

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Podpora začínajících učitelů na základních školách

Support of beginning teachers at primary schools

Bc. Gabriela Burianová, DiS.

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Svobodová, Ph.D., DBA

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Podpora začínajících učitelů na základních školách 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.

V Praze dne 2.12. 2024

Bc. Gabriela Burianová, DiS.

Děkuji Mgr. Zuzaně Svobodové, Ph.D., DBA za odborné vedení práce a poskytování rad během tvorby bakalářské práce. Děkuji všem učitelkám, které se podílely na mém průzkumu. Dále děkuji mé mamince za neochvějnou podporu nejen během studia.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá podporou začínajících učitelů na vybraných základních školách. Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části je vymezen pojem učitel na základní škole, začínající učitel a uvádějící učitel. Budou zmíněny faktory, které ovlivňují odchod či naopak setrvání pedagoga ve škole. Poté budou nastíněny základní problémy, se kterými se nový učitel může potýkat při nástupu do zaměstnání. Dále se práce věnuje formám podpory, adaptaci a projektu SYPO. Poslední kapitola je věnována programům indukce v některých evropských zemích.

Cílem praktické části je popsat zkušenosti prvního pracovního roku začínajících učitelů a zjistit, jakou podporu získali od vedení školy a na jaké bariéry a problémy v průběhu této doby narazili. Pro sběr dat byl zvolen kvalitativní přístup. Hlavní metodikou použitou v této práci jsou polostrukturované rozhovory s pěti začínajícími učiteli.

Na základě analýzy dat bylo zjištěno, že zavedený adaptační proces u učitelek usnadnil jejich začátky. Uvádějícího učitele některé učitelky vnímaly pouze formálně, jeho pomoc často nevyhledávaly, jiné měly obavy ho oslovit z důvodu jeho zatíženosti. Pedagogové dostávali podporu od vedení školy ve formě uvádějícího učitele. Je důležité zmínit, že ne u všech dotazovaných učitelek byl zkušený učitel vnímán pozitivně. Dalším důležitým zjištěním bylo, že pro nové učitele byla důležitá přítomnost ředitele školy během jejich adaptace. Právě přítomnost vedení školy vnímali jako zásadní formu podpory. Učitelky oceňovaly možnost pravidelných schůzek a hospitací na hodině. Pedagogové během jejich prvního pracovního roku nejčastěji naráželi na problémy s komunikací s rodiči, s chováním žáků, s vycházením s kolegy. Jedním z problémů byl i střet začínajícího učitele s realitou profese.

KLÍČOVÁ SLOVA

adaptace – adaptační plán – podpora – SYPO – systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů – začínající učitel

ABSTRACT

This bachelor's thesis deals with the support of beginning teachers at selected primary schools. The work is divided into a theoretical part and a practical part. The theoretical part defines terms primary school teacher, beginning teacher and introducing teacher. Factors that influence the departure or, the retention of a teacher at the school will be mentioned. Main problems that a new teacher may face when starting work will be outlined. The work also focuses on the forms of a support, an adaptation and the SYPO project. The last chapter is devoted to induction programs in some European countries.

The aim of the practical part is to describe the experiences of the first working year of beginning teachers and to find out what support they received from the school management and what barriers and problems they encountered during this time. Qualitative approach was chosen for the data collection. The main methodology used in this work is semi-structured interviews with five beginning teachers.

Based on data analysis, it was found that the introduced adaptation process of new teachers facilitated their beginnings. Some teachers perceived the introducing teacher only formally, they often did not seek his help, others were afraid to approach him because of his workload. The teachers received support from the school management in the form of an introducing teacher. It is important to mention that not all interviewed teachers perceived an experienced teacher positively. Another important finding was that the presence of the school principal during their adaptation was important for new teachers. They perceived the presence of the school management as an essential form of support. The teachers appreciated the possibility of regular meetings and visits to the class. During their first working year, teachers most often encountered problems with communication with parents, with the behavior of pupils, with getting along with colleagues. One of the problems was also the beginning teacher's clash with the reality of the profession.

KEYWORDS

adaption – adaption plan – beginning teacher – support – SYPO – system of support of professional development for teachers and principals

Obsah

Úvod	6
1 Učitel základní školy	8
1.1 Předpoklady k výkonu povolání	8
1.2 Získání odborné kvalifikace.....	8
2 Začínající učitel	9
2.1 Faktory ovlivňující začínajícího učitele.....	10
2.2 Problémy začínajících učitelů	14
2.3 Formy podpory začínajícího učitele.....	15
3 Uvádějící učitel.....	17
4 Adaptace	18
4.1 Projekt SYPO.....	19
4.2 Indukční programy v zahraničí	21
5 Metodologie empirické části práce.....	24
6 Výsledky výzkumného šetření	29
6.1 Zkušenosti.....	29
6.2 Podpora	31
6.3 Problémy.....	34
7 Shrnutí poznatků.....	38
8 Diskuze.....	41
Závěr.....	45
Seznam použitých zkratk	47
Seznam použitých informačních zdrojů	48
Seznam příloh.....	53

Úvod

Bakalářská práce se zabývá podporou začínajících učitelů na základních školách. Česká republika, stejně jako většina evropských zemí, se potýká s hlavním problémem školství, a to se stárnoucími učitelskými sbory a odchodem učitelů absolventů (Janík et al., 2017). Profesionální začátek začínajícího učitele je často popisován jako počáteční či úvodní šok. Absolvent se potýká s řadou obtíží či problémů poté, co je konfrontován s realitou učitelské praxe. Často dochází ke střetu mezi teorií a praxí, tedy mezi tím, co se učitel během studia naučil a co zahrnuje skutečný výkon profese (Bochníček et al., 2013). Významnou roli hraje ředitel školy a uvádějící učitel, kteří mohou přestup novému učiteli usnadnit. Pro poskytnutí efektivní podpory je důležité, aby vedoucí pracovník pochopil potřeby začínajících učitelů, dokázal identifikovat jejich nejčastější problémy a v neposlední řadě dokázal poskytnout adekvátní podporu. Ředitelé se mohou inspirovat v zahraničních zemích, kde jsou indukce již dlouhodobě zavedeny (Janík et al., 2017). Podporu vedoucím pracovníkům, ale nejen jim, nabízí projekt SYPO, neboli systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů, jenž je realizován Národním pedagogickým institutem České republiky (Kozdas, 2021).

Práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. V teoretické části bude nejdříve definován pojem učitel, předpoklady k výkonu povolání a možnosti získání odborné kvalifikace. Druhá kapitola se bude zabývat začínajícím učitelem. Nejdříve budou zmíněny faktory, které ovlivňují odchod či naopak setrvání pedagoga ve škole. Dále budou nastíněny základní problémy, se kterými se nový učitel může potýkat při nástupu do práce. Na problémy navážou možnosti podpory. Důležitým pojmem v kontextu začínajících učitelů je i uvádějící učitel, kterému se bude věnovat třetí kapitola. Předposlední kapitola bude zaměřena na adaptační období. Jednotlivé fáze budou popsány tak, jak je zmiňuje projekt SYPO. Na adaptaci je nahlíženo nejen z pohledu začínajícího učitele, ale i z pohledu uvádějícího učitele či vedoucího pracovníka. V neposlední řadě budou uvedeny způsoby, kterými probíhá adaptace v některých evropských zemích.

Pro empirickou část práce byl zvolen kvalitativní přístup. Pro sběr dat byly vybrány polostrukturované rozhovory. Osloveni byli začínající učitelé, jejichž praxe není delší jak dva roky. Cílem bakalářské práce bylo popsat zkušenosti prvního pracovního roku

začínajících učitelů a zjistit, jakou podporu získali od vedení školy a na jaké bariéry a problémy v průběhu této doby narazili.

Na základě hlavního cíle byly stanoveny výzkumné otázky:

1. Jaké zkušenosti popisují začínající učitelé během jejich prvního pracovního roku?
2. Jakou podporu dostali začínající učitelé během jejich prvního pracovního roku od vedení školy?
3. Na jaké bariéry a problémy narazili začínající učitelé během jejich prvního pracovního roku?

1 Učitel základní školy

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů popisuje pedagogického pracovníka jako někoho „...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 předpisu“ (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Průcha, Walterová a Mareš (2009) vnímají učitele jako plně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, hlavního činitele vzdělávacího procesu, který kromě přípravy, řízení, organizace a hodnocení tohoto procesu se zabývá i klimatem třídy, edukačním prostředím a rovněž organizuje a hodnotí činnosti žáků.

Kolář a kolektiv ve své publikaci definují učitele následujícím způsobem: „*Pracovník (pracovnice) se speciální kvalifikací pro výchovně-vzdělávací práci s dětmi a mládeží (i dospělými) v rámci školy (jakéhokoliv typu a úrovně)*“ (Kolář, Raudenská, Rymešová, Šikulová a Vališová, 2012).

1.1 Předpoklady k výkonu povolání

Mezi předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka dle zákona č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů patří svéprávnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, prokázání znalosti českého jazyka a odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost (Zákon č. 563/2004 Sb.).

1.2 Získání odborné kvalifikace

V České republice existují čtyři cesty, kterými může učitel získat kvalifikaci. První možností je **vysokoškolské studium na pedagogické fakultě**. Počet absolventů vysokých škol klesá, avšak stále reprezentují největší podíl ze všech učitelů základních a středních škol. Ve výzkumném šetření ČŠI (České školní inspekce) představovali absolventi pedagogických fakult 54 % (2 607) výzkumného vzorku. V celkové populaci jich je odhadem více než 60 % (téměř 55 000). Co se týče začínajících učitelů, tak ve sledovaném souboru bylo vysokoškolsky vzdělaných 46 % (278) pedagogů. V populaci tvoří skoro 55 % (více než 7 000) ze všech začínajících učitelů. Učitele lze dále dělit podle formy studia (prezenční, kombinované, distanční, dálkové). Prezenční formu studia absolvovalo 47 %

pedagogů. Ostatní formy studia studovalo 14 % učitelů. Z šetření ČŠI vyplývá, že mezi začínajícími učiteli je 34 % pedagogů prezenčního studia a 21 % pedagogů jiného než prezenčního studia (Koucký et al., 2023).

Druhou cestou je **absolvování učitelského studia jinde než na pedagogické fakultě**. Ve sledovaném souboru výzkumného šetření bylo 28,9 % (1 402) pedagogů, kteří studovali jinde než na pedagogické fakultě. Celkem je v populaci kolem 21 % (20 000 tisíc) učitelů. U začínajících učitelů je možné hovořit o necelých 19 % na základních a středních školách v celé populaci. Ve výzkumném souboru jich bylo 155 čili 25,7 % ze všech začínajících učitelů. Pokud je rozlišena forma studia, tak prezenčnímu studiu se věnovalo 18 % pedagogů a zhruba 12 % začínajících pedagogů. Ostatními formami se zabývalo jenom 4 % všech učitelů a 6 % začínajících učitelů (Koucký et al., 2023).

Třetí možnost představují **absolventi doplňujícího pedagogického studia (DPS)** a jiní. Nejčastěji se jedná o jedince, kteří vystudovali nepedagogický program na vysoké škole a dále si doplňují potřebné rozšiřující studium, pedagogické minimum či doplňující pedagogické studium v rámci celoživotního vzdělávání. Zároveň se i jedná o učitele, kteří získali kvalifikaci jinde a v České republice jim byla uznána, nebo učitelé s jazykovým certifikátem, kteří si doplnili didaktické studium, anebo absolventi středních či vyšších odborných škol s DPS a v neposlední řadě pedagogové, kteří vystudovali střední nebo vyšší odbornou školu. Z výzkumného šetření vyplývá, že těchto učitelů bylo ve sledovaném vzorku 651, z toho bylo 103 začínajících učitelů. Významnou skupinu tvoří i v celé populaci, kde jich je 13 % (11 000). Začínající učitelé reprezentují 16 % (2 000) (Koucký et al., 2023).

Čtvrtou a poslední možností jsou **učitelé bez učitelské kvalifikace**. Ve zkoumaném vzorku jich je 199 pedagogů, z toho 68 začínajících učitelů. V populaci představují 5 % (kolem 4 600). U začínajících učitelů je podíl vyšší (11 %), a to z důvodů, že většina učí a dodělává si potřebnou kvalifikaci (Koucký et al., 2023).

2 Začínající učitel

Řada autorů definuje začínající učitele různě. Průcha, Walterová a Mareš (2009) vnímají začínajícího učitele jako pedagoga, jenž vystudoval vysokou školu a má tak příslušné

vzdělání a pedagogickou způsobilost, avšak se nachází teprve na počátku jeho profesní dráhy a chybí mu především pedagogické zkušenosti, tedy praxe.

Vítečková (2018, 27 s.) popisuje začínajícího učitele jako: „*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*“.

Od roku 2024 vůči začínajícímu učiteli zaujímá postoj i tuzemská legislativa. Prezident České republiky 7.6. 2023 podepsal novelu zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. V novele byl definován uvádějící učitel a bylo vymezeno adaptační období. Změny v oblasti právního zakotvení dvouletého adaptačního období začínajících učitelů přišly v účinnost 1.1. ledna roku 2024 (Zákon č. 563/2004 Sb.).

2.1 Faktory ovlivňující začínajícího učitele

Faktory, které ovlivňují začínající učitele, je možné rozdělit na subjektivní a objektivní. Rovněž můžeme hovořit o tom, že některé faktory ovlivňují nového učitele buď negativně, nebo pozitivně. To znamená, že na základě nich učitelé spíše setrvávají, či naopak odcházejí ze školství (Hanušová et al., 2017).

Faktory pozitivně ovlivňující nové učitele:

- Úspěch žáků;
- Zapojení žáků do výuky;
- Vztahy s žáky;
- Klima a kultura školy;
- Kolegialita;
- Podpora a vedení školy;
- Programy indukce a mentoring;
- Komunita blízka škole;
- Fungující spolupráce a vztahy s rodiči žáků;
- Platová politika;
- Kurikulární materiály a podpora při práci s nimi (Hanušová et al., 2017).

Faktory negativně ovlivňující nové učitele:

- Kázeň ve třídě;
- Heterogenní žákovská populace;
- Přetížení výukovými a jinými povinnostmi;
- Nedostatek podpory od kolegů a vedení školy;
- Nepřívětivá kultura školy vůči novým učitelům;
- Nefunkční spolupráce a vztahy s rodiči;
- Národní kurikulum, jeho forma a tempo;
- Profesionální status (Hanušová et al., 2017).

Některé z vybraných faktorů, které ovlivňují začínajícího učitele, budou níže rozepsány.

Klima a kultura školy

Klima a kultura školy je pro začínající učitele často významnější než platové podmínky či chování žáků, což potvrdila Weissová, jež v roce 1999 provedla výzkum, který se zabýval vztahem mezi pracovními podmínkami a setrváním či odchodem amerických pedagogů ze školství. Nejdůležitějším zjištěním této studie bylo to, že podpůrné vedení školy, kultura školy a autonomie hrají roli při setrvání pedagogů ve školství. Weissová prokázala, že učitelé chtěli setrvat déle ve školách, kde se mohli podílet na chodu školy a mohli jednat autonomně. To znamená, že měli pocit, že mají slovo při vytváření učebních osnov, při výběru obsahu výuky, při výběru textů či výukových metod. Tito učitelé se necítili odrazováni svou prací, znovu by si zvolili kariéru pedagoga a plánují ve školství setrvat (Weissová, 1999).

Žáci

Kvalita vztahů mezi učitelem a studentem je důležitá jak pro wellbeing pedagoga, tak pro wellbeing žáka. V roce 2016 byla publikována studie, která zkoumala vztahy mezi učiteli a studenty. Mimo jiné výzkumníci zjistili, že noví a zkušení učitelé vnímají pozitivní vztahy se svými žáky rozdílně. Začínající učitelé navazovali a popisovali pozitivní vztahy u studentů, u kterých vnímali, že uspěli jako učitelé. Naopak učitelé zkušení vnímali pozitivní vztahy takové, ze kterých profitoval žák (Claessens et al., 2016).

V roce 2012 byla zveřejněna studie, která zjišťovala, proč někteří učitelé odcházejí. Učitelé byli rozděleni na ty, kteří odešli a ty, kteří ve škole setrvali. Účastníci byli dotázáni, zda jsou

přesvědčení o tom, že jsou schopní učitelé. Učitelé, kteří odešli identifikovali výzvy a problémy ve spojitosti s efektivním řízením třídy a zacházením se studenty se špatným chováním. Výzvy v oblasti managementu třídy byli stejné i pro pedagogy, kteří setrvali, avšak data ze studie zjistila, že učitelé uvedli silnou podporu ze strany vedení školy. To zdůrazňuje důležitost podpůrného vedení a vytvoření bezpečného prostředí pro učitele, což ovlivňuje jejich odhodlání a odolnost pro setrvání v učitelské profesi (Hong, 2012).

Učitelé, kteří setrvali, vnímali to, že studenti jsou zodpovědní za své studijní výsledky a měli by přebírat odpovědnost za proces učení. Zatímco učitelé, kteří odešli, kladli větší důraz na roli učitele a jeho dopad na proces učení (Hong, 2012).

Většina účastníků studie se shodla na tom, že profese učitele je spojena s vysokou mírou emočního vyhoření. Ti, co se rozhodli ve školství setrvat, uvedli, že se snažili nastavit vhodné emocionální hranice, které jim pomohly snížit syndrom vyhoření a stres. Naopak učitelé, kteří školy opustili, se přiznali, že si své emoční vyhoření často odnášeli domů a často i do dalšího pracovního dne. Navíc události, které vyvolaly emoční vyhoření brali osobně (Hong, 2012).

Česká školní inspekce ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy vydala v roce 2023 publikaci, ve které mimo jiné zjišťovali připravenost na práci učitele na počátku kariéry. Jedna oblast zjišťovala připravenost na chování žáků a vedení třídy. Bylo zjištěno, že velmi dobře či dobře připraveno se cítilo 36 % absolventů. Celkem 69 % začínajících učitelů se částečně nebo vůbec necítilo připraveno. Pokud srovnáme Českou republiku a ostatní země, tak došlo ke zjištění, že čeští učitelé se cítí výrazně méně připraveni na počátku své kariéry v oblasti práce se třídou a žáky (Koucký et al., 2023).

Kolegialita

Dalším významným faktorem je kolegialita. Eteläpelto a její tým provedli výzkum, ve kterém bylo zjištěno, že pro začínajícího učitele je velmi důležitý alespoň jeden kolega, se kterým může spolupracovat při řešení každodenních situací ve třídě. Tato studie naznačuje, že kromě podporujícího ředitele školy, noví učitelé potřebují i úzké vztahy mezi kolegy a multiprofesní odbornou podporu (Eteläpelto, Vähäsantanen & Hökkä, 2015).

Pogodzinski, Youngs a Frank uskutečnili rozsáhlou studii, ve které se zaměřili na tři oblasti, a to stupeň profesní kompatibility mezi učiteli, úroveň vztahové důvěry mezi učiteli a stupeň kolektivní odpovědnosti mezi učiteli. Výsledkem bylo, že začínající učitelé se rozhodují o setrvání na škole dle klimatu mezi kolegy. Noví učitelé vnímání kolegiální klima v jejich školách prostřednictvím interakcí s jejich mentory a dalšími kolegy. Právě díky těmto interakcím začínající učitelé hodnotí a rozumějí hodnotám a praktikám jejich kolegů. Vedení školy může kolegiální klima ovlivnit v rámci formálního mentoringu či podpoře spolupráce mezi učiteli kolegy v méně formální rovině (Pogodzinski, Youngs & Frank, 2013).

Vedení školy

Je velice obtížné oddělit podporu kolegů a podporu vedení školy, avšak přehledová studie Beltmanové a jejích kolegů ukázala, že největším a nejefektivnějším zdrojem podpory pro učitele je právě vedení školy, které proto aby bylo podporující by mělo být silné, otevřené a dobře organizované. Rovněž zdroje by měly být spravedlivě rozdělovány a měla by být poskytována povzbudivá zpětná vazba (Beltman, Mansfield & Price, 2011).

I Eteläpelto a její tým ve svém výzkumu potvrdili důležitost vedení školy. Ředitel školy u začínajícího učitele představoval buď omezení, nebo hlavní zdroj v oblasti profesní identity a profesního rozvoje. Dle studie jsou noví učitelé citliví na kvalitu vedení školy a do značné míry ředitel charakterizoval atmosféru celé školy. Pokud byl ředitel vnímán jako podporující, tak to výrazně posouvalo začínajícího učitele při rozvoji jeho pedagogických postupů a jeho zapojení do komunity školy (Eteläpelto, Vähäsantanen & Hökkä, 2015).

Tiplicová a její tým považují důvěru mezi ředitelem a začínajícím učitelem jako důležitý aspekt, kdy se její nedostatek projevuje jako ukazatel odchodu pedagogů. Toto zjištění ukazuje to, že u učitelů, kteří důvěřují svému řediteli, je menší pravděpodobnost, že budou přemýšlet o odchodu ze své profese či pracoviště. I když, je vztah mezi ředitelem školy a pedagogem asymetrický, zejména v oblasti moci, tak i přesto existuje určitá vzájemná zranitelnost. Na jedné straně je učitel, který může ohrozit cíle dané školy, a tak bránit rozvoji organizace. Na druhé straně je ředitel, který dělá řadu rozhodnutí, jež mají přímý dopad na začínajícího pedagoga. To zdůrazňuje důležitost při navazování profesionálních a respektujících vztahů mezi vedoucími pracovníky a novými zaměstnanci (Tiplic, Brandmo & Elstad, 2015).

2.2 Problémy začínajících učitelů

Majerová (2011) třídí problémy začínajících učitelů do čtyř oblastí, a to legislativně-dokumentační, výchovně-disciplinární, organizačně-komunikační a sebereflektivně-uvažující. První oblast se týká zejména vedení dokumentace se zaměřením na třídní knihy a zápis do nich, vytváření časově-tematických plánů, vypracování individuálních vzdělávacích plánů či neznalost školských zákonů. Druhá oblast se věnuje schopnosti zaujmout stanovisko bez konfliktu, zvládnání kázně žáků během vyučování. Třetí oblast spočívá v komunikaci s rodiči, s žáky, používání terminologie, které žáci rozumí, dodržování vymezeného času při výuce. Poslední oblast je absence vlastní sebereflexe chyb, které se objevují v průběhu pedagogického procesu či v komunikaci.

Mezi největší problémy nových učitelů lze dle Vašutové (2007) zařadit neukázněnost žáků, nepochopení učiva, nepříjemné otázky ze strany žáků, studenti nebudou dávat pozor, absence respektu od kolegy, žáků či rodičů, neschopnost navázání vztahu s žáky, škola neakceptuje inovace nového učitele. Dále se obávají, že nezvládnou objektivně zhodnotit výkon žáka, nezvládnout nestandardní školní situaci či nestihnou probrat látku během vyučovacích hodin.

Šimoník (1994) zmiňuje vysvětlování nové látky, využití adekvátních pomůcek, udržení kázně během výuky a řešení kázeňských přestupků, práce s neprospívajícími žáky, motivace studentů a udržení jejich pozornosti, diagnostika jejich osobnosti, vedení schůzek s rodiči a individualizované jednání s nimi, individuální přístup k žákům a přizpůsobení obsahu výuky vzhledem k jejich věku, hodnocení žáků, komunikace se studenty, stanovení obsahu učiva a jeho rozvržení během školního roku, časová náročnost vyučovací hodiny, spolupráce s kolegy, vedení dokumentace, umění vyučovat, ale i rozvíjet osobnost žáka.

Barkauskaitė & Meškauskienė (2017) popisují na základě analýzy dat: vhodně zvolený obsah výuky, individualizace výuky, práce se dětmi se speciálními potřebami, motivace žáků k učení, zprostředkování obsahu výuky srozumitelným způsobem, hodnocení žáků, identifikace potřeb studentů, komunikace a spolupráce s rodiči, komunikace s kolegy, řízení třídy a vytvoření produktivního prostředí, řešení konfliktů, využívání informačních technologií ve výuce a plánování a organizace vzdělávacích aktivit.

2.3 Formy podpory začínajícího učitele

V následující kapitole budou představeny formy podpory pro začínající učitele na základě publikace z roku 2019.

Reitman a Karge Dunnick

V roce 2019 byl zveřejněna studie, jejíž cílem bylo odhalit způsoby podpory, které pomáhají pedagogům setrvat ve školství. Průzkum byl proveden mezi 60 učiteli a dále byly uskutečněny rozhovory s deseti učiteli, kteří získali významnou podporu v prvních letech jejich pedagogické praxe. Ze studie vyvstalo šest témat podpůrné strategie, a to faktor individuálních vztahů, pedagogické znalosti, to, jak učitelé vnímají své získané kompetence, mentoring, odborné vzdělávání a reflexe (Reitman & Karge Dunnick, 2019).

Prvním faktorem jsou **individuální vztahy**. Účastníci často uváděli podporu poskytovanou ze strany pracovníků programu, institucionální podporu okresu či podporu od rodinných příslušníků. Podpora sahala od řešení problémů se studenty, po komunikaci s rodiči, vztahy mezi kolegy, plánování učebních osnov a individuálních vzdělávacích plánů. Naslouchání je další důležitý faktor, který účastníci zmínili. Učitelé rovněž uvedli jako nejužitečnější mít někoho, kdo při nich bude stát a podporovat je. Každá odpověď zmiňovala vztah s mentorem či kolegou (Reitman & Karge Dunnick, 2019).

I ve studii, která proběhla v roce 2020 byla vyzdvížena důležitost navazování vztahů a interakcí s ostatními učiteli, kteří vyučovali stejné předměty či učili stejný ročník. Začínající učitelé také zmínili podporování v rámci mentoringu, spolupráci s kolegy a sdílení odborných znalostí a zdrojů (Brown, Friesen, Beck & Roberts, 2020).

Druhým tématem jsou **pedagogické znalosti**. Program, kterého účastníci studie byli součástí, poskytoval školení v oblasti výuky a kurikula nad rámec toho, co učitelé obdrželi během jejich univerzitních kurzů. Mentori se taktéž zúčastnili setkání v oblasti profesního rozvoje společně s jejich svěřenci (Reitman & Karge Dunnick, 2019).

Vnímání vlastních kompetencí je třetím tématem. Podle výzkumníka této studie bylo všech deset učitelů ve fázi „dopadu“ v rámci jejich kariéry, což znamená, že učitelé vytvářeli smysluplné sociální vztahy a měli dopad na vzdělávání. Učitelé ve fázi „dopadu“ významně

ovlivňují studentův život. Student se učí, pokud učitel má znatelný vliv na jeho život (Reitman & Karge Dunnick, 2019).

Mentoring je čtvrtým tématem. Nejvýznamnější pro indukci je trvalá a individualizovaná podpora od přiděleného mentora. V této studii bylo potvrzeno, že trvalá podpora je významná, avšak nemusí přicházet pouze od přiděleného mentora. V případě účastníků studie přišla podpora ve formě partnerství mezi univerzitou a několika krajskými školami (Reitman & Karge Dunnick, 2019).

Mentor by měl pomoc novému učiteli vytvořit co nejlepší praxi v oblasti výuky a zároveň podpořit učitelovu efektivitu. Mentor, v roli průvodce na straně pedagogů, vytváří proces kontinuální sebereflexe a inspirativního celoživotního vzdělávání. Vztah mezi uvádějším učitelem a začínajícím učitelem má pozitivní vliv na úspěch studentů a vytváří profesionální rozvoj pro mentora. Mentor si utvrzuje své znalosti a dovednosti a posouvá se do nové role učitel-edukátor (teacher-educator) (Reitman & Karge Dunnick, 2019).

Jedním z témat bylo i **odborné vzdělávání**. Účastníci studie uvedli jako jeden způsob podpory podporu prostřednictvím profesního rozvoje. Odborné vzdělávání zahrnovalo sobotní semináře, konference či výukové materiály ve spojitosti s profesním rozvojem. Program, jehož účastníci této studie byli součástí, poskytl zmíněné odborné vzdělávání a zároveň jim ukázal, jak se stát studentem v rámci celoživotního vzdělávání, tak že je obklopil profesionály, kteří byli vzorem celoživotního vzdělávání (Reitman & Karge Dunnick, 2019).

Reflexe umožňuje učiteli podívat se na své zkušenosti s odstupem, tak aby mohl zlepšit své budoucí postupy. Každý dobrý učitel je schopen reflektovat svůj osobní růst v průběhu času (Reitman & Karge Dunnick, 2019).

Reflexe a zpětná vazba jsou dva nástroje, které jsou využívány v profesním rozvoji. Často jsou použity během mentoringu a koučování, ale nejsou omezeny pouze na tyto prostory. I přesto, že zpětná vazba a reflexe jsou dva odlišné nástroje, tak fungují společně a pomáhají učitelů posunout se v rámci jejich vizí a v oblasti jejich praxe (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017).

Brown, Friesen, Beck a Roberts ve své studii prokázali na základě online průzkumů a diskuzí během hospitací, že reflexe a vyhledávání zpětné vazby je přirozenou součástí profesního růstu. Noví učitelé vnímali reflexivní cvičení jako podmínku pro zlepšení výuky žáků (Brown, Friesen, Beck & Roberts, 2020).

3 Uvádějíci učitel

Uvádějíciho učitele lze definovat jako osobu, která je nejen zkušeným pedagogem, ale také dobrým mentorem (Syslová a Borkovcová, 2022). Mentorství je nabízeno odborníky, jejichž pomoc spočívá v poradenství a v soustavné podpoře. Mentoři napomáhají absolventovi získat potřebné znalosti a dovednosti pro výkon povolání (Průcha a Veteška, 2014). Měli by začínajícího učitele naučit přebírat odpovědnost za výsledky vzdělávání prostřednictvím vyhodnocování a poskytování zpětné vazby, bezpečného a podporujícího vztahu. Uvádějíci učitel je přidělen začínajícímu učiteli během adaptačního procesu a jeho úkolem je pomoci zorientovat se učitel v novém prostředí. Zároveň významně přispívá k socializaci jedince tak, že ho podporuje ve dvou oblastech. V rámci základní školy se jedinec stává členem týmu, je mu zprostředkována kultura a vzdělávací koncepce a v druhé oblasti plánuje, realizuje a vyhodnocuje individualizovaný pedagogický proces s pomocí dětí a rodičů (Syslová a Borkovcová, 2022).

Důležitým úkolem uvádějíciho učitele je pomoci aklimatizovat nového kolegu tak, aby se stal plnohodnotným členem týmu. Zároveň by si měl udělat čas a nabídnout pomoc v případě potřeby. Komunikace by měla být rovnocenná, učitel by měl dostávat informace o škole, které jsou objektivní a nezaujaté názory zkušeného učitele (Kadrmsová, Koubská, Sedláková, Šilhánková a Tesařová, 2022).

Uvádějíci učitel je vymezen i v novele zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů rovněž definuje uvádějíciho učitele následovně: „*Uvádějíci 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.)

Píšová rozlišuje tři oblasti spolupráce mezi začínajícím a zkušeným učitelem. První oblast je zaměřena na školu, kdy je nový kolega seznámen s organizací, chodem, kulturou a materiální vybaveností školy. Druhá oblast se věnuje procesu vyučování. Učitel je pozorován svým mentorem, plánuje výuku, vypracovává samostatné výstupy a poté následuje diskuze (Píšová, 2005).

4 Adaptace

Dle Průchy a Vetešky je adaptace proces, díky kterému se jedinec přizpůsobuje vnějším podmínkám, a to nejen těm fyziologickým, ale i psychologickým a sociálním. V pracovním prostředí se člověk zařazuje do své profese prostřednictvím adaptačního procesu (Průcha a Veteška, 2014).

Novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů rovněž vymezuje adaptační období učitele následovně: *„Adaptační období učitele je období od vzniku prvního pracovního poměru učitele do skončení 2 let trvání pracovního poměru učitele 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. 563/2004 Sb.).

Začínající učitel se při nástupu do nového zaměstnání musí adaptovat na kulturu školy, na sociální podmínky neboli vzájemné vztahy a na vlastní pracovní náplň (Kocianová, 2010). Armstrong a Taylor (2015) ve své publikaci zmiňují důležitost udržení si zaměstnanců. Vedení každé organizace by mělo vytvářet taková místa, která u zaměstnanců podporují jejich rozvoj a další vzdělávání. Mělo by se snažit přecházet krizím tak, že poskytne náležitě zapracování a sociální začlenění. Podporování společenských vazeb je nezbytné v každé organizaci, neboť loajalita ke kolegům je trvalejší a silnější než loajalita k organizaci, která se může časem vytratit. Vedoucí pracovník by měl eliminovat pracovní zatížení, stres, šikanování a obtěžování na pracovišti. Na stabilizaci zaměstnanců má i vliv odměňování a work life balance. Důležitou roli samozřejmě hraje i styl vedení, neboť ve většině případech lidé opouštějí manažery, nikoliv organizaci jako takovou.

4.1 Projekt SYPO

V České republice se podporou začínajících pedagogů zabýval program SYPO, který byl realizován od roku 2018 do roku 2023. Projekt byl zaštitěn Národním pedagogickým institutem České republiky. Co se týče podpory začínajících učitelů, tak se tento projekt zaměřil na nové učitele, ale i na vedoucí školy a uvádějící učitele. Školy mohly využít online konzultací či webinářů. V rámci SYPO vznikl projekt Model systému podpory začínajících učitelů. Celý koncept je založen na tom, že období adaptace je naplánováno a je do něho zapojeno vedení školy, uvádějící učitel a začínající učitel (Kozdas, 2021).

Adaptační období dle projektu SYPO

Dle plánu má adaptační období tři fáze, a to přípravnou, realizační a závěrečnou fázi. Přípravná fáze je období, kdy učitel již podepsal smlouvu a vedení školy mu připravuje rozsah a obsah vyučovacích hodin. Učitel se zároveň seznamuje se školou a mělo by být zajištěno první setkání začínajícího učitele a uvádějícího učitele (Kozdas, 2021).

Nejdelší fází je fáze realizační, která trvá od září do května. Učitel by se měl pomalu adaptovat na prostředí a kulturu školy. Pro začínajícího učitele je důležitá pomoc a podpora uvádějícího učitele (Kozdas, 2021).

Fáze závěrečná je na konci školního roku, kdy by začínající učitel měl zhodnotit svůj plán profesního rozvoje a provést sebereflexi. Uvádějící učitel s vedením školy by měl vyhodnotit to, jakým způsobem se mu povedlo provést učitele jeho adaptačním obdobím (Kozdas, 2021).

Adaptace z pohledu uvádějícího učitele

Ještě před nástupem nového učitele by měl zkušený pedagog s vedením školy zkontrolovat, zda má instituce funkční adaptační plán, zda je k dispozici metodika a popřípadě ji zrevidovat, zda do procesu budou zahrnuti i jiní učitelé a jaká bude jejich role. Dále by si měl uvádějící učitel připravit důležité dokumenty k seznámení jako je školní vzdělávací plán, organizační struktura, předpisy, rozvrh aj. (Kadmasová, Koubská, Sedláková, Šilhánková a Tesařová, 2022).

Během přípravné fáze zkušený pedagog seznamuje nového učitele s dokumenty, organizací chodu školy a jeho povinnostmi. Během první schůzky by měla být nastavena pravidla,

komunikace by měla být partnerská a otevřená. Mezi doporučené činnosti prvního setkání patří: stanovení počtu schůzek, předání potřebné dokumentace, stanovení schůzky předmětové komise, ujasnit si, zda bude v průběhu adaptace vedena dokumentace. Zkušený kolega může nabídnout pomoc při plánování výuky, pomoc při hledání řešení v konkrétních situacích, plánování dalšího rozvoje začínajícího pedagoga, absolvování naslechovacích hodin a následná diskuze (Kadrmárová, Koubská, Sedláková, Šilhánková a Tesařová, 2022).

Realizační fáze funguje jako průběžná reflexe práce. Zkušený učitel by měl provést několik hospitací během hodin začínajícího učitele. Naopak nový učitel by měl mít možnost navštívit hodiny svého mentora, ale i dalších kolegů. Po hospitaci uvádějící učitel zprostředkovává zpětnou vazbu a pomáhá plánovat výuku. Během schůzek by měly být stanoveny oblasti, kterým by se měl nový učitel věnovat do dalšího setkání. Zpětná vazba a pravidelné schůzky jsou nezbytné pro rozvoj a profesní růst začínajícího učitele. Během setkání by se měl uvádějící pedagog zaměřit na komunikaci s žáky, hodnocení žáků a jejich motivování, stanovení výukových cílů, plánování výuky a využívání výukových metod (Kadrmárová, Koubská, Sedláková, Šilhánková a Tesařová, 2022).

Během reflexe mají všichni možnost ohlédnout se za adaptaci a zhodnotit ji. Závěrečná reflexe může být prostorem pro zhodnocení spolupráce mezi zkušeným a začínajícím učitelem, zhodnocení posunu nového učitele, příprava plánu dalšího rozvoje, začínající učitel může poskytnout zpětnou vazbu ohledně plánu adaptace, má prostor pro sebereflexi (Kadrmárová, Koubská, Sedláková, Šilhánková a Tesařová, 2022).

Adaptace z pohledu vedení školy

Ještě před nástupem nového zaměstnance by si měl ředitel ozřejmit, kdo bude uvádějícím učitelem. Kromě toho, že je tento učitel zkušený, tak by měl především disponovat komunikačními a sociálními dovednostmi. Dále by měl být zřejmý plán adaptace, který je připraven ve spolupráci s uvádějícím učitelem. Z projektu SYPO vyplývá, že adaptace probíhá lépe na těch školách, které adaptační plán mají. Ředitel školy by měl zkušenému učiteli připravit takové podmínky, jež budou zajišťovat dostatek času pro nového kolegu. Je možné upravit rozvrh hodin, naplánovat tandemovou výuku, umožnit další vzdělávání (především v mentoringu) a samozřejmě ho adekvátně finančně ohodnotit. Během úvodní schůzky je dobré nastavit pravidla komunikace, hodnocení a četnost schůzek. Vedení školy

by mělo hned na začátku představit učitele zaměstnancům školy. Dále může připravit seznam pracovníků s jejich funkcí a odborností, aby začínající učitel věděl, na koho se obrátit v případě potřeby (Beran et al., 2022).

V průběhu realizační fáze by vedení školy mělo dbát na to, aby měl začínající učitel svého zkušeného kolegu k dispozici, pravidelně se scházeli, navzájem si hospitovali na hodinách a následně diskutovali. Zároveň by měl být jasný adaptační plán, aby všichni věděli, co mohou očekávat. Adaptační období by mělo reflektovat celoživotní vzdělávání. Začínající učitel může využít tandemovou výuku, vzájemné hospitace, zpětnou vazbu a sdílení využívat ve své běžné praxi. Pro začínajícího učitele je rovněž přínosné, pokud navštíví hodiny svých kolegů, nejen svého mentora. Vedení školy, začínající učitel a uvádějící učitel by se měli společně scházet a spolupracovat. Dle projektu SYPO se některým školám osvědčilo domluvit setkání během prvních třech měsíců od nástupu, nebo alespoň jedenkrát za pololetí. Ředitel školy by měl podporovat zkušeného učitele v rozvoji jeho kompetencí, zejména oblasti mentoringu (Beran et al., 2022).

Poslední fáze je ohlédnutí se za adaptačním obdobím. Reflexe by měla zahrnovat i dílčí hodnocení, aby bylo možné sledovat profesní růst učitele. Rozhovor by se měl věnovat prvním dvěma letům ve škole. Ještě před schůzkou vedení školy obdrží profesní portfolio nového učitele a podklady od uvádějícího učitele. Začínající učitel by měl být informován o hlavních oblastech rozhovoru, aby se mohl dostatečně připravit. Uvádějící učitel může být přítomen, ale měl by dbát na to, že je mentorem a jako mentor by neměl uvádět citlivé informace, které mu začínající učitel sdělil během adaptačního období. Kromě obecného hodnocení výkonu pedagoga, by se měla hodnotit i samotná adaptace, aby mohla být eventuálně upravena. Zhodnotit by ji měl jak začínající učitel, tak učitel zkušený (Beran et al., 2022).

4.2 Indukční programy v zahraničí

V mnoha zemích jsou legislativně zakotveny programy indukce. Jejich zavádění je určitou reakcí na nedostatek učitelů a jejich odchodu z profese. Ve většině evropských zemí je uvedení do profese podmínkou plné kvalifikace a obvykle následuje po studiu (Janík et al., 2017).

Rakousko

Od roku 2015 začala v Rakousku platit nová koncepce učitelského vzdělávání, jež byla přijata již v roce 2009. Uvedení do profese je uskutečňováno buď po bakalářském, nebo magisterském studiu. Pokud učitelé absolvují čtyřletý bakalářský program a indukční období, tak mohou nastoupit do školy jako turnusoví pedagogové. Turnusoví pedagogové musí během pěti let dokončit magisterské studium, aby se z nich stali plně kvalifikovaní učitelé. Úspěšné absolvování indukce je podmínkou získání magisterského titulu. Na indukci dohlíží vysoká škola či univerzita, která odpovídá za učitelské vzdělání. Každý začínající učitel má uvádějící učitele, který musí mít magisterský titul se zaměřením na mentoring a minimálně tři roky praxe. Poradenství, podpora a komunikace jsou základními činnostmi uvádějícího učitele. Indukce probíhá vlastní výukou (nesmí však přesahovat víc jak polovinu běžného vyučovacího rozsahu) a hospitací (Janík et al., 2017).

Francie

V roce 2010 se ve Francii uskutečnila reforma ve vzdělávání pedagogů, jež se zaměřila na uvádění učitelů do profese již během studia a na to, aby všichni pedagogové měli magisterský titul. Stát má velký vliv na to, kdo a ve kterých školách bude učit. Každý učitel musí absolvovat konkurs a na základě něho mu je přiděleno místo na škole. Zájemce o učitelství musí vystudovat bakalářský program, který je nejdříve zacílen na obor, ne na pedagogiku. Následuje magisterské studium zaměřující se buď na zvolený obor, nebo na pedagogiku. Na konci prvního ročníku magisterského pedagogického programu se obvykle koná konkurs, na který jsou studenti připravováni a po úspěšném složení zkoušky se z nich stávají učitelé – stážísté. Ti jsou přiděleni na školu dle konkursu a pracují 14 až 18 hodin týdně. Rovněž byli zavedeni uvádějící učitelé, avšak není pravidlem, že jsou ze školy, na které působí začínající učitel. Podpora tkví ve celkovém uvedení do profese a vzájemných hospitacích (Janík et al., 2017).

Anglie

V Anglii se učitel může stát učitelem pouze tehdy, když absolvuje studium dle standardů, jež jsou stanoveny státem. Uvádění do profese funguje na základě vyhlášky z roku 2012, podle které začínající učitel musí projít roční indukcí a jedině poté se stane plně

kvalifikovaným. Indukci zprostředkovává buď místní samospráva, nebo škola podílející se na vzdělávání pedagogů či Národní panel pro indukci učitelů. Na každé škole má začínající učitel svého uvádějícího učitele, který s ním každý den komunikuje, hospituje a je hospitován a pravidelně hodnotí pokrok. Zajímavé je, že začínající učitel má pouze 90 % úvazku. Po každém indukčním období je informována příslušná instituce s tím, zda byl učitel úspěšný či nikoliv a zda mu má být indukce prodloužena. Pokud je pedagog neúspěšný, tak s ním ředitel musí rozvázat pracovní poměr a jeho jméno je dáno na seznam neúspěšných kandidátů (Janík et al., 2017).

5 Metodologie empirické části práce

V této kapitole bude formulován výzkumný problém, bude vymezen cíl a výzkumné otázky, které byly na začátku tvorby bakalářské práce stanoveny. Následovně bude charakterizována zvolená metodologie a průzkumný vzorek. Rovněž bude zmíněno, jakým způsobem byl průzkum organizován a jakým způsobem byla získaná data zpracována.

Formulace výzkumného problému

Problematika odchodu začínajících učitelů je komplexní a především celosvětová. Postihuje nejen Českou republiku, Evropu, ale celý svět. Pro vedoucí pracovníky je klíčové, aby porozuměli problémům a výzvám, se kterými se noví učitelé potýkají. Pokud pochopí problémy a s tím spojené důvody odchodů učitelů, můžou nastavit na svých školách efektivní síť podpory, která bude reflektovat potřeby začínajících učitelů.

Cíl práce

Cílem práce je popsat zkušenosti prvního pracovního roku začínajících učitelů a zjistit, jakou podporu získali od vedení školy a na jaké bariéry a problémy v průběhu této doby narazili.

Výzkumné otázky

1. Jaké zkušenosti popisují začínající učitelé během jejich prvního pracovního roku?
2. Jakou podporu dostali začínající učitelé během jejich prvního pracovního roku od vedení školy?
3. Na jaké bariéry a problémy narazili začínající učitelé během jejich prvního pracovního roku?

Charakteristika zkoumaného vzorku

Pro účely bakalářské práce byli osloveni pedagogové na základních školách. Podmínkou bylo, aby jejich praxe nebyla delší jak dva roky, jelikož jsme vycházeli z novely zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, která vymezuje adaptační období pro začínající učitele od vzniku prvního pracovního poměru do skončení 2 let trvání pracovního poměru. Celkem se výzkumu zúčastnilo 5 učitelek vyučujících na základních školách.

Tabulka 1: Charakteristika učitelek na základních školách

Respondenti	Věk	Nejvyšší dosažené vzdělání	Další studium	Úvazek	Třídnictví	Praxe
Marie	26	Magisterské	NE	Plný	ANO	1 rok
Eva	26	Magisterské	NE	Plný	NE	1 rok
Anna	45	Středoškolské	ANO	Zkrácený	ANO	6 měsíců
Ivana	29	Bakalářský	ANO	Plný	NE	1 rok
Jana	24	Bakalářský	ANO	Zkrácený	NE	18 měsíců

Zdroj: autor, 2024

První začínající učitelkou je Marie, které je 26 let a ve školství pracuje 1 rok na plný úvazek. Vystudovala magisterský studijní program Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Dále již nestuduje. Vyučuje všechny předměty prvního stupně. Zároveň je třídním učitelem druhé třídy.

Druhou začínající učitelkou je Eva, které je rovněž 26 let, jako učitelka pracuje 1 rok na plný úvazek se smlouvou na dobu neurčitou. Vystudovala magisterský studijní program na pedagogické fakultě. Vyučuje na prvním i druhém stupni, a to předmět Tělesná výchova, Občanská výchova, Výtvarná výchova a Anglický jazyk. Vzdělává se v rámci CŽV. Třídnictví nemá.

Třetí začínající učitelkou je Anna, které je 45 let, jako učitelka pracuje 6 měsíců na zkrácený úvazek. V současné době si dodělává potřebné vysokoškolské studium. Vyučuje na první stupni Český jazyk, Matematiku, Prvouku a Pracovní činnosti. Je třídním učitelem.

Čtvrtou začínající učitelkou byla Ivana, které je 29 let. Má vystudovaný bakalářský studijní program a dodělává si navazující magisterský program. Ve školství pracuje jeden rok na plný pracovní úvazek. Vyučuje na druhém stupni základní školy, a to předměty Český jazyk a Základy společenských věd. Třídnictví nemá.

Poslední a pátou učitelkou byla Jana, které je 24 let. Má vystudovaný bakalářský studijní program. V současné době stále studuje v rámci navazujícího magisterského programu.

Učitelkou je rok a půl. Vyučuje na druhém stupni, a to předměty Matematika a Zeměpis. Pracuje na zkrácený pracovní úvazek. Není třídním učitelem.

Metodika práce

Pro empirickou část bakalářské práce byl zvolen kvalitativní výzkum pomocí polostrukturovaných rozhovorů. U kvalitativního výzkumu pracujeme především s menším počtem jedinců. Tam, kde se získané informace u kvantitativního výzkumu dále analyzují pomocí statistických postupů, tak u kvalitativního výzkumu se provádí deduktivní a induktivní závěry. Zpráva o kvalitativním výzkumu může kromě rozsáhlých citací z rozhovoru a popisu místa zkoumání zahrnovat i teorii o fenoménu, který výzkumník během studie pozoroval. Kvalitativní výzkum je považován za pružný typ výzkumu, jelikož při sběru a analýze dat může výzkumník otázky měnit a doplňovat. Úkolem výzkumníka je podrobně popsat, co pozoroval a zaznamenal. Kvalitativní výzkum je možné realizovat pomocí rozhovorů, rozborů textů a dokumentů, pozorováním, či audio a videozáznamy (Hendl, 2016).

Mezi některé výhody kvalitativního výzkumu je podrobný popis či náhled v rámci zkoumání skupiny, jedince či události, je možné studovat procesy a navrhopat teorie a výzkumník je schopen hledat lokální příčinné souvislosti. Naopak mezi nevýhody patří obtížné ověřování hypotéz a teorií, analýza a sběr dat jsou časově náročné, získané skutečnosti nelze zobecnit na celou populaci a rovněž jsou výsledky jednodušeji ovlivnitelné výzkumníkem a jeho preferencemi (Hendl, 2016).

Data byla získávána pomocí polostrukturovaných rozhovorů. Polostrukturovaný rozhovor umožňuje svou pružností reagovat na odpovědi účastníků studie. Výzkumník má pouze připraven seznam témat, aby neopomněl důležité aspekty, ale na rozdíl od strukturovaného rozhovoru mají jedinci prostor pro své odpovědi. Výzkumník nejčastěji zjišťuje, co si účastníci myslí, co cítí, na čím a jak uvažují (Svobodová, 2020).

Etika výzkumu

Nedílnou součástí každého výzkumu je jeho etika. Hendl (2016) ve své publikaci zmiňuje zásady, kterými by se měl každý výzkumník řídit. Prvním pravidlem je obdržení informovaného souhlasu. Každý účastník výzkumu by měl být informován o povaze studie

a musí se svou účastí souhlasit. Zároveň by měl být seznámen s tím, že svou účast mohou kdykoliv během výzkumu ukončit. Pokud byly některé důležité informace během studie zatajeny, tak na konci studie jim musí být poskytnuty všechny údaje. Během jakéhokoliv výzkumu je nejdůležitější zajistit anonymitu všech zúčastněných.

Bakalářská práce byla zpracována na základě těchto etických zásad. Před plánovanými rozhovory byli všichni účastníci seznámeni s tématem bakalářské práce, jejím hlavním cílem a výzkumnými otázkami. Učitelkám byl v elektronické podobě předám informovaný souhlas (viz příloha). V empirické části jsou veškerá data anonymní. Pedagogům byla přiřazena fiktivní jména pro lepší orientaci v jejich výpovědích. Všechny nahrávky a poznámky byly po zpracování praktické části smazány.

Organizace výzkumu

V lednu 2023 jsem oslovila své známé z pedagogického prostředí, díky kterým jsem získala kontakt na šest začínajících učitelů základních škol. Učitelům byl nejdříve poslán email s důležitými informacemi ohledně výzkumu. Na základě toho jedna učitelka odmítla účast na výzkumu a pět jich souhlasilo. Rozhovory se začínajícími učiteli základních škol se uskutečnily v průběhu února v roce 2024. Z důvodu časové vytíženosti byly rozhovory realizovány přes platformu MS Teams.

Při rozhovoru proběhlo nejdříve představení, poté bylo účastníkům znovu představeno téma a cíl bakalářské práce. Před rozhovorem byli účastníci srozuměni s tím, že rozhovor bude nahráván a po zpracování praktické části bude nahrávka vymazána. Účastníci byli ujištěni, že svou účast na výzkumu mohou kdykoliv ukončit a že veškerá citlivá data budou anonymizována. Poté proběhla hlavní část rozhovoru, kdy byly kladeny otázky vztahující se k výzkumným otázkám bakalářské práce. Následovalo poděkování za účast a rozloučení. Rozhovory trvaly přibližně od 25 minut po 40 minut.

Zpracování dat

Nahrané rozhovory byly opakovaně poslouchány a přepsány do textové podoby. Pro zpracování dat bylo použito otevřené kódování, které je považováno za nejjednodušší kódovací techniku. Výzkumník vytváří pojmy, které dále označují jednotky textu. Přepsané

rozhovory jsou kódovány na základě významových celků, což usnadňuje shromažďovat podobné významy do určitých kategorií (Svobodová, 2020).

Pro účely bakalářské práce byla data kategorizována. Získaná data byla podle odpovědí začínajících učitelů roztříděna do tří kategorií a příslušných podkategorií:

- **Zkušenosti** – očekávání – adaptační proces – uvádějící učitel – kolegové;
- **Podpora** – uvádějící učitel/mentor – přítomnost a participace ředitele – výuka – pravidelné schůzky/hospitace;
- **Problémy** – střet s realitou – komunikace s rodiči – chování žáků – vycházení s kolegy.

6 Výsledky výzkumného šetření

V následující kapitole budou popsány rozhovory se začínajícími učitelkami. Záznamy jsou roztrženy do tří kategorií, a to na zkušenosti, podporu a problémy nových učitelů.

6.1 Zkušenosti

Během rozhovorů jsme se snažili zjistit, jaké zkušenosti popisují začínající učitelky během jejich prvního pracovního roku. Ještě předtím jsme ale chtěli prozkoumat, jaká očekávání pedagogové měli před nástupem do zaměstnání.

Očekávání

Marie uvedla, že očekávala, že dostane více podpory ze strany školy, že nebude na vše sama. Anna očekávala, že jí ve škole někdo ze zkušených bude pomáhat, radit. Anna popsala, že nejvíce jí ze začátku mohl fakt, že celkem věděla, co práce učitele obnáší, jelikož dříve pracovala jako asistentka pedagoga: *„Můžu říct, že jediné, co mi pomohlo bylo to, že jsem dříve dělala asistentku a viděla učit různé učitele.“*

Eva předtím, než nastoupila na pozici učitele pracovala ve volnočasovém sektoru. Svěřila se, že od nástupu si toho moc neslibovala a moc velká očekávání neměla. Myslela si, že to bude jiné než ve volnočasovém sektoru, a to se jí potvrdilo. Dle jejích slov jí pomohl fakt, že měla nízká očekávání, a tak ve výsledku nebyla ani moc zklamaná.

Jana očekávala méně žáků se individuálními vzdělávacími potřebami, méně problémových žáků. *„Byla jsem po nástupu celkem šokovaná, kolik žáků s individuálními vzdělávacími potřebami máme. Jsme celkem vyloučená lokalita, ale takové extrémy jsem nečekala a ani si nepředstavovala. Pozitivum je, že kolegyně jsou tu vždy pro mě. Řešíme podobné situace, tak si dokážeme navzájem pomoc.“*

Celkem jinou zkušenost popisuje Ivana, která pracuje jeden rok a vnímá, že mezi očekáváním a realitou nebyl významný rozdíl. Podle jejích slov skutečnost předčila její očekávání. Co se týče očekávání, tak před nástupem chtěla, aby byla uvedena do chodu školy, seznámena se vnitřním řádem školy. Očekávala praktické tipy a rady, které ve třídách fungují. *„Zpočátku to bylo velmi těžké, tak jako pro každého začínajícího učitele. Přirozeně je toho mnoho, ale měla jsem a doposud příležitostně mám uvádějící učitelku s dlouholetou*

praxí a kolektiv kolegů, kteří mi kdykoliv pomohli. Myslím, že tohle by měl být standard na každé škole.“

Adaptační proces

Celkem tři učitelky uvedly, že na jejich konkrétní škole je zaveden adaptační proces pro začínající učitele. Jejich spokojenost s průběhem byla individuální a vzájemně se lišila. Eva sdělila, že svojí adaptací je spokojená, ale dle jejích slov si není vědoma toho, že bylo nějak určeno, jak dlouho bude trvat.

Taky u Jany byl zaveden adaptační proces, který podle jejích slov probíhal řádně. Rovněž na škole, kde působí Ivana je zaveden adaptační proces. Sdělila, že se svojí adaptací byla spokojená. Adaptační proces popsala následujícím způsobem: *„U mě adaptace probíhala při plném úvazku s tím, že se konaly pravidelné hospitace, nejdříve čtyřikrát týdně, potom dvakrát týdně v prvním půlroce výuky s okamžitou zpětnou vazbou. S novým školním rokem jsou hospitace nárazové. Pro radu si chodím pouze tehdy, když mi není něco jasné.“*

U Marie nemají zaveden adaptační proces, ale funguje u nich přiřazování zkušeného učitele, přesto svoji zkušenost nehodnotí úplně kladně. *„Sice máme uvádějící učitele, ale ti většinou mají tolik své práce a dalších funkcí, že se na ně člověk bojí obrátit. Ve výsledku je to takové, jako bychom ho ani neměli.“*

Diametrálně jinou zkušenost měla Anna, která je na škole, kde nemají zaveden adaptační proces a ani jim není přidělen uvádějící učitel. *„Strašné je, že nemáme ani adaptační proces, ani uvádějícího učitele. Popsala bych to tak, že je člověk hozen do vody, a ať plave. Uvádějící učitel by měl být povinný. Bez toho se to nedá. Představovala bych si ho jako někoho, kdo je vstřícný, ale ne "vševědoucí" a nepoučuje při každé příležitosti. Bohužel u nás nefunguje ani to, že by se člověk mohl zeptat kolegů. Pokud tak člověk udělá, tak ho pak za zády pomlouvají.“*

Uvádějící učitel

Eva sdělila, že na jejich škole to funguje tak, že při nástupu dostane každý nový učitel svého uvádějícího učitele, ale podle jejího názoru jí nepomáhal v takové míře, jak si představovala a zároveň nebyl dobrým příkladem. Ideálního uvádějícího učitele by si Eva představovala

následovně: „*Uvádějící učitel by měl být příkladný, uměl využívat nové vyučovací metody a moderní technologie v rámci práce s dětmi.*“

Jana uvedla, že její uvádějící učitelka byla zkušená kolegyně s dlouholetou praxí. „*Mohla jsem s ní řešit vše, co jsem chtěla a když jsem potřebovala. Myslím si ale, že to byla spíše formální pozice. Moc jsem ji nevyhledávala.*“

Ivaně byla taktéž přidělena uvádějící učitelka a podle jejích slov jí velice pomohla, i když přiznává, že se v jejích přístupu k žákům v jistých oblastech rozcházel.

Na škole u Marie je novým učitelům přiřazován zkušený kolega. Svoji zkušenost nehodnotí úplně kladně. „*Sice máme uvádějící učitele, ale ti většinou mají tolik své práce a dalších funkcí, že se na ně člověk bojí obrátit. Ve výsledku je to takové, jako bychom ho ani neměli.*“

Kolegové

Marie vnímala určité soupeření a pocit, že někomu bere práci a zavádí nové a moderní postupy. Nejvíce jí na začátku pomohla maminka, která je taky učitelka. „*Poradila mi, co a jak. Nevím, co bych bez ní dělala.*“

Anna očekávala větší podporu ze strany ostatních učitelů. Místo toho měla spíše pocit, že si kolegyně šeptají a šuškaají za jejími zády, co a jak dělá špatně. Podle jejích slov se v jejím kabinetu, ale i na její škole necítí moc dobře.

Konkrétně v případě Evy byl kromě jejího začínajícího učitele k dispozici celý pedagogický sbor. Vnímala, že téměř všichni kolegové byli ochotní jí pomoc, když potřebovala. Na jejím kariérním začátku jí spíše pomáhali kolegové než její přidělený uvádějící učitel. „*Největší obtíž jsou podpory z MŠMT. Bylo to zbytečné papírování*“

6.2 Podpora

Během rozhovorů bylo zjišťováno, zda učitelky získaly podporu nejen od vedení školy, ale i kolegů. Zajímalo nás, jestli s formou podpory byly spokojené a zároveň mohly navrhnout, jaká podpora by pro ně byla přínosná. Za nejčastější formu podpory byl zmíněn uvádějící učitel, vedení školy, úprava výuky, pravidelné schůzky a hospitace.

Uvádějící učitel/mentor

Na škole, kde pracuje Anna není zaveden adaptační proces a pedagogům není přidělen ani uvádějící učitel. Sdělila, že si myslí, že si každý začínající učitel zaslouží uvádějícího učitele, nebo alespoň zkušeného kolegu, který mu bude podporou a oporou v náročných začátcích. Kromě Anny byl všem začínajícím učitelkám přidělen uvádějící učitel.

Přítomnost a participace ředitele

Jana si myslí, že jí vedení školy poskytlo dostatečnou podporu. Vždy se na ně mohla obrátit, pokud měla problém. Věděla, že jí jsou kdykoliv k dispozici. Nejvíce jejich pomoc ocenila při práci s dokumentací, s formuláři. *„Když jsem potřebovala, tak mi bylo vše vysvětleno, a především si vždy zachovali vstřícný přístup.“* Jana by na vedení školy nic neměnila, jelikož byla s adaptačním procesem a podporou spokojená.

Ivana vnímala, že v jejím případě, bylo vedení školy, a to především paní ředitelka, velice podporující a rozhodně byla v roli mentora. Ivana se svěřila, že na její škole se na kvalitu výuky dbá, a tak je se stávající úrovní podpory začínajících učitelů spokojená a neměla by nic.

Eva dodala: *„Od vedení jsem dostala přiměřenou podporu. Aspoň to tam vnímám. Pokud jsem měla otázky, tak jsem za nimi mohla přijít.“* Popsala to, co by od vedení vnímala jako přínosné. Na začátku jí nejvíce pomohlo, že dostala již hotové přípravy a plány na hodiny. *„Přípravy jsou více měně stejné, a tak jsem měla alespoň, na čem stavět. Uvádějící učitel mi pomohl je modifikovat.“*

Marie popsala její zkušenost následovně: *„Přišlo mi, že vedení školy automaticky počítalo s tím, že vše vím a umím z fakulty.“* Podle jejích slov necítila pochopení od ředitelky a neměla pocit, že by se jednalo i o nějakou formu podpory. *„Jediné, co mi do začátku dali, byl můj uvádějící učitel.“* Podle ní by se vedení školy mělo začínajících učitelů více ptát, zda všechno probíhá bez problémů a zda potřebují s něčím pomoc.

Anna od vedení školy rovněž nedostala podporu, kterou by si představovala. Vnímala, že je pro ředitelku na obtíž. *„Místo pochvaly jenom kritizovali. To, že jsem něco udělala dobře bylo samozřejmé, ale jakmile bylo něco špatně, tak mě čekala jenom kritika. Chtěla bych, aby mi spíš pomohli.“* Podle jejích slov se cítila naprosto sama. Na otázku, jak by podpořila

začínající učitele, pokud by byla ředitelkou školy Anna odpověděla, že by na začátku pedagogům poskytla více informací o fungování školy. Samozřejmě by byl uvádějí učitel, který by byl mentorem. Vedení školy by se mělo dotazovat, jestli učitel chce něco vědět, zda potřebuje poradit se žáky, rodiči.

Výuka

Evě se líbilo, že při nástupu vedení školy upravilo vyučovací hodiny a poskytlo ji prostor pro zaučení se společně s jiným učitelem. Některé hodiny ji zdvojili a měla tak možnost zaučit se v provozu s dalším učitelem. Jednalo se o jejího uvádějího pedagoga, který ale podle jejích slov nebyl zrovna nejlepším vzorem. Na začátku jí nejvíce pomohlo, že dostala již hotové přípravy a plány na hodiny. *„Přípravy jsou více méně stejné, a tak jsem měla alespoň, na čem stavět. Uvádějí učitel mi pomohl je modifikovat.“*

Eva je učitelkou tělesné výchovy a sdělila, že se jí moc nelíbil fakt, že byla jako začínající učitel vynechána z organizace kurzů a ostatních akcí spojených právě s výukou tělesné výchovy.

Pravidelné schůzky/hospitace

Marie by nejvíce preferovala verbální formu podpory společně s pravidelnými schůzkami, které by zajišťovaly prostor pro dotazy, řešení problémů a eventuální návrhy řešení těchto problémů: *„Chtěla bych, abychom během mého adaptačního procesu dostala více ústní podpory a návod, jak řešit různé situace. Představovala bych si pravidelné schůzky, během kterých by se mě ředitelka ptala, zda je vše v pořádku a s čím si nevím rady.“*

Anna se svěřila, že by chtěla, aby na její škole fungovaly vzájemné hospitace mezi kolegy a hospitace s vedením školy. Možnost podívat se do jiných hodiny a zároveň si poté poskytnout zpětnou vazbu. *„Bohužel si myslím, že v současném klimatu to není na naší škole proveditelné. Budu se opakovat, ale noví učitelé potřebují více podpory než kritiky.“* Učitelé by měli mít příležitost účastnit se pravidelných schůzek, hospitací v jiných třídách. Důležitá je úzká spolupráce s kolegy v paralelních třídách.

Ivana se podělila, že její paní ředitelka hospitovala na jejích hodinách a poskytovala jí zpětnou vazbu, což velice oceňovala. Měla možnost konzultací, při kterých refletovaly její hodiny, a přitom dostávala nápady na zlepšení kvality výuky.

Eva by nejvíce ocenila, kdyby vedení školy nechalo začínajícím učitelům prostor podívat se do různých hodin v rámci náslechlů.

6.3 Problémy

V poslední části rozhovoru jsme zjišťovali, na jaké problémy začínající učitelé během jejich prvního pracovního roku narazili. Identifikovali jsme čtyři problémy, který se opakovaně objevovaly během rozhovorů. Prvním z nich byl střet s realitou začínajícího učitele, dále to byla komunikace se rodiči, chování žáků a vycházení s kolegy.

Střet s realitou

Podle Marie byl pro ni největší problém, když byla konfrontována s realitou svého povolání: *„Když nastupujete do nové práce, tak si myslíte, že víte, do čeho jdete, ale opak je pravdou. Nejnáročnější je, když člověk vidí tu realitu. Bohužel je to víc o všem ostatním než o samotném učení. A taky pro mě bylo náročné se smířit s tím, když někdo učí jinak než já.“*

Taky Jana vnímala, že největším šokem pro ni byl střet s realitou: *„Během odborných praxí pouze nahlížíte pod oponu. Člověk si dělá pouze obrázek o tom, co jeho práce bude obnášet, ale ve skutečnosti neví. Pro začínajícího učitele je nejnáročnější nevědomost toho systému. Nemyslím si, že ho na to škola dokáže připravit.“*

Podle Jany řada jejích problémů vyplývala z její strany. *„Myslím, že na začátku jsem měla přehnané požadavky na děti a množství látky taky nebylo vhodně zvoleno. Musela jsem se naučit zvolnit a mám pocit, že stres opadl ze mě i ze žáků.“*

Pro Ivanu bylo náročné se naučit zvládat stres ve smyslu správného vedení výuky a podáváním zpětné vazby žákům. Popsala, že na začátku její učitelské kariéry měla pocit, že neznala některé klíčové vědomosti, a hlavně jak je předat efektivně. Podle jejích slov bylo problémem, že z vysoké školy si studenti odnášejí poučky, které se těžko aplikují na žáky základních škol. *„Bylo obtížné přizpůsobit komunikaci mezi mnou a žáky, jako například něco vypustit, triviální věci vysvětlovat na jednoduchých příkladech, vyvarovat se složitým termínům.“*

Komunikace s rodiči

Podle Evy je celkově náročná práce s lidmi. Ať už se jedná o komunikaci se žáky, rodiči, kolegy i vedením školy: „*Je to velký stres a zodpovědnost. Zejména ve škole se dostáváme do komunikačně náročných situací a je na učitelích, aby je řešili a vyřešili. Ideálně za podpory kolegů a vedení školy. Není divu, že u učitelů, jako pomáhajících profesí, dochází k syndromu vyhoření.*“

Marie zmínila, že největší problémy se objevovaly v komunikaci se rodiči. Anna měla dokonce zkušenost s agresí rodičů. Jana se svěřila, že jejím každodenním problémem je komplikovaná komunikace s rodiči.

Pro Janu byla nejnáročnější komunikace s rodinami ze sociálně slabších poměrů. Vnímala, že ze školy nebyla připravená řešit situaci, kdy nejen že rodina se z různých důvodů nemůže podílet na výchovně-vzdělávacím procesu, ale že se podílet ani nechce.

Chování žáků

Jana se svěřila, že dojíždí do vyloučené lokality, a tak se setkává nejen s problematickým chováním žáků, ale i komplikovanou komunikací s rodiči. Popsala, že nejnáročnější aspekt jejího povolání je práce se žáky. Podle jejích slov bylo složité zaujmout třídu, která měla žáky nadané, se speciálními vzdělávacími potřebami i s poruchami chování. Dalším aspektem bylo spravedlivé hodnocení těchto žáků s přihlédnutím na jejich potřeby, nadání i nedostatky.

Eva rovněž zmínila kázeň a problematické chování žáků. Anna se také potýkala s problematickým chováním žáků. Uvedla, že studenti byli drzí, narušovali hodiny, neplnili povinnosti (např. nenošením pomůcek).

Vycházení s kolegy

Dvě učitelky zmínily vycházení s kolegy. Podle Marie: „*Najednou nebojujete jen s tou prací, ale i s kolegyněmi. Trvá, než člověk zapadne do kolektivu.*“

Jana popsala vycházení s kolegy následovně: „*Vše je zpočátku nové a náročné. Jednak je to práce s dětmi, ale i rodiči a v neposlední řadě i vycházení s kolegy.*“ Vnímala, že ne vždy

se kolegové staví k novým učitelům pozitivně, zejména pokud se pedagog snaží být inovativní a učit probíranou látku jinak.

Pomoc při řešení problémů

Kromě problémů, kterým začínající učitelky čelily, nás zajímalo, zda jim někdo pomohl tyto problémy řešit. Anna uvedla, že pokud potřebovala pomoc s chováním žáků, tak se obracela na kolegy. V případě rodičů kontaktovala vedení školy. Pomoc při řešení vnímala pozitivně, popisovala zejména to, že se cítila vyslyšená. Ivaně pomohl nejvíce její uvádějící učitel. Podle Marie s ní vedení školy potíže řešilo, ale podle jejích slov ne příliš empaticky. S Evou problémy řešil zejména kolega z kabinetu. Ve složitějších případech vedení školy. Zmínila, že by v rámci pomoci uvítala zejména psychickou podporu a následný rozbor řešení. Vedení školy by mělo stát na pedagogem a podporovat ho.

Odchod z praxe

Při rozhovoru jsme se dotkly i tématu odchodu pedagogů ze škol a zda dotazované učitelky i samy o tomto kroku uvažovaly. Marie uvedla, že uvažovala o změně školy, ale ne o tom, že bych nebyla učitelkou.

Anna o odchodu přemýšlela. Podle vlastních slov se jí, zejména v úplných začátcích, honilo hlavou to, že tlak a stres jí za to nestojí. *„Měla jsem pocit, že at' dělám, co dělám, tak to není nikdy dost. Vždy je někdo nespokojený. At' už rodič či žák. Abych pravdu řekla, tak ten pocit mám stále, ale časem jsem se s tím přestala tolik trápit.“*

Nad odchodem přemýšlela i Eva, která pracuje, dle svých slov, na problémové škole s velkým zastoupením sociálně slabších dětí, které nemají řádné zázemí. Setkala se s napadením a v současné době na své škole řeší výjimečný případ žákyně, která napadá všechny učitele vulgárně a narušuje hodiny. *„Vidím bezmocnost školského systému. Učitel nemá žádné možnosti a pravomoc. Žákyně terorizuje všechny ve své blízkosti. Výchova je jí naprosto cizí a škola nemůže nic. Je to ubíjející.“*

Ivana uvedla, že o odchodu přemýšlela především během jejího prvního půlroku v práci. Myslela si myslela, že všechno dělá špatně, že není dostatečně erudovaná, že nemá v procesu výuky co dělat, protože neumí předat své znalosti a dovednosti jednoduše a aplikovatelně.

A taktěž i Jana o odchodu přemýšlela a stále přemýšlí. Na těchto myšlenkách se podílí řada faktorů. Jedním z nich je fakt, že Jana do práce musí dojíždět, zároveň se jedná o školu ve vyloučené lokalitě, kde je podle ní složitá výuka žáků a svůj podíl má i komplikovaná domluva a komunikace s rodinami těchto dětí.

7 Shrnutí poznatků

První výzkumná otázka zjišťovala, jaké zkušenosti popisují začínající učitelé během jejich prvního pracovního roku. Co se týče očekávání před nástupem, tak bylo zjištěno, že účastníci očekávali podporu a pomoc ze strany vedení školy, méně žáků s individuálními vzdělávacími potřebami, seznámení s chodem školy a vnitřním řádem, poskytnutí tipů a rad ohledně řízení třídy. Jedna z účastnic z výzkumu dokonce uvedla, že očekávání neměla žádná, což ve výsledku hodnotí kladně.

U třech učitelek byl zaveden adaptační proces a všechny s ním byly spokojené. U jedné učitelky nebyl zaveden adaptační proces, ale při nástupu jí byl přidělen uvádějící učitel. Svěřila se, že měla obavy se na něho obrátit z důvodu jeho vlastní zatíženosti. Jedna učitelka naopak neměla zkušenost ani s adaptačním procesem, ani s uvádějícím učitelem. Svůj kariérní začátek přirovnala k „hození do vody“.

Uvádějícího učitele měly čtyři učitelky. Jana svoji uvádějící učitelku vnímala spíše formálně. Měla ji k dispozici, ale moc jí nevyhledávala. Marie, jež neměla na své škole adaptační proces, měla obavy svého uvádějící učitele oslovit z důvodu jeho časové tísně. Ivaně její učitelka na začátku pomohla, i přes rozdílný přístup k žákům. Eva rovněž měla přiděleného zkušeného kolegu, ale spolupráce neprobíhala podle jejich představ.

Kolegové měli vliv na to, jaké zkušenosti měli začínající učitelé. Marie a Anna neměli dobré zkušenosti se svými kolegy. Marie pocítovala rivalitu a soupeření. Anna zase pocítovala nepřátelství. Kolegyně ji dle svých slov pomlouvaly.

Druhá výzkumná otázka zjišťovala, jakou podporu dostali začínající učitelé během jejich prvního pracovního roku od vedení školy. Učitelky zmiňovaly uvádějícího učitele, vliv ředitele školy, upravení výuky, pravidelné schůzky a hospitace. Anna, u které není nastaven adaptační proces a zaveden uvádějící učitel, by uvítala přidělení zkušeného pedagoga jako podporu. Učitelky, které uvádějícího učitele měly, byly rády za jeho přítomnost, i když ho ne vždy vyhledávaly a potřebovaly.

Na základě výzkumu hraje vedení školy významnou roli při podpoře začínajících pedagogů. Učitelky zmiňovaly, že pro ně bylo zásadní vědět, že se na ředitele mohou kdykoliv obrátit. Důležité pro ně bylo, aby bylo vedení školy vstřícné a dostupné. I učitelky, které takovou

podporu od ředitele nedostávaly, uvedly, že by takovou formu podpory ocenily. Marii nebyla poskytnutá vyhovující podpora. Od své ředitelky chtěla, aby se více zajímala o celý průběh adaptace, zeptala se, zda něco nepotřebuje. I Anna uvedla důležitost obyčejného zeptání se, zda nepotřebuje se něčím pomoc či poradit.

Na Evy škole jí vedení školy upravilo vyučovací hodiny tak, aby se mohla zaučit společně s dalším učitelem.

Dalším důležitým aspektem podpory jsou pravidelné schůzky a hospitace. Pravidelné schůzky, které by zajistily prostor pro dotazy a řešení problémů, by preferovala Marie. Anna by chtěla na své škole vzájemné hospitace mezi kolegy a hospitace s vedením školy, jelikož vnímá, že poskytnutí si vzájemné zpětné vazby je důležité. U Ivany hospitace prováděla ředitelka školy, která podávala zpětnou vazbu. Rovněž měla možnost konzultací, kde mohla zreflektovat hodiny a od paní ředitelky dostala tipy na zlepšení výuky.

Třetí a poslední **výzkumná otázka** se snažila najít odpověď, na jaké bariéry a problémy narazili začínající učitelé během jejich prvního pracovního roku. Bylo zjištěno, že mezi nejčastější problémy patřil střet učitele s realitou, komunikace s rodiči, chování žáků, vycházení s kolegy.

Pro nové učitele může být příchod do zaměstnání šokem. Často dochází ke střetu s realitou. Marie to popsala následovně: „*Když nastupujete do nové práce, tak si myslíte, že víte, do čeho jdete, ale opak je pravdou.*“ Podle Jany je vystudovaná škola nemohla připravit na skutečnost. Podle ní si během praxí může člověk udělat pouze obrázek o tom, co jeho povolání bude obnášet, ale realita je jiná. Řada počátečního stresu prý vyplývala i z přehnaných požadavků a množství zvoleného učiva. Podle Jany z ní i žáků opadl stres právě poté, co se naučila zvolnit. Ivana popisovala podobné pocity, kdy ze školy měla poučky, jež se těžko aplikovaly na studenty. Zjistila, že někdy je lepší něco vypustit, vysvětlit jednoduché věci na jednoduchých příkladech.

Komunikace se rodiči je důležitá, ale pro řadu nových učitelů je zdrojem výzev a obtíží. Pro Marii, Annu a Janu byla komunikace s rodiči zátěžová. Pro Janu byla nejnáročnější komunikace s rodinami ze sociálně slabších poměrů. Vnímala, že ze školy nebyla připravená

řešit situaci, kdy se rodina z různých důvodů nemůže nebo nechce podílet na vzdělávacím procesu jejich dětí.

Pro Janu, Evu Annu bylo náročné chování žáků. Anna popsala situace, kdy žáci narušují hodiny, neplní si své povinnosti. Pro Janu byla výzva zaujmout třídu, která má žáky nadané, ale také žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či poruchami chování.

Tak, jak můžou kolegové ovlivnit prožitky začínajících učitelů v pozitivním slova smyslu, tak naopak můžou představovat jeden z problémů, kterým noví učitelé čelí. Jana zmínila, že ne vždy se učitelé stavějí kladně k začínajícím učitelům, kteří se snaží být inovativní, přinést do školy něco nového. Marie taky uvedla, že jí trvalo, než zapadla do kolektivu.

Pomoc při řešení problémů nejčastěji poskytlo vedení školy (zejména při problémech s rodiči) nebo kolegové. U Ivany poskytoval pomoc její uvádějící učitel.

Zjišťovali jsme i, zda učitelky někdy uvažovaly o odchodu. Čtyři dotazované učitelky odpověděly kladně. Mezi některé důvody patřily problémy s kázní žáků či složitá komunikace s rodiči. Dvě učitelky uvedly, že na začátku jejich profesní kariéry uvažovaly o odchodu z důvodu, že měly pocit, že všechno dělají špatně. Jedna učitelky přemýšlela o změně škoie, nikoliv o tom, že by školství opustila.

8 Diskuze

V návaznosti na výsledky praktické části jsou níže představené výzkumy, studie, bakalářské a diplomové, které došly k podobným či stejným závěrům.

Jaké zkušenosti popisují začínající učitelé během jejich prvního pracovního roku?

Bylo zjištěno, že tři začínající učitelky měly na jejich škole zaveden adaptační proces, který v některých ohledech usnadnil jejich profesní začátky. Čtyři pedagožky měly uvádějícího učitele. Některé učitelky vnímaly jeho roli pouze formálně a jeho pomoc často nevyhledávaly, jiné měly obavy ho oslovit z důvodu jeho zatíženosti. Jedna z učitelek neměla přiděleného žádného zkušeného učitele. Ve své diplomové práci Václav Černocho zjistil, že u začínajících učitelů představoval uvádějící učitel spíše organizační pomoc. Pro některé absolventy to bylo dostačující, avšak ostatní popisovali, že potřebovali pomoc i v práci s jejich žáky (Černocho, 2024). Çakmak, Gündüz & Emstad (2018) uvedli, že zkušenější kolegové mohou hrát klíčovou roli tím, že budou nabízet pochopení a perspektivu a poskytovat rady, které pomohou snížit nevyhnutelný stres při řešení problémů. I přesto, že tento typ podpory přímo nezlepšuje učitelství výkon, tak na druhou stranu podporuje osobní a profesní pohodu začínajících učitelů.

I kolegové měli vliv na zkušenosti začínajících pedagogů. Jedna z učitelek popisovala pocit určité rivality a soupeření. Druhá učitelka zase pociťovala nepřátelství. Kolegyně ji dle svých slov pomlouvaly. V roce 2018 vyšel článek, který zmiňoval zkušenost jedné učitelky, která uvedla, že když se obrátila na své kolegy s prosbou o pomoc, tak žádnou podporu nedostala. Pouze jedna účastnice výzkumu uvedla nedostatek pomoci a podpory ze strany kolegů. Všichni ostatní účastníci zmínili své podporující kolegy, kteří se společně se začínajícími učiteli snažili hledat řešení. Tento příklad však ukazuje, jak nedostatek podpory může být zklamáním při boji s výukou u začínajících učitelů (Çakmak, Gündüz & Emstad, 2018).

Jakou podporu dostali začínající učitelé během jejich prvního pracovního roku od vedení školy?

Bylo zjištěno, že pedagogové dostávali podporu od vedení školy v podobě uvádějícího učitele. Je důležité podotknout, že ne u všech dotazovaných učitelek byl zkušený učitel

vnímám pozitivně. Dalším důležitým zjištěním bylo, že pro nové učitele byla důležitá přítomnost ředitele školy během jejich adaptace. Právě přítomnost vedení školy vnímali jako zásadní formu podpory. To, že je vedení škole důležitou formou podpory potvrdila i Tiplicová se svým týmem ve svém výzkumu z roku 2015. Nedostatek důvěry mezi ředitelem školy a novým učitelem byl jedním z ukazatelů odchodu pedagogů (Tiplic, Brandmo & Elstad, 2015). Podle Eteläpelto, Vähäsantanen & Hökkä (2015) dokonce ředitel charakterizoval atmosféru školy a jeho podpora rozvíjela nové učitele.

Jedna z účastnic výzkumu zmínila to, že ředitel školy upravil vyučovací hodiny tak, aby mohla trávit více času se svým uvádějícím pedagogem. Učitelky rovněž oceňovaly možnost pravidelných schůzek a hospitací na hodině. Ve výzkumu z roku 2019 vyšlo najevo, že pozorování jiných učitelů v akci a mít příležitost učit podle učebních plánů jiných učitelů by začínajícím umožnilo porozumět tomu, jak plánovat a vést hodiny, a zároveň vidět různé strategie a metody výuky. Tito účastníci také navrhli, že by zkušení učitelé mohli mentorovat a vést začínající učitele, pokud by udělali chybu při aplikaci učebních plánů jiných pedagogů. Uvádějící učitelé by mohli poskytnout zpětnou vazbu k použitým metodám či vyučovacím strategiím, tak aby začínající učitelé byli efektivnější a uchopili obsah a koncept v dané třídě (Whalen, Majocha & Van Nuland, 2019).

Na jaké bariéry a problémy narazili začínající učitelé během jejich prvního pracovního roku?

Bylo zjištěno, že učitelé během jejich prvního pracovního roku nejčastěji naráželi na problémy s komunikací s rodiči, s chováním žáků, s vycházením s kolegy. Jedním z problémů byl i střet začínajícího učitele s realitou profese. Rovněž ve studii Hongové (2012) pedagogové identifikovali výzvy spojené s managementem třídy a špatným chováním studentů. U učitelů, kteří setrvali ve školství hrálo důležitou roli právě vedení školy a jeho podpora při řešení problémů. V článku z roku 2018 začínající učitelé z Norska a Turecka uvedli, že mezi jejich náročné okamžiky patřil pořádek ve třídě, chování žáků a pocit selhání co se týče vedení výuky. Učitelé se v těchto situacích cítili bezmocní, vyčerpaní a propadající panice. Noví učitelé se snažili jednat intuitivně, měli tendenci vyhledávat podporu mezi kolegy a vedením školy. Zjištění naznačují, že začínající učitelé

potřebují náročné situace rozebrat. Ti, kteří nedostali dostatečnou pomoc a podporu se cítili zklamáni (Çakmak, Gündüz & Emstad, 2018).

Pro nové učitele může být příchod do zaměstnání šokem. Často dochází ke střetu s realitou. Marie to popsala následovně: „*Když nastupujete do nové práce, tak si myslíte, že víte, do čeho jdete, ale opak je pravdou.*“ Iveta Gregorová ve své bakalářské práci zjistila, že se učitelé necítili připraveni pro výkon jejich povolání. Zmínili řízení třídy, přípravy hodin či administrativní činnosti. Přípravu z vysoké školy považovali za příliš teoretickou (Gregorová, 2024). Ivana v našem výzkumu popsala, že na začátku její učitelské kariéry měla pocit, že neznala některé klíčové vědomosti, a hlavně jak je předat efektivně. Podle jejích slov bylo problémem, že z vysoké školy si studenti odnášejí poučky, které se těžko aplikují na žáky základních škol.

Během výzkumu jsme chtěli zjistit, zda začínající učitelky někdy uvažovaly o odchodu. Čtyři dotazované učitelky odpověděly kladně. Mezi některé důvody patřily problémy s kázní žáků či složitá komunikace s rodiči. Dvě učitelky uvedly, že na začátku jejich profesní kariéry uvažovaly o odchodu z důvodu, že měly pocit, že všechno dělají špatně. Jedna učitelky přemýšlela o změně školy, nikoliv o tom, že by školství opustila.

Limity výzkumu

Limity výzkumu vycházejí z podstaty kvalitativního výzkumu. Můžeme podrobněji nahlédnout do problematiky začínajících učitelů, avšak tyto poznatky nemůžeme aplikovat na většinovou populaci, jelikož se výzkumu zúčastnilo pouze pět učitelek. Pro náš výzkum bylo limitující to, že se rozhovorů zúčastnily pouze ženy. Muži by mohli do výzkumu vnést jiný pohled.

V návaznosti na bakalářskou práci by se budoucí výzkum mohl ubrat kvantitativním směrem. Dotazníkové šetření by mohlo ověřit, zda problémy, jež trápí naše učitele, postihují i větší vzorek z řad začínajících učitelů. V rámci diplomové práce je možné zapojit i uvádějící učitele a vedoucí pracovníky. Jejich názor by mohl poskytnout hlubší pohled na problematiku začínajících učitelů.

Doporučení pro praxi

Na základě výzkumu vyplývají tři důležité aspekty, které může ovlivnit každý ředitel. Prvním aspektem je propracovaný adaptační proces pro začínající učitele. V něm by měly být jasně definované role a povinnosti všech aktérů adaptace. Pomoc ředitelům nabízí program SYPO.

Začínající učitelé zmiňovaly důležitost přítomnosti a participace ředitele na procesu adaptace. Vedení školy by si mělo vyčlenit čas a prostor na schůzky či konzultace s novým učitelem. Začínající učitel by měl vědět, že ředitel školy je mu kdykoliv k dispozici.

Poslední aspekt se týká výběru uvádějícího učitele. Ne každý zkušený učitel může být uvádějícím učitelem. Zkušenosti a praxe je důležitá, nicméně zkušený pedagog by měl být především mentorem. Každý uvádějící učitel by měl absolvovat kurzy mentoringu či koučingu. Samozřejmostí je náležité a adekvátní odměnění.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala podporou začínajících učitelů na základních školách. Práce měla část teoretickou a část empirickou. V teoretické části byly vymezeny základní pojmy jako je učitel základní školy, začínající učitel, uvádějící učitel. Byly nastíněny problémy začínajících učitelů a formy podpory, které jim je možné nabídnout. Dále byla definována adaptace, představen projekt SYPO a byla popsána adaptační období na základě projektu SYPO. Rovněž byly v rámci teoretické části přestaveny indukční programy v zahraničí.

Pro empirickou část bakalářské práce byl zvolen kvalitativní výzkum. Sběr dat probíhal formou polostrukturovaných rozhovoru s celkem pěti začínajícími učitelkami. Cílem bylo popsat zkušenosti prvního pracovního roku začínajících učitelů a zjistit, jakou podporu získali od vedení školy a na jaké bariéry a problémy v průběhu této doby narazili. Na základě hlavního cíle byly stanoveny výzkumné otázky.

První výzkumná otázka zjišťovala, jaké zkušenosti popisují začínající učitelé během jejich prvního pracovního roku. Bylo zjištěno, že tři začínající učitelky měly na jejich škole zaveden adaptační proces, který v některých aspektech usnadnil jejich začátky. Čtyři pedagožky měly přiděleného uvádějícího učitele. Některé učitelky vnímaly jeho roli pouze formálně a jeho pomoc často nevyhledávaly, jiné měly obavy ho oslovit z důvodu jeho zatíženosti. Jedna z učitelek neměla přiděleného žádného zkušeného učitele. I kolegové měli vliv na zkušenosti začínajících pedagogů. Jedna z učitelek popisovala pocit určité rivality a soupeření. Druhá učitelka zase pociťovala nepřátelství. Kolegyně ji dle svých slov pomlouvaly.

Druhá výzkumná otázka zjišťovala, jakou podporu dostali začínající učitelé během jejich prvního pracovního roku od vedení školy. Bylo zjištěno, že pedagogové dostávali podporu od vedení školy ve formě uvádějícího učitele. Je důležité zmínit, že ne u všech dotazovaných učitelek byl zkušený učitel vnímám pozitivně. Dalším důležitým zjištěním bylo, že pro nové učitele byla důležitá přítomnost ředitele školy během jejich adaptace. Právě přítomnost vedení školy vnímali jako zásadní formu podpory. Jedna z účastnic výzkumu zmínila to,

že ředitel školy upravil vyučovací hodiny tak, aby mohla trávit více času se svým uvádějícím učitelem. Učitelky rovněž oceňovaly možnost pravidelných schůzek a hospitací na hodině.

Třetí a poslední výzkumná otázka se snažila najít odpověď, na jaké bariéry a problémy narazili začínající učitelé během jejich prvního pracovního roku. Bylo zjištěno, že učitelé během jejich prvního pracovního roku nejčastěji naráželi na problémy s komunikací s rodiči, s chováním žáků, s vycházením s kolegy. Jedním z problémů byl i střet začínajícího učitele s realitou profese.

Během výzkumu jsme chtěli zjistit, zda začínající učitelky někdy uvažovaly o odchodu. Čtyři dotazované učitelky odpověděly kladně. Mezi některé důvody patřily problémy s kázní žáků či složitá komunikace s rodiči. Dvě učitelky uvedly, že na začátku jejich profesní kariéry uvažovaly o odchodu z důvodu, že měly pocit, že všechno dělají špatně. Jedna učitelky přemýšlela o změně škole, nikoliv o tom, že by školství opustila.

Hlavní cíl bakalářské práce byl splněn.

Seznam použitých zkratk

CŽV	Celoživotní vzdělávání
ČŠI	Česká školní inspekce
DPS	Doplňující pedagogické studium
MS	Microsoft
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SYPO	Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů
ZŠ	Základní škola

Seznam použitých informačních zdrojů

ARMSTRONG, M. a S. TAYLOR, 2015. *Řízení lidských zdrojů*. 13. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5258-7.

BARKAUSKAITĚ, M. & A. MEŠKAUSKIENĚ, 2017. *Problems and Support Needs of Beginning Teachers during the First Years in the Profession*. *European Journal of Social Science* [online]. [cit. 2024-01-29]. ISSN 2312-8429. Dostupné z: https://revistia.com/files/articles/ejser_v4_i3_17/Marijona.pdf

BELTMAN, S., C. MANSFIELD & A. PRICE, 2011. *Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience*. *Educational Research Review* [online]. 6(3), 185–207 [cit. 2024-01-29]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1747938X11000297?via%3Dihub>

BERAN, V. et al., 2022. *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu vedení školy* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2024-11-10]. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Ves_prirucka.pdf

BOCHNÍČEK, Z. et al., 2013. *Na pomoc pedagogické praxi: publikace pro vysokoškolské studenty učitelství a začínající učitele oborů přírodních věd, matematiky a informatiky* [online]. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2024-01-30]. ISBN 978–80–210–6302–0. Dostupné z: https://www.ucitseucit.cz/media/3345183/na_pomoc_ped_praxi.pdf

BROWN, B., S. FRIESEN, J. BECK & V. ROBERTS, 2020. *Supporting New Teachers as Designers of Learning*. *Education Sciences* [online]. 10(8) [cit. 2024-12-01]. Dostupné z: <https://www.mdpi.com/2227-7102/10/8/207>

ÇAKMAK, M., M. GÜNDÜZ & A. B. EMSTAD, 2018. *Challenging moments of novice teachers: survival strategies developed through experiences*. *Cambridge Journal of Education* [online]. 49(2), 147–162. [cit. 2024-11-29]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2018.1476465?needAccess=true#d1e300>

CLAESSENS, L. et al., 2016. *Beginning and experienced secondary school teachers' self- and student schema in positive and problematic teacher–student relationships*. *Teaching and*

Teacher Education [online]. (55), 88-99 [cit. 2024-11-11]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X15300366?via%3Dihub>

ČERNOCH, V., 2024. *Profesní sdílení začínajících učitelů tělesné výchovy* [online]. Brno [cit. 2024-11-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/qbkln/Diplomova_prace_-_Vaclav_Cernoch_-_Profesni_sdileni_zacinajicich_ucitelu_telesne_vychovy-finalni_verze.pdf. Diplomová práce. Masarykova Univerzita.

ČESKO. *Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů – znění od 1. 1. 2024*. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010–2024 [cit. 10. 11. 2024]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563#p4-1>

DARLING-HAMMOND, L., M. E. HYLER & M. GARDNER, 2017. *Effective Teacher Professional Development* [online]. Palo Alto: Learning Policy Institute. [cit. 2024-11-09]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED606743.pdf>

ETELÄPELTO, A., K. VÄHÄSANTANEN & P. HÖKKÄ, 2015. *How do novice teachers in Finland perceive their professional agency? Teachers and Teaching* [online]. 21(6), 660-680 [cit. 2024-01-29]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2015.1044327>

GREGOROVÁ, I., 2024. *Wellbeing začínajících učitelů a učitelek vybraných českých základních škol* [online]. Brno [cit. 2024-11-29]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/ntb7j/BP_jednostranna_v_.pdf. Bakalářská práce. Masarykova Univerzita.

HANUŠOVÁ, S. et al., 2017. *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách* [online]. Brno: Masarykova univerzita [cit. 2024-11-11]. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1015/3149/795-1/#preview>

HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum*. 4., přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HONG, J. Y., 2012. *Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses*. *Teachers and Teaching* [online]. 18(4), 417–440 [cit. 2024-11-11]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.696044>

- JANÍK, T. et al., 2017. *Adaptační období pro začínající učitele*. Pedagogika [online]. 67(1), 4–26 [cit. 2024-11-10]. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/433>
- KADRMASOVÁ, J., K. KOUBSKÁ, H. SEDLÁKOVÁ, H. ŠILHÁNKOVÁ a M. TESAŘOVÁ, 2022. *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu uvádějícího učitele* [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2024-01-29]. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/UU_prirucka.pdf
- KOCIANOVÁ, R., 2010. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada Publishing, a s. ISBN 978-80-247-2497-3.
- KOLÁŘ, Z., V. RAUDENSKÁ, J. RYMEŠOVÁ, R. ŠIKULOVÁ a A. VALIŠOVÁ, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOUCKÝ, J. et al., 2023. *Kvalifikace, příprava a kompetence učitelů* [online]. Praha: Pedagogická fakulta UK, Česká školní inspekce [cit. 2024-01-29]. ISBN 978-80-88492-21-4. Dostupné z: https://www.csicr.cz/CSICR/media/Elektronicke-publikace/2023/Kvalifikace_priprava_kompetence_ucitelu/html5/index.html?pn=3
- KOZDAS, M., 2021. *Podpora začínajících učitelů I*. Zapojmevsechny.cz [online]. Národní pedagogický institut České republiky [cit. 2024-01-29]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/podpora-zacinajicich-ucitelu-1>
- MAJEROVÁ, T., 2011. *Potrebuju sa začínajúci učitelia kontinuálne vzdelávať?* [online]. Prešov: Katedra pedagogiky FHPV PU, 241-246 [cit. 2024-11-10]. Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Istvan1/subor/Majerova.pdf>
- PÍŠOVÁ, M., 2005. *Vztah teorie a praxe v profesní přípravě učitele*. Brno: Konvoj. ISBN 80-7290-226-1.
- POGODZINSKI, B., P. YOUNGS & K. A. FRANK, 2013. *Collegial climate and novice teachers' intent to remain teaching*. American Journal of Education [online]. 120(1), 27–54 [cit. 2024-01-29]. Dostupné z: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/673123>
- PRŮCHA, J. a J. VETEŠKA, 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. 6., rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

REITMAN, G. C. & B. DUNNICK KARGE, 2019. *Investing in Teacher Support Leads to Teacher Retention: Six Supports Administrators Should Consider for New Teachers*. *Multicultural Education* [online]. 27(1), 7-18 [cit. 2024-11-10]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1250205.pdf>

SVOBODOVÁ, Z., 2020. *Základy metodologie výzkumu (kvalitativní přístupy)* [online]. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy [cit. 2024-11-11]. ISBN 978-80-7603-256-9. Dostupné z: <https://pedf.cuni.futurebooks.cz/detail-knihy/33-zaklady-metodologie-vyzkumu-kvalitativni-pristupy>

SYSLOVÁ, Z. a I. BORKOVCOVÁ, 2022. *Uvádění začínajících učitelů mateřských škol*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7676-223-7.

ŠIMONÍK, O., 1994. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita v Brně. ISBN 80-210-0944-6.

TIPLIC, D., C. BRANDMO & E. ELSTAD, 2015. *Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions*. *Cambridge Journal of Education* [online]. 45(4), 451–474 [cit. 2024-01-29]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2014.987642>

VAŠUTOVÁ, J., 2007. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přepracované vydání. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 978-80-7290-325-2.

VÍTEČKOVÁ, M., 2018. *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe* [online]. Brno: Paido [cit. 2024-01-29]. ISBN 978-80-7315-269-7. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Miluse-Viteckova/publication/343055635_Zacinajici_ucitel_jeho_potreby_a_uvadeni_do_praxe/links/5f1431a292851c1eff1e5dd4/Zacinajici-ucitel-jeho-potreby-a-uvadeni-do-praxe.pdf

WEISS, E. M., 1999. *Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis*. *Teaching and Teacher Education* [online]. 861–879 [cit. 2024-01-29]. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X99000402?via%3Dihub>

WHALEN, C., E. MAJOCHA & S. VAN NULAND, 2019. *Novice teacher challenges and promoting novice teacher retention in Canada*. European Journal of Teacher Education [online]. 42(5), 591–607 [cit. 2024-11-29]. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2019.1652906?needAccess=true#d1e551>

Seznam příloh

Příloha 1 – Vzor informovaného souhlasu

Příloha 2 – Rozhovor

Příloha 1 – Vzor informovaného souhlasu

Informovaný souhlas

Souhlas s poskytnutím individuálního rozhovoru pro účely výzkumu k bakalářské práci

Vážená paní, vážený pane,

v souvislosti s Vaší účastí na výzkumu k bakalářské práci, jejímž cílem je cílem je popsat zkušenosti prvního pracovního roku začínajících učitelů a zjistit, jakou podporu získali od vedení školy a na jaké bariéry a problémy v průběhu této doby narazili, se na Vás obracím s žádostí o poskytnutí individuálního rozhovoru. Vaše názory a zkušenosti přispějí k řešení problémů, kterých se výzkum týká.

Rozhovor není zatížen žádným rizikem. Pokud by Vám však některá otázka byla nepříjemná, nemusíte na ni odpovídat. Máte také právo rozhovor kdykoliv přerušit, a i bez uvedení důvodů v něm nepokračovat.

Ujišťuji Vás, že rozhovor je důvěrný. Rozhovor bude nahráván, aby Vaše informace, které v něm zazní, mohly být odborně zpracovány. Vaše identita bude známa výzkumníkovi, který s touto informací bude pracovat v souladu se zákonem č. 110/2019 Sb., o zpracování osobních údajů, zákonem č. 89/2012 Sb., občanského zákoníku, ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s nařízením (EU) 2016/679 o ochraně fyzických osob v souvislosti se zpracováním osobních údajů a o volném pohybu těchto údajů (GDPR). Rozhovor bude zpracován pod unikátním kódem. Výsledky rozhovoru budou použity výhradně pro účely bakalářské práce a pouze v anonymní podobě.

Aby bylo možné kvalifikovaně zpracovat všechny informace, které mi sdělíte, prosím, abyste k takovému zpracování udělil/ udělila svůj dobrovolný souhlas.

S úctou a poděkováním, Bc. Gabriela Burianová, DiS.

Subjekt: Katedra andragogiky a managementu vzdělávání (KAMV), Myslíkova 7, Praha 1, 110 00

Kontaktní osoba: Bc. Gabriela Burianová, DiS.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem byl/a informován/a o tom, že podle výše uvedených právních předpisů o zpracování osobních údajů mám právo:

- kdykoliv odvolat udělený souhlas, a to pro každý ze shora uvedených účelů samostatně;
- vyžádat si informaci o tom, jaké mé osobní údaje zpracovávány;
- vyžádat si opravu nebo doplnění mých osobních údajů;
- žádat výmaz osobních údajů, pro jejichž zpracování již dále není důvod;
- žádat omezení zpracování údajů, které jsou nepřesné, neúplné nebo u nichž odpadl důvod jejich zpracování, ale nesouhlasím s jejich výmazem;
- žádat umožnění přenesení zpracovávaných údajů;
- vznést námitku proti zpracování mých osobních údajů pro přímý marketing, včetně souvisejícího profilování;
- nebýt předmětem automatizovaného individuálního rozhodování, včetně profilování;
- mám právo dostat odpověď na svou žádost bez zbytečného odkladu, v každém případě do jednoho měsíce od obdržení žádosti správcem.

Pro kontaktování správce ve věci zpracování osobních údajů lze využít následující kontakt (telefonní číslo, emailová adresa) na výzkumníka

Bc. Gabriela Burianová, DiS., tel.: xxx xxx xxx; e-mail: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

- a. Potvrzuji, že jsem si přečetl/a tento informovaný souhlas týkající se výše uvedeného individuálního rozhovoru a porozuměl/a mu.
- b. Souhlasím s tím, že úryvky z individuálního rozhovoru mohou být součástí diplomové práce. Pro tyto účely smí být úryvky z individuálních rozhovorů uvedeny jen v anonymizované podobě bez mého jména a souvislosti s mojí osobou.
- c. Prohlašuji, že jsem byl seznámen s tím, že po obhajobě diplomové práce budou individuální rozhovor a s ním spojené materiály smazány.
- d. Prohlašuji, že jsem byl/a poučena o možnosti klást otázky. Rovněž prohlašuji, že všem výše uvedeným skutečnostem a poskytnutým informacím rozumím a beru je

na vědomí. Nemám žádné další otázky ani nejasnosti a vyslovuji svůj výslovný svobodný souhlas s účastí na individuálním rozhovoru.

- e. Prohlašuji, že jsem plně způsobilý/á k právním úkonům a jako takový/á prohlašuji, že jsem informován/a o skutečnosti, že individuální rozhovor poskytuji dobrovolně a jsem oprávněn/a kdykoliv od něj odstoupit.
- f. Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním mých osobních a citlivých údajů v rozsahu a způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Tento souhlas je sepsán ve dvou vyhotoveních s povahou originálu, přičemž jedno vyhotovení obdrží účastník výzkumu a jedno vyhotovení obdrží výzkumník diplomové práce.

Účastník výzkumu:	Jméno a příjmení (tiskacím)	Podpis (místo, datum)
Výzkumník:	Jméno a příjmení (tiskacím)	Podpis (místo, datum)

Zdroj: Metodika pro psaní bakalářských prací na KAMV, 2023

Příloha 2 – Rozhovor

Úvod

Představení se, představení výzkumu, popis průběhu rozhovoru, souhlas s nahráváním, nakládání s daty a anonymizace.

Hlavní oblasti

Zkušenosti

- Jaká byla Vaše očekávání při nástupu do praxe?
- Jakým způsobem na Vaší škole probíhá adaptace pro začínající učitele?
- Jakou roli hrálo vedení školy během Vaší adaptace?

Podpora

- Poskytlo Vám vedení školy nějakou formu podpory?
- Jakou formu podpory od vedení školy považujete za přínosnou?

Problémy

- Narazila jste během Vašeho prvního pracovního roku na nějaké problémy?
- Uvažovala jste někdy během Vaší praxe, že byste odešla?

Závěr

Prostor na dotazy, poděkování a rozloučení.