

# Hodnocení adaptačního procesu ve škole studenty po pedagogické praxi

Ludvík Eger

## Abstrakt

Cílem realizované výzkumné studie bylo zhodnotit souvislou praxi studentů pedagogické fakulty jako specifickou formu vzdělávání dospělých. Speciální důraz byl přitom kladen na adaptační proces ve škole. Byla použita metoda dotazování a konstrukt dotazníku je sestaven na základě poznatků ze školského managementu. Výzkumný nástroj je zaměřen na to, jak vedoucí pracovníci škol a uvádějící učitelé (mentori) podporují studenty v adaptačním procesu ve škole. Klíčová pozornost je věnovaná celkové spokojenosti studentů s praxí a indexu loajality, jež je měřený prostřednictvím Net Promoter Score. Výzkumná data pocházejí od studentů posledního ročníku Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni z České republiky a byla získána s využitím dotazníku v letech 2018 a 2020. Měsíční souvislá praxe studentů pedagogické fakulty je klíčovou formou v jejich přípravě pro jejich profesionální rozvoj. Studie přináší nový podnět na hodnocení praxe ze strany studentů s využitím zákaznického přístupu a orientací na celkovou spokojenost a loajalitu. Výstupy mohou pomoci vedoucím pracovníkům škol v implementaci současných poznatků adaptačního procesu z managementu lidských zdrojů v této oblasti při utváření kultury školy.

**Klíčová slova:** praxe studentů ve školách, adaptační proces, spokojenost s praxí, Net Promoter Score.

# Evaluation of orientation process in school after student practice

## Abstract

The aim of the conducted research study was to evaluate the students' practice in schools at the end of their study at faculty of education as a specific form of adult education. The special attention is focused on orientation process at school. The construct of questioning was prepared using literature review in the field school management. The research tool evaluates how school leaders and mentors of students support young teachers during the orientation process at school. Key attention is paid to the overall satisfaction of students with the practice and the loyalty index using the Net Promoter Score. Research data were obtained by a questionnaire survey among final year students from the Faculty of Education, University of West Bohemia in Pilsen in the Czech Republic in 2018 and 2020. The one month practice of students of the Faculty of Education at the school is a key form of their preparation for their professional development. This research study offers new insight into students practice in schools using customer point of view in the evaluation process and uses metrics focused on overall satisfaction and loyalty. The findings will help school leaders to improve orientation process in the school, and implement the latest emerging trends of human resource management in this area in context of shaping school culture.

**Keywords:** student practice in schools, orientation process, satisfaction with practice, Net Promoter Score.

DOI: 10.5507/epd.2022.014

## Úvod

Z pohledu stávání se učitelem je vstup studenta pedagogické fakulty do školy v rámci souvislé pedagogické praxe na konci graduálního studia klíčovou záležitostí. Janík a kol. (2017) podtrhují významný dopad na tzv. sebepotvrzení v roli učitele ve vztahu k uplatnění poznatků z přípravy na učitelskou profesi a při socializaci jedince v prostředí konkrétní školy a její kultury (Eger, 2006; Deal & Peterson, 2016; Pol a kol., 2005).

Průcha a kol. (2003, s. 261) uvádějí, že „učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ Podobně jako v jiných profesích i v učitelství existují určité vývojové etapy a typické životní dráhy (Průcha, 2002). Téma adaptačního období bylo velmi diskutované a porovnávávané i se zkušenostmi

ze zahraničí v době, kde se v České republice (ČR) uvažovalo o zavedení kariérního systému (Janík a kol., 2017). Přitom po určité stagnaci po nepřijetí implementace do systému regionálního školství v ČR dochází aktuálně opět k podpoře právě adaptace nového začínajícího učitele, činnosti uvádějícího učitele a s tím i vztahující se činnosti vedení škol (MŠMT, 2022).

Naše studie se zaměřuje na životní etapu start (učitel začátečník) a částečně etapy profesní adaptace učitele (Průcha, 2002; Vítečková, 2018), a to spíše z hlediska náplně tohoto pojmu z pohledu školského managementu (Eger 2006; Elsner, 1999; Everard a kol., 2004; Obdržálek, 2002; Pisoňová a kol., 2021).

V tomto kontextu považujeme za významný pojem tzv. „reflexivní praxi“, kterou se dle Píšové a kol. (2011) rozumí proces učení se prostřednictvím zkušenosti a ze zkušenosti s cílem získání nového porozumění sobě samému a/nebo praxi. Samozřejmě, že pedagogické praxe studentů vyšších ročníků pedagogických fakult se realizují zejména za účelem jejich počátečního profesního rozvoje jako učitele se zaměřením na pedagogicko-didaktickou oblast. Nicméně, z hlediska proměn učitele (srovnej s Píšová a kol., 2011) řada autorů zkoumá jak interní, tak externí faktory, které hrají důležitou roli v profesním rozvoji učitele. V kontextu zaměření předložené studie je například zajímavé, že Day a Guová (2010) při sledování řady učitelů došli k závěru, že ve všech fázích profesního života učitelů hraje největší, ať již pozitivní nebo negativní, roli pracovní prostředí učitelů, kam podle nich mimo jiné patří faktory spojené s pracovním místem učitele a situovaná podpora vedením školy a kolegů.

Při adaptaci pracovníka na pracovišti se podtrhuje význam kultury organizace (Armstrong & Taylor, 2015). Pro školství platí, že „Kultura školy je složitým souborem norem, postojů, přesvědčení, chování, hodnot, obřadů, tradic a mýtů, které jsou hluboce zakořeněny v samém jádru organizace. Kultura je historicky přenášeným významovým vzorcem, který má neuvěřitelnou moc při formování toho, co si lidé myslí a jak jednají. Každá škola má svou kulturu. Některá je pohostinná, některá je toxická“ (Barth 2013, s. 198). Kultura školy má přímý i nepřímý vliv na celkové výsledky školy (Eger, 2021; Šutáková a kol., 2019) a bude mít také vliv na adaptační proces studentů a v konečném důsledku i na úroveň výstupů jejich praxe.

Mezi faktory, které mají zásadní vliv na profesní rozvoj učitelů směrem k expertnosti, bývá jako klíčový označována školní hierarchie, konkrétně styl vedení a struktura managementu (Everard a kol., 2004; Píšová a kol., 2011). Podpora rozvoje pedagogických pracovníků je podle současných přístupů k leadershipu ve škole nejvhodnější, pokud vedení školy uplatňuje tzv. transformační nebo distribuované vedení (Bush, 2013; Pisoňová a kol., 2021), a to nejlépe při otevřené pozitivní komunikaci uvnitř školy (Eger, 2021; Chvál, 2018; Pol a kol., 2006). I z těchto důvodů v předložené studii věnujeme pozornost souvisejícím činnostem vedení škol.

Předložená empirická studie vychází ze základních poznatků o začínajícím učiteli, zaměřuje se na hodnocení reflexivní praxe studenty pedagogické fakulty (srovnej

s Wernerová, 2013) v kontextu kultury školy v ČR, a na studentské hodnocení očekávaných činností uvádějícího učitele a vedení školy ve vztahu k adaptačnímu procesu nových pracovníků. Cílem je přinést nový pohled na hodnocení studentských praxí a podněty pro zlepšení této specifické, klíčové a studenty i velmi žádané formy vzdělávání dospělých.

## 1 Adaptace v organizačním prostředí

Adaptace v organizačním prostředí se zaměřuje na vyrovnání se člověka s prostředím, ve kterém má plnit pracovní úkoly. Přitom „Adaptace je obecně chápána jako proces aktivního přizpůsobování člověka životním podmínkám a jejich změnám“ (Bedrnová a kol., 2007, s. 519). Při orientaci nového pracovníka by manažer měl přivítat nového pracovníka, a to i jako člena týmu, ujistit se o tom, že pracovník má základní informace pro fungování organizace včetně informací o organizaci a očekávaném chování, pomoci mu pochopit kulturu organizace, ale i její vizi a zahájit jeho socializaci v kontextu její kultury a uvedení do obrazu o tom, jak se v ní „věci dělají“ (Dressler, 2017).

Výše uvedené obecné poznatky platí i pro školství, kde je tato adaptace specificky velmi důležitá při nástupu nových učitelů (Janík a kol., 2017; Písoňová a kol., 2021), ale také při souvislé pedagogické praxi studentů obvykle posledních ročníků fakulty. Tento proces probíhá ve dvou základních rovinách, tj. pracovní adaptace, tedy jedná se o proces vyrovnávání osobních předpokladů jedince s konkrétními požadavky jeho pracovního zařazení, zde ve škole. To zahrnuje například průběžné zvládání změn v nárocích a podmínkách pracovní činnosti ve škole, kam student/ka na praxi nastoupil/a. Dále v rovině sociální adaptace, tj. procesu, při kterém se jedinec začleňuje do struktury sociálních vztahů v rámci pracovní skupiny, zde zejména sboru školy, ale i do celého sociálního systému ve škole. Adaptace v organizaci také probíhá ve dvou formách, tedy formálně i neformálně (srovnej s Bedrnová a kol., 2007).

Z rozšiřujícího pohledu je v této souvislosti vhodné připomenout, že tento proces dále nastává i v případě změny postavení (funkce) pracovníka v pracovní skupině (srovnej s Trojanová, 2014). Dále například i při návratu zkušeného učitele do školy po delší době (např. v důsledku mateřské dovolené), ale i při přechodu zkušeného učitele z jedné školy do druhé.

Téma velmi úzce souvisí s klimatem školy (Grecmanová, 2008; Petlák, 2006) a kulturou školy (Eger, 2006; Moree, 2013; Pol a kol., 2005). Klima v organizaci přitom dle Schein (1996) považujeme za jednu ze součástí manifestace její kultury. Kultura podle Guenert (2008) představuje osobnost organizace a klima očekávání či přístup. Klima je možné vnímat při vstupu do školy a studenta ve škole obklopuje. Naproti tomu kulturu nelze jednoduše vnímat, jedinec se postupně stává její součástí, kultura ale významně ovlivňuje to, jak se ve škole věci dělají, což opět souvisí s tématem naší studie. Nic-

méně, předchozí studie (Eger & Prášilová, 2020) ukázala, že studenti po souvislé praxi umí s využitím vhodného nástroje (Maslowski, 2006) posoudit kulturu školy, kde praxi vykonávali. Samozřejmě s omezením, že se jednalo o měsíční pobyt ve škole na straně jedné, ale s výhodou, že byli přímo aktivními aktéry života v té dané škole.

Formální a obsahová stránka procesu adaptace v organizaci se může i velmi lišit v závislosti na kontextu a obsahu vlastní adaptace (Dressler, 2020). Nicméně, úspěšný průběh je spojen s tím, jak pracovník zvládá obě výše uvedené roviny adaptace. Podle Bedrnová a kol. (2007) řízení adaptačního procesu sleduje 2 aspekty, tj. aspekt pracovníka (rozvoj osobnosti, uspokojení potřeb a požadavků, pracovní spokojenost) a aspekt organizace (rychlé zvládnutí pracovní činnosti, identifikace s prací, pracovní skupinou a organizací).

I pedagogická praxe studentů pedagogické fakulty, která je navíc v našem případě na počátku posledního semestru univerzitního studia, má obvyklé hlavní cíle z hlediska studenta (pracovníka):

- co nejlépe a co nejrychleji zvládnout na něj kladené požadavky,
- získat perspektivu svého dalšího odborného růstu a pracovní kariéry,
- přiměřeně se začlenit do vztahů na pracovišti a do sociálního systému školy.

Dressler (2020) specificky upozorňuje na orientaci pracovníka v technologické oblasti, což se ve školství týká i používání didaktických prostředků pro výuku (také pro e-learning v nejširším slova smyslu, Zounek a kol., 2021), ale i informačních prostředků včetně jejich aplikace v interní komunikaci či komunikaci se žáky a rodiči (Eger, 2021; Lockhart, 2016).

V organizacích do adaptačního procesu obvykle zasahují následující subjekty, které plní své role: patron (viz i Píšová a kol., 2011), personalista, vedoucí organizační jednotky (viz i Dvořáková a kol., 2007). V klasické škole je to obvykle ředitel školy jako vedoucí organizační jednotky, uvádějící učitel v roli patrona a u větších škol případně i zástupce ředitele školy pro pedagogickou činnost (záleží na stupni vzdělávání a velikosti školy atd.).

Výsledkem procesu adaptace je adaptovanost, kdy výsledky práce pracovníka odpovídají stanoveným kvantitativním i kvalitativním požadavkům a pracovník je začleněn do sociálních vztahů na pracovišti (srovnej s Janík a kol., 2017). U měsíční pedagogické praxe existují odlišnosti na jedné straně v tom, že student je ve škole jen jeden měsíc. Na straně druhé jeho praxe je součástí jeho vzdělávání. Přitom kooperace mezi fakultou a školou, kde student vykonává praxi, má obvykle stanovená pravidla, vlastní praxe potom i své vzdělávací cíle. Výstup praxe by ideálně měl vést i k tomu, aby absolvent pedagogické fakulty byl skutečně motivován k nástupu do školství po jejím absolvování. To byl ještě před několika lety v ČR velmi významný problém, ale, jak se nyní ukazuje přímo pro sledovaný region, došlo v posledních letech k významnému obratu (Prokšová, 2021).

Při studiu učitelského oboru není možno podle Podlahové (2004) zprostředkovat a „natrénovat“ všechny situace, které se vyskytují ve školách, a navíc v různých modifikacích (viz i Wernerová, 2013). K důležitým změnám v životě začínajícího učitele či učitelky patří změna životního rytmu, přizpůsobení se kultuře školy a nutnost dodržovat pracovní kázeň. Pisoňová a kol. (2021) potom dokonce upozorňují na fenomén šoku z reality, který se na začátku profesionální dráhy učitele může objevit. V našem případě může nastat právě již i v průběhu pedagogické praxe.

U nového pracovníka, začínajícího učitele, ale též studenta přicházejícího na praxi, je jeho adaptace součástí personální práce ve škole a odpovídá za ni nadřízený pracovník. To je významné zejména tam, kde pracovník poprvé vstupuje do zaměstnání (formuje se vztah mladého člověka k profesi, ke své práci, k organizaci = škole atd.). V praxi se často méně využívá přínosu tohoto pracovníka pro organizaci, tedy přinesení nového pohledu, námětů atd. Obecně se také doporučuje (Dressler, 2017) po jednom měsíci vyhodnotit adaptaci personálním pohovorem. To opět koreluje s potřebným hodnocením měsíční praxe studentů pedagogické fakulty.

## 2 Metody výzkumu

Výzkumné šetření bylo realizováno v rámci předmětu Školský management na Pedagogické fakultě ZČU v Plzni v posledním ročníku navazujícího magisterského studia hned po skončení měsíční praxe na školách. Studenti absolvují praxi zejména na základních a středních školách v regionu a jen výjimečně jsou 2–3 studenti na praxi na jedné škole. Z hlediska zaměření výzkumu na adaptační proces ve škole při pedagogické praxi studentů není typ a stupeň školy rozhodující.

Respondenty jsou všichni studenti posledního ročníku za roky 2018 a 2020 po vyřazení vždy jen několika neúplných dotazníků (viz tabulka 1). První sběr dat proběhl v roce 2018 před pandemií s využitím evaluačního dotazníku, který je sestaven na základě výše uvedené teorie k adaptaci pracovníků v organizaci (Bedrnová a kol., 2007, Dressler, 2017) kultury školy (Eger, 2006, Gruenert, 2008) a poznatků ze školského managementu (Everard a kol., 2004, Pisoňová a kol., 2014). Částečná inspirace byla čerpaná i z dříve realizovaného rozsáhlého výzkumu v oblasti školského managementu na Slovensku (Obdržálek & Pisoňová, 2010).

Dotazník byl nejdříve pilotován právě v roce 2018. Jeho oddíly se zaměřují na seznámení s vedoucími pracovníky školy, uvádějícím učitelem a ostatními spolupracovníky (oblast socializace), na podmínky pro plnění pracovních úkolů (základní školení, informování o žácích, možnosti využívání didaktických prostředků, školní dokumentaci atd., na kooperaci se uvádějícím učitelem) a nakonec ve třech položkách na proces evaluace související s praxí přímo ve škole.

V položkách 1–13 v tabulce 1 se jedná jen o dichotomické hodnocení. Pro zaměření naší studie byly významné doplňující položky zaměřené na studentské hodnocení uvádějícího učitele a vedení školy. Další tři položky byly tvrzení ve vztahu ke spokojenosti studentů a respondenti je hodnotili na 5stupňové šále od velmi nespokojen po velmi spokojen. Za klíčovou metriku potom považujeme hodnocení celkové spokojenosti (5stupňová škála) a vyjádření loajality prostřednictvím Net Promoter Score (Reichheld, 2003). Tato metrika je dnes významně sledovaná ve vztahu k zákazníkům a pro uvedené zaměření studentského hodnocení praxe ji považuje za relevantní.

Další sběr dat se stejným nástrojem proběhl ještě v roce 2020. V podstatě těsně před tím, než pandemie COVID-19 výrazně ovlivnila vzdělávací proces v našich školách. Vyplnění dotazníku proběhlo písemnou formou anonymně při zahájení výuky v letním semestru, která je pro poslední ročník posunutá právě z důvodu plnění souvislé pedagogické praxe studenty ve školách zejména v Plzeňském regionu.

Protože se jedná o pilotní výzkum pro uvedené téma, tedy vyhodnocení pohledu studentů na pedagogickou praxi, a v tom na adaptační proces ve škole, byla data z kontrolního listu vyhodnocena deskriptivní statistikou. Důležitý vztah mezi celkovou spokojeností studentů a jejich loajalitou ke škole byl posouzen vzhledem k charakteru dat s využitím Kendallova tau.

### 3 Výsledky

Níže uvádíme stručně výsledky za šetření za roky 2018 a 2020.

Tab. 1

Zpětná vazba z praxe studentů z roku 2018 ( $n = 97$ ) a 2020 ( $n = 74$ )

Položky	Ano 2018	Ano 2020	Ano v %	Ne 2018	Ne 2020	Ne v %
Byl/a jste seznámen/a s nadřízenými hned v úvodu praxe (ředitel, zástupce)?	70	64	78	27	10	22
Byl vám hned představen uvádějící učitel (patron)?	89	70	93	8	4	7
Byli vám hned nebo postupně představeni další členové sboru?	54	40	55	43	34	45
Byl/a jste (během praxe) seznámen/a i s nepedagogickými pracovníky školy?	33	24	33	64	50	67
Byl/a jste hned první den proškolen/a v oblasti BOZP a PO?	33	33	39	64	41	61
Byl vám hned první den vysvětlen provoz školy (+ orientace v areálu), seznámení se školním řádem apod.?	61	51	65	36	23	35

Položky	Ano 2018	Ano 2020	Ano v %	Ne 2018	Ne 2020	Ne v %
Byl/a jste seznámen/a s používáním učebnic a didaktických pomůcek?	72	58	76	25	16	24
Informoval vás třídní nebo uvádějící učitel (patron) o žácích a situaci ve třídě?	83	63	85	14	11	15
Vytvořili jste si s uvádějícím učitelem (patronem) plán praxe?	89	55	84	8	19	16
Měl/a jste nejdříve možnost náslechu na několika hodinách?	88	56	84	9	18	16
Byl/a jste průběžně hodnocen/a?	79	57	80	18	17	20
Udělal s vámi závěrečné hodnocení uvádějící učitel (patron)?	89	70	93	8	4	7
Udělal s vámi závěrečné hodnocení ředitel nebo zástupce ředitele?	30	13	25	67	61	75

Poznámka: vzhledem k počtu respondentů jsou procenta v tabulce za celý soubor respondentů

Pro účel naší studie je klíčovým sledovat celkovou spokojenost studentů s praxí, a to i ve vztahu k loajalitě (NPS). Studenti měli vyjádřit na základě svého celkového dojmu z praxe ve škole svoji spokojenost na 5stupňové škále (viz tabulka 2) a u NPS odpovídali na klasickou otázku pro tento ukazatel loajality: Jak pravděpodobné je, že byste doporučili praxi na této škole svým přátelům a známým studentům?

Tab. 2

Vztah spokojenosti a loajality dle hodnocení studenty ( $n = 171$ )

Celková spokojenost	NPS 1	NPS 2	NPS 3	Součet v řádku
Velmi nespokojen/a	1	0	5	6
Ani spokojen ani nespokojen/a	12	13	1	26
Spokojen/a	6	29	31	66
Velmi (naprosto) spokojen/a	1	5	67	73
Součet sloupců	20	47	104	171

Poznámka: u spokojenosti nebyl ani jeden záznam na škále v Nespokojen/a, NPS 1 = kritici, NPS 2 = pasivní, NPS 3 = příznivci. NPS = 49 %.

Vztah mezi spokojeností a loajalitou dle vyjádření studentů po praxi lze hodnotit s využitím Kendallova tau ( $c$ ) a je 0,48 což je v podstatě hranice pro podstatnou asociaci mezi dvěma proměnnými. Z tabulky č. 2 je pro diskusi zajímavý sloupec pod NPS1, kde je 1 velmi nespokojený respondent, 12 respondentů vyjadřuje průměrnou spokojenost, ale z hlediska NPS školu a praxi zde nedoporučují, 7 dalších respondentů je celkově spokojeno, ale také by školu pro praxi dalším studentům nedoporučili.



Spokojenost s přístupem vedení školy (položka: S přístupem vedení školy (byl pozitivní, příjemný, nápomocný) jsem byl/a ... Spokojený a velmi spokojený hodnotilo 137 studentů, tj. 80 %. Naopak velkou nespokojenost vyjádřilo 8 studentů a není nezajímavé, že tito studenti vyjádřili většinou i velkou nespokojenost i s uvádějícím učitelem. Spokojenost s uvádějícím učitelem (položka: S přístupem uvádějícího učitele (byl pozitivní, příjemný, nápomocný) jsem byl/a spokojený a velmi spokojený vyjádřilo 148 studentů, což je 86 % respondentů.

## 4 Diskuse a závěry

Řízení adaptačního procesu souvisí s úlohou ředitele jako leadera a s motivací lidí, které řídí, ale i s budováním týmu školy (Fullan, 2013; Louis a kol., 2010; Turan & Bektas, 2013).

Výsledky předložené studie ukazují, jak důležitá je pedagogická praxe jako specifická forma vzdělávání dospělých (Pavlov & Krystoň, 2017; Veteška & Tureckiová, 2020) pro studenty při finalizaci jejich studia na pedagogické fakultě a jak se propojuje již i s adaptací pracovníka = učitele začátečníka na pracovišti, tedy ve škole. Například Janík a kol. (2017) se v této souvislosti zabývají podporou profesního učení v adaptačním prostředí, kam my řadíme i souvislou pedagogickou praxi.

Studie se zaměřila na klíčovou metriku spokojenosti studenta s praxí ve smyslu spokojenosti zákazníka (Kotler & Keller, 2013), a to ve spojení s vyjádřením loajality prostřednictvím Net Promoter Score, což jsou v současné době velmi využívané metriky při hodnocení kvality služeb z pohledu zákazníka. Jistě je možné i pedagogickou praxi ve zjednodušení, ale s využitím celkového pohledu studentů na praxi, takto ji hodnotit, protože i student pedagogické fakulty je zde do jisté míry v roli zákazníka. Navíc, ředitelé škol, kteří se odpovědně věnují řízení lidí ve škole, již vědí, že pedagogické praxe na jejich škole jim vlastně slouží jako předvýběr možných talentů pro sbor jejich školy. Jak i výsledky ukazují, dochází z obou stran k manifestaci toho, zda si student a škola „padnou do oka“, zda jim vyhovuje či nevyhovuje kultura školy, což se logicky odráží ve studentském hodnocení (srovnej s Deal & Peterson, 2016).

Souvislá pedagogická praxe hraje klíčovou roli ve finální přípravě budoucích učitelů a výrazně ovlivňuje sebepojetí studentů (Miňhová & Lovasová, 2010). Její součástí je i pro studenty náročný adaptační proces ve škole praxe a je potřebné ji věnovat náležitou pozornost (Vítečková, 2018), protože významně ovlivňuje motivaci absolventa do školství potom skutečně jako začínající učitel nastoupit.

Výstupy studie prokázaly vysokou spojitost mezi celkovou studentskou spokojeností s praxí a loajalitou vyjádřenou metrikou NPS. Celkové NPS je na dobré úrovni a dokladuje to i propojení hodnot obou proměnných v tabulce 2. V tomto smyslu nepřímo navazujeme i na pozitivní hodnocení pedagogické praxe ze studie Wernerové (2013),

kde se navíc konstatuje, že studenti pedagogické fakulty tuto formu profesní přípravy nejenom oceňují, ale požadují i její rozšíření.

Na druhou stranu, studie orientovaná na školský management a adaptační proces ve škole také prokázala, že existují i krajní případy, kdy adaptační proces, včetně působení vedení škol a uvádějícího učitele (patrona – mentora) selhává, a je nutné tomu věnovat pozornost. V našem případě se jednalo o krajně negativní hodnocení 8 studenty. Je možné, že tito studenti si prožili praxi v toxické kultuře školy (Barth, 2013; Deal & Peterson, 2016) a jistě lze usuzovat na to, že jejich motivace po absolvování fakulty k nástupu do školy je nízká. Navíc autor studie v otevřeném a nestrukturovaném hloubkovém rozhovoru s několika z nich dostal zpětnou vazbu, že na školu jejich praxe by v žádném případě nenastoupili, to by raději, dle jejich sdělení, odešli mimo školství.

Pro managementy škol ze studie plyne informace, že přes jejich nesmírné vytížení (ČŠI, 2020), je práce s lidmi velmi důležitá a pro rozvoj sboru školy klíčová (Everard a kol., 2004; Pisoňová a kol., 2021; Sleicher, 2012). I tato studie nepřímou dokazuje, jak velké mohou být rozdíly mezi jednotlivými školami v ČR.

Data z dotazníkového šetření za roky 2018 a 2020 celkově příznivě potvrzují, že kde byl adaptační proces hodnocen pozitivně, studenti vyjadřovali spokojenost s praxí, a to spolu i s loajalitou, jež je to motivuje nastoupit do škol po absolvování studia. Dokonce v následných neformálních nestrukturovaných rozhovorech studenti často uváděli, že chtějí získat úvazek právě na škole praxe, kde byli velmi spokojeni.

MŠMT (2022) v polovině roku 2022 zveřejnilo příručky pro podporu začínajících učitelů, které vycházejí ze šetření zaměřeného na adaptační proces ve školách. V doprovodné infografice je uvedeno, že 11,7 % začínajících učitelů uvažuje o odchodu ze školství i při správně probíhajícím adaptačním procesu. Při chybějícím procesu uvádění je to již 24,1 % začínajících učitelů. Naše studie ukázala, i při omezení na jednu pedagogickou fakultu a převážně jen západočeský region, že problém určitě nastává již dříve, a to při souvislé pedagogické praxi ve školách.

## Literatura

- Armstrong, M., & Taylor, S. (2015). Řízení lidských zdrojů. Grada.
- Barth, R. S. (2013). Culture in Question. In Grogan, M. (Ed.). *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. (s. 197–206). Jossey-Bass, A Wiley Brand.
- Bedrnová, E., & Nový, I. a kol. (2007). *Psychologie a sociologie řízení*. Management Press.
- Bush, T. (2013). Distributed leadership: the model of choice in the 21st century. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 543–544.
- ČŠI (2020). *Mezinárodní šetření TALIS 2018*. [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-TALIS-2018\\_rozsirene\\_vydani.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/Narodni-zprava-TALIS-2018_rozsirene_vydani.pdf)
- Day, Ch., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.
- Deal, T. E., & Peterson, K. (2016). *Shaping School Culture*. John Wiley & Sons.

- Dressler, G. (2017). *Human resource management*. Pearson Education.
- Dressler, G. (2020). *Human resource management*. Pearson Education.
- Dvořáková, Z. a kol. (2007). *Management lidských zdrojů*. C. H. Beck.
- Eger, L. (2006). Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu. *Fraus*.
- Eger, L. (2021). *Marketing školy*. ZČU v Plzni.
- Eger, L., & Prášilová, M. (2020). The relation between school culture sub-categories and expected results of learning process. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(1), 48–60.
- Elsner, D. (1999). *Doskonalenie kierowania placówka oświatowa*. Mentor.
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*. Paul Chapman Publishing.
- Fullan, M. (2013). *Introduction*. In Grogan, M. (Ed.). *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. (s. 197–206). Jossey-Bass, A Wiley Brand.
- Grecmanová, H. (2008). *Klíma školy*. Hanex.
- Grogan, M. (Ed.). (2013). *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. (s. 197–206). Jossey-Bass, A Wiley Brand.
- Gruenert, S. (2008). School Culture, School Climate. Thea are not the same thing. *Principal*. March/April, 2008.
- Hanesová, D., & Doušková, A., (2021). Teacher training during COVID-19: qualitative study. *ICERI 2021 Proceedings*, 9970–9976.
- Chvála, M. (2018). *Na škole nám záleží*. Portál.
- Janík, T. a kol. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika*, 67(1), 4–26.
- Kotler, P., & Keller, L. K. (2013). *Marketing management*. Grada.
- Louis, S. K., Dretzke, B., & Wahlstrom, K. (2010). How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 315–336.
- Lockhart, J. M. (2016). *Fundamentals of school marketing*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Masłowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 6–35.
- Miňhová, J., & Lovasová, V. (2010). Psychologické aspekty pedagogické praxe v rámci strukturovaného učitelského studia. In Coufalová, J. (Ed.), *Hledisko kvality v přípravě učitelů* (s. 119–123). Západočeská univerzita v Plzni.
- Moree, D. (2013). Teachers and school culture in the Czech Republic before and after 1989. *Curriculum Journal*, 24(4), 586–608.
- MŠMT (2022). *Nové praktické materiály pro školy se začínajícími učiteli*. <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/nove-prakticke-materialy-pro-skoly-se-zacinajicimi-uciteli>
- Obdržálek, Z. (2002). Škola jej manažment. Univerzita Komenského Bratislava.
- Obdržálek, Z., & PISOŇOVÁ, M. (2010). Niektoré výsledky výskumov školského manažmentu realizované na Ústave technológie vzdelávania Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. *ePedagogium*, 10(88), 154–166.
- Pavlov, I., & Krystoň, M. (2017). Model podpory profesijného učenia a rozvoja učiteľstva. In. Ivan Pavlov (ed). *Kontexty podpory profesijného rozvoja učiteľstva*. Belianum.
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. IRIS.
- PISOŇOVÁ, M. a kol., (2014). Školský management pre študijné odbory učiteľstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov. Univerzita Komenského.
- PISOŇOVÁ, M., Papcunová, V., Brečka, P., & Selecký, E. (2021). *Manažment vzdelávania*. Wolters Kluwer.
- PÍŠOVÁ, M., a kol. (2011). *Mentoring v učiteľstve*. Pedagogická fakulta UK v Praze.
- PÍŠOVÁ, M., a kol. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. MUNI Press.
- Podlahová, L. (2004). *První roky učitele*. Triton.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2005). *Kultura školy*. Vydavatelství Masarykovy univerzity v Brně.

- Pol, M., a kol. (2006). *Demokracie ve škole*. Masarykova univerzita.
- Prokšová, A. (2021). Žádný úprk. Absolventi pedagogické fakulty zůstávají ve školách. *Plzeňský deník*. [https://plzensky.denik.cz/zpravy\\_region/zadny-uprk-absolventi-pedagogicke-fakulty-zustavaji-ve-skolach-20211030.html](https://plzensky.denik.cz/zpravy_region/zadny-uprk-absolventi-pedagogicke-fakulty-zustavaji-ve-skolach-20211030.html)
- Průcha, J. (2002). *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*, Portál.
- Reichheld, F. F. (2003). The One Number You Need to Grow. *Harvard Business Review*, 81(12), 46–54.
- Schein, E. H. (1996). Culture: The missing concept in organization studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 229–240. <https://doi.org/10.2307/2393715>
- Schleicher, A. (Ed.) (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264xxxxxx-en>
- Šuťáková, V., Ferencová, J., & Rovňanová, L. (2019). *Inovativná kultúra učiacej sa školy*. Prešovská univerzita v Prešove.
- Turan, S., & Bektas, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155–168.
- Trojanová, I. (2014). *Ředitel a střední management školy*. Praha: Portál.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2020). *Kompetence ve vzdělávání a profesním rozvoji*. Česká andragogická společnost.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.
- Wernerová, J. (2013). Hodnocení profesní přípravy studenty učitelství jejich postoje k profesi. *ePedagogium*, 13(3), 24–37.
- Zounek, J., Juhaňák, L., Staudková, H., & Poláček, J. (2021). *E-learning. Učení(se) s digitálními technologiemi*. Wolters Kluwer.

**Kontakt:**

doc. PaedDr. Ludvík Eger, CSc.

Katedra marketingu, obchodu a služeb, Fakulta ekonomická, Západočeská univerzita v Plzni  
Univerzitní 8, 301 00 Plzeň

e-mail: leger@kmo.zcu.cz

**Doc. PaedDr. Ludvík Eger, CSc.** je docentem na Fakultě ekonomické ZČU v Plzni, ve své výzkumné činnosti se řadu let věnuje řízení škol se zaměřením na řízení lidí a marketing škol a aplikacím ICT ve vzdělávání dospělých.