

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.5.62-78>

Adaptační potíže začínajících pedagogických pracovníků při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Adaptation Difficulties of Beginning Teachers when Working with Pupils with Special Educational Needs

Jiří Škoda, Pavel Doulík, Marek Altman

Abstract

This article focuses on selected adaptation difficulties experienced by beginning teachers when working with students with special educational needs. Graduates of undergraduate teacher training programs are usually not sufficiently equipped with the necessary competencies to work effectively with students with special educational needs. During the adaptation period after entering practice (2 years), the support of a mentor teacher is therefore very necessary to help novice teachers overcome their adaptation difficulties. The article presents the results of a qualitative research study conducted through in-depth semi-structured interviews with six selected participants from among beginning teachers. The semi-structured interviews focused on identifying the most significant adaptation difficulties of the participants and strategies for overcoming them. The subsequent analysis of the data obtained from the interviews was carried out in accordance with grounded theory methodology, specifically through a three-phase coding process: open, axial, and selective. The analysis of the data revealed several areas in which adaptation difficulties most frequently occur: psychological and emotional stress, disruption of the work-life balance, organizational demands, working with students with special educational needs, and communication and cooperation with parents. At the same time, however, it became apparent that appropriate support, especially from colleagues and mentor teachers, can play a key role in overcoming these difficulties and facilitating professional growth.

Keywords: Beginning teacher. Adaptation difficulties. Professional training. Special educational needs. Primary education.

Úvod

V českém školství začínající učitelé často čelí nedostatku systematické podpory, která je v jiných vzdělávacích systémech běžnou praxí. Jak uvádějí Hanušová et al. (2017) a Vítečková (2018), začínající učitelé v České republice

pocitují vysokou pracovní zátěž a nejistotu, přičemž se často potýkají s nedostatkem mentorů a absencí jasně definovaných indukčních programů. Tento problém potvrzuje také výzkum Spilkové & Vašutové (2008), který upozorňuje na nízkou míru propojení teoretické přípravy s reálnými potřebami školní praxe.

Za klíčový výzkum této problematiky v českém kontextu je dle Vítečkové (2018) považován výzkum O. Šimoníka na počátku 90. let 20. století. Jeho práce poskytla cenné poznatky o problémech a potřebách začínajících učitelů, které jsou stále aktuální. Další výzkumné studie poskytující vhled do problematiky začínajících učitelů a drop-outu (předčasného odchodu z učitelské profese) v České republice byly provedeny v letech 2014-2018 (např. Hanušová et al., 2017; Vítečková, 2018). Jak uvádějí Hanušová et al. (2017) analýza získaných dat odhalila, že pouze 62 – 65 % dotazovaných začínajících učitelů vyjádřilo úmysl zůstat na stávající škole. Tyto výsledky potvrzuje i studie (Borman & Dowling, 2017), která uvádí, že údaje o úbytku učitelů zřejmě tvoří křivku ve tvaru písmene U s vrcholem u nově kvalifikovaných učitelů, kteří odcházejí během prvních pěti let své pedagogické praxe, a u učitelů starších 50 let, kteří odcházejí do předčasného důchodu. K zemím s vysokou mírou drop-outu patří např. USA, Austrálie, Velká Británie, Norsko nebo Nizozemí (Hanušová et al., 2019). Hong (2010) uvádí, že ve USA odchází do pěti let od začátku své praxe z učitelské profese až 50 % učitelů. Ewing & Manuel (2005) pak uvádějí podíl 30 – 40 % odcházejících učitelů v australských školách. V nizozemských školách byl proveden výzkum zaměřený na analýzu vlivu profesního rozvoje začínajících učitelů. Analýzou dat bylo zjištěno, že okolo 30 % nizozemských učitelů se rozhodlo odejít ze stávajících škol v začátcích své pedagogické praxe (Helms-Lorenz & van de Grift, 2016). Ve srovnání se zeměmi, jako je např. Japonsko, Finsko či Jižní Korea, kde je dle Hanušové a Píšové (2019) drop-out pouhých 5 %, se výše uvedené země včetně České republiky řadí k zemím tímto jevem nejvíce ohroženým a je nezbytné se touto problematikou systematicky zabývat.

Příčiny drop-outu obvykle úzce souvisí s adaptačními obtížemi, které zažívají začínající učitelé. Výsledky výzkumu dle Vítečkové (2018) ukazují, že učitelé na začátku své kariéry často čelí vysokému pracovnímu stresu a nejistotě. Důležitá pro ně je podpora kolegů a vedení školy, stejně jako zajištění kvalitní profesní přípravy. Výzkum ukázal, že adaptace je složitá, a pokud není dostatečně podpořena, může vést k rozvoji syndromu vyhoření. Výsledky výzkumné studie (Hong, 2010) ukázaly, že začínající učitelé měli tendenci vnímat učitelskou profesi naivně a idealisticky a učitelé, kteří opustili profesi, vykazovali nejvyšší míru emočního vyhoření. Mezi hlavní příčiny tohoto vyhoření řadí autor konfliktní vztahy s rodiči žáků nebo s některými kolegy či managementem škol a přesvědčení o příliš velké odpovědnosti učitele. Buchanan et al. (2013) uvedli následující kategorie důvodů pro opuštění povolání: nedostatek kolegiality a podpory začínajících učitelů, nízká angažovanost žáků nebo problémy s chováním žáků ve třídě,

špatné pracovní podmínky, nedostatek zdrojů pro moderní a efektivní výuku, omezené příležitosti k profesnímu vzdělávání a odbornému růstu, vysoká pracovní zátěž a sociální izolace. Falch a Strøm (2005) při analýze údajů z výzkumu v norských školách zjistili, že učitelé častěji opouštěli profesi poté, co učili na školách s vysokým procentem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků se sociálním znevýhodněním. Smith (2014) shrnul možné příčiny předčasného odchodu učitelů do čtyř skupin:

1. Faktory související s osobními charakteristikami jednotlivých učitelů, jako je mateřství a změna zaměstnání manžela/manželky, kvůli které se rodina stěhuje.
2. Zklamání, rozčarování a deziluze specifiky učitelské profese. Mezi ně patří např. vysoká pracovní zátěž, příliš mnoho žáků ve třídách, časový tlak, stres a vyhoření, nutnost učit podle předem daného rigidního kurikula, měření efektivity výuky hlavně podle výsledků žáků v externích testech. Patří sem také pocit nedůvěry a ohrožení profesní autonomie, obviňování ze špatných výsledků žáků a pocit, že učitelé jsou spíše sociálními pracovníky než pedagogy. Na zmínění deziluze se výrazně podepisuje i značná byrokratická zátěž na úkor trávení času se žáky.
3. Charakteristiky konkrétní školy, např. klima školy, pracovní podmínky, nedostatek zpětné vazby a podpory ze strany vedení nebo mentora, nedostatek spolupráce mezi učiteli, (skryté) mocenské boje mezi členy sboru a vedením a kvalita vedení a správy školy.
4. Špatné osobní vztahy se žáky (problémy s kázní a disciplínou), stejně jako s kolegy a vedením školy.

Hachmon & Marulevska (2023) v této souvislosti zdůrazňují potřebu vyvinout komplexní systém na podporu úspěšné profesní adaptace a rozvoje začínajících učitelů – od jejich pregraduální akademické přípravy a pedagogické praxe až po aktivní období profesní konsolidace a kariérního rozvoje. Zvláštní pozornost je třeba věnovat zejména adaptačnímu období, které v České republice trvá 2 až 3 roky. Podpora začínajících učitelů musí být systematická, zahrnovat mentoring, indukční programy a pravidelnou reflexi. Tyto přístupy pomáhají snížit míru stresu a zvyšují pravděpodobnost dlouhodobého setrvání učitelů v profesi. Podobné přístupy uvádějí také Dias-Lacy & Guirguis (2017), kteří považují mentoring, profesní rozvoj, podporu kolegů a sebereflexi za efektivní podporu začínajících učitelů na začátku jejich kariéry. Slowík (2022) poukazuje na to, že jedním z nejúčinnějších způsobů podpory ve školním prostředí je sdílení osvědčených metod a postupů, např. vzájemných hospitací pedagogů, a to jak v rámci jedné školy, tak i mezi spolupracujícími školami (případně též tzv. tandemová výuka). Dále se jako přínosné ukazují semináře a workshopy vedené zkušenými učiteli či řediteli škol, stejně jako kulaté stoly zaměřené na různá témata. Naopak některé efektivní formy podpory, jako mentoring nebo supervize, zatím nejsou v českých školách příliš rozšířené.

Jedním z klíčových faktorů úspěchu profesní socializace a cílené adaptace začínajících učitelů je vytvoření podporujícího vztahu mezi zkušeným profesionálem – uvádějícím učitelem a jeho začínajícím kolegou/kolegyní (Vítečková et al., 2023). Uvádějící učitel (nově zakotvený i v české je pedagogický pracovník, který má za úkol pomáhat začínajícím učitelům v adaptačním období, což zahrnuje poskytování odborné a metodické podpory. Tato podpora má začínajícím učitelům pomoci se přizpůsobit novému prostředí školy, osvojit si potřebné pedagogické dovednosti a orientovat se v administrativních procesech školy.

Metodologie

Cílem výzkumného šetření prezentovaného v této studii bylo zjistit, s jakými vybranými potížemi se nejčastěji setkávají začínající pedagogové, kteří pracují s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a jaké strategie volí k jejich překonávání. Adaptační potíže byly sledovány v hlavních oblastech, které s pedagogickou profesí úzce souvisí:

- Jak začínající pedagogičtí pracovníci vzdělávající žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vnímají své psychické a fyzické zdraví?
- Jak začínající pedagogičtí pracovníci vnímají spolupráci s kolegy a vedením školy?
- Jak začínající pedagogičtí pracovníci vnímají spolupráci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Jak začínající pedagogičtí pracovníci vnímají spolupráci s rodiči jejich žáků?

Na základě stanovených dílčích cílů byl definován deskriptivní výzkumný problém: S jakými vybranými potížemi se setkávají začínající pedagogičtí pracovníci pracující se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jaké strategie volí k jejich překonávání? Pro tuto výzkumnou studii byl zvolen kvalitativní výzkumný design vycházející z principů zakotvené teorie (Glaser & Strauss, 1998).

Pro účely této výzkumné studie bylo záměrným výběrem zvoleno šest participantů (pět žen a jeden muž), kteří splňovali předem stanovená kritéria:

- být začínajícím pedagogickým pracovníkem (tedy s praxí do 2 let),
- pracovat na prvním stupni základní školy,
- pracovat s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Bližší charakteristiky účastníků uvádí následující tabulka.

Tabulka 1: Charakteristiky participantů výzkumné studie

Kód participanta	Věk	Délka praxe	Pracovní pozice
ANKA	24	15 měsíců	školní speciální pedagog
TEKA	24	3 měsíce	učitel 1. stupně ZŠ
LUVE	26	16 měsíců	učitel 1. stupně ZŠ
TEZE	24	4 měsíce	učitel 1. stupně ZŠ
MAKY	27	16 měsíců	vychovatel, asistent pedagoga
MIUL	26	5 měsíců	učitel 1. stupně ZŠ

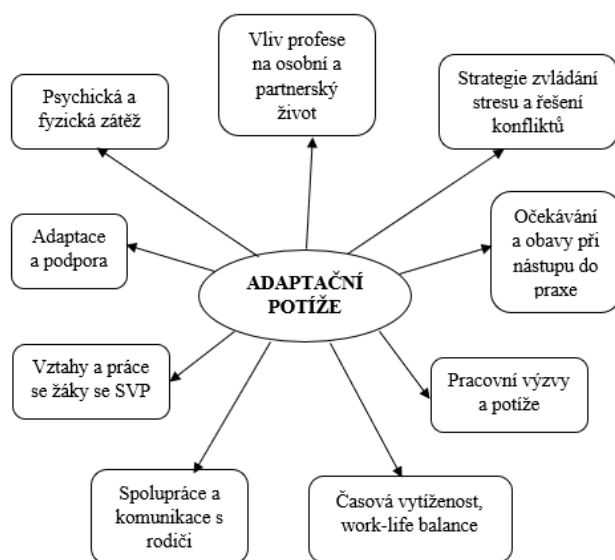
Sběr dat byl uskutečněn s využitím polostrukturovaného rozhovoru. Jednotlivé rozhovory byly prováděny osobně. Každý rozhovor byl pak se souhlasem participanta nahráván a následně zpracován. Jeden rozhovor trval přibližně 30 – 40 minut. Rozhovory byly nahrávány v období od 11/2024 do 01/2025.

Výsledky

Vzhledem ke zvolenému výzkumnému designu byly získané výsledky zpracovány pomocí otevřeného, axiálního a selektivního kódování.

Otevřené kódování

Ke kódování provedených rozhovorů byla použita metoda „tužka – papír“, kdy jsou kódy vpisovány přímo do přepsaných a vytisknutých rozhovorů (Švaříček & Šedřová, 2007). Takto přiřazené kódy byly následně revidovány a sjednocovány. Nakonec byly seskupeny do příslušných kategorií a podkategorií.



Obrázek 1: Kategorie otevřeného kódování

Dle schématu bylo identifikováno devět hlavních kategorií, které zachycují klíčové aspekty adaptačního procesu. Tyto kategorie byly dále členěny do podkategorií, které zde konkretizujeme:

Očekávání a obavy při nástupu do praxe – Tato kategorie se zaměřuje na očekávání a obavy začínajících pedagogických pracovníků při vstupu do jejich první pedagogické praxe. Polovina participantů nevěřila ve svou připravenost. Všichni pak vyjadřovali různé formy obav a strachů z nezvládnutí své role. Do této kategorie spadají následující podkategorie:

- Obavy z přijetí kolegy, žáky a rodiči;
- Vlastní pochybnosti o připravenosti;
- Očekávání versus realita.

Vstup do profese vnímají participanté jako emočně náročný, který je provázen častými deziluzemi. Očekávání začínajících pedagogů před vstupem do učitelské praxe jsou velmi různorodá od zcela minimálních až po idealizované představy o školním prostředí a roli učitele. Někteří participanté volili spíše opatrný přístup, kdy si záměrně žádná očekávání nevytvářeli, aby předešli případnému zklamání. Jiní měli konkrétní představy o spolupráci s rodiči, motivaci žáků či školní atmosféře, které však v praxi nebyly vždy naplněny.

Pracovní výzvy a potíže – Tato kategorie reflektuje potíže, které se objevují při nástupu do praxe. Do této kategorie spadají následující podkategorie:

- Administrativní zátěž;
- Kázeňské potíže;
- Potíže s heterogenní třídou.

Navzdory očekávání pouze dva participanté označili administrativní zátěž za rušivý prvek, který ubírá čas i energii od samotné práce s dětmi. Kázeňské potíže vnímají participanté jako významnou zátěž, která ovlivňuje nejen průběh vyučování, ale i psychickou pohodu učitele. Řešení těchto situací často vyžaduje zkušenosti, pevně nastavená pravidla a připravenost na různé scénáře, což může být pro začínající pedagogy značně obtížné. Jako velmi náročnou hodnotí účastníci i práci s heterogenní třídou, protože vyžaduje neustálé přizpůsobování metod, pomůcek i přístupů individuálním potřebám žáků. Tento aspekt výuky je často zdrojem stresu, zejména pro méně zkušené učitele, kteří teprve hledají efektivní způsoby, jak těmto potížím čelit.

Psychická a fyzická zátěž – Tato kategorie se zaměřuje na dopady vstupu do profese na psychický a fyzický stav začínajících pedagogických pracovníků. Do této kategorie spadají následující podkategorie:

- Pocity únavy a vyčerpání;
- Vliv emocí, frustrace.

Práce začínajících pedagogických pracovníků je silně zatěžující zejména po psychické stránce. Ačkoliv fyzickou únavu většina z nich nevnímá jako zásadní problém, duševní vyčerpání se objevuje opakovaně napříč všemi výpověďmi bez ohledu na typ školy, kde působí. Participanté popisují pocity

únavy, přetížení a emočního vyčerpání, které se mohou promítat i do kvality spánku nebo celkové životní pohody (well-being). Nicméně dva participantů uvádějí, že jim práce s dětmi přináší pozitivní pocity, pokud jsou všichni aktéři vzdělávacího procesu dobře naladěni, spolupráce je bezproblémová a nevyskytují se konfliktní situace. Z výroků účastníků je zjevné, že klima ve škole, ať už pozitivní či negativní, se podílí nejen na kvalitě vzájemné spolupráce, ale také na duševní pohodě pedagogů. Napětí, nepochopení nebo naopak podpora a soudržnost v týmu mohou významně ovlivnit to, jak učitel prožívá každodenní situace i jak je schopen zvládat zátěž.

Časová vytíženost a work-life balance – Tato kategorie vystihuje značnou časovou náročnost, kterou nástup do praxe představuje pro začínající pedagogické pracovníky a to, jak se tato vytíženost promítá do rovnováhy mezi osobním a pracovním životem. Do této kategorie spadají následující podkategorie:

- Intenzivní příprava na výuku;
- Potíže s oddělením pracovního a osobního života;
- Nedostatek volného času.

Intenzivní příprava na výuku a další aktivity ve školním prostředí jsou nedílnou součástí práce začínajících pedagogů, často na úkor jejich osobního volna. Přesto ji většina z participantů vnímá jako důležitou součást profesní zodpovědnosti a prostoru pro svůj osobnostní růst. Zvláště na počátku profesní dráhy se vytrácí jasná hranice mezi pracovním a soukromým časem, což může vést k dlouhodobému přetížení. Začínající pedagogičtí pracovníci často vnímají, že jsou „neustále v práci“, a jejich denní režim je silně ovlivněn školními povinnostmi i mimo pracovní dobu. Mají tendenci věnovat nepřiměřeně velké množství času přípravám na výuku, vytváření pomůcek či promýšlení dalších aktivit.

Vliv pedagogické profese na osobní a partnerský život – Tato kategorie zachycuje, jak se profesní identita a každodenní nároky pedagogického povolání promítají do osobního a partnerského života učitelů. Do této kategorie spadají následující podkategorie:

- Zásahy profese do osobního života;
- Méně času a nedostatek energie;
- Změna životního režimu;
- Omezené možnosti trávení času s blízkými.

Pedagogická profese výrazně ovlivňuje osobní život učitelů, a to jak v pozitivní, tak i negativní rovině. Někteří vnímají svou práci jako obohacující, inspirativní a přínosnou i pro jejich osobní růst a pohled na svět. Jiní však reflektují zátěž v podobě nedostatku času, přenášení pracovních záležitostí do soukromí a omezení v partnerském životě. Adaptační období participantů vnímají jako období zásadní změny v jejich životě. Dochází k vnímanému negativnímu ovlivnění kvality jejich života, k častým pocitům vyčerpání,

k nedostatku volného času, únavě a nižší motivaci k volnočasovým aktivitám, což má v konečném důsledku vliv i na intenzitu sociálních kontaktů začínajících pedagogů a jejich partnerský život. Jako negativní je ze strany účastníků výzkumu vnímáno i to, že své volnočasové plány (dovolená, cestování) musí vázat na školní kalendář, což ovlivňuje nejen je samotné, ale i jejich partnerky a partnery.

Strategie zvládání stresu a řešení konfliktů – Tato kategorie se zaměřuje na způsoby, jakými začínající pedagogové zvládají stresové situace spojené s výkonem učitelské profese a jak přistupují k řešení problémů, které se objevují v každodenní školní praxi. Do této kategorie spadají následující podkategorie:

- Relaxace, psychohygiena;
- Přístupy k řešení problémů;
- Odborná pomoc při řešení problémů;
- Vlastní strategie.

Začínající pedagogové využívají při řešení problémů různé strategie, které se odvíjejí od konkrétní situace, jejich osobních preferencí i dostupné podpory. V práci se žáky se nejčastěji opírají o otevřenou komunikaci, důslednost, motivaci a systém odměn. Snaží se děti aktivně zaměstnat různorodými činnostmi a přizpůsobit přístup individuálním potřebám, zejména u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V případě nejasností či potíží se obracejí na kolegy, uvádějící učitele nebo vedení školy, případně vyhledávají pomoc odborníků, jako je speciální pedagog nebo výchovný poradce. Někteří pedagogové volí samostatné hledání řešení prostřednictvím webinářů a samostudia. Začínající pedagogičtí pracovníci uplatňují i různé individuální způsoby, kterými se snaží vyrovnávat se stresem a psychickou zátěží spojenou s výkonem učitelské profese. Patří mezi ně sport, společenské kontakty, relaxační techniky, jóga, zájmová činnost.

Adaptace a podpora – Tato kategorie se zaměřuje na způsoby, jakými jsou začínající pedagogičtí pracovníci podporováni při vstupu do praxe. Podpora v začátcích kariéry je klíčovým faktorem ovlivňujícím profesní sebedůvěru a vytrvalost pracovníků v oboru. Pokud ji začínající pedagog nemá, může se rychle dostavit frustrace nebo vyhoření. Do této kategorie spadají následující podkategorie:

- Spolupráce s uvádějícím učitelem;
- Podpora kolegů a vedení školy;
- Využití odborné pomoci;
- Zpětná vazba.

Čtyři participantů vykonávající učitelskou profesi, kteří měli přiděleného uvádějícího učitele, vyjadřují velmi pozitivní zkušenosti se samotným institutem uvádějícího učitele a se spoluprací se svým konkrétním uvádějícím učitelem. Ukazuje se, že právě uvádějící učitel může být klíčovým faktorem pro zmírnění

adaptačních obtíží začínajících učitelů. Určitá analogie „uvádějícího pracovníka“ či mentora by měla nepochybně pozitivní přínos i pro další pedagogické pracovníky, jako jsou vychovatelé, speciální pedagogové či asistenti pedagoga. Velký význam při profesní adaptaci má i pozitivní atmosféra v kolektivu a otevřenost kolegů. Naproti tomu nedostatek aktivní podpory ze strany vedení může být vnímán jako slabé místo systému. Vyhledávání odborné pomoci u pracovníků školního poradenského pracoviště či školských poradenských zařízení je ze strany začínajících pedagogických pracovníků spíše výjimečným jevem. Důvodem je obava z negativního hodnocení a zpochybnění jejich kompetence.

Vztahy a práce se žáky se SVP – Tato kategorie se vztahuje k faktu, že participanti této výzkumné studie jsou nuceni přizpůsobovat svou výuku potřebám různorodé skupiny žáků, ať už se jedná o běžné základní školy nebo školy, které vzdělávají žáky s těžším postižením. V obou typech škol čelí účastníci výzvám, které kladou zvýšené nároky na jejich empatii, flexibilitu, kreativitu a schopnost práce s heterogenní skupinou. V rámci této kategorie byly identifikovány následující podkategorie:

- Počáteční nedůvěra a srovnávání;
- Postupné rozvíjení vztahů a přijetí;
- Nedostatek autority;
- Speciální metody a přístupy;
- Komunikace, sebedůvěra.

Výroky participantů ukazují, že začínající učitelé navazují se žáky převážně pozitivní vztahy, i když počáteční fáze bývá poznamenána nedůvěrou nebo srovnáváním s předchozími pedagogy. Vztahy se časem zlepšují a často přecházejí do přátelské roviny. Zároveň se však ukazuje, že příliš vstřícný přístup bez jasných hranic může vést ke ztrátě autority. Začínající pedagogové si musí svou autoritu teprve budovat, a to nejen ve vztahu k žákům, ale i směrem k rodičům. V souvislosti se vzděláváním žáků se SVP participanti opakovaně zdůrazňovali nutnost využívat specifické metody výuky a individuální přístup. Učitelé si uvědomují, že každý žák se SVP vyžaduje jinou formu podpory, úpravy učiva, tempa i způsobu komunikace. Největší překážkou je však pro ně nedostatek času a prostoru, které by jim umožnily se těmto žákům dostatečně věnovat.

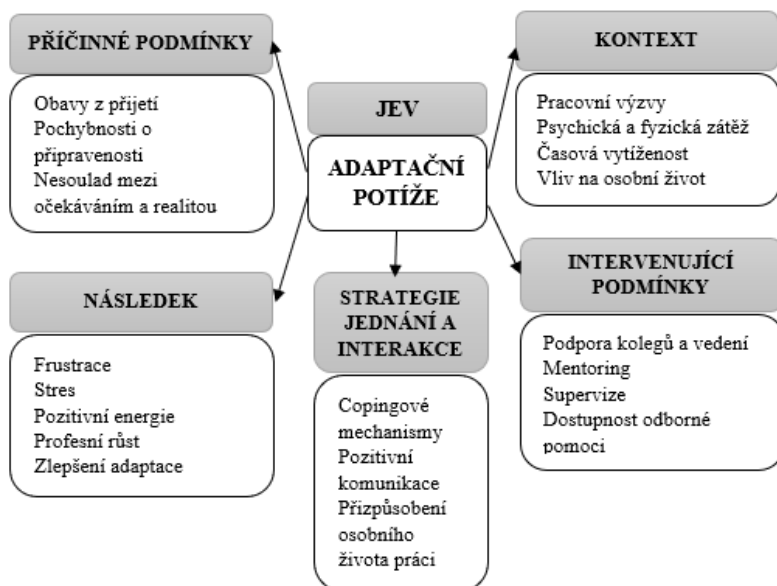
Spolupráce a komunikace s rodiči – Tato kategorie je ze strany účastníků výzkumné studie vnímána patrně jako nejobtížnější. Pro komunikaci s rodiči se také považují za nejméně připravené. Do této kategorie spadají následující podkategorie:

- Konflikty v komunikaci;
- Potíže v domácí přípravě a podpoře dětí;
- Řešení konfliktů;
- Nereálné požadavky a očekávání rodičů.

Častou překážkou v komunikaci participantů s rodiči je pocíťovaná nedůvěra ze strany rodičů, která je spojována s nízkým věkem a malou zkušeností učitele. Jako velmi náročnou popisuje jedna respondentka spolupráci s rodiči z marginálních skupin. Ti podle její zkušenosti často neplní základní rodičovské povinnosti a zároveň obviňují školu z neúspěchů svých dětí. Začínající učitelé pak mohou být zklamaní a bezradní, protože se jim nedaří navázat dobrý a rovnocenný vztah s některými rodiči. Častým jevem bylo i to, že domácí příprava žáků je ze strany rodičů často podceňovaná nebo zanedbávaná, což začínající pedagogové vnímají jako překážku v práci, kterou sami svým přičiněním nemohou plně kompenzovat. Řešení konfliktů v komunikaci s rodiči je individuální záležitostí, která je ovlivněná osobnostním nastavením pedagoga i konkrétní situací. Participantí však potvrzují, že je důležité mít oporu v týmu a zároveň rozpoznat, kdy má smysl jednat aktivně a kdy je vhodnější se od problému „odstříhnout.“

Axiální kódování

Při axiálním kódování se pracuje s paradigmatickým modelem v následujícím postupu: *příčinné podmínky* → *jev* → *kontext* → *intervenující podmínky* → *strategie jednání a interakce* → *následky*. Na této úrovni kódování byly identifikovány vztahy a vazby mezi jednotlivými kategoriemi a sub-kategoriemi, které byly získány při otevřeném kódování.

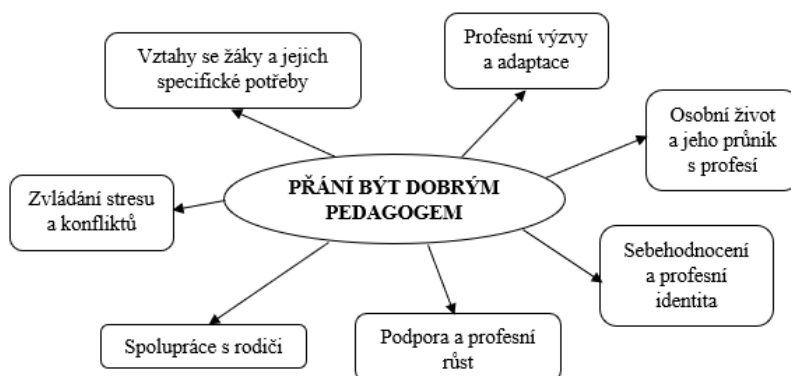


Obrázek 2: Kategorie axiálního kódování

Začínající pedagogové často vstupují do praxe s obavami z přijetí kolektivem a čelí nesouladu mezi očekáváním a realitou učitelské profese. Nejistota ohledně vlastní připravenosti zvyšuje jejich psychickou zátěž a oslabuje motivaci k učitelské práci. Tyto adaptační potíže se navíc prohlubují náročnými pracovními okolnostmi (kontextem). Začínající učitelé se musí vyrovnat s administrativou, s problémy s kázní žáků, výukou v heterogenních třídách a často i s nedostatečnou připraveností na výuku. Tento tlak výrazně zasahuje i do jejich osobního života, zejména narušením rovnováhy mezi pracovním a soukromým životem, a přispívá k celkové fyzické i psychické únavě. Klíčovou intervencí v adaptačním období je podpora ze strany kolegů, vedení školy, a především uvádějících učitelů. Tato podpora významně pomáhá překonávat počáteční obavy a nejistoty, zvládat administrativu a začlenit se do kolektivu. Významnou roli hrají také mentoring a dostupnost odborné pomoci, které usnadňují zvládání zátěžových situací. Začínající pedagogové si osvojují různé strategie k překonávání potíží od aktivního odpočinku, relaxace a sportu až po vědomé nastavování hranic mezi prací a osobním životem. Pozitivní komunikace a vnitřní motivace jim pomáhají čelit potížím spojeným s učitelskou profesí.

Selektivní kódování

Jako poslední fáze analýzy rozhovorů bylo realizováno selektivní kódování, jehož cílem je identifikovat centrální kategorii, která vystihuje hlavní problémy a vnitřní prožívání začínajících učitelů během jejich vstupu do praxe.



Obrázek 3: Kategorie selektivního kódování

Centrální kategorií je přání participantů být dobrým pedagogem. Idea, jak si toto přání splnit, vychází z profesních výzev a adaptace na reálné školní prostředí. Pregraduální příprava poskytuje základ, který je dále po nástupu do praxe rozvíjen. K tomu potřebují podporu, která umožňuje jejich profesní růst a vyrovnání se s adaptačními potížemi. Jedná se především o komunikaci

a spolupráci s kolegy, managementem školy, s rodiči, a především se samotnými žáky. Tento požadavek je tím naléhavější, že se v řadě případů jedná o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, které se začínající učitelé musí naučit zohledňovat a využívat je pro rozvoj žáka samotného. Náročnost požadavků kladených na začínající pedagogické pracovníky může vést k deziluzi, vyčerpání, stresu, rozvoji symptomů syndromu vyhoření, což se promítá jak do profesního, tak do osobního života. Nezbytnou podmínkou úspěšné adaptace je tak i osvojení si technik a metod zvládání stresů a konfliktů.

Na základě získaných dat lze formulovat následující teorii: Uvádějící učitel má značný význam při překonávání adaptačních potíží začínajících učitelů (pedagogických pracovníků) směrem ke kvalitnímu a efektivnímu výkonu jejich profese a rozvoji potřebných profesních kompetencí. Stává se tak důležitým faktorem pro eliminaci nežádoucího drop-outu začínajících pedagogických pracovníků.

Diskuse

Systematická pozornost je problematice začínajících učitelů a jejich profesní adaptace v České republice věnována přibližně od 90. let 20. století, kdy se objevují první výzkumné studie zaměřené na tuto problematiku (např. Šimonik, 1994). Výzkum Pišové (1999) ukázal, že rozhodující roli v subjektivním vnímání profesních začátků hrála kultura školy, zejména psychosociální klima a sdílené profesní hodnoty. Tyto faktory vedly 70 % respondentů k úvahám o změně pracoviště či odchodu ze školství. Zároveň byla podceňována podpora profesní adaptace, učitelé postrádali zpětnou vazbu k začlenění do profesní komunity i ke své výuce. Podobně Johnson et al. (2014) upozorňují na nedostatečné systematické uvádění začínajících učitelů do praxe a omezený prostor pro efektivní podporu ze strany vedení školy. Hudson (2012) na základě výsledků své výzkumné studie uvádí, že začínající učitelé potřebují více podpory v adaptačním procesu, zejména v oblasti školního prostředí, budování sítí, řízení lidí a vytváření rovnováhy mezi pracovním a soukromým životem. Jeho výzkumná studie také zjistila, že tito začínající učitelé potřebují více podpory v oblasti školní kultury a infrastruktury s větším důrazem na rozvoj pedagogických postupů, jako je rozvoj pedagogických znalostí a řízení učebního procesu. Zdůraznila, že ochotní a schopní mentoři, kteří mohou být vzorem a poskytovat zpětnou vazbu k postupům začínajících učitelů, jsou klíčoví pro adaptační a mentorský proces. Úlohu mentorů plní v českém školním prostředí právě uvádějící učitelé. Z výzkumů výše uvedených autorů jednoznačně vyplývá, že pozitivní klima na pracovišti, vstřícní kolegové a podpora vedení hrají zásadní roli při setrvání nových učitelů ve školství. V této oblasti vykazují výsledky naší výzkumné studie výrazný pozitivní posun. Většina respondentů uváděla vstřícné přijetí do kolektivu, přátelskou atmosféru a ochotu kolegů pomoci v náročných situacích. Zásadní význam byl přikládán

roli uvádějícího učitele, který byl vnímán jako klíčový průvodce profesní adaptací. Tato podpora nebyla vnímána pouze jako metodická pomoc, ale především jako emocionální a stabilizační opora, což respondentům pomáhalo upevnit profesní jistotu i osobní sebedůvěru. Tento pozitivní vývoj lze částečně vysvětlit i širšími změnami ve vzdělávací politice. Zlepšení v oblasti podpory začínajících pedagogů, systematického mentoringu a pozitivního pracovního klimatu je v souladu s cíli Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.

K nejčastějším potížím, se kterými se začínající pedagogičtí pracovníci v inkluzivním prostředí potýkají, patří práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (McKay, 2016). Vzdělávání těchto žáků v běžných školách, kde se učí společně s intaktními spolužáky, je mimořádně náročné zejména z hlediska nutnosti přizpůsobit výuku jejich specifickým potřebám. Tito žáci vyžadují individuální přístup, na který však často není během vyučování dostatek času a se kterým nemají začínající učitelé dostatečné zkušenosti. Z neuspokojených potřeb žáků často vyplývají kázeňské problémy. Ty narušují nejen výuku ostatním žákům, ale zatěžují také samotného učitele, který namísto rozvíjení znalostí musí věnovat čas a energii zvládání vzniklých situací. Významnou oporou v těchto náročných situacích je pro začínající pedagogické pracovníky uvádějící učitel (srov. Fantilli & McDougall, 2009).

Kromě přímé práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami identifikujeme problémy také v oblasti komunikace a spolupráce s jejich rodiči. Také v tomto ohledu se naše zjištění shodují s výsledky předchozích výzkumů (např. Maskit, 2013; Koca, 2016), které poukazují na potíže začínajících učitelů při individuální komunikaci s rodiči, vedení rodičovských schůzek a řešení kázeňských problémů žáků. Rodiče či jiní zákonní zástupci představují důležitou součást výchovně-vzdělávacího procesu. Jejich role spočívá mimo jiné v pravidelném domácím procvičování a upevňování nově nabytých znalostí a dovedností dítěte. Vedle toho by se měli aktivně podílet například na intenzivní logopedické péči, nastavování jasných pravidel chování a na úzké spolupráci se školou. V praxi však často narážíme na to, že si někteří rodiče tuto roli plně neuvědomují. Bývá obtížné jim vysvětlit, že bez domácí přípravy nelze očekávat výrazné vzdělávací pokroky jejich dítěte. Pro učitele, kteří svou práci vykonávají s cílem podporovat rozvoj dítěte, je tento stav často velmi frustrující. Aby se předešlo profesnímu vyhoření, je nezbytné přijmout skutečnost, že bez aktivního zapojení rodiny mohou být pokroky žáků (zejména žáků se speciálními vzdělávacími potřebami) velmi pomalé nebo zcela minimální a že ani maximální úsilí ze strany školy tuto mezeru nedokáže plně nahradit.

Výsledky prezentované studie jednoznačně ukazují, že učitelské povolání je psychicky velmi náročné a má výrazný dopad nejen na profesní, ale i na osobní, partnerský a rodinný život respondentů. Gavish & Friedman (2010) ve své výzkumné studii zjistili, že začínající učitelé pocítují vysokou míru syndromu vyhoření již na začátku svého prvního roku výuky. Prevence psychických obtíží je v tomto kontextu komplikovaná, a proto je nezbytné, aby si pedagogičtí pracovníci aktivně hledali způsoby, jak se stresem pracovat a jak mu předcházet.

Dlouhodobé vystavení stresu bez dostatečného prostoru pro odpočinek a regeneraci výrazně zvyšuje riziko rozvoje projevů syndromu vyhoření, a to i u učitelů na počátku jejich profesní dráhy. Problematika stresu a syndromu vyhoření zůstává aktuální i podle výsledků dalších výzkumů. Jak uvádí Čapek et al. (2021), v zahraničí vykazuje 60 – 70 % všech učitelů známky opakovaného stresu, přičemž u 30 % se projevuje syndrom vyhoření. Mezi hlavní zdroje zátěže patří nízké společenské uznání učitelské profese, neodpovídající platové ohodnocení, nutnost přizpůsobovat se administrativním rozhodnutím bez ohledu na názory učitelů, nedostatek času na relaxaci, práce ve třídách s velmi různorodou úrovní žáků, slabá spolupráce ze strany rodičů, negativní postoje žáků k výuce, nedostatek pomůcek, problémy s kázní či přetíženost způsobená vysokým počtem žáků ve třídě. Tyto problémy vnímají zvláště intenzivně právě začínající pedagogičtí pracovníci, proto je velmi důležitá podpora, která jim je ze strany školy v počátcích jejich profesní kariéry poskytována. Důležitost podpůrných programů pro začínající učitele vychází i ze zahraničních zkušeností (např. Aarts et al., 2020).

Prezentovaná výzkumná studie má samozřejmě své limity. Ty vycházejí už ze samotného kvalitativního výzkumného designu, který pracuje pouze s omezeným vzorkem participantů. Pro validnější závěry by bylo nutné učinit kvantitativní výzkumné šetření, které by umožnilo zobecnění získaných údajů. Je třeba počítat také s tím, že výpovědi participantů jsou subjektivně zabarvené a mohou odrážet okamžité nálady a stavy, které nemusí mít setrvalý charakter. Je třeba počítat i s určitou sociální desirabilitou výpovědi účastníků výzkumné studie. Rovněž je třeba zohlednit subjektivitu samotného kódování, která mohla ovlivnit výslednou interpretaci dat.

Závěr

Závěry prezentované výzkumné studie potvrzují, že vstup do učitelské profese je obdobím značně náročným, a to jak po stránce profesní, tak osobní. Analýza získaných dat odhalila několik oblastí, v nichž se adaptační potíže nejčastěji projevují – psychická a emoční zátěž, narušení rovnováhy mezi pracovním a soukromým životem, organizační nároky a práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a komunikace a spolupráce s rodiči. Současně však z výpovědí participantů vyplývá, že vhodná podpora především ze strany kolegů a uvádějících učitelů může sehrát klíčovou roli v překonávání těchto potíží a napomoci profesnímu růstu začínajících pedagogických pracovníků.

Téma drop-outu je stále velmi aktuální jak v českém, tak v mezinárodním kontextu, a proto považujeme tuto práci za přínosnou pro široký okruh čtenářů. Získané poznatky mohou sloužit jako podklad pro tvorbu dalších podpůrných programů a systémových opatření zaměřených na usnadnění přechodu absolventů do učitelské praxe. Výsledky zároveň podtrhují význam komplexní přípravy budoucích pedagogů nejen v odborné oblasti, ale i v rozvoji

osobnostních a sociálních kompetencí. Podpora začínajících učitelů by měla být integrální součástí vzdělávací politiky každé školy, kvalitní adaptace totiž představuje klíč k dlouhodobému setrvání pedagogů v profesi, a tím i ke zvyšování kvality výuky.

Bibliografie

- Aarts, R., Kools, Q., & Schildwacht, R. (2020). Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 277-295.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693992>
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2017). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367-409. (Original work published 2008).
<https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Buchanan, J., Prescott, A., Schuck, S., Aubusson, P., Burke, P., & Louviere, J. (2013). Teacher Retention and Attrition: Views of Early Career Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(3).
<https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n3.9>
- Čapek, R., Příkazská, I., & Šmejkal, J. (2021). *Učitel a syndrom vyhoření*. Raabe.
- Dias-Lacy, S. L., & Guirguis, R. V. (2017). Challenges for New Teachers and Ways of Coping with Them. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 265-272. <https://doi.org/10.5539/jel.v6n3p265>
- Ewing, R., & Manuel, J. (2005). Retaining early career teachers in the profession: New teacher narratives. *Change: Transformation Education*, 8, 1-16.
- Falch, T., & Strøm, B. (2005). Teacher turnover and non-pecuniary factors. *Economics of Education Review*, 24(6), 611-631.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.09.005>
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814-825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Gavish, B., & Friedman, I. A. (2010). Novice teachers' experience of teaching: A dynamic aspect of burnout. *Social Psychology of Education*, 13(2), 141-167. <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9108-0>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1998). *Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung*. Huber.
- Hachmon, N., & Marulevska, K. (2023). Dropout of Young Teachers from the Education System: Motivations, Risk Factors and Possible Solutions. *Rhetoric and Communications*, (54), 111-124.
<https://doi.org/10.55206/IULW6982>

- Hanušová, S., & Pišová, M. (2019). Začínající učitelé a odchody ze školy nebo školství: význam profesního aktérství. *Komenský*, 143(4), 16-21.
- Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Masarykova Univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8922-2017>
- Helms-Lorenz, M., van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178-204. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and teacher Education*, 26(8), 1530-1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Hudson, P. (2012). How can schools support beginning teachers? A call for timely induction and mentoring for effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(7), 71-84. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n7.1>
- 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*, 20(5), 530-546. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937957>
- Koca, A. (2016). Problems of novice teachers: Challenges vs. support. *Journal of Education in Black Sea Region*, 1(2). <https://doi.org/10.31578/jebs.v1i2.22>
- Maskit, D. (2013). First months in teaching—Novices relate to their difficulties. *Creative Education*, 4(4A), 1-8. <https://doi.org/10.4236/ce.2013.44A001>
- McKay, L. (2016). Beginning teachers and inclusive education: Frustrations, dilemmas and growth. *International Journal of Inclusive Education*, 20(4), 383-396. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1081635>
- Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. 1. vydání. Grada.
- Pišová, M. (1999). Novice teacher. *Sci. Pap. Series C, Supplement 1*. University of Pardubice.
- Smith, K. (2014). *One a teacher, always a teacher? Examining teacher attrition in a Norwegian and international Perspective*. Application submitted to the Norwegian research council, FINNUT program. University of Bergen.
- Spilková, V., & Vašutová, J. (2008). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: Úvodní teoreticko-metodologické studie*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Masarykova univerzita.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.

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

Vítečková, M., Kaplán, M., & Tlapová, G. (2023). *Doporučené politiky systému podpory začínajících učitelů v České republice*. [online]. ČMOS PŠ. https://skolskeodbory.cz/sites/skolskeodbory.cz/files/clanky/soubory/1713514555/doporucene_politiky_systemu_podpory_zacinajicich_ucitelu_v_cr.pdf

Prof. PhDr. Jiří Škoda, Ph.D., MBA

Katedra pedagogiky a aplikovaných disciplín
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta
České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem
jiri.skoda@ujep.cz

Prof. PaedDr. Pavel Doulík, Ph.D.

Katedra pedagogiky a aplikovaných disciplín
Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta
České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem
pavel.doulik@ujep.cz

Bc. Marek Altman

Euroinstitut, praktická škola a odborné učiliště
Panenský Týnec č. 29, 439 05 Panenský Týnec
marekxaltman@seznam.cz