



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Diplomová práce

Adaptace začínajícího učitele ve speciální mateřské škole

Vypracoval: Bc. Hana Příbylová
Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Štefánková, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

V Českých Budějovicích dne:

Hana Příbylová

.....

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Zuzaně Štefánkové, Ph.D. za její cenné rady, vstřícný přístup, ochotu a velikou trpělivost při vedení mé práce. Mé poděkování patří i respondentům, kteří byli ochotni zúčastnit se mého výzkumného šetření, bez nichž by tato práce nemohla vzniknout.

Abstrakt

Tématem diplomové práce je adaptace začínajícího učitele ve speciální mateřské škole. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá definováním učitele speciální mateřské školy, kvalifikačními předpoklady pro výkon profese, jeho profesními kompetencemi a profesními činnostmi. Dále jsou zde popsány podmínky vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a podmínky a průběh vzdělávání v jednotlivých typech mateřských škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. V teoretické části se dále nachází vymezení pojmu začínající učitel, popis profesních kompetencí začínajících učitelů a specifických znaků v jejich práci. Poté je zde charakterizována adaptace zaměstnanců a specificky adaptace začínajících učitelů ve speciální mateřské škole. Významná pozornost je věnována aspektům uvádění začínajícího učitele do praxe. Cílem praktické části diplomové práce bylo popsat průběh adaptace vybraných začínajících učitelů na vykonávání role pedagoga v prostředí mateřských škol či tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Dalším cílem bylo popsat, jakým způsobem je realizováno uvádění začínajících učitelů do praxe z pohledu vedení mateřských škol disponujících alespoň jednou třídou zřízenou podle § 16 odst. 9 školského zákona. Pro sběr dat byla využita metoda dvou druhů polostrukturovaných rozhovorů, přičemž první druh rozhovorů byl veden se začínajícími učiteli speciálních tříd, a druhý druh rozhovorů byl realizován s řediteli mateřských škol či se zástupci ředitelů pro MŠ.

Klíčová slova: předškolní vzdělávání; mateřská škola zřízená podle § 16 odst. 9 školského zákona; začínající učitel; adaptace; uvádění do praxe

Abstract

The topic of the diploma thesis is the adaptation of a novice teacher in a kindergarten for children with special needs. The thesis is divided into two parts – a theoretical and practical. The theoretical part deals with the definition of a novice teacher, the qualification prerequisites for the performance of the profession, his/her professional competences and professional activities. Furthermore, the conditions of education of children with special educational needs and the conditions and course of education in individual types of kindergartens established in accordance with § 16, paragraph 9 of the Education Act are described here. The aim of the practical part of the thesis was to describe the process of adaptation of selected novice teachers to perform the role of pedagogue in the environment of kindergartens or classes established according to § 16, paragraph 9 of the Education Act. Another goal was to describe how the introduction of novice teachers into practice is implemented from the point of view of the management of kindergartens with at least one class established according to § 16, paragraph 9 of the Education Act. The method of two types of semi-structured interviews was used for data collection, while the first type of interviews was conducted with novice teachers of these classes, and the second type of interviews with kindergarten principals or deputy principals for kindergartens.

Keywords: preschool education; kindergarten established according to § 16, paragraph 9 of the Education Act; novice teacher; adaptation; putting into practice

Obsah

Úvod	8
I. Teoretická část	10
1 Učitel speciální mateřské školy	10
1.1. Kvalifikační předpoklady pro vykonávání profese učitele speciální mateřské školy 10	
1.2. Profesní kompetence učitele speciální mateřské školy	11
1.3. Profesní činnosti učitele ve speciální mateřské škole	13
2 Vzdělávání v prostředí speciální mateřské školy	14
2.1. Podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	15
2.2. Vzdělávání v mateřské škole zřízené pro děti se zrakovým postižením	16
2.3. Vzdělávání v mateřské škole zřízené pro děti se sluchovým postižením	17
2.4. Vzdělávání v mateřské škole zřízené pro děti s mentálním postižením	18
2.5. Vzdělávání v mateřské škole zřízené pro děti s poruchami autistického spektra ...	20
2.6. Vzdělávání v mateřské škole zřízené pro děti s tělesným postižením	21
2.7. Vzdělávání v mateřské škole zřízené pro děti s kombinovaným postižením	22
2.8. Vzdělávání v mateřské škole zřízené pro děti s narušenou komunikační schopností 23	
3 Začínající učitel	24
3.1. Definice začínajícího učitele	24
3.2. Profesní kompetence začínajícího učitele	26
3.3. Specifické znaky v práci začínajících učitelů	26
4 Adaptace	27
4.1. Adaptace zaměstnanců	27
4.2. Adaptační program	28
4.3. Adaptace začínajícího učitele ve speciální mateřské škole	29
4.4. Možné přístupy začínajícího učitele ke svým profesním začátkům	30
4.5. Častá překvapení začínajícího učitele ve speciální mateřské škole	31
5 Uvádění začínajícího učitele do praxe	36
5.1. Význam uvádění	36
5.2. Historie a současnost uvádění	38
5.3. Potřeby začínajícího učitele	40
5.4. Přidělení uvádějího učitele	41

5.5.	Kontrola adaptačního procesu	43
5.6.	Plán uvádění začínajícího učitele	44
II.	Praktická část	51
6	Cíle výzkumu a výzkumné otázky	51
7	Metodologie výzkumu	53
8	Výzkumný vzorek.....	54
9	Analýza dat.....	55
10	Interpretace dat	56
11	Etika výzkumu.....	56
12	Výsledky výzkumného šetření.....	56
12.1.	Polostrukturovaný rozhovor se začínajícími učiteli MŠ.....	57
12.2.	Polostrukturovaný rozhovor s řediteli MŠ, se zástupci ředitelů pro MŠ a s vedoucími učiteli MŠ.....	82
13	Diskuze.....	89
	Závěr.....	99
	Seznam použitých zdrojů.....	102
	Seznam příloh	109
	Seznam tabulek.....	110
	Seznam zkratk	111

Úvod

Tématem diplomové práce je „Adaptace začínajícího učitele ve speciální mateřské škole“. Pro účely předložené práce je speciální mateřskou školou myšlena mateřská škola zřízená podle § 16 odst. 9 školského zákona. Při nástupu do speciální mateřské školy se začínající učitel musí adaptovat na podmínky příslušného pracoviště, mezi které lze zařadit kolektiv kolegů, dětský kolektiv, prostředí třídy, režim dne či využívané metody a způsoby práce. Vzhledem k vysokým nárokům kladeným na začínající učitele v této oblasti speciálně pedagogické práce je potřebné poskytnutí adekvátní podpory ze strany nástupního pracoviště. Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část obsahuje pět kapitol rozdělených na odpovídající podkapitoly. První kapitola se zabývá definováním učitele speciální mateřské školy, jeho kvalifikačními předpoklady pro výkon profese, jeho profesními kompetencemi a profesními činnostmi. Ve druhé kapitole jsou popsány podmínky vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dále také podmínky a průběh vzdělávání v jednotlivých typech mateřských škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Obsahem třetí kapitoly je vymezení pojmu začínající učitel, popis profesních kompetencí začínajících učitelů a specifických znaků v jejich práci. Ve čtvrté kapitole je charakterizována adaptace, a to v první řadě adaptace zaměstnanců na obecné úrovni a poté specificky adaptace začínajících učitelů ve speciální mateřské škole. Dále jsou zde zmíněny možné přístupy začínajícího učitele ke svým profesním začátkům a jeho častá překvapení. Pátá kapitola se věnuje aspektům uvádění začínajícího učitele do praxe, včetně přidělení uvádějího učitele či sestavení „Plánu uvádění začínajícího učitele“.

V praktické části je prezentováno výzkumné šetření. Výzkum byl realizován kvalitativní metodou, pomocí dvou druhů polostrukturovaných rozhovorů. První druh rozhovorů byl veden se začínajícími učiteli speciálních mateřských škol. Druhý druh rozhovorů byl realizován s řediteli mateřských škol, se zástupci ředitelů pro MŠ a s vedoucími učiteli MŠ. Praktická část je rozdělena do dalších osmi kapitol. V šesté kapitole jsou stanoveny cíle výzkumu a výzkumné otázky. Sedmá kapitola se zabývá metodologií výzkumu. V osmé kapitole je vymezen výzkumný vzorek. Devátá kapitola popisuje analýzu dat. Desátá kapitola charakterizuje způsob interpretace dat.

Jedenáctá kapitola je věnována etice výzkumu. Součástí dvanácté kapitoly jsou výsledky výzkumného šetření z obou druhů realizovaných rozhovorů, včetně závěrů vyplývajících z výzkumu a zodpovězení dílčích výzkumných otázek. Ve třinácté kapitole jsou diskutovány výsledky výzkumného šetření. Cílem praktické části diplomové práce je popsat průběh adaptace vybraných začínajících učitelů na vykonávání role pedagoga v prostředí mateřských škol či tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Dalším cílem je popsat, jakým způsobem je realizováno uvádění začínajících učitelů do praxe z pohledu vedení mateřských škol disponujících alespoň jednou třídou zřízenou podle § 16 odst. 9 školského zákona.

I. Teoretická část

1 Učitel speciální mateřské školy

Pro účely předložené diplomové práce se pod pojmem „*učitel speciální mateřské školy*“ rozumí ten „*učitel mateřské školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami*“, tak jak udává zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Dle školského zákona je možno pro děti s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem zřizovat školy a taktéž ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny (§ 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., Školský zákon). O školách a třídách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona bude blíže pojednáno v kapitole „Vzdělávání v prostředí speciální mateřské školy“.

1.1. Kvalifikační předpoklady pro vykonávání profese učitele speciální mateřské školy

Vzhledem k faktu, že učitel speciální mateřské školy je pedagogickým pracovníkem, musí k výkonu své činnosti splnit určité obecné předpoklady společné pro všechny pedagogické pracovníky. Podle zákona o pedagogických pracovnících by měl pedagogický pracovník splňovat níže uvedené předpoklady:

- a) *je plně způsobilý k právním úkonům,*
- b) *má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,*
- c) *je bezúhonný,*
- d) *je zdravotně způsobilý a*
- e) *prokázal znalost českého jazyka (§ 3 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb.).*

Pro učitele mateřské školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, udává zákon o pedagogických pracovnících další specifické kvalifikační požadavky. Učitel působící v mateřské škole či třídě zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona dosáhne odborné kvalifikace následovně:

- a) *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku,*
- b) *vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo*
- c) *vzděláním stanoveným pro učitele mateřské školy podle odstavce 1 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku (§ 6 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb.).*

1.2. Profesní kompetence učitele speciální mateřské školy

Průcha (2002a) chápe profesní kompetence jako soubor osobnostních a odborných předpokladů pro úspěšné vykonávání učitelské profese (Průcha, 2002a cit. podle Syslová, 2013). Mezi profesní kompetence vztahující se přímo k profesi učitele mateřské školy a které je možno rovněž aplikovat i na učitele speciální mateřské školy, patří:

1. **Kompetence předmětová** – Učitel by měl disponovat systematickými znalostmi z oboru předškolní pedagogiky a jí příbuzných věd v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám dětí předškolního věku (Vašutová a kol., 2004 cit. podle Syslová, 2013). Učitel mateřské školy speciální by měl být vybaven mnohostrannými dovednostmi z výchovných oblastí, zejména hudebními, tělesnými, výtvarnými, estetickými, dramatickými, ale též vědomostmi z oblasti mateřského jazyka, matematiky, přírodních věd, kulturně historickými a environmentálními. Dalším požadavkem je schopnost učitele osvojené poznatky integrovat do výchovně-vzdělávací činnosti tak, aby ta byla pro děti zajímavá a zábavná (Svobodová, Vítečková a kol., 2017).
2. **Kompetence didaktická a psychodidaktická** – Pro kvalitní vzdělávání ve speciální mateřské škole je potřeba, aby učitel dokázal promyšleně připravovat obsahovou stránku činností, včetně zajištění vhodných pomůcek a organizační přípravy (Svobodová, Vítečková a kol., 2017). Pro učitele ve speciální mateřské

škole je dále určující schopnost přizpůsobit vzdělávací nabídku individuálním potřebám dětí a požadavkům konkrétní školy. Součástí této kompetence je též dovednost učitele vytvářet školní vzdělávací program, třídní vzdělávací program a projektové vzdělávací nabídky (Vašutová a kol., 2004 cit. podle Syslová, 2013).

3. **Kompetence pedagogická** – Učitel by měl znát a chápat procesy, podmínky a prostředky výchovy v rovině teoretické a praktické tak, aby podporoval individuální rozvoj dětí. Jako důležitá se ukazuje zdatnost učitele nabízet dětem systematickou a promyšlenou činnost, ale i schopnost reagovat a působit profesionálně i v nepřípravených situacích. Využíváním prožitkového, situačního, kooperativního a observačního učení se učitel podílí na účinném vzdělávání dětí předškolního věku (Svobodová, Vítečková a kol., 2017).
4. **Kompetence diagnostická a intervenční** – Středobodem této kompetence je schopnost učitele používat prostředky pedagogické diagnostiky ve výchovně-vzdělávací činnosti na základě znalosti individuálních předpokladů dětí a jejich vývojových zvláštností. Významné je též umění učitele identifikovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami a následně přizpůsobit vzdělávací nabídku jejich možnostem (Vašutová a kol., 2004 cit. podle Syslová, 2013).
5. **Kompetence sociální, psychosociální a komunikační** – Je důležité, aby učitel porozuměl sociálním vztahům dětí a spolupracovníků a na základě těchto znalostí se podílel na spoluvytváření příznivého klimatu ve třídě či ve škole. Jako podstatná se dále ukazuje schopnost učitele orientovat se v náročných sociálních situacích ve škole i mimo ni a dále zprostředkovat jejich řešení. S tímto souvisí dovednost učitele používat efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a s kolegy, jež je taktéž považována za klíčovou (Vašutová a kol., 2004 cit. podle Syslová, 2013).
6. **Kompetence manažerská a normativní** – Učitel by měl mít představu o zákonech a dalších normách, které se vztahují k výkonu jeho povolání učitele ve speciální mateřské škole. Součástí této kompetence je zběhlost učitele ovládat základní administrativní úkony spojené s agendou dětí a jejich vzdělávacích pokroků. Pro kvalitní vzdělávání je klíčová dovednost učitele řídit a organizovat

výchovně-vzdělávací proces. Stejně tak by měl učitel ve speciální mateřské škole umět pracovat v týmu a vytvářet podmínky pro efektivní spolupráci (Vašutová a kol., 2004 cit. podle Syslová, 2013).

- 7. Kompetence profesně a osobnostně kultivující** – Učitel by měl disponovat dobrým všeobecným přehledem, což mu umožní znalosti vhodně přenášet na děti. Dále by měl učitel mít určité předpoklady pro kooperaci s kolegy v kolektivu speciální mateřské školy. Pro učitele je též důležitá schopnost sebereflexe s uplatněním nástrojů autodiagnostiky a autoevaluace (Vašutová a kol., 2004 cit. podle Syslová, 2013). Takový učitel rovněž aktivně vyhledává příležitosti k osobnostnímu i profesnímu růstu (Svobodová, Vítečková a kol., 2017).

Vzhledem k tomu, že učitel ve speciální mateřské škole ve své práci využívá speciálně-pedagogické přístupy, považuji za vhodné upozornit na některé osobnostní rysy, charakterové vlastnosti a sociální kompetence, kterými by měl pedagog pracující v této oblasti disponovat. Pro úspěšné vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je podstatné, aby byl kladen důraz na některé schopnosti a vlastnosti pedagoga, jako jsou komunikační schopnosti, schopnost řešit problémy, pedagogický takt, smysl pro spravedlnost, vztah k dětem, schopnost improvizovat, organizační schopnosti, kultivované vystupování a úprava zevnějšku, dovednost spolupráce a umění vyjednávat, schopnost flexibilně reagovat na změny, schopnost přiměřené sebereflexe a schopnost empatie (Kucharská, 2013 cit. podle Růžičková a kol., 2018).

1.3. Profesionální činnosti učitele ve speciální mateřské škole

Výkon povolání učitele speciální mateřské školy se odehrává v činnostech, kterými učitel realizuje výchovu, vzdělávání, péči a pomoc dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Profesionální činnosti vykonává učitel v průběhu dne, a to jak v pracovní době stanovené pro přímou pedagogickou činnost v dané speciální mateřské škole, tak i v době nepřímé pedagogické činnosti (Burkovičová, 2012). Při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve speciální mateřské škole patří mezi důležité profesionální činnosti učitele spolupodílení se v pomáhání dítěti a řešení jeho situace v návaznosti na lékařské, speciálně pedagogické, psychologické anebo jiné odborné

intervence. V rámci edukace dětí se SVP bývá uplatňován tzv. specifický (pomáhající) přístup učitele, který je orientován zejména na prevenci, péči a ochranu těchto dětí (Pacholík, Lipnická, Machů, Leix, Nedělová, 2015).

2 Vzdělávání v prostředí speciální mateřské školy

Jak již bylo nastíněno, v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. je možno pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem zřizovat školy, ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny (§ 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., Školský zákon).

Do takovéto školy, třídy, oddělení či studijní skupiny lze přijmout pouze dítě, žáka nebo studenta se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle zákona č. 561/2004 Sb. se pojmem „*dítě, žák, student se speciálními vzdělávacími potřebami*“ rozumí „*osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“ (§ 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., Školský zákon). Podpůrná opatření představují nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, která odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka či studenta (§ 16 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., Školský zákon).

Dle zákona č. 561/2004 Sb. je možné do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona přijmout pouze dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (dále „SVP“), u něhož školské poradenské zařízení shledá, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb dítěte nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření, by samotná podpůrná opatření nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělávání. Pro zařazení do tohoto typu školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny je dále nutná písemná žádost zákonného zástupce dítěte, doporučení školského poradenského zařízení a soulad tohoto postupu se zájmem dítěte (§ 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., Školský zákon).

Vzdělávání dětí se SVP v mateřských školách či třídách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona větší měrou plní základní povinné podmínky. V této souvislosti je

možno vyzdvihnout vzdělávací prostředí, jež v mnoha ohledech vyhovuje těmto dětem lépe než prostředí běžných mateřských škol. Faktory jako odborně vyškolený personál, nižší počet dětí ve třídě a speciálně upravené prostředí hrají v tomto ohledu významnou roli (Nedorost, Větrovec, 2003). Odborní zaměstnanci, nevyjímaje zdravotní i sociální pracovníky, s dětmi pracují v malých skupinkách či individuálně podle vhodných terapeutických, speciálně pedagogických anebo individuálních edukačních programů (Pacholík, 2015). Vzdělávání ve školách či třídách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona je realizováno na základě „školních vzdělávacích programů upravených podle speciálních vzdělávacích potřeb dětí“ (RVP PV, 2021). Specifika vzdělávání v jednotlivých typech mateřských škol a tříd zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona jsou popsána v podkapitolách níže.

2.1. Podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Při vzdělávání dětí se SVP by se pedagogičtí pracovníci měli snažit vytvořit optimální podmínky k rozvoji osobnosti každého dítěte, k učení, ke komunikaci s ostatními a k dosažení co největší samostatnosti (RVP PV, 2021). Dle „*Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*“ je pro úspěšné vzdělávání dětí se SVP klíčová volba vhodných vzdělávacích metod a prostředků, ale též uplatňování vysoce profesionálních postojů pedagogických i ostatních pracovníků podílejících se na péči o dítě (RVP PV, 2021). Je zásadní, aby předškolní vzdělávání těchto dětí bylo založeno na citlivém, chápatelém a přiměřeném přístupu okolí (Kendíková, 2016).

„*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*“ stanovuje podmínky pro úspěšné vzdělávání dětí se SVP, a to s akcentem na vývojová a osobnostní specifika dětí, mezi něž patří:

- Uplatňování principu diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu při plánování a organizaci činností, včetně určování obsahu, forem i metod vzdělávání
- Realizace všech stanovených podpůrných opatření

- Osvojení specifických dovedností v úrovni odpovídající individuálním potřebám a možnostem dítěte zaměřených na samostatnost, sebeobsluhu a základní hygienické návyky v úrovni odpovídající věku dítěte a stupni postižení
- Spolupráce se zákonnými zástupci dítěte, školskými poradenskými zařízeními, v případě potřeby spolupráce s odborníky mimo oblast školství
- Snížení počtu dětí ve třídě v souladu s právními předpisy
- Přítomnost asistenta pedagoga (dále „AP“) jako přiznaného podpůrného opatření (RVP PV, 2021, s. 36).

2.2. Vzdělávání v mateřské škole zřízené pro děti se zrakovým postižením

Pro mateřskou školu samostatně zřízenou pro děti se zrakovým postižením je charakteristické speciálně upravené prostředí mateřské školy i hřiště tak, aby se zde děti se zrakovým postižením mohly orientovat a pohybovat zcela samostatně a bezpečně (Fibrová, 2009 cit. podle Mazánková, 2018). Prostory a třídy speciální mateřské školy disponují optimálními světelnými podmínkami, v nichž je zajištěna přiměřená (pokojová) teplota, potřebná zejména pro optimální schopnost hmatového vnímání. Vzdelávání je realizováno v klidném, nerušeném prostředí, umožňujícím dětem využívat sluchové funkce a optimálně se tak orientovat v prostředí. Prostředí využívající vhodné kombinace barev či barevné fólie usnadňuje dětem se zrakovým postižením právě zrakové vnímání (Slowík, 2016). V těchto mateřských školách jsou třídy malé, vybavené speciálně vybranými hračkami (Kochová, Schaeferová, 2015). Děti zde mají též možnost pracovat se speciálními didaktickými a technickými pomůckami (Keblová, 2001).

Pedagogové, kteří v těchto mateřských školách působí, mají speciálně pedagogické vzdělání. Pedagogové i asistenti jsou speciálně vyškoleni na to, že jejich třídy budou navštěvovat právě děti se zrakovým postižením. I vzdělávací program je v těchto školách přizpůsoben potřebám dětí se zrakovým postižením. Nachází se v něm některé speciální oblasti výuky, které budou níže popsány (Kochová, Schaeferová, 2015).

Pedagogové a další odborníci zde usilují o speciální výcvik nepostižených smyslů a rozvíjení postiženého smyslu (Keblová, 2001). Též Květoňová-Švecová (2004) hovoří o

nutnosti rozvíjet v mateřské škole kompenzační smysly, ale též o nutnosti provádět reedukaci či stimulaci při částečném zachování zrakového vnímání. To znamená, že je zde kladen důraz na rozvoj zrakového, sluchového, hmatového, čichového a chuťového vnímání, na zlepšení koordinace, rovnováhy, a tím i celkové hrubé motoriky (Fibrová, 2009 cit. podle Mazánková, 2018; Hamadová, Květoňová, Nováková, 2007). V mateřských školách tohoto typu je program dále zaměřen na rozvoj prostorové orientace a samostatného pohybu, s čímž souvisí též nácvik sebeobslužných činností (Keblová, 2001). Nedílnou součástí vzdělávání v mateřské škole pro děti se zrakovým postižením je rovněž rozvoj slovní zásoby a komunikačních schopností (Němec, Martinovská, 2018).

V těchto mateřských školách je dále obvyklá spolupráce s dalšími specialisty, jako je například logoped, fyzioterapeut, zrakový terapeut či ortoptista. Do některých škol tito odborníci pravidelně docházejí a dětem se skupinově nebo individuálně věnují (Kochová, Schaeferová, 2015). Některé mateřské školy samostatně zřízené pro děti se zrakovým postižením jsou internátního typu, což znamená, že děti v průběhu pracovního týdne pobývají a přespávají v internátě (Kochová, Schaeferová, 2015).

2.3. Vzdělávání v mateřské škole zřízené pro děti se sluchovým postižením

Mateřské školy samostatně zřízené pro děti se sluchovým postižením bývají zřizovány při některých základních školách pro žáky se sluchovým postižením. Tyto mateřské školy mohou být internátního typu (Horáková, 2012). Cílovou skupinou těchto škol jsou děti s různým stupněm sluchové vady ve věku od tří do šesti/sedmi let (Květoňová-Švecová, 2004). Třídy těchto mateřských škol obvykle disponují optimálními světelnými a akustickými podmínkami zahrnujícími například koberce na zemi (Bendová, 2014).

Cílem výchovně-vzdělávací péče o děti se sluchovým postižením je maximální rozvoj všech stránek jejich osobnosti a jejich úspěšná socializace (Valenta a kol., 2014). Důležitým úkolem mateřských škol pro děti se sluchovým postižením je diagnostická činnost, na jejímž základě dochází ke zjištění možností dítěte, a je poté možno na tyto

schopnosti individuálně navazovat. Další charakteristikou je též úzká spolupráce školy se speciálně pedagogickým centrem a s rodinou dítěte (Květoňová-Švecová, 2004).

Všichni pedagogičtí i ostatní pracovníci těchto mateřských škol se snaží zpřístupnit dítěti prostředky, které zajistí překonání komunikačních bariér způsobených sluchovou vadou (Horáková, 2012). V mateřských školách tohoto typu je kladen velký důraz na komunikační a jazykovou výchovu, jež vede k získání jazykových kompetencí a k dosažení funkční gramotnosti (Souralová, 2005 cit. podle Horáková, 2012). Prostřednictvím jazykové intervence dochází u dítěte k získání základů vizuálně-motorických, orálních, vizuálních a zvukových komunikačních prostředků (Horáková, 2012). Mezi specifické úkoly mateřských škol pro děti se sluchovým postižením patří:

- Navazování komunikace
- Tvoření a rozvíjení hlasu
- Rozvoj zrakového vnímání zaměřený na nácvik odezírání
- Seznámení dítěte s možnostmi hmatového vnímání
- Rozvíjení jemné a hrubé motoriky směřující ke cvičením grafomotorickým
- Reeducace či edukace sluchu
- Rozvíjení řeči od nejranějšího věku
- Snaha vytvořit u dětí kladný vztah k mluvení
- Rozvoj vokalizačního projevu dítěte
- Tvoření artikulace, nápodoba jednoduchých slov
- Začátky čtení pomocí globální metody
- Dosažení funkční komunikace s využitím nonverbálních prostředků – mimiky, gestikulace a přirozených posunků, popřípadě znakového systému (Květoňová-Švecová, 2004, s. 75).

2.4. Vzdělávání v mateřské škole zřízené pro děti s mentálním postižením

Mateřskou školu zřízenou pro děti s mentálním postižením je možno též nazvat „*mateřskou školou speciální*“ (Valenta a kol., 2014). Mateřská škola speciální je zřizována pro děti s mentálním postižením ve věku od tří do šesti, případně sedmi let. Provoz této mateřské školy může být buďto celodenní, nebo polodenní (Černá a kol.,

2008). Mateřská škola speciální funguje podle zásady založené na tendenci zachovat v co největší míře přímý vliv rodiny na vývoj dítěte. V těchto mateřských školách je dětem s mentálním postižením zajišťována soustavná a individuální péče v kolektivu i mimo něj založená na úzké spolupráci s rodinami těchto dětí (Fischer, Škoda, Svoboda, Zilcher, 2014). Vzdělávání v mateřské škole speciální je uskutečňováno v klidném a podnětném prostředí zajištěným kompenzačními, technickými a didaktickými pomůckami. Pro mateřskou školu speciální je charakteristický snížený počet dětí ve třídě. Pedagogové mají při své práci možnost spolupracovat s asistenty pedagoga, vzdělávání je tedy personálně posíleno (Bazalová, 2014).

Mateřská škola speciální působí jako běžné předškolní zařízení plnící funkce formativní a informativní, kam spadá výchova rozumová, řečová, tělesná, mravní, pracovní a estetická. Mimoto plní mateřská škola speciální další specifické funkce. Jednou z funkcí je funkce diagnostická, významná zejména s ohledem na další institucionální péči o dítě s mentálním postižením. Reedukační funkce spočívá v rozvoji postižených funkcí, přičemž důraz je kladen na kognitivní procesy. Pod funkcí kompenzační je možno představit si rozvoj nepostižených funkcí, např. motorických. Mezi další funkce patří funkce rehabilitační a terapeuticko-formativní (léčebně-výchovná). Respitní funkce těchto mateřských škol zajišťuje úlevu rodičům starajícím se o dítě s mentálním postižením (Valenta a kol., 2014).

Předškolní vzdělávání dětí s mentálním postižením je nutno přizpůsobovat vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí, s důsledným respektováním specifik těchto dětí, jak uvádí Bazalová (2014). Proto je výchovně-vzdělávací proces v těchto mateřských školách realizován formou hry, jakožto nejpřirozenější činnosti dítěte předškolního věku. Hra se zde tedy stává přirozeným nástrojem učení (Černá a kol., 2008).

Vzdělávací program v mateřských školách speciálních je rozložen mezi hru, relaxaci a individuální práci s dítětem zaměřenou na rozvoj dovedností potřebných pro další vzdělávání. Pedagogičtí pracovníci se v těchto školách věnují rozvoji rozumových schopností, smyslového vnímání, výtvarných a pracovních činností, jemné a hrubé motoriky a komunikace. Vzdělávání je též zaměřeno na osvojení specifických

dovedností zaměřených na sebeobsluhu (Bazalová, 2014). Nedílnou součástí programu mateřských škol speciálních je též nabídka řady terapií, kam nejčastěji spadá canisterapie, hipoterapie, muzikoterapie, ergoterapie a arteterapie. V rámci vzdělávání dětí s těžkým a hlubokým mentálním postižením se uplatňuje řada podpůrných metod, které zahrnují fyzioterapii, masáže, míčkové masáže, vodoléčbu, léčebnou tělesnou výchovu, snoezelen či aromaterapii (Černá a kol., 2008).

2.5. Vzdělávání v mateřské škole zřízené pro děti s poruchami autistického spektra

Další specifickou skupinou jsou děti s poruchami autistického spektra (dále „PAS“), přičemž v řadě případů může jít rovněž o děti s mentálním postižením. Tyto děti mohou být vzdělávány ve výše popsaných mateřských školách speciálních. Pro potřeby vzdělávání dětí s PAS mohou však být také zakládány třídy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona. V takovýchto třídách bývají obvykle vytvořeny specifické podmínky přizpůsobené potřebám dětí s PAS.

Vzdělávání dětí s PAS bývá založeno na respektování zásad programu TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children), vycházejícího z principu individualizace, strukturalizace a vizualizace. Veškeré přístupy ke vzdělávání jsou implementovány značně individuálně dle potřeb konkrétního dítěte (Čadilová, Žampachová, 2012 cit. podle Bendová, 2014).

Jedním z požadavků na prostory těchto tříd je jejich přehledné rozčlenění, což přispívá k lepší a jistější orientaci dětí s PAS ve třídě (Jordan, Powell, 2003 cit. podle Bendová, 2014). V těchto třídách je kladen důraz na vytvoření jasné struktury času a struktury činností. Za účelem podpory dětí s PAS v oblasti časové orientace jsou v těchto třídách vytvářeny nástěnné a přenosné denní režimy, díky nimž dítě získá větší přehled o činnostech, které ho v průběhu dne čekají (Čadilová, Žampachová, 2012 cit. podle Bendová, 2014). Pedagogičtí pracovníci pracují v těchto třídách tak, aby byla dětem s PAS poskytnuta vizuální podpora ve formě různých konkrétních předmětů, fotografií, obrázků či symbolů – piktogramů, symbolů výměnného obrázkového komunikačního systému (dále „VOKS“) (Bendová, 2011 cit. podle Bendová, 2014). Za

účelem budování komunikace mohou být využívány systémy augmentativní a alternativní komunikace (dále „AAK“) (Kejklíčková, 2016).

Vzdělávání dětí s PAS v těchto třídách směřuje rovněž k vytvoření základů přiměřené sociální komunikace a sociálního chování vůči vrstevníkům i dospělým. Důležitou složkou vzdělávání těchto dětí je též nácvik sebeobslužných činností (Bendová, 2014) a rozvíjení pracovní pozornosti (Němec, Martinovská, 2018).

2.6. Vzdělávání v mateřské škole zřízené pro děti s tělesným postižením

Vzdělávání v mateřské škole pro tělesně postižené je určeno dětem s tělesným postižením ve věku od tří do šesti let, přičemž horní hranici věku je možno individuálně zvýšit (Milichovský, 2010). Vzdělávání v těchto mateřských školách bývá personálně posíleno v osobě dalšího pedagogického pracovníka a dle potřeby zabezpečeno souběžným působením dvou pedagogických pracovníků ve třídě. V případě, že je vzdělávání a péče o děti náročné natolik, že vyžaduje podporu dalšího pedagoga či jiného pracovníka (např. osobní asistent), je nezbytné jeho účast zajistit (Čadová a kol., 2012). Vzdělávání v mateřské škole pro tělesně postižené bývá koncipováno tak, aby byly splněny následující podmínky:

- Zajištění osvojení specifických dovedností v rozsahu individuálních možností dětí
- Zabezpečení možnosti pohybu dětí v prostorách školy pomocí dostupných technických prostředků nebo lidských zdrojů
- Vytvoření podmínek pro náhradní tělovýchovné aktivity dětí možné v rámci jejich postižení
- Využívání kompenzačních (technických a didaktických) pomůcek
- Snížený počet dětí ve třídě (Čadová a kol., 2012).

Speciální mateřské školy pro tělesně postižené poskytují dětem ucelenou rehabilitační a pedagogickou péči, kam spadá rovněž péče logopedická, léčebně-rehabilitační, pedagogicko-psychologická a sociální. Tyto mateřské školy mohou být internátního typu a v některých případech mohou být součástí ústavů sociální péče (Novosad, 2002).

Výchovně-vzdělávací obsah v mateřské škole pro tělesně postižené obvykle sestává z několika specifických oblastí. Při vzdělávání dětí s tělesným postižením je kladen důraz na rozvíjení motoriky, z toho důvodu bývají zařazovány činnosti zlepšující hybnost a koordinaci pohybů. Důležitou součástí programu v těchto mateřských školách bývá rehabilitační tělesná výchova. Další podstatnou oblastí, na niž se vzdělávání v mateřské škole zaměřuje, je utváření a rozvíjení komunikačních schopností a řečových dovedností, s případným využitím náhradních forem alternativní a augmentativní komunikace (Vašek, 1996 cit. podle Jakobová, 2011). Důležitou součástí vzdělávání v mateřské škole pro tělesně postižené je rozvíjení sebeobsluhy, nácvik základních dovedností osobní hygieny, oblékání a samostatnosti při jídle a pití. Pedagogičtí pracovníci těchto mateřských škol dále u dětí usilují o rozvíjení orientace v okolním prostředí a nácvik sebeuvědomování a vyjadřování potřeb. V neposlední řadě je pozornost zaměřena též na osvojování vědomostí, dovedností a poznatků úměrných schopnostem dětí (Vašek, 1996 cit. podle Jakobová, 2011), a to především formou hry (Opatřilová, 2010 cit. podle Bendová, 2014).

2.7. Vzdělávání v mateřské škole zřízené pro děti s kombinovaným postižením

Pro vzdělávání dětí předškolního věku s kombinovaným postižením mohou být též otevírány mateřské školy či třídy zřizované podle § 16 odst. 9 školského zákona. Pedagogičtí a další pracovníci daných škol se v rámci edukace těchto dětí snaží o:

- Uspokojování speciálních edukačních potřeb dětí s kombinovaným postižením
- Podporu rozvoje kognitivních procesů
- Rozvoj komunikačních předpokladů
- Rozvoj hrubé a jemné motoriky
- Rozvoj senzorky
- Rozvoj sebeobsluhy a samostatnosti
- Rozvoj emocionality
- Osvojování si žádoucích forem chování
- Podporu rozvoje autoregulačních mechanismů
- Budování nezávislosti dětí s kombinovaným postižením

- Podporu procesu komplexní rehabilitace (Opatřilová, 2005 cit. podle Bendová, 2015).

Pro vzdělávání dětí s kombinovaným postižením v mateřské škole je charakteristická jistá modifikace kurikula v podobě obsahové i formální úpravy obsahu edukace zohledňující specifické zvláštnosti těchto dětí. V těchto mateřských školách využívají pedagogičtí pracovníci při své práci kompenzační a edukační pomůcky za účelem zprostředkování vjemů a prožitků (Bendová, 2015). Nedílnou součástí programu v těchto třídách je využívání terapeutických a jiných přístupů, mezi něž patří polohování, snoezelen, koncept bazální stimulace, animoterapie (tj. hiporehabilitace, canisterapie atd.), arteterapie v širším slova smyslu (tj. arteterapie v užším slova smyslu, muzikoterapie atd.), psychomotorické terapie, budování funkční komunikace, často s využitím systémů AAK (Bendová, 2015).

2.8. Vzdělávání v mateřské škole zřízené pro děti s narušenou komunikační schopností

Mateřské školy zřízené pro děti s narušenou komunikační schopností je možno pojmenovat též jako mateřské školy logopedického typu. Jejich klientelou jsou děti s narušenou komunikační schopností (dále „NKS“), jejichž postižení je takového charakteru, že s ohledem na své postižení nemohou navštěvovat mateřskou školu hlavního vzdělávacího proudu (Klenková, 2006). V mateřských školách logopedických se vzdělávají děti s těžšími typy NKS, jejichž náprava pomocí ambulantní logopedické péče není úspěšná (Valenta a kol., 2014). Jde obvykle o děti se závažným typem i stupněm postižení, které se vztahuje k postižení centrálních procesů řeči v oblasti vnímání, zpracování a užívání řeči (Klenková, 2006). Cílovou skupinou těchto mateřských bývají obvykle děti se specificky narušeným vývojem řeči, s dysartrií, s těžší formou poruchy artikulace a fonologické poruchy, s koktavostí či s kombinovanými vadami řeči (Valenta a kol., 2014). O přijetí dítěte s rozsáhlou poruchou řeči do tohoto typu mateřských škol je nutno rozhodovat vždy zcela individuálně (Kutálková, 2011).

Vzdělávání v mateřské škole logopedického typu se uskutečňuje v klidném a bezpečném prostředí. Děti s NKS totiž dobře nesnášejí rušné prostředí v příliš početném kolektivu dětí, působící jako stresový a zátěžový faktor (Vrbová, 2012 cit.

podle Bendová, 2014). Nezbytnou a klíčovou složkou vzdělávání v mateřských školách logopedických je intenzivní a soustavná podpora rozvoje komunikačních schopností a náprava řečových vad (Slowík, 2016).

Docházka do mateřských škol logopedického typu bývá často kombinována s péčí klinické logopedie, jak uvádí Kutálková (2011). V praxi to obvykle vypadá tak, že učitelky působící v těchto třídách se denně věnují drobnému a trpělivému nácviku komunikačních schopností v malé skupině dětí. Na tuto péči poté navazuje práce logopeda, který poskytuje dětem individuální logopedickou péči a v případě potřeby také návaznost na další odborníky. Podpora logopeda spočívá též v poskytování individuální pomoci rodičům dítěte. V rámci konzultací má logoped více času veškeré postupy rodičům vysvětlit a nabídnout jim náměty pro domácí nácvik. V těchto mateřských školách probíhá kvalitní spolupráce mezi učitelkami a logopedem (Kutálková, 2011).

Vhodnou součástí vzdělávání v mateřské škole logopedického typu je využívání různých pracovních materiálů zaměřených na rozvoj řeči, sluchového vnímání, zrakového vnímání či grafomotoriky (Vrbová, 2012 cit. podle Bendová, 2014). Je důležité poukázat na pozitivní přínos vzdělávání dítěte se závažným typem NKS v mateřské škole logopedické, případně v logopedické třídě pro následné zařazení do podmínek hlavního vzdělávacího proudu a též pro jeho socializaci (Klenková, 2006).

3 Začínající učitel

3.1. Definice začínajícího učitele

V odborné literatuře je možno zachytit mnoho názorů definujících, kdo je začínajícím učitelem. Začínající učitel může být definován jako učitel v prvním školním roce jeho pedagogického působení, jak uvádí Šimoník (1995). Definice se opírá o školní rok, jakožto o relativně uzavřený celek z hlediska práce školy, učitele a dětí. V průběhu školního roku se učitel seznamuje s celkovým chodem školy, s rozsahem i obsahem své učitelské profese a osvojuje si základní didaktické dovednosti. První školní rok je obdobím, kdy se začínající učitel nejintenzivněji identifikuje se svým životním povoláním. V tomto roce zároveň u začínajícího učitele dochází ke konfrontaci představ

a ideálů s realitou, ke konfrontaci jeho přípravy se skutečným výkonem profese a ke konfrontaci mezi teorií a praxí (Šimoník, 1995).

Vítečková (2018) označuje začínajícího učitele jako učitele v adaptačním období, jež je možno chápat jako období začátku profesní dráhy učitele a rovněž jako dobu, kdy je učiteli poskytována podpora vedením školy, nebo v případě absence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové pracovní prostředí. Adaptační období může dle autorky představovat první rok praxe. Následující roky pak zaujímají období stabilizace, ukotvení v profesi (Vítečková, 2018).

Začínajícího učitele lze vymezit také jako učitele, který již má základní pedagogické znalosti, osvojuje si nové edukační postupy, objektivně hodnotí své výchovné strategie a modifikuje je na základě praktických zkušeností, kolegiální podpory a sebereflexe své činnosti (Chudý, Neimeister, 2014 cit. podle Najmonová, 2020). Začínající učitel může být považován za mladého, nezkušeného, nezralého, neovládajícího dosud všechny pracovní techniky a postupy, ale také za perspektivního, nadšeného a nadějného, jak podotýká Podlahová (2004).

Délku období ohraničující působení v roli začínajícího učitele nelze jednotně časově vymezit, jelikož se odvíjí od typu školy, aprobační výše úvazku či individuálních zkušeností učitele. Za toto období se obvykle považuje prvních pět let profesní praxe (Průcha, Walterová, Mareš, 2009 cit. podle Vítečková, 2018). V anglosaských zemích se délka tohoto období pohybuje od tří do pěti let, jak uvádí tamní literatura (Podlahová, 2004). Podle zamýšleného kariérního systému je možno na začínajícího učitele nahlížet také jako na učitele v kariérním stupni jedna. Za začínajícího učitele je zde pokládán čerstvý absolvent nebo učitel nastupující z odborné praxe. Délka adaptačního období je v rámci tohoto modelu ohraničena dvěma roky. Učitel by měl v průběhu této doby postupovat podle plánu profesního rozvoje učitele. Podpora začínajícího učitele by měla být zajištěna ze strany uvádějícího učitele, vedení školy, ale také ze strany pedagogické fakulty či učitele ve třetím kariérním stupni z jiné školy. Po dvou letech profesní praxe by mělo dojít k vyhodnocení adaptačního období ve vztahu k plánu profesního rozvoje – na základě hodnocení ředitele, uvádějícího učitele a dokladového portfolia (MŠMT, 2018 cit. podle Vítečková, 2018).

3.2. Profesionální kompetence začínajícího učitele

Obsah této kapitoly považují za vhodné doplnit souborem profesních kompetencí, jichž by měl začínající učitel dosáhnout, sestavený H. Hutly (2008). Podle ní by měl být začínající učitel dobře připraven na to, převzít zodpovědnost za plánování a organizaci dění ve třídě. Začínající učitel ve speciální třídě musí být zkušeným profesionálem, (Sharp, Goode, Grote-Garcia, 2020) vybaveným dobrým profesním znalostním a dovednostním základem, který mu umožní využívat všechny dostupné prostředky pro kvalitní edukaci dětí. Další nezbytnou profesní kompetencí je dovednost učitele využívat metody kontroly a vhodné strategie vedení dětí ve výchovně-vzdělávacím procesu. Od začínajícího učitele se očekává, že bude schopen nastavit tvořivou sociální atmosféru a zároveň bude umět efektivně komunikovat i s partnery školy. Je důležité, aby byl začínající učitel připraven udržet si profesionální image – profesionálně se rozvíjet a odpovídajícím způsobem se chovat a vystupovat. V neposlední řadě by měl být schopen sebeuvědomění a sebehodnocení, a to i prostřednictvím svých kolegů (H. Hutly, 2008 cit. podle Dytrtová, Krhutová, 2009).

3.3. Specifické znaky v práci začínajících učitelů

První kroky začínajících učitelů ve svém povolání jsou jistým způsobem specifické a jedinečné, liší se od jiných profesí. Úvodem je nutné říci, že začínající učitel musí od počátku svého nástupu do profese ovládat a zvládat veškeré stránky učitelské práce. Od začínajícího učitele se vyžaduje, aby již od prvního dne svého působení ve speciální třídě zastal všechny bohatě diferencované úkoly, které k výkonu jeho povolání náleží (Podlahová, 2004).

Na počátku profesní kariéry začínajícího učitele dochází k jisté záměně rolí, jež spočívá v přerodu studenta v učitele zodpovědného za vedení a vzdělávání dětí (Buchtová, 2020). Významným počátečním úkolem začínajícího učitele je tedy posun v náhledu na sebe sama, jak potvrzuje Janíková (2019 cit. podle Syslová, Borkovcová, 2022). S tímto souvisí také fakt, že od této doby musí začínající učitel ve větší míře korigovat své názory na chování a vyjadřování tak, jak to přísluší společenské roli učitele (Buchtová, 2020).

Prožívání začínajícího učitele může být poznamenáno protichůdnými pocity – stresem, radostí, klidem, nervozitou, pocity sebedůvěry či pochybnostmi (Najmonová, 2020). Začínající učitel může v kontextu svého profesního působení pociťovat naději, ale také obavy z možného neúspěchu (Podlahová, 2004). Začínajícího učitele může v prvních letech praxe provázet strach, zda dokáže být učitelem. Na druhou stranu může nabýt klamného zdání, že své profesní činnosti úspěšně zvládá, ačkoliv má pouze minimální praxi. Do psychického stavu začínajícího učitele se mohou rovněž promítnout obavy týkající se navázání kvalitního vztahu s dětmi a s kolegy. Nemalou roli mohou mít i obavy z možné nekázně dětí ve třídě (Vašutová, 2007 cit. podle Najmonová, 2020).

Již v profesních počátcích si může začínající učitel povšimnout výrazného znaku učitelství, a to nepříliš jasné představy o konečném produktu neboli cíli jejich snažení. Důsledkem této nejistoty může být pocit neuspokojení, zbytečnosti, marnosti, což může vést ke vzniku syndromu vyhoření. Dosažení uspokojení z učitelské práce může začínajícímu učiteli také zabraňovat velká vzdálenost mezi hlavními cíli práce učitele a menšími, dílčími cíli a úspěchy dosaženými každodenní prací (Podlahová, 2004).

Činnost učitele je nutno chápat jako integrovanou, bohatě členěnou a dynamicky se proměňující strukturu. Je tedy podstatné, aby učitel používal ve své praxi integrovaně všechno, co se naučil, a to i v neznámých situacích. Limitem může být i to, že v rámci přípravy na svou budoucí profesi není učitel trénován na zvládnání různých nepředvídatelných situací vyskytujících se pouze v praxi (Podlahová, 2004), což se může odrazit v jeho obavách (Vašutová, 2007 cit. podle Najmonová, 2020).

4 Adaptace

4.1. Adaptace zaměstnanců

Dříve, než budou popsána specifika adaptace začínajícího učitele ve speciální mateřské škole, považuji za důležité obecně vymezit, co termín „*adaptace zaměstnanců*“ označuje. Adaptace zaměstnanců, jinými slovy též orientace zaměstnanců, představuje poslední etapu postupu obsazování volných pracovních míst. Jejimi součástmi jsou formální i neformální procedury, s nimiž se pojí

informování, odborné zapracování a sociální začlenění přijatého zaměstnance v novém zaměstnání (Šikýř, 2014).

Proces adaptace může probíhat cestou formální, nebo neformální. Formální adaptace se uskutečňuje prostřednictvím adaptačního programu pod vedením manažera nebo pověřeného, obvykle zkušeného zaměstnance. Oproti tomu má neformální adaptace spontánní průběh, který je ovlivňován sociálním okolím, především spolupracovníky (Šikýř, 2014). Smyslem adaptačního procesu je co nejrychlejší a nejefektivnější zapojení nového zaměstnance do pracovního kolektivu i organizace, jeho adaptace na styl práce, osvojení si specifických znalostí a dovedností a ztotožnění se s cíli organizace (Lochmannová, 2016).

4.2. Adaptační program

Pod pojmem „*Adaptační program*“ je možno představit si souhrn formalizovaných opatření na podporu odborné a sociální adaptace nových zaměstnanců v organizaci (Lochmannová, 2016). Začátek adaptace prostřednictvím adaptačního programu je ohraničen dobou počínající dnem nástupu nového zaměstnance do práce a končí rozhodnutím manažera, často uplynutím sjednané zkušební doby. V tomto momentě by již zaměstnanec měl být připraven samostatně vykonávat sjednanou práci a vykazovat požadovaný výkon (Šikýř, 2014).

Nedílnými součástmi adaptace s využitím adaptačního programu je zajištění informování, odborného zapracování a sociálního začlenění přijatého zaměstnance (Šikýř, 2012).

Nový zaměstnanec by měl být informován o skutečnostech podstatných pro výkon práce na daném pracovišti, zejména o povaze, požadavcích a podmínkách práce. Toto informování může být realizováno personalistou, manažerem či pověřeným zaměstnancem, a to ústně, anebo písemně (Šikýř, 2012).

Cílem odborného zapracování nového zaměstnance je jeho přivyknutí na podmínky a požadavky pracovního místa tak, aby mohl co nejrychleji vykonávat sjednanou práci a dospěl k požadovanému výkonu. Odborné zapracování bývá zajišťováno ze strany zkušeného spolupracovníka, který využívá rozmanitých metod vzdělávání nového

zaměstnance na pracovišti (instruktáž, asistování, pověření úkolem, rotace práce) nebo mimo pracoviště (seminář, demonstrování, případová studie, pracovní porada) (Šikýř, 2012).

Sociální začlenění spočívá v přivyknutí nového zaměstnance na sociální vztahy na pracovišti, v překonání počáteční nejistoty a ve vyvolání pozitivního vztahu k práci a k danému pracovišti. K sociálnímu začlenění dochází za podpory manažera a spolupracovníků usilujících o vytváření a udržování optimálních pracovních vztahů na pracovišti (Šikýř, 2012).

Adaptace formou adaptačního programu je provázena neformálním a formálním hodnocením nového zaměstnance ze strany manažera. K neformálnímu hodnocení dochází podle potřeby v průběhu adaptačního procesu, kdy manažer vede zaměstnance k dosažení požadovaných pracovních a rozvojových cílů. Ke konci adaptačního programu se uskutečňuje formální hodnocení, jehož náplní je společné shrnutí průběhu a výsledků tohoto programu manažerem a novým zaměstnancem (Šikýř, 2014).

Správný průběh adaptace nového zaměstnance je východiskem pro jeho následné úspěšné vedení k vykonávání sjednané práce, k dosahování požadovaného výkonu a celkově pro optimální fungování organizace (Šikýř, 2014).

4.3. Adaptace začínajícího učitele ve speciální mateřské škole

Začínající učitel se musí při nástupu do speciální mateřské školy zadaptovat na podmínky nového pracoviště zahrnující kolektiv kolegů, dětský kolektiv, prostředí speciální třídy, režim dne nebo využívané metody a způsoby práce. Další podstatným úkolem začínajícího učitele je jeho adaptace na roli zaměstnance, pedagoga i kolegy. Veškeré snahy směřují k tomu, aby začínající učitel dosáhl co nejdříve požadovaného výkonu (Syslová, Borkovcová, 2022).

Adaptace začínajícího učitele může být pomyslně rozdělena na složku pracovní a sociální. Pod pojmem „*pracovní adaptace*“ se rozumí přijetí cílů a filozofie školy a rozvoj profesních dovedností. V rámci „*sociální adaptace*“ začínající učitel navazuje a prohlubuje kolegiální vztahy na pracovišti (Syslová, Borkovcová, 2022). Ke svým

profesním začátkům může začínající učitel přistupovat různými způsoby, které budou níže popsány.

4.4. Možné přístupy začínajícího učitele ke svým profesním začátkům

Jedním z možných přístupů, který začínající učitel na počátku své profesní dráhy zvolí, je aplikace naučených vědomostí a dovedností získaných studiem na vysoké škole. Tímto způsobem může ale dojít k tomu, že začínající učitel dostatečně nezohlední specifika konkrétní dětské skupiny a pracoviště. Na počátku profesní dráhy může též pracovat způsobem mechanického napodobování jiných učitelů, které již zná, nebo o nichž četl, případně slyšel. Jedná se tedy o napodobování toho, co se stalo v jiné situaci, v jiné době a za jiných podmínek. Někdy se stane, že začínající učitel čerpá při své činnosti ze své osobní zkušenosti, přičemž napodobuje to, co již zažil jako dítě a co se jemu v dřívějších dobách líbilo. Tímto začínající učitel opakuje hotové vzorce chování, čímž se ale dostává k určitému schematismu (Podlahová, 2004).

Lepším způsobem je, když bude začínající učitel vycházet ze svých pozitivních zkušeností z dřívějších dětských let, ale přehodnotí je v souvislosti s kompetencemi, které získal v průběhu studia na vysoké škole. Dále je vhodné, aby začínající učitel porovnal své teoretické pedagogické vědomosti se skutečností a zároveň využil své schopnosti kritického myšlení (Podlahová, 2004). Metoda sebereflexe, při níž začínající učitel reflektuje vlastní jednání v pedagogických situacích, přispívá k jeho profesnímu rozvoji (Juklová, 2013). V souvislosti s tímto se odehrává proces „hledání vlastní identity učitele“ (Švaříček, 2007 cit. podle Hanušová, Kohoutek, Minaříková, Píšová, 2017). Je ideální, aby byl začínající učitel schopen a ochoten pracovat tvořivě a řídit se zásadami z *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*. V neposlední řadě je důležité, aby začínající učitel uměl flexibilně reagovat na případnou změnu podmínek na pracovišti (Podlahová, 2004), leč na oblast řešení problémových situací v terénu nejsou začínající učitelé v rámci pregraduální přípravy dostatečně připravováni (Průcha, 2002 cit. podle Juklová, 2013).

4.5. Častá překvapení začínajícího učitele ve speciální mateřské škole

V důsledku toho, že začínající učitel obvykle dopředu nezná všechny charakteristiky pracovního prostředí, v němž bude působit, může se po nástupu setkat s mnohými překvapivými či náročnými skutečnostmi, které se objeví. Začínající učitel může v těchto počátcích prožívat tzv. šok z praxe, který bývá přirozenou součástí adaptačního procesu (Katz, 1972 cit. podle Syslová, Borkovcová, 2022). Níže popsané neočekávané skutečnosti byly upraveny pro podmínky mateřských škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona.

Obsah jednotlivých oblastí vzdělávací nabídky

Vzhledem k tomu, že je obsah jednotlivých oblastí vzdělávací nabídky stanoven v některých dokumentech, zejména v *„Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání“*, je nutné, aby se začínající učitel ve svém vlastním zájmu s tímto obsahem včas seznámil, což mu bude v profesních začátcích i po celou dobu praxe ku prospěchu. Avšak možné počáteční obtíže mohou vyplývat z nedostatku znalostí a dovedností didaktického, pedagogického, psychologického a hygienického charakteru (Podlahová, 2004).

Různost školních vzdělávacích programů

Každá mateřská škola, včetně té zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, má povinnost zpracovat svůj *„Školní vzdělávací program“* uzpůsobený podle jejích specifických podmínek. Výchozím pro tvorbu všech Školních vzdělávacích programů je *„Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání“*, který stanovuje základní pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku. Pro začínajícího učitele může být překvapující určitá specifická náplň práce ve třídě mateřské školy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona. Proto by se měl nutně seznámit s RVP PV, a následně s konkrétním *„Školním vzdělávacím programem“* dané školy, aby se vyhnul některým neočekávaným a překvapivým skutečnostem (Podlahová, 2004) a ztotožnil se s filozofií školy (Syslová, Borkovcová, 2022).

Přístup uvádějícího učitele

V některých případech nemusí být začínajícímu učiteli uvádějící učitel přidělen, a to z mnoha různých důvodů. Přitom uvádějící učitel může a měl by pro začínajícího učitele představovat osobu, která dokáže poskytnout začátečníkovi odbornou i psychickou oporu, a tím snížit jeho profesní nejistotu na minimum. Někdy je však přidělení uvádějícího učitele pouze formálním aktem (Podlahová, 2004). Uvádějící učitel může svoji funkci vnímat buďto jako zátěž či nedoceněnou práci, anebo jako poctu, a podle toho pak na začínajícího učitele působit. Je tudíž podstatnou otázkou, zda se uvádějící učitel chtěl uvádějícím učitelem opravdu stát, a za jakých okolností byl do své funkce jmenován (Vítečková, 2018).

Rozdíl mezi vlastními metodami a postupy starších učitelů

V průběhu studia na vysoké škole získá začínající učitel přehled o nových, moderních metodách a zásadách, které je možné a v některých případech rovněž vhodné při vzdělávání dětí se SVP aplikovat. Nicméně někteří kolegové nemusí mít pro tyto nové metody pochopení, a mohou tak práci začínajícího učitele znevažovat. V první řadě je potřebné, aby se začínající učitel přesvědčil o efektivitě a účelnosti využívání těchto nových metod. Dále je vhodné, aby se začínající učitel zamyslel nad možnými výhodami starších metod a na základě těchto úvah pak postupy své práce přiměřeným způsobem přehodnotil (Podlahová, 2004). Pedagogický styl i odborné názory kolegů ve třídě mohou být odlišné, nicméně právě proto by měla být nastavena jednotná pravidla pro interakci s dětmi i s rodiči, jak nastiňuje Svobodová a kol. (2010).

Stav materiálního vybavení školy

Začínající učitel může být v počátcích překvapen buďto dobrou, či naopak nedostatečnou vybaveností didaktickými pomůckami a prostředky. Ke zvládnutí či zlepšení této situace může napomoci zamyšlení se nad tím, jak chybějící prostředky nahradit, jak a kde sehnat sponzory nebo jak zainteresovat rodiče (Podlahová, 2004).

Rozsah administrativních a jiných povinností

Výkon administrativních povinností nebývá oblastí, na niž by se začínající učitelé cítili být dostatečně připraveni (Havel et al., 2018; Soukupová, 2018; Syslová, Parmová, 2017 cit. podle Syslová, Borkovcová, 2022). V kontextu speciální mateřské školy se

jedná o vykonávání administrativní práce související s chodem školy, s fungováním konkrétní třídy či se vzděláváním jednotlivých dětí se SVP. Mezi takovéto administrativní činnosti patří zejména vedení dokumentace jednotlivých dětí, práce se školními dokumenty – s třídní knihou, s tematickými plány, vypracovávání zpráv o četnosti a náplni třídních schůzek, příprava informací pro rodiče (Podlahová, 2004).

Neznalost pracovního řádu, právních a bezpečnostních předpisů

Začínající učitel může být překvapen všemi náležitostmi spojenými s dodržováním bezpečnostních pravidel. Je to však důležitá součást jeho profese, na niž obvykle nebývá připravován (Podlahová, 2004). Zajištění bezpečnosti dětí tak může pro začínající učitele představovat náročný úkol (Juhaňák et al., 2018 cit. podle Syslová, Borkovcová, 2022). Z toho důvodu je vhodné, aby si začínající učitel prostudoval některé dokumenty zabývající se právě touto problematikou. Spadá sem zejména „Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení“, dále „Charta lidských práv“, „Charta práv dítěte“, „Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání“ a v neposlední řadě též „Vyhláška č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných“ (Podlahová, 2004).

Časová náročnost učitelské práce

V profesních počátcích začínající učitel zjistí, že práce učitele je časově obsáhlejší, než činí jeho hodinový úvazek. Pracovní dobu učitele ve speciální mateřské škole je možno rozdělit na přímou a nepřímou pedagogickou činnost (MŠMT, 2019). Přímá pedagogická činnost označuje přímou práci s dětmi vykonávanou v prostředí mateřské školy. Nepřímou činnost vykonává učitel vlastní přípravou na samotnou přímou pedagogickou činnost. Zatížený začínající učitel by si měl uvědomit, že cvikem, praxí a převedením některých prací do rutinní nebo efektivnější podoby je možno časem dosáhnout vměstnání všech činností do časově snesitelného rozměru (Podlahová, 2004).

Vztahy na pracovišti

Začínající učitel může být rozčarován vztahy na pracovišti, které mnohdy nemusí být ideální a idylické. Vztahy v rámci kolektivu školy mohou být ovlivněné kvalifikačním a věkovým složením, feminizací či způsobem řízení. Protože začínající učitel nezná

všechny souvislosti a důvody, které určují sociální chování kolegů, neměl by je ani ukvapeně soudit. Nicméně je možné, aby začínající učitel inicioval neformální společné aktivity, a dopomohl tak ke zkvalitnění vztahů na pracovišti (Podlahová, 2004). Dále je důležité, aby začínající učitel dokázal sladit své přístupy s kolegou, s nímž působí ve třídě, a osvojil si psaná i nepsaná pravidla, jak vycházet s kolegy (Syslová, Borkovcová, 2022). Jinak se od začínajícího učitele očekává chování vyznačující se korektností, kolegiální, kooperací, empatií, ale též schopností asertivně bránit svá lidská práva (Podlahová, 2004) tak, aby se stal rovnoprávným členem školní komunity (Syslová, Borkovcová, 2022).

Výše učitelského platu a jeho skladba

Plat učitele je složen z pevné (tarifní) složky, ale také ze složky pohyblivé, vyjadřující ocenění a uznání zásluh, péle, aktivity a výsledků učitele ředitelem školy. Osobní ohodnocení začínajícího učitele může být vzhledem k jeho „začátečnickví“ často minimální až miniaturní, což může vyvolat nemilé překvapení (Podlahová, 2004), vzhledem k tomu, že se jedná o takto psychicky náročnou profesi (Syslová, Borkovcová, 2022).

Změněná kvalita kázně dnešních dětí, nekázeň dětí

Kázeň dnešních dětí nemusí být nutně shodná s kvalitou kázně, kterou si začínající učitel pamatuje ze svých dřívějších dětských let. Začínajícího učitele tak může překvapit změna chování i způsobu komunikace dnešních dětí (Podlahová, 2004). Začínající učitel může mít potíže s budováním a udržováním autority ve třídě a stejně tak i s kázní. Zrovna tak nemusí oplývat jistotou při řešení výchovných problémů (Buchtová, 2020). Za účelem zlepšení atmosféry ve třídě a vytvoření pozitivní vazby mezi učitelem a dětmi se osvědčuje využívání efektivních komunikačních technik založených na vzájemném respektu. Učitel by měl dětem podávat pozitivní zpětnou vazbu, pozitivní vzory a nezapomínat na účinek sociálního zrcadla, které nastavuje svým chováním dětem (Svobodová a kol., 2010).

Postoj rodičů ke škole

Učitel se ve své praxi setkává s různými typy rodičů. Někteří rodiče spoléhají na mateřskou školu, jakožto na servisní službu. Jiní rodiče vykazují známky

nespolupracujícího chování a další rodiče jsou přesvědčeni, že by své děti vychovávali a vzdělávali sami lépe. Existují však také rodiče spolupracující, vstřícní a ochotní pomáhat učitelům i škole. Začínající učitel tak musí různé typy rodičů rozpoznat a na základě toho zvolit odpovídající způsoby komunikace a spolupráce (Podlahová, 2004).

V prostředí speciální mateřské školy je velice důležité, aby začínající učitel pravidelně s rodiči konzultoval veškeré podstatné záležitosti týkající se vzdělávání daného dítěte. Informace týkající se chování dítěte v domácím prostředí či jeho preferencí mohou začínajícímu učiteli též pomoci při uplatňování přístupů navržených dle individuálních potřeb dítěte. Rodiče dětí se SVP jistě ocení informace o náplni dnů uplynulých i budoucích, což by začínající učitel neměl opomenout (Kotová, 2021). Mezi podmínky spolupráce mezi začínajícími učiteli a rodiči, jež vymezuje Juklová (2013), patří vzájemný respekt, pozitivní komunikace a pochopení.

Výskyt minorit a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Začínající učitel, v pregraduálním studiu připravovaný na práci s dětmi se SVP, by měl mít v rámci této problematiky rozvinuté znalosti a dovednosti. Nicméně i takto specificky připravovaný začínající učitel se může setkat s určitými problematickými a obtížnými situacemi, které se vynoří. Chybí mu totiž bohaté zkušenosti, které oproti němu někteří déle působící kolegové již za dobu své praxe získali. Tito kolegové mohou být začínajícímu učiteli jistou oporou při nacházení vhodných přístupů vyhovujícím potřebám dětí se SVP. Další zdroje případné pomoci mohou začínající učitelé nacházet například v pracovnících speciálně pedagogických center (Podlahová, 2004).

Celková odlišnost školní skutečnosti od představ

Realita školního prostředí může být odlišná od představ začínajícího učitele, které si o ní vytvořil, a to na základě svých vlastních vzpomínek či na základě absolvování pregraduální přípravy. Zároveň by se měl začínající učitel vyrovnat se skutečností, že každá škola je specifická, má své klima, rituály, vztahy, zvyklosti a tradice. Poučením může být, že představy je možno úspěšně korigovat a přizpůsobovat realitě. Ale i na druhou stranu je realitu též možno přizpůsobovat představám a ideálům (Podlahová, 2004).

Výše uvedené slabé stránky začínajících učitelů, jejich nedostatečné zkušenosti, prvotní překvapení a potíže je možno považovat nikoliv za příjemnou, ale jako přirozenou součást jejich profesní kariéry. K jejich překonání je však nutno přistupovat s aktivním zaujetím, snahou, vytrvalostí a vlastní činností směřující k vytvoření nezbytných profesionálních podmínek (Jesenská, 1986 cit. podle Buchtová, 2020).

O úspěšném ukončení adaptačního procesu můžeme hovořit, pokud dojde k tzv. konsolidaci a stabilizaci začínajícího učitele, tedy v případě, když je schopen přiměřeně vnímat jednotlivé děti, pracovat s vybudovanou jistotou a vycházet ze svých vlastních zkušeností (Syslová, Borkovcová, 2022). Výsledek adaptačního procesu označuje Lochmannová (2016) jako tzv. adaptovanost zaměstnance, jež se vyznačuje odvedenými výsledky práce a začleněním do sociálních vztahů.

Vysoce kladně hodnocenou ovlivňující silou v procesu pracovní a sociální adaptace začínajících učitelů se stává podpora ze strany vedení školy a dalších aktérů usnadňujících profesní začátky začínajících učitelů. S tímto související problematika uvádění začínajících učitelů do praxe je předmětem následující kapitoly.

5 Uvádění začínajícího učitele do praxe

5.1 Význam uvádění

V počátcích nástupu do speciální třídy se začínající učitel musí nejprve zorientovat na novém pracovišti. Postupně tak proniká do tajů nového pracovního prostředí, seznamuje se s kolektivem kolegů i dětí, se svými povinnostmi, s uspořádáním a vybavením školy. Je stále zaměstnán přemýšlením nad složitostmi výchovně-vzdělávacího procesu, s nimiž se setkává. V důsledku všech těchto dojmů potřebuje často povzbudit, poradit nebo poučit. Zde přichází na řadu pomoc a podpora spolupracovníků, kteří mohou být začínajícímu učiteli významnou oporou. Způsob, jakým jsou tito učitelé na novém pracovišti ve svých profesních počátcích vedeni, nese pojmenování „*uvádění*“ začínajících učitelů do praxe (Šimoník, 1995).

S nástupem začínajícího učitele do speciální třídy se pojí jeho postupné začleňování do kolektivu pracovníků dané mateřské školy. V průběhu prvního roku praxe si začínající učitel utváří vztahy k ostatním členům kolektivu MŠ. Zároveň se formuje

vědomí sounáležitosti. Způsob přijetí začínajícího učitele vedením i ostatními členy kolektivu školy bývá důležitým faktorem ovlivňujícím utváření těchto vztahů (Šimoník, 1995). Stejně tak Vítečková (2018) popisuje, jak se vztahy mezi začínajícím učitelem a jeho kolegy mohou stát významným faktorem při rozhodování o setrvání v profesi.

První kroky začínajícího učitele na novém pracovišti speciální třídy mohou být náročné. Proto by mělo nástupní pracoviště poskytnout začínajícímu učiteli nezbytnou adekvátní pomoc a podporu přizpůsobenou jeho individuálním potřebám (European Commission, 2021 cit. podle Syslová, Borkovcová, 2022). To, aby se začínajícímu učiteli jeho práce co nejvíce dařila, by mělo být společným úkolem všech členů kolektivu školy. Toto pojetí zdůrazňuje především potřebu kvalitního vzdělávání všech dětí, o které by měli všichni pedagogičtí pracovníci usilovat (Šimoník, 1995).

Ředitel školy může pro uvádění začínajícího učitele do praxe využít mechanismy různého druhu, které by měly být především efektivní. Jejich účelem je nastartování pozitivních procesů profesní socializace a profesního zrání. Podpora začínajícího učitele by tedy měla směřovat k získávání větší sebedůvěry při uplatňování základních pedagogických kompetencí a též k získávání dovedností, které si začínající učitel během studia neosvojil (Vítečková, 2018).

Nové pracoviště je možno chápat také jako přirozený článek, v němž začínající učitel obvykle pokračuje v rozvíjení a dotváření jeho odborných a metodických vědomostí a dovedností (Šimoník, 1995). V průběhu adaptačního období hodnotí začínající učitel na základě zkušeností, prožitků a reakcí okolí svou činnost, utváří si modely pedagogického uvažování a chování (Vítečková, 2018). Je nutné uvědomit si, že způsob vedení začínajícího učitele na novém pracovišti má rozhodující vliv na jeho další profesionální vývoj (Šimoník, 1995). Nástupní pracoviště by mělo začínajícímu učiteli dále poskytnout ochranné faktory nezbytné k tomu, aby rozvinul schopnosti úspěšně se vypořádat se stresem, s nepřízní osudu, s pracovní zátěží a se vztahy, jakožto se součástími každodenní práce učitelů (Benjamin, Black, 2012). K rozvoji pracovních schopností začínajícího učitele na druhou stranu výrazným způsobem přispívá i jeho vlastní aktivita, ochota učit se od kolegů, přemýšlení o své práci a v případě potřeby kladení dotazů kompetentním pracovníkům, jak zdůrazňuje Prášilová (2006).

5.2. Historie a současnost uvádění

Vyhláška č. 79/1977 Sb., o jednotném systému dalšího vzdělávání

O tzv. „uvádění“ začínajících učitelů do praxe se začalo hovořit v roce 1977, kdy tehdejší Ministerstvo školství ČR vydalo „*Vyhlášku o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů*“, vymezující proces uvádění, a „*Instrukci Ministerstva školství ČR*“ podrobnějšího charakteru. V této době bylo uvádění začínajících učitelů považováno za součást celkového systému dalšího vzdělávání učitelů, s cílem pomoci začínajícímu učiteli překonávat prvotní profesní těžkosti a tvořivě aplikovat osvojené vědomosti v praxi. Začínající učitelé byli uváděni tzv. uvádějícím učitelem, přičemž proces uvádění byl vystaven kontrole ze strany nadřízených složek (Šimoník, 1995). Uvádějící učitel byl dle tehdejší legislativy určen všem začínajícím učitelům. Uvádění probíhalo po dobu jednoho školního roku a bylo ukončeno komplexním hodnocením začínajícího učitele ředitelem ve spolupráci s uvádějícím učitelem (Vítečková, 2018).

V roce 1982 byla vydána metodická příručka pro začínající a uvádějící učitelky mateřských škol „*Uvádění začínajících učitelek mateřských škol do praxe*“, která vymezovala cíl uvádění i konkrétní úkoly jednotlivých aktérů uvádění. Mezi povinnosti začínající učitelky patřila zejména spolupráce s uvádějící učitelkou na vypracování svého individuálního plánu, seznámení se s úkoly „*Programu výchovné práce pro jesle a mateřskou školu*“, svědomitý přístup k plánování a hodnocení výchovné práce či zapojování se do činnosti pedagogického kolektivu mateřské školy. Činnost uvádějící učitelky spočívala v pomoci začínající učitelce s vypracováním individuálního plánu uvádění a v předávání zkušeností při plánování práce a přípravě na činnosti s dětmi. Na celkovém hodnocení uvádění do praxe se podílela uvádějící učitelka ve spolupráci s ředitelkou mateřské školy, které zároveň pomáhaly začínající učitelce začlenit se do kolektivu školy a navazovat kontakty s rodiči dětí (Syslová, Borkovcová, 2022).

Dle Šimoníka (1995) bylo tehdejší uvádění pro začínající učitele přínosem, což dokládá fakt, že pomoc začínajícím učitelům v jejich profesních začátcích dostala na mnohých školách charakter systému. Uvedené legislativní dokumenty byly ovšem v roce 1985 zrušeny, a od této doby nemá uvádění začínajících učitelů v České republice žádnou legislativní oporu (Vítečková, 2018).

Individuální projekt národní – IPN Kariérní systém (2012 – 2015)

O uvádění začínajících učitelů do praxe bylo od roku 2012 pojednáváno v souvislosti s realizací národního projektu „*OP VK Kariérní systém*“, který usiloval o nastavení kariérního systému v oblasti školství. Výsledkem mělo být umožnění učitelům a ředitelům škol celoživotního zvyšování kvality jejich práce a následně zavedení motivujícího systému odměňování podle předem daných pravidel (Vítečková, 2018). V rámci kariérního systému byl vytvořen tzv. „*Standard učitele*“, vymezující požadavky na osobnostní kvality a profesní dovednosti učitele, a to ve čtyřech postupných kariérních stupních (Vítečková, 2018). Každý začínající učitel, ukončivší pregraduální přípravu, měl nejdříve absolvovat dvouleté tzv. adaptační období, v jehož průběhu mu měla být poskytována podpora ze strany uvádějícího učitele a vedení školy (Syslová, Borkovcová, 2022). V České republice však nedošlo k podpoře tohoto projektu, a tudíž ani k legislativnímu ukotvení uvádění začínajících učitelů (Vítečková, 2018).

„Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO)“

Dalším projektem týkajícím se možnosti uvádění začínajících učitelů je projekt OP VVV „*Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO)*“, jež realizuje Národní pedagogický institut České republiky již od ledna roku 2018. Projekt usiluje o vytvoření nové koncepce, orientované na podporu odborného růstu učitelů s důrazem na kvalitu za pomoci několika nástrojů, mezi něž patří již zmíněná podpora začínajících učitelů. Tato podpora by měla probíhat ve spolupráci s uvádějícími učiteli a s vedením škol. Model systému bude připraven na základě spolupráce se zástupci fakult a škol připravujících učitele. Jeho součástí bude „*Návod a doporučení*“ pro úspěšný adaptační proces (Vítečková, 2018).

Dlouhodobý záměr 2019 – 2023

V současné době jsou některé záměry týkající se podpory začínajících učitelů uvedeny ve strategickém dokumentu s názvem „*Dlouhodobý záměr 2019 – 2023*“. Mezi cíle, které si tento dokument klade, patří zejména vytvoření systému a podmínek pro podporu začínajících učitelů a podpora uvádějících učitelů (Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019 – 2023, 2019 cit. podle Syslová, Borkovcová, 2022).

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (Strategie 2030+)

Jedním z cílů „Strategie 2030+“ je vytvoření kompetenčního profilu učitele, jenž bude charakterizován profesními předpoklady a kompetencemi (znalostmi, dovednostmi, postoji) učitele. Mimo jiné je v rámci tohoto strategického záměru plánováno vytvoření uceleného systému uvádění do profese, jehož součástí má být jasně definované adaptační období, intenzivní mentorská podpora, vyhodnocení postupu adaptace a podpora uvádějícím učitelům zahrnující jejich proškolení, snížení přímé pedagogické činnosti a finanční ohodnocení (MŠMT, 2020 cit. podle Syslová, Borkovcová, 2022).

Uvádění začínajících učitelů v České republice je v současné době závislé na přístupu ředitele školy, který zvolí při nástupu začínajícího učitele do své nové profese. Je tudíž pouze na úvaze ředitele školy, jak bude uvádění začínajícího učitele pojata. Ze zákona nemá ředitel povinnost uvádějícího učitele stanovovat, což může mít různé důsledky (Vítečková, 2018). Někdy může být nástup začínajícího učitele poznamenán obtížnějšími profesními začátky v důsledku absence jakéhokoliv systému. V krajních případech může takový nahodilý nástup začínajícího učitele vyústit v jeho odchod zapříčiněný neúspěšnou adaptací (Vítečková, 2018).

5.3. Potřeby začínajícího učitele

Potřeby, které začínající učitel na počátku jeho profesního působení pociťuje, zpracovaly autorky Syslová, Borkovcová (2022) do následujícího přehledu:

- Zorientovat se v životě školy (kultura školy, nepsané zvyky)
- Seznámit se s provozem školy (se školním řádem, s kolegy, s informačním systémem)
- Seznámit se s filozofií školy a jejím vzdělávacím programem, tj. školním vzdělávacím programem (dále „ŠVP“), a s plánováním třídního vzdělávacího programu (dále „TVP“) a jeho vyhodnocováním
- Seznámit se s organizací dne a se způsobem realizace naplánovaných aktivit v souladu s ŠVP
- Seznámit se se způsobem komunikace s rodiči, s poskytováním konzultačních hodin, s rozvíjením vztahů s rodiči a dalšími partnery školy

- Znat povinnou i nepovinnou dokumentaci mateřské školy (kniha úrazů, docházka dětí i zaměstnanců školy, třídní kniha, portfolio dítěte, profesní portfolio atd.)
- Orientovat se v nabídce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále „DVPP“)
- Být přijímán jako rovnoprávný člen profesní komunity
- Být podporován v kontinuálním rozvoji svých profesních kompetencí
- Mít kvalitního uvádějícího učitele (Syslová, Borkovcová, 2022, s. 93).

Tyto a mnohé další potřeby začínajících učitelů by se měly stát východiskem pro následné nastavení konkrétních podpůrných mechanismů, které budou blíže popsány v následujících podkapitolách. Za účelem nastavení funkčního procesu uvádění začínajících učitelů do praxe je dále nutné, aby v rámci tohoto procesu byla stanovena a respektována určitá pravidla, spočívající v jasném vymezení rolí a zodpovědností či v nastavení patřičných forem spolupráce (Vítečková, 2018).

5.4. Přidělení uvádějícího učitele

Podpora začínajícího učitele bývá často uskutečňována formou pomoci zkušenějších kolegů, která by měla být kolegiální a nevnucovaná, aby začínající učitelé nepocítovali tlak jakési kontroly (Šimoník, 1995). Pod pojmem „*uvádějící učitel*“ rozumíme takového učitele, k němuž je přidělen nastupující učitel – v tomto případě začínající učitel. Práce uvádějícího učitele spočívá v pomoci začínajícímu učiteli, ve sledování jeho růstu a v hodnocení pokroků. Uvádějící učitel bývá začínajícímu učiteli obvykle přidělen po dobu jednoho školního roku (Podlahová, 2004).

Ředitelé mateřských škol svěřují funkci uvádějícího učitele obvykle zkušeným učitelům. Ve specifických podmínkách mateřských škol se pak uvádějícím učitelem stává často kolega, s nímž bude začínající učitel působit ve třídě. Je nutno podotknout, že většina uvádějících učitelů neprošla žádným typem vzdělávání, které by je připravilo na roli uvádějícího učitele. Při poskytování podpory začínajícímu učiteli vychází tedy nejčastěji z vlastních zkušeností (Vítečková, Gadušová, 2014 cit. podle Záleská, Juhaňák, Trnková, Šmahelová, 2019).

5.4.1. Požadavky na uvádějího učitele

Do pozice uvádějího učitele by měl být vybrán učitel spolehlivý, zodpovědný, loajální vůči mateřské škole, profesně a odborně zdatný, podporující a vstřícný, jak tvrdí Syslová, Borkovcová (2022). Kromě bohatých zkušeností nabytých prací s dětmi se SVP by měl uvádějí učitel disponovat schopností vzdělávat dospělé – měl by být dobrým mentorem¹ (Syslová, Borkovcová, 2022). Silného mentora je možno považovat za jeden z významných ochranných faktorů pozitivně ovlivňujících práci začínajícího učitele (Belknap, Taymans, 2015). V centru zájmu uvádějího učitele by měla být podpora kompetencí začínajících učitelů. S tímto se pojí i schopnost uvádějího učitele dávat a přijímat zpětnou vazbu a plánovat podpůrné strategie (Zuljan a Požarnik, 2014 cit. podle Vítečková, 2018).

Uvádějí učitel se musí k vykonávání své činnosti naučit jasně formulovat svá stanoviska, nepoučovat, neodsuzovat a poskytovat šanci k samostatnému hledání vlastních chyb začínajícím učitelem. Uvádějí učitel by měl být dále vybaven schopností používat konstruktivní kritiku, posuzovat profesní dovednosti začínajícího učitele a společně hledat možná řešení. Je vhodné, aby byl uvádějí učitel otevřen možné výměně názorů a zkušeností, novým myšlenkám a očekáváním a požadavkům začínajícího učitele (Ivanovičová, 2007 cit. podle Syslová, Borkovcová, 2022).

Vysoce ceněna je též víra uvádějího učitele v začínajícího a v jeho schopnosti. Nedílnou součástí profesní výbavy uvádějího učitele jsou dobré interpersonální a komunikační schopnosti, zejména schopnost naslouchat a reagovat empaticky. Uvádějí učitel by měl umět nacházet správnou rovnováhu mezi podporou a výzvou. V neposlední řadě by mu neměly chybět organizační schopnosti a znalost copingových strategií (Zuljan a Požarnik, 2014 cit. podle Vítečková, 2018).

¹ Formy podpory začínajícího učitele uvádějí učitelem je možno pojmenovat termínem „*mentoring*“. Procesy mentoringu jsou zaměřené na rozvíjení specifických odborných i osobnostních kompetencí učitelů a na adaptaci a socializaci začínajících učitelů v novém prostředí. Prostřednictvím mentoringu tak dochází k poskytování pomoci, podpory zkušeným učitelem méně zkušenému kolegovi (Vítečková, 2018).

5.4.2. Činnost uvádějícího učitele

Socializace začínajícího učitele v novém pracovním prostředí je silně ovlivňována činností uvádějícího učitele. Z jeho strany je začínající učitel obvykle podporován ve dvou základních oblastech profesního rozvoje:

1. Směrem k mateřské škole, aby se začínající učitel stal členem týmu a porozuměl kultuře školy a její vzdělávací koncepci.
2. Směrem ke třídě, tedy k dětem a jejich rodičům, k plánování, realizaci a vyhodnocování individualizovaného předškolního vzdělávání (Syslová, Borkovcová, 2022).

Uvádějící učitel může nově příchozího začínajícího učitele vnímat různými způsoby. Někteří uvádějící učitelé vnímají začínající učitele s potěšením jako nadějně kolegy přinášející inspiraci. V jiných případech se mohou uvádějící učitelé uchýlit k rozporuplnému vztahu k začínajícím učitelům, charakterizovaným pochybnostmi o kompetencích těchto „začátečníků“. Je samozřejmé, že vztahy mezi těmito dvěma aktéry mohou být různého charakteru v rámci celé široké škály (Podlahová, 2004). Stejně tak začínající učitel může svého uvádějícího učitele vnímat jako kolegu, s nímž může konzultovat případné nesnáze, nebo také jako nadřízeného pracovníka. V ideálním případě je uvádějící učitel vnímán jako osoba, jíž se může začínající učitel svěřit (Podlahová, 2004).

Poskytnutí pomoci v podobě přidělení uvádějícího učitele je jistě vstřícným krokem ze strany vedení školy, pro něž je velmi důležitá spolupráce. Není vhodné chápat tuto podporu jako snahu kontrolovat pedagogické výkony začínajícího učitele či ho omezovat v jeho tvořivosti. V rámci spolupráce mezi oběma aktéry by mělo docházet k obohacování obou stran (Podlahová, 2004), přičemž by tato spolupráce měla být založena na rovnocenném, bezpečném a podporujícím vztahu (Syslová, Borkovcová, 2022).

5.5. Kontrola adaptačního procesu

Adaptační proces bývá provázen pravidelnými rozhovory začínajícího učitele s jeho nadřízeným – většinou s ředitelem mateřské školy či se zástupcem ředitele pro MŠ (popř. s vedoucím učitelem), anebo s jeho zkušenějším kolegou – uvádějícím učitelem.

V den nástupu do zaměstnání absolvuje začínající učitel úvodní rozhovor, jenž je věnován seznámení s jeho právy a povinnostmi, s pracovními činnostmi, s pracovními podmínkami a předpisy týkajícími se bezpečnosti a ochrany zdraví při práci. Ředitel školy, potažmo jeho zástupce poté současně představí začínajícího učitele ostatním kolegům na pracovišti. V průběhu adaptačního procesu bývají realizovány pravidelné rozhovory začínajícího učitele obvykle s ředitelem MŠ, s jeho zástupcem či s uvádějícím učitelem – tzv. zpětnovazební rozhovory. Tyto rozhovory jsou zaměřeny na zjišťování informací, jak začínající učitel zvládá provádění pracovních úkolů, na odhalování jeho pocitů, dojmů a potřeb a na vzájemné předávání zpětné vazby týkající se oboustranné spokojenosti s působností začínajícího učitele na pracovišti. Tyto informace jsou důležité a výchozí pro zvolení vhodných kroků směřujících k podpoře začínajícího učitele. Na konci adaptačního procesu se uskuteční rozhovor, jehož předmětem se stává zhodnocení výsledků adaptace a pracovního výkonu či stanovení rozvojových cílů (Lochmannová, 2016).

5.5.1. Poskytování zpětné vazby

Začínajícímu učiteli se v průběhu svých profesních začátků velmi často dostává zpětná vazba vztahující se k jeho učitelskému působení, k jeho aktivitám a přístupu. Tuto zpětnou vazbu poskytují začínajícímu učiteli členové kolektivu školy – ať už vedení školy, uvádějící učitel či ostatní kolegové. Je nezbytné, aby se udělovaná zpětná vazba pojila ke konkrétnímu chování, situaci či události. Ke zpětné vazbě by mělo dojít bezprostředně a příjemce by si ji měl přát. Při přijímání zpětné vazby by měl být příjemce v klidu. Zpětná vazba by se měla vyznačovat popisností, nikoliv hodnocením či interpretacemi. Dobrá zpětná vazba by dále měla podporovat změny (Vítečková, 2018). Její důležitou součástí je zdůraznění dosažených úspěchů (Urban, 2003).

5.6. Plán uvádění začínajícího učitele

Jedním z nástrojů podpory poskytovaných začínajícímu učiteli by se měl stát „*Plán uvádění začínajícího učitele*“ či jinými slovy „*Adaptační program*“. Smyslem realizace uvádění prostřednictvím „*Plánu uvádění začínajícího učitele*“ je především odborné zapracování a sociální začlenění začínajícího učitele. Konkrétní podoba tohoto plánu by měla zohledňovat specifické potřeby začínajícího učitele, potřeby konkrétní školy,

případně potřeby vycházející z aktuální situace (Šikýř, 2012). Na vytvoření základní kostry plánu se obvykle podílí vedení mateřské školy ve spolupráci s uvádějícím učitelem. Na základě vzájemné spolupráce uvádějícího a začínajícího učitele je tento plán podrobněji a konkrétněji dopracován. Vedení MŠ zaujímá pozici jakéhosi supervizora jeho naplňování. Do plánu je nutno zapracovat konkrétní aktivity, jejichž prostřednictvím se uvádění do praxe uskutečňuje. Jedná se o aktivity pracovní (provozní a pedagogické) a aktivity sociální (Syslová, Borkovcová, 2022). Podrobnější náplň aktivit těchto dvou kategorií bude podrobněji představena v následujících podkapitolách.

5.6.1. Aktivity pracovní

Provozní záležitosti

Seznamování s jistými provozními záležitostmi vztahujícími se k práci učitele v mateřské škole může být v kompetenci vedení školy nebo uvádějícího učitele. Převzetí jednotlivých úkolů těmito dvěma aktéry by mělo být předmětem jejich vzájemné domluvy (Syslová, Borkovcová, 2022).

Seznamování s prostory školy

Začínající učitel by měl být seznámen s prostory mateřské školy, včetně místnosti plnící funkci zázemí (šatna), místností, v nichž jsou umístěny společné pomůcky a materiály ke vzdělávání, prostor, kde se umísťují informace, kde je umístěna kniha úrazů, kniha docházky či knihovna (Syslová, Borkovcová, 2022).

Seznamování s bezpečnostními opatřeními

Pro další profesní působení začínajícího učitele je důležité, aby byl poučen o bezpečnostních opatřeních vztahujících se k chodu a provozu konkrétní mateřské školy (Syslová, Borkovcová, 2022).

Seznamování s dokumentací školy

Seznamování začínajícího učitele s dokumentací školy by mělo probíhat postupně, s využitím pedagogických rad a individuálních konzultací. Důležitým dokumentem, s nímž by se měl začínající učitel seznámit, je „*Školní vzdělávací program*“ dané mateřské školy. Zásadní pro počáteční práci učitele jsou informace týkající se filozofie

školy, její dlouhodobé koncepce a využívaných metod a forem práce s dětmi. Počáteční činnost začínajícímu učiteli usnadní základní orientace v „*Třídním vzdělávacím programu*“ dané třídy a v krátkodobých tematických plánech. V rámci seznamování se s „*Řádem školy*“ je vhodné poznání zejména těch částí, plnících zásadní roli při organizaci vzdělávání a zabezpečení provozu školy. V návaznosti na každodenní práci učitele se ukazuje jako výhodné společné zaznamenávání průběhu vzdělávání do „*Třídní knihy*“ ve spolupráci s kolegou ve třídě (Syslová, Borkovcová, 2022).

Zpracování profesního portfolia

Velice užitečným dokumentem, v rámci něhož začínající učitel hodnotí své slabé a silné stránky a pojmenovává své potřeby, je „*Profesní portfolio*“. Tyto informace mohou být dobrým základem pro tvorbu „*Plánu uvádění začínajícího učitele*“ a nastavení adekvátní podpory ze strany uvádějícího učitele (Syslová, Borkovcová, 2022).

5.6.2. Pedagogické záležitosti

Spolupůsobení začínajícího a uvádějícího učitele ve stejné třídě

Podpurným nástrojem, jenž bývá v praxi často uplatňován a odborníky je též doporučován (Syslová, Borkovcová, 2022), je společné působení začínajícího a uvádějícího učitele ve stejné třídě.

Týmové či párové vyučování

Provozování týmového či párového vyučování v dopoledních hodinách se pozitivně promítá do průběhu a prožívání pracovní adaptace začínajících učitelů. Doporučovaná délka překrývání učitelů ve třídě činí alespoň jeden měsíc (Syslová, Borkovcová, 2022). Nicméně v některých mateřských školách či třídách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona je účast několika pedagogických pracovníků na dopoledním vzdělávacím programu již běžnou praxí.

Vzájemné hospitace začínajícího a uvádějícího učitele

Vzájemné hospitace začínajícího a uvádějícího učitele patří k neefektivnějším prostředkům profesního rozvoje začínajících učitelů. Hospitace by měly být zařazovány cca 1x za 2 měsíce, jak doporučují autorky Syslová, Borkovcová (2022). Hospitace bývá zakončena pohospitačním rozhovorem, při němž je začínající učitel prostřednictvím

zpětné vazby či formativního hodnocení informován o jeho pokrocích a možných změnách ve výkonu jeho profesních činností. Smysl hospitací spočívá především v rozvoji potenciálu začínajícího učitele, nikoliv v jeho kritice a hodnocení (Syslová, Borkovcová, 2022).

V případě hospitace začínajícího učitele u uvádějícího může též začínající učitel sdělit uvádějícímu učiteli svoji zpětnou vazbu, a tím vytvořit základy pro společné hledání vhodných přístupů k dětem za účelem poskytování co nejefektivnější podpory jejich rozvoje (Syslová, Borkovcová, 2022). Vzájemné poznávání práce kolegů je považováno i za předpoklad pro spolupráci učitelů a jejich koordinovaný postup při tvorbě kurikula školy, jak zmiňuje Prášilová (2006).

Spolupráce při diagnostikování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Nedílnou součástí předškolního vzdělávání je též realizace pedagogické diagnostiky dětí se SVP, kterou by měli oba kolegové ve třídě provádět společně, v ideálním případě v průběhu celého prvního roku adaptace začínajícího učitele. K dalším aktivitám začínajícího a uvádějícího učitele by mělo patřit společné vyhodnocování pokroků dětí a výsledků vzdělávání (Syslová, Borkovcová, 2022).

Společné plánování vzdělávací nabídky

Jako efektivní se v praxi ukazuje společné plánování vzdělávací nabídky začínajícím i uvádějícím učitelem – kolegou ve třídě. Společná tvorba tematických plánů se pak stává faktorem posilujícím kolegiální vztahy na pracovišti a zvyšujícím sdílené porozumění celkové koncepci mateřské školy (Syslová, Borkovcová, 2022). Je také nezbytné, aby se kolegové působící v jedné třídě na všem vzájemně domlouvali, rozdělovali si práci, vzájemně se podporovali a motivovali (Kotová, 2021).

Spolupodílení se na komunikaci se zákonnými zástupci

Začínající učitel by měl spolupracovat s uvádějícím při organizaci konzultačních hodin – individuálních pohovorů se zákonnými zástupci o pokrocích daného dítěte. Těchto konzultací by se měli vždy účastnit oba kolegové z dané třídy (Syslová, Borkovcová, 2022) a měli by působit jednotně a sehraně (Lipnická, 2017).

Realizace pedagogických rad

Vedení mateřské školy by mělo v pravidelných termínech pořádat pedagogické rady, jejichž náplní je kolegiální sdílení zkušeností, týmová práce celého kolektivu na zkvalitňování předškolního vzdělávání a případné přijímání nových metod a přístupů. Začínající učitel by měl zaujímat, stejně jako jeho kolegové, roli rovnoprávného člena pedagogického sboru (Syslová, Borkovcová, 2022).

5.6.3. Aktivity sociální

Seznamování s celým kolektivem zaměstnanců

Předpokladem pro navazování a udržování kolegiálních vztahů na pracovišti je seznámení začínajícího učitele se všemi členy kolektivu mateřské školy – s pedagogy, s asistenty pedagoga, s terapeuty, s logopedy a s provozními zaměstnanci (Syslová, Borkovcová, 2022).

Pozitivní přijetí začínajícího učitele do profesní komunity

Přátelské, podpůrné a bezpečné klima dané mateřské školy je jedním z nejdůležitějších faktorů usnadňujících průběh adaptace začínajícího učitele na nové pracovní prostředí (Syslová, Borkovcová, 2022). Pro většinu začínajících učitelů je velmi důležité být vnímán jako osoba zvládající své zaměstnání (Juklová, 2013). Pro budování profesního sebevědomí začínajících učitelů je proto nezbytné jejich pozitivní přijetí do profesní komunity ze strany kolegů i vedoucích pracovníků MŠ. Aby si začínající učitel vytvořil představu své subjektivně vnímané profesní zdatnosti, mělo by se mu dostávat projevů uznání a důvěry od kolegů. Toto psychické naladění začínajícího učitele se poté stane dobrým předpokladem pro zvládání možných zátěžových situací (Spilková, 2019 cit. podle Syslová, Borkovcová, 2022).

Konzultace začínajícího učitele s uvádějícím učitelem

Optimální vývoj adaptace začínajícího učitele může jistě záviset na četnosti a kvalitě konzultací začínajícího učitele s uvádějícím. Tyto konzultace by měly mít předem určené obsahové zaměření (Podlahová, 2004). Velký význam konzultací je rovněž spatřován v rovině psychické podpory začínajícího učitele. Pro začínajícího učitele může být důležité vědomí opory v uvádějícím učiteli, který ho dále seznamuje

s nepsanými pravidly a s kulturou dané mateřské školy (Kopáčová, 2019 cit. podle Syslová, Borkovcová, 2022). Vztahy mezi kolegy ve třídě by měly být založeny na vzájemné důvěře, toleranci, ohleduplnosti, zdvořilosti, vzájemné pomoci a podpoře (Kotová, 2021).

Náslechy začínajícího učitele u ostatních kolegů

Prostřednictvím náslechů začínajícího učitele u ostatních kolegů může dojít k obohacení zkušeností začínajícího učitele a k jeho postupnému zaměřování vzhledem k potřebám a záměrům mateřské školy jako celku (Syslová, Borkovcová, 2022). Jestliže začínající učitel pozoruje práci jiného kolegy, může pro svou práci získat velmi užitečnou inspiraci (Kotová, 2021). Tyto náslechy je však vhodné začínajícímu učiteli umožnit až ve druhé polovině školního roku, kdy dojde k jistému sladění přístupů s kolegou ve třídě (Syslová, Borkovcová, 2022).

Neformální kontakty

V neposlední řadě patří mezi vysoce podpůrné nástroje neformální kontakty a příležitostná setkávání začínajícího učitele s uvádějícím učitelem a s dalšími členy kolektivu MŠ – s pedagogy, s asistenty pedagoga, s vedením školy či s terapeuty. Náplní těchto setkání mohou být diskuze o práci, obsahu vzdělávací nabídky, metodách či dětech (Podlahová, 2004).

5.6.4. Další formy podpory začínajícího učitele

Vzdělávací programy v rámci DVPP

Pro začínající učitele je podstatné, aby jejich uvádějící učitelé byli správnými poradci, průvodci i kritickými přáteli schopnými poskytnout konstruktivní zpětnou vazbu. Účast uvádějících učitelů na kurzech a seminářích pořádaných školicími středisky, se zaměřením na zvládnutí uvádění začínajícího učitele do praxe, má tedy pozitivní efekt (Syslová, Borkovcová, 2022), leč nabídka kurzů mentoringu, koučinku či poradenství není uvádějícím učitelům příliš otevřená (Vítečková, 2018).

Kontakty s dalšími začínajícími učiteli

Setkávání se s dalšími začínajícími učiteli v rámci profesní komunity může být pro začínajícího učitele velkým přínosem. Při těchto setkáváních si začínající učitelé mohou vyměňovat zkušenosti týkající se jejich působení na daném pracovišti, jejich potřeb či aspektů uvádění do praxe (Syslová, Borkovcová, 2022). V této souvislosti je možno zmínit nabídku občanského sdružení PAU (Přátelé angažovaného učení) v podobě vzdělávacího víkendu se speciální nabídkou pro začínající učitele, který se koná každoročně (Prášilová, 2006).

II. Praktická část

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je popsat průběh adaptace vybraných začínajících učitelů na vykonávání role pedagoga v prostředí mateřských škol či tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Dalším cílem je popsat, jakým způsobem je realizováno uvádění začínajících učitelů do praxe z pohledu vedení mateřských škol disponujících alespoň jednou třídou zřízenou podle § 16 odst. 9 školského zákona. Pro naplnění cílů byl zvolen kvalitativní výzkum. Pro sběr dat byla využita metoda dvou druhů rozhovorů.

V praktické části diplomové práce jsou dále popsány výzkumné otázky a cíle výzkumu, metodologie výzkumu, výzkumný vzorek, analýza dat a interpretace dat. V dalších kapitolách se nachází souhrn výsledků výzkumného šetření a jejich diskuze. Závěr práce se věnuje zhodnocení výsledků výzkumu a naplnění cílů práce.

6 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumného šetření je popsat průběh adaptace vybraných začínajících učitelů na vykonávání role pedagoga v prostředí mateřských škol či tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Pro splnění tohoto cíle byla stanovena hlavní výzkumná otázka: *„Jak probíhala adaptace vybraných začínajících učitelů na vykonávání role pedagoga v prostředí mateřských škol či tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona?“*. K zodpovězení hlavní výzkumné otázky bylo potřebné její rozložení do šesti dílčích výzkumných otázek, které jsou níže popsány.

1. Jakým způsobem prožívali začínající učitelé...
 - a) své profesní začátky v podmínkách jejich mateřské školy?
 - b) své profesní působení v podmínkách jejich mateřské školy v době konání rozhovoru?

2. Které obtíže a náročné situace provázely začínající učitele...
 - a) na počátku jejich učitelského působení ve speciální třídě?
 - b) během jejich učitelského působení v době konání rozhovoru?

3. Jaký posun nastal u začínajících učitelů v oblasti zvládnání pracovních úkolů spojených s učitelstvím na těchto školách za dobu jejich učitelského působení ve speciální třídě?
4. Které faktory vnímali začínající učitelé jako podpůrné v průběhu jejich adaptace?
5. Které limity v poskytování podpory vnímali začínající učitelé v průběhu jejich adaptace?
6. Jak začínající učitelé hodnotí vliv absolvované pregraduální přípravy na průběh jejich adaptace?

Tyto dílčí výzkumné otázky se staly podkladem pro vytvoření otázek k polostrukturovanému rozhovoru s respondenty z řad začínajících učitelů mateřských škol.

Dalším cílem výzkumného šetření je popsat, jakým způsobem je realizováno uvádění začínajících učitelů do praxe z pohledu vedení mateřských škol disponujících alespoň jednou třídou zřízenou podle § 16 odst. 9 školského zákona. Za účelem splnění uvedeného cíle byla stanovena výzkumná otázka: *„Jakým způsobem je realizováno uvádění začínajících učitelů do praxe z pohledu vedení mateřských škol disponujících alespoň jednou třídou zřízenou podle § 16 odst. 9 školského zákona?“*. Stanovená výzkumná otázka byla rovněž rozdělena do dvou dílčích výzkumných otázek.

1. Jakou podobu má podpora poskytovaná začínajícím učitelům ve školách, kde vedoucí pracovníci působí?
2. Jakým způsobem bývá ve školách, kde vedoucí pracovníci působí, zajišťována zpětná vazba začínajících učitelů na adaptaci v novém pracovním prostředí?

Uvedené dílčí výzkumné otázky sloužily jako podklad pro vytvoření otázek k polostrukturovanému rozhovoru s respondenty z řad ředitelů mateřských škol (dále „MŠ“), zástupců ředitelů pro MŠ či vedoucích učitelů MŠ.

7 Metodologie výzkumu

Pro naplnění cíle výzkumu byl zvolen kvalitativní výzkum, který umožňuje do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a zjistit o něm maximální množství informací (Švaříček, Šedřová a kol., 2007). Jeho výsledkem je formulování nové hypotézy či teorie (Smékal, 1983 cit. podle Švaříček, Šedřová a kol., 2007), které však není možné zobecňovat. Výsledné teorie se vztahují pouze ke vzorku, na němž byla data získána (Švaříček, Šedřová a kol., 2007).

Jako metoda sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, jenž představuje nejběžnější techniku v rámci kvalitativního výzkumu. Polostrukturovaný rozhovor obsahuje připravené otázky, které směřují k identifikaci výzkumných témat pomocí příštích detailních odpovědí. Jeho nejdůležitější součástí je jádro rozhovoru, představující strukturu témat a otázek, které jsou pro výzkumníka závazné. Vhodným rozšířením původního záměru jsou doplňující témata a otázky, které navazují na toto jádro (Miovský, 2009 cit. podle Mišovič, 2019).

Pro splnění výzkumných cílů byly vytvořeny dva druhy polostrukturovaných rozhovorů, z nichž jeden byl určen začínajícím učitelům MŠ, a druhý byl vedený s řediteli MŠ, se zástupci ředitelů pro MŠ či s vedoucími učiteli MŠ.

Za účelem ověření srozumitelnosti otázek v obou typech rozhovorů byla provedena jejich pilotáž, a to s jedním začínajícím učitelem a s jedním zástupcem ředitele pro MŠ. Na základě zpětné vazby těchto respondentů byly provedeny úpravy formulací některých otázek. Výzkum probíhal v měsících listopad 2022 – únor 2023. Prostřednictvím elektronické pošty byli osloveni ředitelé MŠ, zástupci ředitelů pro MŠ či vedoucí učitelé MŠ s žádostí o poskytnutí rozhovorů k diplomové práci a o předání mé žádosti příslušným začínajícím učitelům. Vzhledem k mnohdy vysoké dojezdové vzdálenosti do míst, kde respondenti působí, a vzhledem k preferencím mnohých respondentů, byla většina rozhovorů realizována v online prostředí, a to prostřednictvím video-hovorů či telefonických rozhovorů. Délka uskutečněných rozhovorů se pohybovala od 22 do 93 minut. Jednotlivé rozhovory s respondenty byly zaznamenávány na diktafon. Zvuková podoba těchto rozhovorů byla následně

přepsána do textové podoby. Získaná data byla zpracována technikou otevřeného kódování.

8 Výzkumný vzorek

Polostrukturované rozhovory byly vedeny se dvěma skupinami respondentů. První skupinou bylo 13 začínajících učitelů, kteří v době konání rozhovoru působili v mateřské škole či třídě zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona (dále „speciální třída“). Délka pedagogické praxe respondentů ve speciální třídě se pohybovala od ½ roku do 4 let. Ve všech případech se jednalo o ženy. Podrobnější charakteristika jednotlivých respondentů je uvedena v tabulce č. 1.

Aktuální rok pedagogické praxe ve speciální třídě	Jméno	Absolvované vzdělání	Délka poskytované podpory ²
1.	Linda	SPgŠ + probíhající Bc. studium	Stále trvající podpora
	Sára	Bc.	Stále trvající podpora
	Iveta	Bc. + probíhající Mgr. studium	Stále trvající podpora
	Rebeka	Bc. + probíhající Mgr. studium	Stále trvající podpora
2.	Nikola	Bc. + probíhající Mgr. studium	4 měsíce
	Klára	Bc.	6 měsíců
	Julie	Bc. + probíhající Mgr. studium	1 rok
	Denisa	Bc.	1 rok
	Ester	Mgr.	1 rok
3. – 5.	Vendula	Mgr.	Absence podpory
	Michaela	SPgŠ + probíhající Bc. studium	3 týdny
	Štěpánka	Bc.	Měsíc
	Alexandra	Mgr. + probíhající doktorské studium	1 rok

Tabulka č. 1: Přehled délky praxe začínajících učitelů

Zdroj: vlastní výzkum

² Poskytovanou podporou je myšlena intenzivnější podpora ze strany uvádějího učitele, případně podporujícího kolegy.

Druhou skupinu tvořilo 5 respondentů z řad ředitelů MŠ, zástupců ředitelů pro MŠ a vedoucích učitelů MŠ. Výzkumný vzorek tvořily opět pouze ženy. Podrobnější informace podkrývá tabulka č. 2.

Aktuální rok působnosti v roli vedoucího pracovníka	Jméno
10.	Zuzana
	Světlana
14. – 15.	Lucie
	Květa
24.	Marika

Tabulka č. 2: Přehled délky praxe respondentů v roli vedoucího pracovníka
Zdroj: vlastní výzkum

9 Analýza dat

Jak již bylo zmíněno, technikou zpracování získaných dat se stalo otevřené kódování. Při otevřeném kódování je analyzovaný text, v tomto případě přepsaný rozhovor, rozdělen na jednotky, tedy významové celky různé velikosti (Švaříček, Šedřová a kol., 2007). Výzkumník tak identifikuje zajímavá témata a přiřazuje jim kódy nebo označení, jak přibližuje Mišovič (2019). Seznam kódů tak v průběhu kódování neustále narůstá. V souvislosti s kódováním se formuje a přetváří logická struktura zpracovávaného materiálu (Mišovič, 2019). Mišovič (2019, s. 164) vnímá techniku otevřeného kódování jako „cestu k osvojení si tematického obsahu materiálu a postup ulehčující přemýšlení o tom, co je ústředním a nejrozsáhlejším tématem, co a jak s čím souvisí.“ V dalších krocích se počáteční kódy slučují do obecnějších kategorií, což umožňuje zpřehlednění dat a vytvoření prostoru pro hledání vzájemných vztahů mezi nimi (Šerek, 2009 cit. podle Mišovič, 2019). Při vytváření kategorií jsou jednotlivé kódy seskupovány podle podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti (Švaříček, Šedřová a kol., 2007).

K vytvoření analytického příběhu byla využita technika „vyložení karet“, spočívající v uspořádání jednotlivých kategorií do určitého obrazce či linky, na základě čehož je sestaven text, který je převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií. Všechny kategorie zahrnuté do analýzy tohoto stupně spolu musí určitým způsobem souviset (Švaříček, Šedřová a kol., 2007). Názvy jednotlivých kategorií poté tvoří názvy jednotlivých kapitol,

jejichž obsahem je podrobná deskripce a interpretace kódů spadajících do té které kategorie (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007). K představení výsledků realizovaného výzkumného šetření bylo nutné vytvoření základního schématu příběhu, jehož podstatou je jednoduchý popis výsledných kategorií a vztahů mezi nimi (Mišovič, 2019).

10 Interpretace dat

Výsledná data výzkumného šetření byla interpretována souběžně s analýzou dat, ale i v průběhu psaní závěrečného textu, jak zmiňuje Mišovič (2019). Cílem bylo zkoumání analyzovaného materiálu z různých úhlů pohledu, v různých souvislostech, jeho nové promýšlení a formulování odpovědi na otázku, co vše data přinášejí (Mišovič, 2019). Při interpretaci dat byla využita odborná literatura, odborné články a jiné realizované výzkumy.

11 Etika výzkumu

Dokumentem ošetřujícím etiku výzkumného šetření předložené diplomové práce se stal „Informovaný souhlas“, který byl zpracován ve dvou variantách – pro začínající učitele MŠ, a pro ředitele MŠ, zástupce ředitelů pro MŠ a pro vedoucí učitele MŠ. Jednotliví respondenti byli seznámeni s cíli mého výzkumného šetření, s průběhem rozhovoru a se způsoby zacházení se získanými daty. Podepsáním dokumentu respondenti potvrdili souhlas s pořízením audio-záznamu a s anonymním zpracováním poskytnutých informací pouze pro účely zpracování diplomové práce. Respondentům bylo garantováno právo odstoupení z výzkumného šetření či přerušení rozhovoru. Nepodepsané varianty informovaného souhlasu jsou k nahlédnutí v příloze č. 3.

12 Výsledky výzkumného šetření

V následujících podkapitolách budou popsány výsledky získané prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s oběma skupinami respondentů. Jak již bylo řečeno, výchozí technikou při analýze dat se stalo otevřené kódování. V návaznosti na otevřené kódování byla uplatněna technika „*vyložení karet*“, při němž došlo k převyprávění obsahu vytvořených kategorií.

12.1. Polostrukturovaný rozhovor se začínajícími učiteli MŠ

Pro potřeby zodpovězení hlavní výzkumné otázky: „*Jak probíhala adaptace vybraných začínajících učitelů na vykonávání role pedagoga v prostředí mateřských škol či tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona?*“ bylo realizováno 13 rozhovorů se začínajícími učiteli. V průběhu analýzy dat byly pomocí techniky otevřeného kódování vytvořeny 4 kategorie, které jsou vymezeny níže, v tabulce č. 3. Některé z těchto kategorií jsou rozděleny na podkategorie z důvodu zpřehlednění získaných dat. Názvy jednotlivých podkapitol korespondují s názvy vytvořených kategorií.

Číslo kategorie	Název kategorie		
1.	Vývoj působiště začínajících učitelů		
2.	Prožívání začínajících učitelů v počátečních a pokročilejších fázích profesního působení		
3.	Faktory ovlivňující adaptační proces	Percipované podpůrné faktory v průběhu adaptace	Podpůrné faktory školního prostředí
			Podpora jiných subjektů
			Podpůrné faktory jiných okolností
			Podpůrné faktory pregraduální přípravy
		Percipované limitující faktory v průběhu adaptace	Percipované limity v poskytování podpory ze strany školy
			Obtíže při výkonu pracovních úkolů
Nastalé situace, okolnosti			
4.	Výkon pracovních úkolů v počátečních a pokročilejších fázích profesního působení	Budování vztahu a komunikace s dětmi	
		Spolupráce s rodiči	
		Spolupráce s kolegy	
		Příprava vzdělávací nabídky a její následná realizace	
		Uplatňování specifických dovedností	

Tabulka č. 3: Kategorie, které vznikly zpracováním dat z rozhovorů se začínajícími učiteli

Zdroj: vlastní výzkum

12.1.1. Vývoj působiště začínajících učitelů

	Na začátku profesního působení	V době konání rozhovoru
Třída pro děti s NKS	Denisa Ester Sára Rebeka Julie	Denisa Ester Sára Rebeka
Třída pro děti s tělesným, mentálním a kombinovaným postižením	Iveta Štěpánka Nikola	Iveta Štěpánka Nikola Julie
Třída, v níž se vzdělávají děti s různými druhy postižení	Linda Klára Michaela	Linda Klára Michaela
Třída pro děti s PAS	Vendula Alexandra	Vendula Alexandra

Tabulka č. 4: Vývoj působiště začínajících učitelů
Zdroj: vlastní výzkum

Převážná většina respondentek, které se zúčastnily výzkumného šetření, působila a v současné době též působí ve třídách mateřských škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Jedna z respondentek (Denisa) působí ve speciální třídě, která je součástí mateřské školy hlavního vzdělávacího proudu.

V počátečních fázích profesního působení pracovaly respondentky ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona různého typu (viz tabulka č. 4). Během svého profesního působení byly odpovědné za vzdělávání dětí s mentálním, tělesným, sluchovým, zrakovým a kombinovaným postižením, s metabolickými poruchami, s PAS, s NKS, se syndromem deficitu pozornosti spojeného s hyperaktivitou (dále „ADHD“), s poruchami chování a s odlišným mateřským jazykem (dále „OMJ“).

S určitým časovým odstupem od nástupu do speciální třídy, jenž je určen délkou praxe začínajících učitelů, došlo u některých začínajících učitelů ke změně přidělené třídy, což vyžadovalo nutnost opětovného přizpůsobení se na podmínky nového pracoviště. Převážná většina začínajících učitelů působila v době konání rozhovoru ve

stejně třídě, kam byli zařazeni v období svých profesních začátků, avšak jejich zkušenosti se vzděláváním dětí s různými druhy postižení postupně narůstaly.

12.1.2. Prožívání začínajících učitelů v počátečních a pokročilejších fázích profesního působení

„Radost vstupuje do našeho života, když máme co dělat, co milovat a v co doufat.“

(Joseph Addison) Tabulka č. 5 podhaluje, jaké pocity, stavy a prožitky zažívali začínající učitelé v roli pedagoga v různých obdobích jejich profesního působení ve speciální třídě. Tato období jsou pomyslně rozlišena na počáteční fázi a pokročilejší fázi profesního působení.

Pokročilejší fáze profesního působení je časově vymezena délkou praxe jednotlivých respondentů, tj. pro každého respondenta zvlášť. Pocity, stavy a prožitky, které začínající učitelé v tomto pokročilejším období v roli pedagoga zažívali, byly odhalovány v době konání rozhovoru. Rozhovory byly tedy realizovány s určitým časovým odstupem od nástupu začínajících učitelů do speciální třídy, aby mohl být zachycen vývoj jejich prožívání.

Prožívání začínajících učitelů v počátečních fázích profesního působení		Prožívání začínajících učitelů v pokročilejších fázích profesního působení	
Pozitivní pocity a dojmy po příchodu na pracoviště	Pocity vřelého přijetí	Pocity vyvolané profesním rozvojem	Pocity větší jistoty
	Vědomí opory v kolezích		Pociťování potřeby být profesionálem
	Zalíbení práce ve speciální třídě	Kolísavé mínění o vlastních kompetencích	
Negativní pocity a dojmy po příchodu na pracoviště	Pocity negativního přijetí	Pozitivní a příjemné pocity na pracovišti	Spokojenost na pracovišti
	Nejistota		Vědomí opory v kolezích
	Pociťování obav		Zalíbení práce ve speciální třídě
	Vystrašenost		Radostné prožitky
	Zmatenost		Pocity naplnění z práce s dětmi
	Nervozita		Pocit navrácení dobře odvedené práce
Prožívání stresu	Spokojenost s výběrem povolání		
Šok, překvapení			Pocit ukotvení se v práci
Vnímání odlišností teoretických poznatků a představ od praxe			
Přehlčení prožitky			

Míra připravenosti pro výkon práce	Pocity připravenosti pro výkon práce	Negativní pocity na pracovišti	Prožívání psychicky náročných situací
	Pocity nepřipravenosti pro výkon práce		Nervozita
	Přesvědčení o zvládnutelnosti situace		Prožívání stresu
Pocit zodpovědnosti			Nespokojenost na pracovišti z důvodu nekvalitní práce vedení
Pocit vlastního významu		Úvahy o svém dalším profesním působení	Pociťování potřeby dalšího rozvoje a přesměrování do jiné oblasti práce
Vnímání dřívějších odlišných preferencí vlastního profesního směřování			Úvahy o odchodu z pracoviště

Tabulka č. 5: Prožívání začínajících učitelů v počátečních a pokročilejších fázích profesního působení
Zdroj: vlastní výzkum

Kódy získané prostřednictvím otevřeného kódování poukazují na rozmanitost a různorodost prožitků, které byly u začínajících učitelů v průběhu jejich adaptace přítomny. Téměř nejfrekventovanějším pocitem, který byl u začínajících učitelů v počátečních fázích profesního působení zaznamenán, byl pocit nejistoty, provázený obavami z nového a neznámého. S rostoucí praxí a časem stráveným ve speciální třídě se však nejistota těchto začínajících učitelů snižovala a překlápěla do procesu postupného nabývání větší jistoty. Pocit celkové větší jistoty v roli pedagoga zároveň zapřičiňuje pocit větší jistoty ve výkonu pracovních úkolů.

Pozitivní prožitky spojené s pocity vřelého přijetí, s vědomím opory v kolezích a se zalíbením práce ve speciální třídě byly ovlivněny působením podpurných faktorů v průběhu adaptačního procesu, ale i vhodným osobnostním a profesním základem začínajících učitelů, přičemž roli sehrál též jejich temperament. Je evidentní, že začínající učitelé vykonávají svoji práci se zájmem o speciálně pedagogickou oblast.

V pokročilejších fázích profesního působení je u začínajících učitelů možno vysledovat prožívání stavů poukazujících na profesní rozvoj, který u nich probíhá. Tento profesní růst se týká ať už déle působících začínajících učitelů, tak i začínajících učitelů nacházejících se v prvním roce praxe. Nelze opomenout ani osobnostní rozvoj, k němuž u začínajících učitelů v průběhu adaptačního procesu dochází. Dále je důležité uvědomění, že prožívání psychicky náročných situací, nervozity a stresu není přítomno pouze v počátečních fázích profesního působení, ale nevyhýbá se ani začínajícím učitelům, kteří již určitou dobu ve speciální třídě působí.

Prožívání začínajících učitelů naznačuje, jakým způsobem je adaptační proces samotnými učiteli vnímán. Je tedy jakýmsi ukazatelem toho, jak se začínající učitelé v průběhu adaptačního procesu cítí, jaké pocity zažívají, v jakých stavech se nacházejí. Na prožívání adaptačního procesu mají významný vliv podpůrné a limitující faktory v průběhu adaptace, ale též způsob zvládnání jednotlivých pracovních úkolů a s ním související vývoj kompetencí začínajících učitelů. Je však možno říci, že samotné prožívání ovlivňuje i výkon jednotlivých pracovních úkolů, kdy dochází k vzájemnému působení. To, jakým způsobem adaptační proces probíhá, zároveň ovlivňuje prožívání začínajících učitelů.

12.1.3. Faktory ovlivňující adaptační proces

„Kdo sám v sebe doufá, ten nejlepší podporu našel.“ (Karel Havlíček Borovský)
Kapitola je věnována popisu faktorů, které ovlivňovaly adaptační proces začínajících učitelů. Jednotlivé podkapitoly pojednávají o podpůrných a limitujících faktorech, jejichž vliv začínající učitelé v průběhu adaptace pociťovali.

12.1.3.1. Percipované podpůrné faktory v průběhu adaptace

Percipované podpůrné faktory mají pozitivní vliv na prožívání začínajících učitelů, ale rovněž také na způsob zvládnání jednotlivých pracovních úkolů. Jestliže začínající učitelé čelí určitým náročným situacím a obtížím, stávají se tyto faktory neocenitelným prostředkem při jejich zvládnání. Podpůrné faktory též přispívají ke zvyšování kompetencí začínajících učitelů, i v případě, že úroveň jejich pregraduální přípravy nebyla ideální. Na základě těchto vzájemných vztahů lze tedy usuzovat, že podpůrné faktory mají významný vliv na samotný adaptační proces začínajících učitelů.

Za účelem zpřehlednění dat došlo k vytvoření čtyř podkategorií podpůrných faktorů, které se stanou předmětem následujících podkapitol:

- 1. Podpůrné faktory školního prostředí**
- 2. Podpora jiných subjektů**
- 3. Podpůrné faktory jiných okolností**
- 4. Podpůrné faktory pregraduální přípravy**

Podpůrné faktory školního prostředí

Podpůrné faktory školního prostředí	
Podpora	Podpora uvádějících učitelů
	Podpora zkušenějších kolegů
	Podpora asistenta pedagoga
	Vzájemná podpora mezi kolegy ve třídě
	Podpora ze strany kolegů z jiných tříd
	Podpora vedoucích učitelů / zástupců ředitele pro MŠ
	Podpora ředitelů MŠ
	Vědomí poskytnutí podpory
Příjemné klima	Příjemné klima ve třídě
	Příjemné klima ve škole
	Pocit přijetí kolegy z jiných tříd
	Kladné vztahy mezi kolegy z jiných tříd
Konzultační hodiny	
Náslechové hodiny	
Vzájemné hospitace	
Hospitace	

Tabulka č. 6: Podpůrné faktory školního prostředí

Zdroj: vlastní výzkum

Převážná většina respondentek ocenila v průběhu své pracovní a sociální adaptace podporu uvádějícího učitele, případně zkušenějšího kolegy ve třídě. Přidělení uvádějícího učitele tak bylo uskutečněno v jedenácti případech. V případě Venduly však bylo přidělení uvádějícího učitele pouze formálním aktem bez poskytování reálné podpory. Důležitým faktorem přispívajícím k pozitivnímu prožívání adaptačního procesu se staly kladné vztahy mezi kolegy MŠ. Nelze opomenout ani význam podpory ze strany vedení školy, podílející se na růstu kompetencí začínajících učitelů.

Činnost uvádějícího učitele / podporujícího kolegy	
Schůzka týkající se vzájemných představ o budoucí společné práci	
Uvádějící učitel jako vzor k nápodobě a k inspiraci	Reálné ukázky postupů, řízených činností
Metodická podpora	Pomoc s přípravou na vlastní výchovně-vzdělávací činnost
	Společné plánování řízených činností
	Přítomnost uvádějící učitelky / zkušenější kolegyně během řízené činnosti
	Sdělování zpětné vazby
Vzájemné přirozené interakce v průběhu dne	
Každodenní konzultace	
Pomoc, rady, vysvětlování	
Společná jednání s některými rodiči	

Seznamování s kolegy z jiných tříd
Ponechání prostoru pro samostatnost
Volnější přístup k uvádění začínajícího učitele
Partnerský a rovnoprávný vztah
Psychická podpora
Možnost vzdáleného spojení

Tabulka č. 7: Činnost uvádějícího učitele / podporujícího kolegy

Zdroj: vlastní výzkum

Tabulka č. 7 vymezuje výčet činností uvádějících učitelů směřujících k podpoře začínajících učitelů. Začínající učitelé účastníci se výzkumného šetření vyzdvihovali význam podpory při výkonu různorodých profesních činností náležejících do oblastí přípravy a realizace vzdělávací nabídky, logopedické intervence, speciálně pedagogické péče či výkonu administrativních povinností. Neméně významným aspektem podpory byla však též podpora psychická.

Podpora jiných subjektů

Podpora jiných subjektů	
Podpora poradenských pracovníků SPC	
Podpora předchozích kolegů	
Podpora přátel	Podpora přátel majících zkušenosti s dětmi se SVP
	Podpora přátel působících jako poradenští pracovníci v SPC
	Podpora přátel působících jako pedagogové v MŠ
Podpora blízkých osob	

Tabulka č. 8: Podpůrné faktory jiných subjektů

Zdroj: vlastní výzkum

Dle kódů zaznamenaných v tabulce č. 8 je patrné, že začínající učitelé využívají v průběhu své adaptace i podpůrných faktorů ze strany jiných subjektů, a to nejčastěji jako doplněk k ostatním podpůrným faktorům. V případě začínajících učitelů, kterým se systematické podpory ze strany školy nedostalo, se čerpání podpory jiných subjektů stalo užitečným nástrojem při zvládnání nároků práce.

Podpůrné faktory jiných okolností

Podpůrné faktory jiných okolností	
Předchozí zkušenosti s prací s dětmi	
Známé pracovního prostředí	Konkrétně adresovaná nabídka pracovního místa ředitelem
	Přítomnost známých osob v MŠ
	Předchozí působnost v dané škole na jiné pozici
Čas	
Emocionální a psychická pohoda	
Dodržování zásad psychohygieny	Vycházky do přírody
	Pěstování koníčků
	Psaní deníku
Osobnostní rozvoj	
Účast na programech „Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“	
Samostudium	
Internet	
Spoléhání se na sebe sama	

Tabulka č. 9: Podpůrné faktory jiných okolností

Zdroj: vlastní výzkum

Stejně tak podpůrné faktory jiných okolností, obsažené v tabulce č. 9, se určitým způsobem příznivě podílely na zvládnání profesních činností a na vyrovnaném prožívání začínajících učitelů. Je jisté, že svým působením vedly k usnadnění adaptačního procesu začínajících učitelů. Některé z těchto faktorů jsou vnější (jako např. čas, znalost pracovního prostředí), avšak jiné z nich svědčí o aktivitě začínajících učitelů ve snaze o příznivý průběh adaptačního procesu a další profesní a osobnostní růst.

Podpůrné faktory pregraduální přípravy

Podpůrné faktory pregraduální přípravy	
Absolvování praxí	Absolvování praxí v průběhu studia na SPgŠ
	Absolvování praxí v průběhu studia na VŠ
	Možnost pracovat s dětmi z různých cílových skupin
Osvojení si realizace vzdělávání dle potřeb jednotlivých dětí	Osvojení si zásad práce s dětmi se SVP
	Seznámení se s AAK
Získání inspirace k tvorbě vzdělávací nabídky	
Zpracování zásobníku materiálů	
Získání zkušenosti s tvorbou individuálního vzdělávacího plánu (dále „IVP“)	
Osvojení si teoretických znalostí z různých oblastí	
Propojování teoretických poznatků s praktickými v důsledku probíhajícího	

studia na VŠ	
Absolvování kurzu první pomoci	
Absence obav ze vstupu do praxe	Výsledný pocit jistoty a vnímání vlastních kompetencí pro výkon práce pedagoga ve speciální třídě

Tabulka č. 10: Podpůrné faktory pregraduální přípravy

Zdroj: vlastní výzkum

Respondentky, které absolvovaly studium na SPgŠ, pociťují jeho vysoký přínos pro jejich další profesní působení, zejména v možnosti absolvování praxí v průběhu studia. Samotní začínající učitelé zároveň vnímají nezastupitelnou roli vysokoškolského studia ve své profesní přípravě. Zkušenosti, znalosti a dovednosti získané v rámci pregraduální přípravy mají pozitivní vliv na vyrovnávání se s nároky práce ve speciální třídě. Přispívají také k získání pocitu připravenosti a větší jistoty, což se promítá v samotném prožívání začínajících učitelů. Vstupní kompetence začínajících učitelů však také závisí na konkrétním zaměření oboru, který respondentky vystudovaly.

12.1.3.2. Percipované limitující faktory v průběhu adaptace

Percipované limitující faktory je možno chápat jako určitý protiklad k podpůrným faktorům. Pakliže limitující faktory v průběhu adaptačního procesu působí, zapříčiňují celou řadu obtíží při výkonu pracovních úkolů, při vyrovnávání se s nároky práce, a druhotně též ovlivňují samotné prožívání začínajících učitelů. Jednotlivé limitující faktory interagují rovněž vzájemně mezi sebou. V případě, že se začínající učitelé s limitujícími faktory potýkají, bývá smysluplné pokusit se omezit nebo odstranit jejich tlak využíváním podpůrných faktorů, popsanych v podkapitole č. 12.1.3.1.

Pro větší přehlednost byly vytvořeny čtyři podkategorie limitujících faktorů, které budou blíže popsány:

1. Percipované limity v poskytování podpory ze strany školy
2. Obtíže při výkonu pracovních úkolů
3. Nastalé situace, okolnosti
4. Limitující faktory pregraduální přípravy

Percipované limity v poskytování podpory ze strany školy

Percipované limity v poskytování podpory ze strany školy	
Absence podpory	Absence podpory uskutečňované v rámci školy
	Absence podpory ze strany vedení školy
	Absence vnější systematické podpory
Nedostatečná podpora ze strany vedení školy	Chybějící zájem o situaci začínajícího učitele
	Chybějící snaha řešit problémy pedagogů
	Nesoulad v požadavcích vedoucího učitele
	Absence koležiality
	Chybějící projevy uznání
	Projevy snižování schopností začínajícího učitele
	Nízká ochota v podpoře dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
Špatné klima ve škole	
Příliš volný způsob uvádění do praxe	
Přidělení nevhodného uvádějího učitele	
Postrádání podpory v určitých oblastech	Postrádání větší podpory v oblasti zajišťování logopedické intervence
	Chybějící uvedení do administrativních povinností
	Chybějící zpětná vazba vztahující se k působení začínajícího učitele
	Chybějící hospitace, hospitace bez smysluplného závěru
	Chybějící prostor pro práci se stresem
Přidělení nezkušené, studující kolegyně	
Nemožnost zopakovat si naučené z důvodu změny třídy	

Tabulka č. 11: Percipované limity v poskytování podpory ze strany školy

Zdroj: vlastní výzkum

Jak tabulka č. 11 naznačuje, v průběhu adaptačního procesu se začínající učitelé potýkají s četnými a různorodými limity v poskytování podpory ze strany školy. Na místě je však podotknout, že některé respondentky uváděly větší množství limitujících faktorů, které jim průběh adaptace ztěžovaly. Oproti tomu byly jiné respondentky s podporou jim poskytovanou na pracovišti spokojené, neuváděly tudíž žádné limity.

Percipované limity v poskytování podpory ze strany školy představují silné činitele ovlivňující další limitující faktory. Mají negativní vliv na adekvátní zvládnání pracovních úkolů, nastalých situací a událostí, řešení případných obtíží, ale i na vyrovnávání se s nedostatečnými kompetencemi v důsledku pregraduální přípravy. Tyto okolnosti rovněž negativně působí na prožívání začínajících učitelů. Nepříznivě je ovlivněna též perspektiva dalšího profesního růstu začínajících učitelů.

Nelze opomenout vliv systémových problémů v oblasti poskytování podpory začínajícím učitelům na rozhodování o setrvání na pracovišti i vzhledem k tomu, že některé respondentky o tomto kroku vážně uvažují. Úvahy o odchodu z pracoviště byly zapříčiněny absencí odpovídající podpory ze strany vedení školy, ale i špatným školním klimatem a projevy snižování schopností začínajícího učitele.

V případě, že jsou začínající učitelé o podporu ze strany školního prostředí ochuzeni, mohou využívat podpory jiných subjektů, podpůrné faktory jiných okolností či pregraduální přípravy.

Obtíže při výkonu pracovních úkolů

Obtíže při výkonu pracovních úkolů	
Přizpůsobení se specifikům práce ve speciální třídě	
Práce s dětmi se SVP	Navázání kontaktu s dětmi
	Komunikace s dětmi
	Zvládnutí práce s konkrétním dítětem
	Zvládání negativistického chování dětí
	Hledání vhodných edukačních přístupů k některým dětem
Komunikace s rodiči	
Spolupráce s kolegy v MŠ	Spolupráce s kolegyní ve třídě
	Spolupráce s asistentem pedagoga
	Spolupráce s kolegy z jiných tříd
Plánování a realizace vzdělávací nabídky	
Zajišťování logopedické intervence	
Výkon administrativních povinností	
Realizace pedagogické diagnostiky	
Tvorba IVP, „Plánů osobního rozvoje“	
Psychická náročnost práce	
Prosazování a uplatnění svého názoru	

Tabulka č. 12: Obtíže při výkonu pracovních úkolů

Zdroj: vlastní výzkum

V průběhu adaptace byli začínající učitelé nuceni vyrovnávat se s obtížemi při výkonu jednotlivých pracovních úkolů (viz tabulka č. 12), které jsou podrobněji popsány v kapitole č. 12.1.4. Na vzniku obtíží při výkonu profesních činností se mohou podílet limitující faktory pregraduální přípravy, přičemž mohou být také umocňovány limity v poskytování podpory ze strany školy. Některé obtíže mohou být záležitostí osobnostního nastavení začínajících učitelů, ale i jejich kolegů. Nesnáze při plnění některých pracovních úkolů jsou však přirozenou součástí počáteční fáze profesního

působení, jelikož se zde začínající učitel setkává s četnými novými, neznámými činnostmi a nepředvídatelnými událostmi, k jejichž plnému zvládnutí je potřebná určitá zkušenost.

Nastalé situace, okolnosti

Nastalé situace, okolnosti	
Nutnost vybudování nové třídy	
Nutnost nahrazení kvalitní kolegyně	
Fluktuující kolektiv pedagogických pracovníků ve třídě	Nutnost brzkého spolehnutí se sama na sebe při odchodu zkušenější kolegyně
Oproštění se od lítosti nad dětmi	
Stresující zkušenost spojená s úrazem dítěte	
Pociťování nedostatku času	K realizaci kolektivní logopedické intervence
	K plnému splnění vzdělávacích témat
Sladění práce se studiem	

Tabulka č. 13: Nastalé situace, okolnosti

Zdroj: vlastní výzkum

Situace a okolnosti zaznamenané v tabulce č. 13 jsou příkladem nastalých okolností a nepředvídatelných a neočekávatelných situací, kterým začínající učitelé během adaptace čelili, a k jejichž zvládnutí přispívaly podpůrné faktory. V některých případech se však začínající učitelé rovněž současně setkávali s limity v poskytování podpory ze strany školy, čímž došlo ke ztížení už tak náročné situace.

Limitující faktory pregraduální přípravy

Limitující faktory pregraduální přípravy	
Absence výuky speciální pedagogiky na SPgŠ	
Pocit nepřipravenosti na praxi ze studia na VŠ	
Pociťování deficitů ve zkušenostech	V důsledku neabsolvování praxe v MŠ
	V důsledku minimální praxe ve speciální třídě MŠ
Pociťování deficitů ve vědomostech	V důsledku chybějícího Bc. studia v oboru speciální pedagogiky
	V důsledku distanční výuky
	Z oblasti logopedie
	Z oblasti didaktiky
Postrádání většího propojení teorie s praxí	Postrádání praktických informací, ukázek, rad, týkajících se reedukace, kompenzace různých vad
	Obtíže s přenesením teoretických znalostí do praxe
Postrádání témat	Týkajících se administrativních povinností
	Týkajících se seberozvoje

Tabulka č. 14: Limitující faktory pregraduální přípravy

Zdroj: vlastní výzkum

Začínající učitelé pociťovali při nástupu na pracoviště deficity v oblastech, které byly podstatné pro jejich zdárné profesní působení. Je tedy možno říci, že limitující faktory pregraduální přípravy mají významný vliv na způsob zvládnání pracovních úkolů, což se samozřejmě rovněž odráží v prožívání začínajících učitelů. V této situaci je na místě podpora ze strany školy při vyrovnávání se s nároky práce ve speciální třídě. Pokud však začínajícím učitelům podpora školního prostředí poskytována není, je nezbytné čerpání podpory jiných subjektů a podpůrných faktorů jiných okolností.

12.1.4. Výkon pracovních úkolů v počátečních a pokročilejších fázích profesního působení

„Začátek je ta nejdůležitější součást každé práce.“ (Platón) V následujících podkapitolách je popsáno, jakým způsobem se začínající učitelé zvládli adaptovat na výkon jednotlivých pracovních úkolů v počátečních a v pokročilejších fázích profesního působení.

Pokročilejší fázi profesního působení je možno časově vymezit délkou praxe jednotlivých respondentů, tj. pro každého respondenta zvlášť. Způsob zvládnání jednotlivých pracovních úkolů v tomto pokročilejším období byl zjišťován v době konání rozhovoru. Rozhovory byly tedy uskutečňovány s určitým časovým odstupem od nástupu začínajících učitelů do speciální třídy, aby mohl být odhalen vývoj jejich adaptace na výkon určitých profesních činností. Současně tak byly rozpoznány schopnosti a dovednosti, v nichž se v průběhu pracovní adaptace začínající učitelé zdokonalili, a též schopnosti, ve kterých stále pociťují potřebu rozvoje.

Je možno zachytit významný vliv podpůrných i limitujících faktorů na výkon jednotlivých pracovních úkolů a na vývoj profesních kompetencí, což se sekundárně promítá v prožívání začínajících učitelů. Samotné prožívání ovlivňuje ovšem také výkon pracovních úkolů, kdy dochází k vzájemnému působení.

12.1.4.1. Budování vztahu a komunikace s dětmi

Budování vztahu a komunikace s dětmi v počátečních fázích profesního působení		Budování vztahu a komunikace s dětmi v pokročilejších fázích profesního působení		
Bezproblémové navázání vztahu s dětmi	Pocit navázání dobrých vztahů s dětmi	Pocit navázání dobrých vztahů s dětmi		
	Rychlé navázání vztahů s dětmi	Nevnímání vlastních posunů v oblasti komunikace s dětmi		
	Přirozené sžívání se s dětmi	Zdokonalení v komunikaci s dětmi	Větší jistota při volbě vhodného tónu řeči	
	Pocit přilnutí dětí k začínající učitelce		Zdokonalení v porozumění dětem s vadami řeči	
	Rychlé vybudování přirozené autority		Zdokonalení ve schopnosti přizpůsobení komunikace potřebám dětí	
	Zdokonalení v oblasti užívání AAK			
Bezproblémová komunikace	Rychlé porozumění dětem s vadami řeči	Zdokonalení v oblasti nastavování funkční komunikace	Obliba kreativní práce při nastavování funkční komunikace	
	Pocit připravenosti v oblasti komunikace s dětmi s PAS	Zdokonalení v řešení problémů s dětmi		
Přizpůsobování komunikace komunikačním možnostem, schopnostem a potřebám dětí	Používání různých komunikačních systémů	Uplatňování vlastních strategií při dorozumívání se s dětmi		
	Hledání vyhovujících komunikačních systémů	Úprava některých náročných situací při spolupráci s dětmi		
Obtíže při budování vztahu a komunikaci s dětmi	Obtížnější navazování vztahu k některým dětem	Uvědomování si nutnosti neustálého vzdělávání a rozvoje		
	Obtížnější vzájemné sladění s původní skupinou dětí			
	Obtížná spolupráce s konkrétním dítětem			
	Obtíže se zvýšením hlasu			
	Obtíže v porozumění dětem s vadami řeči			
Uplatňované strategie	Spolupráce s rodiči při řešení obtíží			
	Spolupráce s kolegy při řešení obtíží			
	Sledování komunikace kolegů			

Tabulka č. 15: Budování vztahu a komunikace s dětmi v počátečních a pokročilejších fázích profesního působení
Zdroj: vlastní výzkum

Proces navazování vztahu a počáteční komunikace s dětmi probíhal u převážné většiny začínajících učitelů příznivě, neboť byl provázen zdařilými interakcemi mezi nimi a dětmi se SVP. Začínajícím učitelům se mnohdy velice rychle podařilo navázat s většinou dětí dobrý vztah. Začínající učitelé si však byli vědomi nezbytnosti přizpůsobování komunikace komunikačním možnostem a potřebám dětí, spojené s nutností hledání vyhovujících komunikačních systémů, mezi něž patřily i systémy augmentativní a alternativní komunikace. Při zvládnání případných obtíží v komunikaci využívali začínající učitelé různých strategií, jakožto i spolupráce s rodiči a s kolegy. Je patrný též významný rozvoj začínajících učitelů v komunikačních dovednostech ve vztahu k dětem a v nastavování vyhovujících komunikačních systémů.

12.1.4.2. Spolupráce s rodiči

Spolupráce s rodiči v počátečních fázích profesního působení		Spolupráce s rodiči v pokročilejších fázích profesního působení	
Jiné vnímání rodičů dětí se SVP			
Náročné situace při komunikaci s rodiči	Počáteční nejistota v komunikaci s rodiči	Obtíže při komunikaci s rodiči	Obtížná spolupráce s některými rodiči
	Obavy z odhalení neznalostí		Obtíže s nalezením rovnováhy mezi profesionálním a partnerským přístupem
	Obavy při sdělování návrhů na práci rodičů s dítětem	Uplatňované strategie	Sdělování pozitivních informací rodičům
	Pociťování nedůvěry vůči začínající učitelce ze strany některých rodičů		Zdůrazňování iniciativy rodičů
	Potíže s nalezením vlastní pozice pedagoga ve vztahu k rodičům		Bezproblémová komunikace s rodiči
Bezproblémová komunikace s rodiči		Zdokonalení v komunikaci s rodiči	Větší jistota v komunikaci s rodiči
Uplatňované strategie	Snaha uplatňovat partnerský přístup		Získání schopnosti navrhnout různá řešení
	Uplatňování otevřené komunikace		Přijímání výzev při náročných komunikačních situacích
	Vycházení vstříc potřebám rodičů	Pociťování potřeby zdokonalení se v komunikaci s rodiči	
	Ochota vyslechnout, podpořit rodiče	Pociťování potřeby pracovat na vnímání vlastního postavení pedagoga vůči rodičům	

	Čerpání z předchozích zkušeností s komunikací s rodiči
	Příjem rad kolegů týkajících se komunikace s rodiči
	Společná jednání s některými rodiči v součinnosti s kolegyní
	Ponechávání některých rozhovorů na kolegyni

Tabulka č. 16: Spolupráce s rodiči v počátečních a pokročilejších fázích profesního působení
Zdroj: vlastní výzkum

Komunikační situace s rodiči jsou náročnou a pro mnoho začínajících učitelů novou složkou práce. V počátečních fázích profesního působení je tudíž obvyklá nejistota, kterou mohou začínající učitelé při komunikaci s rodiči pociťovat, ale k jejímuž snižování se získáváním zkušeností postupně dochází. Počáteční potíže s nalezením vlastní pozice pedagoga ve vztahu k rodičům, často věkově podmíněné, se též průběhu praxe postupně upravují. Ke zvládnutí určitých náročných situací spojených s komunikací s rodiči má nedocenitelný význam partnerská pomoc kolegů. Kromě podpůrných faktorů školního prostředí mají na vzájemné interakce mezi začínajícími učiteli a rodiči vliv také jejich osobnostní vlastnosti a předchozí zkušenosti.

12.1.4.3. Spolupráce s kolegy

Spolupráce s kolegy v počátečních fázích profesního působení		Spolupráce s kolegy v pokročilejších fázích profesního působení	
Výborná spolupráce	S uvádějící učitelkou / s kolegyní ve třídě	Výborná spolupráce s kolegy ve třídě	
	S asistentkou pedagoga	Důraz na vzájemnou spolupráci a komunikaci mezi kolegy	
	S kolegy z jiných tříd	Počáteční držení odstupu od asistentky pedagoga	
Pociťování omezení nastavenými zvyklostmi kolegyně ve třídě		Obtížná spolupráce	S kolegyní ve třídě
Nutnost ujasnění si vzájemných pozic ve vztahu pedagog – asistent pedagoga			S kolegy z jiných tříd
Obtížná spolupráce	S asistentkou pedagoga		S vedoucí učitelkou
	S kolegy z jiných tříd		

Nutnost spolehnout se v mnohém sama na sebe
Pocit izolace od ostatních oddělení

Tabulka č. 17: Spolupráce s kolegy v počátečních a pokročilejších fázích profesního působení
Zdroj: vlastní výzkum

Spolupráce s kolegy je důležitým faktorem přispívajícím k adekvátnímu zvládnutí pracovních úkolů, k řešení případných potíží a k pozitivnímu prožívání adaptačního procesu. Jak tabulka č. 17 naznačuje, spolupráce začínajících učitelů s dalšími aktéry probíhala v některých případech velice příznivě, ale byl zaznamenán též výskyt obtíží ve spolupráci s kolegy a v nerespektování vzájemných pozic. V této souvislosti vnímám vliv individuálních osobnostních charakteristik jednotlivých aktérů a jejich předchozích zkušeností, který se promítá do této náročné oblasti práce.

12.1.4.4. Příprava vzdělávací nabídky a její následná realizace

Příprava a realizace vzdělávací nabídky v počátečních fázích profesního působení		Příprava a realizace vzdělávací nabídky v pokročilejších fázích profesního působení	
Pocity spojené s přípravou a realizací vzdělávací nabídky	Pocit vysoké zodpovědnosti za vytvoření a realizaci dokonalého programu činností	Pocity spojené s přípravou a realizací vzdělávací nabídky	Nižší nervozita s přibývajícím praxí
	Smutek z neúspěchu		Vyrovnané zvládnutí neúspěchu
Bezproblémová příprava a realizace vzdělávací nabídky			Občasná nejistota při plánování vzdělávací nabídky
Obtíže spojené s přípravou vzdělávací nabídky	Obtížné rozpoznání úrovně schopností dětí	Nároky kladené na začínající učitele	Nutnost zjednodušení příprav pro potřeby dětí v aktuální třídě
	Kladení neadekvátních nároků vůči dětem		Větší nutnost přizpůsobování činností možnostem dětí
	Počáteční nereálná očekávání týkající se koncentrace pozornosti dětí		Realizace vzdělávací nabídky závislá na aktuálních potřebách dětí v aktuální třídě
	Obtíže při sestavování vzdělávacích cílů pro jednotlivá témata		Obtíže spojené s přípravou vzdělávací nabídky
	Obtíže při přizpůsobování činností odlišné úrovni schopností jednotlivých dětí		

	Obtíže při propojování vzdělávacích témat s logopedickou intervencí		Obtíže v oblasti přizpůsobení hudebních činností dětem s PAS
	Obtíže při čerpání inspirace k činnostem		Chybí kooperace s aktuální kolegyní v oblasti plánování vzdělávací nabídky
Obtíže při realizaci vzdělávací nabídky	Občasné nepochopení činnosti dětmi	Připouštění náročných situací během realizace vzdělávací nabídky	
	Občasné neodhadnutí adekvátního množství aktivit		
Uplatňované strategie	Počáteční sledování práce kolegyně	Uplatňované strategie	Občasná potřeba konzultací s uvádějící učitelkou
	Společná domluva s uvádějící učitelkou na vzdělávací nabídce		Společná domluva s uvádějící učitelkou na vzdělávací nabídce
	Počáteční čerpání z dříve realizovaných činností		Čerpání nápadů od kolegů z jiných tříd
	Snaha o zachování básní, písní z minulého roku	Zdokonalení v přípravě vzdělávací nabídky	Větší samostatnost v přípravě vzdělávací nabídky
	Obměna úkolů se zachováním známé struktury		Zdokonalení ve výběru vhodných činností a v jejich přizpůsobování dětem
Tvorba příprav	Povinnost sepisovat přípravy dopředu	Zdokonalení v přípravě vzdělávací nabídky	Zdokonalení v přizpůsobování činností odlišné úrovně schopností jednotlivých dětí
	Chybějící kontrola příprav		Zdokonalení v přizpůsobování činností ve vztahu k potřebě stimulace určitých oblastí
		Zdokonalení v realizaci vzdělávací nabídky	Zdokonalení ve schopnosti improvizace
			Zdokonalení ve schopnosti reagovat na potřeby dětí
		Uvědomování si potřeby stálého rozvoje v přizpůsobování činností dětem	

Tabulka č. 18: Příprava a realizace vzdělávací nabídky v počátečních a pokročilejších fázích profesního působení
Zdroj: vlastní výzkum

Oblast tvorby a realizace vzdělávací nabídky vzhledem k potřebám dětí se SVP tvoří podstatnou část profesních činností začínajících učitelů. Vzhledem k odlišnostem v úrovni pregraduální přípravy, v předchozích zkušenostech začínajících učitelů a ve složení dětského kolektivu tak probíhal výkon těchto profesních činností u každé respondentky odlišně. Neměl by být opomenut ani vliv podpůrných a limitujících faktorů na zvládnání těchto pracovních úkolů. U začínajících učitelů je také možno pozorovat využívání strategií, které dopomáhají k příhodnému zvládnání těchto úkolů, mezi něž můžeme zařadit spolupráci s kolegy. S rostoucí praxí je stále více rozvíjena schopnost začínajících učitelů reagovat na potřeby dětí, kterým jsou pak jednotlivé činnosti přizpůsobovány.

12.1.4.5. Uplatňování specifických dovedností

Uplatňování specifických dovedností v počátečních fázích profesního působení		Uplatňování specifických dovedností v pokročilejších fázích profesního působení	
Počáteční vnímání specifických činností	Vnímání specifických činností jako nových	Nároky kladené na začínající učitele	Nutnost adaptace na specifika vzdělávání v jiné speciální třídě
	Vnímání odlišností teoretických znalostí od praxe	Pociťování limitů	V zajišťování logopedické intervence
	Potřeba adaptovat se na specifika vzdělávání ve speciální škole		Ve znalostech a dovednostech v logopedické oblasti
	V práci s dětmi s PAS		
Pocit jistoty v realizaci kolektivní logopedické intervence		Postrádání zpětné vazby v oblasti zajišťování logopedické intervence	
Obtíže při realizaci specifických činností	Obtíže při zajišťování individuální logopedické intervence	Obtíže při práci s některými dětmi	Občasná nejistota při práci s některými dětmi
	Obtíže s propojováním vzdělávacích témat s kolektivní logopedickou intervencí		Obtíže ve vyhledávání vhodných edukačních přístupů k dětem se sluchovým postižením s těžkým mentálním postižením
	Pociťování limitů v práci s dětmi s PAS	Obtíže při odchodu zkušenější kolegyně	
		Práce na zvládnutí individuální speciálně pedagogické péče	

Uplatňované strategie	Čerpání ze zkušeností získaných prací na nižších pozicích ve školství	Zdokonalení ve vyhledávání vhodných přístupů k jednotlivým dětem	Zdokonalení v individualizaci přístupů k jednotlivým dětem
	Nutnost doučení se správné techniky realizace logopedických cviků		Vyšší flexibilita při hledání vhodných přístupů k dětem
	Učení se znaků od logopedky		Zdokonalení v oblasti přístupů k dětem s PAS
	Postupné učení se individuálnímu přístupu	Zdokonalení v zajišťování logopedické intervence	
	Dodatečné hledání praktických informací z oblasti reedukace, kompenzace různých vad	Zdokonalení v realizaci rehabilitačních cvičení	
	Snaha vyhledávat vyhovující přístupy ke každému dítěti	Vnesení systému do způsobu realizace bazální stimulace	
	Uplatňování metody pokus-omyl	Pocitování nutnosti zdokonalení se v zajišťování individuální logopedické intervence	
	Počáteční sledování práce kolegyně	Uplatňované strategie	Stálé učení, zkoušení
	Práce podle rad kolegyní		Další průběžné studium
	Při nejistotě zastoupení kolegyní		

Tabulka č. 19: Uplatňování specifických dovedností v počátečních a pokročilejších fázích profesního působení
Zdroj: vlastní výzkum

Součástí výchovně-vzdělávací práce mateřských škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, kam respondentky nastoupily jako učitelky, jsou určité specifické činnosti a aktivity. Na jejich realizaci se podílejí samotné začínající učitelky nebo příslušní odborníci. Jedná se tak o práci podle metodiky strukturovaného učení, nastavování funkční komunikace, terapie ve „Snoezelen“ místnosti, prvky bazální stimulace, polohování, míčkování, arteterapii, muzikoterapii, canisterapii, hipoterapii a kolektivní a individuální logopedickou intervenci.

Je zřejmé, že realizace některých specifických činností byla pro část začínajících učitelů náročná, avšak díky jejich aktivitě a zájmu došlo k významnému pokroku ve výkonu těchto činností. Zkušenosti začínajících učitelů získané v průběhu profesního působení se pozitivně promítají do výkonu specifických činností. Na druhou stranu si

začínající učitelé stále uvědomují určité nedostatky, na jejichž eliminaci se však snaží pracovat průběžným studiem. Z výzkumu je patrná snaha začínajících učitelů o svůj profesní rozvoj, který přispěje k příznivému průběhu edukačního procesu, ale také ke zvýšení vlastní sebeúčinnosti.

12.1.5. Závěry z rozhovorů se začínajícími učiteli MŠ

V rámci této podkapitoly budou prezentovány výsledky získané prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů se začínajícími učiteli MŠ a zároveň zodpovězeny dílčí výzkumné otázky vztahující se k hlavní výzkumné otázce.

Dle výzkumného šetření je patrné, že na průběh pracovní a sociální adaptace začínajících učitelů mají významný vliv faktory, mezi které patří charakter poskytované podpory ze strany kolegů, uvádějícího učitele a vedení školy, vědomí poskytnutí podpory, klima v kolektivu MŠ, dosažené a postupně rozvíjené kompetence začínajících učitelů, jejich předchozí zkušenosti, různé situace odehrávající se v MŠ a samotná aktivita začínajících učitelů. Od těchto faktorů se odvíjel výkon pracovních úkolů, percipované obtíže a následně samotné prožívání adaptačního procesu. Jednotlivé faktory spolu vzájemně souvisí a jsou úzce provázány.

Podpůrné faktory mají pozitivní vliv na adekvátní zvládnání pracovních úkolů, vyrovnávání se s obtížemi a s nastalými situacemi a podílí se na zmírňování a odstraňování limitů absolvované pregraduální přípravy. Ukazuje se, že tam, kde je podpora ze strany školy hodnocena kladně, jsou pak lépe zvládnuty pracovní úkoly, a to i přesto, že úroveň pregraduální přípravy nebyla v některých oblastech ideální. To se odráží i v prožívání začínajících učitelů, charakterizovaným snižováním nejistoty a zvyšováním sebeúčinnosti při plnění pracovních úkolů.

Percipované limity v poskytování podpory ze strany školy, případně v kombinaci s limitujícími faktory pregraduální přípravy se mohou podílet na vzniku a udržování obtíží při výkonu profesních činností. Mají také neblahý vliv na zvládnání nastalých situací a okolností v prostředí MŠ. Nedostatečná podpora ze strany školy může rovněž umocňovat existující limity absolvované pregraduální přípravy. V případě, že začínající učitelé nejsou školním prostředím podporováni, mohou se při výkonu některých pracovních úkolů potýkat s nesnázemi. Odkázání jsou pak na čerpání podpory jiných

subjektů, podpůrné faktory jiných okolností či pregraduální přípravy. Schémata popisující vztahy mezi jednotlivými kategoriemi, které byly prostřednictvím výzkumu nalezeny, jsou součástí přílohové části diplomové práce.

Výzkumné šetření prokázalo, že u začínajících učitelů není přítomna černobílá percepce adaptačního procesu. Každý začínající učitel vnímá kladné, ale i negativní aspekty v průběhu adaptačního období. U velké části začínajících učitelů však převládají kladné, u menšiny spíše záporné. Ve výzkumu se jistým způsobem promítnul tzv. individuální pocit nesnází, spočívající v odlišné percepci náročnosti dané profesní činnosti jednotlivými začínajícími učiteli. Z tohoto vyplývá, že průběh adaptačního procesu má u každého začínajícího učitele individuální charakter.

U všech oslovených začínajících učitelů měl na kladné prožívání adaptačního procesu významný vliv jejich zájem o speciálně pedagogickou oblast. Je zjevné, že se začínající učitelé snaží najít řešení náročných situací, uvědomují si své limity a usilují o svůj další profesní růst a vysokou kvalitu své práce. V pokročilejších fázích profesního působení lze u všech začínajících učitelů zaznamenat zdokonalení a u většiny též větší jistotu ve výkonu své práce. Nicméně i přesto jsou někteří z nich nuceni se adaptovat na podmínky práce v nové třídě a zvládat případné obtíže s tímto spojené. U některých začínajících učitelů je možno pozorovat zřetelný profesní vývoj, daný nárůstem zkušeností. Značné pokroky byly však zaregistrovány též v prvních letech praxe začínajících učitelů.

Zodpovězení dílčích výzkumných otázek

1a. Jakým způsobem prožívali začínající učitelé své profesní začátky v podmínkách jejich mateřské školy?

Výrazným pocitem, který byl přítomen u poloviny začínajících učitelů, byl pocit počáteční nejistoty, mnohdy doprovázený obavami z neznámého. Prožívané obavy se týkaly rovněž dalších složek profesního působení začínajících učitelů. U začínajících učitelů se dále objevovaly pocity překvapení, vystrašení, zmatenosti, nervozity a přehlčení prožitky. Začínající učitelé se potýkali s pocitem vysoké zodpovědnosti nebo s pocitem vlastního významu ve výchovně-vzdělávací práci. Počáteční fáze profesního působení velké části začínajících učitelů byly též provázeny příjemnými a pozitivními

prožitky spojenými se zalíbením práce ve speciální třídě, s pocity vřelého přijetí a s vědomím opory v kolezích. Na druhou stranu byl však v jednom případě registrován pocit negativního přijetí. Pocity vlastní připravenosti na výkon různých profesních činností byly začínajícími učiteli popisovány nejednoznačně a velmi individuálně, na různých škálách připravenosti.

1b. Jakým způsobem prožívali začínající učitelé své profesní působení v podmínkách jejich mateřské školy v době konání rozhovoru?

Pokročilejší fáze profesního působení je u začínajících učitelů spojena s pocity větší jistoty ve výkonu profesních činností, což bývá doprovázeno vědomím nabývání zkušeností, a s pocity větší zodpovědnosti. Nedílnou složkou prožívání čtené části začínajících učitelů jsou pozitivní pocity a stavy, včetně celkové spokojenosti, radosti, uspokojení a naplnění z prováděné práce. I v pokročilejších fázích profesního působení zažívají začínající učitelé psychicky náročné situace týkající se různých složek profesního působení. Setkáváme se také s potřebou dalšího rozvoje a profesního růstu. Několik začínajících učitelů dokonce uvažuje o odchodu z aktuálního pracoviště.

2a. Které obtíže a náročné situace provázely začínající učitele na počátku jejich učitelského působení ve speciální třídě?

Na počátku profesního působení se začínající učitelé potýkali s obtížemi spojenými s výkonem jednotlivých pracovních úkolů, mezi něž patří spolupráce s asistenty pedagoga, komunikace s rodiči, navázání kontaktu s dětmi, příprava vzdělávací nabídky vzhledem ke specifickým potřebám dětí se SVP, zajišťování logopedické intervence a výkon administrativních povinností. Pro začínající učitele bylo rovněž náročné prosazení vlastního názoru v kolektivu kolegů MŠ a oproštění se od lítosti nad některými dětmi. Bylo také popsáno několik situací kladoucích na začínající učitele zvýšené nároky spojené s nutností spolehnouti se sami na sebe. V jednom případě byla tato náročná situace ztěžována absencí podpory ze strany zkušenějších kolegů a vedení školy.

2b. Které obtíže a náročné situace provázely začínající učitele během jejich učitelského působení v době konání rozhovoru?

I s určitým časovým odstupem od nástupu do speciální třídy pociťují začínající učitelé obtíže při komunikaci s rodiči, při komunikaci s kolegy ve třídě, při zvládnutí negativistického chování dětí spojeného s hledáním vhodných přístupů ke konkrétním dětem, při plánování vzdělávací nabídky či při zajišťování logopedické intervence. Určitou roli ve zmíněných potížích může mít chybějící zpětná vazba. Kromě těchto obtíží vnímají začínající učitelé nepříjemnosti v podobě chybějící podpory a zájmu ze strany vedení školy, jiní hovoří o špatném klimatu v kolektivu MŠ, o absenci kolegiality, o chybějícím systému v záležitostech týkajících se administrativy či o náročnosti sladění práce se studiem.

3. Jaký posun nastal u začínajících učitelů v oblasti zvládnutí pracovních úkolů spojených s učitelstvím na těchto školách za dobu jejich učitelského působení ve speciální třídě?

Začínající učitelé vnímají vlastní zdokonalení v oblasti komunikace s dětmi, což je konkretizováno zdokonalením v oblasti porozumění dětem s vadami řeči, užívání systémů AAK, nastavování funkční komunikace a řešení problémů s dětmi. Navzdory počáteční nejistotě při komunikaci s rodiči popisují začínající učitelé rozvinutí svých komunikačních dovedností, což jim umožňuje vést rozhovory s rodiči na profesionální úrovni a navrhnout různá řešení. Za dobu profesního působení začínajících učitelů došlo k prohloubení jejich dovedností v oblasti přípravy vzdělávací nabídky, s čímž souvisí schopnost přizpůsobovat činnosti úrovni schopností jednotlivých dětí, ale též ve vztahu k potřebě stimulace určitých oblastí. Začínající učitelé rovněž vnímají vlastní posun ve schopnosti improvizace a dokonalejšího reagování na potřeby dětí. U všech začínajících učitelů působících v logopedických třídách je přítomen pocit vlastního zdokonalení v zajišťování logopedické intervence. Kromě toho se již začínající učitelé hlouběji orientují v oblasti vhodných přístupů k dětem s PAS, v individualizaci přístupů k jednotlivým dětem či ve způsobech realizace bazální stimulace. Dokážou rovněž flexibilněji vyhledávat vhodné přístupy k jednotlivým dětem se SVP, k čemuž jim dopomáhají zkušenosti. Dále považují za vhodné upozornit na osobnostní rozvoj,

k němuž u začínajících učitelů dochází, což se projevuje ve zvýšení trpělivosti, empatie, sebevědomí a v dokonalejší práci se stresem.

4. Které faktory vnímali začínající učitelé jako podpůrné v průběhu jejich adaptace?

Pro převážnou většinu začínajících učitelů představovalo podporu přidělení uvádějícího učitele či zkušenějšího kolegy. Pozitivně začínající učitelé hodnotili reálné ukázky práce, konzultace, společné plánování činností, poskytování pomoci, rad, vysvětlování, sdělování konstruktivní zpětné vazby, ale též psychickou podporu a partnerský, rovnoprávný vztah s uvádějícím učitelem. Začínající učitelé též ocenili vzájemnou podporu mezi kolegy ve třídě, ale též v rámci kolektivu MŠ, a vědomí poskytnutí této podpory. Samotný podpůrný faktor představují kladné a přátelské vztahy mezi kolegy ve třídě a v kolektivu MŠ. Mezi nositele podpory patří i vedoucí učitelé, zástupci ředitele pro MŠ či samotní ředitelé MŠ. Na druhou stranu začínající učitelé ovšem vyhledávali i podporu jiných subjektů, a to logopedů, psychologů, poradenských pracovníků SPC či přátel. V neposlední řadě byly zmiňovány podpůrné faktory jiných okolností, mezi které patří využívání předchozích zkušeností, samostudium a osobnostní rozvoj, a podpůrné faktory pregraduální přípravy. Je však možné říci, že začínající učitelé využívají rozmanitých kombinací zmíněných forem podpory.

5. Které limity v poskytování podpory vnímali začínající učitelé v průběhu jejich adaptace?

V jednom případě byla zaznamenána úplná absence reálné podpory uskutečňované v rámci školy, což bylo komplikováno přidělením taktéž nezkušené, studující kolegyně ve třídě a přidělením uvádějícího učitele bez zkušeností s dětmi se SVP. Začínající učitelé se v průběhu své praxe setkávají s chybějící podporou ze strany vedení školy, což bývá spojeno s nezájmem o situaci začínajícího učitele, s chybějící snahou řešit problémy pedagogů, s nízkou podporou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, s chybějícími projevy uznání ze strany vedení školy, či dokonce s projevy snižování schopností začínajícího učitele. Část začínajících učitelů poukázala na absenci vnější systematické podpory a příliš volný způsob uvádění do praxe, v některých případech spojený s chybějící zpětnou vazbou. Začínající učitelé také postrádali systematické

uvedení do administrativních povinností, větší podporu v oblasti zajišťování logopedické intervence a prostor pro práci se stresem.

6. Jak začínající učitelé hodnotí vliv absolvované pregraduální přípravy na průběh jejich adaptace?

Význam absolvování střední odborné školy pedagogické byl začínajícími učiteli spatřován zejména v intenzivní praktické přípravě na povolání učitele v MŠ. Stejně tak mnozí absolventi vysokoškolských oborů vyzdvihují přínos absolvování pedagogických praxí na průběh jejich adaptace. Polovina začínajících učitelů vnímala v průběhu své pracovní adaptace pozitivní účinky osvojených teoretických poznatků získaných studiem na VŠ. Naproti tomu někteří začínající učitelé působící v logopedických třídách pociťovali jisté deficity v oblasti logopedické přípravy. V průběhu adaptačního procesu postrádali začínající učitelé praktické ukázky či rady týkající se mimo jiné i reedukace a kompenzace různých vad. Z odpovědí začínajících učitelů je patrná nejednoznačnost a značná rozdílnost ve vnímaných přínosech a deficitech absolvované pregraduální přípravy.

12.2. Polostrukturovaný rozhovor s řediteli MŠ, se zástupci ředitelů pro MŠ a s vedoucími učiteli MŠ

Vedení rozhovoru s řediteli MŠ, se zástupci ředitelů pro MŠ a s vedoucími učiteli MŠ se orientovalo pomocí výzkumné otázky, která zní: „*Jakým způsobem je realizováno uvádění začínajících učitelů do praxe z pohledu vedení mateřských škol disponujících alespoň jednou třídou zřízenou podle § 16 odst. 9 školského zákona?*“. S touto skupinou respondentů bylo realizováno 5 rozhovorů. Při analýze dat došlo pomocí techniky otevřeného kódování k vytvoření 7 kategorií, které jsou k nahlédnutí níže. Názvy těchto kategorií jsou totožné s názvy jednotlivých podkapitol.

Číslo kategorie	Název kategorie	
1.	Požadavky na uchazeče o práci učitele ve speciální třídě	
2.	Poskytovatelé podpory začínajícímu učiteli	
3.	Přidělení uvádějícího učitele / podporujícího kolegu	Požadavky na uvádějícího učitele / podporujícího kolegu
		Činnost uvádějícího učitele / podporujícího kolegu

4.	Vzájemná výměna zpětné vazby	Sdělování zpětné vazby začínajícímu učiteli
		Zajišťování zpětné vazby začínajících učitelů na adaptaci v novém pracovním prostředí
5.	Plán uvádění začínajícího učitele	
6.	Další formy podpory začínajícího učitele	
7.	Efektivní součásti podpory začínajícího učitele	

Tabulka č. 20: Kategorie, které vznikly zpracováním dat z rozhovorů s řediteli MŠ, se zástupci ředitelů pro MŠ
Zdroj: vlastní výzkum

12.2.1. Požadavky na uchazeče o práci učitele ve speciální třídě

Nejčastějším požadavkem kladeným na uchazeče o práci učitele ve speciální třídě je absolvování střední odborné školy pedagogické a dokončení vyššího odborného, bakalářského či magisterského vzdělání v oboru speciální pedagogiky, případně též v oboru „Učitelství pro MŠ“. Přestože existuje zákonná norma ukotvující povinné předpoklady pro práci pedagoga ve speciální třídě MŠ, respondentky doplňují další konkretizující předpoklady, kterými by měl uchazeč disponovat, jako jsou například zkušenosti s prací s dětmi se SVP, souznění s filozofií školy, podobné naladění jako stávající kolektiv MŠ, zkušenosti s AAK, obeznámenost s problematikou PAS. Reálné požadavky kladené na uchazeče o práci učitele ve speciální třídě nejsou tudíž v jednotlivých mateřských školách, v nichž respondentky působí, totožné.

12.2.2. Poskytovatelé podpory začínajícímu učiteli

Nejčastějším poskytovatelem podpory začínajícímu učiteli se stává uvádějící učitel, případně metodik, ale také kolegové ve třídě, v osobách dalších pedagogů a asistentů pedagoga. Samotní vedoucí pracovníci si však uvědomují důležitost toho, aby začínající učitel cítil podporu i ze strany dalších aktérů působících v MŠ, jako jsou vedoucí učitelé MŠ, zástupci ředitele pro MŠ i samotní ředitelé.

12.2.3. Přidělení uvádějícího učitele / podporujícího kolegy

12.2.3.1. Požadavky na uvádějícího učitele / podporujícího kolegu

Vedoucí pracovnice vnímají vhodnost toho, aby uvádějící učitel či podporující kolega působil se začínajícím učitelem zároveň ve třídě. Aby mohl uvádějící učitel začínajícímu kolegovi účinně pomoci, je zapotřebí, aby disponoval určitou praxí, zkušenostmi s prací s dětmi se SVP, dosahoval dobrých výsledků výchovně-vzdělávací činnosti u dětí, a tím

byl příkladem pro ostatní kolegy. Dále je důležité jeho další průběžné vzdělávání, díky kterému je schopen zavádět do praxe inovativní a inspirativní přístupy. V neposlední řadě by měl být uvádějící učitel dobře komunikačně vybaven, aby mohl v partnerském duchu předávat dál své zkušenosti, a být ochoten pomoci.

12.2.3.2. Činnost uvádějícího učitele / podporujícího kolegy

V některých mateřských školách si zkušenější kolega svého nového kolegu sám vybírá, aktivně se tedy účastní výběrového řízení. Uvádějící učitel či podporující kolega představuje vzor k nápodobě, zaměřuje se však také na seznamování začínajícího učitele s chodem MŠ a na poskytování pomoci a podpory. K těmto účelům slouží každodenní konzultace mezi těmito dvěma aktéry a průběžné třídní porady, přičemž postupem času bývá začínajícímu učiteli poskytnut větší prostor pro samostatnost. Podpora uvádějícího učitele či podporujícího kolegy má nejčastěji podobu pomoci s přípravou na vlastní výchovně-vzdělávací činnost či podpory při přímé pedagogické práci s dětmi. Začínajícím učitelům se též dostává pomoci v oblasti zajišťování logopedické intervence a psaní „Plánů osobního rozvoje“. Uvádějící učitel začínajícího kolegu podporuje i při interakcích a komunikaci s rodiči.

12.2.4. Vzájemná výměna zpětné vazby

12.2.4.1. Sdělování zpětné vazby začínajícímu učiteli

Za účelem dalšího rozvoje a zdokonalování činnosti začínajících učitelů je podle vedoucích pracovníků důležité, aby se jim dostávala zpětná vazba, která zároveň přináší pocit jistoty, vyššího sebevědomí a potvrzení ve správnosti vlastního směřování. Tato zpětná vazba by však měla podporovat pozitivní stránky výkonu začínajících učitelů.

Zpětná vazba, případně též hodnocení se začínajícímu učiteli obvykle dostává během každodenních konzultací mezi ním a uvádějícím učitelem či zkušenějším kolegou. Další příležitostí, při níž může začínající učitel čerpat zpětnou vazbu, je organizace konzultačních hodin mezi začínajícím a uvádějícím učitelem a ředitelem. Hospitace a následné pohospitační rozhovory mezi začínajícím učitelem a ředitelem jsou vedoucími pracovníky vnímány jako prostředek metodické pomoci začínajícím učitelům. V některých mateřských školách bývají také realizovány týmové supervize.

12.2.4.2. Zajišťování zpětné vazby začínajících učitelů na adaptaci v novém pracovním prostředí

Pro tým vedení školy a uvádějících učitelů jsou důležité informace získané od začínajícího učitele, týkající se jeho spokojenosti na novém pracovišti, jeho pocitů, dojmů a potřeb. Na základě znalosti těchto faktů je pak možno snáze navrhnout a realizovat vhodné formy podpory začínajícího učitele.

Zajišťování zpětné vazby začínajících učitelů na adaptaci v novém pracovním prostředí se děje prostřednictvím každodenních konzultací mezi začínajícím a uvádějícím učitelem, případně zkušenějším kolegou, dále během průběžných rozhovorů uskutečňovaných v rámci týmu třídy a mateřské školy. Vedení školy si zpětnou vazbu od začínajícího učitele zjišťuje způsoby, mezi které patří rozhovory mezi začínajícím učitelem a zástupcem ředitele pro MŠ, organizace konzultačních hodin mezi začínajícím a uvádějícím učitelem a ředitelem a konzultace mezi začínajícím učitelem a ředitelem školy. Dále bývají organizovány týmové supervize a pedagogické rady. Zpětná vazba začínajících učitelů bývá též zajišťována pomocí autoevaluačních dotazníků. Vedoucí pracovníci zdůrazňují možnost začínajícího učitele sdělit svoji zpětnou vazbu kdykoliv, někteří z nich kladou důraz na aktivní přístup začínajícího učitele při sdělování svých pocitů a potřeb.

12.2.5. Plán uvádění začínajícího učitele

Dvě vedoucí pracovnice potvrdily tvorbu „Plánu uvádění začínajícího učitele“. V ostatních mateřských školách nebývá tento plán vypracováván. V úvodních částech plánu je definována role začínajícího učitele a uvádějícího učitele. Následně se zde nachází popis oblastí metodického vedení / uvádění, a to na každý měsíc školního roku, a představení náplně konzultačních hodin. Další část je věnována podrobnějšímu popisu aktuálních témat a oblastí v jednotlivých měsících školního roku, které se stanou předmětem konzultací. Obsahem plánu jsou též pravidla pro začínajícího učitele, konkrétně čím by se měl začínající učitel řídit či jak správně připravit výchovně-vzdělávací proces. V závěru se nachází zápisový arch, v němž je zaznamenáván popis kontroly a též to, co se začínajícímu učiteli dařilo, nebo nedařilo. Do plánu se přikládá hodnocení začínajícího učitele uvádějícím učitelem, ale také vlastní sebereflexe začínajícího učitele.

12.2.6. Další formy podpory začínajícího učitele

V mateřských školách vedených vedoucími pracovníci jsou začínajícím učitelům poskytovány rovněž další formy podpory, méně zmiňované začínajícími učiteli. Začínajícím učitelům se dostává podpory během konzultací se zástupci ředitelů pro MŠ, během metodických sdružení či týmových supervizí. Mezi důležité podpůrné faktory patří vřelý přístup ředitele ke konzultacím se zaměstnanci, vzájemná kolegiální spolupráce v rámci kolektivu MŠ a možnost účasti na programech „Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“. Příkladem další formy podpory jsou konzultační hodiny, uskutečňované 1x – 2x měsíčně, kterých se účastní začínající učitel, uvádějící učitel či metodik a ředitel školy. V rámci těchto konzultačních hodin vzniká prostor k řešení témat z „Plánu uvádění začínajícího učitele“, ale též k řešení aktuálních požadavků jednotlivých aktérů. Díky vzájemným hospitacím mají začínající učitelé možnost návštěv ostatních tříd MŠ, tříd základní školy, ale také SPC. Specifickou formou podpory je tzv. kolečko, spočívající v „točení“ začínajícího učitele po jednotlivých třídách v průběhu jednoho měsíce.

12.2.7. Efektivní součásti podpory začínajícího učitele

Všem zmiňovaným formám podpory začínajícího učitele, které považují vedoucí pracovníci za efektivní, je společný osobní kontakt. Patří mezi ně vzor kvalitní práce ze strany uvádějícího učitele, podpora zkušeným kolegou ve třídě, uvádějící učitel ochotný pomoci, vzájemné konzultace, vzájemné návštěvy v různých zařízeních v rámci školy, organizace konzultačních hodin. Dle vedoucích pracovníků je vzájemná podpora v rámci týmu třídy důležitá pro vytvoření příjemné atmosféry ve třídě, která se taktéž podílí na samotném prožívání adaptačního procesu.

12.2.8. Závěry z rozhovorů s řediteli, se zástupci ředitelů pro MŠ a s vedoucími učiteli MŠ

Náplní této podkapitoly je souhrn výsledků, které byly získány na základě rozhovorů s řediteli, se zástupci ředitelů pro MŠ a s vedoucími učiteli MŠ, a zároveň zodpovězení dílčích výzkumných otázek vztahujících se k hlavní výzkumné otázce.

Výzkum podhalil, že v mateřských školách, v nichž vedoucí pracovníci působí, je začínajícím učitelům poskytováno více různých forem podpory v rozmanitých

kombinacích, které se vzájemně prolínají. Některé podpůrné faktory byly mnohdy vedoucími pracovníci zmiňovány shodně. Mezi jednotlivými mateřskými školami jsou však patrné rozdíly a specifika v poskytované podpoře. V některých mateřských školách je začínajícím učitelům poskytována vnější obecná systematická podpora, v jiných tento systém není zaveden, což se týká též přidělení uvádějícího učitele. Všechny vedoucí pracovníci se však shodují na důležitosti podpory začínajících učitelů vzhledem k náročnosti práce ve speciální třídě. Z výzkumu je dále evidentní, že všechny vedoucí pracovníci projevují o začínajícího učitele a jeho situaci zájem, což je potěšující. Je možno říci, že usilují různými možnými prostředky o to, aby se adaptační proces začínajících učitelů dařil.

Zodpovězení dílčích výzkumných otázek

1. Jakou podobu má podpora poskytovaná začínajícím učitelům ve školách, kde vedoucí pracovníci působí?

Podporu, která se začínajícím učitelům v průběhu adaptačního procesu dostává, je možno rozdělit do několika oblastí dle jejího charakteru a poskytovatele. Ve školách, v nichž vedoucí pracovníci působí, nemá poskytovaná podpora jednotný a univerzální charakter. Jedná se o různorodé kombinace níže uvedených forem podpory.

Nejčastější formou podpory zmiňovanou všemi vedoucími pracovníci je podpora ze strany uvádějícího učitele či zkušenějšího kolegy, který je do své pozice vybírán dle svých zkušeností, kvalit, ale též komunikačních schopností. Náplň práce uvádějícího učitele či zkušenějšího kolegy má velmi rozmanitou podobu. Nejčastěji se tak jedná o seznamování začínajícího učitele s chodem MŠ, každodenní konzultace, poskytování pomoci, podpory v různých oblastech profesních činností a sdělování zpětné vazby. Zkušenější kolegové však představují také vzor k nápodobě. Vedoucí pracovníci kladou důraz na poukazování na pozitivní aspekty práce při sdělování zpětné vazby začínajícím učitelům. Vedoucí pracovníci se též shodují na tom, že je smysluplné po získání určité praxe začínajícího učitele ponechávání většího prostoru pro jeho samostatnost a postupnou minimalizaci pomoci v průběhu školního roku.

Podpůrně působí na práci začínajících učitelů také vzájemná spolupráce mezi kolegy ve třídě – tj. s pedagogy a s asistenty pedagoga, ale také podpora ze strany zástupců

ředitele pro MŠ, a to v podobě průběžných, v některých případech též každodenních konzultací. V mateřských školách, v nichž vedoucí pracovníce působí, se začínající učitelé setkávají také s podporou ze strany ředitele školy. Tato podpora úzce souvisí s realizovanými hospitacemi, na které navazují pohospitační pohovory mezi začínajícím učitelem a ředitelem. Méně obvyklou součástí podpory začínajících učitelů, v jednom případě zmiňovanou, je organizace konzultačních hodin, kterých se účastní začínající učitel, uvádějící učitel a ředitel školy. V rámci konzultačních hodin se otevírá prostor k řešení témat vztahujících se k „Plánu uvádění začínajícího učitele“, ale též k řešení aktuálních požadavků jednotlivých aktérů. Začínající učitelé mají také možnost účastnit se vzájemných hospitací, spočívajících v návštěvách ostatních tříd a SPC v příslušném zařízení, nebo týmových supervizí. Uvádění začínajících učitelů do praxe je možno též realizovat na základě sestavení „Plánu uvádění začínajícího učitele“.

2. Jakým způsobem bývá ve školách, kde vedoucí pracovníci působí, zajišťována zpětná vazba začínajících učitelů na adaptaci v novém pracovním prostředí?

Začínající učitelé mají možnost sdělovat svoji zpětnou vazbu během průběžných, každodenních konzultací se svými uvádějícími učiteli, případně s kolegy ve třídě a v mateřské škole. Tuto zpětnou vazbu též předávají během rozhovorů se zástupcem ředitele pro MŠ nebo při tzv. konzultačních hodinách. Zpětná vazba začínajících učitelů na adaptaci v novém pracovním prostředí je zajišťována i řediteli MŠ, a to prostřednictvím konzultací a rozhovorů. Tuto zpětnou vazbu si vedení některých škol zjišťuje prostřednictvím autoevaluačních dotazníků a na základě sebereflexe začínajících učitelů na konci školního roku. Začínající učitelé mají též možnost sdělovat svoji zpětnou vazbu při týmových supervizích či během pedagogických rad. Vedoucí pracovníci jsou otevřeni vzájemným konzultacím se začínajícími učiteli. Kladou však důraz na aktivní přístup začínajícího učitele při sdělování svých potřeb.

Podpora začínajících učitelů a zajišťování jejich zpětné vazby na adaptaci v novém pracovním prostředí se vzájemně doplňují a jsou vzájemně provázány. Často jsou tyto dvě složky poskytovány současně, například během konzultací apod. Získáním zpětné vazby a odezvy od začínajících učitelů získávají vedoucí pracovníci a uvádějící učitelé cenné a potřebné informace pro volbu vhodných forem adekvátní podpory.

13 Diskuze

Výzkumné šetření prokázalo, že v počátečních fázích profesního působení prožívají začínající učitelé pocity nejistoty, nervozity, přehlčení prožitky či obavy z neznámého. Na druhou stranu byly u začínajících učitelů přítomny příjemné a pozitivní pocity spojené se zalíbením práce ve speciální třídě a s pocity vřelého přijetí. Tato zjištění odpovídají tvrzení Najmonové (2020, s. 28), podle které se začínající učitelé potýkají s protichůdnými pocity: *„stres střídá radost, klid nervozita, pocity sebedůvěry pochybnosti.“* Počáteční fáze profesního působení mnohých oslovených začínajících učitelů byly provázené pocity radosti a uspokojení z možnosti pracovat ve speciální třídě, které často přetrvávaly i v pokročilejších fázích profesního působení. Začínající učitelky zapojené do výzkumu Dobčákové (2022, s. 53) rovněž vyjadřovaly radost, nadšení, štěstí a uspokojení z toho, že jsou zaměstnané v mateřské škole: *„Bylo znát, že se samy zpětně utvrzují v tom, že to bylo z jejich strany dobré rozhodnutí.“*

Podle výzkumu Syslové a Borkovcové (2022) spadaly nejčastější obavy začínajících učitelů MŠ do kategorie „děti“. V souladu s těmito zjištěními pociťovali někteří začínající učitelé účastníci se mého výzkumného šetření obavy ze zvládnutí fungování s dětmi se SVP, ale též ze zvládnutí nároků práce ve speciální třídě. Jak uvádí Katz (1972 cit. podle Syslová, Borkovcová, 2022), u začínajících učitelů se po nástupu do profese může dostavit tzv. šok z praxe, který je možno chápat jako přirozený průvodní jev adaptačního procesu. O tomto fenoménu hovoří začínající učitelka, účastnice mého výzkumného šetření, která zažívala šok v souvislosti s percipovanými rozdíly práce v běžné a speciální mateřské škole.

Vedoucí pracovnice účastníci se mého výzkumného šetření vypovídala shodně jako Šimoník (1995), že během prvního roku praxe dochází ke konfrontaci představ a ideálů začínajícího učitele se skutečností, ke konfrontaci jeho přípravy se skutečným výkonem profese, a konečně ke konfrontaci mezi teorií a praxí. Začínající učitelé zažívají dle oné vedoucí pracovnice *„procitnutí, že teorie je úplně něco jiného než praxe.“* Přestože mají mnozí začínající učitelé bohaté teoretické znalosti, praktických zkušeností mají nedostatek: *„Většinou potom cítíme, že oni sami jsou v šoku, a nejednou se nám stalo, že po roce zjistí, že práci s postiženými dětmi vlastně asi nezvládnou. Takže odchází.“*

Také dle Alana (1989 cit. podle Vítečková, 2018) bývá začínající učitel konfrontován se třemi druhy rozporů, mezi které patří rozpor mezi vědomostmi a zkušenostmi, mezi osobními aspiracemi a potřebami organizace a mezi aktuálním postavením a perspektivou, která ho čeká. Rozpor mezi vědomostmi získanými absolvováním pregraduální přípravy a zkušenostmi byl rovněž zaznamenán u některých začínajících učitelů účastnících se předloženého výzkumu. Je možno uvést sdělení začínající učitelky týkající se vnímaného rozporu: *„Samozřejmě jsem měla ty teoretické poznatky, ale cítila jsem, že to není všechno, co v té roli učitele potřebujete.“*

Vzhledem k tomu, že někteří oslovení začínající učitelé uvažují s určitým časovým odstupem od nástupu do speciální třídy o změně pracoviště a oblasti práce, lze tak hovořit o rozporu mezi aktuálním postavením začínajících učitelů a perspektivou, která je čeká. Toto zjištění koresponduje s tvrzením Vítečkové (2018, s. 76), podle které jsou první tři roky v praxi *„zlomovým a velmi důležitým obdobím též v souvislosti s rozhodováním o případném odchodu či setrvání v této profesi.“* Mezi důvody odchodu začínajících učitelů ze školství, na které poukazují Píšová a Hanušová (2016 cit. podle Vítečková, 2018), patří mimo jiné vysoká pracovní zátěž, klima školy, slabé nebo autoritativní vedení, chybějící spolupráce, nedostatek uznání, nedostatek podpory, absence či nedostatečná kvalita mentoringu a málo příležitostí k dalšímu profesnímu rozvoji. Tyto příčiny byly v řadě případů zmiňovány začínajícími učiteli z výzkumného šetření uvažujícími o změně pracoviště.

Podle Janíka a kol. (2020 cit. podle Syslová, Borkovcová, 2022) se začínající učitelé po nástupu do praxe často setkávají s řadou nesnadno řešitelných problémů, které jsou, jak tvrdí Šimoník (1995), umocněny složitostí výchovně-vzdělávacího procesu, nutností samostatného a okamžitého řešení často nepředvídatelných situací a také plnou osobní odpovědností za dosažené výsledky, což rovněž potvrdil realizovaný výzkum. Někteří začínající učitelé byli v počátečních fázích profesního působení mnohdy nuceni se spolehnout při výkonu profesních činností zejména sami na sebe, což vnímali jako náročné. Přesto se všichni tito učitelé zvládli díky jejich snaze, zaujetí, úsilí, aktivitě a cílevědomosti s těmito potížemi vyrovnat.

Šimoník (1995) dále hovoří o tzv. individuálním pocitu nesnází, kdy týž prvek považují jedni učitelé za snadný a jiní za velmi obtížný. Tento jev, který lze vysvětlit odlišnostmi v kvalitě pregraduální přípravy, v předchozích zkušenostech, v osobnostních vlastnostech a v podmínkách pracoviště, se rovněž objevil v realizovaném výzkumu. Ukazuje se tedy, že průběh adaptačního procesu má u každého začínajícího učitele individuální charakter.

Dle výzkumného šetření někteří začínající učitelé v počátečních fázích vnímali, a někteří stále vnímají, jako náročné zvládnutí komunikačních situací s rodiči, ztěžované projevy nedůvěry vůči začínajícímu učiteli ze strany rodičů a vnímáním rozporu mezi věkem a postavením svým a rodičů. Byla nalezena shoda s výzkumem Syslové, Borkovcové (2022), kdy nejvyšší podíl začínajících učitelů považuje za nejvíce stresující komunikaci s rodiči. Stejně tak ve výzkumu, na němž se podíleli Gavish, Bar-On, Shein-Kahalon (2016), uvedlo nízké procento respondentů silnější vnímanou sebeúčinnost v oblasti spolupráce s rodiči. Tato fakta potvrzují mnohdy vysokou náročnost práce s rodiči pro začínající učitele ve speciálních třídách. Katz (1972 cit. podle Syslová, Borkovcová, 2022, s. 16) dokonce shledává, že *„každodenní setkávání s (...) rodiči může vyvolávat úzkost.“* V souvislosti s tímto tvrzením je možno parafrázovat sdělení začínající učitelky, která přestože se s komunikačními situacemi s rodiči již zvládá vyrovnávat lépe, stále jí nejsou komfortní, necítí se v nich příjemně. Na obtíže při komunikaci s rodiči dětí se SVP odkazují rovněž respondenti výzkumného šetření autorky Pavlové (2022, s. 59), popisující *„pasivitu rodičů“*, *„nezájem“*, *„nedůslednost rodiny“* a také *„neochotu rodičů přijmout realitu“*. S těmito tvrzeními se ztotožňují též někteří začínající učitelé zapojení do mého výzkumu. Pro učitele působící ve speciálních třídách tedy vyvstává potřeba učit se zacházet s vyššími nároky komunikace a spolupráce s rodiči dětí se SVP. Je tedy vhodné zamyšlení se nad vhodností vyššího zastoupení předmětů připravujících budoucí učitele na komunikaci s rodiči v rámci pregraduální přípravy, což bylo též v rozhovorech zmíněno.

Výzkum autorů Gavish, Bar-On, Shein-Kahalon (2016) odhalil, že nízké procento respondentů pociťuje silnější sebeúčinnost v oblastech spolupráce se členy pedagogického sboru. Pro začínající učitele účastníci se mého výzkumného šetření je naopak vzájemná spolupráce mezi kolegy ve třídě, ale i v rámci kolektivu MŠ, velmi

důležitá, a usilují o její budování. Je však možno zmínit situaci začínající učitelky, která označuje spolupráci s kolegyní jako komplikovanou, a to navzdory projevované snaze této začínající učitelky o opačný nebo alespoň příznivější stav.

Novou oblastí práce bylo pro mnohé začínající učitele účastníci se mého výzkumného šetření plnění administrativních povinností a vedení dokumentace. Někteří z nich vycházeli z podpory svých zkušenějších kolegů, avšak další část v této oblasti práce tápala z důvodu absence vnější systematické podpory. Z výzkumného šetření Vítečkové (2018) vyplynulo, že začínající učitelé hodnotili jako nejproblematictější oblast práce s administrativní dokumentací, kdy 15,8 % respondentů vyhledává pomoc „často“ a 42,6 % „obvykle“.

Z výzkumu Syslové, Borkovcové (2022) vyplynulo, že se začínající učitelé cítí být nejlépe připraveni v oblasti vývojových specifik dětí předškolního věku a didaktiky. V oblasti didaktiky, tj. plánování a přizpůsobování činností ve vztahu k dětem se SVP, se však v mnou realizovaném výzkumu cítila být dobře připravena pouze určitá část začínajících učitelů. Někteří z nich dokonce pociťují určité rezervy a nedostatky související s didaktickou složkou práce až do současné doby.

Výzkum Syslové a Borkovcové (2022) též upozornil na nízkou připravenost začínajících učitelů na vzdělávání dětí se SVP. Zároveň tito začínající učitelé vnímají jako stresující práci s dětmi s obtížemi (agrese, pasivita, vzdor). Na druhou stranu je pro tyto začínající učitele paradoxně nejméně stresující práce s dětmi se SVP, na kterou se cítili z přípravného vzdělávání málo připraveni. Oproti tomu lze říci, že mnou oslovení začínající učitelé, pracující pouze s dětmi se SVP, zvládali a do současné doby též zvládají práci s těmito dětmi adekvátním způsobem. Přestože se občas v této oblasti práce přirozeně objeví náročné situace či obtíže, dovedou si začínající učitelé s těmito nesnázemi poradit. Tato skutečnost může být vysvětlena častějším absolvováním vysokoškolského vzdělání začínajícími učiteli působícími ve speciálních třídách nebo jejich předchozími a postupně přibývajícími zkušenostmi. Ve výzkumu, jehož autory jsou Gavish, Bar-On, Shein-Kahalon (2016), uvádělo vysoké procento respondentů silnější vnímanou sebeúčinnost, pokud se jedná o jejich schopnosti zvládat krize spojené s chováním studentů, porozumění a respektování lidské rozmanitosti a

porozumění zákonu a profesní etice a jejich uplatňování. Příběhy popsané mnou oslovenými začínajícími učiteli také potvrzují jejich kompetentnost při řešení náhlých i dlouhotrvajících situací a problémů. V této oblasti tudíž vnímám shodu s izraelskými začínajícími speciálními pedagogy účastníky se výše uvedeného dotazníkového šetření.

Jak tvrdí Vítečková (2018), podpora začínajícího učitele z hlediska jeho profesního růstu je zaměřena především na získávání větší sebedůvěry při uplatňování základních pedagogických kompetencí, včetně pedagogických znalostí a dovedností. Tento fakt odpovídá zjištění, že u začínajících učitelů účastnících se mého výzkumu je možno s určitým časovým odstupem registrovat pocit větší jistoty ve výkonu svých profesních činností a celkově v oblasti působení v roli pedagoga. Pro zkušenější učitele je dle Šimoníka (1995) typické, že při výkonu profesních činností a řešení problémů mají ověřeny určité techniky, které se osvědčily, dovedou problémy předvídat, připravit se na ně, jsou pohotovější. Oproti tomu musí začínající učitel vynakládat na plnění profesních činností mnohem více času a úsilí než zkušený učitel. Stejně tak z mnou realizovaného výzkumného šetření vyplynulo, že někteří začínající učitelé pocítují v pokročilejších fázích profesního působení vyšší flexibilitu a jistotu ve výkonu pracovních úkolů z různých oblastí či při řešení problémů. Díky nárůstu zkušeností již uplatňují metody, které se osvědčily. Je však vhodné připomenout, že v počátečních fázích profesního působení věnovali mnozí z nich přípravě na zvládnutí požadavků neporovnatelně větší množství času a úsilí oproti svým zkušenějším kolegům.

Podle Šimoníka (1995, s. 9) se v prvním roce *„kladou základy pedagogických zkušeností, jejichž obohacení o vlastní postřeh může být počátkem tvůrčího rozvoje učitele (...)*“, což jistě vypovídá o situaci mnoha oslovených začínajících učitelů, u nichž je spatřováno *„zapálení pro práci“*, *„snaha hledat nové cesty“* a *„obliba kreativní práce“*. S tímto souvisí též snaha všech mnou oslovených začínajících učitelů o své další vzdělávání, profesní rozvoj a vysokou kvalitu své práce. I ve výzkumu Gillové (2021) vnímá největší množství respondentů – pedagogických pracovníků působících ve speciálních třídách MŠ, jako pozitivní faktor práce možnost uplatnění kreativity, která je v prostředí speciálních tříd nezbytností. Ztotožňuji se s doporučeními vyplývajícími z výzkumného šetření, kterému se věnovali Mansfield, Beltman a Price (2014 cit. podle

Vítečková, 2018), podle kterých je potřeba u studentů budovat dovednosti, jako jsou copingové strategie, řešení problémů, schopnost seberegulace podporující odolnost, rozvíjení sociálních a emočních kompetencí. Rovněž začínající učitelé účastníci se mého výzkumného šetření si uvědomují důležitost těchto měkkých dovedností pro výkon svého povolání a řešení obtíží, s nimiž se setkávají.

Většina začínajících učitelů účastníků se mého výzkumného šetření oceňovala podporu uvádějícího učitele, případně zkušenějšího kolegy ve třídě. K přidělení uvádějícího učitele došlo v jedenácti případech. V jednom případě však nebyla začínajícímu učiteli reálná podpora přiděleným uvádějícím učitelem poskytována. Z dotazníkového šetření realizovaného Syslovou, Borkovcovou (2022) vyplynulo, že v mateřských školách bývá začínajícím učitelům podpora obvykle poskytována, nicméně to opět není ve všech případech pravidlem. Ve výzkumu Štorkové (2012) potvrzuje přes 87 % ředitelek MŠ přidělení uvádějícího učitele začínajícímu učiteli. 93 % ředitelů MŠ, kteří se zúčastnili výzkumného šetření Vajnarové (2011), přiděluje začínajícímu učiteli uvádějícího učitele. Ve výzkumu realizovaném Záleskou, Juhaňákem, Trnkovou, Šmahelovou (2019) potvrdilo 70 % začínajících učitelů MŠ přidělení uvádějícího učitele, oproti tomu na totožnou otázku odpovědělo kladně cca 87 % vedoucích pracovníků. Výsledky získané různými výzkumy tudíž nejsou s ohledem na rozdíly v metodice, ve výzkumném vzorku a v době výzkumu totožné.

Mezi další podpůrné faktory, kteří mnou oslovení začínající učitelé i vedoucí pracovníci zmiňovali, patří vzájemná podpora mezi kolegy ve třídě, ale i v rámci kolektivu MŠ, vědomí poskytnutí podpory, kladné vztahy ve třídě a v kolektivu MŠ, podpora vedoucího učitele, zástupce ředitele pro MŠ či ředitele MŠ. Začínající učitelé účastníci se výzkumu Syslové, Borkovcové (2022) řadí mezi nejčastější poskytovatele podpory uvádějícího učitele, ředitele a zástupce ředitele. Z uvedeného je patrné, že v této oblasti panuje mezi realizovanými výzkumy shoda.

Nejčastější zaškolovací aktivitou, na níž se shodli začínající učitelé a ředitelé z výzkumného šetření realizovaného Syslovou, Borkovcovou (2022), bylo seznamování s různými oblastmi chodu MŠ – s dokumentací školy a třídy, s prostory MŠ a s kolegy. Mnozí mnou oslovení začínající učitelé byli rovněž svými podporovateli průběžně

seznamování se specifiky práce ve speciální třídě, avšak někteří z nich postrádali systematičtější uvedení do administrativních povinností.

Největší podíl ředitelů účastnících se výzkumného šetření Syslové, Borkovcové (2022) považuje za významné náslechy a vzájemné hospitace. Povinnost či možnost náslechových hodin udávají svým začínajícím učitelům pouze dva z mnou oslovených vedoucích pracovníků. Další zaškolovací aktivitou zmiňovanou respondenty výzkumného šetření Syslové, Borkovcové (2022) byly hospitace. Stejně tak jsou ve většině případů v mateřských školách, v nichž mnou oslovení vedoucí pracovníci působí, hospitace pravidelně uskutečňovány. Souhlasím s přístupem vedoucí pracovníce, pro kterou představují hospitace nikoliv kontrolní činnost, ale metodickou podporu. Nicméně hospitace uskutečněné bez smysluplného závěru nemají dle názoru oslovené začínající učitelky reálný význam: *„Bylo vytknuto, že když děti běhaly dokolečka, tak si nezuly papučky. Můj argument na to byl: „No, v ponožkách uklouznou.“ Podepsala jsem to a to jako bylo všechno.“*, k čemuž se rovněž přikláním.

Jak zjistily Syslová, Borkovcová (2022), v mateřských školách jsou dále začínajícím učitelům nabízené reflexe, nejčastěji spojené s hospitacemi, náslechy či společnými činnostmi. Začínajícím učitelům poskytuje dle autorek zpětnou vazbu nejčastěji uvádějící učitel, ředitel či zástupce ředitele. K těmto závěrům dospělo taktéž mnou realizované výzkumné šetření. Někteří mnou oslovení začínající učitelé však nebyli s četností a charakterem poskytování zpětné vazby vztahující se k jejich profesnímu působení spokojeni. V důsledku této skutečnosti pak pociťovali nejistotu, zda danou činnost vykonávají správně, a tím pádem omezenou možnost dalšího profesního růstu. Tyto faktory se mohou v nejzazším případě stát též jedním z důvodů odchodu začínajícího učitele z pracoviště. Na absenci konstruktivní zpětné vazby upozorňoval též respondent výzkumného šetření Najmonové (2020, s. 63), podle něhož se uspokojený učitel *„nebude chtít vzdělávat, posouvat a směřuje ke stereotypu.“* Je tedy potřeba vnímat zpětnou vazbu jako nástroj pro rozvoj profesních kompetencí a pro posílení profesního přesvědčení, jak nastiňuje Najmonová (2020).

Dále Syslová, Borkovcová (2022) uvádí konzultace jako významný zdroj podpory začínajícím učitelům. Nejčastěji se jednalo o konzultace týkající se příprav, organizace

dne či zahájení nového týdne. V případě mnou realizovaného výzkumného šetření se předmětem konzultací nejčastěji stávala příprava a realizace vzdělávací nabídky pro děti se SVP a individuální a kolektivní logopedická intervence, což odráží specifika práce ve speciální třídě. Začínající učitelé účastníci se výzkumu realizovaného Syslovou, Borkovcovou (2022, s. 83) dále využívali pomoci svých uvádějících učitelů – „pomoc při tvorbě týdenních plánů“, „pomoc při vypisování třídní knihy“, „pomoc s vedením dokumentace“. Pomoc a rady čerpali od svých podporovatelů též mnou oslovení začínající učitelé, a to nejčastěji v oblastech již zmiňovaných, ale též v oblastech komunikace s rodiči, realizace logopedické intervence a tvorby „Plánů osobního rozvoje“.

Ve výzkumu Syslové, Borkovcové (2022) bylo zastoupení realizace společného plánování a tandemové výuky poměrně nízké. Oproti tomu se ve speciálních třídách s tandemovým působením několika pedagogů, obvykle s podporou asistenta pedagoga, setkáváme daleko častěji, jak mnou předložený výzkum naznačil. Pro pedagogické pracovníky působící ve speciálních třídách je také běžnější společné plánování vzdělávací nabídky a vzájemné přirozené interakce v průběhu dne, mající rovněž podpůrný efekt.

Podle Sujové (2015, s. 42) je důležité, aby „začínající učitelka slepě nepřebírala metody svých starších kolegů, ale aby si pro sebe do praxe odnesla to zajímavé a důležité. Aby uvažovala nad způsobem práce ostatních a v budoucnu využila jen vhodné poznatky.“ Podle tohoto tvrzení pracují též mnozí začínající učitelé, kteří se zúčastnili mého výzkumného šetření. Je možno citovat výrok jednoho z nich: „Mně dost pomáhá vytáhnout si z těch ostatních lidí, jak přistupují k dětem, vytáhnout si to, co mi sedí, a vyzkoušet si to. A když mi to sedne, tak to začnu taky používat.“

Ve výzkumu Štorkové (2012) potvrdilo okolo 70 % ředitelů a začínajících učitelů MŠ zpracování „Plánu uvádění začínajícího učitele“. Z dotazníkového šetření realizovaného Vajnarovou (2011) vyplynulo, že pouhých 36 % ředitelů MŠ tento plán sestavuje. 40 % vedoucích pracovníků MŠ, z celkového počtu 164 respondentů zapojených do výzkumu Záleské, Juhaňáka, Trnkové, Šmahelové (2019), potvrzuje existenci plánu. Z vedoucích pracovníků, kteří se zúčastnili mého výzkumného šetření, vytváří obdobný plán pouze

dva. Existuje tedy značná nejednotnost v dosažených výsledcích různých výzkumů, což může být rovněž dáno odlišnou metodikou, odlišnou dobou výzkumu a různou velikostí výzkumného vzorku. Je ovšem zajímavé, že o existenci tohoto plánu se během rozhovorů nezmínil nikdo z mnou oslovených začínajících učitelů.

Začínající učitelé, absolventi SPgŠ, bakalářského či magisterského stupně vzdělání, oceňovali možnost absolvování pedagogických praxí a vyzkoušení si práce s dětmi z různých cílových skupin. Obdobně ve výzkumu, na kterém se podílel Conderman, Johnston-Rodriguez, Hartman, Walker (2013), považovali respondenti – začínající speciální pedagogové, za nejpřínosnější součást jejich přípravného programu výuku a rané klinické zkušenosti, díky čemuž získali příležitost porozumět realitě profese a vyzkoušet si různé výukové metody s dohlížejícím učitelem dříve, než je použijí ve vlastní třídě.

Syslová, Borkovcová (2022, s. 92) dospěly ve svém výzkumu k závěru, že *„přes vysoké procento podpory začínajících učitelů v mateřských školách nejde o systémovou a systematickou adaptaci s využitím efektivních a plánovaných aktivit, ale daleko častěji se jedná o poskytování základních informací o chodu mateřské školy a snahu pomoci začínajícímu učiteli se co nejdříve začlenit do tohoto chodu a přijmout zavedené praktiky a přístupy využívané v kolektivu mateřské školy.“*

Ráda bych porovнала výsledky mého výzkumného šetření se zjištěními Syslové, Borkovcové (2022). Dle mého názoru je důležité akcentovat rozdíly v metodice, ale i ve specifikách výzkumů realizovaných autorkami a mnou. Za účelem získání výsledků od vysokého počtu respondentů zvolily autorky dotazníkové šetření, kterého se zúčastnilo 426 ředitelů MŠ a 298 začínajících učitelů MŠ. V kontrastu toho jsem přistoupila ke kvalitativnímu výzkumu využívajícího metody polostrukturovaných rozhovorů se začínajícími učiteli a s řediteli MŠ či se zástupci ředitelů pro MŠ. Uvedená tvrzení z výroku je třeba v kontextu výsledků z mnou realizovaného výzkumného šetření hodnotit značně individuálně. Je pravdou, že v některých případech nebylo uvádění začínajících učitelů do praxe systematické a plánovité, což přináší své limity a úskalí, které byly rovněž začínajícími učiteli zmiňovány. Přestože má systematická adaptace začínajících učitelů své nesporné výhody a klady, někteří začínající učitelé byli

s některými aspekty volnějšího průběhu své pracovní a sociální adaptace taktéž spokojeni.

Přestože se podporovatelé snažili začínající učitele seznamovat se specifiky práce ve speciální třídě, nešlo vždy o pouhou snahu vést je k přizpůsobení se očekávaným a rigidním způsobům práce. V mnoha případech získali začínající učitelé „volnou ruku“ a se svým uvádějším učitelem či kolegou působili v rovnoprávném a partnerském vztahu umožňujícím vzájemnou komunikaci. Byli ovšem také tací začínající učitelé, pro které bylo později náročné vystoupení ze zásad nastavených zkušenějšími kolegy nebo prosazení a uplatnění vlastního názoru. Je potřeba rovněž zmínit kritické myšlení, asertivitu a odvahu některých začínajících učitelů nepodřizovat se nastaveným či deklarovaným způsobům práce, s nimiž nesouzněli.

Průběh pracovní a sociální adaptace začínajícího učitele ve speciální mateřské škole se v mnoha ohledech shoduje s podmínkami adaptace v mateřské škole hlavního vzdělávacího proudu. Nepochybně je však ovlivněn a formován specifiky práce ve speciální mateřské škole lišícími se třída od třídy. Na profesní činnosti učitele ve speciální třídě jsou mnohdy kladeny vyšší nebo zcela odlišné nároky. Podmínky a samotný průběh vzdělávání jsou odvislé od potřeb dětí se SVP navštěvujících příslušnou třídu. Začínající učitel vstupující do této oblasti práce tak zažívá množství nových, nepředvídatelných, jedinečných a často náročných zážitků, je nucen řešit určité specifické situace a problémy a učí se vykonávat řadu nových dovedností. V této souvislosti vidím nezbytnost a nutnost zejména reálné a efektivní podpory, která by začínajícím učitelům pomohla vykonávat jednotlivé profesní činnosti způsoby vyhovujícími jim, ale zejména dětem se SVP a jejich rodičům. Tato vnější podpora by měla být začínajícím učitelům poskytována ze strany školy – ať už vedení, zástupců ředitelů, vedoucích učitelů, uvádějících učitelů či podporujících kolegů. Každý z těchto aktérů může být začínajícímu učiteli nápomocen jiným, příznačným způsobem. Vnímám jako vhodné, aby po určité době od svého nástupu získal začínající učitel větší prostor pro svoji samostatnou a tvořivou práci. V neposlední řadě je potřebné zmínit důležitost vědomí poskytnutí podpory v případě potřeby, kterou by měl začínající učitel od počátku svého nástupu pociťovat. Díky této možnosti se tak začínající učitel může projevovat aktivně a postupně pracovat na svém profesním rozvoji.

Závěr

Hlavním cílem diplomové práce bylo popsat průběh adaptace vybraných začínajících učitelů na vykonávání role pedagoga v prostředí mateřských škol či tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Dalším cílem bylo popsat, jakým způsobem je realizováno uvádění začínajících učitelů do praxe z pohledu vedení mateřských škol disponujících alespoň jednou třídou zřízenou podle § 16 odst. 9 školského zákona. Práce byla rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část byla zpracována na základě studia odborné literatury týkající se specifik práce s dětmi předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami, adaptačního procesu začínajících učitelů a uvádění začínajících učitelů do praxe. První kapitola se zabývá definováním učitele ve speciální mateřské škole, kvalifikačními předpoklady pro výkon profese a jeho profesními kompetencemi a profesními činnostmi. Druhá kapitola seznamuje čtenáře s podmínkami vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a s podmínkami a specifiky vzdělávání dětí v jednotlivých typech mateřských škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Třetí kapitola se věnuje vymezení začínajícího učitele, profesním kompetencím začínajících učitelů a specifickým znakům v jejich práci. Obsahem čtvrté kapitoly je popis adaptačního procesu zaměstnanců, dále je zde charakterizována adaptace začínajícího učitele ve speciální mateřské škole a zmíněny možné přístupy začínajícího učitele ke svým profesním začátkům a jeho častá překvapení. Pátá kapitola pojednává o uvádění začínajícího učitele do praxe. Pozornost je věnována přidělení uvádějícího učitele a sestavení „Plánu uvádění začínajícího učitele“.

Praktická část se věnuje popisu výzkumného šetření. Hlavním cílem výzkumného šetření bylo popsat průběh adaptace vybraných začínajících učitelů na vykonávání role pedagoga v prostředí mateřských škol či tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Dalším cílem bylo popsat, jakým způsobem je realizováno uvádění začínajících učitelů do praxe z pohledu vedení mateřských škol disponujících alespoň jednou třídou zřízenou podle § 16 odst. 9 školského zákona. Šestá kapitola seznamuje čtenáře s cíli výzkumu a s výzkumnými otázkami. V sedmé kapitole je popsána metodologie výzkumu. V osmé kapitole je charakterizován výzkumný vzorek. V deváté kapitole je obsažen popis analýzy dat. V desáté kapitole je vymezen způsob interpretace dat.

Jedenáctá kapitola se zabývá etikou výzkumu. Dvanáctá kapitola nabízí výsledky výzkumného šetření z obou druhů realizovaných rozhovorů. V jednotlivých podkapitolách jsou popsány závěry vyplývající z výzkumu a jsou zodpovězeny dílčí výzkumné otázky, čímž došlo k naplnění cílů práce.

Výzkumné šetření odhalilo, že průběh pracovní a sociální adaptace začínajících učitelů významně formují faktory, mezi které patří charakter poskytované podpory ze strany kolegů, uvádějícího učitele a vedení školy, vědomí poskytnutí podpory, kolektiv MŠ, dosažené a postupně rozvíjené kompetence začínajících učitelů, jejich předchozí zkušenosti, různé situace odehrávající se v MŠ a samotná aktivita začínajících učitelů. Od těchto faktorů se odvíjel výkon pracovních úkolů, percipované obtíže a následně samotné prožívání adaptačního procesu. Jednotlivé faktory spolu vzájemně souvisí a jsou úzce provázány.

Podpůrné faktory pozitivně ovlivňují adekvátní zvládnání pracovních úkolů, vyrovnávání se s obtížemi a s nastalými situacemi a podílí se na zmírňování a odstraňování limitů absolvované pregraduální přípravy. Jestliže je začínajícím učitelům poskytnuta v průběhu adaptace náležitá a odpovídající podpora ze strany školy, jsou pak lépe zvládnány pracovní úkoly, a to i přesto, že úroveň pregraduální přípravy nebyla v některých oblastech ideální. Tyto pozitivní vlivy se též promítají do prožívání začínajících učitelů, charakterizovaným snižováním nejistoty a zvyšováním sebeúčinnosti při plnění pracovních úkolů.

Percipované limity v poskytování podpory ze strany školy, případně ve spojení s limitujícími faktory pregraduální přípravy se mohou podílet na vzniku a udržování obtíží při výkonu pracovních úkolů. Mají také nepříznivý vliv na zvládnání nastalých situací a okolností v prostředí MŠ. Nedostatečná podpora ze strany školy může rovněž umocňovat existující limity absolvované pregraduální přípravy. Jestliže se tedy začínajícím učitelům nedostává adekvátní podpory ze strany školy, mohou při výkonu některých pracovních úkolů tápat. Ke zvládnutí obtíží při výkonu pracovních úkolů či při řešení náročných situací jsou pak začínající učitelé závislí na čerpání podpory jiných subjektů, podpůrných faktorů jiných okolností či pregraduální přípravy.

Dle výzkumného šetření je dále patrné, že u začínajících učitelů není přítomna černobílá percepce adaptačního procesu. Každý začínající učitel vnímá kladné, ale i negativní aspekty v průběhu adaptačního období. U velké části začínajících učitelů však převládají kladné, u menšiny spíše záporné. V počátečních fázích profesního působení tak mnozí začínající učitelé pociťovali nejistotu, obavy, nervozitu, ale též pozitivní prožitky spojené se zalíbením práce ve speciální třídě. Ve výzkumu se jistým způsobem promítnul tzv. individuální pocit nesnází, spočívající v odlišné percepci náročnosti dané profesní činnosti jednotlivými začínajícími učiteli. Ukazuje se tedy, že průběh adaptačního procesu má u každého začínajícího učitele individuální charakter.

U všech oslovených začínajících učitelů měl na kladné prožívání adaptačního procesu významný vliv jejich zájem o speciálně pedagogickou oblast. Je zjevné, že se začínající učitelé snaží najít řešení náročných situací, stejně tak usilují o svůj další profesní růst a vysokou kvalitu své práce.

Doufám, že tento výzkum přispěje ke zvýšení povědomí ředitelů MŠ, zástupců ředitelů pro MŠ, vedoucích učitelů MŠ, uvádějících učitelů a pedagogických pracovníků o významu poskytování podpory začínajícím učitelům nastupujícím do praxe tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona v průběhu jejich adaptačního procesu. Cennou součástí praktické části jsou sdělené zkušenosti, názory a postoje samotných začínajících učitelů ve speciálních třídách, ale i vedoucích pracovníků působících v mateřských školách disponujících alespoň jednou speciální třídou. Na základě zjištění potřeb začínajících učitelů, prezentovaných v praktické části, lze pak snáze implementovat vhodné podpůrné mechanismy přispívající k co nejvyšší adaptovanosti začínajícího učitele na pracovišti. Vzhledem k tomu, že situace každého začínajícího učitele vstupujícího do praxe speciální třídy je jedinečná, je při nastavování vhodných forem podpory důležité akcentovat potřeby konkrétního jedince, jeho nástupního pracoviště, svěřených dětí a jejich rodičů.

Seznam použitých zdrojů

Literární zdroje:

1. BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206934.
2. BENDO VÁ, Petra. *Inkluzivní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami předškolního věku*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 9788074354922.
3. BENDO VÁ, Petra, ed. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 9788074354229.
4. BUCHTOVÁ, Tereza. *Kázeň a začínající učitel: faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 9788024457826.
5. BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Profesní činnosti učitelů mateřských škol a jejich výzkum*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 9788074641688.
6. BURKOVIČOVÁ, Radmila. *Obtížnost profesních činností v učitelství pro mateřské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 9788074644030.
7. ČADOVÁ, Eva. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3308-0.
8. ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1565-3.
9. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
10. FISCHER, Slavomil. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální : učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2014. ISBN 9788073877927.
11. HANUŠOVÁ, Světlana, Michaela PÍŠOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, et al. *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 9788021088894.

12. HORÁKOVÁ, Radka. *Sluchové postižení: úvod do surdopedie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0084-0.
13. JAKOBOVÁ, Anna. *Komplexní péče o děti s tělesným a kombinovaným postižením*. 2. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 9788073689452.
14. JUKLOVÁ, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-266-9.
15. KEBLOVÁ, Alena. *Zrakově postižené dítě*. Praha: Septima, 2001. ISBN 8072161911.
16. KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024739410.
17. KENDÍKOVÁ, Jitka. *Předškolák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ilustroval Anna TROUSILOVÁ. Praha: Raabe, [2016]. KuliFerda a jeho svět rozvíjí - připravuje - pomáhá - napravuje - baví!. ISBN 9788074962714.
18. KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024711102.
19. KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 9788026207825.
20. KOTOVÁ, Marcela. *Knížka pro začínající učitelky mateřských škol*. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1721-3.
21. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada, 2011. ISBN 9788024736877.
22. KVĚTOŇOVÁ, Lea, ed. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 8073150638.
23. LIPNICKÁ, Milena. *Poradenská činnost učitele v mateřské škole*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1179-2.
24. LOCHMANNOVÁ, Alena. *Personalistika: základy personalistiky*. Prostějov: Computer Media, 2016. ISBN 978-80-7402-282-1.

25. MAZÁNKOVÁ, Martina. *Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem*. Praha: Portál, 2018. ISBN 9788026213659.
26. MILICHOVSKÝ, Luboš. *Kapitoly ze somatopedie*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 9788074520013.
27. NAJMONOVÁ, Marie, Miluše VÍTEČKOVÁ, Miroslav PROCHÁZKA, Martina FALTOVÁ a Margareta GARABIKOVÁ PÁRTLOVÁ. *Začínající učitel v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. V Českých Budějovicích: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, 2020. ISBN 978-80-7394-847-4.
28. NEDOROST, L., VĚTROVEC, V. *Průvodce školstvím*. Praha: Quentin Company, 2003. 279 s. Bez ISBN
29. NĚMEC, Zbyněk a Petra MARTINOVSKÁ. *Asistent pedagoga v mateřské škole*. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 9788074963940.
30. NOVOSAD, Libor. *Kapitoly ze základů speciální pedagogiky - somatopedie*. Liberec: Technická univerzita, 2002. Studijní texty pro distanční a kombinované studium. ISBN 80-7083-563-x.
31. PACHOLÍK, Viktor, Milena LIPNICKÁ, Eva MACHŮ, Alicja LEIX a Martina NEDĚLOVÁ. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-566-5.
32. PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 8072544748.
33. PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1415-5.
34. RÖDEROVÁ, Petra, Lea KVĚTOŇOVÁ a Zita NOVÁKOVÁ. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 9788073151591.
35. RŮŽIČKOVÁ, Veronika. *Speciální pedagog jako profese*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 9788024454689.
36. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 9788027100958.
37. SVOBODOVÁ, Eva. *Vzdělávání v mateřské škole: školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

38. SVOBODOVÁ, Eva a Miluše VÍTEČKOVÁ. *Osobnost předškolního pedagoga: sebereflexe, sociální kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1243-0.
39. SYSLOVÁ, Zora. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024743097.
40. SYSLOVÁ, Zora. *Učitel v předškolním vzdělávání a jeho příprava na profesi*. I. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 9788021084759.
41. SYSLOVÁ, Zora a Irena BORKOVCOVÁ. *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer, 2022. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 9788076762237.
42. ŠIKÝŘ, Martin. *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2014. Manažer. ISBN 978-80-247-5212-9.
43. ŠIKÝŘ, Martin, David BOROVEC a Irena TROJANOVÁ. *Personalistika v řízení školy*. 2., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-264-1.
44. ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-0944-6.
45. URBAN, Jan. *Řízení lidí v organizaci: personální rozměr managementu*. Praha: ASPI, 2003. ISBN 8086395464.
46. VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206026.
47. VÍTEČKOVÁ, Miluše. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-269-7.

Elektronické zdroje:

1. BELKNAP, Bridget a Juliana TAYMANS. Risk and Resilience in Beginning Special Education Teachers. *Journal of Special Education Apprenticeship* [online]. 2015 [cit. 2023-01-05]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127766.pdf>
2. BENJAMIN, T.L. a R.S. BLACK. Resilience Theory: Risk and Protective Factors for Novice Special Education Teachers. *Journal of the American Academy of Special*

- Education Professionals*. [online]. 2012 [cit. 2023-01-05]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1135719.pdf>
3. Citáty slavných osobností. *Citaty.net* [online]. 2021 [cit. 2023-04-14]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/18401/history/>
 4. Citáty slavných osobností. <https://citaty.net> [online]. 2023 [cit. 2023-04-14]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/12736-karel-havlicek-borovsky-kdo-sam-v-sebe-doufa-ten-nejlepsi-podporu-nalezl/>
 5. Citáty slavných osobností. <https://citaty.net> [online]. 2023 [cit. 2023-04-14]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/3982-platon-zacatek-je-ta-nejdulezitejsi-soucast-kazde-prace/?page=3>
 6. CONDERMAN, Greg, Sarah JOHNSTON-RODRIGUEZ, Paula HARTMAN a David WALKER. Honoring Voices From Beginning Special Educators for Making Changes in Teacher Preparation. *Teacher Education and Special Education* [online]. 2013 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0888406412473311>
 7. DOBČÁKOVÁ, Kateřina. *Role uvádějícího učitele v profesním rozvoji začínajícího učitele ve vybrané mateřské škole* [online]. Brno, 2022 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/pegw6/Diplomova_prace_2022_g727l.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Doc. Mgr. Petr Najvar, Ph.D.
 8. GAVISH, Bella, Sari BAR-ON a Rivka SHEIN-KAHALON. Beginning Special Education Teachers in Israel: Perceived Self-Efficacy. *International Journal of Special Education* [online]. 2016 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099943.pdf>
 9. GILLOVÁ, Alena. *Pracovní spokojenost a ohrožení syndromem vyhoření u pedagogických pracovníků v mateřských školách pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Brno, 2021 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/f4omb/DP_441453_Gillova.pdf. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
 10. PAVLOVÁ, Marcela. *Přípravenost učitelů mateřských škol v Královéhradeckém kraji na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. Brno,

2022 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z:

https://is.muni.cz/th/jneo9/Bakalarska_prace-_Pavlova_Marcela.pdf.

Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce

Mgr. et Mgr. Bc. Zuzana Šalamounová, Ph.D.

11. *Pracovní doba pedagogických pracovníků a rozsah přímé pedagogické činnosti* [online]. MŠMT, 2019, 10 [cit. 2022-12-04]. Dostupné z: file:///C:/Users/User/Downloads/III_Metodika%20Pracovn%C3%AD%20doba%20PP%20a%20rozsah%20PP%C4%8C.pdf
12. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. MŠMT, 2021 [cit. 2022-09-05]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>
13. SHARP, Laurie A., Frank GOODE a Stephanie GROTE-GARCIA. The Preparation of Novice Special Education Teachers for Instructional Planning and Strategies: Viewpoints among Teacher Educators and Preservice Teachers. *The Excellence in Education Journal* [online]. 2020 [cit. 2023-01-06]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1265908.pdf>
14. SUJOVÁ, Michaela. *Adaptace začínajícího učitele na podmínky mateřské školy* [online]. Zlín, 2015 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/31864/sujov%3%a1_2015_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
15. ŠTORKOVÁ, Iva. *Uvádění začínajících učitelů do praxe se zaměřením na předškolní vzdělávání* [online]. Olomouc, 2012 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/m0m6xr/1599389>. Bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. Vedoucí práce PhDr. Ivana Tvrzová.
16. VAJNAROVÁ, Jitka. *Začínající učitelka na mateřské škole* [online]. Praha, 2011 [cit. 2023-03-21]. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/38493/BPTX_2009_2_0_258015_0_88810.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Irena Lhotková.

17. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. MŠMT, 2021 [cit. 2022-09-05]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>
18. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících [online]. MŠMT, 2016 [cit. 2022-09-01]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>
19. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. MŠMT, 2022 [cit. 2022-09-01]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>
20. ZÁLESKÁ, K., L. JUHAŇÁK, K. TRNKOVÁ a M. ŠMAHELOVÁ. Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace* [online]. 2019 [cit. 2023-01-05]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/335348754_Uvadeni_zacinajicich_ucitelu_v_materskych_zakladnich_a_strednich_skolach_pohledem_jeho_hlavnich_akteru

Seznam příloh

Příloha č. 1: Polostrukturovaný rozhovor se začínajícími učiteli

Příloha č. 2: Polostrukturovaný rozhovor s řediteli MŠ, se zástupci ředitelů pro MŠ

Příloha č. 3: Informované souhlasy

Příloha č. 4: Schéma popisující vztahy mezi kategoriemi

Příloha č. 5: Schéma popisující vztahy mezi podkategoriemi I.

Příloha č. 6: Schéma popisující vztahy mezi podkategoriemi II.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1: Přehled délky praxe začínajících učitelů	54
Tabulka č. 2: Přehled délky praxe respondentů v roli vedoucího pracovníka	55
Tabulka č. 3: Kategorie, které vznikly zpracováním dat z rozhovorů se začínajícími učiteli.....	57
Tabulka č. 4: Vývoj působiště začínajících učitelů	58
Tabulka č. 5: Prožívání začínajících učitelů v počátečních a pokročilejších fázích profesního působení.....	60
Tabulka č. 6: Podpůrné faktory školního prostředí.....	62
Tabulka č. 7: Činnost uvádějícího učitele / podporujícího kolegy	63
Tabulka č. 8: Podpůrné faktory jiných subjektů	63
Tabulka č. 9: Podpůrné faktory jiných okolností	64
Tabulka č. 10: Podpůrné faktory pregraduální přípravy	65
Tabulka č. 11: Percipované limity v poskytování podpory ze strany školy	66
Tabulka č. 12: Obtíže při výkonu pracovních úkolů	67
Tabulka č. 13: Nastalé situace, okolnosti	68
Tabulka č. 14: Limitující faktory pregraduální přípravy	68
Tabulka č. 15: Budování vztahu a komunikace s dětmi v počátečních a pokročilejších fázích profesního působení	70
Tabulka č. 16: Spolupráce s rodiči v počátečních a pokročilejších fázích profesního působení.....	72
Tabulka č. 17: Spolupráce s kolegy v počátečních a pokročilejších fázích profesního působení.....	73
Tabulka č. 18: Příprava a realizace vzdělávací nabídky v počátečních a pokročilejších fázích profesního působení.....	74
Tabulka č. 19: Uplatňování specifických dovedností v počátečních a pokročilejších fázích profesního působení	76
Tabulka č. 20: Kategorie, které vznikly zpracováním dat z rozhovorů s řediteli MŠ, se zástupci ředitelů pro MŠ.....	83

Seznam zkratek

AAK	augmentativní a alternativní komunikace
ADHD	syndrom deficitu pozornosti spojený s hyperaktivitou
AP	asistent pedagoga
Bc.	bakalář
ČR	Česká republika
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
IPN	Individuální projekty národní
IVP	individuální vzdělávací plán
Mgr.	magistr
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NKS	narušená komunikační schopnost
odst.	odstavec
OMJ	odlišný mateřský jazyk
OP VK	Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost
OP VVV	Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
PAS	poruchy autistického spektra
PAU	Přátelé angažovaného učení
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
SPC	speciálně pedagogické centrum
SPgŠ	střední odborná škola pedagogická
SVP	speciální vzdělávací potřeby
SYPO	Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů
ŠVP	školní vzdělávací program
TEACCH program	Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children – péče a vzdělávání dětí s autismem a dětí s problémy v komunikaci
TVP	třídní vzdělávací program
VOKS	výměnný obrázkový komunikační systém
VŠ	vysoká škola

Příloha č. 1: Polostrukturovaný rozhovor se začínajícími učiteli

ROZHOVOR SE ZAČÍNÁJÍCÍMI UČITELI

1. Jak dlouhá je Vaše pedagogická praxe? Jak dlouho působíte ve speciální třídě?

2. Mohl/a byste popsat typ speciální třídy a cílovou skupinu dětí, s nimiž jste na počátku nástupu do speciální třídy začal/a pracovat?

3. Můžete mi povyprávět o tom, jaké byly Vaše první dojmy a pocity z nástupu do speciální třídy?

- a) Jak jste se v počátcích cítil/a v roli pedagoga v podmínkách Vaší mateřské školy?
- b) Můžete, prosím, popsat, co bylo pro Vás na počátku Vašeho působení ve speciální třídě obtížné a náročné?
- c) Co Vám pomáhalo obtížné / náročné situace či úkoly zvládat?
- d) Jak Vás jako nového učitele / novou učitelku přijaly děti z Vaší třídy? Jak probíhalo budování vztahu mezi Vámi a dětmi?
- e) Jak jste se cítil/a ve Vaší škole? Jak byste popsal/a a ohodnotil/a Vaši tehdejší spolupráci s Vašimi nejbližšími kolegy?
- f) Jak celkově připraven/a jste se cítil/a být pro plné vykonávání práce učitele/učitelky speciální MŠ, se všemi jeho součástmi?

4. Mohl/a byste stručně zhodnotit význam a vliv absolvované pregraduální přípravy na průběh Vaší pracovní adaptace ve speciální třídě?

- a) Co důležitého pro Vaši praxi Vám dle Vašeho názoru studium na škole přineslo?

5. Jakým způsobem na počátku Vašeho působení ve speciální třídě probíhala/o ...?

Komunikace s dětmi
Komunikace s rodiči
Příprava vzdělávací nabídky a její následná realizace
Uplatňování specifických dovedností (znalost specifik práce s danou cílovou skupinou, znakový jazyk, AAK, strukturované učení, logopedická péče, stimulace zraku, snoezelen,...)

- a) Můžete mi popsat případné potíže při zvládnání / provádění tohoto pracovního úkolu?

- b) Jak se postupem času vyvíjely Vaše dovednosti ve vykonávání tohoto pracovního úkolu (až do současné doby)?

6. Jaká podpora Vám byla poskytována na počátku Vašeho působení ve speciální třídě?

- a) Jestliže Vám byl přidělen na počátku Vašeho působení ve speciální třídě uvádějící učitel, můžete mi povědět více o tom, jak probíhala Vaše interakce s uvádějícím učitelem?
- b) Jak dlouho Vám byla tato podpora poskytována?
- c) Jak byste tuto podporu ohodnotil/a? Co Vám v začátcích pomáhalo, a co nikoliv?
- d) Bylo něco, co Vám na začátku Vašeho profesního působení chybělo? Co jste v počátcích postrádal/a?

7. Mohl/a byste popsat typ speciální třídy a cílovou skupinu dětí, s nimiž v současné době pracujete?

8. Jak se v současné době cítíte v roli pedagoga v podmínkách Vaší mateřské školy?

- a) Jak se nyní cítíte ve Vaší škole? Jaké vztahy jste si vytvořil/a s ostatními kolegy? Jak byste popsal/a a ohodnotil/a Vaši současnou spolupráci s nejbližšími kolegy?
- b) Pokud byste se ohlédl/a za svou dosavadní praxi ve speciální třídě, ve které dovednosti jste se za dobu své praxe nejvíce zdokonalil/a? A na druhou stranu, ve které dovednosti cítíte potřebu se ještě více zdokonalit?
- c) S jakými obtížemi či náročnými situacemi se v současné době během Vašeho působení ve speciální třídě stále setkáváte?
- d) Kde vyhledáváte pomoc / podporu při řešení a zvládnání problémových situací? Co Vám pomáhá, abyste problémovou / náročnou situaci či úkol zvládl/a?

9. Chtěl/a byste ještě něco doplnit?

Příloha č. 2: Polostrukturovaný rozhovor s řediteli MŠ, se zástupci ředitelů pro MŠ

ROZHOVOR S ŘEDITELI / SE ZÁSTUPCI ŘEDITELŮ PRO MŠ

1. Jak dlouho působíte ve funkci ředitele / zástupce ředitele pro MŠ / vedoucího učitele této mateřské školy?

2. Kolik máte speciálních tříd a jakého jsou typu (pro které děti jsou určené)?

3. Jaké požadavky musí splnit uchazeč o práci učitele ve speciální třídě Vaší mateřské školy?

4. Se kterými dalšími pracovníky Vaší mateřské školy učitel speciální třídy obvykle spolupracuje?

5. S přijetím jakého počtu začínajících učitelů máte zkušenost za svoji praxi ve funkci ředitele / zástupce ředitele pro MŠ / vedoucího učitele?

6. Jak probíhá podpora začínajícího učitele na Vaší škole?

- a) Kteří členové kolektivu Vaší školy poskytují začínajícímu učiteli nejčastěji podporu?
- b) Pokud bývá začínajícímu učiteli přidělen uvádějí učitel, podle jakých kritérií bývá vybrán?
- c) Jak konkrétně probíhá podpora začínajícího učitele uvádějícím učitelem na Vaší škole?
- d) Jakým způsobem se začínajícímu učiteli dostává zpětná vazba vztahující se k jeho učitelskému působení?
- e) Jestliže je na Vaší škole vypracován „Plán uvádění začínajících učitelů“, jaká je jeho struktura?
- f) Které z těch forem podpory, které jsou Vaší školou začínajícímu učiteli poskytovány, považujete za nejpřínosnější?

7. Se kterými problémy se dle Vašich zkušeností / Vašeho názoru začínající učitel na počátku jeho působení ve speciální třídě nejčastěji setkává?

- a) Které z profesních činností mohou být dle Vašich zkušeností pro začínajícího učitele problematické?

8. Jakým způsobem bývá ve Vaší škole zjišťována spokojenost / nespokojenost začínajícího učitele na pracovišti (zpětná vazba začínajícího učitele na adaptaci v novém pracovním prostředí)?

- a) Jak často bývá ve Vaší škole zajišťována zpětná vazba začínajícího učitele na adaptaci v novém pracovním prostředí?

Příloha č. 3: Informované souhlasy

Informovaný souhlas

Vážená paní, vážený pane,

jmenuji se Hana Příbylová. V současné době píši diplomovou práci na téma „Adaptace začínajícího učitele ve speciální mateřské škole“. Ve svém výzkumu bych ráda popsala, jak probíhala adaptace vybraných začínajících učitelů na roli speciálního pedagoga v prostředí mateřských škol či tříd zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Obracím se tímto na Vás s žádostí o poskytnutí rozhovoru týkajícího se tohoto tématu.

Rozhovor by měl probíhat cca 40 – 50 minut. Průběh rozhovoru bude nahráván na diktafon a následně přepsán do počítače. Všechny informace, které poskytnete, budou zpracovány anonymně, pouze za účelem vypracování mé diplomové práce. V průběhu rozhovoru Vám může být položena otázka, která Vám nemusí být příjemná. V takovém případě na ni nemusíte odpovídat. V případě potřeby můžete z výzkumu odstoupit, nebo rozhovor přerušit či ukončit. Pokud byste něčemu nerozuměli, můžete se mě na cokoliv zeptat. Z účasti na výzkumu pro Vás vyplývá výhoda v podobě zpřístupnění výsledků výzkumu.

Prohlášení

Podepsáním tohoto dokumentu souhlasím, že mě studentka informovala o všech náležitostech výzkumu, o možných případných rizicích a se způsobem zpracování dat. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pro účely vypracování diplomové práce studentky.

Měla jsem možnost vše řádně, v klidu, a v dostatečně poskytnutém čase zvážit. Měla jsem možnost se studentky zeptat na vše pro mě podstatné a potřebné. Na tyto dotazy jsem dostala jasnou a srozumitelnou odpověď. Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu a druhý studentka.

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu

V _____, dne _____.

Jméno, příjmení a podpis studentky

Informovaný souhlas

Vážená paní, vážený pane,

jmenuji se Hana Příbylová. V současné době píši diplomovou práci na téma „Adaptace začínajícího učitele ve speciální mateřské škole“. Ve svém výzkumu bych ráda popsala, jakým způsobem je realizováno uvádění začínajících učitelů do praxe z pohledu vedení mateřských škol disponujících alespoň jednou třídou zřízenou podle § 16 odst. 9 školského zákona. Obracím se tímto na Vás s žádostí o poskytnutí rozhovoru týkajícího se tohoto tématu.

Rozhovor by měl probíhat cca 20 – 30 minut. Průběh rozhovoru bude nahráván na diktafon a následně přepsán do počítače. Všechny informace, které poskytnete, budou zpracovány anonymně, pouze za účelem vypracování mé diplomové práce. V průběhu rozhovoru Vám může být položena otázka, která Vám nemusí být příjemná. V takovém případě na ni nemusíte odpovídat. V případě potřeby můžete z výzkumu odstoupit, nebo rozhovor přerušit či ukončit. Pokud byste něčemu nerozuměli, můžete se mě na cokoliv zeptat. Z účasti na výzkumu pro Vás vyplývá výhoda v podobě zpřístupnění výsledků výzkumu.

Prohlášení

Podepsáním tohoto dokumentu souhlasím, že mě studentka informovala o všech náležitostech výzkumu, o možných případných rizicích a se způsobem zpracování dat. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pro účely vypracování diplomové práce studentky.

Měla jsem možnost vše řádně, v klidu, a v dostatečně poskytnutém čase zvážit. Měla jsem možnost se studentky zeptat na vše pro mě podstatné a potřebné. Na tyto dotazy jsem dostala jasnou a srozumitelnou odpověď. Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

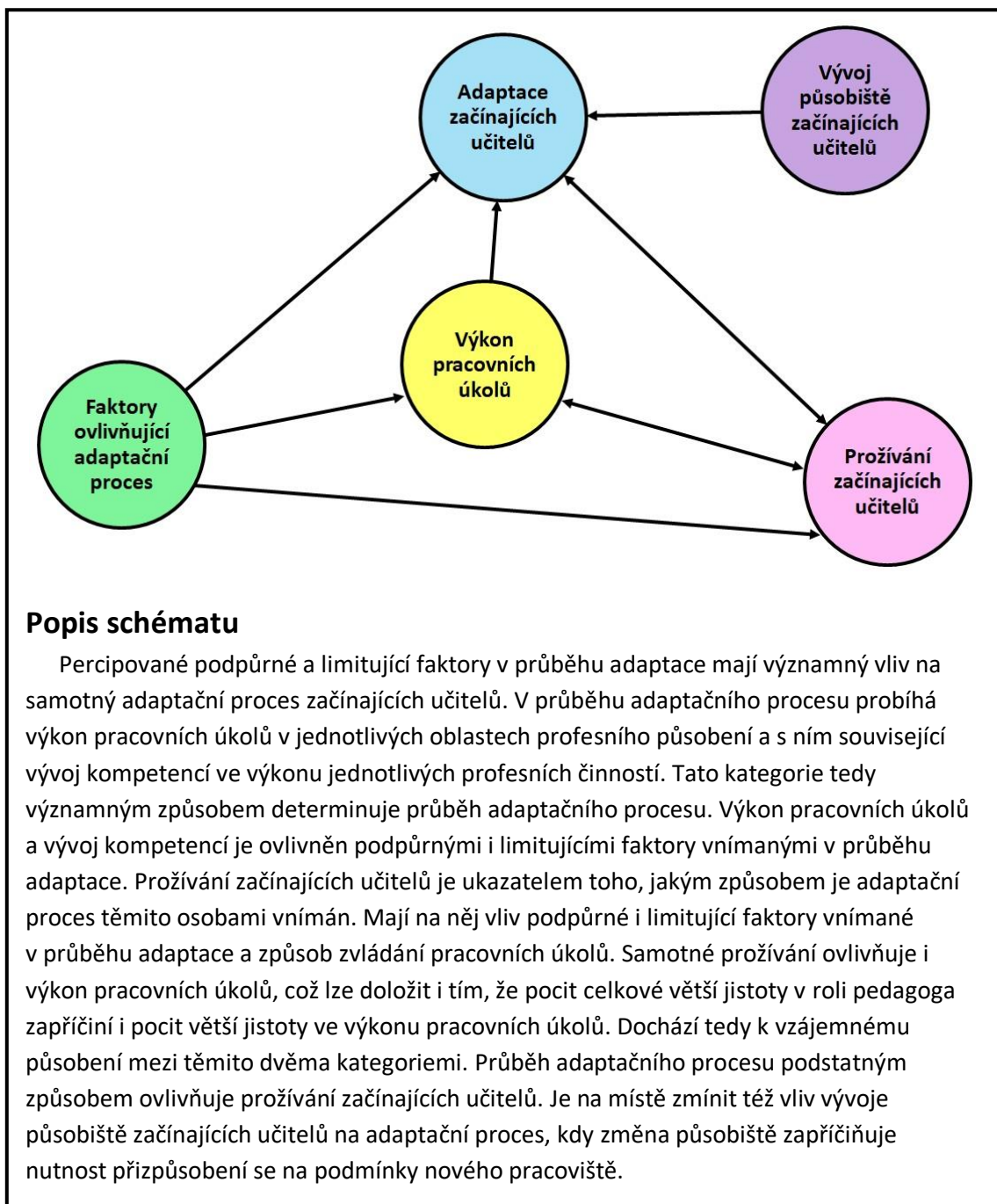
Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu a druhý studentka.

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu

V _____, dne _____.

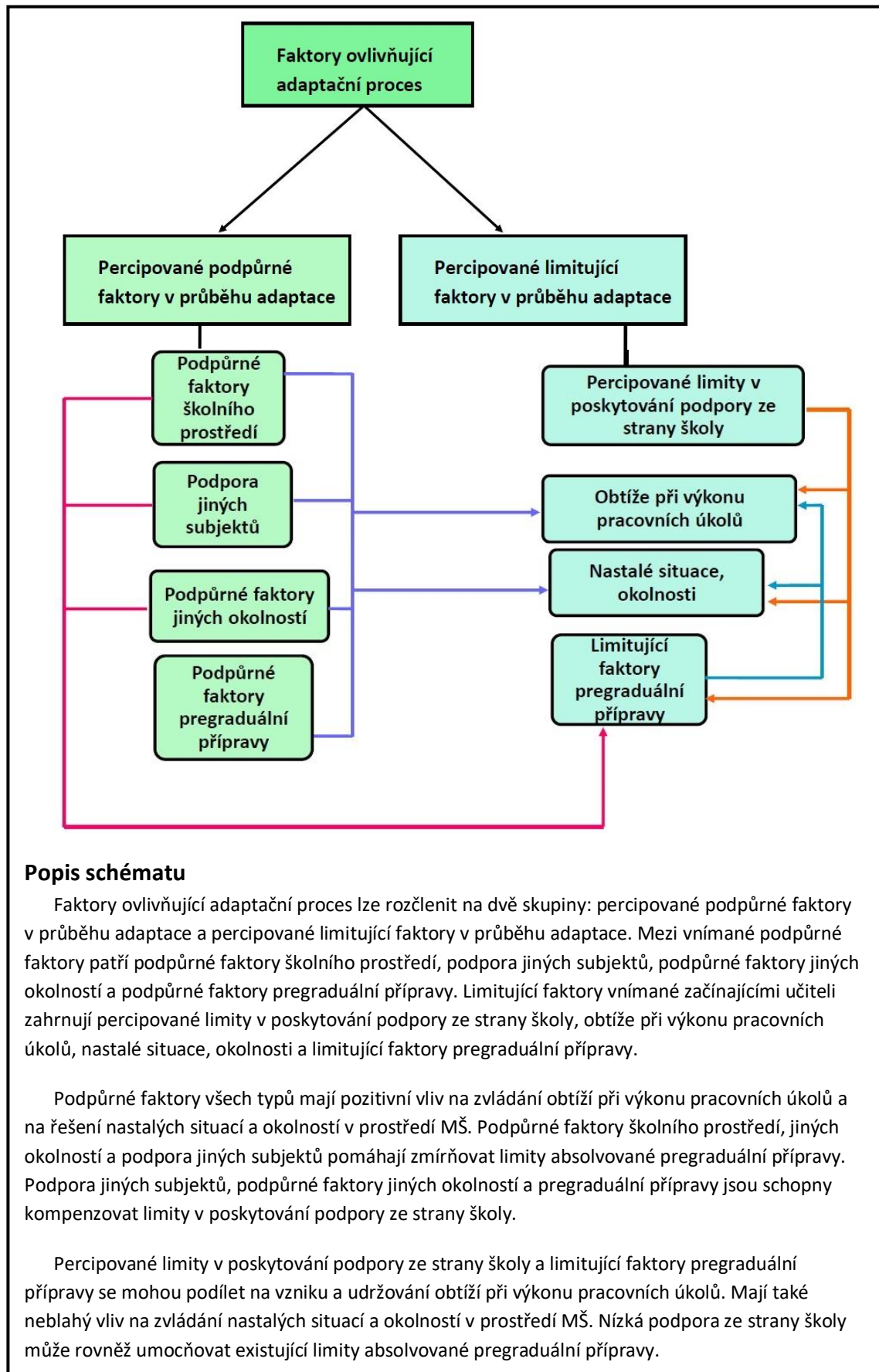
Jméno, příjmení a podpis studentky

Příloha č. 4: Schéma popisující vztahy mezi kategoriemi

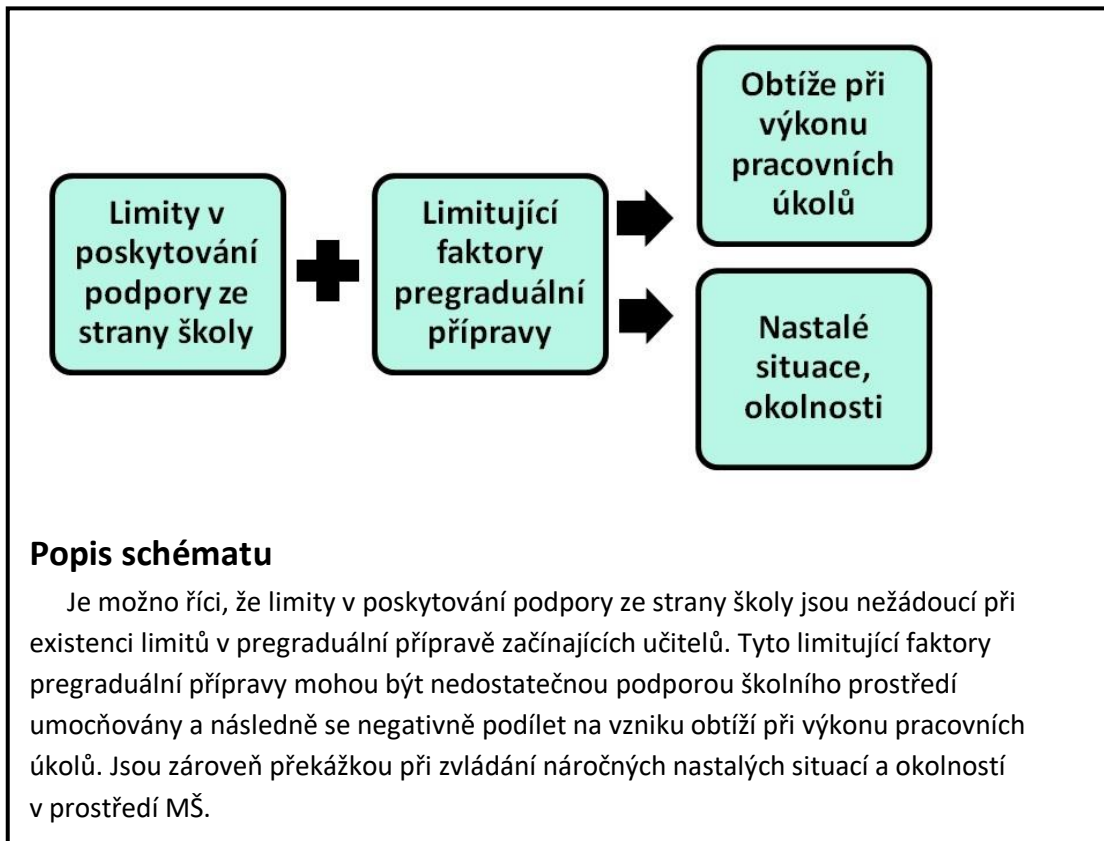


Příloha č. 4: Schéma popisující vztahy mezi kategoriemi
Zdroj: vlastní výzkum

Příloha č. 5: Schéma popisující vztahy mezi podkategoriemi I.



Příloha č. 6: Schéma popisující vztahy mezi podkategoriemi II.



Příloha č. 6: Schéma popisující vztahy mezi podkategoriemi II.
Zdroj: vlastní výzkum