Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Spolupráce začínajících a uvádějících učitelů
Cooperation between the beginning teacher and the introducing teacher

Eliška Mužíková

Vedoucí práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.
Studijní program: Učitelství pro základní školy
Studijní obor: Učitelství pro I. st. ZŠ

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma Spolupráce začínajících a uvádějících učitelů potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 1. července 2024

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce, paní doktorce Tereze Krčmářové, za všestrannou pomoc, množství cenných a inspirativních rad, podnětů, doporučení, připomínek.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zaměřuje na spolupráci mezi začínajícími a uvádějícími učiteli na primárních školách. Cílem práce je analyzovat, jakým způsobem je tato spolupráce realizována, jaké formy spolupráce a mentorství jsou z pohledu začínajících učitelů nejefektivnější a jaké výzvy a překážky v tomto procesu existují. Výzkum byl proveden metodou rozhovorů a dotazníků mezi začínajícími a uvádějícími učiteli v českých školách. Výsledky ukazují, že efektivní podpora ze strany uvádějících učitelů má zásadní vliv na profesní rozvoj začínajících učitelů, jejich adaptaci do školního prostředí a celkovou spokojenost v profesi. Dále byly identifikovány klíčové faktory, které ovlivňují úspěšnost tohoto procesu, včetně kvalitního mentoringu, pravidelné komunikace a systematické podpory ze strany školního vedení.

KLÍČOVÁ SLOVA

Začínající učitel, uvádějící učitel, spolupráce, rozhovor, primární škola, profesní začátky, uvádění začínajících učitelů

ABSTRACT

This thesis focuses on the cooperation between beginning and introducing teachers in primary schools. The aim of the work is to analyze how this cooperation is implemented, which forms of collaboration and mentoring are most effective, and what challenges and obstacles exist in this process. The research was conducted using interviews and questionnaires among beginning and introducing teachers in Czech schools. The results show that effective support from mentor teachers has a crucial impact on the professional development of novice teachers, their adaptation to the school environment, and overall job satisfaction. Furthermore, key factors influencing the success of this process were identified, including quality mentoring, regular communication, and systematic support from school leadership.

KEYWORDS

Beginning teacher, introducing teacher, cooperation, interview, primary school, professional beginnings, induction of beginnig teachers

OBSAH

Úvod 8

1 Učitelé 10

1.1 Učitelé a jejich role 10

1.2 Učitelé v ČR 13

1.3 Učitelé základních škol 15

1.4 Kvalitní učitel jako standard moderního vzdělávání 17

2 Začínající učitel 19

2.1 Pojem začínající učitel 19

2.2 Potřeby začínajících učitelů 22

2.3 Problémy začínajících učitelů 24

3 Podpora začínajících učitelů 28

3.1 Pregraduální příprava začínajících učitelů 29

3.2 Adaptační období 31

3.3 Mentoring 33

4 Uvádějící učitel 35

4.1 Pojem uvádějící učitel 35

4.2 Role uvádějícího učitele 38

4.3 Přidělování uvádějícího učitele 40

Shrnutí teoretické části 41

5 Praktická část 44

5.1 Výzkumná otázka 44

5.2 Metodologie výzkumu 46

5.3 Předpokládané výsledky výzkumu 50

6 Zhodnocení dotazníku 53

6.1 Otázka č. 1 53
6.2 Otázka č.2 55
6.3 Otázka č. 3 57
6.4 Otázka č. 4 59
6.5 Otázka č. 5 61
7 Zhodnocení rozhovorů 63
7.1 Respondent 1 63
7.1.1 Profil respondenta 63
7.1.2 Vyhodnocení rozhovoru 63
7.2 Respondent 2 66
7.2.1 Profil respondenta 66
7.2.2 Vyhodnocení rozhovoru 66
7.3 Respondent 3 68
7.3.1 Profil respondenta 68
7.3.2 Vyhodnocení rozhovoru 68
7.4 Respondent 4 70
7.4.1 Profil respondenta 70
7.4.2 Vyhodnocení rozhovoru 70
7.5 Respondent 5 72
7.5.1 Profil respondenta 72
7.5.2 Vyhodnocení rozhovoru 72
8 Aspekty úspěšné adaptace 74
9 Vyhodnocení výsledků výzkumu 76
Závěr 79
Seznam použitých informačních zdrojů 81

Přílohy 85
Příloha č. 1 - Dotazník 85
Příloha č. 2 – rozhovory s respondenty 87
Rozhovor s respondentem 1 87
Rozhovor s respondentem 2 91
Rozhovor s respondentem 3 95
Rozhovor s respondentem 4 98
Rozhovor s respondentem 5 102
Příloha č. 3 – ukázka dekódování aspektů úspěšné adaptace 106

Úvod

Základní role učitele se v průběhu času nezměnila. Učitelé stále vedou žáky k osvojování si nových informací. Pokud se však o učitelství bude uvažovat spíše jako o povolání než jako o řemesle, začne se ukazovat složitost práce učitele. Odpovědnost učitele dnes přesahuje očekávání, že žáci budou následovat jeho vedení, což byla strategie používaná po staletí. Nyní se od učitelů očekává, že svým žákům nabídnou bohaté, jedinečné a na míru šité vzdělávací zážitky. Učení se již neomezuje pouze na prostředí třídy. Probíhá doma, v komunitě, ve fyzickém i digitálním světě vůbec. Zdrojem informací už nejsou jen knihy a běžné výukové materiály, informace jsou rozptýleny všude. Škola sice do jisté míry připravuje každého nově nastupujícího učitele na to, co ho čeká při nástupu do praxe, ale je velký rozdíl mezi tím, zda nově nastupující učitel má možnost opřít se o spolupráci s uvádějícím učitelem, nebo se musí s chodem a praxí školy, do které nastupuje tzv. „poprat" sám.

Tato diplomová práce se zaměřuje na spolupráci začínajících a uvádějících učitelů. Začínající učitelé se často setkávají s řadou výzev, které mohou ovlivnit jejich první roky ve školním prostředí. Efektivní podpora ze strany zkušenějších kolegů, uvádějících učitelů, může významně přispět k jejich profesnímu a osobnímu rozvoji.

V českém vzdělávacím systému se stále více zaměřuje pozornost na potřebu kvalitního uvádění začínajících učitelů do praxe. Tento proces je důležitý nejen pro zajištění hladké adaptace nových učitelů, ale také pro udržení vysoké úrovně kvality vzdělávání. Spolupráce mezi začínajícím a uvádějícím učitelem je klíčová pro budování pozitivního školního prostředí a pro podporu profesního růstu učitelů na počátku jejich kariéry.

Tato práce se zaměřuje na zkoumání tohoto důležitého aspektu ve vzdělávacím procesu. Cílem práce je analyzovat, jakým způsobem je tato spolupráce realizována, jaké formy spolupráce a mentorství jsou nejefektivnější a jaké výzvy a překážky v tomto procesu existují z pohledu začínajících učitelů na prvním stupni ZŠ.

Práce je strukturována do několika kapitol. V teoretické části bude definován pojem začínajícího a uvádějícího učitele, jejich role a odpovědnosti. Bude také představena problematika potřeb a problémů začínajících učitelů a význam podpory a mentorství v jejich

profesním rozvoji. Praktická část se opírá o empirický výzkum zaměřený na zkušenosti začínajících učitelů v českých školách. Výzkumná otázka se zaměří na vnímání podpory ze strany uvádějících učitelů a na identifikaci klíčových faktorů, které ovlivňují úspěšnost tohoto procesu. Téma této diplomové práce považuji za velmi aktuální a přínosné pro další zlepšování systému vzdělávání v České republice.

1 Učitelé

Učitel je významnou postavou ve vzdělávacím procesu, který nejen předává znalosti, ale také formuje hodnoty a dovednosti svých žáků. Učitelé působí jako průvodci, kteří podporují osobní a akademický rozvoj žáků a studentů. Jsou odpovědní za plánování a realizaci výuky, hodnocení pokroku žáků a vytváření pozitivního a inkluzivního prostředí pro učení. Dobrý učitel by měl mít obsáhlé znalosti ve svém oboru, vynikající komunikační dovednosti a schopnost znalosti předávat, motivovat a inspirovat studenty. Je také empatický a přizpůsobivý, schopný reagovat na individuální potřeby každého žáka. Tím učitelé hrají nezastupitelnou roli ve formování budoucích generací.

1.1 Učitelé a jejich role

Učitel je osoba pověřená nejen výukou, ale i výchovou, čímž ovlivňuje nejen akademický růst studentů, ale i jejich osobnostní a sociální vývoj. Učitelství zahrnuje zodpovědnost za předávání kulturního dědictví, formování etických a morálních hodnot, a podporu kritického myšlení a samostatnosti. Kromě výše zmíněného, by měl být učitel schopen empaticky rozpoznat jedinečné schopnosti každého studenta a pomáhat jim je rozvíjet. V kontextu současného vzdělávání je důležité, aby učitelé byli připraveni reflektovat a adaptovat se na měnící se potřeby společnosti a trhu práce (Strouhal, 2017). Průcha (2001) vidí učitele jako *„jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu. Učitel je profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“* (Průcha, 2001, s. 261).

Tato definice reflektuje rozmanitost rolí a funkcí, které učitelé zastávají v rámci vzdělávacího procesu, a zdůrazňuje jejich klíčový vliv na vývoj a vzdělání žáků či studentů. Průcha také zmiňuje, že samotná role učitele zahrnuje mnoho úkolů a očekávání spojených s výkonem učitelské profese. Dále Průcha (2001, s. 261) také uvádí: *„Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektově-objektové role v interakci se žáky a prostředím.“* Přesto se zaměřuje především na co nejjednodušší vymezení pojmu učitel a ve zkratce přibližuje i jeho nejdůležitější

povinnosti a role, do kterých se díky těmto povinnostem staví, a to především ve vztahu ke svým žákům.

Naproti tomu Vítečková (2018) se až do takové míry nezaměřuje na samotný pojem, ale co nejspecifičtěji se snaží definovat role učitele, a to z několika různých pohledů. Například z pohledu rodičů, či v rámci společenských změn. Zmiňuje a zdůrazňuje, že učitelovi možné role nelze unifikovat, tzn. nedají se plně sjednotit. Dále pak uvádí, že specifickým rolím učitelského povolání nelze do plné míry porozumět bez toho, abychom plně porozuměli kontextu školy. „*Převládající společenské trendy, které dávají nové zadání škole a proměňují charakter vyučování, budou zvýrazňovat nové stránky učitelovy profesionality. Klíčové bude také vymezení činností učitele, které se v konkrétním konceptu výuky stávají stěžejními a určují charakter školy i učitelovy role*“ (Vítečková, 2018, s. 20).

Termín učitel můžeme použít v širším slova smyslu k popisu každého, kdo předává znalosti nebo dovednosti v určité oblasti. V tomto pojetí slova může být učitelem kdokoli, kdo předává někomu mladšímu, nebo méně zkušenějšímu své nabyté znalosti a dovednosti. Je nutné také zmínit, že role učitele se zdá být velmi specifická, ale i přesto je velmi obtížné ji do detailu popsat. S rolí učitele je to totiž složité v tom, že se může lišit a proměňovat. A to nejen v závislosti na úrovni vzdělání a na vyučovaném předmětu, ale také na specifických požadavcích jednotlivých institucí.

Učitel je významnou postavou ve vzdělávacím procesu, který nejen předává znalosti, ale také formuje hodnoty a dovednosti svých žáků. Učitelé působí jako průvodci, kteří podporují osobní a akademický rozvoj žáků a studentů. Jsou odpovědní za plánování a realizaci výuky, hodnocení pokroku žáků a vytváření pozitivního a inkluzivního prostředí pro učení. Dobrý učitel by měl mít obsáhlé znalosti ve svém oboru, vynikající komunikační dovednosti a schopnost znalosti předávat, motivovat a inspirovat studenty. Je také empatický a přizpůsobivý, schopný reagovat na individuální potřeby každého žáka. Tím učitelé hrají nezastupitelnou roli ve formování budoucích generací.

V zahraniční literatuře je možné se dočíst, jak se vidí samotní učitelé, jaké si přisvojují role. Nejčastěji uvádějí, že jsou herci, dirigenti orchestru nebo zahradníci (Harmer, 2001). Podle výzkumu, který provedl v roce 2017 Rindu s učiteli anglického jazyka plní učitelé devět rolí, které je možné označit následovně: kontrolor, hodnotitel, organizátor/vedoucí,

pobídkář/motivátor, účastník, zdroj informací/informátor, facilitátor, demonstrátor a průvodce. Dále popisuje, že některé role mají přednost a učitel je uplatňuje nejčastěji, jako např. učitel jako kontrolor a učitel jako hodnotitel (Rindu, 2017). Podobně také Jonathan Harmer (2001) některé z nejčastějších učitelských rolí zmiňuje: kontrolor, podporovatel, informátor, hodnotitel, organizátor, účastník a tutor. Ovšem také uvádí, že „*má větší smysl popisovat různé učitelské role a popisovat, k čemu jsou užitečné než hodnotit jejich efektivitu*.“ (Harmer, 2001, s. 108).

1.2 Učitelé v ČR

V České republice mají učitelé klíčovou a nezastupitelnou roli ve vzdělávacím systému. Jejich úkolem je přispívat k akademickému a osobnímu rozvoji studentů. Učitelé v České republice mají velký podíl na formování budoucnosti studentů. Už odmala totiž tráví české děti se svými učiteli poměrně velkou část všedních dní. S tím souvisí také fakt, že se učitelé zaměřují nejen na dosahování akademických úspěchů svých žáků, ale také na jejich osobní i sociální rozvoj.

Průběžně aktualizovaný podrobný popis vzdělávacího systému ČR, který je mimo jiné dostupný na webových stránkách evropské informační sítě (*Hlavní rysy vzdělávacího systému,* nedatováno) nás seznamuje nejen s organizační strukturou vzdělávání v České republice. Mimo jiné nás síť Euridice odkazuje také na zákon o pedagogických pracovnících z roku 2004 a jeho platné vyhlášky. Tento zákon nejen definuje roli učitele v prostředí České republiky, ale také nás seznamuje s kvalifikačními předpoklady učitelů, které musí učitelé v České republice splňovat pro výkon svého povolání. Podle tohoto zákona se učitel řadí mezi pedagogické pracovníky, protože vykonává přímou pedagogickou činnost. O pedagogických pracovnících říká zákon toto: „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu1) (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb*.“ (Zákon č. 563/2004 Sb., ČÁST I, HLAVA I, § 2).

U tohoto zákona ještě chvíli zůstaneme a blíže se podíváme na kvalifikační předpoklady pedagogických pracovníků, které jak už víme, upravuje zákon o pedagogických pracovnících, zjistíme že různí pedagogičtí pracovníci musí splňovat různé kvalifikační předpoklady. Všichni pedagogičtí pracovníci musí splňovat kvalifikační předpoklady z ČÁSTI II hlavy I, § 3 a těmi jsou plná svéprávnost, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a také prokázal

znalost českého jazyka. Tyto požadavky musí tedy splňovat všichni pedagogičtí pracovníci. Tento zákon také udává, jakým způsobem jednotliví pedagogičtí pracovníci získávají svou odbornou kvalifikaci. Učitelem se tedy nemůže stát kdokoliv, ale může se jím stát ten, kdo splní podmínky, které stanovuje zákon. Ten, kdo podmínky nesplňuje (většinou jde o kvalifikaci), se za určitých podmínek může učitelem stát, ale musí si kvalifikaci do určité doby doplnit.

Pro všechny učitele v české republice platí stejné kvalifikační požadavky, i přestože učitelé různých stupňů musí mít různou odbornou kvalifikaci. Když mluvíme o různých stupních vzdělávání pojďme si také vysvětlit co tím myslíme. Asi každý, kdo v České republice absolvoval povinnou školní docházku vám jako různé stupně zdělávání vyjmenuje mateřskou školu, základní školu, střední školu a vysokou školu. To je v zásadě pravda ale organizační struktura vzdělávání v České republice nezahrnuje pouze výše zmiňované. Na již citovaném webu Euridice můžeme ve druhé kapitole, která je nazvaná: „Organizace, správa a řízení“ najít úplnou vzdělávací soustavu v ČR. Dle tohoto webu můžeme do vzdělávací soustavy ČR zahrnout také konzervatoře, vyšší odborné školy, jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky, základní umělecké školy a různá školská zařízení. Všechny Školy od mateřských po vyšší odborné se řídí školským zákonem, který platí i pro základní umělecké školy, jazykové školy a školská zařízení. Tento zákon udává povinnost vzdělávání od 5 let věku dítěte. To označujeme jako povinné předškolní vzdělávání. V naprosté většině případů pak v 6 letech věku navazujeme povinnou školní docházkou, která trvá 9 let. Je ale nutné sdělit, že drtivá většina populace se vzdělává jak před dosažením věku pro povinné předškolní vzdělávání, tak po dokončení povinné školní docházky. O navazujících možnostech vzdělávání ale v této práci mluvit nebudeme, protože nemají pro náš výzkum žádný přínos.

1.3 Učitelé základních škol

Základním pilířem práce učitele základní školy je podle Rámcového vzdělávacího programu (*RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání,* nedatováno) schopnost efektivně vést vzdělávací proces ve třídě. Učitelé mají za úkol plánovat a organizovat výuku podle stanovených osnov a tematických plánů. Zajišťují výuku různých vzdělávacích oblastí a předmětů, s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí u žáků. Diferencovaný přístup je podstatným principem, který umožňuje učitelům reagovat na individuální potřeby žáků a podporovat jejich osobní růst.

Jednou z hlavních rolí učitele je analyzovat věkové a individuální potřeby žáků a poskytovat jim profesionální péči, výchovu a vzdělávání odpovídající jejich individuálním schopnostem. Učitelé realizují jak individuální, tak skupinové vzdělávací aktivity, které cíleně přispívají k rozvoji dovedností, znalostí a postojů u žáků. Projektování vhodných vzdělávacích aktivit a uplatňování diferencovaných metod jsou klíčovými komponenty práce učitele. Součástí učitelské práce je průběžné hodnocení žáků a poskytování jim zpětné vazby, která podporuje jejich další rozvoj. Učitelé sledují a vyhodnocují účinnost vzdělávacího procesu, identifikují úspěchy a oblasti ke zlepšení. Evaluace výsledků je klíčovým prvkem kontinuálního zdokonalování vzdělávacích metod a strategií.

Učitelé vytvářejí bezpečné a podpůrné prostředí, kde se děti mohou cítit motivované a inspirované k učení. Podporují aktivní učení a rozvoj žáků jako celistvých osobností, tedy kritické myšlení, sociální dovednosti a morální hodnoty. Kromě toho učitelé spolupracují s rodiči a komunitou, aby zajistili komplexní rozvoj žáků. Pravidelně komunikují s rodiči ohledně pokroku jejich dětí a podílejí se na adaptačním procesu nových žáků. Partnerství mezi školou a rodinou je zásadní pro úspěch vzdělávacího procesu.

Jako další aspekt učitelské role je kontinuální profesní rozvoj a sebevzdělávání. Učitelé se účastní odborných seminářů, kurzů a dalších aktivit zaměřených na zdokonalení svých pedagogických dovedností a znalostí. Sledují nové trendy ve vzdělávání a aplikují moderní přístupy do své praxe. Všechny tyto aktivity jsou příležitostí sdílet zkušenosti s kolegy, získávat nové dovednosti a diskutovat o nejnovějších trendech ve vzdělávání. Důležitá je i sebereflexe a vlastní hodnocení, které učitelům umožňuje identifikovat oblasti pro zlepšení a rozvíjet své silné stránky.

Celkově je role učitele na základních školách velmi náročná, avšak zároveň naplňující a důležitá pro společnost. Učitelé mají zásadní vliv na rozvoj a formování budoucích generací, a jejich práce je určujícím faktorem úspěchu vzdělávacího systému. Právě díky jejich angažovanosti a kompetencím je možné zajistit kvalitní vzdělání a podporovat individuální rozvoj každého žáka.

1.4 Kvalitní učitel jako standard moderního vzdělávání

Otázkou, kdo je dobrým, tedy kvalitním učitelem se zabýval už Platón. Sofista odpovídá jednoznačně – „*dobrý učitel je ten, kdo způsobí, že se po lekcích strávených v jeho péči vracíme domů vždy o něco lepší, než jakými jsme byli před jeho působením*“ (Prótagoras, s. 318 a in Strouhal, 2017).

Jak uvádí Kotásek (1991, s. 11), "*s odbornou a lidskou kvalitou učitelů stojí a padá kvalita školství*". Nicméně pojem kvalitní učitel není snadné jednoznačně charakterizovat. Odborná pedagogická literatura se často zaměřuje na koncept kvalitního učitele nebo efektivního učitele. Tyto pojmy popisují pedagogy, kteří projevují vysokou úroveň profesionality a schopností, jež vedou k pozitivním výsledkům ve vzdělávání žáků či studentů. Podle některých zahraničních zdrojů kvalitní učitelé vytvářejí dynamické a inkluzivní třídy, kde se podporuje kritické myšlení, kreativita a spolupráce. Uvědomují si důležitost sociálně-emočního učení a pěstují ve třídě pozitivní prostředí, které podporuje pohodu a zapojení žáků (Hanushek a Rivkin, 2010).

Spilková a Wildová (2014) se ve svém článku charakterizují kvalitního učitele jako osobu s odpovídající odbornou kvalifikací pro výkon pedagogické činnosti. Autorky zmiňují, že vzdělávací systém trpí nedostatkem kvalifikovaných učitelů, což může negativně ovlivnit kvalitu výuky a vzdělávání žáků. Článek zdůrazňuje, že kvalitní učitel by měl mít formální pedagogické vzdělání a odpovídající akademickou přípravu, která mu umožní účinně vést výuku a plnit své pedagogické povinnosti. Ale zároveň by měl být schopen motivovat a inspirativně vést žáky, porozumět jejich individuálním potřebám a efektivně komunikovat. Spilková a Wildová (2014) také zdůrazňují, že právě empatie, profesionální etika a schopnost reflexe jsou další důležité vlastnosti kvalitního učitele, které by měly být vyzdvihovány. Tyto vlastnosti, dle autorek, pomáhají učiteli budovat pozitivní vztahy se studenty, podporovat jejich tak rozvoj. V neposlední řadě tyto vlastnosti pomáhají vytvářet podnětné prostředí pro učení.

Tato charakteristika souzní se zahraničními zdroji, kde se uvádí, že kvalitní učitelé se vyznačují nejen zvládnutím učební látky, ale také schopností inspirovat, zaujmout a podpořit studenty. Používají inovativní výukové strategie, efektivně využívají technologie a přizpůsobují své metody různým potřebám žáků, čímž zajišťují, že každé dítě má možnost

uspět. Uvědomují si důležitost sociálně-emočního učení a pěstují ve třídě pozitivní prostředí, které podporuje pohodu a zapojení žáků (National University, 2023). Kvalitní učitelé se celoživotně vzdělávají a vyhledávají příležitosti k růstu prostřednictvím seminářů, vzájemné spolupráce a dalšího vzdělávání. Tento závazek k profesnímu růstu jim zajišťuje, že zůstávají v obraze v oblasti pedagogického výzkumu a osvědčených postupů, což jim umožňuje poskytovat výuku nejvyšší kvality (Darling-Hammond et al., 2017).

Nelezením kritérií, pro to abychom mohli učitele označit za kvalitního, se zabývali už starověcí filozofové. Jednotná kritéria se nám nepodaří najít nejspíš nikdy. I tak, se ale můžeme pokusit charakterizovat kvalitního učitele na základě výše zmíněných textů. Celkově bychom tedy mohli říci, že kvalitní učitel je ten, kdo má odpovídající odbornou kvalifikaci, ovládá výborně vyučovanou látku a disponuje pedagogickými dovednostmi pro efektivní výkon své profesní činnosti, a zároveň je schopen být empatický, reflektivní a profesionální ve svém přístupu ke svým žákům a výuce. A co je vůbec nejdůležitější měl by ve svých studentech vyvolávat pocit, že díky výuce se stávají lepší verzí sebe sama a motivovat je tak k dalšímu vzdělávání a prohlubování svých znalostí.

2 Začínající učitel

Začínající učitel je pedagog, který právě dokončil své formální vzdělání a vstupuje do své první profesionální role ve školství. Tito učitelé často přinášejí do školy nové perspektivy a inovativní nápady, ale zároveň čelí výzvám spojeným s přechodem z teorie do praxe. Začínající učitelé musí zvládnout různé stránky učitelské profese, včetně řízení třídy, plánování a realizace výuky, hodnocení žáků a komunikace s rodiči. Potřebují také čas a podporu k adaptaci na školní kulturu a k budování profesionálních vztahů s kolegy a žáky. Důležitou součástí jejich rozvoje je mentorství a kontinuální vzdělávání, které jim pomáhají zlepšovat jejich pedagogické dovednosti a sebevědomí v roli učitele.

2.1 Pojem začínající učitel

Pokud otevřeme pedagogický slovník a budeme v něm hledat pojem „Začínají učitel“ hned na nás vykoukne tato definice: „*Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost a je na začátku své profesní dráhy“* (Průcha, 2001, s. 306). Podle Průchy je tedy začínající učitel absolventem pedagogické školy, který je ale v naprostých začátcích své učitelské kariéry. Jedná se tedy o učitele začátečníka, který nemá žádné pedagogické zkušenosti. Ty teprve postupně získá po nástupu do praxe. Je však nutné zmínit, že Průchova publikace není z nejaktuálnějších a také se nezabývá přímo problematikou začínajícího učitele. Této problematice se blíže věnuje Vítečková (2018), která definuje začínajícího učitele tímto způsobem: „*Jde o učitele v adaptačním období, které definujeme jako období začátku profesní dráhy učitele, jako dobu, kdy je učiteli poskytována podpora vedením školy, nebo v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí*“ (Vítečková, 2018, s. 27).

Vítečková tedy říká, že začínající učitel je jedinec, který je ve fázi počátku své pedagogické kariéry. To zahrnuje učitele, kteří právě ukončili své pedagogické studium a začínají svou první profesní zkušenost, ale také ty z učitelů, kteří do školství nastupují z jiných profesí, nebo se do školství vracejí po kariéře v jiných oborech. V tomto pohledu na problematiku začínajících učitelů se Vítečková i Průcha shodují, ovšem pojetí Vítečkové umožňuje širší výklad.

Vítečková (2018) upozorňuje na fakt, že velmi často na školách vyučují například studenti posledních ročníků vysokých škol. Ti, ale patřičné vzdělání stále nemají. Také uvádí, že samotná pedagogická zkušenost začínajících učitelů je diskutabilní. Protože studenti učitelských oborů v rámci svého studia absolvují různé praxe a také mohou mít pedagogickou zkušenost z vedení volnočasových aktivit pro děti. Do definice začínajícího učitele tedy nemůžeme zahrnout jeho ukončené vysokoškolské vzdělání. Stejně tak je možné polemizovat o chybějící pedagogické zkušenosti začínajících učitelů. V tomto případě Vítečková argumentuje tím, že v rámci svého studia studenti musí docházet na praxe. Na těch se více či méně střetávají s realitou učitelské profese a získávají své první pedagogické zkušenosti. Dále mnozí studenti mají pedagogické zkušenosti s dětmi díky volnočasovým aktivitám. Nelze tedy podle ní tvrdit, že začínajícím učitelům zcela chybí pedagogická zkušenost. Za mnohem podstatnější považuje druhou část Průchovy definice o začátku profesní dráhy učitelů. V tomto směru se oba pohledy na začínající učitele potkávají, ovšem rozchází se v tom, jak dlouhé období za začátek kariéry považují.

Průcha (2001) uvádí, že období, kdy lze učitele označit za začínajícího není možné přesně ohraničit a sám stanovuje dobu, kdy učitele vnímáme jako začátečníka, na dobu pěti let. Vítečková (2018) spojuje výkon pedagogické profese se školním rokem a rozhodla se tedy definovat dobu, po kterou je učitel vnímán jako začínající, na období prvního roku jeho pedagogické praxe.

V zahraniční literatuře je označení začínající učitel pojímán ve větší šíři a není také jednoznačně definován. Termín začínající učitel označuje celou řadu osob. Označováni jsou tak samozřejmě jedinci, kteří vstupují do učitelské profese přímo z vysoké školy. Dále jsou to noví učitelé, kteří přicházejí ze oblasti podnikání, či jiného typu zaměstnání, nebo jsou to lidé, kteří se rozhodli pro kariéru učitele po výchově vlastních dětí. Často jsou tito lidé bez pedagogického vzdělání a učí se učit během práce. Ovšem zajímavé je, že mezi začínající učitele řadí i zkušené pedagogy, pokud tito přecházejí na novou školu, nebo učitele, kteří ze školství odešli a po určité době zvolili návrat. Za začínající učitele jsou považovaní učitelé, kteří jsou v profesi prvním až třetím rokem (Provasnik a Dorfman, 2005).

V této části je také potřeba definovat pojem začínající učitel pro potřeby této práce. Začínajícím učitelem je v této práci chápán pedagog, který má ukončené vysokoškolské

vzdělání, nebo je v posledním ročníku studia. Zároveň nemá praxi déle než tři roky včetně studijní a v rámci své pedagogické činnosti působí jako třídní učitel.

2.2 Potřeby začínajících učitelů

Začínající učitelé jsou velmi specifickou skupinou pedagogů a jako takoví mají často jedinečné potřeby. Ujasněme si nyní, že naplňování a uspokojování těchto potřeb ovlivňuje nejen profesní růst začínajících učitelů, ale také celkovou spokojenost a motivaci k dalšímu vzdělávání. Mnoho autorů uvádí, že nástup do praxe je velmi citlivé období. A úspěšné zvládnutí tohoto období je naprosto zásadní pro další profesní rozvoj i pro celkovou spokojenost v profesi. Začínající učitelé potřebují intenzivní podporu a vedení, aby se úspěšně začlenili do školního prostředí. Podstatnou potřebou je kvalitní mentorství od zkušených učitelů, kteří poskytují praktické rady a emocionální podporu. Dále je nezbytné, aby měli přístup k profesionálnímu rozvoji, který zahrnuje školení a semináře zaměřené na pedagogické dovednosti a řízení třídy. Začínající učitelé rovněž potřebují dostatek času na přípravu výuky a reflexi své praxe. Podpora ze strany kolegů a vedení školy, stejně jako pozitivní školní klima, jsou také zásadní pro jejich profesní růst a osobní pohodu.

Výzkum Hanušové a Píšové (2017), zkoumá potřeby začínajících učitelů, kteří váhají mezi setrváním v profesním prostředí a jeho opuštěním. Tento výzkum poukazuje na faktory, které výrazně ovlivňují spokojenost začínajících učitelů a přímo tak rozhodují o jejich setrvání v profesi. Mezi tyto zásadní potřeby dle nich patří podpora a mentorské vedení, kvalitní pedagogická příprava, možnosti profesního rozvoje, podpora v řízení stresu a zajištění pozitivního pracovního prostředí. Tyto potřeby Hanušová a Píšová vnímají jako kritické pro profesní pohodu a dlouhodobou angažovanost začínajících učitelů. Podle autorek právě identifikace těchto potřeb poskytuje základ pro navrhování podpůrných programů, které budou odpovídat potřebám začínajících učitelů a podpoří jejich úspěch ve výuce.

Oproti Hanušové a Píšové (2017) vnímá Vítečková (2018) potřeby začínajících učitelů trochu jinak. Vítečková zkoumá potřeby začínajících učitelů a jejich vliv na profesní rozvoj a osobní pohodu. Vítečková se s Píšovou a Hanušovou shoduje na tom, že naplňování potřeb může motivovat začínající učitele k dalšímu vzdělávání, a hlavně k setrvání v profesi. Vítečková si však není jistá, zda si začínající učitelé dokáží uvědomovat své reálné potřeby. Dle jejího názoru dochází ke zvědomování těchto potřeb až na základě postupného začleňování do praxe. Tuto definici opřela Vítečková o výzkum, ve kterém díky dotazníku

zjišťovala, co začínající učitelé skutečně potřebují. Na základě tohoto výzkumu zjistila, že začínající učitelé jsou sebejistí ve své práci, což pozitivně ovlivňuje jejich životní spokojenost a vztahy s ostatními. Autorka také uvádí, že vyšší sebehodnota vede k lepším výsledkům ve vzdělávání a celkové pracovní spokojenosti. Jako nejproblematičtější oblast začínajících učitelů označila rozvíjení vlastních metodických a didaktických dovedností. Stejně tak, dle Vítečkové potřebují začínající učitelé zlepšovat své jednání v situacích, kdy dochází ke konfliktu, nebo jinak vyhrocené situaci.

Podobné potřeby se objevují i v zahraničních zdrojích, ale je vhodné zmínit z uváděných potřeb začínajících učitelů náročný kontext v práci s profesní identitou. Zaškolení je proces uvedení začínajících učitelů do jejich nových rolí učitelů a členů školní organizace. Uvádějící období učitelů představuje klíčovou fázi s ohledem na jejich další kariéru. V tomto období si utvářejí zejména svou profesní identitu, konstruují profesní praxi a rozhodují se v profesi zůstat nebo odejít (Feiman-Nemser, 2001). I když v přípravném vzdělávání učitelů dochází k nárůstu práce s identitou, v adaptačních programech je tomu tak pouze výjimečně (Rogers a Scott, 2008). Většina programů, které jsou poskytovány začínajícím učitelům, se primárně zaměřuje na znalosti a dovednosti nezbytné pro výuku a v případě potřeby na poskytování emocionální podpory (Gold, 1996). Důraz byl a stále je kladen na podporu výuky, která také odráží omezený pohled na učitele a výuku charakterizovanou zaměřením na předávání znalostí. V důsledku toho není věnována pozornost rozvoji profesní identity učitelů. Rozvoj a udržování realistické a pozitivní profesní identity je však klíčovým prvkem pro efektivní přechod od přípravného vzdělávání učitelů k výuce během prvních let kariéry. Potřebu explicitně budovat práci s identitou v adaptačních programech stále více podporuje výzkum, který se zaměřuje na zkušeností začínajících učitelů (např. Pillen, Beijaard a Den Brok, 2013).

2.3 Problémy začínajících učitelů

Začínající učitelé čelí mnoha výzvám, které mohou ovlivnit jejich profesní růst a osobní pohodu. Jedním z hlavních problémů je nedostatek zkušeností, který často vede k nejistotě v oblasti řízení třídy a efektivní výuky. Začínající učitelé se musí rychle přizpůsobit dynamickému školnímu prostředí, což může být stresující a vyčerpávající. Také pracovní doba může začínajícího učitele poněkud překvapit. Pracovní doba učitele, ať už se jedná o začátečníka či nikoliv, se podle Podlahové (2004) může vyšplhat na 52 hodin týdně, přičemž je zde myšleno jak vyučování, tak i příprava na něj a administrativa, což je více než plný úvazek a pro začínající učitele je to po přechodu ze studia jistě velmi náročné. Přičemž stanovená týdenní pracovní doba (odpovídající tzv. „plnému úvazku“) je pro pedagogické pracovníky, jako pro všechny ostatní zaměstnance, určena § 79 odst. 1 zákoníku práce na 40 hodin týdně.

Touto problematikou se zabývá už Šimoník (1995). Autor se velmi specificky zaměřuje na nedostatky v práci začínajících učitelů a identifikuje několik oblastí, ve kterých začínající učitelé čelí pro ně zcela novým výzvám. Jedním z hlavních problémů je u začínajících učitelů nedostatek praktických zkušeností. Ačkoli začínající učitelé absolvovali teoretickou přípravu během svého vysokoškolského studia, Šimoník poukazuje na to, že praktické dovednosti získané během této přípravy často nestačí k efektivnímu zvládání reálných situací ve třídě. Tento nedostatek praktických zkušeností často vede k nejistotě a obavám z neznámých výukových situací. Dalším významným problémem je udržení kázně ve třídě. Mnoho nových učitelů nemá dostatečné zkušenosti a dovednosti pro efektivní zvládání nekázně a konfliktních situací mezi žáky. Tento nedostatek zkušeností s udržením kázně může vést k frustraci a bezmoci, což negativně ovlivňuje schopnost efektivně vyučovat a udržovat pozitivní atmosféru ve třídě (Šimoník, 1995).

Třetím nedostatkem, který Šimoník (1995) u začínajících učitelů vnímá je efektivní komunikace. Komunikace a spolupráce nejen s kolegy, ale i rodiči a žáky je oblastí, kde začínající učitelé často narážejí na problémy. Právě tyto nedostatečné komunikační dovednosti jsou častým zdrojem nedorozumění a konfliktům. Celkově tak neefektivní komunikace může zhoršit vztahy na pracovišti a ovlivnit celkovou atmosféru školy.

Čtvrtým nedostatkem je přemíra stresu. Je nutné zmínit, že práce učitele je spojena s vysokou úrovní stresu a pracovního zatížení, což může být pro nové učitele obzvlášť náročné. Mnozí z absolventů nejsou připraveni na rozsah administrativních povinností, přípravu na hodiny a hodnocení žáků. Nemluvě o tom, že začínající učitelé často nemají povědomí o strategiích, které pomáhají stres regulovat a zvládat. Nedostatek strategií pro zvládání stresu může vést k rychlému vyhoření a negativně ovlivnit jejich pracovní výkon a celkovou pohodu. Začínajícím učitelům nepomáhá ani fakt, že do praxe vstupují s přehnaným očekáváním. Začínající učitelé často vstupují do své profese s idealizovanými představami o tom, jak bude jejich práce vypadat. Tyto představy se rychle střetávají s realitou školního prostředí, které je často mnohem složitější a náročnější, než očekávali. Tento nesoulad mezi očekáváními a skutečností může vést k rozčarování a snížení motivace (Šimoník, 1995).

Šimoník ve své publikaci klade důraz na potřebu zlepšení pedagogické přípravy na vysokých školách, aby byli začínající učitelé lépe vybaveni pro praktické výzvy své profese. Pro autora je podstatné nedostatky pojmenovat a hledat způsoby, jak začínajícím učitelům poskytovat lepší podporu, abychom přispěli k jejich úspěšnému profesnímu rozvoji a ke zvýšení kvality vzdělávání. Také Podlahová (2004) upozorňuje na různé problémy, které musí začínající učitelé překonávat. Hned od prvních dnů v zaměstnání jsou, dle jejího názoru, učitelé nuceni vykonávat celou řadu učitelských povinností. Nemohou se soustředit pouze na výklad nové látky, ale musí také motivovat žáky, řešit problémy s kázní, zajišťovat bezpečnost žáků a vytvářet příznivé klima ve třídě. Dále musí sledovat postoje a zájmy žáků. Zmiňuje také fakt, že na rozdíl od jiných profesí nemá učitelství jasně definované cíle a hmatatelné výsledky. Tato nejistota může vést u začínajících učitelů k pocitům marnosti a zbytečnosti, které mohou přispívat k syndromu vyhoření. Mnohdy jsou učitelé také pověřováni činnostmi, na které nebyli během svého studia připravováni.

Jak Šimoník (1995), tak i Podlahová (2004) se shodují se v tom, že nedostatek praktických zkušeností je jedním z hlavních problémů začínajících učitelů. Oba uvádějí, že ačkoli začínající učitelé absolvovali teoretickou přípravu, praktické dovednosti získané během této přípravy často nestačí k efektivnímu zvládání reálných situací ve třídě. Podlahová navíc zmiňuje i povinnosti učitelů, na které nebyli připravováni. Oba vnímají riziko stresu

spojeného s povoláním učitele. Jejich pohledy se však rozcházejí v tom, jak vnímají konkrétní problémy začínajících učitelů. Šimoník (1995) se velmi specificky zaměřuje na problémy v komunikaci s kolegy, rodiči a žáky. Podle něj právě tyto nedostatečné komunikační dovednosti vedou k častým nedorozuměním a konfliktům, což může zhoršit vztahy na pracovišti a celkovou atmosféru školy. Naopak, Podlahová (2004) přináší jedinečný pohled na nejistotu spojenou s nedostatkem jasně definovaných cílů a hmatatelných výsledků v profesi učitele, což je aspekt, který Šimoník nezmiňuje. Celkově Šimoník i Podlahová poskytují cenné pohledy na problémy začínajících učitelů, přičemž se shodují v identifikaci nedostatku praktických zkušeností, problémů s udržením kázně a rizika vyhoření, ale rozcházejí se v důrazu na specifické oblasti jako je komunikace a nesoulad mezi očekáváními a realitou.

Vítečková (2018) uvádí, že profesní start učitelů je obzvláště specifický a komplikovaný z mnoha důvodů. Začínajícím učitelům nepomáhá ani fakt, že systém, ve kterém se pohybují, je často neustálený kvůli koncepčním a reformním změnám ve školství. Vítečková (2018) se tak navrací k myšlenkám Šimoníka (1995) a tvrdí, že navzdory tomu, že od té doby uplynulo více než čtvrt století, základní problémy začínajících učitelů zůstávají stejné. Dnešní učitelé stále vnímají svou pregraduální přípravu podobně a čelí obdobným výzvám. U jednotlivých problémů, které začínající učitelé zmiňují, je prostor pro diskusi. Například stížnosti na nadměrnou administrativu vnímá Vítečková jako přehnanou, protože zvládnutí běžné agendy je, dle jejího názoru, otázkou několika hodin praxe. Co se týče problémů s kázní, autorka uvádí, že některé aspekty dětského chování zůstávají konstantní. Klíčovou otázkou je, jakou roli by měl učitel dnes plnit, protože moderní učitel musí zastávat mnoho různých rolí a integrovat je do své osobnosti. Dalším problémem, který autorka vnímá je komunikace s rodiči. U té zmiňuje nejen nedostatečnou přípravu na spolupráci s rodiči žáků ale také zvýšenou kritičnost veřejnosti vůči školám a učitelům. V neposlední řadě zmiňuje, že problémy a potřeby začínajících učitelů odrážejí širší problémy celého vzdělávacího systému. Ty zahrnují narůstající administrativní zátěž, problémy s kázní a komunikací s rodiči, ale také jevy jako syndrom vyhoření nebo odchody z profese.

Šimoník (1995), Podlahová (2004) a Vítečková (2018) se shodují na tom, že začínající učitelé čelí řadě výzev, které mohou negativně ovlivnit jejich profesní rozvoj a pohodu.

Shodně uvádějí, že nedostatek praktických zkušeností, problémy s udržením kázně, komunikací a přemíra stresu jsou hlavními tématy, která se v průběhu let opakují. Navzdory změnám ve vzdělávacím systému zůstávají tyto problémy stále aktuální. Všichni vnímají jako podstatné zdůraznění potřeby lepší pedagogické přípravy na vysokých školách a také systematickou podporu začínajících učitelů. Jsou také ve shodě, že právě lepší příprava budoucích učitelů a také průběžná podpora začínajících učitelů je nejlepším způsobem, jak začínajícím učitelům s jejich problémy pomáhat a překonat je.

3 Podpora začínajících učitelů

Podpora začínajících učitelů je komplexní proces, který zahrnuje kvalitní přípravu během studia, jasně definované adaptační období a aktivní mentoring. Tyto tři složky jsou zásadní pro úspěšnou integraci nových učitelů do školního prostředí a pro jejich dlouhodobý profesní růst. Zajištění této komplexní podpory začínajícím učitelům přispívá k vyšší kvalitě výuky a celkovému zlepšení vzdělávacího systému. Příprava začínajících učitelů začíná již během jejich studia na pedagogických fakultách. Kvalitní pedagogická příprava je základem, který učitelům poskytuje teoretické znalosti a praktické dovednosti potřebné pro výkon jejich povolání. Během studia by měli mít studenti možnost absolvovat dostatečné množství praxe, kde si mohou vyzkoušet teoretické poznatky získané studiem v reálném školním prostředí. Kromě toho je důležité, aby studenti byli seznámeni s moderními vzdělávacími metodami a technologiemi využitelnými při výuce, aby jim umožnily připravit se na výzvy současného vzdělávacího systému.

Po ukončení studia by mělo následovat adaptační období, které je důležité pro úspěšné začlenění začínajících učitelů do školního prostředí. V tomto období je podstatné, aby se novým učitelům dostalo podpory jak ze strany školy, tak i od svých nových kolegů. Škola, která přijímá nové učitele, by měla mít vypracovaný jasně definovaný adaptační program, který zahrnuje podstatné informace pro nastupujícího učitele (např. seznámení se školní kulturou, administrativními postupy a jaké je očekávání školy v oblasti výuky a hodnocení žáků). Adaptační období by mělo být dostatečně dlouhé, aby se začínající učitelé dokázali plně aklimatizovat a získat potřebné zkušenosti.

Jedním z nejdůležitějších aspektů podpory začínajících učitelů je mentoring. Zkušený mentor poskytuje nováčkovi cenné rady, zpětnou vazbu a emocionální podporu. Mentor by měl být k dispozici pro konzultace, návštěvy hodin a poskytování zpětné vazby. Mentoring by měl být především pravidelný, aby noví učitelé měli zpětnou vazbu ke své praxi a mohli tak korigovat své případné chyby a rozvíjet své dovednosti. Mentor by také měl podporovat začínající učitele v jejich profesním růstu motivací k dalšímu vzdělávání.

3.1 Pregraduální příprava začínajících učitelů

Strouhal a Koťa nastiňují, že je důležité si v souvislosti se vzděláváním budoucích učitelů klást otázky: „*Jak je dnes formulováno a kam je situováno těžiště role vzdělavatelů budoucích učitelů? Z jakých skrytých předpokladů se odvíjejí dnešní možnosti vzdělávání budoucích učitelů v univerzitním prostoru?*“ (Strouhal, 2017, s. 14).

Autoři zmiňují, že ti, kdo vzdělávají budoucí učitele, mají nelehký úkol, neboť právě na nich závisí obraz školy budoucnosti. Uvádí, že zrovna učitelé budoucích učitelů jsou pro své studenty vzorem a ukazují svým žákům, jak chápat učitelské povolání. Právě od svých učitelů můžou budoucí pedagogové okoukat myšlenkové postupy, pracovní návyky a také od nich převzít hodnoty, na kterých po absolvování postaví svou vlastní praxi. Strouhal s Koťou se tímto způsobem snaží nastínit ideální model přípravy budoucích učitelů. Uvědomují si nelehkou situaci vzdělávání budoucích učitelů. Ta dle jejich názoru klade vysoké nároky edukace a aktuálních výchovných témat školního prostředí, které vychází z velmi rychlých společenských proměn. Přípravu budoucích učitelů vnímají jako proces, který je velmi silně ovlivněn osobností těch, kteří vzdělávají budoucí učitele.

Nálepová (in Kolektiv autorů, 2019) se na pregraduální přípravu učitelů také dívá z pohledu procesu, ale zaměřuje se především na instituce, které vzdělávají budoucí učitele. Zmiňuje, že již od konce 20. století se ve společnosti vedou diskuse o kvalitě přípravy budoucích učitelů. Upozorňuje, že navzdory tomu, že učitelské studium je v dnešní době nabízeno na různých typech fakult, jsou mezi jednotlivými studijními programy rozdíly v náplni studia. Tyto rozdíly se objevují nejen ve složení, ale také v realizaci pedagogicko-psychologické složky učitelské přípravy a v hodinové dataci oborově didaktických disciplín. Dle Nálepové (2019) jsou nevětší rozdíly mezi školami v délce pedagogických praxí. Nejen, že se počet hodin pedagogických praxí liší, ale také celková hodinová dotace těchto praxí je v ČR pouze zlomkem toho, co absolvují studenti stejných oborů v zahraničí. Učitelé, kteří po absolvování studia nastoupí do praxe, si stěžují na nedostatečnou přípravu na profesi učitele se všemi povinnosti, které tato práce obnáší.

Vítečková (2018) dále upozorňuje na důležitost přípravy studentů na jejich celoživotní vzdělávání. Za zcela zásadní považuje budování profesní identity u studentů, která by měla být rozvíjena za pomoci konstruktivistických přístupů. Studenti učitelství by se měli naučit

techniky k lepšímu zvládání stresu a obecně by, dle jejího názoru, měla pregraduální příprava vycházet z aktuálních potřeb praxe, kterou bude reflektovat.

3.2 Adaptační období

Matonoha (Matonoha in Kolektiv autorů, 2019) zastává názor, že v současné době je potřeba si každého nového učitele vážit, a to z mnoha různých důvodů. Právě z tohoto důvodu považuje adaptační období za zcela zásadní. Matonoha (2019) opírá své názory o zkušenosti ze svého pracoviště. Díky těmto zkušenostem upozorňuje na určité faktory, kvůli kterým považuje adaptační období za nutnost. Tím prvním je to, že každá škola má svou specifickou atmosféru a klima, na které si nový učitel musí zvyknout. Druhým faktorem je velmi rychlý technologický vývoj, na který je potřeba reagovat rychleji než umožňuje RVP. V neposlední řadě Matonoha upozorňuje na přínos adaptačního období i pro školu samotnou. Díky nepodceňování tohoto období si škola může snadno a rychle ověřit osobní potenciál začínajícího učitele. Délka adaptačního období podle Matonohy se na jeho pracovišti odvíjí od schopností a zkušeností začínajících pedagogů. Uvádí, že toto období trvá celý jeden rok, případně déle. „*Z těchto i dalších specifických hledisek si nedovedu představit úspěšné zapojení nového pedagoga ve škole bez kvalitní práce jeho uvádějícího učitele*“ (Matonoha in Kolektiv autorů, 2019, s. 44).

V České republice je nově pojem adaptační období ukotvený přímo v zákoně č. 563/2004 Sb., ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Tento pojem vymezuje jeho nejnovější novela, která vychází ze vzdělávací strategie 2030+. V novele je adaptační období definováno takto: „*Právnická osoba vykonávající činnost školy podporuje začínajícího učitele po dobu jeho adaptačního období, a to zejména tím, že určí uvádějícího učitele. Adaptační období učitele je období od vzniku prvního pracovního poměru do skončení 2 let trvání pracovního poměru k právnické osobě vykonávající činnost školy. Adaptační období učitele se prodlužuje o dobu trvání celodenních překážek v práci, pro které učitel práci nekoná, pokud tyto překážky trvají nepřetržitě déle než 4 měsíce*“ (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Adaptační období učitele představuje velmi důležitou část profesní dráhy každého pedagoga. Toto období, často nazývané „induction phase“, je kritické pro rozvoj dovedností, získávání zkušeností a integraci do školního prostředí. Noví učitelé čelí mnoha výzvám, jako je zvládnutí učebního plánu, řízení třídy a budování vztahů s kolegy, studenty, učí se jednat s rodiči. Často je toto období provázeno pocity nejistoty a stresu, proto je důležité pro

začínajícího učitele pocit, že je v prostředí, kde je mu poskytována potřebná podpora, protože během adaptačního období se formují základy pro dlouhodobou profesní spokojenost a úspěch.

3.3 Mentoring

Mentoring je forma podpory, která zahrnuje systematické vedení méně zkušeného jednotlivce (mentee) zkušenějším kolegou (mentor) s cílem rozvíjet profesní a osobní dovednosti menteeho. Tento proces není jen formální záležitostí, ale jde o hlubší vzájemné poznání obou aktérů mentoringu, což posiluje pocit sounáležitosti a spolupráce ve škole. (Strouhal, 2017; Vítečková, 2018; Spilková, Zavadilová, 2021). Historie pojmu mentoring sahá až do starověkého Řecka, kde termín vznikl podle jména Mentór, který byl domácím učitelem a vychovatelem Telemacha, syna Odyssea. Mentór nejen vychovával a vzdělával Telemacha, ale také mu pomáhal přebírat odpovědnost za svůj život, překonávat překážky a provázel ho životem až do dospělosti. Tato historická postava dala jméno modernímu pojmu, který dnes znamená loajálního důvěrníka, průvodce, přítele a zkušeného rádcem (Burdová in Kolektiv autorů, 2019).

Mentoring by měl splňovat následující funkce. Učení dovednostem, které mentoři praktikují na denní bázi. Podpora mentorovaného, pokud se pokouší o novou praxi. Povzbuzování a ukazování pozitivní stránky pedagogické praxe. Poradenství ohledně pedagogické praxe. Přátelení se, možnost mentorovaného mít s kým svobodně mluvit (Gordon, 1998).

Jednou z hlavních výhod mentoringu je jeho pozitivní vliv na profesní růst a adaptaci začínajících učitelů. Mentoring pomáhá novým učitelům překonat počáteční nejistoty a zorientovat se v novém prostředí (Záleská, Juhaňák, Trnková, Šmahelová, 2019). Mentor poskytuje podporu při plánování hodin, řízení třídy, odborných rozhodnutích a vykonávání školních procedur. Tento proces také umožňuje sdílení zkušeností a pozorování praxe zkušenějších kolegů, což je klíčové pro profesní rozvoj (Kolektiv autorů, 2019). Další výhodou je posílení spolupráce a sounáležitosti v rámci školy. Mentoring vytváří prostředí, kde je kladen důraz na vzájemnou podporu a spolupráci mezi učiteli, což může vést ke zlepšení celkového školního klimatu (Strouhal, 2017). Externí mentoring, kdy mentor pochází z jiné školy nebo instituce, může přinést nové perspektivy a přístupy do školního prostředí. (Záleská, Juhaňák, Trnková, Šmahelová, 2019).

I přes své nesporné výhody může mít mentoring také své nevýhody. Jedním z potenciálních problémů je formalizace a byrokratizace tohoto procesu, která může vést k tomu, že mentoring ztratí svou původní účelnost a stane se jen formální záležitostí bez skutečného

přínosu (*Začínající učitel*, 2019, s. 42). „*Pokud není mentoring správně implementován, může dojít k ohrožení pocitu bezpečí menteeho, zejména pokud je součástí procesu hodnocení pro kariérní postup*“ (Kolektiv autorů, 2019, s. 47). Dalším rizikem je nedostatek kvalifikovaných mentorů. V některých školách může být těžké najít učitele s dostatečnými zkušenostmi a časem, kteří by byli ochotni se mentoringu věnovat (Vítečková, 2018). Navíc, pokud mentor a mentee nejsou dobře sladěni v osobnostech nebo pracovních stylech, může být celý proces méně efektivní.

Mentoring je významným nástrojem pro podporu profesního rozvoje a adaptace začínajících učitelů. Přináší řadu výhod, včetně podpory při pedagogické praxi, posílení spolupráce a zlepšení školního klimatu. Nicméně, jeho efektivita závisí na správné implementaci a kvalifikovanosti mentorů. Je důležité, aby mentoring nebyl pouze formální záležitostí, ale skutečně naplňoval svůj potenciál jako nástroj pro rozvoj a podporu učitelů. Výzvou zůstává zajistit, aby všichni učitelé měli přístup ke kvalitnímu mentoringu, který bude přínosem pro jejich profesní růst a osobní rozvoj (Kolektiv autorů, 2019; Strouhal, 2017; Vítečková, 2018).

4 Uvádějící učitel

Uvádějící učitel je zkušený pedagog, který hraje klíčovou roli v integraci a podpoře začínajících učitelů během jejich prvních let v profesi. Tento učitel pomáhá novým učitelům adaptovat se na školní prostředí, zvládnout pedagogické výzvy a rozvíjet profesionální dovednosti. Uvádějící učitel poskytuje praktické rady ohledně plánování a realizace výuky, řízení třídy a hodnocení žáků. Rovněž může poskytovat emocionální podporu, která je nezbytná pro zvládání stresu a nejistot, které začínající učitelé často pociťují. Dobře pracující uvádějící učitel vytváří bezpečné a podpůrné prostředí, ve kterém mohou noví učitelé otevřeně diskutovat o svých zkušenostech a získávat konstruktivní zpětnou vazbu. Kromě přímé podpory začínajícím učitelům uvádějící učitel také přispívá k vytváření pozitivní školní kultury a profesionální komunity. Tím, že sdílí své zkušenosti a osvědčené postupy, pomáhá zvyšovat celkovou kvalitu vzdělávání a podporuje kontinuální profesní růst v celé škole.

4.1 Pojem uvádějící učitel

Vymezení pojmu uvádějící učitel a vymezení jeho role lze nalézt v několika publikacích, které se touto problematikou zabývají. Uvádějící učitel je definován jako pedagog, který hraje klíčovou roli v integraci začínajících učitelů do školního prostředí, jejich odborném růstu a profesní socializaci. Vítečková (2018) ve své publikaci popisuje uvádějícího učitele jako průvodce, který začínajícímu učiteli pomáhá orientovat se v prostředí školy, administrativě a pracovních postupech. Může být vnímán jako korektor prvních kroků začínajícího učitele, poskytující podporu a vedení s cílem motivovat a inspirovat.

Podobně vnímá uvádějícího učitele Brodská, která zdůrazňuje důležitost role uvádějícího učitele při přijímání a začleňování nových kolegů. Uvádějící učitel by měl, podle ní, být spolehlivý, zodpovědný, loajální a odborně zdatný. Jeho hlavním úkolem je poskytovat podporu a pomoc začínajícím učitelům, což zahrnuje efektivní komunikaci, poskytování konstruktivní zpětné vazby a využívání mentorských a koučovacích principů (Brodská in Kolektiv autorů, 2019).

Kopáčová (2019) zdůrazňuje, že každý nový učitel by měl mít svého uvádějícího učitele, který poskytuje metodické vedení a podporu, a také mentora, který pomáhá s orientací ve školním vzdělávacím programu a filozofii školy. Tato kombinace umožňuje začínajícím učitelům lépe se integrovat do školního prostředí a rychleji získat potřebné dovednosti a znalosti (Kopáčová in Kolektiv autorů, 2019.). Význam mentorství a role uvádějícího učitele zmiňují také Spilková a Zavadilová (2021). Autorky poukazují na to, že uvádějící učitel nejen předává své zkušenosti a znalosti, ale také podporuje profesní růst začínajícího učitele prostřednictvím reflektivních praktik a vzájemného učení. Důležité je, aby mentorství nebylo vnímáno pouze jako formální role, ale jako skutečná partnerská spolupráce.

Naopak, některé studie poukazují na problémy spojené s touto rolí a jejím nesprávným uchopením. Například někteří uvádějící učitelé mohou svou roli chápat spíše jako kontrolní a hodnotící než podpůrnou. Tento přístup může vést k napětí a stresu u začínajících učitelů, kteří se mohou cítit více pod dohledem, než podporováni. Důležitý je také aspekt, jak uvádějící učitelé vnímají tuto svou roli. Vítečková říká, že pokud je funkce uvádějícího učitele považována za přítěž nebo nedoceněnou práci, může to negativně ovlivnit kvalitu podpory poskytované začínajícím učitelům. Naopak, pokud uvádějící učitelé přistupují k této práci zodpovědně. A roli uvádějícího učitele vnímají jako poctu a ocenění schopností, může to pozitivně ovlivnit motivaci a nasazení učitele v této roli (Vítečková, 2018).

Celkově lze konstatovat, že role uvádějícího učitele je klíčová pro úspěšnou integraci a profesionální růst začínajících učitelů. Efektivní uvádějící učitel by měl být nejen odborně zdatný a zkušený, ale také schopný poskytovat podporu a vedení prostřednictvím partnerského a reflektivního přístupu. Důležité je také, aby školy a vedení uznávaly a oceňovaly tuto práci, čímž podpoří motivaci a nasazení uvádějících učitelů (Kolektiv autorů, 2019).

Nově se s pojmem uvádějící učitel setkáváme i v zákoně o pedagogických pracovnících V zákoně se nyní vyskytuje nejen definice tohoto pojmu, ale také vymezení jeho role. Přesná denice tohoto pojmu tedy zní*: „Uvádějící učitel zejména metodicky vede začínajícího učitele po dobu jeho adaptačního období, průběžně a pravidelně s ním hodnotí jeho přímou*

pedagogickou činnost a výkon prací souvisejících s přímou pedagogickou činností a seznamuje ho s činností školy a s její dokumentací" (Zákon č. 563/2004 Sb.).

4.2 Role uvádějícího učitele

Jak už bylo zmíněno role uvádějícího učitele je zásadní pro úspěšnou integraci začínajících učitelů do školního prostředí. Uvádějící učitel působí jako průvodce, mentor a podpora, která začínajícím učitelům pomáhá zvládnout nároky jejich nové profese. V různých publikacích je role uvádějícího učitele popsána z různých úhlů pohledu, které dohromady poskytují komplexní obraz této významné pozice. Podle Vítečkové (2018) je uvádějící učitel někdo, kdo nenásilně koriguje první kroky začínajícího učitele, motivuje ho a poskytuje inspiraci. Tento pedagog by měl být optimistický a nápomocný, aby začínající učitelé získali pocit bezpečí a podpory ve svém novém prostředí. Důležité je, aby uvádějící učitelé byli schopni efektivně komunikovat a poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu. To zahrnuje také využívání mentorských a koučovacích technik, které podporují profesní růst začínajících učitelů prostřednictvím reflektivních praktik a vzájemného učení (Brodská in Kolektiv autorů, 2019).

Kopáčová zdůrazňuje, že každý začínající učitel by měl mít svého uvádějícího učitele, který poskytuje metodické vedení a podporu. Uvádějící učitel, podle ní, svému svěřenci také pomáhá s orientací ve školním vzdělávacím programu a filozofii školy, což umožňuje začínajícím učitelům lépe se integrovat do školního prostředí a rychleji získat potřebné dovednosti a znalosti (Kopáčová in Kolektiv autorů, 2019). V literatuře se objevuje i termín mentor, který je někdy používán jako synonymum pro uvádějícího učitele. Mentorství ovšem zahrnuje více než jen základní podporu – je to o vytváření partnerské spolupráce a vzájemném učení. Spilková a Zavadilová zdůrazňují, že uvádějící učitel by měl předávat své zkušenosti a znalosti, ale také podporovat profesní růst začínajícího učitele prostřednictvím reflektivních praktik (Spilková, Zavadilová, 2021).

Formální podporu a mentorování začínajících učitelů zmiňuje i Lukášová (2012). Ta říká, že formální podpora zahrnuje strukturované mentorování a oficiální schůzky, zatímco neformální podpora může zahrnovat každodenní rady a emocionální podporu. Efektivní uvádějící učitel by měl být schopen kombinovat obě tyto formy podpory tak, aby začínající učitelé měli k dispozici jak konkrétní rady a instrukce, tak i emocionální oporu a motivaci. Výběr uvádějícího učitele je kritický. Uvádějící učitel by měl být starší a zkušený kolega, který je schopen poskytnout nejen odbornou, ale i psychickou oporu. Je nezbytné, aby tento

učitel byl zodpovědně vybrán, protože ne každý pedagog má potřebné kvality a ochotu pomáhat začínajícím učitelům. V neposlední řadě je potřeba zmínit reflektivní praxi a její vliv na kontinuální rozvoj začínajících učitelů. Reflektivní praxe je velmi podstatnou součástí role uvádějícího učitele. Podpora reflektivního přístupu pomáhá začínajícím učitelům analyzovat své vlastní pedagogické postupy a hledat způsoby, jak se zlepšovat. Tento přístup přispívá k jejich kontinuálnímu profesnímu rozvoji a zvyšuje jejich schopnost adaptace na různé pedagogické situace (Spilková, Zavadilová, 2021).

Role uvádějícího učitele je nezbytná pro úspěšnou adaptaci začínajících učitelů do školního prostředí. Efektivní uvádějící učitelé přispívají k profesionálnímu růstu začínajících učitelů prostřednictvím reflektivní praxe a partnerského přístupu. Výběr a kvalifikace uvádějících učitelů jsou kritické faktory, které ovlivňují kvalitu podpory poskytované začínajícím učitelům a jejich úspěšnou integraci do pedagogické praxe (Kolektiv autorů, 2019).

4.3 Přidělování uvádějícího učitele

V období před rokem 1989 neexistovala v Československu systematická podpora pro začínající učitele ve formě uvádějících učitelů. Noví učitelé byli zpravidla ponecháni, aby se sami adaptovali na své pracovní prostředí, což často vedlo k vysoké míře stresu a odchodu z profese. Po roce 1989, s transformací školského systému, se začala více prosazovat myšlenka systematické podpory začínajících učitelů. Významnou roli hrály zahraniční inspirace a zkušenosti, které zdůrazňovaly potřebu institucionální podpory pro nově příchozí pedagogy (Lukášová, 2012). První kroky k zavedení systematického přidělování uvádějících učitelů byly učiněny na konci 90. let. Na Slovensku byla například v roce 1996 vydána vyhláška č. 42/1996 Z. z. o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov, která legislativně zakotvila roli uvádějících učitelů (Spilková, Zavadilová in Vítečková 2018) V České republice byl významný posun zaznamenán až s přijetím zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který formálně upravil pozici uvádějícího učitele a stanovil základní rámec pro jejich činnost (Vítečková, 2018).

V roce 2016 byl už systém přidělování uvádějících učitelů na školách v České republice více rozvinutý a systematizovaný. Výzkumy ukazují, že na většině škol (asi 87 %) je přidělování uvádějících učitelů běžnou praxí. Na základních školách je tento systém více zavedený než na středních školách a mateřských školách, kde je uvádějící učitel přidělován v menší míře (Hájková, 2016).

V současné době se, díky schválení novely zákona (č. 563/2004 Sb.), proces přidělování uvádějících učitelů sjednotil, aby měla všechna školská zařízení stejné podmínky. Momentálně platí, že uvádějícího učitele přiděluje vedení školy, a to každému učiteli, od jehož nástupu do praxe neuplynuly dva roky. Nepsaným pravidlem je, že uvádějící učitel by měl být hlavně zkušený mentor, který umí a dokáže mladého kolegu vyslechnout a podpořit. Není nutné, aby uvádějící učitel vyučoval stejné předměty jako jeho svěřenec, i když je to určitě nespornou výhodou (*RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2024).

Shrnutí teoretické části

V teoretické části bylo definováno, kdo je učitel. Učitel je významnou postavou ve vzdělávacím procesu, který nejen předává znalosti, ale také formuje hodnoty a dovednosti svých žáků. Je osobou pověřenou nejen výukou, ale i výchovou, čímž ovlivňuje nejen akademický růst studentů, ale i jejich osobnostní a sociální vývoj. Učitel je profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektově-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Termín učitel můžeme použít v širším slova smyslu k popisu každého, kdo předává znalosti nebo dovednosti v určité oblasti. V České republice musí učitelé splňovat pro výkon svého povolání zákonem dané požadavky: plnou svéprávnost, odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonávají, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a také prokázali znalost českého jazyka. Protože je práce zaměřená na učitele ZŠ, věnuje se jedna podkapitola také jim. Role učitele na základních školách velmi náročná, avšak zároveň naplňující a důležitá pro společnost. Učitelé mají za úkol plánovat a organizovat výuku podle stanovených osnov a tematických plánů. Mají zásadní vliv na rozvoj a formování budoucích generací, a jejich práce je určujícím faktorem úspěchu vzdělávacího systému. Na otázku, kdo je kvalitní učitel, není jednoznačná odpověď. Kvalitní učitelé se vyznačují nejen zvládnutím učební látky, ale také schopností inspirovat, zaujmout a podpořit studenty. Používají inovativní výukové strategie, efektivně využívají technologie a přizpůsobují své metody různým potřebám žáků, čímž zajišťují, že každé dítě má možnost uspět.

Začínající pedagog je učitel, který právě dokončil své formální vzdělání a vstupuje do své první profesionální role ve školství. Jedná se tedy o učitele začátečníka, který nemá žádné pedagogické zkušenosti, ale má často jedinečné potřeby. Mezi tyto zásadní potřeby patří podpora a mentorské vedení, kvalitní pedagogická příprava, možnosti profesního rozvoje, podpora v řízení stresu a zajištění pozitivního pracovního prostředí. Začínající učitelé čelí mnoha výzvám, které mohou ovlivnit jejich profesní růst a osobní pohodu. Jedním z hlavních problémů je nedostatek zkušeností, který často vede k nejistotě v oblasti řízení

třídy a efektivní výuky. Začínající učitelé se musí rychle přizpůsobit dynamickému školnímu prostředí, což může být stresující a vyčerpávající. Také pracovní doba může začínajícího učitele poněkud překvapit.

Podpora začínajících učitelů je komplexní proces, který zahrnuje kvalitní přípravu během studia, jasně definované adaptační období a aktivní mentoring. Tyto tři složky jsou zásadní pro úspěšnou integraci nových učitelů do školního prostředí a pro jejich dlouhodobý profesní růst. Zajištění této komplexní podpory začínajícím učitelům přispívá k vyšší kvalitě výuky a celkovému zlepšení vzdělávacího systému. Po ukončení studia by mělo následovat adaptační období, které je důležité pro úspěšné začlenění začínajících učitelů do školního prostředí. V tomto období je podstatné, aby se novým učitelům dostalo podpory jak ze strany školy, tak i od svých nových kolegů. Jedním z nejdůležitějších aspektů podpory začínajících učitelů je mentoring. Zkušený mentor poskytuje nováčkovi cenné rady, zpětnou vazbu a emocionální podporu. Mentor by měl být k dispozici pro konzultace, návštěvy hodin a poskytování zpětné vazby. Mentoring by měl být především pravidelný, aby noví učitelé měli zpětnou vazbu ke své praxi a mohli tak korigovat své případné chyby a rozvíjet své dovednosti.

Uvádějící učitel je zkušený pedagog, který hraje klíčovou roli v integraci a podpoře začínajících učitelů během jejich prvních let v profesi. Tento učitel pomáhá novým učitelům adaptovat se na školní prostředí. Dokonce existuje přesná denice v zákoně, kde se lze dočíst, že uvádějící učitel zejména metodicky vede začínajícího učitele po dobu jeho adaptačního období, průběžně a pravidelně s ním hodnotí jeho přímou pedagogickou činnost a výkon prací souvisejících s přímou pedagogickou činností a seznamuje ho s činností školy a s její dokumentací. Role uvádějícího učitele je nezbytná pro úspěšnou adaptaci začínajících učitelů do školního prostředí. Efektivní uvádějící učitelé přispívají k profesionálnímu růstu začínajících učitelů prostřednictvím reflektivní praxe a partnerského přístupu. Výběr a kvalifikace uvádějících učitelů jsou kritické faktory, které ovlivňují kvalitu podpory poskytované začínajícím učitelům a jejich úspěšnou integraci do pedagogické praxe. V období před rokem 1989 neexistovala v Československu systematická podpora pro začínající učitele ve formě uvádějících učitelů. První kroky k zavedení systematického přidělování uvádějících učitelů byly učiněny na konci 90. let. V České republice byl

významný posun zaznamenán až s přijetím zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který formálně upravil pozici uvádějícího učitele a stanovil základní rámec pro jejich činnosti.

5 Praktická část

5.1 Výzkumná otázka

Tato diplomová práce se zaměřuje na spolupráci mezi začínajícími a uvádějícími učiteli. Konkrétně se zaměřujeme na učitele prvního stupně ZŠ. A budeme zkoumat, zda začínající učitelé dostali při svém nástupu přiděleného uvádějícího učitele a jak tato spolupráce probíhala. Pokud začínající učitelé neměli přiděleného uvádějícího učitele, budeme se zajímat o to, zda jim škola poskytla jinou formu podpory, která by jim pomohla se co nejrychleji adaptovat na nové prostředí a pracovní pozici.

Hlavní výzkumná otázka, kterou tato práce řeší, zní: "Jak efektivní je z pohledu začínajících učitelů podpora poskytovaná ve formě uvádějících učitelů nebo jiných forem podpory? A jak tato podpora ovlivňuje začínající učitele a jejich adaptaci na nové pracovní prostředí?" Konkrétně bychom rádi identifikovali formy podpory, které začínající učitelé vnímají jako nejvíce přínosné pro jejich adaptaci. Výzkum se zaměřuje na několik klíčových oblastí:

- Přidělení uvádějícího učitele:
    - Kolika začínajícím učitelům byl přidělen uvádějící učitel?
    - Jaký byl charakter a obsah spolupráce mezi začínajícím a uvádějícím učitelem?
- Alternativní formy podpory:
    - Jaké jiné formy podpory škola poskytovala začínajícím učitelům, kteří neměli přiděleného uvádějícího učitele?
    - Jak efektivní byly tyto alternativní formy podpory?
- Efektivita podpory:
    - Do jaké míry začínající učitelé využívali poskytovanou podporu?
    - Jakým způsobem tato podpora přispěla k jejich profesnímu rozvoji a adaptaci na nové pracovní prostředí?
- Specifické aspekty podpory:
    - Jaké specifické aspekty podpory byly pro začínající učitele nejvíce přínosné?
    - Jaké situace byly pro začínající učitele nejvíce obtížné a jak jim v těchto situacích uvádějící učitelé nebo škola pomáhali?

Očekáváme, že výzkum poskytne komplexní přehled o tom, jakým způsobem byla v posledních třech letech poskytována podpora začínajícím učitelům a jak tato podpora ovlivňuje profesní adaptaci začínajících učitelů. Můžeme také na základě odpovědí vyvodit, jaké rozdíly mají mezi sebou začínající učitelé, kteří uvádějícího učitele měli a kteří si museli poradit bez něj.

5.2 Metodologie výzkumu

Metodologie výzkumu byla navržena do dvou hlavních celků: dotazníkové šetření a následné rozhovory s vybranými respondenty. Výzkum kombinuje kvantitativní metodu dotazníkového šetření a kvalitativní metodu osobních rozhovorů. Použití obou metod spojuje jejich výhody a umožňuje komplexní a mnohovrstevnatý pohled na zkoumané téma. Dotazníkové šetření poskytuje kvantitativní data vhodná pro statistickou analýzu, zatímco osobní rozhovory umožňují hlubší porozumění a interpretaci výsledků. Tato dvoustupňová struktura byla tedy navržena z důvodu, aby odpovědi respondentů poskytly komplexní pohled na zkoumané téma.

Dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření je kvantitativní výzkumná metoda, která umožňuje sběr dat od velkého počtu respondentů. Tato metoda byla zvolena pro svou schopnost standardizovat otázky a umožnit statistickou analýzu odpovědí. Hlavním cílem dotazníkového šetření je získat široký přehled o názorech a postojích respondentů k danému tématu. Výhody dotazníkového šetření jdou standardizace, efektivnost a anonymita. Nevýhody pak omezená hloubka, nízká návratnost a rigidita (Gavora, 1996).

Dotazník (viz příloha 1) byl sestaven tak, aby pokryl klíčové oblasti týkající se podpory začínajících učitelů, zejména přidělování uvádějících učitelů a způsob spolupráce mezi nimi. Hlavním cílem této fáze bylo získat široký vzorek odpovědí od učitelů, kteří jsou ve svých profesních začátcích a učí maximálně třetím rokem. Dotazník obsahoval pět otázek, které byly formulovány následujícím způsobem:

- Přidělení uvádějícího učitele: Byla vám ze strany školy přidělena osoba, která vám měla pomoci v začátcích vaší učitelské kariéry?
- Podpora kolegů: Pokud jste neměli přiděleného uvádějícího učitele, měli jste alespoň podporu od ostatních kolegů?
- Pocit podpory: Jak byste zhodnotili pocit podpory a přijetí ze strany školy během prvních měsíců?
- Náročnost začátků: Jak byste zhodnotili náročnost svých prvních měsíců v učitelské praxi?

- Možnosti „jiné“: Existují další faktory nebo okolnosti, které ovlivnily vaše začátky v učitelské profesi, které nejsou uvedeny výše?

Otázky byly koncipovány tak, aby umožnily rozřadit respondenty do jednotlivých skupin podle jejich zkušeností. Odpovědi byly strukturovány formou výběru z možností nebo rozložením na škále, což umožnilo rychlé a efektivní zpracování a analýzu dat. Dotazník byl distribuován mezi začínající učitele na 1. stupni ZŠ a zodpovědělo jej 50 respondentů. Po sběru dat z dotazníku byla provedena jejich základní analýza a respondenti byli rozděleni do tří hlavních skupin na základě odpovědí na otázky o přidělení uvádějícího učitele a podpoře kolegů:

- Skupina s přiděleným uvádějícím učitelem
- Skupina bez přiděleného uvádějícího učitele, ale s podporou kolegů
- Skupina se specifickou situací (možnost „jiné“)

Tato primární analýza umožnila následné rozřazení respondentů do pěti podskupin podle pocitu podpory a náročnosti začátků:

- Skupina s uvádějícím učitelem a náročnými začátky
- Skupina s uvádějícím učitelem a rychlým přizpůsobením
- Skupina bez uvádějícího učitele, ale s podporou kolegů a náročnými začátky
- Skupina bez uvádějícího učitele, ale s podporou kolegů a rychlým přizpůsobením
- Skupina se specifickou situací

Výsledky dotazníkového šetření tak poskytly základ pro výběr respondentů do druhé fáze výzkumu.

Rozhovory

Druhá fáze výzkumu zahrnovala podrobné rozhovory s vybranými respondenty, kteří byli ochotni zúčastnit se hloubkového výzkumu a poskytli kontakt prostřednictvím dotazníku.

Osobní rozhovory představují kvalitativní výzkumnou metodu, která poskytuje možnost detailního zkoumání témat, která by nemusela být plně odhalena prostřednictvím dotazníkového šetření. Umožňuje hlubší pochopení tématu. Tato metoda umožňuje interaktivní diskusi, kdy se během rozhovorů výzkumník setkává tváří v tvář s respondentem a vede strukturovaný, polostrukturovaný nebo nestrukturovaný rozhovor (Švaříček a kol., 2007).

Cílem této fáze bylo získat hlubší porozumění jejich zkušenostem, problémům a specifickým potřebám v začátcích učitelské kariéry. Bylo vybráno celkem pět respondentů, po jednom zástupci z každé identifikované podskupiny, aby bylo zajištěno zastoupení různých zkušeností:

- Respondent 1: Skupina s uvádějícím učitelem a rychlým přizpůsobením
- Respondent 2: Skupina s uvádějícím učitelem a náročnými začátky
- Respondent 3: Skupina bez uvádějícího učitele, ale podporou kolegů a s rychlým přizpůsobením
- Respondent 4: Skupina bez uvádějícího učitele, ale s podporou kolegů a náročnými začátky
- Respondent 5: Skupina se specifickou situací

Rozhovory byly strukturovány kolem několika klíčových témat, které byly identifikovány na základě předchozího dotazníkového šetření:

- První měsíce učitelské kariéry: Jaké byly vaše první měsíce v učitelské praxi? Jaké výzvy jste museli překonat?
- Podpora ze strany školy a kolegů: Jakým způsobem probíhala spolupráce mezi vámi a vaším uvádějícím učitelem či kolegy? Jak hodnotíte podporu, kterou jste dostávali?
- Pocit podpory a přijetí: Cítili jste se během prvních měsíců podporováni školou a jejím vedením? Jaké konkrétní formy podpory byly nejvíce užitečné?

- Potřeby a nedostatky: Kde jste pociťovali největší nedostatky a kde jste potřebovali nejvíce pomoci?

Každý rozhovor byl veden s cílem poskytnout respondentům prostor k podrobnému vyjádření jejich zkušeností a názorů. Rozhovory byly nahrávány a následně transkribovány pro účely analýzy. Data získaná z rozhovorů byla poté analyzována kvalitativní metodou, která zahrnovala kódování odpovědí a identifikaci hlavních témat a vzorců ve zkušenostech respondentů. Výsledky obou fází výzkumu byly následně syntetizovány s cílem poskytnout komplexní pohled na problematiku podpory začínajících učitelů v českých školách. Kombinace kvantitativních dat z dotazníkového šetření a kvalitativních dat z rozhovorů umožnila hlubší porozumění tomu, jakým způsobem probíhá spolupráce mezi začínajícími učiteli a jejich mentory a jaký vliv má tato spolupráce na jejich profesní rozvoj a adaptaci na školní prostředí.

5.3 Předpokládané výsledky výzkumu

Na základě odborné literatury a metodologie očekávám, že výsledky výzkumu budou značně rozmanité a budou reflektovat individuální zkušenosti začínajících učitelů s jejich uváděním do praxe. Odborná literatura často zmiňuje, že zkušenosti začínajících učitelů se značně liší v závislosti na podpoře, kterou dostávají, a individuálních okolnostech jejich praxe, viz například článek „Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher“ (Feiman-Nemser, 2001).

Předpokládám, že jedním z klíčových faktorů ovlivňujících tyto zkušenosti bude délka praxe jednotlivých respondentů. Učitelé, kteří působí ve své profesi již třetím rokem, pravděpodobně nabídnou odlišné pohledy a zkušenosti ve srovnání s těmi, kteří teprve začali učit v září roku 2023. Tito učitelé budou mít nejen čerstvější zážitky, ale budou také podléhat novým pravidlům vyplývajícím z novely školského zákona, která od ledna 2024 zavádí povinnost přidělování uvádějících učitelů. Zkušenosti učitelů s delší praxí se mohou značně lišit od těch, kteří jsou v prvním roce svého působení. Tento rozdíl může být způsoben nejen narůstající zkušeností, ale také změnami v legislativě a školském systému, jak uvádí například článek „Perceived problems of beginning teachers“ (Veenman, 1984).

Očekávám, že mezi respondenty najdu učitele, kteří měli přidělené uvádějící učitele od začátku své praxe, stejně jako ty, kteří tuto podporu neměli a museli se spolehnout na jiné formy pomoci, jako jsou ochotní kolegové nebo vlastní iniciativa. Někteří začínající učitelé mají přidělené uvádějící učitele, zatímco jiní se spoléhají na podporu kolegů nebo vlastní iniciativu. Tento rozdíl může významně ovlivnit jejich adaptaci a profesní rozvoj, což lze doložit článkem v Review of Educational Research – The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research (Ingersoll, Strong, 2011), který přináší přehled literatury, která se zabývá vlivem různých forem podpory na začínající učitele.

Je pravděpodobné, že učitelé, kteří měli přiděleného uvádějícího učitele, budou popisovat různé formy a kvality této spolupráce. Někteří mohli mít velmi pozitivní zkušenosti, kde uvádějící učitel hrál aktivní roli v jejich adaptaci, poskytoval důležité rady a podporu. Jiní by mohli popisovat méně angažovanou podporu, která nemusela vždy naplňovat jejich očekávání nebo potřeby.

V případě učitelů bez přiděleného uvádějícího učitele očekávám, že jejich zkušenosti budou záviset na dalších faktorech, jako je obecná atmosféra na škole, ochota kolegů pomáhat a jejich vlastní schopnost vyhledávat a využívat dostupné zdroje. Tito učitelé by mohli mít pestřejší škálu zkušeností, která bude závislá na tom, jak proaktivně si dokázali zajistit potřebnou podporu.

Dalším faktorem, který může ovlivnit výsledky výzkumu, je subjektivní vnímání a osobnostní charakteristiky jednotlivých učitelů. Každý učitel má jiné představy o tom, co znamená efektivní podpora, a také různou míru schopnosti přizpůsobit se novému prostředí. Subjektivní prožitky a psychologické aspekty budou hrát významnou roli, což může vést k různorodým popisům stejné nebo podobné situace.

Předpokládám, že osobní sympatie nebo antipatie mezi začínajícím a uvádějícím učitelem budou mít vliv na kvalitu a efektivitu jejich spolupráce. Tam, kde se tito učitelé dobře osobnostně sladili, očekávám popisy pozitivních a podpůrných vztahů. Naopak, v případech, kde došlo k osobnostním neshodám, předpokládám, že spolupráce bude vnímána jako problematická a méně přínosná. Podobně se problematice věnuje Schwille (2008) v článku „The professional practice of mentoring“ v časopise American Journal of Education,

Jedním z očekávaných výsledků výzkumu je identifikace konkrétních forem podpory, které začínající učitelé považují za nejvíce přínosné. Předpokládám, že osobní a pravidelný kontakt s uvádějícím učitelem, možnost konzultací a zpětné vazby, stejně jako praktická pomoc při řešení každodenních problémů, budou hodnoceny pozitivně. Učitelé, kteří měli přístup k těmto formám podpory, pravděpodobně popisují hladší adaptaci a vyšší míru spokojenosti ve své profesní roli. Očekávám také, že identifikuji specifické obtíže, které začínající učitelé zažívají, a způsoby, jak jim byla poskytnuta pomoc. Mezi časté problémy mohou patřit řízení třídy, příprava výukových materiálů, komunikace s rodiči a administrativní úkoly. Učitelé, kteří měli uvádějícího učitele, mohou popisovat konkrétní příklady, kdy jim tato pomoc umožnila efektivněji se vyrovnat s těmito výzvami.

V ideálním případě výsledky výzkumu odhalí opakující se vzorce v poskytované podpoře a její efektivitě, které budou aplikovatelné na širší populaci začínajících učitelů. Předpokládám, že identifikuji klíčové aspekty úspěšné spolupráce mezi začínajícími a uvádějícími učiteli, jako je pravidelná a otevřená komunikace, empatický přístup

uvádějícího učitele a strukturovaný plán podpory. Celkově očekávám, že výsledky výzkumu poskytnou komplexní pohled na současné praktiky a účinnost podpory začínajících učitelů v českých školách. Předpokládám, že budu schopna formulovat doporučení pro zlepšení těchto praktik na základě identifikovaných úspěšných strategií a oblastí, kde je potřeba větší podpory. Tato doporučení by mohla zahrnovat návrhy na školení uvádějících učitelů, zlepšení komunikačních kanálů a vytvoření strukturovanějších podpůrných programů, které by lépe odpovídaly potřebám začínajících učitelů.

Výzkum by měl také přinést nové poznatky o tom, jak novela školského zákona ovlivňuje praxi uvádění začínajících učitelů a jaké jsou první zkušenosti s touto legislativní změnou. Tímto způsobem výzkum nejen přispěje k teoretickému porozumění problematiky, ale nabídne i praktická řešení a doporučení pro školskou praxi.

6 Zhodnocení dotazníku

6.1 Otázka č. 1

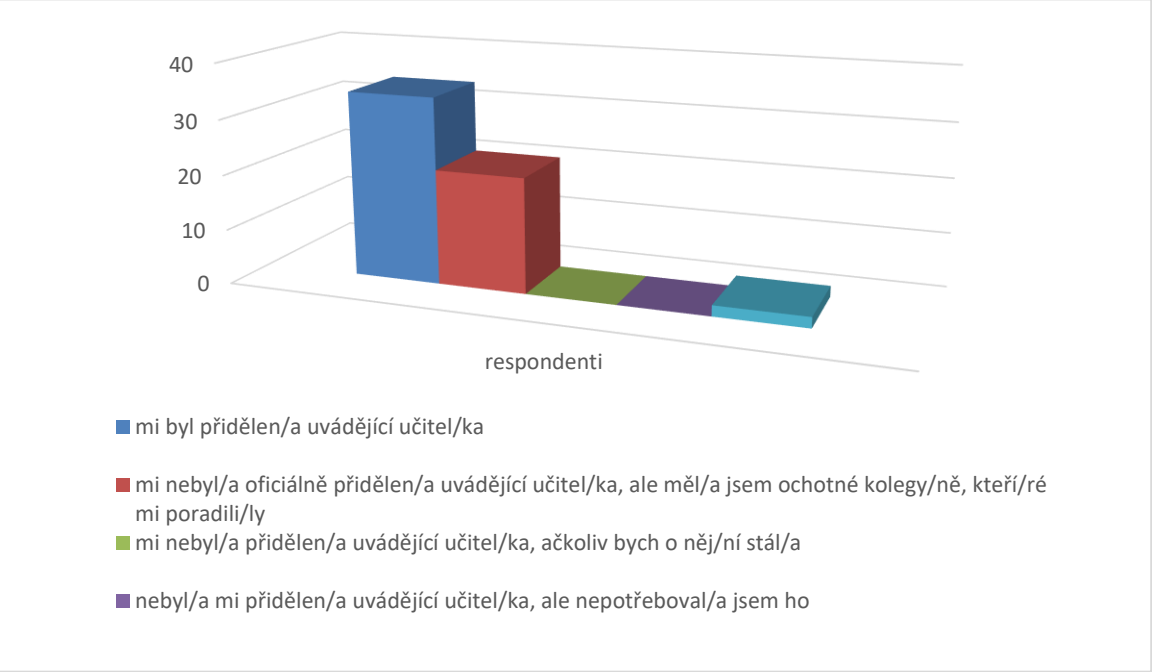
Graf 1 a tabulka 1 zobrazují výsledky z první otázky dotazníku. Ta konkrétně zjišťovala, zda respondentům byl přidělen uvádějící učitel a jaké další formy podpory mohli mít k dispozici. Tabulka obsahuje pět možných odpovědí a jejich četnost a podíl mezi respondenty.

Tabulka č. 1 Po nástupu do práce

odpovědi	respondenti	podíl (%)
mi byl přidělen/a uvádějící učitel/ka	34	59,6
mi nebyl/a oficiálně přidělen/a uvádějící učitel/ka, ale měl/a jsem ochotné kolegy/ně, kteří/ré mi poradili/ly	21	36,8
mi nebyl/a přidělen/a uvádějící učitel/ka, ačkoliv bych o něj/ní stál/a	0	0
nebyl/a mi přidělen/a uvádějící učitel/ka, ale nepotřeboval/a jsem ho	0	0
jiná	2	3,5

Zdroj: dotazník, vlastní zpracování

Graf č. 1 Po nástupu do práce



Zdroj: dotazník, vlastní zpracování

Více než polovina respondentů měla přiděleného uvádějícího učitele, což je pozitivní indikátor naplňování legislativních požadavků a důležitosti této role ve školském systému. Téměř 37 % respondentů se spoléhalo na neformální podporu od svých kolegů. To poukazuje na důležitost týmového ducha a vzájemné podpory mezi učiteli. Přestože tito učitelé neměli formálně přiděleného uvádějícího učitele, našli potřebnou pomoc mezi svými kolegy. Žádný z respondentů neuvedl, že by uvádějícího učitele nepotřeboval, což podtrhuje obecnou potřebu podpory pro začínající učitele během jejich adaptace na nové prostředí a pracovní podmínky. Malé procento odpovědí spadalo do kategorie „Jiná“, což ukazuje, že existují individuální případy a specifické situace, které nejsou plně pokryty standardními formami podpory.

6.2 Otázka č.2

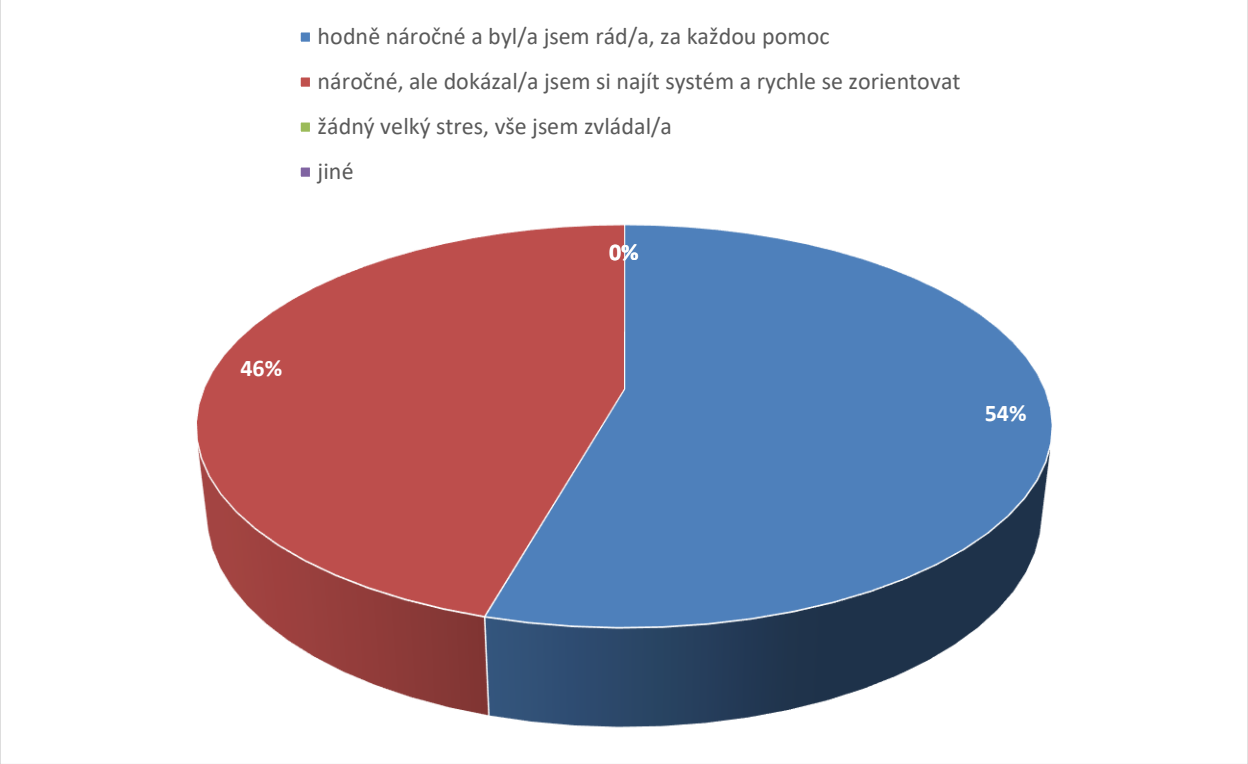
V pořadí druhá otázka dotazníku se soustředila na prožívání prvních měsíců v práci. Tato otázka zjišťovala zkušenosti začínajících učitelů během prvních měsíců jejich působení v nové pracovní pozici. Respondenti měli možnost vybrat jednu ze čtyř odpovědí, které nejlépe popisovala jejich zkušenosti.

Tabulka č. 2 První měsíce v práci byly

odpovědi	**respondenti**	**podíl (%)**
hodně náročné a byl/a jsem rád/a, za každou pomoc	31	54,4
náročné, ale dokázal/a jsem si najít systém a rychle se zorientovat	26	45,6
žádný velký stres, vše jsem zvládal/a	0	0
jiná	0	0

Zdroj: dotazník, vlastní zpracování

Graf č. 2 První měsíce v práci byly



Zdroj: dotazník, vlastní zpracování

První měsíce v nové práci jsou pro začínající učitele obvykle velmi náročné, což potvrzuje více než polovina respondentů, kteří uvedli, že byli rádi za každou pomoc. Tento fakt podtrhuje důležitost systematické a kontinuální podpory pro nové učitele, aby se dokázali úspěšně adaptovat na své nové role. Téměř 46 % respondentů dokázalo rychle najít systém a zorientovat se, což naznačuje, že někteří učitelé mají lepší schopnosti a zdroje pro zvládnutí počátečních výzev. Tento výsledek může být ovlivněn různými faktory, jako je kvalita předchozí přípravy, osobní kompetence, nebo dostupnost podpůrných zdrojů. Žádný respondent neuváděl, že by adaptace proběhla bez stresu a problémů, což naznačuje, že všichni začínající učitelé pociťují určitou míru stresu a náročnosti během prvních měsíců. To podtrhuje potřebu efektivních strategií a podpůrných systémů, které by mohly pomoci snížit tuto zátěž. Skutečnost, že žádný respondent nezvolil možnost „Jiná“, naznačuje, že poskytnuté možnosti v dotazníku dostatečně pokryly jejich zkušenosti, a nebylo tedy potřeba uvádět další specifické situace.

6.3 Otázka č. 3

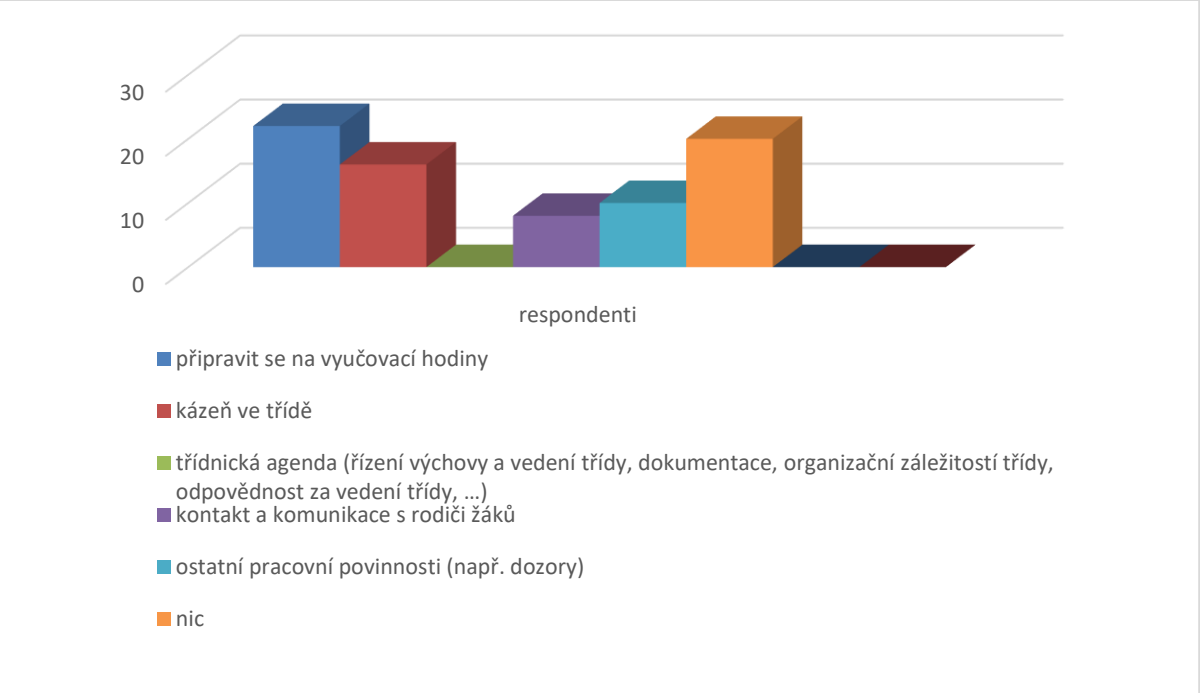
Analýza třetí otázky, která se zaměřuje na to, co bylo pro začínající učitele nejtěžší, poskytuje důležitý vhled do jejich největších výzev a problémů při adaptaci na nové pracovní prostředí. Tabulka obsahuje různé možnosti odpovědí a jejich četnost mezi respondenty, což nám umožňuje identifikovat nejčastější a nejproblematičtější oblasti.

Tabulka č. 3 Nejtěžší pro mě bylo (více možností)

odpověď	**respondenti**	**podíl (%)**
připravit se na vyučovací hodiny	22	38,6
kázeň ve třídě	16	28,1
třídnická agenda (řízení výchovy a vedení třídy, dokumentace, organizační záležitostí třídy, odpovědnost za vedení třídy, …)	28	49,1
kontakt a komunikace s rodiči žáků	8	14,0
kontakt s kolegy	10	17,5
ostatní pracovní povinnosti (např. dozory)	20	35,1
nic	0	0
jiná	0	0

Zdroj: dotazník, vlastní zpracování

Graf č. 3 Nejtěžší pro mě bylo (více možností)



Zdroj: dotazník, vlastní zpracování

Výsledky této tabulky jasně ukazují, že největší výzvy pro začínající učitele zahrnují zejména administrativní a organizační povinnosti spojené s třídnickou agendou, přípravu na vyučovací hodiny, kázeň ve třídě a různé vedlejší pracovní povinnosti. Tyto oblasti představují pro nové učitele značné nároky na čas, energii a schopnosti, což může významně ovlivnit jejich schopnost úspěšně se adaptovat na nové pracovní prostředí a efektivně vykonávat své povinnosti. Výsledky také ukazují, že podpora a vedení ze strany školy a kolegů může hrát klíčovou roli v usnadnění této adaptace a zmírnění některých z těchto výzev.

6.4 Otázka č. 4

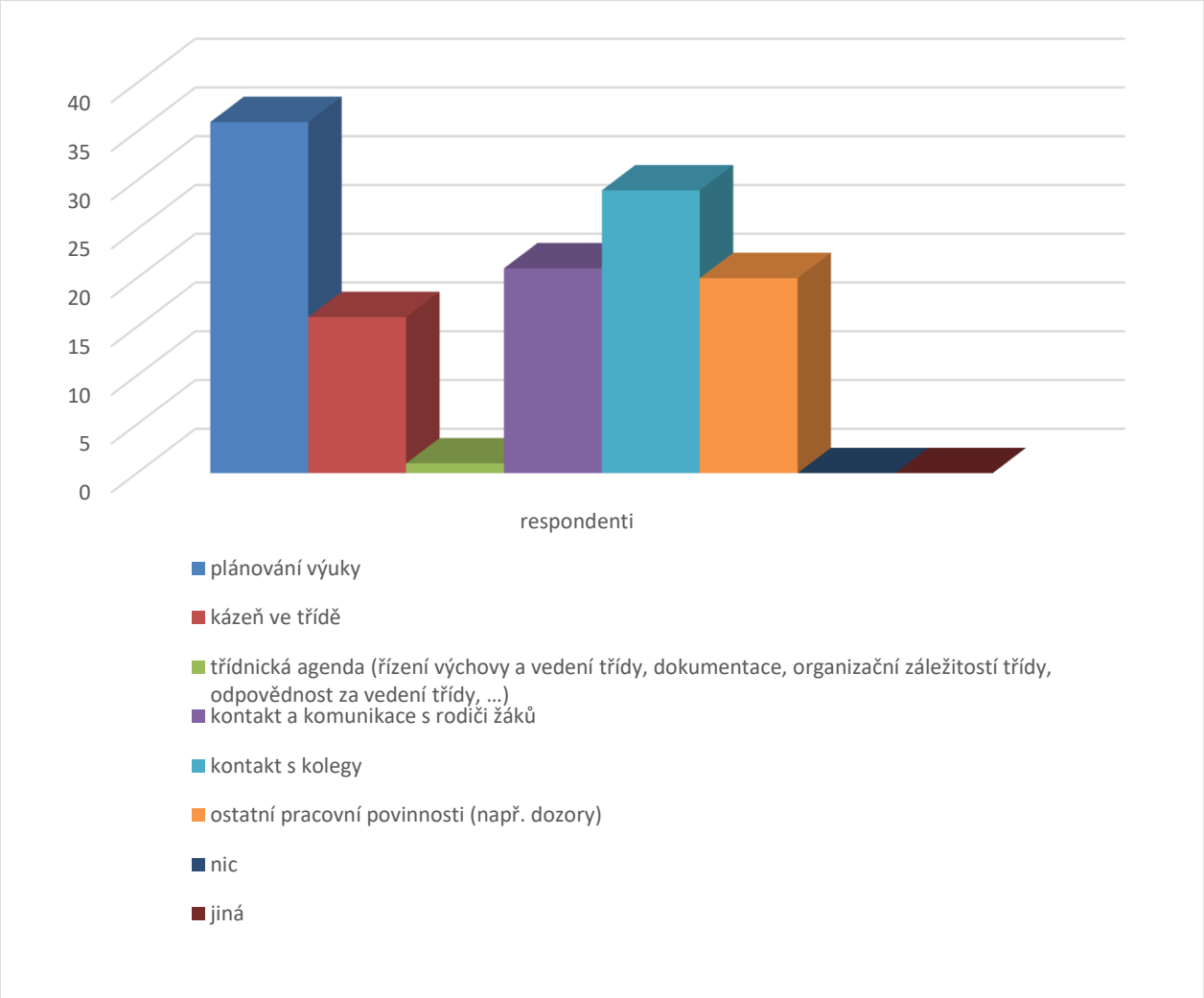
V pořadí čtvrtá otázka se zaměřuje na oblasti, kde začínající učitelé nejvíce oceňovali pomoc od uvádějícího učitele, poskytuje důležité poznatky o tom, kde noví učitelé pociťují největší potřebu podpory. Tabulka obsahuje různé možnosti odpovědí a jejich četnost mezi respondenty, což nám umožňuje identifikovat klíčové oblasti, kde je podpora nejvíce potřebná.

Tabulka č. 4 Nejvíce jsem (bych) od uvádějícího učitele oceňoval/a pomoc při

odpověď	**respondenti**	**podíl (%)**
plánování výuky	36	63,2
kázeň ve třídě	16	28,1
třídnická agenda (řízení výchovy a vedení třídy, dokumentace, organizační záležitostí třídy, odpovědnost za vedení třídy, …)	1	1,8
kontakt a komunikace s rodiči žáků	21	14,0
kontakt s kolegy	29	36,8
ostatní pracovní povinnosti (např. dozory)	20	50,9
nic	0	0
jiná	0	0

Zdroj: dotazník, vlastní zpracování

Graf č. 4 Nejtěžší pro mě bylo (více možností)



Zdroj: dotazník, vlastní zpracování

Výsledky této tabulky jasně ukazují, že začínající učitelé nejvíce oceňují pomoc při plánování výuky, řešení kázeňských problémů a vyřizování třídní agendy. Tyto oblasti představují pro nové učitele největší výzvy a vyžadují značné množství času, energie a schopností. Podpora ze strany uvádějícího učitele v těchto klíčových oblastech může výrazně usnadnit adaptaci nových učitelů na školní prostředí a zvýšit jejich efektivitu a spokojenost v práci. Výsledky také ukazují, že žádný z respondentů nepociťoval, že by nepotřeboval pomoc, což zdůrazňuje důležitost podpůrné role uvádějícího učitele pro začínající pedagogy.

6.5 Otázka č. 5

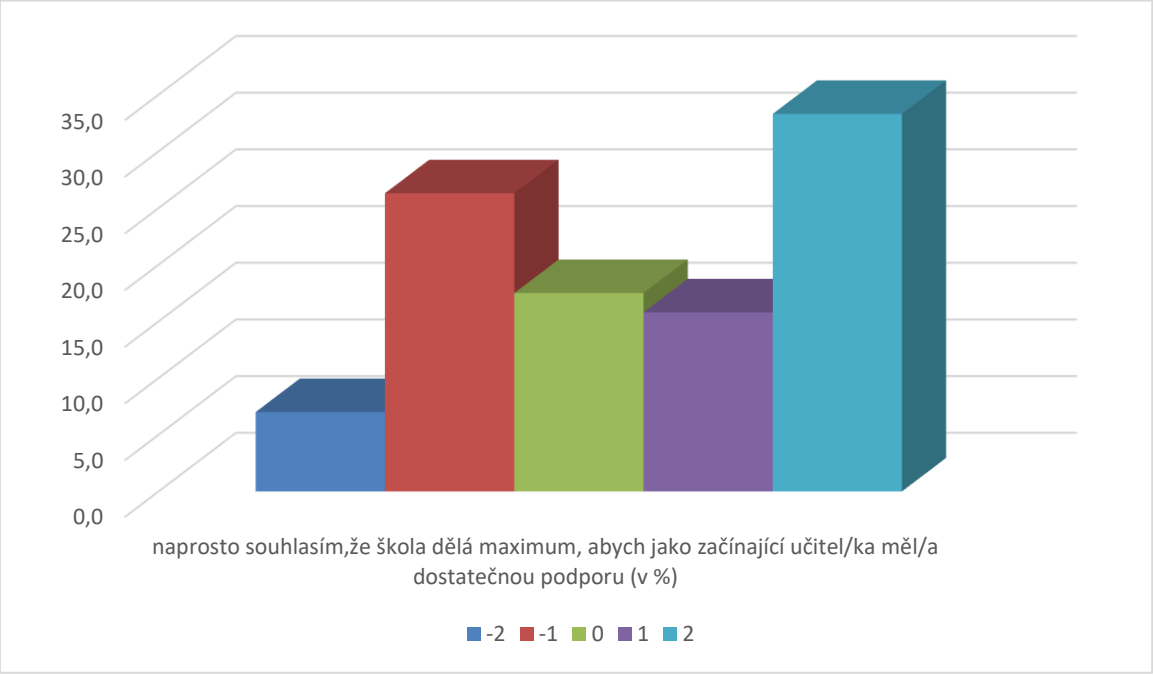
Tabulka zobrazuje odpovědi začínajících učitelů na tvrzení „Cítil/a jsem, že škola dělá maximum, abych jako začínající učitel měl/a dostatečnou podporu“. Tvrzení je hodnoceno pomocí pětibodové Likertovy škály, kde -2 znamená „Naprosto nesouhlasím“ a 2 znamená „Naprosto souhlasím“.

Tabulka č. 4 Cítil/a jsem, že škola dělá maximum, abych jako začínající učitel měl/a dostatečnou podporu

odpověď – naprosto souhlasím	**respondenti**	**podíl (%)**
- 2	4	7,0
- 1	15	26,3
0	10	17,5
1	9	15,8
2	19	33,3

Zdroj: dotazník, vlastní zpracování

Graf č. 5 Cítil/a jsem, že škola dělá maximum, abych jako začínající učitel měl/a dostatečnou podporu



Zdroj: dotazník, vlastní zpracování

Celkové výsledky ukazují rozmanité vnímání úrovně podpory poskytované školou začínajícím učitelům. Přibližně 33,3 % učitelů je velmi spokojeno a cítí, že škola poskytuje maximální podporu, což je pozitivní signál pro školní administrativu a jejich snahy o integraci nových učitelů. Na druhou stranu, 26,3 % respondentů nesouhlasí a dalších 7 % silně nesouhlasí s tvrzením, že škola dělá maximum pro jejich úspěšnou adaptaci, což představuje významnou část učitelů, kteří nejsou spokojeni s podporou, kterou dostávají. Tento jev může naznačovat potřebu zlepšení nebo přehodnocení stávajících podpůrných programů a opatření. Neutrální odpovědi ukazují, že někteří učitelé mají smíšené pocity nebo nejasné zkušenosti s podporou ze strany školy.

Výsledky této analýzy naznačují, že zatímco mnoho učitelů je spokojeno s podporou, kterou jim škola poskytuje, existuje také značná část, která pociťuje nedostatky v této oblasti. Školy by měly věnovat pozornost těmto výsledkům a zvažovat způsoby, jak lépe podporovat své nové učitele, aby zajistily jejich úspěšnou adaptaci a dlouhodobou spokojenost v profesi.

7 Zhodnocení rozhovorů

7.1 Respondent 1

7.1.1 Profil respondenta

Respondentka, začínající učitelka, která nastoupila v únoru minulého roku, popsala své začátky jako turbulentní kvůli změnám v osobním i pracovním životě. Cítila se ztracená a měla potíže s adaptací, ale klíčovou roli v její orientaci ve škole hrála uvádějící učitelka. Ta jí pomohla seznámit se se s novým prostředím, představila ji kolegyním a poskytla pravidelnou podporu. Díky tomu začala respondentka nacházet rutinu a řád ve své práci. Spolupráce mezi nimi byla průvodcovská a podpůrná, s postupným snižováním intenzity.

7.1.2 Vyhodnocení rozhovoru

Respondentka popisuje svůj první rok v pedagogické praxi jako, plný výzev a náročných situací, které byly spojeny s adaptací na nové prostředí a řízením rozmanité třídy. Prvotní měsíce byly turbulentní nejen kvůli profesním, ale i osobním změnám, se kterými se musela vyrovnat. „Vzpomínám si, jak jsem se jako nová učitelka na škole cítila ztracená a nepomáhalo mi ani to, když si mě pan školník pletl se žáky.“ uvádí respondentka.

Velkou oporou byla respondentce v této fázi její uvádějící učitelka, která jí pomáhala s orientací ve škole a poskytovala podporu po celý první rok. „Má uvádějící učitelka mi ukázala, kde mám třídu a kabinet. Ukázala mi také, kde má třídu ona a kam za ní mohu přijít, když budu něco potřebovat“. Spolupráci s uvádějící učitelkou popisuje jako spolupráci na základě pravidelných setkání, vzájemné reflexe vyučovací praxe a poskytování konkrétních rad a návodů pro zvládnutí náročných situací.

Začínající učitelka uvádí, že si převzala třídu páťáků na začátku druhého pololetí, což představovalo velkou výzvu kvůli rozmanitosti třídy jak z hlediska školního prospěchu, tak i kvůli rozdílnému sociokulturnímu a ekonomickému zázemí žáků. „Jednalo se o velmi rozmanitou a náročnou třídu jak z hlediska školního prospěchu a individuálních potřeb většiny žáků, tak i kvůli rozdílnému sociokulturnímu a ekonomickému zázemí. Mezi žáky byly v těchto oblastech propastné rozdíly“

Jednou z největších obtíží pro ni bylo převzetí třídy po učitelce s velmi specifickým výukovým stylem, se kterým nesouzněla. „Přestože jsem se s původní učitelkou v lecčems rozcházela, byl na mě kladen poměrně velký tlak, abych toho ve třídě a ve výuce měnila minimum a do konce školního roku fungovala v systému, který zavedla má předchůdkyně“. Uvádějící učitelka respondentce v tomto ohledu velmi pomohla, protože znala předchozí učitelku a její metody.

Dalším aspektem spolupráce bylo nastavení třídních pravidel a řešení konfliktních situací ve třídě. „Dalším velkým problémem bylo to, že žáci ve třídě měli problém spolu vyjít. Nebylo to tak, že by třída byla rozdělená na partičky, které by se „nemusely“ a nekomunikovaly spolu. Ale jednotliví žáci měli skutečně bytostný problém být s jinými spolužáky, byť jen ve stejné místnosti“. Uvádějící učitelka aktivně podporovala začínajícího učitelku v komunikaci s žáky i jejich rodiči a poskytovala užitečné návody pro zvládnutí problematických situací. „Prakticky každý den se psalo rodičům o nějakém incidentu a velmi často docházelo k osobním schůzkám s rodiči. V tomto ohledu mi má uvádějící učitelka prokázala asi největší službu“.

Pravidelné hospitace a následné reflexe vyučování přispívaly k postupnému rozvoji pedagogických dovedností začínajícího učitele. „Často se o svých volných hodinách chodila dívat na mou výuku a tyto hospitace jsme spolu po vyučování reflektovali. Vždy když narazila na něco, co úplně nefunguje, neváhala přijít s tipem, jak by to šlo příště udělat lépe“. Taková spolupráce byla pro novou učitelku klíčová pro její profesní rozvoj a orientaci ve školním prostředí.

Začínající učitelka ocenila podporu a spolupráci s uvádějícím učitelem označila jako zásadní pro svůj profesní rozvoj. „Má uvádějící učitelka se pro mě vždy snažila udělat maximum na úkor svého „volného“ času“. Uvádějící učitelka se stala důležitým zdrojem know-how a zkušeností, které pomohly začínající učitelce najít svou pedagogickou identitu a získat důvěru ve vlastní schopnosti.

Práci se školním systémem a elektronickou třídnicí označuje respondentka za hlavní překážku prvních týdnů. „Práce se školním systémem a elektronickou třídnicí je věc, kterou se prostě musíte „proklikat“... je velmi rychlé si na to navyknout, například zapisování hodin, vyřizování absence, průběžná klasifikace.“

Respondentka uvádí, že spolupráce mezi jí a uvádějící učitelkou postupně přecházela od intenzivní podpory k větší samostatnosti. „Momentálně jsem už na hranici oněch prvních dvou let v praxi a naše spolupráce probíhá tak, že má uvádějící učitelka chodí na pravidelné hospitace jednou až dvakrát měsíčně a tyto hodiny spolu vždy rozebereme. Jinak mi ve všem nechává volnou ruku a je pouze poradcem, pokud potřebuji její radu“

V neposlední řadě respondentka zmiňuje, že vedení školy také hrálo významnou roli v tom, jak se cítila během prvního roku. „Často za mnou chodila paní zástupkyně s tím, že jsou nové změny v rozvrhu, že mám jít suplovat a zda jsem si toho všimla. Starala se tak o to, abych se rychle zorientovala v tom, kde tyto informace najdu a abych si to nezapomněla pohlídat“. Vedení poskytovalo respondentce zpětnou vazbu a podporovalo ji v řešení problematických situací, čímž přispělo k tomu, že se cítila podporovaná a integrovaná do kolektivu

Celková podpora ze strany školy a kolegů přispěla k tomu, že respondentka dokázala nalézt rutinu a stát se plnohodnotným členem učitelského sboru. „Myslím si, že hlavně díky tomuto přístupu jsem ve věcech našla rutinu a řád a mohla jsem začít fungovat jako plnohodnotný člen učitelského sboru“.

7.2 Respondent 2

7.2.1 Profil respondenta

Druhým respondentem je učitel, který začal svoji pedagogickou dráhu v září 2023. Nastoupil do praxe v době, kdy školy postupně najížděly na povinnost přidělování uvádějících učitelů. Uvádí, že má určitou pedagogickou zkušenost s prací s dětmi díky vedení zájmového kroužku. Přesto je pro něj přechod z akademického prostředí do praxe náročný. Zdůrazňuje, že by potřeboval více praktické podpory a orientace od svého uvádějícího učitele, zejména ve zvládání školní agendy a technických systémů.

7.2.2 Vyhodnocení rozhovoru

Respondent uvádí, že ze začátku byla spolupráce s uvádějící učitelkou intenzivní a poskytovala nezbytnou podporu, která začínajícímu učiteli pomohla překonat první obtíže. Nicméně, jak postupoval čas, tato spolupráce postupně upadala, což mělo negativní dopady na motivaci a pracovní výkon nového učitele.

Respondent uvedl, že přestože měl předchozí zkušenosti s vedením zájmového kroužku, prošel si během adaptace do školního prostředí mnohými výzvami. Doslova říká, že „bylo velmi obtížné překročit tu propast mezi vzděláváním sebe sama na fakultě a mezi tím jít skutečně učit.“ Respondent uvádí velké rozdíly mezi pedagogickou teorií a praxí. V rozhovoru naráží na problém, že ač se fakulty snaží vzdělávat studenty, jak nejlépe dovedou, v praxi je často vše jinak „ona vás totiž ani pedagogická fakulta na hodně věcí nepřipraví. Ať se fakulta snaží sebevíc, té praxi vás úplně nenaučí.“

Začínající učitel zmiňuje první dva měsíce, kdy byla spolupráce s uvádějící učitelkou intenzivní, a její pomoc pro něj byla opravdu cenná. „V tom září a částečně i v říjnu mi opravdu radila se vším, co ji napadlo. Pomohla mi, když jsem za ní já přišel, že mám nějaký problém.“ Uvádí ale, že po uplynutí dvou měsíců tato intenzivní komunikace s uvádějící učitelkou skončila a začínající učitel pocítil nedostatek podpory.

Respondent uvádí, že se cítil opuštěný zejména ve chvílích, kdy potřeboval pomoc s uzavíráním známek a přípravou na porady. Uvádějící učitelka mu tehdy nepomohla a odpověděla, že má sama hodně práce, což vedlo k tomu, že se začínající učitel musel

obracet na jiné kolegy. Vyjádřil to slovy: „Ve čtvrtletí a v pololetí, kdy bych ocenil pomoc s uzavřením známek, přípravou na poradu a takovými věcmi, se mi té pomoci vlastně vůbec nedostalo.“

Nedostatek spolupráce a podpory od uvádějící učitelky vedl k tomu, že začínající učitel musel hledat pomoc u ostatních kolegů ve škole. Tento fakt může sám o sobě naznačovat, že systém podpory nebyl dobře nastaven. Začínající učitel také poukázal na to, že si s uvádějící učitelkou nesedli lidsky, což mělo negativní vliv na jejich spolupráci. O jejich vzájemném vztahu řekl toto: „intenzivní kontakt nám možná vlastně uškodil v tom, že jsme byli nuceni spolu komunikovat a nějakým způsobem pracovat. Možná to umocnilo ty pocity, že si nerozumíme a vlastně spolu nechceme na ničem pracovat.“

Respondent ve svém rozhovoru uvedl, že se i po několika měsících cítil na škole zmatený, protože mu začínající učitelka neukázal školu jako takovou. I po několika měsících tak hledal různé učebny, kabinety a sklady, což jen zvyšovalo jeho pocit zmatenosti a nepřipravenosti. „Vlastně mi nikdo neukázal školu jako takovou. Je po prvním pololetí, a já pořád hledám nějaké učebny, kabinety, sklady a skříňky,“ popsal svou zkušenost.

I tento respondent zmiňuje, že vedení školy hrálo významnou roli v jeho adaptaci. Přestože vedení školy respondenta ujišťovalo, že si má nechat na vše dostatek času a soustředit se na adaptaci v novém prostředí, začínající učitel to vnímal jako manipulační a nátlakový přístup. Cítil, že je nucen převzít rozsáhlou agendu včetně výuky informačních technologií, což vedlo k jeho vyčerpání a pocitu nedostatečné podpory. „Vnímám to tedy tak, že mi vedení školy říká něco, ale už mě manipuluje a tlačí do něčeho jiného,“ popsal své pocity.

Tento případ ukazuje, jak důležité je, aby uvádějící učitelé poskytovali kontinuální podporu a byli dostupní i po úvodních měsících. Na základě zkušenosti toho respondenta můžeme říci, že pouze dlouhodobá spolupráce může významně přispět k úspěšné adaptaci začínajícího učitele a jeho celkové spokojenosti v práci. Respondent ještě v závěru rozhovoru zmínil, že kdyby měl možnost výběru uvádějícího učitele podle osobních sympatií nebo odbornosti, mohl by se výrazně zvýšit jeho osobní komfort a pracovní nasazení. „Možná bych ocenil, kdyby mi uvádějící učitel nebyl přidělen, ale já bych si ho mohl sám vybrat,“ shrnul svůj pohled na tuto problematiku.

7.3 Respondent 3

7.3.1 Profil respondenta

Třetí respondentka učí jako prvostupňová učitelka již třetí školní rok. Přestože neměla oficiálního uvádějícího učitele, její začátky byly podpořeny kolegyněmi, které jí pomohli s orientací, sdílením zkušeností a poskytováním materiálů. Díky předchozí práci v administrativě školy se rychle seznámila s chodem školy a elektronickými systémy. Její úspěšná a rychlá adaptace byla podpořena pevnými vztahy se zkušenými kolegy a schopnosti rychlého učení a orientace ve školním prostředí.

7.3.2 Vyhodnocení rozhovoru

Respondentka uvádí, že přestože pro ni byly první měsíce náročné, dokázala si najít systém a rychle se v chodu školy zorientovat.

„Ve školství jsem začínala vícekrát, ale na začátky učitelského povolání si vzpomínám velmi dobře. Jako učitel působím třetí školní rok. Hned ze začátku jsem byla umístěna do kabinetu ke dvěma zkušeným kolegyním, se kterými mám i poté, co mě přesunuli jinam, velmi pěkný vztah a jsme velmi podobné povahy. To mi asi začátek hodně usnadnilo po psychické stránce," uvedla respondentka. Tato podpora kolegyň byla klíčová pro její rychlé a efektivní začlenění do školního prostředí.

Kolegyně jí ukázaly nejen budovu školy ale také, jak pracovat s učebnicemi a pomůckami. „Ve škole se mě kolegové ujali tak, že mi ukázali, kde najdu učebnice, pomůcky, fixy a tak dále. Řekli mi, kam si mám zajít pro tohle a pro tohle, a celkově mi ukázali, jak to ve škole chodí a funguje," popsala respondentka svou zkušenost.

Respondentka uvádí, že jí byly kolegyně nápomocné hlavně z hlediska přípravy na vyučování. Neváhali jí zapůjčit vlastní pomůcky. Sdíleli s ní své zkušenosti a občas jí předali léty prověřené metody. Pomáhali jí s vytvářením vlastních pomůcek a příprav. „Jedna z kolegyň, která vedla paralelní třídu k té mojí, mi dokonce sem tam ‚přihrála' hotovou přípravu, když viděla, že toho mám až nad hlavu, protože jsem nejen učila na plný úvazek, ale také jsem ještě dodělávala studium na vysoké škole."

Respondentka uvádí, že měla oproti jiným začínajícím učitelům velkou výhodou, protože před nástupem na pozici učitelky působila jako brigádník v sekretariátu školy. Působila sice na jiné škole, ale i tak se díky této zkušenosti rychle zorientovala v chodu školy. „Než jsem šla učit, zkusila jsem jako brigádník ještě při škole vypomáhat v sekretariátu školy. Jako pomocná síla v sekretariátu jsem působila skoro tři roky. Sice jsem působila v jiné škole a v jiném městě, než kam jsem pak nastoupila jako učitelka, ale chod školy jako takový pro mě nebyl úplně neznámý. Uměla jsem tak hned do samého začátku pracovat s elektronickou třídnicí a školním systémem," uvedla.

Respondentka uvedla, že nejtěžší pro ni bylo naplánovat si výuku. „Nemluvím jen o tom, jak sestavit jednotlivé hodiny, i když to byl někdy také oříšek. Sestavit to tak, abych si to správně načasovala na 45 minut a opravdu s žáky probrala to, co potřebuji, a mělo to takový efekt, jaký potřebuji. Volit takové metody, aby to žáky bavilo a abychom naplnili cíl hodiny. Ještě že jsem měla šikovnou kolegyni, která mi vždy koukla přes rameno a řekla: ‚Máš tam toho málo, budete hotoví hrozně rychle, přidej si tam třeba tuhle aktivitu, nebo jim můžeš ukázat tohle video." vzpomíná.

Respondentka velmi ocenila pomoc kolegyň, vyjádřila ale také přání mít oficiálního uvádějícího učitele. „V dotazníku jsem sice uvedla, že bych ocenila hlavně pomoc při plánování výuky, ale vlastně mě trochu mrzí, že ani jedna z kolegyň není oficiálně mým uvádějícím učitelem, protože si myslím, že za pomoc, kterou mi poskytly a poskytují, by si zasloužily minimálně uznaní, v lepším případě nějaké jiné ohodnocení, protože do mě a mojí práce vložily hodně svého času a energie."

Ze zkušeností této respondentky také vyplývá, že se cítila podporovaná ze strany vedení školy. „Vedení školy ke mně vždy bylo laskavé, a kdykoli jsem potřebovala, snažili se mi vyjít vstříc. Ať jsem potřebovala volno na své studium, protože mě v té době čekala ještě jedna státní zkouška, nebo i když jsem potřebovala cokoli jiného, nebyl to problém. Platilo to oboustranně, já jsem také neměla problém kdykoli zaskočit, nebo udělat nějakou práci navíc, ale díky tomu jsem měla skoro nadstandardní podmínky."

7.4 Respondent 4

7.4.1 Profil respondenta

Čtvrtou respondentkou je začínající učitelka, která pracuje jako třídní učitelka na prvním stupni třetím rokem. Neměla oficiálně přiděleného uvádějícího učitele a svou adaptaci vnímá jako náročnou a intenzivní. Absenci uvádějícího učitele kompenzovaly kolegyně a asistentka pedagoga.

7.4.2 Vyhodnocení rozhovoru

Respondentka vzpomíná na své začátky v učitelství jako na velmi náročné období, a to nejen časově, ale také psychicky.

Respondentka uvádí, že nejdůležitější pro ni v době adaptace byla asistentka, která se stala její pravou rukou nejen ve výuce, ale i v administrativních záležitostech. Respondentka vysvětluje, že se dostala do velmi specifické třídy. Učila tři skupiny žáky, kteří byli v jedné třídě rozdělení do tří skupin podle úrovně rozumových schopností a specifických vzdělávacích potřeb. O učení v této třídě říká: „Bylo to skoro, jako bych učila na malotřídní škole tři ročníky dohromady," uvedla.

Začínající učitelka zmiňuje, že kromě asistentky jí byly oporou i kolegyně z kabinetu. Před zahájením jejího prvního školního roku se jí přišly představit a nabídly svou pomoc. Ukázaly jí, kde mají třídy, a vyčlenily jí skříň v kabinetu, protože její třída byla malá. Všechny jí byly nápomocné nejen radou, ale i praktickými tipy, které jí usnadnily proces plánování výuky a administrativních činností.

Respondentka vzpomíná na to, že kromě časově náročných příprav na výuku se potýkala také s kázeňskými problémy. „Velký problém jsem měla také s kázní. Moje třída je na jedné straně hodně živá, aktivní a hlasitá. Na druhé straně umějí být děti také velmi pasivní a otrávené," vzpomíná. Tato situace vedla k demotivaci nejpokročilejší skupinky žáků a následně k nepřátelské atmosféře ve třídě. Řešení hledala u svých zkušenějších kolegyň, které jí poskytovaly tipy na učební metody a pomůcky. „Nakonec jsem si posbírala od každé své kolegyně něco. Často jsme měnili rozvržení pracovního místa, střídali jsme samostatnou a skupinovou práci," uvedla. V kabinetu měli zavedené společné sdílení pomůcek, což bylo pro respondentku velkou pomocí.

Respondentka uvedla, že nejobtížnější pro ni bylo seznámit se s administrativními činnostmi. Školní administrativa a práce s elektronickou třídnicí, pro ni byly velkou výzvou, s kterou jí pomáhaly kolegyně navigováním a radami.

Respondentka v rozhovoru uvedla, že přestože se cítila do kolegyň dostatečně podporovaná a nikdy nebyla na nic sama. Ocenila by trvalejší vztah s uvádějícím učitelem, který by jí formálně poskytoval podporu během pracovního procesu. „Mně se té kýžené podpory dostalo, takže jsem necítila potřebu mít uvádějícího učitele. Věděla jsem, že kdykoli potřebuji poradit, nebo přímo pomoci, mám velkou ‚zásobu' lidí, na které se mohu obrátit," řekla. Dodala však, že by se necítila jako někdo, kdo okrádá kolegyně o jejich čas, kdyby měla uvádějícího učitele, který by měl za povinnost být jí nápomocen.

Respondentka také zmínila, jaký byl její vztah s vedením školy. Ten můžeme na základě rozhovoru označit za neutrální. Respondentka nevnímá vedení školy jako někoho, kdo by měl nereálná očekávání, ale také ho nevnímá jako někoho, kdo se skutečně aktivně stará o pohodu pedagogů. Vedení školy popisuje následovně: „Paní ředitelka je na jednu stranu velmi pokroková a má snahu dělat věci trochu nekonvenčně, na stranu druhou umí být velmi direktivní a svéhlavá,".

7.5 Respondent 5

7.5.1 Profil respondenta

Pátou respondentkou je začínající učitelka, která druhým rokem učí na prvním stupni základní školy. V prvním roce pracovala bez oficiálního uvádějícího učitele, což bylo náročné, ale měla podporu kolegyně v tandemu a starších kolegů. Ve druhém roce jí byla přidělena uvádějící učitelka, což přineslo další podporu.

7.5.2 Vyhodnocení rozhovoru

Pátá respondentka byla jako začínající učitel ve velmi specifické situaci. Nastoupila na školu, kde je normální vyučovat v tandemu. Hned po nástupu do praxe byla tedy respondentka přiřazena do tandemu s další začínající učitelkou. Přičemž právě respondentka byla označena za třídní učitelku. "Vedení školy hodně riskovalo přiřazením dvou začínajících učitelek k sobě, ale zároveň se ukázalo, že tato strategie přináší své ovoce díky filozofii školy zaměřené na sdílení a spolupráci".

Respondentka popisuje první měsíce na nové pozici byly jako "mírný šok a velký skok do reality". Uvádí, že se se musela vypořádat se všemi novými povinnostmi bez uvádějícího učitele za zády. Navzdory počátečním obavám a nejistotám našla oporu ve své tandemové kolegyni. "Prvotní nadšení vystřídala nervozita a strach, že to nezvládnu, ale pomohlo mi, že jsem mohla své pocity sdílet s někým, kdo prožíval to samé“ uvádí.

Ve škole, kde respondentka působí, se klade důraz na spolupráci mezi učiteli a asistenty, což se odrazilo i na její práci. "Snažili jsme se si práci spravedlivě dělit, některé hodiny jsem vedla já, některé vedla kolegyně“. Respondentka vysvětluje, že tento přístup jim umožnil se nejen lépe se připravit na výuku, ale také sdílet odpovědnost a vzájemně si pomáhat. Respondentka také uvádí, že se s tandemovou učitelkou často obracely se na starší kolegy s prosbou o pomoc, či radu.

Respondentka také vysvětluje situaci, díky které dostala ve svém druhém školním roce oficiálního uvádějícího učitele. Díky změně legislativy se i respondentka ocitla ve dvouletém adaptačním období, ve kterém musí mít svého uvádějícího učitele. Sama o této situaci mluví takto: "S přidělením uvádějící učitelky se v mé práci vlastně nic moc nezměnilo, jelikož jsme spolupracovaly na stejném principu jako předtím". Přiznává, ale že

nově se k jejich spolupráci přidaly pravidelné hospitace, které přispěly k reflexi vyučovací praxe. Uvádějící učitelka se objevuje ve třídě dvakrát do měsíce a spolu s oběma tandemovými učitelkami provádí reflexe vyučovacích hodin.

Respondentka zmínila, že vedení školy hrálo, v jejím případě, důležitou roli v její adaptaci. "Vedení školy podporuje všechny své učitele a snaží se jim maximálně vycházet vstříc, tak aby se v práci cítili spokojeně a chodili tam rádi“. Dále uvedla, že ji škola umožnila už před jejím nástupem navštívit budoucí žáky a zorganizovalo setkání s tandemovou učitelkou. Sama věří, že i toto jí hodně začátky v pedagogické profesi.

8 Aspekty úspěšné adaptace

Na základě rozborů rozhovorů s respondenty zle odhalit opakující se témata a problémy (viz příloha č. 3). Ty si můžeme pojmenovat a označit je jako základní složky úspěšné adaptace začínajících učitelů. Mezi tyto složky úspěšné adaptace se na základě rozhovorů řadí:

- Podpora od zkušených kolegů
- Zkušenost s administrativou a školním prostředím
- Podpora od vedení školy
- Reflexe výuky

Ve všech rozhovorech byla zmiňována důležitost podpory a spolupráce s kolegy. Uvádějící učitelé, asistentky a další kolegové sehráli klíčovou roli v orientaci nových učitelů ve školním prostředí, poskytování praktických rad a podpory při plánování a vedení výuky. Tato podpora měla zásadní vliv na rychlou adaptaci nových učitelů a jejich schopnost vyrovnat se s náročnými situacemi. Respondenti si uvědomují a také zmiňují důležitost porozumění školnímu systému, administrativních procesů a chodu školy. Zkušenost s těmito činnostmi by výrazně usnadnila adaptaci nových učitelů. Dále je v rozhovorech vidět, že podpora ze strany vedení školy, pomáhá začínajícím učitelům cítit se komfortněji. Z rozhovorů vyplývá, že poskytování zpětné vazby, flexibility a pochopení ze strany vedení přispívá k celkovému pocitu podpory a integrace nových učitelů do kolektivu.

Rozbory rozhovorů ukazují, že hospitace, reflexe výuky a spolupráce s uvádějícím učitelem přispívají k profesnímu rozvoji nových učitelů. Možnost diskutovat o výuce a získávat zpětnou vazbu od zkušených kolegů je klíčová pro zlepšení vlastní pedagogické praxe. Z rozhovorů vyplynulo také několik aspektů, které by začínajícím učitelům práci usnadnily, ale v jejich uvádění chyběly.

Někteří respondenti vyjadřovali potřebu strukturovanější podpory od uvádějícího učitele. Díky respondentům s uvádějícím učitelem se zdá se, že intenzivní podpora od uvádějícího učitele je klíčová pro úspěšnou adaptaci nových učitelů. Zlepšení struktury a pravidelnosti této podpory by mohlo snížit pocit opuštění a zvýšit motivaci u nových učitelů. Dále se objevovala potřeba podpory v plánování výuky a v administrativních záležitostech. Tato podpora by mohla výrazně snížit stres a počáteční zmatení začínajících učitelů. Je potřeba

také zmínit návrh jednoho z respondentů, který by ocenil možnost vybrat si uvádějícího učitele. Tento respondent sice uvádějícího učitele měl, ale jejich vzájemný vztah a osobní antipatie spolupráci spíše narušovaly.

9 Vyhodnocení výsledků výzkumu

Tento výzkum se zaměřil na spolupráci mezi začínajícími a uvádějícími učiteli, zejména na efektivitu této spolupráce a její vliv na adaptaci nových učitelů na školní prostředí. Cílem bylo zjistit, jaký typ podpory je poskytován začínajícím učitelům, jaké jsou jejich zkušenosti s přidělenými uvádějícími učiteli nebo jinými formami podpory, a jak tato podpora ovlivňuje jejich profesní rozvoj a adaptaci.

Výzkum byl realizován ve dvou hlavních fázích: dotazníkové šetření a následné podrobné rozhovory. Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na široký vzorek začínajících učitelů (maximálně tři roky praxe), přičemž dotazník obsahoval pět klíčových otázek týkajících se přidělení uvádějícího učitele, podpory kolegů, pocitu podpory, náročnosti začátků a dalších faktorů ovlivňujících jejich kariérní start.

Po základní analýze dat z dotazníků byli respondenti rozděleni do pěti podskupin na základě jejich zkušeností. Ve druhé fázi byly provedeny podrobné rozhovory s pěti vybranými respondenty, aby se získal hlubší vhled do jejich zkušeností a potřeb.

Dotazníkové šetření odhalilo, že:

- 59,6 % respondentů mělo přiděleného uvádějícího učitele, což naznačuje plnění novely školského zákona školami.
- 36,8 % respondentů nemělo oficiálně přiděleného uvádějícího učitele, ale mělo podporu od kolegů.
- Zbývající respondenti uvedli specifické situace, které ovlivňovaly jejich kariérní začátky.

Přesto, že více než polovina respondentů měla přiděleného uvádějícího učitele, pro 54,4 % respondentů bylo toto období náročné a pouze 45,6 % respondentů odpovědělo, že přes náročné období si dokázali rychle najít nějaký systém a zorientovat se. Počet respondentů, kteří uvedli, že měli uvádějícího učitele, nenaplnilo tvrzení Hájkové (2018), která ve své publikaci uvádí, že až 87 % škol přiděluje uvádějící učitele.

Nejtěžší byla pro respondenty třídnická agenda, uvedlo to 49,1 % respondentů, dále připravovat se na vyučovací hodiny, to uvedlo 38,1 % oslovených respondentů a jako třetí ostatní pracovní povinnosti, které uvedlo 35,1 % respondentů. Zjištění, co bylo pro

respondenty nejtěžší, odpovídá tomu, co ve své publikaci o začínajících učitelích a o tom, co považují ve své práci za nejtěžší, píše Šimoník (1995).

Od uvádějícího učitele nejvíce oceňovali, či by oceňovali především pomoc s plánováním výuky, to odpovědělo 63,2 % respondentů, 50,9 % respondentů pak zvolilo pomoc s ostatními pracovními povinnostmi a 36,8 % respondentů by ocenilo pomoc při kontaktu s kolegy. Nejvíce oceňovanou pomocí od uvádějícího učitele byla pomoc při plánování výuky a s ostatními pracovními povinnostmi, což je možné nalézt v publikaci, kterou napsala Vítečková (2018).

Téměř 50 % respondentů si myslelo, že škola dělá maximum, aby jako začínající učitel měl/a dostatečnou podporu. Naprosto souhlasilo 33,3 % respondentů a spíše souhlasilo 15,8 % respondentů. Naprosto nesouhlasilo pouze 7|% respondentů

Analýza rozhovorů ukázala, že osobní a pravidelný kontakt s uvádějícím učitelem, možnost konzultací a zpětné vazby byly pro začínající učitele nejvíce přínosné. Naopak, tam kde chyběla formální podpora, bylo často nutné spoléhat na neformální pomoc kolegů nebo vlastní iniciativu. Výsledky výzkumu také ukazují na několik klíčových faktorů ovlivňujících efektivitu podpory začínajících učitelů:

- Důležitost formální podpory: Učitelé s přiděleným uvádějícím učitelem měli obecně lepší zkušenosti a hladší adaptaci.
- Neformální podpora: I tam, kde chyběla formální podpora, byla neformální podpora kolegů často dostatečná, pokud byla škola ochotná a kolegiální.
- Individuální přístup: Každý učitel má jiné potřeby a představy o efektivní podpoře, což ukazuje na potřebu individuálního přístupu.
- Osobnostní sympatie: Kvalita spolupráce často závisí na osobních vztazích mezi začínajícím a uvádějícím učitelem. Toto zjištění koresponduje se zjištěními, které byly publikovány v článku „The professional practice of mentoring“ v časopise American Journal of Education (Schwille, 2008).

Odpověď na hlavní výzkumnou otázku „Jak efektivní je z pohledu začínajících učitelů podpora poskytovaná ve formě uvádějících učitelů nebo jiných forem podpory? A jak tato

podpora ovlivňuje začínající učitele a jejich adaptaci na nové pracovní prostředí?“ lze odpovědět následovně. Pokud je začínajícímu učiteli poskytnutá podpora v podobě uvádějícího učitele, je adaptace na nové prostředí rychlejší a bez větších problémů. Také tam, kde sice formálně nebyl uvádějící učitel určen, ale jeho funkci v nějaké podobě suploval jiný učitel, měli začínající učitelé podobné zkušenosti. Bohužel je také nutné konstatovat, že ne vždy si začínající a uvádějící učitel porozumí, tzv. lidsky sednou. Potom je spolupráce obtížná, často hraničí s nemožností.

Na základě výsledků výzkumu lze formulovat několik doporučení pro zlepšení podpory začínajících učitelů:

- Zlepšení školení uvádějících učitelů: Uvádějící učitelé by měli být lépe školeni, aby mohli poskytovat kvalitní a efektivní podporu.
- Strukturované programy podpory: Školy by měly vytvářet strukturované a systematické programy podpory pro začínající učitele, které by zahrnovaly pravidelné konzultace a zpětnou vazbu.
- Podpora neformální spolupráce: Podpora atmosféry kolegiality a ochoty pomáhat mezi učiteli může kompenzovat nedostatky formální podpory.
- Individuální přístup: Podpora by měla být přizpůsobena individuálním potřebám začínajících učitelů, což zahrnuje flexibilitu a citlivost k jejich specifickým situacím a výzvám.

Výzkum tedy poskytl komplexní přehled o současných praktikách podpory začínajících učitelů a identifikoval klíčové faktory, které přispívají k jejich úspěšné adaptaci. Zjištěné poznatky mohou být použity k formulaci konkrétních doporučení pro zlepšení podpory začínajících učitelů v českých školách. Implementace těchto doporučení může vést k vyšší kvalitě výuky a spokojenosti pedagogického sboru.

Závěr

Tato práce se věnovala tématu začínajících učitelů a jejich podpoře v podobě uvádějících učitelů a této problematice byl přizpůsobený i výzkum. Ten byl zaměřený na adaptaci začínajících učitelů a efektivitu podpory poskytované uvádějícími učiteli. Byl proveden dotazníkový výzkum, který obsahoval pět otázek a na jehož základě byly provedeny rozhovory s pěti vybranými učiteli, kteří poskytli odpovědi na připravené otázky. Na základě tohoto výzkumu bylo možné identifikovat faktory, které umožňují úspěšnou adaptaci začínajících učitelů v novém prostředí prvního pracovního zařazení.

Nejdůležitější je podpora od zkušených kolegů. Ať již v podobě uvádějícího učitele, či spolupráce se zkušenými kolegy. Celkem 59,6 % respondentů mělo přiděleného uvádějícího učitele, 36,8 % respondentů nemělo oficiálně přiděleného uvádějícího učitele, ale mělo podporu od kolegů. Toto zjištění ukazuje, že jak uvádějící učitelé i další kolegové hráli důležitou roli při orientaci nových učitelů ve školním prostředí, poskytování praktických rad a pomoci při plánování a vedení výuky. Tato podpora významně přispěla k rychlejší adaptaci nových učitelů a jejich schopnosti vyrovnat se s náročnými situacemi. Respondenti zdůrazňovali význam porozumění školnímu systému, administrativním procesům a chodu školy. Zkušenosti s těmito činnostmi výrazně usnadnila adaptaci nových učitelů, snížila stres a pomohla rychleji najít efektivní pracovní systém. Stejně tak se vyjadřovali k podpoře ze strany vedení školy. Tato byla také důležitá pro pocit komfortu a integrace nových učitelů. Flexibilita, pochopení a pravidelná zpětná vazba ze strany vedení přispívá k celkovému pocitu podpory a usnadňuje začínajícím učitelům jejich profesní rozvoj. Hospitace, reflexe výuky a spolupráce s uvádějícím učitelem znamenaly pro začínající učitele velký přínos. Možnost diskutovat o výuce a získávat zpětnou vazbu od zkušených kolegů je neocenitelná pro zlepšení vlastní pedagogické praxe.

Výsledky výzkumu tedy ukazují, že efektivní podpora začínajících učitelů má zásadní vliv na jejich adaptaci a profesní rozvoj. To koresponduje se zjištěními v teoretické části práce i s předpokládanými výsledky výzkumu. S těmi korespondují i negativní zjištění. Tedy, že podpora není poskytována vždy, ačkoliv by tak tomu mělo být. Někdy je podpora pouze formální a přidělený uvádějící učitel nemá potřebné vlastnosti. Funkce uvádějícího učitele

je natolik důležitá, že výběru by měla být věnována patřičná pozornost. Také by měli procházet školením, aby mohli poskytovat kvalitní a efektivní podporu.

V zahraničí školy vytvářejí strukturované a systematické programy podpory pro začínající učitele, to by bylo vhodné i pro naše školy, protože díky vytvořeným programům by bylo možné zahrnout pro začínající učitele pravidelnost zpětné vazby, či konzultací. Podpora by měla zahrnovat i možnost přizpůsobení individuálním potřebám začínajících učitelů, tedy především by měli být flexibilní. Toto by mohlo být námětem pro další výzkum. Tedy ve spolupráci s několika školami se pokusit vytvořit program podpory pro začínající učitele, zároveň s tímto programem popsat, jaké by měl mít vlastnosti uvádějící učitel a následně v praxi vyzkoušet, zda je možné na takovém principu vybrat uvádějící učitele a na základě vytvořeného programu pomoct adaptovat se začínajícímu učiteli v jeho prvním působišti. Pokud by takový výzkum dopadl úspěšně, bylo možné školám poskytnout manuál, jak by měly se začínajícími učiteli pracovat, aniž by byly nuceny vymýšlet vlastní strategie.

Seznam použitých informačních zdrojů

- DARLING-HAMMOND, Linda, HYLER, Maria E. a GARDNER, Madelyn, 2017. *Effective Teacher Professional Development*. Online. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute. Dostupné z: https://doi.org/10.54300/122.311. [cit. 2024-06-30].
- FEIMAN-NEMSER, Sharon, 2001. "From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching." Online. *Teachers College Record*, roč. 103, č. 6, s. 1013–1055. Dostupné z: https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/0161-4681.00141. [cit. 2024-06-30].
- FEIMAN-NEMSER, Sharon, 2001. Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. Online. *Journal of Teacher Education*, roč. 52, č. 1, s. 17-30. Dostupné z: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487101052001003. [cit. 2024-06-30].
- GAVORA, Peter, 1996. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido. 130 s. ISBN 80-85931-15-X.
- GOLD, Y., 1996. "Beginning Teacher Support: Attrition, Mentoring, and Induction." In *Handbook of Research on Teacher Education*, edited by J. Sikula, s. 548–559. New York: Macmillan.
- GORDON, Thomas, 1998. Mentoring. Begining Teachers. Program ehandbook. *The Alberta Teachers Association.* Online. Ncee.org. Dostupné z: https://ncee.org/wp-content/uploads/2017/01/Alb-non-AV-18-ATA-Mentoring-beginning-teachers.pdf. [cit. 2024-06-30].
- HÁJKOVÁ, Alžběta, 2016. *Začínající učitel*. Online. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/79498. [cit. 2024-04-13].
- HANUSHEK, Eric A. a RIVKIN, Steven G., 2010. Generalizations about Using Value-Added Measures of Teacher Quality. Online. *American Economic Review*, roč. 100, č. 2, s. 267-271. Dostupné z:

https://hanushek.stanford.edu/sites/default/files/publications/Hanushek%2BRivkin%202010%20AER%20100%282%29.pdf. [cit. 2024-06-30].

- HANUŠOVÁ, Světlana, PÍŠOVÁ, Michaela, KOHOUTEK, Tomáš, MINAŘÍKOVÁ, Eva, JANÍK, Miroslav a kol., 2017. *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8889-4.
- HARMER, Jeremy, 2001. *The Practice of English Language Teaching*. Longman. 3-rd edition. 384 s. ISBN 978-0582046566.
- *Hlavní rysy vzdělávacího systému,* nedatováno. Online. Eurydice. Dostupné z: https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czechia/ceska-republika. [cit. 2024-06-30]. https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004561?text=\%C5\%A1kolsk\%C3\%BD+z\%C3\%A1kon. [cit. 2024-04-13].
- INGERSOLL, Richard M. a STRONG, Michael A. 2011. The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. Online. *Review of Educational Research*, roč. 81, č. 2, s. 201-233. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/50313706_The_Impact_of_Induction_and_Mentoring_Programs_for_Beginning_Teachers_A_Critical_Review_of_the_Research. [cit. 2024-06-30].
- KOTÁSEK, Jiří a kol., 1991. *Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích*. Online. Praha: PedF UK. Dostupné z: https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3542. [cit. 2024-06-30].
- LUKÁŠOVÁ, Jana, 2012. *Začínající učitel*. Online. Diplomová práce. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/39738. [cit. 2024-04-13].
- National University, 2023. *'Qualities of a Good Teacher: The 14 Qualities That Top Our List'*. Online. National University. Dostupné z: https://www.nu.edu. [cit. 2024-06-30].
- PILLEN, Mt., BEIJAARD, Douwe a BROK DEN, Pj., 2013. "Tensions in Beginning Teachers Professional Identity Development, Accompanying Feelings and Coping Strategies." Online. *European Journal of Teacher Education,* roč. 36,

č. 3, s. 240–260. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/241716260_Tensions_in_beginning_teachers%27_professional_identity_development_accompanying_feelings_and_coping_strategies. [cit. 2024-06-30].

- PODLAHOVÁ, Libuše, 2004. *První kroky učitele*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-474-8.
- Provasnik, S., Dorfman, S. (2005). Mobility in the teacher workforce (NCES 2005-114). Washington, DC: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Dostupné z WWW: https://nces.ed.gov/pubs2005/2005114.pd
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2001. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-579-2.
- RINDU, Ignatius, 2017. Teacher's Role in Managing the Class during Teaching and Learning Process. Online. *Journal of Linguistic and English Teaching*, roč. 2, č. 1, s. 83-100. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/316494696_Teacher%27s_Role_in_Managing_the_Class_during_Teaching_and_Learning_Process. [cit. 2024-06-30].
- ROGERS, Carol R. a SCOTT, Katherine H., 2008. "The Development of the Personal Self and Professional Identity in Learning to Teach." Online. In *Handbook of Research on Teacher Education*, edited by M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, and D. J. McIntyre, s. 732–755. New York: Macmillan. eBook ISBN 9780203938690.
- *RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2024. Online. EDU.cz. Dostupné z: https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcovy-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/. [cit. 2024-04-13].
- SCHWILLE, Sharon A., 2008. The professional practice of mentoring. Online. *American Journal of Education*, roč. 115, č. 1, s. 139-167. Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/10.1086/590678. [cit. 2024-06-30].
- SPILKOVÁ, Vladimíra a WILDOVÁ, Radka, 2014. Potřebujeme kvalitní nebo kvalifikované učitele? Online. *Pedagogická orientace*, roč. 24, č. 3, s. 423-432.

ISSN 1211-4669. Dostupné z: https://doi.org/10.5817/PedOr2014-3-423. [cit. 2024-05-13].

- SPILKOVÁ, Vladimíra a ZAVADILOVÁ, Barbora, 2021. Mentoring jako prostředek podpory profesního učení studentů učitelství a učitelů. Online. *Pedagogická orientace*. Brno: Pedagogická Orientace Journal, roč. 31, č. 1, s. 4-34. ISSN 1211-4669. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2021-1-4. [cit. 2023-02-07].
- STROUHAL, Martin, 2017. *Učit se být učitelem*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-3493-7.
- ŠIMONÍK, Oldřich, 1995. *Začínající učitel: některé pedagogické problémy začínajících učitelů = The beginning teacher : some pedagogical problems of beginning teachers*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-8494-4.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a kol., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- VEENMAN, Simon, 1984. Perceived problems of beginning teachers. Online. *Review of Educational Research*, roč. 54, č. 2, s. 143-178. Dostupné z: https://www.jstor.org/stable/1170301. [cit. 2024-06-30].
- VÍTEČKOVÁ, Miluše, 2018. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-269-7.
- *Začínající učitel*, 2019. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. ISBN 978-80-7578-012-6.
- Zákon č. 561/2004 Sb., 2004. *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).* Online. Zákony pro lidi. Dostupné z:
- Zákon č. 563/2004 Sb., 2004. *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Online. Zákony pro lidi. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563. [cit. 2024-04-13].
- ZÁLESKÁ, Klára, JUHAŇÁK, Libor, TRNKOVÁ, Kateřina a ŠMAHELOVÁ, Martina, 2019. Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. Online. *Pedagogická orientace*. Brno: Pedagogická Orientace Journal, roč. 29, č. 2, s. 149-171. ISSN 1211-4669. Dostupné z: doi:10.5817/PedOr2019-2-149. [cit. 2023-02-07].

Přílohy

Příloha č. 1 - Dotazník

Dotazník spolupráce začínajících a uvádějících učitelů

Dobrý den, moje jméno je Eliška Mužíková a jsem studentka Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Ráda bych vás požádala o vyplnění mého krátkého dotazníku k diplomové práci, jejímž tématem je spolupráce začínajících a uvádějících učitelů. Dotazník je určen právě začínajícím učitelům. Dotazník je velmi krátký, jeho cílem je pouze sesbírat předběžná data, před případným rozhovorem.

Předem děkuji za čas, který dotazníku věnujete.

1.) Po nástupu do práce (Vyberte odpovídající možnost)
   a) mi byl/a přidělen/a uvádějící učitel/ka
   b) mi nebyl/a oficiálně přidělen/a uvádějící učitel/ka, ale měl/a jsem ochotné kolegy/ně, kteří/ré mi poradili/y
   c) mi nebyl/a přidělen/a uvádějící učitel/ka, ačkoli bych o něj/ní stál/a
   d) nebyl/a mi přidělen/a uvádějící učitel/ka, ale nepotřeboval/a jsem ho
   e) Jiná

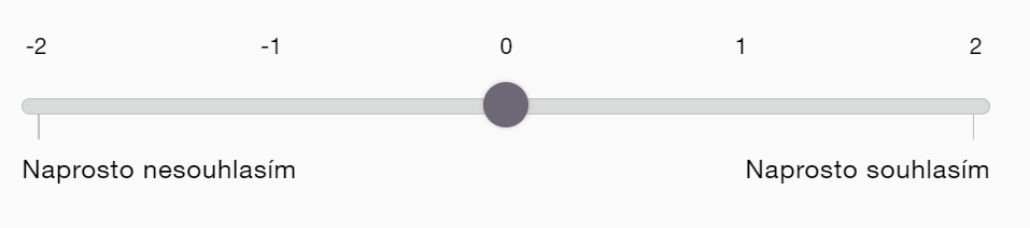
2.) První měsíce v práci byly
   a) hodně náročné a byl/a jsem rád/a za každou pomoc
   b) náročné, ale dokázal/a jsem si najít systém a rychle se zorientovat
   c) žádný velký stres, vše jsem zvládal/a
   d) Jiná

3.) Nejtěžší pro mě bylo (Vyberte jednu nebo více odpovědí)
   a) Připravit se na vyučovací hodiny
   b) Udržet kázeň ve třídě
   c) Třídnická agenda (řízení výchovy a vedení třídy, vedení komunikace, organizační záležitosti třídy, odpovědnost za vybavení třídy, ...)
   d) Kontakt a komunikace s rodiči žáků

e) Kontakt s kolegy
f) Ostatní pracovní povinnosti (např.: dozory)
g) Nic
h) Jiná

4.) Nejvíce jsem (bych) od uvádějícího učitele oceňoval/a pomoc při (vyberte jednu nebo více odpovědí)
a) Při plánování výuky
b) Při komunikaci s rodiči žáků
c) Při komunikaci s vedením školy
d) Při vyřizování třídní agendy
e) Při řešení kázně a kázeňských problémů ve třídě
f) Nepotřebuji pomoc uvádějícího učitele
g) Jiná

5.) Cítil/a jsem, že škola dělá maximum, abych jako začínající učitel měl/a dostatečnou podporu



6.) Součástí mého výzkumu je rozhovor, který navazuje na vámi vyplněný dotazník. Budu ráda, když mi zde necháte kontaktní e-mail. (!Nepovinné! Váš mail slouží pouze pro další výzkum k mé diplomové práci.)

Příloha č. 2 – rozhovory s respondenty

Rozhovor s respondentem 1

V dotazníku jste uvedla, že vám škola přidělila uvádějícího učitele a že i přesto, že pro vás byly první měsíce v práci náročné, dokázala jste si najít systém a rychle se v chodu školy zorientovat. Můžete nejprve říci, jak dlouho učíte, a své začátky v roli učitele popsat nějak blíže?

Jako učitel jsem začala pracovat minulý rok v únoru, takže tento školní rok je vlastně už můj druhý. Můj nástup do učitelské praxe byl hodně turbulentní. Částečně to asi bylo způsobeno i tím, že jsem nejen v pracovním, ale také v osobním životě zažívala velké množství změn a bylo potřeba se s nimi vyrovnat. Vzpomínám si, jak jsem se jako nová učitelka na škole cítila ztracená a nepomáhalo mi ani to, když si mě pan školník pletl se žáky.

Má první třída byli páťáci, které jsem převzala na začátku druhého pololetí, tedy na začátku února. Jednalo se o velmi rozmanitou a náročnou třídu jak z hlediska školního prospěchu a individuálních potřeb většiny žáků, tak i kvůli rozdílnému sociokulturnímu a ekonomickému zázemí. Mezi žáky byly v těchto oblastech propastné rozdíly.

Pamatuji si, že při mém nástupu mi paní ředitelka představila starší kolegyni, o které mi řekla, že bude mým uvádějícím učitelem. Pak mě předala přímo této kolegyni, která mě provedla po škole. Má uvádějící učitelka mi ukázala, kde mám třídu a kabinet. Ukázala mi také, kde má třídu ona a kam za ní mohu přijít, když budu něco potřebovat. Myslím si, že ten den, nebo možná ještě během prvního týdne mě představila mým prvostupňovým kolegyním, které byly všechny od prvního setkání velmi milé a ochotné kdykoli nabídnout pomocnou ruku, ačkoli jim to nikdo oficiálně nenařídil. Nejen má uvádějící učitelka, ale i ostatní kolegyně se alespoň jednou týdně zastavily, jestli je všechno v pořádku a zda nepotřebuji s něčím pomoci. Vždy mě ujistily, že dveře jejich třídy jsou vždy otevřené a nemám se bát je „otravovat“ s jakýmkoli i zdánlivě banálním dotazem. Myslím si, že hlavně díky tomuto přístupu jsem ve věcech našla rutinu a řád a mohla jsem začít fungovat jako plnohodnotný člen učitelského sboru.

Vzpomínáte si na nějakou situaci, která pro vás byla opravdu náročná, a zda vám ji vaše uvádějící učitelka pomohla vyřešit a byla vám oporou?

Asi nejtěžší pro mě bylo převzít třídu po učitelce, která měla velmi vyhraněný a specifický výukový styl, se kterým úplně nesouzním. Přestože jsem se s původní učitelkou svých nových žáků v lecčems rozcházela, byl na mě kladen poměrně velký tlak, abych toho ve třídě a ve výuce měnila minimum a do konce školního roku fungovala v systému, který zavedla má předchůdkyně. Bylo pro mě náročné převzít něčí vyučovací styl, zvlášť když ten svůj nemám úplně vyhraněný. S tím mi má uvádějící učitelka pomohla, protože s původní paní učitelkou byly dlouholeté kolegyně, a tudíž věděla, nebo alespoň tušila, jak výuku v této třídě uchopit. Pomohla mi nastavit si třídní pravidla, a když jsem cítila nejistotu v přípravě na výuku, neváhala mi poradit. Často se o svých volných hodinách chodila dívat na mou výuku a tyto hospitace jsme spolu po vyučování reflektovali. Vždy když narazila na něco, co úplně nefunguje, neváhala přijít s tipem, jak by to šlo příště udělat lépe, nebo co zařadit jako jinou náhražkovou aktivitu.

Dalším velkým problémem bylo to, že žáci ve třídě měli problém spolu vyjít. Nebylo to tak, že by třída byla rozdělená na partičky, které by se „nemusely" a nekomunikovaly spolu. Ale jednotliví žáci měli skutečně bytostný problém být s jinými spolužáky, byť jen ve stejné místnosti. Často docházelo ke slovnímu i fyzickému napadení někoho z žáků. Prakticky každý den se psalo rodičům o nějakém incidentu a velmi často docházelo k osobním schůzkám s rodiči. V tomto ohledu mi má uvádějící učitelka prokázala asi největší službu. Všechny incidenty se mnou řešila. Nejprve s žáky ve třídě, její třída totiž sousedila s tou mojí a o každém sporu se tak rychle dozvěděla. Pak mi pomáhala komunikovat o situaci s rodiči, případně s vedením školy, a nakonec byla sama přítomná u všech osobních setkání. Byla tam jednak jako moje podpora, jednak jako nezávislý pozorovatel. Fungovala i jako zklidňující prvek ve chvílích, kdy se celý rozhovor začal stáčet směrem, jakým by neměl. V neposlední řadě mi zhotovila zápis z těchto schůzek s rodiči, za což jsem jí opravdu vděčná. Vždy dbala na to, abych měla v ruce nějaký důkaz toho, co se na schůzce probíralo a jak schůzka probíhala. V tomto případě mi asi skutečně předala svou těžce nabytou zkušenost, protože jsem se sama během tohoto půl roku zjistila, že někteří rodiče umějí být

velmi zákeřní a je potřeba mít vše vedené písemnou formou pro pozdější dokazování toho, jak to vlastně bylo.

Dalším velkým strašákem pro mě byla věc, na kterou vás studium úplně nepřipraví: práce se školním systémem a elektronickou třídnicí. To je věc, kterou se prostě musíte „proklikat". Je pravda, že něco se dělá stále dokola a je velmi rychlé si na to navyknout, například zapisování hodin, vyřizování absence, průběžná klasifikace. Pak jsou ale věci, které se dělají dvakrát do roka, jako je třeba zadávání známek a připravování vysvědčení k tisku. A tam jsem zmatená i skoro po více než dvou letech v praxi. Takže přesto, že mojí uvádějící učitelce už její služba skoro končí, v tomto vyhledávám její pomoc před každou klasifikační poradou.

Dokážete krátce shrnout, jakým způsobem probíhala spolupráce mezi vámi a uvádějící učitelkou?

Moje uvádějící učitelka pro mě byla takovým průvodcem. Nejprve mi pomohla orientovat se ve škole. Seznámila mě s dalšími kolegyněmi. Často chodila na hospitace ke mně do hodin a vždy se mnou zhlédnuté hodiny reflektovala. Na druhou stranu, pokud se nedělo nic mimořádného ani neobvyklého, nechávala mi prostor pro to, abych zkoušela vše zvládnout sama s tím, že když budu potřebovat radu nebo pomoc, ona je hned vedle a nemám se bát ji oslovit. Během prvních týdnů byla naše spolupráce opravdu intenzivní a časem se intenzita snižovala.

Momentálně jsem už na hranici oněch prvních dvou let v praxi a naše spolupráce probíhá tak, že má uvádějící učitelka chodí na pravidelné hospitace jednou až dvakrát měsíčně a tyto hodiny spolu vždy rozebereme. Řekneme si, co se povedlo, co se nepovedlo. Co příště udělat lépe. Jinak mi ve všem nechává volnou ruku a je pouze poradcem, pokud potřebuji její radu.

Bylo něco, v čem byste potřebovala větší pomoc a podporu od své uvádějící učitelky?

Pro mě platí, že věci, které dělám pravidelně, rutinně a jež jsou víceméně neměnné, se mi zajedou velmi rychle a nemám s nimi větší problém. Problém nastává v případě, kdy potřebuji udělat činnost, kterou dělám jednou za pololetí. Například připravit podklady pro pedagogickou radu, uzavřít absenci, připravit vysvědčení. U těchto věcí si nikdy nejsem

jistá, jak je v systému najít a také vyplnit. S tím vždy běžím za svou uvádějící učitelkou, to už jsem ale zmínila v předchozích otázkách.

Často za ní také běžím s tím, co je nějakým způsobem neobvyklé, nebo s problémem, který je úplně nový, se kterým jsem se ještě nesetkala. Není to vlastně ani z toho důvodu, že čekám, že mi dá univerzální radu, která funguje, ale ráda si vyslechnu její názor.

Abych ale odpověděla na otázku, myslím si, že má uvádějící učitelka se pro mě vždy snažila udělat maximum na úkor svého „volného" času. A upřímně si nedovedu představit, že by mohla dělat ještě něco navíc. Takže neměla jsem pocit, že bych potřebovala ještě větší pomoc – má uvádějící učitelka mi vždy a ve všech oblastech pomohla tak, jak jsem potřebovala.

Dokázala byste říci, jak dlouho zhruba trvalo, než jste si v těch těžkých začátcích dokázala najít nějakou rutinu a systém?

Myslím si, že to bylo zhruba tak to první pololetí. Ono po nějaké době těch náročných měsíců zjistíte, že ty činnosti se vlastně pořád opakují dokola. Takže ta rutina tam sama naskočí.

Měla jste ve svých učitelských začátcích pocit, že pro vás škola dělá maximum, a cítila jste se od vedení školy podporovaná?

Podle toho, co jsem dosud řekla, to může vypadat, že mi vedení školy přidělilo uvádějícího učitele a tím se mnou byli hotoví, ale tak to úplně nebylo. Naopak skutečně jsem během celého úvodního pololetí cítila, že se vedení snaží, aby o mě vždy bylo postaráno. Často za mnou chodila paní zástupkyně s tím, že jsou nové změny v rozvrhu, že mám jít suplovat a zda jsem si toho všimla. Starala se tak o to, abych se rychle zorientovala v tom, kde tyto informace najdu a abych si to nezapomněla pohlídat.

I paní ředitelka se zajímala o to, abych se ve škole co nejrychleji zorientovala a nebála se říci si o pomoc. Sama několikrát přišla na hospitace a vždy mi poskytla zpětnou vazbu. Jak už jsem zmínila v předešlých otázkách, jako začínající učitel jsem se nevyhnula ani určitým kázeňským problémům, které vyžadovaly komunikaci s rodiči a následné jednání s vedením školy. Při těchto jednáních jsem vždy cítila podporu od vedení a byla jsem si vždy jistá tím, že škola se za mě jako za pedagoga v případě nutnosti postaví. Takže ano, cítila jsem, že škola dělá opravdu maximum pro to, aby mi můj profesní začátek co nejvíce usnadnila.

Rozhovor s respondentem 2

V dotazníku jste uvedl, že vám škola přidělila uvádějícího učitele. Dále jste také uvedl, že první měsíce v práci byly hodně náročné. Můžete nejprve říct, jak dlouho učíte, a pak své začátky v roli učitele popsat nějak blíže?

Učit jsem začal v září 2023, učím tedy první školní rok. Musím říct, že je to pořád dost náročné, a to i přesto, že určitou pedagogickou zkušenost mám. Skoro 10 let už vedu zájmový kroužek a práce s dětmi pro mě tedy není žádnou novinkou. Z vedení této zájmové aktivity si do své praxe odnáším určité zkušenosti, které se dají zúročit i ve školství, ale ten rozdíl mezi dobrovolnou volnočasovou aktivitou a povinným „chozením do práce" je hodně, takže těch přenosných zkušeností je minimum. Takhle z hlavy mě napadá hlavně způsob, jak pracovat a komunikovat s dětmi, tak aby mi co nejlépe porozuměly, a také určité způsoby, jak si udržet kázeň ve třídě. Úplně nejsem z učitelů, který by zvládal v hodinách nějaký větší hluk a povídání. Vím, že jsem v tomhle možná trochu striktní, ale na některé věci prostě musí být klid a ticho.

Věc, která pro mě osobně byla velmi obtížná, bylo překročit tu propast mezi vzděláváním sebe sama na fakultě a mezi tím jít skutečně učit. Ona vás totiž ani pedagogická fakulta na hodně věcí nepřipraví. Ať se fakulta snaží sebevíc, té praxi vás úplně nenaučí. Zorientovat se ve školní agendě vás vlastně nenaučí nikdo. Možná v jednom z těch mnoha předmětů vám někdo řekne, že něco jako školní a třídní agenda existuje, ale nikdo vám neřekne, co od vás bude škola vyžadovat. Já chápu, že těch programů a školních systémů je více druhů, ale asi bych ocenil, kdybych měl možnost si práci s nimi vyzkoušet dřív než ve svém prvním zaměstnání. Já přišel teď v září do školy s tím, že mám nějaký teoretický základ o tom, že nějaký systém existuje, a budu v něm muset pracovat. Teoreticky vím, co tam zadávat, ale nevím kam a nevím, jak se to dělá. A upřímně – byl jsem z toho první dva týdny dost nepříjemně překvapený, až skoro demotivovaný.

Právě jste popsal, co bylo nebo možná stále je dost těžké. Mě by zajímalo, jak vám v těchto situacích pomáhal váš uvádějící učitel. Dokážete mi o tom říci něco konkrétnějšího?

No, jak bych to popsal... Během toho přípravného týdne a také ty první týdny v září byla naše spolupráce opravdu intenzivní. Moje uvádějící učitelka je kolegyně, která se mnou sdílí kabinet, a tudíž spolu trávíme dost času i během dne. V tom září a částečně i v říjnu mi opravdu radila se vším, co ji napadlo. Pomohla mi, když jsem za ní já přišel, že mám nějaký problém. Nějakým způsobem mi tedy i ukázala, jak se orientovat v tom školním systému. Ze začátku mi i připomínala, ať si hlídám takové věci jako poučení o bezpečnosti a ať si to zapisuji, že to musí být v třídnici, ukázala mi, kam to v té elektronické třídnici zadat a jak to v systému najdu.

Ale řekněme, že intenzivní komunikace ze strany mé uvádějící učitelky probíhala opravdu ty první zhruba dva měsíce. Pak jsem se nějakým způsobem zaběhl do určité rutiny a už tolik věcí nepotřebuji, spousta věcí si „sedla“, už vím, co a jak. Takže v této fázi, kdy je únor a já mám za sebou jako učitel tedy jedno pololetí, už ta komunikace a spolupráce vlastně neprobíhá.

Dokážete krátce shrnout, jakým způsobem tedy probíhá spolupráce mezi vámi a vaší uvádějící učitelkou?

V současné době úplně neprobíhá. Já a moje uvádějící učitelka jsme si moc lidsky nesedli a na té spolupráci to je a bylo znát. Už ten začátek toho školního roku, kdy ta spolupráce tedy byla nějak intenzivní a nějakým způsobem se mi snažila pomoci, nebyl úplně ideální. Ten intenzivní kontakt nám možná vlastně uškodil v tom, že jsme byli nuceni spolu komunikovat a nějakým způsobem pracovat. Možná to umocnilo ty pocity, že si nerozumíme a vlastně spolu nechceme na ničem pracovat.

Nicméně mám ve škole kolegy, kteří jsou ochotni mi podat pomocnou ruku, kdykoli to potřebuji, a nemají problém mi něco vysvětlit nebo ukázat.

Tady možná narážím na problém, že bych asi ocenil, kdyby mi uvádějící učitel nebyl přidělen, ale já bych si ho mohl sám vybrat, buď na základě nějaké odbornosti, nebo osobních sympatií. Protože tak, jak to bylo a je teď u mě, je to dost nešťastné.

Nastala nějaká situace, ve které byste ocenil nebo potřeboval větší pomoc a podporu od uvádějící učitelky?

Vlastně ano, byla. Ve čtvrtletí a v pololetí, kdy bych ocenil pomoc s uzavřením známek, přípravou na poradu a takovými věcmi, se mi té pomoci vlastně vůbec nedostalo. Trochu mě odbyla s tím, že sama má hodně práce, ať si buď poradím, nebo počkám. Tak jsem o radu poprosil někoho jiného.

Když nad tím tak přemýšlím, ani ten samotný začátek školního roku nebyl úplně ideální. Vlastně mi nikdo neukázal školu jako takovou. Je po prvním pololetí, a já pořád hledám nějaké učebny, kabinety, sklady a skříňky, protože mi vlastně nikdo neřekl, kde co je, co si mohu půjčit, co mohu využít. Třeba až minulý týden jsem zjistil, že škola má k dispozici Beeboty, které bych ve výuce ocenil a používal, kdybych věděl, že tu jsou. Takže tohle by mi asi hodně usnadnilo tu počáteční orientaci a zmatenost, se kterou vlastně stále bojuji.

Dále bych asi ocenil, kdyby mi moje uvádějící učitelka řekla o věcech, které už jsou ve škole vnímané jako standard, takže nikdo neříká nahlas, že tohle se očekává. Tyto věci jsou ve škole už tak zažité, že ani nejsou nikde sepsané a já se k nim nemám jak jinak dostat, než že mi je někdo sdělí. Což se nestalo, ale i tak po mně byly vyžadovány. A ve finále jsem byl pokárán za to, že to nedělám a nedodržuji, ale já ani nevěděl, že to dělat mám. A to jsou situace, kdy si říkám, jestli by mi v jiném oboru nebylo lépe.

Měl jste ve svých učitelských začátcích pocit, že pro vás škola dělá maximum, a cítil jste se od vedení školy podporovaný?

Já jsem ten případ studenta, který se opravdu těšil, „až si konečně zaučí“, a nemohl jsem se dočkat. A ten střet s realitou byl pro mě docela náraz. Momentálně jsem ze svých prvních měsíců stále dost demotivovaný a pořád čekám, že se to nějak zlomí, takže uvidím.

Ona ta podpora od vedení je v mém případě taková dvojsečná zbraň. Protože učím kromě své třídy i informační technologie a nastupoval jsem do školy i právě s tím, že povedu i určité hodiny na druhém stupni, tak jsem od samého začátku cítil a vlastně stále cítím, že se ode mě očekává, že k tomu, co už teď tedy všechno dělám, převezmu ještě veškerou

agendu a zodpovědnost za výuku IT. Do čehož se mi opravdu nechce, ale cítím, že vedení mě tlačí tímhle směrem.

Ono tedy vedení říká, ať se soustředím hlavně na sebe, ať se zorientuji ve škole, nějakým způsobem si na všechny ty nové věci zvyknu a tak, ale ten tlak je tam cítit pořád. Vnímám to tedy tak, že mi vedení školy říká něco, ale už mě manipuluje a tlačí do něčeho jiného. Já jsem se tedy sám umístil do toho spíše záporného spektra, že podporu od vedení spíše necítím. Vnímám to vlastně trochu opačně, necítím se úplně podporován, ale trochu využíván.

Rozhovor s respondentem 3

V dotazníku jste uvedla, že vám škola nepřidělila uvádějícího učitele, ale vaši kolegové a kolegyně vám byli ve vašich začátcích nápomocní. Přestože pro vás byly první měsíce v práci náročné, dokázala jste si najít systém a rychle se v chodu školy zorientovat. Můžete prosím nejdřív říci, jak dlouho učíte, a pak své začátky v roli učitele popsat nějak blíže?

Ve školství jsem začínala vícekrát, ale na začátky učitelského povolání si vzpomínám velmi dobře. Jako učitel působím třetí školní rok. Hned ze začátku jsem byla umístěna do kabinetu ke dvěma zkušeným kolegyním, se kterými mám i poté, co mě přesunuli jinam, velmi pěkný vztah a jsme velmi podobné povahy. To mi asi začátek hodně usnadnilo po psychické stránce. Ve škole se mě kolegové ujali tak, že mi ukázali, kde najdu učebnice, pomůcky, fixy a tak dále. Řekli mi, kam si mám zajít pro tohle a pro tohle, a celkově mi ukázali, jak to ve škole chodí a funguje.

Neváhali mi ani poskytnout a zapůjčit jejich vlastní buď zakoupené nebo vyrobené pomůcky. Když jsem potřebovala, sdíleli své zkušenosti, občas mi předali i nějakou léty prověřenou metodu, případně mi pomohli s vytvářením mých vlastních pomůcek a příprav. Jedna z kolegyň, která vedla paralelní třídu k té mojí, mi dokonce sem tam „přihrála“ hotovou přípravu, když viděla, že toho mám až nad hlavu, protože jsem nejen učila na plný úvazek, ale také jsem ještě dodělávala studium na vysoké škole.

Ke zorientování v chodu školy mi ale asi hodně pomohlo to, že než jsem šla učit, zkusila jsem jako brigádník ještě při škole vypomáhat v sekretariátu školy. Jako pomocná síla v sekretariátu jsem působila skoro tři roky. Sice jsem působila v jiné škole a v jiném městě, než kam jsem pak nastoupila jako učitelka. Ale chod školy jako takový pro mě nebyl úplně neznámý. Uměla jsem tak hned do samého začátku pracovat s elektronickou třídnicí a školním systémem. Věděla jsem, kde najdu potřebné dokumenty. Věděla jsem, co je potřeba zpracovat před pedagogickou a klasifikační radou, jak si uzavřít známky a vytisknout vysvědčení. S tím jsem často pomáhala i starším kolegyním.

Dokázala byste říci, jak dlouho zhruba trvalo, než jste si v těch těžkých začátcích dokázala najít nějakou rutinu a systém?

Myslím si že ano, dokážu. Díky tomu, že už jsem měla nějaké povědomí o chodu školy a o těch věcech, které je nutné dělat, tak jsem s určitou rutinou už přicházela. Chtělo to jen naskládat k tomu ty povinnosti, které souvisejí s tím učením. Nějaký čas to určitě trvalo, ale myslím si, že na konci prvního pololetí už jsem celkem věděla, co a jak. Stále jsem potřebovala v hodně věcech poradit, ale nebyla jsem už tak ztracená jako na začátku.

Vzpomínáte si na něco, co pro vás bylo v začátcích hodně těžké, a zda vám v těchto situacích vaše kolegyně vypomáhaly?

Jsem asi takový zvláštní úkaz, protože všichni kolem mě si v začátcích stěžovali právě na to, že nevědí, jak to ve škole chodí, a že nevědí kde najdou tohle a tohle. Jak se zapisuje do třídnice, jak mají uzavřít známky a tak. Mně tohle nedělalo problém. Mně dělaly problém úplně jiné věci. A to vlastně i takové, u kterých by člověk čekal, že ho na to pedagogické studium připraví. Jako například naplánovat si výuku. A teď nemluvím jen o tom, jak sestavit jednotlivé hodiny, i když to byl někdy také oříšek. Sestavit to tak, abych si to správně načasovala na 45 minut a opravdu s žáky probrala to, co potřebuji, a mělo to takový efekt, jaký potřebuji. Volit takové metody, aby to žáky bavilo a abychom naplnili cíl hodiny. Ještě že jsem měla šikovnou kolegyni, která mi vždy koukla přes rameno a řekla: „Máš tam toho málo, budete hotový hrozně rychle, přidej si tam třeba tuhle aktivitu, nebo jim můžeš ukázat tohle video.“ Jindy mě naopak upozornila, že mám tu hodinu moc natřískanou aktivitami, ať zvolním a rozdělím to třeba na dvě vyučovací hodiny, že tohle se nedá stihnout. A tahle byla přesně to, co jsem potřebovala. To bylo ono, takové kolegyně přeji všem.

Abych ale neutekla od tématu, moje nejhorší vzpomínka a nejhorší noční můra zároveň je to, že musím znovu sestavit svůj první tematický plán pro svůj první školní rok. Já vůbec nevěděla, jak se to do toho pustit. Tak obrysově jsem jako začínající učitel tušila, co asi budeme jako třeťáci probírat, ale vůbec jsem nevěděla, kdy se k jednotlivým tématům dostaneme a jak do hloubky je zvládneme probrat. O očekávaných výstupech jsem tak neměla ani páru. Tady mě zachránila druhá kolegyně, která byla o ročník výš. Ukázala mi své tematické plány z minulého roku, přiblížila mi, jak zhruba výuka třetího ročníku probíhá, nastínila mi hrubou časovou osu, jakou rychlostí bych s dětmi měla pracovat, abychom stihly

vše probrat, a vlastně ty tematické plány prakticky napsala za mě. Takže o mě bylo dobře postaráno.

Dokázala byste krátce shrnout, jak spolupráce s kolegyněmi probíhala?

Víceméně to bylo tak, že v začátcích jsem se tvářila a cítila dost bezradně a zoufale a ony se mě ujaly a pomohly mi. A když jsem se trochu otrkala, už jsem se rovnou chodila ptát a ony mi poskytly nějakou zpětnou vazbu, nebo mi poradily. Takhle to vlastně fungovalo ještě prakticky celý rok, než nás rozsadili a mě přemístili do jiného kabinetu. I teď se ale chodím ptát, když potřebuji.

Bylo něco, u čeho byste ocenila pomoc a podporu uvádějícího učitele?

Já jsem věděla a vím, že mohu jít za těmito kolegyněmi, takže vlastně ne. V dotazníku jsem sice uvedla, že bych ocenila pomoc při plánování výuky, o tom už jsem se rozpovídala dříve. Ale vlastně mě trochu mrzí, že ani jedna z kolegyň není oficiálně mým uvádějícím učitelem, protože si myslím, že za pomoc, kterou mi poskytly a poskytují, by si zasloužily minimálně uznaní v lepším případě nějaké jiné ohodnocení, protože do mě a mojí práce vložily hodně svého času a energie.

Měla jste ve svých učitelských začátcích pocit, že pro vás škola dělá maximum, a cítila jste se od vedení školy podporovaná?

Mám nejspíš velké štěstí, ale řekla bych, že ano. Vedení školy ke mně vždy bylo laskavé, a kdykoli jsem potřebovala, snažili se mi vyjít vstříc. Ať jsem potřebovala volno na své studium, protože mě v té době čekala ještě jedna státní zkouška, nebo i když jsem potřebovala cokoli jiného, nebyl to problém. Platilo to oboustranně, já jsem také neměla problém kdykoli zaskočit, nebo udělat nějakou práci navíc, ale díky tomu jsem měla skoro nadstandardní podmínky.

Rozhovor s respondentem 4

V dotazníku jste uvedla, že vám škola nepřidělila uvádějícího učitele, ale vaši kolegové a kolegyně vám byli ve vašich začátcích nápomocní. Dále jste uvedla, že první měsíce v práci byly hodně náročné. Mohla byste prosím nejdříve odpovědět, na jakém stupni učíte a jak dlouho pracujete jako třídní učitel? A potom nějak blíže popsat své začátky v této pozici?

Momentálně učím na prvním stupni a třídním učitelem jsem třetí školní rok. Já své učitelské začátky vnímám hodně intenzivně ještě teď, kdy už podle nového zákona začínající učitel nejsem. Bylo to pro mě hodně náročné, jak časově, tak psychicky. Často jsem po vyučování jen seděla ve třídě a říkala si, jestli to byl dobrý nápad jít učit a jestli na to vůbec mám. Byly dny, kdy bylo všechno super, žáci dělali přesně to, co jsem chtěla, a učení nám šlo od ruky. V hodinách jsme pracovali přesně tak, jsem si naplánovala, a rychle jsme se posouvali dál. Pak ale byly dny, kdy nešlo vůbec nic. Děti byly rozjívené, protivné, nic se jim nechtělo. Já pak měla špatnou náladu a atmosféra nebyla dobrá.

Dost možná byly ty začátky hodně těžké proto, že jsem se k učení dostala poměrně ve vyšším věku… nebo vyšším – zkrátka už mi není pětadvacet. Takže jsem od začátku věkově patřila mezi zkušené učitele, ale ty zkušenosti mi chyběly.

Měla jsem štěstí, že jsem nastoupila do školy, kde panují přátelské vztahy mezi kolegy a všichni jsou ochotní kdykoli pomoci. A pak jsem tedy měla štěstí v neštěstí. Protože jsem byla přiřazena do třídy, která byla hodně specifická. Ve třídě bylo sice patnáct žáků, což je sen, ale ta třída byla rozdělena na tři skupiny podle úrovně rozumových schopností a specifických vzdělávacích potřeb. Bylo to tedy, skoro jako bych učila na malotřídní škole tři ročníky dohromady. Každé této skupince jsem musela připravovat materiály a práci tak, aby se děti ani nenudily, ale aby to na ně nebylo moc. Díky tomu jsem ale získala skvělou asistentku, která se stala mou skvělou kamarádkou. Ta byla mou pravou rukou. Provedla mě po škole. Ukázala mi, kde najdu všechny věci, které bych mohla potřebovat. Už v přípravném týdnu se mnou spolupracovala jako plnohodnotný partner. Zdobila se mnou třídu, připravovala učebnice, třídila pomůcky a spoustu dalších věcí, které mě teď nenapadají.

Hodně mluvíte o spolupráci se svou asistentkou, byla to tedy asi ona, která vám pomáhala nejvíc. Vyhledala jste pomoc i u jiných kolegů či kolegyň, nebo vám ji sami nabídli?

Ano, má asistentka mi pomáhala opravdu hodně. Je to asi logické, trávily jsme spolu naprostou většinu pracovní doby a na naší spolupráci závisí chod celé třídy. Ještě před zahájením mého prvního školního roku za mnou ale přišly i ostatní kolegyně, které mám na stejné chodbě. Přišly se mi představit a byly neuvěřitelně milé. Všechny mi nabídly svou pomoc. Ukázaly mi, kde mají třídy. Vyčlenily mi celou jednu skříň v kabinetu navíc, protože moje třída je opravdu malinká, tak abych měla kam dávat věci a pomůcky. Takže podpory bylo opravdu dost.

Vzpomínáte si na něco dalšího, co pro vás bylo v začátcích hodně těžké a zda, či případně jak vám v této situaci vaše kolegyně vypomáhaly?

Tak opravdu těžké bylo to, o čem už jsem mluvila, a to je ta hodně výrazná individualizace, se kterou mi pomáhala má asistentka. I tady jsme ale využívali názor třetí osoby, to znamená některou z kolegyň.

Velký problém jsem měla také s kázní. Moje třída je na jedné straně hodně živá, aktivní a hlasitá. Na druhé straně umějí být děti také velmi pasivní a otrávené. Řekla bych, že věci, které jim šly, tak je bavily a dělaly je rády. Věci, které byly nějakým způsobem obtížné, nebo vyžadovaly větší soustředění, byly od většiny třídy omítány. To pak narušilo nejen proces celého učení, ale demotivovalo to tu nejpokročilejší skupinku, která měla výzvy ráda a chtěla zkoušet nové věci. Tahle demotivace se nakonec přehoupla do mírného nepřátelství mezi těmi pokročilejšími a těmi méně pokročilejšími. Ta atmosféra ve třídě v jednu chvíli nebyla vůbec harmonická, natož přátelská. A právě tady jsem využila své zkušenější kolegyně. Ptala jsem se jich na všechno možné. Na to, jestli mají nějaký tip, jak to udělat, aby je to bavilo, jaké zařadit pomůcky, jaké učební metody pro ně budou nejvhodnější. Nakonec jsem si posbírala od každé své kolegyně něco. Často jsme měnili rozvržení pracovního místa, střídali jsme samostatnou a skupinovou práci. Práci s učebnicí jsme střídali s prací na projektech s prací s manipulativy. Moje kolegyně mají v kabinetu zavedené takové společné sdílení pomůcek. Zkrátka když najdu nějakou pomůcku, která žáky zaujme a dává jim to, co by

měla, ráda ji zapůjčí ostatním kolegyním. To pro mě byla opravdu velká pomoc. Během prvního pololetí jsem se tak mohla soustředit pouze na to, abych se sžila se třídou, navykla si na chod školy a na všechny své povinnosti. Nemusela jsem ještě trávit čas tím, že jsem vyráběla pomůcky do výuky. Teď už samozřejmě také přispívám svými pomůckami, abych své kolegyně pouze nevyužívala.

V čem jsem ale skutečně potřebovala své kolegyně, to byla ta administrativa. Vůbec nemluvím o zpracování plánů individuálních vzdělávacích potřeb, které si první rok připravila má asistentka víceméně sama. A já vím, že je to moje povinnost, takže až tak moc je pomocnice úžasná. Druhý rok už jsme to dělali spolu a letos jsme to zpracovaly také společně během přípravného týdne a na začátku září. S čím byl velký problém, to bylo sestavení tematických plánů, se kterými mi pomohly kolegyně v kabinetu. Podívaly se do svých starých plánů, které jsme pak využily jako šablony a přepracovaly je tak, aby byly aktuální. Dalším kamenem úrazu byla elektronická třídnice. Ten systém je do jisté míry intuitivní, ale já si s elektronikou moc nerozumím, takže činnosti jako uzavírání absence, klasifikace a takové věci jsou pro mě peklo. A stále to nezvládám sama. Já si prostě nepamatuji, kam mám kliknout, aby to udělalo to, co chci. S tím mi vždy pomohla některá z kolegyň, která na mě měla zrovna čas, nebo to zadávala také, takže ona pracovala u sebe na počítači a navigovala, kam mám kliknout, a já pracovala u sebe na počítači.

Bylo něco, u čeho byste ocenila pomoc a podporu uvádějícího učitele?

Mně se té kýžené podpory dostalo, takže jsem necítila potřebu mít uvádějícího učitele. Věděla jsem, že kdykoli potřebuji poradit, nebo přímo pomoci, mám velkou „zásobu“ lidí, na které se mohu obrátit.

Jediné, v čem by pro mě asi bylo snazší, kdybych měla uvádějícího učitele, tím by bylo to, že bych se necítila, jako že někoho okrádám o jeho čas. Já tuším, že uvádějící učitelé to nemají úplně jednoduché ani teď, a to jsou podporovaní a vyžadovaní legislativou, že té práce je opravdu hodně a ta refundace za tu práci není úplně veliká. Pořád by to ale bylo jiné, kdybych chodila za uvádějícím učitelem, který by měl určené jako povinnost být mi nápomocen a dělal by to v rámci své práce. Bylo by to jiné, než když jsem chodila za kolegyněmi, které to dělaly prakticky ve svém volném čase a zcela bez náhrady.

Měla jste ve svých učitelských začátcích pocit, že pro vás škola dělá maximum, a cítila jste se od vedení školy podporovaná?

Ono s naším vedením to je takové složité. Paní ředitelka je na jednu stranu velmi pokroková a má snahu dělat věci trochu nekonvenčně, na stranu druhou umí být velmi direktivní a svéhlavá. Nicméně já osobně jsem s ní nikdy problém neměla. V pracovních záležitostech spolu komunikujeme bez problémů a já nemám potřebu vířit vodu.

Nad tím, jestli mě vedení podporuje, abych se jako začínající učitel rychle začlenila a cítila se dobře, jsem vlastně nikdy úplně nepřemýšlela. Já jsem v dotazníku odpovídala spíše kladně, ale když se nad zamyslím, tak to je asi způsobené tím, že mám tu kladnou zkušenost s kolegyněmi. Protože vedení se o mě víceméně moc nezajímalo. Byla mi přidělena třída s asistentkou pedagoga, umístili mě do kabinetu a tím to vlastně skončilo.

Ještě jedna poslední otázka na závěr. Momentálně tedy učíte třetím rokem a odpověděla jste, že první měsíce byly skutečně náročné. Jak dlouhou dobu myslíte, že trval tento stav?

Dlouho. Už je to docela doba, takže je pro mě trochu náročnější si vzpomenout, ale myslím si, že to bylo minimálně celé první pololetí. Což je hrozně dlouhá doba, kdy prožíváte něco, co je pro vás úplně nové, je to hodně intenzivní a vy úplně nevíte, jak se s tím poprat. Můj první půlrok ve školství byl skoro stejné peklo jako první půlrok na mateřské dovolené.

Rozhovor s respondentem 5

V dotazníku jste uvedla, že škola vám oficiálně nepřidělila uvádějícího učitele, ale vaše situace byla poněkud specifická. Konkrétně jste byla přiřazena do tandemu s jiným začínajícím učitelem, ale ta funkce třídního učitele byla udělena vám. Dále jste uvedla, že pro vás byly první měsíce v práci hodně náročné. Mohla byste prosím nejdřív odpovědět, na jakém stupni učíte a jak dlouho pracujete jako třídní učitel? A potom nějak blíže popsat své začátky v této pozici?

Pracuji jako učitelka na prvním stupni a jako třídní učitel působím dva roky. Jsem tedy stále začínající učitel. A v úplném začátku, to znamená první rok, jsem uvádějícího učitele neměla. Byl to pro mě takový mírný šok a velký skok do reality, kdy všechna odpovědnost byla na mně a neměla jsem za zády nikoho, kdo by mi mohl poradit. Je ale nutné říci, že jsem na ten prvotní šok, seznamování s novou rolí, nebyla sama. Učím ve škole, kde je normální v prvních letech učit v tandemu, a já dostala do tandemu dalšího nováčka. S odstupem času si říkám, že to bylo od vedení školy hodně riskantní přiřadit k sobě dvě slečny čerstvě po škole, bez větších pedagogických zkušeností. Zároveň je ale pravda, že naše škola si zakládá na sdílení a vzájemné spolupráci všech učitelů. Takže ano, spoustu věcí jsme prožívaly samy a bylo to těžké. Ale pořád jsme na to byly dvě. Ta role třídního učitele tedy spadla do klína mně, ale nikdy jsem nebyla na nic sama. Snažili jsme se si práci spravedlivě dělit, některé hodiny jsem vedla já, některé vedla kolegyně. Přípravy jsem si dělila tak půl a půl a snažily jsme se vzájemně se s těmi přípravami seznámit a být si k ruce. A když jsme opravdu netušily a nedokázaly jsme si s něčím poradit, šly jsme za staršími kolegy. Takhle tedy probíhal můj první školní rok.

Momentálně učím druhým rokem a s tím, jak se v České republice teď měnila legislativa, tak mi škola, jako stále začínajícímu učiteli, oficiálně přidělila uvádějící učitelku. Ta uvádí nejen mě, ale i mou tandemovou kolegyni. A na mé práci se vlastně nic moc nezměnilo. Tato kolegyně mám byla nápomocná už dříve, vzhledem k filozofii školy. Teď tedy ještě dochází na pravidelné hospitace a konzultace.

Vzpomínáte si na něco, co pro vás bylo v začátcích hodně těžké a kde byste ocenila něčí pomoc? Případně zda a jak vám v takových situacích pomohl někdo z kolegů?

Tak těžký byl už přípravný týden. Prvotní nadšení z toho, že jdu konečně učit, vystřídala nervozita a strach, že to nezvládnu. Z několika setkání už jsem znala svou novou kolegyni, ale ten vztah nebyl ze začátku moc blízký. Byli jsme pro sebe cizí lidé. To se tedy v tom přípravném týdnu změnilo a mně hodně pomohlo, že jsem měla ty svoje prvotní pocity možnost sdílet s někým, kdo zažíval to samé. Společně jsme se zorientovaly v budově školy, vybudovaly jsme si nějaké společné zázemí a zaběhly jsme si určitou rutinu běžných činností. A to pro mě osobně asi byla ta nejdůležitější forma podpory, kterou jsem potřebovala. Na všechny ty intenzivní prožitky, dobré i špatné, jsem totiž nebyla sama, někdo to prožíval se mnou. Měla jsem se komu svěřit a s kým sdílet každodenní starosti učitele nováčka.

Co dalšího mě v začátcích hodně trápilo, to bylo třídnictví. Ten intenzivní kontakt a komunikace s rodiči a ta administrativní práce byly dost náročné. Ono člověka vlastně ani nenapadne, kolik skrytých povinností se v učení skrývá. Všichni vidí to, že jsem ve škole pět hodin denně, trochu si hraji s dětmi, něco málo je naučím a ve dvě jdu domů. Jenže v reálu to takhle vůbec není. Ta pracovní doba minimálně pro mě nebyla osmihodinová, jak je zvykem, ale byla třeba osmnáctihodinová. A to jen z toho důvodu že člověk musí řešit přípravy, pomůcky, zprávy pro rodiče, zápis do třídnice, omlouvání absence, klasifikaci a zápis známek. A nikdo v žádné škole vám nikdy prakticky neukáže, jak to dělat. V různých seminářích a na přednáškách nám říkali, jak se tyhle věci oficiálně dělají, co všechno se musí například do té třídnice zapsat, ale nikdo vás neproškolí na tu práci s tím konkrétním programem. Ono když se tím proklikáte, je to jednoduché a není to náročné. Náročné je zjistit, kde tam ty jednotlivé úkony najdu. Kde omluvím tu absenci, jak to tam mám zadat, abych to omluvila správně. Jak uzavřu známky ve čtvrtletí a v pololetí. Teď už to vím, teď je to dobré, ale ten začátek byl v tomhle fakt těžký. Abych ale netvrdila, že to bylo úplné peklo a všichni nás tom nechali, to vůbec. Tím, že ve škole funguje to sdílení mezi učiteli a ta vzájemná spolupráce, tak mi s tím ti zkušenější členové pedagogického sboru pomohli a ukázali mi co a jak.

Změnilo se u vás něco, když vám byla přidělena uvádějící učitelka? Bylo něco, u čeho byste ocenila pomoc a podporu uvádějícího učitele hned v začátcích?

Mám to porovnání s tím, že nejdříve jsem uvádějícího učitele neměla a fungovala jsem bez něj prakticky stejně, jako funguji teď. Věřím ale, že je to tím, na jakou školu jsem šla učit. Ta atmosféra mezi učiteli a asistenty je úžasná. Nevím, jestli je to od vedení školy nějaký záměr skládat ten pedagogický sbor, tak aby se učitelé navzájem doplňovali, ale je to super. Navíc jsem měla oporu v párové učitelce.

Vlastně už v úvodu jsem řekla, že momentálně mám přiřazenou uvádějící učitelku, která je tedy zároveň uvádějící i pro mou kolegyni. A naše vzájemná spolupráce probíhá dost podobně jako předtím. Když potřebujeme radu nebo tip, řekneme si. Ta spolupráce je od začátku postavená na naší aktivitě. Je to tak, že je vždy ochotná poradit a pomoci, ale musíme vyslat nějaký prvotní impulz, že potřebujeme pomoci. Nově se k naší spolupráci přidaly ještě pravidelné hospitace. Uvádějící učitelka se u nás ve třídě objevuje cca dvakrát do měsíce. Jednou na hodinu, kterou vedu já, a jednou na hodinu, kterou vede kolegyně. Pak spolu děláme reflexe těchto hodin. Jinak si myslím, že spolupracujeme na stejném principu jako předtím.

Je to pro vás i ve vašem druhém školním roce stejně náročné jako na začátku, případně za jak dlouho se to začalo zlepšovat a už to nebylo tak obtížné?

Náročné je to pořád. Učit je krásná činnost, ale občas si to vybírá svou daň. Abych ale odpověděla na to, na co se nejspíš ptáte, tak ne, není to ani z poloviny tak náročné jako na začátku. Teď už mám nějaké zkušenosti, vím, co a jak, a vím, kam si dojít pro pomoc nebo radu. Řekla bych, že k lepšímu se to začalo obracet tak někdy kolem čtvrtletí druhého pololetí. Některé věci už byly úplně automatické a byl v tom určitý řád. Ten tam ze začátku nebyl vůbec, jen chaos.

Měla jste ve svých učitelských začátcích pocit, že pro vás škola dělá maximum, a cítila jste se od vedení školy podporovaná?

Naprosto. Já jsem neskonale šťastná za to, jakou školu jsem si pro sebe vybrala a že v ní mohu učit. Vedení školy podporuje všechny své učitele a snaží se jim maximálně vycházet vstříc, tak aby se v práci cítili spokojeně a chodili tam rádi.

Se mnou v začátcích vedení komunikovalo docela dost. Už předtím, než jsem nastoupila, mi umožnilo navštívit své budoucí žáky. Zorganizovalo mé setkání s tandemovou učitelkou. Ukázalo nám školu, vysvětlilo nám, jakou mají ve škole filozofii a co všechno se od nás očekává. V tom prvním pololetí jsme jako nové učitelky měly určité úlevy a nebylo na nás nahlíženo tak přísně. Od vedení školy jsem se tedy cítila maximálně podporovaná.

Příloha č. 3 – ukázka dekódování aspektů úspěšné adaptace

Rozhovor s respondentem 1

V dotazníku jste uvedla, že vám škola přidělila uvádějícího učitele a že i přesto, že pro vás byly první měsíce v práci náročné, dokázala jste si najít systém a rychle se v chodu školy zorientovat. Můžete nejprve říci, jak dlouho učíte, a své začátky v roli učitele popsat nějak blíže?

Co pomáhalo

Co bylo překážkou

Jako učitel jsem začala pracovat minulý rok v únoru, takže tento školní rok je vlastně už můj druhý. Můj nástup do učitelské praxe byl hodně turbulentní. Částečně to asi bylo způsobeno i tím, že jsem nejen v pracovním, ale také v osobním životě zažívala velké množství změn a bylo potřeba se s nimi vyrovnat. Vzpomínám si, jak jsem se jako nová učitelka na škole cítila ztracená a nepomáhalo mi ani to, když si mě pan školník pletl se žáky.

Má první třída byli páťáci, které jsem převzala na začátku druhého pololetí, tedy na začátku února. Jednalo se o velmi rozmanitou a náročnou třídu jak z hlediska školního prospěchu a individuálních potřeb většiny žáků, tak i kvůli rozdílnému sociokulturnímu a ekonomickému zázemí. Mezi žáky byly v těchto oblastech propastné rozdíly.

Pamatuji si, že při mém nástupu mi paní ředitelka představila starší kolegyni, o které mi řekla, že bude mým uvádějícím učitelem. Pak mě předala přímo této kolegyni, která mě provedla po škole. Má uvádějící učitelka mi ukázala, kde mám třídu a kabinet. Ukázala mi také, kde má třídu ona a kam za ní mohu přijít, když budu něco potřebovat. Myslím si, že ten den, nebo možná ještě během prvního týdne mě představila mým prvostupňovým kolegyním, které byly všechny od prvního setkání velmi milé a ochotné kdykoli nabídnout pomocnou ruku, ačkoli jim to nikdo oficiálně nenařídil. Nejen má uvádějící učitelka, ale i ostatní kolegyně se alespoň jednou týdně zastavily, jestli je všechno v pořádku a zda nepotřebuji s něčím pomoci. Vždy mě ujistily, že dveře jejich třídy jsou vždy otevřené a nemám se bát je „otravovat" s jakýmkoli i zdánlivě banálním dotazem. Myslím si, že hlavně díky tomuto přístupu jsem ve věcech našla rutinu a řád a mohla jsem začít fungovat jako plnohodnotný člen učitelského sboru.

Dalším velkým problémem bylo to, že žáci ve třídě měli problém spolu vyjít. Nebylo to tak, že by třída byla rozdělená na partičky, které by se „nemusely" a nekomunikovaly spolu. Ale jednotliví žáci měli skutečně bytostný problém být s jinými spolužáky, byť jen ve stejné místnosti. Často docházelo ke slovnímu i fyzickému napadení někoho z žáků. Prakticky každý den se psalo rodičům o nějakém incidentu a velmi často docházelo k osobním schůzkám s rodiči. V tomto ohledu mi má uvádějící učitelka prokázala asi největší službu. Všechny incidenty se mnou řešila. Nejprve s žáky ve třídě, jejíž třída totiž sousedila s tou mojí a o každém sporu se tak rychle dozvěděla. Pak mi pomáhala komunikovat o situaci s rodiči, případně s vedením školy, a nakonec byla sama přítomná u všech osobních setkání. Byla tam jednak jako moje podpora, jednak jako nezávislý pozorovatel. Fungovala i jako zklidňující prvek ve chvílích, kdy se celý rozhovor začal stáčet směrem, jakým by neměl. V neposlední řadě mi zhotovila zápis z těchto schůzek s rodiči, za což jsem jí opravdu vděčná. Vždy dbala na to, abych měla v ruce nějaký důkaz toho, co se na schůzce probíralo a jak schůzka probíhala. V tomto případě mi asi skutečně předala svou těžce nabytou zkušenost, protože jsem se sama během tohoto půl roku zjistila, že někteří rodiče umějí být velmi zákeřní a je potřeba mít věc vedenou písemnou formou pro pozdější dokazování toho, jak to vlastně bylo.

Dalším velkým strašákem pro mě byla věc, na kterou vás studium úplně nepřipraví: práce se školním systémem a elektronickou třídnicí. To je věc, kterou se prostě musíte „proklikat". Je pravda, že něco se dělá stále dokola a je velmi rychlé si na to navyknout, například zapisování