

# MODEL

## systemu podpory začínajících učitelů

**WBS kód: 8.1.1**

**Zpracovali:**

Milan Adamec, Jana Hrkalová, Jitka Kmentová, Jitka Kopáčová,  
Gisela Kostecká, Jana Kovářová, Alena Krejčová,  
Romana Lisnerová, Filip Magram, Václav Nádvozník,  
Libor Skala, Věra Šimečková, Monika Šimonová,  
Martin Ševčík, Iva Škaloudová, Jiří Taufer, Miluše Vítečková



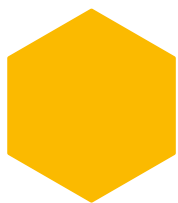
[www.projektsypo.cz](http://www.projektsypo.cz)

[sypo.info@npi.cz](mailto:sypo.info@npi.cz)



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

**MŠMT**  
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY



## II. Úvod, teoretická východiska, literatura, zkratky



## 2.1 Úvod

Příručka Model systému podpory začínajících učitelů (dále jen Model) je určena všem pedagogickým pracovníkům, kteří se zajímají o možnosti pomoci a podpory začínajícím učitelům na startu jejich profesní dráhy. Příručka poskytuje základní informace, možnosti a postupy k podpoře začínajících učitelů, které jsou dostupné a použitelné v podmínkách českých škol. Tyto postupy jsou doplněné konkrétními příklady z praxe ze škol. Autoři textů pocházejí z řad zkušených ředitelů a učitelů mateřských, základních, středních a základních uměleckých škol a konzervatoří, kteří na svých školách systematicky a dlouhodobě pracují na podpoře svých začínajících učitelů. Příručka není závazným dokumentem a je přirozené, že doporučení v ní obsažená budou přizpůsobena konkrétním podmínkám škol a učitelů, kteří budou mít zájem s ní pracovat a zavádět tato doporučení do praxe svých škol.

Příručka vznikla v rámci projektu **Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO)** - projekt je spolufinancován Evropskou unií, registrační číslo: CZ.02.3.68/0.0/0.0/17\_052/0008363, jehož realizátorem je Národní pedagogický insti-

tut České republiky (NPI ČR). Projekt byl zahájen k 1. 1. 2018, ukončen bude k 30. 6. 2023. Model vznikl jako reakce na dlouhodobé volání školské praxe po podpoře začínajících učitelů, a tím po prevenci jejich předčasného vyhoření a odchodu z pedagogické profese. Kvalitně zabezpečené adaptační období má vliv nejen na profesní dráhu samotného začínajícího učitele, ale i na celkové klima v jeho škole, a především může pozitivně ovlivnit i kvalitu vzdělávání žáků. Kromě zmíněného Modelu bude v klíčové aktivitě Začínající učitel věnován prostor tvorbě a realizaci vzdělávacích programů, workshopů a online aktivit zaměřených právě na spolupráci začínajícího učitele, uvádějícího učitele a vedení školy.

Model bude v letech 2019–2022 upravován a doplňován dle výsledků dvou pilotáží, kterých se zúčastní celkem 150 škol a jejich pedagogičtí pracovníci (začínající učitelé, uvádějící učitelé a vedení škol). Cílem je, aby navržené postupy podpory byly blízké praxi českých škol, jednoduché, účelné a využitelné ve všech dotčených druzích škol.

## 2.2 Teoretická východiska Modelu systému podpory začínajících učitelů

V návaznosti na úsilí o systematickou podporu začínajících učitelů je potřebné zmínit východiska, která jsou určitým vstupem do tohoto tématu. Bohužel ani samotná terminologie není jednotná a ani při komparaci uvádění začínajícího učitele v praxi jednotlivých států Evropské unie (ale i mimo ni) není shoda, je vidět velká rozmanitost.

Pokud bychom se zaměřili na vymezení termínu začínající učitel a uvedli jej doslovně tak, jak je definován v odborné literatuře, například v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 377), je začínajícím učitelem ten, „který má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy“. V Pedagogické encyklopedii (Průcha, 2009, s. 419) je jako začínající označován učitel, „který dosud nedosáhl profesní stabilizaci a je třeba mu poskytovat soustavnou odbornou pomoc, zpravidla prostřednictvím tzv. uvádějícího učitele“.

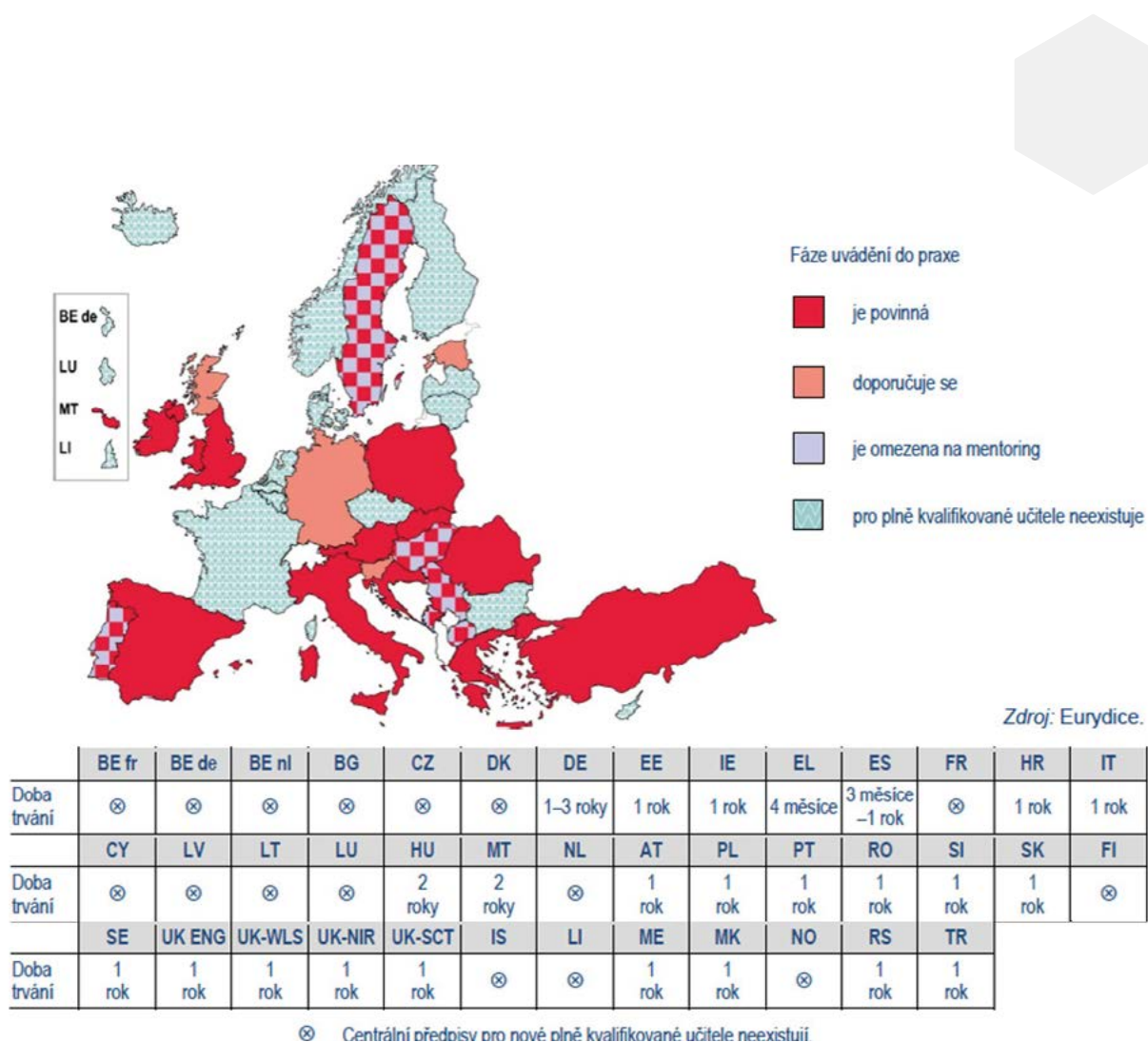
V současné praxi, kdy na školách chybí kvalifikovaní učitelé, však dochází bohužel nezdědky k situaci, kdy začínajícím

učitelem nemusí být jen plně kvalifikovaný pedagog a může jít např. i o studenta (nejenom) v posledním roce studia. Podle výzkumného šetření NPI ČR Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO) (Juhaňák, Šmahelová, Záleská a Trnková, 2018) bylo např. mezi začínajícími učiteli středních škol ( $n = 72$ )<sup>1</sup> 9,8 % učitelů se středoškolským vzděláním. Spíše bychom tedy o tomto učiteli mohli uvažovat podobně jako Podlahová (2004, s. 14), podle které je začínající učitel „mladý, nezkušený, nezralý, neovládající dosud všechny pracovní techniky a postupy“, ale také „perspektivní, nadšený, nadějný.“ Můžeme jej také definovat v duchu konceptu Chudého a Neumeistera (2014, s. 27) jako učitele, „který disponuje základními pedagogickými znalostmi, učí se nové edukační postupy, objektivně hodnotí své strategie výchovné činnosti, modifikuje je na základě praktických zkušeností, rad kolegů a sebereflexe své činnosti. Vytváří si svůj subjektivní konstrukt výchovné činnosti, který se podřizuje míře dosažených pedagogických kompetencí a je reflektovaný žáky.“

<sup>1</sup> „n“ označuje počet škol ve zkoumaném vzorku.

Šimoník (1994) označuje začínajícího učitele jako takového učitele, který je v prvním školním roce svého pedagogického působení. Toto období autor vnímá jako relativně uzavřený celek, během kterého tento učitel získává vzhled do profese učitele, do chodu školy. Podobně vnímá začínajícího učitele i Vítečková (2018, s. 27), která jej vymezuje jako učitele „v adaptačním období, které definujeme jako období začátku profesní dráhy učitele, jako dobu, kdy je učitelu poskytována podpora vedením školy, nebo v případě neexistence podpory jako dobu, kdy se učitel adaptuje na nové prostředí.“ Tím se

dostáváme k otázce období, po které je učitel učitelem začínajícím, zda a jak je vymezeno. Je možné jej ohraničit? Podle Průchy, Walterové a Mareše (2009) to nelze, neboť je potřeba brát v úvahu typ školy, výši úvazku apod. V literatuře se objevuje jak pět let praxe, tak také dva roky, jak bylo o tomto období uvažováno v navrhovaném kariérním řádu. Pokud bychom se inspirovali zkušeností ze zahraničí, ve většině zemí Evropy trvá fáze uvádění jeden rok (až dva roky), a to jak v případech, kdy je uvádění povinné, tak i tam, kde je nepovinné (obr. č. 1).



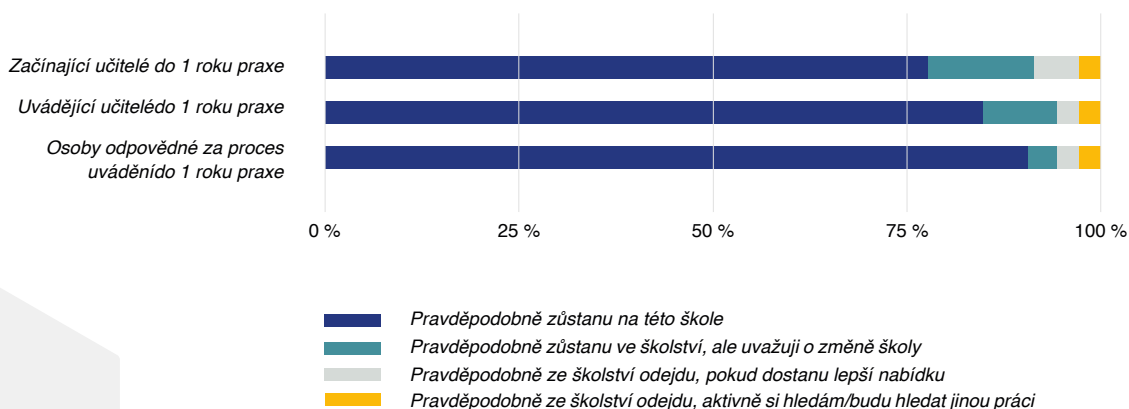
Obrázek č. 7 Fáze uvádění do praxe pro plně kvalifikované učitele v nižším sekundárním vzdělávání (ISCED 2), školní rok 2013/14  
Zdroj: EURIDICE (2015)

V adaptačním období, jak je patrné z jeho názvu, se nový učitel adaptuje na nové prostředí a měl by mít k sobě přiřazeného uvádějícího učitele, měl by být k dispozici plán uvádění pro začínající učitele (tzv. plán adaptace). Někteří autoři o tomto období hovoří jako o „šoku z reality“ (Průcha, 2002), „profesním nárazu“ (Šimoník, 1994; Pišová, 1999). Jde o období, kdy se ze studenta stává učitel, jak zmiňuje Urbánek (2005), specifické vnímání učitele a učitelství tzv. studentskýma očima se mění ve vnímání „z opačného pole“, z pozice učitele. Začínající učitel je současně na začátku své kariéry plný rozporů, proti sobě stojí teoretické vědomosti a následné malé praktické zkušenosti, osobní „ambice“ versus potřeby organizace, aktuální postavení versus nabízená perspektiva (blíže viz k profesnímu startu, socializaci učitele např. Alan, 1989; Hanušová a kol., Juklová, 2013, Vítečková, 2018 a další). Stejně tak se v tomto období střetává očekávání se skutečností. Podle Kalhouse a Horáka (1996), kteří mezi začínajícími učiteli (n = 187) v letech 1994 a 1995 zjišťovali, mimo jiné, kontrast mezi představami začínajících učitelů o učitelském povolání a skutečností, se sice u většiny začínajících učitelů (65,8 %) představy a skutečnost nelišily, měli tedy představu, „do čeho jdou“, avšak horší dojem mělo 13,4 % respondentů a 1,6 %

začínajících učitelů bylo vysloveně zklamaných. Pouze 11,8 % začínajících učitelů mělo z praxe lepší dojmy, než byly jejich původní představy, které měli během studia. Tyto rozpory při nástupu do praxe, který je spojen s přebíráním velké odpovědnosti za výchovu a vzdělávání svěřených dětí, s povinnostmi vyplývajícími např. z pozice třídního učitele a s dalšími funkcemi, které jsou učitelům přiděleny, mohou za některé odchody začínajících učitelů z praxe. Pišová a Hanušová (2016) analyzovaly v souvislosti s otázkou odchodu začínajících učitelů 25 textů především z let 2000 až 2015. Poukazují na situaci v USA, kde odchází 39–50 % začínajících učitelů, ve Velké Británii jde o 35 % a Austrálii 20–50 % této skupiny učitelů. Naopak nízký dropout má podle jejich zjištění Japonsko (3 %), Jižní Korea (3 %), Finsko (7 %) a Taiwan (1,3 %). Podobné výsledky uvádí Smith a Ingersoll (2004). Z českých škol, podle Urbánka (2005), v prvních letech kariéry odchází až 35 % mladých učitelů a většina z nich se do školství nikdy nevrátí. V grafu č. 1 jsou uvedeny úvahy začínajících učitelů (n = 309), ale i učitelů uvádějících (n = 368) a osob odpovědných za uvádění (n = 517) o své profesní kariéře, a to na základě výzkumného šetření v rámci projektu NPI ČR Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO).

Graf 1 Úvahy o profesní kariéře v nejbližších letech – základní přehled

Zdroj: Juhaňák, Šmahelová, Záleská a Trnková (2018)



Z grafu vyplývá, že nejvíce o změně uvažují právě začínající učitelé, 79,9 % z nich sice chce zůstat ve škole, na které působí, avšak 14,1 % uvažuje o změně školy a 4,3 % začínajících učitelů pravděpodobně ze školy odejde, pokud dostane lepší nabídku, 1,6 % začínajících učitelů si aktivně hledá jinou práci. K obdobným výsledkům dochází i Vítečková (2018) ve výzkumu, kde 10 začínajících učitelů (4,6 %) z 217 uvedlo, že nechce setrvat ve školství. Podle Hanušové a kol. (2018) má úmysl zůstat na stávající škole 65 % dotazovaných začínajících učitelů (tzv. stayers), o změně školy (tzv. movers) uvažuje 17,4 % a ze školství chce odejít 8,7 % (v druhé etapě jejich šetření se jednalo o 6,9 %, tzv. leavers).

Píšová a Hanušová (2016) poukazují na možné příčiny odchodu, kterými jsou, kromě výše uvedeného, např. vysoké počty žáků ve třídách, kázeňské problémy, velká pracovní zátěž, klima školy atd., ale také chybějící spolupráce, nedostatek uznání a podpory, absence či nedostatečná kvalita mentoringu, čili uvádění. Tato čísla jsou poměrně alarmující a svědčí o nutnosti podpory poskytované začínajícímu učitelé.

Velmi charakteristický je pro začínajícího učitele pocit potřeby „přežít“, ale i fungování přístupu „pokus – omyl“. Při pohledu na profesní vývoj učitele je nezbytné přihlídnout i ke společenskému kontextu, životnímu příběhu samotného učitele (metodou biografického zkoumání životního příběhu učitelů se u nás poprvé zabýval Gavora, 2000, 2001). Švaříček (2007, 2011) hovoří o přijetí identity, ztotožnění se s rolí učitele. Stejně tak se Juklová (2013) prostřednictvím 13 hloubkových interview zabývala procesem hledání profesní identity začínajícího učitele. Podle této autorky mají na úspěšnost začínajícího učitele vliv jak vnitřní faktory, tak prostředí. Jde o motivaci k profesi, ujištění, že práce naplňuje jeho vnitřní potřeby a že má prostor k uplatnění svých schopností. Za velmi podstatnou považuje zpětnou vazbu, která začínajícího učitele utvrzuje, že je ve své práci schopný a že má význam i pro ostatní. Opět se zde ukazuje důležitost podpory během prvního roku/prvních let praxe. Profesnímu vývoji a jeho analýze se na základě zdrojů ze zahraničí u nás dále věnoval např. Lukas (2007, 2008).

Systematicky byla řešena adaptace začínajícího učitele v bývalém Československu od roku 1978 vyhláškou č. 79/1977 Sb. Ministerstva školství České socialistické republiky a vyhláškou č. 80/1977 Sb. Ministerstva školství Slovenské socialistické republiky, o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků. Začínajícímu učitelé a jeho uvádění se věnoval § 3 Uvádění začínajících učitelů do praxe. Přesně stanovoval, že je jmenován uvádějící učitel pro všechny začínající učitele, kdo jej jmenuje, co je jeho náplní práce, kým a jak je toto období sledováno a hodnoceno.

I v této vyhlášce trvalo uvádění jeden školní rok a bylo ukončeno komplexním hodnocením začínajícího učitele ředitelem ve spolupráci s uvádějícím učitelem. Bylo zde uvedeno i to, že je možné prodloužení tohoto období o jeden rok tehdy, když nebyly dosaženy stanovené cíle. V září roku 1985 byly tyto vyhlášky zrušeny. Kromě legislativního ukotvení se uvádění věnovala v těchto letech např. praktická metodická příručka „Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe“ (Tmej, 1980), kterou v roce 1980 vydalo Státní pedagogické nakladatelství. Kalhous a Horák (1996) poukazovali na vliv v úvodu zmíněného systémového řešení uvádění začínajících učitelů do praxe, a to na základě výsledků výzkumů, kdy v letech 1994–1995 mělo svého uvádějícího učitele 64,7 % začínajících učitelů, v roce 1985 – v době zrušení vyhlášek č. 79/1977 Sb. a č. 80/1977 Sb., o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků – to bylo 97,9 % začínajících učitelů. Přitom, jak uvádí Prokešová (2000), v roce 1997 by o uvádění zkušeným učitelem mělo zájem 71 % učitelů, kteří jsou v praxi dva roky a 77,5 % absolventů fakulty těsně před nástupem do praxe.

Již v roce 1991 Mareš a kol. (1991) doporučují na základě studie nezávislých odborníků (skupina odborníků i řadových učitelů – NEMES) povinné uvádění do praxe. Možné řešení podpory učitele v začátcích praxe vidí v přesunutí tohoto období do závěru pregraduální přípravy na fakultách a posílení praxe. V tomto případě by podle nich uvádění bylo nepovinné, bylo by vázáno na zájem učitele, školy a možnosti školy. Následně bylo v České republice uvádění (uvádějící učitel) diskutováno v rámci tvorby Standardu kvality profese učitele, a Kariérního řádu – profesního rozvoje pedagogických pracovníků. Zavedení kariérního systému učitelů a podporu začínajícího učitele v prvním roce praxe zmiňuje dále Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020. Opakovaně se diskutuje zavedení Standardu učitele, které kategorii začínajícího učitele zahrnuje. Z výše uvedeného vyplývá, že adaptační období začínajícího učitele není od roku 1985 legislativně ukotveno a způsob uvádění je v ruce ředitelů škol, přestože od devadesátých let se na potřebu systémového řešení uvádění začínajících učitelů opakovaně upozorňuje. Na důležitost kariérních stupňů v kontextu odcházení začínajících učitelů z profese poukazují i výsledky realizovaných výzkumů, jako je např. výzkum Masarykovy univerzity v letech 2015–2017, podpořený Grantovou agenturou České republiky, „Jaký význam má kontext: objektivní determinanty socializace začínajících učitelů“.

Na Slovensku je situace odlišná. Legislativně bylo uvádění začínajícího učitele znovuzavedeno § 4 vyhlášky č. 42/1996 Z. z.,

o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, ze dne 26. ledna 1996. V současné době platí zákon č. 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancích a odborných zamestnancích, kde se začínajícího učitele týká § 28. Je zde vymezena funkce uvádějího učitele, způsob jeho jmenování, definována kariéerní pozice uvádějího pedagogického nebo odborného zamestnance, který odpovídá za adaptační vzdělávání začínajícího učitele a monitoruje jej. Ač zákon stanovil pozici uvádějího učitele, jeho přípravě na tuto pozici se blíže nevěnoval. Za dostatečnou přípravu byla považována první atestace a několikaletá praxe (vyhláška Ministerstva školství SR č. 445/2009 Z. z., o kontinuálním vzdělávání, kreditech a atestacích pedagogických zamestnanců a odborných zamestnanců). V rámci výzkumných projektů však vznikly materiály, které byly zacílené na podporu uvádějích učitelů (Gadušová a kol., 2014), ale i na hodnocení kompetencí (Maugová a kol., 2016; Lomnický a kol., 2017). I v České republice existují materiály, např. výstupy z projektů Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV) *Adaptace a Kariéra*, ze kterých je možné čerpat inspiraci týkající se uvádění začínajícího učitele.

V letech 2009 až 2012 se Česká republika (stejně jako Slovensko) zapojila do mezinárodního projektu Evropské unie INNO-TE (Induction for Novice Teachers), kterého se účastnilo osm států Evropské unie (Nizozemsko, Česká republika, Finsko, Maďarsko, Slovensko, Německo, Velká Británie, Estonsko; celkem 13 partnerských institucí). Začínající učitel zde byl definován jako *newly qualified teacher* – tzn. „nově“ kvalifikovaný učitel s praxí kratší než 1,5 roku. Z výsledků je patrné to, co bylo zmíněno v úvodu kapitoly, tj. že se uvádění začínajících učitelů liší jak legislativním ukotvením, tak délkou adaptačního období a jeho zařazením v profesní dráze učitele (tedy i do doby studia).

Adaptačnímu období pro začínající učitele z pohledu zahraničních přístupů a návrhu řešení se věnoval dále např. Janík a kol. (2017), kteří zmínili adaptační modely v Německu, Rakousku, Anglii a Francii. Základní zjištění jsou uvedena v tabulce č. 1. I z této tabulky vyplývá délka adaptačního období jeden až dva roky.

Tabulka 1 Indukce (adaptační období) v mezinárodním srovnání Zdroj: Janík a kol. (2017, s. 14)

	Německo	Rakousko	Anglie	Francie
<b>Legislativní zakotvení</b>	Ano (specifika v jednotlivých spolkových zemích)	Ano	Ano	Ano
<b>Zajišťující instituce</b>	Univerzity, vysoké školy pedagogické, školy, regionální školské úřady	Univerzity, vysoké školy pedagogické, školy, regionální školské úřady	Školy, národní panel, místní samospráva	Školy, pedagogické vysoké školy
<b>Místo realizace indukce</b>	Školy, univerzity či vysoké školy pedagogické	Školy, univerzity či vysoké školy pedagogické	Školy	Školy, pedagogické vysoké školy
<b>Situování do systému učitelského vzdělávání</b>	Po magisterském studiu	Samostatně po bakalářském studiu, během magisterského studia či po něm	Po studiu	Během magisterského studia
<b>Délka</b>	18 měsíců	12–24 měsíců	12 měsíců	cca 12 měsíců
<b>Formy</b>	Hospitace, vlastní výuka, semináře na univerzitách či vysokých školách	Hospitace, vlastní výuka, semináře na univerzitách či vysokých školách	Hospitace, vlastní výuka	Vlastní výuka
<b>Uvádějí učitel</b>	Ano	Ano	Ano	Ano
<b>Zkrácený úvazek začínajícího učitele</b>	Ano (specifika v jednotlivých spolkových zemích)	Ano	Ano	Ano

Trnková a Sýkora (2017) v materiálu nazvaném Srovnávací analýza systémů uvádění začínajících učitelů představují uvádění v dalších státech, jako je Anglie, Rakousko a Polsko. Poukazují na dva dominantní modely, které můžeme v evropských školských systémech najít. Jedním je systém paralelního uvádění (převážně v německy mluvících zemích), které se uskutečňuje již v průběhu vysokoškolského studia, a druhým je systém následného uvádění, které se realizuje po ukončení studia.

Osvědčené postupy uvádění začínajících učitelů na základě zkušeností z Japonska, Německa, Nového Zélandu, Švýcarska, Číny, Francie, Kanady a dvou programů z USA shrnul např. Kearney (2014). Z porovnání vyplynulo, že by se mělo jednat o jednoletý až dvouletý program uvádění zaměřený na vzdělávání a hodnocení učitelů, že by měl být přidělen uvádějící učitel / mentor, že by měl být dostatečný prostor ke spolupráci, a tím pádem by měla být řešena zkrácená doba výuky, že by mělo probíhat strukturované pozorování a vzdělávání na pracovišti, že by adaptační období mělo být součástí programu profesního rozvoje a že začínajícímu učiteli by měla být poskytována profesionální podpora. Dle výsledků šetření TALIS 2018 (ČŠI, 2020; OECD, 2019) je řediteli hodnocen vliv mentoringu u začínajících učitelů velmi pozitivně. Velký vliv má dle nich při podpoře méně zkušených učitelů při výuce (79 %), pro zlepšení spolupráce učitelů s kolegy (65 %) a pedagogických kompetencí učitelů (61 %). Velký význam vnímají i v kontextu v posílení profesní identity učitelů (36 %) a v konečném důsledku ve zlepšení celkového výkonu žáků (32 %). Do začátku kariéry učitele se však také nepochybně odráží pregraduální příprava. Stejně jako Podlahová (2004), tak Švec (2005) zmiňují, že studenti očekávají od vysoké školy „natrénování“ situací, poskytnutí konkrétních rad a doporučení, jak vyučovat, vychovávat žáky a jak reagovat. Teorii a praxi staví proti sobě. Dále je důležité myslet na to, že do aplikace teorie v praxi se u začínajícího učitele promítá také jeho pedagogická způsobilost, což je podle Průchy (2002) i to, jak je učitel osobnostně vybaven pro výkon své profese. Vysoká škola není, jak uvádí Šimoník (2002), tím, kdo by byl schopen připravit „hotového“ odborníka, ale vytváří předpoklady pro úspěšný start.

Zajímavé jsou též další výsledky, např. uvedené Havlíkem (2001, in Vašutová, 2004, s. 122), publikované na základě dílčí části výzkumného záměru Rozvoj národní vzdělanosti a profesionalizace učitelů v evropském kontextu z let 1999–2003, kde byli respondenty studenti 3. a 5. ročníků studia učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů. Z analýzy vyplývá, že se cítí být výborně připraveni po odborné stránce, podprůměrně až negativně je hodnocena příprava v oblasti pedagogicko-psychologické a pro praktické, řídicí a organizační činnosti jsou pak připraveni nejhůře. Následně v letech 2009 až 2011

zjist'ovala názory studentů (n = 662) na připravenost na výkon profese Wernerová (2013). Ve volných výpovědích studenti vyjadřovali konkrétní výhrady k přípravě. Postrádali zaměření didaktiky na využití v praxi a chyběla jim analýza obsahu výuky. Kritizovali teoretickou výuku bez přesahu do praxe. Chyběla jim příprava na řešení kázeňských problémů, udržení pozornosti žáků, motivaci žáků. Stejně tak Vítečková, Gadušová a Garabiková Pártlová (2014) (na základě dílčích výsledků projektu VEGA 1/0677/12 Klíčové kompetence uvádějícího učitele) uvádějí, že začínající učitelé v České republice (n = 148) a na Slovensku (n = 132) nejlépe hodnotí přípravu v oblasti odbornosti v předmětu (předmětech), který vyučují, a nejhůře připravenost pro řešení zátěžových situací (disciplíny žáků apod.), pro práci s integrovanými žáky a dále pro práci s pedagogickou dokumentací. Ke stejným nebo podobným výsledkům dochází již v 90. letech Šimoník (1994) a autorská dvojice Kalhous a Horák (1996), v současnosti pak Vítečková, Procházka, Gadušová a Stranovská (2016), Vítečková (2018), výsledky šetření OECD TALIS 2018 (OECD, 2019; ČŠI, 2020) a další. Otázkou je to, na co bylo poukázáno výše, tj. jak dokáží začínající učitelé zúročit to, co se během vysokoškolské přípravy dozvěděli. Například ve výzkumu prezentovaném Vítečkovou, Gadušovou a Garabikovou Pártlovou (2014) studenti (n = 265) Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích uváděli, že vnímají své oborové kompetence a teoretickou vybavenost jako velmi dobré, ale při hodnocení následného využití teoretických znalostí v praxi (škála 1–7, kdy 1 znamená „ne“, 7 „ano“) se dovídáme, že si studenti nebyli zcela jisti, zda dokáží získané teoretické znalosti v praxi využít (aritmetický průměr 4,95).

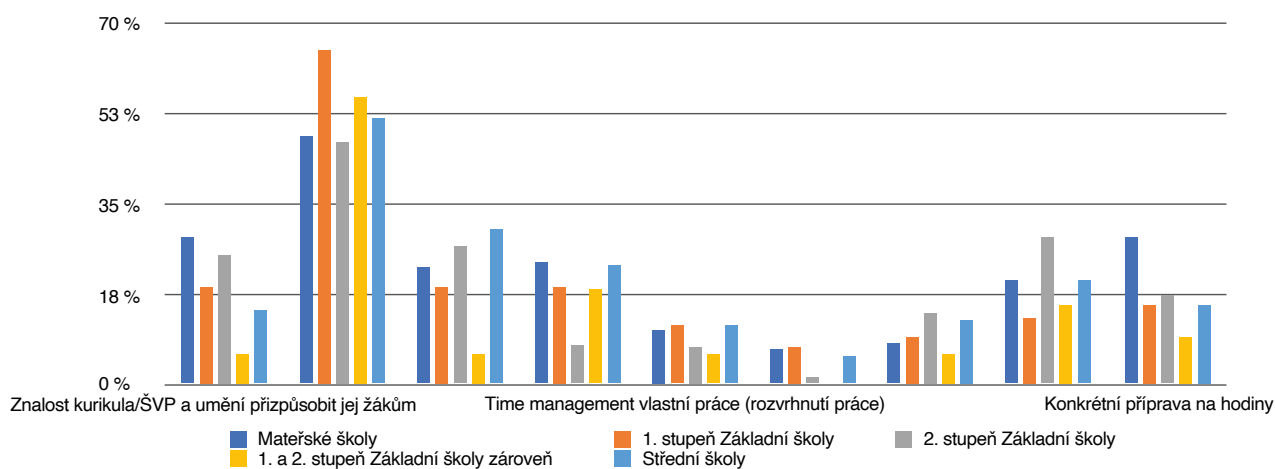
K propojení teorie s praxí směřují fakulty připravující učitele v současné době prostřednictvím vytváření portfolií (blíže viz např. Tomková, 2018), které student předkládá při státních zkouškách, kde je teorie propojena s aplikací v praxi, s reflexí i sebereflexí studenta atp. Nebo jak zmiňují Vítečková, Procházka a Najmonová (2018), studenti pracují s tzv. analýzou pedagogické situace, kdy si v rámci své souvislé praxe během posledního ročníku studia volí pedagogickou situaci, kterou zažili jako pozorovatel nebo účastník, a vytvářejí písemný materiál, v němž reflektují svou vlastní roli, hledají řešení situace v literatuře, prezentují vlastní zdůvodněná řešení a provádí sebereflexi. Vzhledem k tomu, že jde o část státní závěrečné zkoušky, kdy ji student v písemné i ústní formě představuje, získává tato analýza formální význam. Masarykova univerzita využívá pro posílení profesního rozvoje učitelů videonahrávek, diskuze nad sdílenými videy. Podle Švaříčka a Šedřové (2016) mají videonahrávky velký potenciál, i když nejsou všemocným nástrojem. Učí učitele analyticky myslet, rozvíjejí jejich profesní vidění a současně je zde prostor pro reflexi. V souvislosti



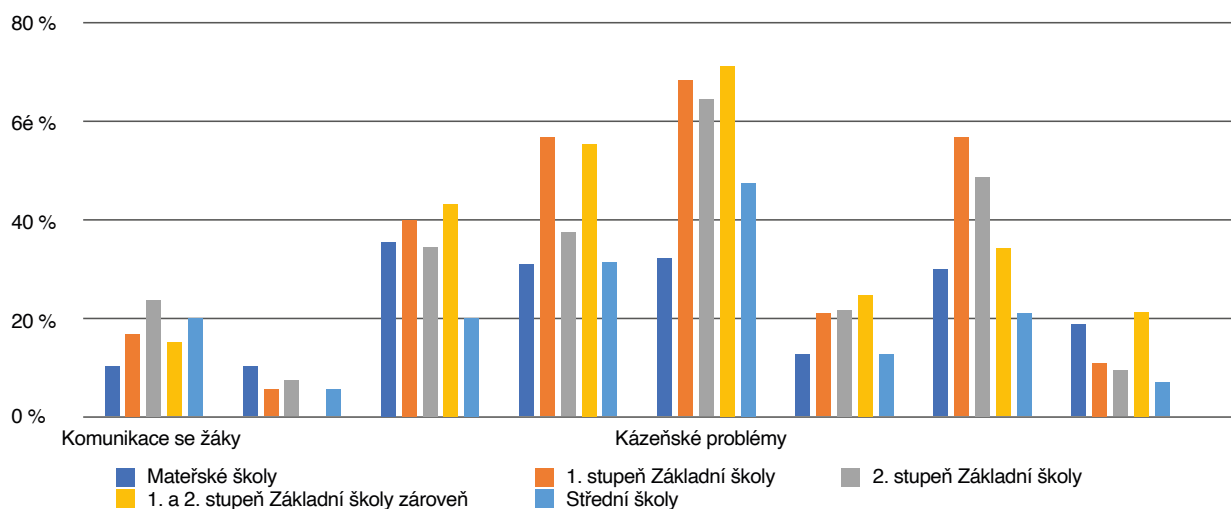
s vysokoškolskou přípravou je také třeba si uvědomit to, na co naráží již Spilková (1996, s. 137), že „tak jako neexistuje „ideální škola“ a „ideální“ učitel, neexistuje ani univerzální optimální model přípravy na učitelskou profesi“, ale je třeba poukázat na určité tendence a východiska, která by měla být zohledněna při koncipování variant přípravy učitelů.

S vnímáním vysokoškolské přípravy logicky souvisí problémy, se kterými se začínající učitelé během prvních let praxe potýkají, ale také to, do jaké míry jsou řešeny jejich vzdělávací

a rozvojové potřeby. Z dílčích výsledků šetření v rámci projektu NPI ČR Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO) vyplývá, že začínající učitelé (n = 309) vnímají jako problematické řešení kázeňských problémů (53,5 %), vedení školní dokumentace (52,8 %), hodnocení žáků (40,1 %), dále práci se žáky se SVP (37,5 %) a komunikaci s rodiči (33,8 %). Grafy č. 2 (1. část) a č. 3 (2. část) zobrazují oblasti, ve kterých začínající učitelé potřebují pomoc, podle druhu školy, kde působí (Juhaňák, Šmahelová, Záleská a Trnková, 2018).



Graf 2 Oblasti, ve kterých začínající učitelé potřebovali pomoc v posledních 3 měsících, podle druhu školy  
Zdroj: Juhaňák, Šmahelová, Záleská a Trnková (2018)



Graf 3 Graf č. 3: Oblasti, ve kterých ZU potřebovali pomoc v posledních 3 měsících, podle druhu školy  
Zdroj: Juhaňák, Šmahelová, Záleská a Trnková (2018)

Z grafů vyplývá, že pomoc s kázeňskými problémy potřebují především začínající učitelé na obou stupních základních škol (72 %), nejméně v mateřských školách (33 %). S vedením školní dokumentace potřebují nejvíce pomoci začínající učitelé 1. stupně základních škol (65 %), stejně tak s hodnocením žáků (58 %) a při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (58 %). Pokud jde o oblast komunikace s rodiči, pocít'ují nejvíce potřebu pomoci začínající učitelé na obou stupních základních škol (44 %), v mateřských školách jde o 36 % respondentů (srov. Vítečková, 2018).

Co se týká samotného uvádění začínajících učitelů, ve výzkumném šetření v rámci projektu Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO) uvedlo 80 % začínajících učitelů (n = 309), že jim byl oficiálně přidělen uvádějí učitel. Zajímavé bylo, že 10–11 % začínajících učitelů na 2. stupni základní školy a na středních školách uvádí, že jim byli přiděleni dva uvádějí učitelé. Podle Vítečkové (2018) odpovědělo pouze 53 % začínajících učitelů (n = 217), že má svého uvádějí učitele. Tyto výsledky jsou bližší zjištěním Kalhouse a Horáka (1996). Stejně tak výsledky prezentované Vítečkovou a Gadušovou (2014) ukazují nálezy dalšího dotazníkového šetření, ze kterého vyplynulo, že uvádějí učitele má 71,6 % (n = 148) začínajících učitelů. V této souvislosti se nabízí úvaha, která je zmíněna v limitech šetření NPI ČR: „Za úvahu stojí také fakt, že dotazník obsahoval mezi prvky povinné grafické identity loga MŠMT a NPI ČR, tedy organizací, které školy financují nebo jim poskytují další vzdělávání. Tyto organizace tak mohou svojí autoritou vybízet ke konformnímu odpovídání na položky dotazníku, což může ohrozit validitu šetření.“ (Juhaňák, Šmahelová, Záleská a Trnková, 2018). Je zajímavé, že dle České školní inspekce (Andrys, 2017) má uvádějí učitele 51,9 % začínajících učitelů mateřských škol; 51,1 % začínajících učitelů základních škol a 45,9 % začínajících učitelů středních škol. Také tyto výsledky korespondují s výsledky Kalhouse a Horáka (1996), Vítečkové a Gadušové (2014) a Vítečkové (2018). Dle výsledků mezinárodního šetření TALIS 2018 (OECD, 2019) mělo přiděleného mentora (můžeme tedy hovořit o uvádějí učitelé) dokonce pouze 26 % začínajících učitelů do pěti let praxe (průměr zemí EU je 19 %).

Každopádně z výroků začínajících učitelů (Vítečková, 2018) vyplývá, že i když začínající učitelé nemají přiděleného uvádějí učitele, většinou na školách funguje neformální uvádění: „tzv. „hzena do vody“, postupem času jsem se učila od kolegů (musela jsem se hodně ptát)“; „pomáhali mi dosti kolegové“.

V šetření NPI ČR Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO) (Juhaňák, Šmahelová, Záleská a Trnková, 2018) byly osoby odpovědné za proces uvádění (většinou se jednalo o ředitele škol či jejich zástupce) dotazovány na to,

zda mají ve své škole k dispozici adaptační plán. Výzkumný soubor tvořilo 517 odpovědných osob (164 z MŠ, 232 ze ZŠ a 121 ze SŠ). Nejlépe na tom byly mateřské školy, kde z výsledků odpovědí vyplývá, že je adaptační plán zaveden na 48,4 % mateřských škol. Existuje přitom rozdíl mezi druhy škol v souvislosti se zavedeným funkčním procesem: v případě mateřských škol s funkčním procesem uvádění až 70 % odpovědných osob zmiňuje, že na škole využívají plán adaptace, u mateřských škol bez funkčního procesu uvádění jde o 34,7 % škol. Pokud jde o základní a střední školy s funkčním procesem uvádění, uvedlo existenci plánu adaptace 39,8 % základních škol a 38,7 % středních škol. U základních a středních škol bez funkčního procesu uvádění má plán adaptace 12,5 % základních a 15,1 % středních škol. Z těchto výsledků je patrné, že na většině škol s plánem adaptace nepracují. Pro nás může být dále v této souvislosti inspirací a zároveň upozorněním na možná rizika situace na Slovensku. Zajímavé jsou výsledky obsahové analýzy adaptačních programů a rozhovorů s uvádějí slovenskými učiteli, kdy bylo zjištěno, jak jsou tyto programy zhotovovány a jak se v praxi realizují (Lampertová, 2012). Výběrový soubor tvořilo deset programů adaptačního vzdělávání. Během rozhovorů s uvádějí učiteli bylo zjištěno, že čtyři z těchto programů byly vytvářeny až v průběhu samotného procesu uvádění, dva až po jeho skončení. Ač se jednalo o analýzu pouze deseti adaptačních programů, ukázalo se, že se v těchto programech neodrážely individuální potřeby začínajícího učitele, chyběla podpora sebereflexe směrem k začínajícímu učiteli, nacházely se v nich pasáže doslova přepsané z Rámcového programu adaptačního vzdělávání a jejich tvorbě bylo podle respondentů věnováno minimum času. Problémem je to, co lze očekávat i u českých učitelů, a sice že uvádějí učitelé považovali zpracování programu adaptačního vzdělávání za formální zátěž, jejíž smysl nepochopili, nebo obecně program nepovažují za důležitý. Uznávají však, že díky těmto programům se má začínající učitel ve svých učitelských začátcích o co opřít, má z čeho vycházet.

Dále je důležité připomenout, že ne každý dobrý učitel může být dobrým uvádějí učitelem. Jak tedy odpovědné osoby vybírají uvádějí učitele, na základě čeho je přiřazují? Z dílčích výsledků šetření v rámci projektu NPI ČR Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO) vyplývá, že ředitelé a zástupci škol (osoby odpovědné) přiřazují uvádějí učitele na základě zkušeností. Dalším kritériem bývá stejný či blízký vystudovaný obor a schopnost uvádějí učitele poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu. Je zajímavé, že respondenti poměrně málo uvádějí jako kritérium sympatie mezi začínajícím a uvádějí učitelem či zájem uvádějí učitele o uvádění začínajícího učitele (Juhaňák, Šmahelová, Záleská a Trnková, 2018). Podle Andryse (2017) má v 84,8 % případů

uvádějící učitel vystudovaný stejný obor jako učitel začínající. Dále podle něho nelze potvrdit, že by se začínajícím učitelům dostávalo různých forem zpětné vazby častěji než jejich zkušenějším kolegům. Z výsledků dalších výzkumných šetření se však ukazuje, že pro začínajícího učitele jsou velmi důležité osobnostní charakteristiky a zájem uvádějícího učitele. Podle Prokešové (2000) platí, že při návrhu kritérií pro výběr uvádějících učitelů preferují začínající učitelé před profesionálními hledisky (zkušenosti, příbuznost oboru) lidské kvality, ochotu ke spolupráci, empatii, toleranci, upřímnost, spolehlivost, optimismus a celkově dobrý vztah k dětem a lidem.

Uvádějící učitel má u začínajícího učitele bezesporu obrovský význam pro začátek profese, je pro něho poradcem, spolupracovníkem, mentorem, dává mu zpětnou vazbu apod. Pro inspiraci jsou zde uvedeny činnosti, které vykonává uvádějící učitel na Slovensku (Csandová, 2012):

- participuje na tvorbě programu adaptačního vzdělávání a zodpovídá za jeho realizaci v souladu s vypracovaným a schváleným plánem adaptačního vzdělávání, na jehož přípravě se také aktivně podílí;
- koordinuje průběh adaptačního vzdělávání s jednotlivci a organizačními složkami školy;
- vede evidenci, pořizuje záznamy z adaptačního vzdělávání a průběžně monitoruje jeho průběh;
- poskytuje zpětnou vazbu;
- organizuje začínajícímu učitelovi pedagogické pozorování vlastní edukační činnosti na otevřených, komentovaných hodinách a realizuje pedagogické pozorování na vyučovacích hodinách začínajícího učitele;
- vede rozbor otevřených hodin a zprostředkovává začínajícímu učitelovi zkušenosti a nabízí řešení konkrétních pedagogických situací;
- metodicky vede začínajícího učitele – pomáhá mu při sebevzdělávání;
- zprostředkovává součinnost s kolegy pro potřeby pedagogického pozorování a týmové práce;
- zabezpečuje spolupráci s institucemi dalšího vzdělávání učitelů s cílem zabezpečit pro začínajícího učitele informace, workshopy, semináře;
- je členem tříčlenné zkušební komise při ukončování adaptačního vzdělávání a vypracovává závěrečnou zprávu o úrovni osvojených profesních kompetencí samostatného učitele.

V současné době se v souvislosti s uváděním začínajících učitelů skloňuje výraz mentoring. Blíže se mu věnují např. Pišová, Duschinská a kol. (2011) nebo Lazarová (2010). Dále se tohoto tématu dotýkají Kratochvílová, Horká a Chaloupková (2015). Ty ve své publikaci *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy* prezentují projekt realizovaný

v roce 2014 na Masarykově univerzitě (Rozvojem osobnostních a profesních kompetencí učitelů MŠ a ZŠ k vyšší kvalitě vzdělávání) zaměřený na zvyšování kompetencí pedagogických pracovníků a zkvalitňování počátečního vzdělávání. ČŠI (2020) uvádí v Národní zprávě na základě mezinárodního šetření TALIS 2018 výsledky týkající se mentoringu v České republice. Téměř dvě třetiny ředitelů (59 %, n = 218) uvedlo, že učitelé nemají přístup k programu mentorování (průměr zemí EU – 35 %). Pro všechny nové učitele je tento program dle 16 % ředitelů, 5 % jej nabízí pouze začínajícím učitelům a 19 % ředitelů jej nabízí všem učitelům bez ohledu na délku praxe. I z těchto výsledků je patrné, že se mentoring (oproti uvádění) váže nejen k učitelům začínajícím, ale jde i o kolegiální podporu, učení, vedení ostatních učitelů. Velmi výstižná je definice Kohoutka (in Pišová, Duschinská a kol., 2011, s. 42), který jej definuje takto: „(pozitivní) mentorování, kdy kompetentní a zkušená osoba poskytuje profesní i studijní a osobnostní podporu a oporu, poradenství, vedení, patronát, předávání vědomostí, znalostí, dovedností a zkušeností osobě služebně mladší s cílem usnadnit jí komplexní osobnostní, edukativní a profesní rozvoj“. A jaké by měly být osobnostní atributy dobrých mentorů (podle Clutterbuck, 2004, in Pišová, Duschinská a kol., 2011): přátelský, empatický, otevřený, důvěryhodný, povzbuzující, pozitivní, sebevědomý, spolehlivý, prozíravý aj. Dále musí mít dovednosti sociální, musí umět pozorovat, poskytovat zpětnou vazbu atd. Zkušenost s mentoringem uvádí např. Lisner (2017) na základě mezinárodního projektu EFFeCT (European Methodological Framework for Facilitating Collaborative Learning for Teachers), jehož cílem bylo vytvořit metodologii pro tzv. kolaborativní učení. V roce 2016/17 byl v NIDV realizován vzdělávací program pro učitele spočívající ve dvou paralelních seminářích – jeden pro začínající učitele (mentees), druhý pro jejich uvádějící kolegy (mentory). Do tohoto programu se zapojilo 12 škol (16 mentorů a 16 mentees). Cílem bylo nastavit jasné a rychlé fungování vztahu mentor – mentee. Témata seminářů byla většinou jednotná, záměrem bylo jasné a rychlé fungování vztahu mentor – mentee. Pracovalo se zde s tzv. balančním kruhem (známý také jako balanční kolo, kolo života), který je metodou využívanou v koučování (více informací <http://www.konference.nidv.cz/>).

Ze všech materiálů, na které bylo v tomto textu odkázáno, je evidentní, že pomoc začínajícímu učitelovi na začátku jeho profesní dráhy je nezpochybnitelná a důležitá. Dále lze konstatovat také to, že i když není uvádění nových učitelů v praxi legislativně ukotvené, jakýkoli systém a konkrétní formu podpory většina začínajících učitelů očekává. Odkládáním zřetelných kroků v této oblasti se ale bohužel jen ohrožuje pozice mladých pedagogů po nástupu do praxe a snižuje se motivace absolventů fakult připravujících učitele k výkonu tohoto povolání.

## 2.3 Použité zdroje:

- ALAN, J. Etapy života očima sociologa. Praha: Panorama, 1989. ISBN 80-7038-044-6
- ANDRYS, O. Podpora začínajících učitelů z pohledu České školní inspekce [online prezentace]. 2017 [cit. 2018-09-01]. Dostupné z: <http://www.konference.nidv.cz/>
- CSANDOVÁ, E. Komparácia systémov uvádzania začínajúceho učiteľa do praxe v preprimárnom a primárnom prostredí. In KOHNOVÁ, J. a kol. Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2012, s. 189–197. ISBN 978-80-7290625-3
- ČŠI. Mezinárodní šetření TALIS 2018: Zkušenosti, názory a postoje učitelů a ředitelů škol. Národní zpráva. Praha: ČŠI, 2020. ISBN 978-80-88087-41-0
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020. [online]. [cit. 2018-09-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3>
- Evropská komise / EACEA / Eurydice. Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie, 2015
- GADUŠOVÁ, Z. a kol. Formovanie kompetencií uvádzajúceho učiteľa. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, 2014. ISBN 978-80-558-0643-3
- GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6
- GAVORA, P. 2001. Výskum životného príbehu: učiteľka Adamová. Pedagogika. 2001, 51(3), s. 352–368. ISSN 0031-3815
- HANUŠOVÁ, S. a kol. Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8889-4
- CHUDÝ, Š. a P. NEUMEISTER. Začínající učitel a zvládání disciplíny v kontexte 2. stupna základnej školy. Brno: Paido, 2014. ISBN 978-80-7315-250-5
- JANÍK, T. a kol. Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. Pedagogika. 2017, 67(1), s. 4–26. ISSN 0031-3815
- JUHAŇÁK, L., M. ŠMAHELOVÁ, K. ZÁLESKÁ a K. Trnková. Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů. Praha: NIDV, 2018
- JUKLOVÁ, K. Začínající učitel z pohledu profesního vývoje. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-266-9
- KALHOUS, Z. a F. HORÁK. K aktuálním problémům začínajících učitelů. Pedagogika. 1996, 46(3), s. 245–255. ISSN 3330-3815
- KEARNEY, S. Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. In: Cogent Education [online]. 2014, [cit. 2018-09-04]. Dostupné z: <https://www.cogentia.com/article/10.1080/2331186X.2014.967477>
- KRATOCHVÍLOVÁ, J., H. HORKÁ a L. CHALOUPKOVÁ. Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7895-6
- LAMPERTOVÁ, A. Adaptačný program pre začínajúceho učiteľa – pomoc alebo povinnosť? In: KOHNOVÁ, J. a kol. Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2012, s. 179–187. ISBN 978-80-7290-625-3
- LAZAROVÁ, B. Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. Pedagogika. 2010, 60(3-4), s. 59–69. ISSN 0031-3815
- LISNER, L. Mentoring jako forma profesní podpory začínajícího učitele (zkušenosti z projektu EFFEct) [online prezentace]. 2017 [cit. 2018-09-01]. Dostupné z: <http://www.konference.nidv.cz/>
- LOMNICKÝ, I. a kol. Teoretická východiská a súvislosti hodnotenia kompetencií učiteľa. Praha: Verbum Praha, 2017. ISBN 978-80-87800-40-9
- LUKAS, J. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). Pedagogika [online]. 2007, 57(4), s. 364–379 [cit. 2018-07-15]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1260&lang=cs>
- LUKAS, J. Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (2. část). Pedagogika [online]. 2008, 58(1), s. 36–49. [cit. 2018-07-15]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1174&lang=cs>
- MAGOVÁ, L. a kol. Hodnotenie kompetencií učiteľov v európskom a slovenskom kontexte. Praha: Verbum Praha, 2016. ISBN 978-80-87800-28-7
- MAREŠ, J. a kol. Učitelé a jejich problémy. Pedagogika. 1991, 41(3), s. 257–268. ISSN 0031-3815
- OECD. TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, Paris: TALIS, OECD Publishing, 2019. Dostupné z <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- PÍŠOVÁ, M. a S. HANUŠOVÁ. Začínající učitelé a drop-out. Pedagogika. 2016, 66(4), s. 386–407. ISSN 0031-3815
- PÍŠOVÁ, M. Novice teacher. Pardubice: Univerzita Pardubice, 1999. ISBN 80-7194-205-7
- PÍŠOVÁ, M., K. DUSCHINSKÁ a kol. Mentoring v učitelství. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-518-8
- PODLAHOVÁ, L. První kroky učitele. Praha: Triton, 2004. ISBN 80-7254-474-8
- PROCHÁZKA, M., M. VÍTEČKOVÁ a M. NAJMONOVÁ. Analysis of educational situations as a way of formation novice teachers' competences. INTED2018: Conference Proceedings. Valencia: IATED Academy, 2018, s. 4384–4391. ISBN 978-84-697-9480-7. Dostupné též v online verzi: doi 10.21125/inted.2018.0851

- PROKEŠOVÁ, L. Učitel základní školy a jeho problémy při nástupu do praxe. In: KOHNOVÁ, Jana. Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí: Sborník referátů z mezinárodní konference. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2000. s. 205–209. ISBN 80-7290-036-6
- PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. 3., přepr. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X
- PRŮCHA, J. (ed.). Pedagogická encyklopedie. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Pra-ha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6
- SMITH, M. T. a R. M. INGERSOLL. What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover? *American Educational Research Journal* [online]. 2004, 41(3), 681–714 [cit. 2018-07-15]. Dostupné z: [https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=gse\\_pubs](https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1135&context=gse_pubs)
- SPILKOVÁ, V. Východiska vzdělávání učitelů primárních škol. *Pedagogika*. 1996, 46(2), 135–146. ISSN 0031-3815
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. [online]. [cit. 2018-09-01]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vz-delavaci-politiky-2020>
- SZIMETHOVÁ, M. a A. WIEGEROVÁ. Postavenie začínajúceho učiteľa v legislatívnom rámci vybraných Európskych krajín. In KOHNOVÁ, J. (ed.), *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2012. s. 165–172. ISBN 978-80-7290-625-3
- ŠIMONÍK, O. Začínající učitel. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1994. ISBN 80-210-0944-6
- ŠIMONÍK, O. Několik poznámek k problematice praktické přípravy v pregraduálním učitelství. In: JANÍK, T. (ed.). *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele*. Brno: PdF MU, 2002. s. 92–95. ISBN 80-86633-01-2
- ŠVAŘÍČEK, R. Zkoumání konstrukce identity učitele. In Švaříček, R., K. ŠEĎOVÁ a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. s. 335–355. ISBN 978-80-262-0644-6
- ŠVAŘÍČEK, R. Zlomové události při vytváření profesní identity učitele. *PEDAGOGIKA.SK*, 2011, 2(4), s. 247–274. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/272622288\\_Zlomove\\_udalosti\\_pri\\_vytvareni\\_profesni\\_identity\\_ucitele](https://www.researchgate.net/publication/272622288_Zlomove_udalosti_pri_vytvareni_profesni_identity_ucitele) [cit. 10-09-2018]
- ŠVAŘÍČEK, R. a K. ŠEĎOVÁ. Využití videa při podpoře profesního rozvoje učitelů. In: ŠEĎOVÁ, K. a kol. *Jak se učitelé učí: Cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita, 2016, s. 65–85. ISBN 978-80-210-8462-9
- ŠVEC, V. Pedagogika mezi teorií a praxí. In PROKOP, J. a M. RYBIČKOVÁ (ed.). *Proměny pedagogiky. Sborník příspěvků z 13. konference ČPdS*. Praha: UK PedF, 2005, s. 75–85. ISBN 80-7290-226-1
- TMEJ, K. Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe. Praha: SPN, 1980. ISBN 14-586-80
- TOMKOVÁ, A. Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2018. ISBN 978-80-7290-982-7
- TRNKOVÁ, K. a S. SÝKORA. Srovnávací analýza systémů uvádění začínajících učitelů. Brno: NIDV, 2017 (nepublikováno)
- URBÁNEK, P. Vybrané problémy učitelství profesně, aktuální analýza. Liberec: Technická Univerzita v Liberci – Fakulta pedagogická, 2005, ISBN 80-7083-942-2
- VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4
- VÍTEČKOVÁ, M. Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe. Brno: Paido, 2018. ISBN 978-80-7315-269-7
- VÍTEČKOVÁ, M., Z. GADUŠOVÁ a M. GARABIKOVÁ PÁRTLHOVÁ. Novices' and trainee teachers' perspectives on the application of knowledge in practice. In: HOUŠKA, M., I. KREJČÍ a M. FLÉGL. *Efficiency and Responsibility in Education 2014: 11th international conference: proceedings* [CD-ROM]. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, 2014, s. 869–877. ISBN 978-80-213-2468-8
- VÍTEČKOVÁ, M., M. PROCHÁZKA, Z. GADUŠOVÁ a E. STRANOVSKÁ. Identifying novice teacher needs – the basis for novices' targeted support. *ICERI2016 Proceedings*. Valencia: IATED Academy, 2016, s. 731–738. ISBN 978-84-617-5895-1. Dostupné též v online verzi: doi 10.21125/iceri.2016.0772
- VÍTEČKOVÁ, M. a Z. GADUŠOVÁ. Teacher Professional Induction in the Czech Republic and Slovakia. *American Journal of Educational Research*. 2014, 2(12), s. 1131–1137. ISSN 2327-6150. Dostupné též v online verzi: doi 10.12691/education-2-12-1
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 42/1996 Z.z., o ďalšom vzdelávaní pedagogických pracovníkov
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 445/2009 Z. z., o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov
- Vyhláška Ministerstva školství České socialistické republiky č. 79/1977 Sb., o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků
- Vyhláška Ministerstva školství Slovenské socialistické republiky č. 80/1977 Sb., o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků
- WERNEROVÁ, J. Hodnocení profesní přípravy studentů učitelství a jejich postoje k profesi. *E-PEDAGOGIKUM*. 2013, (1)3, s. 24–37. ISSN 1213-7758
- Zákon č. 317/2009 Z. z., o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch

## 2.4 Slovník pojmů

### **Adaptační období:**

Období dvou let, ve kterém dochází k adaptaci učitele na podmínky praxe ve škole, propojování teoretických poznatků s vlastní učitelskou praxí a začleňování učitele do práce konkrétní školy. V průběhu adaptačního období je začínajícímu učiteli poskytována podpora pro postupné dosahování a rozvoj kompetencí popsanych v kompetenčním profilu začínajícího učitele. Zásadní úlohu v podpoře začínajícího učitele v adaptačním období má vedení školy a uvádějící učitel.

### **Evaluace:**

„Evaluace je činnost sestávající ze tří fází: (a) Sběr informací umožňujících konstatovat, jak určitý systém funguje. (b) Identifikace toho, které elementy systému nefungují podle stanovených standardů. (c) Realizace snahy o zlepšení situace.“ (Průcha, 2009, str. 748)

Evaluace je chápána jako systematický proces zaměřený nejen na poskytování zpětné vazby, ale také na využití výsledků evaluace k dalšímu rozhodování a rozvoji. Evaluace je proces strukturovaný, v jeho průběhu mohou být využívány výzkumné metody.

### **Indikátor:**

Ukazatel, který konkretizuje obsah kompetence, resp. dovednosti použité v praxi.

### **Kompetence:**

Obecná způsobilost založená na vědomostech, dovednostech, zkušenostech, hodnotách a schopnostech, kterou si subjekt vytváří v důsledku svého vzdělávání.

### **Kompetenční profil:**

Soubor kompetencí, které jsou podmínkou pro úspěšný výkon dané profesní oblasti. Kompetenční profil neobsahuje konečný výčet kompetencí a indikátorů. Kompetence a indikátory je vhodné doplnit, upravit dle aktuálních podmínek, zaměření a preferencí každé školy.

### **Mentor:**

Mentor je zkušenějším spolupracovníkem, který je dostatečně kompetentní, aby mohl pomáhat a radit svým méně zkušeným kolegům. Mentor pomáhá svému mentorovanému na cestě k sebepoznání, k odhalení potenciálu a nevyužitých schopností.

### **Mentoring:**

je způsob vedení zaměstnanců, jedná se původně o termín z oblasti managementu. Základní funkcí mentoringu je profesní a sociální rozvoj zaměstnance v organizaci. Pro mentoring neexistuje jediná definice – záleží na tom, PROČ, KDE a KÝM je používána. Společným jádrem každého pojetí významu mentoringu je dobrovolná podpora jedné osoby (mentee) druhou (mentor). Mezi hlavní principy patří podpora iniciativy, provádění, nasměrování k osobnímu rozvoji, zvyšování efektivity.

### **Plán adaptace:**

Soubor kroků, činností nebo úkolů potřebných pro začlenění začínajícího učitele do praxe dané školy. Tvoří se zpravidla na období jednoho školního roku za účelem podpory začínajícího učitele a postupného rozvoje jeho profesních kompetencí. Plán adaptace vytváří obvykle vedení školy v součinnosti s uvádějícím učitelem a je vhodné ho v případě potřeb revidovat a přizpůsobovat aktuálním podmínkám školy.

### **Plán profesního rozvoje:**

Soubor rozvojových cílů a kroků k jejich dosažení, které si učitel stanovuje za podpory vedení školy, resp. uvádějícího učitele na základě sebereflexe, v souladu s potřebami pedagogického rozvoje školy. Oporou jsou kompetence uvedené v kompetenčních profilech začínajícího učitele, uvádějícího učitele a vedení školy.

### **Profesní rozvoj:**

Profesní rozvoj učitelů je jednou ze základních podmínek udržení kvality školního vzdělávání a jeho rozvoje. Za profesní rozvoj, tedy i profesní rozvoj učitelů je považována jakákoli činnost, kterou se rozvíjejí individuální vědomosti, schopnosti, dovednosti

a další charakteristiky profese (OECD, 1997). Profesní rozvoj učitelů má tři základní složky – je to nejen institucionální další vzdělávání učitelů, ale i sebevzdělávání a také jsou to – a to velmi významně – znalosti, zkušenosti a dovednosti získané profesní praxí učitele. Tyto tři součásti profesního rozvoje se navzájem doplňují a pro profesní rozvoj jednotlivce (a kvality školy) jsou všechny tři nezastupitelně významné. Tradiční pojetí profesního vzdělávání je v současnosti doplňováno o nové formy, jako jsou sdílený odborný diskurs na pracovišti, mentoring či řízené samostudium, které čerpají z reflexe profesních zkušeností.

**Reflexe:**

Reflexe (z lat. Reflexio – obrácení zpět, odraz) je proces zpracování údajů s přihlédnutím k tomu, co už se událo. Cílem reflexe v pedagogice je zkvalitnit výuku. Jedná se o řízený proces sloužící k hodnocení různých situací a výstupů, který využívá zpětno-vazebních informací a jehož cílem je hledání širších souvislostí a významů.

**Sebereflexe:**

Sebereflexi chápeme jako dovednost kritického pohledu na sebe sama a svou práci s cílem určitého posunu.

**Uvádějící učitel:**

Uvádějící učitel je zkušený pedagog, který podporuje profesní rozvoj začínajícího učitele. Průběžně s ním vyhodnocuje jeho pedagogickou činnost, seznamuje jej s podmínkami provozu školy a s pedagogickou dokumentací.

**Vedení školy:**

Ředitel, zástupce ředitele, případně jiná osoba pověřená vedením adaptačního procesu.

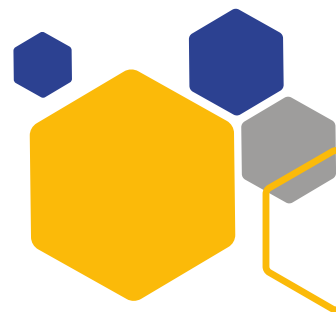
**Začínající učitel:**

Začínající učitel je učitel, jehož odborná praxe (přímá vyučovací činnost) je kratší než dva roky. Začínající učitel vykonává výchovnou a vzdělávací činnost pod metodickým vedením uvádějícího učitele a s jeho podporou.

## 2.5 Seznam zkratek

AO – adaptační období  
AP – asistent pedagoga  
BOZP – bezpečnost a ochrana zdraví při práci  
DVPP – další vzdělávání pedagogických pracovníků  
EFFeCT – European Methodological Framework for Facilitating Collaborative Learning for Teachers  
EVVO – environmentální vzdělávání, výchova a osvěta  
FKSP – fond kulturních a sociálních potřeb  
G – gymnázium  
INNOTE – Induction for Novice Teachers  
ICT – informační a komunikační technologie  
IT – informační technologie  
IVP – individuální vzdělávací plán  
MIDI – Musical Instrument Digital Interface  
MŠ – mateřská škola  
MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy  
NEMES – nezávislá mezioborová skupina odborníků  
NIDV – Národní institut pro další vzdělávání  
NPI ČR - Národní pedagogický institut České republiky  
OSV – osobnostní a sociální výchova  
PC – počítače  
PLPP – plán pedagogické podpory  
PPP – pedagogicko-psychologická poradna  
PR – public relations, vztahy s veřejností  
RVP – rámcový vzdělávací program  
RVP PV – rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání  
RVP ZUV – rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání  
ŘŠ – ředitel školy  
SŠ – střední škola  
SVP – speciální vzdělávací potřeby  
SPC – speciálně pedagogické centrum  
SYPO – Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů  
ŠD – školní družina  
ŠJ – školní jídelna  
ŠVP – školní vzdělávací program  
ŠVP PV – školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání  
TALIS – Teaching and Learning International Survey  
TVP – třídní vzdělávací program  
UMPRUM – Vysoká škola uměleckoprůmyslová v Praze  
UU – uvádějící učitel  
VEGA – Vědecká grantová agentura Ministerstva školství, vědy, výzkumu, sportu Slovenské republiky a Slovenské akademie věd  
VŠ – vysoká škola  
ZŘ – zástupce ředitele  
ZŠ – základní škola  
ZU – začínající učitel  
ZUŠ – základní umělecká škola





## Model systému podpory začínajících učitelů

Kód WBS: 8.1.1



Licenční podmínky navštivte na adrese:

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.cs>.

Zpracovali: Milan Adamec, Jana Hrkalová, Jitka Kmentová, Jitka Kopáčová, Gisela Kostecká Jana Kovářová, Alena Krejčová, Romana Lisnerová, Filip Magram, Václav Nádvorník, Libor Skala, Věra Šimečková, Monika Šimonová, Martin Ševčík, Iva Škaloudová, Jiří Taufer, Miluše Vítečková

Pro zpracování textu byl využit dokument „Model systému profesní podpory pro metodický kabinet Předškolní a prvostupňové vzdělávání“ autorů:

Prof. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M. Ed., prof. PhDr. Ing. Lenka Hajerová Müllerová, Ph.D., MPH, doc. RNDr. Darina Jirotková, Ph.D., doc. RNDr. Pavel Mentlík, Ph.D., doc. PhDr. Michaela Pišová, M.A., Ph.D., PhDr. Lucie Rohlíková, Ph.D., prof. RNDr. Naďa Vondrová, PhD.

Schválila: Monika Brodská

## Národní pedagogický institut České republiky

Senovážné nám. 872/25, 110 00 Praha 1

Tel./fax: +420 222 122 112

<http://www.projektsypo.cz>

Praha, duben 2023



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

**MŠMT**  
vl.  
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY