

Zaškolovací aktivity realizované při uvádění začínajících učitelů a učitelek do praxe mateřských škol

Zora Syslová, Irena Borkovcová

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky

Redakci zasláno 29. 9. 2023 / upravená verze obdržena 25. 1. 2025 /
/ k uveřejnění přijato 5. 2. 2025

Abstrakt: Přejít studenta učitelství do praxe s sebou nese řadu obtíží spojených jednak s kvalitou přípravného vzdělávání a osobnostními charakteristikami jedince, jednak s kvalitou podpory, která je mu v začátcích po nástupu do praxe poskytnuta. Naším cílem proto bylo identifikovat zaškolovací aktivity, které jsou začínajícím učitelům v mateřských školách poskytovány, a zjistit, co je vedoucími pracovníky a začínajícími učiteli považováno v adaptačním období za efektivní. Zvolily jsme metodu dotazníkového šetření, které obsahovalo jak otevřené, tak uzavřené otázky. Dotazník byl určen začínajícím učitelům a ředitelům mateřských škol. Výsledky ukázaly rozmanité formy zaškolovacích aktivit, které byly v mateřských školách realizovány. Naznačují však, že obě skupiny respondentů mají odlišné názory na to, co lze považovat při nástupu do praxe za efektivní a podporující. V diskuzi jsme zasadily poznatky do kontextu mezinárodního šetření TALIS, přičemž se ukázalo, že některé zaškolovací aktivity se v prostředí českých mateřských škol neobjevují.

Klíčová slova: začínající učitel, uvádějící učitel, mateřská škola, zaškolovací aktivity

Mnohé výzkumy ukazují, že přechod ze studenta učitelství k začínajícímu učiteli je náročný. Začínající učitelé¹ mateřských škol mají podobné problémy jako jiní začínající učitelé (Temiz & Haser, 2022). Nicméně učitelé mateřských škol pracují v odlišných kontextech ve srovnání s ostatními učiteli (Akdağa & Haser, 2016; Mahmood, 2013; Seisedos et al., 2021). Například mají větší pracovní vytížení (Viviani, 2016, in Seisedos et al., 2021, s. 2), na vzdělávání dětí se spolupodílí zpravidla dva učitelé a také specifika předškolního vzdělávání daná věkem dětí jsou odlišná (např. Bredekamp & Copple, 1997).

Období předškolního věku je zásadním obdobím, ve kterém se prudce rozvíjí celá osobnost dítěte, a to jak v kognitivní, tak socioemoční oblasti, proto se

¹ V celém textu je využíván mužský rod v souladu se zákonem č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a také proto, že respondenty výzkumu byli i muži.

stále častěji hovoří o zvyšování kvality předškolního vzdělávání (European Union, 2021; García et al., 2020; Heckman & Karapakula, 2019; OECD, 2021, 2023), neboť má ekonomický i sociální vliv na život jedince i celé společnosti (Barnett, 2008; Heckman, 2011; Sammons et al., 2007; Sylva et al., 2004; Yoshikawa et al., 2013).

Stresující začátky učitelů často vedou k jejich odlivu z profese na konci prvních let jejich praxe (Roehrig et al., 2002, in Akdağa & Haser, 2016). Mahmood (2013, s. 156) uvádí, že „profesionalizace předškolního vzdělávání znamená vyšší míru investic času, úsilí a peněz pro jednotlivce i společnost“.

V České republice je od roku 2024 právně ukotvená povinnost dvouletého adaptačního období začínajících učitelů (§ 24a a § 24b zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících). „V tomto období se učitel reálně seznamuje se školou, v níž začíná učit, se žáky a s tím, jak je rozvíjet a jak s nimi pracovat, s kolegy, s pravidly komunikace se zákonnými zástupci, s dokumentací školy a také s dalšími činnostmi, které v rámci své pracovní náplně bude řešit“ (Beran et al., 2022, s. 2).

V rámci projektu *Systematická podpora pro všechny učitele a ředitele* (SYPO; 2018–2023) pak vzniklo několik metodických příruček (Beran et al., 2022; Fryzelková et al., 2022; Kadrmasová et al., 2022) pro podporu zavádění povinnosti adaptačního období začínajících učitelů, e-learningové kurzy apod.

Problematice uvádění začínajících učitelů v mateřských školách se věnovalo jen několik výzkumů (Juhaňák et al., 2018; Syslová & Borkovcová, 2022; Záleská et al., 2019). Česká školní inspekce se o problematiku uvádění zajímala již před jejím uzákoněním. Podle školních inspektorů se podpora začínajícím učitelům v posledních letech mírně zlepšuje (ČŠI, 2022, s. 5), stále však není koherentní a různé formy podpory nejsou využívány dostatečně a efektivně.

Z poslední výroční zprávy (ČŠI, 2024, s. 24) vyplývá, že nejčastěji jsou začínajícím učitelům nabízeny „konzultace přímo s ředitelem (36 %), přidělení uvádějího učitele/mentora (38 %), vzájemné hospitace pedagogů (30 %) a formální zaškolovací program (32 %) či semináře DVPP (28 %). Z inspekční činnosti jednoznačně vyplývá, že pouhé konzultace s ředitelem školy nejsou pro začínající učitele dostatečně efektivní, protože podpora by měla být co nejkomplexnější“.

Zjištění ČŠI, ale i dalších výzkumů naznačuje, že podpora začínajících učitelů ze strany vedení školy je spíše formální. To znamená, že školy se ne vždy důsledně zaměřují na systematickou pomoc v oblastech, které začínající pedagogové nezvládají (orientace v RVP PV a práce s ním, problémy s vysokým počtem dětí a efektivní organizací dne, chybějící orientace v inovativních metodách a formách vzdělávací práce včetně individualizace vzdělávání na základě pedagogické diagnostiky).

S tímto problémem se potýká více zemí v rámci EU (European Commission, 2019a, s. 82). Proto chceme lépe porozumět uvádění začínajících učitelů mateřských škol do profese a hlouběji proniknout do typů zaškolovacích aktivit poskytovaných v mateřských školách.

1 Teoretická východiska

Kvalitu každé organizace, tedy i mateřské školy, predikují lidé. V souvislosti s dosahováním cílů, které si organizace klade, se často hovoří o lidských zdrojích. Ty bývají považovány za nejcennější zdroj a největší bohatství každé organizace (Koubek, 2007). Schopní a motivovaní lidé zajišťují organizaci dlouhodobou prosperitu (Šikýř, 2012). V dnešním paradigmatu řízení škol to znamená „vedení lidí směrem k jejich participaci na řízení mateřské školy, k týmovému přístupu a ochotě učit se“ (Syslová et al., 2016, s. 15). Právě týmový duch, schopnost sdílení zkušeností a vzájemná podpora mohou zefektivnit adaptační proces začínajícího učitele (Beran et al., 2022).

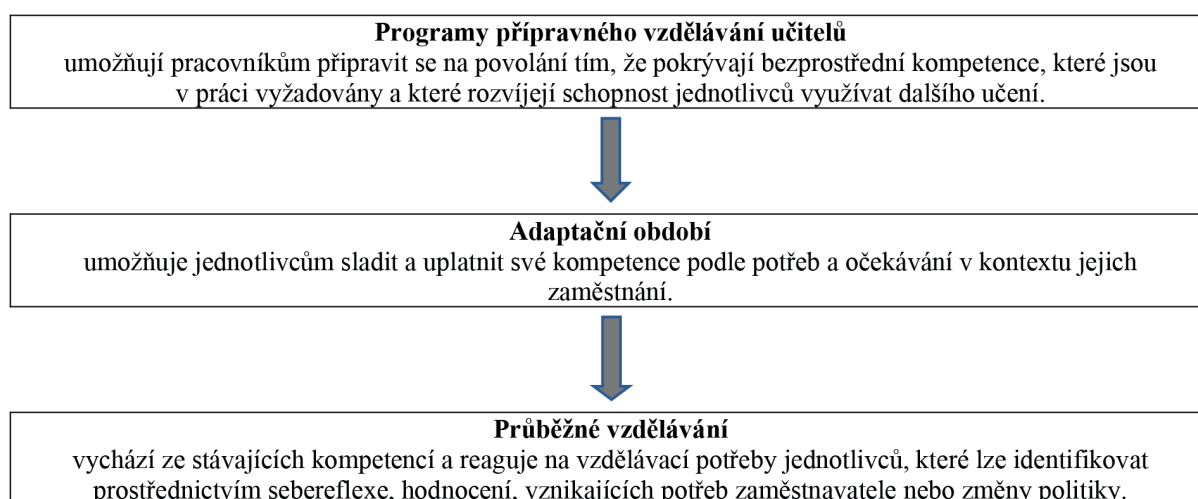
Neustálý zájem vědců o uvádění začínajících učitelů mateřských škol do praxe signalizuje důležitost tohoto tématu (Akdağa & Haser, 2016; Amorim & Silva Fernandes, 2018; Kupila & Karila, 2019; Mahmood, 2013; Nolan, 2017; Temiz & Haser, 2022; Záleská et al., 2019). Začínající učitelé zažívají pochybnosti o sobě a pocity úzkosti (Feiman-Nemser, 2001). Často se mluví o šoku z reality (Akdağa & Haser, 2016) či „ztracení v moři“ (Kauffman et al., 2002, in Mahmood, 2013, s. 155).

Některé výzkumy naznačují, že se začínající učitelé cítí nedostatečně připravení na praxi (Darling-Hammond, 2004; Hanušová et al., 2017), z čehož pak pramení rychlé vyhoření a následně vysoká fluktuace nových učitelů. Gold (1996, s. 553) dospěl k závěru, že první rok výuky je „nejzávažnějším faktorem ovlivňujícím udržení učitelů v praxi“.

Jak uvádí Evropská komise (European Commission, 2020, s. 87), „rozvoj kompetencí vyžaduje čas a jednotlivci potřebují příležitost procvičit a zdokonalit svůj přístup. Vše se nelze naučit hned a od nových pracovníků nelze očekávat, že budou při nástupu do nové role plně kompetentní“. Přípravné vzdělávání je pouze prvním krokem v profesionalizačním rozvoji (Stuchlíková & Janík, 2017), jak můžeme vidět na obrázku 1.

Obrázek 1

Profesní cesta (European commission, 2020, s. 87)



Přípravné vzdělávání učitelů bývá zaměřeno na vstup do povolání, zatímco adaptační období bývá zaměřeno na praxi v konkrétní škole. Vychází z učení získaného během přípravného vzdělávání učitelů, ale důraz je praktičtější a organizovaněji zaměřen na specifické potřeby zaměstnavatele, skupin dětí a jejich rodiny apod. Přípravné vzdělávání je v mnoha ohledech obecné a uvádění je v mnoha ohledech přizpůsobeno individuálním potřebám učitele v konkrétním kontextu (European Commission, 2020, s. 95).

První roky praxe slouží nejen k rozšíření či modifikaci praktik získaných v přípravném vzdělávání učitelů, ale také pro rozvoj zcela nové perspektivy vzdělávání. Toto období ovlivňuje to, jakým učitelem se stanou (Feiman-Nemser, 2001). Dobrá znalost potřeb začínajících učitelů slouží také ke zkvalitňování programů vzdělávání učitelů (Haser, 2010).

Jak ukazují některé výzkumy, efektivní zaškolovací programy jsou spíše vzácné (Davis & Higdon, 2008; Syslová & Borkovcová, 2022).

Často bývá podpora začínajícím učitelům poskytována prostřednictvím mentora, ale v některých zemích jsou poskytovány vícenásobné formy podpory, např. plánovaná setkání s vedením či zkušenými učiteli, týmová práce s ostatními učiteli, supervize od zkušenějších učitelů, seznamování s administrativou, mentoring, semináře pro nové učitele, vedení portfolia či síťování s dalšími mateřskými školami (OECD, 2020, s. 73). Mentoring je obecně považován za cenný prostředek k usnadnění učení prostřednictvím reflexe osobních zkušeností (Darling-Hammond, 2004; Feiman-Nemser, 2001; Kupila & Karila, 2019; LoCasale-Crouch et al., 2012). Mentor má facilitovat učení začínajícího učitele. Jeho role spočívá v monitorování vzdělávacích přístupů, v jejich vyhodnocování a v poskytování zpětné vazby. Nemělo by jít o poskytování nevyžádaných rad a kontrolu práce začínajícího učitele, ale o podporu v přebírání zodpovědnosti za výsledky vzdělávání a v hledání osobitého stylu vzdělávání.

Kearney (2014, s. 7) identifikoval na základě mezinárodních výzkumů zaškolovací aktivity, mezi něž řadí: „jednoletý až dvouletý program zaměřený na vzdělávání a hodnocení učitelů; poskytování mentora; příležitost ke spolupráci; strukturované připomínky; zkrácení vyučovací doby; intenzivní učení na pracovišti; zahájení seminářů a/nebo setkání učitelů; odborná podpora a/nebo profesní vytváření sítí“.

Spolupráce mezi uvádějícím a začínajícím učitelem by měla být založená na rovnocenném, bezpečném a podporujícím vztahu (Beran et al., 2022; Fryzelková et al., 2022; Kadrmasová et al., 2022). Proto by ředitel mateřské školy měl při výběru uvádějícího učitele myslet na několik důležitých aspektů spojených s uváděním a vybírat tak, aby šlo o učitele spolehlivého, zodpovědného a loajálního vůči mateřské škole, ale také o učitele, který je profesně a odborně zdatný, uznávaný a přijímaný pedagogickým sborem, podporující a vstřícný (Beran et al., 2022).

2 Metodologie

Cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, jaké zaškolovací aktivity byly poskytovány začínajícím učitelům mateřských škol při uvádění a co pozitivně ovlivňuje adaptační etapu. Tato studie je součástí širšího výzkumu

(Syslová & Borkovcová, 2022), jehož cílem bylo identifikovat oblasti, které podporují úspěšnou socializaci začínajících učitelů. Nyní jsme se zaměřily na hledání odpovědí na dvě výzkumné otázky: (1) *Jaké zaškolovací aktivity jsou v mateřských školách realizované?* (2) *Co vnímají vedoucí pracovníci a začínající učitelé za důležité pro efektivní průběh adaptačního období?*

Pro sběr dat jsme využily dva dotazníky s upraveným obsahem pro začínající učitele mateřských škol a pro ředitele mateřských škol. Dotazníky byly rozděleny do tří částí: první část byla zaměřena na demografické a osobní údaje, druhá část zjišťovala připravenost na profesi a třetí část byla zaměřena na zkušenosti s uváděním začínajících učitelů a obsahovala jak otevřené, tak uzavřené položky.

Při konstrukci dotazníku jsme využily výsledky rozhovorů realizovaných v rámci projektu *Rozvoj procesu pregraduálního vzdělávání na PdF MU: důkladnou přípravou k dobré praxi* (Janík et al., 2020).

Pro zodpovězení výzkumných otázek jsme využili především otevřené otázky třetí části dotazníku. Odpovědi byly zpracovány prostřednictvím otevřeného kódování (Corbin & Strauss, 2014) v programu Atlas.ti (verze 7.5.18). Identifikovali jsme hlavní témata a vytvořili kategorie (viz tabulky 1 a 2). Odpovědi byly analyzovány samostatně pro každou skupinu respondentů: ředitele a učitele. Tím byl zajištěn přehled o jejich specifických názorech a perspektivách. Po vytvoření kategorií byly odpovědi obou skupin vzájemně porovnány. Byla sledována frekvence zmínek jednotlivých kategorií (tj. kolikrát daná kategorie byla uvedena v odpovědích každé skupiny). Vzhledem k tomu, že počet respondentů v obou skupinách (ředitelé a učitelé) byl rozdílný, použití absolutních četností by mohlo vést ke zkresleným závěrům. Proto bylo nutné převést frekvence odpovědí do procentuálních podílů. Tento přístup umožnil objektivnější porovnání frekvence výskytu odpovědí v jednotlivých kategoriích mezi oběma skupinami.

2.1 Výzkumný soubor

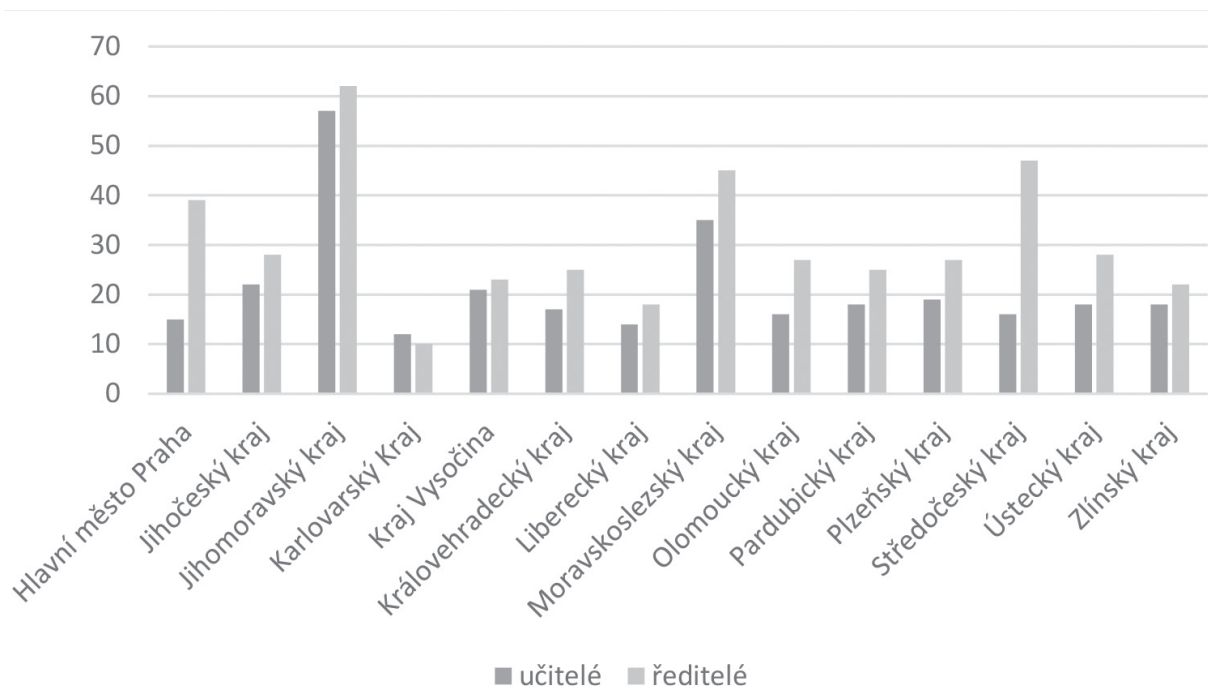
S žádostí o vyplnění dotazníku bylo na podzim roku 2021 obesláno všech 5304 mateřských škol v České republice. Ředitelé a ředitelky mateřských škol byli požádáni o přeposlání dotazníku začínajícím učitelům pracujícím v jejich mateřské škole. Začínající učitelé byli definováni jako ti, kteří do praxe nastoupili před méně než třemi lety. Tři roky jsme zvolily v souladu s Katzovou (1972), která uvádí, že během druhého a třetího roku dochází

k tzv. konsolidaci. Do šetření se zapojilo 426 ředitelů a ředitelky mateřských škol a 298 začínajících učitelů a učitelek ze všech krajů, jak ukazuje graf 1.

Čtyři začínající učitelé byli muži, což činí 1,3 % z celého vzorku. Z řad ředitelů to bylo sedm mužů, což činí 1,6 % z celkového počtu.

Obrázek 2

Složení respondentů



Nejvíce začínajících učitelů i ředitelů bylo z Jihomoravského a Moravskoslezského kraje, nejméně z Karlovarského (obrázek 2).

Většina začínajících učitelů se pohybovala ve věkové kategorii 21–30 let (170), nejmenší podíl měli v tomto vzorku učitelé ve věku do 20 let (33). U ředitelů jsme se ptali na počet let ve funkci. Nejvíce respondentů bylo s praxí do pěti let (133) a nad dvacet jedna let (129).

Velmi podobné bylo rozložení počtu odpracovaných let ve vzorku začínajících učitelů. Jedna třetina uvedla, že má za sebou do jednoho roku praxe (96), jedna třetina do dvou roků praxe (104) a jedna třetina do tří let praxe (98). Co se týká kvalifikace, přibližně polovina respondentů dosáhla středoškolské úrovně kvalifikace (160), jedna třetina respondentů vstupovala do praxe

s vysokoškolskou úrovní kvalifikace (105), 30 respondentů dosáhlo kvalifikace na vyšší odborné škole a 3 respondenti byli nekvalifikovaní.

Většina respondentů z řad začínajících učitelů působí na své první mateřské škole (234).

Etické aspekty výzkumu

V průvodním dopisu k dotazníku byl respondentům uveden důvod sběru dat. Ten měl sloužit ke zmapování reality uvádění do praxe v mateřských školách a jako východisko pro tvorbu publikace, která by měla pomoci v efektivnějším přístupu k uvádění do praxe v mateřských školách a usnadnit profesní start učitelů a učitelek mateřských škol. Otázky, na které respondenti nechtěli odpovídat, mohli přeskočit. Byli ujištěni, že jejich odpovědi budou anonymní, a pro případ, že by měli dotazy, jim byl poskytnut kontaktní e-mail.

3 Výsledky

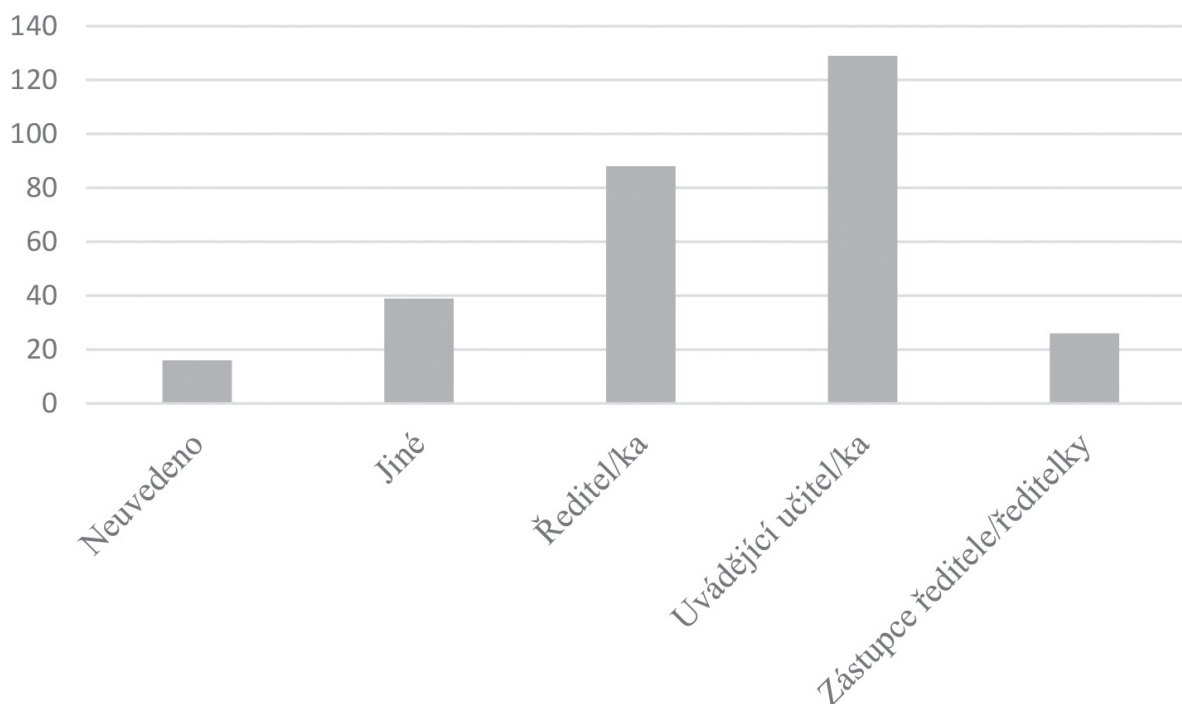
Výsledky prezentujeme v souladu s výzkumnými otázkami, tzn. nejprve se věnujeme zaškolovacím aktivitám, které jsme v rámci uvádění začínajících učitelů v mateřských školách identifikovali, a poté představujeme, co považují začínající učitelé a ředitelé mateřských škol při uvádění do praxe za efektivní.

3.1 Zaškolovací aktivity

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že v mateřských školách je začínajícím učitelům přidělován uvádějící učitel ve 43 %, ve 30 % zajišťuje uvádění ředitel MŠ či zástupce ředitele (9 %) (obrázek 3).

Obrázek 3

Kdo uváděl začínajícího učitele



Ředitelů jsme se v rámci otevřené otázky ptali: *Jak konkrétně zajišťujete uvádění začínajících učitelů/učitelek?* Začínajícím učitelům byly položeny dvě otázky: *Jaká vám byla poskytnuta podpora při nástupu do práce? V čem spočívalo vaše uvádění?* Kategoriální systémy, které vznikly při analýzách odpovědí obou skupin respondentů, byly téměř totožné (tabulka 1). U začínajících učitelů bylo možné identifikovat navíc kategorii, kterou jsme nazvali „nic“ a v níž jedenáct učitelů uvedlo, že jim podpora poskytnuta nebyla, např. „samoučení a přizpůsobení se chodu školky, tzv. byla jsem do toho hozena, všechno mě naučila kolegyně“.

Tabulka 1

Kategoriální systém zaškolovacích aktivit

Kategorie	Výroky (v %) řed./ZU	Charakteristika	Příklady výroků (řed./ZU)
Konzultace	42/30	Kategorie zahrnuje výměnu názorů a zkušeností a poskytování zpětné vazby. Jednalo se o každodenní běžné rozhovory, plánované týdenní konzultace i nárazové konzultace v případě potřeby ZU.	Každodenní komunikace. Časté rozhovory s ředitelkou školky, která je zároveň uvádějícím učitelem.
Náslechy / vzájemné hospitace	26/11	Náslechy jsou vnímány jako návštěvy a pozorování začínajícího učitele u uvádějího, případně ředitele. Vzájemnými hospitacemi jsou zpravidla myšleny kolegiální návštěvy učitelů navzájem.	Náslechy u uvádějící učitelky. Navštěvovala jsem jiné třídy, pozorovala jsem práci zkušených učitelů.
Seznamování	24/35	Tento typ zaškolovací aktivity se primárně vázal k nástupu začínajícího učitele do MŠ (zpravidla tzv. přípravný týden), kdy byl seznamován s MŠ, kolegy (příp. s uvádějícím učitelem) a administrativou jak školní, tak třídní.	Seznámení s kolegy, prostředím, školní a třídní dokumentací a formami jejího vedení, průběhem a režimem dne, plánováním, hodnocením dětí, organizací šk. roku včetně výjezdů z MŠ, odpovědností učitele, bezpečnostními opatřeními a ped. knihovnou. Seznámení s třídami, prostory, dětmi, dokumentací, vybavením MŠ.
Společné plánování / diagnostika	18/3	Společné zpracování třídní dokumentace založené na kolegiálním vztahu.	Společné zpracování TVP, diagnostik. Společné plánování (3 měsíce).

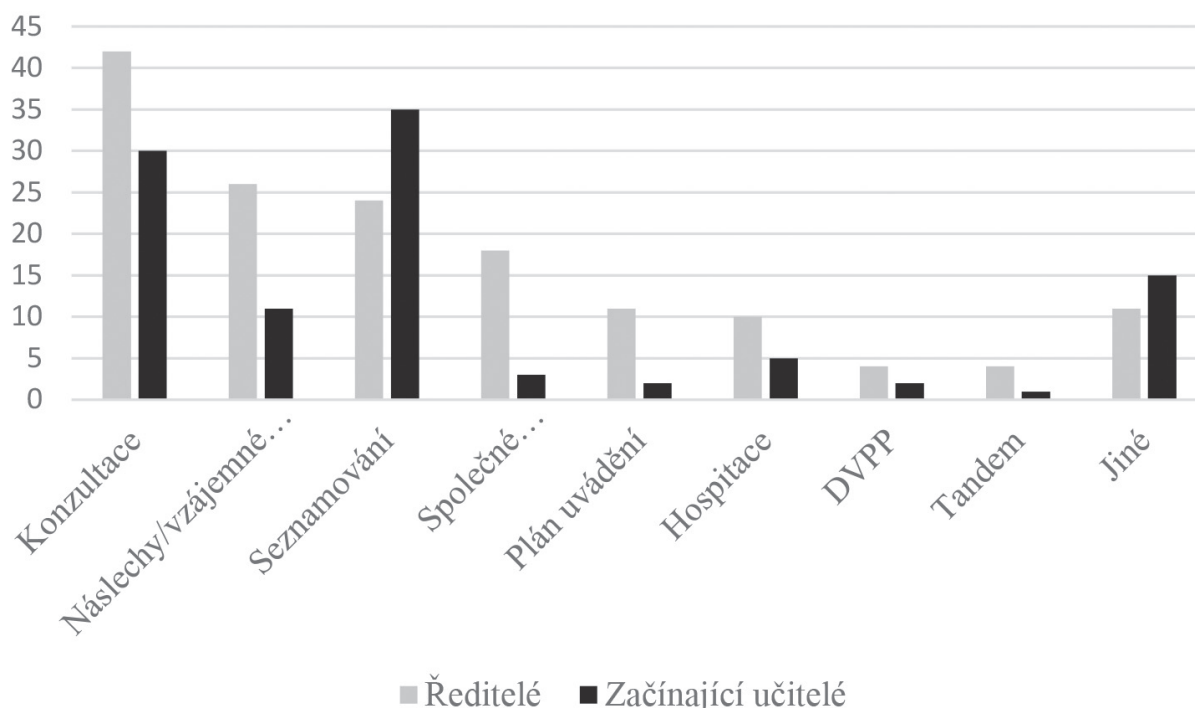
Kategorie	Výroky (v %) řed./ZU	Charakteristika	Příklady výroků (řed./ZU)
Plán uvádění	11/2	Jde o plán uvádění začínajícího učitele, který je zpravidla připraven na jeden šk. rok.	<i>Plán adaptace škola má – v přípravném období se jedná spíše o legislativní vstup (smlouva, pracovní podmínky, plat), poté organizační (třída, hesla pro vstupy, příprava úložiště), seznámení s UU a nastavení harmonogramu, seznámení se ŠVP, tvorbou TVP, poté již realizují dle plánu adaptace – následky, diskuse, setkávání vedení školy se ZU a UU. Ke konci školního roku plánuji jako vedení školy provést závěrečnou reflexi a rozhovor s UU i ZU.</i> <i>Plán uvádějí učitelky rozepsaný na měsíce.</i>
Hospitace	10/5	Jde o návštevy uvádějího učitele či vedení MŠ u začínajícího učitele.	Hospitace ředitelky. <i>Hospitace ředitelky a uvádějí učitelky.</i>
DVPP	4/2	Jde o formální zaškolovací aktivity, jakými jsou kurzy a semináře organizované školními středisky, případně samostudium doporučené literatury.	Účast na seminářích DVPP. <i>Kurz pro začínající učitele v MŠ.</i>
Tandemová výuka	4/1	Společná výchovně-vzdělávací práce ve třídě založená na kolegiálním vztahu.	Prvních 14 dní je začínající učitelka v MŠ po celou dobu společně s uvádějí učitelkou. Vzájemné souběžné působení ve třídě. <i>Jeden týden jsem byla s uvádějí učitelkou na třídě.</i>
Jiné	11/15	Obecné výroky, z nichž nebylo zřejmé, o jaký typ zaškolovací aktivity se jedná.	Každodenní kontakt. <i>Začínal jsem na pozici asistenta pedagoga.</i>

V obou kategoriálních systémech jsme použili také kategorii „jiné“, do které byly u skupiny ředitelů zařazeny obecné výroky, např. „každodenní kontakt; každodenní spolupráce na třídě; metodická podpora; v naší MŠ je to vlastně týmová práce všech zúčastněných. Je důležité naladění na společný cíl a společnou cestu. Respektování daných principů a pravidel a postupné pronikání do specifik naší práce“. U učitelů byly do této kategorie, kromě obecných výroků typu „pomalé uvedení do běhu režimu dne a zvyků ve třídě a v MŠ“, zařazeno také několik výroků, které představovaly předchozí zkušenosti s mateřskou školou, a to zpravidla v pozici asistenta.

Pro lepší orientaci v zaškolovacích aktivitách, jak byly identifikovány v rámci obou skupin respondentů, jsme využili grafické vyjádření (obrázek 4).

Obrázek 4

Zaškolovací aktivity pohledem obou skupin respondentů



Nejčastější aktivitou, o které psalo 42 % ředitelů a 30 % začínajících učitelů, byly „konzultace“. U 19 % začínajících učitelů patřily „konzultace“ k jedinému typu zaškolovacích aktivit: „byla mi svěřena třída a nabídnutá jakákoliv možnost konzultace“. Některé výroky směřovaly přímo k pomoci, která byla

začínajícím učitelům poskytována, když cítili obtíže, zejména v začátcích své praxe: „pomoc při prvním psaní dokumentace a ochota pomoci v případě dotazů; první dva měsíce mi velmi pomáhala druhá paní učitelka i paní ředitelka“. Začínající učitelé častěji než ředitelé specifikovali oblast potřeby o pomoc. Tou nejčastější byla „pomoc při tvorbě týdenních plánů“, ale také při dalších administrativních úkonech: „pomoc při vypisování třídní knihy; pomoc s vedením dokumentace“. Ředitelé zmiňovali spíše „pomoc při individualizaci vzdělávání; pomoc s řešením problémů či konfliktů s rodiči“ či „při řešení potíží“. Některé typy výroků charakterizovaly komunikaci směřující k poskytování zpětné vazby zejména v souvislosti s hospitacemi a náslechy.

Výrazný rozdíl mezi poskytovanými zaškolovacími aktivitami jsme registrovali v kategorii „náslechy a vzájemné hospitace“. Ředitelé její využití zmiňovali ve 26 % výroků, začínající učitelé v 11 %. U ředitelů se jednalo zpravidla o obecné výroky („možnost nahlédnutí i k jiným učitelkám do praxe“). Začínající učitelé i v této kategorii lépe specifikovali způsoby náslechů či vzájemných hospitací („dva týdny byly třídy spojené, abych mohla pozorovat práci paní učitelky a ředitelky; náslechové hospitace u kolegyň a kolegyně zase na mě“)².

„Seznamování s různými oblastmi chodu mateřské školy“ uvedlo 35 % začínajících učitelů a 24 % ředitelů. Začínající učitelé nejčastěji zmiňovali seznamování s dokumentací školy a třídy (52 výroků), např.: „Ukázala mi, jak vést třídnici, jak vést ostatní dokumentaci, jak psát TVP.“ Dále šlo o seznamování s prostorami MŠ (27 výroků), doplňovanou také seznamováním s pomůckami a vybavením MŠ a tříd (7 výroků), seznamováním s kolegy (15 výroků), režimem dne (13 výroků), pravidly (8 výroků), povinnostmi učitele/učitelky či pracovní náplní (6 výroků) a akcemi a komunikací s rodiči (4 výroky). Objevil se však i výrok: „První den mě provedli po MŠ a od druhého dne jsem pracovala sama jako stávající učitelky.“ Dobře dokresluje seznamovací rituály výrok jedné ze začínajících učitelek: „Od paní ředitelky (která mi vysvětlila hlavně administrativu a seznámila mě s mými kompetencemi) a hlavně od ostatních kolegyň, které mi představily celý chod MŠ a pokud jsem si s něčím nevěděla rady, mohla jsem se na ně kdykoli obrátit (hlavně s činnostmi a prací s dětmi).“

² Citace jsou uváděny v doslovném znění.

Také „seznamování“ patřilo ke kategorii, která byla často zmiňovaná jako jediná zaškolovací aktivita, a to u 19 % začínajících učitelů.

K dalším zaškolovacím aktivitám patřily „společné plánování a tandemová výuka“. Z většiny výroků bylo patrné, že byly realizovány zpravidla v začátcích nástupu do profese.

U „DVPP“ nebyl uváděn přesný název či obsah. Zejména ředitelé uváděli pouze *DVPP*. Z počtu odpovědí je zřejmé, že jde v mateřských školách spíše o ojedinělý způsob uvádění do praxe.

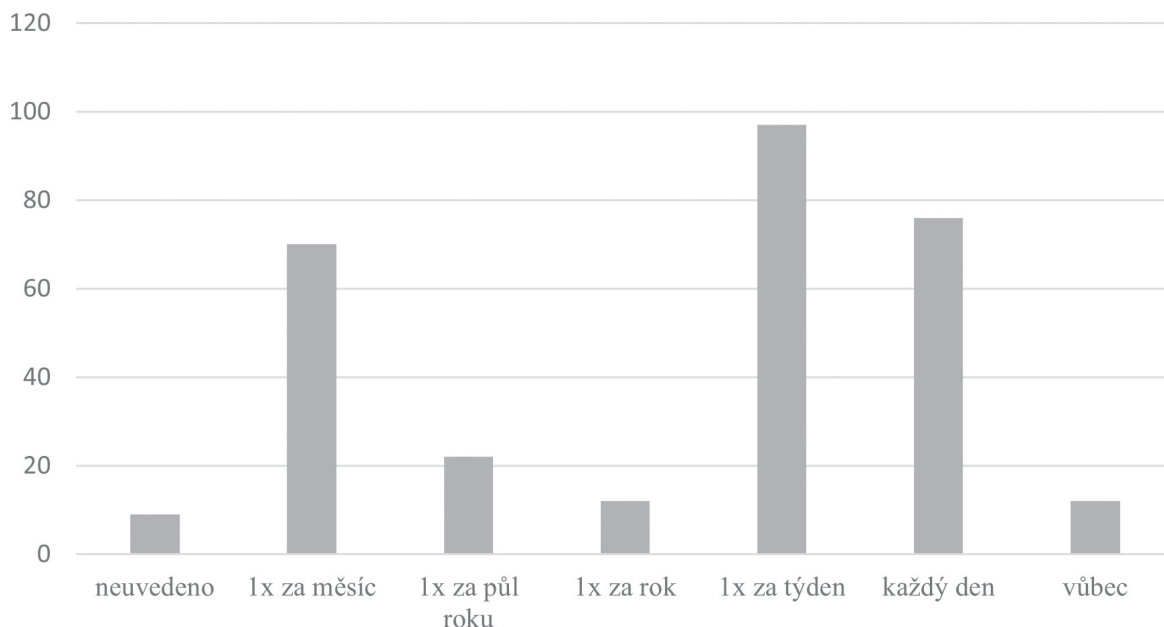
Zajímavý se jeví rozdíl mezi odpověďmi ředitelů a učitelů v kategorii „plán uvádění“. O tom, že v mateřské škole existuje plán uvádění, psala jen 2 % začínajících učitelů, oproti 11 % ředitelů. Dva ředitelé uvedli, že pracují s metodikou uvádění, kterou si sami vytvořili.

„Hospitace“ jako další typ zaškolovacích aktivit uvedlo 10 % ředitelů. Nic bližšího o jejich zaměření či průběhu ředitelé nepsali. Začínající učitelé se této kategorie dotkli jen v 5 % výroků. I v této kategorii se jednalo ponejvíce o obecné informace o tom, že u nich uvádějící učitel/ka či ředitel/ka hospitovali. Jedna ze začínajících učitelek uvedla, že „uvádějící učitelka docházela i na mou směnu a refletovala moje působení ve třídě“.

Pro lepší orientaci, kdo začínajícím učitelům zpětnou vazbu poskytoval nejčastěji, jsme se jich ptali: *Pokud dostáváte zpětnou vazbu ke kvalitě svojí práce, kdo vám ji nejčastěji poskytuje?* Zajímala nás také častost poskytování zpětné vazby. Nejčastější frekvencí byly týdenní rozhovory s poskytováním zpětné vazby, ale poměrně časté bylo poskytování zpětné vazby 1x týdně či měsíčně (obrázek 5).

Obrázek 5

Frekvence poskytování zpětné vazby začínajícím učitelům

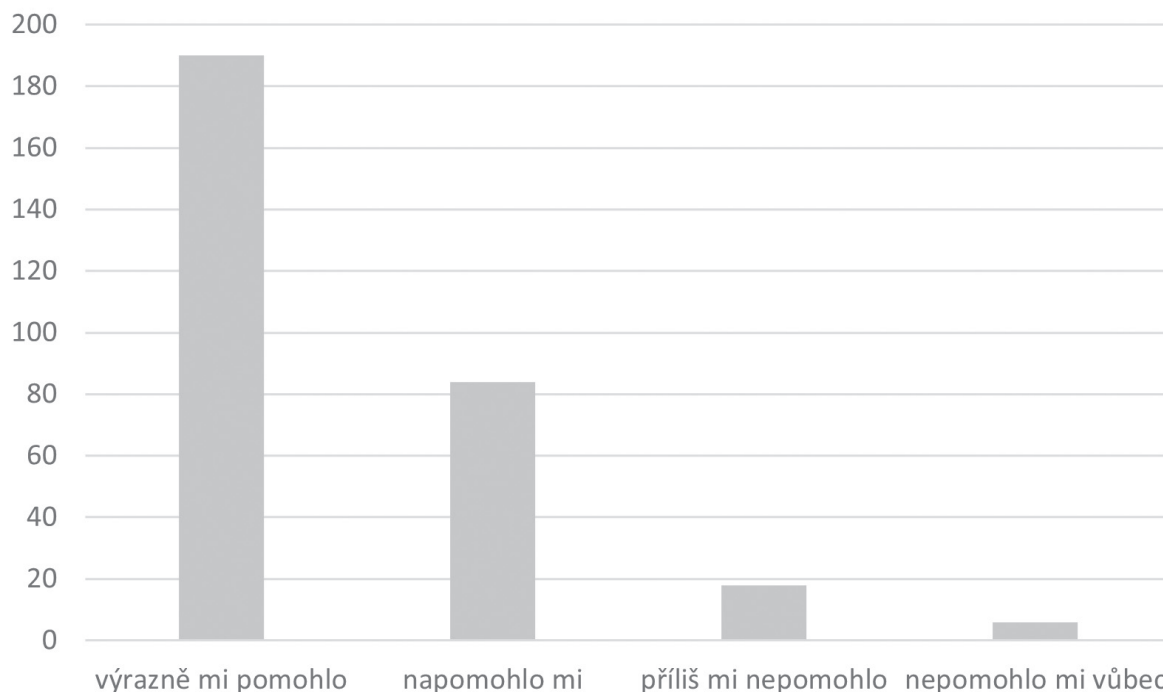


Zajímavé bylo, že podpora sebereflexe/sebehodnocení začínajících učitelů, což je dnes chápáno jako jeden z nejdůležitějších prostředků profesního rozvoje učitelů všech stupňů škol, byla zmíněna jen čtyřmi řediteli a že se ve skupině začínajících učitelů objevila zmínka o podpoře seberozvoje pouze jedenkrát.

3.2 Identifikace efektivních způsobů podpory

S otázkou úspěšné socializace souvisí také celková spokojenost s uváděním do praxe, kterou jsme zjišťovali prostřednictvím otázek na začínající učitele: *Jak hodnotíte efektivitu svého uvádění do praxe? Co vám pomohlo zvládnout nástup do praxe nejvíce?* Pro ředitele zněla otázka: *S čím máte nejlepší zkušenosti?*

Drtivá většina začínajících učitelů (93 %) byla spokojená, respektive odpovídala, že jim uvádění pomohlo, dokonce téměř dvě třetiny považují svoje uvádění do praxe za výrazně efektivní (obrázek 6).

Obrázek 6*Hodnocení efektivity uvádění do praxe začínajícími učiteli*

Souhrn toho, co považují ředitelé a začínající učitelé v průběhu adaptačního období za efektivní, najdeme v tabulce 2. Jde o vytváření vstřícného prostředí, kompetentní uvádějící učitele/učitelky, kvalitní přípravné vzdělávání, ale i spolupůsobení učitelů ve třídě. Z pohledu obou skupin respondentů závisí efektivita uvádění také na osobnosti začínajícího učitele/učitelky. Začínající učitelé ale přisuzovali efektivitu uvádění i podpoře svých rodin. Označované byly i zaškolovací aktivity, kterými jsou hospitace, konzultace, kurzy a plán uvádění. Objevila se ale i nová aktivita, kterou jsou návštěvy v jiných mateřských školách.

Tabulka 2

Kategoriální systém efektivních způsobů podpory

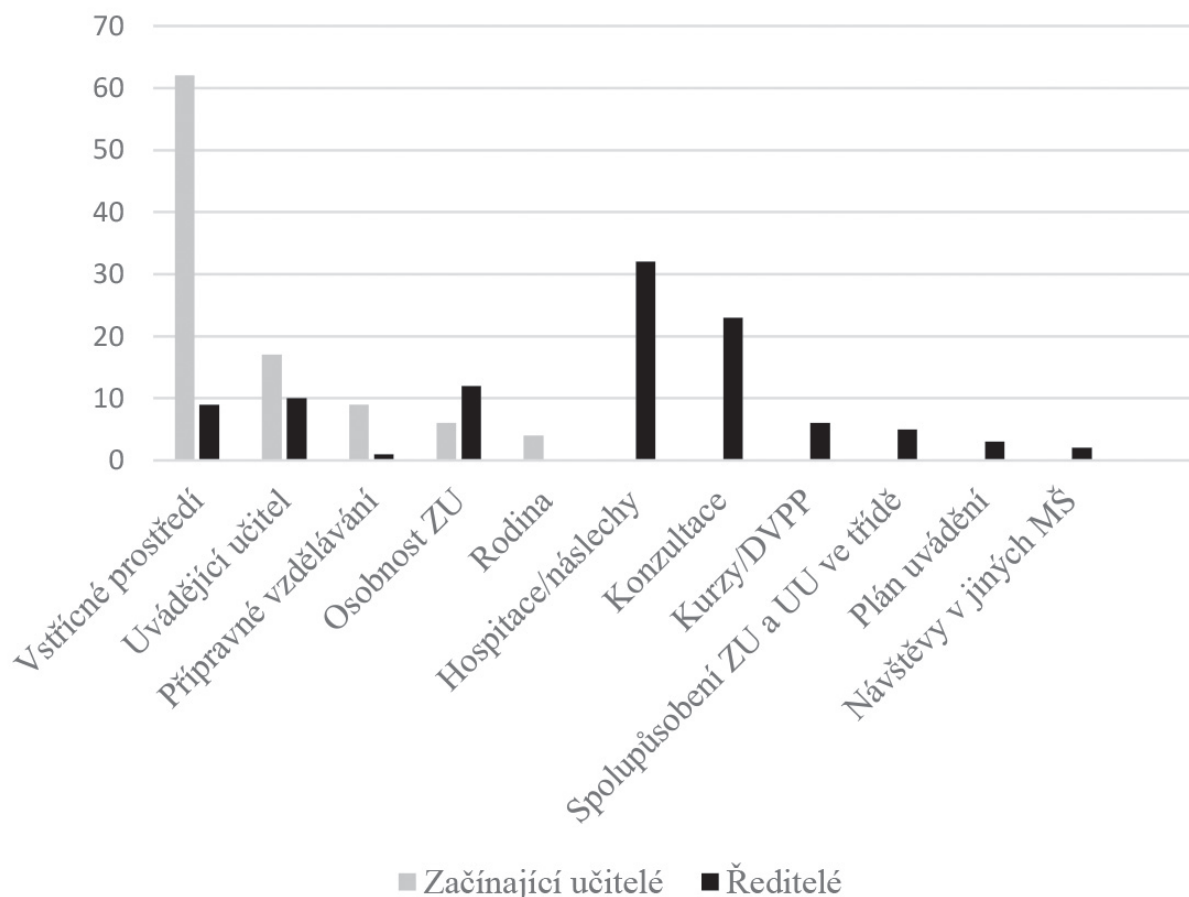
Kategorie	Výroky (v %) řed./ZU	Charakteristika	Příklady výroků (řed./ZU)
Vstřícné prostředí	9/62	Vytváření pozitivního klimatu charakteristického vstřícným přístupem, podporou, ale i oceněním začínajících učitelů, týkajícího se zpravidla celého kolektivu či vedení MŠ.	<i>Podpora sebevědomí učitelky – ukazovat její silné stránky. Podpora ze strany kolegů a vedení.</i>
Uvádějící učitel/ka	10/17	Výroky týkající se podpory a kvality vztahující se přímo na uvádějící učitele/učitelky.	<i>Kvalitní uvádějící učitelka. Schopná uvádějící učitelka.</i>
Přípravné vzdělávání	1/9	Výroky oceňující přípravné učitelské vzdělávání.	<i>S učitelkou, která prošla střední školou. Získané informace a zkušenosti ze střední školy.</i>
Osobnost ZU	12/6	Výroky označující osobní charakteristiky začínajícího učitele/učitelky jako činitele pozitivního průběhu jeho adaptace.	<i>Nejdůležitější je vnitřní motivace učitelky. Mé komunikační schopnosti a vztah k dětem.</i>
Rodina	0/4	Výroky výhradně začínajících učitelů, kteří považovali rodinu, případně vlastní děti, za to, co pozitivně ovlivnilo jejich adaptační fázi vstupu do profese.	<i>Podpora rodiny.</i>
Hospitace/náslechy	32/0	Výroky týkající se návštěv začínajících učitelů u kolegů, případně u uvádějícího učitele/učitelky či ředitele/ředitelky MŠ.	<i>Vzájemné hospitace ve všech třídách.</i>
Konzultace	23/0	Výroky označující pravidelné a průběžné konzultace, včetně neformálních rozhovorů, za nejefektivnější způsob adaptace začínajících učitelů.	<i>Konzultace na začátku týdne.</i>

Kategorie	Výroky (v %) řed./ZU	Charakteristika	Příklady výroků (řed./ZU)
Kurzy/DVPP	6/0	Výhradně výroky ředitelů/ředitelk MŠ vztahující se k DVPP.	<i>DVPP – zejména praktické semináře H. Švejdivé a E. Svobodové.</i>
Spolupůsobení ZU a UU ve třídě	5/0	Umístění začínajících a uvádějících učitelů do jedné třídy MŠ.	<i>Pokud začínající a uvádějící učitelky pracují v jedné třídě.</i>
Plán uvádění	3/0	Zajištění adaptačního procesu začínajících učitelů podle předem připraveného plánu uvádění.	<i>S vypracováním dobrého a funkčního plánu uvádění.</i>
Návštěvy v jiných MŠ	2/0	Realizace návštěv mateřských škol v okolí za účelem hospitací jiných učitelů.	<i>Možnost následchu v jiné MŠ.</i>

Pro lepší orientaci v tom, co jednotlivé skupiny respondentů považují za efektivní, jsme využili grafické vyjádření (obrázek 7).

Obrázek 7

Efektivní způsoby podpory



Na první pohled můžeme v grafu 6 vidět poměrně velké rozdíly ve vnímání toho, co považují ředitelé a začínající učitelé za podporující a efektivní v průběhu adaptace pro začínající učitele.

Pro 62 % začínajících učitelů je nejdůležitější „vstřícné prostředí“, „to, že ve mě věřila ředitelka a úžasný kolektiv“. Začínající učitelé často psali o „vlídném přijetí; vstřícnosti kolegů“ atp. Respondenti z řad ředitelů v daleko menší míře (9 %) doceňovali vliv kolektivu na průběh adaptace novice. Nicméně někteří z nich pozitiva plynoucí z kolegiálního sdílení vnímali, např. ve výroku: „Ve spolupráci s kolektivem, snažíme se o maximální přístup a předávání zkušeností.“

Jak začínající učitelé (17 %), tak ředitelé MŠ (10 %) si uvědomovali, že důležitou roli v adaptační fázi hraje „uvádějící učitel/ka“. V souvislosti s uvádějícím učitelem/učitelkou ředitelé psali o kvalitě, ochotě pomáhat, trpělivosti, empatii, profesionalitě apod. Začínající učitelé psali o „lidském přístupu uvádějící učitelky; ochotě a vstřícnosti“.

Další kategorií bylo „přípravné vzdělávání“, které 9 % začínajících učitelů označilo za to, co jim v začátcích pomáhalo nejvíc. Šlo o „zkušenosti, které jsem načerpala především na praxích; dostatečné množství praxí na SŠ“. Tuto kategorii jsme identifikovali ve výročí ředitelů MŠ jen v minimální míře (1 %).

Společná pro obě skupiny je také kategorie „osobnost začínajícího učitele/učitelky“. U ředitelů (12 %) se jednalo o výroky typu: „Pokud mají o práci zájem, jsou nápadité a akční; Když si sama hledá materiály, nové nápady, používá znalosti ze školy.“ Také samotní začínající učitelé (6 %) uváděli, že začátky jim pomohla zvládnout „touha být učitelkou; sebedůvěra; mé komunikační schopnosti“ apod.

Celkem 4 % začínajících učitelů považovala za to, co jim pomáhalo v jejich začátcích nejvíce, „podporu rodiny“.

Téměř třetina ředitelů (32 %) se domnívá, že nejefektivnějším prostředkem socializace začínajících učitelů jsou „náslechy“, případně „vzájemné hospitace“. Je zajímavé, že tento druh zaškolovacích aktivit považoval za přínosnou pouze jeden ze začínajících učitelů.

Obdobné výsledky jsme mohli vidět i u následující kategorie „kurzy/DVPP“, kdy 6 % ředitelů považovalo za efektivní „využívat semináře a kurzy k oblastem, ve kterých pozorujeme nedostatečné zkušenosti, umožnit přístup k odborné literatuře“. O studiu odborné literatury psali pouze dva začínající učitelé.

Ředitelé pak zmiňovali jako efektivní a pomáhající se socializací „zařazení začínající učitelky do třídy“ ke zkušené nebo přímo k uvádějící učitelce (5 %), „plán uvádění“ (3 %) a „návštěvy v jiných MŠ“ (2 %).

Na otázku *Co vám pomohlo zvládnout nástup do praxe nejvíce?* neodpověděla 2 % začínajících učitelů, 1 % odpovědělo, že jim vlastně nic nechybělo, respektive že neví, co by jim mohlo pomoci zvládnout nástup do praxe lépe, 2 % uvedla, že „až čas“ a „zkušenosti“ a jedna odpověď zněla „tzv. hození do vody“.

4 Diskuze

Cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, jaké zaškolovací aktivity byly poskytovány začínajícím učitelům mateřských škol při uvádění do praxe a co považují ředitelé a začínající učitelé v adaptační fázi za efektivní. Výsledky analýzy ukázaly, které kategorie byly pro každou skupinu klíčové a zda se jejich názory na daná témata lišily, nebo byly podobné.

Na základě těchto porovnání byly identifikovány oblasti, kde se perspektivy ředitelů a učitelů shodují, a oblasti, kde existují odlišnosti, které mohou být důležité pro další zkoumání nebo praxi.

Výsledky dokládají, že uvádění v mateřských školách zajišťovaly v době před zavedením zákonné povinnosti jak uvádějící učitelé, tak ředitelé či jejich zástupci v celkové výši 82 %. Oproti dalším zjištěním z uvádění začínajících učitelů v mateřských školách, např. 38 % (ČŠI, 2024) či 70 % (Záleská et al., 2019), jde o mnohem vyšší procento. V porovnání se zjištěními z ostatních typů škol lze u mateřských škol hovořit o velmi příznivé situaci. Přesto se lze domnívat, že toto vysoké procento mohlo být způsobeno dobrovolností při zapojení do dotazníkového šetření.

Při hledání odpovědi na první výzkumnou otázku *Jaké zaškolovací aktivity jsou v mateřských školách realizované?* jsme identifikovali osm typů zaškolovacích aktivit: konzultace, vzájemné hospitace, seznamování, společné plánování a diagnostikování, využívání plánu hospitací, hospitace, další vzdělávání a tandemovou výuku.

Náš výzkum odhalil časté diskrepance v perspektivách ředitelů a začínajících učitelů. Jednoznačná shoda u obou skupin panuje ve výčtu zaškolovacích aktivit. Naopak jsou zřetelné rozdíly ve frekvenci jejich využití. S výjimkou typu „seznamování“ uváděli začínající učitelé vždy menší frekvenci využívání jednotlivých aktivit. Tyto rozdíly mohly být zapříčiněny různým úhlem pohledu: u ZU reálností využívaných zaškolovacích aktivit, u ředitelů spíše zprostředkovanými informacemi od uvádějících a začínajících učitelů.

Zaškolovací aktivita „seznamování“ (ať již s prostředím, dokumentací školy či ostatními zaměstnanci) byla označena ZU jako nejčastěji využívanou (35 %). Jak uvádí metodiky (Fryzelková et al., 2022; Kadrmasová et al., 2022), tyto aktivity patří k zásadním, ale realizujícím se zejména při nástupu ZU do praxe. Pro 19 % ZU byla tato aktivita uvedena jako jediný způsob podpory.

Druhou nejčastěji zmiňovanou aktivitou byly „konzultace“ (30 %). I v tomto případě uvedlo 19 % ZU, že se jednalo o jediný způsob podpory.

Konzultace patřily i v šetření ČŠI (2024, s. 24) k nejčastějším. Pokud se však jedná o jediný způsob podpory, lze je považovat za nedostačující (ČŠI, 2024). V našem výzkumu byl uplatněn u 38 % začínajících učitelů (19 % u „konzultací“ a 19 % u „seznamování“) v adaptačním období pouze jeden typ zaškolovací aktivity, což je v rozporu s tím, co lze považovat za efektivní podporu ZU (Beran et al., 2022; ČŠI, 2024; Kearney, 2014; OECD, 2020; Syslová & Borkovcová, 2022). V tomto ohledu je pak ale zajímavé zjištění, že 93 % začínajících učitelů v našem vzorku považuje způsob uvádění, který jim byl poskytnut, za dostačující.

K zamyšlení také vedou zjištění o využívání plánu uvádění. Jeho existenci a využití uvedlo 11 % ředitelů, ale jen 2 % začínajících učitelů. V porovnání s ostatními výzkumy se však jednalo o zcela minimální procento respondentů. Ve výzkumu Záleské a kol. (2019, s. 160) šlo o 48,4 % MŠ, ve výzkumu Juhaňáka a kol. (2018, s. 21) tuto skutečnost označilo 66,1 % respondentů z MŠ a v šetření ČŠI (2022, s. 25) dokonce 82,9 %. Vzhledem k tomu, že respondenti v našem výzkumu odpovídali na otevřené otázky, nemuseli adaptační plán považovat za způsob podpory.

Konzultace a vzájemné hospitace patří i v zahraničí k nejčastěji využívaným zaškolovacím aktivitám, což prokazuje průzkum TALIS 2018 (OECD, 2020, s. 73). V zemích, které byly do tohoto průzkumu zapojeny, jsou plánovaná setkání s vedením školy a zkušenějšími kolegy realizována v průměru v 90 % zařízení, supervize a společné učení se zkušenějšími kolegy ve více jak v 80 % zařízení (OECD, 2020, s. 73). V porovnání s naším průzkumem i se zjištěním ČŠI je podíl mateřských škol, ve kterých jsou výše uvedené aktivity v zemích zapojených do TALIS 2018 průměrně využívány, výrazně vyšší než v České republice.

V kontextu údajů prezentovaných v našem výzkumu lze konstatovat, že se některé zaškolovací aktivity uváděné v dalších šetřeních či metodických příručkách (Fryzelková et al., 2022, s. 7; Kadrmasová et al., 2022, s. 5; Kearney, 2014, s. 7; OECD, 2020, s. 73) neobjevily, a mohou tak pro nás být inspirací. Jde např. o vedení profesního portfolia, které je považováno za flexibilní a autentický nástroj pro rozvoj i hodnocení profesních kompetencí (Beka & Kulinxha, 2021; Darling-Hammond & Snyder, 2000; Píšová et al., 2007; Tomková, 2018).

Také při hledání odpovědi na druhou výzkumnou otázku *Co vnímají vedoucí pracovníci a začínající učitelé za důležité pro efektivní průběh adaptačního období?* jsme identifikovali oblasti, kde se perspektivy ředitelů a učitelů shodují, a oblasti, kde existují odlišnosti.

Při porovnání odpovědí obou skupin respondentů jsou v tom, co považují ZU a ředitelé za efektivní (graf 6), ještě zřetelnější diskrepance. Jediná shoda napříč oběma skupinami respondentů panovala na důležitosti osobnosti uvádějícího učitele/učitelky. Tento shodný pohled se však týkal jen minimálního procenta respondentů (17 % ZU a 10 % ředitelů).

Ředitelé se ve většině svých odpovědí vztahovali k zaškolovacím aktivitám, ve kterých viděli to, co podle nich pomohlo ZU v adaptačním období nejvíce. Naprosto odlišně viděli efektivitu adaptačního procesu ZU. Ti ve svých úvahách zcela opustili zaškolovací aktivity a jako podstatné pro svůj úspěšný start označilo 62 % ZU vstřícné prostředí, podporující přijetí kolektivem, vstřícný přístup kolegů a kolegyně a pozitivní klima v mateřské škole. Podporující kolektiv však ředitelé zdaleka tolik nedoceňovali zmiňovali se o něm v pouhých 9 % výroků. Tyto odlišnosti vedou k úvaze, do jaké míry jsou ředitelé obeznámeni s řízením lidských zdrojů a aplikováním personálních činností (Koubek, 2007; Syslová et al., 2016; Šikýř, 2012). ČŠI označuje pedagogické vedení mateřských škol za slabou stránku. Za neefektivní považuje podporu začínajících učitelů. „Ředitelé dostatečně nepodporují vzájemné hospitace a další formy kooperace členů pedagogických týmů“ (ČŠI, 2024, s. 43). Dále upozorňuje na nízkou schopnost poskytovat pedagogům objektivní zpětnou vazbu o úrovni průběhu vzdělávání a podporovat rozvoj jejich profesních kompetencí. Tato zjištění vyvolávají otázku, zda jsou požadavky ze strany státu na pozici ředitele mateřské školy dostačující (středoškolská úroveň pro získání kvalifikace, 3 roky praxe a funkční vzdělávání).

4.1 *Limity výzkumu*

Limitem studie je nerovnoměrný počet respondentů v jednotlivých skupinách, který mohl ovlivnit možnost přímého porovnání výsledků. Aby byly výsledky srovnatelné, bylo nutné použít relativní ukazatele, což může snížit detailnost analýzy. Vzhledem k tomu, že šetření bylo anonymní, mohou respondenti věnovat méně času a pozornosti odpovědím, což může vést k povrchním nebo nejasným odpovědím, a to zejména u otevřených otázek. Anonymita respondentů sice mohla zajistit větší otevřenost odpovědí, ale neumožnila

dodatečné dotazy nebo hloubkový rozhovor, který by pomohl lépe pochopit důvody odpovědí nebo kontext, v němž byly odpovědi poskytnuty, což by mohlo přispět k hlubšímu pochopení výsledků. Navíc není možné ověřit, zda odpovědi opravdu pocházejí od osob, pro které byl dotazník určen (např. zda skutečně odpovídali ředitelé nebo začínající učitelé). Přestože jsou v dotazníku zastoupeni respondenti ze všech krajů České republiky, nelze hovořit o reprezentativnosti vzorku. Výběr respondentů mohl být ovlivněn dobrovolnou účastí (*self-selection bias*). Ti, kteří se rozhodli dotazník vyplnit, se mohou lišit od těch, kteří se nezúčastnili. Výsledky jsou omezené pouze na kontext mateřských škol a začínajících učitelů a nelze je generalizovat na jiné typy škol nebo pedagogických pracovníků.

5 Závěr

Výzkum, který jsme realizovali, navázal na některá zjištění o procesu uvádění a typech zaškolovacích aktivit (např. Juhaňák et al., 2018; Záleská et al., 2019) se snahou hlouběji proniknout do problematiky uvádění začínajících učitelů mateřských škol.

Výsledky dotazníkového šetření přinesly pohled na zaškolovací aktivity z dvou různých perspektiv, perspektivy začínajících učitelů a perspektivy ředitelů mateřských škol. Shodný byl pohled obou skupin respondentů na typy zaškolovacích aktivit, které se v mateřských školách realizují. Odlišnosti se projevily ve frekvenci jejich využití a v oblastech, které vnímají jednotlivé skupiny aktérů adaptačního procesu za efektivní.

Z výzkumu vyplývá, že zaškolovací aktivity vykazují poměrně velkou pestrost, nelze je však vždy považovat za adekvátní (Davis & Higdon, 2008), neboť se ukazuje, že v některých mateřských školách nedochází ke kombinaci zaškolovacích aktivit a nejsou poskytovány systémově a systematicky v souladu s cíleným plánováním.

Výzkum potvrdil vysoké procento přidělování uvádějících učitelů v mateřských školách v souladu s výše uvedenými výzkumy. Přinesl i zcela nové informace. Z otevřených odpovědí respondentů vyvstalo jako nejdůležitější aspekt efektivity adaptačního období podporující prostředí. Spolu s osobností uvádějícího učitele/učitelky se podpůrné prostředí stává základním stavebním kamenem úspěšného procesu profesní socializace začínajících učitelů. Tento aspekt akcentují také metodické materiály,

kteřé vznikly v souvislosti se zákonným požadavkem na adaptační období (Beran et al., 2022; Fryzelková et al., 2022; Kadrmasová et al., 2022). Za dobrého uvádějícího učitele/učitelku je považován ten, kdo je schopný být dobrým průvodcem, což stojí nad jeho odborností a profesními zkušenostmi. To značí schopnost být otevřený, používat efektivní zpětnou vazbu, radovat se z úspěchů a posunů začínajícího učitele/učitelky apod. (Beran et al., 2022). Naše zjištění však naznačují, že ne všechno, co bylo zařazeno do kategorie „konzultace“, by se dalo vyhodnotit v souladu s akcentem na mentorskou podporu. V tomto ohledu bude potřeba zajistit uvádějícím učitelům dostatek příležitostí pro rozvoj mentorských dovedností.

Dotazníkové šetření neumožnilo nahlédnout hlouběji do charakteru komunikace a konzultací mezi uvádějícím a začínajícím učitelem/učitelkou. Tato oblast nabízí možnosti k dalším výzkumům.

Literatura

- Akdağa, Z., & Haser, C. (2016). Beginning early childhood education teachers' classroom management concerns. *Teachers and Teaching*, 22(6), 700–715.
- Amorim, A. D. D., & Silva Fernandes, M. J. D. (2018). Initial Training, pedagogical practice, beginner teacher and the process of becoming a teacher. *Revista Praxis Educacional*, 85–110.
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. The State University of New Jersey.
- Beka, A., & Kulinxha, G. (2021). Portfolio as a tool for self-reflection and professional development for pre-service teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(2), 22–35.
- Beran, V., Brodská, M., Císařová, H., Hrkalová, J., Lisnerová, J., Nádvorník, V., Skala, L., Šimečková, V., Ševčík, M., & Taufer, J. (2022). *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu vedení školy*. Národní pedagogický institut.
- Bredenkamp, S., & Copple, S. (Eds.). (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* (Revised ed.). National Association for the Education of Young Children.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications.
- ČŠI. (2021). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021, Výroční zpráva České školní inspekce*. Česká školní inspekce. [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(4\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(4))
- ČŠI. (2022). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2021/2022, Výroční zpráva České školní inspekce*. Česká školní inspekce. [https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-\(5\)](https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-s-(5))
- ČŠI. (2024). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2023/2024, Výroční zpráva České školní inspekce*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%c5%99%c3%adlohy/Dokumenty/VZ_CSI_2023-2024_everze.pdf

- Darling-Hammond, L. (2004). Inequality and the right to learn: Access to qualified teachers in qualifies public schools. *Teachers College Record*, 106, 1936–1966.
- Darling-Hammond, L., & Synder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16, 523–545.
- Davis, B., & Higdon, K. (2008). The effects of mentoring/induction support on beginning teachers' practices in early elementary classrooms (K-3). *Journal of research in childhood education*, 22(3), 261–274.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2019). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2020). *Early childhood education and care: How to recruit, train and motivate well-qualified staff*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/47ba3c3a-6789-11eb-aeb5-01aa75ed71a1>
- European Union. (2021). *ET2020 Working group Early Childhood Education and Care Final report*. Publications Office of the European Union.
- Fryzelková, J., Kociánová, K., Kuzníková, H., Müllerová, V., Plecháčková, R., & Ploužková, A. (2022). *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu začínajícího učitele*. Národní pedagogický institut.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain practice. *Teachers College Record*, 103, 1013–1055.
- García, J. L., Heckman, J. J., Leaf, D. E., & Prados, M. J. (2020). Quantifying the life-cycle benefits of an influential early-childhood program. *Journal of Political Economy*, 128(7), 2502–2541.
- Gold, Y. (1996). Beginning teachers: Attrition, mentoring and induction. In J. Sikula, T. Buttery, & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (s. 548–593). Simon & Schuster.
- Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Masarykova univerzita.
- Haser, C. (2010). Learning to teach in the national curriculum context. *European Journal of Teacher Education*, 33, 289–302.
- Heckman, J. (2011). The Economics of inequality: The value of early childhood education. *American Educator*, 35(1), 31–35.
- Heckman, J. J., & Karapakula, G. (2019). *The Perry Preschoolers at late midlife: A study in design-specific inference* (No. w25888). National Bureau of Economic Research.
- Janík, T., Češková, T., Janík, M., Janíková, M., Najvar, P., Havel, J., Syslová, Z., Vystrčilová, P., Budínová, I., & Gill, T. (2020). *Situace začínajících učitelů v mateřských a základních školách: zpráva z výzkumu mezi absolventy Pedagogické fakulty MU*. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity.
- Juhaňák, L., Šmahelová, M., Záleská, K., & Trnková, K. (2018). *Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů*. NIDV.
- Kadmasová, J., Koubská, J., Sedláková, H., Šilhánková, H., & Tesařová, M. (2022). *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu uvádějícího učitele*. Národní pedagogický institut.
- Katz, L. (1972). The developmental stages of preschool teachers. *Elementary school journal*, 73(1), 50–54.
- Kearney, S. (2014) *Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice*, *Cogent Education*. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2014.967477>

- Koubek, J. (2007). *Personální práce v malých a středních firmách*. Grada Publishing a.s.
- Kupila, P., & Karila, K. (2019). Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 205–216.
- LoCasale-Crouch, J., Davis, E., Wiens, P., & Pianta, R. (2012). The role of the mentor in supporting new teachers: Associations with self-efficacy, reflection, and quality. *Mentoring & tutoring: Partnership in learning*, 20(3), 303–323.
- Mahmood, S. (2013). “Reality Shock”: New early childhood education teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(2), 154–170.
- Nolan, A. (2017). Effective mentoring for the next generation of early childhood teachers in Victoria, Australia. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25(3), 272–290.
- OECD. (2020). *Building a high-quality early childhood education and care workforce: Further results from the Starting Strong Survey 2018*. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>.
- OECD. (2021). *Starting Strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>.
- OECD. (2023). *Education at a glance 2023: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- Píšová, M. (Ed.). (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Univerzita Pardubice.
- Roehrig, A. D., Pressley, M., & Talotta, D. A. (2002). *Stories of beginning teachers: First year challenges and beyond*. Notre Dame Press.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I.-S., Taggart, B., Grabbe, Y., & Barreau, S. (2007). *The Effective Preschool and Primary Education 3-11 Project (EPPE 3-11): Influences on children's development and progress in Key Stage 2: Social/behavioural outcomes in Year 5* (p. 63). IoEL.
- Seisedos, M. S. R., Fernández, J. T., & Gelabert, S. B. (2021). The early childhood teacher in their first years of work: from initial training to exercising the profession. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 58(1), 1–16.
- Stuchlíková, I., & Janík, T. (2017). Rámcová koncepce přípravy učitelů základních a středních škol aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry. *Pedagogická orientace*, 27(1), 242–265.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Suraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report*. Nothingham.
- Syslová, Z., Kuchař, F., Schenková, H., Strakatá, M., & Štěpánková, L. (2016). *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Wolters Kluwer.
- Syslová, Z., & Borkovcová, I. (2022). *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Wolters Kluwer.
- Šikýř, M. (2012). *Personalistika pro manažery a personalisty*. Grada Publishing a.s.
- Temiz, Z., & Haser, C. (2022). When less expected problems become critical: first-year teaching in early childhood classes. *Teacher Development*, 26(3), 338–355.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Yoshikawa, H., Weiland, C., Brooks-Gunn, J., Burchinal, M., Espinosa, L., Gormley, W. T., & Zaslow, M. (2013). *Investing in our future: The evidence base on preschool education*. Society for research in child development.
- Záleská, K., Juhaňák, L., Trnková, K., & Šmahelová, M. (2019). Uvádění začínajících učitelů do základních škol: Plánovitý, nebo intuitivní proces? *Komenský*, 143(4), 22–28.

Autorky

doc. PhDr. Zora Syslová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: syslova@ped.muni.cz

PhDr. Irena Borkovcová, MBA, Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: 237827@mail.muni.cz

Training activities carried out during the induction of pre-school novice teachers to the practice of kindergartens

Abstract: The transition of a student teacher to practice entails a number of difficulties connected with the quality of pre-service education, the personal characteristics of the individual, but also with the quality of the support that is provided to the student teacher in the early stages after entering practice. Our goal, therefore, was to gain an insight into the training activities that are provided to beginning kindergarten teachers and to find out what is considered effective by headmasters and beginning teachers during the induction period. We chose the questionnaire survey method, which contained both open and closed questions. The questionnaire was intended for novice teachers and headmasters of kindergartens. The results showed various forms of induction training activities being implemented in kindergartens. However, they indicate that both groups of respondents have different views on what can be considered effective and supportive when entering practice. In the discussion, we set the findings in the context of the international TALIS survey, and it became clear that some training activities do not appear in the Czech kindergarten environment.

Keywords: beginning teacher, introducing teacher, kindergarten, induction activities.