

Možnosti podpory adaptace začínajícího učitele pohledem ředitele ZŠ

Dominika Muchová

Diplomová práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Dominika Muchová
Osobní číslo:	H18683
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Možnosti podpory adaptace začínajícího učitele pohledem ředitele ZŠ

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o profesním vývoji a identitě učitele.

Vymezení terminologie a teoretických východisek o začínajícím učiteli a faktorech jeho adaptace.

Příprava metodologie výzkumu, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím fokusové skupiny a interview s řediteli škol.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi základních škol.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

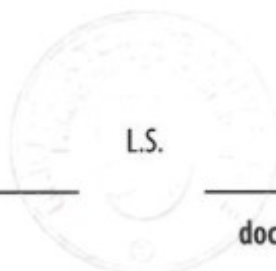
- Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele. *Pedagogika*, 67(1), 4–26.
- Keese, J., Waxman, H., Asadi, L., & Graham, M. (2022). Retention intention: Modeling the relationships between structures of preparation and support and novice teacher decisions to stay. *Teaching and Teacher Education*, 110, 1–15.
- Lacina, L., Rozmahel, P., & Komináčková, J. (2016). *Příručka mentoringu: posilování mentorských kapacit pedagogů*. Brno: Barrister & Principal.
- Pířová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter. Cílem práce je zjistit, jak ředitelé základních škol podporují adaptaci začínajících učitelů na základní škole. Teoretická část charakterizuje začínajícího učitele, vymezuje obtíže začínajících učitelů a sumarizuje možnosti podpory pro začínající učitele. Empirická část představuje kvalitativní design a výsledky výzkumu, které byly zjištěny metodou fokusové skupiny a interview s řediteli škol. Výzkumná zjištění představují možnosti podpory pro začínající učitele, mezi které patří především uvádějící učitel a přátelské prostředí ve škole. V závěru práce je diskuze, limity výzkumu a doporučení pro praxi.

Klíčová slova: začínající učitel, adaptační období, podpora začínajícího učitele, uvádějící učitel

ABSTRACT

The diploma thesis has a theoretical-empirical character. The aim of the thesis is to find out how principals of primary schools support the adaptation of beginning teachers at primary school. The theoretical part characterizes the beginning teacher, defines the difficulties of beginning teachers and summarizes the possibilities of support for beginning teachers. The empirical section presents the qualitative design and results of the research, which were determined by the focus group method and interviews with school principals. The findings reveal that the most effective forms of support for beginning teachers are the provision of an introductory teacher and a supportive school environment. The thesis concludes with a discussion of the research limitations and recommendations for practice.

Keywords: beginning teacher, adaptation of a beginning teacher, support of beginning teacher, introductory teacher

Chtěla bych poděkovat vedoucí své práce PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D., za pomoc, podporu a cenné rady při zpracování diplomové práce.

Dále bych ráda poděkovala všem ředitelkám, které se ochotně zapojily do výzkumu, a především mé mamince, která mi umožnila výzkum zrealizovat.

Poděkování patří také přátelům, rodině a příteli za trpělivost a podporu při psaní diplomové práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL	11
1.1 PROFESNÍ VÝVOJ UČITELE	12
1.2 IDENTITA A OSOBNOST UČITELE	13
1.3 ADAPTAČNÍ OBDOBÍ	15
2 POTÍŽE ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ	17
3 MOŽNOSTI PODPORY ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ	20
3.1 PŘÍPRAVA BUDOUCÍCH UČITELŮ	20
3.2 UVÁDĚJÍCÍ UČITEL	21
3.3 PROJEKT SYPO	25
3.4 DALŠÍ MOŽNOSTI PODPORY	26
II PRAKTICKÁ ČÁST	28
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	29
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	29
4.2 METODY SBĚRU DAT	29
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR A JEHO CHARAKTERISTIKA	31
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE	33
5.1 TEORETIK V PRAXI	34
5.2 POKORA JAKO NEPOSTRADATELNÁ VLASTNOST ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE	36
5.2.1 Proč jsou takoví?	38
5.2.2 Osobnostní profil ideálního začínajícího učitele.....	38
5.3 MOŽNOSTI PODPORY PRO ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELE	39
5.3.1 Opora u zkušených kolegyně	41
5.4 ZNAČNÁ ODPOVĚDNOST NA BEDRECH UVÁDĚJÍCÍHO UČITELE	42
5.4.1 Důležitost výběru uvádějícího učitele	43
5.4.2 Hodnocení v rukavičkách.....	44
6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	46
7 DISKUZE, LIMITY VÝZKUMU A DOPORUČENÍ	48
ZÁVĚR	50
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	51
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	55
SEZNAM OBRÁZKŮ	56
SEZNAM PŘÍLOH	57

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá možnostmi podpory adaptace začínajících učitelů z pohledu ředitelů základních škol. Toto téma je momentálně velmi aktuální a diskutované kvůli navrhovaným změnám v zákonech. Jako budoucí začínající učitelku mě toto téma velmi zaujalo. Zajímalo mě především, jaká pomoc a podpora mi bude v mém budoucím povolání poskytnuta. Myslím si, že tato diplomová práce bude přínosem nejen pro ředitele základních škol, ale i pro začínající učitele.

Diplomová práce je teoreticko-empirického charakteru. Teoretická část se skládá ze tří vzájemně propojených kapitol. První kapitola se zabývá charakteristikou začínajícího učitele a představením adaptačního období. Adaptační období je pro začínajícího učitele klíčové, neboť právě v tomto období dochází nejčastěji k odchodu učitele ze školy. Potíže, které mohou u začínajícího učitele nastat jsou popsány v druhé kapitole. Aby tyto potíže nenastaly a začínající učitelé setrvali ve škole, snaží se jim ředitelé základních škol nabídnout nejrozumnější možnosti podpory, které jsou sumarizovány ve třetí kapitole teoretické části diplomové práce.

Empirická část navazuje na teoretickou část a je věnována výzkumnému šetření. Hlavním cílem empirické části práce je zjistit, jak ředitelé základních škol podporují adaptaci začínajících učitelů na základní škole. K tomuto zjištění využiji metodu fokusové skupiny a interview s řediteli základních škol. Praktická část se skládá ze čtyř kapitol. V první kapitole bude blíže popsána metodologie výzkumu, kde představím kvalitativní design výzkumu a charakterizuji výzkumný vzorek. Ve druhé kapitole budou rozebrány kategorie, které vznikly otevřeným kódováním a interpretuji výsledky výzkumu. Ve třetí kapitole shrnu výsledky výzkumu a odpovím na stanovené výzkumné otázky. Poslední, čtvrtá kapitola je věnována diskuzi, limitům výzkumu a doporučením pro začínající učitele a ředitele základních škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL

Po absolvování vysoké školy se studenti pedagogických oborů stávají začínajícími učiteli. Obecně pojem začínající učitel definovali Průcha, Walterová & Mareš (2009, s. 377) v Pedagogickém slovníku jako: „Učitel, který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy“ (Průcha et al., 2009).

V této definici se hovoří o příslušném vysokoškolském vzdělání začínajícího učitele. V praxi se ale můžeme setkat i s tím, že vyučují studenti posledních ročníků pedagogických oborů. Z výzkumu na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy vyplynulo, že až 43 % studentů již působí ve vzdělávací praxi. Tito studenti jsou rovněž začátečníky, a proto je přesnější až druhá část definice, a tedy to, že se jedná o učitele na začátku své profesní dráhy (Prokop & Dvořák, 2019; Vítečková, 2018).

Začínající učitel je většinou mladý, bez zkušeností, nezralý, ale zároveň je také nadějný, perspektivní a nadšený nastoupit do profese. Povolání učitele však nese svá úskalí. Na rozdíl od jiných profesí vykonává začínající učitel hned od svého nástupu všechny povinnosti v plné šíři (vyučování, administrativní činnosti, potýká se s kázeňskými problémy žáků, motivuje, hodnotí atd.) a na mnohé z nich není zcela připraven. Potýkání se s těmito situacemi vyvolává nejistotu a pochybnosti a mnohdy je jejich řešení spojeno s omyly a chybami. Vysoká škola nedokáže své studenty připravit úplně na vše, a tak se odborný profil absolventa formuje až v prvních letech jeho praxe. Proto potřebuje začínající učitel po nástupu do praxe systematickou pomoc od ostatních. Zajímavá je myšlenka Podlahové (2004), která uvádí, že úspěch či neúspěch v prvním zaměstnání předznamenává následný osobní i profesní vývoj učitele, jeho sebehodnocení, sebevědomí a pravděpodobně i celou jeho životní cestu (Podlahová, 2004; Šimoník, 1994).

Ředitelé základních škol vnímají začínající učitele jako teoretiky, kteří jsou prozatím bez zkušeností z praxe a pořádně netuší, co je ve škole čeká. Mnohdy ale tito začátečníci přinesou do školy „nový vítr“, který nabudí i ostatní učitele a seznámí je s něčím novým.

Ve vymezení pojmu začínající učitel jsem se opřela o tvrzení, že se jedná o učitele na začátku své profesní dráhy. Jak z tohoto tvrzení vyplývá, člověk se učitelem stává postupně. Proto v další podkapitole nastíním profesní vývoj učitele.

1.1 Profesní vývoj učitele

Učitel za svou kariéru projde několika fázemi vývoje. V literatuře se můžeme setkat s mnoha modely pojetí profesního vývoje učitele. Vybrala jsem model Mareše (2013), který upravil model šesti vývojových fází dle Lukase, a vypadá následovně:

1. fáze – nástup na školu, počátek učitelské kariéry. Pro tuto fázi je typické vyrovnávání se s rozdílem mezi představami a realitou, objevování nového.

2. fáze – stabilizace. V této fázi už získal učitel zkušenosti, ustaluje se jeho způsob výuky, vytváří si svůj vyučovací styl, ztotožňuje se se svou učitelskou rolí, utváří si svou profesní identitu, a tím se stává učitelem. Pokud tuto fázi nezvládne, odchází z profese.

3. fáze – experimentování a modifikování dosavadních postupů. Učitel si věří ve své pozici a má dostatek zkušeností. Je otevřen novým pedagogickým postupům a možnostem, klade si vyšší cíle a snaží se získat uznání od ostatních.

4. fáze – přehodnocování dosavadních snah. V této fázi hodnotí učitel své inovativní změny. Pokud je zhodnotí negativně, nesnaží se o další nové postupy a jeho vyučování se stane rutinním. Je pravděpodobné, že žáky dobře naučí, a sám už se o ně přestává zajímat. Reaguje intenzivněji na zátěžové situace a hrozí mu syndrom vyhoření.

5. fáze – vyrovnanost a zklidnění. Učitel se v této fázi už vyrovnal s tím, že nepatří mezi nejlepší, buduje si odstup od žáků i kolegů. Brání se inovacím, odkazuje se na své dlouholeté zkušenosti a neúspěšné změny. Někteří učitelé (bohužel menší část) je ale naopak vysoce motivovaná a otevřená změnám.

6. fáze – stahování se do ústraní a opouštění profese. Tato fáze je málo prozkoumaná. Někteří učitelé již nemají zájem pokračovat, někteří jdou do důchodu kvůli organizačním změnám, i když by na škole dál rádi zůstali (Mareš, 2013).

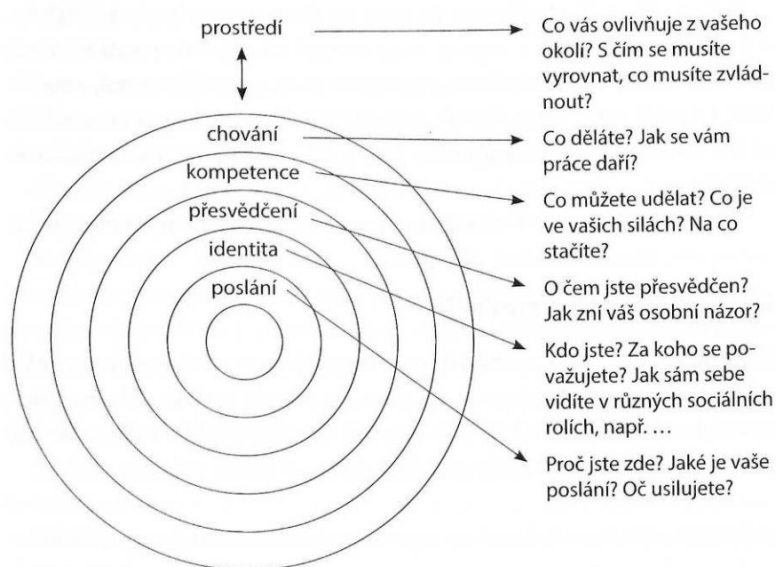
Tento model profesního vývoje je však velmi obecný, protože nebere v potaz velmi důležitou složku, a to osobnost učitele. V modelu je naznačena osobnost učitele ve 2. fázi vývoje, avšak osobnost se formuje spolu s identitou v průběhu celé profesní dráhy, jak bude přiblíženo v následujícím textu.

1.2 Identita a osobnost učitele

Lukášová (2015, s. 35) definuje profesní identitu jako „vědomí sebe sama v učitelské profesi. To je založeno na základních životních stanoviscích, plánech, klíčových vztazích, hodnotách a názorech na pojetí sebe sama v profesi učitelství, jde o učitelovo profesní Já“. Upevňování profesní identity je důležité již pro studenty pedagogických oborů. Jedná se ale o náročný úkol. Studenti by měli být vedeni k uvědomování si toho, čím pro ně učitelství je, protože je to jeden z aspektů ovlivňující sebepojetí a pojetí výuky (Lukášová, 2015).

Výzkum procesu hledání profesní identity začínajícím učitelem, který provedla Juklová (2013), ukázal, že utváření vztahu k učitelské profesi je dlouhodobý a nikdy nekončící proces, často začínající již v dětství (Juklová, 2013).

Utváření identity učitele probíhá stejně jako utváření osobnosti, tedy postupně, neboť identita je součástí osobnosti. Osobnost učitele má mnoho vrstev. Proto Korthagen zvolil pro model učitelovy osobnosti metaforu „cibule“. Z modelu je patrné, že důležitou složkou učitelovy osobnosti je právě identita (Mareš, 2013).



Obrázek 1 - cibulový model osobnosti učitele (Mareš, 2013)

Učitel má identity nejméně tři. První je osobní, která je typická pro učitelovy zvláštnosti, druhá je sociální, která se vztahuje k jeho roli ve společnosti, a třetí je profesní, která se vztahuje k povolání učitele (Mareš, 2013).

Identitě se věnoval také Kelchtermans, který pracuje s pojmem učitelova porozumění sobě samému a vymezil dílčí složky tohoto pojmu – retrospektivní a prospektivní „já“. Mareš (2013) pak doplnil další složku – aktuální „já“ (Mareš, 2013).

Do složky *retrospektivního „já“* patří tzv. deskriptivní já neboli učitelův sebeobraz, hodnotící „já“, což se dá vyložit jako sebehodnocení a sebeúcta, snahové „já“ neboli profesní motivace a normativní „já“ – vnímání úkolu. *Aktuální „já“* má stejné dílčí části jako retrospektivní „já“, ale s tím rozdílem, že se hovoří v přítomném čase. Navíc je doplněna o předsevzetí a změny, které chce učitel realizovat. *Prospektivní* složka je orientovaná na budoucnost. Patří zde profesní perspektiva, tedy očekávání, jak se bude vyvíjet učitelova profesní dráha, perspektiva svých žáků, a perspektiva školy (Mareš, 2013).

Učitel je úspěšný ve své profesi tehdy, pokud klade důraz na sebepoznání, objevuje vlastní hodnoty a vlastní učitelský styl. Dle Dytrtové & Krhutové (2009, s. 17) je „profesní osobnost učitele výsledkem jeho vlastní snahy stát se učitelem, zároveň je ale formována během přípravy na učitelskou profesi i v průběhu získávání pedagogických zkušeností“ (Dytrtová & Krhutová, 2009).

K upevňování profesní identity učitele (sebeuvědomování se v učitelské roli) slouží učitelské portfolio. Jedná se o soubor materiálů, aktivit, ale i názorů a hodnot, které si učitel vytváří v průběhu studia a následně i praxe. Lukášová (2015) doporučuje pro začínající učitele portfolio procesuální, které je charakteristické pro zachycení a analýzu proměn za delší časové období (Lukášová, 2015).

O osobnosti učitele, jako důležité složce, se zmiňovali i ředitelé škol v mém výzkumu. Mnoho z nich se setkalo se začínajícími učiteli, kteří postrádali pokoru, byli přehnaně sebevědomí a mysleli si, že po vystudování vysoké školy všechno znají a zvládají. Všimli si, že některým chybí elán a chuť dále na sobě pracovat. Ředitelé se shodli na tom, že člověk musí opravdu chtít být učitelem a toto povolání by mělo být posláním.

O učitelství jako poslání píše Lukášová (2015), která vidí poslání na vyšší úrovni než povolání, tedy běžnou profesi. Učitelství jako poslání by měli vykonávat vysoce charakterní a mravní lidé s výraznou osobností (Lukášová, 2015).

1.3 Adaptační období

Začátek profesní dráhy je pro začínajícího učitele klíčový. O tomto období se hovoří jako o adaptačním období. Jedná se o dobu, kdy by měl učitel dostávat podporu od vedení školy a kdy se přizpůsobuje novému prostředí. Vítečková (2018) uvádí, že délka adaptačního období je přibližně jeden rok praxe a následující období pak charakterizuje jako stabilizaci a ukotvení v profesi (Vítečková, 2018).

Délka adaptačního období je nově vymezena v legislativě. V návrhu zákona o pedagogických pracovnících a školského zákona začíná adaptační období vznikem prvního pracovního poměru a pokračuje po dobu dvou let. V době psaní této diplomové je návrh zákona schválen vládou a projednáván poslaneckou sněmovnou (Návrh zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb. a zákon č. 561/2004 Sb.).

Důležitost adaptačního období učitele je patrná i z dokumentu Strategie 2030+, který si klade za cíl (mimo jiné) vypracovat ucelený systém uvádění učitelů do praxe. V tomto systému by mělo být jasně vytyčené adaptační období učitele, intenzivní mentorská podpora a vyhodnocování postupu adaptace. Je tedy patrné, že tyto vize se postupně začínají naplňovat (Fryč et al., 2020).

V adaptačním období učitel uplatňuje v praxi své poznatky získané studiem, dochází k socializaci a poznávání kultury školy. Toto období není pro začínajícího učitele vůbec jednoduché, protože je vytížen hned všemi učitelskými povinnostmi. Může prožívat tzv. šok z reality, který je spojován právě s ostrým startem a hromadou povinností. Hrozí riziko, že dojde k frustraci učitele, či odchodu ze školy (Janík et al., 2017).

Janík et al. (2017) rozpracovali několik principů, které by byly pro začínající učitele v adaptačním období efektivní. Všechny tyto aspekty jsou inspirovány zahraničními modely adaptace začínajících učitelů. *Prvním principem* je adaptační období v rámci profesního kontinua. Stávání se učitelem je dlouhodobý kontinuální proces, a proto je smyslem prvního principu plynulý přechod z přípravného vzdělávání do praxe. Adaptační období by mělo rozšiřovat kompetence nabyté v přípravném vzdělávání směrem k praktičnosti, a tak by se do procesu měly zapojit i fakulty vzdělávající učitele (Janík et al., 2017).

Druhý princip je podpora profesního učení v adaptačním období. Informace podávané začínajícím učitelům by neměly být jen informačního charakteru, ale měly by rozvíjet jeho

profesní kompetence. Důraz je kladen na reflexi, spolupráci a celoživotní učení. Klíčová je zejména podpora při plánování, realizaci a reflektování výuky (Janík et al., 2017).

Třetím principem je vícezdrojovost podpory v adaptačním období. Znamená to, že podpora by měla být realizovaná různými formami, zaměřená na různé aspekty, měli by přispívat různí aktéři apod. Je to proto, aby měl začínající učitel nadhled a obecný přehled o profesi a dalších aspektech (Janík et al., 2017).

Poslední, *čtvrtý princip* je široké spektrum forem a nástrojů podpory v adaptačním období. Jedná se o využívání nejrůznějších intervenčních strategií a technik, které rozvíjejí u začínajících učitelů potenciál sebereflexe, za účelem zvyšování kvality jejich pedagogického působení. Může se jednat o formy hospitace, týmové vyučování, rozborů hodin, společné plánování výuky atd. (Janík et al., 2017).

V České republice není adaptační období učitele prozatím legislativně ukotveno, a tak je u nás vyšší riziko odchodu učitelů ze škol. Jednou z možností udržení začínajících učitelů v profesi je vytvoření funkčního adaptačního plánu. Jedná se o soupis úkolů, které pomáhají začínajícím učitelům v období adaptace, rozdělených do časových období. Plán může být rozdělen například na měsíce. Ředitel na konci měsíce spolu se začínajícím učitelem vyhodnotí, zda byly úkoly v plánu splněny, a případně je přesunou do dalšího měsíce. Na většině škol se ale s tímto plánem bohužel vůbec nepracuje.

2 POTÍŽE ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ

Velkou roli při rozhodování začínajících učitelů, zda zůstat, či odejít hraje také to, jak spokojeni se cítí ve škole. Ke spokojenosti učitelů přispívá mnoho faktorů, jako například kázeň žáků, motivace studentů, nebo pomoc ostatních kolegů ve škole. Zahraniční výzkum ukázal, že když se učitelé cítí připraveni a podpořeni, je riziko jejich odchodu z profese menší. Naopak největší pravděpodobnost odchodu začínajících učitelů byla, pokud se cítili vyhořelí (Keese et al., 2022).

Syndrom vyhoření znamená pociťovat ztrátu energie, zájmu, prožívat vyčerpání a únavu. Je to pocit dlouhodobé pracovní nepohody. Jedinci se syndromem vyhoření se vyhýbají změnám, v práci tráví co nejméně času a investují do ní co nejméně energie. Příčinou syndromu vyhoření bývá nedostatek času na odpočinek a rutinní práce ve škole. Prevencí syndromu vyhoření je například sebereflexe, nastavení hranic z hlediska času, prostoru a komunikace, organizace pracovních podmínek, budování kvalitních vztahů s kolegy apod. Pomoci učitelům se syndromem vyhoření může psycholog. Nejčastěji se syndrom vyhoření projevuje u učitelů s délkou praxe mezi 16 a 25 lety. U začínajících učitelů není syndrom vyhoření moc častý. Zažívají spíše šok z reality, který následně vede k drop-outu, popsanému níže (Prokop & Dvořák, 2019; Smetáčková et al., 2020).

Pojem **drop-out** se dá charakterizovat jako problém „ztráty“ kvalifikovaných pracovníků, nebo jako odchod učitelů ze škol, či profese. Tento problém není v České republice (na rozdíl od západních států) dostatečně prozkoumán (Píšová & Hanušová, 2016).

Nejnovějším průzkumem v České republice je Mimořádné šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ, provedené roku 2019 MŠMT. Z tohoto šetření vyplývá, že začínající učitelé tvoří 3,4 % učitelů. Potvrdila se domněnka, že ve školství je příliš mnoho učitelů v důchodovém věku, a naopak nedostatek absolventů s pedagogickým vzděláním. Nedostatek učitelů vede k tomu, že na školách setrvávají učitelé vyhořelí. Ti se již nedokáží přizpůsobit moderním trendům a nejsou motivovaní k dalšímu vzdělávání a změně přístupu. MŠMT také zkoumalo drop-out u začínajících učitelů a zjistilo, že od ledna 2017 do ledna 2019 ukončilo pracovní poměr téměř 24 % začínajících učitelů s praxí do 2 let. Důvody ukončení pracovního poměru byly nejčastěji nedostatečné finanční ohodnocení (37 %) a lepší pracovní uplatnění mimo učitelkou profesi (26 %) (Maršíková & Jelen, 2019; Prokop & Dvořák, 2019).

Velmi zajímavé je zjištění ze šetření mezi začínajícími učiteli, které proběhlo pod vedením MŠMT a Národního institutu pro výzkum socioekonomických dopadů nemocí a systémových rizik (SYRI). Z tohoto šetření vyplynulo, že začínající učitelé, kteří nastoupili do škol v době pandemie COVID-19, chtějí ve školách setrvat a vidí se ve třídách i za 5 let. Účastníky šetření bylo 1 693 učitelů, kteří jsou v praxi dva roky. Učitelé, kteří projeví nejistotu v tom, zda zůstat v profesi, uvedli jako hlavní důvod případného odchodu opět nespokojenost s finančním ohodnocením (MŠMT, 2019).

Pedagogičtí pracovníci jsou finančně odměňováni podle platové tabulky. V minulých letech platy učitelů rostly, v roce 2023 stoupne ale pouze nenároková složka platu. Platy ve veřejném sektoru se řídí Nařízením vlády č. 341/2017 Sb., které je postupně aktualizováno. Platy v tabulce jsou rozděleny na stupně (1–7) podle let praxe a na třídy, podle vykonávaných činností. Učitel na 1. stupni ZŠ se pohybuje většinou ve 12. platové třídě. (Wolf, 2022)

Platový stupeň	Počet let započítatelné praxe	Platová třída												
		4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15*	16*
1	do 2 let	15540	16860	18230	19750	25040	31290	31550	32120	32820	33600	34860	37480*	40380*
2	do 6 let	16110	17460	18990	20560	25760	31560	31850	32690	33500	34620	36490	40100*	43350*
3	do 12 let	17120	18620	20200	22000	26430	31930	32330	33100	34850	36070	38450	42270*	46400*
4	do 19 let	18300	19870	21600	23380	27650	32590	33330	34340	36300	38720	41640	45670*	49960*
5	do 27 let	19470	21170	23000	25020	28870	33600	34380	35780	38560	41700	45750	49520*	53640*
6	do 32 let	21130	22980	24890	27050	30920	35330	36290	37770	41780	45140	49450	52120*	55600*
7	nad 32 let	21720	23580	25590	27810	31800	36130	37060	38790	42780	46260	50630	54000*	57670*

Obrázek 2 - platová tabulka na rok 2023 (Wolf, 2022)

Z analýzy zahraničních dokumentů, které provedly Píšová a Hanušová (2016) vyplývá, že drop-out postihuje nejvíce právě začínající učitele s praxí do pěti let. Nejvyšší míra drop-outu je v USA (39–50 %), následuje Velká Británie (35 %) a Austrálie (20–50 %). Naopak nejnižší míra drop-outu je v Taiwanu (1,3 %), Japonsku a Jižní Koreji (3 %) a Finsku (7 %). Zajímavým zjištěním studie bylo, že u absolventů s výbornými studijními výsledky je větší pravděpodobnost, že nenastoupí do praxe, ale najdou uplatnění v jiné profesi. Bylo také zjištěno, že kvalitnější či efektivnější učitelé (měřeno výsledky učení žáků), kteří do praxe nastoupili, s větší pravděpodobností odcházejí ze školství (Píšová & Hanušová, 2016).

Píšová a Hanušová (2016) rozdělily objektivní příčiny (ty, které se dají ovlivnit) drop-outu do tří skupin. První skupinou je tzv. interaktivní rovina, která zastřešuje interakci učitele a žáka. Patří zde například počet žáků ve třídě, špatné vztahy s žáky, kázeňské problémy apod. Kázeňské problémy se dle výzkumu SYPO (podrobněji níže) umístily na prvním místě jako oblast, se kterou potřebují začínající učitelé pomoci. Je tedy zřejmé, že kázeň žáků činí začínajícím učitelům velký problém (Píšová & Hanušová, 2016).

Druhou skupinou příčin je rovina školy. Zde hovoříme zejména o určitých sociodemografických charakteristikách školy (sociálně nebo ekonomicky slabá, etnicky menšinová žákovská populace), nedostatečném vybavení školy, velké pracovní zátěži, slabém vedení školy, absenci programů uvádění do praxe atd. (Píšová & Hanušová, 2016)

Poslední rovinou je rovina kulturní, která zahrnuje širší okolí. Příčiny drop-outu vztahující se k této rovině jsou špatná spolupráce s rodiči, finanční ohodnocení, společenské změny a rostoucí nárok na učitele. V některých evropských zemích (Německo, Finsko) je pravidlem, že začínající učitelé nejsou tak zatíženi a v prvním roce se seznamují s chodem a prostředím školy a učí jen minimálně. Záleská, Juhaňák, Trnková a Šmahelová (2019) hovoří o tzv. indukční fázi, která by měla trvat jeden rok a během které by měli začínající učitelé dostávat podporu. Tato podpora zahrnuje:

- a) podporu od mentorů, resp. uvádějících učitelů a ostatních kolegů;
- b) snížení počtu hodin výuky bez snížení odměny;
- c) snadný přístup k podpůrným zdrojům;
- d) povinnou účast na poradenských programech;
- e) příležitosti, jak systematicky přenášet teoretické poznatky o výuce do své učitelské praxe (Píšová & Hanušová, 2016; Prokop & Dvořák, 2019; Záleská et al., 2019).

3 MOŽNOSTI PODPORY ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ

Začínající učitel potřebuje ve svých začátcích pomoc a podporu. Tato kapitola je proto zaměřena na různé možnosti podpory, které může škola začínajícímu učiteli nabídnout.

Z výzkumů Vítečkové (2018) vyplývá, že začínajícím učitelům nejvíce pomáhá ukotvení v profesi, kolegiální podpora, příznivé klima školy a možnost dalšího vzdělávání. Důležitá je však i příprava budoucích učitelů, která je popsána blíže v následující kapitole (Vítečková, 2018).

3.1 Příprava budoucích učitelů

MŠMT uvedlo, že 40–50 % absolventů pedagogických oborů vůbec nenaváže pracovní poměr v tomto odvětví. O obor učitelství není obecně moc velký zájem. Mnohdy pedagogické fakulty přijímají uchazeče i bez přijímacích zkoušek a na učitelské obory se dostane téměř „kdokoliv“. Opatřením pro lepší výběr uchazečů na pedagogické obory by mohly být přijímací zkoušky orientované na osobnostní a profesní předpoklady (Spilková, 2019; Vítečková, 2018).

Dalším problémem na vysokých školách bývá nedostatek praxe. Z výzkumů vyplynulo, že praxe v České republice tvoří 8–10 % kurikula, zatímco v zahraničí je to 20–40 %. Důraz by se neměl klást tedy pouze na kvantitu, ale také na kvalitu praxe, která by měla být klinická, reflektivní. Právě model reflektivní praxe považuje Spilková (2019) jako klíč k problému ve vzdělávání učitelů. Tento model se vyznačuje systematickou reflexí pedagogické činnosti jak u studentů učitelství, tak i u učitelů v praxi a pomáhá jejich profesnímu růstu. Učitel či student přemýšlí do hloubky o své činnosti, hodnotí ji ve vztahu ke stanoveným cílům, modifikuje své strategie a metody, navrhuje alternativní postupy (Spilková, 2019).

Rovněž Vítečková (2018) vidí zkvalitnění vysokoškolské přípravy ve využití poznatků z praxe ve smyslu kvalitnější reflexe, schopnosti studentů aplikovat poznatky a řešit reálné situace v praxi. Dodává, že praxe je mezníkem mezi edukační realitou a vysokoškolskou přípravou a výrazně podporuje socializaci v profesi (Vítečková, 2018).

„Vybraní experti z oblasti vzdělávání doporučují k vyzkoušení a otestování systém provázané přípravy studentů učitelství na pedagogických fakultách a jejich návazné iniciace do profese uvádějícím učitelem.“ (Prokop & Dvořák, 2019, s. 60). V České republice působí na tomto principu organizace Učitel naživo, která v rámci svého stejnojmenného programu nabízí pedagogické minimum pro učitele 2. stupně ZŠ a středních škol, kteří v rámci svého

studia dosáhnou až na 50 % praxe. V roce 2023 se tento program kvůli ekonomickému vývoji již neotevře, ale organizace se zaměří na spolupráci s vysokými školami a nadále bude usilovat o změnu vzdělávání (Prokop & Dvořák, 2019, Učitel naživo, n. d.)

Z výzkumného šetření *Začínající učitel 2018* vyplývá, že nejhůře se učitelé cítí být připraveni na administrativní činnosti, na spolupráci s rodiči a na oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Naopak nejlépe jsou připraveni na výuku v odborných předmětech (Vítečková, 2018).

Nedostatečná pregraduální příprava budoucích učitelů je momentálně hodně diskutované téma. Diskutuje se zejména o novele zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Tato novela má pomoci s nedostatkem učitelů, ale mnoha autorům se novela nepozdává. Nelíbí se jim, že problém nedostatku učitelů se řeší snížením požadavků na kvalifikaci učitelů, a tím je ohrožená učitelská profese a prestiž tohoto povolání (Vítečková, 2023).

3.2 Uvádějící učitel

Velkým pomocníkem pro snadnější adaptaci začínajícího učitele může být tzv. uvádějící učitel. V literatuře se můžeme setkat také s ekvivalentním pojmem expert. Ten by měl začínajícímu učiteli v adaptačním období podat pomocnou ruku a být mu oporou. Výjimkou není ani použití pojmu mentor ve smyslu uvádějící učitel. Z rozhovorů s řediteli škol ale vyplynulo, že mentor by měl být na rozdíl od uvádějícího učitele nezaujatý a v nejlepším případě by vůbec neměl působit ve stejném oboru. Pojmy jsou si ale natolik podobné, že v následujícím textu budou brány jako ekvivalentní.

Jelikož začínající učitel předem neví, kdo bude jeho uvádějícím učitelem, a uvádějící učitel neví, koho bude uvádět, je na obou stranách, aby předvedly svou schopnost navázat kontakt. Pohled na začínajícího učitele lze ze strany uvádějícího učitele vymezit dvěma krajními typy. Buď bude nahlížet na začínajícího učitele pozitivně, tedy jako na někoho, kdo vnese do výuky či do školy nový náboj, přiučí se třeba od něj něčemu novému a uvítá zajímavé nápady. Nebo naopak bude pro uvádějícího učitele velkou neznámou, bude na něj nahlížet jako na nezkušeného nováčka, který nic neumí a musí se teprve všemu učit. Stejně tak pohled začínajícího učitele na svého mentora může být různý. Může na něj nahlížet jako na kolegu, kterému se může se vším svěřit, ale může ho brát i jako tu nejkrajnější možnost, poslední stéblo, kterého se dá chytit (Podlahová, 2004).

Uvádějíciho učitele lze ideálně vnímat jako přítele a zkušeného rádce, na kterého se může začínající učitel v případě nouze obrátit. Uvádějíci učitel by měl tedy být spolehlivý, zodpovědný, aktivní, profesně a odborně zdatný, podporující a vstřícný. Jeho cílem je usnadnit a zefektivnit adaptaci začínajícího učitele v nových podmínkách a pomoci mu, aby neztratil motivaci a nadšení. Lacina, Rozmahel a Kominácká (2016) ve své publikaci popisují hlavní metody a techniky používané v mentoringu, které přiblížím v následujícím textu (Kopáčová, 2019; Lacina et al., 2016).

Jednou z klíčových metod je *řízený rozhovor*, neboť komunikace mezi mentorem a jeho svěřencem je velmi důležitá. Je důležité zmínit, že poznávací iniciativa by měla plynout od začínajícího učitele směrem k mentorovi. Ten pak uvidí zájem a může pomoci v konkrétních případech. Časté rozhovory napomáhají k motivaci, usměrňují a díky nim získá začínající učitel zpětnou vazbu. Efektivní komunikace a užívání popisné zpětné vazby patří mezi další nepostradatelnou vlastnost uvádějíciho učitele. V rámci řízeného rozhovoru by měl pak uvádějíci učitel uplatňovat další z technik, a *to aktivní naslouchání*. Tu lze uplatnit zejména v první fázi kolegiální podpory, kdy je třeba například zjistit příčinu a podstatu problémové situace (Lacina et al., 2016; Podlahová, 2004).

Řízený rozhovor a aktivní naslouchání vede k další metodě – *stanovení cílů*. Efektivní využití metod by mělo svěřenci pomoci uvědomit si nové možnosti řešení problémů a situaci řešit jiným způsobem, popřípadě najít další možná řešení. Mentor by měl na stanovení cílů jeho svěřencem dohlížet. Je možné, že si svěřenec zvolí cíle nereálné a těžko dosažitelné. Nenaplnění cílů pak vede k frustraci a ztrátě motivace (Lacina et al., 2016).

Po těchto třech metodách následují tzv. *kolegiální náslechy*. Dle autorů by se měl uvádějíci učitel vyvarovat slovu hospitace, které vyvolává nepříjemné pocity. Kolegiální náslechy vyžaduje dodržení určitých podmínek, protože cílem je obohacení obou stran, nikoliv kritika. Mentor by měl svou řečí těla a mimikou při hospitaci svého svěřence povzbuzovat, případně se vžít i do role žáka a zapojit se do úkolů. Do výkladu by mu však nikdy neměl vstoupit. Případné nedostatky se řeší až při konstruktivní zpětné vazbě, což je následující fáze. Jak již bylo zmíněno, důležité je obohacení obou stran. Proto se *při konstruktivní zpětné vazbě* dbá na to, aby kolegiální náslechy byl přínosem pro profesní rozvoj jak mentora, tak i jeho svěřence. Vhodné je proto například popsat reakce žáků na daný úkol, aktivizační metodu apod. a společně se pak zamyslet, zda existují alternativní přístupy, které by měly lepší efekt (Lacina et al., 2016).

Další využitelnou metodou je tzv. *reflektivní deník* psaný jak mentorem, tak i jeho svěřencem. Do deníku se zapisují prožitky, postřehy, pocity, zhodnocení stanovených cílů (stanoveny v rámci deníku) apod. Deník pomáhá v osobním i profesním rozvoji, reflektuje efektivitu využití času a může pomoci i k uvolnění stresu a načerpání nové energie (Lacina et al., 2016).

Poslední metodou, kterou Lacina et al. (2016) popisují je *týmové vyučování*. Týmové vyučování dle autorů zvyšuje pohledem žáků atraktivitu učiva a vybočuje ze stereotypu. V zahraničí se tato metoda uplatňuje s mentorem a začínajícím učitelem tak, že dominantní ve výuce je zprvu mentor a postupem času se dominance aktérů mění. V České republice se můžeme setkat s tzv. tandemovým vyučováním, které ale není bohužel tak běžné (Lacina et al., 2016).

Podlahová (2004) také uvádí, s čím by mohl uvádějící učitel být pro začínajícího učitele nápomocný. Ve své publikaci popisuje několik oblastí podpory. První oblastí je seznámení s provozem školy, kdy by měl seznámit začínajícího učitele např. s vybavením kabinetů, vedením dokumentace a povinnostmi dohledu nad žáky. Dále by měl pomáhat při přípravě a realizaci výuky (pomoc s tematickými plány, s nekáznými žáky, s učebnicemi apod.), měl by ho seznámit s prací třídního učitele (pokud je třeba), pomoci v oblasti komunikace a vztahů s rodiči a také by měl poskytnout informace o okolí a provozu školy (Podlahová, 2004).

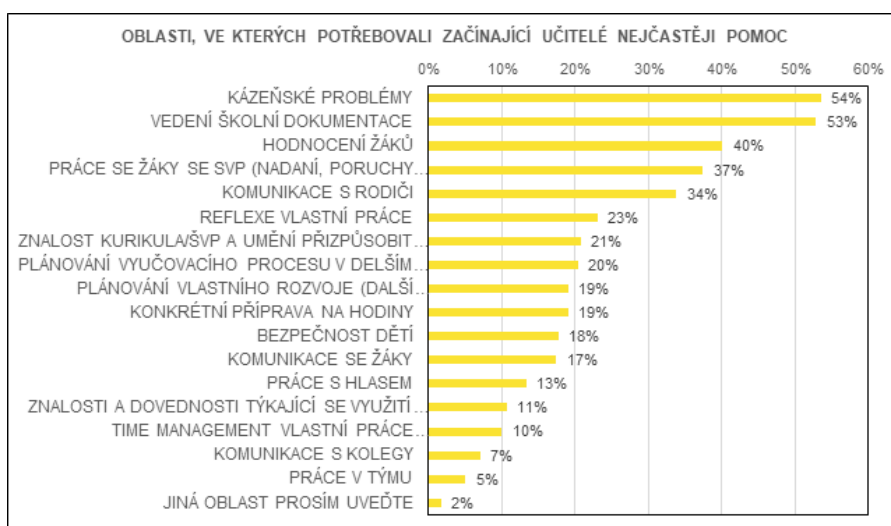
Uvádějící učitel byl zakomponován již v roce 1978 ve vyhlášce Ministerstva školství České socialistické republiky č. 79/1977 Sb. a Vyhlášce č. 80/1977 Sb. Ministerstva školství Slovenské socialistické republiky, o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků. Uvádění podle vyhlášek trvalo jeden školní rok a v případě nedosažení cílů se dalo prodloužit o další jeden školní rok. Tyto vyhlášky byly podle Vítečkové (2018) ideologické. V roce 1985 byly zrušeny a od té doby není v České republice uvádění učitelů nijak ukotveno v legislativě. V dnešní době záleží na řediteli školy, jakým způsobem začínající učitele podpoří (Vítečková, 2018).

V roce 2022 reagovalo MŠMT na Strategii 2030+ a předložilo návrh novely zákona o pedagogických pracovnících, do kterého je nově zapracováno adaptační období začínajícího učitele trvající dva roky. Dále je zde nově uveden i uvádějící učitel, který je charakterizován jako „učitel, který začínajícího učitele zejména metodicky vede po dobu jeho adaptačního období, průběžně a pravidelně s ním hodnotí jeho pedagogickou činnost

a seznamuje ho s podmínkami provozu školy a s její dokumentací” (Návrh zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb. a zákon č. 561/2004 Sb.).

Ze šetření provedeného týmem projektu SYPO vyplynulo, že až pětina učitelů zahajuje svou praxi právě bez uvádějícího učitele, což může mít za následek odchod začínající učitelů z profese. I po letech se dá tedy říct, že platí slova Podlahové (2004, s. 49–50), která uvádí, že se funkce uvádění začínajících učitelů „podobá bílé paní – mluví se o ní, ale vidět je zřídka nebo vůbec ne“. Příčinu vidí v tom, že tato funkce není honorovaná a záleží na řediteli školy, zda dá uvádějícímu učiteli nějaké finanční ohodnocení navíc. Dále může být příčinou i to, že není přesně stanoveno, co všechno by měl uvádějící učitel začínajícímu učiteli poskytnout (MŠMT, 2019; Podlahová, 2004).

Šetření bylo zaměřeno jak na základní, tak i mateřské a střední školy z celého území ČR a bylo realizováno v roce 2018. Z výsledků šetření je patrné, že pokud má škola vypracovaný funkční proces uvádění učitelů do praxe, přemýšlí nad odchodem přibližně 12 % začínajících učitelů, a pokud žádný systém uvádění nemá, uvažuje o odchodu až 24 % začínajících učitelů. Nejvíce potřebují začínající učitelé poradit s kázeňskými problémy (54 %), následuje pomoc s vedením školní dokumentace (53 %), hodnocení žáků (40 %), práce se žáky se SVP (nadání, poruchy) (37 %), komunikace s rodiči (34 %), reflexe vlastní práce (23 %), znalost kurikula/SVP a umění přizpůsobit (21 %), plánování vyučovacího procesu v delším (20 %), plánování vlastního rozvoje (další) (19 %), konkrétní příprava na hodiny (19 %), bezpečnost dětí (18 %), komunikace se žáky (17 %), práce s hlasem (13 %), znalosti a dovednosti týkající se využití (11 %), time management vlastní práce (10 %), komunikace s kolegy (7 %), práce v týmu (5 %) a jiná oblast prosím uveďte (2 %).



Obrázek 3 - potřeby začínajících učitelů (Newsletter SYPO, 2018)

To, jestli mají začínající učitelé podporu v podobě uvádějícího učitele, zjišťovalo MŠMT a SYRI v šetření zmíněném ve 2. kapitole této diplomové práce. Téměř 70 % začínajících

učitelů se s uvádějícím učitelem setkalo, ale pouze polovina z nich hodnotí vzájemnou spolupráci jako intenzivní. Dvě třetiny začínajících učitelů se mohou případně s někým ve škole poradit, avšak nejedná se o intenzivní a systematickou podporu (MŠMT, 2019).

3.3 Projekt SYPO

Projekt SYPO (Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů) vznikl v roce 2018 a je realizován za podpory Národního pedagogického institutu (NPI), dříve známého jako Národní institut pro další vzdělávání (NIDV). „Hlavním cílem projektu je vytvoření, ověření a implementace systému ucelené modulární podpory, která přispívá ke zvyšování profesního rozvoje jednak vedoucích pracovníků v oblasti pedagogického řízení škol, jednak učitelů v oblasti oborových didaktik, a to prostřednictvím profesních společenství využívajících širokého spektra forem kolegiální podpory a DVPP s definovanými kritérii kvality.“ (Národní pedagogický institut České republiky, n.d.).

Právě projekt SYPO reaguje na alarmující čísla drop-outu a klade si za cíl vytvořit ucelený systém podpory začínajících učitelů. Systém podpory pracuje se spoluprací začínajícího učitele, uvádějícího učitele a vedením školy. Pro všechny tyto aktéry vznikly za spolupráce MŠMT, Učitelskou platformou a Začni učit! příručky, které fungují jako forma adaptačního plánu pro školy. Mají začínajícím učitelům usnadnit nástup do profese, nabídnout uvádějícím učitelům doporučení a dobrou praxi s možností přizpůsobit svou práci se začínajícím učitelem podmínkám své školy a seznámit vedení školy se základními principy adaptačního období a doporučenými činnostmi. Příručky pracují s dvouletým adaptačním obdobím. Kromě příruček je pro aktéry připraven tzv. čtyřlístek, který pomáhá s plánem činností spojených s adaptačním obdobím, e-learning, webináře a nechybí ani online konzultace na konkrétní témata (Národní pedagogický institut České republiky, n. d.).

Příručka určená pro začínající učitele je rozdělena na tři části. První je příprava, následuje realizace a je zakončena reflexí. V přípravné fázi se začínající učitel zamýšlí nad svou profesní vizí, kterou pak může na konci adaptačního období zpětně zhodnotit. Poprvé by se měl setkat se svým uvádějícím učitelem a domluvit se na pravidelném setkávání, spolupráci a očekáváních. Realizační fáze začíná začátkem školního roku a je nejdelší fází. Dochází zde k propojování teorie s praxí a pravidelné spolupráci s uvádějícím učitelem. Autoři příručky doporučují zavedení reflektivního deníku, kde si začínající učitel píše své úspěchy a zavedení profesního portfolia, kde si ukládá materiály a reflexe. Mělo by také dojít ke vzájemným návštěvám hodin, alespoň 1x za měsíc s následnou reflexí. Třetí fází je reflexe,

kteřá probíhá na konci každého pololetí. Začínající učitel by si měl vytyčit také cíle na další období. Příručka nabízí řadu podnětů, které může začínající učitel s uvádějícím učitelem společně reflektovat. Příručka určená pro začínající učitele pracuje i s možností, že na škole není žádný uvádějící učitel (Fryzelková et al., 2022).

Příručka uvádějícího učitele je o něco kratší, rozdělena do dvou částí, přesto je v ní obsaženo vše důležité. V první části je shrnuto vše podstatné, co je třeba udělat před nástupem začínajícího učitele do praxe. Jedná se především o kontrolu a přípravu potřebných dokumentů. Druhá část se věnuje období po nástupu začínajícího učitele. Jsou zde vypsány doporučené činnosti na první společné schůzce a dále pak okruhy, kterým by se měl začínající učitel věnovat při reflexi (Kadřmasová et al., 2022).

Příručka pro vedení školy obsahuje shrnutí, co je třeba udělat před nástupem začínajícího učitele, při jeho nástupu, v průběhu a po skončení adaptačního období. Je zde vyzdvížena tvorba plánu profesního rozvoje, což je plán cílů, ke kterým by chtěl začínající učitel směřovat. Tento plán pomáhá s ohlednutím se za profesní dráhou a s její reflexí (Beran et al., 2022).

3.4 Další možnosti podpory

Další možností, jak podpořit nejen začínající učitele, ale i ostatní je **kolegiální podpora**. Ta by měla být přirozenou součástí chodu školy. Neváže se pouze na začínajícího učitele, ale je pro všechny. Učitelé by mezi sebou měli sdílet zkušenosti, praktikují se také náslechy s konstruktivní zpětnou vazbou, nebo neformální setkávání. Se zavedenou kolegiální podporou roste pocit bezpečí, začínající učitel bude mít chuť dále pracovat, vzdělávat se. Je zde také vyšší šance, že nepropadne beznaděži a bude chtít na škole nadále setrvat. Začínající učitel se rychleji adaptuje a může zamezit i případným chybám. (Brodská, 2019; Podlahová, 2004; Vítečková, 2018).

Součástí každé školy by mělo být také **další vzdělávání učitelů a jejich odborný rozvoj**. Další vzdělávání pedagogů je ukotveno v Zákoně o pedagogických pracovnících (č. 563/2004) následovně: „Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, udržují a doplňují kvalifikaci.“ Vzdělávací nabídkou pro pedagogy se zabývá portál DVPP.info, který nabízí ucelenou nabídku školení akreditovaných MŠMT. Díky inovativním postupům se zvyšuje efektivita

vyučování učitelů a učení žáků a zlepšují se jejich výsledky. Začínajícímu učiteli může další vzdělávání pomoci se ztotožněním se s profesí (Vítečková, 2018; Zákon č. 563/2004 Sb.).

Ze Studie SYPO vyplynulo, že většina začínajících učitelů pociťuje potřebu dalšího vzdělávání. Nejžádanější formou dalšího vzdělávání jsou praktické workshopy a teoretické semináře. Nejméně žádoucí pak byly online formy podpory. Dle studie je patrné, že začínající učitelé jsou ochotni věnovat dalšímu vzdělávání více času (do 16 hodin za pololetí a klidně i několik dní v průběhu roku), zatímco uvádějící učitelé preferují maximálně 8 hodin a raději jen jednorázovou jednodenní podporu. Začínající učitelé na základních školách by uvítali další podporu v oblastech kázeňských problémů žáků, vedení školní dokumentace, hodnocení žáků, práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, či komunikaci s rodiči (Juhaňák et al., 2018).

Velmi oceňuji také Příručku pro začínající učitele autora Lukáše Havlíčka. Tato příručka obsahuje tipy pro začínající učitele – od hledání práce až po výčet výukových metod.

Na závěr teoretické části této diplomové práce budu citovat doporučení pro začínající učitele od Podlahové (2004, s. 63), které považuji za velmi důležité: „Buďte vstřícní, komunikativní, zvědaví a kooperativní. Snažte se vlastním aktivním přístupem získat od uvádějícího učitele i od ostatních kolegů co nejvíce informací, rad, námětů a zkušeností. A přitom zůstaňte sami sebou.“ (Podlahová, 2004, s. 63).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce je zaměřena na možnosti podpory adaptace začínajících učitelů z pohledu ředitelů základních škol. V rámci metodologie výzkumu byl zvolen kvalitativní design, který byl realizován metodou fokusové skupiny a interview s řediteli škol. V následujících podkapitolách blíže představím cíle výzkumu a výzkumné otázky, metody sběru dat a charakterizují výzkumný soubor.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavní cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu diplomové práce je zjistit, jak ředitelé základních škol podporují adaptaci začínajících učitelů na základní škole.

Dílčí cíle výzkumu

- Zjistit, jak ředitelé ZŠ nahlíží na začínající učitele.
- Odkrýt, jakou možnost podpory pro začínající učitele vnímají ředitelé ZŠ jako stěžejní.

Hlavní výzkumná otázka

Jak ředitelé ZŠ podporují adaptaci začínajících učitelů?

Výzkumné podotázky

- Jak ředitelé ZŠ popisují začínající učitele?
- Jakou podporu pro začínající učitele vnímají ředitelé ZŠ jako stěžejní?

4.2 Metody sběru dat

Pro výzkum jsem zvolila metodu fokusové skupiny a polostrukturovaného interview. Tyto metody budou blíže specifikovány v následujícím textu.

Podstatou **fokusové skupiny** (též ohniskové skupiny, či focus group) je, že výzkumník se dotazuje větší skupiny účastníků zároveň. Dle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 185) se jedná o „výzkumnou metodu, pomocí které získáváme data za využití skupinových interakcí, které samovolně vznikají a probíhají v debatě na předem určené téma.“ Ideální počet členů je mezi 6 až 8. Participanti jsou vybíráni na základě výzkumníkem zvolených kritérií a ve skupině by měla vládnout příjemná atmosféra. Na rozdíl od individuálních rozhovorů jsou získaná data z fokusové skupiny často bohatší (Rabiee, 2004; Švaříček & Šed'ová, 2007).

Metoda fokusové skupiny byla realizována na konci listopadu. Fokusovou skupinu v mém výzkumu tvořilo 6 ředitelů základních škol. Participanti se aktivně zapojovali do diskuze, a vzniklo tak bohaté množství dat. Bylo jim položeno celkem devět otázek, z toho jedna úvodní, tzv. zahřívací. Fokusová skupina byla pod informovaným souhlasem všech ředitelů nahrávána na diktafon v mobilním telefonu a následně byl záznam přepsán. Předložené otázky měly toto znění:

1. *Zahřívací otázka:* Vzpomínáte si na své začátky jako učitelé?
2. Jak byste popsali začínajícího učitele?
3. Co podle vás potřebují začínající učitelé ve svých začátcích?
4. Co vás napadne, když se řekne možnosti podpory pro začínající učitele?
5. Co jste vy jako ředitelé zavedli za podporu pro začínající učitele?
6. Máte zavedeného uvádějícího učitele?
7. Co si myslíte o nové vyhlášce zákona, kde je již zaveden uvádějící učitel?
8. Myslíte si, že je podpora na vaší škole dostatečná a funkční?
9. Co byste doporučili, aby fungovalo na každé škole?

Druhou zvolenou metodou je **polostrukturované interview** neboli rozhovor. Rozhovor je jednou z nejpoužívanějších výzkumných metod v kvalitativním výzkumu. Při rozhovoru se badatel dotazuje jednoho účastníka výzkumu. Přívlástek polostrukturovaný pak znamená, že má výzkumník předem nachystaný seznam otázek a témat, na které se dotazuje. Tazatel může při rozhovoru otázky přizpůsobit a měnit jejich pořadí. Předpřipravené otázky pomáhají držet se tématu a využít čas rozhovoru efektivně (Hendl, 2005; Švaříček & Šedřová, 2007).

Na základě analýzy dat z fokusové skupiny mi vyvstaly otázky do rozhovorů, které probíhaly na začátku března. Interview bylo realizováno s 8 řediteli základních škol. Jádro rozhovoru tvořilo 5 otázek, které jsem dle potřeby doplňovala a přizpůsobovala podle toho, zda byly rozhovory vedeny s účastníky fokusové skupiny. Otázky pro účastníky fokusové skupiny byly následující:

1. Jak dlouho působíte jako ředitelka ZŠ?
2. Proč si myslíte, že jednají začínající učitelé přehnaně sebevědomě (bez pokory)?
3. Co vnímáte jako důležité z možností podpory pro začínající učitele?

4. Koho byste zvolila jako uvádějícího učitele a proč?
5. Jak by měl uvádějící učitel pracovat se začínajícím učitelem?

Participantům, kteří se do výzkumu zapojili nově, pak byly otázky položeny s obměnou:

1. Jak dlouho působíte jako ředitelka ZŠ?
2. Jak na vás působí současní začínající učitelé? popř. Proč jsou takoví?
3. Co se vám vybaví, když se řekne možnosti podpory adaptace pro začínající učitele?
4. Co vnímáte jako důležité z možností podpory pro začínající učitele?
5. Koho byste zvolila jako uvádějícího učitele a proč?
6. Jak by měl uvádějící učitel pracovat se začínajícím učitelem?

Interview bylo stejně jako fokusová skupina pod informovaným souhlasem všech participantů nahráváno na mobilní telefon a záznam byl následně přepsán k analýze.

4.3 Výzkumný soubor a jeho charakteristika

Výzkumný soubor tvořili ředitelé základních škol ze Zlínského kraje. Převážně se jednalo o ředitele malotřídních škol. Výběr ředitelů byl ovlivněn dojezdovou vzdáleností k místu konání výzkumu a ochotou se zúčastnit. Pro fokusovou skupinu bylo osloveno celkem osm ředitelek a z neúčasti se omluvily pouze dvě. Účastnilo se pět ředitelek z malotřídních škol a jedna ředitelka úplné základní školy. Se začínajícími učiteli měly zkušenosti čtyři ředitelky, do diskuze se ale ochotně zapojovaly všechny. Interview se účastnilo celkem 8 participantů. Z těchto osmi participantů rozhovor poskytlo 5 ředitelek, které se již dříve účastnily fokusové skupiny. Participanty blíže představím v následujících odstavcích. Z důvodu zachování anonymity jsem ředitelky označila písmenem Ř a číslem.

Ř1:

Tato paní ředitelka je ve své funkci již šestnáctým rokem, tedy nejdéle ze všech zúčastněných. Působí jako ředitelka na malotřídní škole a momentálně má druhým rokem začínající učitelku v základní škole a věnuje se jí jako uvádějící učitelka. Tato paní ředitelka se účastnila jak fokusové skupiny, tak i interview.

Ř2:

Tato paní ředitelka byla rovněž účastnicí fokusové skupiny i interview. Ředitelkou malotřídní školy je třetím rokem a každý rok své funkce se setkala i se začínajícími učiteli. Pro začínající učitele má vypracovaný plán podpory a přiděluje jim uvádějící učitele.

Ř3:

Participantkou fokusové skupiny i interview byla i začínající paní ředitelka, která je ve funkci teprve 7 měsíců. Ve své malotřídní škole už má i za tak krátkou dobu zkušenost se začínajícím učitelem, která bohužel nebyla příliš pozitivní.

Ř4:

Tato paní ředitelka je ředitelkou malotřídní školy. Ve funkci ředitelky je třetím rokem, ale se začínajícím učitelem se na své škole ještě neseťkala.

Ř5:

Poslední účastnicí obou metod výzkumu byla ředitelka malotřídní školy, která je ve své funkci 5 let. Se začínajícími učiteli rovněž nemá žádné zkušenosti.

Ř6:

Fokusové skupiny se také účastnila ředitelka malotřídní školy, která má momentálně začínající učitelku v mateřské škole. Na základní škole začínajícího učitele ještě neměla. Jelikož jsem s touto paní ředitelkou nevedla individuální rozhovor, nevím, jak dlouho působí ve své funkci.

Ř7:

Paní ředitelka, která byla účastnicí interview je ve funkci ředitelky na úplné základní škole nyní druhým rokem. Oba roky měla ve funkci měla na škole začínajícího učitele. Začínajícím učitelům byl přidělen uvádějící učitel a mají vypracovaný i stručný plán podpory.

Ř8:

Participantkou interview byla i paní ředitelka, která působí na úplné základní škole a je zde ve funkci druhým rokem. Má začínajícího učitele, kterému přidělila uvádějícího učitele, ale záznamy o této podpoře nejspíš nevedou.

Ř9:

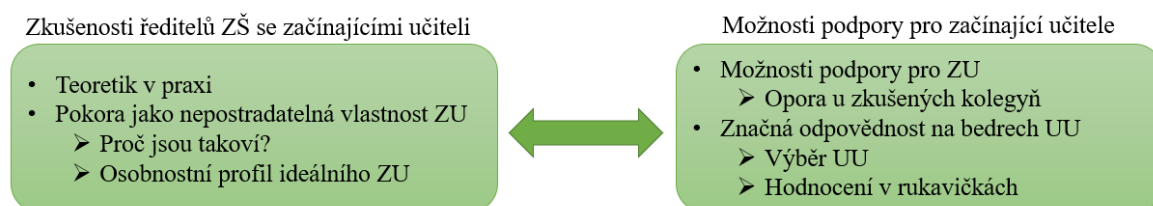
Poslední ředitelkou, se kterou jsem vedla interview, byla paní ředitelka z malotřídní školy, která je ve funkci třetím rokem a se začínajícím učitelem se setkala jak v ZŠ, tak v MŠ. Začínajícím učitelům nabízí podporu ve formě uvádějícího učitele.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Jak již bylo zmíněno výše, fokusová skupina i rozhovory byly se souhlasem všech participantů nahrávány na diktafon v mobilním telefonu. Tyto záznamy byly přepsány do programu MS Word. Při přepisu fokusové skupiny jsem občas měla problém s porozuměním vyřčených slov. Musela jsem tak nahrávku několikrát přehrávat, což bylo časově náročné. Potom započala práce s analýzou dat. Nejprve jsem analyzovala data z fokusové skupiny a potom z interview. Data byla analyzována prostřednictvím otevřeného kódování.

Při otevřeném kódování se souvislý text rozčlenil na menší části. Výzkumník tyto části pojmenuje a vznikají tak kódy. Kódy se potom shlukují k sobě na základě různých podobností a souvislostí a vznikají kategorie (Švaříček & Šedřová, 2007).

Přepsaný text jsem si tedy neustále procházela a označovala a pojmenovávala jsem jednotlivé pasáže. Postupem času se mi z kódů začaly vynořovat jednotlivé kategorie, které jsem pojmenovala. K textu jsem se často vracela a kategorie jsem i několikrát přepisovala. Po tom, co jsem zanalyzovala i interview, jsem kategorie opět ještě pozměnila, tentokrát do finální podoby. Vznikly mi dvě vzájemně propojené oblasti. První oblast se týká toho, jaké mají ředitelé základních škol zkušenosti se začínajícími učiteli, a druhá oblast vymezuje možnosti podpory pro začínající učitele. Ředitelé základních škol nabízejí podporu na základě toho, co začínající učitelé neví z vysoké školy a v čem potřebují podporu. Často ale dochází k tomu, že ředitelé se snaží začínajícím učitelům pomoci, jenže ti tuto pomoc nepřijímají, neboť o ni nestojí.



Obrázek 4 - přehled oblastí výzkumu

Vznikly celkem 4 kategorie. Do první oblasti patří kategorie: *Teoretik v praxi*, *Pokora jako nepostradatelná vlastnost začínajícího učitele* a k tomu náležící subkategorie: *Proč jsou takoví?* a *Profil začínajícího učitele*. Do druhé oblasti patří kategorie: *Možnosti podpory pro začínající učitele* a k tomu náležící subkategorie *Opora u zkušených kolegyně* a kategorie

Značná odpovědnost na bedrech uvádějícího učitele a subkategorie *Důležitost výběru uvádějícího učitele* a *Hodnocení v rukavičkách*. Příslušné kategorie, subkategorie a příklady kódů jsou pro lepší přehlednost k dispozici v tabulce níže. V dalších podkapitolách se budu zabývat interpretací dat.

Kategorie	Subkategorie	Příklady kódů
Teoretik v praxi		opomíjená bezpečnost, tendence dodržet plán, nedostatečná příprava studentů učitelství
Pokora jako nepostradatelná vlastnost ZU	Proč jsou takoví? osobnostní profil ideálního ZU	každý člověk je jiný, odhalení slabin, přehnané sebevědomí ZU
Možnosti podpory pro ZU	opora u zkušených kolegyň	SYPO, vzájemné hospitace, kolegiální podpora,
Značná odpovědnost na bedrech UU	výběr UU, hodnocení v rukavičkách	týmový hráč, pravá ruka, poradní orgán

Tabulka 1 - otevřené kódování

5.1 Teoretik v praxi

Ředitelky základních škol charakterizovaly začínajícího učitele jako teoretika, který ještě nemá zkušenosti s provozem ve škole. Stejně jako Podlahová (2004) zdůrazňují velké množství odpovědností, které se na učitele hned od prvního dne sesypou. Hodně záleží na osobnosti jedince, jak tíhu této odpovědnosti unese. U začínajícího učitele může totiž nastat šok z reality a hrozí riziko odchodu ze školy. Odchodu ze školy by měla zabránit podpora ze strany ředitele školy.

Výzkumník: „Jak byste popsali začínajícího učitele?“ Ř6: „teoretik.“ (smích) Ř1: „Tak to jsi řekla přesně.“ Ř2: „Tak je to člověk, který vstupuje do praxe, aniž by tušil, co ho čeká, možná proto, že z některých těch praktických hodin náslechlů pouze, nebo z těch pár hodin, které třeba odučí, to není ta tíha té odpovědnosti, která na něj najednou lehne nebo sedne nebo jak bych to řekla... asi tak, takže nezáviděníhodná situace, ale zase naopak jako pokud

někdo chce učit a jde do toho, tak si zase myslím, že to je tak ten první náboj a rozjezd. Jak to chytí no.“ (Ostatní přikyvuji).

Z této ukázky je patrné, že ředitelky jsou si vědomy, jak je pro začínající učitele složité nastoupit do školy. Samy byly v minulosti v této pozici, a proto se jim snaží adaptaci co nejvíce ulehčit. Vysokoškoláci na pedagogických fakultách mají sice praxe, ale většinou si přijdou do školy odučit jen povinné hodiny a jdou pryč. Nejsou součástí dění ve škole a realita je tedy potom pro začínající učitele často šokem.

Ředitelky vidí také nedostatek v pregraduální přípravě budoucích učitelů. Začínající učitelé strádají především v praktických věcech, jako je napsat hodnocení žáků, pracovat s individuálními plány, sestavit tematické plány apod.

Ř1: „No a pak ještě si pamatuju, že dvě takové oblasti, které jsme, taky to mám v tom plánu, že jsme dělali NPP jako prevence šikany a podpůrná opatření, protože to je kapitola sama o sobě, takže to jsem ji do toho musela uvést.“ Ř3: „A ještě třeba PLPP a všechny ty plány.“ Ř6: „IVP, ten je těžký vytvořit.“ Ř2: „Nebo máme děti na domácím vzdělávání, takže individuály taky a přezkoušení, všechno no.“ Ř1: „Pak byla další oblast ta klasifikace, čtvrtletní hodnocení, to absolutně neuměla napsat, slovní hodnocení...“ Ř2: „Nebo formativní hodnocení.“ Ř6: „Ano, strašně moc toho je.“

Pomoci by mohlo zkvalitnění praxe na vysokých školách, o kterém jsem se zmiňovala v teoretické části. Studenti by se měli zaměřit na reflexi své činnosti a řešení reálných situací v praxi. Ředitelky nabízejí podporu hlavně podle toho, co začínajícím učitelům schází z přípravy na pedagogických fakultách. Velký problém jim činí kromě výše zmíněných oblastí také komunikace s rodiči. Ředitelky díky svým zkušenostem chápou, že začínající učitelé mají z komunikace s rodiči strach, a tak se jim snaží např. připravit třídní schůzky nanečisto, kde si řeknou, jak komunikovat, čeho se vyvarovat apod.

Na fokusové skupině se vynořilo také zajímavé téma, o kterém se až tak nemluví a které bych ráda zmínila, a to bezpečnost žáků.

Ř6: „(...) já hodnotím i tu stránku bezpečnosti, to se zdá, ale ono jim to hrozně chybí (začínajícím učitelům, pozn. výzkumníka), oni přijdou a prostě, když je nějaký pobyt venku, třeba v rámci přestávek, tak ony to nedokážou ty začínající holky, byť mají štemply, že jsou učitelky, tak ony nedokážou, fakt ony nemají ty smysly vytríbené na tu bezpečnost.“ Ř2: „Ano, a to nám řekl právník: dítě překročí školu a vy zodpovídáte.“ Ř6: „Jasně no, za

všechno, to je strašně důležité.“ (ostatní přikyvuji) Ř5: „To je jedno z nejdůležitějších bych řekla. (...)“ Ř2: „Nejhorší je, když řekl, a ptal se ten právník, jak jsme byli, jak máme ošetřené, když jde na záchod v hodině. To zodpovídáte naprosto stejně „a vy se rozpůlíte, když jste v té třídě?“ A jakým způsobem teda to...a vy zodpovídáte! (...)“ Ř5: „Ale kdyby to takto člověk bral, tak nemůže dělat učitele, ani ředitele.“

Řekla bych, že o bezpečnosti žáků se opravdu tak moc nemluví, přestože se jedná o velmi důležitý aspekt. Na mnoha školách se nachází např. školní jídelna mimo budovu školy a učitelé musí při přechodu na jinou budovu dbát zvýšené opatrnosti. Začínající učitelé se při nástupu do zaměstnání seznamují s bezpečnostními předpisy zaměstnavatele a musí projít vstupním školením BOZP a PO. Jenže testy a školení jsou jen teoretické, začínající učitelé vybírají správnou odpověď po předchozím proškolení z připravených možností. Myslím si, že vhodnější by byly praktické ukázky, videa nebo sdílení zkušeností ostatních pedagogů. Důraz by se měl také klást na postup při řešení školních úrazů a jejich prevenci. Na takovéto situace by bylo opět vhodné připravit budoucí učitele už na pedagogických fakultách.

Ředitelky poznamenaly, že u začínajících učitelů se také často objevují tendence splnit v hodinách vše, co si nachystají. Začínající učitelé si často na hodinu připraví hodně aktivit, které pak bohužel časově nestíhají. Mohlo by to být dáno tím, že se snaží při hospitaci předvést to nejlepší, co dokáží. V závěru hodiny pak ale většinou neproběhne závěrečná reflexe a učitelům chybí zpětná vazba na odučenou hodinu. Začínající učitelé by se měli spíše soustředit na závěrečnou zpětnou vazbu než na splnění všech aktivit. Zbytek činností mohou s žáky dodělat i příště, ale zpětnou vazbu už zpětně nedostanou. Myslím si, že práci s časem se ale naučí s přibývajícím praxí.

5.2 Pokora jako nepostradatelná vlastnost začínajícího učitele

Zkušenosti ředitelek se začínajícími učiteli jsou různé. Bohužel se hodně z nich setkalo s tím, že jsou začínající učitelé přehnaně sebevědomí a schází jim pokora. Ředitelky se snaží začínajícím učitelům v adaptačním období pomoci, ale někteří o tuto pomoc nestojí, protože si myslí, že vše dělají správně.

Ř3: „(...) ne je to opravdu bych řekla jak ze strany vedení škol, to jsem si já prošla, tak ze strany učitelů, postrádám pokoru.“ Ř6: „Pokora, ano já bych se k tomu fakt přidala.“ Ř1: „To je pravda.“ (ostatní také přikyvuji). Ř5: „A nějaká úcta.“ Ř6: „Chybí pokora, protože jak člověk chce poradit a ono mně se odvěti já vím, já to vím a vy jdete, podíváte se

a ono to zdaleka není jako, ani se to neví, že se to mělo. (...)“ Ř1: „*Já si myslím, že oni jsou i sebevědomí kolikrát.*“ Ř2: „*Hodně velké sebevědomí.*“ Ř5: „*Protože oni to v sobě mají vychované.*“ Ř1: „*Jako si myslí, že už jsou hotoví. Taky tu mám začínající jako rok, jo, a tak s tím přišla jo.*“ Ř2: „*Tak to já mám asi štěstí, to já mám pokornou začínající paní učitelku teď.*“

V této ukázce z fokusové skupiny lze zaznamenat, že tvrzení, že jsou začínající učitelé příliš sebevědomí se rozhodně nedá generalizovat. Ředitelky souhlasily s tím, že určitě nemůžeme „házet všechny do jednoho pytle“, protože každý člověk je jedinečný, má odlišné charakteristiky a vlastnosti. Některé mají zkušenosti i se začínajícími učiteli plachými a některé zase s nadšenými, pokornými, kteří přinesli do školy nový náboj a přiučili i své kolegy něčemu novému. Je důležité brát v úvahu individuální charakteristiky každého člověka.

Ředitelky očekávají, že začínající učitel bude zvědavý, bude se snažit dále se zlepšovat, vzdělávat se, přijde s novými nápady a oživí kolektiv pedagogů. Ne vždy jim do školy někdo takový přijde, ale i tak se mu snaží nabídnout podporu ve všech směrech a nějakým způsobem si ho „vychovat k obrazu svému“. K tomu je potřeba snaha nejen ze strany ředitele, ale alespoň částečně i ze strany začínajícího učitele. Myslím si, že pokud ředitel zaznamená alespoň nějakou snahu, bude mít i nadále víru ve zlepšení a bude se snažit začínajícímu učiteli i nadále pomáhat, stejně jako paní ředitelka:

Ř1: „*(...) ona by chtěla jo, to je dobře, takže toho jsem se chytla, ale je prostě taková jako hodně sebevědomá jo, toto mě chybí ta pokora jo, ona místo aby byla vděčná no... tak ale pomaličku ji to učím, jako i to poděkovat a takové jako jo, takovýma krůčkama. A musím říct, že tento rok už je to trošku lepší, ale ještě ten minulý rok to bylo šílené, protože ona třeba se ani nezeptala, jestli tu vůbec ještě bude pokračovat (...).*“

Z ukázky lze vyčíst, že snaha paní ředitelky se vyplatila a sleduje oproti minulému roku zlepšení. Podpora z její strany je dlouhodobá a kontinuální. Důležité ale je, že sama začínající učitelka má snahu se zlepšit a vidí, že se stále má co učit. Začínající učitelé by se měli snažit zlepšovat nejen z vlastního zájmu, ale také kvůli svým žákům a kolegům ve škole.

5.2.1 Proč jsou takoví?

Příčina toho, proč jsou někteří začínající učitelé tak sebevědomí by mohla být podle ředitelk například v tom, že se tím snaží skrývat něco, co neumí, možná mají strach z neznámého a bojí se odhalit své slabiny.

Ř6: „(...) oni tím zakrývají tu svoji nejistotu, možná ten strach jako jo, aby se před tou ředitelkou třeba nebo kolegyňkou neshodili nebo se neodhalily ty slabiny, těžko říct (...).“

Právě odhalení slabin by ale naopak mohlo začínajícím učitelům pomoci ke zlepšení. Ředitel, či uvádějící učitel by si mohl všimnout, co mu činí problém, a na základě toho by mohli společně navrhnout řešení a začínajícího učitele vést k lepším výsledkům. Tím by se rovněž přispělo ke spokojenosti jak začínajícího učitele, tak ředitele a případně i uvádějícího učitele.

Ř7: „Já nevím, jestli mají strach, jakože to prostě, že mají pocit, že třeba to neumí, jakože nemají zkušenosti, že něco pokazí, nebo že...já nevím, prostě takový ten strach asi z neznámého ze začátku (...).“

K odbourání strachu začínajícího učitele z neznámého by měl přispět celý učitelský tým. Pokud bude vládnout v kolektivu pohodová atmosféra, nebude mít začínající učitel takový strach z hospitací a z toho, že udělá něco špatně.

Také je ovšem velmi důležité to, jak začínající učitel přistupuje k povolání a jakou má povahu. Jak jsem již naznačila výše, často si myslí, že po dokončení vysoké školy už jsou hotovými učiteli, avšak jedná se pouze o začátek jejich profesní dráhy. Studenti přijdou na praxi pouze na náslechy nebo odučit hodiny, a nejsou tak připraveni na další organizační záležitosti ve škole, se kterými by jim měl pomoci ředitel, uvádějící učitel, nebo kolegové ve škole.

5.2.2 Osobnostní profil ideálního začínajícího učitele

Z výzkumu tedy vyplývá, že ředitelky by na svých školách uvítaly začínající učitele, kteří jsou pokorní, nechají si poradit a obzvláště přijmou podporu, kterou se jim ředitelé snaží nabídnout. Velmi si váží toho, když rady, které jim dají, uvidí pak zapracované v procesu výuky. Takoví začínající učitelé jsou flexibilnější, ochotně se přizpůsobují novým věcem, což ředitelé oceňují.

Ř1: „(...) tu zpětnou vazbu, co jsem ji dala, tak ona okamžitě to udělala v další hodině a já jsem úplně valila oči, ona do toho ještě přidala grády a bylo to lepší než to moje.“ (smích).

Také oceňují, když u začínajících učitelů vidí snahu se zlepšovat a dále se vzdělávat a očekávají, že přijdou do školy s nějakými novinkami a osvěží atmosféru. Mnohdy je na školách pedagogický sbor staršího věku, a tak je mladý začínající učitel očekáván s otevřenou náručí.

Ř8: „(...) vnesou úplně takový jakýsi nový náboj, vítr do té školy, protože u nás je hodně učitelů před důchodem už, takže je to tam takové ustálené, taková už pohodička, takže ti mladí jako jsem za ně strašně ráda, protože oni tam přinesli úplně novinky, do všeho se vrhnou na všechny webináře, semináře, co můžou se hlásit jo, jsem ráda za to.“

Starší pedagogové budou akčním začínajícím učitelem určitě také nabuzeni a možná na základě toho oživí i své hodiny a nechají si od začínajících učitelů poradit a seznámí se s novinkami.

Stejně jako jsem již zmiňovala výše, na školách je klíčové mít přátelský kolektiv a příjemnou atmosféru. Protože důležité je, aby se začínající učitel nebál na cokoli se zeptat, byl komunikativní a zapojoval se do dění ve škole. Pokud totiž nebude mít tuto oporu a zázemí, může dojít k frustraci a následnému odchodu ze školy, či zaměstnání.

5.3 Možnosti podpory pro začínající učitele

Při fokusové skupině i individuálních rozhovorech jsem zaznamenala, že ředitelky mají velký přehled o možnostech podpory pro začínající učitele. Vyjmenovaly hodně různých možností, jak by mohl být začínající učitel v adaptačním období podpořen. Pomocníkem pro systematickou pomoc je plán podpory, který ale už tak častý na školách není. To je možná zapříčiněno tím, že neexistuje přesný návod, jak by tento plán měl vypadat. Ředitelky si tyto plány tvoří většinou samy. Plán může být například rozdělen na měsíce a obsahuje oblasti podpory. Mezi tyto oblasti patří např. navázání spolupráce s rodiči žáků s výukovými obtížemi, pomoc při vyplňování zprávy školy o žákovi pro PPP, náslechy u kolegů, hospitace apod. Na konci měsíce pak dojde k vyhodnocení toho, jestli se plán podařilo naplnit. V opačném případě se nesplněná část přesouvá do dalšího měsíce.

Hned po nástupu začínajícího učitele je důležité seznámit ho zejména s prostředím školy, elektronickou třídní knihou a potřebnými dokumenty. Začínající učitel prochází školením BOZP a PO, projde si s ředitelem nebo kolegy ŠVP ZV, školní řád, plán dalšího vzdělávání,

všechny vnitřní směrnice a plány a pro další školní rok. Začátek školního roku bývá tedy v tomto ohledu velmi náročný, ale velmi potřebný. Ředitelky se shodly na tom, že klíčové je také projít se začínajícím učitelem všechny kabinety, aby věděl, kde má co hledat a jaké pomůcky může využívat ve výuce. Seznámení se školou pomůže odbourat stres z neznámého, poskytne začínajícímu učiteli jistotu a pomůže mu lépe se soustředit na svou vlastní práci a výuku.

Jedna z ředitelek je zapojena v projektu SYPO, který si moc chválí:

*Ř1: „...ted' je fakt úžasné SYPO.“ Ř2: „Ano.“ Ř1: „Musím říct, že to chybělo...“
Ř5: „Souhlasím.“ Ř1: „...já jsem byla tak nadšená...a moc se mi líbí, že to nekončí prvním rokem, ale že oni opravdu mají tu návaznost i na druhý rok.“*

Překvapivým zjištěním pro mě bylo, že je v projektu zapojena pouze jedna paní ředitelka. Myslela jsem si, že v projektu bude zapojena většina, protože se ředitelky mezi sebou znají a setkávají se. Některé ředitelky už mají vytvořený systém uvádění začínajících učitelů, a tak možná necítily potřebu své osvědčené postupy nějak měnit. Ostatní ale také o projektu mají povědomí a v případě, že by měly na škole začínajícího učitele, by podporu projektu využily. Téma začínající učitel je v dnešní době velmi aktuální, a tak mají ředitelky přehled i díky tomu, že jim chodí emaily s různými možnostmi, jak můžou své začínající učitele podpořit:

*Ř1: „Je tam toho fakt spoustu, a ted' ta podpora fakt je, akorát možná o ní někteří ještě neví, ale možná já nevím, jestli víte o tom?“ Ř5: „já vím o tom, já jsem se dívala na to několikrát.“
Ř2: „Ano, přeposílám, jo, chodí nám to. Určitě je to fajn no.“*

Informace získávají především z webových stránek NPI a také EDU. Chválí si, že jsou přístupná i různá videa a materiály. To je zapříčiněno chystanou novelou zákona, ve které bude nově ukotven uvádějící učitel a adaptační období začínajícího učitele na 2 roky. Ředitelky vidí tuto novelu jako dobrý krok a doufají, že by mohly přibýt metodické příručky a jiné podpůrné materiály pro práci se začínajícími učiteli. Díky našemu společnému setkání, kdy jsem realizovala fokusovou skupinu, si ředitelky uvědomily, že by bylo velmi prospěšné podobné metodické setkávání, kde by sdílely své zkušenosti, rady a tipy nejen s prací se začínajícími učiteli.

Ředitelky dále podporují začínající učitele nabídkou dalšího vzdělávání. Dobrým způsobem, jak se mohou začínající učitelé dále vzdělávat jsou webináře. Ty bývají většinou zdarma a hlavní výhodou je, že jsou online. Ne vždy je kvůli časové tísní možné poslat učitele na

školení, a právě webináře jsou dobrou alternativou. Učitelé si mohou online videa pustit i ve škole, a odpadají tak logistické a časové potíže.

Existuje spousta oblastí, kterými se ředitelé spolu se začínajícími učiteli zabývají. Především ale nabízejí podporu podle toho, co momentálně začínající učitelé potřebují a co vyplyne ze situace ve škole.

5.3.1 Opora u zkušených kolegů

Další velkou podpůrnou oblastí je celý kolektiv ve škole. Příjemná atmosféra a přátelský kolektiv pomáhají odbourávat stres a strach z náročného začátku. Ředitelky základních škol velmi doporučovaly jako možnost podpory pro začínající učitele náslechové hodiny. Radí začínajícím učitelům, aby chodili nejen do vyučovacích hodin ke svému uvádějícímu učiteli, ale aby navštěvovali i všechny ostatní ročníky a kolegy napříč prvním stupněm. Začínající učitelé tak získají přehled o tom, jak to na dané škole funguje, a hlavně získají inspiraci i od ostatních kolegů a uvidí rozmanitost výuky.

Ř1: „Měl by mít možnost docházet do hodin jiných kolegů v rámci školy.“ *Ř4: „Přesně tak, ať to není jen ty jsi moje a nikde jinde nejdeš...ať se seznámí s celým tím prostředím.“*

Ř5: „(...) potom by bylo dobré, aby ten absolvent chodil na hospitace do jiných tříd určitě občas, to si myslím, že je taky důležité, aby viděl, jak i ostatní to dělají.“

Z výzkumu vyplynulo, že přátelské prostředí ve škole je rovněž velmi důležité a začínající učitel by se neměl bát na cokoli se svých kolegů zeptat. Ostatní kolegové mnohdy i nevědomky vedou začínající učitele k jeho lepší adaptaci a podávají mu pomocnou ruku. Dobrou možností podpory nejen pro začínající učitele, ale i pro ostatní je kolegiální podpora a k ní patřící společné sdílení. Jedná se o to, že si kolegové navzájem mezi sebou sdílí náměty do hodin, zkušenosti, pomůcky, dobré rady apod. Je vhodné, když ředitel na takového společné sdílení rezervuje určitý čas a učitelé se mohou předem připravit. Jedna z ředitelk tento čas na společné sdílení vyhradila a moc si to chválí:

Ř2: „My máme třeba tu možnost, že se v úterky setkáváme, třeba na hodinku, protože jsem udělala ten rozvrh, aby to úterní setkávání bylo možné (...). A setkání a sdílení. Vezme váš kufřík »já už nevím, co s tím mám dělat, porad'te mi.« A teď prostě všichni jedem, »jé to mě vůbec nenapadlo« jo, takže takové sdílení.“

Další možností, jak ředitelky mohou podpořit začínající učitele je tandemová výuka. Začínající učitel tak má podporu přímo i ve vyučovacím procesu a od svého kolegy se může mnohému přiučit. Na rozdíl od náslechu se učí aktivně, tzv. „za pochodu“. Začínající učitel může vidět, jak jeho kolega reaguje na situace, přistupuje k vyučování, nebo jak řeší problémy. Důležitá je ale společná příprava na výuku, rozdělení rolí ve výuce a komunikace. Společná příprava a komunikace zajistí hladký průběh vyučovací hodiny a rozdělení rolí zamezí nechtěnému překřikování a skákání si do řeči. Tandemová výuka pak nabízí oboustranné obohacení vyučujících. Jedna z ředitelek právě tandemovou výuku se svou začínající učitelkou provozuje.

ŘI: „ (...) mám tu začínající a ona je právě v tandemu, a to jsem poprvé slyšela, že je šťastná, že to vidí, jo (...). Ona je v tandemu jako 3x do týdne a teď vidí ty moje hodiny že, a my spolu je připravujeme, takže je to fajn, že ona mě taky nabije něčím moderním, jo a já zas jí dávám tady to, takže teď nám to, jak kdyby fakt klope a musím říct, že fakt z toho mám radost jo.“

Z ukázky lze usoudit, že tandemová výuka vyhovuje jak paní ředitelce, tak i začínající učitelce. Paní ředitelka doporučuje tento způsob výuky i ostatním ředitelům. Začínající učitelka se díky tomu učí komunikovat se žáky, sleduje přístup ředitelky a zjišťuje tak, co v hodinách funguje. Ředitelka je zase motivována novými přístupy a nápady do výuky.

5.4 Značná odpovědnost na bedrech uvádějíciho učitele

Jednou z nejvýznamnějších možností podpory je uvádějíci učitel. Ředitelky základních škol vidí podporu v uvádějícím učiteli jako stěžejní a všechny s uvádějícím učitelem buď již pracují, nebo chtějí v případě potřeby pracovat. Jak již bylo zmíněno, pozitivně vidí také novelu zákona, ve kterém je uvádějíci učitel nově zapracován. Líbilo by se jim, kdyby uvádějíci učitel měl nějaký kurz nebo školení, aby svou práci mohl dělat efektivně. Nějaká školení a webináře s podobnou tematikou jsem dohledala, takže by stálo za to zvýšit povědomí ředitelů o této nabídce. Myslím si, že absolvování tohoto školení by bylo určitě přínosem a zlepšila by se kvalita uvádění začínajících učitelů.

Uvádějíci učitel je pro začínajícího učitele v adaptačním období pomocnou rukou a rádcem, na kterého se může kdykoliv obrátit. Měl by ho seznámit s prostředím školy, ukázat mu, kde co najde, projít s ním kabinety a také mu ukázat, jak škola funguje (jak např. hodnotí žáky, kdy jsou třídnické hodiny, porady apod.). Začínající učitelé často odcházejí ze škol kvůli administrativě, na kterou se cítí z vysoké školy nepřipraveni. Uvádějíci učitel by měl tedy

pomoci i se školní dokumentací, třídní knihou, ale i třeba poradit, jak komunikovat s rodiči. Nelze také opomenout vzájemné náslechy s hodnocením. Začínající učitel tak získá zpětnou vazbu na svou výuku a zjistí, co by se dalo zlepšit, z náslechů získá inspiraci a odpozoruje dobré postupy. Určitě je vhodné, aby uvádějící učitel pracoval se začínajícím učitelem rovněž podle nějakého plánu, aby se nezapomnělo na něco důležitého. Ředitelky také vidí jako stěžejní to, že by si měl uvádějící učitel udělat na začínajícího učitele čas a opravdu mu být co nejvíce při ruce.

Ř1: „(...) plán nějaký, který si sestaví společně. Musí ho taky seznámit s celým týmem zaměstnanců, protože nejen ten uvádějící, ale i ti ostatní učitelé mu můžou být nápomocní, takže je to spíš o takovém tom týmu, ale uvádějící učitel by měl toho začínajícího podporovat v tom, že může kdykoliv za ním přijít, ne že jenom určité hodiny, ale prostě když bude za ním chtít jít, tak ho poprosí o pomoc.“

Ř7: „Takže určitě věnovat mu ten čas, přijít se podívat do jeho hodiny, pomoci, poradit, odpoledne mu být k dispozici třeba, s přípravou pomoci na vyučování. Prostě takový jako člověk, který mu opravdu ten rok bude k ruce, kdy bude potřebovat, protože těžko jako pokud je to kolega, který si ten čas neudělá, že, tak to úplně postrádá smysl.“

Začínající učitelé často potřebují ujištění, že dělají věci dobře, a právě toto ujištění by jim měl dát uvádějící učitel. Začínající učitelé se cítí nejisti z nového prostředí a jsou náchylní k pocitům selhání. Na konci daného období (např. měsíce) by měli svou práci společně vyhodnotit. Díky tomu mohou posoudit pokrok a nastavit si další cíle.

Ř9: „(...) ale někdo taky může být jako velmi dobrý učitel skrytě, ale nemá třeba ještě tu důvěru v sebe, tak potřebuje tu podporu, aby jako získal to, že je dobrý, že to umí, nebo že se to naučí (...).“

Lze usoudit, že uvádějící učitel tedy nese velkou odpovědnost, protože musí být začínajícímu učiteli co nejvíce k dispozici. Mělo by se tedy jednat o ochotného a zodpovědného člověka.

5.4.1 Důležitost výběru uvádějícího učitele

Dříve si mohli uvádějícího učitele zvolit sami začínající učitelé (Šimoník, 1994). Myslím si, že to mohlo fungovat ale pouze v případě, že začínající učitel znal kolektiv v příslušné škole a věděl tedy, kdo mu bude nejlepším rádcem. V dnešní době už uvádějícího učitele vybírá ředitel. Ten je zodpovědný za fungování školy a má přehled o pedagogickém sboru. Proto

má dostatečné znalosti na to, aby vybral vhodného uvádějícího učitele. Na malotřídních školách se často stává, že odpovědnost a role uvádějícího učitele padne na ředitele, ale určitě to není pravidlem. Na malotřídních školách je málo učitelů, ze kterých může ředitel vybírat. Vybrat toho správného uvádějícího učitele je klíčové, zejména proto, aby se zabránilo nechtěnému odchodu začínajícího učitele ze školy.

Ředitelky by volily uvádějícího učitele, který má víceletou praxi a dobře se orientuje ve škole. Může totiž předat začínajícímu učiteli cenné rady a obzvláště zkušenosti, které začínajícímu učiteli prozatím chybí. Rozhodně by nebylo vhodné dát tuto roli nezkušenému učiteli nebo tomu, kdo nemůže začínajícímu učiteli nic předat.

Ř9: „A když bych řekla, že koho chci zvolit, tak je to určitě člověk, který už má nějakou zkušenost, určitě v tom učení a za mě to musí být i jako osobnostně vyzrálá osobnost, která je schopná předat ty informace.“

Dále volí uvádějící učitele podle toho, v jakém ročníku má začínající učitel učit. Díky ročníkové podobnosti si mohou mezi sebou sdílet materiály a dávat přesnější tipy do výuky.

Ř2: „(...) když chtějí nebo jsou i blízko k sobě, třeba paní učitelka dokončila jedničku, šla do dvojky a paní učitelka nová, začínající, šla do jedničky, takže jí předává věci (...).“

Velmi důležitým faktorem při výběru uvádějícího učitele je také to, jakou má člověk povahu. Ředitelky by určitě zvolily člověka, který je komunikativní, ochotný pomoci a je empatický. Začínající učitel by se rozhodně neměl bát na cokoli zeptat a ve škole by se měl cítit vítaný, v přátelském prostředí.

Ř1: „(...) snažila bych se vybrat toho nejvhodnějšího partnera nebo týmového hráče (...).“

Ř5: „Tak teď mám zrovna na mysli někoho, kdo má takový lidský přístup k lidem celkově, kdo je takový víc empatický (...).“

Výběr uvádějícího učitele je sice na řediteli, ale musí zde být i ochota uvádějícího učitele tuto roli převzít. Pokud by bylo patrné, že to nechce dělat a je mu to nepříjemné, měl by ředitel zvolit někoho jiného. Tato spolupráce by vůbec nebyla účinná a opět by hrozila nespokojenost začínajícího učitele a možná i odchod ze školy.

5.4.2 Hodnocení v rukavičkách

Začínající a uvádějící učitel se chodí navzájem dívat na své hodiny. Uvádějící učitel by měl po hospitaci poskytnout začínajícímu učiteli kvalitní zpětnou vazbu. Díky tomu se může

začínající učitel dále zlepšovat a rozvíjet a motivuje ho do budoucna. Je vhodné, když se nejprve zhodnotí začínající učitel sám a uvádějí učitel na něj naváže. Začínající učitel se tak zamyslí nad svým výstupem a není nijak ovlivněn hodnocením uvádějí učitele. Při poskytování zpětné vazby by měl uvádějí učitel nejprve sdělit silné stránky a pozitivní aspekty, které ve výuce viděl. To posílí sebevědomí a sebedůvěru začínajícího učitele a zvýší jeho motivaci. Zažije také pocit úspěchu a lépe přijme případnou kritiku, kterou by měl uvádějí učitel sdělit až po silných stránkách. Při vyjádření kritiky by si měl ale uvádějí učitel dát pozor na slova a neříkat negativní výrazy. Slovní formulace mohou být klíčové pro to, jakým způsobem bude kritika přijata. Když uvádějí učitel použije negativní výrazy, může to začínajícího učitele demotivovat a snížit jeho chuť se dále zlepšovat. To, co nebylo moc dobré, by měl spíše pojmenovat jako doporučení. Tímto způsobem se podpoří pozitivní atmosféra, kde je kritika chápána jako nástroj pro zlepšení výuky, nikoliv jako něco negativního.

Ř6: „(...) začínám klady, při hodnocení, výčet opravdu kladů, co se povedlo, ona se uklidní a pak pomalinku lehce „víte ještě tam kdybysme a tam trošičku...“ a ty zápory trošičku vynesu a pak trochu zase snížím.“ Ř1: „Zeptala jsem se té učitelky, jak je spokojena s tou hodinou, jak se jí to líbilo, ať se zhodnotí.“ Ř6: „Ano, já vždycky sednu a zeptám se: „jak to teda vidíte, povídejte, jak jste to viděla?“ a třeba mi odpoví „strašně, já jsem úplně na dně“ „ale kde pak, tak začneme od první části, co k ní máte“ a ona jede.“ Ř5: „(...) já už teď jak mám co se povedlo, negativa, doporučení, tak já už negativa neříkám. Já vždycky jenom řeknu „negativa žádná a tady mám pouze doporučení.“ A teď se snažím to jako dát do doporučení tady toto, abych motivovala toho člověka.“

Začínající učitel a uvádějí učitel by měli po hospitaci spolu hodinu rozebrat a podívat se, co by se dalo případně zlepšit. Uvádějí učitel by měl při rozboru hodiny poskytnout začínajícímu učiteli pomoc a konkrétní nápady ke zlepšení.

Kromě sledování pokroku začínajícího učitele na hospitacích by uvádějí učitel a ředitel měli také zhodnotit celkové naplnění plánu podpory, aby zajistili, že učitel získává potřebné dovednosti a znalosti k úspěšnému plnění svých profesních povinností a ke zlepšení vlastního výkonu. Vyhodnotí, zda byla podpůrná opatření účinná. Pokud se například ukáže, že učitel má stále problémy v některých oblastech, mohou upravit plán podpory a poskytnout mu další pomoc. Díky vyhodnocení také zjistí, jestli plán podpory funguje a případně ho mohou do budoucna vylepšit.

6 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Výzkum této diplomové práce se zabýval možnostmi podpory adaptace začínajícího učitele pohledem ředitele ZŠ. V následujícím textu shrnu výsledky výzkumu a odpovím na stanovené výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka této diplomové práce zní: **Jak ředitelé ZŠ podporují adaptaci začínajících učitelů?** Existuje velké množství způsobů, jak ředitelé mohou začínajícího učitele na své škole podpořit. Časté je přiřazení uvádějícího učitele, který je tzv. pomocná ruka a rádce začínajícího učitele. Základem je seznámit začínajícího učitele s ostatními kolegy a vytvořit příjemnou a bezpečnou atmosféru, aby se začínající učitel cítil ve škole dobře a odboural strach z velkého množství odpovědností, které ho čekají. Skvělým pomocníkem při seznamování začínajícího učitele se školou a povinnostmi je vytvoření adaptačního plánu. S tím mohou ředitelům v dnešní době pomoci příručky projektu SYPO, které jsem popisovala v teoretické části. To, v čem začínající učitel potřebuje podporu, se odhalí především až postupem času. Většinou se jedná o praktické věci, jako je např. napsat slovní hodnocení, tematické plány apod., na které ho pedagogická fakulta dostatečně nepřipravila. Ředitelé by měli začínajícím učitelům nabídnout naslechové hodiny nejen u uvádějícího učitele, ale u všech učitelů napříč prvním stupně. Získá díky tomu přehled a inspiraci a bude vědět, na koho se v případě potřeby obrátit. V rámci dalšího vzdělávání pedagogů by neměla být opomíjena nabídka webinářů a školení začínajícím učitelům v rámci jejich profesního růstu. Webináře a školení by však měly být vybírány uvážlivě, aby byly užitkem a přínosem do vyučovacího procesu. Ve škole hraje důležitou roli týmová spolupráce, která může přinést začínajícímu učiteli nové nápady a inspirace při vzájemném sdílení. Užitečnou pomocí pro začínajícího učitele je také tandemová výuka, při které funguje oboustranné obohacení obou vyučujících.

První výzkumná podotázka zní: **Jak ředitelé ZŠ popisují začínající učitele?** Ředitelky popisují začínající učitele jako nezkušené nováčky, kteří teprve poznají, co je ve škole čeká. Pouze z praxí se nedá zjistit, co vše se ve škole děje, a pedagogické fakulty na spoustu věcí budoucí učitele nepřipraví. Často začínajícím učitelům chybí praktické věci jako je práce s katalogovými listy, různé plány apod. Je důležité zmínit, že pedagogické fakulty rozhodně nemůžou připravit budoucí učitele úplně na vše.

Některé ředitelky mají bohužel negativní zkušenosti se začínajícími učiteli a setkaly se s tím, že postrádali pokoru, mysleli si, že všechno ví, a byli příliš sebevědomí. Tito začínající

učitelé nepřijímali podporu ředitelek, protože ji dle jejich názoru nepotřebují a myslí si, že vše již ví a znají. Rozhodně se ale nedá říci, že všichni začínající učitelé jsou takoví. Ředitelky se také setkávají se začínajícími učiteli, kteří jsou plní elánu, jsou nadšení do práce a snaží se zapadnout do kolektivu. S takovými začínajícími učiteli je pak radost pracovat, protože ředitelé vidí, že mají zájem, přijímají podporu a zlepšuje se tím jejich kvalita.

Druhá výzkumná podotázka zní: **Jakou podporu pro začínající učitele vnímají ředitelé ZŠ jako stěžejní?** Stěžejní podpora je dle ředitelů škol v uvádějícím učiteli. Rozhodně by tedy neměli podcenit výběr uvádějího učitele. Na malotřídních školách tato úloha často padne na ředitele. Pokud ale mohou zvolit někoho jiného, volí podle profesní kvality, ročníku, či předmětu, který učitel učí, a v neposlední řadě také podle toho, jaká je to osobnost. Uvádějíci učitel by měl být přátelský, ochotný pomoci a měl by si na začínajícího učitele udělat čas. Je totiž pro něj pravou rukou a rádcem, na kterého se může kdykoliv obrátit. Jako velmi důležitou vidí ředitelé rovněž oporu v celém pedagogickém kolektivu. Kolegové by měli pomáhat vytvářet přátelskou atmosféru, měli by být ochotní a komunikativní. Začínající učitel by měl mít jistotu, že se může na kohokoliv obrátit. Vhodné také je, aby navštěvoval výuku i u ostatních, nejen u svého uvádějího učitele a všichni si navzájem sdíleli rady a tipy do výuky.

7 DISKUZE, LIMITY VÝZKUMU A DOPORUČENÍ

Zajímavým zjištěním práce bylo, že někteří ředitelé mají negativní zkušenosti se začínajícími učiteli. Setkali se s tím, že tito začínající učitelé byli příliš sebevědomí, mysleli si, že vše zvládají a od ředitelů nepřijímali nabízenou pomoc a podporu. Výzkum, který by se zabýval tím, jak ředitelé základních škol nahlíží na začínající učitele, jsem nedohledala. Možná by tedy bylo zajímavé prozkoumat tuto oblast do hloubky. Mohlo by se například zjistit, jaké mají ředitelé zkušenosti se začínajícími učiteli, zda tento pohled na ně nějakým způsobem ovlivnil to, jak je podporují apod.

Ředitelky se shodly na tom, že uvádějí učitel je pro začínající učitele stěžejní podporou. Všechny ředitelky, které začínajícího učitele na své škole mají, uvádějího učitele přiřadily. Ostatní by také v případě, že by měly na škole začínajícího učitele, uvádějího učitele začínajícímu učiteli jako možnost podpory nabídly. Tuto možnost podpory braly jako samozřejmost. Výsledky jsou tedy v rozporu se šetřením SYPO (MŠMT, 2019), ze kterého vyplynulo, že až pětina začínajících učitelů zahazuje svou funkci bez uvádějího učitele. Musí se ale brát v potaz, že šetření SYPO bylo na rozdíl od mého výzkumu velmi rozsáhlé. Pozitivnější výsledky přineslo šetření Záleské et al. (2019), kde vyšlo najevo, že až 86,7 % ředitelů přiděluje začínajícím učitelům uvádějího učitele.

Další stěžejní podporou jsou kolegové ve škole. Ti by měli být začínajícímu učiteli oporou, pomáhat mu a vytvářet ve škole přátelské prostředí. Toto tvrzení je v souladu se zahraničním výzkumem Kellyho et al. (2019), který tvrdí, že přátelské vztahy na pracovišti pomáhají začínajícímu učiteli setrvat v profesi a rychleji se adaptovat.

Limitem výzkumu je podle mého názoru nízký počet dotazovaných ředitelů, to je ale zapříčiněno specifickým výzkumným souborem a kvalitativním designem práce, díky kterému jsem však mohla prozkoumat data do hloubky. Ředitelky škol jsou velmi zaneprázdňené a problémem bylo najít společný termín pro setkání. Oceňuji však jejich vstřícnost a ochotu se zúčastnit výzkumu.

Napadá mě, že jsem mohla oslovit paní ředitelky, které měly vypracovaný adaptační plán pro začínající učitele. Mohla bych tyto plány využít k přesnému popisu toho, co se v nich nachází.

Jako limit výzkumu vnímám také svou nezkušenost s výzkumem, jelikož se jedná o mou první práci takového charakteru. Kvalitativní výzkum byl tedy pro mě výzvou, jelikož jsem šla do terénu pouze se znalostmi výzkumu z literatury.

Na základě zjištění z tohoto výzkumu bych ráda **doporučila** všem začínajícím učitelům, aby byli pokorní, nebáli se na cokoliv zeptat, a především mysleli na to, že dokončení studia na vysoké škole není koncem, ale naopak začátkem jejich profesní učitelské dráhy.

Ředitelům základních škol bych doporučila, aby si vypracovali adaptační plán pro začínající učitele a vybrali vhodného uvádějícího učitele, který mu bude přínosem a oporou. Ředitelům bych také doporučila, aby mezi sebou sdíleli zkušenosti, materiály a dobré rady, které jim usnadní nejen práci se začínajícími učiteli.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala možnostmi podpory adaptace začínajícího učitele pohledem ředitele základní školy. Diplomová práce byla teoreticko-empirického charakteru. Teoretická část byla rozdělena na tři kapitoly. V první kapitole byly sumarizovány poznatky týkající se začínajícího učitele. Začátek profesní dráhy učitele se nazývá adaptační období a je pro začínajícího učitele zásadní. V tomto období se obvykle rozhodne, zda učitel na škole zůstane, či odejde. Potíže, které mohou v tomto období nastat, byly popsány ve druhé kapitole teoretické části. Ve třetí kapitole jsem nastínila některé z možností podpory, které mohou ředitelé základních škol využít k tomu, aby zajistili začínajícímu učiteli kvalitní nástup do profese.

V navazující empirické části bylo představeno kvalitativně orientované výzkumné šetření. Hlavním cílem empirické části práce bylo zjistit, jak ředitelé základních škol podporují adaptaci začínajících učitelů na základní škole. Dílčími cíli pak bylo zjistit, jak ředitelé základních škol nahlízejí na začínající učitele a odhalit, jakou možnost podpory pro začínající učitele vnímají ředitelé základních škol jako stěžejní. Metody, které jsem pro získání dat zvolila, byly dle mého názoru vhodné. Fokusová skupina přinesla mnoho dat, které byly následně ještě doplněny individuálními rozhovory s řediteli základních škol.

Získaná data a následná analýza přinesla odpovědi na výzkumné otázky. Ředitelé mají díky aktuálnosti tohoto tématu v dnešní době velký přehled o možnostech podpory pro začínající učitele. Toho, co začínající učitelé potřebují, je opravdu hodně, a tak by bylo vhodné sestavit adaptační plán. Začínající učitelé podporují především tím, že mu přidělí uvádějícího učitele. Začínajícím učitelům také nabízejí další vzdělávání a podporu především podle toho, co je ve škole aktuální a co potřebují. Ne všichni začínající učitelé však tuto pomoc přijímají. Není výjimkou, že začínající učitelé si po příchodu do školy myslí, že všechno znají a všechno ví a v očích ředitelů jsou kvůli tomu příliš sebevědomí a chybí jim pokora.

Diplomová práce přinesla zajímavá zjištění nejen pro ředitele základních škol, ale také pro začínající učitele. Díky této diplomové práci mohou ředitelé získat tipy na práci se začínajícími učiteli a začínající učitelé získat přehled o tom, co je ve škole čeká, v čem jim může být nabídnuta pomoc a jak mají komunikovat, aby byli součástí týmu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Brodská, M. (2019). Úvod. In E. Burdová, I. Hubená, J. Kopáčová, B. Kosová, L. Lisner, D. Matonoha ... B. Zmrzlík, *Začínající učitel* (s. 6–7). Praha: Národní institut pro další vzdělávání. Dostupné z https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20u%C4%8Ditel.pdf
- Beran, V., Brodská, M., Císařová, H., Hrkalová, J., Lisnerová, R., Nádvorník, V., ... Taufer, J. (2022). *Adaptační období začínajícího učitele: z pohledu vedení školy*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Ves_prirucka.pdf
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., ... Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf
- Fryzelková, J., Kociánová, K., Kuzníková, H., Müllerová, V., Plecháčková, R., & Ploužková, A. (2022). *Adaptační období začínajícího učitele: z pohledu začínajícího učitele*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z https://www.projektsypo.cz/dokumenty/ZU_prirucka.pdf
- Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, ... Ježek, S. (2018). *Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele. *Pedagogika*, 67(1), 4–26. <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.433>
- Juhaňák, L., Šmahelová, M., Záleská, K., & Trnková, K. (2018). *Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.

Dostupné z <https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Analyticka-zprava-studie-systemu-podpory-ZU-web.pdf>

Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.

Kadrmasová, J., Koubská, K., Sedláková, H., Šilhánková, H., & Tesařová, M. (2022). *Adaptační období začínajícího učitele: z pohledu uvádějícího učitele*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. Dostupné z https://www.projektsypo.cz/dokumenty/UU_prirucka.pdf

Keese, J., Waxman, H., Asadi, L., & Graham, M. (2022). Retention intention: Modeling the relationships between structures of preparation and support and novice teacher decisions to stay. *Teaching and Teacher Education, 110*, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103594>

Kelly, N., Cespedes, M., Clarà, M., & Danaher, P. A. (2019). Early career teachers' intentions to leave the profession: The complex relationships among preservice education, early career support, and job satisfaction. *Australian Journal of Teacher Education, 44*(3), 93–113. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2018v44n3.6>

Kopáčová, J. (2019). Uvádějící učitel jako důležitá součást podpory začínajícího učitele. In E. Burdová, I. Hubená, J. Kopáčová, B. Kosová, L. Lisner, D. Matonoha ... B. Zmrzlík, *Začínající učitel* (s. 53–54). Praha: Národní institut pro další vzdělávání. Dostupné z https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20u%C4%8Ditel.pdf

Lacina, L., Rozmahel, P., & Kominácká, J. (2016). *Příručka mentoringu: posilování mentorských kapacit pedagogů*. Brno: Barrister & Principal.

Lukášová, H. (2015). Možnosti práce s portfoliem učitele. In *Od začátečníka k mentorovi: (podpůrné strategie vzdělávání učitelů ve Zlínském regionu): studijní materiály k 16 modulům projektu Fondu vzdělávací politiky MŠMT* (s. 5–26). Zlín: Univerzita Tomáše Bati. Dostupné z <https://online.anyflip.com/wgrk/zsxr/mobile/#p=1>

Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitních studií.

Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.

Maršíková, M., & Jelen V. (2019). *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2019). *Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějíciho učitele*. Dostupné z <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/petina-ucitelu-zahajuje-praxi-bez-uvadejiciho-ucitele>

Národní institut pro další vzdělávání. (2018). *Newsletter SYPO* (Vol. 1.). Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z https://www.projektsypo.cz/dokumenty/newsletter_sypo_prosinec_2018.pdf

Národní pedagogický institut České republiky. (n.d.). *Podpora pro školy se začínajícími učiteli*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z <https://www.projektsypo.cz/pridejte-se/pro-skoly-se-zu.html#prirucky>

Národní pedagogický institut České republiky. (n.d.). *O projektu*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z <https://www.projektsypo.cz/o-nas/o-projektu.html>

Návrh zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2022). *Zákony pro lidi.cz*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/monitor/7367106.htm>

Píšová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407. <https://doi.org/10.14712/23362189.2016.353>

Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.

Prokop, D., & Dvořák, T. (2019). *Analýza výzev vzdělávání v České republice*. Praha: Eduzměna. Dostupné z <https://www.eduzmena.cz/src/Frontend/Files/FileExtend/source/file1629457367.pdf>

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63(4), 655–660. <https://doi.org/10.1079/PNS2004399>

Smetáčková, I., Štech, S., Viktorová, I., Martanová, V., Páchová, A., & Francová, V. (2020). *Učitelské vyhoření: proč vzniká a jak se proti němu bránit*. Praha: Portál.

Spilková, V. (2019). Podpora začínajících učitelů – Co mohou udělat učitelké fakulty pro dobrý profesní start a jaké základy by měly položit pro kvalitní celoživotní profesní rozvoj? In E. Burdová, I. Hubená, J. Kopáčová, B. Kosová, L. Lisner, D. Matonoha ... B. Zmrzlík, *Začínající učitel* (s. 8–12). Praha: Národní institut pro další vzdělávání.

Dostupné z

https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20u%C4%8Ditel.pdf

Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Brno: Masarykova univerzita.

Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Učitel naživo. (n.d.). *Kdo jsme*. Dostupné z <https://www.ucitelnazivo.cz/o-nas>

Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.

Vítečková, M. (2023). *Vývoj systému podpory pro začínající učitele: Intervence na operativní úrovni*. Praha: ČMOS PŠ. Dostupné z <https://skolskeodbory.cz/jak-zacinajicim-ucitelum-usnadnit-vstup-do-profese>

Wolf, P. (2022). *Platy učitelů od ledna 2023: tabulky, průměry a mediány*. Dostupné z <https://www.kupnisila.cz/platy-ucitelu/>

Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (2004). *Zákony pro lidi.cz*. Dostupné z <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Záleská, K., Juhaňák, L., Trnková, K., & Šmahelová, M. (2019). Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace*, 29(2), 149–171. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-149>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SYPO	Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů
NPI	Národní pedagogický institut
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
ZŠ	základní škola
MŠ	mateřská škola
ZU	začínající učitel
UU	uvádějící učitel
BOZP	Bezpečnost a ochrana zdraví při práci
PO	požární ochrana
ŠVP ZV	Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - cibulový model osobnosti učitele (Mareš, 2013).....	13
Obrázek 2 - platová tabulka na rok 2023 (Wolf, 2022).....	18
Obrázek 3 - potřeby začínajících učitelů (Newsletter SYPO, 2018).....	24
Obrázek 4 - přehled oblastí výzkumu	33

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Interview

Příloha P II: Ukázka z fokusové skupiny

Příloha P III: Informovaný souhlas

PŘÍLOHA P I: INTERVIEW

Jak dlouho působíte jako ředitelka na základní škole?

Tak je to druhý školní rok.

A máte zkušenosti se začínajícími učiteli?

Měla jsem každý rok vlastně ten první rok jsem měla začínající paní učitelku a teďka mám začínajícího pana učitele. Takže každý rok byl nějaký začínající.

Jak na vás působí začínající učitelé?

No byla jsem překvapená, protože jsem si myslela, že jako teďka mladí lidi jsou víc tak jako sebevědomí a takoví suverénnější, než jsme byli my, ale tady ti dva mě zrovna přesvědčili o opaku, že to tak není. Takže třeba ta kolegyňka, teďka už je na mateřské, u nás fakt se moc neohrála, chvílička, tak byla taková hodně ustrašená, hodně se jako bála, že něco udělá špatně, a jestli to jako dělá dobře, a taková jako i bych řekla, že rodiče toho zneužívali trošku, že si tak s ní jako kývali, kam potřebovali a ona se tak jako hledala. Tak jsme jí říkali, že si musí jako stanovit nějaké prostě mantinely i v té komunikaci s těmi rodiči, takže byla taková prostě bych řekla trošku submisivnější. Samozřejmě děti jí úplně milují na tom prvním stupni nebo milovali prostě, když tam byla, tak z ní byli nadšení. No a ten tělocvikář teďka co máme, tak je takový méně mluvný, no tak to je asi tím aj že je to chlap, jako že není úplně tak jako že by se otevřel a povídal si s náma. A tak ale je taky takový bych řekla trošku ze začátku byl takový plachý jsem si říkala, možná chlap, ten se do toho obuje, jako že bude, ale ten tahoun je právě ta jeho uvádějící učitelka, ta kolegyňka jeho tělocvikářka a ta prostě jede a on tak nějak jako při ní tak se učí no, takže jsou takoví spíš jako ustrašení no.

A proč si myslíte, že to tak je?

Já nevím, jestli mají strach, jakože to prostě, že mají pocit, že třeba to neumí, jakože nemají zkušenosti, že něco pokazí, nebo že...já nevím, prostě takový ten strach asi z neznámého ze začátku, nebo možná je to i třeba ten velký kolektiv jo, že se tak jakoby...že se před náma třeba tak neprosadí nebo neřekne třeba ten svůj názor, nebo já nevím, takový jakoby zakřiknutý, tichý mně to připadá, i na poradách nebo když se něco bavíme. A možná před dětma takový jako úplně není, že samozřejmě něco jiného je, když já přijdu na hospitaci, tak on je nervózní jo, je to takové jiné prostě, třeba děcka říkají, že se s nima normálně jako...že je fajn, tak já si myslím, že se to všechno poddá časem.

Co se vám vybaví, když řeknu možnosti podpory pro začínající učitele?

Tak jakým způsobem nebo jaké máme způsoby, jak ji můžeme pomáhat, co všechno pro ně můžeme udělat, asi to tak vidím, takže nějaké já nevím, co se týká zázemí ve škole je seznámit se vším, s pomůckama a tak dál, pak třeba trošku je seznámit s dětma, jako kdo jaké má třeba potíže tak, aby neměla úplně strach jako přijít do toho kolektivu těch dětí, takže trošičku tady toto, pak samozřejmě to úplně nejdůležitější: metody práce, jakým způsobem třeba, co se osvědčilo tomu uvádějícím učitelům třeba, s čím má dobré zkušenosti, tak může poradit, pomoci tomu začínajícímu, nevím co ještě tak jako zázemí, pomůcky, metody, formy práce, seznámit s dětmi, s kolegy.

Co si myslíte, že je z toho nejdůležitější?

Nejdůležitější...no, to bude asi individuální dost, ale tak určitě, aby ten učitel se cítil pevný v kramflecích v té výuce, takže já si myslím, že to gró je samozřejmě to učení, jako aby věděl, jak má prostě předstoupit před ty děcka, jak má vypadat asi ta hodina a že by jim

prostě ten začátek měl říct, co po nich asi bude chtít, co budou společně dělat, jako metody práce, aby věděl třeba, já nevím, tohle mi nefunguje tak zkusím tady tohle, aby nezůstal prostě bezradný. Já si myslím, že noční můra učitele je, že přijde do hodiny, tam se mu to totálně rozjede prostě, děcka budou na něho pokřikovat, nebudou dělat to co on po nich chce a on tam bezradně bude stát a nebude vědět, co s tím jo. Takže toto si myslím, že je úplně ta noční můra těch začínajících. Takže mu prostě poradit no, co v takových situacích dělat.

Vy jste říkala, že máte uvádějícího učitele. Podle čeho jste ho zvolila?

Zvolila jsem jí jednak proto, že mají stejnou aprobaci – tělocvik, tělocvik. To bylo samozřejmě zásadní, ale i je to už zkušená učitelka, která opravdu už má za sebou X let, kdy učí a vím, že jako má co předat tomu člověku, že opravdu...úplně jsem jako...zažila jsem ve škole, kde jsem učila, že uvádějícího učitele, nebo tenkrát tam neradi používali tento pojem, spíš jako říkali mentora, spíš se tam řešil jako jenom mentoring, tak třeba dělal kolega tělocvikář, kolegyni, která přišla učit na první stupeň a on že jako mentor. Takže jako kolegyně byla neustále u mě, protože chtěla ode mě vědět ty praktické rady, prostě „dívej, teď děcka mě udělaly toto, co mám s nima udělat? Nebo jak bys to dělala?“ a ten mentor, který prostě byl jinak aprobovaný jí jako moc nepomohl. Takže toto mě tam moc nesedělo jo, oni říkají že mentorovat může jako kdokoliv kohokoliv ale v té škole nebo aspoň u nás to tak moc nefungovalo no.

A jak by měl ten uvádějící učitel pracovat s těmi začínajícími učiteli?

No, tak určitě by měl být nakloněný tomu si dělat třeba vzájemné hospitace protože někdo je takový, že si chrání to svoje a nerad pouští do těch svých hodin, třeba ty kolegy, tak mi to teďka na to dost tlačíme, aby si chodili navzájem a viděli třeba na sobě co by mohli zlepšit, udělat jinak. Takže určitě věnovat mu ten čas, přijít se podívat do jeho hodiny, pomoci, poradit, odpoledne mu být k dispozici třeba, s přípravou pomoci na vyučování. Prostě takový jako člověk, který mu opravdu ten rok bude k ruce, kdy bude potřebovat, protože těžko jako pokud je to kolega, který si ten čas neudělá, že, tak to úplně postrádá smysl.

Vedete nějaké záznamy o této podpoře?

No máme adaptační plán začínajícího učitele, který podepisuju já, podepisuje to ten uvádějící učitel a ten začínající, takže tam je všechno jako by co by měli ty dvě strany prostě dodržovat při té spolupráci, ale je pravda, že jako takový záznam třeba práce, co spolu opravdu dělají za ten rok, nebo já nevím, jestli byli spolu sobě navzájem na hospitaci, nebo jestli prostě odpoledne měli nějakou konzultaci, tak to nemáme. Ale myslím si, že možná to inspekce jako bude chtít časem, jako nenašla jsem to jako povinný dokument, možná se mylím? No, ona má teprve vyjít ta vyhláška...no, ale logicky to chápu, jako jestliže mám nějaký plán, tak oni budou chtít vědět jakoby co se tam dělo ten rok, takže jako tomu rozumím.

PŘÍLOHA P2: UKÁZKA Z FOKUSOVÉ SKUPINY

Výzkumník: A co jste vy jako ředitelé zavedli za podpory pro své začínající učitele?

Ř2: To co tu jmenujem asi, toto víme. **Ř1:** A já jsem udělala teda plán a fakt na každý měsíc, a nejdříve byl přípravný a tam jsme se seznámili s těma dokumentama všema, bezpečnost a takové ty teoretické nějaké a pak jsme si dali plán na každý měsíc a úplně od začátku od čeho budeme postupovat, co ji ukážu jako první, jako druhé jo, teď už si to nepamatuju (smích), ale fakt od září, říjen, listopad...a pak jsem ji tam dala do plánu i komunikaci s rodiči, protože to mi připadá taky důležité. **Ř5:** Určitě, a to je těžké. **Ř1:** Ano a ona z toho měla strach, z třídních schůzek. Takže jsme si udělali takové předpřípravné jako kolo, tak jsem ji tam říkala, jak se komunikuje, čeho se má vyvarovat...protože s těmi rodiči ne každý...a ona zrovna třídu těch 17 a tam někteří ti rodiče problémoví, takže toto, na to ji připravit. **Ř5:** Ano, i tu kritiku třeba jak říct že, to je důležité taky umět to prostě podat, aby to nevyznělo jako kritika spíš. **Ř2:** My jsme se i domluvili, jako v malotřídce nás není mnoho, takže 12, když je potřeba někdo fakt učí 1, 2, někdo se více zaměřuje na 4, 5, takže za kýmkoliv může přijít, a hlavně při tom setkávání, prostě přichystá se, zeptá se „hele, můžeš přijít ke mně do hodiny?“ tak jako takhle, že si myslím, že se podporujem navzájem. **Ř1:** A taky kabinety jsme musely projít, protože fakt je důležité, aby věděla kde co je... **Ř5:** Ano, určitě. **Ř1:** jakou pomůcku, že a takové. **Ř5:** No mě tam teď přijde třeba jedna paní důchodkyně, protože jsem řešila tu učitelku, bude tam 14 dní, já nemám teda uvádějící učitelku, protože ona učila roky že, ale stejně jsem na ní viděla, že ona bude potřebovat tu pomoc neskutečně, i ten nový člověk, když přijde do toho kolektivu, protože ona neví, kde co je, ona neví, jak to chodí. Tak už jsem jí tam napsala, kdo jí co ukáže a říkám, když nebudeš vědět, přijď za mnou. Takže je důležité, aby i ten učitel, který přijde třeba z jiné školy, nemusí být začínající, takové věci věděl, na koho se má obrátit, aby mu to nebylo takové nepříjemné, aby se tam cítil dobře od začátku. **Ř1:** A ještě jsem ji tam dala možnost, protože my tak jsme zvyklí tady, že to děláme, ale samozřejmě nemůžu nutit, natáčet si hodiny. Jo, že z toho se dá taky hezky poznat jo, že si může sama v sobě udělat...nebo když bude chtít moji pomoc, jakože jsem její uvádějící učitelka, takže jí pomůžu s tím to rozebrat, neříkat jako negativa, ale spíš rezervy jenom a třeba pozitiva. No a jak jsme byli v tom gramotnosti pro život, tak já jsem jí dala vlastně všechno k těm gramotnostem a je to, existuje to i na online, teda tam jsou přímo hodiny jo, jsou tam pěkné hodiny a prostě to jsem jí nabídla s tím, že si to může procházet jo, že fakt jsou tam hodiny a jsou některé vydařené, některé ne. Ale z každých se dá poučit že, takže je to taky fajn. **Ř2:** Pak i nějaká knihovna že, taky nějaké postupy třeba, které jsou dobré. Hodně frontálek, ale nezkusily si třeba holky nějaké třeba jiné učení, skupinové nebo udělat si myšlenkovou mapu, insert nebo cokoliv, co se dá... **Ř1:** metody kritického myšlení... **Ř2:** třeba, taky jsou publikace, kde si může najít. **Ř3:** Já bych doporučila asi knížku od Čapka, ten Líný učitel, to se mi strašně líbilo, protože já mám pořád pocit, že i já třeba mám občas tendenci, že jsem takový otrok těch dětí, že by bylo dobré udělat hodiny, aby ten učitel byl jenom pozorovatel... **Ř1:** No však to jsou ty gramotnosti, a to my jsme právě tím prošli, že já už je pozoruju a musí pracovat děti. Je to těžké to připravit, ale parádní... **Ř6:** Je to parádní (ostatní přikyvuji). **Ř1:** Pak z toho máte strašně dobrý pocit, a to právě ta začínající učitelka ze školy neuměla, takže do toho

jsme ji museli nějak... **Ř6:** vpravit... **Ř1:** ano, vpravit, ale ještě to není. My jsme se to 3 roky učili jinak. **Ř2:** No jasně no. **Ř1:** Ty metody kritického myšlení k tomu mají hodně blízko, to je jasné, to já jsem uměla, ale přesto jsem neuměla učit tak, jak teď. Tam je to hodně o té kooperaci, ty aktivizující metody. **Ř2:** A ještě jako třída my hodně spolupracujeme s poradnami, pan P (anonymizováno) je teď úžasný, takže můžeme pozorovat i my tu třídu zase zvenku. Jak to vidím jinak zepředu, ale když on to vezme třeba celodenní program pro ně, tak pro začínajícího učitele je to myslím dobré pozorovat děti i jako sám se dívat, jak reagují na někoho jiného, proč mu to funguje, nefunguje. Takže i třeba z toho pohledu a je to zadarmo jo, jako fakt je dobrý, ten P (anonymizováno) je dobrý. Takže i tímto způsobem je dobré a ukazuje spoustu metod taky. **Ř1:** No a pak ještě si pamatuju že dvě takové oblasti které jsme, taky to mám v tom plánu, že jsme dělali NPP jako prevence šikany a podpůrná opatření, protože to je kapitola sama o sobě, takže to jsem ji do toho musela uvést. **Ř3:** A ještě třeba PLPP a všechny ty plány. **Ř6:** IVP, ten je těžký vytvořit. **Ř2:** Nebo máme děti na domácím vzdělávání, takže individuály taky a přezkoušení všechno no. **Ř1:** Pak byla další oblast ta klasifikace, čtvrtletní hodnocení. To absolutně neuměla napsat slovní hodnocení. **Ř2:** Nebo formativní hodnocení. **Ř6:** Strašně moc toho je. **Ř5:** To je fakt dobré ten plán si udělat a vyloženě podle toho jet. A vyhodnotit ho, co je ještě potřeba udělat a další návrhy. **Ř2:** Mentorské vedení. **Ř3:** Já vždycky říkám, ať mi pochválí každého žáka, a to je problém jsem pochopila, že oni ten neumí to, to... a já říkám pochval. Všechny pochval za něco.

PŘÍLOHA P3: INFORMOVANÝ SOUHLAS

Informovaný souhlas

Souhlasím s pořízením audionahrávky a následným zpracováním dat pro účely diplomové práce Dominiky Muchové na téma Možnosti podpory adaptace začínajícího učitele pohledem ředitele ZŠ.

Záznam z focus group bude následně přepsán se zachováním anonymity. Souhlasím s přímou citací některých částí rozhovoru v diplomové práci, a tudíž i zpřístupnění těchto citací na internetu v rámci diplomové práce.

.....

datum

.....

podpis respondenta

.....

podpis výzkumníka

Informovaný souhlas

Souhlasím s pořízením audionahrávky a následným zpracováním dat pro účely diplomové práce Dominiky Muchové na téma Možnosti podpory adaptace začínajícího učitele pohledem ředitele ZŠ.

Záznam z interview bude následně přepsán se zachováním anonymity. Souhlasím s přímou citací některých částí rozhovoru v diplomové práci, a tudíž i zpřístupnění těchto citací na internetu v rámci diplomové práce.

.....

datum

.....

podpis respondenta

.....

podpis výzkumníka