšily kvalitu týchle jako akce, tím stylem, že nejdřív zajistím, aby ty uvádějící učitele byli dostatečně informovaní, nechci říct, že vzdělaný, ale jako jo. A pak bych to spustila oficiálně,*“ uvedla paní učitelka Alena, která vnímá potenciál této změny do budoucna. Tuto myšlenku však rozporovala jak paní učitelka Cecílie z výzkumného místa C, tak paní učitelka Kristýna z výzkumného místa B. Ta se také odkazovala na projekt SYPO, ve kterém byla jejich mateřská škola zapojena do pilotního projektu uvádění začínajících učitelů. Obě namítají, že školy byly informovány dopředu a že se nejedná o novinku, kterou bychom v minulosti neznaly. Vinu by přikládaly spíše jednotlivým školám, že nezareagovaly dostatečně pružně, než že by byla vina na straně zákona.

Ohnisková skupina uvádějících paní učitelek

Toto šetření se konalo 10. července od 17:30, tedy o týden později, než ohnisková skupina začínajících učitelek. Ve srovnání s ohniskovou skupinou začínajících učitelek trvalo o necelou půl hodinu více, 93 minut. Jak jsem již uváděla v kapitole 8 Cíl empirické části a výzkumné otázky, měla jsem obavu z průběhu ohniskových skupin, protože jsem doposud takovou zkušenost neměla. Tato ohnisková skupina proběhla v pořadí druhá, proto jsem byla jistější a již jsem věděla lépe, jak by mohl její průběh vypadat či na co se více zaměřit.

Rozhovor se uskutečnil ve stejné místnosti jako v případě ohniskové skupiny začínajících učitelek. Také v tomto případě bylo připravené posezení u stolu s občerstvením. Se všemi učitelkami jsem měla možnost před zahájením krátce pohovořit a navodit příjemnou atmosféru. Všechny účastnice jsem představila, zároveň jsem znovu popsala princip ohniskové skupiny a účel setkání. Sdělila jsem jim, že v případě souhlasu budu rozhovor nahrávat a využiji ho výhradně k účelům výzkumu k této diplomové práci. Souhlas mi všechny udělily. Zahájila jsem proto oficiálně tuto ohniskovou skupinu dotazem na jejich současnou přidělenou začínající paní učitelku a jejich minulé zkušenosti. Pomohlo mi to nejen v orientaci, ale také mi toto zjištění naznačilo jakým způsobem bych se měla dále ptát.

Tyto dotazy jsem položila také proto, že mě zajímalo, zda paní učitelky měly v minulosti podobnou zkušenost, kterou v letošním roce zužitkovaly. Paní učitelky buď předchozí zkušenost s uváděním neměly, a nebo z předešlé zkušenosti nečerpaly. Jak však z jejich výpovědí vyplynulo, mohlo to být způsobeno spíše tím, že si tuto skutečnost neuvědomily. Paní učitelka Ivana z výzkumného místa B uvedla, že čerpala z předchozí zkušenosti s provázením studentek, přičemž si sepsala seznam důležitých informací, které by měla začínající učitelce předat.

Ostatní paní učitelky se vyjádřily ve smyslu, že podobný soupis či osnovu (spíše ze strany vedení) by také ocenily. Takovou zkušenost má paní učitelka Lucie z výzkumného místa A, kde proběhlo školení v rámci pilotního programu. Toho se sice osobně neúčastnila, ale uvedla, že z něj čerpalo vedení školy při tvorbě interních podkladů, které dalo k dispozici pedagogickému sboru. Další potřeba, která v průběhu diskuse zazněla, se vztahovala ke školení. Paní učitelky z výzkumného místa C popsaly své zkušenosti s e-learningem, který měly k dispozici. Důležité je podle nich získat potřebné informace co nejdříve. Paní učitelka Dominika však dodává: „... *my si v přípravě sednem, já si to utřídím, vyberu si, co z toho použijeme. A má to jasnou strukturu toho, co kdy my se budeme o čem bavit, co se týče té práce, a teď nemyslím jako organizace, ale tu práci jako takovou, její vnímání té práce, pokroky, co dělá, věci, který jí trápí, ve kterých si není jistá. A pro mě by to bylo lepší, že to mám jako pevně před očima a nemůžu se z toho ulejt nebo si nevzpomenout nebo tak.*“ Sama dodala, že tento způsob nemusí být aplikovatelný na všechny začínající paní učitelky, což potvrdila paní učitelka Františka.

Zajímavá diskuse se odehrála ve spojitosti s vlastní sebejistotou na dané pozici. Paní učitelka Ivana vyjádřila, že jsou oblasti, ve kterých si není jistá či zkušená natolik, aby v nich mohla být podporou pro začínající paní učitelku. K tomuto tématu nabídla paní učitelka Dominika pohled vedení, které určuje, zda je daná paní učitelka na pozici uvádějící učitelky vhodná a může začínající kolegyni nabídnout potřebnou podporu. Současně se debata stočila směrem k rozhodnutí vedení o přidělení začínající učitelky, která je v jiné třídě. Paní učitelka, která tuto zkušenost má, sdělila, že pro ni bylo náročné domlouvat se na setkáních se svou začínající učitelkou, protože měly jinak nastavené pracovní směny a mýjely se. „*To jsme se vlastně potkaly za ten čtvrt rok takhle jenom jednou. Tam jsem jí vzala ale všechno – materiály, TVP, mluvily jsme a prostě jsem se snažila jí říct co nejvíc. Samozřejmě jsem jí řekla: ‚Když budeš cokoliv potřebovat, vyhledej mě‘, ale pro mě byl fakt problém si na ní udělat čas.*“ Stejná paní učitelka má zároveň zkušenost i s uváděním vlastní sestry, což bylo podle jejích slov také náročné vzhledem k tomu, že měla sklony k přílišnému přebírání zodpovědnosti. Dostaly jsme se také k otázce osobnosti začínající učitelky, přičemž dvě paní učitelky uvedly, že vnímají jako snadnější uvádět paní učitelku, se kterou se doposud neznaly. Zaujaly mě také jejich pohledy na možnost vzájemného obohacení. Samy by tak ocenily podporu například formou společného sdílení s dalšími uvádějícími učitelkami.

Naopak oblastí, ve kterých potřebují začínající paní učitelky největší podporu, vyzorovaly dotazované uvádějící učitelky více. Konkrétně zmínila jedna z nich nejistotu a sebepodceňování začínající paní učitelky, které na druhé straně souvisely s přílišným obětováním pro práci. Paní učitelka Ivana nadnesla další problematickou oblast, kterou je práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Ostatní paní učitelky jí v tomto bodě daly za pravdu s tvrzením, že ani ony samy se necítí být na práci s nimi dostatečně připraveny. Poslední oblastí, kterou vnímaly uvádějící paní učitelky jako neproblematičtější pro začínající kolegyně, byla komunikace s rodiči, v čemž se jednohlasně shodly.

Metod, kterých respondentky využívaly právě při podpoře „svých“ začínajících učitelek, jsem vyslechla poměrně velký počet. Paní učitelka Ivana například uvedla, že vzhledem k zapojení výzkumného místa B do metody *Dobrý začátek*, mají začínající paní učitelky k dispozici metodiku, která akcentuje zejména jejich přístup k dětem, včetně mluveného projevu, což bylo v tomto složení respondentek ojedinělé. Nejčastěji využívaly mentorské rozhovory, ať už formou oficiálně domluvených schůzek či v případě Františky,

kteřá uvádí svou sestru, také ne zcela formálně a organizovaně, podobně jako u paní učitelek Barbory a Dominiky. Jako doplněk k rozhovorům mohou podle paní učitelky Dominiky velice dobře posloužit reflektivní karty. S těmi ostatní paní učitelky zkušenost příliš neměly, shodly se však na efektivitě náslechů. Jako další metodu, kterou by mohly využít a jejíž zařazení do procesu indukce by (především v začátcích) ocenily, zmínily možnost sdílených souborů, díky kterým začínající paní učitelky mohou základní informace získat samy. V tomto ohledu uvedla paní učitelka Lenka, že v prostředí jejich mateřské školy tuto možnost využívají: „...začínající učitelka má takovej návodníček, v čem se na koho obrátit, kdy máme odevzdávat různé věci a takhle. Takže pro mě je tohle takový i ulehčení trochu, že fakt nemusíme procházet všechno, ale můžu jí říct, že jsem tady pro ní, když bude něco potřebovat a je to takový i víc přirozený, než abych si s ní sedala a říkala: ‚Udělalas tohle, tohle a tohle?‘“, s čímž ostatní souhlasily. Dále se vyjádřily, že alespoň rámcové schéma, co při procesu indukce začínajícím kolegyním předat, zbývajícím uvádějícím učitelkám chybělo, protože adaptační plán vytvořený neměly.

Stejně tak přímo nepracovaly ani s cíli profesního rozvoje. Pokrok vyhodnocovaly spíše na základě cílů, které postupně vyplynuly z aktuálních situací, než aby si je stanovily na začátku adaptačního období. Absenci práce s cíli profesního rozvoje přisuzují svému nedostatečnému vzdělání v oblasti mentoringu, což spojují s nedostatečnou osvětou problematiky uvádění začínajících učitelů. Paní učitelka Lenka nesouhlasí a uvádí na pravou míru, že se uskutečnil pilotní projekt, z něhož vznikly podpůrné materiály, které jsou dostupné k využití. V souladu s posledním tématem debaty uvedly paní učitelky, že je novela zákona přiměla k vlastnímu profesnímu rozvoji. Zároveň se shodly, že je začínající paní učitelky mnohdy inspirovaly jak v činnostech, tak v samotném pedagogickém přístupu. Jak však dodala paní učitelka Lenka, možnost nechat se inspirovat se nemusí vztahovat pouze na začínající paní učitelky, ale také na nově příchozí.

11 Vlastní výzkumné šetření – rozhovory s ředitelkami

Paní ředitelky jsem oslovila vždy ještě před tím, než jsem kontaktovala jednotlivé paní učitelky. Bylo to z toho důvodu, aby nejprve paní ředitelky sdělily, zda se v jejich pedagogickém sboru nachází začínající a uvádějící paní učitelky a k výzkumu svolily. Jak jsem uvedla již v kapitole 9 Výzkumný vzorek, paní ředitelky jsem kontaktovala zasláním dopisu e-mailem. Následně jsme jednotlivé rozhovory plánovaly na základě individuálních časových možností. Dva rozhovory proběhly osobně, v prostorách ředitelny dané mateřské školy, jeden z rozhovorů proběhl telefonicky. Nezaznamenala jsem, že by telefonický rozhovor s paní ředitelkou měl jiný průběh než rozhovory, které proběhly osobně. Všechny respondentky byly velmi vstřícné a otevřené ke sdílení a diskusi.

I zde jsem využila nahrávání na diktafon v mobilním telefonu, telefonický rozhovor byl nahráván na diktafon na notebooku. Všechny paní ředitelky byly s tímto postupem seznámeny a udělily souhlas jak k nahrávání, tak k následnému zpracování získaných dat. V případě individuálních rozhovorů jsem, na rozdíl od ohniskových skupin, nevyžila videonahrávky. Stejně jako pro data z ohniskových skupin jsem využila doslovného přepisu nahrávek, které jsou také součástí příloh. Jejich analýza proběhla pomocí podtrhávání přímo v textu a vypisování opakujících se výpovědí či těch výroků, které naopak vyčnívaly a byly účelné pro tento výzkum.

Při plánování rozhovorů jsem se snažila plně respektovat časové možnosti paní ředitelky, proto jsem nechala volbu termínu a místa na nich. Zároveň jsem si tento přístup mohla dovolit z toho důvodu, že na pořadí, ve kterém byly jednotlivé rozhovory uskutečněny, nezáleželo.

Individuální polostrukturovaný rozhovor s ředitelkou výzkumného místa A

Jako první proběhl rozhovor s paní ředitelkou Marií. Na úvod bych uvedla, že s paní ředitelkou nemám osobní vztah a před rozhovorem jsme se neznaly. Kontakt na ni jsem však získala od paní ředitelky Gabriely, se kterou se znají. Tento rozhovor probíhal telefonicky a trval 20 minut. Jednalo se vlastně o celkové zahájení výzkumného šetření, protože v době jeho konání ještě neproběhla ani jedna z ohniskových skupin. Nejprve jsem paní ředitelce znovu představila téma diplomové práce, způsob výzkumu a požádala o svolení

s nahráváním rozhovoru a použitím informací v něm řečených pro účely výzkumného šetření, s čímž paní ředitelka souhlasila.

Jedním z důvodů, proč jsem paní ředitelku Marii oslovila, byl ten, že systém indukce začínajících učitelů mají již zpracovaný více let a novela zákona je tedy nezastihla zcela „nepřipravené“, ale spíše pokračují v již fungujícím systému. V tomto smyslu se také sama paní ředitelka v úvodu rozhovoru vyjádřila s tím, že tento systém vytvářela před 3 až 4 lety sama. Tato informace mě jako výzkumníka velmi potěšila, protože jsem nezískávala zkreslené informace, ale paní ředitelka mluvila z vlastní zkušenosti a věděla přesně, z jakých zdrojů čerpala inspiraci, což bylo pro výzkum přínosné. Významným zdrojem inspirace byl pro paní ředitelku zejména Národní pedagogický institut, pod kterým absolvovala s kolegyní vstupní školení k této problematice v rámci pilotního programu uvádění začínajících učitelů. Výstupem z něj byly další materiály, které dostala k dispozici a mohly sloužit jako podklad pro vytvoření současných interních dokumentů poskytovaných začínajícím paní učitelkám. Mezi tyto dokumenty patří *„jakýsi manuál, takovejch těch obecně psanejch věcí typu, jak to funguje třeba s nakupováním s hlášením, komu co odevzdat, kdy to odevzdat, kdo má jaký pravomoce, kompletní telefonní seznam. Takový ty obecný informace, který jsou jako dobrý, aby se nemusel prostě chodit ptát úplně na každou věc, která ho napadne,“* vysvětluje paní ředitelka Marie. Zároveň dodává, že tento manuál nedostane pouze začínající učitelka, ale jakákoliv nově příchozí učitelka. Právě i přestupující učitelky prochází ve výzkumném místě A určitým adaptačním obdobím, kdy mají přidělenou jednu ze stálých paní učitelek, na kterou se mohou obracet v organizačních záležitostech typických pro tuto mateřskou školu (například způsob zápisu do třídnice či práce s aplikací Twigsee umožňující zejména snadnou komunikaci s rodiči). V tomto případě trvá adaptační fáze přibližně jeden rok.

Přímo pro začínající učitelku funguje, kromě výše zmíněného manuálu, jako podpora uvádějící učitelka, se kterou by měly být podle paní ředitelky Marie v ideálním případě v jedné třídě. Zmínila, že je to při nejmenším z toho důvodu, že na začátku školního roku společně stráví více dnů, v rámci nichž si sjednotí pravidla ve třídě a podobně. Zároveň u této uvádějící učitelky proběhnou povinné náslechy, které následně začínající učitelka absolvuje v případě zájmu také u dalších kolegyně. Na druhou stranu chodí paní ředitelka většinou také osobně na hospitace k začínající paní učitelce, aby lépe porozuměla způsobu její práce

a mohla jí sama poskytnout zpětnou vazbu. Tu sděluje paní učitelce nejčastěji při příležitosti tzv. triád. Probíhají pravidelně každý čtvrt rok, ale také dle aktuální potřeby.

Vzhledem k tomu, že je zde systém indukce nastavený dlouhodobě, zajímalo mě, zda se upravuje podle aktuálních potřeb paní učitelek. Paní ředitelka Marie však toto očekávání vyvrátila s tím, že „... už se fakt jakoby moc nemění, mění se fakt jenom drobností. Ale v podstatě to, co jsme nastavili, tak jako funguje všem zatím. A jako nemám potřebu to teď v tuhle chvíli jakýmkoliv způsobem inovovat.“

Z rozhovoru dále vyplynulo, že přestože pro začínající paní učitelky je systém podpory poměrně podrobně nastavený, pro uvádějící paní učitelky podobná podpora chybí. Tento jev však může být způsobený tím, že v této mateřské škole nedochází k vysoké fluktuaci učitelek, a proto stávající uvádějící učitelky již mají na této pozici praxi. Přesto si myslím, že by bylo vhodné při takto úspěšně nastavené podpoře začínajících učitelek zvyšovat podporu také profesní podpoře uvádějících učitelek, například právě v oblasti mentoringu.

Potřebu podpory nastínila také v případě dalších pedagogických pracovníků, kterými rozumí především asistenty pedagoga, i nepedagogických pracovníků. Její odhad adaptačního období asistentů pedagoga je přibližně jeden rok, stejně jako u nově příchozí paní učitelky. V případě nepedagogických pracovníků uvedla časové období 3 měsíců.

Dle názoru paní ředitelky Marie je novela zákona velmi přínosná. Uvedla však, že si je vědoma toho, že na školách, kde systém indukce dosud nastavený nebyl, mohou být ředitelé nejistí a je možné, že budou mít problém se v této záležitosti zorientovat. V tomto smyslu narazila také na problematiku výběru vhodných uvádějících učitelů, kdy ne každý musí mít osobnostní předpoklady či ambice na takovou pozici. Největší pozitivum vnímá ve finančním aspektu, protože před novelou zákona odměňovala uvádějící paní učitelky z prostředků mateřské školy, které nyní může využít jinde.

Individuální polostrukturovaný rozhovor s ředitelkou výzkumného místa B

Druhý z rozhovorů proběhl osobně v ředitelně výzkumného místa B a trval celkem 27 minut. Rozhovor se konal v období mezi uskutečněním ohniskové skupiny začínajících učitelů a ohniskové skupiny uvádějících učitelů. Stejně jako v předchozím případě, i zde bych ráda pro ucelenost uvedla bázi našeho vzájemného vztahu. S paní ředitelkou Janou jsem se již v minulosti setkala při studiu, blíže se však neznáme. Přestože se výzkum konal

v uzavřené kanceláři, byly jsme několikrát vyrušeny příchozími. Dovolím si však tvrdit, že tato krátká vyrušení ovlivnila pouze plynulost rozhovoru, nikoli podstatu získaných dat. Stejně jako v předchozím případě, i této paní ředitelce jsem stručně připomněla podstatu našeho setkání a metodu výzkumu. Zároveň jsem se zeptala na svolení k nahrávání a využití nahrávky pro výzkumné účely, k čemuž paní ředitelka svolila.

Již na začátku samotného rozhovoru jsem se dozvěděla pro výzkum poměrně důležitou informaci, a sice, že paní ředitelka působí na této pozici teprve od ledna letošního roku. Před tím však zastávala funkci zástupkyně ředitelky, takže určitý vhled do této problematiky získala již na této pozici. Přesto považuji za důležité tuto skutečnost uvést, protože z pohledu výzkumu je to poměrně výrazná charakteristika. Jak totiž sama naznačila, zorientovat se v aktuálních změnách, které novela přinesla, nebyla krátkodobá a jednoduchá záležitost. Z rozhovoru například vyplynulo, že v mateřské škole dosud nepracovali s informací, že jsou dostupné finanční prostředky od státu vztahující se k povinnosti zajistit začínajícímu učitelé uvádějího učitele. Finanční ohodnocení uvádějího učitele tak škola financovala částkou 1.000, - Kč z vlastních prostředků. Co se však týče organizačního zajištění indukce začínajících učitelů, bohatou zkušenost má z procesu provádění studentů pedagogických škol. Ten se, jak bylo uvedeno ve druhé kapitole teoretické části, procesu uvádění začínajících učitelů do určité míry podobá. Jako fakultní mateřská škola získávají metodickou podporu ze strany MŠMT, kterou paní ředitelka hodnotí jako funkční, stejně jako obecně pilotní projekt provázejícího učitele. V rámci něho mají učitelé možnost se zúčastnit školení zaměřených na mentorské dovednosti, které mohou následně uplatnit právě při procesu uvádění začínajících učitelů. Dodala však, že struktura systému provázejícího a uvádějího učitele se musí lišit z toho důvodu, že *„se týká vnitřní organizace každé školy mateřské, základní a tak dále, takže to určitě nemůže být jak sjednocené ze strany toho státu“*.

Kromě tohoto projektu hovořila paní ředitelka o inspiraci z metody *Dobrý začátek*, do kterého je mateřská škola B zapojena. Zapojení tohoto výzkumného místa do této metody bylo také jedním z důvodů, proč jsem paní ředitelku pro spolupráci při výzkumu oslovila. V tomto smyslu vyzdvihovala hlavně střediska dobré praxe, v rámci kterých se učitelé a ředitelé škol seznámili se systémem sdílení zaměřující se na učitele začínající s metodou *Dobrého začátku* a dále uvedla: *„A u nás se to vlastně snoubí jedno s druhým, že ty začínající učitelé budou jako velmi pravděpodobně začínat i s tou metodou ...“*. Vedení výzkumného

místa B si odtud vzalo například ve způsobu setkávání. Jednou měsíčně se setkává část pedagogů na reflektivním setkání, kde diskutují dané téma a další měsíc se setká na podobném setkání druhá část personálu. Uvádí, že jsou tato setkání prospěšná také pro podporu týmové spolupráce. Zaujalo mě, že paní ředitelka Jana se svým pedagogickým sborem nachází inspiraci také v dalších mateřských školách tak, aby si mohly dobré zkušenosti upravit podle jejich potřeb na vlastní podmínky. S čím však nepracují, je kompetenční rámec.

Z rozhovoru dále vyplynulo, že aktuálně jasně stanovenou strukturu procesu uvádění začínajících učitelů v mateřské škole B nemají. Pravděpodobně je tato skutečnost dána hlavně tím, že zde funguje systém provázení studentů, což od uvádění není ve své podstatě tolik odlišné. Doposud tak nevznikla interní potřeba jasně vymezit tuto strukturu, a zároveň vnější požadavek zazněl až změnou legislativy v letošním školním roce. Jak si tedy paní ředitelka Jana představuje průběh uvádění začínajících do budoucna? *„Aby ti učitelé si nastavili teda mezi sebou nějaký jako plán toho, jak budou spolupracovat. Aby ty jejich setkání probíhaly třeba minimálně 1x týdně ... aby to zase nebylo jako zatěžující pro toho uvádějící učitele ...“* Z toho důvodu také navrhuje, že možnost této spolupráce nemusí být jen osobní, ale také online dle preferencí dané dvojice učitelů, avšak za předpokladu, že budou vedeny záznamy o jejich spolupráci. Ty by měly být funkční, nemělo by se jednat pouze o administrativní úkony, ale měly by v nich být uvedeny pokroky začínající učitelky či vyřčené rady. Za samozřejmost považuje, že se začínající paní učitelka půjde podívat k jiné kolegyni na náslech. Zároveň si uvědomuje, že se nachází na začátku sestavování struktury uvádění začínajících učitelů, proto dle jejích slov plánuje *„dát jako trochu určité meze, ale zároveň i volný průběh, abychom zjistili jako jak je to funkční ... tak prostě najít tu vhodnou míru, kde to je prospěšné a zároveň nezatěžující.“* Z tohoto důvodu absolvovala evaluační rozhovory s paní učitelkami, v rámci kterých získává jejich pohledy na situaci a potřeby. Tento postup vnímám jako velmi vhodný, protože jak sama uvedla, získává informace také o ambicích paní učitelek, ze kterých může usuzovat o vhodných adepty na pozici uvádějících učitelek.

K procesu volby uvádějící učitelky dále uvedla, že záměrně neumist'ovala začínajícího a uvádějícího učitele do jedné třídy. Vzhledem k výpovědím z proběhlé ohniskové skupiny začínajících učitelů mě tato skutečnost zaujala, proto jsem se doptala, zda paní ředitelka

nevnímá spíše úskalí této volby ve smyslu slabší informovanosti paní učitelek, které spolu nesdílí jednu třídu. Paní ředitelka Jana však vysvětlila, že toto rozdělení jim dovoluje organizační struktura budovy, kdy se na jednom patře nachází vždy 2 třídy, které mají spolu nastavenou úzkou spolupráci. V té je vedení podporuje. Naznačila také zajímavý pohled vzhledem k osobnosti uvádějících učitelek: „... ta druhá třídní učitelka je sice velmi zkušená, ale osobnostně není úplně založená, nebo není třeba tak komunikativní. Takže i když je to výborná učitelka, tak z tohoto důvodu mám pocit, že třeba ten začínající učitel prostě našel jako víc podpory u někoho jiného.“

Co se týče hodnocení novely zákona, bylo spíše pozitivní. Uvedla, že „... bylo potřeba tomu dát jako nějaký řád a nějakou strukturu a vůbec jako nějaký právní rámec či jinak. Jinak je to prostě jako nekonzistentní, nesystémové ... je důležité už jenom to, že to bylo vydáno. Už právě proto, že to nutí ty školy to nějakým způsobem jako strukturovat.“ Zároveň zdůraznila motivační aspekt finančního ohodnocení, který s sebou však na druhé straně může přinášet vyšší administrativní zatížení. Pozitivně také hodnotí, že se jedná alespoň o částečné nahrazení chybějícího kariérního řádu učitelů.

Individuální polostrukturovaný rozhovor s ředitelkou výzkumného místa C

Tento rozhovor proběhl až po předchozích, a zároveň jako jediný také po uskutečnění obou ohniskových skupin. Na rozdíl od předchozích paní ředitelek mám s touto osobní vztah na profesní a přátelské úrovni. Přestože jsem se snažila, aby tím rozhovor nebyl poznamenán, určité odchylky jsou patrné (například tykání, ale také poněkud uvolněnější atmosféra). Rozhovor byl ze všech nejdelší, oproti délce druhého rozhovoru však rozdíl nebyl markantní (rozhovor trval 29 minut), proto bych jeho délku osobní vazbou neodůvodňovala. Osobní známost je patrná spíše v tom, že jsem měla povědomí o různých skutečnostech, což jsem využila při doptávání a propojování některých informací do souvislostí. V tomto případě bych to ale označila za výhodu. Stejně jako v předchozích případech, i zde jsem stručně shrnula, čím se diplomová práce a její výzkum zabývá, jak bude šetření probíhat a z jakého důvodu je pro mě podstatný vhléd ředitelek do této problematiky. Požádala jsem také o svolení s nahráváním a využitím nahrávky pro výzkumné účely, s čímž paní ředitelka souhlasila.

Na samotném začátku rozhovoru vyplynula podstatná charakteristika této mateřské školy a rozdíl oproti ostatním dvěma výzkumným místům, a to její velikost. Ta měla podle slov paní ředitelky Gabriely vliv také na množství začínajících paní učitelek v letošním školním roce. Zároveň narazila také na skutečnost, že podle novely zákona nárok na adaptační období neplatí jen pro letošní začínající učitelky, ale také paní učitelky, které nastoupily do praxe již v loňském roce. „*A nějak to skloubit s tím, že jich bylo hodně jak v prvním roce, tak v druhém roce. Že možná by bylo asi dobrý začít tím to oddělit, což vlastně jsme zjistili, nebo já jsem zjistila až potom, co už ty setkání jako proběhly.*“ V průběhu roku se tak vedení této mateřské školy snažilo hlavně najít funkční přístupy a balanc mezi podporou začínajících paní učitelek v prvním a druhém roce praxe. To paní ředitelka hodnotí jako nejnáročnější faktor implementace novely zákona.

S přípravou začaly po vydání novely zákona, ale ještě před začátkem její účinnosti. Podle slov paní ředitelky však pouhé čtyři měsíce od září do ledna na přípravu nebyly dostatečné. Jednalo se ale o pozvolnou změnu na základě pokynů, které vedení školy obdrželo od MŠMT. Dále si jednotlivé postupy upravovali na základě vlastních podmínek a potřeb vyplývajících z konkrétních případů. Co se týče této metodické podpory, hodnotí paní ředitelka brožury zpracované NPI velmi kladně v tom smyslu, že „*víceméně se z toho dalo dobře odrazit pro to, abysme si to pak nastavili na to, co prostě potřebovali přesně ty začínající učitelé.*“ Byl to nejvyužívanější pramen, ze kterého vedení školy při vytváření systému uvádění čerpalo. Jako další zdroj uvedla paní ředitelka Gabriela sdílení zkušeností s jinou paní ředitelkou, což vnímá jako nejcennější zdroj inspirace. Možnost čerpat ze systému, který se již prokázal jako funkční, je podle ní nejvíce přínosná.

Určitý systém uvádění začínajících učitelů (ať už přímo začínajících či přestupujících) zde fungoval ještě před vydáním novely zákona, nebyl však příliš systémový. Paní ředitelka uvedla, že se „*často na spoustu věcí zapomnělo, protože k tomu nebyl určený přesný ten jeden člověk, na koho se mohly obrátit, kde se mohly ptát.*“ Zároveň uvádí, že některé paní učitelky mohou být ostýchavé, tudíž pro ně bude může být problematické přijít si pro radu. Původně tak indukce probíhala spíše formou společných diskusí či komunikací s vedením. S příchodem novely nastavilo vedení nový systém uvádění, který funguje na principu identifikace potřeb začínajících učitelů a jejich propsání do podpory uvádějího učitele – například formou doporučení školení. Dalším nástrojem adaptačního procesu jsou společná

pravidelná setkání skupiny začínajících učitelů a skupiny uvádějících učitelů, na kterých se diskutují aktuální potřeby či problematické situace. V dalším školním roce plánují zavést povinnost pravidelných konzultací dvojic začínajících a uvádějících učitelů, ze kterých následně vzniknou písemné závěry. Ty pak poslouží také vedení ke zpětné vazbě, stejně jako shrnutí z povinných náslechlů.

Kromě zmíněných společných schůzek není pevně daný časový harmonogram. Vychází se spíše z aktuálních potřeb obou stran. „*Jako myslím, že v tom prvním roce je to hodně o tom uvádějícím, že chodí za tím začínajícím a ptá se a vyhledává ho sám. Zatímco v tom druhém roce si myslím, že často už může hodně vyhledávat ten začínající toho uvádějícího, když něco potřebuje,*“ dodává paní ředitelka Gabriela. Ojedinelým nástrojem, který se v této MŠ využívá, je koordinátorka školního vzdělávacího programu. Ta totiž zároveň působí jako metodická podpora, a to nejen pro tvorbu třídních vzdělávacích programů, ale také pro pedagogickou činnost učitelek. Zejména k začínajícím paním učitelkám chodí ze začátku jejich působení na náslechy, na základě kterých jim sdělí své doporučení pro jejich budoucí činnost. S jinými nástroji pedagogického rozvoje nebo kompetenčním rámcem na tomto výzkumném místě však nepracují.

Právě další vzdělávání je oblast, které by se v rámci této mateřské školy chtěly v příštím období věnovat více a využít finanční prostředky zejména pro podporu mentorských dovedností uvádějících učitelek. Současně však paní ředitelka Gabriela naznačila, že finanční aspekt je další hledisko, které by bylo potřeba upravit. Navrhuje, že vyšší odměny by měly získat uvádějící paní učitelky, které uvádí začínající učitelky v prvním roce praxe, protože v těchto případech je potřeba podpory intenzivnější než ve druhém roce. Upozornila také na problematiku toho, že financování je na kalendářní rok, což potřebám školství, které funguje na školní rok, nevyhovuje.

Novelu zákona o pedagogických pracovnících však hodnotí převážně kladně. Uvádí například motivační aspekt pro začínající paní učitelky. „*Může to i motivovat ty lidi po tom, co absolvují to studium, že do toho oboru půjdou, protože nebudou úplně hosený do něčeho. Vidí, že tam bude někdo, na koho se můžou obrátit.*“ Zejména tedy z hlediska již mnohokrát zmíněné potřeby jistoty a sebedůvěry v začátcích učitelké profese.

12 Vlastní výzkumné šetření – strukturované rozhovory (Rakousko)

Vzhledem k tomu, že výzkum provedený v Rakousku měl být pouze doplňující k primárnímu výzkumnému šetření, a zároveň z důvodu jazykové bariéry, jsem zvolila na rozdíl od českých paní ředitelek variantu strukturovaného rozhovoru. To mi umožnilo získat odpovědi na otázky s jistotou, že budu moci bezpečně interpretovat získané údaje. S jednotlivými ředitelkami jsem před rozhovory komunikovala prostřednictvím e-mailu, kde jsem vysvětlila, čím se moje práce zabývá, jakým způsobem probíhal výzkum v České republice a z jakého důvodu je pro mě podstatný pohled na rakouský systém. Oba rozhovory se uskutečnily v prostorách daných mateřských škol. Jejich průběh jsem opět nahrávala na diktafon v mobilním telefonu se souhlasem paní ředitelek. Přepis nahrávek je v německém originále a českém překladu součástí příloh.

Individuální strukturovaný rozhovor s ředitelkou MŠ v rakouském Steyru

Jako první jsem absolvovala rozhovor s ředitelkou mateřské školy, se kterou jsem se spojila prostřednictvím společné známé. Rozhovor probíhal v ředitelně v odpoledních hodinách a trval 17 minut. Hned v první otázce mi paní ředitelka sdělila, že systém uvádění v této mateřské škole zavedený nemají. Přestože osobně ho vnímá jako velice důležitou součást přechodu ze studia do praxe, uvedla, že v rakouském vzdělávacím prostředí není v mateřských školách běžné pedagogy do profese formálně uvádět. Z rozhovoru však vyplynulo, že proces indukce probíhá neformálně s tím, že *„se spoléhá na to, že nové učitele podpoří kolegové, kteří v zařízení pracují déle nebo vedení školy.“* Zároveň předložila jedno z možných vysvětlení, proč není proces uvádění legislativně ukotvený. Vzdělávání předškolních pedagogů je zaměřené ve velké míře na praxi, proto se předpokládá, že další uvádění potřeba nebude. Podle slov paní ředitelky se však jedná o mylnou domněnku. Prakticky zaměřené předměty na pedagogických školách podle paní ředitelky nestačí například pro oblasti jako je komunikace s rodiči nebo práce s dětmi se specifickými potřebami, ve kterých by začínající učitelky potřebovaly největší podporu. Co se týče spolupráce v pedagogickém sboru, kromě výše uvedené podpory, se učitelky účastní pedagogických rad, jejichž náplní je také řešení problematických situací. Nejedná se však přímo o formu uvádění. Podobně zhodnotila paní ředitelka semináře, které zprostředkovává zaměstnavatel. Vzhledem k napojení paní ředitelky Sandry na další mateřské školy ve Steyru

lze konstatovat, že uvádění začínajících předškolních pedagogů zde není rozšířenou praxí. Jedním z důvodů by mohla být nedostatečná, respektive žádná, finanční podpora procesu indukce ze strany města či státu.

Individuální strukturovaný rozhovor s ředitelkou MŠ v rakouském Welsu

Uskutečnění druhého rozhovoru jsem si zajistila kontaktováním odboru „Péče o děti“ města Wels. Získala jsem kontakt na paní ředitelku Veroniku, která byla ochotna poskytnout svůj čas a zkušenosti v rámci mého výzkumného šetření. Rozhovor se uskutečnil v ředitelně mateřské školy a trval 14 minut. Paní ředitelka má s procesem uvádění větší zkušenost než uvedla předchozí ředitelka. V jejich mateřské škole funguje systém uvádění na principu přidělení tzv. „Buddyho“, tedy zkušenější kolegyně, která je začínající učitelce oporou v prvním roce praxe. Taková kolegyně by měla mít dostatek praktických zkušeností, ale také osobnostní předpoklady k umožnění profesního rozvoje začínajícího učitele. Paní ředitelka dále uvedla, že se proces indukce řídí podle rámcového plánu uvádění, který se mění dle aktuálních potřeb konkrétních učitelek, ale zároveň staví na pevném základu. Podle jejích slov jim tento způsob uvádění umožňuje město finanční podporou, což označila jako velkou výhodu. Podpora začínajících učitelů je totiž i přes velice prakticky orientované vzdělávání potřebná. To dokazuje také výčet oblastí, které paní ředitelka uvedla jako problematické pro začínající učitelky. Jako nejproblematictější označila paní ředitelka komunikaci s rodiči, přičemž toto tvrzení zdůvodnila slovy, že „... *rodiče mají velmi vysoké očekávání vůči naší instituci. Někdy je těžké jim vše vysvětlit a najít s nimi společnou řeč ...*“. Dále uvedla, že práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je častým ohniskem diskuse začínajících pedagogů, patrně také z důvodu, že se jejich počet zvyšuje. Doplnila, že problematická je samotná velikost dětské skupiny na jednoho pedagoga, která přispívá ke vzniku náročných situací.

13 Výsledky šetření

Na počátku výzkumu byly stanoveny čtyři základní výzkumné otázky, které se zaměřují na proces uvádění začínajících učitelek a případné změny v této oblasti v souvislosti s nedávnou změnou legislativy. Zároveň byla definována pátá výzkumná otázka, která byla stanovena na základě sekundárního cíle práce, tedy porovnání českého systému indukce s rakouským. V následující části se budu věnovat interpretaci výsledků výzkumu směrem ke stanoveným výzkumným otázkám.

V první řadě je nutné uvést, že každé z výzkumných míst bylo v době výzkumu jinak daleko v procesu nastavování systému indukce začínajících učitelů. Zatímco výzkumné místo A funguje podle dlouhodobě nastaveného systému, který se téměř nemění, mateřská škola B žádný systém nastavený neměla. Doposud si vystačila se systémem nastaveným pro provázející učitelky, který aplikovala na případ uvádění začínajících učitelek. Výzkumné místo C leží na pomezí těchto dvou případů. Systém uvádění zde byl vytvořen, nebyl však příliš systémový, tudíž bylo rozběhnutí systému indukce pozvolné. Zároveň z šetření vyplynulo, že záleží také na velikosti školy – čím větší škola, tím je větší pravděpodobnost vyššího počtu začínajících učitelů, s čímž roste také tlak na vedení k nastavení systému.

Výzkumným šetřením se dále prokázal význam samotné volby uvádějící učitelky. Začínající paní učitelky se shodly, že je pro ně snadnější, když se svou uvádějící učitelkou vedou jednu třídu. Hovořily o plynulosti adaptace, ale na straně druhé také o absenci povědomí o aktuálních potřebách a situacích, pokud se jejich uvádějící učitelkou stane učitelka z jiné třídy. To potvrdily také některé z uvádějících učitelek, které na tuto problematiku nahlíží z druhého pohledu. Otázku vhodného výběru uvádějících učitelek akcentovaly také paní ředitelky. Ty na problematiku nahlíží z pozice, kde jsou právě ony tím, kdo o přidělení rozhodne. Zatímco paní ředitelky z výzkumných míst A a C se snaží umisťovat na jednu třídu, paní ředitelka výzkumného místa B mluví o vzájemné vysoké propojenosti tříd. Nevnímá tak jako nutné přidělovat začínající učitelku k uvádějící učitelce přímo do jedné třídy. Z rozhovoru se všemi ředitelkami nimi však vyplynulo, že uvádějícího učitele vybírají především na základě osobnostních charakteristik jednotlivých učitelek či v jednom případě na základě evaluačních rozhovorů.

Posledním vstupním faktorem ovlivňující proces uvádění, který jsem zaznamenala, je stádium uvádění, ve kterém se začínající paní učitelky nachází. Tento faktor blíže rozvedu v odpovědi na druhou výzkumnou otázku. Nyní však již přejdu ke konkrétní analýze získaných dat a jejich zpracování prostřednictvím odpovědí na výzkumné otázky.

První výzkumná otázka zněla: „**Jak probíhá proces uvádění začínajících učitelek MŠ?**“. Při hledání odpovědi na tuto otázku jsem využila všechny ze získaných materiálů (ohniskové skupiny, individuální rozhovory, analýza dokumentů) poměrně rovnocenně.

Přestože každé výzkumné místo, potažmo každá paní učitelka, měla na proces indukce trochu jiný pohled a zkušenosti, odhalila jsem skutečnosti, které jsou shodné. Co se týče konkrétní podoby procesu indukce začínajících učitelek a využívaných metod, nejčastěji se v debatách objevovaly v různých podobách mentorské rozhovory a náslechy.

Ve všech výzkumných místech v rámci procesu indukce začínajících učitelek také probíhají skupinová setkání. Ta se však mohou týkat i uvádějících paní učitelek, jak je tomu v případě výzkumného místa C. Specifickou podobu skupinového setkání popsala paní ředitelka Marie, která nastavila setkání ve složení začínající učitelka, uvádějící učitelka a ředitelka v tzv. triádách. Na tuto formu podpory reagovaly začínající paní učitelky rozporuplně. Zatímco jednu metoda zaujala a ocenila by ji, druhé vyhovoval spíše volnější způsob prostřednictvím pozorování a tento na ní působil příliš formálně. Nejkladnější ohlasy zazněly ve prospěch náslechnů. Paní učitelka Dominika jejich přínos shrnula následovně: „*Na tom se člověk nejvíc naučí. Ať už to děláš dobře nebo špatně, tak tě vidí, jak mluvíš po obědě s těma rodičema, co jim říkáš, jakým stylem s nima komunikuješ a oni s tebou, co si necháš a nenecháš líbit, jak se s tebou baví děti, co ty jim říkáš, jaký máš pravidla v herně, jaký máš pravidla u stolu, jestli po nich vyžaduješ nějaký věci nebo ne. Takže podle mě tím se naučí úplně nejvíc. A potom tou formou rozhovoru si o tom můžete popovídat a rozebrat to,*“ dodala. Zároveň se paní učitelky shodly, že samy mají zájem se inspirovat dalšími pedagogy, proto se i ve volném čase zúčastnily z vlastní vůle náslechnů u zkušenějších kolegyně, které nebyly jejich uvádějícími učitelkami. Pravidelné povinné náslechy u uvádějících učitelek jsou nastavené ve dvou výzkumných místech ze tří.

Z rozhovorů s paní ředitelkami vyplynulo, že poměrně funkční, a v konečném souhrnu možná nejméně časově náročné, je sdílení materiálů na *Sharepointu* a podobných

úschovných souborů, ke kterým mají neomezený přístup všichni členové sboru. To svými výpověďmi podporují obě skupiny dotazovaných učitelek s tím, že by jim tento způsob usnadnil vzájemnou spolupráci a ušetřil čas oběma stranám.

Kromě ohniskových skupin a rozhovorů s ředitelkami mateřských škol pomohla zodpovědět tuto otázku také analýza dokumentů. Ta podpořila výše zmíněné, tedy že jednou z efektivních metod uvádění začínajících učitelek jsou následky. Začínající paní učitelky může pozorování zkušenějších učitelek pobídnout k zamýšlení nad pozorovanými i jejich vlastními metodami práce a jejich funkčnostmi. Dostávají možnost inspirovat se jak činnostmi, tak zmíněnými přístupy a vyhledávat jiná řešení konkrétních situací. Na tomto místě je také vhodné reflektovat skutečnost, že v podobném smyslu se vyjádřily i uvádějící paní učitelky, které v tomto procesu vnímají vzájemné obohacení a inspiraci. Jak dokládají analyzované dokumenty, inspiraci mohou naléznout nejen u své uvádějící učitelky, ale také u dalších kolegyň, což začínající učitelky potvrdily také v průběhu ohniskové skupiny.

V rámci obou ohniskových skupin došlo ke zjištění, že pozitivně působí na profesní rozvoj začínajících učitelek také mentorské rozhovory. Respondentky vypověděly, že je možné je uskutečnit jak na pracovišti, tak mimo něj, kde mohou být i přínosnější, protože v neformálním prostředí panuje uvolněnější atmosféra. V tomto smyslu se vyjádřily dvě uvádějící učitelky a jedna začínající učitelka. Zároveň tuto skutečnost dokládá také Příloha č. 11, která hovoří o uskutečnění reflektivního rozhovoru, netýká se přitom ani jedné z účastnic ohniskových skupin. Zároveň paní ředitelka Jana uvedla, že si dovede tuto spolupráci představit také online. Využití online nástrojů však přímo nepotvrdila žádná z respondentek. Hned dvě z nich však doplňují možnou podobu mentorských rozhovorů tím, že jako podklad k nim působí efektivně reflektivní karty.

Kromě výše zmíněných metod podpory začínajících učitelek vyplynula v průběhu rozhovoru s jednou z paní ředitelky také skutečnost, že využívají metodickou podporu koordinátorky ŠVP. Jiné paní ředitelky tuto zkušenost nepotvrdily. O této možnosti však nehovořily ani začínající učitelky z příslušného výzkumného místa, což na výzkumníka může působit tak, že tato podpora buď není využívána pravidelně či není v očích začínajících paní učitelek efektivní. Význam její podpory však dokládá rozsáhlý záznam o metodické podpoře zahrnující konkrétní problematické oblasti a doporučení (viz Příloha č. 15).

Inspiraci k vytvoření systému indukce sbíraly dotazované paní ředitelky nejčastěji z metodických materiálů vydaných k této problematice Národním pedagogickým institutem (NPI) a MŠMT či z příkladů dobré praxe v jiných mateřských školách. Paní ředitelka z výzkumného místa B uvedla, že čerpala z materiálů k pilotnímu projektu provázejícího učitele a z metodiky *Dobrého začátku*, ve kterém je tato mateřská škola zapojena. V tomto kontextu považuje za inspirativní způsob setkávání personálů v podobě reflektivních schůzí. Takový způsob setkávání funguje také ve výzkumném místě C.

Na druhou výzkumnou otázku, tedy „***Jaké jsou potřeby začínajících a uvádějících učitelek v tomto procesu?***“ pomohly odpovědět zejména výpovědi získané při ohniskových skupinách. Další zajímavý úhel pohledu nabídly paní ředitelky.

Z ohniskové skupiny začínajících učitelek vyplynula v první řadě potřeba jakékoliv podpory. Některé z paní učitelek mají zkušenost z minulého školního roku, kdy byly také v pozici začínajících učitelek, ale podpora se jim nedostala. Hovořily o srovnání s letošním školním rokem, kdy jejich potřeba uvádění již nebyla tak vysoká. Tuto myšlenku podepřela výpověď paní ředitelka Gabriely, která tvrdí, že je vhodné reflektovat rozdílné potřeby začínajících učitelek v prvním a druhém roce praxe.

Kromě této poměrně obecné potřeby vyplynuly z rozhovorů konkrétnější požadavky na proces uvádění. Jak bylo uvedeno výše, některé z dotazovaných začínajících učitelek uskutečnily ve vlastním zájmu náslechy u služebně starší kolegyně, což vnímají jako velice přínosné. Na druhé straně však z jejich výpovědí vyplynula potřeba kvalitnějšího zapojení těchto aktivit do adaptačního plánu. Zároveň akcentují potřebu vytvoření adaptačního plánu, který nebyl v každém výzkumném místě samozřejmostí a který by jim usnadnil orientaci.

V tomto názoru se shodují i s uvádějícími učitelkami, které doplňují, že rámec by pro ně byl určitým vodítkem, o které se mohou opřít. Paní učitelka Barbora uvedla, že jí pomohla také nedávná zkušenost s vlastním procesem indukce, ze které v letošním roce čerpala. S tímto názorem se mohou ztotožnit vzhledem ke své poměrně nedávné zkušenosti v roli začínající učitelky a současné zkušenosti na pozici uvádějící učitelky. Zároveň z této diskuse vyvstala potřeba vlastního ukotvení v dané roli, s čímž by mohlo pomoci právě specializované školení. Takové školení by podle slov uvádějících učitelek mělo však proběhnout již před zahájením procesu uvádění, nikoliv v jejím průběhu. Školení především

v problematických oblastech, například komunikace s rodiči, by se rády účastnily také začínající paní učitelky.

Zmíněnou nejistotu z přidělené funkce uvádějící učitelky vyjádřily téměř všechny respondentky. Tyto pochybnosti bych i na základě jejich výpovědí přisoudila nedostatečné zkušenosti s mentoringem. Přesto však z rozhovorů vyplynulo, že právě z předchozích zkušeností s kolegiální podporou čerpají uvádějící paní učitelky aktuálně nejvíce. Tuto skutečnost potvrzuje výpověď paní učitelky Ivany z výzkumného místa B. Role provázející učitelky jí pomohla nejen v získání sebedůvěry, ale zároveň již věděla, na co se při podpoře zaměřit. Nejen v tomto ohledu projevíly paní učitelky zájem o možnost společných setkání, na kterých by mohly vlastní potřeby a zkušenosti sdílet s ostatními mentory.

Získané odpovědi na tuto otázku jsou pro výzkum velmi důležité, protože teprve na základě identifikovaných potřeb je možné poskytnout kvalitní podporu. Paní ředitelka Gabriela popsala, že jejich aktuální koncept uvádění se soustředí právě na zjištění potřeb začínajících učitelů, které se propíší do podpory uvádějícího učitele – například formou doporučení školení. Na potřeby obou stran procesu indukce nahlíží, dle rozhovorů, všechny dotazované paní ředitelky. O jejich potřebách se dozvídají buď ze zmíněných společných setkání či z evaluačních rozhovorů.

Také k zodpovězení třetí výzkumné otázky „*Ve kterých oblastech využívají začínající učitelky největší podporu uvádějících učitelů?*“ přispěly převážně respondentky v rámci ohniskových skupin. Před tím, než podrobněji shrnu zjištěné skutečnosti, je nutné podotknout, že žádné z výzkumných míst nepracovalo s žádnými kompetenčními modely. Vyhodnocení této otázky tak bylo závislé spíše na vlastních pocitech zúčastněných učitelek, které nebyly podložené konkrétními písemnými materiály vyjadřující stanovené cíle rozvoje a pokrok v jejich naplnění.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že oblast, která činí začínajícím paní učitelkám největší potíže, je komunikace s rodiči. Na této skutečnosti se shodly jak začínající, tak uvádějící paní učitelky. Jak dodala paní učitelka Alice, jedno z možných vysvětlení je, že při studentských praxích se studentky příliš často do kontaktu s rodiči nedostanou, a tak je vstup do praxe mnohdy jejich první přímou zkušeností: „ ... *je jako fajn slyšet, jak teda komunikuje s těma rodičema ta zkušenější kolegyně, která už toho vykomunikovala víc než ty ... Na tý*

praxi se k tomu moc nedostaneš.“ Další oblast podpory, kterou začínající učitelky zmínily, byly administrativa. I v tomto případě se lze domnívat, že se jedná o stejný důvod jako v předchozím případě.

Ohnisková skupina uvádějících učitelek odhalila další oblasti, ve kterých poskytovaly začínajícím paní učitelkám největší podporu. Jednou z nich byla práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Poměrně překvapivý moment nastal, když ostatní paní učitelky vyjádřily, že ani ony samy si v této oblasti nejsou mnohdy jisté a je pro ně problematické poskytovat svým začínajícím učitelkám podporu. Paní učitelka Dominika uvedla, že její současná začínající paní učitelka, ale také ona sama na svých začátcích, zažívala podobné situace. Ty se vztahovaly k projevům obětavosti a sebekritiky. Vnímá však, že se tento přístup postupem času a nabytými zkušenostmi změní a není potřeba zasahovat do této oblasti více než poskytnutím zpětné vazby.

K zodpovězení poslední výzkumné otázky vztahující se k primárnímu cíli „***Jak a v čem konkrétně ovlivnila změna legislativy organizaci mateřských škol?***“ posloužily obzvláště rozhovory s ředitelkami mateřských škol. Další perspektivu poskytly také samotné paní učitelky.

U všech oslovených paní ředitelek jsem zaznamenala jednu společnou vlastnost. Každá z nich byla první ve vedoucí pozici, která systém uvádění začínajících učitelů v dané mateřské škole zaváděla. Paní ředitelka Marie získala tuto zkušenost již před několika lety, ostatní dvě se problematice začaly systematicky věnovat až v průběhu letošního školního roku po změně legislativy. Všechny však začínaly „*na zelené louce*“, jak doslovně uvedla ve výpovědi právě paní ředitelka Marie, a musely si systém vybudovat. O to více vnímám jejich výpovědi jako hodnotné, protože s budováním systému indukce začínajících učitelů mají přímé zkušenosti.

Paní ředitelky Marie a Jana se shodly na tom, že je vhodné, když má začínající učitelka možnost setkávat se jak se svou uvádějící učitelkou, tak s další osobou, ať už přímo s ředitelkou či jinou kolegyní. Výhodu spatřuje paní ředitelka Jana v tom, že začínající učitelka „*si může popovídat i o tom, kdyby měla prostě nějaké třeba problémy v komunikaci s tím druhým třídním učitelem nebo přímo poradit i s něčím, s čím by se ostýchala třeba jít za kolegou nebo kolegyní na třídě*“.

Z rozhovorů s paní ředitelkami dále vyplynulo, že se snaží své paní učitelky nezatěžovat další zbytečnou administrativou, kterou samotné začínající učitelky označily jako jednu z oblastí, ve které potřebovaly největší podporu. Zápisy z následků se zaznamenávají ve všech výzkumných místech, ale nejedná se o dlouhé slohy. Cílem je pouze mít přehled o pokrocích začínající učitelky a postupech či doporučeních, které fungovaly. To vnímám velmi pozitivně, protože paní učitelkám nevzniká administrativní zátěž. Zároveň je tento systém funkční a dále využitelný pro obě strany. Nejvíce administrativních úkonů navíc jsem vyzorovala ve výzkumném místě C. V tomto případě na mě však tato povinnost zápisů působila spíše jako nástroj pro účely kvalitnější podpory konkrétních deficitních oblastí ze strany uvádějících učitelek, takže bych jí naopak hodnotila jako přínosnou. Stejně tak ani dotazované paní učitelky z této mateřské školy nezmínily, že by jim přišla tato míra administrativy, spojená s procesem uvádění, zbytečná či zatěžující.

Co se týče názorů začínajících učitelek na novelu zákona, byly poměrně protichůdné. Pohled jedné skupiny, pro kterou, dle jejich výpovědí, nebyla novela přínosná, byl způsobený patrně skutečností, že pro ně přišla až ve druhém roce jejich praxe, kdy tato potřeba uvádění již nebyla tak vysoká. Druhá skupina vnímá možnost adaptačního období kladně, představovala by si však důkladnější osvětu a zajištění podpory i uvádějícím učitelkám. Samy uvádějící učitelky hodnotily pozitivně zejména vzájemné obohacení, které z procesu uvádění získaly. Například paní učitelka Dominika dále reflektovala i vlastní profesní rozvoj: „*Mně to vlastně jednak vrátilo chuť se do vzdělání nebo si sem tam přečíst něco, co je teďka nový, ale i co je starý, ale prostě si o tom není přečíst. Nebo zkusit dát šanci zase nějakému školení, na který jsem hrozně zanevřela ... Takže spíš tady v tom, že mi to trochu rozšířilo obzory.*“

Poslední výzkumná otázka „*Jak se liší systém uvádění začínajících učitelů v ČR a v Horním Rakousku?*“ stojí poněkud na okraji vzhledem k tomu, že byla stanovena teprve v průběhu zpracovávání práce a na základě sekundárního cíle výzkumného šetření. Přesto byla do empirické části práce zařazena a podařilo se mi získat hodnotná data, která mohou přispět k hlubšímu pochopení zkoumané problematiky. Obě rakouské ředitelky například poukázaly na skutečnost, že prakticky zaměřené pedagogické vzdělání stále nezaručuje absolutní připravenost začínajících učitelek na určité situace či procesy, se kterými se

učitelky v praxi setkávají. Ve svých výpovědích se shodují i s českými respondentkami v otázce problematických oblastí začínajících učitelek. Těmi jsou především komunikace s rodiči a práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Z rozhovorů se všemi respondentkami vyplynulo, že ukotvení adaptačního období začínajícího učitele je v počátečním stádiu a metody, které k jejich uvádění využívají, jsou v této fázi ověřování poměrně různorodé. Kolegiální podpora však funguje ve všech výzkumných místech, přestože v mateřské škole v rakouském Steyru v současné době spíše neformálně. Jedním z důvodů by mohlo být již zmíněné financování. Zatímco v České republice je nyní po změně zákona zakotven nárok na finanční prostředky k procesu uvádění, v Rakousku systém legislativně ukotven není a nárok finanční podporu tak mateřské školy nemají. Přínos mentoringu a uvádění do profese vyzdvihují všechny účastnice šetření. Shodují se však také na tom, že by v této oblasti ocenily větší podporu státu.

14 Diskuse

V teoretické části diplomové práce byla vymezena východiska pro uvádění začínajících učitelů, z nichž za nejpodstatnější považuji definování profesního standardu a představení kompetenčních rámců. Kromě charakteristiky jednotlivých účastníků procesu indukce jsem dále popsala možnosti jejich spolupráce a navázala legislativním ukotvením přístupu k uvádění začínajících učitelů. Celkovou představu o procesu uvádění dotváří kapitola srovnávající český východiska s rakouskými. Na teoretickou část jsem navázala výzkumným kvalitativním šetřením. Data z něj získaná umožňují vhled do skutečného průběhu procesu indukce pohledem jeho hlavních účastníků, v souvislosti s aktuální změnou v legislativě. V této části práce bych s ohledem na literaturu ráda kriticky zhodnotila prezentované výsledky.

Stejně jako tvrdí Průcha (2014), i já se přikláním k názoru, že je v první řadě potřeba identifikovat a vyhodnotit potřeby účastníků dalšího profesního vzdělávání (ve vztahu k jeho cílům a obsahu) tak, aby mělo toto vzdělávání kýžený efekt. Zvláště potom v situaci, kdy se jedná o specifickou profesní skupinu, jako v případě tohoto výzkumu. Soukupová (2019) dále tuto myšlenku rozvádí ve smyslu, že naplnění potřeb začínajícího učitele je klíčové jak z důvodu jeho podpory, tak z důvodu setrvání začínajících učitelů v praxi. Z výpovědí respondentek bylo možné shrnout potřeby jak začínajících, tak uvádějících učitelek. Na straně začínajících učitelek je to, kromě seznámení se se způsoby spolupráce s rodiči, zejména orientace v administrativě a organizačním chodu školy. Tato zjištění korelují se základními potřebami začínajícího učitele vymezenými Syslovou a Borkovcovou (2022). Ve skupině uvádějících učitelek se nejčastěji objevovala potřeba ukotvení ve své roli, například i s oporou o odborná školení. Obě skupiny však na prvním místě zmínily jednu společnou potřebu, kterou byla obecně podpora. Píšová et al. (2011) připomíná výzkumná šetření zabývající se profesním rozvojem a jeho cestou, jejichž zjištění dokládají, že podporu potřebují také učitelé v pokročilejších fázích svého rozvoje. Domnívám se, že by bylo přínosné se těmito staršími výzkumy inspirovat, a zároveň navázat na výzkum představený v této práci, právě se zaměřením na poskytování podpory v profesním rozvoji pedagogickým pracovníkům. Zejména nacházejí-li se například ve fázi stagnace. Výsledky výzkumného šetření, které byly v práci představeny, totiž poukazují na skutečnost, že uvádějící učitelé

potřebnou podporu v letošním školním roce většinou nedostali. Z výzkumu Záleské et al. (2019) však vyplynulo, že uvádějící učitelé zejména v mateřských školách potřebu podpory při uvádění začínajících učitelů pocítují. Autoři zároveň uvádí, že v tomto ohledu vyjádřili uvádějící učitelé na menších školách potřebu podpory častěji než na větších školách, což neodpovídá výpovědím respondentů výzkumu k této diplomové práci. Ti hovoří o opaku.

Důležitost faktoru podpory dokazuje mimo jiné i fakt, že Česká školní inspekce ho uvedla jako jedno z kritérií hodnocení pro školní rok 2023/24. Tento stanovený požadavek na uspokojení potřeb a podporu profesního rozvoje zahrnuje všechny pedagogy mateřských škol, nicméně pro začínající učitele navíc platí, že „škola cíleně podporuje rozvoj pedagogických schopností začínajících pedagogů, pro něž má funkční a účinný adaptační program.“ (ČŠI, 2023a, s. 20). Výsledky šetření však poukazují na skutečnost, že zajištění efektivního adaptačního programu je poměrně náročný a dlouhotrvající proces, který v současnosti nefunguje na všech mateřských školách ve stejné míře. To dokládají i další výzkumy (srov. Syslová, Borkovcová, 2022). V tomto ohledu by dle mého názoru mohlo být dobrým směrem orientovat se na potřeby začínajícího učitele, které vedení průběžně monitoruje (například pomocí zmíněných triád či podobných setkání) a aplikovat je do způsobu podpory uvádějícího učitele. Tento návrh vzešel z výpovědí respondentek, které doplnily, že podpořit uvádějícího učitele lze v tomto případě například zvolením vhodného školení. V minulosti tato možnost nebyla příliš využívána pravděpodobně i z důvodu jejich dosavadního financování. MŠMT (2023) však uvádí, že poskytované finanční prostředky nemusí sloužit pouze na účely odměňování. Mohou být využity také na další vzdělávání například v oblasti mentoringu či vedení pohospitačních a mentorských rozhovorů, což by mohlo podpořit realizaci tohoto návrhu. Rozhovory s ředitelkami prokázaly, že na tuto oblast využívá prostředky jen jedna ze tří zapojených mateřských škol. Druhá mateřská škola je v současné době na tyto účely nevyužívá a třetí mateřská škola je zapojena do jiného projektu, v rámci kterého mohou paní učitelky své mentorské dovednosti zdokonalovat.

V souvislosti s mentorskými dovednostmi je potřeba akcentovat také samotnou volbu uvádějící učitelky. Paní ředitelka Marie konstatovala, že každá učitelka nemusí mít ambice či osobnostní předpoklady k zastávání této funkce. V podobném smyslu se vyjádřily nejen další paní ředitelky (včetně jedné ředitelky z Rakouska), ale také samotné uvádějící učitelky. Tato zjištění podporují tvrzení Lazarové (2010) ohledně nesamozřejmé způsobilosti

předškolních pedagogů k vedení dospělých i „*Kompetenční profil uvádějího učitele*“ (Adamec et al., 2023), který akcentuje také osobnostní předpoklady uvádějích učitelů. V souladu s prezentovanými teoretickými východisky uvedla jedna z ředitelk, že je v této souvislosti třeba také diferencovat strukturu provázejícího a uvádějího učitele. Přestože mohou využívat podobné postupy, jejich podstata se mírně liší. Proto není možné sjednotit systém provázejícího učitele na národní úrovni tak, jako v případě uvádějího učitele. Podobnost obou rolí vychází z předpokladu úzké vzájemné spolupráce, která může být obohacující pro obě strany. Právě reciproční přínos uvádění, který vyzdvihuje Lazarová (2010), potvrdily v rámci ohniskové skupiny uvádějí učitelky, které uvedly, že kromě možnosti inspirovat se různými přístupy začínajících učitelk, je funkce uvádějí učitelky přiměla k vlastnímu profesnímu rozvoji, například formou četby odborné literatury.

Podstatné je zaměřit se také na začínající učitelky. Nejdůležitějšími úkoly, které před nimi na počátku kariéry stojí, jsou: oprostít se od studentské role a adaptovat se na pozici učitelky, překonat šok z praxe, či zkoordinovat vlastní přístupy s přístupy kolegyň (Syslová, Borkovcová, 2022). Tato stanoviska potvrdila získaná empirická data. Například paní ředitelka Gabriela upozorňuje na rozdílné potřeby začínajících učitelk v prvním a druhém roce praxe. Rozdíly v potřebách začínajících učitelk byly patrné také z ohniskové skupiny. Nejen z tohoto důvodu je zásadní identifikovat jak potřeby jednotlivých učitelk, tak jejich kompetence a směřování jejich profesního rozvoje. Z rozhovorů s paní ředitelkami však vyplynulo poměrně podstatné zjištění, tedy že žádná ze zapojených mateřských škol nyní nepracuje s kompetenčním rámcem. Jak však předkládá například Vašutová (2007, podle Garabiková Pártlová, Podhrázská, 2017), vymezení profesního standardu a využívání kompetenčních rámců jsou důležité aspekty nejen uvádění začínajících učitelů, ale také podpory dalšího profesního rozvoje učitelů nacházejících se v pokročilejších stádiích učitelské profese. Zároveň slouží jako východiska pro definování kvality vzdělávání, k jejímuž zvyšování směřujeme (Spilková, 2010).

Zaměřím-li se nyní na sekundární cíl práce směřující ke zjištění systému uvádění začínajících učitelů v Horním Rakousku a postihnutí rozdílů mezi tímto a českým systémem, je možné se, v souvislosti s předchozím diskutovaným tématem, opřít o analýzu Syslové a Chaloupkové (2015). Ta předkládá, že většina zemí disponuje stanovenými profesními standardy či profesními kompetencemi na národní úrovni. Jak již bylo uvedeno, český

kompetenční rámec na národní úrovni existuje, avšak není přímo zaměřen na předškolní pedagogii. V případě Rakouska se jedná o dokument „*Kompetenzrahmen für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen*“ („*Kompetenční rámec pro předškolní pedagožky a pedagogy*“). V tomto dokumentu lze již pozorovat zaměření jak přímo na předškolní pedagogii, tak na praktické dovednosti, což odpovídá prakticky orientovanému kurikulu oborů předškolního vzdělávání (Löffler et al., 2022). Tuto skutečnost potvrdily v rozhovorech také obě dotazované ředitelky rakouských mateřských škol. Zároveň však uvedly, že ani takto praktické vzdělání mnohdy k bezproblémovému vstupu do profese nestačí. Oblasti, ve kterých mají začínající učitelky podle nich největší potíže, jsou zvládnutí krizových situací, práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a komunikace s rodiči, což koresponduje s výsledky výzkumu Löfflera et al. (2022). Na základě poměrně protichůdných výpovědí zejména ředitelky mateřských škol ohledně průběhu uvádění začínajících učitelky lze konstatovat, že výzkumné šetření prokázalo ranou fázi zavádění systému indukce začínajících učitelky mateřských škol v obou zemích. Určitý systém úvodního seznámení začínajících učitelky s prostředím mateřské školy, do které nastupovaly, probíhal doposud spíše neformálně. Nyní však v českém prostředí, vlivem legislativní změny, dostal konkrétnější podobu. Je tedy na vedení jednotlivých mateřských škol, jakým způsobem s tímto požadavkem naloží. Jak uvedla jedna z paní ředitelky při rozhovoru, na ředitele, kteří doposud nastavený systém uvádění neměli, čeká nelehká cesta. Překonáváním počátečních pokusů si mohou vzít ponaučení k vytvoření funkčního systému uvádění. Inspirací jim mohou být systémy uvádění v jiných mateřských školách (tzv. dobrá praxe), které fungují dlouhodobě, ale také různé materiály k této problematice – například od NPI či zmíněné kompetenční rámce.

Za podstatné považuji uvést také limity výzkumu, kterým je, v souladu se zvoleným kvalitativním výzkumem, nižší počet respondentů. Nevýhodou tohoto přístupu je, že výsledky nelze zcela zobecnit. Přesto jsem se snažila o různorodý výběr respondentů (z hlediska vzdělání či délky praxe), což při pohledu na tabulku výzkumného vzorku lze označit za úspěšně splněný cíl. Menší výzkumný vzorek však koresponduje s požadavky na metodu ohniskové skupiny, při které naopak vyšší počet účastníků není, vzhledem k její podobě a záměru, vhodný. Naopak vhodný je empatický přístup, který umožňuje pružné reakce na postřehy respondentů. Ten byl zajištěn osobním přístupem vzhledem ke vztahům

s kolegyněmi. V tomto ohledu však bylo nezbytné vytvořit si určitý odstup a nadhled. Jak vyplynulo i z jednoho z rozhovorů, jako limit výzkumu může působit jeho zaměření pouze na oblast Prahy. Na základě zvoleného designu a metody ohniskové skupiny si však stojím za rozhodnutím zvolit omezenou oblast. Uvažovala jsem i nad možností rozšíření do více krajů s tím, že by ohniskové skupiny probíhaly online. Vzhledem k povaze této metody mi nepřišlo vhodné výzkum takto realizovat, protože by se vytratil přímý osobní rozměr. Tato skutečnost však nabízí prostor pro navazující výzkum provedený kvantitativním přístupem. Dále je k této záležitosti nutno dodat, že, kromě již zmíněných důvodů, byl také tento podnět motivací k uskutečnění výzkumného šetření v Rakousku, čímž byl zároveň výzkum rozšířen. V souvislosti s šetřením realizovaném v německy mluvící zemi byla poněkud limitující jazyková bariéra, která však byla vyvážena intenzivní přípravou.

V návaznosti na zmíněné kolegiální vztahy, které se mohly projevit ve výzkumném šetření, považuji za důležité reflektovat také zajištění etiky výzkumu. Již v kapitole 9 Výzkumný vzorek jsem poukazovala na skutečnost, že byla změněna všechna jména pro zachování anonymity, respektování názoru a soukromí zúčastněných. V souladu se Švaříčkem a Šedřovou (2014) si uvědomuji důsledky zveřejnění informací, proto byl výzkum proveden s ohledem na princip důvěrnosti a poučeném souhlasu (například pozvání oficiálním dopisem, podrobný popis průběhu výzkumného šetření či žádost o souhlas s nahráváním).

Jak jsem již naznačila výše, kvalitativní výzkumné šetření realizované jako součást této diplomové práce neumožňuje zajistit objektivní a zobecnitelnou představu o fenoménu uvádějícího učitele. Presentovaná zjištění však nabízí hlubší porozumění problematice a zároveň dávají prostor pro navazující výzkumná šetření. Již jsem předložila návrh zaměření navazujícího výzkumu na poskytování podpory v profesním rozvoji pokročilejších fází učitelské profese. Pro další související výzkum bych navrhla orientovat se na zmiňovaný drop-out učitelů mateřských škol. Předškolní pedagogové se totiž, na rozdíl od pedagogů na prvních stupních, v podobně zaměřených výzkumech objevují spíše okrajově – zmiňují je například Píšová a Hanušová (2016), které uvádí procento jejich odchodu z profese v prvních letech praxe 15,1 %.

V souvislosti s výše zmíněným pokládám za podstatné doplnit, že i odborná literatura, včetně zahraniční, se problematice začínajících a uvádějících učitelů věnuje primárně z pohledu učitelů vyšších vzdělávacích stupňů. Na druhou stranu je však vhodné dodat, že existují starší zdroje, které se tématem indukce začínajících učitelů zabývají – nejedná se tak o revoluční koncept posledních několika let. Tato skutečnost mě poměrně zaskočila, avšak jedná se o prameny obsahující stále relevantní poznatky, které můžeme zasadit do současného vzdělávacího kontextu. V souvislosti se zvyšováním kvality učitelské profese by také bylo přínosné zaměřit se na hledisko dosažené kvalifikace učitelek mateřských škol, na které v této práci nebyl dostatečný prostor. Ve shodě s Manningem et al. (2019) považuji v tomto ohledu za podstatnější zabývat se kvalitou pedagogického procesu (spíše než strukturální kvalitou). Jak již bylo uvedeno, kvalita pedagogického působení přímo souvisí s kvalitním pedagogickým vzděláním. Učitelky s odlišným dosaženým vzděláním mohou mít zároveň jiné postoje k problematice, což se projevilo také ve vlastním výzkumném šetření.

Výsledky výzkumného šetření zároveň poukázaly na skutečnost, že podporu potřebují nejen začínající učitelé, ale také uvádějící učitelé, kteří mohou mít letitou praxi, ale nemusí mít dostatečné zkušenosti a dovednosti v oblasti mentoringu. To také koreluje s tvrzením Symeodinis, Haase a Schneidera (2023), že pouhé zavedení systému uvádění nezaručuje jeho efektivní fungování. Naopak, projeví-li se v jeho uplatnění nedostatky, mohou působit negativně na výkon i motivaci učitelů. Myslím si, že tato skutečnost je platná jak v případě začínajících a uvádějících učitelů, tak v případě ředitelů škol, kteří by měli od státu také obdržet podporu v procesu implementace této povinnosti.

ZÁVĚR

Diplomová práce si kladla za cíl zanalyzovat pozici uvádějících učitelů v mateřských školách v kontextu aktuální legislativní změny. V souladu s tímto cílem bylo na samotném začátku teoretické části práce vymezeno kromě kvalifikačních požadavků také klíčová téma profesního rozvoje a standardu učitele. Pro přiblížení podstaty uvádějícího učitele bylo také podstatné charakterizovat postavení začínajícího učitele, přičemž zde byl vyzdvihnut význam kolegiální podpory. Ten rezonuje celou diplomovou prací a byl potvrzen také výzkumným šetřením. Zmapovat formy této podpory bylo dalším cílem práce a věnuje se mu čtvrtá kapitola. S oporou o odbornou literaturu byly představeny nejčastější metody podpory, především pojem „mentoring“, jehož reciproční přínos byl potvrzen i v empirické části práce. Na závěr teoretické části bylo přidáno mezinárodní srovnání systémů uvádění, konkrétně se spolkovou zemí Horní Rakousko.

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo proniknout do problematiky očima jeho ústředních účastníků – tedy především začínajících a uvádějících učitelů, ale také ředitelů mateřských škol. Empirická část práce představila kvalitativní výzkumné šetření, v rámci kterého byly realizovány dvě ohniskové skupiny – jedna se začínajícími učitelkami, druhá s uvádějícími učitelkami. Ke kompletnímu obrazu aktuální situace procesu uvádění začínajících učitelek v mateřských školách výrazně přispěly také individuální rozhovory s ředitelkami mateřských škol. Jejich perspektiva byla podstatná pro doplnění organizačního hlediska problematiky, především s ohledem na legislativu.

Výzkumné šetření bylo dále obohaceno o rozhovory s ředitelkami dvou rakouských mateřských škol, které potvrdily rozmanitost úrovní zavádění systému indukce. České vzdělávací prostředí je v tomto ohledu dále, protože na rozdíl od Horního Rakouska má již v oblasti předškolního vzdělávání legislativně zakotvený systém uvádění. Výzkum však potvrdil, že v současné době čelí obě země výzvám v procesu implementace systému uvádění do praxe. V Horním Rakousku nyní probíhají pilotní projekty, na jejichž konci by mohl vzniknout podobný rámec jako u nás. Přestože český systém má již legislativní základ, jeho uplatnění je i zde závislé na vedení jednotlivých mateřských škol. Úkolem ředitelů je nejen nastavení efektivního systému uvádění, ale také kvalitní výběr uvádějících učitelek, které mohou jeho efektivitu významně ovlivnit. Výzkumné šetření potvrdilo teoretická

východiska, která předkládají, že záleží nejen na zkušenostech, ale i osobních dispozicích a ambicích jednotlivých uvádějících učitelek. Nedostatek zkušeností lze částečně kompenzovat školením, na které lze nově čerpat finanční prostředky, což významně podpořilo jeho dostupnost.

Vzhledem k omezenému množství odborné literatury zabývající se problematikou uvádění začínajících učitelek v mateřských školách a aktuální legislativní změně, tkví přínos práce ve třech oblastech. První z nich je zjištění a předložení konkrétních funkčních metod využitelných jak pro uvádějící učitelky, tak pro vedení školy, které legislativní požadavek na systém uvádění implementuje. Druhá z nich je zaměření na předškolní pedagogii. Třetí oblastí je mezinárodní srovnání, i když bohužel významnou inspiraci, pro kterou bylo do práce původně zařazeno, nakonec nepřineslo. Ukázalo se, že fáze implementace systému uvádění začínajících předškolních pedagogů obou zemí je na velmi podobné úrovni.

Téma profesního rozvoje a kolegiální podpory je velmi zásadní nejen v českém, ale i v zahraničním prostředí. Domnívám se, že jejich přínos podtrhuje také tato práce. Kvalitně nastavený systém indukce je přínosný pro hladký přechod začínajícího učitele z role studenta do role učitele. Přispívá také ke snížení rizika jejich brzkého odchodu z učitelské profese. Zároveň může být nástrojem dalšího profesního rozvoje uvádějících učitelů. Neméně podstatné je vzájemné obohacení obou stran, které může být jedním z nástrojů zkvalitňování pedagogické činnosti.

Seznam použitých informačních zdrojů

GARABIKOVÁ PÁRTLOVÁ, Margareta a PODHRÁZSKÁ, Dita. Učitel mateřské školy a jeho profesní kompetence. In: SVOBODOVÁ, Eva; VÍTEČKOVÁ, Miluše et al. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017, s. 26–37. ISBN 978-80-262-1243-0.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HAVLISOVÁ, Helena. Učitel mateřské školy na cestě k inkluzivnímu vzdělávání. In: SVOBODOVÁ, Eva; VÍTEČKOVÁ, Miluše et al. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017, s. 80–97. ISBN 978-80-262-1243-0.

HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. 5., přepracované vydání. Praha: Portál, 2023. ISBN 978-80-262-1968-2.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.

JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN: 978-80-7435-266-9.

KARGEROVÁ, Jana; KREJČOVÁ, Věrka; MAŇOUROVÁ, Zuzana; SOBOLOVÁ, Radka a ŠKARDOVÁ, Mirka. *Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Praha: Step by Step ČR o.s., 2011.

KOPÁČOVÁ, Jitka. Uvádějící učitel jako důležitá součást podpory začínajícího učitele. In: NIDV. *Začínající učitel*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2019, s. 53–54. ISBN 978-80-7578-012-6.

MERTIN, Václav a GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vydání 2., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

MORGAN, David L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Sdružení SCAN, 2001. ISBN 80-85834-77-4.

- PÍŠOVÁ, Michaela; DUSCHINSKÁ, Karolina; KARGEROVÁ, Jana; LAMPERTO VÁ, Alena; LUKAVSKÁ, Eva et al. *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2011. ISBN 978-80-7290-518-8.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8.
- PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7.
- PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- SEDLÁČEK, Martin. Ohniskové skupiny. In: ŠVARŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, s. 184–192. ISBN 978-80-262-0644-6.
- SMETÁČKOVÁ, Irena; PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika; FRANCOVÁ, Veronika; VIKTOROVÁ, Ida; FRANKE, Helena a PÁCHOVÁ, Anna. *Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností: Když spolu vyučující mluví o práci*. Praha: Karolinum, 2021. ISBN: 978-80-7603-272-9.
- SYSLOVÁ, Zora, ed. *Rozvoj profesních a mentorských dovedností učitelů mateřských škol*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7881-9.
- SYSLOVÁ, Zora a CHALOUPKOVÁ, Lucie. *Rámeček profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7882-6.
- SYSLOVÁ, Zora a BORKOVCOVÁ, Irena. *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2022. ISBN 978-80-7676-225-1.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠTEFÁNKOVÁ, Zuzana. Učitel mateřské školy a sebereflexe. In: SVOBODOVÁ, Eva; VÍTEČKOVÁ, Miluše et al. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.
- ŠVARŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

TURECKIOVÁ, Michaela a VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN: 978-80-247-1770-8.

VINCEJOVÁ, Eva. Hospitácia jako pomoc začínajícímu učitel'ovi. In: NIDV. *Začínající učitel*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2019. ISBN 978-80-7578-012-6.

VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-269-7.

Elektronické zdroje

ADAMEC, Milan; HRKALOVÁ, Jana; KMENTOVÁ, Jitka; KOPÁČOVÁ; KOSTELECKÁ, Jitka et al. *Model systému podpory začínajících učitelů*. Online. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2023. Dostupné z: http://zacinajiciucitel.projektsypo.cz/wp-content/uploads/2023/04/Model_systému_podpory_ZU_duben_2023.pdf. [citováno 2024-10-22].

Bildungsdirektion Oberösterreich. *Mentoring für gruppenführende Pädagog/inn/en (Berufseinsteiger/innen) in oö. KBBE in Arbeitsjahr 2024/2025*. Online. Linz: Bildungsdirektion Oberösterreich, 2024. Dostupné z: <https://www.bildung-ooe.gv.at/dam/jcr:168197e3-0e2d-409b-9cd8-7d339b1d0ebd/Projektbeschreibung%202024-507%20Mentoring%20f%C3%BCr%20p%C3%A4d.%20Fachkr%C3%A4fte.pdf>. [citováno 2024-11-13].

BITTNER, Vendula; DOMINOVÁ, Michaela; KAPLÁN, Martin; MÜLLEROVÁ, Veronika; NAVRÁTIL, Davit et al. *Příručka začínajícího učitele*. Online. Praha: Českomoravský odborový svaz pracovníků školství, 2023. Dostupné z: https://skolskeodbory.cz/sites/skolskeodbory.cz/files/clanky/soubory/1703068350/prirucka_zacinajiciho_ucitele.pdf. [citováno 2024-10-22].

BMBWF. *Bildungswege in Österreich 2022/23*. Online. Wien: BMBWF, 2022. Dostupné z:

https://www.bmbwf.gv.at/dam/bmbwfgvat/schule/schulsystem/bildungswege/bw_2122_de.pdf. [citováno 2024-11-13].

BMBWF. *Kompetenzrahmen für Elementarpädagoginnen und Elementarpädagogen*. Online. Wien: BMBWF, 2024. Dostupné z: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:9156dd33-1d14-415b-bed4-2329f6550d7b/ep_kompetenzrahmen.pdf. [citováno 2024-11-13].

BOŘKOVEC, Matouš; BERAN, Vít; KLINKA, Tomáš; KRATOCHVÍLOVÁ, Jana; LOŇKOVÁ, Pavlína et al. *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: Společné profesní kompetence*. Online. Praha: MŠMT, 2023. ISBN 978-80-87601-54-9. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf. [citováno 2024-11-11].

ČŠI. *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*. Online. Praha: Česká školní inspekce, 2023a. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_př%C3%ADlohy/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni_2023_2024_FIN-TISK.pdf. [citováno 2024-10-30].

ČŠI. *Výroční zpráva České školní inspekce: Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2022/23*. Online. Praha: Česká školní inspekce, 2023b. ISBN 978-80-88492-50-4. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_př%C3%ADlohy/Dokumenty/VZ_2023_e-verze_final.pdf. [citováno 2024-10-12].

DUSCHINSKÁ, Karolína a ČERNOCHOVÁ, Miroslava. *Teacher Education in the Czech Republic: Recent Developments and Future Prospects*. Online. The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe. Cham: Springer International Publishing, 2022, s. 27–51. ISBN 9783031095146. Dostupné z: https://doi.org/10.1007/978-3-031-09515-3_2. [paywall]. [citováno 2024-09-12].

ETUCE. *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. Online. Brusel: European Trade Union Committee for Education, 2008. Dostupné z: https://www.csee-etuce.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf. [citováno 2024-08-25].

European commission. *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Online. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2021. Dostupné z:

<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/78fbf243-974f-11eb-b85c-01aa75ed71a1>. [citováno 2024-10-25].

EURYDICE. *Staff in early childhood education and care in Europe 2022/2023 – Facts and figures – Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – 2023*. Online. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2023. ISBN 978-92-9488-590-6. Dostupné z: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/93275>. [citováno 2024-03-23].

Evropská unie. *Doporučení rady ze dne 22. května 2019 o vysoce kvalitních systémech předškolního vzdělávání a péče*. Online. Brusel: Úřední věstník Evropské unie, 2019. Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&rid=4](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&rid=4). [citováno 2024-10-25].

FRANCOVÁ, Anna. *Provázející učitele čekají změny: V čem spočívají a komu prospějí*. Online. Řízení školy. 2024. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/provazejici-ucitele-cekaji-zmeny-v-cem-spocivaji-a-komu-prospeji.m-12897.html>. [citováno 2024-10-30].

HABERLANDER, Christine. *Kinderland Nr. 1 nimmt Fahrt auf! Mehr Kinder, mehr Gruppen im Kindergartenjahr 2022/2023*. Online. Pressekonferenz, 27. června 2023, Linec. Dostupné z: https://www.land-oberoesterreich.gv.at/Mediendateien/LK/PK_LH-Stv.in.%20Mag.a%20Haberlander_27062023_Internet.pdf. [citováno 2024-11-13].

HANUŠOVÁ, Světlana; PÍŠOVÁ, Michaela; KOHOUTEK, Tomáš; MINAŘÍKOVÁ, Eva; JANÍK, Miroslav et al. *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Online. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8922-8. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8922-2017>. [citováno 2024-10-14].

JANÍK, Tomáš; WILDOVÁ, Radka; ULIČNÁ, Klára; MINAŘÍKOVÁ, Eva; JANÍK, Miroslav et al. *Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční postupy a návrhy řešení*. Online. Pedagogika. 2017. Roč. 67, č. 1, s. 4–26. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=11680&edmc=11680. [citováno 2024-07-24].

- KATZ, Lilian. *Developmental Stages of Preschool Teachers*. Online. The Elementary School Journal. 1972. Roč. 73, č. 1, s. 50–54. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/1000851>. [paywall]. [citováno 2024-10-02].
- KITZINGER, Jenny. *Qualitative Research: Introducing focus groups*. Online. Education and debate. 1995. Roč. 311, s. 299–302. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/15566389_Qualitative_Research_Introducing_Focus_Groups. [citováno 2023-09-03].
- KOLDOVÁ, Helena; PICEK, Jan; PROCHÁZKA, Miroslav a URBÁNEK, Petr. *Reflexe k novele zákona o pedagogických pracovnících pohledem pedagogických fakult.* Online. Pedagogická orientace. 2023. Roč. 33, č.1, s. 115–138. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/33778/28739>. [citováno 2024-11-01].
- LAZAROVÁ, Bohumíra. *Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy*. Online. Pedagogika. 2010. Roč. 60, č. 3–4, s. 59–69. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=907&edmc=907. [citováno 2024-10-10].
- LÖFFLER, Roland; MICHITSCH, Veronika; BAUER, Verena; ESTERL, Anita; GEPPERT, Corinna et al. *Bildungs- und Berufsverläufe von Absolvent/inn/en der Bildungsanstalten und Kollegs für Elementarpädagogik*. Online. Wien: Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, 2022. Dostupné z: https://oeibf.at/wp-content/plugins/zotpress/lib/request/request.dl.php?api_user_id=2190915&dlkey=9HFLFLMZH&content_type=application/pdf. [citováno 2024-11-13].
- MANNING, Matthew; WONG, Gabriel T. W.; FLEMING, Christopher M. a GARVIS, Susanne. *Is Teacher Qualification Associated With the Quality of the Early Childhood Education and Care Environment? A Meta-Analytic Review*. Online. Review of Educational Research. 2019. Roč. 89, č. 3, s. 370–415. Dostupné z: <http://www.jstor.org/stable/45277278>. [paywall]. [citováno 2024-11-07].
- MARŠÍKOVÁ, Michaela a JELEN, Václav. *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. Online. MŠMT. 2019. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/file/50371_1_1/. [citováno 2024-07-13].

MICHEK, Stanislav a SPILKOVÁ, Vladimíra. *Pád kariérního systému pro pedagogické pracovníky v roce 2017 – případová studie vzdělávací politiky*. Online. *Pedagogika*. 2021. Roč. 71, č. 3, s. 323–350. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23362189.2021.979>.

[citováno 2024-07-14].

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. Online. MŠMT. 2014. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf. [citováno 2024-09-24].

MŠMT. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Online. MŠMT. 2020. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf. [citováno 2024-09-24].

MŠMT. *Vývojová ročenka školství 2012/13–2022/23*. Online. MŠMT. © 2013–2024. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/61170/download/>. [citováno 2024-08-13].

MŠMT. *Informace k novele zákona o pedagogických pracovnících účinné od 1.9.2023*. Online. MŠMT. 2023. Dostupné z: https://msmt.gov.cz/file/60331_1_1/. [citováno 2024-11-01].

OECD. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*. Online. Paříž: OECD Publishing, 2005. ISBN 92-64-01802-6. Dostupné z: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264018044-en.pdf?expires=1732740891&id=id&accname=guest&checksum=4EC9157B69AE40CCA6F64F93E55786A7>. [citováno 2024-07-04].

PELEMAN, Brecht; LAZZARI, Arianna; BUDGINAITE, Irma; SIAROVA, Hanna; HAUARI, Hanan et al. *Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review*. Online. *European Journal of Education*. 2018. Roč. 53, č. 1, s. 9–22. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/26609406>. [paywall]. [citováno 2024-11-19].

PÍŠOVÁ, Michaela a HANUŠOVÁ, Světlana. *Začínající učitelé a drop-out*. Online. *Pedagogika*. 2016. Roč. 66, č. 4, s. 386–407. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.353>. [citováno 2024-07-14].

PUŠKINOVÁ, Monika. *Základní momenty novely zákona o pedagogických pracovnících a novely školského zákona*. Online. *Řízení školy*. 2023. Dostupné z:

<https://www.rizeniskoly.cz/pracovni-situace/zakladni-momenty-novely-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-a-novely-skolskeho-zakona.zs-1615.html>. [citováno 2024-11-01].

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Online. Praha: MŠMT, 2021. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/file/56051/>. [citováno 2023-11-09].

SOUKUPOVÁ, Pavla. Diagnostická kompetence začínajících učitelů – možnosti pregraduální přípravy učitelů versus potřeby současné praxe. Online. In: PECHOVÁ, Zuzana; PROKEŠ, Zbyněk; VALKOUN, Vilém a VYKOUKALOVÁ, Věra (Eds.), *Prostor pro primární a preprimární pedagogii*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2019, s. 123–128. ISBN 978-80-7494-404-8. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/332291808_PROSTOR_PRO_PRIMARNI_A_PREPRIMARNI_PEDAGOGY_-_Sbornik_prispevku_z_konference. [citováno 2024-10-24].

SPIPKOVÁ, Vladimíra. Evropské přístupy k pojetí kvality učitele – optikou formálních dokumentů. Online. 2010. *Pedagogika*. Roč. 60, č. 3–4, s. 70–80. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_3_4_07_Evropske_70_80.pdf. [citováno 2024-10-14].

SYMEONIDIS, Vasileios; HAAS, Elisabeth a SCHNEIDER, Klaus. *Personal, social and professional support for newly qualified teachers: Teacher induction in Austria*. Online 2023. *Teaching and Teacher Education*. Roč. 121. ISSN 0742-051X. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103916>. [citováno 2024-11-30].

ŠKARDOVÁ, Mirka. *Nástroj pro hodnocení kvality práce učitele předškolního vzdělávání*. Online. Praha: Step by Step ČR, o.p.s., 2015. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/nastroj-pro-hodnoceni-kvality.pdf>. [citováno 2024-11-29].

ŠTECH, Stanislav. *Co mohl přinést učitelům kariérní řád - a co můžeme udělat i bez něj*. Online. *Řízení školy*. 2017. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/co-mohl-prinest-ucitelum-karierni-rad-a-co-muzeme-udelat-i-bez-nej.m-3611.html>. [citováno 2024-10-10].

Učitel naživo. *Provázející učitel: Slepá skvrna přípravy učitelů*. Online. Učitel naživo. 2024. Dostupné z: <https://www.ucitelnaživo.cz/files/policy-paper-provazejici-ucitel.pdf>. [citováno 2024-09-24].

VÍTEČKOVÁ, Miluše a GADUŠOVÁ, Zdenka. *Vysokoškolské studium z pohledu začínajícího učitele a identifikace jeho problematických oblastí*. Online. Edukácia. 2015. Roč. 1, č. 1, s. 266–275. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/292378158_Vysokoskolske_studium_z_pohledu_zacinajiciho_ucitele_a_identifikace_jeho_problematickych_oblasti. [citováno 2024-09-24].

ZÁLESKÁ, Klára; JUHAŇÁK, Libor; TRNKOVÁ, Kateřina a ŠMAHELOVÁ, Martina. *Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů*. Online. Pedagogická orientace. 2019. Roč. 29, č. 2, s. 149–171. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/12383/pdf>. [citováno 2024-08-20].

Legislativní zdroje

Landesgesetz Nr. 39, mit dem Bestimmungen über die Kinderbetreuung in der Gruppe erlassen werden (Oö. Kinderbetreuungsgesetz) und das Oö. Jugendwohlfahrtsgesetz 1991 geändert wird. In: *Landesgesetzblatt für Oberösterreich*. 30. 4. 2007, částka 39, s. 97–110. Dostupné z: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrOO&Gesetzesnummer=20000460>.

Landesgesetz Nr. 19, mit dem das Oö. Kinderbetreuungs-Dienstgesetz 2014 erlassen und das Oö. Kindergärten- und Horte-Dienstgesetz aufgehoben wird sowie das Oö. Gemeindebedienstetengesetz 2001 und das Oö. Statutargemeinden-Beamtenengesetz 2002 geändert werden (Oö. Kinderbetreuungs-Dienstrechtsänderungsgesetz 2014 - Oö. KB-DRÄG 2014). In: *Landesgesetzblatt für Oberösterreich*. 28. 3. 2014, částka 19, s. 65–76. Dostupné z: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=LrOO&Gesetzesnummer=20000775>.

Návrh zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony. 10. 11. 2016. Dostupné z: <https://odok.cz/portal/veklep/material/RACKA7ADT895/>.

Vyhláška č. 79/1997 Sb., o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků. In: *Sbírka zákonů*. 23. 11. 1977, částka 24, s. 442–446. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=1880>.

Vyhláška č. 59/1985 Sb., o odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o určení školských zařízení. In: *Sbírka zákonů*. 14. 8. 1985, částka 17, s. 291–312. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=2148>.

Vyhláška č. 61/1985 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů*. 14. 8. 1985, částka 17, s. 315–318. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=2148>.

Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. In: *Sbírka zákonů*. 8. 8. 2005, částka 111, s. 5656–5658. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4709>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Sbírka zákonů*. 24. 9. 2004, částka 190, s. 10262–10324. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů*. 24. 9. 2004, částka 190, s. 10342–10343. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4494>.

Zákon č. 183/2023 Sb. ze dne 1. června 2023, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů*. 23. 6. 2023, částka 90, s. 2608–2620. Dostupné z: <https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=39649>. ISSN 1211-1244.

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

Nástroje AI jsem využila v souladu s obecně závaznými platnými předpisy a vnitřními předpisy Univerzity Karlovy a Pedagogické fakulty, včetně Etického kodexu Univerzity Karlovy. Nástroje umělé inteligence jsem použila výhradně k překladům. Zejména jsem je využila při přípravě na rozhovory s rakouskými ředitelkami mateřských škol a jejich následnému překladu, kdy jsem použila nástroje DeepL a Chat GPT.

Seznam příloh

Příloha 1 – Shrnující tabulka rozdílů mezi metodami podpory začínajících učitelů

Příloha 2 – Dopis pro vedení MŠ – žádost o účast ve výzkumném šetření

Příloha 3 – Dopis pro začínající a uvádějící učitelky – žádost o účast ve výzkumném šetření

Příloha 4 – Transkripce ohniskové skupiny začínajících učitelů

Příloha 5 – Transkripce ohniskové skupiny uvádějících učitelů

Příloha 6 – Transkripce polostrukturovaného rozhovoru s ředitelkou výzkumného místa A

Příloha 7 – Transkripce polostrukturovaného rozhovoru s ředitelkou výzkumného místa B

Příloha 8 – Transkripce polostrukturovaného rozhovoru s ředitelkou výzkumného místa C

Příloha 9 – Transkripce strukturovaného rozhovoru s ředitelkou výzkumného místa D
(německy)

Příloha 10 – Transkripce strukturovaného rozhovoru s ředitelkou výzkumného místa D
(český překlad)

Příloha 11 – Transkripce strukturovaného rozhovoru s ředitelkou výzkumného místa E
(německy)

Příloha 12 – Transkripce strukturovaného rozhovoru s ředitelkou výzkumného místa E
(český překlad)

Příloha 13 – Ukázka záznamu o náslechu

Příloha 14 – Ukázka protokolu o náslechu

Příloha 15 – Ukázka záznamu o metodické podpoře