

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

První rok v praxi: pohled začínajících učitelů

The first year in practice: the perspective of beginning teachers

Anna Vajdová

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Stará, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma První rok v praxi: pohled začínajících učitelů potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 2. 12. 2024

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce, doc. PhDr. Janě Staré, Ph.D., za trpělivost a pomocnou ruku při psaní práce. Také bych ráda poděkovala své rodině za podporu nejen při psaní této práce, ale také po dobu celého studia. Jmenovitě bych chtěla poděkovat svému snoubenci, Vítkovi, který prošel celé moje studium po mém boku a vždy mi ochotně pomáhal a vytrvale mi připomínal, co všechno jsem už dokázala a že i tuto poslední zkoušku zvládnou dotáhnout do konce. A v neposlední řadě chci poděkovat i našim dvěma kočičkám, Itachi a Jiraiyovi, kteří mě hřáli a těšili během nekonečných příprav na státní závěrečné zkoušky a při psaní této práce.

ABSTRAKT

Cílem této diplomové práce je seznámit čtenáře s problematikou prvního roku praxe začínajícího učitele. V práci popisuji, kdo to je začínající učitel, jaké jsou jeho potřeby a jakou roli má adaptační období v jeho profesním rozvoji. Také jsem porovnála adaptační programy na území České republiky a v cizině.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jak adaptace začínajících učitelů probíhá v praxi a jakou podporu nově začínající učitelé získávají. Také čeho se obávají při nástupu do praxe a co považují za největší překážky v učitelské praxi. V práci reflektuji, co nově začínající učitelé potřebují a jak se cítí.

K účelům práce jsem využila metody kvalitativního výzkumu, konkrétně jsem provedla dvoufázové rozhovory s deseti začínajícími učiteli v prvním roce jejich praxe, a to na začátku školního roku a následně na jeho konci.

Po vyhodnocení odpovědí z rozhovorů vyšlo najevo hned několik problematických okruhů. Začínající učitelé se potýkali s nejistotou v řízení třídy, interakci se zákonnými zástupci, řešení kázeňských problémů a s nedostatkem kvalitní psychohygieny. Zároveň z práce vyplývá, že většina respondentů neměla ze strany školy adekvátní podporu v jejich adaptaci.

Tato práce přináší návrhy možných řešení nepříznivé situace na poli adaptačního období začínajících učitelů a možné směry dalšího výzkumu, který by mohl přispět k podrobnějšímu pokrytí problematiky.

KLÍČOVÁ SLOVA

Začínající učitel, uvádějící učitel, syndrom vyhoření, drop-out syndrom, srovnání, období adaptace, podpora začínajícího učitele

ABSTRACT

The aim of this thesis is to introduce the reader to the issues of the first year of practice of a novice teacher. In this thesis I describe who a beginning teacher is, what his needs are and what role the adaptation period plays in his professional development. I also compare adaptation programmes in the Czech Republic and abroad.

The aim of the research was to find out how the adaptation of beginning teachers takes place in practice and what support new teachers receive. Also, what they fear when they start their practice and what they consider to be the biggest obstacles in their teaching practice. In this thesis I reflect on what new beginning teachers need and how they feel. For the purposes of this thesis, I used qualitative research methods, specifically conducting two-phase interviews with ten beginning teachers in their first year of practice, at the beginning of the school year and then at the end of the school year.

After evaluating the interview responses, several areas of concern emerged. Beginning teachers struggled with uncertainty in classroom management, interacting with guardians, dealing with disciplinary issues, and lack of quality psychohygiene. At the same time, the thesis shows that most of the respondents did not have adequate support from the school in their adaptation.

This thesis provides suggestions for possible solutions to the unfavourable situation in the field of the adaptation period of beginning teachers and possible directions for further research that could contribute to a more detailed coverage of the issue.

KEYWORDS

Novice teacher, introducing teacher, burnout syndrome, drop-out syndrome, comparison, adaptation period, support for novice teacher

Obsah

Úvod	8
1 Teoretická část	10
1.1 Profesní vývoj začínajícího učitele	10
1.1.1 Kdo je začínající učitel?	10
1.1.2 Role adaptačního období v kariéře učitele	12
1.1.3 Potřeby začínajících učitelů a jejich uvádění do praxe	14
1.2 Podpora začínajících učitelů v zahraničí	16
1.2.1 Přístupy a programy pro začínající učitele ve světě	16
1.3 Adaptační programy v českém prostředí	18
1.3.1. Analýza adaptačního období v českém školství a jeho úskalí	18
1.4 Výzvy začínajících učitelů	21
1.4.1 Profesní a osobní výzvy v prvním roce praxe	21
1.4.2 Drop-out syndrom	23
2 Metodologie	25
2.1 Výzkumný design	25
2.2 Výběr vzorku	25
2.3 Metoda sběru dat	28
2.4 Analýza dat	29
2.5 Etické aspekty výzkumu	30
3 Výsledky empirického výzkumu	32
3.1 Hlavní výzvy začínajících učitelů	32
3.2 Podpora a její vliv na profesní rozvoj	35
3.3 Reflexe začínajících učitelů na konci prvního roku	38
4 Diskuse	43

4.1	Osobní zkušenost ve srovnání s odpověďmi respondentů.....	43
4.2	Srovnání s teoretickými východisky.....	45
4.3	Omezení výzkumu.....	48
4.4	Implikace pro pedagogickou praxi	50
5	Shrnutí hlavních poznatků	54
6	Doporučení pro praxi a další výzkum.....	56
	Závěr.....	59
	Seznam použitých informačních zdrojů	62
	Seznam příloh.....	66

Úvod

Jako téma diplomové práce jsem si vybrala problematiku začínajících učitelů a jejich prvního roku praxe. Tato problematika je velmi důležitá, protože je to právě první rok, který definuje náš vztah k samotné profesi a velké množství negativních zážitků v prvním roce kariérní dráhy učitele může vést až k tomu, že učitel svou profesi opustí. Naopak pozitivní zkušenosti a pocit přijetí může profesní dráhu dobře nastartovat a učitel v ní bude chtít nadále setrvat. Právě k tomu by měly sloužit adaptační programy, které jsem se rozhodla prozkoumat jak na našem území, tedy v České republice, tak v zahraničí a porovnat je.

V praktické části se zaměřím zase na to, jak se začínající učitelé cítí být připraveni, co potřebují k hladkému procesu adaptace, jak jejich adaptace probíhala a jaké to má následky. To vše pomocí kvalitativního výzkumu a dvoufázových rozhovorů s deseti respondenty na začátku školního roku a následně na konci školního roku.

V neposlední řadě se v práci budu snažit navrhnout, co by se dalo zlepšit a jak bychom se mohli inspirovat ze zahraničních adaptačních programů.

V jednotlivých kapitolách bych vás ráda seznámila s tím, kdo to vlastně je začínající učitel a jakou roli má v jeho kariéře adaptační období. Seznámíme se také s pojmem drop-out syndrom a vysvětlíme si jeho příčiny, důsledky a projevy. Zaměřím se také na potřeby začínajících učitelů a zjistím, v čem jsou tak specifické a proč. V poslední kapitole teoretické části práce budu zmiňovat různé adaptační programy ve světě i u nás, v České republice.

V metodologické části čtenáře seznámím s metodou sběru dat, kterou jsem pro tuto práci uvážila za vhodnou. Tedy s kvalitativním výzkumem formou dvoufázových rozhovorů na začátku a na konci školního roku, s jejich dekodováním a následným zpracováním. Zmíním také etické aspekty výzkumu, které slouží k pocitu bezpečí respondentů. V neposlední řadě

popíši výběr vzorku respondentů a stručně charakterizuji jednotlivé respondenty pod daným aliasem, abych zachovala jejich anonymitu.

V rámci třetí části diplomové práce, tedy v kapitole Výsledky empirického výzkumu, budu prezentovat výsledky rozhovorů v daných tematických okruzích. Nejprve se zaměřím na výzvy začínajících učitelů, kdy budou respondenti dotazováni na aspekty jejich profese, ve kterých se cítí nejisti. V další podkapitole budu pojednávat o tom, jakou podporu ze strany školy jednotliví respondenti obdrželi a jaký vliv to mělo na jejich profesní vývoj, psychické rozpoložení a vztah k jejich profesi. V neposlední řadě budu reflektovat změny, které se stanou během školního roku a pocity, motivaci a odhodlání respondentů pokračovat v profesi učitele.

V poslední části diplomové práce, v kapitole Diskuse, srovnám vlastní zkušenost se zkušenostmi respondentů, také porovnáím výsledky rozhovorů s teoretickými východisky v první části diplomové práce a kriticky se zamyslím nad jejich podobnostmi i odlišnostmi. Následně porovnáím český systém podpory adaptace se systémy zahraničními a vyzdvihnu jejich přednosti. Dále vyvodím, co výsledky empirického výzkumu znamenají pro pedagogickou praxi. V neposlední řadě okomentuji omezení výzkumu, se kterými se budu během práce potýkat.

Téma práce jsem si zvolila, protože adaptace začínajících učitelů je pro mě samotnou velmi důležitá a aktuální. Ačkoliv mám svůj první rok praxe za sebou, stále sama tápu v některých aspektech učitelské profese a považuji se také stále ještě za začínajícího učitele. Bude pro mě tedy přínosné porovnat vlastní zkušenosti se zkušenostmi mých kolegů z jiných škol, kteří svůj první rok budou teprve prožívat. Věřím, že díky hlubšímu porozumění problematice budu mít i já v budoucnu možnost být oporou mladším kolegům v jejich prvním roce praxe a budu moct působit jako jejich uvádějící učitel a naplním tak všechny aspekty, které tato role přináší.

1 Teoretická část

1.1 Profesní vývoj začínajícího učitele

1.1.1 Kdo je začínající učitel?

Začínající učitel je někdo, kdo začíná aktivně vykonávat svou profesi učitele a potřebuje k tomu podporu, radu a pomoc zkušenějších kolegů a zvyká si na nové povolání. Vítečková (2020, s. 27) říká, že „Jde o učitele v adaptačním období, které definujeme jako období začátku profesní dráhy učitele, jako dobu, kdy je učiteli poskytována podpora vedení školy, nebo v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí.“

Takový učitel se v první řadě zaměřuje na sebe v kontextu nového školního prostředí. Soustředí se na to, jak je oblíbený v kolektivu žáků i kolegů. Snaží se najít svou vlastní integritu v nově nabyté roli. Až později se začne věnovat managementu třídy, začíná se orientovat v metodách a volí je kritičtěji vzhledem k charakteru třídy, žákům a účelu jejich použití. A až v posledním stádiu jeho vývoje dokáže brát v potaz výsledky žáků a reflektovat je.

Učitel si v prvních letech své praxe klade velké množství otázek, které často vycházejí z pochybností o vlastních kompetencích, ale i z obav v sociálním a společenském kontextu. Tedy zajímá se, zda zvládne pracovat s žáky, zda bude mít dostatečné množství autority a jestli se on sám zařadí do nového kolektivu.

Podle výzkumu OECD (2020) vedou vysoká očekávání k syndromu vyhoření hned v tomto období adaptace. Učitelé na sebe kladou vysoké nároky, ale nemají dostatek zkušeností, aby svá očekávání, která mají, mohli naplnit.

Specifikum učiteléské profese je pevně dané časové vymezení školního roku. Od začátku školního roku musí učitel začít se vším najednou a dokázat ukočírovat všechny aspekty jeho práce. Začínající učitelé si ale osvojují své schopnosti postupně a na konci procesu dokážou zvládnout výuku, umí ji diferenciovat, systematicky reflektují vlastní výkony a efektivně komunikují s žáky i rodiči.

Mnoho zemí zavedlo adaptační programy, jejichž součástí je mentoring. Tito mentoři by měli být schopni pomoci začínajícím učitelům se zorientovat a efektivně se učit způsobům dané školy a samostatné výuky.

Mentoring jako takový sebou nese velké množství rolí. Podle Svobodové (2013) má mentor za úkol být nováčkovi pozitivním vzorem, měl by mu také předkládat nová témata a úkoly, nad kterými se bude zamýšlet a rozvíjet v profesi dále. Může mít ale také užitečnou funkci pro vedení instituce, protože může podávat informace o profesním vývoji nováčka a o jeho vhodnosti pro danou pracovní pozici. Zároveň by měl ale vytvářet bezpečný prostor pro tvorbu chyb a jejich reflexi.

Nabízí se tedy interpretovat, že začínající učitel je podle odborníků někdo, kdo je na prahu své kariérní dráhy a potřebuje k jejímu startu notnou dávku podpory a pomocnou ruku zkušenějších kolegů a vedení školy. Je to někdo, u koho při nesprávném vedení, může velmi rychle nastoupit syndrom vyhoření a stagnace. Abychom tomuto problému předešli, měl by se začínající učitel v období profesní adjustace začlenit, získat potřebné zkušenosti a vypilovat své schopnosti na tolik, aby byl následně schopen praktikovat svou profesi bez větších potíží a se zdravou mírou sebevědomí.

(Vítečková, 2020, Veselá, 2019, Ingersoll & Strong, 2011)

V závěru kapitoly bych ráda shrnula, že správné vedení a podpora ze strany školy jsou důležité pro vhodný profesní vývoj začínajícího učitele. Bez těchto opor by mohlo dojít

k negativním důsledkům, jako je stagnace nebo syndrom vyhoření. Adaptační období by tedy mělo být navrženo tak, aby poskytovalo dostatečnou podporu nejen profesní, ale i osobní, a tím přispívalo ke stabilnímu a dlouhodobému výkonu učitelské profese.

1.1.2 Role adaptačního období v kariéře učitele

Efektivita práce učitele úzce souvisí s jeho adaptovaností v profesní roli, což zahrnuje schopnost přizpůsobit se novým úkolům a prostředí – tento proces je v odborné literatuře označován pojmem „profesní adjustace“. Tento pojem můžeme znát nejčastěji od J. Průchy a jeho kolektivu. Adaptace učitele do nové role je přitom ovlivněna řadou faktorů, které lze rozdělit na objektivní a subjektivní podle toho, zda mají svůj původ ve vnějším prostředí, nebo přímo ve vnitřních charakteristikách jednotlivce.

Objektivní faktory představují vnější vlivy, které nejsou závislé na osobnosti učitele, ale mohou významně ovlivňovat jeho vnímání a přístup k profesi. Podle Juklové (2013) mezi objektivní faktory patří „obsah a charakter práce, vnější pracovní podmínky, způsob vedení pracovníků, pracovní skupina, hodnocení pracovníků, odměňování pracovníků, pracovní režim, organizace práce a vybavení pracoviště“ (s. 22). Tyto aspekty vytvářejí pracovní prostředí, do něhož je učitel umístěn, a ovlivňují jeho schopnost adaptace na profesní roli i celkové pracovní uspokojení. Například příznivé pracovní podmínky a jasně strukturovaná podpora vedení školy mohou adaptaci nových učitelů značně usnadnit.

Na druhé straně stojí právě faktory subjektivní, které vyplývají z osobnostních předpokladů, odborných znalostí a motivace učitele. Subjektivní faktory zahrnují zejména úroveň odborné připravenosti, osobní dispozice k výkonu učitelského povolání, vlastní hodnotové orientace a postoje a míru vnitřní motivace. Podle Juklové a Rymeše (2003) jsou právě tyto faktory klíčové pro dlouhodobou udržitelnost v profesi, protože ovlivňují, zda je učitel schopen efektivně naplnit požadavky role a současně si udržet vysokou úroveň osobního naplnění v práci.

Učitelé na začátku své profesní dráhy čelí mnoha nárokům a očekáváním, a to vlastním, tak i ze strany vedení školy, rodičů a samotných žáků. V tomto adaptačním období je novým učitelům poskytována příležitost uplatnit teoretické znalosti a dovednosti nabyté během studia, ale současně je nutné, aby formovali svou učitelskou identitu a styl výuky, což je proces náročný jak psychicky, tak odborně. Nedostatečná adaptace v této fázi může vést k vážným problémům, jako je syndrom vyhoření, profesní stagnace, nebo dokonce předčasný odchod z profese.

Vyžadované dovednosti a orientace v profesi jsou však pro začínající učitele mnohdy obtížně zvládnutelné bez adekvátní podpory. Právě zde je zásadní role takzvaného indukčního období, které slouží k systematické podpoře učitelů v začátcích jejich profesní dráhy. Iniciativy Ministerstva školství ČR v novele zákona o pedagogických pracovnících platící od roku 2014 naznačují, že cílem zavedení indukčního období je vytvořit ucelený systém podpory pro nové učitele tak, aby se minimalizovalo riziko odchodu z profese a zvýšila se stabilita učitelského sboru. Podle Janíka (2017) má adaptační období umožnit absolventům pedagogických fakult bezpečný přechod do praxe, podpořit je ve formování jejich profesních dovedností a postupů a tím zajistit, že učitelé zůstanou v profesi i po překonání počátečních výzev a obtíží.

Přínos systematické adaptace pro začínající učitele tedy lze spatřovat nejen v rozvoji jejich individuální profesionality, ale i v pozitivním dopadu na klima třídy a celkovou kvalitu výuky. Adaptační období hraje v profesní dráze učitele klíčovou roli, protože usnadňuje přechod od teoretické přípravy, na vysokých školách, ke každodenní praxi. Tento proces, označovaný jako profesní adjustace, je ovlivňován objektivními faktory, jako jsou pracovní podmínky, podpora vedení školy a organizace práce, i subjektivními faktory, mezi které patří osobní předpoklady, motivace k vykonávání profese a odborná připravenost. Kvalitně pojaté období adaptace umožňuje začínajícím učitelům zvládnout náročnost nové role, budovat si vlastní profesní identitu a vyrovnat se s očekáváním, která na ně klade okolí i oni sami. Zároveň přispívá ke zmírnění rizik, jako je syndrom vyhoření či předčasný odchod z profese.

1.1.3 Potřeby začínajících učitelů a jejich uvádění do praxe

Pro zajištění prevence syndromu vyhoření a snížení počtu začínajících učitelů opouštějících povolání již v jeho počátcích je zásadní zaměřit se na potřeby, očekávání a zkušenosti právě těchto nových pedagogů. Porozumění jejich náročným začátkům, včetně zjištění, jaká očekávání a výzvy je doprovázejí, může zásadně přispět k jejich lepšímu profesnímu přizpůsobení. Janík (2017) uvádí, že profesní indukce začínajícího učitele může být nahlížena ze tří základních perspektiv: pedagogicko-didaktické, zaměřující se na proces učení učitelů v samotné praxi, socio-pedagogické, která sleduje začleňování učitele do pedagogické komunity, a socio-pedagogicko-didaktické, jež propojuje aspekty obou výše uvedených pohledů. Hlubším zkoumáním pedagogicko-didaktické perspektivy zjistíme, že začínající učitelé jsou zprvu zaměřeni zejména na zvládnutí vlastní funkce ve třídě. V tomto období soustředí svou pozornost na jednotlivé pedagogické situace a konkrétní žáky, které vnímají jako individuality. V této fázi se u nich postupně formuje schopnost vnímat širší kontext výuky, ale stále jim chybí schopnost dlouhodobého plánování a celistvého propojení všech aspektů výuky. Až se získáním větší praxe a zkušeností přichází schopnost vytvářet komplexnější pedagogické přístupy a učit se plánovat výuku s ohledem na širší vzdělávací cíle.

Druhá perspektiva, socio-pedagogická, klade důraz na proces profesní socializace učitele, tedy na jeho začleňování do komunity prostřednictvím osvojování si rolí, norem a postojů typických pro pedagogickou společnost. Podle Terharta (1994) se jedná o proces, který začíná již v adaptační fázi, ale probíhá průběžně během celé profesní dráhy. Tato socializace zahrnuje mimo jiné vliv osobních zkušeností a interakcí s kolegy, žáky a rodiči, dále reakce na různé pedagogické situace či změny ve školním prostředí. Právě tyto faktory společně přispívají k profesnímu a osobnostnímu rozvoji, který je zásadní nejen pro profesní stabilizaci, ale i pro dlouhodobou odolnost vůči vyhoření.

Význam procesu adaptace a celkové pohody učitele hraje také pracovní klima na škole. Kvalita vztahů s kolegy, vedením školy, žáky a rodiči tvoří základní rámec, v němž dochází ke každodenní interakci, a příznivé klima může významně podpořit well-being učitele. Klima školy má vliv i na učitelovu sebereflexi, která zahrnuje hodnocení jeho dosavadních zkušeností, výsledků výuky a identifikaci oblastí pro další profesní růst. V rámci této reflexe učitel hodnotí své vlastní počínání a stanovuje si profesní a vzdělávací cíle, čímž přispívá k dlouhodobému rozvoji své učitelské identity a kompetencí (Terhart, 1994).

K usnadnění adaptačního období bývá začínajícím učitelům často přidělen mentor, který v českém prostředí často nese označení „uvádějící učitel.“ Tento mentor, zpravidla zkušený pedagog, poskytuje podporu a vedení, přičemž úspěšnost spolupráce závisí na vzájemném sladění přístupů, zkušeností a preferencí obou pedagogů. Stewart a Jansky (2022) upozorňují na riziko, že pokud například mentor využívá tradiční frontální metody, může mít omezenou schopnost pomoci začínajícímu učiteli, který preferuje modernější nebo alternativní přístupy k výuce. Z toho vyplývá, že pro efektivní profesní růst začínajících učitelů je důležité zajistit, aby bylo jejich uvádění do praxe přizpůsobeno individuálním potřebám a osobnostním předpokladům, což podpoří jejich stabilizaci v profesní roli a zároveň přispěje ke zvyšování kvality výuky a klimatu školy.

Stěžejními poznatky této kapitoly tedy jsou, že úspěšné uvádění začínajících učitelů do praxe je zásadní pro prevenci syndromu vyhoření a snížení rizika opouštění této profese. Podle pedagogicko-didaktické perspektivy je zpočátku klíčové, aby učitelé zvládli základní fungování ve třídě a postupně se naučili pracovat se širšími vzdělávacími cíli. Socio-pedagogická perspektiva zdůrazňuje význam začlenění učitele do pedagogické komunity, která je prospěšná pro jeho osobní i profesní rozvoj. Kvalitní pracovní klima, včetně pozitivních vztahů s kolegy, vedením školy, žáky a jejich zákonnými zástupci, zásadně ovlivňuje učitelovu pohodu a dlouhodobý profesní růst. Efektivní spolupráce s mentorem, nebo s uvádějícím učitelem přizpůsobená konkrétním potřebám začínajícího učitele, je klíčem k jeho stabilizaci v roli učitele i ke zkvalitnění výuky ve škole.

1.2 Podpora začínajících učitelů v zahraničí

1.2.1 Přístupy a programy pro začínající učitele ve světě

Podle Wonga (2004) je zásadní správně rozlišovat mezi mentoringem a vstupními neboli indukčními programy pro začínající učitele. Tyto pojmy bývají často zaměňovány, což vede k mylné představě, že mentoring je pro začínajícího učitele postačující pro jeho profesní adaptaci. Mentoring je přitom pouze jedním z prvků, který by měl být součástí komplexnějšího vstupního programu zaměřeného na podporu nových učitelů v počátcích jejich kariéry.

Mentoringový přístup staví na individuálním vztahu mezi zkušeným a začínajícím učitelem, přičemž mentor má za úkol předávat praktické rady, tipy a podněty, které mohou být pro nového pedagoga cenné. Studie Harvardského projektu „Project on the Next Generation of Teachers“ ukazují, že efektivita mentoringu závisí nejen na kvalitách mentora, ale také na pravidelném pozorování výuky a následné zpětné vazbě (Johnson & Kardos, 2002). Právě zde bývá mentoring často nedostatečný – mentoři často nejsou přítomni v hodinách, což jim znemožňuje poskytovat podložené rady vycházející ze skutečného dění ve třídě. Aby měl mentoring skutečný přínos, měl by být součástí vstupního programu, který je strukturovaný, má jasně definované cíle a metody pro rozvoj začínajících učitelů.

Úspěšné programy pro začínající učitele ukazují, jak může být mentoring účinně začleněn do širšího systému, který podporuje komplexní profesní rozvoj:

The Flowing Wells School District of Tucson, Arizona (USA): Tento distrikt vytvořil vstupní program trvající osm let, který zahrnuje čtyřdenní přípravný seminář před začátkem školního roku a pravidelná setkání během školního roku. Díky možnosti sledovat hodiny zkušenějších kolegů mohou začínající učitelé získat praktické podněty, které následně reflektují (Flowing Wells School District, 2002). Významnou podporou je i spolupráce s

Northern Arizona University, díky níž mohou začínající učitelé získávat kredity, což je motivuje k dalšímu vzdělávání. Tento model ukazuje důležitost spolupráce mezi školami a univerzitami v rámci profesní přípravy učitelů.

Louisiana Teacher Assistance and Assessment Program (USA): V Louisianě je rozvoj začínajících učitelů podpořen certifikovaným třísemestrálním programem (Bauer & LeBlanc, 2002). Učitelé mají možnost spolupracovat se zkušenými kolegy, vzájemně se navštěvovat v hodinách a získávat formativní zpětnou vazbu, což výrazně zvyšuje jejich kompetence. Absolvování programu je zakončeno certifikací, která má garantovat standardní úroveň profesních dovedností nových učitelů na celostátní úrovni.

Referendariát v Německu: Německý systém zahrnuje povinný referendariát trvající 1,5 až 2 roky, který následuje po ukončení vysokoškolského vzdělání a složení státní zkoušky (KMK, 2012). V této fázi učitelé vyučují pod vedením zkušených kolegů a účastní se seminářů. Celý proces je zakončen další státní zkouškou, která ověřuje, zda si začínající učitel osvojil klíčové dovednosti. Tento model se zaměřuje na dlouhodobou podporu a hodnocení kvality, což poskytuje důkladné ověření připravenosti začínajících učitelů.

Adaptační program v Rakousku: V Rakousku je indukční program povinný pro absolventy bakalářského studia učitelství a probíhá za podpory přiděleného mentora. Mentor pomáhá novému učiteli v adaptaci, přičemž novic sám učí pouze na poloviční úvazek, aby měl dostatek času na reflexi a profesní rozvoj (Janík et al., 2017). Program umožňuje souběžné studium na magisterské úrovni, které škola podporuje ve spolupráci s univerzitami, což propojuje teorii s praxí.

Anglický model indukčních programů: V Anglii probíhá indukce nových učitelů pod správou univerzit nebo škol a spočívá ve spolupráci mezi začínajícím a zkušeným učitelem. Učitelé absolvují výuku na 90 % úvazku, aby měli dostatek času na sebereflexi a pravidelnou zpětnou vazbu. Programy zahrnují hospitace, konzultace a reflektivní semináře, jejichž

výsledky hodnotí ředitel školy, který rozhoduje o úspěšném či neúspěšném dokončení adaptačního období (Janík et al., 2017).

Efektivní vstupní programy přispívají nejen k profesnímu rozvoji začínajících učitelů, ale mají pozitivní vliv na celé školní prostředí. Dobře adaptovaní učitelé mají vyšší profesní spokojenost, což se odráží na kvalitě výuky a klimatu školy (Darling-Hammond, 2003). Právě nedostatečná podpora v adaptační fázi může mít negativní dopad na stabilitu pedagogického sboru a vést k předčasnému opuštění profese, což je problém, kterému se díky indukčním programům lze vyhnout. Programy podporující dlouhodobý profesní růst také přispívají k rozvoji učitelství identity a sebereflexe, což je klíčové pro udržení vysoké úrovně pedagogických dovedností.

Zkušenosti ze zahraničí ukazují, že ideální adaptační program by měl být flexibilní, aby reflektoval individuální potřeby začínajících učitelů, a zároveň strukturovaný tak, aby nabízel jasné cíle a postupy, které pomáhají pedagogům efektivně se začlenit do školního prostředí a získat potřebné dovednosti pro dlouhodobý úspěch ve své profesi.

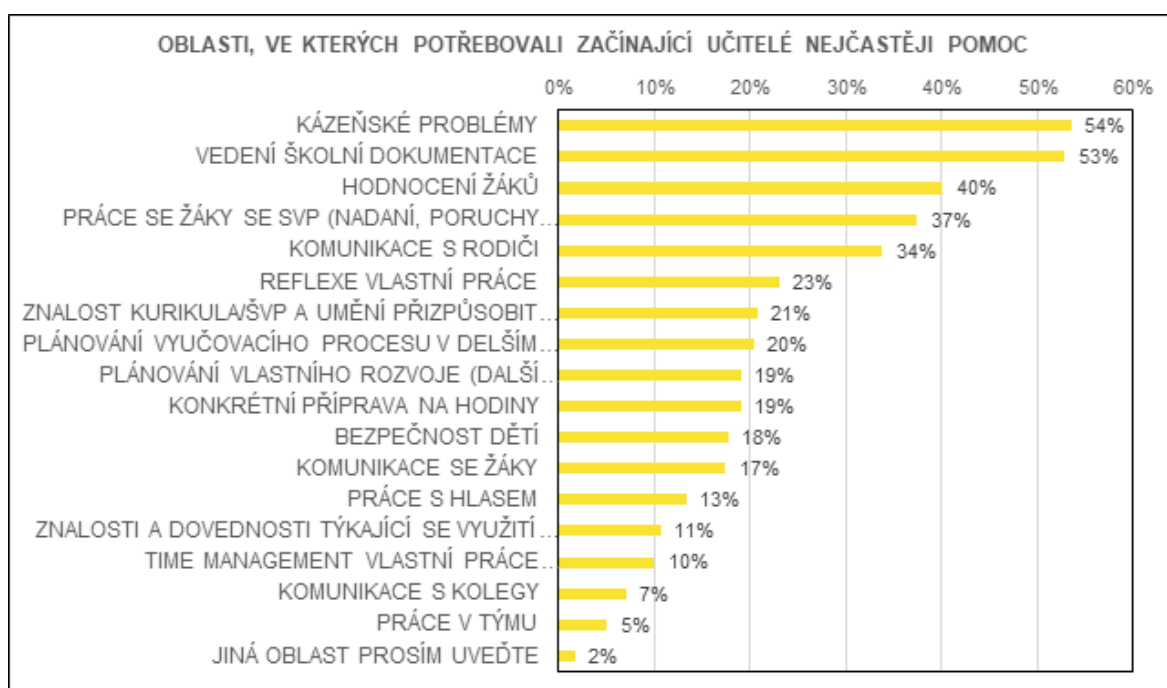
1.3 Adaptační programy v českém prostředí

1.3.1. Analýza adaptačního období v českém školství a jeho úskalí

Podle zákona o pedagogických pracovnících MŠMT ve znění účinném od 1.1. 2025 trvá adaptační období začínajícího učitele po dobu dvou let od nástupu na pracovní místo a v případě přerušení na déle než čtyři měsíce lze adaptační období prodloužit o danou dobu přerušení.

Taktéž podle legislativy MŠMT víme, že uvádějící učitel má za úkol nově příchozímu učiteli vysvětlit metodické postupy školy, reflektuje s ním výuku a zasvěcuje ho do potřebné dokumentace školy. To vše během výše zmíněných dvou let adaptačního období.

Ve své tiskové zprávě v roce 2019 MŠMT uvádí, že kolem 80 % začínajících učitelů má k dispozici na začátku své profesní dráhy uvádějícího učitele. Nejčastěji potřebují začínající učitelé podpořit na poli kázně svých žáků, školní dokumentace, hodnocení a zpětné vazby žákům, práce s žáky s SVP a komunikace s rodiči viz. Obrázek č. 1.



Obrázek č. 1 – Oblasti, ve kterých potřebovali začínající učitelé nejčastěji pomoc (SYPO, 2018)

Projekt SYPO neboli Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů, je český program zaměřený na podporu profesní adjustace pedagogických pracovníků. Tento projekt vznikl pod záštitou Národního pedagogického institutu ČR a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Jeho hlavním cílem je nejen posílení profesních kompetencí začínajících pedagogů, ale také prevence profesního vyhoření, které bývá častým důvodem předčasného opuštění učitelské profese.

Program rozděluje proces profesní adjustace do tří základních fází. První z nich je příprava na adaptaci, druhou samotná adaptace a třetí následná reflexe celého procesu. Každá z těchto fází má jasně definované kroky a aktivity, jejichž cílem je podpořit začínající učitele v jejich profesním růstu a pomoci jim zvládnout náročný přechod z teorie do praxe.

V první fázi, tedy v přípravě na adaptaci, je nutné vytvořit vhodné podmínky pro úspěšné zvládnutí procesu adjustace. Nejprve je třeba určit člena týmu, který za celý proces odpovídá a dohlíží na jeho realizaci. Dále je klíčové vybrat uvádějícího učitele, tedy mentora, který by měl mít dostatečné zkušenosti a jehož rozvrh by měl být uzpůsoben tak, aby mohl vykonávat všechny potřebné úkoly. To zahrnuje například možnost tandemové výuky s novým učitelem, prostor pro společnou reflexi hodin a zajištění příležitostí pro náslechy. Součástí této přípravné fáze je také sestavení konkrétního plánu profesní adjustace, který podrobně popisuje jednotlivé kroky, cíle a harmonogram. Důležitou součástí je i nastavení odměn a osobního ohodnocení mentora, aby byla zajištěna jeho motivace k této náročné práci.

Ve druhé fázi, tedy při samotné adaptaci, se projekt zaměřuje na co největší podporu začínajícího učitele a jeho plynulé zapojení do chodu školy. Nový učitel by měl mít svého mentora stále k dispozici, budovat si s ním vzájemnou důvěru a společně pracovat na plnění plánu adjustace. Součástí této fáze je také pravidelná reflexe pokroku. Minimálně jednou za pololetí by měl proběhnout rozhovor mezi začínajícím učitelem, uvádějícím učitelem a členem vedení školy. Během tohoto setkání si všichni účastníci vyhodnotí, jak se proces vyvíjí, a případně upraví plán podle aktuálních potřeb. Během druhého roku adaptace by měl uvádějící učitel pomoci začínajícímu učiteli vytvořit plán jeho osobního rozvoje, který bude sloužit jako podklad pro další profesní růst.

Poslední fáze se zaměřuje na reflexi celého procesu adjustace. Tato reflexe není pouze o zhodnocení prvních dvou let praxe nového učitele, ale také o ohlédnutí se za samotným procesem adjustace. Cílem je poučit se z průběhu tohoto procesu, a to jak na straně vedení školy, tak u uvádějícího učitele. Reflexe probíhá formou bezpečného rozhovoru, který vede

člen vedení školy. Uvádějící učitel zde nesmí prozradit nic, co by začínající učitel nechtěl sdílet. Diskuse se opírá o materiály, které začínající učitel během adaptace vytvořil, například o jeho portfolio profesního rozvoje. Toto portfolio obsahuje důkazy o jeho profesním pokroku, průběžné reflexe a další relevantní dokumenty. Aby byl rozhovor co nejpřínosnější, měl by začínající učitel vědět předem, jaká témata budou probírána, aby se mohl připravit a cítil se při reflexi bezpečně.

Projekt SYPO tímto komplexním přístupem usnadňuje začínajícím učitelům jejich nástup do profese a pomáhá jim zvládat výzvy spojené s prvním obdobím praxe. Díky systematické podpoře, důrazu na reflexi a individuálnímu přístupu přispívá k vyšší stabilizaci začínajících pedagogů v profesi a podporuje jejich dlouhodobý profesní růst.

1.4 Výzvy začínajících učitelů

1.4.1 Profesní a osobní výzvy v prvním roce praxe

První rok praxe znamená pro začínající učitele období intenzivní adaptace, kdy čelí řadě výzev, které zahrnují nejen profesní aspekty jejich práce, ale i osobní transformaci. Výzkumy ukazují, že tento proces je hluboce formativní a často spojený s fenoménem „šok reality“ – tedy střetem mezi očekáváním, které si noví učitelé během studia vytvořili, a realitou školního prostředí, kde je třeba čelit specifickým institucionálním i mezilidským problémům.

Profesní výzvy v prvním roce praxe zahrnují širokou škálu aspektů, od řízení třídy až po přípravu výuky. Noví učitelé se často potýkají s problémy spojenými s implementací teoretických znalostí do praxe. Wernerová (2013) zdůrazňuje význam praktických zkušeností a podporuje myšlenku strukturované indukce jako nástroje k překonání těchto překážek.

Zahraniční výzkumy dále ukazují, že noví učitelé zažívají v této fázi konflikt mezi vlastními pedagogickými hodnotami a požadavky školy. Flores a Day (2006) identifikovali, že tato tenze, často spojená s pocity frustrace nebo nejistoty, může vést k oslabení původní kreativity a inovativnosti učitelů. Kromě toho je výuka ICT a začlenění nových technologií dalším význačným bodem, na který začínající učitelé nejsou vždy dostatečně připraveni (Smith, Ulvik, Helleve, 2019).

Na osobní rovině čelí noví učitelé transformaci identity. Jak uvádí Bullough a Pinnegar (2009), role učitele často bývá součástí hluboké osobní ambice, což činí adaptaci na profesní nároky o to citlivější. Proces formování identity v tomto období zahrnuje nejen přizpůsobení se externím podmínkám, ale také reflexi osobních hodnot a cílů. Noví učitelé mohou zažívat pocit izolace, zejména pokud jejich škola neposkytuje dostatečnou mentorskou podporu.

Agentura a flexibilita jsou klíčové koncepty, které mohou začínajícím učitelům pomoci překonat počáteční těžkosti. Smagorinsky et al. (2004) zdůrazňují, že začínající učitelé musí čelit kulturním a institucionálním očekáváním, která mohou být někdy omezující, a současně si zachovat schopnost jednat strategicky a přizpůsobovat se. Zároveň je důležitá podpora kolegů a mentorských vztahů, které mohou zmírnit pocity izolace a přetížení (Broemmel a Swaggerty, 2017).

První rok praxe je tedy pro začínající učitele důležitým obdobím intenzivní adaptace, kdy dochází ke střetu mezi teoretickými představami o pedagogické práci a praxí ve školním prostředí. Tento „šok reality“ zahrnuje náročné profesní výzvy, jako je řízení třídy, použití teorie v praxi a začlenění moderních technologií do výuky. Současně dochází k hluboké přeměně osobní identity učitele, což často přináší pocit osamění a nejistoty, zvláště při nedostatečné podpoře ze strany školy, uvádějících učitelů či ostatních kolegů. Flexibilita, dobře naplánovaná a strukturovaná adaptace a kvalitní vztahy s uvádějícím učitelem jsou zásadními prostředky, které pomáhají nově začínajícím učitelům vyrovnat se s tlakem

ze strany škol, přičemž je stále kladen důraz na zachování kreativity a osobních i pedagogických hodnot.

1.4.2 Drop-out syndrom

Drop-out syndrom představuje specifický fenomén, kdy začínající učitelé opouštějí profesi již během prvních let své praxe. Hlavní příčiny tohoto jevu zahrnují kombinaci profesního stresu, emocionálního vyčerpání a pocitu selhání v naplnění vlastních nebo externích očekávání. Wernerová (2013) upozorňuje, že nedostatek adekvátní podpory v prvních letech praxe může vést k tomu, že noví učitelé nejsou schopni zvládnout pracovní tlak.

V globálním kontextu se ukazuje, že „syndrom vyhoření“ je úzce propojen s fenoménem drop-out. Výzkumy (Hobson, Ashby, 2012) ukazují, že klíčovou roli hraje v tomto ohledu kvalita indukčního programu a podpora ze strany školy. Nedostatek času na osobní regeneraci a pocit neustálé kritiky jsou faktory, které vedou k emocionálnímu vyčerpání a rozhodnutí profesi opustit. Podle Smith et al. (2019) je ale jedním z nejvýznamnějších motivátorů setrvání v profesi pozitivní vztah se žáky, který učitelům dodává smysl jejich práce.

Předcházení drop-out syndromu zahrnuje nejen implementaci efektivních indukčních programů, ale i zavedení podpůrných opatření pro wellbeing učitelů. Institucionální kultury, které umožňují reflexi a dialog, mohou významně přispět ke snížení výskytu tohoto jevu a podpořit dlouhodobé setrvání učitelů v profesi.

V této kapitole se tedy dozvídáme, že drop-out syndrom označuje situaci, kdy začínající učitelé opouštějí povolání během prvních let praxe, často vlivem stresu, vyčerpání a nenaplnění očekávání. Hlavními příčinami jsou absence podpory, nedostatek času na

regeneraci a pocit přetížení. Významnou roli při zvládnání tohoto jevu hrají kvalitní adaptační programy, pozitivní vztahy se žáky a příznivá školní kultura a společenská atmosféra.

2 Metodologie

2.1 Výzkumný design

Při tvorbě této diplomové práce byl zvolen kvalitativní výzkumný design, který se ukázal jako vhodný nástroj pro hlubší pochopení individuálních zkušeností a postojů začínajících učitelů v jejich prvním roce praxe. Kvalitativní přístup umožňuje zaměřit se na subjektivní aspekty této náročné fáze profesního života, a to zejména prostřednictvím interpretace významů, které respondenti přikládají svému jednání, rozhodnutím a vnějším podmínkám. Tento přístup odpovídá povaze zkoumané problematiky, která zahrnuje komplexní a často těžko měřitelné fenomény, jako jsou obavy, nejistoty a výzvy spojené s učitelskou profesí.

Z metodologického hlediska byl výzkum inspirován doporučeními Hendla (2016), který upozorňuje na význam volby takových metod sběru dat, jež umožňují zachytit hloubku a bohatství informací. Hlavní metodou sběru dat byly strukturované rozhovory, které poskytují možnost klást respondentům předem připravené otázky a zároveň umožňují rozšířit rozhovor o další podrobnosti na základě jejich odpovědí. Tento přístup zaručuje jednotnost při pokrytí klíčových tematických okruhů, což je zásadní pro srovnatelnost dat. Současně ale ponechává prostor pro variabilitu a zachycení individuálních specifik jednotlivých účastníků výzkumu.

2.2 Výběr vzorku

Výzkumný vzorek tvořilo deset začínajících učitelů, kteří byli čerstvými absolventy magisterského studia učitelství pro první stupeň základní školy. Tento výběr byl záměrný a odrážel cíle výzkumu – pochopit výzvy, očekávání a zkušenosti specifické pro učitele vstupující do své první praxe.

Klíčovým kritériem pro výběr respondentů bylo nejen jejich vzdělání, ale také skutečnost, že všichni zahajovali svou pedagogickou praxi v průběhu stejného školního roku. Tento faktor zajistil, že respondenti měli srovnatelný výchozí bod a procházeli procesem adaptace na profesi učitele ve stejném období. Výběr vzorku byl rovněž omezen na učitele působící na základních školách v České republice, aby byla zajištěna kompatibilita zkoumaných zkušeností s českým vzdělávacím systémem.

Deset respondentů představuje reprezentativní počet pro kvalitativní výzkum, jelikož umožňuje zachytit širokou škálu zkušeností a zároveň udržet analýzu v rámci, který je zvládnutelný a umožňuje důkladnou práci s daty. Tento výběr odpovídá také doporučením Hendla (2016), který uvádí, že při kvalitativním výzkumu je vhodné upřednostnit hloubku analýzy před kvantitou respondentů.

V následující části uvádím stručnou charakteristiku jednotlivých respondentů. S ohledem na anonymitu jednotlivých respondentů jsem označila respondenty písmeny abecedy a titulují je všechny v mužském rodě bez ohledu na to, jak se konkrétní respondenti identifikují v jejich reálném životě.

Respondent A působí na velké státní základní škole ve městě, kde jsou tři až čtyři třídy v ročníku od první až do deváté třídy. Nemá žádnou předchozí pedagogickou zkušenost kromě praxí při studiu. Ve třídě má dvacet osm žáků a vyučuje zde sám.

Respondent B působí také na velké státní základní škole ve městě, kde jsou tři třídy v ročníku od první do deváté třídy. Před nástupem na třídnickou pozici působil jeden rok jako asistent pedagoga na jiné škole. Aktuálně má ve třídě dvacet žáků a vyučuje zde také sám.

Respondent C působí na malé státní základní škole ve městě, je zde jedna třída v ročníku a pouze první stupeň, tedy od první do páté třídy. Jeho předchozí pedagogická zkušenost je

pouze z oboru volnočasové pedagogiky. Aktuálně vyučuje ve třídě o dvaceti dvou žácích a jednou týdně má ve třídě asistenta pedagoga.

Respondent D působí na malé soukromé škole ve městě, kde je jedna třída v ročníku od první, v tuto chvíli, do osmé třídy. Má předchozí zkušenost jako asistent pedagoga na jiné škole. Ve třídě má osmnáct žáků a učí v tandemu.

Respondent E působí na stejné škole jako respondent D. Má předchozí zkušenost z volnočasové pedagogiky. Učí osmnáct dětí ve třídě a vyučuje sám s příležitostnou výpomocí asistentky.

Respondent F působí na státní základní škole ve městě, kde jsou dvě třídy v ročníku od první do deváté třídy. Nemá jinou předchozí pedagogickou zkušenost než z praxí při studiu. Aktuálně má ve třídě patnáct žáků, z toho dva se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve třídě vyučuje sám, ale má asistenta pedagoga na tři dny v týdnu pro dva výše zmíněné žáky.

Respondent G působí na alternativní soukromé základní škole ve městě. Jsou zde dvě třídy v ročníku od první do páté třídy. Má předchozí pedagogickou zkušenost z volnočasové pedagogiky. Ve třídě má patnáct žáků a ve třídě vyučuje sám.

Respondent H je zaměstnaný na státní základní škole ve městě. Je zde vždy jedna třída v ročníku od první do deváté třídy. Nemá žádné předchozí zkušenosti vyjma praxe v rámci studia. Ve třídě vyučuje dvacet sedm žáků a vyučuje ve třídě sám.

Respondent I vyučuje na vesnické malotřídce, která má pouze první stupeň. Má tedy žáky dvou ročníků v jedné třídě. Dohromady vyučuje patnáct žáků. Má předchozí zkušenost jako asistent pedagoga na velké státní škole.

Respondent J vyučuje na státní základní škole v malém městě. Jedná se o školu se třemi třídami v ročníku od první do deváté třídy. Aktuálně vyučuje ve třídě s dvaceti pěti dětmi a má zde stálou asistentku. Má předchozí zkušenosti z volnočasové pedagogiky.

Výběr respondentů obsahoval začínající učitele působící na základních školách v České republice, přičemž cílem bylo porozumět výzvám a zkušenostem spojeným s jejich adaptačním obdobím na jejich profesním začátku. Charakteristika respondentů zahrnovala informace o velikosti škol, složení tříd a předchozích zkušenostech, přičemž jejich anonymita byla zachována použitím písmen abecedy jako jejich označení. Výzkum zohlednil různé typy škol (státní, soukromé, alternativní) i rozdíly v pedagogické podpoře, jako je přítomnost asistenta nebo práce v tandemu.

2.3 Metoda sběru dat

Data byla sbírána prostřednictvím strukturovaných rozhovorů, které probíhaly ve dvou fázích: na začátku a na konci prvního roku praxe respondentů. Tento dvoufázový přístup umožnil sledovat vývoj jejich zkušeností, postojů a reflexí v průběhu jednoho školního roku. Rozhovory byly zaměřeny na klíčové oblasti, které byly definovány na základě odborné literatury i zohlednění specifik práce začínajících učitelů.

První fáze rozhovorů probíhala na začátku školního roku, kdy respondenti teprve vstupovali do své první praxe. Otázky se zaměřovaly především na jejich očekávání, obavy a představy o tom, jak bude jejich první rok vypadat. Velká pozornost byla věnována tématům jako řízení třídy, spolupráce s rodiči, práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo vnímání podpory ze strany školy a kolegů. Respondenti také hodnotili svou připravenost na praxi na základě zkušeností získaných během studia.

Druhá fáze rozhovorů probíhala na konci školního roku. Respondenti byli požádáni, aby zhodnotili své zkušenosti z uplynulého roku, identifikovali největší výzvy, které museli překonat, a reflektovali, jak se změnilo jejich vnímání učitelské profese. Důraz byl kladen na otázky, zda a jak se změnily jejich obavy, jak hodnotí podporu, kterou obdrželi, a jaký mají vztah k profesi po prvním roce praxe.

Všechny rozhovory byly nahrávány se souhlasem respondentů a následně doslovně přepsány. Tento postup je standardní při kvalitativním výzkumu a zajišťuje, že analýza vychází z autentických dat (Hendl, 2016).

2.4 Analýza dat

Pro analýzu dat byl použit systematický proces kódování, který umožňuje identifikovat hlavní témata a vzorce v odpovědích respondentů. Tento postup zahrnoval několik fází:

Otevřené kódování – první krok zahrnoval rozčlenění odpovědí do menších jednotek, které byly označeny kódy odpovídajícími obsahu. Každá odpověď byla analyzována z hlediska klíčových pojmů a témat.

Axiální kódování – ve druhém kroku byly identifikované kódy seskupeny do širších kategorií. Například odpovědi týkající se obav z řízení třídy byly seskupeny do kategorie „kázeň a řízení třídy“. Tento krok pomohl odhalit vzorce a souvislosti mezi jednotlivými odpověďmi.

Selektivní kódování – v závěrečné fázi byly hlavní kategorie propojeny s výzkumnými otázkami a tématy vyplývajícími z teoretického rámce. Tento proces vedl k identifikaci klíčových oblastí, které tvoří základ výsledků výzkumu.

Analýza dat odhalila řadu témat, která jsou pro začínající učitele zásadní. Mezi hlavními kategoriemi se objevila například práce s různorodým kolektivem žáků, spolupráce s rodiči, zvládnání kázně, využívání ICT ve výuce, vnímání podpory ze strany školy a péče o vlastní duševní zdraví a well-being.

Výsledky byly následně interpretovány s ohledem na teoretický rámec a odbornou literaturu. Tento přístup umožnil zasadit zjištění do širšího kontextu pedagogické praxe a identifikovat doporučení pro přípravu začínajících učitelů.

Tato kapitola představila metodologický rámec výzkumu, který je zaměřen na zkoumání zkušeností začínajících učitelů v jejich prvním roce praxe. Zvolený kvalitativní design, výběr vzorku, metoda sběru dat i způsob analýzy reflektují snahu o systematický a validní přístup k tématu

2.5 Etické aspekty výzkumu

V průběhu výzkumu byly pečlivě dodržovány etické principy, které měly za úkol zajistit diskrétnost a ochranu soukromí všech účastníků výzkumu. Zúčastnilo se deset respondentů, kteří mnou byli konkrétně vytipováni na základě splnění podmínek za účelem výzkumu, aby se zúčastnili dvoufázového rozhovoru. Veškeré získané informace jsou zpracovávány a prezentovány výhradně v anonymizované podobě, aby byla zaručena ochrana identity účastníků. Nikde v textu se neobjevují jména, názvy škol, ani města, ve kterých se školy nacházejí.

Respondenti byli před zahájením rozhovorů informováni o účelu výzkumu, jeho průběhu i způsobu zpracování dat. Byla jim poskytnuta možnost kdykoliv svou účast ukončit bez jakýchkoliv důsledků. Tím byl zajištěn respekt k jejich autonomii a dobrovolnému souhlasu.

Tento přístup byl v souladu s mými etickými standardy a zajišťoval transparentnost, důvěryhodnost a ochranu účastníků.

3 Výsledky empirického výzkumu

3.1 Hlavní výzvy začínajících učitelů

Na začátku prvního roku praxe deseti začínajících učitelů jsem s nimi provedla rozhovory na téma jejich obav, pocitu připravenosti na výkon profese a predikace možných překážek. Respondentů jsem se ptala také na to, zda mají k dispozici podporu ze strany školy a jakou formu případně dostávají.

Na základě rozhovorů s deseti začínajícími učiteli v jejich prvním roce pedagogické praxe lze identifikovat několik klíčových výzev, kterým tito učitelé čelí. Tyto výzvy zahrnují zejména oblasti řízení třídy, spolupráce s rodiči, zvládnutí kázně, výuky v oblasti ICT a schopnost vyrovnat se se stresem a očekáváními spojenými s profesí. Zároveň se ukázalo, že většina obav, které respondenti formulovali na začátku školního roku, se v průběhu jejich prvního roku praxe potvrdila jako relevantní.

Jednou z nejčastěji zmiňovaných výzev je vedení třídy, která představuje pestrou směs individualit s rozdílnými vzdělávacími potřebami. Respondenti zdůrazňují, že cítí nejistotu při práci se třídou, v níž je potřeba současně pracovat s žáky nadanými, žáky s běžnou mírou potřeb a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato problematika je natolik komplexní, že podle nich nelze teoretickou přípravu plně převést do praxe bez přímé zkušenosti.

Při dotazování na to, jak se cítí být na tuto oblast připraveni ze strany své pedagogické fakulty, se názory lišily. Polovina respondentů uváděla, že ačkoliv se jim dostalo základní průpravy, připravit se na všechny specifické situace, které se mohou v rámci heterogenní třídy vyskytnout, je podle jejich názoru nemožné.

Jak uvedl respondent C:

„Zrovna na tohle nás fakulta ani připravit nemůže. Může nás jenom povzbudit v tom smyslu, abychom se nebáli každého nového žáka a přijali ho s jejich specifiky jako další výzvu, o které se chceme dozvědět víc, třeba za pomoci zkušenějších učitelů.“

Tento názor ilustruje klíčový postoj respondentů k této výzvě – většina věří, že zkušenosti a dovednosti potřebné k efektivnímu řízení třídy získají až přímou praxí, za podpory mentorů či kolegů.

Další často zmiňovanou výzvou je oblast spolupráce s rodiči a zákonnými zástupci žáků. Všichni respondenti zdůrazňují, že považují vztahy s rodiči za důležité, protože mají významný vliv na podporu vzdělávání žáků a jejich motivaci k učení. Zároveň však osm respondentů vyjadřuje obavy z toho, že rodiče nemusí být tolerantní vůči jejich začínající praxi.

Začínající učitelé si uvědomují, že první roky školní docházky jejich žáků mohou zásadně ovlivnit jejich vztah ke vzdělávání a školnímu prostředí. Tato zodpovědnost v nich vyvolává nejistotu, protože se obávají, že případné chyby, vyplývající z nedostatku zkušeností, by mohly mít negativní dopad na jejich žáky. Respondenti rovněž zmiňují, že přístup rodičů, kteří mohou být vůči začínajícím učitelům kritičtí, může představovat psychickou zátěž, a proto doufají v pochopení a vstřícnost.

Řízení kázně je další oblastí, kterou začínající učitelé vnímají jako problematickou. Obávají se, že nebudou schopni efektivně řešit problémové chování některých žáků, a vyjadřují nejistotu ohledně výběru vhodných nástrojů k udržení pořádku ve třídě. V rozhovorech se opakovaně objevuje zmínka o tom, že běžně využívané strategie, jako jsou poznámky či napomínání, mohou mít omezený účinek, zvláště u žáků, jejichž rodinné prostředí kázeňská opatření nepodporuje.

Respondenti doufají, že se naučí efektivní přístupy prostřednictvím sdílení zkušeností s kolegy a mentorů. Téma kázně respondenti považují za oblast, kde by ocenili větší míru podpory ze strany školy, a to zejména formou školení či konzultací.

Problematická se ukázala také oblast výuky ICT. Někteří začínající učitelé vstupují do praxe s minimálními zkušenostmi s využíváním moderních technologií ve výuce, což vnímají jako značnou překážku. Uvědomují si přitom, že současné školství klade na učitele vysoké nároky v oblasti integrace digitálních nástrojů a technologií. Přestože respondenti vnímají potřebu dalšího vzdělávání v této oblasti, spoléhají zejména na vlastní iniciativu při získávání potřebných znalostí a dovedností.

Kromě výše zmíněných výzev, které se týkají především práce se žáky a rodiči, se začínající učitelé potýkají také s osobními obavami spojenými s vlastní odolností vůči stresu, prevencí syndromu vyhoření a celkovým naplněním svých profesních očekávání. Strach ze selhání, vysokého pracovního nasazení a nedostatečné podpory ze strany školy patří mezi nejčastější obavy, které respondenti uváděli.

Respondenti si uvědomují, že psychická náročnost učitelského povolání může být v prvních letech praxe zesílena nejistotou a nedostatkem zkušeností. Očekávají proto, že jim bude poskytnuta adekvátní podpora, ať už ve formě mentoringu, odborných konzultací nebo kolegiálního sdílení.

Během prvního roku praxe si velká část respondentů přeje vytvořit si pevný vztah s jejich novou třídou a nabýt jistoty v plnění všech úkolů, které jako učitelé budou mít. Především si chtějí být jisti v řízení třídy a ve vytváření příznivého třídního klimatu, aby se všichni žáci cítili dobře, ve třídě vládla důvěra a vzájemná tolerance. Tedy příznivé klima pro vzdělávání a seberozvoj jednotlivých žáků.

Když měli respondenti označit na škále od jedné do pěti, kdy jedna znamenalo nejméně a pět nejvíce, a následně své rozhodnutí okomentovat, jak se cítí být připraveni na výkon učitelské profese díky svému vysokoškolskému studiu, odpovědi se pohybovaly mezi dvojkou a čtyřkou. Toto označení na škále je velmi subjektivní a tedy různorodé, přesto se respondenti shodli na odůvodnění své odpovědi. Jejich rozpoložení vychází z přesvědčení, že byli během studia dobře připraveni z teoretického hlediska a na nejčastější jevy, které je mohou v pedagogice potkat. Dle mého názoru, ale realisticky očekávají, že se setkají i s jevy, na které je nejlépe připraví až praxe a čím delší jejich praxe bude, tím více připraveni na ně budou.

Svůj vztah k profesi učitele na začátku školního roku v prvním roce praxe v souznění všichni respondenti vyhodnocují jako velmi kladný, ačkoliv mají výše zmíněné obavy.

Analýza rozhovorů ukazuje, že začínající učitelé se potýkají s širokým spektrem výzev, které zahrnují jak aspekty didaktické a pedagogické, tak i oblasti vztahové a osobnostní. Ačkoli obavy těchto učitelů pokrývají téměř všechny dimenze učitelské praxe, respondenti zároveň projevují vysokou míru motivace a odhodlání překonat překážky prostřednictvím vlastní sebereflexe, sebevzdělávání a podpory odborného a zkušenějšího okolí.

3.2 Podpora a její vliv na profesní rozvoj

Respondenti se jednohlasně shodli na tom, že by ve škole chtěli mít někoho, na koho se mohou obrátit s žádostí o pomoc. Někoho, u koho nebudou mít pocit, že ho zatěžují, nebo obtěžují a kdo jim dá co nejkonkrétnější zpětnou vazbu, užitečné typy a přiblíží jim praktická řešení jejich problémů na základě vlastních zkušeností.

Mohli bychom vyvodit, že se jedná o někoho z řad zkušených kolegů, kdo má dostatek zkušeností a zdrojů a orientuje se v systému, chodu a praktikách dané školy. Zároveň by měl

tento kolega být dostatečně empatický, aby dokázal nově začínajícímu učiteli dát konstruktivní zpětnou vazbu, aniž by ho odradil, ponížil, nebo jiným způsobem negativně poznamenal a zároveň dokázal nového učitele navést na konkrétní kroky, jak v daném problému postupovat dále. Nově začínající učitelé také nechtějí mít pocit, že někoho obtěžují. Tento mentor, nebo zavádějící učitel by měl tedy jasné vědět, jaká je jeho role a že má být k dispozici začátečníkům.

Bohužel, ačkoliv se respondenti na někom takovém shodli, jakožto na ideálním adeptovi na zavádějícího učitele, či mentora, jen málo z nich někoho takového dostalo.

Pouze dva respondenti odpověděli, že mají opravdu určenou konkrétní osobu, na kterou se mohou obrátit a zastává pro ně funkci uvádějícího učitele. Jeden další respondent uvedl, že má ve sborovně kolegu, se kterým ho pojí příbuzenský vztah. Obrací se tedy s případnými dotazy na něj, oficiálně to však tento kolega nebyl určen vedením školy jako uvádějící učitel.

Tito respondenti zmiňují, že se cítí komfortně a sebejistě. Věří, že se mají o koho opřít v případě konfrontace ze strany rodičů, nebo se mají na koho obrátit v případě třídnických záležitostí. Reflektují také, že tito učitelé vnášejí do jejich práce strukturu a klid a že jim to dovoluje soustředit se na jednotlivé problémy, nové překážky a výzvy postupně a efektivně.

Další čtyři respondenti uvádějí, že jim byla prokázána obecná forma podpory. Bylo jim řečeno, že pokud si nebudou vědět rady, mají se obrátit na kohokoliv z kolegů, nebo na vedení. Tři respondenti zmiňují, že dostali na začátku přípravného týdne individuální, nebo skupinové školení o směru a principech školy, o tom jak to ve škole funguje, jak se spolupracuje s rodiči, jakými kanály probíhá komunikace a co všechno mají jako učitelé k dispozici z praktického i teoretického hlediska – tedy jaké metodiky, příručky, pomůcky a materiály mají k dispozici, ale také jak funguje společný majetek sborovny, kde si mohou tisknout, zda mohou laminovat ze školních zásob folií, jakou techniku mají k dispozici a tak podobně. Nikdo ze tří zmíněných respondentů neměl pocit, že by toto školení bylo

stoprocentně efektivní, protože zde bylo řečeno příliš velké množství informací najednou. Přesto by se dalo mluvit o tom, že se jedná o jistou formu adaptačního programu.

I v tomto případě se respondenti shodují, že ačkoliv jim byla nabídnuta možnost zeptat se kohokoliv, neměli pocit, že by tu možnost reálně měli. Držel je zpátky stud, nebo pocit, že mají vše znát a působili by neprofesionálně a pro jejich pracovní pozici nevhodně, což by v jejich zkušební době mohlo působit problematicky problematicky. Jejich začátky vnímají zatím jako chaotické a velmi náročné.

Poslední tři respondenti nezaznamenali při svém nástupu žádnou z výše zmíněných forem podpory. Sdílí, že byli, obrazně řečeno, hozeni do vody a musí si se svými začátky poradit sami. Považují to za nepříjemné a stresující, ale věří, že se brzy zorientují a budou svou profesi zvládat poklidně. Shodují se také na tom, že bez projevené podpory ze strany školy se nejvíce obávají komunikace s rodiči a zákonnými zástupci, a to především v problematických situacích, které by vyžadovali konfrontaci ať už z jejich strany, nebo ze strany zákonných zástupců.

Z toho vyplývá, že se nejlépe a nejbezpečněji cítí ti začínající učitelé, kteří mají přiděleného konkrétního uvádějícího učitele nebo chceme-li mentora, který si je své role vědom a naplňuje ji. Těch je, bohužel, menšina. Naopak ti začínající učitelé, kteří nemají konkrétního přiděleného a určeného kolegu se ve svých začátcích necítí vůbec komfortně a jsou si často nejistí.

3.3 Reflexe začínajících učitelů na konci prvního roku

V červnu, tedy na konci prvního školního roku začínajících učitelů a mých respondentů jsem s nimi provedla další rozhovor, který mířil na stejná témata, a především na reflexi jejich odpovědí a pocitů, které se mnou sdíleli na začátku školního roku.

Zatímco rozhovory na začátku školního roku byly cíleny spíše na očekávání respondentů a jejich predikace obav, na konci školního roku jsem rozhovory zaměřila především na reflexi a hodnocení změn, jejich pokroku a posunu schopností. Respondenti byli vyzváni k tomu, aby okomentovali přínos podpory ze strany školy, nebo naopak o problémech, které měli z důvodu neposkytnutí potřebné podpory.

Všichni respondenti bez výjimky se shodli na tom, že jejich první rok praxe byl v mnoha aspektech náročnější, než čekali a předpokládali. Ačkoliv si určili cíle, na kterých je potřeba pracovat, vyhodnotili jejich zkušenost za pozitivní a radost přinášející. Především z pokroků jejich žáků a z toho, že mohli sledovat efektivitu jejich působení v přímém přenosu. V následující sekci představuji konkrétní body, které respondenti zmiňovali a refletovali.

Podle jejich očekávání mezi nejsložitější úkony patřilo udržování kázně a řešení kázeňských problémů s jejich žáky. Bylo to i nejčastější téma, se kterým se obraceli na své kolegy bez výjimek všichni respondenti. Opět se zde ale ukázalo, že zatímco ti respondenti, kteří měli hned od začátku školního roku určeného kolegu, na kterého se mají obracet, tak činili bez výčitek a mohli se tak soustředit pouze a přímo na daný kázeňský problém, který se svými žáky řešili. Naopak ti, kteří neměli nikoho přiděleného, se cítili ve stresu, aby nezatěžovali své kolegy nad rámec jejich vlastních povinností, což je často brzdilo v získání potřebných rad a pomoci, ale také jim to nedovolilo se v tu chvíli plně soustředit právě na řešený problém. Časem si ale sami určili jednoho až dva kolegy, ke kterým si v průběhu roku vybuvovali důvěru a kladný vztah a mohli se na ně obracet téměř pokaždé, když cítili tuto potřebu. Vznikaly tak neoficiální pedagogické podpůrné skupiny. Některé takové skupiny

vznikaly až ve druhém pololetí, a většinu času ze svého prvního roku praxe strávili respondenti v diskomfortu z daných situací a do té doby museli často improvizovat, což nebylo vždy efektivní a ovlivnilo to, na určitý čas, klima třídy a její fungování.

Jako úplně stejně, ne-li více, složitý úkon respondenti označují komunikaci s rodiči. Zde popisují, že ačkoliv byli od začátku připraveni na interakci s dětmi, na interakce s rodiči se necítili připraveni vůbec a činí jim to stále potíže, i když se během roku s rodiči setkali již několikrát. Názory na formu podpory v komunikaci s rodiči se u respondentů liší.

Zatímco šest respondentů by rádo dostalo praktické rady a následně zpětnou vazbu od svých kolegů, aniž by se o tom rodiče, či zákonní zástupci dozvěděli, tedy diskrétně před a po samotném setkání s rodiči, protože mají pocit, že když s nabytými radami a zpětnou vazbou předstoupí před rodiče samotní, získají tak na větší důvěryhodnosti a autoritě, zbylí čtyři respondenti by rádi měli zkušenějšího kolegu přítomného přímo při schůzce. Reflektují, že by si byli jistější v dané interakci s vědomím, že mají v kolegovi oporu přímo na místě a mohou se na něj obrátit okamžitě. Nevidí tedy problém ve faktu, že ještě nemají všechny potřebné zkušenosti, a naopak mají pocit, že tak rodiče utvrdí v tom, že se dokážou obrátit na zkušenější kolegy a nechat si tak poradit a případný problém vyřeší.

To ale zmiňujeme pouze o třídní schůzce a jiná hromadná rodičovská setkání. V čem se ale respondenti cítili nejméně komfortně a připraveni byly situace, které zahrnovaly konflikt se zákonnými zástupci. Vzhledem ke specifické pozici začínajících učitelů, kdy stále hledají svůj styl výuky a potřebné a funkční pedagogické nástroje, jsou pro ně konflikty velmi nejistou půdou. Sdílejí, že v případě konfliktů musí zaujmout konkrétní postoj k řešené věci a najít konkrétní a platné argumenty, aby si tento postoj obhájili ve svém zájmu, a především v zájmu žáků a aby neztratili důvěru ze stran žáků i zákonných zástupců. Ti respondenti, kteří měli od začátku konkrétní mentory a uvádějící učitele, sdíleli, že před individuální schůzkou s rodiči situaci konzultovali a přišli si tedy připravení a následně měli možnost všechny události z dané schůzky reflektovat, aby se ujistili, že jejich postupy byly co možná

nejkorektnější. Další čtyři respondenti z řad těch, kteří mentora ani uvádějícího učitele neměli, sdíleli, že s nimi byli na schůzce přítomni kolegové z řad výchovných poradců. I ti se tedy cítili být připraveni, a ačkoliv byla situace velmi nepříjemná, měli v konečném důsledku pocit bezpečí a cítili možnost podpory. Poslední tři zbývající respondenti zmiňují, že byli na individuální schůzce přítomni sami bez větší podpory ze strany školy. Ačkoliv šlo o méně závažné důvody, kvůli kterým byla schůzka s rodinami žáků uskutečněna, a domnívají se, že právě proto byli na schůzce sami, cítili se velmi nejistě a ocenili by větší míru podpory ze strany školy. Napomohlo by jim to se zvládnutím nervozity a věří, že by si se situací poradili mnohem lépe.

Společně se respondenti shodují, že je to právě komunikace s rodiči, kde potřebují nabýt větší jistoty a zkušeností a ocenili by, kdyby byli na tento aspekt jejich práce mnohem více a lépe připraveni jak ze stran jejich odborného studia na vysokých školách, tak ze strany dané základní školy.

Dalším aspektem, který se ukázal jako velmi intenzivní, byla osobní připravenost na stres a obecně psychická připravenost a odolnost respondentů. Tento aspekt je opět velmi individuální, a tedy na každého jednotlivce v tomto směru působí jiné podněty. Společným jmenovatelem se zde ale zdá být opět komunikace se zákonnými zástupci a velké množství oficiální dokumentace, která k roli třídního učitele patří. Mezi dílčími vlivy se objevují sociální záležitosti, jako jsou začlenění se do kolektivu a interakce s kolegy, také dostatek času na přípravy hodin a k diskomfortu také přispívá volný čas během výuky. Tím jsou myšleny krátké přestávky, které jsou často vyplněny dozory na chodbě, či jinými povinnostmi a učitelé tak nestíhají naplnit své biologické potřeby a zajistit své stravovací návyky.

Jeden z respondentů (respondent H) uvádí, že si neumí představit, že by s tímto psychickým vypětím bez další pomoci pokračoval v profesi učitele dlouhodobě a že věří, že se situace v tomto směru časem zlepší. Pokud se tak nestane, je si vědom, že bude muset vyhledat

odbornou pomoc, nebo profesi minimálně na čas opustit. Všimá si u sebe nižší výkonnosti, stagnace a větší míry únavy než v době našeho prvního rozhovoru. Necítí se motivovaný, a naopak cítí odpor k některým činnostem. Reflektuje také, že jeho výuka zapadla do určitého stereotypu, a ačkoliv měl nejprve pocit, že našel funkční systém výuky a daných vyučovacích hodin, zjišťuje nyní, že tento systém dlouhodobě ztrácí na efektivitě a jeho žáci také ztrácí motivaci k práci. Respondent H je jeden ze tří, který neměl od začátku k dispozici žádné podpůrné adaptační opatření ze strany školy.

Všichni respondenti, kteří se účastnili jakékoliv formy adaptačního programu, nebo měli svého uvádějího učitele, zhodnotili, že pro ně tato podpora byla užitečná v průběhu školního roku. Čerpali z rad a zkušeností svých kolegů, měli záchytné body, na které se mohli doptávat, když jim nebylo cokoli jasné a byli si jistější v tom, jakým způsobem pracovat.

Respondenti také reflektují, že po roce praxe nahlížejí mnohem komplexněji na problematiku hodnocení. V případě respondentů, kteří hodnotí slovně, byl tento fenomén výraznější. Zmiňují, že často nemají dostatečnou slovní zásobu, aby hodnocení v rámci celé třídy dostatečně individualizovali a aby pokryli celou škálu žákových schopností. Stejně tak ti, kteří používají k hodnocení známky pociťují, že jim pětimístná škála často nestačí a že musí známku doplnit slovním komentářem, když je k tomu možnost. Ačkoliv se tato problematika v podání respondentů může jevit jako překážka, osobně bych tento jejich vývoj hodnotila pozitivně, protože to dokazuje, že se nad hodnocením začínající učitelé zamýšlejí více, než tomu bylo na začátku jejich praxe.

Také jejich obavy, které zmiňovali v prvních rozhovorech, částečně do dalšího školního roku zmizeli a cítí se být zkušenější a připravenější. To se týká všech, kromě respondenta H, který má obavy o své psychické zdraví a o to, jaký vliv to bude mít na výkon jeho práce.

Tří respondentů, kteří uvedli, že mají svého uvádějího učitele jsem se dotázala, zda jim tento učitel zůstane k dispozici i následující rok a zda mají pocit, že bude jejich adaptace nadále pokračovat. Jeden z nich odpověděl, že uvádějího učitele měl pouze na první rok praxe, ale navázal s ním kladný vztah a věří, že se na něj bude moct nadále obracet v rámci kolegiální pomoci. Zbylí dva si nebyli jistí a vyjádřili, že s nimi o tom nikdo oficiálně nemluvil.

Když shrnu tuto kapitolu, dozvídáme se, že na konci prvního roku praxe učitelé reflektovali své zkušenosti, přičemž shodně označili tento rok za náročnější, než očekávali, ale i tak ho vyhodnocují jako přínosný a obohacující. Mezi hlavní výzvy patřilo udržování kázně a komunikace s rodiči, přičemž podpora kolegů hrála důležitou roli v jejich zvládnání. Někteří respondenti měli od školy oficiálně přidělené mentory, zatímco jiní si tuto oporu museli postupně sami vytvořit, což ovlivnilo rychlost jejich adaptace a pracovní komfort. Začínající učitelé hodnotili pozitivně podporu ze strany školy a možnost konzultací. Dále upozorňovali na nedostatečnou přípravu na komunikaci s rodiči a zvládnání stresu. Přestože většina respondentů uvedla, že cítí pokrok a větší jistotu, jeden z nich zmínil obavy o své psychické zdraví a výkon práce, což zdůrazňuje důležitost systematické podpory začínajících učitelů.

4 Diskuse

4.1 Osobní zkušenost ve srovnání s odpověďmi respondentů

Na úvod této kapitoly uvádím mou vlastní zkušenost, a tedy i kontext, ve kterém se má vlastní zkušenost odehrávat.

Aktuálně učím pátým rokem na soukromé laboratorní škole v Praze, z toho třetím rokem na plný úvazek jako třídní tandemová učitelka.

Sama se cítím stále jako začínající učitel, ačkoliv mám za sebou více než první rok praxe, a to hned z několika důvodů. Sama teprve tento rok zjišťuji a vyjasňuji, jaký mám vyučovací styl, jaké metody, na které žáky fungují, jaké učebnice mi vyhovují, jak efektivně strukturovat hodinu, jakým způsobem otevírat s žáky náročná témata, jak poznat a následně pracovat s tím, když je toho na žáky, lidově řečeno, už moc, nebo jsou příliš unavení. Jaká specifika má výuka před prázdninami nebo po nich. Teprve zjišťuji i to, s jakými kolegy souzním, a tedy za kým jít pro případnou radu, co všechno je, nebo není potřeba sdílet na poradách pedagogického sboru, které máme my konkrétně každý týden. Kvůli čemu si zvat rodiče do školy a co stačí řešit korespondenčně. Ačkoliv jsme malá škola a s velkým množstvím věcí nám pomáhá paní sekretářka, stále zjišťuji, co všechno se musí dokumentovat a kam je potřeba co zapisovat. Učím se také co dělat, když se některý z žáků zraní, jak ho ošetřit, kam tuto skutečnost zapsat a jak to oznámit rodičům, abych je nevyděsila. Musím se učit velké sebekontroly, abych v krizových situacích nevněsla strach a chaos mezi žáky. Teprve se začínám cítit komfortně a sebejistě v komunikaci s rodiči.

Ke své profesi mám kladný vztah, a ačkoliv vidím ještě velké množství prostoru pro rozvoj a zlepšení, mám pocit, že se v učitelské profesi začínám lépe orientovat. Pamatuji si ale, že tomu tak nebylo po prvním roce praxe, a to i za okolností, že jsem měla pomocnou ruku vedení a zakladatelů školy a měla jsem možnost se na ně s čímkoliv obrátit, stejně jako další

moji začínající kolegové bez ohledu na to, zda měli předchozí praxi z jiných škol, nebo jako já, teprve ve své profesní dráze začínali.

Jako začínající učitel jsem, dle mého názoru, měla všechnu potřebnou podporu. V přípravném týdnu jsme měli společné sezení s vedením a zakladateli školy, kde jsme si vyjasnili směřování a hlavní myšlenky a principy školy, předem nás obeznámili s tím, jaké žáky budeme učit a vysvětlili nám jejich specifické potřeby a metody, které nám v jejich výuce pomohou. Pomohli nám sestavit tematické plány výuky a vybrat učebnice, sešity a další pomůcky, které si pro žáky volíme sami. Na pravidelných poradách jsme měli každý týden svůj prostor ke sdílení života ve třídách a k sebereflexi s následnou zpětnou vazbou a nabídkou metod a technik k vyzkoušení. Dále jsem se zúčastnila, pro všechny povinného, individuálního sezení s plánem budoucího osobního rozvoje. Měla jsem ve svých hodinách několik hospitací a sama jsem si některé vyžádala, pokud jsem si nebyla něčím jistá. Po hospitacích vždy následovala konstruktivní zpětná vazba a diskuse o tom, co se dá udělat jinak a lépe a co je naopak funkční a je dobré zanechat. Ačkoliv všechny tyto kroky zní náročně, pomohly mi k tomu, abych se cítila v novém prostředí bezpečně a měla možnost soustředit se na jednotlivá specifika naší profese. Na konci roku jsem se cítila motivovaná a těšila se do dalšího školního roku.

Oproti mým respondentům jsem dostala mnohem větší množství podpory a když porovnáám, jaké to mělo důsledky, myslím si, že jsem si byla mnohem jistější v tom, co dělám a kde si říct o pomoc, když to bylo potřeba. Cítila jsem také menší množství stresu, a to především proto, že na mě zodpovědnost za jednotlivé úkoly byla kladena postupně.

Moje zkušenost ale nemá pouze jeden úhel pohledu, tedy ten, ve kterém působím jako začínající učitel. Protože pracuji na škole, která funguje teprve šestým rokem a stále se rozrůstá, nejen o nové žáky a vyšší ročníky, ale v návaznosti na tom i o nové učitele, jsem zde i po necelých pěti letech praxe jedním ze tří seniorních pracovníků.

V době, kdy jsem nastoupila na plný úvazek a dostala jsem třídnictví v nově přicházející první třídě, nastoupila ke mně nová tandemová kolegyně. Ačkoliv jsem si to v té době neuvědomila a nebylo mi to řečeno, zpětně chápu, že jsem měla působit jako provázející učitelka právě pro mou nově příchozí tandemovou kolegyni.

Zde narážím na důležitost toho, aby byl provázející učitel správně zvolený a aby o své funkci věděl. Má kolegyně zažívala mnohem větší množství stresu než já, podobně jako sdílají respondenti. Na velké množství věcí musela přijít sama, ačkoliv jsme se jí snažila pomoci z pozice kolegyně a tandemu, sama jsem tápala a místo začínající a provádějící učitelky jsme byly pouze dvě začínající učitelky. Bez intenzivní podpory, které se mi dostávalo během mého prvního roku praxe, jsme byly obě velmi chaotické a úkoly spojené s naší prací jsme dokázaly splnit pouze díky tomu, že jsme si je v tandemu mohly rozdělit. Tedy opět, jak zmiňují i respondenti, situace byla velmi nekomfortní a nedokázaly jsme po dobu jednoho školního roku najít společný systém a způsob práce, který by byl efektivní. Často jsme společně reflektovaly, že by bylo dobré mít intenzivnější podporu především v disciplíně výuky v tandemu a kdyby mi bylo jasně řečeno, že jsem to právě já, kdo má být uvádějícím učitelem pro mou tandemovou kolegyni, postavila bych se k tomuto úkolu jinak, zjistila si potřebné informace, nebo bych dala najevo, že si nepřijdu dostatečně způsobilá k tomu, abych mohla někoho uvádět do praxe.

4.2 Srovnání s teoretickými východisky

Ze srovnání teoretických poznatků s mým výzkumným vzorkem vychází, že se alespoň část českých škol snaží usnadnit adaptaci na nové pracovní pozici pro začínající učitele v jejich prvním roce praxe. Respondentů, kteří zažili nějakou formu adaptačního programu je menšina.

Projekt SYPO, který zmiňuji v teoretické části a který má pomoci školám v podpoře začínajících učitelů v prostředí českého školství je velmi strukturovaný, třífázový projekt.

Nezaznamenala jsem u žádného z respondentů, že by tuto strukturu zmiňoval, nebo že by prošel všemi třemi fázemi. Fází přípravy, samotné adjustace a následné reflexe.

Dle mého názoru se tedy nedá říct, že by se školy, na kterých jsou respondenti zaměstnáni, projektem SYPO řídily. Můžeme ale pozorovat jisté podobnosti a zaznamenat, že se českým projektem možná inspirovali. Někteří respondenti zmiňují, že měli předem určeného uvádějícího učitele. To naznačuje prvky z první fáze projektu, ve které se určují uvádějící učitelé, stanovuje se plán adaptace, upravuje se rozvrh na míru potřebám funkce uvádějícího učitele a nastavuje se systému finančních odměn za vykonávání práce. Informace o nastavení odměn z rozhovorů se začínajícími učiteli nemám i z toho důvodu, že jsou to informace velmi osobní. O zbylých částech první fáze adjustačního procesu se můžeme pouze domnívat, že v nějaké formě mohly proběhnout, ale jedná se o záležitosti, které probíhali v nepřítomnosti mých respondentů. Žádný z respondentů ale nezmiňuje, že by pocíťoval nějakou strukturu v plánu jeho adaptace. V případě, že měli uvádějícího učitele, byl spíše osobou, na kterou se mohli obrátit než někdo, kdo by aktivně podnikal konkrétní kroky v zájmu adaptace nově začínajících učitelů. Můžeme se tedy domnívat, že žádné plány adaptace připraveny nebyly, nebo se jimi uvádějící učitelé neřídili.

Ve druhé fázi projektu jde o samotnou adaptaci jako takovou. Měly by zde probíhat pravidelné reflexe, náslechy, hospitace, tandemová výuka s uvádějícím učitelem, jednou za pololetí by měl proběhnout rozhovor s uvádějícím učitelem, vedením školy a začínajícím učitelem. Z toho vychází, že by měl být uvádějící učitel proaktivní. V adjustaci mých respondentů měli uvádějící učitelé spíše pasivní roli. Rozhovory s nimi byly spíše nárazové na vyžádání začínajícího učitele. O ostatních bodech opět nebyla zmínka od ani jednoho z respondentů.

Třetí část projektu by se nás zatím týkat neměla, protože projekt je vyměřen na dobu adaptace dvou let. Přesto minimálně u jednoho z respondentů, který měl uvádějícího učitele, víme, že v následujícím roce podpora jeho adaptace skrze uvádějícího učitele nebude

pokračovat, a tedy ke třetí fázi, a vlastně ani k druhé polovině druhé fáze nedojde. Nenastaví si tedy společně plán osobního rozvoje a nezreflektují společně pokrok a výsledky adaptace na novou funkci v novém prostředí. V poslední fázi se také koná rozhovor na základě materiálů, důkazů a portfolia vypovídajících o práci nově začínajícího učitele. To naznačuje, že by si učitelé měli vést takové dokumenty. Ani o tom se nikdo z respondentů nezmiňoval při dotazech na průběh jejich adaptace.

Domnívám se, na základě výše zmíněného, že projekt SYPO je sice k dispozici všem českým školám a jsou k němu dostupné příručky na internetových stránkách MŠMT, ale v reálu se spíše neuplatňuje.

Když porovnám postupy adjustačních programů v cizích zemích a u nás v České republice, často jsou v cizích zemích tyto programy součástí většího celku. Jsou často propojené s vlastním vzděláváním učitelů na univerzitách a jedná se o kurzy ohodnocené studijními kredity, nebo jsou tyto programy součástí povinné výbavy učitele a zakončené certifikátem, který učitel následně předkládá. Jsou také dlouhodobější. V teoretické části práce zmiňuji programy trvající od dvou do osmi let. Začínající učitelé v rámci programů také často neučí na plný úvazek, aby měli prostor právě pro sebe a soustředění se na svou adaptaci a vše, co je k ní potřebné.

Všimněme si, že zatímco v zahraničí jsou indukční programy, již z jejich charakteru, povinné, nebo je přinejmenším prokazatelné a kontrolovatelné, zda učitel indukčním programem prošel, u nás v České republice se pohybujeme na poli dobrovolnosti. Jak zmiňuje Průcha (2002), školy nejsou povinny poskytovat adaptační programy, často je tedy neposkytují a začínající učitel stojí na startu svého adaptačního období zcela osaměle. Je potřeba si totiž uvědomit, že je velký rozdíl mezi adaptačním programem a mentoringem a jak popisují v teoretické části, pouze mentoring k hladké a efektivní adaptaci nestačí.

V zahraničí tedy máme adaptační programy, kterými je často podmíněn nástup na pracovní pozici učitele, nebo ukončení studia na univerzitách. V České republice máme adaptační program SYPO, který, podle rozhovorů s deseti začínajícími učiteli, spíše neuplatňujeme a příležitostně se pokoušíme o mentoring.

Dovoluji si usuzovat, že jeden z respondentů, respondent H, vykazuje příznaky drop-out syndromu, a to v důsledku nedostatečné podpory při adaptaci. Respondent H neměl k dispozici žádnou podporu ze strany školy v podobě adaptačního programu, nebo mentora. Tento respondent se cítí vyčerpaný, bez energie, zájmu a silně demotivovaný. Sám reflektuje, že pokud se stav nezlepší, profesi alespoň na čas opustí. To pouze potvrzuje slova Wernerové.

4.3 Omezení výzkumu

Každý výzkum má svá specifická omezení, která je potřeba vzít v potaz, aby bylo možné korektně interpretovat výsledky výzkumu a pochopit jejich limity. V mém případě byl prováděn kvalitativní výzkum prostřednictvím dvoufázových rozhovorů se začínajícími učiteli na začátku a na konci jejich prvního roku praxe, a i zde se setkáme s několika faktory, které mohly ovlivnit rozsah i přesnost zjištěných informací. Tato kapitola tedy popisuje hlavní omezení tohoto výzkumu.

Jedním z nejvýznamnějších omezení byl časový rámec výzkumu, který se zaměřoval na první rok praxe začínajících učitelů. Doporučená délka adaptačního programu pro začínající učitele jsou přitom dva roky (MŠMT, 2020). Výzkum byl tedy prováděn pouze v polovině doporučeného adaptačního období respondentů, což může zkreslovat obraz jejich dlouhodobého vývoje i adaptace na profesi. Učitelé často potřebují delší časový horizont, aby se s novým prostředím, nároky a výzvami plně seznámili a sžili, z toho vyplývá, že některé změny nebo posuny ve vnímání, schopnostech a postojích nemusely být během sledovaného období ještě patrné, nebo finální.

Výzkumný vzorek tvořilo deset začínajících učitelů, což odpovídá požadavkům na kvalitativní výzkum, který si klade za cíl hluboké porozumění jednotlivým případům (Hendl, 2016). Přesto tato relativně malá velikost vzorku omezuje možnosti zobecnění výsledků na širší populaci. Výběr respondentů obsahoval pouze absolventy učitelství pro 1. stupeň základní školy, což znamená, že výsledky nelze vztahovat na učitele jiných specializací nebo věkových skupin. Kromě toho jejich zkušenosti mohly být ovlivněny konkrétními podmínkami na jednotlivých školách, což představuje další proměnnou, která nebyla v tomto výzkumu explicitně sledována a v případě mého vzorku bylo různé prostředí a typ škol poměrně zastoupeno.

Použití strukturovaných rozhovorů, jako hlavní metody sběru dat, přineslo několik výhod, zejména možnost zachytit osobní perspektivu respondentů a sledovat jejich vývoj během roku. Tato metoda je však zároveň náchylná ke zkreslení.

Respondenti mohli své odpovědi upravovat tak, aby odpovídaly očekáváním tazatele nebo byly vnímány jako společensky přijatelné. Zejména u začínajících učitelů, kteří se mohou cítit nejistí, hrozí tendence odpovídat tak, aby se vyhnuli případné kritice.

Rozhovory ve druhé fázi výzkumu mohly být ovlivněny tím, že respondenti již některé události z počátečního období své praxe zapomněli nebo jejich význam vnímali odlišně v kontextu nově získaných zkušeností.

Kvalitativní analýza dat je proces, který do značné míry závisí na interpretaci výzkumníka, tedy na její vlastní interpretaci. Ačkoliv jsem při analýze rozhovorů dbala na systematickosti a transparentnosti, subjektivní pohled je nevyhnutelnou součástí tohoto přístupu. Identifikace klíčových témat a vzorců závisí na pohledu výzkumníka, což může ovlivnit interpretaci výsledků (Strauss & Corbin, 1998). Možnost konzultace s dalším odborníkem na analýzu dat by mohla přispět k větší objektivitě a minimalizaci této subjektivity.

Výsledky tohoto výzkumu jsou ovlivněny specifickými podmínkami českého vzdělávacího systému, ve kterém respondenti působili. Kulturní, institucionální a regionální rozdíly mohou významně ovlivňovat zkušenosti začínajících učitelů. Například podpůrné mechanismy, jako jsou mentoringové programy nebo podpora vedení školy, se mohou výrazně lišit mezi jednotlivými školami a regiony. Tyto rozdíly nebyly v tomto výzkumu podrobně zohledněny, což může omezit přenositelnost výsledků na jiné prostředí.

Výzkum byl založen pouze na jedné metodě sběru dat – rozhovorech, což je v kvalitativním výzkumu běžné. Přesto by použití dalších metod, jako je například přímé pozorování ve třídách nebo analýza dokumentů (například písemné zpětné vazby učitelů a vedení školy), mohlo nabídnout komplexnější pohled na zkoumanou problematiku (Denzin, 1978).

Reflexe výše uvedených omezení ukazuje, že výsledky výzkumu je třeba interpretovat s ohledem na specifický kontext a metodologická omezení. Přesto výzkum přináší cenné poznatky o profesních a osobních výzvách začínajících učitelů v průběhu jejich prvního roku praxe, které mohou být užitečné pro další výzkum i pro praxi v oblasti podpory nových pedagogů. Otevřená diskuse o omezeních výzkumu je důležitá nejen pro zvýšení jeho transparentnosti, ale také pro návrh dalších studií, které by mohly tato omezení překonat.

4.4 Implikace pro pedagogickou praxi

Z výše zmiňovaných poznatků, nabytých pomocí rozhovorů s deseti začínajícími učiteli v jejich prvním roce praxe a studia odborných zdrojů, vyplývá několik bodů, ze kterých bychom se v českém prostředí mohli inspirovat a zlepšit tak aktuální situaci adaptace začínajících učitelů.

Jedním z nejvýraznějších jevů je nejspíše to, že ačkoliv má Česká republika oficiální program adaptace, který je svým obsahem srovnatelný s těmi zahraničními, z rozhovorů nám vyšlo, že se tento program v praxi příliš neuplatňuje. Osobně vidím řešení v ukotvení programu a v jeho zakončení. Pokud bychom ukotvili program ve výuce na vysokých školách a odměnili bychom ho kredity do kreditového systému vysokých škol, vzrostla by po samotném programu aktivní poptávka a už samotní studenti by odcházeli z vysokých škol s cennými zkušenostmi, na které by, při nástupu do praxe, navázali.

Dalším řešením tohoto problému by mohla být certifikace programu. Nejen, že by tento krok zvedl poptávku od začínajících učitelů, aby si mohli hmatatelným důkazem rozšířit své profesní portfolio. Zvedla by se také poptávka po programu ze strany základních škol, které by si certifikovaný program mohly zařadit do své nabídky benefitů a prezentovat ho na svých webových stránkách. Staly by se tak atraktivnější nejen pro zájemce z řad učitelů, ale působily by důvěryhodněji na zákonné zástupce budoucích i aktuálních žáků, protože by věděli, že jejich děti nebude učit někdo zcela bez zkušeností a bez jakékoliv formy kontroly. Zároveň by tato skutečnost vedla k tomu, že by týmy tohoto programu na jednotlivých školách museli projít školením, aby mohli vydávat certifikáty nově začínajícím učitelům, což by vedlo k jejich větší odbornosti a způsobilosti uvádět nové učitele do praxe a celý program by se zkvalitnil.

Když odhlédneme od samotného uceleného programu a vezmeme si z něj pouze roli uvádějícího učitele, dojdeme společně s respondenty k závěru, že ani přidělení uvádějícího učitele není samozřejmostí. Ačkoliv z rozhovorů není patrné, z jakých důvodů většina respondentů neměla provádějícího učitele, myslím si, že je možné učinit několik kroků, které by přispěli k jejich vyšší četnosti.

Dle mého názoru by měla být role zavádějícího učitele pracovní funkcí, která by byla ohodnocena platem a opět podpořena školením. Tímto krokem bychom dosáhli vyšší žadanosti této role a zároveň její odbornosti. Jak zmiňuji v teoretické části práce, tato role

s sebou nese velké množství práce na víc oproti běžnému výkonu učitelské profese. Kromě příprav, reflektování a působení ve vlastní výuce, musí být uvádějící učitel k dispozici nově začínajícímu učiteli a taktéž mu být oporou při jeho vlastních přípravách, reflexích hodin a interakci s rodiči a zákonnými zástupci žáků. To zabere velké množství času, který by měl být náležitě finančně ohodnocen. V SYPO příručce je finanční odměna také navržena, není ale ničím určena jako povinná. Z toho vyplývá, že by měla být zahrnuta v osobním finančním ohodnocení, o kterém rozhoduje zaměstnavatel dle vlastního uvážení.

Dalším podpůrným opatřením, které by mohlo zlepšit situaci začínajících učitelů by mohl být větší zájem České školní inspekce (ČŠI). V případě, že by ČŠI kontrolovala a ověřovala podporu začínajících učitelů, školy by byly nuceny adaptační programy zavést. V tomto případě ale můžeme narazit na riziko, že by se ředitelé škol vyhýbali přijímání nových učitelů bez předchozí praxe, aby se vyhnuli riziku sankce od ČŠI.

Dalším bodem, který z rozhovorů vzešel, byla nedostatečná připravenost na interakci s rodiči. Jsem toho názoru, že by se interakci s rodiči mělo věnovat trochu více na vysokých školách. Z odpovědí respondentů i z mé vlastní zkušenosti vychází, že se tomuto tématu na vysokých školách studenti věnují spíše okrajově. Bylo by ale dobré vědět, jak rodičům žáků sdělovat nepříjemné zprávy, jakým způsobem komunikovat s celou skupinou rodičů i s jednotlivci. Případně jak reagovat v konkrétních situacích a jakým způsobem si vyhradit prostor, který nám dovolí přistupovat k problému profesionálně a umožní nám připravit se na něj. Myslím si, že je možné toto všechno obsáhnout ve výuce pomocí případových studií, sdílením zkušeností od učitelů, kteří jsou aktivně v praxi a vyučují na základních školách, konkrétní situace si dramatizovat a prohloubit své schopnosti argumentace.

Z výzkumu ale nevyplývá pouze prostor ke zlepšení. Respondenti sdíleli také pozitivní aspekty jejich adaptačního období. Všichni respondenti se shodli v první řadě na tom, že učinili posun vpřed a že se během svého prvního roku praxe profesně rozvinuli.

Hned od začátku výzkumu nikdo z respondentů nezmiňoval jako překážku odborně obsahovou připravenost na konkrétní vyučovací předměty. Z toho vyplývá, že jsou studenti vysokých škol kvalitně připravováni po obsahové stránce předmětů a absolventi opouští své studium se sebevědomím v dané oblasti. Zcela stejně můžeme uvažovat o didaktických schopnostech začínajících učitelů a schopnosti didaktické transformace obsahů. Ani v tomto směru nebyla vznesena žádná stížnost ze strany respondentů na začátku, ani na konci školního roku.

Pozitivním dopadem adaptačního období je také vývoj začínajících učitelů v komplexnějším náhledu na hodnocení žáků. A to na hodnocení slovní (kvalitativní) i použití známek (tedy kvantitativního hodnocení). Respondenti zmiňovali, že jim často chyběly vhodné prostředky k tomu, aby mohli žáky férově ohodnotit ať už jedním, nebo druhým způsobem hodnocení a že museli své schopnosti na poli hodnocení v průběhu roku zkvalitňovat. To nám nabízí hned dva podstatné body do pedagogické praxe. Jedním bodem je potřeba zlepšit přípravu studentů a budoucích učitelů na hodnocení všeho druhu. Typ hodnocení si nevybírá učitel, ale je dán jednotně pro celou školu, je tedy nutné připravit studenty na všechny typy hodnocení, bez ohledu na jejich kvalitu a přínos. Tím samozřejmě neříkám, že by se jejich kvalita a přínos neměla porovnávat a diskutovat o ní. Druhým poznatkem, který z tohoto plyne, je, že adaptační období poskytlo začínajícím učitelům podnětnou otázku a úkol, ve kterém se měli možnost zlepšovat a pracovat na něm. Můžeme tedy mapovat pokrok profesního vývoje respondentů a dle mého názoru pozitivní vliv adaptačního období.

Z výzkumu nám tedy vyšlo velké množství prostoru ke zlepšení aktuální praxe ve směru adaptace začínajících učitelů a jejich adaptačního období, jako jsou větší apel na užívání adaptačního programu SYPO, větší četnost role uvádějících učitelů a možnost vzdělávání se v oboru uvádějících učitelů a nedostatečná připravenost na interakci s rodiči. Ale také ukázky pozitivní praxe v adaptaci začínajících učitelů. Respondenti cítí a reflektují svůj rozvoj pedagogických dovedností a jejich potřebu komplexněji se zamyslet nad konkrétními tématy.

5 Shrnutí hlavních poznatků

Získaná data z kvalitativního výzkumu na téma adaptace začínajících učitelů v prvním roce praxe poukázala na řadu témat, která mají zásadní význam pro podporu a rozvoj pedagogické praxe u nových učitelů.

Jedním z hlavních témat byla problematika řízení třídy. Respondenti často zmiňovali, že při práci s různorodým kolektivem žáků pocítují nejistotu, a to zejména v případech, kdy jsou ve třídě přítomni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebo výrazně odlišnou úrovní dovedností. Zatímco většina z nich se v průběhu studia setkala se základní teoretickou přípravou, upozorňovali na nedostatečnou možnost praktického ověření si získaných dovedností. To vedlo k obavám, že nejsou dostatečně připraveni na dílčí neobvyklé situace, které mohou v jejich praxi nastat. Ukázalo se, že klíčovou rolí v adaptaci sehrává podpora ze strany kolegů a možnost čerpat zkušenosti od zkušenějších pedagogů. Tato zkušenost byla hodnocena jako jeden z nejdůležitějších faktorů úspěšného zvládnutí výzev, které vycházejí z jejich omezených zkušeností s pedagogickou profesí.

Další důležitou oblastí byla komunikace s rodiči a zákonnými zástupci žáků. Všichni respondenti označili tento aspekt za zásadní pro budování efektivní spolupráce mezi školou a rodinou. Nicméně osm z deseti respondentů vyjádřilo obavy z vlastních komunikačních dovedností, přičemž za hlavní zdroj nejistoty označili očekávání rodičů, která mohou být mnohdy vyšší, než jsou schopni jako začínající učitelé naplnit. Někteří respondenti se obávali kritiky rodičů, kvůli jejich nedostatečné praxi, což vnímali jako potenciální zdroj stresu a nedostatku sebejistoty. Přesto zdůraznili, že s podporou vedení školy a kolegů byli schopni většinu těchto obav překonat a efektivně jim čelit.

Stres a riziko vyhoření se ukázaly jako další důležité téma. Začínající učitelé reflektovali vysoké pracovní tempo, které je často spojeno s očekáváním okamžitého zvládnutí

různorodých výzev, od přípravy na výuku přes řízení kázně až po administrativní povinnosti. Tito respondenti často zmiňovali obtížné provázání výkonu pracovních povinností a dostatku času na sebe a osobní potřeby během doby výuky i mimo ni, což vedlo k úvahám o nutnosti posílit prevenci syndromu vyhoření již v rané fázi kariéry.

V souvislosti s adaptačními programy a mentoringem byly výsledky výzkumu poměrně diferencované. Učitelé, kteří měli přístup k uvádějícímu učiteli, hodnotili tuto zkušenost jako klíčovou pro svůj profesní rozvoj. Naopak respondenti, kteří neměli přístup k tomuto typu podpory tento fakt uváděli jako jeden z hlavních důvodů, který přispěl k nejistotě a pomalejší adaptaci na profesní požadavky. Respondenti proto apelovali na potřebu systematického zavedení těchto programů a jejich přizpůsobení specifickým potřebám začínajících učitelů.

Na závěr bych ráda konstatovala, že první rok učitelské praxe představuje období intenzivního učení a adaptace, ale také stresu a nejistot s tím spojených. Výsledky práce zdůrazňují důležitost cílené podpory v oblastech, jako je řízení třídy, komunikace s rodiči a prevence stresu. Přestože respondenti vyjádřili jisté obavy z vlastní připravenosti na náročné situace, během roku se u nich výrazně zvýšila sebedůvěra, a to díky kombinaci vlastního úsilí, kolegiální spolupráce a dostupných podpůrných nástrojů, jako jsou metodické příručky, internetové portály, webináře a další. Tyto poznatky mohou sloužit jako základ pro další výzkum, a především pro návrh efektivních podpůrných opatření, která budou reflektovat reálné potřeby začínajících učitelů.

6 Doporučení pro praxi a další výzkum

Na základě získaných dat lze formulovat několik klíčových doporučení, která mohou zlepšit podporu začínajících učitelů v době jejich adaptačního období a přispět k hlubšímu porozumění této problematice prostřednictvím dalšího výzkumu. Tato doporučení reflektují konkrétní informace z provedeného kvalitativního výzkumu i použitou odbornou literaturu v oblasti vzdělávání.

Jedním z hlavních doporučení je zajištění potřeby systematické podpory začínajících učitelů. Výsledky výzkumu ukázaly, že první rok praxe je spojen s významnými profesními i osobními výzvami, které si žádají dobře navržené adaptační programy. Tyto programy by měly zahrnovat nejen podporu uvádějícího učitele, ale také oblasti, jako je psychohygiena, zvládání stresu a budování vlastní profesní identity. Klíčovou roli v této podpoře hraje uvádějící učitel, jehož výběr a příprava by měly být, dle mého názoru, metodicky ukotveny a podpořeny odbornými školeními.

Další doporučení směřuje k propojení teorie s praxí. Začínající učitelé často poukazovali na rozdíl mezi teoretickou přípravou během studia a skutečnými výzvami, kterým čelí v praxi. Především zvýšení rozsahu praxe během studia, ale také dramatizace výukových situací a pravidelná reflexe těchto zkušeností mohou přispět k tomu, aby se absolventi cítili lépe připraveni na své první roky v profesi učitele.

Komunikace s rodiči byla další důležitou oblastí, kterou respondenti označovali jako výzvu. Doporučuji tedy zahrnout do profesního rozvoje učitelů školení zaměřená na řízení, efektivní komunikaci a zvládání náročných situací s rodiči. Školy by měly aktivně podporovat budování partnerských vztahů mezi učiteli a rodiči, které mohou přispět k lepší spolupráci a snížení případných konfliktů.

V neposlední řadě je důležité zaměřit se na prevenci vyhoření. Školy by měly poskytovat pravidelnou psychologickou podporu, například formou supervize nebo skupinových setkání, která umožní učitelům sdílet své zkušenosti a hledat funkční způsoby, jak zvládat stres. Dalšími kroky by mohlo být snižování administrativní zátěže, například rozšířením sekretariátu škol, kam by se tato administrativní zátěž alespoň částečně odklonila, a vytváření přátelského pracovního prostředí.

Z hlediska dalšího výzkumu se nabízí několik směrů, které mohou prohloubit naše porozumění problematice začínajících učitelů. Jedním z nich je dlouhodobé sledování profesního vývoje. Současný výzkum se zaměřil pouze na první rok praxe, avšak doporučená délka adaptačního programu je dva roky. Dlouhodobější studie by umožnily lépe pochopit průběh profesního rozvoje a vliv různých forem podpory na dlouhodobý úspěch učitelů. Pro náš konkrétní výzkum by bylo vhodné doplnit jeho časovou dotaci na dobu dvou let, tedy do konce doporučené doby adaptačního období. Obecně by byl ale, dle mého názoru, užitečný i mnohem dlouhodobější výzkum, který by mohl pozorovat profesní vývoj učitele i po skončení adaptačního období a jeho vlivu na něj.

Dalším perspektivním směrem je srovnávací analýza adaptačních programů na různých typech škol a v různých regionech. Tento typ výzkumu by mohl identifikovat efektivní praxi a nabídnout konkrétní doporučení pro uplatnění na úrovni celého školského systému.

Doporučila bych se zaměřit také na roli uvádějícího učitele v profesním rozvoji. Výzkumy by mohly zkoumat, jaké strategie uvádějících učitelů jsou nejúčinnější, jaká je role osobnostních charakteristik uvádějícího učitele a začínajícího učitele a jak lze zlepšit proces sdílení zkušeností mezi začínajícími a zkušenými učiteli.

Z toho vyplývá i zajímavá příležitost pro sledování problematiky z pohledu uvádějícího učitele. Zde bych doporučila opět kvalitativní výzkum a formu rozhovorů, jako tomu je v případě této diplomové práce. Zde bychom se mohli dozvědět, jaká podpora a odborné

instrukce jsou poskytovány právě jim, aby jim bylo umožněno vykonávat svou funkci co nejefektivněji. Také bychom mohli lépe nahlédnout do přípravné fáze adaptačního programu, kterou respondenti mého výzkumu neokomentovali z důvodu nedostatečného množství informací.

Významnou oblastí výzkumu je také psychologický aspekt práce učitelů, zejména v souvislosti s prevencí vyhoření. Identifikace rizikových faktorů a analýza efektivních strategií zvládnutí stresu by mohla přispět k tvorbě cílených podpůrných programů.

V neposlední řadě by mohl být přínosný mezinárodní srovnávací výzkum, který by porovnal zkušenosti začínajících učitelů v různých vzdělávacích systémech. Takové studie mohou přinést cenné poznatky o tom, jak se liší podpora začínajících učitelů a jaké přístupy by mohly být inspirací pro český vzdělávací systém i z praktického hlediska, ne pouze z teoretického, jak tomu je v mojí práci.

V návaznosti na mezinárodní srovnávací výzkum je možné také přemýšlet o interdisciplinárním výzkumu, kde by se srovnaly úrovně adaptace začínajících učitelů nejenom na prvním stupni základní školy, ale také v rámci jiných aprobací a stupních vzdělávání. I zde by se mohly obory vzájemně inspirovat funkčními metodami adaptace.

Výsledky výzkumu i doporučení formulovaná v této kapitole zdůrazňují potřebu komplexní podpory začínajících učitelů, která zahrnuje nejen odborný rozvoj, ale také jejich osobní pohodu a dlouhodobou udržitelnost v profesi. Současně další výzkumné směry otevírají nové příležitosti pro další prohloubení poznatků v této oblasti a nabízejí praktická řešení pro zlepšení přípravy a adaptace začínajících učitelů.

Závěr

Cílem mojí diplomové práce bylo zmapovat situaci v oboru adaptace začínajících učitelů v době jejich prvního roku praxe a analyzovat jejich potřeby a přístup k adaptačnímu období v českých základních školách. V teoretické části jsem si kladla za cíl obeznámit čtenáře se základními pojmy. Tedy kdo je to začínající učitel, kdo je to uvádějící učitel, jaké adaptační programy máme na území České republiky i v zahraničí a jaká rizika nese nedostatečný důraz na adaptační období na začátku praxe začínajících učitelů.

K dosažení tohoto cíle jsem zvolila kvalitativní výzkum a provedla jsem rozhovory s deseti začínajícími učiteli na začátku jejich prvního roku praxe a následně na konci jejich prvního roku praxe.

Hlavním zjištěním výzkumu bylo, že ačkoliv máme k dispozici veřejně dostupné podpůrné materiály k adaptačnímu programu od MŠMT, nejsou příliš používány a každá škola přistupuje k adaptačnímu období podle vlastních preferencí, některé dokonce adaptační období nereflektují vůbec.

Klíčovými tématy, vyplývajícími z výzkumu, byly především nepřipravenost na komunikaci a interakci s rodiči, nejistota v řešení kázeňských problémů žáků a v řízení třídy, psychická nepřipravenost na stres spojený s výkonem profese učitele a výuka ICT.

Z výzkumu jsou patrné také důkazy o pozitivních aspektech praxe v adaptaci začínajících učitelů na prvním stupni základních škol. Adaptační období si klade za cíl předkládat před začínající učitele takové úkoly, které je posunou vpřed v jejich profesním vývoji a dají jim důvod se hlouběji zamýšlet nad aspekty jejich práce. Respondenti tuto skutečnost potvrzují svými výpověďmi o důkladnějších úvahách na téma hodnocení žáků a o složitosti jeho diferenciací. Současně sdílí, že jakmile se jim dostalo jakékoliv podpory ze strany školy,

byla pro ně velice užitečná, dokázali z ní těžit a značně jim usnadnila jejich začlenění do pracovního procesu.

Sama jsem tyto výsledky ve většině očekávala nejen z vlastních zkušeností a zkušeností mých kolegů, ale také díky studiu odborné literatury. Nejvíce překvapivým tématem pro mě bylo téma psychického zdraví a psychické odolnosti začínajících učitelů. Nejspíše proto, že jsem sama tuto problematiku neměla příliš v povědomí, a to z odborného, ani laického prostředí, ve kterém se pohybuji, před zpracováním této diplomové práce.

V práci také zmiňuji návrhy na zlepšení aktuální situace v adaptaci začínajících učitelů a navrhuji konkrétní řešení, jak podpořit školy k vyšší míře využití adaptačního programu SYPO a jiných adaptačních prostředků. Mezi ně jsem zařadila návrh spolupráce s vysokými školami, certifikaci adaptačních programů, zavedení pracovní pozice zavádějícího učitele a její finanční ohodnocení a větší kontrolu provedení adaptace začínajících učitelů.

Dále konkretizuji omezení kvalitativního výzkumu, která spočívala v malém vzorku učitelské populace, subjektivním zkreslení odpovědí a následné analýzy výsledků, časový rámec, který pokryl pouze polovinu doporučeného času adaptačního období, a tedy pouze dvou fází rozhovoru – na začátku a uprostřed adaptačního období. Všechny tyto faktory mohly ovlivnit a zkreslit výsledky výzkumu.

Jsem toho názoru, že má práce přínos po teoretické stránce především díky srovnání adaptačních programů a přístupu k nim u nás v České republice a v zahraničí. Po praktické stránce přináší tato diplomová práce přínos především ve směru zefektivnění adaptačních programů a jejich užití.

V práci jsem také navrhla možnosti dalšího výzkumu. Myslím si, že je vhodné uskutečnit více kvalitativních výzkumů na stejné téma, aby se mohly jejich výsledky následně porovnat

a rozšířit. Zároveň navrhuji propojení s kvantitativním výzkumem pro širší záběr vzorku respondentů a možnost zobecnění výsledků. Stejně téma by se mohlo zkoumat také z pohledu právě uvádějících učitelů.

Na úplný závěr bych ráda okomentovala, jaký přínos měla diplomová práce pro mě samotnou. Během práce jsem si zpětně zreflektovala vlastní začátky v pedagogickém oboru a uvědomila si, co všechno může začínající učitele tížit a v čem jim mohu být sama nápomocna. Uvažuji také mnohem více o tom, jaký vliv má na začínající učitele kvalitně uchopené adaptační období a jak zvyšuje kvalitu pedagogické společnosti. Myslím si, že ujištění a podpora, které se mohou v adaptačním období učitelů objevit, napomáhají odbornosti a sebevědomí učitelů. A právě takový učitel může být dostatečně motivovaný k tomu, aby svou práci odváděl kvalitně a efektivně.

Seznam použitých informačních zdrojů

Baker, David R. Professional development, induction, and mentoring. Flowing wells schools, Tucson, Arizona

Bauer, Scott C., LeBlanc, Gerard (2002). Teacher Perceptions of the Mentoring Component of the Louisiana Teacher Assistance and Assessment Program. ERIC

Breaux, A., & Wong, H. (2003). New teacher induction: How to train, support, and retain new teachers. Mountain View: Harry K. Wong Publications.

Bullough, R. V., & Pinnegar, S. (2009). Identity, agency, and the first-year teacher.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Denzin, N. K. (1978). The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods. New York: McGraw-Hill.

EU Commission. (2010). Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document SEC.

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. Teaching and Teacher Education.

Hobson, A. J., & Ashby, P. (2012). Reality after teacher training.

Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. Review of Educational Research.

Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika*, 67(1), 4-26.

Juklová, Kateřina. *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje / Kateřina Juklová*. -- Vyd. 1. -- Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. -- 177 s. Vydavatel: Univerzita Hradec Králové ISBN 978-80-7435-266-9.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2019). Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějícího učitele. Praha. Dostupné na: <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/petina-ucitelu-zahajuje-praxi-bez-uvadejiciho-ucitele>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2020). Koncepce profesního rozvoje učitelů v ČR. Dostupné na: www.msmt.cz.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Projekt SYPO. Dostupné na: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Ves_prirucka.pdf

OECD (2020). *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing.

Píšová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386-407.

Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*, 3. přepracované a aktuální vydání. Praha. Portál.

Riazi, A. M. (2016). *The Routledge Encyclopedia of Research Methods in Applied Linguistics*. London: Routledge.

Smith, K., Ulvik, M., & Helleve, I. (2019). *Lessons Learned from Novice Teachers – An International Perspective*. Brill.

Stará, Jana - Wildová, Radka - Popelková, Šárka. The Teaching Profession from the Perspective of Novice Primary School Teachers - Responsibility and Joy. *Pedagogika*. 2020, 70 (4), 614-639. ISSN 0031-3815. DOI 10.14712/23362189.2020.1687.

Stewart, T. T., Jansky, T. A. (2022). Novice teachers and embracing struggle: Dialogue and reflection in professional development.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Svobodová, D. (2013). *Zásady a techniky profesního doprovázení*. Opava. Slezská univerzita v Opavě

Vašutová, Jaroslava (autor statě): Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. [Qualification for new roles of teachers]. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Sborník z celostátní konference. 1. díl., edit.: Walterová, Eliška, Praha, Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2001, s. 19-46, ISBN: 80-7290-059-5, stať ve sborníku z konference.

Vašutová, Jaroslava (autor statě): *Obraz charakteru profese učitele v současnosti*. [The picture of teaching profession character at the present]. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí u příležitosti 10. výročí vzniku Ostravské univerzity. Sborník příspěvků., edit.: Lukášová-Kantorková, Hana - Květoň, Pavel, Ostrava, Ostravská univerzita - Pedagogická fakulta, 2001, s. 95-99, ISBN: 80-7042-181-9, stať ve sborníku z konference.

Veselá, J. (2019). Podpora začínajících učitelů ve školní praxi. *Pedagogická orientace*.

Vítečková, M., & Gadušová, Z. (2014). Teachers Professional Induction in the Czech Republic and Slovakia. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 1131-1137.

Vítečková, Miluše. Začínající učitel jeho potřeby a uvádění do praxe / PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D. Brno Paido, 2018 ISBN 978-80-7315-269-7.

Wernerová, J. (2013). Hodnocení profesní přípravy studentů učitelství a jejich postoje k profesi. E-pedagogium, 2013(3), 24-37.

Seznam příloh

Příloha 1 – Otázky rozhovoru na začátku školního roku

Příloha 2 – Otázky rozhovoru na konci školního roku

Příloha 1 – Otázky rozhovoru na začátku školního roku

Informace o respondentovi

Předchozí pedagogická zkušenost:

Typ školy:

Počet žáků ve třídě:

Pedagogičtí pracovníci ve třídě:

Dotazník č. 1 – začátek školního roku

1. Jak se cítíte ve vztahu k řízení třídy? Jaká jsou vaše očekávání ohledně práce s žáky, včetně žáků se speciálními potřebami?
2. Jakou podporu očekáváte v oblasti hodnocení žáků a práce s hodnocením v první třídě?
3. Jak vnímáte důležitost spolupráce s rodiči žáků? Jaká jsou vaše očekávání od těchto interakcí?
4. Máte specifické oblasti, ve kterých se necítíte jistí? Jak očekáváte, že si s nimi poradíte?
5. Jaké jsou vaše hlavní očekávání od prvního roku praxe?
6. Jaké výzvy si myslíte, že vás čekají během prvního roku?
7. Na škále 1–5, jak jste se cítili připraveni na vstup do praxe po ukončení vašeho pedagogického studia? Svou odpověď okomentujte.

1: Vůbec nepřípraven/a

2: Spíše nepřípraven/a

3: Částečně připraven/a

4: Spíše připraven/a

5: Plně připraven/a

8. V jakých oblastech byste nejvíce ocenili podporu během prvního roku praxe?
9. Jaké jsou vaše největší obavy při nástupu do první práce jako učitel/ka?
10. Jakou podporu očekáváte od svého školního kolektivu a vedení?
11. Máte možnost účastnit se adaptačního programu nebo mentoringu na vaší škole?
Pokud ano, jaká je vaše očekávání od tohoto programu?
12. Jak vnímáte svůj vztah k učitelské profesi na začátku prvního školního roku?

Příloha 2 – Otázky rozhovoru na konci školního roku

Dotazník č. 2 – konec školního roku

1. Jak se změnilo vaše vnímání učitelské profese během prvního roku praxe?
2. Jaká byla pro vás největší výzva během prvního roku?
3. Na škále 1–5, jak se cítíte po prvním roce připraveni na další školní rok? Svou odpověď okomentujte.

 - 1: Vůbec nepřípraven/a
 - 2: Spíše nepřípraven/a
 - 3: Částečně připraven/a
 - 4: Spíše připraven/a
 - 5: Plně připraven/a
4. V jakých oblastech jste se cítili nejméně připraveni během prvního roku praxe?
5. Jak jste byli spokojeni s podporou, kterou jste obdrželi během prvního roku?
6. Pokud jste se účastnili adaptačního programu nebo mentoringu, jak hodnotíte jeho přínos?
7. Jak se změnila vaše obava, které jste měli na začátku roku?
8. Jak se zpětně díváte na svou schopnost řídit třídu? Byly vaše očekávání naplněna?
9. Jak se změnil váš přístup k hodnocení žáků během prvního roku? Jak jste se naučili vyvažovat spravedlnost a motivaci?

10. Jak byste hodnotili své zkušenosti se spoluprací s rodiči? Kde vidíte prostor pro zlepšení?
11. Jak byste popsali celkový dopad podpory ze strany mentorů, vedení a kolegů na váš profesní rozvoj? Jak by mohla být tato podpora lepší?
12. Jak vnímáte svůj vztah k učitelské profesi po prvním roce praxe?
13. Kdybyste mohli změnit jednu věc na svém prvním roce v praxi, co by to bylo a proč?
14. Jaké jsou vaše plány do dalšího školního roku?