

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**  
**FILOZOFICKÁ FAKULTA**  
**KATEDRA SOCIOLOGIE, ANDRAGOGIKY A KULTURNÍ**  
**ANTROPOLOGIE**

**ADAPTAČNÍ PROCES UČITELŮ I. STUPNĚ ZÁKLADNÍ**  
**ŠKOLY V POČÁTKU PROFESNÍ DRÁHY**

Magisterská diplomová práce

Studijní program: Andragogika

**Autor:** Mgr. Bc. Veronika Bartálová

**Vedoucí práce:** doc. PhDr. Helena Kubátová, Ph.D.

Olomouc 2022

Prohlašuji, že jsem magisterskou diplomovou prací na téma „*Adaptační proces učitelů I. stupně základní školy v počátku profesní dráhy*“ vypracovala samostatně a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

V Olomouci dne 15. 3. 2022

Podpis .....

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Mgr. Bc. Veronika Bartálová
<b>Katedra:</b>	Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
<b>Studijní program:</b>	Andragogika
<b>Obor obhajoby práce:</b>	Andragogika
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. PhDr. Helena Kubátová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2022

<b>Název práce:</b>	Adaptační proces učitelů I. stupně základní školy v počátku profesní dráhy
<b>Anotace práce:</b>	<p>Stěžejní pasáž diplomové práce představuje kvalitativní výzkum zaměřený na analýzu zkušeností učitelů s procesem adaptace z období, kdy se sami považovali za začínající, cílem práce je tedy popsat zkušenosti učitelů I. stupně základní školy s jejich vlastním procesem adaptace.</p> <p>S využitím polostrukturovaných rozhovorů a metody zakotvené teorie práce odpovídá na výzkumnou otázku, jak učitelé I. stupně základní školy reflektují vlastní proces adaptace, a odhaluje, s jakými bariérami se respondentky na počátku své profesní dráhy setkaly.</p> <p>Za důležité výzkumné zjištění týkající se bariér adaptačního procesu učitelů v základní škole lze považovat jak problémovou komunikaci s rodiči, tak nepřipravenost na vedení školní dokumentace, což činí učitelům, kteří po studiu vysoké školy nastoupili do pracovního procesu, největší obtíže. O tomto problému hovoří také poznatky v teoretické části práce v pasáži týkající se činitelů ovlivňující adaptační proces. Klíčovými pojmy učitel a adaptační proces jsou v práci věnovány samostatné kapitoly, a to tak, aby oba tyto odborné termíny byly objasněny v souladu s uvedenou teoretickou koncepcí výzkumu.</p> <p>Výsledky výzkumu mohou být užitečné především ředitelům škol, kteří se na jejich základě mají možnost zamyslet, jak lze průběh adaptačního</p>

	období svým začínajícím učitelům usnadnit a jejich práci učinit co nejvíce efektivní.
<b>Klíčová slova:</b>	Začínající učitel, adaptační proces, problémy začínajících učitelů, profesní dráha učitele
<b>Title of Thesis:</b>	Adaptation Process of the 1st Stage Basic Education Teachers in the Beginning of Professional Carrer
<b>Annotation:</b>	<p>The main part of diploma thesis is based on qualitative research focused on analysis of teachers experiences of adaptation process during initial phase of their teaching. By using methods of semi-structured interview and the Grounded Theory method thesis presents an answer to a research question of how primary schools teachers reflects their adaptation process, thesis reveals the barriers of female-teacher respondents had to face at the beginning of their carrier.</p> <p>The significant findings of research in adaptation process of beginning primary school teachers, are problematic communication with parents of students and unpreparedness for school documentation maintenance. These issues are also mentioned in theoretical part of thesis in section with factors affecting adaptation process. Thesis deals with two key concepts: teacher and adaptation process in separate chapters for proper understanding by theoretical concept of research.</p> <p>The results of research might be useful especially for school principals who can use these conclusions for better establishing beginning teachers and make their work effort more effective during their adaptation process.</p>
<b>Keywords:</b>	Beginning teacher, adaptation process, beginning teachers issues, teacher
<b>Názvy příloh vázaných v práci:</b>	Příloha 1 Scénář polostrukturovaného rozhovoru, příloha 2 Tabulka respondentů, příloha 3 Ukázka přepisu rozhovoru s respondentkou R7 včetně jeho otevřeného kódování
<b>Počet literatury a zdrojů:</b>	86
<b>Rozsah práce:</b>	83 s. (151 240 znaků s mezerami)

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>6</b>
<b>1 UČITEL.....</b>	<b>9</b>
1.1 Profese učitele .....	9
1.2 Učitel I. stupně základní školy .....	13
1.3 Začínající učitel .....	16
1.4 Profesní dráha učitele .....	18
<b>2 ADAPTAČNÍ PROCES.....</b>	<b>21</b>
2.1 Adaptace nového pracovníka.....	21
2.2 Specifika adaptace učitele I. stupně základní školy .....	24
2.3 Činitelé ovlivňující adaptaci učitele I. stupně v základní škole .....	27
<b>3 KVALITATIVNÍ VÝZKUM ZAMĚŘENÝ NA ADAPTAČNÍ PROCES</b>	
<b>UČITELŮ I. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY V POČÁTKU PROFESNÍ DRÁHY..</b>	<b>30</b>
3.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky .....	30
3.2 Polostrukturovaný rozhovor jako výzkumný nástroj .....	31
3.3 Vytváření vzorku případů .....	35
3.4 Analýza dat .....	36
3.5 Interpretace dat.....	39
3.5.1 Příčinné podmínky .....	40
3.5.2 Jev .....	45
3.5.3 Kontext.....	50
3.5.4 Intervenující podmínky.....	52
3.5.5 Strategie jednání a interakce.....	57
3.5.6 Následky.....	61
3.6 Diskuse k práci .....	68
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>72</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ .....</b>	<b>75</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>82</b>

# ÚVOD

Ke klíčovým otázkám ztotožnění se s rolí učitele patří nepochybně úspěšný vstup do profese. První měsíce ve škole potřebují nezkušení učitelé pomoc ve všech pracovních povinnostech, které jsou pro již roky učící pedagogy samozřejmostí. V tomto období dochází k profesní socializaci a seznamování se s kulturou a klimatem školy, ve které učitel zahájil svoji profesní dráhu.

Začínající učitelé teprve zjišťují, jak mohou poznatky získané při vysokoškolském studiu využít ve skutečné praxi, která je přirozeně provázána specifickými problémy, mezi které lze bezpochyby zařadit třeba právě odlišné představy od následné reality, neukázněné chování žáků související s jejich zvyšující se agresivitou, problematickou komunikaci s rodiči či ostatními pedagogy. V tomto období adaptace na role učitele mohou pracovníci dokonce hovořit podle Loevingerové (1976) o obavách o přežití, z čehož se odvíjí jejich další kariérní vývoj, který v důsledku nepříznivého adaptačního procesu může mít za následek až odchod z profese, který Píšová s Hanušovou (2016) považují za celosvětový problém známý pod názvem drop-out. Tento fakt vnímal již Dvořák, a to společně se stárnutím pedagogů, jako problém, který může narušit koncepci českého kurikula a vzdělanosti (Dvořák et al., 2011).

Adaptační období učitele lze považovat za etapu pracovního života, která silně ovlivní každého začínajícího učitele. Podílí se na jeho pracovní spokojenosti i výkonnosti. Významnost tohoto procesu dokládá i množství výzkumů zabývajících se touto problematikou (Vítečková & Gadušová, 2014; Píšová, 2013; Juklová, 2013; Lazarová, 2010; Dytrtová & Krhutová, 2009). Již v roce 1996 zjistili Kalhous a Horák dotazníkovým šetřením, že pouze 65 % začínajících učitelů mělo svého uvádějího učitele, načež Lazarová (2010) konstatuje, že školy uskutečňují kolegiální podporu, avšak neformálně, tedy spíše spontánně a intuitivně, a to v souvislosti s aktuálními potřebami

začínajících učitelů. Velmi rozsáhlé šetření v českých školách provedla také Hanušová a kol. (2017), která se zaměřila právě na profesní socializaci začínajících učitelů. V jejím výzkumu vyšlo najevo, že pouze 65 % dotazovaných učitelů zamýšlí zůstat i nadále ve stávající škole, což souvisí se stále diskutovanějším fenoménem odchodu učitelů ze škol. A právě efektivní podpora profesionálního rozvoje učitelů zaměřená na jejich potřeby v jejich adaptačním období může odchod začínajících učitelů ze školství omezit. Dokonce Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (MŠMT, 2014, s. 28) měla tendenci posílit další vzdělávání a metodickou podporu učitelů za účelem zvyšování kvality vlastní práce mj. prostřednictvím spolupráce každého začínajícího učitele s uvádějícím učitelem, který má mentorské dovednosti. Hodnocení zaměřené na naplňování Strategie 2020 (MŠMT, 2020, s. 35) však ukázalo, že ačkoliv je v řadě škol zavedena pomoc uvádějícího učitele, nejedná se o systémové opatření, nýbrž o vlastní iniciativu jednotlivých škol. V aktuální Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (MŠMT, 2020, s. 54) se tvrdí, že bude vypracován ucelený systém uvádění do profese, jehož součástí bude také jasně definované adaptační období i intenzivní mentorská podpora včetně vyhodnocování postupu adaptace.

Poskytnutí podpory nově přijatému učiteli je jistě jedním z kritérií zajištění kvality jeho práce, která může mít vliv nejen na dosahování lepších vzdělávacích výsledků žáků, ale také na další profesní vzdělávání a rozvoj začínajícího učitele. V diplomové práci se proto zabývám podstatou adaptačního procesu nově příchozích učitelů a vymezením jejich profese v základních školách. Hlavním cílem práce je popsat zkušenosti učitelů I. stupně s jejich vlastním procesem adaptace. Nejdříve v textu při specifikaci samotného pojmu učitel odkazuji na definice různých odborníků, zajímám se také o etickou stránku této profese v souvislosti s profesními kompetencemi a pedagogickou kvalifikací, následně konkretizuji funkce a požadavky kladené

na učitele vyučující na I. stupni v základní škole. Dále v práci vysvětluji odborný termín začínající učitel, a to s odkazem jak na legislativu, tak české i zahraniční pedagogy a jiné odborníky, kteří se již ve svých výzkumech zabývali délkou praxe začínajících učitelů. V teoretické části práce také uvádím a popisuji vývojové fáze profesní dráhy učitele. Vzhledem k názvu diplomové práce se dále věnuji otázce, co obnáší adaptace nového pracovníka a jaká specifika jsou přisuzována konkrétně adaptaci učitele I. stupně základní školy. V této části se může čtenář dočíst o činitelích, kteří jeho adaptaci ovlivňují.

V části práce týkající se kvalitativního výzkumu zaměřeného na adaptační proces učitelů I. stupně základní školy se zpočátku věnuji metodologii výzkumu. Prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů jsem zjišťovala, jak učitelé I. stupně základní školy reflektují vlastní proces adaptace, což bylo zároveň hlavní výzkumnou otázkou, která je v práci dále členěna na otázky dílčí, které se týkají retrospektivně pojaté vlastní charakteristiky jakožto začínajícího učitele, doby trvání vlastního adaptačního období, osob spolupracujících s respondentkami a ovlivnění kariéry dotazovaných tímto obdobím. Abych mohla na výzkumné otázky odpovědět a získaná data tak interpretovat, musela jsem provést jejich analýzu. Postupovala jsem podle návodu Strausse a Corbinové (1999), který v práci také detailně popisují.



# 1 UČITEL

Výběr budoucího povolání je jedním z klíčových rozhodnutí člověka, které výrazně ovlivní jeho budoucí život. V minulosti by do výčtu ctihodných povolání byla bezpochybně zařazena profese učitele, která se v souvislosti se změnami podmínek práce, nároky kladenými na učitelství i změnami života dospělých a dětí ve společnosti, mění. Profese učitele je však i nadále vnímána především jako poslání, jehož prostřednictvím dávají učitelé možnost svým žákům smysluplně strávit čas nejen ve škole, ale i mimo tuto instituci.

## 1.1 Profese učitele

V úvodu řešené problematiky učitelské profese je zapotřebí specifikovat základní pojem, kterým je výraz učitel. Na první pohled by se mohlo zdát, že pojem učitel je natolik zřejmý, což může být důvodem, proč není tento klíčový pojem v odborné literatuře výslovně definován. Výjimku představuje pedagogický slovník, kde je učitel chápán jako *„jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 261).“* Mezinárodní tým expertů OECD klade důraz na vzdělávací dokumenty, učitele vymezuje jako *„osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty zapsané o vzdělávacích institucích (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, s. 309).“* Stejně jako Průcha, Walterová a Mareš, také autoři Výkladového slovníku z pedagogiky zdůrazňují kvalifikaci a dále učitele charakterizují jako *„předavatele kultury lidstva a tradic i hodnot a sociokulturního prostředí mladším generacím,“* který *„řídí učební činnosti a využívá vlastní strategie výuky v souladu s cíli výchovně-*

*vzdělávacího procesu a svého osobního pojetí tohoto procesu (Kolář et al., 2012, s. 156).“ V této definici je již patrná vlastní životní orientace každého učitele a předávání jeho osobních zkušeností a přesvědčení, které se pak odráží ve výchově a vzdělávání jeho žáků. Na takové rozvíjení duchovních hodnot poukazuje také Koťa (2011, s. 15), který uvádí, že „smyslem učitelství je především účast na předávání kulturního dědictví z jedné generace na druhou a uvádění nových generací do světa dospělých.“ Sociální přístup k učitelské profesi charakterizuje i Vašutová (2004, s. 16), podle ní je učitel ten, „kdo udržuje sociální smír, kulturu a hodnoty, má smysl pro všeobecnou slušnost, solidaritu, smysl pro následky svého jednání ve prospěch druhého člověka. Je zřejmé, že tato pedagožka považuje empatii a zodpovědnost za podstatné kvality poslání učitelů. Na důležitost etické dimenze učitelské profese jakožto zároveň pomáhající profese, tedy takové, v níž má podle Obsta (2009, s. 100) zvláštní význam pečující lidský vztah, poukazuje Helus (2012), který charakterizuje učitelskou profesi jako jednu z antropologicky základních služeb člověku. Etika se odráží také v charakteristice učitelského poslání Podlahové (2012, s. 11), která o něm hovoří jako o něčem víc, než je povolání (profese). Tak uvažuje podle přesvědčení, že „že učitelství je činnost vznešená a blahodárná, provozovaná zvláště eticky disponovanými jedinci třeba až po hranici sebeobětování.“ Je však nutno dodat, že etická pravidla českým učitelům nebyla exaktně stanovena, neexistuje etický kodex učitelů, jako tomu je u jiných profesí, např. u lékařů, právníků či novinářů, každý učitel by měl však přirozeně zásady etického chování dodržovat.*

S etickými pravidly souvisí postavení člověka na společenském žebříčku a s ním pak přidělená patřičná role, o které Koťa (2001, s. 161) hovoří jako o „souboru očekávaného a společensky normovaného chování.“ Současná společnost klade na roli učitele vysoké nároky. Učitel by měl být jednak všeobecně vzdělaný, vysoce odborně vzdělaný, ochoten vzdělávat se i nadále, ale především má disponovat profesními kompetencemi, které jsou v dnešní době

hojně diskutovány. Pedagogický slovník je definuje jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání* (2003, s. 103)“. Ve vymezení profesionálních kompetencí Spilkovou (2004, s. 25) jakožto komplexní schopnosti či způsobilosti k úspěšnému vykonávání profese jsou dále specifikovány *znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobní charakteristiky*. Rozsáhlejší formulaci předkládá Vašutová (2004, s. 92), která vnímá profesní kompetence jako profesní kvality vztahující se k celému rozsahu výkonu profese, specifikuje *znalosti, dovednosti, zkušenosti, postoje a osobní předpoklady, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně, jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích*. Tato pedagožka uvádí následující složky profesní kompetence: kompetence oborově předmětová, didaktická a psychodidaktická, pedagogická, diagnostická a intervenční, kompetence sociální, psychosociální a komunikativní, dále manažerská a normativní a v neposlední řadě kompetence profesně a osobnostně kultivující. Podlahová (2012, s. 13) pedagogické kompetence rozvíjí, začleňuje do nich např. interpersonální vztahy, strategie výuky včetně motivace, rozvíjení osobností včetně respektování věkových a intelektuálních zvláštností, transformace nových vědních poznatků do kurikula, užívání aktivizujících metod ve výuce, aplikování informačních technologií, tvorbu materiálů pro výuku. Zahraniční odbornice Cosarba a Henrietta (2021) považují pro výkon učitelské profese nutnost disponování třemi specifickými dovednostmi, kterými jsou odborná způsobilost zahrnující komunikativní kompetenci nutnou nejen pro práci se třídou, dále kompetenci udržovat pozitivní vztahy se svými nadřízenými i se svými žáky a v neposlední řadě je nutná kompetence k rozvoji dobrých vztahů s celou skupinou žáků. Pedagogické kompetence, sociální, osobní, profesionální a pedagogické zmiňují také Dewi, Arafat a Mulyadi (2020), a to v souvislosti s kvalitou učitelů, kteří jsou hlavním klíčem k úspěšné výuce

a učení ve školách. Také zahraniční pedagožka Jan (2017, s. 50) hovoří o inspirativních a informovaných učitelích jakožto zprostředkovatelích úspěchů žáků, proto klade důraz na podporu učitelů začátečníků zkušenými učiteli.

Pro výkon profese učitele však nestačí disponovat profesními kompetencemi, zákon o pedagogických pracovnících stanovuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka, kterými jsou plná způsobilost k právním úkonům, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, prokázaná znalost českého jazyka a odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost (ČR, 2021). Odbornou kvalifikaci vystihují v souvislosti s pracovní místem autoři Akademického slovníku. Kvalifikaci popisují jako „*souhrn odborných vědomostí, schopností, návyků a zkušeností (získaných něj. přípravou) potřebných k výkonu urč. složité práce (Buchtelová et al., 1998, s. 441)*“. Podobně kvalifikaci definují andragogové, kteří jí rozumějí „*formální výstup procesu hodnocení a uznání, který je obdržen, pokud kompetentní orgán určí, že jedinec dosáhl učebních výsledků, jež odpovídají daným standardům. Kvalifikace bezprostředně souvisí s odbornou profesní přípravou a tvoří jedincem osvojenou soustavu schopností, vědomostí, dovedností, postojů, pracovník návyků atd., která je potřebná k získání oficiální způsobilosti k výkonu určité činnosti (povolání, funkce) (Průcha & Veteška, 2014, str. 167)*“. Z uvedených definic je patrné, že pro získání kvalifikace a následný kvalitní pracovní výkon je v první řadě nutné vzdělání. Také Urbánek (2018) potvrzuje vliv formální kvalifikovanosti učitelů nejen na kvalitu výuky, ale také na obecný respekt k práci učitele jako profesionála.

V souvislosti s pojmem pedagogická kvalifikace operuje Průcha (2002, s. 31–32) s pojmem pedagogická způsobilost, kterou učitel nenabude pouze pedagogickým studiem, ale je dána také tím, jak je daný pracovník osobnostně vybaven pro vykonávání činnosti učitele. Pro výkon profese učitele je tedy nutné splňovat nejen formální náležitosti, ale je zapotřebí mít i osobnostní předpoklady.

## 1.2 Učitel I. stupně základní školy

Ačkoliv škola je jeden z nejčtetnějších pojmů skloňovaných ve všech jazycích, na skutečnost, že její specifické vymezení není k nalezení v základních pedagogických dokumentech, odkazuje např. Průcha (2017, s. 89). Zpravidla je školou rozuměna společenská instituce, jejíž primární funkcí je poskytování vzdělání žákům v organizovaných formách podle konkrétních věkových úrovní a dle stanovených vzdělávacích programů (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 238). V prostředí školy tedy stráví každý člověk znatelnou část svého života, a tak je nesporné, že kromě rodiny se na vývoji a rozvoji lidského jedince podílí právě tato instituce, potažmo pedagogové v ní pracující. Obvykle je pojmem škola chápána škola základní, mající velkou úlohu v socializaci dítěte, o níž Průcha (2015) hovoří jako o „*zespolečenšťování*“, čímž má na mysli přizpůsobování se příslušné společnosti jak vlivem výchovy, tak vlivem spontánní nápodoby. Mareš (2003, s. 33) rozlišuje školu z několika hledisek, podle stupně vzdělávání ji člení na školu vysokou, neuniverzitní vysokou, vyšší odbornou, střední a základní, přičemž pro základní školu používají odborníci také termín primární. Pro tuto práci je stěžejní právě škola základní, vzdělávání v ní je povinné od šesti let věku dítěte a člení se do dvou obsahově, organizačně i didakticky navazujících stupňů. První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem, druhý stupeň pak zahrnuje ročník šestý až devátý.

Učitel vyučující na prvním stupni zpravidla řídí učební činnosti žáků jedné třídy, a to ve většině vyučovaných předmětech, což znamená, že musí na určité úrovni disponovat znalostmi konkrétních předmětů. Pedagožky Tomková a Spilková (2019, s. 13) tvrdí, že je na učitele primární školy kladen požadavek zprostředkovávat základy celistvého obrazu světa odpovídající vnímání a myšlení dětí v daném věkovém období. Jedná se o integraci obsahu vzdělávání, který prolíná různými předměty, odborně se pro toto propojování

učiva vžil termín mezipředmětové vztahy, závazné školní dokumenty používají pojem průřezová témata (MŠMT, 2017). Třídní učitel je tedy pověřen vyučováním konkrétní třídy a jejím vedením, a to jak administrativně všeobecně, tak zodpovědností přímo za třídní dokumentaci, na základě čehož je nazýván učitelem třídním. Tato skutečnost ukládá učiteli zvýšenou odpovědnost za žáky, a zvláště na prvním stupni odpovědnost za jejich rozvoj. Třídní učitel dále komunikuje s rodiči, řeší vyučovací i výchovné problémy, pečuje o příznivé třídní klima, koordinuje práci ostatních učitelů s jeho třídou a organizuje společné aktivity žáků ve třídě (Kolář et al., 2012, s. 156). Zvláště komunikace s rodiči nejen v rámci organizace třídních schůzek může být specificky náročná vzhledem k různorodým názorům rodičů a jejich vzdělanostní i sociální úrovni. Podle Vašutové (2004, s. 39) zahrnuje pedagogická práce vysoce odborné činnosti a výkony, mezi které řadí diagnostikování výchovných a vzdělávacích potřeb žáků, analyzování a posuzování podmínek výchovy a vzdělávání v širším společenském kontextu, projektování kurikula i výuky, řízení procesů učení s ohledem na individualitu žáků, hodnocení výsledků učení, utváření hodnotového systému včetně řešení výchovných situací a problémů a v neposlední řadě také sebehodnocení a sebevzdělávání. Je patrné, že všechny tyto činnosti vykonává také třídní učitel. Podlahová (2004, s. 137–139) doporučuje, že roli třídního učitele by měl zastávat zkušený pedagog, což není vždy případ začínajícího učitele. Tato pedagožka s nadsázkou hovoří o funkcích třídního učitele v souvislosti s dalšími povoláními, třídního učitele považuje za ředitele činností třídy, o kterých rozhoduje, za manažera rozhodujícího společně se třídou, za úředníka, který přijímá omluvenky žáků, kontroluje docházku, vyplňuje třídní knihu, třídní výkaz, připravuje zprávy pro jednání pedagogické rady, píše vysvědčení, jedná s dalšími lidmi při organizování školních akcí. Jako soudce pak třídní učitel řeší porušování školního řádu, navrhuje tresty a další opatření, jako vychovatel představuje vzor v chování,

jako psycholog zná psychický vývoj dítěte a rozpoznává pohnutky jednání žáka, která zároveň ovlivňuje. Ve výčtu funkcí třídního učitele Podlahové nechybí ani sociolog, náhradní rodič, přítel či poradce. Psycholožky Gillernová a Horáková Hoskovcová (2012) nahlíží na činnosti učitele ze sociálněpsychologického úhlu pohledu, dodávají, že všechny činnosti učitele jsou doprovázeny sítí vztahů, která je velmi rozsáhlá, složitá a charakteristická intenzitou a dlouhodobostí setrvání v těchto vztazích. Konkrétně hovoří o tom, že učitel vystupuje v interakci s žáky, učiteli, školní třídou, vstupuje do vztahů se svými kolegy i dalšími pracovníky školy a v neposlední řadě také rozvíjí vztahy s rodiči žáků.

Je zřejmé, že učitel prvního stupně musí disponovat odbornými dovednostmi, jako je např. orientace v učebních dokumentech nebo úprava obsahu učiva podle aktuálních potřeb, odbornými znalostmi, mezi které patří např. vzdělávání dětí s vývojovými poruchami učení a také obecnými dovednostmi prolínajícími napříč různými profesemi, např. počítačovou či numerickou způsobilostí. Tyto odborné i obecné znalosti a dovednosti jsou v otevřené databázi povolání považovány za kompetenční požadavky k výkonu povolání učitele prvního stupně základní školy, a dále mezi ně patří digitální kompetence nutné pro používání informačních a komunikačních technologií a digitálních médií k plnění pracovních úkolů, měkké kompetence jakožto požadavky potřebné pro kvalitní výkon práce závislé na schopnostech člověka, např. efektivní komunikace, řešení problémů či samostatnost (MPSV ČR, 2017).

Žáci na prvním stupni jsou na učiteli citově závislí, představuje pro ně sociální vzor, významnou autoritu, ovlivňuje vytváření pozitivního klimatu ve třídě, učí žáky vzájemnému respektu a toleranci, a proto je nutné, aby kromě obecně pedagogických kvalit byl zdatný také v oblasti sociálně vztahové. Na potřebu emoční inteligence, intelektu, představitosti a citlivosti upozorňují pedagožky Carden a Bower (2018, s. 8) citujíc Richardse

(2014, s. 14), jehož požadavky na vyučování dále doplňují o flexibilitu, energii, nadšení, čestnost a přizpůsobivost, která je důležitá nejen u učitele vyučujícím na prvním stupni základní školy.

### 1.3 Začínající učitel

Na otázku, kdo je začínající učitel, existuje jen zdánlivě jednoduchá odpověď. Mohlo by se říct, že se jedná o člověka, který právě započal své pracovní zkušenosti, a teoretické znalosti získané vysokoškolským studiem tak začíná uplatňovat v praxi, jejíž počátek je obdobím konfrontace představ a očekávání s realitou, které dle Šimoníka (1995, s. 9) trvá první školní rok učitelova pedagogického působení. Podle tohoto pedagoga získává mladý začínající učitel potřebný vhled do fungování školy, upřesňuje si náplň své učitelské profese a osvojuje si základní didaktické dovednosti. Šimoník také dodává, že nástup učitelů do praxe je oproti jiným profesím specifický v tom, že se od začínajícího učitele vyžaduje od počátku plnění veškerých povinností bez postupného zvyšování náročnosti úkolů.

Také Podlahová (2004, s. 14) zdůrazňuje vykonávání povinností začínajícím učitelem v plné šíři, ačkoliv se jedná o člověka mladého, nezkušeného, nezralého, neovládajícího dosud všechny pracovní techniky a postupy. Proto je nutná systematická rada a pomoc. Zároveň může být podle Podlahové vnímán začínající učitel jako perspektivní, nadějný, nadšený. Časové období začátečnictví však tato pedagožka značně rozšířila, stanovuje ho na prvních pět let profesní praxe.

Z pohledu legislativního lze považovat začínajícího učitele do dvou let započítané praxe, jak předkládá stupnice platových tarifů (ČR, 2021). Také původní plán kariérního systému vnímal začínajícího učitele od čerstvého absolventa po dobu následujících dvou let (MŠMT, 2018).



Lukas (2009, s. 129) předpokládá, že právě ředitelé zastávají důležitou roli v samotném vývoji učitele, především začínajícím učitelům mohou pomáhat ve zvládnání jejich nové role. V návaznosti právě Vítečková (2018, s. 27) považuje za začínajícího učitele toho, komu je poskytována podpora vedením školy, nebo v případě neexistence podpory, toho, kdo se adaptuje na nové prostředí, a to první rok praxe. Další období pak označuje za období stabilizace, ukotvení v profesi. Také Hubermanův model hovoří o období stabilizace, konsolidace didaktického repertoáru, avšak až po uplynutí prvních třech let, která jsou nazývána obdobím objevování (Huberman, Grounauer, & Marti, 1993).

Jako nejvýstižnější charakteristika se jeví slova Chudého a Neumeistera (2014, s. 27), kteří za začínajícího učitele považují učitele, který *„disponuje základními pedagogickými znalostmi, učí se nové edukační postupy, objektivně hodnotí své strategie výchovné činnosti, modifikuje je na základě praktických zkušeností, rad kolegů a sebereflexe své činnosti. Vytvoří si svůj subjektivní konstrukt výchovné činnosti, který se podřizuje míře dosažených pedagogických kompetencí a je reflektovaný žáky.“*

Délka začátečnického období učitele není v české literatuře ani v legislativě vymezeno, což je patrné z mnoha výzkumů zabývajících se touto problematikou. Např. Záleská, Juhaňák, Trnková a Šmahelová (2019, s. 157) ve výzkumu zaměřeném na uvádění začínajících učitelů komunikovali s respondenty do jednoho roku praxe. Začínající učitelé do tří let praxe reflektovali své profesní přesvědčení ve výzkumném šetření Ševčíkové a Plischke (2020). Ještě větší časový rozsah při zkoumání identity začínajících učitelů upřednostnila Juklová (2013), která rozřadila začínající učitele do třech období, a to s praxí do jednoho roku, s praxí do tří let a se zkušenostmi od tří do pěti až šesti let. Stejně tak zahraniční výzkumy se v délce praxe začínajících učitelů jako respondentů odlišují. Melnick a Meister (2008) považují za začínající učitele ty, kteří ještě nedosáhli tříletých zkušeností, Schmidt et al. (2017) pak zapojili do

deníkové studie začínající učitele až do čtyř let jejich profesních zkušeností. Britský pojem *newly qualified teachers* označuje začínajícího učitele, který splnil teoretickou přípravu pro tuto profesi, ale nemá prozatím ukončen jeden rok praxe (Department for Education, 2018). České školství by se mohlo nechat inspirovat podporou začínajících učitelů právě ve Velké Británii, která má dokonce vymezeny aktéry, kteří napomáhají začínajícímu učiteli v jeho začátcích kariéry. Těmi jsou především externí tutor, profesní tutor a mentor (Dixie & Bell, 2012, s. 153–156). Podpora začínajících učitelů označovaná jako mentorství může mít podle Johnsonové, Bergové a Donaldsonové (2005, s. 89) vliv na udržení nových učitelů, důležitá je tedy nejen častá komunikace s ředitelem či jinými nadřízenými, ale také s kolegou, který je začínajícímu učiteli nápomocen. Méně frekventovaná fluktuace učitelů je tak jistě pozitivní faktor pro kvalitu vzdělávání, proto je důležité, aby se začínajícímu učiteli v období osvojování si profesních dovedností dostalo náležité podpory. Jak ostatně píše Průcha (2002, s. 26), první rok je nejdůležitější pro utváření profesních dovedností učitele stejně tak jako pro adaptaci na pracovní úkoly i podmínky, v nichž je vykonává.

#### **1.4 Profesní dráha učitele**

Profesnímu vstupu mladého člověka do pracovního života předchází výběr samotného povolání, v případě profese učitele pak zároveň absolvování profesní přípravy prostřednictvím vysokoškolského studia. Začátek výkonu povolání, tedy etapa profesního startu označovaná termínem začínající učitel, je charakteristická zpravidla třemi druhy rozporů, a to rozporem mezi znalostmi a zkušenostmi pracovníka, rozporem mezi osobními aspiracemi pracovníka a zájmy organizace, rozporem mezi aktuálním postavením pracovníka a hodnocením perspektivy, která se před ním otevírá (Alan, 1989,

s. 226–227). V případě překonání těchto konfliktů a setrvání v učitelské profesi se učitel ve svých pracovních činnostech zdokonaluje, začíná jeho profesní dráha zahrnující několik fází profesního rozvoje.

Při popisu profesní dráhy učitele Alan (1989, in Průcha, 2017, s. 202) poměrně schematicky typizuje vývojové etapy, avšak bez specifikování podmínek přechodu do dalšího vývojového stádia i bez ohledu na individualitu učitele. Při identifikaci jednotlivých stádií profesní dráhy navazuje po etapě volby učitelské profese, což je zároveň motivací ke studiu učitelství, a etapě profesního startu náležící učitelé začátečníkovi, obdobím profesní adaptace trvajícím první roky výkonu povolání a následně profesním vzestupem označovaným za kariéru, obdobím profesní stabilizace, kdy je již učitel nazýván zkušeným učitelem, učitelem expertem. Poslední fáze je popsána jako profesní vyhasínání zakončené vyhořením. Průcha (2017, s. 226) ve fázi vyhasínání hovoří o změně hodnot projevující se u učitelů profesionálů. Jedná se o zvýšenou orientaci na výši výdělků ve vztahu k budoucímu důchodu, zájem o pracovní podmínky v souvislosti s hodnotami zdraví a životní pohodou a také zájem o dobrý pracovní kolektiv a interpersonální vztahy. Podobně vymezil vývojové úrovně učitele Long již v roce 1999, a to s orientací na dispoziční a situační faktory. První etapu označuje jako počátek učitelské kariéry, plné nadšení a objevování, v níž dochází k vyrovnávání se s rozdílem mezi představami a realitou procesu výuky. Tento konflikt nazývá šokem z reality. Ve druhé fázi, označované jako stabilizace, učitel zvládá rutinní záležitosti, vytváří si vlastní styl výuky a vůbec profesní identitu. Pokud učitel stabilizaci nezvládne, obvykle tuto profesi opouští. Ve třetí fázi experimentování si učitel již vytváří nové postupy, mění svůj vyučovací styl a klade si vyšší cíle. Pokud se jeho ambice nenaplní, přichází fáze čtvrtá, přehodnocování dosavadních snah a rezignace na inovativní přístup, žáky učí rutinně. Pátá fáze může být charakteristická vyrovnaností a zklidněním učitele, který již neprojevuje dřívější ambice

a vyrovnal se s pocitem nedostatečnosti. V poslední fázi nastává opuštění profese. Stejně tak Sikesová (1985, in Lukas, 2008) identifikovala šest vývojových fází, nahlíží na ně z pohledu kritických událostí, přechod jedince do další etapy je tak podmíněn specifickou situací, která způsobí zlom v dosavadním vývoji. Jedná se o rozhodnutí stát se učitelem, první zkušenost s vyučováním jiných, období prvních 18 měsíců v praxi, třetí rok od získání prvního učitelského místa, změny pracovního místa a povýšení v průběhu kariéry, období před ukončením učitelské kariéry. Vůbec nejvýznamnějším modelem vývoje učitele založeném na dovednostech a kompetentnostech se jeví etapový model bratrů Dreyfusů, ve kterém Lukas (2007, s. 371) jako jeden z hlavních znaků úspěšného vývoje spatřuje učitelovu narůstající flexibilitu v reakcích na různé situace, které se v procesu vyučování vyskytují. První úroveň náleží začínajícímu učiteli, který pracuje podle jasně daných pravidel. Ve druhé fázi je učitel nazýván pokročilým začátečníkem, na základě získaných zkušeností identifikuje podobné situace, podle nichž si vytváří strategie svých reakcí. Třetí úroveň náleží učiteli kompetentnímu, který má vlastní systém strategického plánování, aby dosáhl vlastního cíle. Čtvrtý pak v pořadí stojí již zkušený učitel, výčet uzavírá učitel expert uplatňující intuitivní jednání v různých pedagogických situacích (Dreyfus & Dreyfus, 1986).

Souhrnnými znaky většiny pojetí stádií vývoje učitele jakožto jeho profesní dráhy je linearita, strukturovanost, obsahová paralela. Jednotlivé etapy vystihují, co je v jednotlivých obdobích typické, a ačkoliv se může zdát, že existuje souvislost mezi etapami profesní dráhy a kvalitou učitelovy práce, toto tvrzení Průcha (2002, s. 23) odmítá, podle něj není prokázáno, že zkušenější učitelé odvádí kvalitnější práci.

## 2 ADAPTAČNÍ PROCES

V jakékoliv organizaci, zvláště ve škole, je nutné si uvědomit význam lidí, kteří v ní pracují. Na jejím úspěchu závisí především účinné řízení lidských zdrojů, které zahrnuje od vytváření pracovních míst, přes výběr zaměstnanců, také jejich přijímání a orientaci na pracovišti včetně péče o ně. Právě období orientace a adaptace zahajuje počátek pracovního poměru a na jeho úspěšném zvládnutí závisí pracovní výkonnost nového zaměstnance, jeho spokojenost a následné setrvání v organizaci.

### 2.1 Adaptace nového pracovníka

Po podpisu pracovní smlouvy nastupuje přirozeně pracovník do zaměstnání a zároveň je zařazen do personální evidence organizace, což je spojeno s množstvím vyplňovaných dokumentů jako je např. pořízení osobní karty či evidenčního listu důchodového pojištění. Tyto formální záležitosti jsou však uskutečňovány souběžně s prvním seznamováním se s fungováním organizace, kdy se pracovník začíná adaptovat na pracovní prostředí. Podle Šikýře je adaptace chápána jako *„procedura spojená s informováním, odborným zapracováním a sociálním začleněním přijatého zaměstnance v novém zaměstnání (Šikýř, 2014, s. 108–109).“* Je nesporné, že zaměstnanec potřebuje získat informace pro působení v organizaci, porozumět požadavkům pro vykonávání své práce, ale musí se také sociálně zapojit do pracovního kolektivu. Orientaci pracovníků jakožto adaptační aktivitu definuje Koubek, a to nejen z pohledu socializace, ale také z hlediska brzké efektivity práce. Jedná se o *„důkladně promyšlený specifický program adaptačních a vzdělávacích aktivit, které mají usnadnit a urychlit proces seznamování se nových pracovníků s jejich novými pracovními úkoly, pracovními podmínkami a pracovním a sociálním prostředím, ale také s potřebnými znalostmi a dovednostmi tak, aby jejich výkon dosáhl*

požadované úrovni (Koubek, 2009, s. 192).“ Z těchto definic je patrné, že pracovní adaptace je řízený proces začleňování se do pracovní i sociální oblasti. Adaptace však probíhá pochopitelně také neplánovaně. Nový člen pracovního týmu se vždy seznamuje s kolegy, se kterými navazuje pracovní i osobní vztahy, osvojuje si pracovní povinnosti i bez řízených aktivit. Takovou spontánní adaptaci, která probíhá pod vlivem spolupracovníků, Šikýř (2014, s. 109) i Kocianová (2010, s. 133) nazývají neformální adaptací. Formální adaptace je pak podle Kocianové (2010, s. 133) ode dne nástupu zaměstnance do práce zajišťována systematicky personálním útvarům nebo bezprostředním nadřízeným. Šikýř (2014) doplňuje možnost adaptace pod vedením pověřeného zaměstnance a dodává, že adaptační období končí například uplynutím zkušební doby, kdy musí být zaměstnanec již schopen samostatně vykonávat práci podle požadovaného výkonu. Pokud je však požadováno, aby si zaměstnanec na základě získaných informací v organizaci co nejrychleji zvykl a začal pracovat, což má být podle Armstronga a Taylora smyslem uvádění lidí do organizace, je potřeba mu pomoci překonat počáteční fázi nejistoty v neznámém prostředí a navodit v mysli nového zaměstnance pozitivní vztah k organizaci, čímž se zároveň zvýší pravděpodobnost, že v organizaci zůstane (Armstrong & Taylor, 2015, s. 310). Kocianová (2010, s. 131) dokonce zaměřuje pozornost nejen na zmírnění stresu u nových zaměstnanců, ale zároveň odkazuje na minimalizaci zátěže spolupracovníků z nového kolegy a požadavků na jeho uvedení do organizace. Za efektivní nástroj řízení adaptace považuje individuální plán pro adaptační období, který by měl obsahovat základní aktivity tohoto procesu v časovém harmonogramu. Odpovědnost za průběh adaptace nese bezpochyby sám pracovník, jeho nadřízený, který mu poskytuje podporu a řeší případné problémy, personalisté pak vytvářejí plány. Největší pozornost v procesu adaptace věnuje novému pracovníkovi mentor či patron, který ho zaškoluje do výkonu práce, v neposlední řadě se na adaptaci pracovníka podílejí i jeho

spolupracovníci. Bedrnová a Nový et al. (1998) předkládají zásady, které je třeba dodržovat při tvorbě adaptačního plánu. Doporučují obsah i časovou dotaci plánu sestavit na základě náročnosti pracovní činnosti, dále je nutné při jeho vypracovávání respektovat úroveň dosaženého vzdělání i délku praxe zaměstnance a také je vhodné brát ohled na individuální zvláštnosti a představy i přání nového pracovníka.

Jestliže se o adaptaci zaměstnance hovoří jako o procesu, pak je patrné, že se dá rozčlenit do několika fází. Pauknerová et al. (2012, s. 215) proces adaptace člověka na nové životní, tedy i pracovní podmínky, dělí na první fázi přípravnou, ve které si člověk vytváří představu o své budoucí práci, druhou fázi nazývá globální orientací, kterou charakterizuje aktivace poznávacích a citových procesů. Třetí fáze je fází vědomého přetváření vztahu jedince k novým, změněným podmínkám a na závěr představuje Pauknerová fázi vpravení se do nových podmínek, popřípadě jejich opuštění v případě nezvládnutí předchozích fází. Jednotlivé fáze lze specifikovat také z pohledu pracovníka. Jedná se o fázi přednástupní, nástupní a integrační (Kocianová (2010, s. 132). Na základě zkušeností a postojů se člověk rozhoduje pro pracovní místo, v případě přijetí do pracovního poměru pak při nástupu do zaměstnání přichází konfrontace očekávání s realitou a následně začlenění se do pracovního kolektivu. Kasper a Mayrhofer (2006) ještě doplňují fázi čtvrtou, která představuje plnohodnotné členství v organizaci.

Úspěšnost adaptace nového pracovníka je závislá jak na jeho osobnostních předpokladech, schopnostech, ochotě učit se novým věcem, tak na organizaci, která by měla bezproblémový průběh tohoto procesu podporovat, protože právě jí by mělo záležet na efektivitě práce i pracovní spokojenosti svých zaměstnanců.

## 2.2 Specifika adaptace učitele I. stupně základní školy

V mnoha povoláních, od těch vyžadujících vysokoškolské vzdělání až po taková, pro jehož vykonávání postačuje výuční list, je nový zaměstnanec systematicky zaučován do pracovních činností a také jsou mu nápomoci zkušenější kolegové. V profesi učitele tomu však podle Průchy (2017) v České republice není, ve třídě učitel pracuje sám, není v ní nikdo, kdo by mu radil. Učitel, již od prvního dne, kdy nastoupí do nového zaměstnání, přebírá všechny povinnosti, má plnou odpovědnost za vykonávanou práci a stejně jako ostatní učitelé musí často řešit i nepředvídatelné situace. Nástup do práce je podle Píšové „klíčovým obdobím pro procesy hledání a utváření profesionální identity, učitelova pojetí výuky“ a možná právě pro nedostatek podpory v adaptačním období „je první rok ve škole jednou z kritických fází v profesionální dráze učitele (Píšová, 1999, s. 75).“

Ve školním prostředí se na místo adaptačního období užívá pojem uvádění začínajících učitelů. V rámci něho považuje Šimoník (1995) za důležité uskutečnit důstojné přivítání se s novým učitelem, představit ho a seznámit s kolegy i žáky, případně i s jejich rodiči, poskytovat mu všechny informace nutné pro orientaci ve škole včetně poskytování kolegiální pomoci zkušenějších kolegů. Největší podporu poskytuje začínajícímu učiteli mentor. Pol (2007) považuje za mentora někoho zkušeného, který profesionálně podporuje méně zkušeného. Malderez a Boldoczky (1999, in Pol, 2007, s. 137) tvrdí, že mentor je pro začínající učitele inspirujícím modelem odborným i osobnostním, je pomocníkem při vstupu do organizace, průvodcem pomáhajícím najít novému učiteli cestu ke správným lidem, zdrojem emoční podpory a také naslouchajícím vychovatelem vytvářejícím příležitosti pro učení mentorovaného. Učitel přidělený začínajícímu učiteli bývá ve škole nazýván uvádějícím učitelem, podle Podlahové (2004) by jím měl být takový člověk, který dokáže poskytnout oporu odbornou i psychickou, ať už formálně



či více důvěrněji. Nicméně tato pedagožka dodává, že mnohdy uvádějíci učitel přidělen není. Také Pol (2007) konstatuje, že ve školách se spíše uplatňuje forma odborné kolegiální podpory, pomoci, která může být označovaná jako supervize. Pokud však nově nastupujícímu učiteli je přidělen uvádějíci učitel, pak ho seznámí s provozem školy, poskytne mu tedy informace týkající se kabinetů, učeben, sportovního i zájmového vyžití žáků, administrativních záležitostí včetně povinnosti dozorů a organizačních povinností při činnostech realizovaných mimo školu. Nový učitel také ocení pomoc při přípravě a realizaci výuky, což zahrnuje nejen sestavování tematických plánů na základě kurikula, seznámení se s dostupnými učebnicemi i jinými pomůckami, pomoc při řešení metodických i kázeňských problémů, přípravu projektového vyučování, ale také dohled při aplikaci didaktických testů a jejich hodnocení. Uvádějíci učitel by neměl opomenout specifikovat výchovnou práci školy, zvláště při řešení výchovných problémů, které se mnohdy řeší s výchovným poradcem, nastítnit možnosti spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou i jinými centry, a také by bylo vhodné poskytnout začínajícímu učiteli metodickou pomoc při vedení třídnických hodin a při spolupráci s rodiči (Podlahová, 2004; Kopáčová 2019). Rozhodně nelze specifikovat striktní výčet činností, které by měl uvádějíci učitel provést vůči učiteli nově příchozímu. Nový učitel se musí také sám aktivně zajímat o možnosti řešení vzniklých rizikových situací, jedině tak mu může zkušený učitel v daném okamžiku poskytnout radu, popřípadě ho zkritizovat nebo naopak pochválit. Kopáčová (2019) dodává, že uvádějíci učitel by měl být spolehlivý, zodpovědný a loajální, ale také profesně a odborně zdatný, proaktivní i podporující a vstřícný. Důležité také je, aby byl uznávaný svými kolegy. V neposlední řadě musí uvádějíci učitel ovládat efektivní komunikaci, zvláště při rozboru a evaluaci vyučovací hodiny je důležité umět rozvíjet potenciál začínajícího učitele.

Podle Šimoníka (1995) má pro začínajícího učitele velkou hodnotu také posouzení jeho práce vedením školy. Lukas (2009, s. 129) dle výzkumu Pola et al. (2003) však konstatuje, že „ředitelé prostě občas poněkud zapomínají věnovat se intenzivněji také svému učitelskému sboru,“ což může být důvodem odchodu učitelů z této profese. Příčinou nezájmu ředitelů o své učitele se může jevit právě narůstající administrativa a nepřetržité změny zákonů a školních vyhlášek. Na tuto skutečnost upozorňují např. Kelley, Thornton a Daugherty (2005), kteří tvrdí, že ředitelé se musí neustále operativně pohybovat v užívání nových metod za účelem neustálého zlepšování. Ředitelé hodnotí s využitím hospitačních protokolů u učitelů nejčastěji aktuální vyučovací výkon ve třídě. Tato pravidelná, ale vždy jednorázová pedagogická pozorování bývají ztotožňována s hospitacemi, od kterých ředitel očekává prezentaci vzorové práce učitele. Po takovém pozorování vyučovací hodiny zpravidla následuje hospitační pohovor (Vašutová, 2004). Za cíl hospitace považují Dytrtová a Krhutová (2009, s. 68) poznání pedagogické situace ve výchovně-vzdělávacím procesu, hospitací míní metodu získávání informací a zkušeností o pedagogické činnosti, o její organizaci, vyučovacích metodách i výsledcích vyučování různých učitelů. Podle Podlahové (2002, s. 20–27) by měl ředitel u učitelů sledovat práci s výchovně-vzdělávacími cíli, promýšlení časového plánu hodiny, utváření vztahu k žákům i ke třídě jako celku, didaktické zpracování učiva, volbu a užití vyučovacích metod, schopnost pedagogické exprese, kterou vysvětluje jako veškeré vyjadřovací učitelovy aktivity, a také vytváření příznivé pedagogické atmosféry.

## 2.3 Činitelé ovlivňující adaptaci učitele I. stupně v základní škole

Každý nastupující zaměstnanec se na svém novém pracovišti musí nejdříve zorientovat. Tak je tomu i u učitelů, kteří se v prvních dnech a týdnech seznamují nejen s kolegy a svými žáky, ale také se svými pracovními povinnostmi, jejichž plnění je zpočátku provázeno nejistotou, množstvím otázek a vlastními nedostatky. Pedagog Kalhous (1986-87, in Šimoník, 1995, s. 33) zjistil, že mezi největší nedostatky začínajících učitelů patří uplatňování metodických postupů na základě vlastních zkušeností z dob, kdy byli sami žáky, dále pak neschopnost zvládat u žáků kázeň či si získat autoritu, neuplatňování aktivizačních metod, problémy se stanovováním výukových cílů a vymežováním základního učiva, práce s didaktickou technikou a nepřizpůsobení vyučování věku žáků. Učitelé se také setkávají s mnohými, mnohdy nečekanými problémy, jejichž úspěšné řešení závisí na pomoci a podpoře zkušených kolegů. Šimoník (1995) specifikoval 24 náročných profesních činností a dle výsledků výzkumu je seřadil v pořadí od nejobtížnějších k méně obtížným. Jedná se o práci s neprospívajícími žáky, udržení kázně při vyučování, udržení pozornosti žáků, diagnostika osobnosti žáka, motivace žáků, individuální jednání s rodiči žáků, vedení schůzek s rodiči, adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování, řešení kázeňských přestupků, aktivizace žáků, uplatnění individuálního přístupu k žákům, nejen vyučovat, ale i vychovávat, přizpůsobení vyučování věku žáků, komunikace s žáky, správná formulace otázek (učebních úloh), vedení pedagogické dokumentace, stanovení obsahu a rozsahu učiva, adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok, časové rozvržení vyučovací hodiny, hodnocení a klasifikace žáků, organizace samostatné práce žáků, spolupráce s ostatními pedagogy, volba a použití vhodných pomůcek, vysvětlení nové látky. Tento výčet doplňují Gaikhorst,

Beishuizen, Roosenboom a Volman (2017) ještě o vysokou pracovní zátěž, výrazný stres, žádné vedení a podporu ze strany školy a také zmiňují za problémový kontakt s rodiči. Analýza zahraničního výzkumu autorů Schmidt et al. (2017) ukázala, že většina potíží začínajících učitelů souvisí s výukou ve třídě, interakcí s kolegy a organizací.

Majerová (2011, s. 245) problémy začínajících učitelů rozčlenila do čtyř oblastí. První oblast nazývá legislativně-dokumentační (neznalost školních zákonů a problémy s vedením dokumentace, a to od časových tematických plánů, přes zápisy do třídních knih až po vypracování individuálních vzdělávacích plánů), druhá oblast zahrnuje výchovně-disciplinární problémy (výchovné problémy v průběhu vyučování, zvládnutí rozličných situací se žáky s nadhledem a nekonfliktně), do třetí oblasti náleží organizačně-komunikační záležitosti (neschopnost dodržovat vymezený čas při vyučování, přechod od vykání k tykání u žáků, neschopnost používat odbornou terminologii při vyučování, komunikace s rodiči aj.), čtvrtá oblast náročných činností je pak pojmenována jako sebereflexivně-uvažující (neuvědomění si chyb nejen ve výchovně-vzdělávacím procesu, ale i v samotné komunikaci).

Prokešová (2000) specifikuje všechny zmíněné problémy nejobecněji, hovoří o nepřipravenosti začínajících učitelů na chod školy, o intenzivním a dlouhodobém kontaktu s dětmi a o komunikaci s rodiči.

Na základě výzkumů zabývajících se problémy, s nimiž se učitelé setkávají na začátku své kariéry stanovili Johnson et al. (2014, s. 531–532) šest oblastí jejich příčin. Jako první stanovili skutečnost, že přípravné vzdělání učitelů je nevybavuje dostatečnými znalostmi, dovednostmi a dispozicemi k naplnění požadavků výuky. Za druhou příčinu problémů začínajících učitelů je považován nesoulad mezi idealistickými motivacemi a realitou. Třetí oblastí je absence kvalitního procesu uvádění učitelů do praxe, do čtvrté pak spadají osobní i kontextové faktory ovlivňující odchod úspěšných začínajících učitelů. Pátá oblast zahrnuje zavedené struktury a kulturní praktiky ve škole, které

nadšené učitele demotivují. Šestá oblast charakterizuje vedení školy, které je natolik zaneprázdňené, že již nezbývá prostor pro podporu začínajících učitelů.

Následkem všech nepříjemných situací, se kterými se nově nastupující učitel v období adaptace potýká, je stres. Jak píše Vašutová (2004, s. 43), *„stres je jedním z průvodních problémů učitelství a jeho příčiny lze jen obtížně minimalizovat nebo eliminovat, neboť jsou podstatou práce učitelů.“* Tato zátěž vznikající v pracovním prostředí pak negativně ovlivňuje také osobní život a mnohdy může učitele nutit uvažovat nad profesní změnou ještě před ukončením adaptačního období. Ačkoliv náročné situace provází učitele po celou dobu vykonávání práce, na počátku jeho profesní kariéry se však zvláště očekává nabídnutí pomoci v řešení nesnází, čímž lze třeba právě zabránit jeho zbytečnému odchodu ze školy a umožnit mu stát se postupně učitelem zkušeným.

### **3 KVALITATIVNÍ VÝZKUM ZAMĚŘENÝ NA ADAPTAČNÍ PROCES UČITELŮ I. STUPNĚ ZÁKLADNÍ ŠKOLY V POČÁTKU PROFESNÍ DRÁHY**

Nejen z dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ je patrné, jak je uvádění do profese učitele, potažmo adaptační období, i komplexní mentorská podpora důležitá, a zároveň významná pro profesní rozvoj učitele. Pro odborníky podílejících se jak na vzdělání budoucích učitelů, tak na jejich adaptaci v prvním zaměstnání, mohou být tak užitečné odpovědi na otázky kladené ve výzkumné části diplomové práce a zároveň mohou přispět k inspiraci všem, kteří se snaží pomoci začínajícím učitelům úspěšně zvládnout jejich adaptační proces. Kvalitativní šetření se právě proto zabývá podstatou a specifiky adaptačního procesu začínajících učitelů v základních školách.

#### **3.1 Cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky**

V teoretické části práce jsem představila témata začínající učitel, adaptační období u začínajícího učitele a specifika procesu adaptace u učitele vyučujícího na prvním stupni základní školy, a zároveň byli zmíněni činitelé, kteří adaptaci učitelů ovlivňují. Tyto pojmy jsou klíčové pro stanovení cíle výzkumného šetření, kterým je popsat zkušenosti učitelů I. stupně základní školy s jejich vlastním procesem adaptace. V rámci konkretizace cíle tato retrospektivně orientovaná práce analyzuje zkušenosti učitelů s procesem adaptace z období, kdy byli učitelé považováni za začínající, a to tak, aby bylo možné zpětně definovat klíčové potřeby jednotlivých aktérů z pohledu profesního rozvoje. Toto kvalitativní výzkumné šetření zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí, a tudíž podle uznávaného odborníka na

pedagogický výzkum, Chrásky (2016, s. 29), připouští existenci více realit. Ty jsou závislé na názorech, citech, postojích, přesvědčení. Nebo jak píšou Strauss a Corbinová (1999, s. 10), může se jednat o výzkum týkající se života lidí, příběhů, chování, ale také chodu organizací.

Hlavním cílem výzkumníka uplatňujícího metodu zakotvené teorie je tvorba teorie. Tomuto vědeckému postupu jsem přizpůsobila výzkumnou otázku, jak učitelé I. stupně základní školy reflektují vlastní proces adaptace. Tato hlavní otázka mi poskytne dostatek prostoru k pečlivému prozkoumání jevu.

Na hlavní otázku navazují otázky dílčí:

1. Jak by se učitelé prvního stupně základní školy charakterizovali jako začínající učitelé a jak dlouho se jako začínající učitelé cítili?
2. Které osoby se podílely na procesu adaptace učitelů?
3. Jakým způsobem učitelé proces adaptace prožívali a jak ovlivnil jejich profesní kariéru?

### **3.2 Polostrukturovaný rozhovor jako výzkumný nástroj**

Vlastní výzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím kvalitativního přístupu, což mi umožnilo získat pohled na osobní zkušenost respondentů. Kvalitativní přístup Disman (1993, s. 285) charakterizuje jako „*nenumerické šetření a interpretace sociální reality*“, jde tedy o odkrývání významu sdělovaných informací. Podle použité metody, konkrétně rozhovoru, doplňuje definici kvalitativního přístupu pedagog Švaříček. Uvádí, že cílem hloubkového a polostrukturovaného rozhovoru je získat detailní a komplexní informace o sledovaném jevu (Švaříček, 2014, in Švaříček & Šedová et al., s. 13). Hloubkový rozhovor dále definuje jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených*

otázek (Švaříček, 2014, in Švaříček & Šed'ová et al., s. 159)". Na základě teoretické části práce a na základě stanovené výzkumné otázky vzniklo schéma rozhovoru vztahující se k několika tématům. Každé téma bylo reprezentováno několika otázkami. První sekce otázek obsahovala formální otázky. Dle doporučení Hendla (2016) jsem rozhovor začala otázkami týkajícími se tzv. neproblémových skutečností, které povzbuzují respondenta, aby hovořil popisně. Tyto otázky lze označit za demografické a kontextové, vztahují se k identifikačním charakteristikám jedince, proto mě zajímalo datum narození, délka pedagogické praxe, dosavadní počet zaměstnavatelů a charakteristika školy, kde respondent svoji pedagogickou kariéru zahájil. Další části se vztahovaly k zjišťování odpovědí na dílčí výzkumné otázky. První otázka z druhé sekce měla evokovat právě počátek respondentovy pedagogické praxe, zajímalo mě, jak se komunikační partner retrospektivně charakterizuje jako začínající učitel a jak dlouho se jím cítil být. Dále mi šlo o zjištění okolností, které předcházely posunu v profesní dráze. Třetí sekce se týkala osob, které se podílely na profesní socializaci. V rámci této sekce byla také položena otázka směřující k zjištění míry zájmu, který projevoval ředitel školy vůči novému učiteli. Čtvrtá, poslední sekce byla nejobsáhlejší, začínala porovnáním představ vytvořených před zahájením pedagogické práce s následnou skutečností, otázka na činnosti a nepříjemnosti způsobující profesní obtíže měla především objasnit dílčí klíčové téma uvádění začínajících učitelů do praxe. Mým dalším záměrem bylo odpoutat respondenty od negativních zkušeností, a to tak, že jsem se původně měla v plánu zajímat o neočekávané příjemné zážitky. K této otázce se dále vyjadřuji níže v textu. V předposlední otázce celého rozhovoru jsem zjišťovala informaci o tehdejších profesních záměrech, tedy zda respondenti plánovali v daném zaměstnání setrvat, rozšířit své pedagogické vzdělání, změnit zaměstnavatele, popř. školství zcela opustit. Tím jsem chtěla získat informace především o dynamickém aspektu adaptačního období včetně osobní pohody



a spokojenosti v této životní fázi. Poslední otázkou zapsanou ve schématu rozhovoru jsem se ptala na využívání zkušeností z adaptačního období, čímž jsem chtěla navodit orientaci na přítomnost, která plynule navazuje na informace z uplynulého období. Na závěr dostaly respondentky vlastní prostor, jež mohly využít k tomu, aby doplnily další důležitá sdělení, která nemusela být v základní struktuře rozhovoru obsažena. Jednotlivá témata jsem specifikovala především na základě vlastních výzkumných otázek, inspirovat jsem se nechala již proběhlými výzkumy zaměřenými na tuto problematiku, jejichž autoři jsou zmíněni v úvodu práce.

Pro první rozhovor byla vybrána respondentka zcela záměrně. Je jí zkušená 60letá učitelka prvního stupně, kterou osobně znám jakožto svoji kolegyni a vím o ní, že má bohaté zkušenosti s vlastním adaptačním procesem a zároveň se již podílela na procesu adaptace jiných učitelů. Tento pilotní rozhovor trval nejdéle ze všech uskutečněných rozhovorů, a to 45 minut. Proběhl dne 10. 11. 2021 prostřednictvím komunikační aplikace MS Teams. Samotnému rozhovoru předcházelo osobní setkání téhož dne v místě pracoviště za účelem podpisu informovaného souhlasu. Tento informovaný souhlas slouží jak k uskutečnění participace komunikačního partnera na výzkumu, tak k možnosti zaznamenávání rozhovoru na diktafon, přičemž respondentka byla ujištěna o jeho následném anonymním analyzování. K respondentce bylo přistupováno s respektem a ohledem, a byla také poučena o možnosti odstoupení od výzkumu. Tím jsou zajištěny etické zásady výzkumu. Vlastní rozhovor byl na žádost respondentky uskutečněn on-line, s jejím svolením nahráván jak na mobilní zařízení, tak prostřednictvím počítačové aplikace, což se ukázalo jako dobrá volba vzhledem ke skutečnosti, že nahrávka z mobilního zařízení se neuložila a byla tak k dispozici záložní, pořízená v počítači. Polostrukturovaný rozhovor byl veden na základě připravených témat, o kterých respondentka postupně hovořila. Závěrem každého tématu byly pokládány doplňující otázky, teprve poté bylo

přistoupeno k tématům dalším. Již při kladení úvodních otázek jsem si vzhledem k charakteru práce uvědomila, že je nutné ptát se na charakteristiku školy, v níž učitelé učili v době získávání svých prvních pedagogických zkušeností, nikoliv na školu, ve které pracují nyní. Následně při přepisu rozhovoru bylo znatelné, že je potřeba klást vždy jen jednu otázku, v případě více dotazů najednou vždy respondentka reagovala pouze na jeden z nich a bylo následně nutné zeptat se znovu. Na základě tohoto rozhovoru došlo k upravení scénáře pro další rozhovory.

Druhý, 35minutový rozhovor proběhl v návaznosti na zcela první, pilotní, pro ujištění se, zda je aktualizovaný scénář, jež je uveden v příloze 1 pro realizování rozhovorů funkční. Vzhledem k výpadkům spojení během trvání předcházejícího setkání došlo ke změně komunikační aplikace, nyní byl realizován rozhovor skrze aplikaci Zoom, do kterého se zapojila z vlastní iniciativy 52letá učitelka prvního stupně základní školy. Při zjišťování skutečností, které byly výrazně pozitivní v souvislosti s adaptačním obdobím, nenabídla právě tato respondentka žádnou odpověď, zmínila, že si na nic mimořádně pozitivního nevzpomíná. Zvažovala jsem tedy, zda během realizace následujících rozhovorů toto téma nevyřadím. To jsem však učinila až při realizaci posledních dvou rozhovorů, kdy jsem si byla skutečně jistá, že toto podtéma nic podnětného ani zajímavého nepřináší, zvláště když není součástí výzkumných otázek. Téma týkající se délky sebepojetí začínajícího učitele, po porovnání prvního rozhovoru s druhým, bylo doplněno o dotaz na charakteristiku této mezní situace. Zajímalo mě, jaké skutečnosti způsobily, že se respondentka již nepovažovala za začínající.

Na závěr obou rozhovorů dostaly respondentky příležitost sdělit důležité skutečnosti, které v průběhu rozhovoru nebyly zmíněny. Všechny následující rozhovory byly realizovány prostřednictvím aplikace Zoom, komunikační platformy vhodné pro videohovory. Poslední rozhovor byl realizován dne 5. 2. 2022, protože jsem uznala, že se již výpovědi opakují a nepředpokládala

jsem, že by další případy přinesly nové poznatky. O takovém ukončení shromažďování dalších informací hovoří Hendl (2016, s. 153) jako o dosažení teoretické saturace. Záznamy prvních čtyř rozhovorů byly vždy doslovně postupně přepisovány, u dalších jsem již nepřepisovala svá vlastní slova, případně ani věty respondentek, pokud se výrazně odchýlily od tématu. Uvažovala jsem tak podle sdělení Strausse a Corbinové (1999), kteří v nastínili možnost přepsat pouze věty či pasáže, které jsou pro rozvíjející se teorii podstatné. Tyto přepisy rozhovorů se staly konečnými zdroji pro analýzu a interpretaci.

### **3.3 Vytváření vzorku případů**

Při vytyčování výzkumného vzorku v kvalitativním výzkumu je nutné, aby reprezentoval určitý problém. Podle Šedové (2014, in Švaříček & Šedová et al., s. 73) tedy není konstruován náhodně, ale záměrně. Výběr respondentů byl tedy v souladu s cirkulární logikou, v průběhu sběru a analýzy dat tak byl rozšiřován a redefinován. Šedová v tomto případě hovoří o graduální konstrukci vzorku. Vzorkování jsem ukončila, jakmile bylo podle Strausse a Corbinové (1999) dosaženo teoretické nasycenosti, tedy v okamžiku, kdy se již neukazovaly žádné nové nebo významné informace.

Výzkumný vzorek je však primárně určován výzkumnou otázkou, proto je zřejmé, že zkoumaný soubor tvoří učitelé základních škol vyučující na prvním stupni. Pro možnost porovnat různé případy navzájem bylo nezbytné zaměřit se na respondenty nejen s odlišnou délkou praxe, ale také na učitele, kteří si prošli procesem adaptace v rozličném prostředí, a to např. ve škole vesnické či soukromé. Záměrný výběr respondentů bude podpořen metodou sněhové koule. Psycholog Miovský (2009, s. 131) shledává jako východisko pro aplikaci této metody získání kontaktu s prvním dotazovaným, což se může

podle něj dít prostřednictvím předchozího osobního setkání samotného výzkumníka s respondentem. Prostřednictvím prvního a druhého cíleného kontaktu jsem pak získala možnosti spojení se s dalšími respondenty, kteří pro výzkum mohli představovat zajímavý vzorek. Všechny spolupracující i potenciální respondentky jsem také vždy požádala o kontakt na další učitele, kteří by mohli být pro výzkum svými výpověďmi také prospěšní. Po telefonickém spojení se s těmito učiteli však vyšlo najevo, že někteří začali učit dříve, než začali studovat pedagogickou vysokou školu, jiní již pracovali na částečný úvazek během vysokoškolského studia, další získali v základní škole praxi jako asistenti pedagoga a teprve následně učili, popř. pracovali nejdříve ve školní družině, nebo zpočátku své praxe pracovali na druhém stupni základní školy či nebyli třídními učiteli. Výpovědi takových participantů by mohly být jistě zajímavé pro rozsáhlejší výzkumné šetření, avšak vzhledem k charakteru této práce by jejich zkušenosti mohly ovlivnit výsledky výzkumu, čímž jsem zúžila výzkumný vzorek na učitele vyučující na prvním stupni, kteří zahájili pedagogickou kariéru jako třídní učitelé po ukončení studia vysoké školy pedagogické v oboru Učitelství pro I. stupeň základní školy. Specifická kritéria výběru vzorku se tedy vynořovala až v průběhu výzkumného procesu. Výsledný popis zkoumaného souboru je uveden v příloze 2.

### **3.4 Analýza dat**

Po postupných prepisech všech rozhovorů jsem měla k dispozici data v podobě textu. Při jejich prvním čtení jsem si barevně vyznačovala klíčové pasáže a připravovala tak text pro otevřené kódování. Tento prvotní proces vychází z rozebrání údajů na jednotlivé části, kterým jsou přiděleny kódy, tedy slova či fráze jakožto základní jednotky analýzy. Snažila jsem se

porozumět zapsaným údajům, vztahům mezi nimi a dát jim takový význam, abych zvýšila teoretickou citlivost. Ukázka otevřeného kódování části přepisu rozhovoru je uvedena v příloze 3. Jakmile byl proces konceptualizace, jak ho nazývají Strauss a Corbinová (1999), po opakovaném čtení a porovnávání podobností a rozdílů hotov, přistoupila jsem ke kategorizaci, seskupení kódů podle podobnosti. Následující činností bylo pojmenování jednotlivých kategorií, a to tím způsobem, aby co nejméně vyjadřovaly pojmy v ní obsažené. Tento opakovaný proces identifikace a propracování kategorií, který se děje v několika vzájemně se prolínajících fázích, nazývá Hendl (2016, s. 249) teoretickým kódováním. Bylo také potřeba soustředit pozornost na rozvíjení vlastností a dimenzí kategorií. V této fázi se již stále zřetelněji začaly odkrývat významy jednotlivých výpovědí, které jsem si zaznamenávala zvláště pro pozdější využití.

Jestliže má být závěrem výzkumu generována nová teorie zakotvená v datech, nemohla jsem podle Strausse a Corbinové (1999) začít výzkum teorií, kterou bych následně ověřovala, nýbrž zkoumanou oblastí, a nechat, ať se vynoří to, co je v oblasti, na kterou se zaměřuji, významné. Abych mohla analýzou získaných dat odvodit teorii nebo vysvětlení, bylo nutné přistoupit k axiálnímu kódování, které navazuje na kódování otevřené, a ve své podstatě je propojením jednotlivých kategorií. Hendl (2016) nabádá k uvažování příčin a důsledků, podmínek a interakcí, strategií a procesů v průběhu axiálního kódování, čímž výzkumník dle tohoto odborníka tvoří „osy“ propojující jednotlivé kategorie. Pedagožka Šedová (2014, in Švaříček & Šedová et al.) odkazuje na použití tzv. paradigmatického modelu: (A) PŘÍČINNÉ PODMÍNKY → (B) JEV → (C) KONTEXT → (D) INTERVENUJÍCÍ PODMÍNKY → (E) STRATEGIE JEDNÁNÍ A INTERAKCE → (F) NÁSLEDKY. Odborníci na kvalitativní výzkum Strauss a Corbinová (1999, s. 84-85) vysvětlují, že se jedná o „rozvíjení každé kategorie (jevu) ve smyslu jejích příčinných podmínek, které ji způsobují, a konkrétní dimenzionální umístění tohoto

*jevu ve smyslu jeho vlastností, kontextu, strategií jednání nebo interakce užitými ke zvládnutí, ovládnutí nebo reakci na tento jev v tomto kontextu a následků jednání nebo interakce.“* Tato metoda mi umožnila o datech systematicky přemýšlet, jednotlivé kategorie vzájemně propojovat, vztahovat k sobě rozličnými způsoby a přiřadit je do jednotlivých položek uvedeného paradigmatického modelu (viz Tabulka 1).

Tabulka 1: Tabulka axiálního kódování

<b>Příčinné podmínky</b>	<b>Jev</b>	<b>Kontext</b>	<b>Intervenující podmínky</b>	<b>Strategie jednání a interakce</b>	<b>Následky</b>
Absence zkušeností a znalostí	Bariéry v adaptaci začínajícího učitele	Subjektivní vlastnosti a pocity	Přístup ředitele školy	Vlastní utváření pracovní taktiky	Profesní vzestup
Nenaplněná očekávání			Interakce se spolupracovníky	Časové vymezení etapy profesního startu	

Třetí fáze postupu kódování se podle Šedové (2014, in Švaříček & Šedová et al.) týká konstruování teorie, což znamená, že jsem uvedla vytvořené kategorie do vzájemných vztahů. Tuto fázi nazývají Strauss a Corbinová (1999) selektivním kódováním, a konkretizují, že spočívá ve výběru jedné klíčové kategorie, na jejímž základě je utvořen příběh. Všechny další kategorie jsou pak dávány do vzájemných vztahů jak k dané klíčové kategorii, tak do vzájemných vztahů mezi sebou.

### 3.5 Interpretace dat

Na základě otevřeného a axiálního kódování bylo odhaleno mnoho významných informací vycházejících z porozumění zkušenostem učitelů I. stupně základní školy s jejich procesem adaptace, kterým se podrobně věnuji v této části práce. Při sestavování paradigmatického modelu jsem se snažila kauzálně uchopit jednotlivé kategorie, při čemž jsem identifikovala kategorii centrální, kolem které je organizován analytický příběh. Za tuto klíčovou kategorii považuji bariéry začínajících učitelů.

Kostra analytického příběhu má počátek u ústředního jevu, a to u překážek a problémů, které provází všechny začínající učitele nejen v období jejich počátcích profesní kariéry. Tyto pracovní bariéry vznikají na základě nerealizovatelných velkých očekávání před nástupem do pedagogické praxe po úspěšném ukončení studia vysoké školy, z něhož mnohdy začínajícím učitelům chybí znalosti nebo zatím nemají vlastní zkušenosti, které by jim pomohly lépe zvládat některé problémové situace. Individuální vlastnosti a pocity učitelů pak ovlivňují reagování na takové v daném okamžiku náročné situace a jejich zvládnutí závisí především na interakci mezi začínajícím učitelem a ředitelem školy i ostatními kolegy, v ideálním případě na spolupráci s uvádějícím učitelem. Učitel se pokouší během adaptačního období všechny pracovní nástrahy zvládnout, a to prostřednictvím utváření vlastního systému práce, vlastní pracovní taktiky, v různém časovém horizontu. Při úspěšném uplatňování vlastních postupů a taktik nastává období profesního vzestupu, obvykle doprovázené předáváním zkušeností dalším novým začínajícím učitelům.

Jak by se učitelé prvního stupně základní školy charakterizovali jako začínající učitelé a jak dlouho se jako začínající učitelé cítili? Které osoby se podílely na procesu adaptace učitelů? Jakým způsobem učitelé proces adaptace prožívali a jak ovlivnil jejich profesní kariéru? Odpovědi na tyto

výzkumné otázky lze najít v následující části textu, která vychází z uvedeného analytického příběhu jakožto osnovy pro interpretaci dat.

### 3.5.1 Příčinné podmínky

Tento prvek paradigmatického modelu odkazuje podle Strausse a Corbinové (1999) na události nebo případy, které vedou k výskytu vzniku jevu. Aby však učitelé vyučující na I. stupni základní školy mohli vykonávat přímou pedagogickou činnost spojenou s řešením profesních problémů, je nutné podle školského zákona (ČR, 2022) získat odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním, které však ne vždy připraví studenty na bezproblémové vykonávání této práce podle jejich představ. K samotnému zahájení profese učitele však získání vysokoškolského diplomu nestačí, je zapotřebí také motivace, ze které plynou konkrétní očekávání. Jak je již patrné, mezi příčinné podmínky vycházející z axiálního kódování patří absence zkušeností a znalostí a dále také velká očekávání, která se posléze jeví jako nesplněná nebo nerealizovatelná. Tyto i další rozpory v souvislosti s charakteristikou začátku výkonu povolání uvádím dle Alana (1989) v teoretické části práce v kapitole týkající se profesní dráhy učitele. Také Johnson et al. (2014) stanovil ve výčtu příčin problémů, se kterými se začínající učitelé potýkají, mj. nedostatečnou výbavu znalostí a dovedností z přípravného vzdělávání a rozpor mezi idealistickými motivacemi a realitou.

Kategorie absence zkušeností a znalostí byla skutečně nasycena zejména kódy neznámá situace a nedostatky ze studia vysoké školy, což dokazují úryvky z rozhovorů.

*„Protože jsem byla vlastně mladá, začínající, zkušenosti člověk neměl žádný, jak říkám, byla jsem hozená jako když do vody.“ (R1, 60 let).* Respondentka dále popisuje nepříjemnou situaci, se kterou se jí velmi vřele pomohla vypořádat přímo ředitelka školy: *„Já jsem v té třídě měla takovou problémovou holku. Ona byla*



*abnormálně inteligentní, ale jakmile zjistila, že je někdo rychlejší než ona, tak dostala prostě záchvat vzteku, úplnej amok. Ona vším házela, brala děckám věci, házela je na topení, a to byla shodou okolností ta hospitace, kdy tam byla paní ředitelka, byla to výtvarná výchova. My jsme si povídali, namotivovala jsem hodinu a ona začala malovat a teď zjistila, že asi se jí to nepovedlo. Takže si vzala štětec a celej výkres začala začmárávat černou barvou a začala mlátit do stolu. No paní ředitelka rázně vstala – copak se ti stalo, jo, a ona dostala šilenej amok, tak ona ji opravdu tu holku vzala, vyvedla ji ven do šatny a potom teda byla v šatně asi čtvrt hodiny, ona se teda potom vrátila ta Monika, už teda nemalovala vůbec, už prostě proseděla tu hodinu no a pak jsme to vlastně rozebíraly s tou paní ředitelkou. Ona říkala, že prostě potřebuje rázně, napřed se s ní snažila bavit, jenomže nešlo ji uklidnit vůbec, takže na ni byla ostrá, jo. Takže Monika se potom vyvztekala, trošku se zklidnila a pak už teda seděla. Člověk neměl zkušenost, učila jsem vlastně prvního půl roku a zrovna prostě takový dítě no. Jo, jako věděla jsem, co mě čeká, že třeba tam budou nějakí problémoví žáci, a to už si ale nedokážeš představit do jaké míry. Když tam byla ta Monika, to jsem byla úplně v šoku, to člověk neví prostě, co má dělat.“ (R1, 60 let).*

O nedostatečné přípravě ze studia vysoké školy hovoří i následující respondentky: *„Jak jednat s rodiči, jak si vlastně stanovit některé ty požadavky, které na ty rodiče mám a jak jim to vlastně říct, co od nich potřebuju a aby to nevyznělo nějak pro ně špatně. To nás na veřejce neučili, a tu kázeň, tu jsme se jako na veřejce učili, ale v praxi to bylo mnohem horší. (R4, 33 let).*

*„No nás připravovali na vysoké škole pouze na to, jak máme učit, takže já jsem opravdu věděla, že budu učit a že se nezměnilo nic v tom, jak rodiče přistupují ke škole. Nevím, jak dneska, ale my jsme určitě nebyli připraveni na to, že budeme komunikovat s rodiči a jak s nimi máme komunikovat a jak to máme udělat. Vlastně ještě pro mě bylo zvláštní, že jsme vyplňovali všechny ty podklady, papíry a taky jsme to nikde neprobírali, jak se vyplňuje třídní kniha, jak se vyplňují výkazy, co všechno je součástí.“ (R5, 43 let).*

*„Nebyla jsem připravená na byrokracii, papírování a slovíčkaření, jako protože to si myslím, že asi žádná škola nedokáže připravit. Prostě vyplňování třídnice, kde je fakt občas slovíčkaření, školní tematické plány, jak to vytáhnout z toho RVP, na to z té školy, ani jako ze začátku, fakt jsem připravená nebyla.“ (R6, 35 let).*

*„... protože na fakultě nás nikdo neučil, co se týče té dokumentace u žáků, co se všechno má vést...“ (R7, 28 let).*

*„... protože té praxe na škole jsme moc neměli, takže bych řekla, jako že jsem měla strach, i skrz to, že jsem měla málo zkušeností s učením.“ (R8, 34 let).*

*„Co třeba dodneška pořádně vnímám, měli jsme špatnou přípravu na fakultě výuky prvouky.“ (R2, 52 let).* Tato učitelka také popisuje nepříjemnou historku týkající se organizace práce s dětmi, ve které je znatelná nedostatečná příprava z předcházejícího studia a zároveň vyrovnávání se s novou, předem neočekávanou situací: *„My jsme měli u školy obrovský les, a že s něma půjdu na procházku, byli to druháčci, byla to moje první třída. Bylo to někdy asi v zimě no a poslušně jsme došli do toho lesa a oni se mi v tom lese rozutekly ty děti, jo. Tak to jsem jako jim nedala jasný pravidla, kde se budou pohybovat. Oni prostě se rozfrkly a utekly a já si jenom vzpomínám, že jsem říkala – ježíšikriste, já jenom doufám, že se tam jako všichni zase sejdem, jo. Tak na tohle, to jsem taky nebyla připravená z tý školy, jak s těma dětma pracovat, aby dodržovaly ty pravidla.“ (R2, 52 let).*

Jiná respondentka, pracující v soukromé základní škole, porovnává znalosti nabyté při studiu s odlišnými zájmy školské organizace a tvrdí, že *„...jsem se cítila pod velkým tlakem. Jednak tím, že jsem měla pocit, že některé informace, které mně byly předkládány na vysoké škole, tak vlastně tady ta škola uchopuje z jiného pohledu.“ (R3, 25 let).* I tato mladá učitelka se osobně setkala s nepředvídatelnou situací: *„Ve třídě jsem měla holčičku, které byla zjištěna cukrovka, takže tam jsme to poměrně hodně řešili, to byl takovej zádrhel.“ (R3, 25 let).* Zároveň zmínila skutečnost, kdy v jiné třídě během jednoho měsíce umřela dvěma žákům maminka a projevila obavy: *„To by byla situace, u které bych si rozhodně nebyla jistá, jak k ní přistoupit. Takže potom, když jsem v té třídě měla*

*suplovat, byla jsem si nejistá, že kdyby někdo něco řekl, jak na to zareagovat.“* (R3, 25 let).

S náročnou situací se musela vypořádat také poslední respondentka, která říká: *„Měla jsem ve třídě asistenta pedagoga, protože jsem tam měla dítě s poruchou chování, s ADHD, takže to bylo náročnější, to se přiznávám.“* (R8, 34 let).

Kategorie nenaplněná očekávání je další příčinnou podmínkou zahrnující kódy direktivní organizace práce, šok z reality, touha zachraňovat.

První rok pedagogického působení učitel srovnává idealistické představy o této profesi se skutečností, pedagog Šimoník (1999) hovoří o konfrontaci představ a ideálů s mnohdy tvrdou skutečností, o konfrontaci mezi teorií a praxí. Tyto skutečnosti také zmínili respondenti zapojení do tohoto výzkumu, i jim se některé představy posléze jevily jinak, než si představovali, např. velmi konkrétní vize specifikovala respondentka začínající pracovní kariéru v městské škole s dnes již devíti lety praxe: *„Měla jsem velké vize s tím, jako co vlastně v tom školství budu moct dělat, bohužel pak jsem postupem času zjistila, že to nebude taková idylka, protože prostě některý věci se musejí plnit a některý věci nemohu ovlivnit, který jsem si myslela, že ovlivnit mohu. ... Měla jsem hodně představu o tom, že můžu nebo že záleží na mně, jak často budu děti hodnotit, protože já jsem ten typ, nejdu po známkách, ale snažím se, abych v těch dětech něco zanechala, a ne po tom, jestli mají dvacet známek za týden, ale tam bylo daný, že z tohoto předmětu musí mít tolik známek, a z tohoto tolik a tolik známek. Pak třeba jsem chtěla, aby bylo hodně slovního hodnocení, aby i ty děti se byly schopny slovně hodnotit, ale na to tam nebyl vlastně vůbec čas a jediné děti, které jsem vlastně slovně hodnotila, ale to myslím, že bylo pak až na ty další školy, byly ty, který měly nějaký znevýhodnění a díky tomu jsem je slovně hodnotila. Pak jsem třeba chtěla hodně využívat tu interaktivní tabuli a ve třídě jsem ji neměla. Mohla jsem ji jako mít na střídačku s kolegyní, že jsme si vyměnily třídy, a jelikož jsem na tu školu šla z tohoto důvodu, abych měla tu interaktivní tabuli ve třídě, tak vlastně mě to dost mrzelo, že ji nakonec nemám, a přitom jsem ji chtěla využívat a měla jsem ty znalosti, abych ji*

*mohla využívat. A ještě hodně jsem se musela hodně držet těch plánů, což chápu, že to školství potřebuje.“ (R4, 33 let).*

Dokonce šok ze spolupráce s rodiči zmínila následující učitelka: „... rodiče, že budou akceptovat mých málo úkolů nebo hodně úkolů, že vlastně budeme spolupracovat a tohle byl obrovský šok z té reality.“ (R5, 43 let).

Velmi prostomyslné představy o pedagogické praxi měla paní učitelka, která po ukončení studia začala pracovat ve vesnické škole s malým počtem žáků: „Já si myslím, že jsem byla ta úplně klasická, naivní, nadšená učitelka, která věří, že spasí všechny děti, a že když bude chtít, tak ty děti budou taky chtít a rodiče budou taky chtít a že to prostě bude stoprocentně fungovat a prostě, když si povíme – jo, dokážeme to, tak že dokážeme opravdu ale úplně všechno. ... Myslela jsem si, že jako opravdu spasím, že když má nějaké dítě problém, tak že mu jakoby dokážu stoprocentně pomoci a pak jsem zjistila, vystřízlivěla, že prostě nedokážu a bylo to jako těžký. A zjistila jsem, že prostě musí chtít obě strany. Předtím jsem si myslela, že když budu strašně chtít já, že to prostě půjde.“ (R6, 35 let).

Následující případy se odchyľují od užitého paradigmatického modelu, nicméně považuji je za tolik zajímavé, že je zmiňuji v souvislosti se slovy Šimoníka (1999), který tvrdí, že ne všichni učitelé mají velké problémy. Podle něj existují i začínající učitelé, kteří mají cit pro učitelství a již od počátku učí na velmi dobré úrovni. Typickou výpověď k této teorii podala nyní dvaapadesátiletá pedagožka: „Já si myslím, nebo to vnímám, že jsem pedagogický talent. Mně to šlo všechno hrozně samo a hrozně jednoduše, tak jako lehce mi to šlo.“ (R2, 52 let).

Naplňená očekávání jsou patrná také u dvou následujících respondentek. První z nich uvedla: „Byla jsem hrozně natěšená, hrozně jsem chtěla jít do práce, jo, protože jsem se na to těšila, protože tě to naplňuje. V podstatě, kdybych to měla shrnout, tak to bylo tak, jak jsem si to představovala.“ (R1, 60 let). Druhá respondentka se setkala již v rodině se zprostředkovanými pedagogickými zkušenostmi, protože: „Já jsem z pedagogické rodiny, takže mamka je učitelka, tatka

*je ředitel základní školy, takže jsem měla velkou podporu v rodině. ... Tím, že mamka je taky učitelka na prvním stupni, takže jsem to měla vlastně všechno z první ruky, takže já jsme v podstatě věděla, do čeho jdu a nic mě přímo takhle nezaskočilo.“*  
(R7, 28 let).

### 3.5.2 Jev

Jevem rozumí Strauss a Corbinová (1999) myšlenku, událost, na který je zaměřen soubor jednání, nebo k němuž má tento soubor nějaký vztah. Za jev jsou v této práci považovány na základě kódování bariéry v adaptaci začínajícího učitele. Začínající učitel se musí vypořádat s činiteli, kteří jeho adaptaci ovlivňují. A nejsou to pouze problémy související se samotným vyučovacím procesem, ale také mnoho situací a reakcí vznikající přímo ve škole, které působí na řízený proces začleňování se do pracovní i sociální sféry. Všechny jmenované obtíže učitelek zapojených do výzkumu korespondují s výčtem problémů začínajících učitelů uvedených v teoretické části práce, ať už specifikovaných např. nejobecněji Prokešovou (2000), rozčleněných do čtyř oblastí dle Majerové (2011) či Šimoníka (1995), který uvádí velmi konkrétní náročné profesní činnosti.

Kategorie bariéry v adaptaci začínajícího učitele byla hojně nasycena kódy kontakt s rodiči, kázeň, vedení dokumentace, čas strávený přípravou, interakce s kolegy.

Při sdělování školních záležitostí rodičům může často docházet k neshodám, konfliktům mezi učitelem a rodiči. Lektor Čáp, zabývající se právě zvládnutím komunikace s rodiči, v rozhovoru dostupném na webovém portále konstatuje, že právě drobná nedorozumění mohou přerůst ve větší problémy a konflikty. Aby k takovým rozporům nedocházelo, je potřeba zaměřit se na společný cíl – rozvoj a bezpečí dítěte/žáka (Čáp, 2014).

Stejně tak téměř všechny respondentky vzpomínaly ve svých výpovědích, že jim největší potíže činila právě komunikace s rodiči. Potvrzuje to v dovětku např. již první respondentka účastnící se výzkumu: „... a přiběhli rodiče a vyskakovali si, hlavně rodiče problémových žáků.“ (R1, 60 let).

Jako problémovou označuje komunikaci s rodiči i již dvaapadesátiletá učitelka, která ve své zkušenosti popisuje konkrétní stížnost rodiče prostřednictvím e-mailu ředitelce školy: „Co jsem třeba neuměla, tak jsem neuměla třeba komunikovat s rodiči, tydlety dovednosti, jak něco sdělit, ty komunikační dovednosti s rodiči, tam jsem cítila, že to moc neumím. Uvedu příklad – ty rodiče to moc dobře věděli, co jako navíc pro ty děti dělám a pak v červnu, to jsem měla od prosince domluvené ve Dvoře Králové na Safari, jsem měla domluvené na tři dny pod stany, teď se mnou nikdo nechtěl jet ze školy, takže musel manžel, který si na to ještě musel vzít z práce dovolenou, že jo, ale já jsem to pro ty děti udělala ráda, jako opravdu náročný výlet, takhle to bylo v plánu a poslední tečka byla, když 2. A a 2. C za celé dva roky neopustily školu, nebyli nikde, já jsem s nima, že jo, byla aspoň na ten podzim na té škole v přírodě a neměli ani nic v plánu a otec napsal email ředitelce, že jsou hrozný vedra, že je naprosto běžné, že učitelé vyjíždí s dětmi na školy v přírodě, na týdenní školy v přírodě, jenom paní učitelka z 2. B nabídla pouze třídenní výlet. A dost. To byla poslední tečka, to už jako ne, to fakt bylo už moc. ... A i když jsme měli školení nějaký, tak ředitelka řekla – jaký uděláme školení, tak komunikace s rodiči, vždycky jsme chtěly kurzy komunikace s rodiči, jo, je to problém.“ (R2, 52 let).

E-mailovou problematickou komunikaci zmínila také začínající pětadvacetiletá učitelka: „... situace, kdy mi někteří rodiče například napsali tak, jak se dalo čekat, po včerejším výletu, kdy bylo nevhodné počasí, dcera onemocněla. Tak to byly takové narážky, ale na ty jsem nereagovala nijak. Napsala jsem, že děkuji za omluvu a že jako učivo případně zašlu, nebo že si ho má vyzvednout, ale nereagovala jsem na tuhle konkrétní poznámku. Protože občas je to těžké neodepsat, když maminka píše, že dcera byla přezkoušená na plavání, ale nebyla si jistá, kam ji teda paní instruktorka poslala, že už to byl druhý nebo třetí e-mail tohoto rázu, tak jsem

*samozřejmě měla chuť odepsat, že dcera by se taky mohla zeptat, sama, a že bychom to takhle nemusely řešit přes tři osoby.“ (R3, 25 let).*

Další z respondentek nehovoří pouze o nesnázích při spolupráci s rodiči, v rámci bariér adaptace učitele zmiňuje ještě jiné aspekty: *„Další problémy rodiče, spolupráce s rodiči. A pak vlastně aby jsem si stanovila ten cíl hodiny a na konci si ho i zhodnotila, jak s dětmi, tak i sama vůči sobě, jestli jsem ho splnila.“ (R4, 33 let).*

Pro třiačtyřicetiletou učitelku byla dokonce komunikace s rodiči šokem: *„Takže pro mě byl největší šok – né učení, né děti, ale komunikace s rodiči.“ (R5, 43 let).*

Poslední respondentka zmiňující ne zcela bezproblémový kontakt s rodiči, tvrdí, že i čtvrtým rokem její praxe ji rodiče dokážou překvapit: *„... možná bych zmínila komunikaci s rodiči. Protože je to věc, na kterou se člověk nedokáže úplně připravit nikdy a někteří rodiče jednají, vždycky mě dokážou překvapit, třeba co všechno po nás vyžadují a je to velice náročná disciplína v našem povolání.“ (R7, 28 let).*

O kázní žáků se také zmiňují v teoretické části práce. Udržení kázně ve vyučování a řešení kázeňských přestupků označil Šimoník (1995) za náročnou profesní činnost. To, že je kázeň stále pedagogický problém, dokládají následující dvě respondentky. *„Největší problém mi dělala ta kázeň ve třídě, uzpůsobení, rozmístění žáků ve třídě, jak vhodně to poskládat, aby ta výuka bylo produktivní a efektivní.“ (R4, 33 let).*

*„Pak pro mě byly nepříjemné i situace, když to dítě něco provede, něco udělá a mám na to výchovně reagovat a vlastně pro mě je to tak šokující, že vlastně nevím co. Nevěděla jsem, jak to mám udělat, jak mám zareagovat v té dané situaci. ... Výchovné věci, dokumentaci a ty rodiče, to bylo prostě pro mě nejhorší.“ (R5, 43 let).*

Také pravidelné vyplňování školní dokumentace bylo pro začínající učitelky obtížné. Při diskusi o náročných činnostech se tři z respondentek zmínily o školní byrokracii následovně: *„Myslím si, že pro mě bylo takové*

*zvláštní, jak jsme vyplňovali všechny ty podklady, papíry, třídní knihu, jak se vyplňují výkazy, co všechno je součástí, takže tohle třeba byla pro mě taková jako nepříjemnost, s tím jsem musela neustále za někým chodit, jestli to mám dobře nebo ne.“ (R5, 43 let).*

*„Vyplňování dokumentace, to bylo jakoby hlavní. Jakoby ten administrativní pohled, ta byrokracie.“ (R6, 35 let).*

*„Ta dokumentace určitě, protože jak jsem říkala, tak na fakultě nás neseznámili tady s tímhle.“ (R7, 28 let).*

Vysokou pracovní časovou zátěž v době své adaptace, a to především z hlediska přípravy, prezentovaly učitelky s dnes odlišnou délkou praxe. Jedna respondentka zmiňuje konkrétně náročnost: *„...psala jsem si dennodenně přípravy a bylo to náročný.“ (R1, 60 let)*, jiná dokonce na úkor přípravy omezovala soukromý život: *„Ale teda musím říct, že během prvního měsíce a půl jsem měla pocit, že už neexistuje žádný osobní život a že se to všechno točí pouze kolem té školy.“ (R3, 25 let)*, řádnou přípravu pak lze spatřit i v následujícím úryvku: *„Když jsem začínala, tak jsem měla hodně času na přípravu, protože jsem byla sama. ... A určitě jsem měla prostor tomu věnovat mnohem víc času, protože jsem vlastně nedělala nic jiného, jenom jsem se věnovala učení, škole a pak jsem si chodila na svou angličtinu, ale neměla jsem rodinu, takže jsem se věnovala tomu na 100 %.“ (R5, 43 let).*

Dvě učitelky zmínily komplikace v organizačních záležitostech, konkrétně se jedná o znemožnění interakce s konkrétními kolegy plynoucí z odlišného umístění kabinetů: *„Takže já mám stejně jako všichni přidělenou tu zacvičující učitelku, to je její pozice a je za to určitě zaplacená, ale není to člověk, za kterým chodím nejčastěji. Je to z toho důvodu, že je v jiném patře, než jsem já a dřív, než bych za ní běžela a na něco se ptala, tak je lepší se zeptat někoho v kabinetu.“ (R3, 25 let).*

*„My jsme ten první rok, co jsem nastoupila na školu, neměly kabinet učitelé pohromadě, což pro mě bylo takové ne úplně příjemné, protože teďka třeba když ten kabinet máme pohromadě, tak ty tipy a celkově to zhodnocení výuky probíhá v podstatě*



*každý den. Takže ten první rok, když jsme byli takhle oddělení, takže to bylo takové zvláštní, takže s těmi kolegy jsem příliš nekomunikovala.“ (R7, 28 let).*

Na interakci s kolegy, avšak tentokrát v negativním slova smyslu odkázaly následující dvě respondentky prostřednictvím uvedení svých příběhů: *„Ještě jakoby přístup kolegyň. To musím říct, že to mě jakoby dost rozčarovalo, protože to je takový specifikum prvního stupně, kdy nikdo nedokáže být ješitnější, uraženější než učitelka prvního stupně, kdy opravdu se tam děly takový věci, který byly až za hranici slušného chování, takové to – ale já můžu, protože jsem ta. Což mě strašně překvapilo. No když jako třeba já jsem tam nastoupila, ... na konci srpna ředitel zadal pokyn učitelkám prvního stupně, aby se domluvily a ten sklad uklidily. Požádal je, aby to zoládly do konce září. Ale ono se celý září nic nedělo, nikdo o tom nic neřekl. I když já jsem tam byla nová, tak jsem říkala – holky, řekněte mi, já vám pomůžu, ale nechci vám určovat, co kdo bude vyhazovat, protože jsem tady nová. A nic se nedělo. A na začátku října to pan ředitel zadal znova, upozornil na to, že už jako o to prosil, že chápe, že září bylo náročný, tak jestli by teda během října. Ale během října nic, jako kdyby ten pan vedoucí nic neřekl. Na začátku listopadu nám to pan ředitel připomněl znova přede všemi, a já jsem koukala po těch kolegyních a ony se tvářily, jako kdyby v tom okamžiku nemluvíly. Já jsem vždycky byla vedená k tomu, že ve svém osobním volnu si dělám, co chci, ale když mi něco poví nadřízená osoba, tak to musím akceptovat, ale nemůžu ho ignorovat a chovat se tímhle způsobem. No a pak jsem tam prostě vlezla a vyházela jsem prostě všechny shnilý věci. Se mnou se čtvrt roku kolegyně nebavily, když jsme vešla, tak se otočily a odešly pryč, neodpovídaly mi na pozdrav. Když jim vedoucí řekl, předejte si to, mně to nepředaly a tohleto mě strašně překvapilo, jak mezi vzdělanými lidmi, kteří vlastně mají předávat těm dětem morálku, etiku, slušný chování a být pro děti tím vzorem, aby ty vzory mohly opakovat, kopírovat, jak se tak můžou chovat, protože ony to nechtěly dělat a já jsem jim to narušila. To byl potom jejich argument, když jsme si to vyřikávaly, protože já jsem mladá, naivní a vůbec nechápu z jejich pohledu... Takže moje největší vystřízlivění a překvapení oproti tomu, jak by to mělo vypadat, bylo v tom lidským přístupu, tom*

pracovním přístupem učitelek. Kde jako když se vejde do toho kabinetu, tak to mnohdy vypadá jinak, než potom se tváří nějakým způsobem na rodiče, na děti.“ (R6, 35 let).

„Ten první rok jsem řešila, že moje třída měla na angličtinu někoho jiného, a i když v mých hodinách perfektně spolupracovali, fungovali, když si povídali nebo dělali něco, co se nemá, tak jsme si to vysvětlili a bylo to všechno v pořádku. Nicméně u paní učitelky z angličtiny, ona už byla v důchodovém věku, byla starší a neuměla si tu autoritu sjednat a musela jsem řešit, vždycky si po hodině chodila za mnou stěžovat, že tam učit nechce, že ty děti jsou proti ní. A musela jsem tohle řešit a hrozně těžko se mi to řešilo, něco vlastně, když já v té hodně ani nejsem a nemůžu to uhlídat, takže tady s tímhle jsem měla problém, jak kdyby nechci říct za kolegy kázeň, ale vím, že to třídní učitel, je to jeho práce, ale měla jsem tady s tímhle trošku problém.“ (R7, 28 let).

Nejzkušenější respondentka se ještě ve své výpovědi vrátila k již výše specifikované situaci týkající se žákyně s problémovým chováním a navázala skutečností, že před lety nebyla k dispozici literatura, která by pomohla učitelům podobně náročné situace řešit: „Já jsem pořád doma přemýšlela, šla jsem spát třeba o půlnoci, jak s tou Monikou. Tenkrát nebylo, kde by ses někde dozvěděla, dočetla, jak to prostě řešit. Bylo to složitější v tom, že nebylo tolik možností se něco dozvědět, jak třeba dnes na internetu.“ (R1, 60 let).

### 3.5.3 Kontext

Kontext lze chápat jako soubor podmínek, při kterých jsou užívány strategie jednání určené ke zvládnutí, vykonávání nebo reagování na určitý jev (Strauss & Corbinová, 1999). Kontext je v paradigmatickém modelu zastoupen subjektivními vlastnostmi a pocity, které zažívali respondenti při procesu adaptace, v němž procházeli různými pracovními překážkami. Tyto atributy souvisí s otázkou, jak by se začínající učitelé charakterizovali jako začínající. Ředitelé zpravidla od začínajících učitelů očekávají, že budou odvádět tu nejlepší práci. Ta bývá však zpočátku provázena různými nepříjemnostmi,

kteře mohou být podle Armstronga a Taylora (2015) původem stresu, jenž může způsobovat neschopnost zvládat nároky vykonávané práce a vyústit dokonce až k ukončení zaměstnaneckého poměru. Jak je zřejmé, stres specifikovaný respondentkami jako strach byl jedním z kódů naplňující kategorii subjektivních vlastností a pocitů. Tuto kategorii pak doplňují další negativní kódy, a to především nervozita, stud, naivita či vyčerpání, pozitivní kódy zastupují pojmy entuziasmus nebo jistota.

O strachu, ale i těšení se z učení žáků hovořila první respondentka: *„Ach, vyděšená, že mně nikdo nepomohl, že jsem vlastně byla hozená do vody, musela jsem se prostě tím prokousávat úplně sama bez cizí pomoci. Ale jinak jsem byla nadšená a hrozně jako natěšená na to učení, takže říkám, zabralo mně to jako hodně nervů.“* (R1, 60 let).

Mladá, prvním rokem pracující respondentka vypověděla, že její pocity se odrážely od skutečnosti, že rodiče na této škole platili 170 tisíc korun za jeden školní rok, takže: *„Já jsem se cítila pod velkým tlakem. ... takže to opravdu pro mě bylo hodně stresující, protože jsem cítila, vlastně tlak ze strany rodičů, vedení i nějaký takový osobní tlak, jestli tady to zvládnou nebo ne. ... „Opravdu jsou kolikrát začínala propadat panice.“* (R3, 25 let).

Strach doprovázel v procesu adaptace také následující dvě respondentky: *„Určitě po první poradě na škole jsem byla zmatená a trošku i vystrašená.“* (R7, 28 let)

*„Měla jsem strach, vlastně takhle jako předstoupit před tu třídu. ... takže bála jsem se takhle jakože učit.“* (R8, 34 let).

Naopak poměrně pozitivní, bezproblémovou zkušenost při rozhovoru sdílely následující tři respondentky: *„Nastoupila jsem do té školy, že jo, nějak jsem to tam zvládala, asi dobře. Jsem si byla hodně sebejistá, tak nějak jako mi to šlo. ... V podstatě jsem věděla, co mám dělat, co chci, kam chci dojít, to jsem všechno si v tom byla jistá.“* (R2, 52).

*„První měsíce, myslím, že to jsem byla vždycky taková jako nervózní, když jsem učila něco nového, ale pak já, tím, že jsem měla fakt šikovné děti, nebyly tam v zásadě ani žádné problémy výchovné, takže jsem si jako tak plula na obláčku, že se takhle učí, a že je to prostě jednoduchý a že ty děti to jako relativně rychle pochopí. Určitě jsem byla trošku ustrašená, co se týká rodičů, kdyby náhodou za mnou přišli, něco po mně chtěli...“ (R5, 43 let).*

*„Prostě taková ta klasická naivita ... .Takže já jsem tomu, co jsem začala dělat, věřila. Takže takový ten nadšenec. Naivní, nadšená, přesvědčená, protože opravdu, když jsem nastupovala, tak jsem byla přesvědčená, že jakoby co dělám, tak že se budu snažit vždycky dělat co nejlépe.“ (R6, 35 let).*

Třiatřicetiletá respondentka, která získala své první pracovní zkušenosti jako třídní učitelka žáků s mnoha kázeňskými problémy, ale zároveň měla velké vize, které však nemohla kvůli omezené pracovní volnosti naplnit, se podělila o své negativní pocity, mluvila dokonce o syndromu vyhoření: *„V tom září jsem se cítila velice dobře, nadějně, pak prostě to na mě postupně padalo a pak jsem měla i nějaký ten syndrom vyhoření, protože jsem do toho vkládala hodně energie a vlastně se mi to nevracelo. Kolem toho pololetí, tam jsem opravdu už byla taková vyčerpaná, ráno mi bylo i špatně. Jak bych to řekla, chtěla jsem chodit do práce, ale už to pro mě bylo spíš vyčerpávající než povzbuzující.“ (R4, 33 let).*

### **3.5.4 Intervenující podmínky**

Tyto podmínky podle Strausse a Corbinové (1999) usnadňují nebo naopak znesnadňují jednání nebo interakce v určitém kontextu. Na to, jak úspěšně proběhne vytvoření vlastní taktiky adaptace začínajícího učitele, má vliv podpora vedení školy, jak je ostatně vyjádřeno v teoretické části práce slovy Lukase (2009) či Vítečkové (2018). Dle odborníků Podlahové (2004), Pola (2007) či dalších je příhodná také odborná i psychická podpora uvádějícím

učitelem, který však ne vždy bývá začínajícím učitelům přiřazen. Velký význam má také kolegiální pomoc ostatních učitelů. Za intervenující podmínky jsem v této práci považovala interakce se spolupracovníky, které nastiňují, které osoby se podílely na procesu adaptace do výzkumu zapojených učitelů I. stupně. Tuto kategorii jsem vytvořila na základě kódů jako zájem ředitele, lhostejnost ředitele, přidělení uvádějícího učitele, kolegiální podpora.

Respondentka, u které je výše popsána příhoda s problémovou žákyní, vzpomínala na energickou podporu ze strany ředitelky: *„Hodně za mnou chodila dobrá paní ředitelka. Ta vždycky přišla prostě a rázně říkala – nemazli se s něma a udělej to tak a tak.“* Zvláště se zajímala v souvislosti s problémovým chováním oné žákyně: *„...a pak jsme to vlastně rozebíraly s tou paní ředitelkou. A vlastně v důsledku tady toho za mnou, řekla bych tak jednou týdně, možná dvakrát, jak kdy, jak šla okolo, tak třeba nakoukla do té třídy a ptala se prostě na tu Moniku. Takže tak jsme to vždycky řešily ohledně té holky s paní ředitelkou. Ale hrozně mně tím pomohla, že prostě mně ukázala, jak že ona říkala, že napřed zkusit domluvit, pak ne a musíš rázně – to se nebude dělat a tak dále, hrozně mně v tom pomohla.“* (R1, 60 let).

Občasný zájem nejen z pohledu kontroly práce projevilo vedení školy u učitelky s téměř čtyřletou praxí: *„Já si myslím, že se zajímali, jak se mi daří, nebylo to jenom o té hospitaci, ale i se se mnou bavili, vytvořili příjemné prostředí, takže jsem nemusela se bát na cokoli jít zeptat, takže příjemné to bylo. Ale bylo to spíš příležitostně.“* (R7, 28 let).

Pozitivní zkušenost s pozorností ředitelky má vůči své osobě i nejmladší začínající učitelka: *„Paní ředitelka se nám představila během září v každé třídě, mluvila se žáky. Občas chodí též na observaci, nechodí na celé hodiny, ale na části hodin, i více komunikuje s rodiči. A během jednoho čtvrtletí, tak každá učitelka s ní má krátký pohovor, kde jsme se bavily na téma, co bych si chtěla udělat za kurzy, jaká tam je nějaká finanční dotace, jestli je něco, co by ona mohla udělat pro nás“*

*jako pro učitele, jak vycházíme se školním sborem, jestli jsme spokojeni s tou vlastně učitelkou v té paralelní třídě, takže tímto způsobem s ní přicházíme do kontaktu, ale porad se účastní, ne pravidelně, ale ve většině případů ano.“ (R3, 25 let).*

Vstřícné ředitelčino chování, dokonce ve spolupráci s uvádějící učitelkou, bylo patrné z výpovědi čtyřiatřicetileté respondentky, která řekla, že: *„Párkrát jsme si sedly u ní i s tou uvádějící učitelkou a rozebíraly jsme to. Byla i u mě na hospitaci paní ředitelka, takže měla zájem, pak to se mnou rozebírala tu svoji hospitaci a pak mi poradila, na co bych si měla dát pozor nebo čemu bych se měla vyvarovat.“ (R8, 34 let).*

Jiné dvě z respondentek naopak zmiňují skutečnost, že do styku s ředitelkou školy nepřicházely. První vypověděla, že: *„Vzpomínám si, že nás ředitelka, my jsme tam byly asi tři začínající tenkrát, vzala nás ke kolegyni, abychom se podívaly, jak to má vypadat ta výuka,“* ale dále dodala, že více s ní již nekomunikovala: *„... ne, nic, bylo to všechno na mně, asi se na mě ani nepřišla podívat, pak tam nastoupila nová, a ta taky ne, určitě ne.“ (R2, 52 let).* Druhá, třiatřicetiletá respondentka neměla dobrou zkušenost s ředitelkou školy ve svém prvním zaměstnání, dokonce se zmínila, že i výpověď z pracovního poměru obdržela veřejně na poradě: *„V kontaktu jsme nebyly, když jsme byly, tak to bylo vlastně hromadně na poradě, ale i tak to bylo opravdu minimální, i výpověď jsem vlastně dostala na poradě, takže opravdu špatný přístup ředitele.“* Nicméně v dalším školním roce začala učit v jiné základní škole, což se ukázal jako správné rozhodnutí: *„Sebevědomí mi dodalo vlastně to, že jsem měla občas hospitace od našeho pana ředitele a pak jsme si dělaly i s kolegyněmi navzájem hospitace.“ (R4, 33 let).*

Na hodnocení učitelky formou hospitací se podílel i další ředitel se svojí zástupkyní, více se však v procesu adaptace začínající učitelky z vlastní iniciativy neangažoval: *„Tak měla jsem samozřejmě hospitace, jak od pana ředitele, tak od paní zástupkyně, ale on bral jako hlavní výstup, že se potom bavil jakoby s rodiči a aby za mnou chodil, jak se mi daří, tak to ne. Víím, že kdybych za ním přišla, že mám*

s čímkoliv problém, sama, tak že by se mi snažil pomoci, pokud by to bylo z jeho pohledu jakoby relevantní. (R6, 35 let).

Ředitelka v jiné škole pověřila hospitacemi svoji zástupkyni, sama podle výpovědi respondentky se účastnila řešení výchovných problémů žáků: „Ředitelka nám pomáhala, když byla komunikace s rodiči, když se řešily nějaké výchovné problémy. Jinak ne. Zástupkyně chodila na inspekce nebo nějaké náslechy.“ (R5, 43 let).

Adaptaci, která probíhá spontánně pod vlivem sociálního okolí, nazývá např. Šikýř (2014) neformální adaptací. Ta podle něj probíhá v interakci se spolupracovníky, v případě tohoto výzkumu se jedná o kolegyně učitelky. Nejzkušenější učitelka popisuje, že více než paní ředitelka, s ní komunikovala jistá kolegyně: „Ale víc teda ta paní učitelka \*\*\*, tak ta byla úžasná, úplně. Ona vždycky přišla a - Ivanko, potřebuješ něco? A poradila a pomohla mně.“ (R1, 60 let).

Další respondentka dokonce specifikovala konkrétní činnosti, ve kterých jí byly spolupracovnice nápomocny: „Měla jsem štěstí na kolegyně, které se mi snaží pomoci, takže to mně pomohlo hodně, i mně to inspirovalo. Určitě velkou oporou, takovou tou, řekla bych psychickou, tak byla kolegyně, která nastupovala společně se mnou, ale na rozdíl ode mě už měla dvacetiletou zkušenost. Takže s tou, ta mě podpořila velmi, protože rozuměla tomu, jak je těžké nastoupit na novou, tak specifickou školu. ... Ale vlastně máme sdílený, kabinet, kde nás je sedm a každá z těch mých kolegyň mi v něčem pomohla. Jedna mně pomohla se židlema, druhá mi půjčila nějakou výzdobu do začátku, další kolegyně mně ukázala, jak funguje kopírka, kde je laminovačka, kolik si toho můžu vzít. Takže bych vlastně řekla, že celej ten pedagogickej sbor se podílel na tom, aby ten začátek, i přes to, jak byl krušnej, tak aby se to dalo nějak lépe projít.“ (R3, 25 let).

Občasnou výpomoc kolegyň uvítala také třiatřicetiletá učitelka, především s: „Vyplňováním třídní knihy. Tohle mně myslím, že ukazovala kolegyně z paralelní třídy, ale to bylo tak jako nechci říct na rychlovku, ale nezabývaly jsme se tím nějak dlouho. Ukázala mi to a pak už jsem se snažila to vyplňovat dost podobně,

*abych jako by tam nedělala chyby nebo jsme to občas vyplňovaly, že jsem tam měla spolužačku, takže jsme to vyplňovaly občas spolu.“ (R4, 33 let).*

V polovině z uskutečněných rozhovorů se objevila zmínka o přidělení uvádějících učitelek. Každá z respondentek však zhodnotila míru angažovanosti této osoby odlišně. Velmi zajímavou skutečnost, nejen s vstřícným ředitelčíným chováním popsaným výše, zmínila čtyřiatřicetiletá respondentka, která v prvních dnech své pedagogické praxe učila ve spolupráci s uvádějící učitelkou v jediné třídě, která se v průběhu školního rozdělila na třídy dvě: *„Hodně mi pomohla ta kolegyně, my jsme měly pár hodin spojených, i vzhledem k té metodě sfumato, protože já jsem o ní nic nevěděla, ona mi udělala takové krátké školení na to. Takže vlastně ty první dny mi pomáhala, vlastně měly jsme ty třídy spojené, potom jsme se rozpojily a učila jsem sama.“ (R8, 34 let).*

Prozatím nejméně zkušená učitelka pracující v soukromé škole s rozšířenou výukou cizího jazyka vysvětlila, že v této škole je permanentně jeden uvádějící učitel k dispozici pro celý první stupeň, další uvádějící učitel je pověřen spoluprací s učiteli druhého stupně a jiný uvádějící učitel je k dispozici pro spolupráci všem americkým učitelům. Dalo by se říci, že se jedná spíše o funkce vedoucích učitelů, respondentka však sama používala termín uvádějící učitel: *„Ale pokud se zaměřím pouze na tu přípravu třídy a takhle, tak vlastně musím říct, že tam mám stále uvádějící paní učitelku, za kterou vždycky můžu přijít.“ (R3, 25 let).*

Přestože následující respondentce byla přidělena uvádějící učitelka, dle výpovědi nebyla příliš ochotna pomáhat, i tato začínající pětatřicetiletá učitelka komunikovala spíše s jinou kolegyní: *„Tak oficiálně jsem měla zavádějící paní učitelku, ale v podstatě to, co já jsem si jako by nezjistila, neoběhala, co já jsem si nezařídila, popřípadě si nepoprosila a nepřipomínala jsem se, tak to jsem neměla. Co se týče jako těch praktických věcí, jakože třídnice, tematický plán, tak to bylo jako že když pan ředitel to zadal, tak že mi to ta kolegyně jako že předala, ale že by si se mnou jako někdo sedl, v té době, tak to se nezaběhlo. Půjčila mi své tematické plány, abych se*



*podívala, jak to, co tam píše, ale byl to jiný ročník, pak mi udělala jednu diagnostickou prověrku na čtení a tím to v podstatě končí. S tím, že jsem měla velké štěstí, že jak je to druhostupňová škola, tak kolegyně z druhého stupně z češtiny, výborná, umí předávat zkušenosti ... takže mě tím provázela kolegyně z druhého stupně, která předtím učila i na prvním stupni a která to uměla předat.“ (R6, 35 let).*

Velmi spokojená s funkcí uvádějící učitelky byla respondentka pracující jako učitelka aktuálně čtvrtým rokem: *„Měla jsem velice dobrou uvádějící paní učitelku, která mě vždycky poradila, zaškolila mě. Pomáhala mi v podstatě nejvíce, dokázala mi poradit, jak s třeba, dávala mi tipy do výuky, chodila jsem k ní na hospitaci, abych viděla, jak ona vede hodinu, abych si z toho vlastně mohla vzít různé tipy.“ (R7, 28 let).*

### **3.5.5 Strategie jednání a interakce**

Podle Strausse a Corbinové (1999) je vývoj přirozenou vlastností strategie jednání a interakce, a proto ho lze zkoumat ve smyslu změny v čase. Jednání a interakce je záměrné a je reakcí na jev nebo pokusem o jeho zvládnutí. Píšová (1995) nástup do práce vyjadřuje utvářením učitelova pojetí výuky, formováním jeho profesní identity. V případě paradigmatického modelu tohoto výzkumu vzešly kategorie vlastní utváření pracovní taktiky a časové vymezení etapy profesního startu, která je potřebná právě pro utvoření vlastní taktiky.

Kategorie vlastní utváření pracovní taktiky byla nasycena kódy individuální pasivní přizpůsobení, orientace na součinnost s dětmi, detailní příprava, vymezení času pro konkrétní činnosti.

Některé respondentky víceméně využily první rok k orientaci, poznávání toho, co pedagogická praxe obnáší, vypořádávaly se s pracovními činnostmi tak, jak je přítomnost předkládala. Dokládají to následující úryvky.

*„Já jsem si to v podstatě ten první rok oťukala a pak jsem se vlastně vydala tím, že já fakt dělám to, co mě baví...“ (R6, 35 let).*

*„Byla taková doba, že třeba de-facto jsem tam byla nejmladší na tom prvním stupni a takovej ten ostych, nešla jsem se za nikým zeptat, měla jsem strach se někoho zeptat a spíš jsem se s tím prostě prokousávala sama.“ (R1, 60 let).*

*„Když jsem začínala před tou mateřskou, kdy vlastně jsem nastoupila do té školy, do té práce a pracovala jsem s tím, co jsem se naučila, ještě skoro za dob totality, dalo by se říct, takže s tím jsem nějak pracovala. Já jsem neměla ani čas, ani sílu, a možná jsem ani nechtěla do té práce investovat víc, jo. Neměla jsem tu potřebu, neměla jsem ty ambice prostě se posunovat dál.“ (R2, 52 let).*

Jiné dvě respondentky při diskusi o vlastním způsobu organizace pedagogické práce zmínily i činnost zaměřenou na děti: *„Tím, že jsem měla výběrovou třídu a bylo tam 64 dětí, tak jsme byli rádi, že sedíme v lavicích, že se vejdeme, takže jsme se jako moc nepohybovali po té třídě, nebyl tam moc prostor na skupinovou práci. Jela jsem si takový to svoje a snažila jsem se dělat i aktivity pro děti navíc. ... Já jsem se věnovala prostě na 100% tady tomu. Věděla jsem, že potřebuju zvládnout první krok a to, že si budu jistá v kramflecích, a že mě to prostě všechno půjde, bude to plynout a budu vědět, co mám udělat a budu mít zpracováno nějaké portfolio her a teprve pak se budu věnovat něčemu dalšímu.“ (R5, 43 let).*

*„Určitě jsem si hledala nějaký styl, snažila jsem se v podstatě si udělat nějakou organizaci, jak ve třídě, tak i jakým stylem navázat kontakt s dětmi, jestli být ta přísná paní učitelka nebo ne zas úplně na pohodu, ale nějaký ten zdravý start s těmi dětmi jsem se snažila najít. A ten první rok byl hodně takový o tom hledání vlastně, uspořádání si té třídy a ujasnění si, jak to vlastně vést tu třídu. ... Ze začátku jsem si určitě psala přípravu na každou hodinu, potřebovala jsem mít rozplánovaný přesně aktivity.“ (R7, 28 let).*

Více specifikuje postupy zvládnání problematického období adaptace teprve prvním rokem pracující pětadvacetiletá učitelka. Uvedla, že: *„Myslím si, že děti si potřebovaly navyknout na mě, já jsem si potřebovala navyknout na děti.*

*Musela jsem si, to bylo pro mě nejdůležitější, tak si určit čas, kdy budu odpovídat na e-maily, kolik času maximálně na ně budu věnovat, nastavit si i nějaké hranice s rodiči, což bylo poměrně náročný. ... Zachovala jsem některé zvyky a návyky dětí a zároveň jsem si vlastně začla šlapat tu svoji uličku, kterou já jsem si nějak vysnila, že bych to takhle jednou chtěla mít.“ (R3, 25 let).*

Aby respondentky lépe zvládaly náročnost pedagogické práce, mnohé z nich si pravidelně dělaly tzv. přípravu. Následující úryvky tuto pracovní činnost potvrzují.

*„Hledala jsem si spoustu materiálů, snažila jsem se poctivě si dělat přípravy, připravovat se na ty hodiny. Ze začátku, když jsem učila ty první dva roky, tak to bylo, že jsem si byla chodit pro rady, aby to děti bavilo, protože já jsem často sklouzávala k tomu, že jsem děti učila jenom frontálně, že jako nějakým výkladem, procvičováním a ta moje kolegyně mě naučila vlastně tak nějak, aby ta výuka byla pro ty děti víc zajímavá, taková víc aktivní.“ (R8, 34 let).*

*„... hodně přípravy ... .“ (R1, 60 let)*

*„... nějak směřovat k tomu cíli a taky to, že se vlastně nenechám rozhodit tím, že si udělám přípravu a teď z nějakého důvodu tu přípravu něco překazí.“ (R3, 25 let).*

*„Já jsem tomu věnovala hodně času doma, takže si myslím, že ta práce byla určitě poctivější než po deseti letech ve školství, jako co se týká přípravy. (R5, 43 let).*

Na skutečnost, jak dlouho trvá toto specifické období věnované především seznamování se jak s pracovními úkoly, tak vůbec s pedagogickým prostředím, neexistuje jednoznačná odpověď. Odborníci, které cituji v teoretické části práce, nahlíží na tuto problematiku velmi nejednotně. Tak například Šimoník (1995) či Vítěčková (2018) považují čas potřebný pro adaptační období jeden školní rok, Podlahová (2004) jeho délku vymezila dokonce až do výše pěti let. Kategorie časové vymezení etapy profesního startu je nasycena kódy méně než jeden rok, jeden rok, dva roky, tři roky.

Z výčtu kódů naplňující tuto kategorii jsou patrné také odlišné odpovědi na otázku, jak dlouho se respondentky jako začínající učitelky cítily.

Poměrně překvapující reakci v návaznosti na prostudovanou literaturu jsem získala od nejmladší respondentky, která se už v době konání rozhovoru, tj. 17. listopadu 2021, za zcela začínající učitelku z pohledu výuky příliš nepovažovala. Řekla, že: *„Už se začínám cítit méně jako ten začínající učitel, ale věci, které se neustále dovídám nové, nebo věci, které si musím ověřovat, tak jsou takového toho technického rázu, spíš takové ty akce té školy jako je vánoční večírek, jako jsou různé workshopy. Takže když vlastně oddělím vlastně to, v čem je ta škola specifická, to, co se učím, tak možná nějaké ty zápisy do té třídní knihy a takové ty oficiální věci, co musí mít nějaký tvar, ale co se týče toho učení, tak si myslím, že už se začínám cítit jako zkušený učitel.“* (R3, 25 let).

Další respondentka se ve stanovení doby, kdy se považovala za začínající, od předcházející příliš nelišila. Sama uvedla, že jí v adaptačním procesu pomohly předchozí zkušenosti s prací s dětmi. Na funkci uvádějící učitelky by si však sama ještě v tu dobu netroufla: *„Jako začínající učitel jsem se cítila určitě do Vánoc, já tím, že mám ještě střední pedagogickou školu, tak mám i praxi ve školce, takže mně to určitě ulehčilo, ale když bych třeba měla někoho zavádět nebo někomu pomáhat, tak bych potřebovala aspoň tři roky, abych si všechno vyzkoušela, abych si projela každý jednotlivý ročník aspoň jednou.“* (R5, 43 let).

Šedesátiletá respondentka, která nastoupila do pracovního procesu během školního roku v únoru, čímž zastoupila učitelku, která začala čerpat mateřskou dovolenou, o trvání doby své adaptace řekla: *„Jako netrvalo to dlouho, protože jak říkám, jak jsem byla hozená do vody, měla jsem první třídu a pak vlastně jak už jsem přišla do druhé třídy, jak už člověk se prostě do toho dostane jo, takže řekla bych, že tak toho půl roku. Že prostě od té druhé třídy v září už jsem nastupovala tak v pohodě, jo, vlastně ty děcka poznáš za pár týdnů, jo, když je dostaneš, tak toho půl roku bych řekla, že to trvalo.“* (R1, 60 let).

Následující respondentky pak ve svých výpovědích hovořily o době trvající rok až dva.

*„... ten rok určitě, a pak zase když jste dlouho doma, tak znovu začínáte. Takže vždycky bych řekla, že ten rok, než se člověk nějak zaběhl.“* (R2, 52 let).

*„Určitě ten první rok celý. To v podstatě v průběhu poznává člověk, co všechno, i skrz tu dokumentaci, pololetí, i nějaké výkazy dělat. Takže celý ten rok jsem poznávala, co všechno nás čeká v té kariéře.“* (R7, 28 let).

*„Já si myslím, že to byly ty právě první dva roky, než jsem odešla na tu první mateřskou.“* (R8, 34 let).

*„No co se týče jakoby toho metodického vedení, jakoby toho samotného učení, tak to v podstatě třeba rok, dva.“* (R6, 35 let).

Poslední výrok patří učitelce, která po prvním neúspěšném roce své praxe změnila zaměstnavatele a svoji reakci vztáhla již k zaměstnavateli novému: *„Tam bych řekla, že jsem ještě pořád byla tím začínajícím učitelem. Takže asi bych řekla po těch dvou letech, po těch třech letech, jsem měla pocit, že už nejsem jako začínající učitel.“* (R4, 33 let).

### 3.5.6 Následky

Poslední prvek v paradigmatickém modelu je vyústění všech předcházejících prvků, které je pojato jako následky. Konkrétně Strauss a Corbinová (1999), podle jejichž návodu je v této práci paradigmatický model sestaven, tvrdí, že jednání nebo interakce, kterými reagujeme na jev, má určité výsledky nebo následky. Tuto kategorie jsem v kontextu axiálního kódování pojala jako profesní vzestup, zahrnuje kódy například jako jistota, další pedagogické vzdělávání, fungující třídní pravidla, zlepšená komunikace s rodiči, schopnost improvizace, podpora nových začínajících učitelů.

V následujících čtyřech úryvcích rozhovorů je patrná vyrovnanost, profesní stabilizace: „*Že prostě od té druhé třídy v září už jsem nastupovala tak v pohodě, jo.*“ (R1, 60 let).

Čtyřiatřicetiletá respondentka odkazovala opakovaně na jistotu, uvedla, že po návratu z rodičovské dovolené: „*... měla jsem druháčky a tam už to bylo teda mnohem lepší, tam už jsem si byla jistější v tom učení, už jsem vlastně i věděla, jak na to, jaké metody použít, ... tak jsem si už potom byla jistější.*“ (R8, 34 let).

U třetí ukázky lze dokonce cítit i radost z odvedené práce: „*Opadl ze mě nějaký stres z toho, že jdu do školy, že abych to dobře vysvětlila a užívala jsem si to prostě už to byla prostě zábava pro mě. ... fungovala komunikace s těmi rodiči, děti vlastně za mnou chodily a povídaly si se mnou, viděla jsem i to okolo, věděla jsem, na co si u každého dát pozor, že ten má třeba tenhle problém, tak jsem v tom tak netápala. A s kolegy jsem věděla, že když jako jó, něco bude, co nevím, že mi poradí ... a věděla jsem, že ty děti to umí a že to zvládají a že pokračují tak, jak by měly, takže jsem to brala i svým individuálním pocitem, že asi to běží tak, jak má. Poslouchaly, nedělaly nějaký extra věci, že by se řešilo něco výchovného, takže i s těmi rodiči jsme to zvládli. Myslím si, že si to sedlo.*“ (R5, 43 let).

Stejně jako třiačtyřicetiletá respondentka v předchozím odstavci, také ta následující zmiňuje zvyky uplatňované společně s žáky, navíc společně s vlastním dalším průběžným vzděláváním: „*... strašně jsem se posunula, protože jsem došla k tomu rozvoji, že jsem se začala vzdělávat daleko víc, nejen třeba v angličtině, ale i třeba v oblasti začít spolu, kritické myšlení a tam jsem se strašně, bych řekla, že jsem se posunula ... jsem začala aplikovat ty moderní, ty nové metody do té výuky, takové od toho, že si s dětma tvoříme pravidla. Pak jsem se začala rozvíjet, odjela jsem do Švédska na stáž, že, ty programy začít spolu atd., to jsem se jako posunula sama v sobě.*“ (R2, 52 let).

Již v předešlých úryvcích je patrná vytvořená důvěra mezi žáky a učitelkami, což vypovídá o funkčním nastavení třídních pravidel.

Pětatřicetiletá učitelka na začátku svého druhého roku praxe také ocenila tento aspekt: „... že mi ty děti věří a že se na sebe těšíme, že se posouváme, ne podle představ, jak by to mohlo vypadat, ale prostě podle toho, že se to dítě každý posouvá, ... že spolu fungujeme bez ohledu na to, jaký jsme, a že si jsem jista. Že prostě tak, jak mi ty děti věřej, tak já jsem si pak byla jistá, že i když se někdy někomu něco nelíbilo, tak že takhle to má být. ... jsem si opravu začala věřit a na některý věci, na který měly třeba starší kolegyně jiné názory, tak jsem si potom stála prostě za svým, protože jsem byla přesvědčena o tom, že je to prostě dobře.“ A také se rozhodla dále vzdělávat: „... tak jsem si udělala certifikát speciální pedagogiky, mám z toho státnice a vlastně tímhle tím směrem se zaměřuju jakoby dál.“ (R6, 35 let).

Úryvek z dalšího rozhovoru patří k třiatřicetileté respondentce, jenž dle textu výše pociťovala již v prvním roce praxe projevy syndromu vyhoření. Na základě této zkušenosti pověděla, že: „No já jsem jako po týdle první zkušenosti měla pocit, že už jako nikdy učit nechci a nebudu, takže jsem přemýšlela, jestli neodejdu ze zaměstnání, jako ze školství úplně.“ Pak se však rozhodla v pedagogické práci setrvat a: „jsem ale **nastoupila do menší školy**, tak jsem dostala novou naději toho, že budu moct uskutečnit ty své vize.“ Změna zaměstnavatele se ukázala jako správná volba, protože právě pak nastal přece jen pozitivní profesní posun: „... tak jsem dostala nějaký to sebevědomí a věděla jsem, že to jako dělám dobře, takže jsem už měla ten pocit, že už to není začínající učitelka.“ (R4, 33 let).

O učitelce pracující prvním rokem je již výše psáno, že se přestala za začínající učitelku považovat velmi brzy, již třetí měsíc od počátku nástupu do práce, kdy se jí podařilo vytvořit si vlastní systém práce a zlepšily se vztahy mezi ní a žáky i rodiči. Jako další kritéria přechodu do další vývojové etapy učitele pak lze použít její slova: „... teď se to začíná překlápět, do školy chodím ráda, funguje mi vyhranit si ten čas rozhodně už to není takový, že bych se tou školou nechala ovlivnit i v tom životě mimo práci. ... Určitě vlastně vidět to, jak děti reagují na nějaká nastavená pravidla, to, že ty děti vlastně fungují, že mezi sebou máme nějaké

*jako signály, tak vědí, co to znamená, přesně ty děti vědí, co po nich chci, co od nich očekávám a vlastně celý ten proces se začíná zrychlovat. Takže bych řekla, že je to hlavně ta reakce dětí vlastně na mě. To, jak ta třída vlastně funguje. Asi pokud jde i o tu komunikaci s rodiči, tak ze začátku těch e-mailů bylo opravdu hodně, ale myslím si, že i to jak teďkonc už těch e-mailů nemám tolik, že už to jsou opravdu spíše omluvenky a už tam nejsou žádné dotazy, tak vlastně i jsem se naučila lépe komunikovat s rodiči, takže teďkonc už to nevyžaduje takovejch e-mailů a takovejch reakcí. Pak co mně osobně nevadí, nebo už mi nevadí, tak když mi někdo přijde na nějakou observaci nebo se jenom podívat do té třídy nebo tam vstoupí, tak už tam nemám takovej ten pocit, že vlastně začnu zmatkovat, že nevím, co dělat, že dokážu vlastně nějak pokračovat v té hodně, nějak směřovat k tomu cíli a taky to, že se vlastně nenechám rozhodit tím, že si udělám přípravu a teď z nějakého důvodu tu přípravu něco překazí. ... už mám pocit, že nepotřebuju ten papír, že nepotřebuju vůbec tu přípravu a už si v tom dokážu poradit v té chvíli, kdy to nastane.“ (R3, 25 let).*

Umění improvizace, učení bez předchozí detailní přípravy, jakožto odklon od profesní fáze začínajícího učitele ke zkušenému, potvrdila z vlastní zkušenosti i učitelka nyní pracující čtvrtým rokem: „... už jsem se cítila potom sebejistější při řešení jak třeba konfliktu ve třídě nebo při té dokumentaci a papírování. ... už jsem dokázala i pružněji reagovat na náladu dětí, dávat i jiné aktivity a nejet jenom podle toho, co jsem měla přímo naplánované, takže i takhle, že jsem se dokázala více přizpůsobit a ke konci roku už jsme si nepsala tak důkladně ty přípravy, dokázala jsem si už jet třeba jen podle bodů, už to nebylo třeba jako na fakultě rozepsáno dopodrobna.“ A závěrem dodala: „Jak jsem říkala, já jsem věděla, do čeho jdu díky té rodině, takže mě to baví, já jsem spokojená takto.“ (R7, 28 let).

Mnoho z učitelek podílejících se na výzkumu se po čase ocitlo v situaci, kdy stály tzv. na druhé straně, mohly si vzpomenut na své začínající období, kdy se samy staly kolegyní nově začínající nebo nové učitelky a mohly jí tak ulehčit toto náročné období. Věkově nejzkušenější respondentka vzpomíná na jeden ze zážitků takové podpory, konkrétně mluví o pomoci a povzbuzení:



především učitelce, která také zažila problémovou komunikaci s rodiči: „... ona byla dost z toho taková utrápená, co si k ní dovoluji. Tak já jsem prostě říkala – Zuzi, to se prostě stane každému, taky jsem si to zažila, že oni prostě zkouší ti rodiče. A myslím si, že se tak trošku zklidnila. Třeba když tam přišli tenkrát ti rodiče, oni přišli za mnou, že by chtěli, aby ten \*\*\* šel ke mně do třídy, jo. A já jsem prostě říkala – nezlobte se, paní učitelka je kvalifikovaná, má dokonce dvě vysoké školy, má vystudovanou i speciální pedagogiku, což já nemám, já mám zase praxi, ale paní učitelka ví, co má s \*\*\* dělat, je zodpovědně připravená a tak. Myslím si, že jsem je zklidnila a pak jsem třeba té Zuzce říkala – Zuzi, když bude potřeba, ona vždycky přišla – nahlásili se, já říkám – tak Zuzi, klidně řekni, že prostě budu u toho já. Myslím si, že jsem jako ji fakt tím uklidnila. Že prostě to není její osobou, jo, že by byla špatná učitelka nebo špatně začínala, ale že bohužel si tím musí projít každý nebo téměř každý. Protože oni zkouší.“ (R1, 60 let).

Podobně rozmýšlela učitelka z velké vesnické školy: „No zrovna teďka jedna kolegyně **suplovala** vlastně ve třetí třídě a já jsem tam měla taky suplovat, a tak jsme se vlastně bavily o tom učivu a vlastně jsme zjistily, že udělala chybu, tak jsem jí pomáhala, jak to vlastně je u těch dětí na tom prvním stupni, že jsme se jako bavily o té metodice výuky látky, tak jako radila jsem jí, na co si má dát pozor, jak by to měla učit.“ (R8, 34 let).

V současnosti využívá své zkušenosti i pětatřicetiletá respondentka, která si myslí, že někdy nemusí být aktivní pomoc zkušenějších kolegů žádaná: „... jsem absolutně otevřená všem, co chtějí pomoci, s čímkoliv chtějí pomoc, aniž bych je odsoudila anebo si říkala, jak to, že to neví. Prostě co potřebujou pomoci. Bez ohledu na to, jestli toho člověka znám nebo neznám. ... V současné době jedna kolegyně otěhotněla a bude nastupovat místo ní na rychlý zástup kolegyně, která teprve studuje, takže už jsem jako jí nabídla pomoc, ale zase je to jakoby strašně jakoby ožehavé, aby se člověk jako by nevnucoval, aby to nevypadalo, jako že se vnucuju. Aby fakt jako by věřil, že mi nebude vadit mu pomoci, a že se na mě může obrátit, aniž bych ho odsoudila. Já ráda předávám to, co jsem jakoby si nahamtila za ty roky. I tady ty

*zkušenosti. Ale většinou to nechám jakoby tím způsobem, aby si sami řekli, co chtějí, ale nesnažím se jim to jakoby aktivně vnutit. Aby nedošlo k tomu, že budou mít pocit, že jsem jako něco víc, nebo že se je snažím orientovat svým směrem a tak.“ (R6, 35 let).*

I přesto, že další respondentka v současnosti aktivně nepracuje, pokud by dostala příležitost, ráda by nově začínajícímu učiteli pomohla. Dokládá to slovy: *„Jelikož jsem na mateřské, ale kdybych se jako vrátila, tak bych sama nabídla pomoc, že i když bude mít pocit, že nepotřebuje pomoc, tak ať si o ni určitě řekne. Popřípadě, že jsem otevřená, může se zeptat, popřípadě mu s něčím poradím, aby na to nebyl sám.“ (R4, 33 let)*

Nejvíce zkušeností, pomoci a podpory však může učitel uplatnit v případě, že se sám stane přímo uvádějícím učitelem. Tuto funkci dostala osmadvacetiletá učitelka pracující čtvrtým rokem v městské soukromé škole, která je zároveň jejím prvním zaměstnavatelem. Řekla, že: *„Zrovna letos k nám přišla nová paní učitelka, takže jsem se vrátila do těch mých začátků a tím, že máme už ten společný kabinet, tak jsme spolu hodně mluvily o tom, co ji čeká. Navíc šla do první třídy, kde je metoda sfumato. Já jsem učila vloni první třídu, takže jsem jí předávala jak materiály, tak jsem se jí snažila přiblížit, co ji čeká a dát jí různé rady a tipy. Takže jsem se nažila jí udělat ten start do té profese příjemný.“ (R7, 28 let).*

Uvádějící učitelkou se stala také dvaapadesátiletá respondentka, která však již na prvním stupni neučí. Její příběh o tom, jak se stala uvádějící učitelkou, začíná slovy: *„... pak jsem dostala uvádějící učitelku po té třetí mateřské, ... musela jsem si i vést takový deník, jak pracuju, to všechno po mně chtěli a mám teda pocit, že ta kolegyně z té školy neuměla vůbec nic. Ona neuměla postavit hodinu. Ono už je to víc jak dvacet let, ale vím, že jsem s ní pracovala, že jsem i, třeba jsme se domluvily na tématu hodiny, co chce dělat. Já jsem jí řekla, ať si tu hodinu postaví, ať si to připraví, a pak jsme třeba nad tou přípravou seděly, někdy i dvě hodiny, nad jednou přípravou a probíraly jsme to, proč to tak udělala, co tím sleduje atd., takže takhle jsem ji vedla, to si vzpomínám, ale nebyla to každá příprava, bylo to někdy, když mě požádala, ale spíš jen z toho začátku, pak už taky se naučila rychle.“* Ovšem

vypravování této respondentky má zajímavé pokračování související s teorií, že stres může být spouštěčem odchodu ze zaměstnání. Dnes tato učitelka pozitivně vnímá skutečnost, kdy na počátku své kariéry neprojevovala nijak zvláštní pracovní úsilí, které však rozvinula po návratu zpět do práce po ukončení rodičovské dovolené. Toto přespříliš vysoké pracovní tempo způsobilo syndrom vyhoření, které je Průchou (2017) v kapitole týkající se profesní dráhy učitele pojmenované jako poslední fáze vývojové etapy učitele. Paní učitelka vysvětlovala: *“Teďkon po té třetí mateřské jsem se do toho pustila s takovou tou vervou, že už mi ta rodina tolik nezabírala, a že vlastně jsem ráda, že jsem ten pracovní čas s tím nasazením věnovala až v tom pozdějším věku. ... když to dneska zpětně hodnotím, tak já jsem vlastně hrozně ráda, že jsem nepracovala s takovým nasazením, že jsem věnovala ten čas především té rodině, protože teď jsem pracovala s nasazením a naběhla jsem si, našlápla jsem si na syndrom vyhoření, pomaličku jsem měla našlápnuto, jak jsem pořád pracovala, já jsem nedělala nic jiného, než jsem pracovala a pořád jsem pracovala. S dětma dvakrát do roka na školu v přírodě, furt jsme něco slavili, furt byly nějaký práce, v centrech jsme dělali a ... to mluvím o tom období po té třetí mateřské, že jsem vlastně se pustila s tou vervou, že už mi ty děti, ta rodina tolik nezabírala a že vlastně jsem ráda, že jsem ten čas, ten pracovní, že jsem se s tím nasazením věnovala až v tom pozdějším věku, že bych si asi našlápla na ten syndrom vyhoření mnohem dřív. A to byl důvod, proč jsem odešla z prvního stupně.”* (R2, 52 let).

Velmi poutavý je pedagogický vývoj třiačtyřicetileté učitelky, kterou v průběhu její profesní kariéry kontaktoval rodič jednoho z jejích žáků s nabídkou spolupráce při založení soukromé školy, ačkoliv původně takové ambice neměla: *„Já jsem se s tou maminkou domluvila a založila jsem školu soukromou, s ní. Ona jako vlastně investor a já jako pedagogické zaštitění a tak, takže jsem plynule přešla do nějaké jiné situace. Tam jsem to aplikovala tak, že tím, že to byla soukromá škola, tak jsem si ty lidi vybírala a vybírala jsem si je tak, že jsem chtěla vidět, jak učí a měli support. Když nastoupili, tak já jsem učila jenom šest hodin týdně,*

*měli ode mě metodickou podporu, měli ode mě podporu, co se týkalo vlastně výchovných věcí a měli jsme jedno odpoledne vyhrazeno jenom tím, že jsme si mohli všichni dohromady sednout a řešit to. A bylo to i kvůli tomu, že jsme měli česko-anglickou školu a Angličani učí jinak a potřebovala jsem skloubit, aby ty metody a formy práce byly na stejné vlně. Takže to bylo vlastně v angličtině vedené, oni to holky braly jako konverzační odpoledne.“ (R5, 43 let).*

### **3.6 Diskuse k práci**

Výsledky výzkumu vycházející z interpretace dat se naprosto shodují s úseky odborných poznatků zapsaných v teoretické části této práce.

Pokud se zaměřím na výzkumnou otázku, jak by se učitelé prvního stupně základní školy charakterizovali jako začínající, pak z interpretace dat vyplývá, že právě strach byl nejčastěji skloňovaným pojmem při vedených rozhovorech. Stres je podle teorie Vašutové (2004) klíčový problém práce, a to nejen učitelů začínajících. Také učitelky, s nimiž jsem rozhovory vedla, se popsaly jako vystrašené, avšak plné očekávání a nadšení do pedagogické práce. Druhá část dílčí výzkumné otázky náleží subjektivnímu vnímání délky období, kdy se respondentky cítily jako začínající. Podobně, jako je nejednotná literatura v pojetí trvání adaptačního období, jsou patrné odlišnosti ve vnímání jeho délky také mými komunikačními partnerkami. Dle výpovědí respondentek lze rozsah tohoto období stanovit od vánočních prázdnin jakožto školního milníku až po tři roky praxe. Žádná z respondentek však hranici tří let nepřekročila, což se nejvíce shoduje s pohledem českých autorek Ševčíkové a Plischke (2020) nebo zahraničních odborníků Melnicka a Meistera (2008), kteří shodně určili trvání adaptačního období do tří let praxe.

Výzkum dále odpověděl na otázku, které osoby se podílely na procesu adaptace. Nejčastěji učitelky vzpomínaly na pomoc svých kolegyň jako na

pomoc nejcennější. Pouze dvěma z nich byla navíc přidělena uvádějící učitelka. Tato fakta se shodují s teorií Pola (2007) a Podlahové (2004), kteří tvrdí, že se spíše upřednostňuje kolegiální podpora před přidělováním uvádějících učitelů. Dytrtová a Krhutová (2009) v teoretické části práce hovoří o tom, že ředitelé se na adaptačním období začínajícího učitele podílí především formou hospitací, což se potvrdilo u všech komunikačních partnerek. Dále se pak ředitelé o své nové zaměstnankyně zajímali individuálně, někteří více, jiní zájem téměř neprojevíli.

Třetí otázku jsem neformulovala zcela výstižně, jelikož její první část, a to jakým způsobem učitelé proces adaptace prožívali, je víceméně analogií hlavní výzkumné otázky, souvisí spíše s vlastnostmi a pocity učitelů na začátku jejich profesní kariéry a zároveň je skrytou součástí všech dalších dílčích výzkumných otázek. Z analýzy výpovědí však vyvstala vhodnější otázka, a to jakou pracovní taktiku respondentky zvolily pro úspěšné překonání adaptačního období. Pak je na místě odpověď vztahující se především k počáteční detailní přípravě na vyučování, orientaci na komunikaci s žáky a vůbec poměrně dobrému přizpůsobení pracovním návykům. Všechny respondentky v pedagogické praxi i nadále působí, přestože dvě z nich uvažovaly o odchodu z profese. V průběhu dalších let se některé zaměřily na další vzdělávání, jedna uplatnila vlastní zkušenosti dokonce na pracovní pozici ředitelky školy. Tím byla zodpovězena i poslední dílčí otázka, jak učitelům proces adaptace ovlivnil profesní kariéru.

Za důležité považuji zmínit informaci, že ačkoliv Koubek, odborník na personalistiku, doporučuje důkladně promyslet a sestavit specifický program, který Kocianová (2010), pedagožka zaměřující se na metody personální práce, nazývá individuálním plánem, nebyl tento pojem v rámci uskutečněných rozhovorů vůbec zmíněn. Naopak nejvíce se obsah teoretické práce a výsledků výzkumu shoduje právě s činiteli ovlivňující adaptaci, kteří jsou jako klíčová kategorie výzkumného šetření vedeni pod názvem bariéry

v adaptaci začínajícího učitele. V rozhovorech často zaznělo, že učitelky měly potíže s vyplňováním dokumentace, což ostatně ve výčtu nesnází uvádí např. Šimoník (1995) nebo Majerová (2011). Johnson et al. (2014) dodávají na základě vlastního výzkumu, že právě vysokoškolské vzdělání nevybavuje učitele takovými znalostmi, což bylo i v tomto výzkumu několika respondentkami potvrzeno.

Ačkoliv došlo přes nízký počet rozhovorů k dosažení teoretické saturace, není příhodné vzhledem k individualitě učitelek, ať už z pohledu délky jejich pedagogické praxe či typu školy, kde proběhla jejich adaptace, výsledky kvalitativního výzkumu zcela generalizovat. Přesto nemám pochyb, že došlo k naplnění hlavního cíle práce orientovaného na analýzu zkušeností učitelů s procesem adaptace z období, kdy byli učitelé sami považováni za začínající. Z analýzy výpovědí respondentek lze dovodit klíčové potřeby začínajících učitelů rozhodujících o jejich profesním rozvoji, což může být užitečné především řídicím pracovníkům škol. A zde je na místě vysvětlit vlastní motivaci k realizaci pedagogického výzkumu. Nyní pracuji již desátým rokem jako učitelka v základní škole a před dvěma lety jsem své vzdělání úspěšně rozšířila prostřednictvím studia oboru Řízení vzdělávacích institucí, na který obor Andragogika bezprostředně navazuje. Chci tak být připravena na eventuální kvalifikovaný výkon profese v rámci pozice vedoucího pracovníka i na kvalitní práci při mobilizaci lidských zdrojů. K tomu mi nestačí pouhé zkušenosti z vlastního adaptačního procesu, ale cenné jsou pro mě především zjištění vyplývající právě z tohoto výzkumu. Je nutno upozornit, že vlastní zkušenosti s procesem adaptace ve škole by mohly být považovány za limity praktické části diplomové práce. Já jsem se však snažila do výzkumu své subjektivní postoje a názory nezahrnovat, ke všem výpovědím respondentek jsem přistupovala nezaujatě a vyhýbala jsem se sugestivním otázkám. Dalším limitem by se mohla zdát skutečnost, že se s první respondentkou osobně znám. To jsem však považovala za výhodu, která mi mohla oprostít se od

vlastní nervozity z vedeného rozhovoru a zároveň jsem věděla, že mi kolegyně ochotně poskytne dostatek informací, ze kterých můžu vycházet při realizaci dalších rozhovorů.

Práci považuji také za podklad pro možný následný rozsáhlejší výzkum, ve kterém by byly užitečné informace týkající se počtu let pedagogické praxe a počtu zaměstnavatelů. Na tyto údaje jsem se respondentek tázala, nicméně zpětně je považuji pro tuto práci za bezvýznamné. Zajímavé by však mohlo být zjištění příčiny nebo motivace ke změně jednotlivých zaměstnavatelů. Stejně tak by mohl být výzkum rozšířen o téma motivace k práci uvádějícího učitele a rozsahu jeho práce v rámci této funkce. Otevřené a následné axiální kódování poskytuje základ pro selektivní kódování, to však v práci není zcela detailně rozpracované. Nabízí se tedy také možnost více se mu věnovat v případném navazujícím výzkumu a vztahy mezi vlastnostmi a jednotlivými přeskupujícími se dimenzemi tak zaznamenat důkladně, např. v tabulce, a do analýzy začlenit procesální dynamiku, neboť podle Šed'ové (2014, in Švaříček & Šed'ová et al., s. 73) *„změna v podmínkách vede ke změně v základním jevu.“*

## ZÁVĚR

Především první rok v pedagogické praxi je klíčový pro profesní socializaci, k utvoření vztahu jak k učitelům jako kolegům, tak k žákům a jejich rodičům, se kterými může začínající učitel dle výsledků výzkumu zpočátku obtížně komunikovat. Ačkoliv učitele provází problémové situace, a to nejen ty negativní, po celou dobu jejich profesního života, především pro učitele nacházející se v adaptačním období je náročné, např. v důsledku nedostatku zkušeností, se s nimi bez výrazných emocí vypořádat. Následkem mnohých stresových situací může být až odchod z této profese. Zvláště v současnosti se potýká mnoho učitelů se stresem spojeným s distanční výukou, která nastala v důsledku pandemie COVID-19, jak naznačuje již nejnovější zahraniční výzkum autorů Dillibertiho, Schwartze a Granta z roku 2021, ve kterém odhalují fakt, jak důležitý je stres pro opuštění této profese. O tom, že učitelství bylo stresující již před touto pandemií, hovoří také další aktuální zahraniční studie, která dále dokládá, že v souvislosti s onemocněním COVID-19 zažívali učitelé stresových situací o mnoho více, s čímž souvisí také četnější odchody z pedagogického zaměstnání (Steiren & Woo, 2021). Stres v souvislosti s tímto celosvětovým onemocněním uvádějí do kontextu také čeští výzkumníci, kteří informují, že zkušenosti učitelů s distanční výukou přiměly uvažovat o odchodu ze školství častěji právě mladé učitele (Bicanová, Gargulák, & Prokop, 2021).

Ačkoliv je uvádění začínajících učitelů do praxe v souvislosti s pandemií v současnosti aktuálním tématem mnoha diskusí a také předmětem zahraničních i českých výzkumů, nyní ho ponechám stranou a vrátím se k profesní socializaci, jak se jí věnuji v této diplomové práci, která je členěna do tří kapitol, z nichž první dvě reflektují teoretická východiska vztahující se k pojmům učitel a adaptační proces. Tyto pojmy v textu vysvětluji na základě definic různých odborníků. V první kapitole dále specifikuji pojmy profesní



kompetence a pedagogická kvalifikace, které jsou součástí profese učitele. Funkce a požadavky kladené na učitele vyučující na I. stupni v základní škole jsou taktéž upřesněny v první kapitole, stejně jako popis vývojových fází učitele, z nichž se navíc zaměřuji na charakteristiku učitele začínajícího. Ve druhé kapitole orientované na adaptační proces objasňuji všeobecně adaptaci nového pracovníka a následně vymezuji specifika týkající se adaptace učitele I. stupně základní školy, za důležité jsem také považovala identifikovat činitele ovlivňující učitelovu adaptaci.

Významnost učitelské profese je patrná nejen z velkého množství uskutečněných výzkumů, ale i ze skutečnosti, že je stále velmi aktuálním tématem. I to mě vedlo k realizaci retrospektivního výzkumného šetření orientovaného na analýzu zkušeností učitelů s vlastním procesem adaptace, kterému je věnována třetí kapitola. Na základě uskutečněných polostrukturovaných rozhovorů a za uplatnění přístupu zakotvené teorie je v ní zodpovězena hlavní výzkumná otázka, jak učitelé I. stupně základní školy reflektují vlastní proces adaptace, čímž jsem splnila cíl této práce, kterým bylo popsat zkušenosti učitelů I. stupně s jejich vlastním procesem adaptace. Z podkapitoly týkající se interpretace dat bych v závěru vyzdvihla bariéry jakožto primární potíže, se kterými se učitelé v procesu adaptace potýkají. Na počátku profesní kariéry se nacházelo také osm na výzkumu se podílejících učitelek a všechny ukončily, dle subjektivního vnímání po několika měsících či dvou nebo třech letech, své adaptační období. Každou z nich provázely tímto procesem více či méně náročné překážky, které měly vliv na jejich prožívání i způsob rozvoje profesní kariéry. Respondentky nejčastěji zmiňovaly ne zcela bezproblémovou komunikaci s rodiči či neznalost vedení školní dokumentace vyplývající z nedostatečné přípravy ze vzdělání, které předcházelo nástupu do zaměstnání. Dále (ne)kázeň žáků, velké množství času stráveného nad pracovní přípravou či interakce s kolegy byly u učitelek doprovázeny specifickými pocity, například nervozitou, studem či stresem.

Bártová (2011) považuje ve své příručce s názvem *Jak zvládnout stres za katedrou* za stresory, tedy podněty, k nimž dochází při stresových situacích, vše, co na nás klade specifické požadavky, na které musíme reagovat a přizpůsobit se jim. S ohledem na nejnovější zjištění na základě průzkumu v České republice (Bicanová, Gargulák & Prokop, 2021) lze konstatovat, že učitelé se potýkají stále více se stresem, což bude mít i nadále značný vliv na jejich rozhodnutí v této profesi setrvat nebo ji opustit. Je proto velmi důležité, aby v současnosti ředitelé škol poskytovali nejen podporu v klíčových potřebách nově přijatým začínajícím učitelům, jak je lze vyvodit z provedeného výzkumu, ale také aby sledovali dlouhodobé trendy a analyzovali překážky spojené s pandemií COVID-19, které mohou rovněž ovlivnit kvalitu práce začínajícího učitele a s tím spojený jeho profesní rozvoj.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

Alan, J. (1989). *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama.

Armstrong, M., & Taylor, S. (2015). *Řízení lidských zdrojů: Moderní pojetí a postupy*. Praha: Grada.

Bártová, Z. (2011). *Jak zvládnout stres za katedrou*. Kralice na Hané: Computer Media.

Bedrnová, E., & Nový, I. et al. (2007). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press.

Bicanová, J., Gargulák, K., & Prokop, D. (2021). *Zkušenosti českých učitelů s distanční výukou. Výzkum a analýza pro organizaci Učitel naživo*. PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o.

Buchtelová, R., Confortiová, H., Červená, V., Hovorková, M., Churavý, M., Kraus, J., ... Ungermann, V. (1998). *Akademický slovník cizích slov: [A-Ž]*. Praha: Academia.

Čáp, D. (2014). Základem dobré komunikace s rodiči jsou srozumitelná pravidla. Citováno 27. února 2022. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/david-cap-zakladem-dobre-komunikace-s-rodici-jsou-srozumitelna-pravidla/>.

Česko. (2021). *Nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě*. Citováno 14. května 2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2017-341>

Česko. (2021). *Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce*. Citováno 3. července 2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-262>

Česko. (2022). *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. Citováno 22. února 2022. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

- Česko. (2021). *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Citováno 14. května 2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
- Dewi, F., Arafat, Y., & Mulyadi, A. (2020). Developing the Quality of Teacher in Primary School. *Electronic Research Journal of Social Sciences and Humanities* 2(2), 160–171.
- Diliberti, M. K., Schwartz, H. L., & Grant, D. (2021). *Stress Topped the Reasons Why Public School Teachers Quit, Even Before COVID-19*. RAND Corporation.
- Disman, M. (1993). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum.
- Dixie, G., & Bell, J. (2009). *Trainee Primary teacher's handbook*. London: Continuum.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, E. S. (1986). *Mind over machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: The Free Press.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010). *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: Příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., & Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, 40(1), 46–61.
- Gillernová, I., & Horáková Hoskovcová, S. Sociální procesy a vztahy ve škole. In Gillernová (Ed.), *Sociální dovednosti ve škole* (s. 17–32). Praha: Grada.
- Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., ... Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Helus, Z. (2012). Učitel – vůdčí aktér osobnostně rozvíjející výuky. In Z. Helus, N. Bravená, & M. Franclová, *Perspektivy učitelství* (s. 7–48). Praha: PedF UK.

- Huberman, M., Grounauer, M. M., & Marti, J. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell, New Yourk: Teachers College Press.
- Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
- Chudý, Š., & Neumeister, P. (2014). *Začínající učitel a zvládnutí disciplíny v kontexte 2. stupna základnej školy*. Brno: Paido.
- Induction for newly qualified teachers (England)*. (2018). Dostupné z: [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/458233/Statutory\\_induction\\_guidance\\_for\\_newly\\_qualified\\_teachers.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/458233/Statutory_induction_guidance_for_newly_qualified_teachers.pdf)
- Jan, H. (2017). Teacher of 21<sup>st</sup> Century: Characteristics and Development. *Research on Humanities and Social Sciences*, 7(9), 50–54.
- Johnson, S. M., Jill Harrison Berg, J. H., & M. L. Donaldson. (2005). *Who Stays in Teaching and Why: A Review of the Literature on Teacher Retention*. Boston: Harvard Graduate School of Education.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 20(5), 530–546.
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Kalhous, Z., & Horák, F. (1996). K aktuálním problémům začínajících učitelů. *Pedagogika*, 46(3), 245-255.
- Kasper, H., & Mayrhofer, W. (2006). *Personální management, řízení, organizace*. Praha: Linde.
- Kelley, R. C., Thornton, B., & Daugherty, R. (2005). Relationship between measures of leadership and school climate. *Education*, 126(1), 17-25.
- Kocianová, R. (2010). *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada.
- Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada.

- Kopáčová, J. (2019). Uvádějící učitel jako důležitá součást podpory začínajícího učitele. In R. Buchtelová, H. Confortiová, V. Červená, M. Hovorková, M. Churavý, J. Kraus, ... V. Ungermann., *Začínající učitel* (s. 53–54).
- Koňa, J. (2011). Funkce školy. In R. Havlík & J. Koňa., *Sociologie výchovy a školy* (s. 151–165).
- Koubek, J. (2009). *Řízení lidských zdrojů: Základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press.
- Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 55(3–4), 254–264.
- Loevingerová, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Long, R. (1999). 20/20 Hindsight: Teacher Change and Advice. *The Internet TESL Journal*, 5(11). Dostupné z: <http://iteslj.org/Articles/Long-TeacherChange.html>
- Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, 57(1), 364–379.
- Lukas, J. (2008). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). *Pedagogika*, 58(1), 36–49.
- Lukas, J. (2009). Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů. *Studia paedagogica* 14(1), 127–145.
- Majerová, T. (2011). Potrebujú sa začínajúci učitelia kontinuálne vzdelávať? In *Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov*. (s. 241–246). Prešov: Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove.
- Mareš, J. (2003). Zamyšlení nad pojmem klima školy. In M. Chráska (Ed.), *Klima současné české školy* (s. 32–42). Brno: Konvoj.
- Melnick, S. A., & Meister, D. D. (2008). A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns. *Educational Research Quarterly* (31)3, 40–56.

- Miovský, M. (2009). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- MŠMT. (2014). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-vzdelavaci-politiky-2020-1>
- MŠMT. (2020). Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/54104/>.
- MŠMT. (2018). Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Dostupné z: [http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/hodnoceni-naplnovani-strategie-vzdelavaci-politiky-cr-do-roku-2020/strategie2020\\_zprava.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/hodnoceni-naplnovani-strategie-vzdelavaci-politiky-cr-do-roku-2020/strategie2020_zprava.pdf).
- MŠMT ČR. (2018). Karierní řád – Profesionální rozvoj pedagogických pracovníků. Citováno 15. června 2021. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>
- MPSV ČR. (2017). Učitel prvního stupně základní školy. Citováno 23. května 2021. Dostupné z: <https://nsp.cz/jednotka-prace/ucitel-prvniho-stupne-zak>
- Obst, O. (2009). Učitel ve výuce. In Z. Kalhous (Ed.), *Školní didaktika* (s. 92–120). Praha: Portál.
- OECD. (2001). *Education at a Glance: OECD INDICATORS*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Pauknerová, D., Hubinková, Z., Králová, T., & Lorencová, H. (2012). *Psychologie pro ekonomy a manažery*. Praha: Grada.
- Píšová, M. (1999). *Novice teacher*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M. (2013). Teacher Professional Socialisation: Objective Determinants, *Orbis Scholae*, 7(2), 67–80.
- Píšová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.

- Podlahová, L. (2012). Didaktika v práci vysokoškolského učitele. In L. Podlahová (Ed.), *Didaktika pro vysokoškolské učitele* (s. 11-20). Praha: Grada.
- Podlahová, L., & Jůvová, A. (2012). *Učitel sekundární školy I*. Brno: Paido.
- Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Prokešová, L. (2000). Učitel základní školy a jeho problémy při nástupu do praxe. In J. Kohnová (Ed.), *Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí. Sborník referátů z mezinárodní konference* (s. 205–209). Praha: PedF UK.
- Průcha, J. (2002). *Učitel - současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Schmidt, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., Möller, J., & Kunter, M. (2017). What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles. *Contemporary Educational Psychology*, 48, s. 85-97.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Steiner, E., & Woo, A. (2021). *Job-related Stress Threatens the Teacher Supply. Key Findings from the 2021 State of the U.S. Teacher Survey*. RAND Corporation.
- Strauss, A. & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení podané ruce.
- Šedová, K. (2014). Proces kvalitativního výzkumu a jeho plánování. In R. Švaříček & K. Šedová, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 51-82).
- Ševčíková, J. & Plischke, J. (2020). Vybrané aspekty profesního přesvědčení začínajících učitelů. *E-Pedagogium*, 20(1), 7–15.
- Šikýř, M. (2014). *Nejlepší praxe v řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada.
- Šimoník, O. (1995). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.
- Švaříček, R. (2014). Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In R. Švaříček & K. Šedová, *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (s. 12-27).



- Tomková, A. & Spilková, V. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *Orbis scholae*, 13(1), 9-29.
- Urbánek, P. (2018). Učitelský sbor české základní školy. *Orbis scholae*, 12(3), 11–30.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.
- Vítečková, M., & Gadušová, Z. (2014). Teachers Professional Induction in the Czech Republic and Slovakia. *American Journal of Educational Research*, 2(12), 1131–1137.
- 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.

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Scénář polostrukturovaného rozhovoru

Příloha 2 Tabulka respondentů

Příloha 3 Ukázka přepisu rozhovoru s respondentkou R3 včetně jeho otevřeného kódování

## **Příloha 1 Scénář polostrukturovaného rozhovoru**

### **1. FORMÁLNÍ OTÁZKY**

- a) datum narození
- b) počet let pedagogické praxe
- c) počet škol jakožto zaměstnavatelů
- d) charakteristika základní školy z adaptačního období

### **2. ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL**

- a) charakteristika respondenta jakožto začínajícího učitele
- b) jak dlouho se respondent cítil jako začínající učitel
- c) zlomové skutečnosti při přechodu do další kariérní etapy

### **3. OSOBY ZAPOJENÉ DO ADAPTAČNÍHO PROCESU**

- a) osoby podílející se na efektivitě práce začínajícího učitele
- b) role ředitele

### **4. ČINITELÉ OVLIVŇUJÍCÍ ADAPTACI**

- a) idealistické představy vs. realita
- b) činnosti a nepříjemnosti způsobující profesní potíže
- c) příjemné skutečnosti
- d) úvahy o budoucím profesním rozvoji z adaptačního období
- e) využití zkušeností z adaptačního období v aktuálním období pedagogické kariéry

## Příloha 2 Tabulka respondentů

Kód	Věk	Počet let pedagog. praxe	Počet zaměstnavatelů	Charakteristika ZŠ
R1	60 let	34 roky	1	příměstská, 1.–5. roč.
R2	52 let	30 let	3	sídlištní městská
R3	25 let	1 rok	1	městská soukromá s rozšířenou výukou anglického jazyka
R4	33 let	9 let	3	městská
R5	43 let	11 let	3	městská výběrová jazyková, 3.–9. roč.
R6	35 let	11 let	2	vesnická s malým počtem žáků
R7	28 let	4 roky	1	městská soukromá, 1.–6. roč.
R8	34 let	5 let	1	vesnická s velkým počtem žáků

Příloha 3 Ukázka přepisu rozhovoru s respondentkou R7 včetně jeho otevřeného kódování

... Určitě jsem si hledala nějaký styl, snažila jsem se v podstatě si udělat nějakou organizaci, jak ve třídě, tak i jakým stylem navázat kontakt s dětmi, jestli být ta přísná paní učitelka nebo ne zas úplně na pohodu, ale nějaký ten zdravý start s těmi dětmi jsem se snažila najít a ten první rok byl hodně takový o tom hledání vlastně, uspořádání si té třídy a ujasnění si, jak to vlastně vést tu třídu. Určitě po první poradě na škole jsem byla zmatená a trošku i vystrašená, protože na fakultě nás nikdo neučil, co se všechno má vést co se týče té dokumentace u žáků, co se všechno má vést a najednou se to na mě navalilo a sama jsem byla vystrašená přímo, ale postupem času se to zklidnilo. ... Určitě ten první rok celý. To v podstatě v průběhu poznává člověk, co všechno, i skrz tu dokumentaci, pololetí, i nějaké výkazy dělat. Takže celý ten rok jsem poznávala, co všechno nás čeká v té kariéře. ... Měla jsem velice dobrou uvádějící paní učitelku, která mě vždycky poradila, zaskolila mě. I co se týče té dokumentace, že už jsem se cítila potom sebejistější při řešení jak třeba konfliktu ve třídě nebo při té dokumentaci a papírování. ... Tak ze začátku jsem si určité psala přípravu na každou hodinu, potřebovala jsem mít rozplánovaný přesně aktivity a ne úplně mi to třeba časově vycházelo, že bych dokázala odhadnout, co všechno stihneme, ale třeba v konci toho školního roku už jsem dokázala i pružněji reagovat na náladu dětí, dávat i jiné aktivity a nejet jenom podle toho, co jsem měla přímo naplánované, takže i takhle, že jsem se dokázala více přizpůsobit a ke konci roku už jsem si nepsala tak důkladně ty přípravy, dokázala jsem si už jet třeba jen podle bodů, už to nebylo třeba jako na fakultě rozepsáno dopodrobna.