

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2026.25.3.11-28>

Podpora profesní adaptace začínajících učitelů v prostředí základní školy speciální: Analýza mentoringových procesů

Supporting the Professional Adaptation of Novice Teachers in Special Primary Schools: An Analysis of Mentoring Processes

Jiří Škoda, Pavel Doulík, Natálie Semotánová

Abstract

The present study addresses the issue of the professional adaptation of novice teachers in the specific context of special primary schools. The aim of the research was to analyze mentoring processes during the induction period and to identify factors influencing the professional stabilization of teachers working with pupils with moderate to severe intellectual disabilities and multiple disabilities. The theoretical framework situates the topic within the context of current Czech legislation and competency profiles of teaching staff. The empirical part is based on qualitative research designed in accordance with the principles of grounded theory. Data were collected through semi-structured interviews with twelve participants (six novice teachers and six of their mentors). The findings indicate the existence of a continuum of mentoring quality, ranging from systematic, partnership-based support to formal, administrative supervision. The study identifies key intervening factors, such as time allocation, conceptualizations of the mentor's role, and the quality of the school climate. The conclusions offer recommendations for improving induction systems, with an emphasis on strengthening reflective mechanisms and preventing professional burnout.

Keywords: Novice teacher. Mentor teacher. Special primary school. Induction period. Mentoring. Professional adaptation. Grounded theory.

Úvod

Profesní vstup do učitelské dráhy představuje z hlediska pedagogického výzkumu kritickou fází profesního vývoje, během níž dochází k intenzivnímu utváření profesní identity učitele, osvojování praktických dovedností, ale také ke konfrontaci pregraduální učitelské přípravy s komplexní realitou školní praxe. Empirické studie dlouhodobě poukazují na skutečnost, že právě první

roky výkonu profese jsou spojeny se zvýšenou mírou profesního stresu, nejistoty a rizika předčasného odchodu z profese (Hanušová et al., 2017; Ingersoll & Strong, 2011; Taie & Lewis, 2023). V českém prostředí je tato fáze institucionalizována prostřednictvím adaptačního období, které má za cíl systematicky podpořit profesní adaptaci učitele.

Specifickým kontextem profesní adaptace je prostředí základních škol speciálních, které se vyznačuje vysokou mírou heterogenity žáků a zvýšenými nároky na individualizaci výuky. Edukační proces zde vyžaduje nejen aplikaci didaktických strategií, ale i hluboké porozumění speciálněpedagogickým principům, diagnostickým postupům a psychosociálním aspektům vzdělávání (Fischer et al., 2024). Učitel je současně vystaven vyšší emoční zátěži a nutnosti intenzivní mezioborové spolupráce, což činí adaptační proces výrazně náročnějším.

Teoretická reflexe profesní adaptace začínajících učitelů se tradičně opírá o již historický model profesních obav (Fuller & Bown, 1975), který popisuje vývoj od orientace na přežití k zaměření na žáka. Tento proces je často doprovázen fenoménem tzv. „reality shock“ (např. Veenman, 1984), jenž odkazuje na diskrepanci mezi očekáváními (získanými např. v rámci pregraduální přípravy) a realitou skutečné školské praxe. V současném diskurzu je tento přístup doplňován sociokonstruktivistickými teoriemi profesního učení, zejména konceptem komunit praxe (Lave & Wenger, 1991), který zdůrazňuje význam participace, sdílení zkušeností a postupného začleňování do profesní komunity.

Z hlediska systematické podpory začínajících učitelů je klíčový koncept „teacher induction frameworks“, který představuje strukturované modely uvádění učitelů do praxe. Ingersoll a Strong (2011) definují indukční programy jako komplexní systémy zahrnující mentoring, profesní rozvoj, evaluaci a zapojení do školní komunity. Tyto modely vycházejí z předpokladu, že profesní adaptace není individuálním procesem, ale je zásadně ovlivněna institucionálním kontextem. Podobně Feiman-Nemser (2001) chápe indukci jako „most“ mezi pregraduální přípravou a plnohodnotnou profesní praxí, přičemž zdůrazňuje význam podpory zaměřené na učení učitele, nikoli pouze na jeho výkon. Další významný přístup představuje model „comprehensive induction“, který zdůrazňuje provázanost jednotlivých složek podpory a jejich dlouhodobý charakter. Tento model zahrnuje pravidelný mentoring, strukturované profesní učení, reflexi výuky a zapojení do profesních sítí. Výzkumy ukazují, že učitelé zapojení do těchto programů vykazují vyšší míru profesní stability, vyšší kvalitu výuky a nižší míru odchodů z profese (Ingersoll & Strong, 2011).

Problematika setrvání učitelů v profesi (teacher retention) je reflektována v řadě teoretických modelů, které zdůrazňují komplexní povahu tohoto jevu. Například model pracovního zakotvení (job embeddedness) (Ingersoll, 2001) poukazuje na význam vazeb učitele ke škole, míry jeho integrace do pracovního kolektivu a vnímané smysluplnosti práce. Tento model ukazuje, že rozhodnutí učitele setrvat v profesi není dáno pouze individuální motivací, ale především

kvalitou pracovního prostředí. Podobně sociálně-ekologické modely profesní stability vycházející z Bronfenbrennerovy (1979) teorie zdůrazňují víceúrovňovou podmíněnost profesní adaptace. Profesní vývoj učitele je zde chápán jako výsledek interakce mezi individuálními charakteristikami, školním klimatem a širšími systémovými faktory. V českém prostředí tyto závěry potvrzuje výzkum Hanušové et al. (2017), který identifikuje jako klíčové faktory setrvání učitelů především kvalitu mezilidských vztahů, podporu vedení školy a profesní uznání. V posledních letech se do popředí dostávají také modely zdůrazňující význam well-beingu učitelů. Například Seligmanův (2011) model PERMA akcentuje roli pozitivních emocí, angažovanosti, vztahů, smyslu a úspěchu jako determinant profesní spokojenosti. V kontextu učitelské profese se ukazuje, že právě well-being je významným prediktorem profesní stability a prevence vyhoření, zejména u začínajících učitelů.

Klíčovým nástrojem podpory zůstává mentoring, který je v současném pojetí chápán jako komplexní proces profesního učení. Hobson a Maxwell (2017) zdůrazňují jeho multidimenzionální charakter zahrnující kognitivní, sociální a emocionální složku. Kvalitní mentoring přispívá nejen k rozvoji profesních kompetencí, ale i k posilování profesní identity a psychické odolnosti učitele. Tento aspekt je zvláště významný v prostředí speciálního vzdělávání, kde je emoční zátěž výrazně vyšší (Evashkovsky & Osipova, 2023).

Adaptační období začínajících učitelů představuje institucionálně i profesně významnou fázi vstupu učitele do praxe, která plní funkci přechodu mezi pregraduální přípravou a plnohodnotným výkonem profese. V českém kontextu je tento proces legislativně ukotven (§ 9a Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících), přičemž jeho cílem je podpořit profesní rozvoj začínajícího učitele, stabilizovat jeho pracovní výkon a snížit riziko předčasného odchodu z profese. Adaptační období však nelze redukovat na formální rámec; jde o komplexní proces profesního učení, který zahrnuje osvojování praktických dovedností, utváření profesní identity a postupné začleňování do školní kultury. Z hlediska struktury lze adaptační období chápat jako proces, který zahrnuje několik fází – od počáteční orientace v prostředí školy přes postupné přebírání profesní odpovědnosti až po stabilizaci profesního výkonu (Janík et al., 2017). Klíčovou roli v tomto procesu sehrává uvádějící učitel, který poskytuje metodickou i psychosociální podporu, a dále vedení školy, které vytváří podmínky pro profesní učení. Efektivní adaptační období je charakterizováno pravidelnou reflexí, zpětnou vazbou a možnostmi profesního rozvoje.

Souhrnně lze konstatovat, že profesní adaptace začínajících učitelů představuje komplexní, víceúrovňově podmíněný proces, jehož úspěšnost závisí na kvalitě institucionální podpory, profesních vztazích a možnostech profesního učení. V prostředí základních škol speciálních je nezbytné tento proces opírat o teoreticky ukotvené modely, které integrují mentoring, indukční programy a podporu well-beingu. Takové pojetí vytváří předpoklady pro dlouhodobou profesní stabilizaci učitelů a jejich setrvání v profesi.

Metodologie

Cílem výzkumného šetření prezentovaného v této studii bylo porozumět tomu, jak je mentoring v praxi realizován a jak se jeho podoba a kvalita promítá do profesní adaptace a stabilizace začínajících učitelů. Výzkumný problém byl formulován deskriptivně: Jak se realizace mentoringu promítá do profesní adaptace začínajících pedagogů ve specifickém kontextu základních škol speciálních?

Z epistemologického hlediska je výzkum ukotven v interpretativním paradigmatu, které předpokládá, že sociální realita je konstruována aktéry prostřednictvím jejich zkušeností, významů a interpretací (Švaříček & Šedřová, 2007). Výzkum proto neusiluje o vysvětlení kauzálních vztahů, ale o hlubší porozumění procesu mentoringu v jeho přirozeném kontextu. Důraz je kladen na subjektivní perspektivu účastníků a na rekonstrukci významů, které aktéři přisuzují své profesní zkušenosti. Tomuto epistemologickému ukotvení odpovídá volba kvalitativní výzkumné strategie. Hlavní metodou sběru dat byly polostrukturované rozhovory, které umožňují zachytit komplexní a kontextualizované výpovědi respondentů a zároveň poskytují prostor pro flexibilní vedení rozhovoru (Gavora, 2005; Mioviský, 2006). Rozhovory byly realizovány individuálně v prostředí škol v období leden až březen roku 2026, trvaly přibližně 45–60 minut, byly nahrávány a následně doslovně přepsány a anonymizovány.

Analýza dat vycházela z principů zakotvené teorie, která představuje systematický induktivní přístup k vytváření teoretického porozumění z empirických dat. Tento přístup je vhodný zejména pro zkoumání procesů a málo prozkoumaných jevů, což odpovídá charakteru sledované problematiky (Hendl, 2005; Řiháček & Hytych, 2013). Analýza probíhala ve třech fázích: otevřené kódování, zaměřené na identifikaci významových jednotek; axiální kódování, jehož cílem bylo hledání vztahů mezi kategoriemi; a selektivní kódování, v němž byly jednotlivé kategorie integrovány do koherentního interpretačního modelu (Corbin & Strauss, 1990). Výsledkem analýzy tak nebyl pouze popis dat, ale konceptuální model zachycující souvislosti mezi realizací mentoringu, jeho podmínkami a dopady na profesní adaptaci.

Výzkumný soubor tvořilo dvanáct participantů ze tří základních škol speciálních ve Středočeském kraji – šest začínajících učitelů a šest jejich uvádějících učitelů. Výběr respondentů byl realizován záměrně s cílem zahrnout informanty s přímou zkušeností se zkoumaným jevem. Tento postup je v kvalitativním výzkumu běžný a umožňuje získat datově bohaté výpovědi relevantní pro zodpovězení výzkumné otázky. Začínající učitelé měli praxi v délce do dvou let, zatímco uvádějící učitelé disponovali delší pedagogickou zkušeností, což umožnilo zachytit různé perspektivy na proces mentoringu.

Etické aspekty výzkumu byly důsledně respektovány. Všichni respondenti byli předem informováni o účelu výzkumu, způsobu zpracování dat a podmínkách anonymity. Účast byla dobrovolná a respondenti měli možnost kdykoli odstoupit. Získaná data byla anonymizována a použita výhradně pro výzkumné účely.

Tabulka 1: *Charakteristiky participantů výzkumné studie*

| Kód participanta | Délka praxe | Zařazení |
|-------------------------|--------------------|---------------------|
| ZU-1 (Andrea H.) | 2 roky | Začínající učitelka |
| UU-1 (Lenka P.) | 6 let | Uvádějící učitelka |
| ZU-2 (Eliška N.) | 2 roky | Začínající učitelka |
| UU-2 (Milan S.) | 9 let | Uvádějící učitel |
| ZU-3 (Klára M.) | 2 roky | Začínající učitelka |
| UU-3 (Pavla J.) | 5 let | Uvádějící učitelka |
| ZU-4 (David R.) | 2 roky | Začínající učitel |
| UU-4 (Jana K.) | 7 let | Uvádějící učitelka |
| ZU-5 (Petra L.) | 2 roky | Začínající učitelka |
| UU-5 (Lucie S.) | 6 let | Uvádějící učitelka |
| ZU-6 (Veronika B.) | 2 roky | Začínající učitelka |
| UU-6 (Marcela K.) | 9 let | Uvádějící učitelka |

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 vytištěných rozhovorů (Švaříček & Šedřová, 2007). Takto přiřazené kódy byly následně rozřazovány a sjednocovány. Nakonec byly seskupeny do příslušných kategorií. Přehled kategorií a jednotlivých kódů ukazuje tabulka č. 2.

Tabulka 2: *Přehled kategorií a kódů otevřeného kódování*

| Kategorie | Seznam kódů |
|---|--|
| Přechod od studia k profesní praxi | rozdíl mezi teorií a realitou školy, nedostatečná praktická příprava, adaptace na prostředí školy, první týdny ve zmatku, improvizace, pocity nejistoty, hledání vlastní identity učitele, potřeba podpory při začátku kariéry |
| Systém a kvalita mentoringu | pravidelná vs. formální setkávání, denní komunikace, partnerský přístup mentora, chybějící časová dotace, různé pojetí mentoringu, zpětná vazba (podporující × formální), hospitace, společné plánování, role vedení školy, triáda (učitel–mentor–vedení), absence sjednoceného rámce mentoringu |
| Kooperace v edukačním prostředí | spolupráce s asistentem pedagoga, rozdělení rolí a odpovědnosti, konflikty s asistentem, komunikace s rodiči, vedení náročných rozhovorů, kontakt s OSPOD, reakce rodičů na školu, týmová práce, podpora kolegů |
| Profesní růst a sebevzdělávání učitele | plánování výuky od cíle, reflexe výuky, práce s ICT, využívání alternativních metod, tvorba pomůcek, účast na kurzech, sebevzdělávání, zájem o další rozvoj, hledání inspirace, reflexní deník |

| | |
|-----------------------------------|--|
| Překážky výkonu profese | časová tíseň, přetížení, administrativa (ŠVP, IVP, Bakaláři), byrokracie, stres, nedostatek podpory, složitost systému, formální pojetí mentoringu, únava, riziko vyhoření |
| Opora a prevence přetížení | supervize, sdílení zkušeností s ostatními začínajícími učiteli, emoční podpora, kolegiální komunita, potřeba sdílení, prevence vyhoření, význam podpůrného vztahu s mentorem |

Proces otevřeného kódování umožnil identifikovat šest ústředních kategorií, které reflektují proces profesní socializace, specifika adaptace v segmentu speciálního školství a efektivitu stávajících mechanismů podpory.

Přechod od studia k profesní praxi: Prvním výrazným tématem, které prostupuje výpověďmi všech začínajících učitelů, je hluboký rozpor mezi teoretickým rámcem vysokoškolského studia a praktickými nároky edukace žáků s těžkým zdravotním postižením. Respondenti shodně popisují stav, který lze označit za „šok z reality“. Akademická příprava je vnímána jako příliš abstraktní, postrádající nácvik konkrétních strategií pro zvládnutí krizových situací a heterogenity třídního kolektivu. ZU-1 (Andrea H.) tento deficit ilustruje na situacích, které vyžadují okamžitou intervenci: „*Na škole nikdo neřekne, co dělat, když někdo v půlce hodiny vstane a jde dělat svoje nebo když dostane záchvat, protože chce jíst pastelky.*“ Podobně kriticky se vyjadřuje ZU-2 (Eliška N.), která označuje lpění na teoretických detailech během studia za „*mimo realitu*“. Tato diskontinuita vede v prvních týdnech k pocitům profesní inkompetence a zmatku. Adaptace v tomto období neprobíhá jako řízený proces, nýbrž jako živelná improvizace. ZU-1 (Andrea H.) otevřeně přiznává, že první měsíc byla „*ztracená v důsledku extrémní diferenciaci žáků v jedné třídě*“ (3. až 10. ročník). Z analýzy vyplývá, že začínající učitelé postrádají zejména dovednosti v oblasti řízení třídy (classroom management), administrativního vedení agendy a efektivní komunikace s rodiči. Uvádějící učitelé (např. UU-4 Jana K.) na tento stav reagují strategií, kterou nazývají postupem „*od reality k papíru*“. Primárním cílem je stabilizace učitele v přímé práci se žákem, přičemž formální náležitosti a teoretické ukotvení jsou sekundárním krokem. Tento přístup se jeví jako funkční obrana proti předčasnému vyhoření a rezignaci na profesi.

Systém a kvalita mentoringu: Kategorie systému a kvality mentoringu odhaluje značnou nejednotnost v pojetí role uvádějícího učitele. Data naznačují existenci dvou protichůdných modelů: mentoringu jako autentického partnerství a mentoringu jako administrativního formalismu. V případech, kdy je podpora hodnocena jako vysoce funkční (např. u ZU-4 Davida R. nebo ZU-5 Petry L.), se objevují prvky systémovosti. Klíčovým nástrojem je zde tzv. „*srpnová triáda*“ (začínající učitel – uvádějící učitel – vedení školy), která umožňuje nastavit jasná očekávání a cíle adaptačního období. Pravidelnost setkávání, která není redukována pouze na krizovou intervenci, vytváří u začínajícího učitele pocit bezpečí. ZU-1 (Andrea H.) oceňuje dialogickou povahu zpětné vazby: „*Lenka nikdy neříká ‚tohle bylo špatně‘, spíš ‚zkusila bys to příště jinak?‘*“ Tento přístup

stimuluje sebereflexi a brání vzniku obranných mechanismů. Na opačném pólu stojí zkušenosti ZU-2 (Eliška N.) a ZU-6 (Veronika B.), které popisují mentoring jako „*papírovou záležitost*“. ZU-2 (Eliška N.) uvádí, že podepisuje protokoly o schůzkách, které se nikdy neuskutečnily: „*On si prostě přijde s papírem, že máme mít ‚společné setkání‘, a já to podepišu, i když žádné nebylo.*“ Uvádějící učitelé v těchto případech (např. UU-6 Marcela K.) argumentují extrémním časovým vytížením a přesvědčením, že začínající kolega se musí „*naučit plavat sám*“. Takto pojatý mentoring však prohlubuje izolaci začínajícího učitele a zvyšuje riziko fixace nesprávných pedagogických postupů. Jako zásadní bariéra se ukazuje absence legislativně ukotvené časové dotace pro uvádějícího učitele, který mentoring vykonává nad rámec svých běžných povinností.

Kooperace v edukačním prostředí: Specifikem základní školy speciální je nutnost úzké spolupráce v týmu, zejména s asistentem pedagoga. Tato interakce je vnímána ambivalentně. Pro ZU-4 (David R.) představuje asistent klíčového partnera, jehož roli se naučil definovat díky podpoře mentora. Naopak u ZU-1 (Andrea H.) a ZU-2 (Eliška N.) dochází k mocenské asymetrii, kdy zkušenější asistentka nerespektuje autoritu začínajícího učitele. ZU-1 (Andrea H.) popisuje frustraci z asistentky, která „*má tendenci to řídit za mě*“. Absence jasného vymezení kompetencí v adaptačním plánu vede k latentním konfliktům, které negativně ovlivňují klima třídy. Další zátěžovou oblastí je komunikace s rodiči. Začínající učitelé se cítí nejistí v situacích, kdy musí čelit defenzivnímu nebo agresivnímu postoji zákonných zástupců. ZU-3 (Klára M.) vnímá jednání s rodiči jako výraznou psychickou zátěž. Funkční mentoring v této oblasti (např. u UU-1 Lenky P.) využívá modelování situací a společný rozbor proběhlých třídních schůzek, což pomáhá začínajícímu učiteli budovat profesionální distanci a komunikační jistotu. V situacích, kdy selhává oficiální systém mentoringu, se jako dominantní protektivní faktor jeví neformální kolegiální podpora. ZU-6 (Veronika B.) uvádí, že ji kolegyně „*doslova zachránila*“, když jí poskytovaly informace, které měly zaznít od mentora. Tato horizontální kooperace supluje chybějící vertikální podporu, ovšem za cenu zvýšeného tlaku na ostatní členy sboru.

Profesní růst a sebevzdělávání učitele: Profesní růst je v datech popsán jako transformace od rigidního lpění na přípravách k flexibilnímu, cílově orientovanému plánování. Začínající učitelé zpočátku investují neúměrné množství času do detailních scénářů výuky, které však v dynamickém prostředí speciální školy často selhávají. ZU-1 (Andrea H.) popisuje tento posun jako získávání „*většího citu pro to, co je reálné*“. Klíčovým akcelerátorem rozvoje je systematická reflexe. Tam, kde je využíván reflexní deník (ZU-5 Petra L.) nebo strukturovaná zpětná vazba po hospitacích (ZU-4 David R.), dochází k rychlejší stabilizaci profesní identity. UU-3 (Pavla J.) zdůrazňuje, že učí začínající kolegy přemýšlet „*očima dítěte*“, což je perspektiva, kterou si ze studia nepřinášejí. Profesní růst je tak chápán jako proces dekonstrukce teoretických pouček a jejich následná rekonstrukce na základě autentické

zkušenosti. Zajímavým zjištěním je vliv hospitací u jiných začínajících učitelů. ZU-5 (Petra L.) uvádí, že sdílení chyb s vrstevníky působí uklidňujícím dojmem a snižuje pocit izolovanosti. Tento prvek horizontálního učení se jeví jako vysoce efektivní doplněk tradičního mentoringu.

Překážky výkonu profese: Administrativní zátěž je respondenty vnímána jako jedna z největších překážek výkonu profese. Pro začínajícího učitele ve speciálním školství představuje agenda spojená s individuálními vzdělávacími plány (IVP), katalogovými listy a komunikací se školskými poradenskými zařízeními (ŠPZ) nepřehledný systém, který ZU-3 (Klára M.) označuje za „španělskou vesnici“. ZU-6 (Veronika B.) popisuje svůj nástup jako „lavínu administrativních povinností“, o kterých nebyla předem informována. Tento informační deficit vede k pocitům viny a profesního selhání. Administrativa je vnímána jako entita, která doslova parazituje na čase určeném pro přípravu kvalitní edukace. Uvádějící učitelé potvrzují, že administrativa je oblastí, kde je pomoc nejvíce vyžadována, ale zároveň přiznávají, že sami nemají dostatek prostoru pro její důsledné vysvětlování. Kombinace administrativního tlaku, náročnosti práce s žáky s postižením a nedostatku času pro regeneraci vytváří předpoklady pro rozvoj chronického stresu. ZU-2 (Eliška N.) otevřeně hovoří o ztrátě osobního života: „*Já tu práci chci dělat, ale ne takhle, já nemám skoro žádné osobní život.*“ Tato výpověď signalizuje vysoké riziko předčasného odchodu z profese u učitelů (drop-out), kterým není poskytnuta adekvátní podpora v oblasti work-life balance.

Opora a prevence přetížení: Závěrečná kategorie se zaměřuje na mechanismy, které umožňují začínajícímu učiteli v systému setrvat. Jako nejdůležitější se jeví emoční podpora ze strany mentora. UU-3 (Pavla J.) definuje svou roli v prvním roce především jako „*uklidňování a odbourávání strachu*“. Vztah založený na důvěře, kde je chyba vnímána jako příležitost k učení, a nikoliv jako důvod k sankci, je nejsilnější prevencí vyhoření. Respondenti také volají po systemizaci podpory. ZU-1 (Andrea H.) navrhuje zavedení pravidelných supervizí, které by umožnily sdílet emočně náročné situace v bezpečném prostředí. Potřeba supervize je artikulována i ze strany uvádějících učitelů (UU-5 Lucie S.), kteří sami pocítují únavu z kumulace rolí. Z analýzy vyplývá, že úspěšná adaptace na základní škole speciální je podmíněna existencí funkčního ekosystému podpory, který zahrnuje:

- Strukturální podporu: Jasně vymezený čas na mentoring v rozvrhu obou aktérů.
- Metodickou podporu: Průvodcovství administrativním labyrintem a plánováním výuky.
- Psychosociální podporu: Emoční validaci a možnost supervize.

Absence kterékoliv z těchto složek vede k oslabení profesní stability. Jak shrnuje ZU-4 (David R.), podpora mentorky je to, co ho „*drží nad vodou*“. Bez této intervence se proces vstupu do profese stává bojem o přežití, v němž je pedagogický rozvoj odsunut na vedlejší kolej.

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, které byly získány při otevřeném kódování. Na základě konstantního porovnávání kategorií a jejich vlastností byl jako základní jev určen proces mentoringu začínajících učitelů v adaptačním období. Základní jev je chápán jako centrální proces, k němuž se vztahují ostatní kategorie a který integruje jednotlivé aspekty zkoumaného fenoménu (Corbin & Strauss, 1999). Zvolený jev splňuje tento požadavek, neboť mentoring se v datech neobjevuje jako izolovaná aktivita, ale jako dynamický proces probíhající v čase, který je ovlivňován organizačními, vztahovými i individuálními faktory. Základní jev by měl mít procesní charakter a umožňovat zachycení změn a vývoje v čase, což je v případě mentoringu začínajících učitelů naplněno. Paradigmatický model mentoringu začínajících učitelů v adaptačním období ukazuje tabulka č. 3.

Tabulka 3: *Paradigmatický model mentoringu začínajících učitelů v adaptačním období*

| | |
|--------------------------------------|---|
| Příčinné podmínky | <ul style="list-style-type: none"> • Vstup začínajícího učitele do profese • Nesoulad mezi vysokoškolskou přípravou a realitou školy • Náhlé převzetí plné odpovědnosti za výuku, třídu a administrativu |
| Jev | <ul style="list-style-type: none"> • Proces mentoringu začínajících učitelů v adaptačním období |
| Kontext | <ul style="list-style-type: none"> • Charakteristika školy a pedagogického sboru • Přístup vedení školy • Školní klima |
| Intervenující podmínky | <ul style="list-style-type: none"> • Prožívání adaptačního období • Pocity nejistoty a přetížení • Zkušenosti s (ne)funkční podporou • Počáteční profesní identita • Časová dotace mentoringu • Pojetí role uvádějícího učitele |
| Strategie jednání a interakce | <ul style="list-style-type: none"> • Pravidelná setkávání mentor–začínající učitel • Hospitace a reflexe výuky • Společné plánování výuky a administrativy • Práce s reflexním deníkem • Neformální kolegiální podpora |
| Následky | <ul style="list-style-type: none"> • Profesní stabilizace začínajícího učitele • Rozvoj profesních kompetencí • Posílení sebereflexe • Setrvání v profesi × úvahy o odchodu • Prevence přetížení / riziko vyhoření |

Ústředním bodem (**jevem**) analýzy je proces mentoringu začínajících učitelů v adaptačním období. Tento proces není vnímán pouze jako formální administrativní opatření, ale jako komplexní systém profesní a psychosociální podpory, který provází začínajícího pedagoga při vstupu do specifického prostředí základní školy speciální.

Příčinné podmínky, které tento proces spouštějí a činí jej nezbytným, jsou definovány především jako hluboký nesoulad mezi teoretickou přípravou na vysoké škole a komplexní realitou speciálněpedagogické praxe. Začínající učitelé čelí náhlému převzetí plné odpovědnosti za heterogenní třídní kolektivu, náročnou administrativu a krizové situace, což generuje pocity nejistoty a profesního zmatku. Potřeba mentoringu tedy vyvstává jako přímá reakce na tento „šok z reality“.

Kontextuální rámec, v němž se mentoring odehrává, tvoří specifické klima školy, charakter pedagogického sboru a přístup vedení. Data naznačují, že otevřenost sboru a aktivní zájem managementu o průběh adaptace vytvářejí prostor pro funkční spolupráci. Naopak izolované školní prostředí nebo rigidní organizační struktury mohou proces mentoringu redukovat na okrajovou aktivitu.

Intervenující podmínky zásadně modifikují podobu a intenzitu zvolených strategií. Mezi nejdůležitější faktory patří časová dotace vyhrazená pro mentoring a subjektivní pojetí role uvádějícího učitele. Rozdíl mezi mentorem chápaným jako „průvodce“ a mentorem vnímaným jako „kontrolor“ určuje míru důvěry v celém vztahu. Pokud začínající učitel prožívá vysokou míru nejistoty a zároveň naráží na nedostatečnou časovou dotaci mentora, dochází k oslabení efektivity podpory.

Strategie jednání a interakce představují praktickou realizaci mentoringu. Patří sem pravidelná setkávání, hospitace s následnou dialogickou reflexí a společné plánování výuky. Specifickou a vysoce oceňovanou strategií je postup „od reality k papíru“, kdy uvádějící učitel pomáhá začínajícímu kolegovi nejprve zvládnout přímou práci s žákem a teprve následně ji formalizovat v dokumentaci. V případech, kdy oficiální systém selhává, se objevuje strategie vyhledávání neformální kolegiální podpory, která supluje chybějící vertikální vedení.

Následky těchto interakcí se projevují v několika rovinách. Funkční a systematický mentoring vede k profesní stabilizaci, rozvoji kompetencí a posílení sebereflexe začínajícího učitele. Zároveň působí jako účinná prevence přetížení a vyhoření. Naopak formální nebo dysfunkční mentoring má za následek fixaci pocitů inkompetence, zvýšený stres a v krajních případech vede k úvahám o opuštění profese. Axiální kódování tak potvrzuje, že kvalita mentorského vztahu je determinujícím faktorem pro úspěšné zvládnutí profesního startu v segmentu speciálního školství.

Selektivní kódování

Selektivní kódování představuje finální fázi analytického procesu, v níž dochází k integraci všech dříve identifikovaných kategorií do ucelené a vnitřně konzistentní teorie. Cílem této etapy je vysvětlit zkoumaný fenomén skrze

centrální kategorii, která tvoří analytické jádro práce a propojuje jednotlivé prvky paradigmatického modelu do logického celku (Corbin & Strauss, 1990).

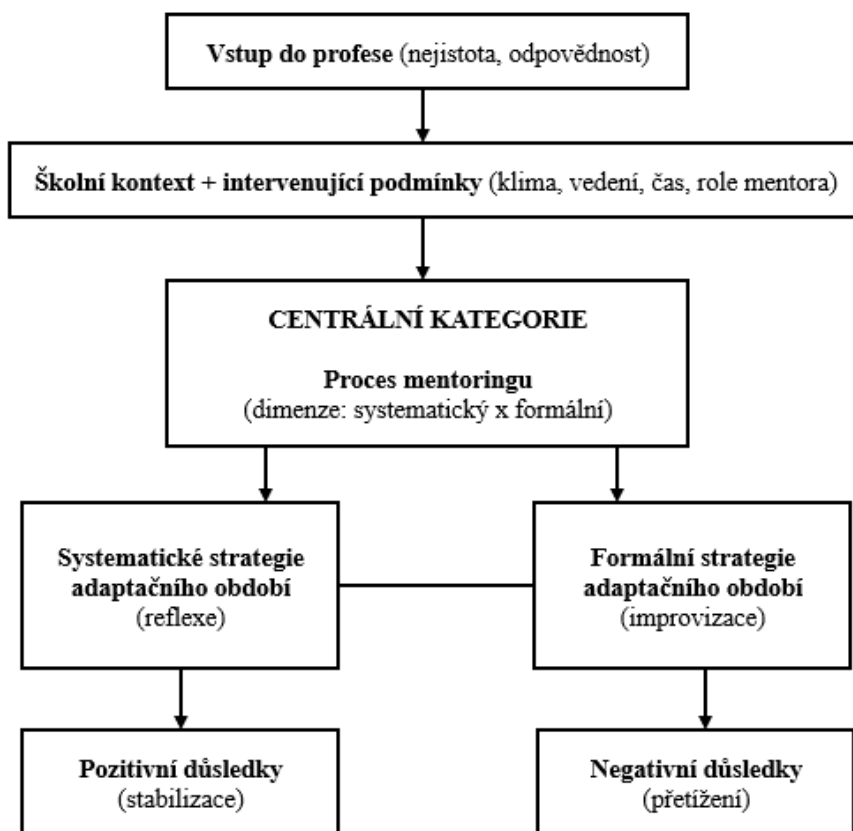
Na základě hloubkové analýzy dat byla jako centrální kategorie identifikována kvalita realizace mentoringu jako determinant profesní stabilizace. Tento koncept není vnímán jako statický stav, ale jako dynamický proces, který se pohybuje na kontinuu mezi dvěma protilehlými póly: systematickým partnerským mentoringem a formálním administrativním mentoringem. Tato dimenze představuje klíčovou osu vznikající teorie, neboť vysvětluje, proč identický institucionální rámec (existence uvádějícího učitele) vede u různých aktérů k diametrálně odlišným následkům.

Příběhová linie teorie odkrývá, že začínající učitelé vstupují do prostředí základní školy speciální v situaci hlubokého nesouladu mezi akademickou přípravou a praktickými nároky edukace žáků s těžkým postižením. Tento „šok z reality“ generuje akutní potřebu podpory. To, zda bude tato potřeba naplněna, však závisí na souhrě kontextuálních faktorů (podpora vedení, školní klima) a intervenujících podmínek (časová dotace, subjektivní pojetí role mentora).

V situacích, které se blíží pólu systematického mentoringu (např. případy ZU-4 David R. a ZU-5 Petra L.), se rozvíjejí strategie založené na dialogické reflexi, společném plánování a principu „od reality k papíru“. Mentoring zde funguje jako bezpečný prostor pro profesní učení, kde je chyba chápána jako příležitost k růstu. Následkem je profesní stabilizace, posílení sebedůvěry a úspěšná integrace do sboru. Začínající učitel v tomto scénáři vnímá podporu jako klíčový faktor, který ho „drží nad vodou“. Naopak u případů inklinujících k pólu formálního mentoringu (např. ZU-2 Eliška N. a ZU-6 Veronika B.) dochází k redukci podpory na administrativní úkony a „podepisování neproběhlých schůzek“. Absence reálného vedení nutí začínající učitele k volbě strategií improvizace a vyhledávání neformální pomoci u ostatních kolegů, což supluje selhávající vertikální systém. Důsledkem je však chronické přetížení, pocitu izolace a zvýšené riziko profesní rezignace.

Výsledná teorie tedy konstatuje, že mentoring v prostředí speciálního školství plní funkci mediačního mechanismu, který buď tlumí, nebo naopak zesiluje negativní dopady profesních začátků. Efektivita tohoto procesu není dána pouhou přítomností mentora, ale mírou jeho interakční angažovanosti a strukturálním ukotvením podpory v organizaci školy (Řiháček & Hytych, 2013). Model tak zdůrazňuje, že bez transformace mentoringu z administrativní povinnosti na autentický vztahový a profesní dialog zůstává podpora začínajících učitelů pouze deklarativní, což má přímý dopad na stabilitu pedagogických sborů v segmentu speciálního vzdělávání.

Schéma teoretického modelu procesu mentoringu v adaptačním období ukazuje následující obrázek č. 1.



Obrázek 1: *Teoretický model procesu mentoringu v adaptačním období*

Diskuse

Předložený výzkum se zaměřil na problematiku podpory začínajících učitelů v prostředí základních škol speciálních, přičemž prostřednictvím metodologie zakotvené teorie identifikoval klíčové faktory ovlivňující profesní adaptaci. Výsledky analýzy ukazují, že proces uvádění do praxe není pouze metodickou pomocí, nýbrž komplexním psychosociálním mechanismem, jehož efektivita zásadně determinuje profesní stabilitu pedagoga.

Ústředním nálezem práce je existence výrazného diskontinuitního bodu mezi pregraduální přípravou a realitou speciálněpedagogické praxe. Respondenti shodně popisují stav, který v odborné literatuře Veenman (1984) klasifikoval jako „šok z reality“. Zatímco akademičtí autoři často akcentují teoretickou připravenost, začínající učitelé v tomto výzkumu (např. ZU-1 Andrea H. a ZU-2 Eliška N.) pociťují deficit v oblasti tzv. classroom managementu a zvládnání krizového chování žáků s těžkým postižením. Tento nesoulad potvrzuje i Billingsley (2004), která uvádí, že učitelé ve speciálním

školství čelí specifickým nárokům, na něž je obecná pedagogická příprava často nedostačující. Zjištění, že začínající učitelé vnímají pregraduální studium jako příliš abstraktní, koresponduje s výzkumy Hobsona et al. (2009), podle nichž absence praktických strategií pro řešení heterogenity třídy vede k rychlé erozi profesních ideálů.

Analýza dat dále odhalila, že proces mentoringu se v praxi pohybuje na kontinuu mezi dvěma póly: systematickým partnerstvím a administrativním formalismem. Tento nálezež je v souladu s konceptem „edukativního mentoringu“, který definovala Feiman-Nemser (2001). Autorka rozlišuje mezi mentoringem jako pouhou emoční podporou a mentoringem, který se zaměřuje na hlubokou reflexi výuky. V případech funkčního mentoringu (ZU-4 David R. a ZU-5 Petra L.) byla identifikována strategie „od reality k papíru“, která se jeví jako vysoce efektivní. Tento přístup, kdy uvádějící učitel prioritně stabilizuje přímou práci se žákem a teprve následně řeší formální dokumentaci, nachází oporu v teorii situovaného učení. Naopak případy „papírového mentoringu“ (ZU-2 Eliška N. a ZU-6 Veronika B.) potvrzují rizika, která popisují Richter et al. (2013), tedy že formální existence mentora bez reálné interakce nezvyšuje self-efficacy začínajícího učitele a může vést k pocitům izolace.

Specifickým rysem speciálního školství, který v rozhovorech vystoupil do popředí, je nutnost kooperace s asistentem pedagoga. Data ukazují, že asistent může být buď klíčovým zdrojem podpory, nebo zdrojem mocenského napětí. Pokud mentor nepomůže začínajícímu učiteli vyjasnit kompetenční hranice, dochází k oslabení učiteléské autority, jak popisuje ZU-1 (Andrea H.). Tato problematika je v zahraniční literatuře diskutována v souvislosti s konceptem „týmové výuky“ (co-teaching). Scruggs et al. (2007) zdůrazňují, že bez jasné komunikace a vymezení rolí se asistent pedagoga může stát spíše bariérou než podporou. V tomto kontextu se mentoring jeví jako nezbytný nástroj pro nácvik manažerských dovedností učitele v rámci třídního týmu.

Dalším významným tématem je administrativní zátěž, kterou respondenti označují za „lavinu“ (ZU-6 Veronika B) či „španělskou vesnici“ (ZU-3 Klára M.). Ve speciálním školství je agenda spojená s IVP a komunikací se ŠPZ extrémně náročná. Ingersoll a Strong (2011) uvádějí, že administrativní přetížení je jedním z hlavních prediktorů předčasného odchodu učitelů z profese. Výsledky tohoto výzkumu naznačují, že pokud mentor nefunguje jako průvodce administrativním systémem, začínající učitel investuje neúměrné množství energie do byrokratických úkonů na úkor přípravy výuky. To vede k chronické časové tísní, kterou respondenti vnímají jako ohrožující faktor pro jejich psychické zdraví.

Zajímavým zjištěním je role neformální kolegiální podpory, která v případech dysfunkčního mentoringu přebírá roli uvádějícího učitele. Tento horizontální přenos zkušeností je sice funkční pro „přežití“ (ZU-6 Veronika B.), ale postrádá systematickosti a hloubku reflexe, kterou by měl poskytovat mentor. Lortie (2020) ve své studii hovoří o „izolaci učitelů“, která je v speciálním školství ještě umocněna náročností práce. Kolegiální komunita, jak ji popisuje

ZU-5 (Petra L.), však může fungovat jako významný protektivní faktor. Potřeba supervize, kterou artikulovali jak začínající, tak uvádějící učitelé (UU-5 Lucie S.), ukazuje na deficit v systému péče o pedagogické pracovníky v českém školství. Supervize by v tomto smyslu neměla být vnímána jako kontrola, ale jako nástroj prevence vyhoření, což je v souladu s doporučeními pro speciální pedagogy (Billingsley, 2004).

Intervenující podmínky, zejména časová dotace a subjektivní pojetí role mentora, se ukázaly jako determinující pro kvalitu celého procesu. Pokud mentor vnímá svou roli jako „průvodcovství“ (UU-3 Pavla J.), dochází k transformaci začínajícího učitele. Pokud je však role vnímána jako administrativní zátěž (UU-6 Marcela K.), proces se redukuje na formální podpisy. Tento rozpor poukazuje na nutnost systémového řešení, které by uvádějícím učitelům poskytlo nejen metodickou přípravu, ale především časový prostor v rámci jejich úvazku. Jak uvádí mnozí autoři (např. Darling-Hammond, 2017; Marcello, 2009; či v českém kontextu Pišová et al., 2011), bez institucionálního zakotvení zůstává mentoring závislý na individuálním nadšení, což je v dlouhodobém horizontu neudržitelné.

Závěrem lze konstatovat, že profesní stabilizace začínajícího učitele na základní škole speciální je přímo úměrná kvalitě realizovaného mentoringu. Výzkum potvrdil, že funkční podpora musí být vícevrstvá – musí zahrnovat metodické vedení, pomoc s administrativou, nácvik komunikace s rodiči a asistenty, ale především emoční validaci. V prostředí, kde je pedagog vystaven extrémní emoční zátěži, se mentor stává klíčovou postavou, která buď pomůže začínajícímu kolegovi profesně dozrát, nebo svou pasivitou přispěje k jeho odchodu ze školství.

Limity výzkumné studie

Předložená studie vykazuje určité limity, které je nutné při interpretaci zjištění reflektovat. Vzhledem ke kvalitativnímu designu a záměrnému výběru souboru dvanácti participantů nelze výsledky statisticky zobecnit na celou populaci učitelů základních škol speciálních v České republice. Zjištění jsou hluboce ukotvena v kontextu tří vybraných institucí, což omezuje přenositelnost závěrů do regionů s odlišnou infrastrukturou podpory či jinou organizační kulturou. Interpretativní povaha zakotvené teorie s sebou nese riziko subjektivního zkreslení, přestože byla uplatněna technika konstantního porovnávání a triangulace perspektiv začínajících a uvádějících učitelů. Data získaná formou polostrukturovaných rozhovorů mohou být navíc ovlivněna tendencí participantů k sociální desirabilitě, zejména v otázkách hodnocení kvality spolupráce s vedením školy či popisu případných selhání v mentorském vztahu. Limitem je rovněž časové ohraničení sběru dat, který zachycuje stav v určitém momentu adaptačního období, nikoli však dlouhodobou profesní trajektorii učitelů. Pro hlubší porozumění dynamice profesní stabilizace by bylo žádoucí doplnit výzkum

o longitudinální sledování, které by ověřilo, zda identifikované strategie mentoringu skutečně vedou k prevenci vyhoření v delším časovém rámci. Navzdory těmto omezením studie přináší detailní vhled do mechanismů podpory, které jsou pro specifické prostředí speciálního školství určující.

Závěr

Předložená studie analyzovala proces profesní adaptace začínajících učitelů v prostředí základních škol speciálních, přičemž se zaměřila na identifikaci faktorů, které tento proces formují. Výsledky výzkumu, založeného na metodologii zakotvené teorie, ukazují, že mentoring v tomto specifickém segmentu školství nepředstavuje uniformní systém podpory, nýbrž dynamický proces probíhající na kontinuu mezi pólem systematického partnerství a pólem administrativního formalismu. Centrálním zjištěním práce je, že kvalita realizace mentoringu představuje základní determinant profesní stabilizace pedagoga. Výzkum potvrdil existenci hluboké diskontinuity mezi pregraduální přípravou a reálnými nároky speciálněpedagogické praxe. Začínající učitelé vstupují do profese zatíženi „šokem z reality“, který je v prostředí speciálního školství umocněn nutností okamžitého zvládnutí krizových situací, heterogenity třídních kolektivů a náročné administrativní agendy. Ukazuje se, že pokud není tento počáteční deficit kompenzován funkčním mentoringem, dochází k rychlé erozi profesních ideálů a k nárůstu rizika předčasného odchodu z profese.

Analýza dat identifikovala klíčové intervenující podmínky, které zásadně modifikují podobu adaptačního období. Jde především o časovou dotaci vyhrazenou pro mentoring a subjektivní pojetí role uvádějího učitele. V případech, kdy je mentor vnímán jako průvodce a partner, se rozvíjejí efektivní strategie jednání, jako je dialogická reflexe či společné plánování výuky. Tento přístup umožňuje začínajícímu učiteli postupně integrovat teoretické poznatky do praktických schémat, čímž dochází k posílení jeho self-efficacy a profesní identity. Naopak v situacích, kdy je mentoring redukován na formální administrativní úkon, jsou začínající učitelé nuceni spoléhat na neformální kolegiální podporu nebo na strategii „přežívání“ metodou pokus–omyl, což vede k chronickému přetížení a pocitům izolace.

Z hlediska praktických implikací studie poukazuje na nezbytnost systémového ukotvení mentoringu v organizaci školy. Zdá se být nezbytné, aby role uvádějího učitele nebyla chápána jako doplňková aktivita vykonávaná nad rámec běžných povinností, ale jako plnohodnotná součást úvazku s jasně vymezeným časovým prostorem. Výzkum rovněž naznačuje potřebu zavedení supervizních mechanismů, které by poskytovaly psychosociální oporu nejen začínajícím, ale i uvádějícím učitelům, čímž by plnily funkci prevence profesního vyhoření.

Závěrem lze shrnout, že úspěšná profesní adaptace na základní škole speciální není pouze výsledkem individuálního úsilí začínajícího učitele, ale je

podmíněna existencí funkčního ekosystému podpory. Kvalitní mentoring se jeví jako klíčový nástroj pro zajištění dlouhodobé profesní stability a kvality edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Další výzkum v této oblasti by se mohl zaměřit na komparaci efektivit různých modelů mentorského vzdělávání a na vliv institucionální kultury na udržitelnost mentorských vztahů v dlouhodobém horizontu.

Bibliografie

- Billingsley, B. S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *The Journal of Special Education*, 38(1), 39-55.
<https://doi.org/10.1177/00224669040380010401>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
<https://doi.org/10.1007/BF00988593>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Evashkovsky, M., & Osipova, A. V. (2023). Understanding novice special education teachers' and paraeducators' mentorship relationships: A comparative case study. *The Journal of Special Education Apprenticeship*, 12(1), 4. <https://doi.org/10.58729/2167-3454.1157>
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 103(6), 1013-1055.
<https://doi.org/10.1177/016146810110300601>
- Fischer, S., Škoda, J., Doulík, P., & Vostrý, M. (2024). *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Stanislav Juhaňák-Triton.
- Fuller, F. F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 76(6), 25-52.
<https://doi.org/10.1177/016146817507600603>
- Gavora, P. (2005). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Paido.
- Hanušová, S., Pišová, E., Kohoutek, T., Minaříková, M., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Munipress.
<https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-8922-2017>
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Portál.

- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hobson, A. J., & Maxwell, B. (2017). Supporting and inhibiting the well-being of early career secondary school teachers: Extending self-determination theory. *British Educational Research Journal*, 43(1), 168-191.
<https://doi.org/10.1002/berj.3261>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
<https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
<https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele. *Pedagogika*, 67(1). <https://doi.org/10.14712/23362189.2017.433>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Lortie, D. C. (2020). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (2009). Professional Development of Teachers: past and future. *Sísifo. Educational Sciences Journal*, 8, 5-20.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
- Píšová, M., Duschinská, K., Kargerová, J., Lampertová, A., Lukavská, E., Szimethová, M., & Tomková, A. (2011). *Mentoring v učitelství*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., Anders, Y., & Baumert, J. (2013). How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice. *Teaching and Teacher Education*, 36, 166-177. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.07.012>
- Řiháček, T., & Hytych, R. (2013). Metoda zakotvené teorie. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: Čtyři přístupy* (pp. 44-74). Masarykova univerzita.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A., & McDuffie, K. A. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
<https://doi.org/10.1177/001440290707300401>
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (Eds.). (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Portál.

Taie, S., & Lewis, L. (2023). *Teacher Attrition and Mobility: Results from the 2021-22 Teacher Follow-Up Survey to the National Teacher and Principal Survey*. First Look. NCES 2024-039. National Center for Education Statistics.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

<https://doi.org/10.3102/00346543054002143>

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, Česká republika

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, Česká republika

Pavel.Doulik@ujep.cz

Mgr. Natálie Semotánová

Základní škola Mnichovo Hradiště

Švermova 380, 295 01 Mnichovo Hradiště, Česká republika

turecka.natalie@seznam.cz