

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Uvádějící učitel na střední odborné škole jako nástroj adaptace
začínajícího učitele

Bc. Jiří Jurda

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a uvedl v ní všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne

.....

Bc. Jiří Jurda

Poděkování

Tímto bych rád poděkoval vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Mgr. Petře Potměšilové Ph.D. za odborné vedení a cenné rady při přípravě mé diplomové práce.

Rád bych také poděkoval vedoucím pracovníkům středních škol, kteří vyplnili dotazník, jenž se stal základem pro výzkumnou část této diplomové práce.

Důležité poděkování také patří kolegům a žákům ze Střední školy polytechnické Brno Jílová 36 g, kteří mě v době mého studia podporovali.

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na uvádějící učitele na střední odborné škole jako nástroje adaptace začínajícího učitele. V teoretické části se zabývá vymezením oblastí jako je učitelská profese v kontextu středního školství, začínající učitel a jeho adaptace na školní prostředí a vlastní proces uvádění začínajícího učitele. Cílem praktické části je prostřednictvím dotazníkového průzkumu realizovaném na vzorku středních školách se stavebním zaměřením, popsat proces uvádění začínajících učitelů do praxe. Vyhodnocený dotazník poskytuje bližší charakteristiky vzorku škol zapojených do průzkumu, zhodnocení podoby adaptačního procesu před a po přijetí novely zákona, který adaptační proces upravuje, popis forem podpory začínajícím a uvádějícím učitelům, specifika podpory začínajícím učitelům odborných předmětů a praktického vyučování, popis podpory profesního rozvoje pedagogů a závěrem i celkové zhodnocení vnímání tohoto procesu. Práci zakončuje shrnutí výsledků s následnou diskusí a závěr včetně doporučení.

Klíčová slova: Adaptace, začínající učitel, uvádějící učitel, střední škola

Abstract

The diploma thesis focuses on mentor teachers at secondary school as a tool for the adaptation of beginning teachers. The theoretical part of the thesis addresses defining areas such as the teaching profession in the context of secondary education, beginning teachers and their adaptation to the school environment and the actual process of introducing beginning teachers. The aim of the practical part is to describe the process of introducing beginning teachers into practice through a questionnaire survey conducted in a sample of secondary schools with a focus on construction. The evaluated questionnaire provides more detailed characterization of the sample of schools involved in the survey, an assessment of the form of the adaptation process before and after the adoption of an amendment to the law regulating the adaptation process, a description of forms of support for beginning and mentor teachers, the specifics of the support for beginning teachers of vocational subjects and practical training, a description of support for the professional development of educators, and finally an overall assessment of the perception of this process. The thesis is concluded with a summary of the results followed by discussion and conclusion including recommendations.

Keywords: Adaptation, beginning teacher, mentor teacher, secondary school

Obsah

Úvod	7
1 Učitelská profese a střední odborné školství	8
1.1 Charakteristika učitelského povolání a kompetence učitelů	8
1.2 Profesní dráha učitelů	10
1.3 Pedagogická činnost, hospitace, sebereflexe	11
1.4 Koncepce odborného středního školství	12
1.5 Učitel odborných předmětů na střední odborné škole	14
2 Začínající učitel a jeho adaptace	17
2.1 Sociální adaptace a pracovní adaptace	17
2.2 Začínající učitel a adaptační období	18
2.3 Faktory ovlivňující pracovní adaptaci	20
2.4 Řízení adaptace nových zaměstnanců na pracovišti	22
3 Mentoring, uvádějící učitel a uvádění začínajícího učitele	24
3.1 Mentoring v rozvoji profesních kompetencí učitele	24
3.2 Uvádějící učitel	26
3.3 Dovednosti a kompetence uvádějícího učitele	27
3.4 Oblasti uvádění začínajícího učitele	29
3.5 Metody práce uvádějícího učitele a formy uvádění	31
3.6 Vedení a realizace adaptačního plánu uvádějším učitelem	33
4 Metodologie výzkumné práce	36
4.1 Výběr školských zařízení a jejich charakteristika	36
4.2 Cíle výzkumné části a výzkumné otázky	38
4.3 Výzkumný nástroj a metoda sběru dat	38
5 Výsledky dotazníkového šetření	40
5.1 Popis zkoumaného vzorku škol	40
5.2 Vyhodnocení praxe před novelizací Zákona č. 563/2004	41

5.2.1	Organizační zajištění řízení adaptace začínajícího učitele	41
5.2.2	Formy podpory a hodnocení procesu uvádění ZU	43
5.2.3	Kritéria pro přiřazení uvádějících učitelů a formy jejich podpory	44
5.2.4	Závěrečné zhodnocení funkčnosti procesu adaptace ZU	46
5.3	Vyhodnocení procesu uvádění začínajících učitelů do praxe od ledna 2024	47
5.3.1	Deklarované změny v organizačním zajištění adaptačního procesu ZU.....	47
5.3.2	Aktuální formy podpory UU	48
5.3.3	Závěrečné aktuální zhodnocení funkčnosti procesu adaptace ZU.....	49
5.3.4	Hodnocení vazby dřívější existence vnitřní normy na aktuální hodnocení připravenosti na proces uvádění	50
5.4	Vyhodnocení specifík uvádění začínajících učitelů odborných předmětů a praktického vyučování.....	51
5.5	Vyhodnocení využívání forem podpory profesního rozvoje	53
5.6	Vyhodnocení postoje k novele Zákona č. 563/2004 Sb.....	54
	Shrnutí praktické části a diskuse	56
	Závěr.....	61
	Příloha č. 1: oslovení respondentů a dotazník	63
	Seznam literatury	69
	Seznam zkratk.....	74
	Seznam obrázků.....	75
	Seznam tabulek.....	76

Úvod

Téma uvádějící učitel na střední odborné škole jako nástroj adaptace začínajícího učitele jsem si vybral, protože je mi osobně velmi blízké. Před pěti lety jsem začínal jako učitel odborných předmětů bez jakýkoliv teoretických znalostí a praktických dovedností v oblasti pedagogicky či didaktiky. Začátky pro mě byly velmi obtížné. Sice jsem měl přiřazeného uvádějícího učitele, nicméně jsem cítil, že se často vůbec neorientuji v otázkách výchovně vzdělávacího procesu a chtít po kolegovi, aby mi pokaždé pomohl, se mi nechtělo. Nyní jsem získal potřebné teoretické znalosti. Stěžejní pro mě bylo studium na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci v oboru Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku. Dále jsem si osvojil i cenné zkušenosti a nabyl určité dovednosti, které dále uplatňuji při mé práci pedagoga. Současně od roku 2024 vstoupil v platnost zákon, který adaptační období začínajícího učitele definoval a dal povinnost přiřazovat jim uvádějící učitele. Zároveň Národní pedagogický institut v Praze vydal celou řadu metodických příruček a doporučení k podpoře zavedení procesu adaptace začínajících učitelů, do kterých jsem se se zájmem začel. Tyto skutečnosti posloužily jako motivace k výběru tématu mé práce.

Cílem diplomové práce je teoreticky vymezit problematiku adaptace začínajícího učitele na střední odborné škole a stanovit roli uvádějícího učitele v tomto procesu. V praktické části diplomové práce se pak věnuji praktickým stránkám uvádění začínajících učitelů do praxe na středních odborných školách se zaměřením na stavební obory.

Teoretická část se zpočátku zabývá učitelskou profesí v kontextu středního školství. Charakterizuje učitelské povolání, profesní dráhu učitelů, pedagogické činnosti a koncepci odborného středního školství se specifikem učitelství odborných předmětů. Dále se práce věnuje vymezení základních pojmů jako je začínající učitel, adaptační období, sociální a pracovní adaptace apod. V další části se práce věnuje mentoringu a uvádějícím učitelům a jejich kompetencím, popisuje oblasti a metody uvádění a vlastní realizaci adaptačního plánu.

Praktická část je složena z metodologie výzkumné práce, výběru vhodného nástroje a výběru vhodných respondentů. Další část se již věnuje popisu škol, které se dotazníkového průzkumu zúčastnily a popisu výsledků zkoumání. Následně jsou výsledky shrnuty a popsány možnosti zlepšení. V závěru práce je podán přehledný závěr s hlavními výsledky a doporučeními a shrnutím významu práce pro mě samotného. Věřím, že práce bude sloužit i k potřebám managementu středních odborných škol se stavebním zaměřením.

1 Učitelská profese a střední odborné školství

Jako úvodní kapitolu jsem zvolil charakteristiku učitelské profese a vymezení středního odborného školství, a to pro určitou unikátnost a specifické odlišnosti učitelství odborných předmětů na střední odborné škole.

Učitelské povolání není pro mnoho učitelů jen „práce jako každá jiná“, ale vnímá ji spíše jako poslání. Každý učitel přichází do školství s určitým očekáváním a dále se vyvíjí jeho profesní dráha. Na začátku může nastat „tvrdý kontakt s realitou“ a nezářídka může dojít k syndromu vyhoření. Pro pedagogickou činnost je zásadní kompetence k učení a uvědomění si, že pedagogická činnost se skládá z cyklického procesu, do kterého neodmyslitelně patří zpětná vazba a sebereflexe.

Střední odborné školství má mnohá specifika, která se promítají do celého konceptu středního odborného školství. Stěžejním specifikem je pak skutečnost, že učitelé odborných předmětů jsou *a priori* odborníci technicky vzdělaní na středních nebo vysokých školách a následně si doplňují pedagogické vzdělání, aby mohli učit odborné předměty, nebo vést praktické vyučování. Musí si osvojit kromě obecné didaktiky i didaktiku technických předmětů, resp. didaktiku praktického vyučování. K zapojení odborníků z praxe do učitelství odborných předmětů vzniklo v poslední době několik iniciativ, mezi které patří např. iniciativa *Začni učit!*

1.1 Charakteristika učitelského povolání a kompetence učitelů

Pedagogický slovník (Průcha et al., 2013, s. 328) uvádí, že **učitelské povolání** je „*sociální pracovní role spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a citění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky*“. Tento slovník mj. dále uvádí, že učitelské povolání se opírá o systematické pedagogické teorie, jejich osvojení je nutnou podmínkou pro zvládnutí profese. Holoušková (in Kantorová et al., 2008 a) uvádí, že pedagogická teorie je vždy abstraktního rázu a pedagogická praxe se naopak snaží vyhovět konkrétním podmínkám a potřebám.

V souvislosti s učitelským povoláním je velmi často zmiňována **kompetence učitelů**. Pedagogický slovník (Průcha et al., 2013, s. 130) uvádí, že „*kompetence učitele jsou souborem vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese*“ a dále tyto kompetence rozděluje na pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivující.

Lomnický (2017) rozděluje a blíže popisuje kompetence učitele v kontextu profesionality, odborného růstu a organizační způsobilosti; kompetence zaměřené na faktory učení se s dopadem na individualitu a rozvoj osobnosti žáka; kompetence zaměřené na předmětově-obsahovou a didakticko-metodickou oblast a dále popisuje nástroje hodnocení kompetencí učitelů. Mimo jiné uvádí, že jednou z kompetencí učitele je jeho vliv na vytváření klima školy a klima třídy. Přímou uvádí, že učitel musí mít na paměti, že už svým příchodem do třídy vytváří klima třídy a toto klima v zásadě ovlivňuje veškerou svojí činností včetně tónu hlasu a formy podání učiva. Z hlediska obsahu a didaktiky vyučovaného předmětu Lomnický uvádí psychodidaktické kompetence a oborově-předmětové kompetence. V rámci oborově-předmětových kompetencí by měl učitel disponovat systematickými poznatky vyučovaného oboru a schopnostmi tyto poznatky transformovat do obsahu vyučovaného předmětu. Mezi další kompetence učitele z této kategorie patří vytváření mezipředmětových vazeb, vyhledávání a zpracovávání informací v oblasti vyučovaných předmětů s využitím moderních informačních technologií a transformace metodologie poznávání v příslušných oborech do myšlení žáků v daných předmětech.

Janík (2005) chápe profesní kompetenci učitele jako komplexní potencialitu učitele k úspěšnému (efektivnímu) vykonávání učitelské profese. Úroveň kompetence pak lze hodnotit až na základě jejího projevu, tedy pedagogického jednání. **Strukturální pohled na profesní kompetenci učitele** schematicky znázorňuje Obrázek 1.



Obrázek 1 Strukturální pohled na profesní kompetenci učitele (Janík, 2005)

Janík (2005) se pokouší vymezit pojem **pedagogická znalost učitele** jako kombinaci vědomostí, dovedností, zkušeností a postojů. Přičemž vědomosti o výchově a vzdělávání jsou deklarativní znalostí typu „co“. Dovednosti jsou pak potenciality k jednání typu „jak“. Zkušenosti jsou agregátem, z něhož znalosti vyrůstají. A postoje pak fungují jako takový „filtr“, který odráží subjektivní vnímání učitele.

Z výše uvedeného lze vyvodit, jak zásadní jsou kompetence pro budou uplatnění v učitelské profesi. Vysoká škola by měla budoucímu učiteli poskytnout dostatečný soubor vědomostí z daného oboru, soubor didaktických pomůcek a psychologicko-sociálních nástrojů pro budoucí povolání. Nicméně bez jejich praktického vyzkoušení se stále jedná pouze o teoretické základy. Právě praxe a to jak v průběhu studia, tak i ta po příchodu do zaměstnání a vhodné vedení umožňuje kompetence postupně rozvíjet, zdokonalovat a vhodně využívat.

1.2 Profesní dráha učitelů

Holoušková (in Kantorová et al., 2008b) rozděluje profesní dráhu učitelů do 4 etap, jedná se o i) volbu učitelské profese, ii) profesní start (začínající učitel), iii) učitel expert (zkušený učitel) a iv) konzervativní (vyhasínající) učitel. Důležitou součástí volby učitelské profese je vlastní motivace pro výběr učitelského povolání. Motivace mohou být různé, může se jednat o vztah k dětem, vliv (vzor) učitelů, vliv přátel či rodiny, ale také vnímání této profese ve smyslu délky dovolené či určité vnímání krátké pracovní doby, ale i určitá prestiž povolání pedagoga. Profesním startem pak je nástup do zaměstnání. Jedná se o významnou událost a určitý milník z psychologického i sociologického hlediska. Po získání zkušeností nastává etapa stabilizace a z učitele se stává expert, kdy má již spoustu činností zautomatizovaných. Součástí této fáze je celoživotní vzdělávání. Po 25 letech praxe už nastává poslední etapa, která bývá spojena s určitým konzervativním postojem, někdy až s rezignací. Nicméně i v této fázi může docházet ke zvýšení pedagogické tvořivosti, která může být spojena s obdobím dosažení dospělosti vlastních dětí (často platí u žen). K udržování pružnosti pomáhá starším učitelům kontakt se začínajícími učiteli.

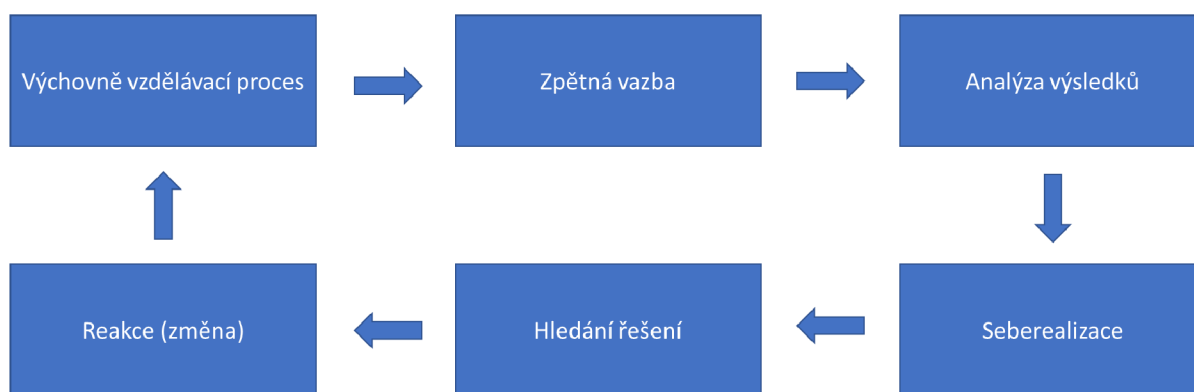
Juklová (2013) uvádí, že profesní dráha učitelů je úzce spojena s jejich osobními životy, a tak je každá profesní dráha jedinečná. Nicméně lze pozorovat obecně platné potřeby, které se vyskytují v určitých vývojových stádiích. Zmiňuje několik věkových kategorií vykazujících se podobnými znaky. Juklová se odkazuje na rozdělení profesní dráhy učitele na 5 fází dle Sikesové z roku 1985, jedná se o: 1. věk 21 – 28 let, 2. věk 28 – 33 let, 3. věk 30 – 40 let, 4.

věk 40 – 50/55 let a 5. věk 50/55 a více. Uvádí, že každá věková hranice má podobné vývojové rysy, typické kritické události či problémy. Právě ve věku pod 30 let lze pozorovat objevování možností dospělosti, tvorbu vizí a představ o budoucím uplatnění, nicméně zdůrazňuje nutnost realističnosti těchto představ. Toto období bývá spojeno s možnou změnou zaměstnavatele, nebo dokonce odchod z profese. Autorka dále dodává, že pro ty, kteří se rozhodli zůstat, je věk kolem třiceti let obdobím rozšiřování vlastní působnosti a profesního růstu. V tomto období jsou již učitelé schopni unést větší odpovědnost a mohou hledat dalších výzvy. V tomto věku již učitelé mají obvykle dostatek zkušeností, tělesnou i psychickou kondici. Současně však lze pozorovat rozdíly mezi pohlavími což souvisejících s plánováním rodiny, kdy hlavně muži mohou zvažovat, zda jsou schopni uživit rodinu, zůstanou-li nadále v této profesi.

Myslím, že je výhodou, když vedení školy umí vhodně nakombinovat učitele v různých fázích životního a profesního období. Tito učitelé se pak mohou vhodně doplňovat a vzájemně podporovat. Bývá obecným pravidlem, že pokud je starší člověk v mladém kolektivu, tak bude obohacován o různé novinky ať už technické, nebo didaktické, a naopak mladý člověk ve zkušeném kolektivu může čerpat ze zkušeností kolegů.

1.3 Pedagogická činnost, hospitace, sebereflexe

Dytrtová a Krhutová (2009) uvádějí, že **pedagogickou činností** je třeba chápat jako cyklický proces. Na začátku je plánování, které je uzpůsobeno analýze předešlého konání a hodnocení výsledků a zpětné vazby. Učitel by měl být flexibilní a hledat efektivnější prostředky pedagogické činnosti (viz Obrázek 2).



Obrázek 2 Pedagogická činnost učitele jako cyklický proces, jehož součástí je sebereflexe (Dytrtová a Krhutová, 2005)

Hospitace znamená návštěvu ve vyučovací hodině s cílem identifikovat stav a úroveň výchovné a vzdělávací činnosti. (Průcha, 2013)

Hospitace je nástroj pro aktivní zkoumání pedagogické činnosti, její organizaci, použitých vyučovacích metodách a výsledků. Hospitace je založena na pozorování, popisu a rozhovoru, jehož součástí je rozbor vyučovací jednotky. (Dytrtová a Krhutová, 2009)

Sebereflexe v obecném pojetí znamená vědomé sebehodnocení, jehož cílem je zhodnotit sebe sama a zhodnotit co a jak změnit. (Průcha, 2013)

Sebereflexe je využívána pro účely zkvalitňování pedagogické činnosti. Sebereflexi používá sám pedagog na základě vlastního pozorování (např. výstupů pedagogické činnosti) a zpětné vazby jak od žáků, tak od zkušených kolegů. Vhodnou součástí sebereflexe je vedení pedagogického deníku. (Dytrtová a Krhutová, 2009)

Dalo by se říci, že pedagogická činnost je stále se opakující děj, kdy učitel realizuje svoji činnost, na kterou by měla navazovat zpětná vazba vedoucí ke zdokonalování každého učitele. Známa pravda je, že se z chyb učíme. Nicméně, abychom se z nich mohli poučit, tak nám o nich někdo musí říci a musíme si je uvědomit a přijmout je. Jak pedagog pracuje s chybou u svých žáků, měl by se naučit s chybou pracovat i u sebe. Důležité jsou tak např. evaluace na konci školního roku, kdy žáci mohou vyjádřit, např. prostřednictvím anonymních dotazníků, spokojenost s daným učitelem a poskytnout tak zpětnou vazbu konkrétními učiteli i vedení školy. Důležité jsou i kontroly externích subjektů, např. Česká školní inspekce může poskytnout dobrou zpětnou vazbu, protože je k dané organizaci nezájată.

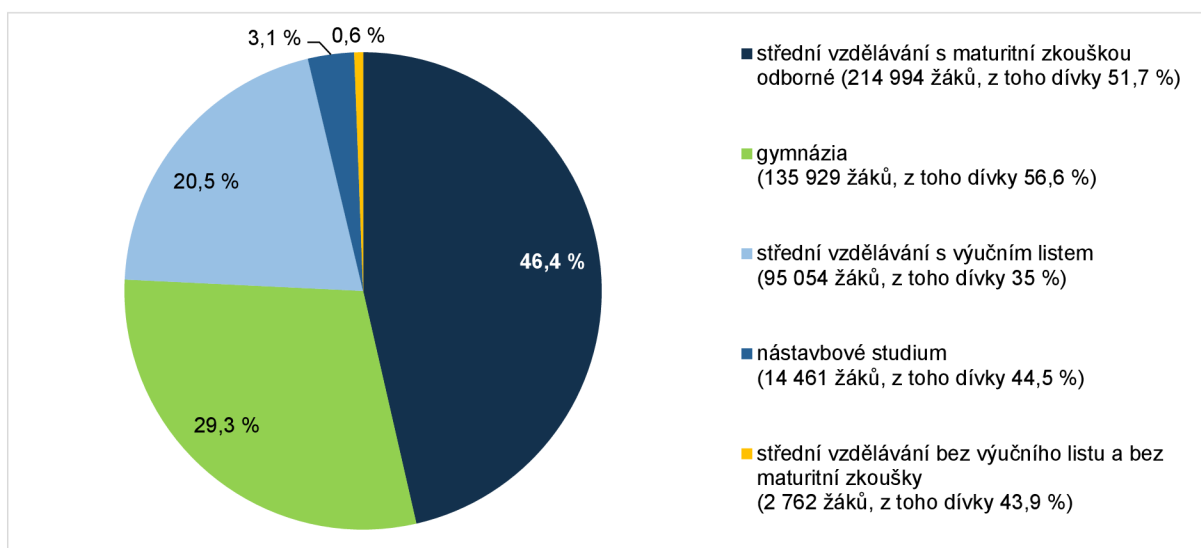
1.4 Koncepce odborného středního školství

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění definuje cíle středního vzdělávání tak, že střední vzdělávání „*rozvíjí vědomosti, dovednosti, schopnosti, postoje a hodnoty získané v základním vzdělávání důležité pro osobní rozvoj jedince (...) a dále vytváří předpoklady pro plnoprávní osobní a občanský život, samostatné získávání informací a celoživotní učení, pokračování v navazujícím vzdělávání a přípravu pro výkon povolání nebo pracovní činnosti*“. Tento zákon dále rozděluje stupně vzdělávání na střední vzdělání (1-2 roky studia), střední vzdělání s výučním listem (2-3 roky studia) a střední vzdělání s maturitní zkouškou (standardně 4 roky studia, nebo 2 let nástavbového studia). Soustavu oborů vzdělání poskytujících střední vzdělání definuje *Nářízení vlády č. 211/2010 Sb. o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném*

vzdělávání v platném znění. Obecná pravidla včetně realizace teoretického a praktického vyučování na středních školách definuje *Vyhláška č. 13/2005 Sb. o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři* v platném znění.

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ vydaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy v roce 2020 (dále jen „Strategie“) uvádí v jedné ze strategických linií podporu pedagogických pracovníků. Konkrétně zmiňuje mj. vytvoření kompetenčního profilu učitele, změnu konceptu systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a metodickou podporu a podporu začínajícího a uvádějícího učitele. V neposlední řadě Strategie uvádí posílení well-beingu učitelů vzhledem k tomu, že práce učitele patří mezi profese s vysokou mírou psychické zátěže.

Dle Českého statistického úřadu (ČSÚ) ve školním roce 2022/23 zajišťovalo středoškolské vzdělávání celkem 1 294 škol, které navštěvovalo celkem 463 200 žáků, v nichž vyučovalo celkem 50 528 učitelů (přepočtení plných úvazků činí 42 488,4). Na jeden plný úvazek učitele přitom připadalo v průměru 10,9 žáků a v jedné třídě bylo průměrně 22,7 žáků. Střední odborné vzdělávání s maturitní zkouškou tvoří téměř polovinu, gymnázia třetinu a střední vzdělávání s výučním listem tvoří přibližně pětinu (viz Obrázek 3).



Obrázek 3 Střední školy – podíly žáků v jednotlivých druzích vzdělávání (2022/23), Zdroj: ČSÚ podle údajů MŠMT

1.5 Učitel odborných předmětů na střední odborné škole

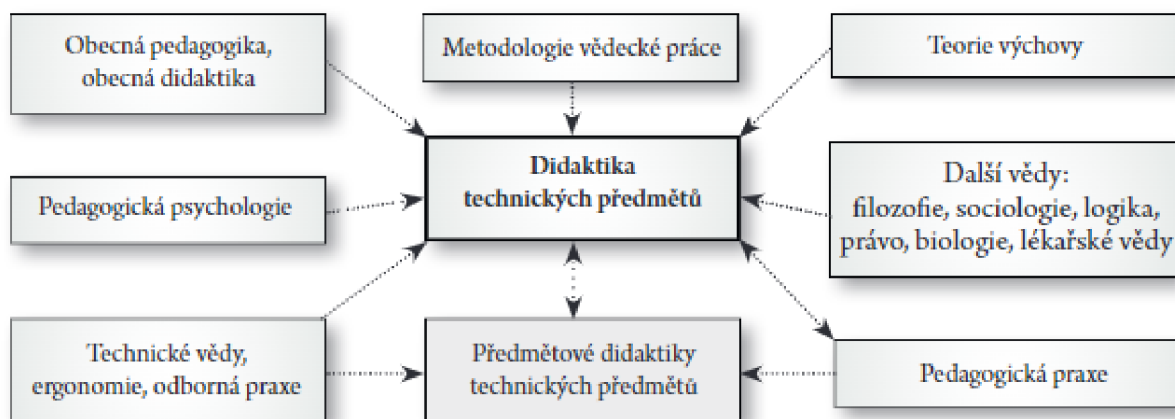
Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnicích v platném znění definuje získání odborné kvalifikace učitele střední školy vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu dle podmínek uvedených v § 9.

Učitelé odborných předmětů na střední škole měli v roce 2022 dle ČSÚ průměrnou hrubou měsíční mzdu 52 372 Kč, což činí 81 % k průměru mezd zaměstnanců s vysokoškolským (magisterským nebo doktorským) vzděláním celkem v ČR.

Pecina (2021) uvádí, že na středních odborných školách působí dvě silné skupiny učitelů. Jedná se o učitele všeobecně vzdělávacích předmětů a učitele odborných předmětů. Druhou skupinu učitelů dále rozděluje na učitele teoretických odborných předmětů a učitele praktického vyučování. Pro výuku odborných předmětů zdůrazňuje potřebu technického myšlení.

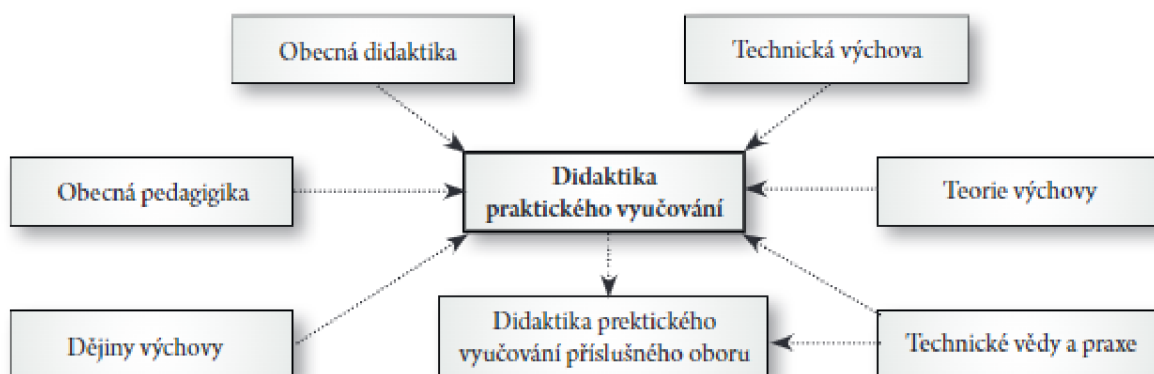
Učitelé odborných předmětů na středních školách mají často technické vzdělání a pedagogické vzdělávání si doplňují dodatečně. Dobrovská (2004) zmiňuje pojem **inženýrská pedagogika**. Uvádí, že inženýrská pedagogika je průnikem pedagogiky a technických disciplín a dochází tak k vzájemnému pronikání poznatků z pedagogiky, psychologie, techniky a dalších vědních oborů. Zmiňuje však také určité koncepční problémy, které spatřuje v tom, že učitelé-inženýři dávají důraz na techniku a pedagogiku vnímají, jako něco bezobsažného a neuchopitelného.

Pecina (2017) zařazuje technické vědy do věd aplikovaných a uvádí, že struktura a obsah technických vědních disciplín se tak mj. promítá do systému středoškolských technických oborů. Z historického hlediska se **didaktika technických předmětů** v průběhu času měnila, a to i vzhledem k potřebnosti rozvíjející se technické reality v našem světě, která se v poslední době poměrně dynamicky mění pod vlivem rozvoje současných technologií. Důležitou součástí je i technická výchova jako součást vzdělávání na základních školách, kde je rámec technického vzdělávání pevně ukotven v RVP. Didaktika technických předmětů je široce interdisciplinární a důležitá je vazba na technické vědy i pedagogickou a odbornou praxi. Komplexnost vazeb mezi didaktikou technických předmětů k dalším vědám ukazuje Obrázek 4.



Obrázek 4 Vztah didaktiky technických předmětů k dalším vědám (Pecina a Svoboda, 2014)

Didaktika praktického vyučování představuje vlastní kategorii v rámci výuky technických oborů na středních školách a spadá do oborových didaktik s úzkou vazbou na předmětové didaktiky technických předmětů. Vychází z obecných pedagogických disciplín při respektování specifík dané technické vědy a výrobní praxe. (Pecina, 2017) Návaznost didaktiky praktického vyučování na pedagogické a technické vědy a technickou výchovu ukazuje Obrázek 5.



Obrázek 5 Vazba didaktiky praktického vyučování na pedagogické disciplíny, technickou výchovu a technické vědy a praxi (Pecina, 2015)

Z mé vlastní zkušenosti vyplývá, že učitelství odborných předmětů na střední škole technického zaměření má svá výrazná specifika. Příkladem může být obor, který sám vyučuji.

Jedná se o technologické postupy a materiály různých stavebních profesí, jako jsou například obory malíř a lakýrník, podlahář nebo montér suchých staveb. Většina kolegů, kteří tyto odborné předměty učí, jsou stavební inženýři s doplněným tzv. pedagogickým minimem. Ve své praxi pozoruji i začínající učitele těchto odborných předmětů, kteří přicházejí z vysokých škol. Často na zmíněné učňovské obory přenášejí praxi z vysokých škol a aplikují na žáky poměrně vysoké požadavky. Postupně dochází k prozření a sladění se s potřebou budoucích absolventů oborů učňovského vzdělávání, a hlavně jejich využitelností pro praxi. Já osobně přistupuji k výuce těchto předmětů co nejvíce prakticky a učím formou příkladů, aby si žáci dokázali propojit teoretické učivo s konkrétní praktickou situací. Jsem přesvědčen o tom, že kvalita výuky odborných předmětů souvisí s angažovaností konkrétního učitele a s jeho ochotou se vzdělávat nejen ve svém oboru, ale právě i v pedagogických otázkách.

Adamec (2019) předkládá průzkum, jehož cílem bylo zjistit postoje, názory, zkušenosti, preference, motivační faktory, ale i bariéry týkající se dalšího vzdělávání učitelů středních odborných škol a gymnázií. Výsledky průzkumu ukazují, že: *„učitelé odborných předmětů mají obecně velmi pozitivní postoj k dalšímu vzdělávání a považují jej za součást svého profesního života ovlivňující kvalitu odvedené práce“*, nicméně *„skutečná ochota učitelů odborných předmětů obětovat volný čas a vlastní finanční prostředky na další vzdělávání je výrazně nižší než jejich obecný postoj.“* (Adamec, 2019, s. 182)

2 Začínající učitel a jeho adaptace

Začínající učitel je pojem, který se běžně používá a souvisí s adaptací učitele na jeho profesi. Nicméně doposud nebyl tento pojem zcela jasně vymezen a bylo možné na něj nahlížet různě. V obecné rovině je adaptace na sociální a pracovní prostředí známá ze všech pracovních vztahů a netýká se jen pracovníků přicházejících po ukončení studia do prvního zaměstnání, ale také nových pracovníků přicházejících z jiných provozů v rámci daného zaměstnavatele, nebo při změně práce. Pracovní adaptace tak má obecně platná pravidla. Nicméně školství je poměrně specifická oblast a existují specifické požadavky, které jsou kladeny na začínající učitele. Doposud mohly školy přistupovat k adaptaci začínajících učitelů různorodě a tento přístup tak odrážel i určitou kulturu organizace a školní klima, které pak společně mohou mít vliv na fluktuaci zaměstnanců. Péče o pracovní adaptaci zaměstnanců tak souvisí s celým komplexem péče o zaměstnance a řízením lidských zdrojů. Od roku 2024 je adaptační období učitele legislativně ukotveno na první 2 roky pedagogické praxe a jsou vydána metodická doporučení Národního pedagogického institutu. Je tedy zásadní, aby vedení škol přistoupilo k této agendě systematicky a nastavilo jednotné postupy k efektivnímu řízení procesu adaptace začínajícího učitele.

Začátek učitelské profese je současně spjat s určitým prozřením, kdy se absolvent školy, nebo odborník z praxe, setká s běžnou realitou. Tato realita může být odlišná od jeho představ, proto je důležité v tomto období začínajícímu učiteli podat nejen pomyslnou pomocnou ruku v běžných úkolech souvisejících s pedagogickou praxí, ale také lidský přístup a oporu.

2.1 Sociální adaptace a pracovní adaptace

Adaptací v obecném pojetí se rozumí přizpůsobení se podmínkám. V psychologickém smyslu se označuje přizpůsobení v pasivních pochodech *akomodace* a v aktivních pochodech *asimilace*. Z psychologicko-sociologického hlediska pak adaptace zahrnuje přizpůsobení se chování, myšlení, emocím, vnímání, normám a postojům. Při nedostatečné adaptaci mluvíme o *maladaptaci*, která vede k napětí a konfliktům. (Průcha et al., 2014)

Socializace je celoživotní proces osvojení si lidských forem chování a jednání, jazyka, poznatků, hodnot, kultury a jeho výsledkem je začleňování do společnosti. Socializace probíhá hlavně sociálním učením, komunikací a interakcí. **Sociální adaptace** je pak přizpůsobení se jedince sociálnímu prostředí. (Průcha et al., 2013) Adaptace na nové sociální prostředí probíhá rychleji, najdou-li si noví zaměstnanci správný vztah k práci v organizaci. Tato skutečnost

souvisí i se sociálními aspekty práce, tedy vztahy se spolupracovníky. (Armstrong, 2007) Adaptace na sociální podmínky práce souvisí s faktem, že se uskutečňuje v sociálním prostředí, které je tvořeno pracovní skupinou mající určité zvyklosti, tradice, hodnoty apod. V rámci sociální adaptace tak probíhá seznamování se nového zaměstnance s těmi faktory, které mohou vést k přijetí či jejich odmítnutí. (Pauknerová, 2006)

Pracovní adaptace je odborné zapracování a sociální začlenění přijatého zaměstnance. Až je zaměstnanec připraven vykonávat požadovanou práci je adaptovaný. Cesta k adaptovanému zaměstnanci však začíná už od analýzy pracovního místa, která zahrnuje popis a specifikaci pracovního místa a pokračuje procesem získávání zaměstnanců. Výběr vhodných uchazečů o zaměstnání je velmi důležitý. Zahrnuje předběžný výběr vhodných uchazečů na základě životopisů a následuje pohovor, který slouží k ověření a doplnění údajů o způsobilosti uchazečů o zaměstnání s možností zjistit jejich chování a motivaci, ale také je informovat o podmínkách práce. Někdy je možné přistoupit i k testům osobnosti, nebo dalším psychologickým testům. Přijatý zaměstnanec poté obdrží pracovní smlouvu, jejíž součástí je uveden druh práce doplněný o pracovní náplň. Nový zaměstnanec by poté měl projít **procesem adaptace**. (Šikýř, 2012)

2.2 Začínající učitel a adaptační období

Pedagogický slovník definuje začínajícího učitele jako učitele, který má sice příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, nicméně mu chybí pedagogická zkušenost. Tento učitel je tak na začátku své pedagogické profesní dráhy. Časové zasazení začínajícího učitele je dle definice těžké ukotvit a jak uvádí slovník, je toto období individuální na základě typu školy, aprobace či samotném učiteli, nicméně za začínajícího učitele je obvykle považován učitel v prvních pěti letech pedagogické praxe. (Průcha et. al, 2013)

Vítečková (2018) uvádí v historickém exkurzu, že pojmy začínající učitel a adaptační období bylo systémově řešeno Vyhláškami č. 79/1977 a 80/1977 Sb. s účinností od 1. 1. 1978. Tyto vyhlášky popisovaly uvádění začínajících učitelů do praxe, nicméně vyhlášky byly k začátku září 1985 zrušeny. Od té doby v ČR proběhlo několik iniciativ k zavedení definice uvádějícího učitele a adaptačního období, např. v rámci národního projektu *Kariérní růst*, který byl realizován od roku 2012, nebo v rámci projektu *SYPO*, který byl realizován od roku 2018.

Pojem **začínající učitel** nově zavádí novela *Zákona 563/2004 o pedagogických pracovnících*, která s účinností od 1. 1. 2024 specifikuje v § 24a **adaptační období učitele** tak, že škola „podporuje začínajícího učitele po dobu jeho adaptačního období, a to zejména tím,

že určí uvádějícího učitele. *Adaptační období učitele je období od vzniku prvního pracovního poměru učitele do skončení 2 let trvání pracovního poměru učitele (...)*“ ke škole.

Metodický dokument *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu začínajícího učitele* (NPI, 2022 a) dále upřesňuje, že adaptační období je rozděleno na tři části: i) přípravnou, ii) realizační a iii) reflektivní. Adaptační období tedy začíná přípravou před nástupem do školy, které je zaměřeno hlavně na vnitřní motivaci začínajícího učitele. Toto období pokračuje přípravou v rámci přípravného týdne, po nástupu do školy. V rámci přípravného týdne by měla proběhnout schůzka s uvádějícím učitelem a měl by být stanoven **individuální adaptační plán**. Po zahájení školního roku následuje realizace, v rámci které probíhá přímá i nepřímá pedagogická činnost. V této fázi je doporučeno vést **reflektivní deník** a tam uvádět úspěchy i neúspěchy. Také probíhá úzká spolupráce s uvádějícím učitelem, kterou je vhodné promítnout do **profesního portfolia**. Průběžné reflexe by měly probíhat každého půl roku a závěrečná reflexe zpravidla probíhá na konci druhého školního roku. Kromě hodnocení vlastního pokroku v rámci plánování výuky, přípravy hodin, celkový management třídy a plnění stanovených cílů je vhodné zhodnotit i celkovou spolupráci s uvádějícím učitelem.

Janík (2017) nazývá první etapu vstupu do pedagogické profese, kromě pojmu adaptační období, také pojmem **indukce**. Dále uvádí, že začínající učitelé mají společné charakteristiky. V rámci pedagogicko-didaktické perspektivy shrnuje tři dílčí fáze. Iniciální je zaměření se na okamžité „přežití“, které souvisí s užitím jednoduchých technik zaměřených na obsah. Dalšími fázemi jsou pak zaměření se na celý proces vyučování, které zvládne až pokročilý začátečník a zaměření se na žáka a jeho potřeby. Tento proces zvládne až kompetentní učitel. Z perspektivy socio-pedagogické pak první etapu označuje za postupné „vcházení“ do profese.

Podlahová (2004) uvádí, že specifíkem pro začínající učitele je fakt, že od samého začátku musí ovládat všechny stránky učitelské profese. K tomu uvádí příklad, že začínající učitel nemůže na začátku konat jen jednu činnost, např. kontrolovat domácí úkoly, a až poté přistoupit k dalším činnostem, jako je např. výklad nové látky. Od prvního dne jsou tak kladeny na začínajícího učitele stejné požadavky jako na ostatní učitele včetně řešení kázeňských problémů a péči o bezpečnost žáků. Doplnuje, že v rámci přípravy učitele nelze natrénovat situace, které se ve škole vyskytují, kterými mohou být problémové situace či různé zvládnuté otázky žáků.

Při studiu literatury vydané před rokem 2023, kdy byla norma definující začínajícího učitele a adaptační období přijata, se v podstatě všechny publikace shodovaly na vhodnosti legislativně

definovat tyto pojmy a sjednotit tak přístup jednotlivých škol. Stalo se tak to, po čem velká část odborné veřejnosti volala. Metodická doporučení vydaná státními autoritami, jako je Národní pedagogický institut ČR, se pak opírají o odbornou literaturu k tomuto tématu a promítají tak odborná doporučení do metodických návodů.

2.3 Faktory ovlivňující pracovní adaptaci

Rymeš (1985) rozděluje faktory ovlivňující pracovní adaptaci na faktory objektivní – vnější, které vyplývají z pracovní situace a faktory subjektivní – vnitřní, které vyplývají z osobnosti jedince. Mezi **vnější faktory** lze řadit např. pracovní podmínky, technické vybavení, sociální vybavenost, způsob řízení, organizaci práce, sociální klima a mimopracovní vlivy. Mezi **vnitřní faktory** pak lze řadit odbornou připravenost, výkonovou připravenost, osobní vyhraněnost, hodnotovou orientaci, motivaci a postojevé zaměření.

Nálepová (in NIDV – Začínající učitel, 2019) se zamýšlí nad otázkou, zda je učitel dobře připravován na svoji profesi. Uvádí, že absolventi vysokoškolského studia, kteří po ukončení přichází do školy, si stěžují na nedostatečnou připravenost pro tento vstup. Toto konstatování souvisí s kompetencemi začínajících učitelů. Dále uvádí, že novela školského zákona přináší určitá sjednocení požadavků, která souvisí s přípravou budoucích učitelů na vysokých školách. Jedná se nejen o základní pedagogické a psychologické disciplíny, metodologii a didaktiku, ale také speciální pedagogiku a inkluzní pedagogiku. Současně uvádí, že velký prostor by měl být věnován reflektování pedagogické praxe.

Spilková (in NIDV – Začínající učitel, 2019) uvádí, že vstup do profese je nesmírně citlivým obdobím, které následně ovlivňuje celou profesní dráhu a spokojenost a umožňuje další profesní růst. Za velmi důležité považuje sociální kulturu, tedy míru kolegiality a přijetí začínajícího učitele pedagogickým sborem. Začínající učitel se brzy musí setkat s uznáním jeho kvalit k podpoře jeho sebevědomí. Tato důležitá skutečnost může předurčit jeho rozhodnutí o setrvání v profesi, nebo jeho ukončení. Jako další zásadní aspekt pak autorka uvádí praktickou přípravu na pedagogické povolání, kdy v Česku je věnováno praktické výuce přibližně 10 % kurikula, na rozdíl od vyspělých zemích, kde je věnováno praktické výuce mezi 20 až 40 % kurikula. Změna by však vyžadovala zásadní proměnu pregraduálního vzdělávání.

Podlahová (2004) předkládá **několik „prvních překvapení“**, se kterými se začínající učitel na počátku své kariéry setkává, jedná se např. o:

- **Obsah školního předmětu a jeho uspořádání** může být odlišné od jeho vysokoškolské přípravy či odborného očekávání.
- **Složení úvazku a rozvrh hodin**, kdy začínající učitel může učit i předměty mimo jeho aprobaci, o kterých nemá teoretické ani metodické ponětí, což ho časově i psychicky zatěžuje.
- **Přístup uvádějícího učitele** může být způsoben formálností výkonu této funkce a souvisí s vhodným, nebo naopak nevhodným přístupem uvádějícího učitele. Do konce roku 2023 tato funkce nebyla pevně zakotvena, tedy nemusel být uvádějící učitel přiřazen vůbec.
- **Rozdíl mezi vlastními metodami a postupy starších učitelů**. Opět se může jednat o rozpor mezi vysokoškolskými znalostmi a tlakem učitelů učit jako oni.
- **Stav materiálního vybavení školy**, kdy se může jednat o neznalost práce s novými didaktickými pomůckami, nebo naopak nepřítomnost moderních didaktických pomůcek, či jen zákaz kopírování studijních materiálů s cílem šetřit papír a toner apod.
- **Rozsah administrativních a jiných povinností**, kdy si začínající učitel nemusí být vědom řady agend, které přímo nesouvisí s vlastním vyučováním, může se jednat o agendu třídní knihy, třídních výkazů, katalogových listů, zpráv pro jednání pedagogické rady, třídních schůzek, komunikace s rodiči apod., ale také o další funkce, jako je péče o nástěnky, zájmové kroužky, doučování, dozory, porady, účast v různých komisích apod.
- **Neznalost pracovního řádu, právních a bezpečnostních předpisů** může souviset s tím, že školy často neposkytují komplexní školení začínajícímu učiteli a ten pak může být překvapen, kolik pravidel je nutno dodržovat, např. kde všude je třeba držet dozor apod.
- **Časová náročnost učitelské práce**, kdy začínající učitelé bývají překvapeni, že práce učitele bývá časově obsáhlejší, než činí jejich hodinový úvazek, což může být dáno přípravou na vyučování, opravami písemných prací a domácích úkolů apod.
- **Zaměstnávání učitelů v době školních prázdnin**. Jedná se o fakt, že pokud učitel nečerpá dovolenou nebo pracovní volno, tak je ředitel školy povinen zaměstnat jej pracemi bezprostředně souvisejícími s přímou vyučovací činností. Nicméně učitelé jsou ukládány většinou práce, jejichž výkon nevyžaduje nezbytně jejich přítomnost na pracovišti.
- **Vztahy na pracovišti**, které nemusejí být vždy ideální a idylické. Součástí tohoto tématu může být i fenomén feminizace učitelského povolání.

- **Výše učitelského platu a jeho skladba**, která je dána nejen tarifem, ale také pohyblivou složkou mzdy, která nemusí být na počátku příliš velká.
- **Kázeň dnešních žáků**. Může se jednat o jiné kázeňské prohřešky, než začínající učitel zná z dob svého mládí.
- **Postoj rodičů ke škole**, kteří mohou chápat požadavky na školu velmi odlišně.
- **Vyšší výskyt minorit a integrovaných žáků**. Jedná se o integraci handicapovaných žáků, nebo přítomnost jiného etnika, který může vyžadovat trochu odlišný přístup.
- **Formulační neobratnost**. Každý učitel na začátku zjistí, jak je těžké se někdy jasně a úsporně vyjádřit, nezdědka nastávají určité řečové a slovní neobratnosti.

Je zřejmé, že faktorů, které ovlivňují pracovní adaptaci, je celá řada. Některá jsou obecně platná a s podobnými úskalími se tak potýkají nově začínající pracovníci velké řady různých typů pracovních provozů. Další faktory jsou typicky specifické pro školská zařízení. Důležitá je i osobnost učitele, která může předurčovat, jak se s danými faktory vypořádá. Jedná se tak o komplex různých okolností vedoucí k lepší, nebo horší adaptaci na dané pracovní a sociální prostředí.

2.4 Řízení adaptace nových zaměstnanců na pracovišti

Pro optimální průběh adaptace pracovníka je třeba věnovat pozornost řízení tohoto procesu, které by mělo zahrnovat již kvalitní výběr vhodného zaměstnance, a to nejen se zaměřením na odbornou výbavu, ale také motivační, sociální, morální a charakterové vlastnosti. Následovat by mělo sestavení adaptačního programu, pravidelné hodnocení a kontrola adaptačního procesu. Metodické řízení tohoto procesu by mělo zajišťovat personální oddělení, ale faktická realizace je pak úkolem přímých nadřízených. (Pauknerová et al., 2006)

Metodický dokument *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu vedení školy* (NPI, 2022c) uvádí vhodné prvky pro řízení adaptace začínajícího učitele. Jedná se např. o:

- Určení odpovědné osoby, která zodpovídá za adaptační proces – ředitel školy může tuto pravomoc delegovat na svého zástupce, nebo na jinou osobu.
- Přiřazení uvádějícího učitele každému začínajícímu učiteli – mělo by jednat o zkušeného učitele, který je svými kolegy ve škole vyhledáván. Kromě odbornosti a zkušenosti jsou zásadní i komunikační a sociální dovednosti.

- Plán adaptace – jedná se o soubor kroků, činností a úkolů potřebných pro začlenění začínajícího učitele do praxe dané školy. Jedná se o dokument připravený vedením školy a uvádějícím učitelem.
- Představení začínajícího učitele – představení celému týmu školy vč. širšího vedení školy, učitelskému sboru a dalším zaměstnancům školy.
- Seznámení začínajícího učitele s kurikulárními dokumenty školy, její kulturou a její vizí.
- Nastavení pravidelných setkávání a spolupráce všech aktérů adaptace – tedy kromě začínajícího učitele, uvádějícího učitele a vedení školy i začlenění dalších aktérů, jako jsou koordinátor ŠVP, vedoucí předmětové komise a dalších učitelů.
- Umožnit tandemovou/párovou výuku nebo umožnit začínajícímu učiteli reflektované náslechy i u jiných učitelů.

Metodický dokument dále shrnuje závěrečné období za adaptačním obdobím, kdy by měl začínající učitel předat plán svého profesního rozvoje vedení školy před závěrečným rozhovorem, kterého se může, ale také nemusí, účastnit uvádějící učitel. Cílem rozhovoru je zhodnocení pedagogického pokroku, důležitá je oboustranná reflexe.

Kopáčová (in NIDV – Začínající učitel, 2019) uvádí i vlastní pozitivní zkušenost se zavedením společného setkávání začínajících učitelů, protože kolegové si v rámci setkávání mohou vyměnit názory na to, že řeší podobné problémy a často mají podobné dotazy. Chválí si tak postup v rámci adaptace a postupně se seznamují i s tématy a oblastmi, které jsou pro stávající učitele a jejich kolegy běžné.

Řízení adaptace je velmi důležitá oblast, které by mělo vedení školy přikládat patřičnou pozornost. Dalo by se říci, že kvalita vedení a skutečnost, jak si váží svých zaměstnanců, se odráží v přístupu, jakým se staví k nastavování podmínek pro uvádění začínajících učitelů. Z různých diskusních fór jsem zaznamenal, že i začínající učitelé si vybírají školu, kde začnou učit podle toho, jak přistupují k „nováčkům“ a obecně, jaké panuje na škole klima a kolegiální prostředí. Dalo by se vyvodit, že přístup k řízení adaptace nových zaměstnanců na pracovišti může poměrně úzce korelovat s tím, jaké klima na škole panuje. Adaptace začínajících učitelů je jedním z prvků, které předurčuje školní klima, spokojenost zaměstnanců a v důsledku má vliv i na fluktuaci zaměstnanců. Každý začínající učitel v dnešní době může prostřednictvím diskusních skupin na sociálních sítích zjistit, jak jsou tamní učitelé spokojeni a zda je dobré se při přijímací pohovoru informovat na proces řízení adaptace.

3 Mentoring, uvádějící učitel a uvádění začínajícího učitele

Uvádění začínajících učitelů je komplexní problematikou. Jedním ze stěžejních pojmů je mentoring, který bývá s uváděním nového zaměstnance často spojován. Vhodné je dát v této souvislosti do kontextu i pojmy, jako jsou konzultace, supervize či koučování. Vlastní uvádění pak přebírá některé prvky z těchto uvedených činností.

Jak jsme se dozvěděli v předchozí kapitole, stěžejní roli v rámci adaptačního období ve vztahu k začínajícímu učiteli má uvádějící učitel. Pro některé školy je tato pozice standardní součástí procesu průvodcovství nových zaměstnanců školy. Nicméně vlastní podoba uvádění začínajících učitelů může být velmi rozdílná, a to jak v různých zemích, tak v různých typech škol či mezi jednotlivými školami. V České republice je pojem uvádějící učitel, obdobně jako začínající učitel a adaptační období, legislativně ukotven normou s účinností od roku 2024. Dochází tak ke sjednocení vnímání role uvádějícího učitele a příslušné instituce k naplnění této role poskytují metodická doporučení a příklady dobré praxe. Kromě doporučení pro uvádění jsou zásadní i další předpoklady pro realizaci konceptu uvádění a tím je snížení přímé pedagogické činnosti a finanční ohodnocení výkonu této činnosti. Z pohledu výkonu vlastní funkce je zásadní apel na vhodný výběr uvádějících učitelů, kteří by měli splňovat určité dovednosti a kompetence. Jen dobře metodicky připravený a kompetentní učitel může kvalitně realizovat uvádění ve všech požadovaných oblastech. Šíře těchto oblastí a různé metody práce uvádějícího učitele pak předznamenávají důraz na kvalitu uvádějících učitelů. Praktická realizace adaptačního plánu uvádějícím učitelem dle metodických doporučení by pak měla vést k plné adaptaci začínajícího učitele.

3.1 Mentoring v rozvoji profesních kompetencí učitele

Pedagogický slovník (Průcha et al., 2013, s. 151) uvádí, že **mentor** je „*osoba uvádějící do znalosti oboru prostřednictvím vedení v reálných situacích, provádějící supervizi*“ a **mentoring v učitelství** značí „*podporu profesního rozvoje učitele, proces profesního učitelství*“.

Píšová (2011, s. 46) definuje mentoring v učitelství jako „*dlouhodobý situovaný proces podpory poskytovaný učiteli na pracovišti zkušenějším kolegou s cílem facilitovat procesy jeho profesního rozvoje*“. Jelikož je mentoring dlouhodobý proces, tak se v průběhu procesu mění potřeby podporovaného učitele. Autorka se odkazuje na pětifázový model Graye z roku 1988, který popisuje preskriptivní fázi, kdy mentor řídí svého svěřence, dále přesvědčovací fázi, kdy mentor ukazuje cestu; fázi spolupráce; fázi potvrzování a fázi funkční samostatnosti učitele.

Pro pochopení pojetí mentoringu v učitelství je vhodné definovat role mentora. Autorka zmiňuje výsledky studie z Hong Kongu z roku 2005, která shrnuje role mentorů v pořadí dle četnosti výskytu, kdy následovně: i) poskytovatel zpětné vazby; ii) poradce; iii) pozorovatel; iv) vzor; v) rovnoprávný partner; vi) kritický přítel poskytující konstruktivní kritiku; vii) poradce; viii) kontrolor kvality; ix) hodnotitel a x) manažer.

Otavová (2016) uvádí, že mentoring je třeba odlišit od koučování a supervize, i když některé aspekty se mohou překrývat. Uvádí, že cílem koučinku je vytvořit optimální motivační podmínky k rozvoji potenciálu a nalezení vlastní cesty rozvoje a konkrétního cíle. Praktickými příklady pak může být odlišný přístup kouče, supervizora a mentora k obdobným činnostem. Jedním z příkladů může být, že kouč doprovází, zatímco supervizor řídí a mentor předává zkušenosti. Dalším příkladem může být činnost, kdy kouč podporuje, supervizor poskytuje zpětnou vazbu a mentor předkládá konkrétní postupy. Třetím příkladem může být, že kouč klade otázky, supervizor dohlíží a mentor radí. Na druhou stranu kouč, supervizor i mentor obdobně motivují svého svěřence.

Lazarová (2016) uvádí rozdíl mezi mentorem a konzultantem. Konzultace jsou poskytovány ke konkrétnímu řešení problémů, příkladem tak mohou být konzultace se školním psychologem, speciálním pedagogem či jiným specialistou. Konzultace mohou být také směřovány k rozvoji školy. Naopak mentoři jsou považováni za hybatele změn ve školách, kteří pracují s učiteli spíše na individuální úrovni za účelem podpory osobního rozvoje.

Lazarová (2010) se zamýšlí nad mentoringem jako formou kolegiální podpory a strategie dobré školy. Mentoring chápe jako kolegiální podporu, která představuje běžnou součást profesního života učitelů s cílem rozvíjet schopnosti začínajícího učitele v plnění své role. Současně zmiňuje vhodnost odlišení mentoringu a uvádění učitelů, kdy uvádění lze chápat spíše jako formální opatření a mentoring pak spíše jako kolegiální podporu učitelů. Mentoring podle tohoto chápání by pak měl být součástí uvádění začínajícího učitele. Nicméně mentoring bývá často používán synonymně s uváděním.

Na základě výše uvedeného lze shrnout, že pozice mentora je pro profesní kompetenci začínajících učitelů, a nejen jich, velmi důležitá. Pokud má škola dobré mentory, kteří podporují pedagogický sbor v rozvoji, tak má ambici plnit svoji roli kvalitně. Uvádějící učitel by tak měl být dobrý mentor, aby plnil svoji roli co nejlépe.

3.2 Uvádějící učitel

Pedagogický slovník (Průcha et al., 2013) uvádí, že uvádějící učitel je zkušený učitel, který pomáhá začínajícímu učiteli zvládnout výkon učitelské profese, a to nejen v oblastech týkajících se učení, ale také v oblastech spojených s fungováním školy a administrativními a dalšími činnostmi.

Uvádějící učitel je obdobně jako adaptační období začínajícího učitele legislativně ukotveno v novele *Zákona 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících* od ledna 2024. Konkrétně § 24b říká, že: „Uvádějící učitel zejména metodicky vede začínajícího učitele po dobu jeho adaptačního období, průběžně a pravidelně s ním hodnotí jeho přímou pedagogickou činnost a výkon prací souvisejících s přímou pedagogickou činností a seznamuje ho s činností školy a s její dokumentací.“

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ také zmiňuje pojem uvádějící učitel. Mluví o něm v kapitole *Systém komplexní profesní přípravy a podpory*, kde v souvislosti s uváděním do profese mluví o tom, že systém umožní podporu uvádějícím učitelům, a to ve smyslu proškolení, snížení přímé pedagogické činnosti a jejich finančního ohodnocení.

Zkušenost s pozicí uvádějícího učitele mají v zahraničí a je tak možné čerpat i z jejich zkušeností. Přehled programů uvádění předkládá např. Janík (2017), viz Tabulka 1.

Tabulka 1 Programy uvádění do praxe v Evropě (Janík, 2017)

Program uvádění do praxe	Země
je povinný	Irsko, Řecko (4 měsíce), Španělsko (dle jednotlivých provincií 3 měsíce až rok), Chorvatsko, Itálie, Malta (2 roky), Rakousko, Polsko, Rumunsko, Slovensko, Anglie, Wales, Severní Irsko, Turecko
je doporučený	Německo (dle jednotlivých spolkových zemí), Estonsko, Slovinsko, Skotsko
pouze na mentoring	Maďarsko (2 roky), Portugalsko, Švédsko, Černá Hora, Makedonie, Srbsko
Pro plně kvalifikované učitele neexistuje	Belgie, Bulharsko, Česká republika, Dánsko, Francie, Kypr, Litva, Lotyšsko, Lucembursko, Nizozemí, Finsko, Island, Lichtenštejnsko, Norsko

Pozn.: Adaptováno z Eurydice (2015, s. 43). Jedná se o programy pro učitele nižšího sekundárního stupně. Pokud není uvedeno jinak, adaptační období trvá jeden rok.

Janík (2017) doplňuje, že role uvádějícího učitele se v jednotlivých zemích v mnohém liší. Záleží totiž na struktuře a délce fungování adaptačního procesu, ale hlavně také i na celém systému vzdělávání učitelů. I délka adaptačního období může být různá (zpravidla od 12 do 24 měsíců). Nicméně společným znakem je, že začínajícímu učiteli je přidělen uvádějící učitel.

Z výše uvedeného vyplývá, že role uvádějícího učitele je obecně přijímaným prvkem adaptace začínajících učitelů, který nově (od roku 2024) dostává formálnější a ucelenější pohled. Legislativní norma definuje základní ukotvení uvádějícího učitele, které umožňuje jeho následnou, poměrně flexibilní, implementaci. Jednotlivé školy tak mohou svá specifika promítnout do lokálních nařízení k efektivnímu naplnění této role.

3.3 Dovednosti a kompetence uvádějícího učitele

Vzhledem k faktu, že vlastní realizace celého procesu adaptace začínajících učitelů leží na bedrech uvádějících učitelů, je kladen zásadní důraz na osobnost těchto učitelů, jejich dovednosti a kompetence.

Metodický dokument *Čtyřlístky pro aktéry adaptačního období začínajících učitelů – nástup do školy* (NPI, 2022 d) uvádí **dovednosti**, které by mělo vedení školy u uvádějících učitelů očekávat, jedná se o následující dovednosti:

- „Empaticky a vstřícně přistupuje k začínajícímu učiteli.
- Aktivně naslouchá a klade otázky.
- Systematicky pozoruje učitele při výuce.
- Vede učitele k tomu, aby definoval, čeho konkrétně chce dosáhnout.
- Pomáhá se stanovením cíle.
- Přispívá k vytváření pozitivního klimatu školy, založeného na vzájemném respektu a sdílení společných profesních hodnot a spolupráci.
- Podílí se na prezentaci a rozvoji školy.
- Průběžně se učí a vzdělává a využívá různé zdroje pro svůj profesní růst.
- Povzbuzuje k využívání rozličných zdrojů informací, propojených se skutečným životem.
- Rozvíjí u žáků kritické myšlení.
- Orientuje se v RVP, ŠVP a dalších dokumentech školy.
- Na základě sebereflexe plánuje svůj vlastní profesní rozvoj.“

Metodický dokument *MODEL systému podpory začínajících učitelů – kompetenční profil uvádějícího učitele* (NPI, 2022e) uvádí následujících 5 **oblastí kompetencí** uvádějících učitelů:

- 1) **Kompetence komunikativní a kompetence ke spolupráci:** Jedná se o schopnost argumentace a efektivní komunikace, empatického a vstřícného přístupu, aktivní naslouchání apod.

- 2) **Kompetence k uplatnění mentoringu:** Uvádějící učitel systematicky pozoruje začínajícího učitele a vede s ním mentorský rozhovor a poskytuje mu zpětnou vazbu. Pomáhá mu stanovovat cíle, povzbuzuje ho, řídí ho a vyhodnocuje spolupráci.
- 3) **Kompetence k rozvoji školy:** Uvádějící učitel pozitivně ovlivňuje klima školy, aktivně spolupracuje s vedením školy, s rodiči a partnery školy a podílí se na prezentaci školy.
- 4) **Kompetence profesní:** Průběžně se vzdělává a povzbuzuje k využívání různých zdrojů informací a aplikuje vhodné metody při učení.
- 5) **Kompetence k plánování profesního rozvoje a k pedagogickému plánování:** realizuje rozličné činnosti související s vedením a realizací adaptačního plánu, jako je např. že identifikuje potřeby začínajícího učitele a předává mu potřebné dovednosti a návyky a podporuje rozvoj jeho potenciálu. Dále vede začínajícího učitele metodicky při vedení profesního portfolia a vede ho k sebehodnocení.

Kopáčová (in NIDV – Začínající učitel, 2019) se zamýšlí nad **vlastnostmi uvádějícího učitele**, který je důležitou součástí podpory začínajícího učitele. Uvádí, že je důležitá role ředitele školy nebo jeho zástupce při výběru uvádějícího učitele. Při tomto výběru by mělo být zvažováno několik vlastností, které by měl uvádějící učitel mít. Jedná se např. o spolehlivost, zodpovědnost a loajálnost vůči škole. Důležitá je také profesní a odborná zdatnost a proaktivnost a aktivní zapojení se do života školy, vč. jeho role ve spoluvytváření klima školy. V ideálním případě by měl být uznávaný ostatními pedagogy a měl by být za všech okolností podporující a vstřícný. V neposlední řadě by měl být obdařen schopností efektivní komunikace v podávání popisné zpětné vazby a měl by být dobrý mentor a kouč. Autorka zdůrazňuje, že je nutné dbát na podporu uvádějících učitelů včetně umožnění supervizí a profesního růstu vč. dostatečného časového prostoru na přípravu a vlastní vedení uvádění začínajícího učitele.

Je zřejmé, že školy, které mají již zkušenosti s uváděním začínajících učitelů, mají tak vybrané zkušené učitele pro tuto funkci. Tyto školy budou mít jednodušší implementaci nových požadavků než školy, které s organizací této funkce budou teprve začínat. Nicméně lze usuzovat, že pozici uvádějících učitelů budou s velkou pravděpodobností vykonávat zkušení učitelé, kteří budou vybráni na základě dlouhodobých zkušeností vedením škol. Přirozená intuice vedoucích pracovníků ve výběru vhodných osob lze očekávat vzhledem k tomu, že efektivní systém uvádějícího by měl být výhodný pro celou školu a podpůrný pro pedagogický sbor. Současně lze předpokládat, že školy mají dostatečný počet vhodných kandidátů, a pokud jim k tomu připraví vhodné podmínky, tak lze očekávat i jejich zájem o tuto pozici.

3.4 Oblasti uvádění začínajícího učitele

Janík (2017) v návaznosti na zahraniční zkušenosti definuje **4 základní principy** žádoucího stavu průběhu adaptačního období. Jedná se o:

- 1) **Adaptační období v rámci profesního kontinua:** Adaptace začínajícího učitele je třeba koncipovat s ohledem na období, které mu předchází a které navazuje, tedy je třeba sladit jednotlivé fáze životního kontinua.
- 2) **Podpora profesního učení v adaptačním období:** Je třeba dbát na to, že smyslem adaptačního období je rozvíjení profesních kompetencí, ne pouze předkládání informací o chodu školy. Součástí tohoto principu je podpora při plánování, realizaci a reflexi výuky.
- 3) **Vícezdrojovost podpory v adaptačním období:** Jedná se o podporu zaměřenou na různé aspekty profesního rozvoje učitelů, která je realizovaná různými formami, za přispění různých aktérů atd.
- 4) **Široké spektrum forem a nástrojů podpory v adaptačním období:** Jedná se využití různých vhodných nástrojů jako jsou hospitace a následný rozbor hodiny, náslechy, týmové vyučování, zapojení do diskusních skupin či využívání různých učebních opor apod.

Metodický dokument *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu uvádějícího učitele* (NPI, 2022b) uvádí, že uvádějící učitel by měl být zkušeným pedagogem, jehož hlavním úkolem je pomoci novému kolegovi v začátcích jeho praxe. Konkrétně pak uvádí přesné činnosti uvádějícího učitele, které rozděluje do jednotlivých fází:

- 1) **Příprava před nástupem nového učitele:** V této fázi by měl uvádějící učitel zkontrolovat adaptační plán a interní metodiky případně oslovit vedení školy s potřebou jejich revize. Dále probíhá příprava dokumentace (předpisy, ŠVP, tematické plány, rozvrh atp.) pro seznámení začínajícího učitele – ideálně v podobě složky (tištěné či elektronické) a rozvaha časového plánu.
- 2) **Příprava v přípravném týdnu:** V této fázi probíhá komunikace mezi uvádějícím a začínajícím učitelem a probíhá mj. iniciální schůzka a předání individuálního adaptačního plánu a stanovení harmonogramu schůzek.
- 3) **Realizace v průběhu adaptačního období:** Jedná se o nejdelší fázi, kdy se uvádějící učitel pravidelně setkává se začínajícím učitelem a probíhá tak průběžná reflexe. Úkolem

uvádějícího učitele je průběžně se připravovat na tato setkání se zaměřením na plánování výuky, efektivní využití času, stanovování výukových cílů a jejich naplňování, použití výukových metod, klima třídy a komunikace se žáky, hodnocení výsledků a práce žáků a jejich podpora.

- 4) **Reflexe:** Jedná se o reflexe z každého pololetí a závěrečnou reflexi, které jsou milníkem poskytujícím ohlédnutí za průběhem adaptačního procesu.

Podlahová (2004) předkládá oblasti, kde by uvádějící učitel měl být nápomocný začínajícímu učiteli. Tyto oblasti rozděluje dle rovin učitelské práce následovně:

- 1) **Seznámení s provozem školy:** Tato oblast zahrnuje informace o materiálním zajištění výuky (odborné učebny, knihovny apod.), akce pořádané školou, administrativní náležitosti práce, pravidla rozvrhu hodin a další povinnosti, jako je např. dozor či zabezpečení činností probíhající mimo školu (exkurze, divadla apod.).
- 2) **Pomoc při přípravě a realizaci výuky:** Tato oblast obnáší tematické plány a práce předmětové komise, přípravu na vyučovací hodiny a jejich realizaci, seznámení se osnovami, učebním plánem a učebními pomůckami. V této rovině je vhodná pomoc při kázeňských problémech a supervize a pomoc při sebereflexi.
- 3) **Seznámení s prací třídního učitele a s výchovnou prací školy:** Tato oblast souvisí s aplikací povinností třídního učitele a realizací třídnických hodin a s metodami výchovné práce. Mezi metody výchovné práce můžeme uvést práci s výchovnými problémy a spolupráci s výchovným poradcem a integraci žáků, využití diagnostických nástrojů sociálního a rodinného prostředí.
- 4) **Pomoc v oblasti rozvíjení vztahů s rodiči:** V obecné rovině jde o seznámení s formami kontaktu školy a rodiny (besedy, dny otevřených dveří, konzultační hodiny apod.). Konkrétní specifické činnosti pak souvisí s prací s rodiči talentovaných nebo naopak handicapovaných či problémových žáků.
- 5) **Informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy:** Ostatní okolnosti, se kterými by měl být začínající učitel být seznámen, souvisí např. s postavením školy pro život v obci, ekonomickými a provozními aspekty a spoluprací s dalšími subjekty, jako jsou např. pedagogicko-psychologické poradny, orgány sociální péče či zájmové organizace. V neposlední řadě je vhodné uvést začínajícího učitele do možností dalšího vzdělávání a kvalifikačního růstu.

Matonoha (in NIDV – Začínající učitel, 2019) se zamýšlí nad náplní adaptačního období nového pedagoga ve škole technického zaměření. Zmiňuje, že vzhledem k relativnímu nedostatku odborníků pro technicky zaměřenou školu je toto období důležité z pohledu uplatnitelných personálních nástrojů i u nevyhovujících kandidátů a potřebě předejít nežádoucím vlivům osobní animozity uvádějícího a začínajícího učitele. Zdůrazňuje, že role uvádějícího učitele spočívá nejen v seznamování s pracovištěm, spolupracovníky a organizací školy, ale hlavní důraz klade na dvoukolové školení bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a tříkolové zapojení do školení na odhalování a včasné řešení náznaků či počínající šikany. Jedná se o poměrně propracovaný a sofistikovaný systém, který má za cíl snížit riziko možných zdravotních i sociálních následků. Výsledkem takového systematického programu adaptace nového učitele je k výrazné snížení sociálně patologických jevů na škole.

Z výše uvedeného vyplývá, že rozsah činnosti uvádějícího učitele je poměrně široký, současně ale je třeba jej přizpůsobit na lokální podmínky dané školy. Nelze tak dát jednotný manuál, ale spíše tematická doporučení. Z toho plyne, že každá škola by měla připravit vnitřní nařízení, jak vhodně implementovat uvádění začínajících učitelů a připravit tak adaptační plán nejen na podmínky své školy či svého úseku (specificky např. pro maturitní obory a pro učňovské obory), ale také specificky pro účely daného začínajícího učitele, který může mít specifické potřeby. Tyto potřeby mohou vycházet z toho, zda se jedná o učitele přicházejícího z praxe mimo školství, nebo přímo po absolvování školy apod.

3.5 Metody práce uvádějícího učitele a formy uvádění

Jak ukázala předešlá podkapitola, širší a různost jednotlivých oblastí, které je nutné zahrnout do uvádění začínajících učitelů, vede k tomu, že i metody práce pro jednotlivé oblasti či činnosti uvádějícího učitele budou poměrně různorodé a v zásadě budou odpovídat metodám učení, které budou pro tento účel upravené s cílem maximálního efektu pro průběh uvádění.

Podlahová (2004) předkládá možné **metody**, kterými uvádějící učitel podporuje začínajícího učitele, jedná se o:

- **Instruktaž při výkonu práce:** Tato metoda bývá využívána u jednoduchých pracovních postupů, jako jsou administrativní činnosti, nebo ovládání techniky.
- **Koučování:** Jedná se o dlouhodobější instruování a poskytování rad.
- **Mentorská pomoc:** Mentor je v pozici vzoru pro začínajícího učitele.

- **Konzultování:** Jedná se o oboustranný akt spontánní potřeby sdílení zkušeností k řešení dílčích problémů.
- **Asistování:** Konkrétní činnost je vykonávána pod vedením zkušenějšího učitele.
- **Pověření úkolem:** Jedná se o proces přidělení úkolu, jeho sledování a hodnocení jeho plnění.
- **Rotace práce:** Jedná se zastupování činnosti na různých pozicích.
- **Působení v roli lektora:** Představuje předávání vědomostí kolegům, např. ze školení apod.
- **Stínování:** Jedná se o sledování běžné pracovní činnosti a následné diskusi nad použitými technikami.

Podlahová (2004) také uvádí **formy spolupráce** začínajícího a uvádějícího učitele, mezi které zařazuje:

- Vzájemné hospitace s následným rozborem.
- Pravidelné konzultace k předem definovaným oblastem (např. sestavování tematického plánu).
- Neformální kontakty při různých příležitostech.
- Společná účast na různých aktivitách.
- Společné organizování akcí pro žáky, rodiče či veřejnost.

Metodický dokument *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu uvádějícího učitele* (NPI, 2022 b, s. 3) uvádí, že: „začínající učitel by měl nabídnout pomoc, ale nevmicovat ji, pravidelně si udělat čas na schůzku se začínajícím učitelem a jednat s novým kolegou citlivě a taktně“. Z této kapitoly vyplývá, že je zásadní vztah mezi uvádějícím a začínajícím učitelem. Každý učitel může přistupovat k uvádění trochu odlišně a více preferovat určité metody práce k uvádění. Samozřejmě různé metody jsou využitelné v různé míře a pro různé typy škol a učitele různých předmětů. Např. u technicky orientovaných předmětů bude vhodné asistování či stínování. I proto je důležité, aby začínající učitel technického předmětu měl k dispozici uvádějícího učitele se stejnou nebo podobnou aprobací. Nicméně kromě uvádějícího učitele je možnost využít podpory dalších kolegů, kteří mají zkušenosti s učením daného předmětu více zkušeností. Případně je možné hledat pomoc i ve spřízněných školách podobného zaměření. Osobním příkladem z mé praxe tak může být učení specifického předmětu technologie učebního oboru malíř, kde odborníků v této oblasti není mnoho a je vhodné si vyměňovat zkušenosti mezi odborníky z této oblasti napříč školami.

3.6 Vedení a realizace adaptačního plánu uvádějícím učitelem

Jak již bylo v předešlých částech této práce několikrát zmíněno, zásadním dokumentem pro úspěšnou adaptaci začínajícího učitele je existence adaptačního plánu.

Metodický dokument *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu uvádějícího učitele* (NPI, 2022 b) uvádí v příloze č. 1 návrh takového adaptačního plánu, který obsahuje jednotlivá témata, kdo za dané téma odpovídá, v jakém termínu by mělo být téma realizováno a konkrétní činnost, která je obsahem daného tématu. Součástí je i část, kde by mělo být zaznamenáno splnění daného tématu. Mezi aktéry adaptačního procesu kromě začínajícího učitele (ZU) lze uvést následující odpovědné osoby: uvádějící učitel (UU), ředitel školy (ŘŠ), zástupce ředitele školy (ZŘŠ), třídní učitel (TU) a vedoucí předmětové komise (VPK). Mezi jednotlivá témata, která jsou součástí adaptačního plánu patří např.:

- **Úvodní schůzka** – zodpovídá UU a probíhá ihned po nástupu
- **Kontakty a koncepční dokumenty** (ŠVP, vnitřní směrnice, školní a klasifikační řád) – obvykle odpovídá ZŘŠ či ŘŠ a probíhá po podepsání smlouvy či ihned po nástupu.
- **Organizační schéma školy** (vč. odpovědnosti pracovníků, plánu práce a kalendář akcí) a **seznam zaměstnanců** s uvedením aprobací, pověřenými činnostmi a úkoly a kabinety – obvykle odpovídá ZŘŠ nebo UU a probíhá dle potřeb školy.
- **Předmětová komise** (pojetí a organizace výuky, pomůcky apod.) – odpovídá VPK.
- **Pracovní doba** (rozvržení pracovní doby, absence, suplování a jejich vykazování) – odpovídá ZŘŠ či ŘŠ, ale také UU nebo personalista a probíhá hned po nástupu.
- **Dokumentace** (vedení třídní knihy a práce s ní a další dokumenty) – odpovídá obvykle ZŘŠ, případně UU a probíhá ihned po nástupu.
- **Povinnosti třídního učitele** (dokumentace a práce TU a příprava podkladů pro pedagogickou radu) – odpovídá určený pracovník a je realizováno dle potřeby.
- **ICT** (přístupy, weby, ukládání souborů a další informační systémy a výukové programy a pomůcky) – obvykle odpovídá ICT koordinátor či jiná určená osoba a většinou probíhá hned po nástupu do školy
- **Kontakt s rodiči** (obecné principy komunikace a pravidelné aktivity vč. jejich dokumentace) – obvykle odpovídá ZŘŠ.

- **Management třídy** (metody práce a formy výuky) a **Time management učitele** (organizace dne vč. administrativy, příprava výuky, plánování hodin apod.) – odpovídá UU a probíhá průběžně
- **Školní poradenské pracoviště** (např. pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či s individuálním vzdělávacím plánem), **kariéerní rozvoj, služební cesty, objednávání pomůcek apod.** – odpovídá většinou ŘŠ a ZŘŠ či jiný pověřený pracovník a probíhá průběžně

Metodický dokument *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu vedení školy* (NPI, 2022c) doplňuje, že plán adaptace by měl vycházet zejména ze vzdělávacích potřeb nového kolegy a není „vytesaný do kamene“ a může se měnit podle situace.

Byly prozkoumány některé veřejně přístupné plány adaptace začínajícího učitele různých škol (mateřská škola, základní škola, střední škola a konzervatoř). Jednalo se o možné vzory zmiňované přímo metodickými dokumenty NPI. Konkrétně šlo o plány adaptace Základní školy Němčice nad Hanou, Střední školy elektrotechnické Lipník nad Bečvou a Konzervatoře Duncan Centre (všechny přístupné odkazem z dokumentu *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu vedení školy* (NPI, 2022c)). Každý interní dokument školy měl svá specifika, co se týká obsahu i formy. Společným prvkem zmíněných adaptačních plánů bylo rozdělení rolí a zodpovědností jednotlivých subjektů, které do adaptačního procesu vstupují. Jednalo se o jasné vymezení činností vedení školy, uvádějící učitele a začínající učitele v konkrétním časovém harmonogramu. Právě harmonogram ve většině případů počítal *a priori* s tím, že začínající učitel nastupuje v září a definoval činnosti, které předcházejí září a dále definoval konkrétní měsíce a týdny od počátku září. Tedy pokud ZU nastupuje mimo toto období musí si pak „přepočítávat“ časový harmonogram sám, případně osoba odpovědná za AP jej musí přepracovat do konkrétních kalendářních dnů, které jsou specifické pro učitele začínající v jiný čas. Všechny AP již obsahovaly velmi konkrétní místně specifické názvy, jako je např. typ školního informačního systému (Edookit, Bakaláři, aj.), specificky nazvané dokumenty („s čím za kým“, „Publico“ aj.) či pozice („tříada“, „koordinátor EVVO“ aj.) a podobně. Tedy konkrétní AP již připravují ZU právě na místní žargon a místní specifika.

Zajímavé bylo se podívat na zpracování některých pevně stanových činností, jako je např. BOZP. Některé AP byly velmi specifické „školení BOZP provádí školník 31. 8.“ (Duncan Centre), některé více obecné „proškolení BOZP, PO“ v rámci zodpovědnosti ZU a vedení školy

(SŠE Lipník nad Bečvou) s vymezením časového harmonogramu „do 31. 8.“, nebo zařazení do zodpovědnosti pouze u vedení školy zařazení do „*přípravného týdne v srpnu 2020*“ (ZŠ Němčice nad Hanou), obdobně pak postupovala MŠ Klášterní v Liberci.

Dalším bodem, který by měl být jasně definovanou součástí AP je hospitace. SŠE Lipník nad Bečvou, hospitace zařadila do každého pololetí a zodpovědnost dává vedení školy a uvádějícímu učiteli. Duncan uvádí činnost „*vzájemná návštěva v hodině + konzultace (UU + ZU)*“ a definuje přesné časové termíny „*30. 11., 31. 3. a 15. 5.*“. Mateřská škola Klášterní Liberec uvádí v AP k roli ředitele „*Hospituje u učitele, vyhodnotí jeho silné a slabé stránky, výsledek svého pozorování sdělí mentorovi.*“ a do checklistu pro mentora uvádí „*hospituje po předchozí dohodě min. 1x měsíčně*“. ZŠ Němčičky zasazuje hospitace u ZU v prvním roce pro vedení školy a UU do vybraných termínů, konkrétně „*října, prosince, února a května*“.

Velmi zajímavě co do formy byl připraven adaptační plán Mateřské školy Klášterní v Liberci, kdy postup AP byl veden na příkladu začínajícího řidiče. Např. hned iniciální bod uvádí, že začínající řidič „*má své první auto a umí popsat jeho součásti a funkci*“ a začínající učitel „*má široké, avšak teoretické znalosti*“ a k tomu je definována role ředitele, „*kteřý vede se ZU rozhovor na téma očekávání od povolání učitele*“ a role mentora, „*kteřý představí AP a komentuje jej*“. Dále pak tento AP pokračuje s připodobňováním k začínajícím řidičům následovně: „*má řidičské oprávnění, ale omezenou zkušenost*“ – *ví, kde natankuje a zaparkuje*“ – „*ví, kdo jej může vystřídat jako spoluřidič*“ – „*ví kam jede*“ atd. AP tak umožňují různé kreativní formy zpracování.

Z těchto uvedených dílčích skutečností pro mě vyplývá, že AP nejsou obecným dokumentem, který rámcově popisuje „co by se mělo stát“, ale i přesto, že vychází ze společných principů, jsou již specificky upravené pro potřeby dané školy. Jednoduché „převzetí“ adaptačního plánu z jiné školy, nebo z doporučeného vzoru nemusí být vhodné pro danou školu a pak i jeho využitelnost pro danou školu může být obtížná a pro uvádějícího i začínajícího učitele ve výsledku nedostatečná a v konečném důsledku nenaplní zamýšlený účel. Současně pak čistě formalistický plán adaptace bez skutečné aplikace pro účel vhodného uvedení začínajícího učitele může postrádat zamýšlený efekt. Adaptační plán by tak měl být jasným dokumentem, který všem aktérům (ZU, UU, vedení školy) definuje role, časový harmonogram a očekávané výsledky dostatečně specificky pro využití v dané škole.

4 Metodologie výzkumné práce

Praktická část mé diplomové práce se zaměřuje na popsání uvádění začínajících učitelů do praxe na středních odborných školách se zaměřením na stavební obory. Jako nástroj jsem zvolil dotazníkový průzkum, který jsem rozeslal na vytipované školy prostřednictvím elektronického formuláře. V této kapitole je popsán proces výběru škol vhodných pro oslovení a jsou specifikovány konkrétní výzkumné otázky a struktura dotazníku.

4.1 Výběr školských zařízení a jejich charakteristika

Pro účely výběru školských zařízení jsem využil adresář školských institucí, který je dostupný na webových stránkách MŠMT¹. Výhodou je, že kromě názvů škol je ve strukturované podobě kontaktní e-mail, který jsem využil pro oslovení ředitelů vybraných škol. Tento adresář vychází z Rejstříku škol a školských zařízení, který je průběžně aktualizován Odborem informatiky MŠMT. V době exportu, který jsem použil byl tento rejstřík aktualizován ke dni 26. 1. 2024.

V rámci výběrových kritérií jsem zvolil následující obory:

- **C – Střední vzdělání** (dříve Nižší střední vzdělání)
- **E – Střední vzdělání s výučním listem** (dříve Nižší střední odborné vzdělání)
- **H – Střední vzdělání s výučním listem** (dříve Střední odborné vzdělání s výučním listem)
- **J – Střední vzdělání** (dříve Střední nebo střední odborné vzdělání bez maturity i výučního listu)
- **K – Střední vzdělání s maturitní zkouškou** (dříve Úplné střední všeobecné vzdělání)
- **L – Střední vzdělání s maturitní zkouškou** (dříve Úplné střední odborné vzdělání s vyučením i maturitou)
- **M – Střední vzdělání s maturitní zkouškou** (dříve Úplné střední odborné vzdělání s maturitou (bez vyučení)

¹ <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/adresare-skolskych-instituci>

Následně jsem vybral skupinu oborů vedené pod kategorií **Stavebnictví, geodézie, kartografie** (v RVP označeno číslem 36), jejíž součástí jsou jednotlivé kmenové obory, jako jsou např. pozemní stavitelství, stavební provoz, instalatér, kameník, klempíř, malíř, montér, podlahář, pokrývač, štukatér, tesař, zedník, aj. Skupinu oborů 36 jsem vybral, protože v dané oblasti působím a mohu tak případné výsledky porovnat se svými zkušenostmi.

Z celkového počtu MŠMT evidovaných **1 315 středních škol** jsem díky výše uvedeným výběrovým kritériím získal **186 škol**, které jsem oslovil s prosbou o zařazení do průzkumu. Z tohoto poměru vyplývá, že počet škol v oboru *Stavebnictví, geodézie a kartografie* činí na celkovém počtu středních škol přibližně **14 %**. Rozložení v krajích není rovnoměrné, nejvíce škol se sledovaným zaměřením bylo ze Středočeského kraje (N = 25) a nejméně z Karlovarského kraje (N = 3). Při pohledu na počet tohoto typu škol (ze zmíněných dat MŠMT) k počtu obyvatel kraje (dle dat ČSÚ, k 1.1.2023) je počet obyvatel na jednu školu tohoto zaměření též nerovnoměrný a pohybuje se od 36 tisíc ve Zlínském kraji po 170 tisíc v Hlavním městě Praha. **Průměrný počet obyvatel na 1 školu tohoto typu je pak přibližně 58 tisíc.** Rozložení počtů škol dle krajů ukazuje Tabulka 2.

Tabulka 2 Výběr škol pro oslovení s dotazníkem

Kraj	Počet škol splňující výběrová kritéria	počet obyvatel kraje	Poměr obyvatel na 1 školu
Středočeský kraj	25	1 439 391	57 576
Jihočeský kraj	20	652 303	32 615
Jihomoravský kraj	18	1 217 200	67 622
Moravskoslezský kraj	18	1 189 674	66 093
Ústecký kraj	18	812 337	45 130
Zlínský kraj	16	580 531	36 283
Olomoucký kraj	14	631 802	45 129
Královéhradecký kraj	13	555 267	42 713
Pardubický kraj	10	528 761	52 876
Kraj Vysočina	9	514 777	57 197
Hlavní město Praha	8	1 357 326	169 666
Plzeňský kraj	8	605 388	75 674
Liberecký kraj	6	449 177	74 863
Karlovarský kraj	3	293 595	97 865
Celkový součet	186	10 827 529	58 213

Vzhledem k obdobným průzkumům jsem očekával návratnost vyplněných dotazníků přibližně 30 %, tj. přibližně 55 dotazníků. Moje očekávání nebylo zcela naplněno, návratnost byla menší. Jednalo se o 20% návratnost, což činilo 38 dotazníků.

4.2 Cíle výzkumné části a výzkumné otázky

Primárním cílem dotazníkového průzkumu je zjistit, jak vedení středních odborných škol zaměřených na výuku stavebních oborů přistupuje k tématu uvádějících učitelů pro začínající učitele.

Výzkumnými otázkami jsou:

1. jak probíhalo uvádění začínajících učitelů před novelizací Zákona 563/2004 o pedagogických pracovnících a zda hodnotí dosavadní stav za funkční,
2. jak probíhá proces uvádění začínajících učitelů do praxe od ledna 2024 a zda došlo ke změnám a jak hodnotí připravenost školy na tento proces,
3. jaká specifika existují ve vztahu k učitelům odborných předmětů a učitelům praktického vyučování,
4. jaké formy podpory profesního rozvoje učitelů jsou využívány,
5. jaký mají postoj k novele Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Pro stanovení hypotézy jsem zvolil vztah existence vnitřní normy pro řízení adaptačního období před platností zákona a aktuálního hodnocení školy stran připravenosti na proces uvádění začínajících učitelů do praxe.

- **Hypotéza:** Školy, které měly zavedenou vnitřní normu pro řízení adaptace začínajících učitelů v předcházejícím období, budou hodnotit svoji aktuální připravenost na proces uvádění ZU lépe než školy, které tuto normu neměly.
- **Nulová hypotéza H₀:** Hodnocení připravenosti škol na proces uvádění ZU není závislá na existenci normy pro řízení adaptačního období v předcházejícím období.

Hypotéza bude hodnocena na základě deklarované existence vnitřní normy upravující proces adaptace ZU v dřívějším období a aktuálního hodnocení připravenosti škol na tento proces.

4.3 Výzkumný nástroj a metoda sběru dat

Jako výzkumný nástroj jsem zvolil dotazník, pro jehož tvorbu jsem se inspiroval dotazníkem využitým v rámci projektu SYPO, resp. relevantními částmi, které vycházejí z pohledu osob odpovědných za proces uvádění. Položky v dotazníku použité v projektu SYPO byly vytvořeny na základě dostupné literatury z českého a slovenského prostředí. (Juhanák, 2018) Dotazník je volně k použití a byl částečně přizpůsoben potřebám této výzkumné práce.

Dotazník byl členěn do 6 sekcí:

- I. Informace o škole
- II. Jaká byla praxe na Vaší škole před novelizací Zákona 563/2004 o pedagogických pracovnících
- III. Proces uvádění začínajících učitelů do praxe od ledna 2024
- IV. Otázky ve vztahu ke specifikám stavebních oborů
- V. Jaké formy podpory profesního rozvoje jsou využívány na Vaší škole?
- VI. Otázky věnované novele Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

Dotazník měl celkem 36 otázek a jeho vyplnění trvalo přibližně 15 minut. Dotazník a formulace jednotlivých otázek jsem diskutoval se třemi kolegy – učiteli, kteří se věnují problematice uvádění začínajících učitelů. Na základě této konzultace jsem upravil formulace některých otázek tak, aby byly dostatečně jasné.

Dotazník byl vytvořen v prostředí Google Forms a byl odeslán elektronickou poštou s průvodním dopisem, který vysvětloval cíle průzkumu. Primárním příjemcem dotazníku byl ředitel školy, nebo jiná kontaktní osoba školy. Průvodní dopis odkazoval na vyplnění osobou odpovědnou za řízení procesu uvádění začínajícího učitele na dané škole, tedy ředitele, nebo jím určenou osobu. Dotazník byl koncipován jako anonymní. Vizuální podobu dotazníku ukazuje Obrázek 6.

The image shows a screenshot of a Google Form titled "Dotazníkové šetření (diplomová práce): Uvádějí učitel na střední odborné škole". The form is in Czech and contains text explaining the purpose of the survey and a list of radio button options for "Kraj umístění školy" (Region of school location). The text includes: "Vážení paní ředitelko, vážený pane řediteli, Jsem studentem magisterského oboru Sociální pedagogika se zaměřením na projektování a management na Univerzitě Palackého v Olomouci. Píši diplomovou práci na téma role uvádějí učitelů na střední odborné škole. Současně pracuji na Střední škole polytechnické, Jilová 36g v Brně jako učitel odborných předmětů. Nová pravidla pro adaptační období a povinnost přidělit uvádějí učitele zavádě novelizace Zákona 563/2004 o pedagogických pracovnících od ledna 2024. Cílem této práce tak je zjistit, jak jsou střední odborné školy zaměřené na výkon stavebních oborů připravené na zajištění uvádějí učitelů pro začínající učitele. Rád bych Vás, nebo Vašeho zástupce požádal o vyplnění elektronického dotazníku. Jeho vyplnění Vám nezabere víc než 15 minut. Oslovil jsem takto ředitele všech středních odborných škol, které poskytují výkon se stavebním zaměřením. Dotazník je plně anonymní. Výsledky tohoto průzkumu budou součástí mé diplomové práce a budou tak veřejně dostupné. Prosim o vyplnění tohoto dotazníku do čtvrtka 7. března 2024. Předem děkuji za zvažení účasti v tomto průzkumu a případně za čas věnovaný vyplnění dotazníku." The list of radio button options for "Kraj umístění školy" includes: Hlavní město Praha, Středočeský kraj, Jihočeský kraj, Plzeňský kraj, Karlovarský kraj, Ústecký kraj, Liberecký kraj, Královéhradecký kraj, and Pardubický kraj.

Obrázek 6 Vizuální podoba elektronického dotazníku

5 Výsledky dotazníkového šetření

Výsledky dotazníkového šetření pomocí deskriptivních statistických metod popisují odpovědi ředitelů středních škol se stavebním zaměřením, nebo jejich zástupců, kteří reagovali na žádost o vyplnění dotazníkového šetření. Odpovědi jsou členěny do šesti tematických okruhů, které popisují lokaci a velikost školy, praxi stran uvádění nových učitelů před novelizací Zákona o pedagogických pracovnících, proces uvádění začínajících učitelů do praxe od ledna 2024, specifika ve vztahu ke specifickým stavebním oborům, formy podpory profesního rozvoje a postoj k novele Zákona o pedagogických pracovnících ve věci upřesnění role uvádějících učitelů.

5.1 Popis zkoumaného vzorku škol

Dotazníkový průzkum byl nabídnut 186 školám. Dotazníkového šetření se v období od 24. února do 7. března zúčastnilo 38 škol, což je 20 % z oslovené skupiny škol. Největší procentuální zastoupení vyplněných dotazníků z oslovených škol bylo z Libereckého kraje (66 %). Žádné odpovědi nepřišly z Ústeckého kraje, Královéhradeckého kraje, Pardubického kraje, Karlovarského kraje a z Hlavního města Prahy. Nejvíce odpovědí přišlo z Moravskoslezského kraje (N = 10), což tvoří přibližně třetinu celého zpracovávaného souboru. Počty škol, které vyplnily dotazník a poměry vůči osloveným školám v daném kraji ukazuje Tabulka 3.

Tabulka 3 otázka č. 1: Kraj umístění školy

Kraj	Počet oslovených škol	Počet škol, které vyplnily dotazník	%
Středočeský kraj	25	8	32,0
Jihočeský kraj	20	4	20,0
Jihomoravský kraj	18	2	11,1
Moravskoslezský kraj	18	10	55,6
Ústecký kraj	18	0	0,0
Zlínský kraj	16	2	12,5
Olomoucký kraj	14	2	14,3
Královéhradecký kraj	13	0	0,0
Pardubický kraj	10	0	0,0
Kraj Vysočina	9	4	44,4
Hlavní město Praha	8	0	0,0
Plzeňský kraj	8	2	25,0
Liberecký kraj	6	4	66,7
Karlovarský kraj	3	0	0,0
Celkový součet	186	38	20,4

Stran velikosti škol, které reagovaly, tak dle jejich odpovědí se nejvíce jednalo o střední či vyšší velikost škol, přičemž 42 % deklarovala velikost mezi 36 a 50 učitelů a 52 % deklarovalo 51 až 100 učitelů. Pouze 5 % mělo 21 až 35 učitelů, menší či větší počet učitelů nedeklarovala žádná škola. Počet učitelů na školách, které odpověděly na dotazník, ukazuje Tabulka 4.

Tabulka 4 otázka 2: celkový počet učitelů na Vaší škole

Počet učitelů	Počet odpovědí	% z celku
Do 10 učitelů	0	0
10 až 20 učitelů	0	0
21 až 35 učitelů	2	5,3
36 až 50 učitelů	16	42,1
51 až 100 učitelů	20	52,6
Více jak 100 učitelů	0	0
Celkem	38	100

Pracuji na střední škole, která je alokovaná v Jihomoravském kraji a patří mezi větší typy škol (přibližně 100 pedagogických pracovníků). Moje škola se do dotazníkového průzkumu zapojila. 20% návratnost vyplněných dotazníků byla pod hranicí mého očekávání. Nicméně i při tomto počtu bylo možné dotazníkový průzkum vyhodnotit a interpretovat závěry. I když je nutné zdůraznit, že mohlo dojít k určitému zkreslení, protože nejsou zastoupeny všechny kraje či různorodější velikosti škol. Nejednalo se tak o stratifikovaný výběr a nelze tak závěry průzkumu zcela přenést na celou skupinu středních škol se stavebním zaměřením. I s vědomím výše uvedeného dotazníkový průzkum ukazuje nezanedbatelný vzorek škol, který ukazuje praxi v uvádění nových učitelů a postoj a vazbu na novelizaci Zákona o pedagogických pracovnících. Vzhledem k nerovnoměrnosti odpovědí mezi kraji nemá smysl krajové srovnání jednotlivých odpovědí a v dalším hodnocení se tak dívám na školy jako celek.

5.2 Vyhodnocení praxe před novelizací Zákona č. 563/2004

V této části jsou shrnuty odpovědi na praxi, která panovala na školách ve vztahu k uvádění začínajících učitelů. Tato část je rozdělena do 4 pod částí, které popisují organizační zajištění začínajícího učitele, specifické otázky na formy podpory a hodnocení začínajících učitelů, specifické otázky na výběr a formy podpory uvádějících učitelů a závěrečné zhodnocení.

5.2.1 Organizační zajištění řízení adaptace začínajícího učitele

Z odpovědí vyplývá, že téměř 70 % škol již mělo zavedenou normu, která upravovala proces adaptace začínajícího učitele do praxe a více jak 30 % škol tuto normu zavedenou

nemělo. Záměrně jsem spojil existenci normy s odpověďmi stran typické doby, na kterou byl uvádějící učitel začínajícímu učiteli přiřazen. Pro přehlednost uvádím jen odpovědi, které byly vybrány alespoň jedenkrát.

Na začátek nutno uvést, že na otázku, zda školy přiřazovaly uvádějící učitele, všechny tuto praxi potvrdily. Otázka č. 6 – důvody pro nepřirázování UU či mentorů ZU nebyla z výše uvedeného důvodu zodpovídána a není tak vyhodnocena.

Více jak polovina UU (53 %) byla přiřazena ZU na 2 roky, 37 % bylo přiřazeno na 1 rok a po 5 % škol přiřazovalo UU pouze na půl roku nebo méně a stejný počet (5 %) přiřazoval dle konkrétní situace. Žádná škola neuvedla délku přiřazení UU na 3 roku, nebo více jak 3 roky.

Z porovnání vazby délky přiřazení UU ve vztahu k existenci vnitřní normy ukazuje, že pokud škola měla zavedenou normu, tak téměř 2 třetiny (62 %) definovala délku na 2 roky a zbylá třetina (38 %) na 1 rok. Žádná škola, která měla vnitřní normu, tak neměla delší, nebo kratší období a současně toto období nebylo proměnlivé podle situace. Podíváme-li se však na školy, které normu neměly, tak třetina (33,3 %) měla typickou délku 2 roky, třetina (33,3 %) na 1 rok a další třetina měla rovnoměrně typickou dobu na půl roku či méně a proměnlivou dobu (16,6 %). Existenci vnitřní normy, praxi v přiřazování UU a délku tohoto přiřazení ukazuje Tabulka 5.

Tabulka 5 otázka 3: existence vnitřní normy před novelizací Zákona, otázka 5 přiřazování UU k ZU a otázka 7 typická doba přiřazování UU k ZU

Existence vnitřní normy	Počet	Přiřazování UU - Ano		Na dva roky		Na jeden rok		Na půl roku nebo méně		Záleží na konkrétní situaci, nemáme stanovenou dobu	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Ano	26	26	68,4	16	62	10	38	0		0	
Ne	12	12	31,6	4	33,3	4	33,3	2	16,6	2	16,6
Celkem	38	38	100	20	52,6	14	36,8	2	5,3	2	5,3

Z výše uvedeného vyplývá, že většina škol měla vnitřní normu, která deklarovala alespoň 1 nebo 2 roky podpory formou uvádějícího učitele nebo mentora. U škol, kde tato norma nebyla, tak až ve třetině případů byla doba uvádění velmi krátká, nebo neurčitá. Z toho vyplývá, že potřeba vnitřní normy je důležitá pro jasné nastavení pravidel.

5.2.2 Formy podpory a hodnocení procesu uvádění ZU

Kromě přiřazeného UU nebo mentora, jak bylo deklarováno u všech škol v předcházejícím bloku, byli ředitelé dotazováni na další formy podpory pro začínající učitele. Respondenti mohli vybírat z více nabízených možností a případně i vybrat slovní specifikaci. Na dotaz reagovalo všech 38 škol a celkově potvrdily 98 variant, přičemž nejčastější byl rozhovor s ředitelem (84 %), rozhovor s osobou, která má na starosti proces uvádění (68 %) a setkávání s kolegy ve škole (63 %) a pouze 37 % nabízelo další vzdělávání začínajícím učitelům. 2 školy zmínily ve slovní specifikaci i formu podpory prostřednictvím materiálu k tomuto tématu z Národního pedagogického institutu. Žádná škola nevybrala možnost setkání s kolegy z jiných škol. Přehled forem podpory začínajícím učitelům ukazuje Tabulka 6.

Tabulka 6 otázka 4: Formy podpory začínajícím učitelům

Formy podpory poskytované začínajícím učitelům (kromě uvádějího mentora)	Počet odpovědí	%
Rozhovor s ředitelem	32	84,2
Rozhovor s osobou, která má na starosti proces uvádění do praxe	26	68,4
Setkávání s kolegy ve škole	24	63,2
Další vzdělávání	14	36,8
Materiály z NPI: adaptační období začínajícího učitele	2	5,3
Setkávání s kolegy z jiných škol	0	0,0
Celkem odpovědí	98	

Stran vlastního hodnocení procesu uvádění začínajících učitelů do praxe, naprostá většina škol (téměř 85 %) uvedla, že toto hodnocení provádí ředitel anebo zástupce ředitele (47 %) nebo oba jmenovaní s uvádějíím učitelem (37 %). Pouze 2 školy (5 %) uvedly, že hodnocení prováděl pouze uvádějíící učitel a 4 školy (10 %) uvedly, že hodnocení nebylo hodnoceno nikým.

Vzhledem k 6 uvedeným odpovědím, že proces nebyl hodnocen, resp. hodnocení prováděl pouze uvádějíící učitel, jsem se zaměřil na vztah těchto odpovědí k existenci vnitřní normy, která upravovala tuto agendu. Asi není nezajímavé, že právě tyto odpovědi byly vybrány pouze u škol, které tuto vnitřní normu neměly, a to v celé polovině případů škol, které normu neměly (33 %, resp. 17 %). Zbylá polovina škol, která tuto vnitřní normu měla, uvedla, že hodnocení prováděl ředitel, nebo zástupce ředitele. Podrobný přehled hodnotitelů procesu uvádění začínajícího učitele do praxe vč. vazby na existenci vnitřní normy podrobně ukazuje Tabulka 7.

Tabulka 7 otázka 10: kdo hodnotil proces uvádění ZU do praxe

Hodnocení procesu začínajícího učitele do praxe	Existence vnitřní normy				Počet	%
	Ano		Ne			
Proces nebyl hodnocen	0	0 %	4	33,3 %	4	10,5
Ředitel, zástupce ředitele	8	30,8 %	6	50 %	14	36,8
Ředitel, zástupce ředitele, Uvádějí učitel	18	69,2 %	0	0 %	18	47,4
Uvádějí učitel	0	0 %	2	16,7 %	2	5,3
Celkem	26	100 %	12	100 %	38	100

Jako pozitivní se zdá role existence vnitřní normy, která i bez existence jasné právní normativy dokázala nastavit jasné procesy a školy, které tuto vnitřní normu neměly, tak až v polovině případů neměly jasné vymezený proces hodnocení, který tak nemohl procházet evaluací a určitou reflexí. Tato skutečnost pak mohla mít vliv na kvalitu vlastního procesu uvádění.

5.2.3 Kritéria pro přiřazení uvádějících učitelů a formy jejich podpory

Na dotaz, dle jakých kritérií školy přiřazovaly uvádějí učitele k začínajícímu učiteli, reagovalo všech 38 škol a celkově potvrdily 144 variant. Nejčasnějšími kritérii byly aprobace (90 %), zkušenosti uvádějí pedagoga (82 %) a schopnost UU podat konstruktivní zpětnou vazbu (68 %). V polovině škol (53 %) hrálo roli i sdílení pracovního místa. Ve čtvrtině škol (26 %) pak rozhodovala znalost kurikula či schopnost reflexe vlastní práce. Menšina škol pak uvedla i vyučování UU a ZU ve stejných třídách (16 %), schopnost hodnocení práce druhých (13 %) či zájem uvádějí učitele (5 %). Žádná ze škol nevybrala možnost sympatie mezi UU a ZU. Přehled kritérií, na základě kterých byli uvádějí učitelé přiřazováni k začínajícím učitelům, ukazuje Tabulka 8.

Tabulka 8 otázka 8: kritéria pro přiřazování UU k ZU

Uveďte na základě jakých kritérií jste přiřazovali uvádějí učitele k začínajícímu učiteli.	Počet odpovědí	%
Aprobace (je stejná nebo blízká)	34	89,5
Zkušenosti uvádějí pedagoga	31	81,6
Schopnost podat konstruktivní zpětnou vazbu	26	68,4
Sdílení pracovního místa (mají stejnou kancelář, sedí blízko u sebe apod.)	20	52,6
Znalost kurikula/ŠVP a umění přizpůsobit jej žákům	10	26,3
Schopnost reflexe vlastní práce	10	26,3
Vyučují ve stejných nebo podobných třídách	6	15,8
Schopnost hodnocení práce druhých	5	13,2
Zájem uvádějí učitele (učitel se sám přihlásí)	2	5,3
Sympatie (jak si padnou do oka)	0	0,0
Celkem	144	

Co se týká podpory uvádějících učitelů, tak finanční podporu dostávalo 85 % z nich, konkrétně formou odměny 47 % a formou příplatku 37 %. Žádnou finanční kompenzaci neposkytovalo 16 % škol. Žádná škola uvádějícímu učiteli neposkytovala sníženou povinnost přímé pedagogické činnosti. Přehled finančních výhod ukazuje Tabulka 9.

Tabulka 9 otázka 9: výhody pro UU poskytované školou

Výhody pro uvádějících učitelů za uvádění začínajících učitelů	Počet	%
Ano, dostávali odměnu	18	47,4
Ano, měli příplatek	14	36,8
Ne	6	15,8
Ano, měli sníženou povinnost přímé pedagogické činnosti	0	0
Celkem	38	100

Další formy podpory deklarovalo téměř 85 % škol a z nabízených 6 variant označilo 32 škol 70 variant podpory. Přes 60 % z nich uvedlo rozhovor s ředitelem a polovina uvedla setkání a rozhovor s osobou, která má tento proces na starosti. Polovina škol také uvedla setkávání s kolegy ve škole. Třetina pak další vzdělávání a v necelých 10 procentech mentoring. 2 školy nad rámec nabízených variant doplnily poskytnutí UU materiály z Národního pedagogického institutu. Žádná ze škol nevybrala setkání s kolegy z jiných škol. Další podporu a její formy ukazuje Tabulka 10.

Tabulka 10 otázka 11: další formy podpory UU a otázka 12 formy podpory

Poskytování dalších forem podpory uvádějícím učitelům	Počet	%
Ano	32	84,2
Ne	6	15,8
Celkem	38	100
Formy podpory poskytované školou uvádějícím učitelům		
Rozhovor s ředitelem	20	62,5
Setkávání s kolegy ve škole	17	53,1
Rozhovor s osobou, která má na starosti proces uvádění do praxe	16	50,0
Další vzdělávání	12	37,5
Mentoring	3	9,4
Materiály z NPI	2	6,3
Setkání s kolegy z jiných škol	0	0,0
Celkem	70	

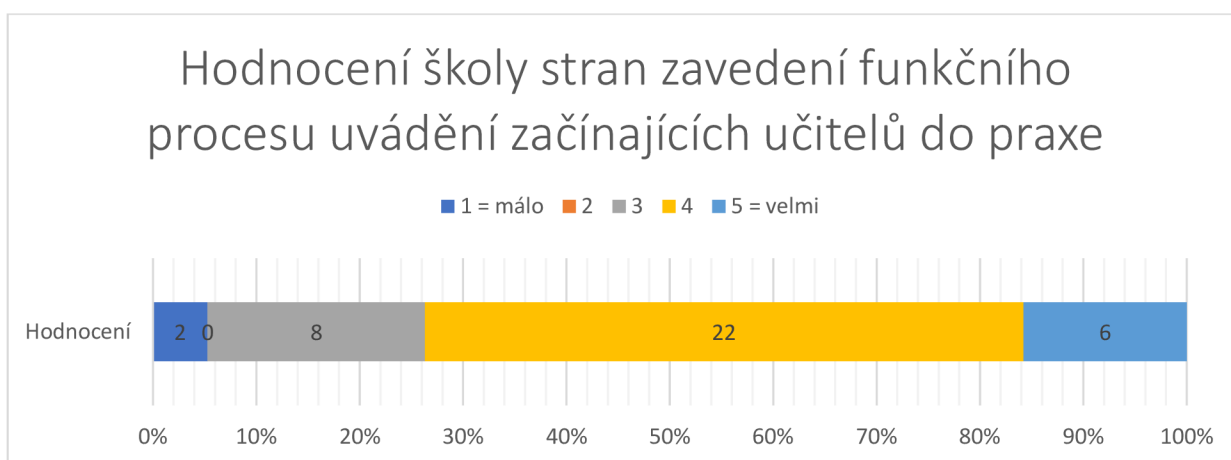
Z výše uvedených výsledků vyplývá, že kritéria pro přiřazení uvádějících učitelů k začínajícím učitelům jsou spíše praktického charakteru jako je aprobace a délka praxe či sdílení pracovního místa. Méně jsou vyžívána takzvaná měkká kritéria, jako je zájem potenciálního uvádějícího učitele či případné sympatie mezi UU a ZU. Žádná škola neuvedla možnost podpory a výměny zkušeností v této oblasti mezi uvádějícími učiteli různých škol.

5.2.4 Závěrečné zhodnocení funkčnosti procesu adaptace ZU

Závěrečné hodnocení existence funkčního procesu uvádění ZU do praxe bylo provedeno formou výběru možnosti na lineární stupnici od 1 (málo funkční proces) po 5 (velmi funkční proces). Tři čtvrtiny škol (74 %) hodnotilo proces uvádění ZU do praxe před novelou Zákona o pedagogických pracovnících jako funkční (58 %), nebo velmi funkční (16 %). Pětina škol (21 %) hodnotila tento proces na střední úrovni a pouze 2 školy (5 %) hodnotilo jako velmi málo funkční. Zhodnocení funkčnosti procesu adaptace ZU před novelizací zákona prezentuje v číslech Tabulka 11a graficky Obrázek 7.

Tabulka 11 otázka 13: Považujete se za školu, která měla zavedený funkční proces uvádění ZU do praxe?

Hodnocení	Počet	%
1 (= málo)	2	5,3
2	0	0
3	8	21,1
4	22	57,9
5 (= velmi)	6	15,8
Celkový součet	38	100



Obrázek 7 otázka 13: Považujete se za školu, která měla zavedený funkční proces uvádění ZU do praxe

Z výše uvedených výsledků vyplývá, že většina škol hodnotila svůj, do té doby nastavený, proces jako efektivní. Čtvrtina škol pak hodnotila tento proces jako neefektivní, nebo středně efektivní. Tedy pokud by požadavky plynoucí z legislativní normy stran nutnosti nastavení adaptačního procesu ZU měly relativně malý impakt na tři čtvrtiny škol, tak právě na tu zbývající jednu čtvrtinu škol, která tento proces hodnotila málo funkční, nebo na střední úrovni, by tento impakt mohl být významný.

5.3 Vyhodnocení procesu uvádění začínajících učitelů do praxe od ledna 2024

V této části jsou shrnuty odpovědi na aktuální situaci na školách, které se zúčastnily dotazníkového průzkumu. Tato část je rozdělena do 3 pod částí, které popisují deklarované změny v organizačním zajištění adaptačního procesu začínajícího učitele, specifické otázky k podpoře uvádějících učitelů a závěrečné zhodnocení připravenosti škol na adaptační proces.

5.3.1 Deklarované změny v organizačním zajištění adaptačního procesu ZU

Z odpovědí vyplývá, že téměř polovina škol, tj. 18 (47 %) deklaruje, že zachovaly původní verzi adaptačního plánu (AP), která vyhovuje aktuálním požadavkům a 6 škol (16 %) upravila původní podobu AP. 14 (37 %) škol pak vytvořilo zcela nový systém AP. Jedná se o ty školy, které doposud AP neměly (N = 12) a další 2 školy. Stran systému přidělování UU k ZU deklaruji školy téměř v 70 % případů zachování původního systému a po 15 % buď úpravu stávajícího systému, anebo vytvoření nového systému. Polovina škol deklaruje zachování původní podoby forem podpory i samotným uvádějícím učitelům a čtvrtina škol poté buď upravila formy podpory, anebo vytvořila nové formy podpory.

Zmíněné deklarované změny ze strany škol v rámci adaptačního plánu, přidělování UU k ZU a formy podpory ukazuje Tabulka 12.

Tabulka 12 otázka 14: změna adaptačního plánu, otázka 15 změna přidělování UU k ZU a otázka 18 změna podpory UU

Upravili jste plán uvádění pro začínající učitele (Adaptační plán)?	Počet	%
Ano, upravili jsme původní	6	15,8
Ano, vytvořili jsme zcela nový	14	36,8
Ne, původní verze vyhovuje	18	47,4
Upravili jste systém přidělování uvádějícího učitele k začínajícímu učiteli.	Počet	%
Ano, upravili jsme původní systém	6	15,8
Ano, vytvořili jsme zcela nový systém	6	15,8
Ne, původní systém je vyhovující	26	68,4
Upravila Vaše škola formy podpory i samotným uvádějícím učitelům?	Počet	%
Ano, upravili jsme původní formy podpory	9	23,7
Ano, vytvořili jsme nové formy podpory	9	23,7
Ne, původní podoba forem podpory byla vyhovující	20	52,6

Z výše uvedeného vyplývá, že přibližně polovina škol po přijetí novelizace zákona nepřistoupila ke změnám stran adaptačního procesu začínajících učitelů, a to ani ve formě AP,

ani v systému přidělování UU k ZU a ani ve formě podpory UU. Druhá polovina škol pak přistoupila k dílčím úpravám v těchto oblastech, nebo raději vytvořila systémy zcela nové.

Stran organizace hodnocení uvádění ZZ do praxe po přijetí novelizace vyplývá, že tento proces hodnotí v 85 % ředitel, nebo jeho zástupce, ve třetině případů i uvádějící učitel, případně pouze on (a to v 10 %) a pouze u 2 škol není proces stále hodnocen. Přehled hodnotitelů procesu uvádění začínajícího učitele do praxe po novelizaci zmíněného zákona ukazuje Tabulka 13.

Tabulka 13 otázka 17: aktuální hodnocení procesu uvádění ZU do praxe

Kdo hodnotí proces uvádění začínajícího učitele do praxe?	Počet	%
Ředitel, zástupce ředitele	32	84,2
Uvádějící učitel	14	36,8
Proces není hodnocen	2	5,3
Celkem	48	

Procento nehodnocených procesů adaptace se oproti předchozímu stavu snížil o polovinu (z 4 případů na 2 případy), nicméně i tato situace odporuje doporučení pro zajištění efektivního adaptačního plánu.

5.3.2 Aktuální formy podpory UU

Co se týká podpory uvádějících učitelů, tak aktuální finanční podpora je 95 %, konkrétně formou odměny 58 % a formou příplatku 37 %. Žádnou finanční kompenzaci neposkytuje 5 % škol. Žádná škola uvádějícímu učiteli neposkytuje sníženou povinnost přímé pedagogické činnosti. Přehled aktuálních finančních výhod pro UU ukazuje Tabulka 15.

Tabulka 14 otázka 16: aktuální výhody pro UU za uvádění ZU

Mají aktuálně uvádějící učitelé za uvádění začínajících učitelů do praxe nějaké výhody?	Počet	%
Ano, mají příplatek	22	57,9
Ano, dostávají odměnu	14	36,8
Ne	2	5,3
Ano, mají sníženou povinnost přímé pedagogické práce	0	0
Celkem	38	

Počet škol poskytujících UU finanční odměnu se zvýšil na 95 %. Počet škol, které poskytují příplatek, je zachován (37 %), ale došlo k navýšení o 10 procentních bodů (na 58 %) u škol, které poskytují finanční odměnu. Nicméně stále zůstávají 2 školy (5 %), které neposkytují žádnou finanční odměnu. Pozitivní zprávou však je, že se tento počet snížil na tuto hodnotu z 6 takových škol. Současně žádná škola neposkytuje UU sníženou povinnost přímé pedagogické práce.

Další formy podpory deklarovalo téměř 85 % škol a z nabízených 6 variant označilo 32 škol 70 variant podpory. Přes polovinu škol (53 %) uvedlo rozhovor s ředitelem anebo setkávání s kolegy ve škole. Třetina pak rozhovor s osobou, která má na starosti proces uvádění do praxe. Pětina škol pak uvedla mentoring a další vzdělávání. Žádná ze škol nevybrala setkání s kolegy z jiných škol. Další podporu a její formy ukazuje Tabulka 17.

Tabulka 15 otázka19: Formy podpory poskytované školou uvádějícím učitelům

Poskytování dalších forem podpory uvádějícím učitelům	Počet	%
Ano	32	84,2
Ne	6	15,8
Celkem	38	100
Formy podpory poskytované školou uvádějícím učitelům	Počet	%
Rozhovor s ředitelem	20	52,6
Setkávání s kolegy ve škole	20	52,6
Rozhovor s osobou, která má na starosti proces uvádění do praxe	14	36,8
Mentoring	8	21,1
Další vzdělávání	8	21,1
Setkání s kolegy z jiných škol	0	0
Celkem	70	

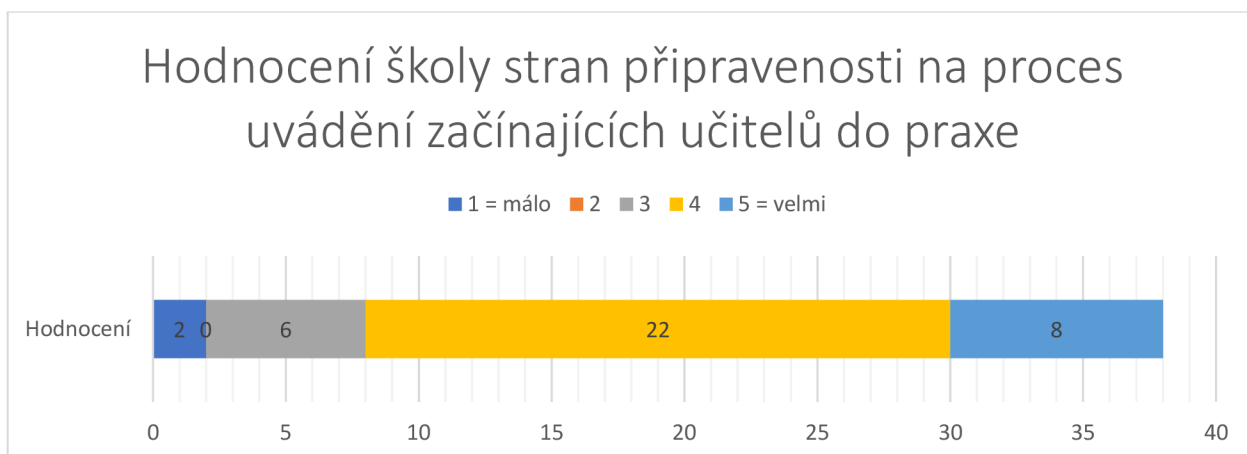
Z výše uvedených výsledků vyplývá, že počet škol poskytujících další podporu zůstává stejný jako před novelizací (v obou případech 85 %), zůstal stejný i počet poskytovaných forem podpory (v obou případech 70). Nicméně došlo k dílčím změnám ve struktuře jednotlivých variant jako je např. zdvojnásobení podpory formou mentoringu (z 10 na 20 %) a poněkud překvapivě pokles dalšího vzdělávání o třetinu (z 30 na 20 %). Formu podpory setkáním s kolegy z jiných škol nikdo neoznačil.

5.3.3 Závěrečné aktuální zhodnocení funkčnosti procesu adaptace ZU

Závěrečné hodnocení, zda se škola považuje za školu, která je připravená na proces uvádění začínajících učitelů do praxe, bylo obdobně jako v předešlém případě provedeno formou výběru možnosti na lineární stupnici od 1 (málo připravenou školu) po 5 (velmi připravenou školu). Téměř čtyři pětiny (79 %) hodnotilo školu jako připravenou (58 %), nebo velmi připravenou (21 %). 6 škol (16 %) hodnotilo svoji připravenost jako střední a pouze 2 školy jako velmi málo připravenou. Žádná ze škol nehodnotila svoji připravenost stupněm č. 2, tedy relativně málo připravenou. Zhodnocení připravenosti na proces uvádění ZU do praxe prezentuje v číslech Tabulka 19 a graficky Obrázek 9.

Tabulka 16 otázka 20: Považujete se za školu, která je připravená na proces uvádění ZU do praxe?

Hodnocení	Počet	%
1 (= málo)	2	5,3
2	0	0,0
3	6	15,8
4	22	57,9
5 (= velmi)	8	21,1
Celkový součet	38	100



Obrázek 8 otázka 20: Považujete se za školu, která je připravená na proces uvádění ZU do praxe?

Z výše uvedené stupnice hodnocení vyplývá, že většina škol hodnotila svoji připravenost jako dobrou, nebo velmi dobrou. Ukazuje se však, že je šestina škol hodnotí svoji připravenosti méně jistě a dokonce 2 školy ze zkoumaného souboru, hodnotí svoji připravenost velmi špatně. Je vidět, že situace u zmíněných dvou škol, které vnímaly svůj systém v době před novelizací zákona jako nefunkční, tak se i nyní vidí stále jako nedostatečně připravené. Nicméně je to z celkového pohledu minorita a velká většina škol vidí připravenost na adaptační proces uvádějícího učitele pozitivně, nebo alespoň ne negativně.

5.3.4 Hodnocení vazby dřívější existence vnitřní normy na aktuální hodnocení připravenosti na proces uvádění

Předpokládal jsem, že školy, které měly zavedenou vnitřní normu pro řízení adaptace začínajících učitelů v předcházejícím období, budou hodnotit svoji aktuální připravenost na proces uvádění ZU lépe než školy, které tuto normu neměly. Proto jsem si stanovil nulovou hypotézu tak, že hodnocení připravenosti škol na proces uvádění ZU není závislá na existenci normy pro řízení adaptačního období v předcházejícím období.

Pro účely potvrzení, nebo zamítnutí nulové hypotézy jsem zvolil chí-kvadrát test a hladinu významnosti $\alpha = 0,05$. I vzhledem k relativně malému souboru jsou rozdělil slovní hodnocení na lineární škále od 1 (málo) po 5 (velmi) do dvou kategorií. První kategorii tvoří školy, které hodnotí svoji připravenost jako horší, nebo střední (hodnocení na škále 1 až 3) a druhou kategorii tvoří školy, které hodnotí svoji připravenost jako dobrou, nebo velmi dobrou (hodnocení na škále 4 a 5). Podrobné výsledky vazby hodnocení škol v těchto dvou kategoriích ve vazbě na existenci normy a výsledné hodnocení chí-kvadrát testu vypočítaného pomocí funkce v MS Excel ukazuje Tabulka 17.

Tabulka 17 Hodnocení vazby dřívější existence vnitřní normy na aktuální hodnocení připravenosti na proces uvádění

Naměřené četnosti			
Existence normy	Hodnocení na škále: 1 - 3	Hodnocení na škále: 4 a 5	Celkem
Ano	4	22	26
Ne	4	8	12
Celkový součet	8	30	38
Teoretické četnosti			
Existence normy	Hodnocení na škále: 1 - 3	Hodnocení na škále: 4 a 5	Celkem
Ano	5,47	20,53	26
Ne	2,53	9,47	12
Celkový součet	8	30	38
chi-kvadrát test	0,21		

Z výsledků vyplývá, že nulovou hypotézu nemůžeme zamítnout, protože výsledek chí-kvadrát testu je větší než 0,05. Na základě výsledků tak nelze potvrdit, že existence vnitřní normy v dřívějším období by školy předurčovala k tomu, že se budou hodnotit lépe připravené na proces uvádění začínajících učitelů. Nicméně je nutné zdůraznit, že soubor je malý pro možné přenesení takového tvrzení a pro možnost hlubšího hodnocení této otázky by bylo třeba výzkumnou otázkou opětovně hodnotit na větším souboru škol.

5.4 Vyhodnocení specifik uvádění začínajících učitelů odborných předmětů a praktického vyučování

V této části jsou shrnuty výsledky na otázky týkající se poskytování odlišných forem podpory začínajícím učitelům, kteří vyučují odborné předměty technického (stavebního) zaměření, nebo se účastní praktického vyučování v rámci odborného výcviku.

Pouze 6 škol (16 %) uvedlo, že poskytují učitelům odborných předmětů odlišné formy podpory. Vzhledem k možným odlišnostem zde nebylo možné vybrat varianty, ale byl zde volný text pro specifikaci této odlišné formy. Nicméně pouze 2 školy využily možnost slovní

specifikace. Oba respondenti shodně uváděli podporu v pedagogické oblasti a metodiky výuky a didaktické techniky. Dále 8 škol (21 %) uvedlo, že poskytují odlišné formy podpory začínajícím učitelům praktického vyučování. Možnost slovní specifikace využili dva respondenti. Jeden se zaměřil na propojení teorie s praxí a druhý na zvýšený počet návštěv v dílnách. Přehled odpovědí k poskytování odlišných forem podpory ZU odborných předmětů a praktického vyučování ukazuje Tabulka 17.

Tabulka 18 Poskytování odlišných forem podpory ZU odborných předmětů (otázka 21 a 22) a praktického vyučování (otázka 23 a 24)

Poskytujete odlišné formy podpory začínajícím učitelům odborných předmětů (např. absolventům technických škol)	Počet	%
Ano – a dále specifikováno ve 2 případech <ul style="list-style-type: none"> • <i>Zaměřeno na pedagogiku a její specifika</i> • <i>Zaměření na metodiku a způsoby výuky, používání didaktické techniky výuky</i> 	6	15,8
Ne	32	84,2
Poskytujete odlišné formy podpory začínajícím učitelům praktického vyučování (např. absolventům technických škol)	Počet	%
Ano – a dále specifikováno ve 2 případech <ul style="list-style-type: none"> • <i>Způsob spolupůsobení uvádějícího a uváděného učitele, který vychází z rozdílného pojetí výuky oproti teorii</i> • <i>Více návštěv v dílnách, pracovištích</i> 	8	21,1
Ne	30	78,9

Z výše uvedeného vyplývá, že většina škol neposkytuje odlišné formy podpory začínajícím učitelům odborných předmětů a praktického vyučování. Nicméně šestina, resp. pětina škol nějaký druh odlišné formy podpory poskytuje. Ze slovních odpovědí, kterých je sice málo, vyplývá, že učitelé odborných předmětů bývají podpořeni spíše metodicky prostřednictvím používání didaktických nástrojů, zatímco učitelé praktického vyučování spíše cílenou činností přímo na pracovištích a dílnách.

Z uvedeného teoretického základu (Pecina 2017, Pecina 2021, Dobrovská 2004) vyplývá, že učitelé odborných předmětů a učitelé praktického vyučování mají specifický, většinou velmi technicky zaměřený, background. Z toho by šlo usuzovat, že právě tyto učitelé by si více zasloužili větší péči v oblasti podpory efektivního využívání didaktických metod a výchovné práce s žáky. Právě podpora didaktických kompetencí učitelů bez pedagogického vzdělání by tak mohla výrazněji zlepšit proces adaptace začínajících učitelů technických předmětů a praktického vyučování.

5.5 Vyhodnocení využívání forem podpory profesního rozvoje

V této části jsou shrnuty odpovědi na využívání forem podpory profesního rozvoje. Dotazy byly položeny k 8 různým formám podpor a u každé z nich bylo možné uvést vždy jednu z odpovědí, které začínají od možnosti, že tato forma podpory není vůbec využívána a postupně se zvyšuje rozsah účastníků této podpory od pouze pro začínající učitele přes všechny nové učitele až po všechny učitele bez ohledu na délku praxe.

Velmi podobné odpovědi vycházejí pro první tři oblasti podpor, jedná se o porady učitelského sboru s možností přinášet „svá“ témata, vzájemné hospitace a vzájemné náslechy. Shodně jsou tyto tři formy podpor využívány přibližně ve tři čtvrti případů pro všechny učitele na škole. Pro nové učitele pak v 16 % případů a pro začínající učitele v 5 % případů u vzájemné hospitace a vzájemných náslechů, nikoliv však u porad učitelského sboru. Ani jedna z těchto tří forem podpory není využívána na 2 školách (5 %).

Odlišné výsledky pak ukazuje párová výuka, která není využívána u 42 % škol, ale naopak čtvrtina škol (26 %) párovou výuku umožňuje právě začínajícím učitelům, a dokonce třetina škol (31%) ji umožňuje pro všechny učitele.

Velmi přesvědčivé výsledky ukazuje možnost sdílení zkušeností mezi kolegy navzájem, kdy téměř 95 % škol tuto variantu podporuje pro všechny učitele bez ohledu na délku praxe. Pouze 2 školy (5 %) uvedly, že tato forma není využívána.

Zajímavé výsledky ukazuje využití mentoringu, tedy individuální vedení zkušenějším kolegou, kdy rozložení mezi jednotlivé varianty je téměř rovnoměrné. Tuto podporu nevyužívá 10 škol (26 %), pouze pro začínající učitele 6 škol (16 %), 12 škol (32 %) pro všechny nové učitele a 10 škol (26 %) pro všechny učitele.

Podobné výsledky vycházejí pro neformální setkání iniciované školou, kdy u třetiny škol (32 %) tato forma neprobíhá vůbec, v 5 % resp. 10 % pro ZU a nové učitele a v 63 resp. 58 % pro všechny učitele bez ohledu na délku praxe.

Podrobné výsledky forem podpory profesního rozvoje učitelů na škole ukazuje Tabulka 18.

Tabulka 19 Formy podpory profesního rozvoje využívané na škole (otázky 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 a 32)

Formy podpory profesního rozvoje využívané na škole	Tato forma podpory není na naší škole využívána		Pro začínající učitele bez předchozí praxe		Pro Všechny nové učitele na škole (zahrnuje i ZU)		Pro všechny učitele bez ohledu na délku praxe	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Porady učitelského sboru, kde může každý přinést svá témata a své dotazy	2	5,3	0	0,0	6	15,8	30	78,9
Vzájemné hospitace kolegů (kolega se podívá na moji výuku)	2	5,3	2	5,3	6	15,8	28	73,7
Vzájemné náslechy na hodinách (já se jdu podívat na výuku kolegy)	2	5,3	2	5,3	6	15,8	28	73,7
Párová výuka (výuka v tandemu)	16	42,1	10	26,3	0	0,0	12	31,6
Sdílení zkušeností mezi kolegy navzájem	2	5,3	0	0,0	0	0,0	36	94,7
Individuální vedení zkušenějším kolegou (mentoring)	10	26,3	6	15,8	12	31,6	10	26,3
Neformální setkávání iniciované školou	12	31,6	0	0,0	2	5,3	24	63,2
Neformální setkávání iniciované učiteli	12	31,6	0	0,0	4	10,5	22	57,9

Z výše uvedeného vyplývá, že velká část podpor je poskytována všem učitelům bez ohledu na délku praxe, jedná se např. o porady učitelského sboru, vzájemné hospitace či vzájemné náslechy, sdílení zkušeností mezi kolegy navzájem či neformální setkávání iniciované školou nebo přímo učiteli. Naopak 2 školy ze zkoumaného souboru uváděly, že nevyužívají žádných zmíněných forem podpory pro kohokoliv. Formy podpory více specifické pro začínající učitele, nebo nové učitele obecně je párová výuka nebo mentoring.

5.6 Vyhodnocení postoje k novele Zákona č. 563/2004 Sb.

Poslední oblastí, které se dotazník věnoval, je seznámení se s textem novely Zákona o pedagogických pracovních a postoj k této novele. Současně bylo respondentům umožněno popsat jakékoli poznámky k tomuto tématu.

Naprostá většina škol (95 %) uvedla, že je srozuměna s textem novely zákona, konkrétně s částí adaptačního období a uvádějícího učitele. A současně 90 % považuje tuto změnu za prospěšnou a 80 % škol považuje i rozsah popisu této části za dostatečné. Nicméně 20 % škol by ráda měla v zákoně tuto oblast více popsanou.

Možnost jakékoli poznámky k tomuto tématu na závěr dotazníku využily 3 školy. Dvě z těchto poznámek směřovaly na vhodnost snížení přímé pedagogické činnosti. Třetí poznámka byla specifická k distribuci finanční podpory pouze na „státní“ školy a opomenuty jsou školy církevní, nebo soukromé, které mají také začínající učitele.

Podrobné výsledky k hodnocení postoje k novel Zákona o pedagogických pracovnících ukazuje Tabulka 19.

Tabulka 20 Vyhodnocení postoje k novele Zákona o pedagogických pracovnících (otázky 33, 34 a 35)

Jste srozuměni s textem novely Zákona č. 563/2004 Sb., kde je popsán adaptační období a uvádějí učitel?	Počet	%
Ano	36	94,7
Ne	2	5,3
Považujete tuto změnu za prospěšnou?	Počet	%
Ano	34	89,5
Ne	4	10,5
Myslíte si, že by bylo vhodné roli uvádějících učitelů do zákona popsat více?	Počet	%
Ano	8	21,1
Ne	30	78,9
<p>Pokud máte k tomuto tématu jakékoliv poznámky, prosím napište je:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Uvádějí učitel by měl mít možnost sníženého úvazku, aby měl dostatek času pro práci se začínajícím učitelem.</i> • <i>Bohužel odměna pro uvádějí učitelé se týká pouze státních škol! Soukromé a církevní školy také mají uvádějí učitele, ale finanční prostředky na jejich činnost neobdrží.</i> • <i>V minulosti (dávné) měl uvádějí učitel snížený úvazek, čímž mu vznikla reálná možnost věnovat se začínajícímu kolegovi. Bylo to výrazně vhodnější než příplatek.</i> 		

Z výše uvedeného vyplývá, že naprostá většina škol je seznámena s textem zákona, který ukotvuje adaptační období a roli uvádějí učitele a považuje tuto změnu za prospěšnou a současně většina škol považuje specifičnost této části zákona za dostatečnou. Pouze pětina škol by ráda, kdyby zákon byl v této části více specifičtější. Z doplňujících poznámek pak vyplývá, že by školy uvítaly, kdyby uvádějí učitel měl na proces uvádění více času, což souvisí s potřebou snížení přímé pedagogické činnosti. Co se týká třetí otázky, která je zaměřena na rozpočtovou podporu škol ve vztahu k finančnímu krytí zvýšených nákladů na uvádějí učitele, je zřejmé, že existují určité diskrepance mezi veřejně spravovanými školami a školami soukromými. Tato diskrepance je jistě i v jiných ohledech a souvisí s poměrně komplexní problematikou financování škol obecně a v době konsolidačních balíčků dvojnásob.

Shrnutí praktické části a diskuse

Cílem diplomové práce je teoreticky vymezit a prostřednictvím dotazníkového průzkumu charakterizovat problematiku adaptačního procesu se zaměřením na uvádějící učitele s přihlédnutím ke specifikám odborných škol se stavebním zaměřením. Primárním cílem dotazníkového průzkumu je zjistit, jak vedení středních odborných škol zaměřených na výuku stavebních oborů přistupuje k tématu uvádějících učitelů pro začínající učitele a specificky popsat dosavadní stav a změny nastalé po novelizaci Zákona o pedagogických pracovnících, který tuto oblast formalizuje. Součástí průzkumu je i postoj vedení škol k této problematice a specifika uvádění začínajících učitelů odborných předmětů a praktického vyučování.

Dotazník, který byl pro tento průzkum využit, vychází z vybraných otázek použitých v rámci dotazníkového průzkumu v projektu SYPO, které byly pro účel této diplomové práce částečně uzpůsobeny. V rámci dotazníkového průzkumu bylo osloveno 186 škol a zúčastnilo se 38 škol z 9 krajů, což je přibližně 20 %. Většina škol měla počet pedagogických pracovníků v rozmezí 36 až 100. Z rozložení škol, které odpověděly, vyplývá, že tento průzkum nemusí být reprezentativní, a to i vzhledem zastoupení škol v jednotlivých krajích. Nicméně výsledky i tak ukazují postoj vybraných škol v této oblasti. Dotazníkový průzkum probíhal v období od 24. února do 7. března 2024, tedy po cca 2 měsících od účinnosti novely Zákona o pedagogických pracovnících, resp. její relevantní části týkající se adaptačního procesu. Tedy i vlastní načasování umožňuje popsat stávající stav, který mají zástupci škol v „živé“ paměti a současně aktuálností přijímaných opatření pro zajištění díkce tohoto zákona.

Zhodnocení adaptačního procesu před novelizací zákona škol zapojených do průzkumu vyplývá, že přibližně dvě třetiny škol měly vnitřní normu, která deklarovala alespoň 1 nebo 2 roky podpory začínajícího učitele přidělením uvádějícího učitele nebo mentora. Současně všechny školy potvrdily, že uvádějícího učitele vždy začínajícímu učiteli přiřazovaly. Další výsledky však ukazují, že u škol, kde tato norma nebyla doposud ustanovena, tak až ve třetině případů byla doba uvádění velmi krátká (méně než půl roku), nebo nebyla pevně stanovena. Tato doba trvání je nově pevně stanovena na 2 roky (Zákon č. 563/2004 Sb.) a část škol se tak musela přizpůsobit novým pravidlům. Současně, i v případě hodnotící osoby adaptačního procesu začínajícího učitele, výsledky ukazují, že existuje silná role v hodnocení ředitelem, jeho zástupcem a v případě škol, kde norma byla ukotvena, tak i uvádějícího učitele. Zároveň u škol, kde pravidla stanovena nebyla, tak i hodnocení vlastního procesu uvádění

v některých případech neprobíhalo zcela vůbec. Po novelizaci zákona došlo ke snížení počtu nehodnocených adaptačních procesů a byla posílena role uvádějícího učitele. Tedy dílčí změny v této oblasti naplňují aktuální metodická doporučení (NPI, 2022c). Pohledem na hodnocení úprav organizačního zajištění adaptačního procesu jako je adaptační plán, spolupráce uvádějícího učitele s učitelem začínajícím a případně i formy podpor vyplývá, že přibližně polovina škol zachovala původní stav, který nemusela po přijetí zákona měnit. Zajímavé jsou výsledky sebehodnocení škol z pohledu funkčnosti systému před novelizací zákona a připravenosti na proces uvádění po přijetí novely. Tři čtvrtiny škol hodnotilo stávající proces jako efektivní, čtvrtina škol pak hodnotila tento proces jako neefektivní. Dále čtyři pětiny škol hodnotilo svoji připravenost na adaptační proces jako dobrou. Nicméně šestina škol stále deklaruje připravenost střední nebo nižší. Současně se nepotvrdila hypotéza, že školy, které již dříve měly zavedený proces uvádění začínajících učitelů by hodnotila svoji připravenost lépe.

Výše uvedené výsledky z různých částí dotazníku tak podporují konstatování, že u těch škol, které i přes chybějící zákonné normy samy stanovily pravidla v této oblasti, byl tento proces řízený a měl jasná pravidla. Lze tedy vyvozovat, že změna zákona pro většinu škol neměla velké dopady, spíš sjednotila délku a pravidla adaptačního procesu. Na druhou stranu menšina škol, která „tápala“ v této oblasti, byla navedena k tomu, aby si pravidla v této oblasti nastavila. Nicméně i přes tento závěr existuje malé procento škol, které tento proces stále nemají systémově uchopený a potřebují podporu.

Není překvapivé, že mezi nejčastější další **formy podpory začínajícím učitelům** patřily rozhovor s řediteli škol, nebo s osobou, která měla adaptační proces na starosti a setkávání s kolegy ve škole. Na druhou stranu žádná ze škol nevyužívá k výměně zkušeností možnosti setkávání s kolegy z jiných škol. Jak uvádí Kopáčová (in NIDV – Začínající učitel, 2019), tak právě možnost výměny zkušeností je velmi potřebná. Trochu zarážející je skutečnost, že pouze třetina škol nabízela další vzdělávání začínajícím učitelům. Právě možnost školení a dalšího vzdělávání by podporovala rozvoj profesních kompetencí učitele (Janík, 2005) *nota bene* u učitelů, kteří neabsolvovali pedagogicky zaměřenou vysokou školu (Pecina, 2021). V otázce přiřazování uvádějících učitelů k začínajícím učitelům je zřejmé hledisko „blízkosti“ jako je stejná, nebo podobná aprobace a sdílení pracovního místa. Silná jsou však i kritéria zkušenosti a schopnosti podat konstruktivní zpětnou vazbu uvádějícího učitele. Naopak velmi malou, nebo žádnou, roli hrají kritéria zájmu potenciálního uvádějícího učitele o tuto pozici, nebo sympatie

mezi uvádějícím a začínajícím učitelem. Jak uvádí Kopáčová (in NIDV – Začínající učitel, 2019), tak právě měkké parametry jako je podporující a vstřícný přístup by se nemělo opomíjet.

Z výsledků dotazníkového šetření v oblasti podpory začínajících učitelů je systém rámcově odpovídajícím a asi i uspokojivým způsobem „ukotvený“. Nicméně i v této oblasti je možné hledat možná zlepšení. Největší potenciál lze hledat v možnosti rozšíření nabídek dalšího školení a vzdělávání pro začínající učitele a současně by mohl být dáván větší důraz i na určitou náklonnost uvádějícího a začínajícího učitele. Pokud je uvádějící učitel „nejbližším“ člověkem na škole, tak vzájemné porozumění by mělo hrát větší roli, než doposud, protože právě tento, zdánlivě nevýznamný faktor, může hrát roli v tom, zda začínající učitel na škole zůstane, nebo nikoliv.

Podpora uvádějících učitelů je jistě velmi důležitou oblastí. Výsledky naznačují, že i v předcházejícím období ředitelé škol se z velké části snažili zajistit finanční ohodnocení uvádějících učitelů za tuto „práci navíc“ a to buď formou odměn, nebo příplateků k platu. Před novelizací zákona neposkytovalo finanční kompenzaci jen 16 % škol. Po přijetí novelizace tento počet klesl na 5 % a současně vzrostl počet škol poskytující příplatek k platu. Nicméně i tak zůstává třetina škol, která řeší finanční hodnocení formou odměn. Zásadní je, že ani jedna škola neuváděla možnost snížení povinnosti přímé pedagogické činnosti, a to jak za předešlé období, tak ani aktuálně. Tento fakt zcela odporuje právě *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, která mj. vhodnost snížení přímé pedagogické činnosti uvádějícím učitelům. Stran dalších forem podpory uvádějících učitelů jsou z období před novelou deklarovány rozhovory s ředitelem školy, nebo s kolegy, a to buď specificky s kolegy, kteří mají proces uvádění do praxe na starosti, nebo i s kolegy obecně. Forma dalšího vzdělávání uvádějících učitelů uvedla pouze třetina škol a formu mentoringu, jako nástroje pomoci v jejich roli uvádějících učitelů uvedla jen desetina škol. Žádná ze škol neuváděla možnost setkání se s kolegy z jiných škol, kteří jsou na stejné pozici uvádějících učitelů. Po přijetí novely nastala dílčí změna u využití mentoringu uvádějícím učitelům, který byl částečně navýšen, nicméně překvapivě došlo k ponížení možnosti dalšího vzdělávání pro uvádějící učitele. Jak uvádí Metodický dokument *MODEL systému podpory začínajících učitelů – kompetenční profil uvádějícího učitele* (NPI, 2022e), je nutná podpora uvádějících učitelů v podpoře různých kompetencí. Tyto kompetence je jistě možné podporovat i školeními a diskusními fóry, kde se mohou uvádějící učitelé vzdělávat, potkávat a vyměňovat cenné zkušenosti.

V otázce podpory uvádějících učitelů je nutné stále dbát na jasné a zodpovědné nastavení finanční stránky jejich role a nastavení pevnou měsíční částkou formou finančního příspěvku, který je výhodnější než jednorázové odměny. I ze závěrečné poznámky jednoho účastníka průzkumu vyplývá, že soukromé školy nemají finanční podporu této činnosti zajištěnou. Další, doposud nevyužitou, silnou a v příslušné strategii deklarovanou podporou uvádějících učitelů, by bylo snížení přímé pedagogické činnosti, která je prozatím pouze v teoretické rovině a v různých diskusích stále uváděná, ale doposud nedospěla k praktické realizaci.

Pro mě osobně důležitou složkou v rámci dotazníku i praxe na školách je **specifická podpora začínajících učitelů odborných předmětů a praktického vyučování**. Z výsledku vyplývá, že pouze menšina škol (konkrétně šestina v případě učitelů odborných předmětů a pětina v případě učitelů praktického vyučování) poskytuje nějaký druh odlišné formy podpory. Slovně deklarovaná je pro učitele odborných předmětů podpora didaktických metod a pro učitele praktického vyučování podpora provázání praxe s teorií a přímá podpora v místě provádění praxe (na dílnách či na pracovištích). Tyto výsledky jsou v kontextu specifičnosti didaktiky technických předmětů a didaktiky praktického vyučování (Pecina, 2017) zarážející a podpora v této oblasti by byla s velkou výhodou pro začínající učitele technických předmětů a praktického vyučování.

V této oblasti vidím největší potenciál pro zlepšení. Toto tvrzení vychází jak z teoretických poznámek, tak i z mé vlastní zkušenosti, kterou jsem zažil při mých začátcích, jako učitel odborných předmětů, a neustále zažívám při příchodu nových kolegů z jiného odvětví, než je školství. Touto prací bych rád apeloval právě na systematickou podporu začínajících učitelů – vzděláním „nepedagogů“, kteří v prvních letech své pedagogické praxe často tápou a hledají vhodné cesty ke své pedagogické praxi. Zásadní roli pro tyto učitele hrají právě kolegové s delšími zkušenostmi a ideální cestou by byl právě „sparing partner“ v podobě kolegy, který by se mu systematicky věnoval a např. i formou tandemové výuky pomáhal při adaptaci na tuto práci.

Z hodnocení využívaných forem **podpory profesního rozvoje pedagogů** na škole vyplývá, že velká část podpor je poskytována všem učitelům bez ohledu na délku praxe. Mezi tyto typy podpor patří např. porady učitelského sboru, vzájemné hospitace či vzájemné náslechy, sdílení zkušeností mezi kolegy navzájem či neformální setkávání iniciované školou

nebo přímo učiteli. Mezi formy podpory, které jsou více specifické pro začínající učitele, nebo nové učitele je párová výuka (využívána ve 26 % škol pouze pro začínající učitele a u 32 % škol pro všechny učitele) nebo mentoring (využívaný ve 47 % případů pouze pro začínající učitele, nebo všechny nové učitele a 26 % případů pro všechny učitele). Nicméně právě poslední dva případy, tedy tandemová výuka a mentoring jsou doporučovány v metodickém dokumentu *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu vedení školy* (NPI, 2022c) a také uvádí Podlahová (2004), jako vhodné nástroje podpory začínajících učitelů.

Právě u tandemové výuky vidím nevyužitý potenciál, který by mohl být využit pro uvádění začínajících učitelů odborných předmětů, nebo praktického vyučování. Téměř polovina škol tuto metodu nevyužívání ani v těchto specifických případech. Tento problém pravděpodobně souvisí s tím, že uvádějící učitelé nemají sníženou povinnost přímé pedagogické činnosti, což pro širší využití tandemové výuky klade silné překážky.

Z **celkového hodnocení** postoje respondentů k novele Zákona o pedagogických pracovnících se zaměřením na adaptační proces začínajícího učitele vyplývá, že naprostá většina škol je seznámena s diskutovaným textem zákona a považuje tuto změnu za prospěšnou a za dostatečnou. Pouze pětina škol by byla ráda, kdyby zákon byl v této části více specifitější.

Z tohoto celkového hodnocení i hodnocení dalších dílčích částí tohoto průzkumu vyplývá, že legislativní ukotvení je pozitivním krokem, nicméně vždy záleží na konkrétní škole a formě, jakou proces adaptace začínajících učitelů implementuje do své praxe.

Dle mého názoru dotazníkový průzkum naplnil svůj cíl, potvrdil mnohá očekávání a odhalil slabá místa, která je možné dále zlepšovat.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo teoreticky vymezit problematiku adaptace začínajícího učitele na střední odborné škole a vymezit roli uvádějícího učitele v tomto procesu. Na začátek teoretické části jsem krátce shrnul učitelskou profesi v kontextu středního školství prostřednictvím charakteristiky učitelského povolání, shrnutím profesní dráhy učitelů, popisem pedagogické činnosti a shrnutím koncepce odborného středního školství se specifiky učitelství odborných předmětů. Dále jsem popsal adaptační proces začínajícího učitele, kdy jsem nejdříve vymezil základní pojmy jako je začínající učitel, adaptační období, sociální a pracovní adaptace. V další části jsem se věnoval mentoringu a uvádějícím učitelům a jejich kompetencím a přiblížil jsem proces uvádění v jednotlivých oblastech a metodách včetně realizace adaptačního plánu.

Cílem praktické části bylo popsat uvádění začínajících učitelů do praxe na středních odborných školách se zaměřením na stavební obory. Jako nástroj jsem zvolil dotazníkový průzkum, kterého se zúčastnilo 20 % středních odborných škol se stavebním zaměřením. Pro popsání situace v této oblasti se dotazník zaměřoval na hodnocení adaptačního procesu před novelizací zákona, který definoval tento pojem a po novelizaci zákona. Dále jsem se věnoval popsání forem podpory začínajících učitelů a uvádějících učitelů. Specificky se dotazník věnoval také podpoře začínajících učitelů odborných předmětů a praktického vyučování a také obecně podpoře profesního rozvoje pedagogů. Dotazník závěrem sloužil k vyhodnocení celkového pohledu škol na tuto problematiku. Díky široké literární rešerši, vlastním pedagogickým zkušenostem a absolvování certifikovaného kurzu MŠMT pro uvádějící učitele, jsem dotazník vyhodnotil a interpretoval. I když závěry nejsou zcela přenositelné na celou skupinu středních škol se stavebním zaměřením, tak zhodnocení vzorku škol bylo možné provést a vyhodnotit tak možná slabá místa, které je možné zlepšit.

Průzkum odhalil, že doplněním definice adaptačního období a povinnosti přiřazení začínajícím učitelům uvádějící učitele pro většinu škol, která již tento proces interně popsána měla, tak nepřinesla zásadní dopady a vedla tak spíše ke sjednocení délky a pravidel adaptačního procesu. Na druhou stranu menšina škol, která tento proces doposud zavedený neměla, tak vedla k jeho zavedení. Přesto existují jednotky škol, které adaptační proces nemají systémově uchopený a potřebují tak metodickou podporu. I hodnocení připravenosti škol bylo z velké míry spíše pozitivní, tak se nepotvrdila souvislost existence normy v předcházejícím

období na hodnocení aktuální připravenosti škol na proces uvádění začínajících učitelů do praxe. Dalším výstupem průzkumu bylo, že existuje potenciál pro rozšíření nabídek dalšího školení a vzdělávání pro začínající učitele a že do kritérií pro přiřazení uvádějících učitelů začínajícím učitelům by mohla být zařazena i pozitivní mezilidská vazba. Z hlediska podpory uvádějících učitelů je stále důležité zodpovědné a spravedlivé nastavení finanční kompenzace jejich vstupu do adaptačního procesu. Současně však také snížení přímé pedagogické činnosti, která je v teoretické rovině doporučována, ale není prakticky realizována. V neposlední řadě, průzkum ukázal, že není dostatečně využívána podpora začínajících učitelů odborných předmětů a praktického vyučování, např. formou tandemové výuky. Závěrečné hodnocení dotazníkového průzkumu je však nad očekávání pozitivní ve vztahu k pozitivní roli legislativního ukotvení adaptačního období a jeho podpoře. Je však nutné zdůraznit, že vždy závisí na konkrétní škole a formě, jakou proces adaptace začínajících učitelů implementuje do praxe na své škole.

Závěrem bych řekl, že mě tvorba diplomové práce velmi naplňovala, a to jak na úrovni rešerše literatury, která mi umožnila zpřehlednit a zpřesnit dosavadní informace o této problematice, tak na úrovni realizace a hodnocení dotazníkového průzkumu. Kdybych závěrem mohl vyzdvihnout a zdůraznit jeden zásadní bod, který dotazníkový průzkum odhalil, tak je to právě důraz na podporu začínajících učitelů odborných předmětů a praktického vyučování a podpora tandemové výuky, která je pro tuto iniciační fázi profesní dráhy odborníka – učitele na střední škole se stavebním zaměřením vhodným nástrojem pro adaptaci.

Jak jsem uvedl úvodem, mé vnitřní motivace pro výběr tohoto tématu byly poměrně silné, tak po sepsání této diplomové práce můj zájem ještě vzrostl a rád bych se této problematice věnoval na škole, kde působím více systematictěji a rád bych byl jednou tím správným uvádějícím učitelem pro nové začínající učitele odborných předmětů na naší škole.

Příloha č. 1: oslovení respondentů a dotazník

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

Jsem studentem magisterského oboru Sociální pedagogika se zaměřením na projektování a management na Univerzitě Palackého v Olomouci. Píši diplomovou práci na téma role uvádějících učitelů na střední odborné škole. Současně pracuji na Střední škole polytechnické, Jílová 36g v Brně jako učitel odborných předmětů.

Nová pravidla pro adaptační období a povinnost přidělit uvádějícího učitele zavedla novelizace Zákona 563/2004 o pedagogických pracovnících od ledna 2024. Cílem této práce tak je zjistit, jak jsou střední odborné školy zaměřené na výuku stavebních oborů připravené na zajištění uvádějících učitelů pro začínající učitele.

Rád bych Vás, nebo Vašeho zástupce požádal o vyplnění elektronického dotazníku. **Jeho vyplnění Vám nezabere víc než 15 minut.**

Oslovil jsem takto ředitele všech středních odborných škol, které poskytují výuku se stavebním zaměřením. **Dotazník je plně anonymní.**

Výsledky tohoto průzkumu budou součástí mé diplomové práce a budou tak veřejně dostupné.

Prosím o vyplnění tohoto dotazníku do čtvrtka 7. března 2024.

Předem děkuji za zvážení účasti v tomto průzkumu a případně za čas věnovaný vyplnění dotazníku.

Dotazník

- I. Škola
 1. Kraj
 - a. Hlavní město Praha
 - b. Středočeský kraj
 - c. Jihočeský kraj
 - d. Plzeňský kraj
 - e. Karlovarský kraj
 - f. Ústecký kraj
 - g. Liberecký kraj
 - h. Královéhradecký kraj
 - i. Pardubický kraj
 - j. Kraj Vysočina

- k. Jihomoravský kraj
 - l. Olomoucký kraj
 - m. Zlínský kraj
 - n. Moravskoslezský kraj
2. Celkový počet učitelů na Vaší škole
 - a. do 10 učitelů
 - b. 10 až 20 učitelů
 - c. 21 až 35 učitelů
 - d. 36 až 50 učitelů
 - e. 51 až 100 učitelů
 - f. více jak 100 učitelů
- II. Jaká byla praxe na Vaší škole před novelizací Zákona 563/2004 o pedagogických pracovnících
3. Měli jste na Vaší škole k dispozici vnitřní normu, nebo plán, který definoval proces adaptace začínajícího učitele?
 - a. Ano
 - b. Ne
 4. Jaké formy podpory jste poskytovali začínajícím učitelům? (kromě uvádějího mentora)
 - a. Rozhovor s ředitelem
 - b. Rozhovor s osobou, která má na starosti proces uvádění do praxe
 - c. Setkávání s kolegy ve škole
 - d. Setkávání s kolegy z jiných škol
 - e. Další vzdělávání
 - f. Jiné prosím uveďte.....
 5. Přiřazovali jste uvádějího učitele/mentora začínajícímu učiteli?
 - a. Ano
 - b. Ne
 6. Uveďte prosím důvody, proč jste nepřizovali začínajícím učitelům uvádějího učitele/mentora. *Pokud II-5-b*
 - a. Kapacitní důvody (máme málo učitelů)
 - b. Finanční důvody
 - c. Časové důvody (učitelé nemají kapacitu na vedení začínajících učitelů)
 - d. Jiné důvody prosím uveďte.....
 7. Na jakou dobu typicky jste přiřazovali uvádějího učitele začínajícím učitelům? *Pokud II-5-a*
 - a. Na půl roku
 - b. Na jeden rok
 - c. Na dva roky
 - d. Na tři roky
 - e. Na více než tři roky
 - f. Záleží na konkrétní situaci, nemáme stanovenou dobu
 8. Uveďte, na základě jakých kritérií jste přiřazovali uvádějího učitele k začínajícímu učiteli. *Pokud II-5-a*
 - a. Aprobace (je stejná, nebo blížká)

- b. Sdílení pracovního místa (mají stejnou kancelář, sedí blízko u sebe apod.)
 - c. Vyučují ve stejných nebo podobných třídách
 - d. Zkušenosti uvádějícího pedagoga
 - e. Znalost kurikula/ŠVP a umění přizpůsobit jej žákům
 - f. Schopnost reflexe vlastní práce
 - g. Schopnost hodnocení práce druhých
 - h. Schopnost podat konstruktivní zpětnou vazbu
 - i. Sympatie (jak si padnou do oka)
 - j. Zájem uvádějícího učitele (učitel se sám přihlásí)
 - k. Podle jiných kritérií prosím uveďte.....
9. Měli uvádějící učitelé za uvádění začínajících učitelů do praxe nějaké výhody?
Pokud II-5-a
- a. Ano, měli příplatek
 - b. Ano, měli sníženou povinnost přímé pedagogické práce
 - c. Ano, dostávali odměnu
 - d. Ne
 - e. Jiné prosím uveďte.....
10. Kdo hodnotil proces uvádění začínajícího učitele do praxe? *Pokud II-5-a*
- a. Proces nebyl hodnocen
 - b. Ředitel, zástupce ředitele
 - c. Uvádějící učitel
 - d. Někdo jiný prosím uveďte
11. Poskytovala Vaše škola nějaké formy podpory i samotným uvádějícím učitelům?
- a. Ano
 - b. Ne
12. Jaké formy podpory poskytovala uvádějícím učitelům? *Pokud II-11-a*
- a. Rozhovor s ředitelem
 - b. Rozhovor s osobou, která má na starosti proces uvádění do praxe (vyplňte, pokud se nejedná o ředitele školy)
 - c. Mentoring
 - d. Setkávání s kolegy ve škole
 - e. Setkání s kolegy z jiných škol
 - f. Další vzdělávání
 - g. Jiné prosím uveďte.....
13. Považujete se za školu, která měla zavedený funkční proces uvádění začínajících učitelů do praxe? *Lineární stupnice*
- a. 1 (= málo)
 - b. 2
 - c. 3
 - d. 4
 - e. 5 (= velmi)

III. Proces uvádění začínajících učitelů do praxe od ledna 2024

14. Upravili jste plán uvádění pro začínající učitele (Adaptační plán)?

- a. Ano, vytvořili jsme zcela nový
 - b. Ano, upravili jsme původní
 - c. Ne, původní verze vyhovuje
15. Upravili jste systém přidělování uvádějíciho učitele k začínajícímu učiteli.
- a. Ano, vytvořili jsme zcela nový systém
 - b. Ano, upravili jsme původní systém
 - c. Ne, původní systém je vyhovující
16. Mají aktuálně uvádějíci učitelé za uvádění začínajících učitelů do praxe nějaké výhody?
- a. Ano, mají příplatek
 - b. Ano, mají sníženou povinnost přímé pedagogické práce
 - c. Ano, dostávají odměnu
 - d. Ne
 - e. Jiné prosím uveďte.....
17. Kdo hodnotí proces uvádění začínajícího učitele do praxe?
- a. Proces není hodnocen
 - b. Ředitel, zástupce ředitele
 - c. Uvádějíci učitel
 - d. Někdo jiný prosím uveďte
18. Upravila Vaše škola formy podpory i samotným uvádějícím učitelům?
- a. Ano, vytvořili jsme nové formy podpory
 - b. Ano, upravili jsme původní formy podpory
 - c. Ne, původní podoba forem podpory byla vyhovující
19. Jaké formy podpory poskytujete uvádějícím učitelům? *Pokud II-18-a a b*
- a. Rozhovor s ředitelem
 - b. Rozhovor s osobou, která má na starosti proces uvádění do praxe (vyplňte, pokud se nejedná o ředitele školy)
 - c. Mentoring
 - d. Setkávání s kolegy ve škole
 - e. Setkání s kolegy z jiných škol
 - f. Další vzdělávání
 - g. Jiné prosím uveďte.....
20. Považujete se za školu, která je připravená na proces uvádění začínajících učitelů do praxe? *Lineární stupnice*
- a. 1 (= málo)
 - b. 2
 - c. 3
 - d. 4
 - e. 5 (= velmi)

IV. Otázky ve vztahu ke specifikám stavebních oborů

21. Poskytujete odlišné formy podpory začínajícím učitelům odborných předmětů (např. absolventům technických škol)
- a. Ano
 - b. Ne

22. Specifikujte, v čem jsou odlišné formy podpory začínajícím učitelům odborných předmětů (text) – *pokud III-21-a*
23. Poskytujete odlišné formy podpory začínajícím učitelům praktického vyučování
- Ano
 - Ne
24. Specifikujte, v čem jsou odlišné formy podpory začínajícím učitelům praktického vyučování (text) – *pokud III-23-a*
- V. Jaké formy podpory profesního rozvoje jsou využívány na Vaší škole? Označte cílové skupiny, které podporu využívají:
25. Porady učitelského sboru, kde může každý přinést svá témata a své dotazy
- Tato forma podpory není na naší škole využívána
 - Pro začínající učitele bez předchozí praxe
 - Pro Všechny nové učitele na škole (zahrnuje i začínající učitele)
 - Pro všechny učitele na škole bez ohledu na délku praxe (zahrnuje i začínající a nové učitele)
26. Vzájemné hospitace kolegů (kolega se podívá na moji výuku)
- Tato forma podpory není na naší škole využívána
 - Pro začínající učitele bez předchozí praxe
 - Pro Všechny nové učitele na škole (zahrnuje i začínající učitele)
 - Pro všechny učitele na škole bez ohledu na délku praxe (zahrnuje i začínající a nové učitele)
27. Vzájemné následky na hodinách (já se jdu podívat na výuku kolegy)
- Tato forma podpory není na naší škole využívána
 - Pro začínající učitele bez předchozí praxe
 - Pro Všechny nové učitele na škole (zahrnuje i začínající učitele)
 - Pro všechny učitele na škole bez ohledu na délku praxe (zahrnuje i začínající a nové učitele)
28. Párová výuka (výuka v tandemu)
- Tato forma podpory není na naší škole využívána
 - Pro začínající učitele bez předchozí praxe
 - Pro Všechny nové učitele na škole (zahrnuje i začínající učitele)
 - Pro všechny učitele na škole bez ohledu na délku praxe (zahrnuje i začínající a nové učitele)
29. Sdílení zkušeností mezi kolegy navzájem
- Tato forma podpory není na naší škole využívána
 - Pro začínající učitele bez předchozí praxe
 - Pro Všechny nové učitele na škole (zahrnuje i začínající učitele)
 - Pro všechny učitele na škole bez ohledu na délku praxe (zahrnuje i začínající a nové učitele)
30. Individuální vedení zkušenějším kolegou (mentoring)
- Tato forma podpory není na naší škole využívána
 - Pro začínající učitele bez předchozí praxe
 - Pro Všechny nové učitele na škole (zahrnuje i začínající učitele)

- d. Pro všechny učitele na škole bez ohledu na délku praxe (zahrnuje i začínající a nové učitele)
31. Neformální setkávání iniciované školou
- a. Tato forma podpory není na naší škole využívána
 - b. Pro začínající učitele bez předchozí praxe
 - c. Pro Všechny nové učitele na škole (zahrnuje i začínající učitele)
 - d. Pro všechny učitele na škole bez ohledu na délku praxe (zahrnuje i začínající a nové učitele)
32. Neformální setkávání iniciované učiteli
- a. Tato forma podpory není na naší škole využívána
 - b. Pro začínající učitele bez předchozí praxe
 - c. Pro Všechny nové učitele na škole (zahrnuje i začínající učitele)
 - d. Pro všechny učitele na škole bez ohledu na délku praxe (zahrnuje i začínající a nové učitele)
- VI. Otázky věnované novele Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících
33. Jste srozuměni s textem novely Zákona č. 563/2004 Sb., kde je popsán adaptační období a uvádějící učitel?
- a. Ano
 - b. Ne
34. Považujete tuto změnu za prospěšnou
- a. Ano
 - b. Ne
35. Myslíte si, že by bylo vhodné roli uvádějících učitelů do zákona popsat více?
- a. Ano
 - b. Ne

Pokud máte k tomuto tématu jakékoliv poznámky, prosím napište je.....

Seznam literatury

ADAMEC, Petr (2019). *Vztah a motivace učitelů odborných předmětů k dalšímu vzdělávání*. Praha: Pedagogika. Roč. 69 (2019), č. 2, s. 165-184. ISSN 0031-3815. Online. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1339> [citováno 2024-03-08]

ARMSTRONG, Michael (2007). *Řízení lidských zdrojů: nejnovější trendy a postupy*. 10. vydání. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1407-3.

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz*. Online. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561> [citováno 2024-01-06]

ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi.cz*. Online. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563> [citováno 2024-01-06]

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Mzdy učitelů na středních školách podle jejich podle zaměření učitelů*. Český statistický úřad. Online. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/mzdy-ucitelu-v-regionalnim-skolstvi-20122022> [citováno 2024-01-06]

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. *Školy a školská zařízení - školní rok 2022/2023*. Český statistický úřad. Online. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-hqtm9ep237> [citováno 2024-01-06]

DOBROVSKÁ, Dana (2004). *Pedagogická a psychologická příprava učitelů odborných předmětů*. Praha: ISV. ISBN 80-86642-33-x.

DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.

FRYČ, Jindřich; MATUŠKOVÁ, Zuzana; KATZOVÁ, Pavla; KOVÁŘ, Karel; BERAN, Jaromír et al. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. ISBN 978-80-87601-46-4.

HOLOUŠKOVÁ, Drahomíra (2008a). Vědní obor pedagogika. In: KANTOROVÁ, Jana, GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠKOVÁ, Drahomíra, URBANOVSKÁ, Eva, KANTOR,

Lumír. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, s. 11-44. ISBN 978-80-7409-024-0

HOLOUŠKOVÁ, Drahomíra (2008b). Vývoj profesní dráhy učitelů. In: KANTOROVÁ, Jana, GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠKOVÁ, Drahomíra, URBANOVSKÁ, Eva, KANTOR, Lumír. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, s. 2001-2009. ISBN 978-80-7409-024-0

JANÍK, Tomáš (2005). *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání. Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-080-8.

JANÍK, Tomáš, WILDOVÁ, Radka, ULIČNÁ, Klára, MINAŘÍKOVÁ, Eva, JANÍK, Miroslav et al. *Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení*. Praha: Pedagogika. Roč. 67 (2017), č. 1, s. 4-26. ISSN 0031-3815. Online. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/316521492_Adaptacni_obdobi_pro_zacinajici_ucitele_zahranicni_pristupy_a_navrhy_reseni [citováno 2024-01-06]

JUHANÁK, Libor, SMAHELOVÁ, Martina, ZÁLESKÁ, Klára a TRNKOVÁ, Kateřina (2018). *Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů*. Národní institut pro další vzdělávání. Online. Dostupné z <https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Analyticka-zprava-studie-systemu-podpory-ZU-web.pdf> [citováno 2024-03-08]

JUKLOVÁ, Kateřina (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-266-9. Online. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/295251945_Zacinajici_ucitel_z_pohledu_profesnih_o_vyvoje [citováno 2024-02-24]

KOPÁČOVÁ, Jitka (2019). Uvádějící učitel jako důležitá součást podpory začínajícího učitele. In: KOLEKTIV AUTORŮ. *Začínající učitel*. Národní institut pro další vzdělávání, s. 53-54. ISBN 978-80-7578-012-6. Online. Dostupné z: https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20u%C4%8Ditel.pdf [citováno 2024-01-06]

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy*. Praha: Pedagogika, Roč. 60 (2010), č. 3-4, s. 59-69. ISSN 0031-3815. Online. Dostupné z: https://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/files/2013/12/P_2010_3_4_06_Mentoring_59_69.pdf [citováno 2024-01-06]

LAZAROVÁ, Bohumíra; STRÄNG, Dan Roger; JENSEN, Roald a SØRMO, Dag (2016). *Podpora učení ve školách*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9574-8. Online. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1562/4349/2095-1/0#preview> [citováno 2024-01-06]

LOMNICKÝ, Igor (2017). *Teoretické východiská a súvislosti hodnotenia kompetencií učiteľa*. Praha: Verbum. ISBN 978-80-87800-40-9

MATONOHA, Drahošlav (2019). Adaptační období nového pedagoga ve škole. In: KOLEKTIV AUTORŮ. *Začínající učitel*. Národní institut pro další vzdělávání, s. 44-48. ISBN 978-80-7578-012-6. Online. Dostupné z: https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20u%C4%8Ditel.pdf [citováno 2024-01-06]

NÁLEPOVÁ, Jana (2019). Je budoucí učitel dobře připravován na svoji profesi. In: KOLEKTIV AUTORŮ. *Začínající učitel*. Národní institut pro další vzdělávání, s. 14-17. ISBN 978-80-7578-012-6. Online. Dostupné z: https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20u%C4%8Ditel.pdf [citováno 2024-01-06]

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČR - NPI (2022a). *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu začínajícího učitele*. Národní pedagogický institut ČR. Online. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/ZU_prirucka.pdf [citováno 2024-01-06]

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČR - NPI (2022b). *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu uvádějícího učitele*. Národní pedagogický institut ČR. Online. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/UU_prirucka.pdf [citováno 2024-01-06]

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČR - NPI (2022c). *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu vedení školy*. Národní pedagogický institut ČR. Online. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Ves_prirucka.pdf [citováno 2024-01-06]

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČR - NPI (2022d). *Čtyřlístek pro vedení školy - nástup do školy*. Národní pedagogický institut ČR. Online. Dostupné z: https://www.projektsypo.cz/dokumenty/ctyrlistek_I_nastupdoskoly.pdf [citováno 2024-01-06]

NÁRODNÍ PEDAGOGICKÝ INSTITUT ČR - NPI (2022e). *Model systému podpory začínajících učitelů - Kompetenční profil uvádějícího učitele*. Národní pedagogický institut ČR.

Online. Dostupné z: https://zacinajiciucitel.projektsypo.cz/wp-content/uploads/2023/04/Model_syste%CC%81mu_podpory_ZU_duben_2023_kapitola_5.pdf [citováno 2024-01-06]

OTAVOVÁ, Marcela. *Role pedagogického mentora ve zvyšování profesních kompetencí učitele základní školy*. Praha: ePedagogium, Roč. 16 (2016), č. 3, s. 65-74. ISSN 1213-7499. Online. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2016/03/07.pdf> [citováno 2024-01-06]

PAUKNEROVÁ, Daniela (2006). *Psychologie pro ekonomy a manažery*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1706-9.

PECINA, Pavel (2017). *Fenomén odborného technického vzdělávání na středních školách. Odborné a technické vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8677-7.

PECINA, Pavel a KRIŠTOFIAKOVÁ, Lucia (2021). *Vybrané aspekty výuky odborných předmětů a praktického vyučování na středních odborných školách*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI. ISBN 978-80-8222-032-5.

PÍŠOVÁ, Michaela a DUSCHINSKÁ, Karolina (2011). *Mentoring v učitelství: výzkumný záměr Učitelská profese v měnicích se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-518-8. Online. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Michaela-Pisova/publication/324330415_Mentoring_v_ucitelstvi_vyzkumny_zamer_Ucitelska_profese_v_menicich_se_pozadavcich_na_vzdelavani/links/5ad5b032aca272fdaf7c6241/Mentoring-v-ucitelstvi-vyzkumny-zamer-Ucitelska-profese-v-menicich-se-pozadavcich-na-vzdelavani.pdf [citováno 2024-01-06]

PODLAHOVÁ, Libuše (2004). *První kroky učitele. První pomoc pro pedagogy*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, Jaroslav (2014). *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

RYMEŠ, Milan (1985). *Adaptace pracovníků a pracovních kolektivů*. Praha: Svoboda. ISBN (brož.).

SPIPKOVÁ, Vladimíra (2019). Je budoucí učitel dobře připravován na svoji profesi. In: KOLEKTIV AUTORŮ. *Začínající učitel*. Národní institut pro další vzdělávání, s. 8-13. ISBN 978-80-7578-012-6. Online. Dostupné z: https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20u%C4%8Ditel.pdf [citováno 2024-01-06]

ŠIKÝŘ, Martin (2012). *Personalistika pro manažery a personalisty*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4151-2.

VÍTEČKOVÁ, Miluše (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-269-7.

Seznam zkratk

ČSÚ Český statistický úřad

ICT Informační a komunikační technologie

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

NIDV Národní institut pro další vzdělávání

NPI Národní pedagogický institut

RVP Rámcový vzdělávací plán

ŘŠ Ředitel školy

SYPO Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (projekt NPI)

TU Třídní učitel

UU Uvádějící učitel

VPK Vedoucí předmětové komise

ZŘŠ Zástupce ředitele školy

ZU Začínající učitel

Seznam obrázků

Obrázek 1 Strukturální pohled na profesní kompetenci učitele (Janík, 2005)	9
Obrázek 2 Pedagogická činnost učitele jako cyklický proces, jehož součástí je sebereflexe (Dytrtová a Krhutová, 2005)	11
Obrázek 3 Střední školy – podíly žáků v jednotlivých druzích vzdělávání (2022/23), Zdroj. ČSÚ podle údajů MŠMT	13
Obrázek 4 Vztah didaktiky technických předmětů k dalším vědám (Pecina a Svoboda, 2014)	15
Obrázek 5 Vazba didaktiky praktického vyučování na pedagogické disciplíny, technickou výchovu a technické vědy a praxi (Pecina, 2015)	15
Obrázek 6 Vizuální podoba elektronického dotazníku.....	39
Obrázek 7 otázka 13: Považujete se za školu, která měla zavedený funkční proces uvádění ZU do praxe	46
Obrázek 9 otázka 20: Považujete se za školu, která je připravená na proces uvádění ZU do praxe?.....	50

Seznam tabulek

Tabulka 1 Programy uvádění do praxe v Evropě (Janík, 2017)	26
Tabulka 2 Výběr škol pro oslovení s dotazníkem	37
Tabulka 3 otázka č. 1: Kraj umístění školy	40
Tabulka 4 otázka 2: celkový počet učitelů na Vaší škole.....	41
Tabulka 5 otázka 3: existence vnitřní normy před novelizací Zákona, otázka 5 přiřazování UU k ZU a otázka 7 typická doba přiřazování UU k ZU.....	42
Tabulka 6 otázka 4: Formy podpory začínajícím učitelům	43
Tabulka 7 otázka 10: kdo hodnotil proces uvádění ZU do praxe.....	44
Tabulka 8 otázka 8: kritéria pro přiřazování UU k ZU	44
Tabulka 9 otázka 9: výhody pro UU poskytované školou.....	45
Tabulka 10 otázka 11: další formy podpory UU a otázka 12 formy podpory.....	45
Tabulka 11 otázka 13: Považujete se za školu, která měla zavedený funkční proces uvádění ZU do praxe?	46
Tabulka 12 otázka 14: změna adaptačního plánu, otázka 15 změna přidělování UU k ZU a otázka 18 změna podpory UU	47
Tabulka 13 otázka 17: aktuální hodnocení procesu uvádění ZU do praxe.....	48
Tabulka 14 otázka 16: aktuální výhody pro UU za uvádění ZU.....	48
Tabulka 15 otázka 19: Formy podpory poskytované školou uvádějícím učitelům.....	49
Tabulka 16 otázka 20: Považujete se za školu, která je připravená na proces uvádění ZU do praxe?.....	50
Tabulka 17 Hodnocení vazby dřívější existence vnitřní normy na aktuální hodnocení připravenosti na proces uvádění	51
Tabulka 18 Poskytování odlišných forem podpory ZU odborných předmětů (otázka 21 a 22) a praktického vyučování (otázka 23 a 24).....	52
Tabulka 19 Formy podpory profesního rozvoje využívané na škole (otázky 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31 a 32).....	54
Tabulka 20 Vyhodnocení postoje k novele Zákona o pedagogických pracovnících (otázky 33, 34 a 35).....	55