

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI



Filozofická
fakulta

Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**UVÁDĚNÍ ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ V ZÁKLADNÍCH
UMĚLECKÝCH ŠKOLÁCH**

Vypracoval: Martin Kachlík, dipl.um.

Vedoucí práce: Mgr. Jakub Havlíček, Ph.D.

Olomouc 2021

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Uvádění začínajících učitelů v základních uměleckých školách vypracoval samostatně pod vedením vedoucího bakalářské práce a za použití uvedených zdrojů a literatury.

Datum

.....

Podpis

Poděkování:

Rád bych touto cestou vyjádřil své poděkování Mgr. Jakobovi Havlíčkovi, Ph.D. za jeho cenné rady při vedení mé bakalářské práce. Rovněž bych rád touto cestou poděkoval doc. Mgr. Janě Poláčkové Vašátkové, Ph.D. za vstřícnost, ochotu, čas a porozumění při společných konzultacích během celého průběhu mého studia.

ANOTACE:

Bakalářská práce se primárně zaměřuje na proces uvádění začínajících učitelů na základních uměleckých školách. V teoretické části, práce vymezuje legislativní rámec základních uměleckých škol, popisuje jejich charakteristiku a fungování, včetně specifik, cílů a klíčových kompetencí. Dále se práce zabývá procesem orientace a adaptace začínajících učitelů, přičemž definuje jednotlivé fáze průběhu adaptačního období včetně jeho následného vyhodnocení. Přibližuje pojmy začínající učitel, uvádějící učitel a vedení školy, určuje zásadní vzájemnou provázanost těchto tří stěžejních subjektů v souvislosti s adaptačním obdobím začínajícího učitele a navrhuje jejich kompetenční profily. Zároveň hledá alternativy v podpoře profesního rozvoje začínajícího učitele.

Empirická část je zaměřena na kvantitativní výzkum v souvislosti se zachycením názorů a postojů ředitelů základních uměleckých škol k procesu uvádění začínajících učitelů do pedagogické praxe, včetně procesu jejich orientace a adaptace v prostředí školy. Pomocí analýzy dotazníkového šetření je vyhodnocen přístup ředitelů k problematice uvádění začínajících učitelů z různých úhlů pohledů, především však na základě vlastní praktické zkušenosti.

KLÍČOVÁ SLOVA:

uvádějící učitel, začínající učitel, vedení školy, základní umělecké vzdělávání, adaptace, profesní rozvoj, proces

ANNOTATION:

The bachelor's thesis primarily focuses on the process of introducing beginning teachers to basic art schools. In the theoretical part, the work defines the legislative framework of basic art schools, describes their characteristics and functioning, including specifics, goals and key competencies. It also deals with the process of orientation and adaptation of beginning teachers, defining the various phases of the adaptation period, including its subsequent evaluation. It introduces the concepts of beginning teacher, introducing teacher and school management, determines the fundamental interconnectedness of these three key subjects in connection with the adaptation period of the beginning teacher and proposes their competence profiles. At the same time, he is looking for alternatives to support the professional development of the beginning teacher.

The practical part is focused on a quantitative survey of the views and attitudes of principals of basic art schools to the process of introducing beginning teachers to pedagogical practice, including the process of their orientation and adaptation in the school environment. With the help of the analysis of the questionnaire survey, the approach of the principals to the issue of introducing beginning teachers from various points of view is evaluated, but mainly on the basis of their own practical experience.

KEY WORDS:

coaching teacher, beginning teacher, school management, basic art education, adaptation, professional development, process

OBSAH

ÚVOD	str. 8
TEORETICKÁ ČÁST	
1. Základní umělecké vzdělávání	str. 10
1.1. Cíle základního uměleckého vzdělávání	str. 14
1.2. Klíčové kompetence základního uměleckého vzdělávání	str. 15
1.3. Legislativní rámec základního uměleckého vzdělávání	str. 17
2. Adaptace začínajících učitelů	str. 20
2.1. Vymezení pojmu adaptace a orientace	str. 21
2.1.1. Adaptace a orientace dle formálnosti	str. 21
2.1.2. Sociální adaptace	str. 22
2.1.3. Pracovní adaptace	str. 23
2.1.4. Adaptace na kulturu organizace (školy)	str. 24
2.1.5. Subjekty a objekty adaptačního procesu	str. 25
2.2. Adaptační období a jeho průběh	str. 27
2.2.1. Přípravná fáze	str. 29
2.2.2. Realizační fáze	str. 32
2.2.3. Závěrečná fáze	str. 33
2.2.4. Cíle adaptačního období	str. 36
2.3. Hodnocení stanovených cílů ZU v adaptačním období	str. 37
2.4.1. Reflexe	str. 37
2.4.2. Sebereflexe	str. 38
2.4.3. Zpětná vazba	str. 39
2.4. Nástroje řízení adaptačního procesu	str. 41
2.4.1. Adaptační program	str. 41
2.4.2. Adaptační plán	str. 42
2.4.3. Orientační balíček pro ZUŠ	str. 44
3. Začínající učitel	str. 46
3.1. Kompetenční profil začínajícího učitele	str. 48
4. Uvádějící učitel	str. 54
4.1. Kompetenční profil uvádějícího učitele	str. 55

5. Vedení školy	str. 59
5.1. Kompetenční profil vedení školy	str. 60
6. Podpora profesního rozvoje nejen začínajícího učitele	str. 64
6.1. Profesní portfolio	str. 64
6.2. Plán profesního rozvoje	str. 66
6.3. Hospitace	str. 67
6.4. Další vzdělávání pedagogických pracovníků	str. 68
7. EMPIRICKÁ ČÁST	str. 70
7.1. Cíl průzkumu	str. 70
7.2. Technika sběru dat	str. 70
7.3. Vzorkování a popis respondentů	str. 71
7.4. Struktura vlastního dotazníku	str. 72
7.5. Pilotáž	str. 72
7.6. Dotazník - výsledky výzkumu	str. 73
7.7. Návrhy a východiska	str. 85
8. Závěr	str. 87
9. Seznam použité literatury	str. 88
10. Zkratky	str. 95

ÚVOD

Aktivní práce s lidskými zdroji napříč všemi pracovními zařazeními je bezesporu neodmyslitelnou součástí systému řízení každé organizace a sám ji pokládám s ohledem na svou vedoucí funkci v příspěvkové organizaci za jednu z klíčových disciplín managementu.

Z vlastní praxe vím, jak důležitou roli ve fungující a úspěšné organizaci hraje zaměstnanec. Ve školském prostředí pedagogický pracovník. Zejména spokojený pedagog s patřičnou kompetencí, kvalifikací, motivací, zápallem, kreativitou a řadou dalších cenných atribut, které vedou ke splnění společně vytyčených cílů organizace, je tím klíčovým článkem v mozaice úspěšné a kvalitní školy.

Primárním úkolem managementu každé organizace v rámci řízení lidských zdrojů, je takové zaměstnance či pracovníky nejen získat, ale především jim maximálně pomoci se adaptovat a následně je profesně rozvíjet. Důležitým aspektem je také jejich poznání a kromě obecně známých pravidel organizace, limitovaných například legislativním rámcem, pracovníkům nabídnout prostor pro jejich individuální růst a kreativitu, včetně možnosti dalšího rozvoje znalostí a dovedností. Právě znalosti a dovednosti pedagogických pracovníků jsou ve školském prostředí klíčovým faktorem a známkou kvality vzdělávacího procesu. Také se mohou stát významnou výhodou, ne-li tou nejvýznamnější, v době, kdy i nezisková oblast prochází konkurenčním prostředím, základní umělecké vzdělávání nevyjímaje. Právě patřičná péče začínajícímu učiteli v adaptačním procesu prostřednictvím uvádějícího učitele, má pro samotný rozvoj organizace bezesporu velký význam, avšak se zdá být do jisté míry oblast podceňovaná. Mimo jiné také z důvodu absence právního předpisu dané problematiky, tudíž je pouze na vedení jednotlivých škol, jak oblast uvádění začínajících učitelů do praxe zabezpečí. Jistým východiskem, by do budoucna mohlo být zavedení kariérního řádu, který s adaptačním obdobím začínajícího učitele počítá.

Právě uvědomění si důležitosti významu péče o začínajícího učitele mě přivádí ke zpracování mé závěrečné práce, jejímž primárním cílem v návaznosti na empirickou část, je zachycení přístupů a postojů ředitelů základních uměleckých škol k procesu uvádění začínajících učitelů do pedagogické praxe. A to včetně procesu orientace a adaptace v prostředí školy.

Základní umělecké školy jsou samy o sobě velmi specifickým prostředím a tím i proces uvádění začínajících učitelů do praxe nevyjímaje. Rozdíly v přístupech či postojích jednotlivých ředitelů základních uměleckých škol mohou být k této problematice výrazné. Zejména v návaznosti na velikost školy, počet žáků a pedagogických pracovníků, rozvětvenost

organizační struktury, stupně řízení klíčových vedoucích pracovníků a rozdělení odpovědnosti, případně zapojení poradních orgánů v podobě pedagogické rady školy. V úvahu je třeba také brát geografickou polohu školy, případně její další místa poskytovaného vzdělávání, která mohou být od mateřské školy vzdálena i několik desítek kilometrů. V praxi existuje řada objektivních překážek či omezení, které mohou negativně ovlivnit efektivní realizaci procesu uvádění začínajícího učitele.

Přesto si dovoluji uvést hypotézu o důležitosti a nezastupitelnosti této problematiky a to nejen s ohledem na připravovanou novelu zákona o pedagogických pracovnících. V té se již hovoří o systémové podpoře začínajících učitelů, kdy formálně zavádí adaptační období pro začínající učitele. (Kment & Gargulák, 2020).

1. Základní umělecké vzdělávání

V úvodní kapitole mé bakalářské práce, bych se rád zaměřil na základní umělecké vzdělávání, jako nedílnou součást vzdělávacího systému České republiky, včetně jeho provázanosti mezi jednotlivými stupni uměleckého vzdělávání. Také zmíním školské zařízení v podobě základní umělecké školy, jenž je klíčovou organizací, která základní umělecké vzdělávání realizuje. Dále popíši specifika, cíle a klíčové kompetence, kterými se základní umělecké vzdělávání profiluje a zároveň odlišuje od jiných typů vzdělávání. Věnovat se budu také stěžejním právním předpisům, jenž určují pravidla a podmínky základního uměleckého vzdělávání.

Základní umělecké vzdělávání je nedílnou součástí české historie, kultury a tradic. Svou jedinečnou a rozsáhlou sítí základních uměleckých škol, včetně jejich dalších míst poskytovaného vzdělávání, se stává unikátním vzdělávacím systémem, který plní v rámci naší vzdělávací soustavy naprosto nezastupitelnou roli.

Nezbytností v porozumění textu této bakalářské práce, je vymezení pojmu základní umělecké vzdělávání. Lépe řečeno, uvedení jeho stručné definice. Ta vychází především z kurikulárního dokumentu nazývaným rámcový vzdělávací program, který formuje obecný rámec základního uměleckého vzdělávání v České republice. Tento rámcový vzdělávací program je dílem celé řady odborníků a významných osobností z pedagogického a uměleckého prostředí, kteří se společně podíleli na jeho podobě v součinnosti s výzkumným ústavem pedagogickým v Praze.

Bořek (2010) definuje základní umělecké vzdělávání, jako činnost, která poskytuje základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech - hudebním, tanečním, výtvarném a literárně-dramatickém. Je součástí systému uměleckého vzdělávání v ČR. Základní umělecké vzdělávání má podobu dlouhodobého, systematického a komplexního studia, jehož kvalita je zajišťována prostřednictvím vlastního hodnocení školy a externí evaluace.“ (Bořek, et al., 2010, s. 11).

Umělecké vzdělávání představuje širokou oblast. Zahrnuje jak formální vzdělávání ve školských institucích, tak neformální vzdělávání, na němž se podílejí mimo kulturní instituce a zařízení, nevládní neziskové organizace a další subjekty. Nejde pouze o vzdělávání v uměleckých oborech, ale také o vzdělávání prostřednictvím umění. (Umělecké vzdělávání, 2021). Obdobný úhel pohledu zaujímá na základní umělecké vzdělávání Stárek (2011), který říká, že smyslem základního uměleckého vzdělávání je nejen poskytnutí základů uměleckého vzdělávání v jednotlivých uměleckých oborech, ale především pěstování potřebných vlastností a žádoucích životních postojů žáků, prostřednictvím vlastní tvorby a setkávání se s uměním

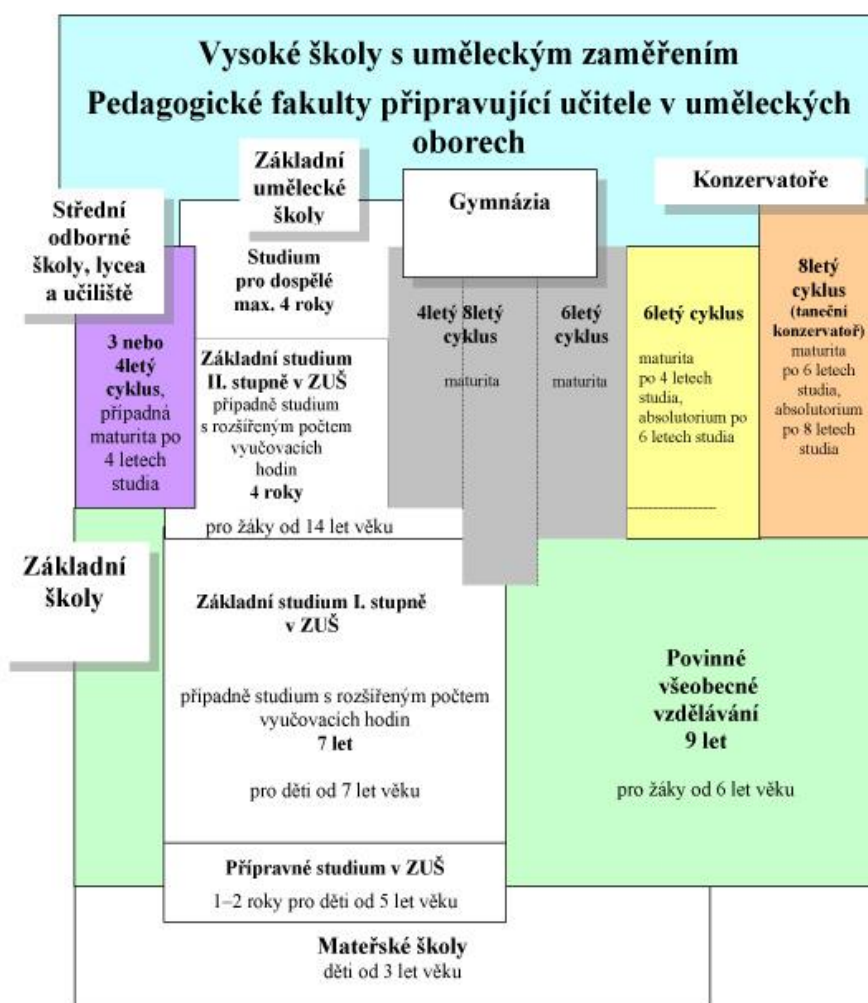
(Stárek, 2011). Bořek (2010) charakterizuje základní umělecké vzdělávání jako rozsáhlou platformu pro vyhledávání umělecky mimořádně nadaných jedinců, kteří prokáží potřebné předpoklady ke studiu (Bořek, et al., 2010, s. 11). Průcha (2009) dodává, že základní umělecké školy umožňují toto umělecké nadání (talent) jedince podchytit a nadále jej prostřednictvím dlouhodobého a systematického vedení rozvíjet (Průcha, 2009, s. 99).

Formální umělecké vzdělávání, v němž hrají klíčovou roli především samotné školní instituce, je zastoupeno ve všech úrovních vzdělávacího systému – počínaje předškolním vzděláváním a konče vzděláváním vysokoškolským – a plní dvě základní funkce: připravuje experty, výkonné umělce a podílí se na všeobecném vzdělávání populace (Kultura, umění a výchova: Umělecké obory v kontextu témat všeobecného vzdělávání, 2019). Kolafa (2011) již konkretizuje vzájemnou provázanost uměleckého vzdělávání ve funkčním třístupňovém systému.

- základní umělecké školy
- konzervatoře a střední umělecké školy
- akademie a vysoké umělecké školy (Kolafa, c2011, s. 49)

Komplexní provázanost uměleckého vzdělávání napříč úrovněmi vzdělávacího systému nejlépe znázorňuje schéma Národního ústavu pro vzdělávání. V něm je patrná souběžnost základního uměleckého vzdělávání od preprimárního, přes primární, nižší sekundární, vyšší sekundární až po terciární vzdělávání. Přestože základní umělecké školy neposkytují stupeň vzdělání, jsou nedílnou součástí tohoto systému.

UMĚLECKÉ OBORY V RŮZNÝCH ÚROVNÍCH VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU



Zdroj: NÚV, Umělecké obory v různých úrovních vzdělávacího systému

V současnosti na území České republiky působí přes pět set základních uměleckých škol. Jak uvádí Bílá kniha (2001) základní umělecké školy jsou nejširší platformou pro vyhledávání a růst uměleckých talentů. Umělecká výchova se tak stává důležitým prvkem v rozvoji a kultivaci osobnosti široké základny žáků, studentů a dospělých. Proto má tato škola zásadní výchovný význam, pro jakékoliv studium, a pro kvalitu budoucího života. (Bílá kniha, 2001, s. 55). Také Kljunič (2018) zmiňuje, že žádný zahraniční systém základního uměleckého vzdělávání nedosáhl takové míry ekonomické, organizační, odborné, pedagogické i umělecké propracovanosti a žádnému státu se nepodařilo vybudovat tak rozsáhlou síť škol. (Kljunič, 2018).

Základní umělecké školy patří do skupiny takových školských zařízení, která podle Průchy (2009) zajišťují různé druhy služeb, jsou zapsána ve školském rejstříku a financována ze státního rozpočtu. Jsou to zejména zařízení pro zájmové vzdělávání, které realizují činnost pro mimoškolní vzdělávání mládeže (Průcha, 2009, s. 61 – 62). Nejen že poskytují základy vzdělání v již výše zmíněných uměleckých oborech (hudební, taneční, výtvarný, literárně dramatický), ale také připravují své žáky na studium v konzervatořích a ve středních školách uměleckého zaměření. Organizují studium převážně pro žáky základních a středních škol a mohou také organizovat umělecké vzdělávání pro dospělé. (Průcha, Mareš, & Walterová, 2003, s. 308).

1.1. Cíle základního uměleckého vzdělávání

Cílem uměleckého školství v obecné sociokulturní rovině, je podle Robinsona (1999) uplatnění uměleckých činností pro rozvoj tvořivého potenciálu ve společnosti, který umělecké školství využívá jednak k rozvíjení schopností talentovaných jedinců, jednak ke všeobecnému kulturnímu rozvoji populace s ohledem na požadovaný vývoj příslušné společnosti, resp. společenského útvaru (státu, národa, sociální vrstvy apod.) (Robinson et al. 1999, s. 97).

Carey (1998) jmenuje zvláštní cíle v uměleckém školství následovně:

- rozvíjení tvořivých, poznávacích a komunikačních dispozic prostřednictvím uměleckých činností,
- rozvíjení schopností k vnímání, reflexi a interpretaci uměleckých nebo estetických fenoménů, k poučné komunikaci o nich a k jejich posuzování, zpravidla v souvislosti s kultivováním vkusu,
- rozvíjení předpokladů k umělecké symbolizaci a utváření stylu,
- pěstování technologických a řemeslných schopností,
- nabývání znalostí o vývoji umění a uměleckých činnostech
- sebepoznávání v kulturním nebo sociálním kontextu a kritická reflexe kulturní a společenské reality (Carey, 1998, s. 97).

Pro základní umělecké vzdělávání Bořek (2010) specifikuje stanovené cíle následovně:

- utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáků, kultivovat tím jejich osobnost po stránce umělecké a motivovat je k celoživotnímu učení,
- poskytnout žákům základy vzdělání ve zvoleném uměleckém oboru s ohledem na jejich potřeby a možnosti,
- připravit žáky po odborné stránce pro vzdělávání ve středních a vyšších odborných školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na konzervatořích, případně pro studium na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením
- motivovat žáky k učení a spolupráci vytvořením příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu (Bořek et al., 2010, s. 13).

1.2. Klíčové kompetence základního uměleckého vzdělávání

Klíčové kompetence jsou Obstem (2006) definovány jako souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání a k posilování funkcí občanské společnosti (Obst, 2006, p. 38).

Jako o souboru požadavků na vzdělávání univerzálně použitelných v běžných pracovních a životních situacích hovoří o klíčových kompetencích Průcha, Mareš, & Walterová (2003). Dodávají, že klíčové kompetence nejsou vázány na jednotlivé předměty, nýbrž měly by být rozvíjeny jako součást obecného základu vzdělávání (Průcha, Mareš, & Walterová, 2003, s. 99).

Tématiku klíčových kompetencí rozvíjí Pavlas (2006) podle něž jsou také jednou z nových pedagogických kategorií, které jsou spojeny s kurikulární reformou minulého desetiletí. Jejich základní pojetí se promýšlelo již v devadesátých letech, ale do kurikulárního dokumentu byly včleněny až v souvislosti s vydáním rámcového vzdělávacího programu (Pavlas, 2018, s. 17).

Klíčové kompetence definované pro základní umělecké vzdělávání jsou kompetence specifické a představují souhrn vědomostí, dovedností a postojů důležitých pro rozvoj žáka po stránce umělecké a pro jeho budoucí uplatnění v praktickém i profesním životě. (Bořek et al., 2010, p. 14)

Hlavním zaměřením při rozvoji žáků v rámci utváření specifických klíčových kompetencí, je na jejich schopnosti samostatně tvořit, vnímat, cítit a poté také interpretovat umělecké dílo. To je klíčové při získávání a prohlubování pozitivního vztahu k umění, kulturním hodnotám a ke společnosti jako takové včetně sebe sama. Podstatou základního uměleckého vzdělávání je vybavit žáky kompetencemi na takové úrovni, která je pro ně vzhledem k jejich osobnímu maximu v dané etapě dosažitelná. Smyslem tedy není definitivní dosažení klíčových kompetencí, ale neustálé směřování k nim. (Bořek et al., 2010, p. 14).

Jistě je také důležité zmínit, že klíčové kompetence jsou pro všechny umělecké obory základního uměleckého vzdělávání koncipovány jako společné a jejich dosažení, na rozdíl od klíčových kompetencí základního vzdělávání, či odborného, není podmínkou.

Níže uvádím souhrn specifických klíčových kompetencí pro základní umělecké vzdělávání.

Kompetence k umělecké komunikaci

Žák:

- disponuje vědomostmi a dovednostmi, které mu umožňují samostatně volit a užívat prostředky pro umělecké vyjádření,
- proniká do struktury a obsahu uměleckého díla a je schopen rozeznat jeho kvalitu,

Kompetence osobnostně sociální

Žák:

- disponuje pracovními návyky, které jsou utvářeny soustavnou uměleckou činností a které formují jeho morálně volní vlastnosti a hodnotovou orientaci,
- účelně se zapojuje do společných uměleckých aktivit a uvědomuje si svoji odpovědnost za společné dílo

Kompetence kulturní

Žák:

- je vnímavý k uměleckým a kulturním hodnotám a chápe je jako důležitou součást lidské existence,
- aktivně přispívá k vytváření i uchování uměleckých hodnot a k jejich předávání dalším generacím,

(Bořek et al., 2010, p. 14).

1.3. Legislativní rámec základního uměleckého vzdělávání

Školství jako takové je podle Gadasové (2010) nedílnou součástí veřejné správy v České republice a to pod dohledem řady právních norem a zákonných vymezení. Jedná se o odvětví činnosti státu, které je nepochybně v zájmu celé společnosti (Gadasová, 2010, s. 7). Vzdělávání je tedy klíčovou hodnotou v oblasti rozvoje osobnosti, přípravy na osobní, ale i společenský život, přístupu k informacím, uvědomění si zásad demokratického státu, ale také dalších souvisejících principů.

Základní umělecké vzdělávání má svou právní oporu v Zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), konkrétně v §109 odst. 1 a 2 (ČR, 2004). Do části osmé výše zmíněného zákona spadá také vzdělávání jazykové a zájmové, neprávem je tak často základní umělecké vzdělávání považováno za zájmové kroužky a srovnáváno se středisky volného času.

Základní umělecké školy jsou zřizovány v souladu s §8, odst. 1. zákona č. 561/2004 Sb. (*dále jen školský zákon*), tedy kraji, obcemi a dobrovolnými svazky obcí, jejíž předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství (*dále jen "svazek obcí"*), zřizují školy a školská zařízení jako školské právnické osoby nebo příspěvkové organizace podle zvláštního právního předpisu (ČR, 2004). Zpravidla se tedy jedná o kraje, obce nebo případně soukromé subjekty. Z vlastní praxe jsem přesvědčen, že spolupráce a součinnost mezi školou a jejím zřizovatelem, jsou nesmírně důležitým aspektem pro správný chod organizace. Stejně tak vzájemné vztahy, dodržování zásad, či metodická podpora zřizovatele, ať v rámci hospodaření školy nebo jejím samotném řízení.

Základní umělecké školy, jak již bylo dříve zmíněno, neposkytují stupeň vzdělání, přesto jsou ukotveny ve školském zákoně jako **školy**. Je to především díky splnění řady kritérií, v čele s vypracovaným rámcovým vzdělávacím programem pro základní umělecké vzdělávání (*dále jen RVP ZUV*), u jehož zrodu je Výzkumný ústav pedagogický (VÚP) Praha 2010.

Z legislativního úhlu pohledu je tedy klíčový zejména §3 odst. 2 školského zákona, ve kterém je výslovně zmíněno, že pro každý obor vzdělání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, **základní umělecké** a jazykové vzdělávání se vydávají rámcové vzdělávací programy. Rámcové vzdělávací programy vymezují povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání; jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, hodnocení výsledků vzdělávání dětí a žáků, tvorbu a posuzování učebnic a učebních textů a dále závazným základem pro stanovení výše finančních prostředků přidělovaných podle § 160 až 162 (ČR, 2004).

Dokument úzce navazující na rámcový vzdělávací program základního uměleckého vzdělávání (dále jen RVP ZUV) se nazývá **školní vzdělávací program** (dále jen ŠVP).

ŠVP je dokument, který v souladu se zákonem č. 561/2004 Sb. zpracovává každá základní umělecká škola podle RVP ZUV. ŠVP vychází z konkrétních vzdělávacích záměrů školy, zohledňuje potřeby a možnosti žáků, reálné podmínky a možnosti školy i oprávněné požadavky zákonných zástupců žáků. Má na zřeteli postavení školy v regionu i sociální prostředí, ve kterém bude vzdělávání probíhat. Vzdělávací proces na konkrétní škole se pak uskutečňuje podle ŠVP, který si škola vypracoval (Zásady pro zpracování, vyhodnocování a úpravy školního vzdělávacího programu, 2016).

Právě díky vzniku RVP ZUV a následných školních vzdělávacích programů, mohou základní umělecké školy být nadále nedílnou součástí vzdělávací soustavy škol.

Zásadní rozdíl, kterým se základní umělecké školy vymezují od ostatních škol a školských zařízení, s výjimkou těch základních a středních škol, které nejsou zřizovány státem, krajem nebo svazkem obcí, je přijímání úplaty za vzdělávání a školské služby. Úplata za vzdělávání na základních uměleckých školách podléhá podmínkám prováděcího právního předpisu v §8 vyhlášky č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání. Ta stanovuje výši úplaty u žáků přípravného studia, základního studia I. a II. stupně a studia s rozšířeným počtem vyučovacích hodin v jednotlivých uměleckých oborech tak, aby průměrná výše stanovených úplat nepřekročila 110% skutečných průměrných neinvestičních výdajů školy na žáka v uplynulém kalendářním roce s výjimkou výdajů na platy a náhrady platů nebo mzdy a náhrady mezd (...) (ČR, 2005).

Ve školském zákoně je úplata za vzdělávání ukotvena v §123 zákona č. 561/2004 Sb., školský zákon. V rámci tohoto právního předpisu se základních uměleckých škol bezprostředně týká odst. 2., který sděluje, že Vzdělávání, které neposkytuje stupeň vzdělání, lze poskytovat za úplatu, která je příjmem právnické osoby vykonávající činnost dané školy nebo školského zařízení (...). (ČR, 2004).

Nejzásadnějším právním předpisem, výhradně určeném pro základní umělecké školy, je především již zmíněná **vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání**. Ta zcela jasným a přehledným způsobem formuluje organizaci základního uměleckého vzdělávání, přijímání uchazečů ke vzdělávání, způsoby hodnocení výsledků vzdělávání žáků, dále vymezuje podmínky postupů žáků do vyšších ročníků, případně jejich opakování, určuje pravidla pro vykonávání opravných a komisionálních zkoušek, definuje způsoby ukončení vzdělávání, stanovuje předpisy pro úplaty za vzdělávání včetně její výše a vede k podpoře nadaných a mimořádně nadaných žáků v souvislosti s organizací přehlídek a soutěží (ČR, 2005).

Termíny uvádějící a začínající učitel, včetně adaptačního období začínajícího učitele v českém právním řádu momentálně chybí. Naopak jednou z částí připravovaného tzv. „Kariérního řádu učitelů“ z roku 2017, jenž byl součástí novely zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, byl také předkládaný návrh, který představoval ucelený systém profesní podpory, zahrnující zakotvení tzv. uvádějícího učitele (MŠMT, 2017). Dnes již všichni víme, že kariérní řád učitelů nebyl přijat a tudíž oficiální systém podpory začínajících učitelů je nadále v nedohlednu.

2. Proces adaptace a orientace začínajících učitelů

Proces adaptace a orientace nově přijatých pedagogických pracovníků v základních uměleckých školách, je z pohledu vlastních zkušeností a ze vzájemných konzultací a rozhovorů s kolegy řediteli, poněkud opomíjen. Zřejmě se jedná i o globálnější problém, napříč různými dalšími odvětvími, nejen tedy v oblasti školství. Odůvodnění je jistě celá řada. Například tlak na brzké začlenění zaměstnance do pracovního procesu, očekávání okamžitých pracovních výsledků, časová náročnost, chybějící legislativa, nebo se zkrátka dává přednost rychlému proškolení souvisejících s pracovní pozicí, případně proškolením souvisejících s pracovněprávními vztahy mezi zaměstnavatelem a zaměstnancem.

Málokdo z vedoucích pracovníků si uvědomuje náročnost prvního období pro pracovníka po nástupu do zaměstnání. Nové prostředí, noví nadřízení, noví kolegové, klienti, žáci, materiálně technické vybavení, organizační struktura, ale také zvyklosti, obyčeje, způsoby komunikace či etický kodex organizace. Podmínek, se kterými se musí nový pracovník seznámit je skutečně celá řada. Proto, aby podával plnohodnotný pracovní výkon, Kubátová (2016) zmiňuje, že je z hlediska managementu a samotného zájmu organizace nezbytné, aby byl tento proces cíleně řízen. Tím umožní novému zaměstnanci se s nastalou situací podstatně lépe a rychleji vyrovnat (Kubátová, 2016, s. 78).

Ve školním prostředí je podle Cimbálníkové (2010) stěžejním aktérem k vytváření podmínek a realizací strategií v řízení lidský zdrojů včetně zapojení do personálních činností ředitel školy. Stejně tak je zapojen do řízení procesů spjatých s orientací a adaptací nových pracovníků, pokud tato činnost není v organizaci delegována na liniového manažera (zástupce ředitele, vedoucího oddělení apod.). Není samozřejmě výjimkou také participace obou, případně více subjektů. Přenáší to však na ně značné nároky a především znalosti v oblastech podnikové kultury (kultury organizace), personální politice a v klíčových činnostech organizace. Stejně tak musí disponovat strategickými schopnostmi, schopnostmi vytváření vizí organizace, chápáním významu lidského kapitálu, zabývají se také efektivností organizace, zajišťuje soustavný odborný růst, jak svůj, tak i svých podřízených a řady dalších úkonů.

2.1. Vymezení pojmu adaptace a orientace

Pojem adaptace je využitelný hned v několika odlišných rovinách. Můžeme jej použít ve smyslu biologickém, lékařském nebo vývojově psychologickém. V rámci prostředí školy však budeme hovořit především o smyslu sociálním, který bude dále v textu také rozveden. Obecně se tedy dá říci, že adaptace je proces přizpůsobení se člověka novým podmínkám (Průcha, Mareš, & Walterová, 2003, s. 11). Stejným způsobem se o adaptaci vyjadřuje Kubátová (2016), která definici rozšiřuje o podmínky pracovní a životní. Palán (2002) hovoří o adaptaci jako o procesu interakce jedince s prostředím, ve kterém se jedinec vyrovnává se změnami okolí (sociálního prostředí) a přizpůsobuje se mu – včleňuje se do něho (Palán, 2002, s. 7). S adaptací velmi úzce souvisí také adaptabilita, která představuje soubor schopností, které usnadňují aktivní přizpůsobení osobnosti prostředí, především sociálnímu (mezilidské vztahy), ale třeba i podmínkám materiálním (Palán, 2002, s. 7).

V odborné literatuře se termínu orientace někdy dává přívlástek synonymum adaptace. Ovšem pod pojmem orientace rozumíme podle Kubátové (2016) seznamování pracovníka již s konkrétním pracovním prostředím, místem a podmínkami. Obdobně na problematiku pohlíží Koubek (1995), který hovoří o seznamování pracovníka s organizací, jeho úkoly, stylem práce, technologiemi a také předpisy, za nichž bude pracovník vykonávat svou práci (Koubek, 1995, s. 154). Orientace je Palánem (2002) označována za adaptační socializační a vzdělávací proces, který má za cíl usnadnit socializaci pracovníka do nového pracovního prostředí (Palán, 2002, s. 8).

Hlavním smyslem orientace pracovníka v novém prostředí je, co nejrychlejší zařazení do pracovního kolektivu, osvojení si specifických znalostí a dovedností bezprostředně souvisejících s jeho pracovním zařazením v rámci organizační struktury, znalost prostředí organizace včetně jejich mechanismů a ztotožnění se s cíli a vizemi organizace (Koubek, 1995, s. 155). Důraz na orientaci se tak stává nezbytnou součástí při procesu adaptace nového pracovníka, neboť tento proces dokáže významně urychlit.

2.1.1. Adaptace a orientace dle formálnosti

Na průběh adaptace a orientace se obvykle nahlíží ve dvou rovinách. Tou první je rovina **formální**, označována také za oficiální. Jedná se o plánovitý a především řízený proces zabezpečovaný personálním útvarem a bezprostředním nadřízeným (Koubek, 1995, s. 154). Je specifický také svou systematickou činností, která probíhá na základě adaptačně vzdělávacího programu (Tomšík & Duda, 2011, s. 95). Druhým způsobem je rovina **neformální**, kterou Koubek (1995) popisuje jako spontánní proces zabezpečovaný spolupracovníky. Uvádí také,

že má značný význam z hlediska zařazení pracovníka do kolektivu a bývá mnohdy významnější a efektivnější než proces v rovině formální (Koubek, 1995, s. 154 - 155). Důležitost neformální roviny vyzdvihuje také Kubátová (2016), podle níž její zvládnutí, popř. nezvládnutí silně ovlivňuje pracovní spokojenost nového zaměstnance i celého pracovního kolektivu (Kubátová, 2016, s. 81). Neformální rovina již není obvykle řízena, ačkoliv může být součástí doporučeného časového plánu ze strany organizace.

V každém případě je nutné zmínit, že obě roviny adaptace a orientace nově přijátého pracovníka jsou velmi důležité a to nejen pro něj samotného, ale také pro organizaci. Případné nezvládnutí také může vézt k neuspokojivým pracovním výsledkům. Obvykle se v praxi obě roviny prolínají, vzájemně se provází a ovlivňují.

2.1.2. Sociální adaptace

Po zahájení učitelské praxe se začínají formovat a utvářet vztahy k ostatním pracovníkům školy. Jakým způsobem jsou začínající učitelé přijímáni svými kolegy, případně vedením školy, je pro utváření těchto vztahů zásadní (Průcha, 2009, s. 419).

Fungování organizace ovlivňuje celá řada kontinuálně probíhajících a navzájem se prolínajících sociálních procesů, adaptaci začínajících učitelů nevyjímaje. Ať už se jedná o interakce v souvislosti s komunikací napříč celou organizační strukturou, chováním ve skupině, vedení, nebo řešení konfliktních situací (Armstrong & Taylor, 2015, s. 169).

Sociální adaptace je druhem přizpůsobení jedince nebo sociální skupiny na nové nebo změněné sociální prostředí (Průcha, Mareš, & Walterová, 2003, s. 216). Také Kubátová (2016) hovoří o procesu začleňování jedince do sociálních vztahů v rámci pracoviště. Dále ale zdůrazňuje a upozorňuje na závažnost dopadů na výkonnost pracovníka, jeho spokojenost a především stabilizaci v organizaci, v případě neúspěšné sociální adaptace. Štikar (2003) rozlišuje proces sociální adaptace zaměřený na organizační kulturu a na adaptaci zaměřenou na pracovní týmy. O adaptaci organizační, chcete-li o adaptaci vázané na školní kulturu, bude pojednáváno v jedné z následujících podkapitol. V rámci sociální adaptace se tedy nyní zaměřím na pracovní týmy.

Také adaptace na pracovní tým podléhá procesu, díky němuž se nový pracovník integruje a současně identifikuje s již existující pracovní skupinou. Primárním cílem tohoto procesu je relativní vzájemná harmonie a soulad mezi společnými hodnotami, cíli, normami a zvyklostmi. Nesnáze v sociální adaptaci nového pracovníka vznikají převážně za situace, pokud se nalezne nesoulad v hodnotových preferencích mezi ním a pracovním týmem, neochota kooperovat, případně je-li pracovní skupina roztržštěná, nesourodá a konfliktní. Dalším

faktorem může být také nedostatečná komunikace a odmítavý přístup skupiny vůči novému zaměstnanci. Důkazem požadované míry adaptace jsou takové formy sociálního chování, jako je participace, kooperace a konformita (Štikar, 2003, s. 92)

2.1.3. Pracovní adaptace

Cílem každé organizace je bezesporu dosahovat co možná nejlepších výsledků v rámci své činnosti. Stejně tak je její povinností, vůči všem svým zainteresovaným stranám, zabezpečit její optimální fungování (Armstrong & Taylor, 2015, s. 98). Klíčem k jejímu optimálnímu fungování je tedy pracovní adaptace, která podle Kubátové (2016) spočívá ve vyrovnávání se s konkrétními požadavky pracovního místa.

Na pracovní adaptaci nahlíží Štikar (2003) jako na kontinuální proces, jenž začíná vstupem do zaměstnání. Hovoří také o průběžné konfrontaci mezi soubory specifických požadavků, které vycházejí ze zařazení na konkrétní pracovní pozici. V tomto případě se přihlíží k zásadním požadavkům v kontextu odborné připravenosti pracovníka, jeho případné praktické zkušenosti a zejména jeho osobnostních předpokladů a vlastností (Štikar, 2003, s. 90).

Koubek (1995) také připomíná, že vzhledem k odlišným obsahům různých pracovních míst (ve škole např. pedagog nebo nepedagogický pracovník na pozici ekonom, pracovník zajišťující úklid atd.) může samotná pracovní adaptace trvat rozdílnou dobu.

Komplikovanost pracovní adaptace je umocňována také rozmanitostí faktorů, které samotný průběh adaptace významně ovlivňují. Tyto faktory rozdělujeme na objektivní a subjektivní, jejichž obsahy jsou specifikovány v následující tabulce (Štikar, 2003, s. 90).

Tab. č. 1.

Faktory objektivní	Faktory subjektivní
Obsah a charakter práce	Odborná připravenost
Vnější pracovní podmínky	Výkonová dispozice
Způsob vedení pracovníků	Osobní vyhraněnost
Pracovní skupina	Hodnotová orientace
Hodnocení pracovníků	Postojové zaměření
Odměňování pracovníků	Motivační vyladění
Pracovní režim	Zvládnutí pracovní role
Organizace práce	
Sociální vybavení pracoviště	

Zdroj: Štikar, J. (2003). Psychologie ve světě práce. Praha: Karolinum, s. 91.

2.1.4. Adaptace na kulturu organizace (školy)

Ať už se jedná o kulturu firemní, podnikovou, organizační nebo školní, vždy mají společného jmenovatele v podobě jednoduché definice, kterou vymezili Deal & Kennedy (2000) jako způsob, jakým v organizaci něco děláme. Tato definice zahrnuje velmi široký sdílený systém významů, které tvoří základ v rámci komunikace a pochopení fungování organizace, které jsou pro nového pracovníka stěžejní. Právě přijetí kultury organizace novým pracovníkem je pro organizaci samotnou klíčové, neboť významným způsobem ovlivňuje její následnou efektivitu (Armstrong & Taylor, 2015, s. 164).

Kulturou organizace, v nejširším smyslu slova, je myšleno široké spektrum znaků a podnětů, jimiž se konkrétní organizace charakterizuje, případně odlišuje a také jak působí na své pracovníky, ale i okolí (Štikar, 2003, s. 162). Palán (2002) definuje kulturu organizace jako všeobecně uznávaný vzor chování, sdílení víry a hodnot, které jsou pro všechny pracovníky organizace společné.

Odborná literatura se shoduje, že kultura organizace již v užším smyslu, stojí na pilířích společných hodnot, postojů, představ, norem, přesvědčení a názorů. Tyto pilíře se pak stávají normativními funkcemi ve vztahu s každodenním chodem organizace (Průcha, 2009, s. 287). Konkrétními specifickými prvky, které jsou nedílnou součástí a projevem každé organizace, jsou podle Tomšíka & Dudy (2011) následující:

- a) **Symboly** – označují slova, předměty, gesta, ale i zvyky, loga, případně způsob oslovování
 - b) **Hrdinové** – vzory lidí v rámci hierarchie organizace, nositelé mravních hodnot a tradic, ideální zaměstnanec
 - c) **Rituály** – společenské činnosti a projevy, formální i neformální aktivity, informační a kontrolní systémy
 - d) **Hodnoty** – vědomí toho, co je dobré a co špatné
- (Tomšík & Duda, 2011, s. 48).

Armstrong & Taylor (2015) doplňují tento elementární výčet prvků také ještě o **normy**, prostřednictvím kterých jsou uplatňovány hodnoty organizace. Normami chápeme neformální návod, jak se v organizaci (škole) chovat. Takové normy nikdy nebývají v organizacích písemně zpracovávány, neboť by se staly zásadami nebo postupy.

Sdílené zkušenosti jsou výsledkem, kterými se v průběhu času kultura organizace vytváří a vyvíjí. Základními kritérii při vývoji kultury v organizaci jsou hodnoty a normy, které se utvářejí čtyřmi způsoby (Armstrong & Taylor, 2015, s. 165).

Schein (1990) tyto čtyři způsoby formuluje následovně:

- a) **Kulturu organizace formují lídři** - stávají se přirozenými vzory. Lidé v organizaci se ztotožňují s jejich vizemi, chováním i očekáváními.
- b) **Kulturu organizace formují kritické případy** - důležité události, které se stávají zdrojem ponaučení a vycházejí z žádoucího nebo nežádoucího chování.
- c) **Kulturu organizace formují pracovní vztahy** – hodnoty a očekávání jsou tvořeny potřebou udržovat efektivní pracovní vztahy mezi spolupracovníky
- d) **Kulturu organizace formuje její prostředí** – prostředí může být dynamické nebo neměnné, kulturu organizace však nesporně ovlivňuje.

(Schein, 1990).

Zaměření na kulturu organizace je logickým krokem směrem k novým zaměstnancům a nemělo by tedy být ze strany managementu školy opomíjeno. Doba je poměrně turbulentní a bývá náchylná na časté změny, které více či méně mohou ovlivňovat fungování organizace. Ať už ke změnám dochází uvnitř organizace samotné nebo díky vlivům přicházejícím z vnějška, nastolené hodnoty a normy dávají pocit dlouhodobé jistoty a jsou do jisté míry zárukou eliminace negativních dopadů na efektivnost celé organizace. Ztotožnění nového pracovníka s kulturou organizace je pro management jedním z klíčových úkolů, čímž se stává nedílnou součástí celého adaptačního procesu.

2.1.5. Subjekty a objekty adaptačního procesu

Adaptace nově příchozích pracovníků, ať už pedagogů, či nepedagogů, je obvykle záležitostí, která se dotýká v rámci organizace více lidí. V základních uměleckých školách je situace specifická a vliv na počet dotčených subjektů může mít řada faktorů, stejně tak na úplnou absenci realizace adaptačního procesu jako takového. Za velký úspěch se dá tedy s trochou nadsázky označit, pokud se vedení školy adaptačním procesem nově příchozích pracovníků skutečně zaobírá a věnuje je jim patřičnou pozornost.

Hlavními **subjekty**, kteří bývají s adaptačním procesem nového pracovníka spojováni, jsou především ředitelé škol – řídicí pracovníci, případně jejich zástupci, uvádějící učitelé, dlouholetí zkušení pedagogové, vedoucí oddělení, v případě velkých škol také zaměstnanci

personálních útvarů. Ti všichni se zabývají především metodickým vedením a kontrolou průběhu adaptace (Bedrnová & Nový, 1998 s. 323).

Za **objekty** adaptačního procesu jsou podle Bedrnové & Nového (1998) pokládáni především **pracovníci noví**. Kromě primárního úkolu určeného subjektu, jenž má zajistit základní předpoklady v návaznosti na výkon požadované funkce nového pracovníka, myšleno patřičnou kvalifikaci nebo specializaci, má být subjekt rovněž garantem v rozvoji pracovního a lidského potenciálu nového zaměstnance (Průcha, 2009, s. 298). V případě, že se jedná o bezprostředního vedoucího, který je pověřený průběhem adaptačního procesu nového pracovníka, je za tento proces také náležitě odpovědný. Významným aspektem, který je nutné brát v potaz, je také nepopiratelný a někdy možná i zásadní vliv klíčového subjektu na nového zaměstnance (Bedrnová & Nový, 1998 s. 323).

Téma subjektů a objektů adaptačního procesu bude dále rozvedeno v klíčových a zásadních kapitolách této práce, kterými jsou „začínající učitel,“ „uvádějící učitel,“ a „vedení školy.“

2.2. Adaptační období a jeho průběh

Adaptační období je pro začínajícího učitele velmi zásadní, kdy podstupuje ve svých prvních týdnech či měsících ve škole mnoho nových vjemů a přijímá velmi široké spektrum nových informací. Je na něj rovněž kladen tlak v návaznosti na okamžité naplnění očekávání adekvátního pedagogického výkonu. Podobně se o této problematice vyjadřuje také Průcha, Mareš, & Walterová (2003), podle nichž začínající učitel vykonává veškeré povinnosti již od počátku pedagogické činnosti v plné šíři. O to více je důležité, aby v adaptačním období a jeho průběhu měl začínající učitel tolik potřebnou a adekvátní podporu včetně systematického vedení zkušenějším kolegou, na kterého se může obrátit pro radu a pomoc (Průcha, Mareš, & Walterová, 2003, s. 306).

To je také primárním cílem adaptačního období. Pomocí začínajícímu učiteli se etablovat v prostředí školy včetně procesů jejího každodenního života. V rámci své praxe postupně začínající učitel dokáže uplatnit své vědomosti a dovednosti díky předcházejícímu studiu a stane se platným průvodcem na cestě vzděláváním (Adamec et al., 2020, s. 34). Také Průcha (2009) se přiklání k nezbytné adekvátní pomoci začínajícímu učiteli ze strany školy, díky níž budou nadále rozvíjeny jeho odborné a metodické vědomosti a dovednosti.

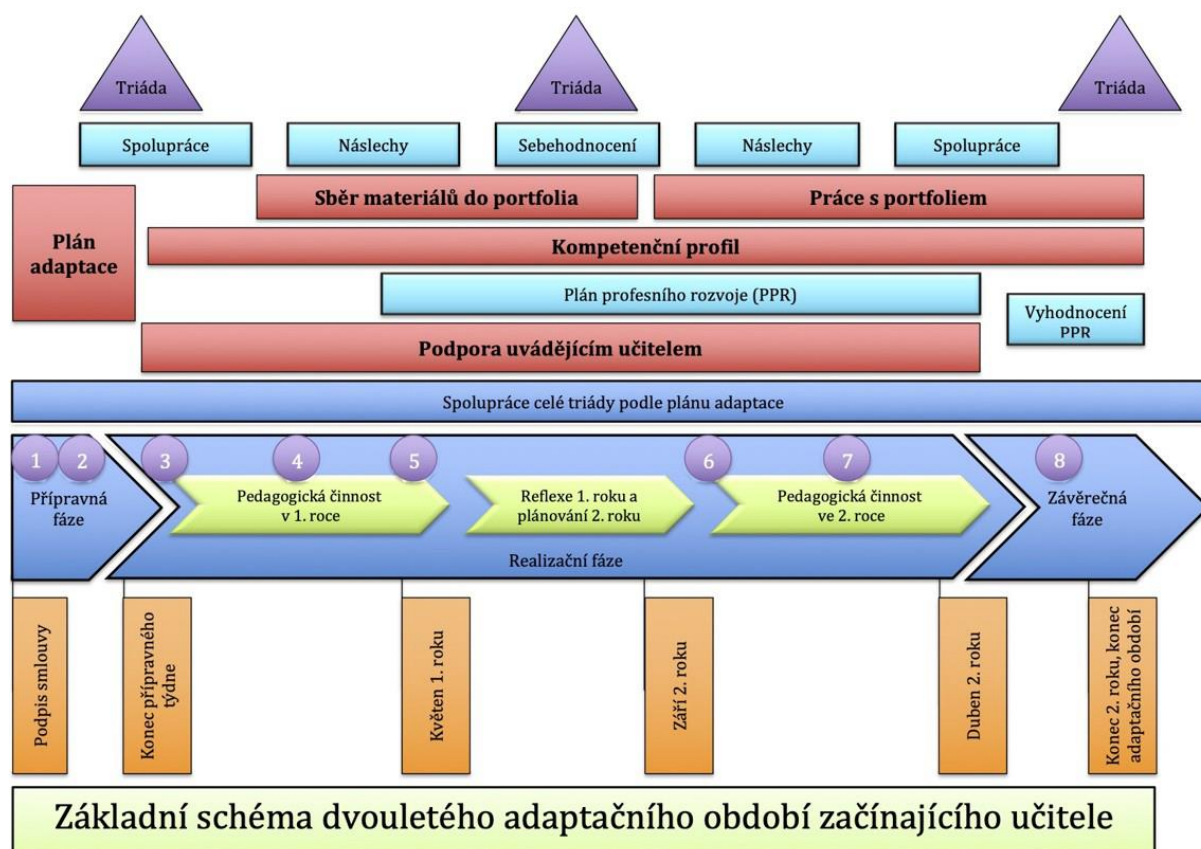
Je skvělé, že tento zásadní proces podpory začínajících učitelů je také ukotven v nové strategii vzdělávací politiky České republiky pro období 2030+. Počítá se v ní především s podporou a zejména následným udržením začínajících pedagogů ve vzdělávacím systému a to na základě připravovaného kompetenčního profilu učitele, o kterém bude dále samostatná podkapitola. Tato platforma bude stěžejní pro vypracování uceleného systému uvádění do učitelské profese, jehož nedílnou součástí bude také jasně definované adaptační období, dále podpora v podobě uvádějícího učitele a následné vyhodnocování postupu adaptace. Počítá se také s dalším vzděláváním určeným na míru uvádějícím učitelům, stejně jako se snížením přímé pedagogické činnosti nebo složkou v rámci finančního ohodnocení (Fryč et al., 2020, s. 54).

Adaptační obdobím je obvykle myšlen časový úsek bezprostředně po nástupu pracovníka do nového zaměstnání případně na nové pracovní místo. Podle Kubátové (2016) se jedná o období přibližně šesti měsíců, po dobu kterých nepodává pracovník plnohodnotný výkon. Také Koubek (1995) vychází ze šesti měsíčního vzorce, po jehož dosažení se proces adaptace uzavírá a začínají se hodnotit pracovní výkony nového pracovníka. V rámci pilotního modelu systému podpory začínajících učitelů, Adamec et al. (2020) charakterizuje adaptační období jako období **dvouleté**, kdy v celé jeho délce je nezbytné se začínajícím učitelům cíleně věnovat. Součástí tohoto období je také plánování profesního rozvoje začínajícího učitele. Konkretizovat délku adaptačního období je však velmi složité, už jen díky míře individuality

každého člověka, jeho přístupu a charakterovým vlastnostem. Je tedy dost pravděpodobné, že u každého nového začínajícího učitele může být délka adaptačního období rozdílná. Ještě dál zachází Kubátová (2016), která hovoří, že adaptovanosti je vždy dosahováno pouze do určité míry, tedy že fakticky tento proces není nikdy završen.

Klíčovým faktorem vedoucí k úspěšné adaptaci začínajícího učitele a také samotného průběhu adaptačního období, je podle Adamec et al. (2020) především vzájemná spolupráce a komunikace v tzv. triádě, tedy mezi začínajícím učitelem, uvádějícím učitelem a také vedením školy. Tato spolupráce je nezbytná pro efektivní pro podnětné a podporující prostředí.

Schéma dvouletého adaptačního období začínajícího učitele, které je součástí pilotního modelu systému podpory začínajících učitelů, je pouhým výběrem a orientačním návrhem činností, která se na základě personálních možností konkrétní organizace, zkušeností uvádějícího učitele a předpokladů začínajícího učitele, může na školách realizovat (Adamec et al., 2020, s. 35).



Zdroj: Adamec, M., Brodská, M., Hrkalová, J., Kmentová, J., Kopáčová, J., Kostecká, G., et al. (2020). *Model systému podpory začínajících učitelů*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, s. 35).

Tímto schématem je do jisté míry inspirováno další pokračování této bakalářské práce, neboť obsahově zaujímá složky, kterým bude věnována pozornost a tím také jejich náležité vysvětlení a objasnění. Součástí schématu a zároveň klíčovými pojmy v rámci adaptačního období začínajícího učitele, jsou především jednotlivé fáze jeho průběhu. Podle Kocianové (2010) nalezneme v odborné literatuře hned několik modelů, které jednotlivé fáze adaptačního období popisují. Kasper, Mayrhofer (2005) specifikovali čtyřfázový model průběhu adaptačního období následovně:

- a) **Fáze: anticipační socializace a rozhodnutí pro místo** – tím je myšlena získaná zkušenost před nástupem do nového zaměstnání. Vyjadřuje hodnoty a postoje člověka.
- b) **Fáze: nástup do organizace** – počátek adaptačního období, konfrontace, kdy se realita střetává s očekáváními.
- c) **Fáze: odborná a sociální integrace** – zapracování a začlenění v rámci pracovní a sociální adaptace, včetně adaptace na kulturu organizace.
- d) **Fáze: plné členství v organizaci** – nový pracovník se stává plnohodnotným členem organizace (Kasper, Mayrhofer, 2005, s. 132).

V dalším textu, se však budu zabývat fázemi adaptačního období, které vychází z modelu systému podpory začínajících učitelů, neboť je velmi sofistikovaně koncipován právě pro školní prostředí, základní umělecké školy nevyjímaje. Vzhledem k současné absenci legislativního rámce dané problematiky, je podle Průchy (2009) tato činnost plně v kompetenci jednotlivých škol.

2.2.1. Přípravná fáze

Již přípravná fáze adaptačního období začínajícího učitele, provází kompaktnost a součinnost triády, která reprezentuje všechny dotčené subjekty a objekty adaptačního procesu. Tedy začínajícího učitele, uvádějícího učitele a také vedení školy. Jejich vzájemná spolupráce již od samého počátku je klíčová pro úspěšný průběh celého adaptačního období a také má významný vliv na následné působení začínajícího učitele v organizaci.

Adamec et al. (2020) chápou přípravnou fázi adaptačního období jako časový úsek od podpisu pracovní smlouvy se začínajícím učitelem až do ukončení přípravného týdne před zahájením samotné pedagogické činnosti. Dále říká, že účelem této fáze, je především eliminace stresových podnětů všech zúčastněných stran v návaznosti na důkladnou přípravu

vstupu nového učitele do organizace a tím i zajištění servisu v podobě předání všech potřebných informací. Začínající učitel může při nástupu do nové školy, v počáteční fázi, pociťovat určitou míru nejistoty a stresu. V takovém případě zcela jistě uvítá poskytnutí adekvátní péče a pomoci pro překlenutí adaptačního období již v jeho úvodu (Bedrnová & Nový, 1998 s. 322).

V rámci přípravné fáze je neméně důležitá zejména příprava vedení školy a uvádějícího učitele, kteří vzájemně sdílí své představy a plány o průběhu adaptačního období a tím také zkonkretizují způsoby pomoci začínajícímu učiteli při jeho přípravě na školní rok. Právě důkladná příprava je dalším článkem k zefektivnění celého adaptačního období (Adamec et al., 2020, s. 36).

Adamec et al. (2020) specifikují důležité činnosti, jež by měly být aplikovány v rámci přípravné fáze adaptačního období, a to pro jednotlivé subjekty triády následovně:

Tab. č. 2. - Období od podepsání smlouvy do nástupu začínajícího učitele

Vedení školy	Uvádějící učitel	Začínající učitel
Příprava pracovní smlouvy a náplně práce	Doplnění a specifikace plánu adaptace dle zadání ředitele školy	V této části přípravné fáze adaptačního období nemusí být ZU zaměstnancem školy. Následující body jsou tedy na zvážení ZU
Zajištění pracovního místa	Obsah a časový harmonogram plánu adaptace včetně hodnocení, reflexe a sebereflexe zúčastněných stran	Neformální rozhovor s uvádějícím učitelem za účelem seznámení se a vzájemným sdělením osobních dat, zkušeností, odbornosti, vzdělání, roli v organizaci a dalších specializovaných činnostech
Určení rozvrhu pracovní doby	Promyšlení účasti dalších aktérů uvádění ZU (IT, koordinátor ŠVP)	Výběr vhodné literatury, pomůcek
Seznámení s právy a povinnostmi pedagogických pracovníků	Doplnění termínů v časové ose v rámci specifikace dalších témat (spolupráce ze zákonnými zástupci, konzultace, spolupráce s místními organizacemi)	Shromáždění metodických materiálů ze studií nebo praxe
Promyšlení činností začínajícího pedagoga v souladu s plánem školy jejími specifiky a specializací ZU	Pravidla vzájemné komunikace mezi UU a ZU	Prostudování možností učebnic a dalších materiálů vhodných do výuky
Kontrola potřebných přístupů pro IT	Seznámení se ZU formou sdělení základních osobních dat se zaměřením na pozici ve škole, svou odbornost, případně další činnosti. Následně zjistit empatickým způsobem profesní dat ZU	
Soupis činností vzájemné spolupráce s jednotlivými zaměstnanci		
Aktualizace webových stránek (jméno učitele, portfolio)		
Pověření UU uváděním ZU		
Stanovení základních kritérií pro hodnocení a zpětnou vazbu – lze upravovat a doplňovat		
Obsah a časový harmonogram plánu adaptace včetně hodnocení, reflexe a sebereflexe zúčastněných stran, pravidla vzájemné komunikace		

Tab. č. 3 - Přípravný týden

Vedení školy	Uvádějící učitel	Začínající učitel
Setkání vedení školy, ZU a UU, nastavení pravidel, práv a povinností, kompetencí a zodpovědností	Setkání vedení školy, ZU a UU, nastavení pravidel, práv a povinností, kompetencí a zodpovědností	Setkání vedení školy, ZU a UU, nastavení pravidel, práv a povinností, kompetencí a zodpovědností
Seznámení ZU se zaměstnanci vedení školy a vedoucími oddělení	Seznámení ZU s prostory školy	Seznámení s uvádějícím učitelem
Představení ZU ostatním pedagogickým pracovníkům a také nepedagogům	Seznámení ZU s provozem školy (suplování, třídní schůzky, porady)	Proškolení BOZP PO
Založení školní emailové adresy, školní elektronické komunikace, nastavení školního informačního systému (ŠkolaOnLine, Bakaláři, Klasifikace, iZUŠ)	Seznámení ZU s dokumentací (školní řád, školní vzdělávací program, pracovní náplň, směrnice, vnitřní předpisy, třídní knihy, katalogové listy, matrika)	Sdělení svých představ o obohacení života školy, návrhy na rozvíjení školních tradic
Přiřazení pracovního místa	Seznámení ZU s dokumentem „S čím za kým“ a jeho podpora při prvních kontaktech	Prostudování relevantních dokumentů školy, vnitřních směrnic a postupů činnosti
Přidělení pracovních pomůcek a potřeb	Seznámení ZU se ŠVP, diskuze o případných návrzích změn	Prostudování ŠVP (části, která odpovídá potřebám konkrétního učitele)
Proškolení BOZP PO	Seznámení ZU s metodickým materiálem pro začínající učitele	Prostudování způsobů, jak vést třídní agendu
	Seznámení ZU s možností využití notového a publikačního archivu školy, případně s procesem žádosti o nákup materiálu, pomůcek a publikací	Seznámení s formou vedení třídní agendy
	Instruktáž ZU se školním informačním systémem (Klasifikace, iZUŠ)	Orientace ve školním informačním systému, který škola využívá (Klasifikace, iZUŠ)
		Analýza stavu pomůcek, didaktické techniky, materiálu a not
		Domluva rozvrhu hodin s žáky (zákonnými zástupci)

Zdroj: Adamec, M., Brodská, M., Hrkalová, J., Kmentová, J., Kopáčová, J., Kostecká, G., et al. (2020). *Model systému podpory začínajících učitelů*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, s. 37-38).

Příprava na příchod nového učitele a především její systematickosti, je jedním z kritérií, které definují kvalitní řízení školy a správné nastavení vztahů a vzájemné spolupráce napříč organizací (Adamec et al., 2020, s. 36). Přípravná fáze se tak stává neméně důležitou součástí adaptačního období a je základním stavebním kamenem pro následující fázi realizační.

2.2.2. Realizační fáze

Realizační fáze plynne navazuje na fázi přípravnou, čili po uplynutí přípravného týdne. Podle Adamce et al. (2020) se konkrétně jedná o období od září prvního školního roku až do května druhého školního roku. Toto období čítá tedy dvaceti měsíční pedagogickou činnost začínajícího učitele pod intenzivním mentoringem učitele uvádějícího. Jak Adamec et al. (2020) dodává, realizační fáze končí vyhodnocením vzájemné spolupráce mezi uvádějícím a začínajícím učitelem.

Realizační fáze adaptačního období začínajícího učitele, je oproti jiným segmentům mimo školství, skutečně nadstandardně dlouhá. Má však své opodstatnění, neboť v odborné literatuře je často zmiňováno, že novým pracovníkům není věnována po jejich nástupu do zaměstnání dostatečná pozornost. Také tento fragment může vést k časté fluktuaci (Kocianová, 2010, s. 131). Prostředí škol je však skutečně velmi specifické, což podporuje svým výrokem Průcha (2009) o četnosti profesních problémů, se kterými se v průběhu své praxe začínající učitel potýká. Dodává, že v ojedinělých případech může vyústit v odchod z učitelské profese.

Realizační fáze je tedy pro začínajícího učitele, ale i školu klíčovým obdobím adaptace. Jejím cílem je především maximálně možným způsobem začínajícímu učiteli jeho nesnadnou práci ulehčit, na čemž se s Adamcem et al. (2020) shoduje také Kociánová (2010) a Průcha (2009). Začínající učitel se v průběhu této fáze, za pomoci uvádějícího učitele, začleňuje do života konkrétní školy, poznává její kulturu, zvyklosti, rituály a veškeré povinnosti související s jeho výkonem práce. Již plně uplatňuje své teoretické znalosti a odborné dovednosti v praktické výuce a v jejím plánování a spolu s nimi se zaměřuje také na sebereflexi, která bude mít významný vliv při jeho dalším profesním rozvoji. V realizační fázi dochází také k průběžnému vyhodnocování veškerých procesů, včetně již zmíněné sebereflexe, které se účastní také uvádějící učitel (Adamec et al., 2020, s. 38).

V následujícím výčtu specifikuje Adamec et al. (2020) soubor důležitých činností, které se v průběhu realizační fáze adaptačního období mají uskutečnit:

a) Vedení školy

- seznámit začínajícího učitele se sociálním zázemím žáků,
- na konci prvního čtvrtletí provést prvotní reflexi se začínajícím a uvádějícím učitelem,
- v průběhu adaptačního období uskutečnit alespoň dva náslechy v hodině začínajícího učitele,

- podporovat začínajícího učitele v osobní účasti v hodinách zkušených učitelů,
- vytvořit odpovídající podmínky pro práci uvádějících učitelů se zakomponováním prvků mentoringu,

b) Uvádějící učitel

- poskytovat odbornou a psychickou podporu začínajícímu učiteli po celé období adaptace, včetně uplatňování popisné a zpětné vazby,
- pomáhat začínajícímu učiteli se orientovat v nabídce dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků,
- sebevzdělávat se a nacházet prostor pro vlastní profesní rozvoj,

c) Začínající učitel

- pokračovat ve studiu dokumentace školy, vnitřních směrnic a postupů činností,
- aktivně se zapojovat do vzájemných následů s dalšími pedagogickými pracovníky a uplatňovat následnou sebereflexi,
- spolupracovat na aktivitách školy a jejich organizaci,
- účastnit se DVPP (Adamec et al., 2020, s. 39).

2.2.3. Závěrečná fáze

Závěrečnou fází adaptačního období, podle modelu podpory začínajících učitelů, můžeme bez nadsázky označit jako fázi hodnotící. V této fázi se triáda komplexně ohlíží za průběhem adaptačního období začínajícího učitele, společně reflektují naplnění předem stanovené cíle a plány, poskytují si navzájem zpětnou vazbu a v neposlední řadě, hledají cestu následného profesního rozvoje. A to nejen rozvoje začínajícího učitele samotného, ale také učitele uvádějícího a vedení školy (Adamec et al., 2020, s. 42). Vzájemná reflexe poskytuje cenné informace pro všechny zúčastněné, otevírá prostor pro následné zkvalitnění adaptačního procesu, stejně jako pro šíření dobré praxe. Obsahuje tedy nenávratný balíček zkušeností pro budoucí implementaci v rámci uvádění začínajících učitelů.

Kromě komplexního závěrečného souhrnu celého adaptačního období, Adamec et al. (2020 připomínají, že by reflexe také neměla opomíjet průběžné dílčí hodnocení, při kterém je

možné vysledovat postupné kroky začínajícího učitele. Tyto informace se mohou stát zásadním zdrojem při tvorbě profesního portfolia začínajícího učitele.

V rámci závěrečné fáze adaptačního období Adamec et al. (2020) vyjmenovávají klíčové činnosti triády následovně:

a) **Vedení školy**

- v rámci formativního hodnocení stanovit z popisu adaptačního období nové cíle a potřeby školy, včetně potřeb ZU. Následně v součinnosti s ostatními aktéry vyhodnotit stávající plán profesního rozvoje ZU, případně navrhnout plán nový,
- vyhodnotit práci školy se ZU a vypracovat analýzu úspěšných či méně úspěšných činností, doporučit postupy pro budoucí aplikaci,
- zvážení další spolupráce se ZU,

b) **Uvádějící učitel**

- vyhodnotit spolupráci se ZU včetně míry dosažení cílů stanovených při vstupu do adaptačního období, následně je porovnat s plánem profesního růstu,
- sebereflexe,
- připravit návrhy na úpravu adaptačních plánů pro příští využití,

c) **Začínající učitel**

- vyhodnotit průběh adaptačního období, specifikovat pozitiva, negativa, další potřeby, případně doporučení,
- připravovat profesní portfolio a plán dalšího profesního rozvoje ve spolupráci s UU
- zvážít své další působení v organizaci (Adamec et al., 2020, s. 42).

Jak již bylo dříve zmíněno, závěrečná fáze adaptačního období je především fází hodnotící. Jejím finálním výstupem je závěrečný rozhovor, který podle Průchy, Mareše, & Walterové (2003), spočívá v přímé ústní komunikaci mezi všemi zúčastněnými stranami. Rozhovor je předem naplánovaný a také strukturovaný. Zahrnuje veškeré okruhy, které jsou

nedílnou součástí náplně adaptačního období a podle Adamce et al. (2020), obsahuje tyto čtyři klíčové otázky:

1) Co se naučil a kam se v profesi učitele posunul začínající učitel?

- otázkou je především myšleno, zda začínající učitel zaznamenal rozvoj v oblasti kompetencí v rámci přípravy a plánování výuky, vedení pedagogického procesu, vhodnosti výběru metod výuky nebo komunikace s žáky. Dále, zda plní a dodržuje povinnosti a pravidla nastavené organizací, zda ovládá příslušný informační systém školy a také zda se orientuje v pedagogické dokumentaci. Součástí je také nepochybně jeho angažovanost a zapojení do života školy, včetně spolupráce s UU, vedením a také ostatními kolegy.

2) Jakou kvalitu (míru) měla podpora začínajícího učitele ze strany uvádějícího učitele?

- otázka se ptá na úroveň poskytovaných informací a metodickou podporu směřem k začínajícímu učiteli a dále rozvíjí míru zájmu uvádějícího učitele o potřeby učitele začínajícího. Má také za úkol odhalit způsoby sdílení informací a poskytování zpětné vazby na základě navštívených hodin.

3) Jakou kvalitu (míru) měla podpora začínajícího učitele ze strany vedení školy?

- otázka se dotazuje na úroveň nastavení školního systému podpory začínajícím učitelům, včetně materiálních a organizačních podmínek adaptačního období. Zjišťuje také správnost výběru uvádějícího učitele ze strany vedení školy, ale také zda vedení školy průběžně sledovalo celý adaptační proces a projevovalo patřičný zájem, například ve formě dílčích reflektivních rozhovorů.

4) Jakou kvalitu (míru) měla podpora uvádějícího učitele ze strany vedení školy?

- otázka zjišťuje, zda měl uvádějící učitel vhodné pracovní podmínky, zda mu byl poskytnut dostatečný čas, prostor, případně vzdělání a zda se uskutečňovala pravidelná reflexe průběhu adaptačního období, mezi ním a vedením školy. (Adamec et al., 2020, s. 43).

2.2.4. Cíle adaptačního období

Adaptační období je ve školách aplikováno zejména za účelem splnění cíle, kterým je komplexní začlenění nového pracovníka do prostřední organizace, se zaměřením na konkrétní vykonávanou činnost dle pracovního zařazení. Adamec et al. (2020) na cíl adaptačního období nahlízejí především jako na řízenou pomoc absolventovi studia učitelství v postupném uplatnění jeho teoretických znalostí a dovedností v praxi.

Bedrnová & Nový (1998) apelují na co nejrychlejší a nejlepší zvládnutí veškerých pracovních požadavků, které jsou na nového pracovníka kladeny, včetně jeho začlenění do sociálního systému organizace a také vidiny dalšího profesního růstu.

Podobně na cíle adaptačního období nahlíží také Koubek (1995), který přidává již k uvedenému, zvládnutí a osvojení si specifických znalostí a dovedností, které jsou pro organizaci charakteristické. Dále zmiňuje, aby se nový pracovník dokázal orientovat nejen v prostředí organizace, ale také v její struktuře.

Tomšík & Duda (2011) se v rámci cílů adaptačního období zaměřují na požadovaný a očekávaný pracovní výkon nového zaměstnance. Neopomíjejí také jeho chování, které by mělo být zrcadlem nastolené kultury v organizaci.

Čtyři konkrétní cíle adaptačního období, v procesu uvádění nových pracovníků do organizace, jsou podle Armstronga & Taylora (2015) následující:

- pomoci pracovníkovi překonat bezprostřední fáze po nástupu a eliminovat jeho pocity nejistoty, spojené s neznámým prostředím,
- vytvořit novému pracovníkovi takové podmínky, které mu pomohou získat pozitivní vztah k organizaci a umožní tím předejít jeho případnému předčasnému odchodu,
- poskytnout novému zaměstnanci maximální míru podpory, aby co nejdříve dosahoval kýženého pracovního výkonu,
- minimalizovat pravděpodobnost předčasného odchodu zaměstnance z organizace (Armstrong & Taylor, 2015, s. 310).

Stanovení cílů adaptačního období je pro jeho úspěšné zvládnutí nesmírně důležitým aspektem. Nahodilý a neřízený proces může produkovat řadu úskalí, která mohou vést i k zaměstnancem předčasnému opuštění organizace, nehledě na řadu dalších negativních vlivů. Stanovené cíle zcela jistě musí být vůči novému zaměstnanci přiměřené, ale zároveň dobře kontrolovatelné včetně správně aplikované zpětné vazby, reflexe a sebereflexe.

2.3. Hodnocení stanovených cílů začínajícího učitele v adaptačním období

Při výčtu jednotlivých fází adaptačního období, která specifikuje model podpory začínajících učitelů, jsem popisoval fázi závěrečnou. V ní bylo zmíněno, že se jedná o fázi hodnotící, ve které se třída ohlíží za celým průběhem adaptačního období nového pracovníka, potažmo začínajícího učitele. Cílem této podkapitoly není tedy opakovat již zmíněné, ale naopak navrhnout, definovat a popsat vybrané hodnotící metody.

Úvodem je ještě třeba připomenout, že účelem adaptačního období není nového pracovníka pouze kontrolovat a hodnotit, ale především s ním spolupracovat a být jeho odbornou, ale i psychickou podporou. Tím spíše by metody hodnocení měly být vybírány a následně koncipovány směrem k dalšímu profesnímu a osobnímu rozvoji začínajícího učitele. K takovým metodám patří reflexe, sebereflexe a zpětná vazba.

Právě v souvislosti s osobním rozvojem Adamec et al. (2020) zmiňují pojmy jako reflexe či reflektování, které bývají často zaměňovány za hodnocení. Parma (2006) hodnocení definuje jako stanovenou objektivní normu kontroly, ke které máme patřičný důvod a umíme ji obhájit. Hodnocení tedy převážně jen kontroluje, řídí, směřuje a ovlivňuje. Podle Průchy, Mareše, & Walterové (2003) je tedy hodnocení pouze posouzení kvality a výsledků učitelovy práce. Reflektování naopak nabízí dostatečný prostor pro implementaci vlastní cesty a cílů. Tedy ten kdo reflektuje, pouze pomáhá, nekontroluje, ale podporuje a povzbuzuje na základě normy, kterou si reflektovaný zvolil sám (Parma, 2006, s. 69).

2.3.1. Reflexe

Jak uvádí Štikar (2003), hodnocení pracovníků je nelehkým úkolem a zároveň náročným procesem. Reflexe je metodou, která se zdá být při její správné aplikaci, mnohem přívětivější a především efektivnější než pouhé strohé hodnocení. Zejména z pohledu uvědomění si případného neúspěchu a možností nad problematikou skutečně přemýšlet. Cesty k ponaučení jsou tedy logickým vyústěním, který nám reflexe přináší. Reflexe nabízí také zamyšlení nad úspěchy, na které jsme schopni v rámci svého rozvoje navázat (Adamec et al., 2020, s. 69). Reflexe je také disciplínou, díky níž je možné sledovat posun v klíčových tématech dané problematiky a ten nadále identifikovat a rozvézt. Pomáhá nám uvědomovat si řadu aspektů a skutečností, prožitků a událostí, nadále z nich čerpat a nacházet v nich další uplatnění ("Jak vést reflexe", 2021).

2.3.2. Sebereflexe

Další velmi efektivní metodou je sebereflexe, která by měla být nedílnou součástí průběhu adaptačního procesu již od jeho počátku. Je velmi důležité se průběžně ohlížet zpět za všemi svými činnostmi a postoji a umět je následně analyzovat. Teprve na základě analýzy vybrat co je pro nás podstatné a významné (Průcha, Mareš, & Walterová, 2003, s. 209).

Sebereflexí je v obecné rovině podle Průchy, Mareše, & Walterové (2003) zamyšlení nad sebou samotným, jehož cílem je zhodnocení sebe sama. Palán (2002) hovoří o sebereflexi jako o sebepoznání, které je důležité pro pochopení vlastních schopností a také dodává, že se jedná o nikdy nekončící proces. Tomšík & Duda (2011) vnímají sebereflexi, jako efektivní metodu integrace pracovníka do systému hodnocení, čímž díky vlastní analýze dokáže identifikovat směry svého osobního rozvoje.

O sebereflexi v pedagogické praxi hovoří Obst (2006) jako o zrcadle, které odráží, jací skutečně jsme, kam směřujeme a také kam bychom měli směřovat. Jde především o uvědomění si svých pedagogických zkušeností a prožitků, které následně usnadňují rozhodování v rámci pedagogické činnosti (Obst, 2006, s. 175). Podlahová (2004) pohlíží na sebereflexi v rovině přípravy budoucích pedagogů, jejichž pregraduální vzdělávání v rámci předmětů školní didaktiky je zaměřováno na přemýšlení proč, jak a co jsme udělali a jaký to mělo výsledek. Sebereflexe tedy nepřichází sama, nýbrž je třeba se jí naučit.

Obst (2006) vyjmenovává několik funkcí, které sebereflexe plní:

- poznávací,
- zpětnovazební
- rozvíjející,
- preventivní, relaxační

Dále zmiňuje techniky sebereflexe:

- použití sebereflektujících otázek (odpovídáme sami sobě)
- pozorováním své vlastní činnosti, například ve formě videozáznamu
- pozorování činnosti jiného učitele (vzájemné hospitace)
- rozhovory s žáky
- zápis vlastních poznatků a zkušeností z výuky do deníku (Obst, 2006, s. 176).

Švec (1997) navrhuje systém sebereflektivních otázek, na které si učitel odpovídá sám. Jsou jimi:

- **otázky popisné**, kterými se dotazuje na žáky, učivo, metody nebo své postoje a prožitky,
- **otázky hodnotící**, kterými tříbí své názory a přemýšlí o postojích a způsobech jednání,
- **otázky kauzální**, směřují k odhalování příčin jednání a pedagogického myšlení,
- **otázky rozhodovací** mění způsoby, postupy a názory
(Švec, 1997, s. 106-107).

Kromě toho, že sebereflexi je nutné se učit, z vlastních zkušeností víme, že obvykle přichází, pokud s něčím nejsme spokojeni, nebo se nám nedaří. Standardní reakcí lidí tedy bývá, že nad problémem začínají daleko více přemýšlet a zároveň si pokládat otázky: „Proč se tak stalo?“ Negativní vyhodnocení situace nebo chování, zapříčiní okamžitý nástup sebereflexe, což se zdá být přirozeným. Otázka k zamyšlení: Může vyvolat sebereflexi také impulz pozitivního charakteru? V každém případě sebereflexe nabízí možnosti změny vlastního myšlení, přístupu a chování (Parma, 2006, s. 64).

2.3.3. Zpětná vazba

Součástí komunikace skrze triádu v rámci adaptačního období, je nepochybně využití metody průběžné zpětné vazby. Průběžná zpětná vazba je klíčová v komunikaci mezi všemi zúčastněnými subjekty adaptačního procesu a velmi úzce souvisí také s reflexí.

Přenos informací v podobě zpětné vazby, je jedním ze zásadních prvků, které mají významný vliv v řízení celého adaptačního období začínajícího učitele. Je také velmi pravděpodobné, že absence zpětné vazby právě v tomto období, může mít za následek ztrátu kontroly nad celým jeho procesem (Průcha, Mareš, & Walterová, 2003, s. 314).

Také Palán (2002) souhlasně hovoří o zpětné vazbě, jako o prostředku předávání informací, které jsou nezbytné pro optimální zvládnutí adaptačního období a dalších souvisejících procesů. Adamec et al. (2020) vnímá důležitost zpětné vazby v souvislosti s učením a následným zlepšováním podávaného výkonu. Zpětná vazba uvádějícímu učiteli, případně vedení školy, poskytuje informace o průběhu a výsledcích vykonávaných činností začínajícího učitele a dokáže tím specifikovat cesty k jeho dalšímu rozvoji a zlepšování (Tomšík & Duda, 2011, s. 144).

Štikar (2003) poukazuje také na zpětnou vazbu z pozice začínajícího pracovníka (učitele), díky níž může uvádějící učitel a vedení školy analyzovat svůj přístup k začínajícímu učiteli, systému podpory, míře iniciativy a řadě dalších atribut související s péčí o začínajícího učitele v adaptačním období. Koubek (1995) hovoří o dvojím způsobu zpětné vazby v rámci komunikace mezi subjekty adaptačního procesu. Jsou jimi způsoby formální a neformální, kterými zpětná vazba může probíhat. Je na zvážení jejich provázanost, případně přihlédnutí k jedné, či oné.

Zpětná vazba je nedílnou součástí formativního hodnocení, jenž spočívá právě v průběžnosti. Doprovází jednotlivé činnosti, dokáže je ovlivňovat a zároveň zpracovávat do větších celků v prospěch efektivnější orientace na stanovené cíle (Průcha, 2009, s. 590).

V adaptačním období začínajícího učitele je zastoupeno více subjektů v rámci již dříve zmíněné triády. V takovém případě dochází nezřídka také k vícezdrojové zpětné vazbě, nazývané 360stupňová zpětná vazba. Spočívá v hodnocení pracovního výkonu jedince z vícero stran a subjektů. Může se tedy jednat nejen o učitele uvádějícího, ale třeba o vedoucího oddělení, kolegu nebo kolegy, zástupce ředitele, případně ředitele samotného (Armstrong & Taylor, 2015, s. 407).

Adamec et al. (2020) dále zmiňují zpětnou vazbu popisnou, která je označována za způsob předávání vlastních konkrétních pocitů a myšlenek osobě, která je v nás vyvolala. Umět efektivně poskytnout zpětnou vazbu není jednoduché, ale pro její účelnost nezbytné.

Základním kritériem popisné zpětné vazby, je konkrétnost, v níž popisujeme přesně to, co vidíme a z toho také vycházíme. Dále je více než vhodné vyhýbat se zjednodušování v podobě zevšeobecnování. Je třeba si také uvědomit, že popisná zpětná vazba nehodnotí, ale pouze popisuje skutečnost v rámci konkrétní situace či formy chování. Pro popisnou zpětnou vazbu je naprosto nepřijatelné užívat expresivní výrazy ironii a agresi (Adamec et al., 2020, s. 70).

Správně aplikovaná zpětná vazba, je nepochybně zásadním klíčem k vzájemné důvěře a pocitu bezpečí mezi jednotlivými aktéry adaptačního období. Není tedy radno ji podceňovat, spíše naopak, je třeba jí věnovat patřičnou pozornost.

2.4. Nástroje řízení adaptačního procesu

O tom, jak náročným obdobím procházejí začínající učitelé po svém nástupu do školy, ve které začínají uskutečňovat pedagogickou činnost, byla řeč v předešlých podkapitolách. Konkretizovat jednotlivé dokumenty, se kterými by se měl začínající učitel bezprostředně po svém nástupu seznámit, lépe řečeno ještě před nástupem samotným, je cílem této podkapitoly. Nejedná se o žádná dogmata, ale pouze o návrhy, případně doporučení.

Takovému soupisu dokumentů můžeme říkat nástroje adaptačního procesu, s jejichž pomocí, lze adaptaci urychlit a především začínajícímu učiteli usnadnit.

Bréda et al. (2020) hovoří o nástrahách v podobě administrativních povinností a dalších činností spojených s pedagogickým procesem u začínajících pedagogů. Také dodávají, že přípravu na tato úskalí nelze na vysokých a vyšších uměleckých školách očekávat. Důraz je obvykle zaměřen na interpretační složku absolventa, nikoliv na odbornou pedagogickou průpravu, která se tak stává spíše okrajovou. Standardem se však stává, že právě převážná část absolventů těchto škol, se bude pedagogické činnosti zejména na základních uměleckých školách aktivně věnovat.

Je tedy nezbytné zakomponovat do přípravy začínajícího učitele také nástroje v podobě adaptačního programu, jehož obsahem je zpracovaný individuální plán adaptace včetně časového rámce a v neposlední řadě také tzv. orientačního balíčku. Všechny návrhy dokumentů jsou v následujícím textu koncipovány pro účely adaptace a orientace začínajícího učitele na základní umělecké škole.

2.4.1. Adaptační program

Podle Kaspera, Mayrhofera (2005) jsou adaptační programy souhrnem formalizovaných opatření, která mají za cíl podpořit odbornou a sociální adaptaci nového pracovníka. Tato formalizovaná opatření se mohou lišit s ohledem na hlavní činnosti konkrétní organizace. Také Kocianová (2011) říká, že obsah adaptačního programu má kopírovat skutečné potřeby nového pracovníka, ale i konkrétního místa nebo samotné organizace. Adaptační program může obsahovat následující portfolio dokumentů:

- adaptační akce, v podobě setkání nových pracovníků,
- písemné informační materiály pro začínající učitele (orientační balíček),
- materiály s instrukcemi k adaptaci začínajících učitelů pro uvádějící učitele,
- kvalifikační opatření – zapojení ZU do dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Kasper, Mayrhofer, 2005, s. 133).

2.4.2. Adaptační plán

Adaptační plán je úvodním dokumentem z portfolia dokumentů adaptačního programu nově přijatého pracovníka. V rámci řízení adaptace začínajících učitelů se jedná o velmi efektivní nástroj, který zahrnuje kromě stěžejních úkonů, jež jsou součástí adaptačního procesu, také nezbytný časový harmonogram (Kocianová, 2011, s. 134). Důležitým aspektem časového harmonogramu, je zejména vhodné rozložení nových informací v čase tak, aby nový zaměstnanec nebyl informacemi příliš zahlcen, včetně přiměřeného vyvážení ústní a písemné formy sdělení.

Adaptační období dle „Modelu systému podpory začínajících učitelů“ je formulováno jako období dvouleté. Adaptační plán by tedy měl tento časový horizont kopírovat a obsahovat veškeré náležitosti

Příklad adaptačního plánu včetně časového harmonogramu začínajícího učitele na ZUŠ:

- Pravidelný kontakt s novým zaměstnancem ještě před započítáním pracovního poměru a podpisu pracovní smlouvy, průběžné sdělení základních informací o organizaci, případně záležitostí spjaté s konkrétním pracovním zařazením, včetně předání tzv. orientačního balíčku, lékařská prohlídka,
- V den nástupu do zaměstnání první intenzivní orientační procesy, podpis smlouvy, zaškolení BOZP PO, prohlídka prostor školy, seznámení s uvádějícím učitelem, případně ostatními spolupracovníky, plnění prvních pracovních úkolů
- V přípravném týdnu pohovor s ředitelem školy, uvádějícím učitelem, případně spolupracovníky a to jak na formální tak i neformální úrovni, učí se jak, kdy a kam se obracet v souvislosti se svou prací, spolupracuje s triádou na plánu adaptace,
- V prvním týdnu časté rozhovory napříč triádou, seznámení s žáky, tvorba rozvrhu, třídní dokumentace, zahájení pedagogické činnosti, úzká spolupráce s uvádějícím učitelem,
- Do konce prvního měsíce následují plánovaná školení a instruktáže, průběžné konzultace s ředitelem organizace, stálá úzká spolupráce s uvádějícím učitelem, popisná zpětná

vazba, vyhodnocování dosavadního průběhu adaptačního období a případná řešení problémů,

- V dalším průběhu do ukončení prvního roku adaptačního období začínající učitel plní všechny úkoly pracovního místa ve spolupráci s uvádějícím učitelem, dochází k náslechům, formálně se setkává s ředitelem organizace a uvádějícím učitelem za účelem vyhodnocení průběhu adaptace a případných náležitostí ke zlepšení pracovního výkonu, absolvují společné plánování dalšího vzdělávání včetně počátku společného plánování profesního rozvoje, uskutečňuje se průběžná popisná zpětná vazba, probíhá také neformální setkávání se spolupracovníky v rámci utváření pracovních vztahů, adaptace na kulturu organizace,
- V závěru prvního roku dochází k reflexi a seberefexi napříč triádou, koriguje se adaptační plán, který se přizpůsobuje aktuálním podmínkám a potřebám začínajícího učitele, včetně plánu profesního rozvoje, úvod do profesního portfolia,
- Ve druhém roce adaptačního období přetrvává podpora uvádějícím učitelem, probíhají konzultace napříč triádou s průběžnou zpětnou vazbou, uskutečňují se vzájemné náslechy a hospitace, začínající učitel směřuje a postupně naplňuje kompetenční profil učitele, pracuje s profesním portfoliem,
- V závěru druhého roku (závěrečná fáze adaptačního období) triáda reflektuje naplnění předem stanovených cílů a plánů, poskytují si navzájem zpětnou vazbu a v neposlední řadě, hledají cestu následného profesního rozvoje. Adaptační období je uzavřeno závěrečným hodnotícím rozhovorem s klíčovými otázkami dle Adamce et al. (2020).¹ (Koubek, 1995, s. 163), (Kubátová, 2016, s. 81).

¹ Vlastní zpracování adaptačního plánu dle:

Koubek, J. (1995). *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press, s. 163.

Kubátová, J. (2016). *Management lidských zdrojů. Západní kořeny – východní tradice*. Olomouc: Societas Scientiarum Olomucensis II., s. 81.

2.4.3. Orientační balíček

Orientační balíček je velmi zajímavým a účinným nástrojem, který usnadňuje proces adaptace a orientace nového zaměstnance v organizaci. Jedná se o soubor písemných materiálů, které dostává pracovník, začínajícího učitele nevyjímaje, zpravidla ještě před svým nástupem do zaměstnání. Tímto způsobem je pracovník obeznámen s klíčovými informacemi týkající se organizace (školy) a v případě potřeby do nich lze zpětně nahlédnout (Kubátová, 2016, s. 82).

Návrh orientačního balíčku pro ZUŠ

- Aktuální organizační struktura (schéma) školy,
- plán (mapa) organizace a jejího zařízení, rozdělení a personální obsazení učeben, včetně dalších míst poskytovaného vzdělávání, provozuje-li škola takové,
- Režim budovy, klíčový režim,
- Koncepce rozvoje školy, vize, strategie, filozofie,
- Kopie kolektivní smlouvy (má-li škola odborovou organizaci),
- Kontakty a stanovy spolku, který je dobrovolným sdružením při ZUŠ a pomáhá při naplňování vizí a cílů školy, včetně podpory mimořádných aktivit žáků,
- Školní vzdělávací program, školní a provozní řád, směrnice,
- Materiál obsahující popis pracovního místa včetně návodu k práci se zařízeními IT včetně SW a přístupů k nim,
- Seznam zaměstnaneckých výhod organizace (podrobněji ve směrnici FKSP),
- Organizace školního roku (volné dny),
- Kopie formulářů používaných zaměstnanci,
- Přehled možností vzdělávání v organizaci (plán DVPP),
- Plán prevence patologických jevů,
- Detailní informace o tom, jak postupovat v případě nouze či nebezpečí na pracovišti, informace o prevenci nehod (traumatologický plán organizace),
- Telefonní čísla, emaily a adresy klíčových pracovníků organizace, partnerů a další důležitá telefonní čísla (policie, hasiči aj.)
- Systémy hodnocení a odměňování
- Další dle konkrétní potřeby školy² (Kubátová, 2016, s. 82).

² Vlastní zpracování orientačního balíčku dle:

Kubátová, J. (2016). *Management lidských zdrojů. Západní kořeny – východní tradice*. Olomouc: Societas Scientiarum Olomucensis II., s. 82.

Tento návrh orientačního balíčku se může lišit v návaznosti na konkrétní pracovní zařazení. Výše zmíněný orientační balíček je koncipován na nově příchozího pedagogického pracovníka. Rozdílné znění bude mít v případě přijetí nepedagogického zaměstnance.

3. Začínající učitel

Začínající učitel vstupuje do prostředí školy ve zcela opačné roli, na kterou byl doposud zvyklý. Z pozice studenta se transformuje do pozice toho, kdo učí ostatní a nese za to plnou zodpovědnost. Bude tím, kdo své studenty a žáky provází při otevírání dveří jejich poznání a kdo má významný vliv na formování jejich osobnosti včetně posilování vztahu k celoživotnímu vzdělávání (Adamec et al., 2020, s. 46).

Nástup do nového zaměstnání je vždy poměrně náročným a stresujícím obdobím, ať už se jedná o jakoukoliv pozici v kterémkoliv odvětví nebo sféře. Začínající učitelé však tvoří velmi specifickou skupinu, neboť jak poznamenává Průcha (2009), po začínajícím učiteli se vyžaduje okamžité plnění veškerých povinností spojených s výkonem pedagogické činnosti, na rozdíl od jiných profesí, kde se náročnost úkolů zvyšuje postupně.

Také Lisner (2019) vyjmenovává řadu činností a novinek v podobě zvykání si na nové kolegy, prostředí, zpracovávání příprav na výuku, vyplňování třídnic, katalogů a další dokumentace, které musí začínající učitel bezprostředně po svém nástupu do školního prostředí zvládnout. Je potřeba aby dokázal komunikovat s žáky, rodiči a dalšími partnery školy, vyznal se ve školním vzdělávacím programu a především se nadále vzdělával. Činností učitele je skutečně celá řada, a proto je od učitele vyžadována také jistá komplexnost. Právě tíhu této komplexnosti nejvíce pociťují začínající učitelé (Lisner, 2019).

Maňák (1992) rovněž hovoří o pestré škále odborně pedagogických dovedností a předpokladů, jimiž kategorizuje učitele následovně:

- **Dovednost projektivní** – týká se přípravy na výuku, výběru tématu a stanovování cílů vyučovací hodiny,
- **Dovednosti realizační** – popisují komunikaci učitele s žáky při sdělování obsahů výuky a také za účelem výchovného působení,
- **Dovednosti diagnostické** – obsahují složky kontrolní a hodnotící, jimiž specifikují úroveň dosažených vědomostí žáka,
- **Dovednosti intelektuální** – jsou klíčové pro vlastní přípravu výuky, kterou doprovází myšlenkové pochody důležité pro výběr prostředků a metod, včetně stanovování výukových cílů s důrazem na jejich přiměřenost a následnou efektivitu. Stejně tak jsou intelektuální dovednosti zásadní při řešení různých situací ve třídě, při reakcích na žákovo dotazování a také improvizaci,

- **Dovednosti psychomotorické** – jsou spjaty s pohybovými činnostmi učitele,
- **Dovednosti sociálně komunikativní** – jsou základní predikcí pro zvládnutí učitelské profese, (Maňák, 1992, s. 17).

Kdo tedy vlastně tím začínajícím učitelem? Průcha, Mareš, & Walterová (2003) jej označují jako učitele, který je na začátku své profesní pedagogické dráhy, přičemž je absolventem příslušného vysokoškolského studijního programu s pedagogickým zaměřením. Společně ale apelují na absenci pedagogické zkušenosti.

Jiným způsobem uchopila pojem začínající učitel Podlahová (2004), která jej vnímá jako mladého, nezkušeného a nezralého pedagoga, který doposud neovládá patřičné pracovní techniky, postupy a kompetence. Zajímavé srovnání nachází v odlišně zaměřených segmentech, kdy například začínající lékař působí nejdříve jako asistent nebo sekundář, v případě začínajícího právníka se jedná zase o koncipienta. Začínající učitel však přebírá veškerou zodpovědnost a úkony spojené s výkonem učitelské profese prakticky již od prvního dne (Podlahová, 2004, s. 14). O to více Průcha (2009) zdůrazňuje soustavnou podporu začínajícího učitele v podobě poskytování odborné pomoci tzv. učitelem uvádějícím. Dále dodává, že podpora nemá být pouze příležitostná a spontánní, nýbrž plánovaná, citlivá a taktní.

Zkušení učitelé, ale často také teoretičtí pracovníci, nacházejí názorovou shodu v rámci celkové připravenosti mladých začínajících učitelů, v nedostatečné aplikaci základních dovedností v praxi. Naopak velmi pozitivně hodnotí jejich teoretickou průpravu, která však mnohdy postrádá praktický výcvik v období jejich studií na vysokých školách (Průcha, 2009, s. 422).

Tyto nedostatky podtrhuje také Šimoník (1994), který do jisté míry výtky na adresu vysokých škol akceptuje v souvislosti s odlišnými představami akademické půdy, připravující budoucí učitele, a skutečnou praxí na úrovni regionálního školství. Nároky na výkon učitelské profese jsou velmi proměnné v čase, proto by i studijní programy pedagogického zaměření měly z těchto nároků vycházet a umět výuku přizpůsobovat vždy současným trendům a pojetím učitelské profese.

Za jednu z hlavních dílčích příčin neadekvátní odborné vybavenosti učitelů, zejména v oblasti praktických znalostí a dovedností, lze považovat i nedostatečnou propracovanost oborových didaktik nejrůznějších vědních a uměleckých oborů. (Stuchlíková, Janík, & Slavík, 2015a, s. 14).

3.1. Kompetenční profil začínajícího učitele

V úvodu kapitoly „Začínající učitel“ byla zmíněna jeho očekávaná a vlastně i požadovaná míra komplexnosti v souvislosti s výkonem profese pedagogického pracovníka. Tato celková komplexnost úzce souvisí také s formovaným kompetenčním profilem začínajícího učitele prezentovaným v pilotní verzi Modelu systému podpory začínajících učitelů. Právě seznámení s tímto kompetenčním profilem má za cíl následující podkapitola věnující se právě začínajícímu učiteli.

Kompetence učitele popisují Průcha, Mareš, & Walterová (2003) jako soubor dispozic, znalostí, dovedností a postojů, které jsou klíčové pro efektivní výkon učitelské profese. Zároveň je dělí na kompetence **osobnostní**, které jsou charakterizovány například schopností učitele řešit vzniklé situace a problémy, nebo schopnosti spolupráce v týmu. A dále na kompetenci **profesní**, kterou se vymezuje obsahová složka výkonu, čili znalost obsahu výuky konkrétních předmětů (Průcha, Mareš, & Walterová, 2003, s. 105-106).

Kompetenční profil je velmi efektivním nástrojem, který poskytuje především pomoc při profesním rozvoji začínajícího učitele. Ovlivňuje významnou měrou jeho plánování a zároveň jej předurčuje k sebereflexi. Je důležitým materiálem také pro uvádějícího učitele a vedení školy, neboť jej mohou společně využít pro plánování další podpory začínajícímu učiteli v průběhu adaptačního období, ale zejména také po jeho skončení (Adamec et al., 2020, s. 46).

Podle výše zmíněného modelu, obsahuje kompetenční profil začínajícího učitele šest kompetencí, které v následujícím textu budou také rozvedeny. Každá z nich obsahuje řadu dílčích dovedností, jenž jsou charakteristické pro konkrétní popisovanou kompetenci a její obsah (Adamec et al., 2020, s. 46).

I. Kompetence k plánování výuky

První kompetencí začínajícího učitele, kterou Adamec et al. (2020) vyjmenovávají, je kompetence k plánování výuky. Označují ji za zásadní dovednost, jenž provází každého učitele již od počátku jeho profesní dráhy. Zdá se být kompetencí zdánlivě samozřejmou, praxe však ukazuje, že patří u začínajících učitelů mezi ty náročnější disciplíny, které vyžadují alespoň v počáteční fázi (adaptačním období) pozornost a dohled zkušenějšího kolegy.

Adamec et al. (2020) dále kompetenci rozdělují a konkretizují do dílčích dovedností, z důvodu lepší orientace začínajícího učitele v dané problematice. Tím učiteli poskytují dostatečný prostor pro individuální rozvoj těchto jednotlivých dovedností. Výčet kompetencí k plánování výuky, je podle Adamece et al. (2020) následující:

- a) Postupně nachází odpovědi v otázkách školního systému plánování, identifikuje se se školním vzdělávacím programem,
 - b) Při plánování formuluje a zpracovává výukové cíle v souladu se stanovenými výstupy ve školním vzdělávacím programu, respektuje při tom nastavené rámce v RVP,
 - c) S dlouhodobými cíli dává do souvislostí dílčí krátkodobé, ale reálné a odpovídající cíle,
 - d) Promýšlí obsah učiva, který koresponduje se školním vzdělávacím programem, zaměřuje se především na jeho komplexnost,
 - e) Zamýšlí se nad výběrem vhodných metod a postupů v souvislosti s dosahováním patřičných cílů, ať už v rovině dlouhodobých, či dílčích,
 - f) Reflektuje své dosavadní výsledky vzdělávacích činností a na základě jejich posouzení, navrhuje další plánování,
 - g) Koncepti hodnocení výsledků vzdělávacího procesu zpracovává do plánu,
 - h) V rámci plánování se zaměřuje na míru individuality jednotlivých žáků a jejich potřeby,
 - i) Z příslušné dokumentace dokáže vyčíst znalosti a dovednosti žáka z předešlých období studia a na ně systematicky navázat (platí především pro ZUŠ).
- (Adamec et al., 2020, s. 47).

II. Kompetence k realizaci výuky

V rámci samotné výuky a realizaci vzdělávacího procesu, se začínající učitel vždy bude setkávat s neočekávanými situacemi a četnými profesními problémy. Odůvodnění těchto problémů začínajícího učitele Průcha (2009) nachází v nedostatečné aktivizaci žáků v průběhu výuky, navázání kontaktu s nimi, nepřesnosti ve vyjadřování, pokynech a zadávání úloh, konkretizaci učiva, případně ve formulaci otázek. Obvykle si také začínající učitel neví rady s řešením kázeňských přestupků. To vše může podle Adamec et al. (2020) ovlivnit následující zájem žáků o výuku a případně vyústit v demotivaci samotného učitele. Proto dále apelují na potřebu nezbytné podpory začínajícímu učiteli, která posílí jeho pedagogickou jistotu v rámci praktických zkušeností a dovedností při uplatňování různých metod, postupů a strategií doprovázejících vzdělávací proces. V oblasti kompetencí začínajícího učitele k realizaci výuky, Adamec et al. (2020) z nabízí následující výčet:

- a) Vypracuje výukový plán, podle kterého je průběh výuky a vzdělávání realizováno a dokáže adekvátně reagovat na vzniklé situace ve třídě,
- b) Aktivizuje žáky pro učení, za použití širokého spektra metod a postupů, které jsou stěžejní pro naplnění stanovených cílů,
- c) Motivuje žáky k učení,
- d) Vědomě podporuje žáky ke kritickému myšlení, vytváří prostor pro názorovou samostatnost,
- e) Pozoruje a analyzuje pokroky jednotlivých žáků a dokáže na jejich vývoj individuálně reagovat,
- f) K lepšímu pochopení a přiblížení učiva žákům, používá digitální technologie a další adekvátní didaktické pomůcky,
- g) Organizuje práci ve třídě a prohlubuje vzájemnou kooperaci s využitím individuálního potenciálu a dispozic jednotlivých žáků pro zkvalitnění výuky,
- h) Je příkladem dodržování společně nastavených pravidel uvnitř heterogenní skupiny a dokáže využívat v případě potřeby patřičná výchovná opatření,
- i) S rozvahou a adekvátním způsobem řeší situace, při kterých identifikuje problémové chování žáků,
- j) Uplatňuje veškeré postupy pro zabezpečení pozitivního klimatu třídy, včetně rozvoje kladných a přátelských vztahů mezi žáky,
- k) Nachází souvztažnosti mezi teoretickými poznatky a praxí a navzájem je propojuje,
- l) Podporuje tvořivost a zdravé sebevědomí s důrazem na preference a vlastní zájem žáka,
- m) Sdílí úspěch

(Adamec et al., 2020, s. 48).

III. Kompetence k hodnocení výsledků vzdělávání

Hodnocení je neodmyslitelnou součástí pedagogické profese. Stejně jako v oblasti vzdělávání, hodnocení provází také naše životy a ukazuje nám rozdíly mezi úspěšností a neúspěšností. Primárním úkolem hodnocení je identifikace příčin neúspěchu, na jejichž základě nacházíme východiska k eliminaci, nebo úplnému odstranění nedostatků. Hodnocení je tedy jedním z klíčových faktorů v oblasti osobního rozvoje (Adamec et al., 2020, s. 48). O hodnocení výsledků vzdělávání hovoří také Průcha, Mareš, & Walterová (2003) jako o posuzování kvality vzdělávání na různých úrovních (třída, škola, vzdělávací soustava), ale zejména v rámci měření

výkonu žáků za pomoci adekvátních produktů vzdělávání. Podobně jako Adamec et al. (2020) také Průcha, Mareš, & Walterová (2003) nahlízejí na hodnocení v rámci pedagogické komunikace jako na sdělení žákům míru jejich úspěšnosti v souvislosti s jejich vzděláváním. Kompetence k hodnocení výsledků vzdělávání začínajícího učitele vidí Adamec et al. (2020) následovně:

- a) Průběžně vyhodnocuje dosažené dílčí cíle a porovnává je s cíli stanovenými a používá popisnou zpětnou vazbu,
- b) Využívá metodu formativního a sumativního hodnocení v rámci pokroků a vzdělávacích výsledků žáků,
- c) Při hodnocení žáků používá předem nadefinované nástroje a kritéria,
- d) Podporuje zdravé sebevědomí žáků a rozvíjí jejich schopnost sebehodnocení,
- e) Vede žáky k sebehodnocení již v průběhu výuky, stejně jako k hodnocení druhých,
- f) Sleduje silné stránky žáka a individuálně je hodnotí,
- g) Podporuje vnitřní motivaci žáků
- h) Chybu a neúspěch dokáže použít k inspiraci k dalšímu rozvoji žáka i sebe samého

(Adamec et al., 2020, s. 48).

IV. Kompetence k sebereflexi a k profesnímu rozvoji

Sebereflexe byla podrobně popsána již v samostatné podkapitole, kde byla často zmíněna její nezastupitelnost s ohledem na další osobní i profesní rozvoj začínajícího učitele. Je klíčová v určování dalšího vzdělávání a také v stanovování profesních cílů. Podle Adamce et al. (2020) mají níže uvedené dovednosti v podobě kompetencí, pomoci začínajícímu učiteli do své praxe s naprostou samozřejmostí zařazovat nejen zmíněnou sebereflexi, ale především další vzdělávání a rozvoj sebe samého.

- a) Pravidelně vyhodnocuje výsledky své práce a odůvodňuje svá profesní rozhodnutí včetně konkrétních činností,
- b) K sebereflexi přistupuje s vážností, jejímž základem je pravdivost a transparentnost, nachází konkrétní způsoby, jak předcházet svým omylům a chybám,

- c) Dokáže se beze strachu a předsudků obrátit pro radu a pomoc ke svému uvádějícímu učiteli, a to i v případě, nevede-li sebereflexe k odstranění jeho problému,
 - d) Vypracovává profesní portfolio, díky němuž pravidelně posuzuje a vyhodnocuje svůj profesní růst,
 - e) Využívá všech dostupných prostředků k sebevzdělávání,
 - f) Aktivně se účastní odborných kurzů a seminářů,
 - g) Získané znalosti a dovednosti, dokáže aplikovat do své pedagogické praxe,
 - h) Dokáže eliminovat účinky stresu, zvládá stresové situace a zná metody prevence syndromu vyhoření,
- (Adamec et al., 2020, s. 49).

V. Kompetence administrativní a organizační

Administrativní úkony spojené s pedagogickou dokumentací, nebyly, nejsou a zřejmě ani nikdy nebudou činností, kterou by učitelé rádi ve své práci vyhledávali. Nicméně jsou nezbytnou součástí jejich pracovních náplní a mají své významné opodstatnění. Také Adamec et al. (2020) se přiklání k názoru, že v případě zvládnutí veškerých administrativních úkonů, bude práce učitele systematičtější, přehlednější a lépe plánovatelná.

Díky moderním technologiím, digitalizaci a neustálému vývoji aplikací a programů, které se nevyhýbají ani oblasti školství, je tendence tyto administrativní činnosti učitelům usnadňovat. V praxi to znamená, že je učitel koncentrován především na žáka a zvyšuje se tím kvalita poskytovaného vzdělávání.

Kompetencí organizační je myšlena orientace začínajícího učitele napříč školou, ve které působí. Tuto kompetenci získává především v průběhu adaptačního období, ve kterém má za úkol se řádně seznámit s prostředím, kolektivem, zvyklostmi a provozními záležitostmi nezbytnými k výkonu jeho pedagogické činnosti.

Adamec et al. (2020) uvádí několik příkladů kompetencí administrativních a organizačních:

- a) Ovládá veškeré administrativní úkony související s pedagogickou činností, k níž patří důsledné vedení příslušné dokumentace,
 - b) Orientuje se v provozu a mechanismech školy a třídy, ví kde, jak a na koho se obrátit případě potřeby,
- (Adamec et al., 2020, s. 49).

VI. Kompetence komunikativní a sociální

Komunikací se podle Průchy, Mareše, & Walterové (2003) rozumí sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Učitelé by bez jistých komunikačních dovedností nemohli svou profesi prakticky vykonávat, protože právě komunikace patří ke stěžejním disciplínám, která formuje vzájemné vztahy a to nejen na pracovišti. S tím úzce souvisí také komunikace sociální. Ke komunikaci dochází nepřetržitě a dá se podle Adamce et al. (2020) formulovat také jako nezbytná výměna informací, která je jejím primárním cílem. Je pravděpodobné, že ne každý učitel má patřičné předpoklady ke komunikačním dovednostem. Nemusí to však být překážkou k výkonu pedagogické činnosti, neboť se jedná o dovednost, na které lze díky vybraným vzdělávacím programům v rámci DVPP pracovat.

- a) Komunikaci s žáky staví na principech srozumitelnosti, vhodnosti a přiměřenosti,
 - b) Komunikuje a jedná s rodiči žáků,
 - c) Nevyhýbá se komunikaci a zejména spolupráci s ostatními zaměstnanci školy, provozní nevyjímaje,
 - d) Spolupracuje v případě potřeby s poradenskými zařízeními školy, poskytuje jim potřebnou součinnost, akceptuje a aplikuje jejich doporučení,
 - e) Aktivně se zapojuje do společných činností školy a projektů, komunikuje s případnými dalšími partnery školy,
- (Adamec et al., 2020, s. 50).

4. Uvádějící učitel

Důležitost role uvádějícího učitele je z předešlých kapitol již zřejmá. Hlavním úkolem uvádějícího učitele je tedy především předávání znalostí, zkušeností, příkladů dobré praxe, ale také psychické podpory a pocitu porozumění učiteli začínajícímu.

Uvádějícího učitele je také možné chápat, jako pomocnou ruku, kterou vedení školy nabízí začínajícímu učiteli se skutečným záměrem pomoci a maximálním způsobem jej adaptovat do prostředí školy a připravit na výkon učitelské profese (Podlahová, 2004, s. 49).

Uvádějící učitel je zpravidla učitelem zkušeným, jehož primárním úkolem není pouze zaměření na zvládnutí pedagogických činností začínajícího učitele, ale také se soustředí, aby se začínající učitel orientoval ve školské legislativě a ovládal příslušnou administrativu související s jeho činností (Průcha, Mareš, & Walterová, 2003, s. 267).

Uvádějící učitel je, jak již bylo výše zmíněno, obvykle zkušeným pedagogickým pracovníkem s déle trvající pedagogickou praxí v konkrétní škole nebo školském zařízení. Nezřídka se může jednat přímo o ředitele organizace, případně zástupce statutárního orgánu, vedoucího oddělení nebo garanta oboru vzdělávání. Zajisté se naleznou také případy, kdy uvádějící učitel nezaujímá žádnou z výše uvedených funkcí. Má tedy pouze nezištný zájem poskytnout pomocnou ruku a účinnou podporu svému začínajícímu kolegovi, případně nacházet inspiraci v dalším sebevzdělávání a osobnostním růstu, včetně rozšíření svého vlastního profesního portfolia.

Mezi často používané metody a formy uvádějícího učitele, ve vztahu k začínajícímu učiteli a jeho zvládnutí všech činností spojených s výkonem učitelské profese, podle Prášilové (2003) patří:

- a) **Instruktáž při výkonu práce** – je využívána zejména při jednodušších a dílčích pracovních postupech, například při demonstraci zpracování administrativních materiálů nebo názornou ukázkou práce s didaktickou technikou a počítačovými programy,
- b) **Koučování** – jedná se o instruktáž dlouhodobějšího charakteru, které spočívá především ve správném směřování začínajícího učitele s přihlédnutím k jeho individuálním potřebám,
- c) **Mentoring** – nachází podobnost v koučování, iniciativu ovšem přebírá začínající učitel a to zejména v případě samostatného výběru svého mentora, kterého považuje za svůj vzor,

- d) **Konzultování** – spočívá především v oboustranné vzájemné komunikaci a dialogu mezi uvádějícím a začínajícím učitelem, ale třeba také v širším kolektivu pedagogických pracovníků. Jedná se o metodu tradiční a pevně ukotvenou, obzvláště ve školním prostředí,
- e) **Asistování** – ve školním prostředí se jedná o metodu velice efektivní, ale především v případě studentů, kteří do školy docházejí na praxi. Z organizačních důvodů není ve školách téměř možné, aby začínající učitel byl přidělen ke zkušenějšímu jako asistent nebo pomocník a učil se tak v praxi žádoucími pracovními postupům,
- f) **Pověření úkolem** – jedná se o metodu, která je ve školním prostředí dobře použitelná, neboť zkušený učitel může přidělit úkol učiteli začínajícímu, případně na něm společně participovat. Podmínkou však je potřebná kompetence začínajícího učitele úkol splnit,
- g) **Rotace práce** – je založena na principu pověřování učitele například zastupováním svého kolegy tzv. suplováním, nebo úplně odlišnými pracemi v rámci organizace jako může být správa archivu notového materiálu, výpůjčky nástrojů apod.
- h) **Působení v roli lektora** – po absolvování kurzu, studia, případně jiné vzdělávací akce, může své poznatky a zkušenosti předat následně svým kolegům a tím si vyzkoušet roli vzdělávatele s jinou věkovou skupinou,
- i) **Stínování** – znamená pozorování začínajícího učitele při běžných pracovních činnostech s okamžitým poskytnutím zpětné vazby směřující k sebereflexi, (Prášilová, 2003, s. 108-110).

Podlahová (2004) dodává velmi důležitou myšlenku, že pokud je škola opravdu kvalitní, na přidělování uvádějícího učitele učiteli začínajícímu nikdy nezapomíná a pokládá podporu začínajícímu učiteli v této podobě za samozřejmou, stejně jako dává najevo svůj další zájem o jeho profesní růst.

4.1. Kompetenční profil uvádějícího učitele

Dříve než se dostaneme k samotným kompetencím, kterými disponuje profil uvádějícího učitele dle Modelu systému podpory začínajících učitelů (Adamec et al., 2020), představíme si nejdříve jeho klíčové vlastnosti, nezbytné pro vykonávání této funkce.

Adamec et al. (2020) hovoří především o osobnostních předpokladech a etickém smýšlení, které jsou nedílnou součástí kompetenčního profilu uvádějícího učitele. Významnou měrou jej tak předurčují k této roli, která zosobňuje a reprezentuje profesionalitu, důstojnost a zejména důvěryhodnost. Kopáčová (2019) zase zdůrazňuje vlastnosti jako spolehlivost, zodpovědnost a loajálnost vůči své škole a zaměstnavateli a zároveň preferuje u uvádějícího učitele profesní a odbornou zdatnost. Vyzdvihuje také nezbytné efektivní komunikační dovednosti a pozorovatelské schopnosti, jejichž součástí je také popisná zpětná vazba.

Adamec et al. (2020) přisuzují významnou roli také přímočarosti a zejména schopnosti empatie. Zároveň dodávají, že v kontextu kulturně společenských hodnot a tradic se jedná o vyzrálou osobnost s vysokou mírou morálně - volných vlastností.

Rozdělení kompetencí v rámci kompetenčního profilu uvádějícího učitele podle Adamce et al. (2020) je následující:

I. Kompetence komunikativní a kompetence ke spolupráci

Oblast komunikativní je poměrně obsáhlá. Výběr kompetencí uvádějícího učitele v podobě vědomostí, návyků a dovedností bude tedy zaměřen na skutečné uplatnění v praxi se zacílením na rozvoj začínajícího učitele (Adamec et al., 2020, s. 54).

- a) Zaměřuje se na efektivní a konstruktivní komunikaci a argumentaci na úrovni třídy,
- b) K začínajícímu učiteli vždy přistupuje s notnou dávkou porozumění, vstřícnosti a empatie,
- c) Dokáže adekvátně reagovat otázkami na základě předešlého aktivního naslouchání,
- d) Komunikuje s žáky, ale i s dalšími pedagogickými pracovníky napříč organizací,
- e) Vytváří a prohlubuje vzájemnou důvěru mezi ním a začínajícím učitelem,
- f) Navazuje, formuje a rozvíjí profesní vztahy se svými kolegy a posuzuje příležitosti pro vzájemnou spolupráci,

II. Kompetence k uplatnění mentoringu

Mentoring Palán (2002) chápe jako metodu pro vzdělávání na pracovišti, jejímž charakteristickým rysem je dlouhodobá spolupráce mezi školeným pracovníkem, v tomto případě začínajícím učitelem a jeho mentorem - učitelem uvádějícím. Adamec et al. (2020)

prezentují mentoring jako nedílnou součást uvádění začínajícího učitele do pedagogické praxe, bez které se tento proces neobejde. Zároveň však rozporují úroveň mentorských dovedností uvádějících učitelů a přikládají důraz na jejich vzdělávání v této oblasti, alespoň v elementární rovině. Kompetence k uplatnění mentoringu jsou podle Adamce et al. (2020) následující:

- a) Systematicky dokáže začínajícího učitele při výuce pozorovat,
 - b) Dokáže vést mentorský rozhovor podle koučovacího schématu GROW,
 - c) Průběžně poskytuje začínajícímu učiteli popisnou zpětnou vazbu,
 - d) Na základě aplikování metody SMART, stanovuje a pomáhá stanovovat začínajícímu učiteli konkrétní cíle,
 - e) Zaměřuje silné a pozitivní otázky směrem k rozvoji pedagogických dovedností začínajícího učitele,
 - f) Začínajícího učitele dokáže povzbudit, podporovat a motivovat a zároveň vzájemnou spolupráci řídit a následně vyhodnocovat,
 - g) Umí uzavřít smlouvu či dohodu o mentoringu,
- (Adamec et al., 2020, s. 54).

III. Kompetence k rozvoji školy

Kompetencí k rozvoji školy je především myšlen význam uvádějícího učitele pro školu, ve které působí, jeho aktivní zapojování do dění napříč celou organizací a je viditelnou a respektovanou osobností s vlivem na kulturu organizace a její klima.

Mezi tyto kompetence podle Adamce et al. (2020) patří:

- a) Svým jednáním, založeném na vzájemném respektu, porozumění a spolupráci, napomáhá k utváření pozitivního klimatu školy,
- b) Při naplňování školních cílů a vizí, které sám dokáže formulovat, aktivně kooperuje s vedením školy,
- c) Spolupracuje s rodiči při rozvoji schopností, dovedností a postojů žáka,
- d) Aktivně přispívá k zapojení žáků a rodičů do života školy,
- e) Podílí se na propagaci a prezentaci školy na veřejnosti, přispívá k dobrému image školy,
- f) Profesně podporuje a motivuje své kolegy k dalšímu vzdělávání,
- g) Spoluvytváří prostředí sebe učící se organizace,
- h) (Adamec et al., 2020, s. 54).

IV. Kompetence profesní

Kompetence profesní je podle Adamce et al. (2020) především schopností uvádějícího učitele motivovat začínajícího učitele k tvorbě svého vlastního profesního portfolia. Nezbytným předpokladem je zejména znalost principů tvorby takového dokumentu a také již patřičná zkušenost s jeho zpracováním. O profesním portfoliu bude ještě samostatná podkapitola v rámci profesního rozvoje začínajícího učitele.

- a) Zpracovává své vlastní profesní portfolio,
- b) Pracuje na svém osobním rozvoji a motivuje se k dalšímu vzdělávání, je vzorem pro začínajícího učitele,
- c) Vybízí ke spolupráci a poskytuje příslušné zdroje informací ke společnému sdílení v rámci problematiky,
- d) Poukazuje na různé formy zpracování, nabízí možnosti, ponechává začínajícímu učiteli prostor pro seberealizaci
- e) Společně se začínajícím učitelem se zaměřují na reflexi a sebereflexi,
- f) (Adamec et al., 2020, s. 55).

V. Kompetence k plánování profesního rozvoje a k pedagogickému plánování

Východiskem této kompetence je především upozornění či zviditelnění na nedostatečné dovednosti uvádějících učitelů, především v oblasti plánování, koncepční a metodické činnosti v návaznosti na kurikulární dokumenty na státní či školní úrovni, včetně tvorby adaptačního plánu začínajícího učitele, který do této kategorie rovněž spadá (Adamec et al., 2020, s. 56).

- a) Dokáže specifikovat potřeby profesního rozvoje začínajícího učitele a na jejich základu vypracovat plán dalšího rozvoje,
- b) Dokáže rozpoznat jeho potenciál a následně se zaměřit na jeho rozvoj v klíčových dovednostech, identifikace silných a slabých stránek,
- c) Dle stanovených priorit školy, jejich vizí a cílů, přizpůsobuje směr rozvoje začínajícího učitele,
- d) Pomáhá s vedením profesního portfolia začínajícího učitele,
- e) Představuje začínajícímu učiteli adaptační plán,
- f) Pomáhá začínajícímu učiteli s návrhem plánu DVPP
- g) Navrhuje zdroje k dalšímu vzdělávání začínajícího učitele
(Adamec et al., 2020, s. 56).

Na závěr této kapitoly je nutné zmínit, že žádná oficiální profese uvádějícího učitele neexistuje a to nejen proto, že nemá legislativní oporu. Je tedy pouze a jenom na vedení každé konkrétní školy, jak se k dané problematice postaví a do jaké míry zajistí adekvátní podporu nejen začínajícímu učiteli, ale také učiteli uvádějícímu. A to například v podobě vzdělávání zaměřené na výše uvedené kompetence, jež jsou součástí profilu uvádějícího učitele, možností rozšíření svého profesního portfolia, kariérního růstu, patřičného motivačního ohodnocení nebo snížením přímé pedagogické činnosti.

5. Vedení školy

Než se zaměřím na definování jednotlivých kompetencí v rámci kompetenčního profilu vedení školy ve vztahu k adaptaci začínajících učitelů dle Modelu systému jejich podpory, přiblížíme si, co se za tímto pojmem skrývá.

Vedení školy je v moderním pojetí označováno jako školní nebo školský management, který v užším smyslu pojímá podle Prášilové (2003) subjekty zodpovědné za řízení školy, jako jsou ředitel školy, zástupce ředitele, případně další pracovníci pověřeni určitým stupněm řízení na základě stanovené organizační struktury, za účelem zajištění dosažení stanovených cílů.

Průcha, Mareš, & Walterová (2003) specifikují oblasti řízení, jako soubor činností, souvisejících s plánováním vzdělávacího programu a samotného vzdělávacího procesu, ale také s řízením finančních, materiálních a lidských zdrojů. Cíli výše zmíněných naplánovaných činností jsou podle Cimbálníkové (2010) především zlepšení konkrétní situace, optimalizace aktivit a úkonů, efektivnost a zejména dosažení kýžených výsledků.

Členění funkcí managementu, které vyhovuje také školnímu prostředí, uvedli Koontz a Weihrich (1988) následovně:

- plánování
- organizování
- personální zajištění
- vedení lidí
- kontrola

Výše uvedené funkce jsou nedílnou součástí řídicího procesu, přičemž každou z nich prostupuje důležitý nástroj nezbytný pro zajištění potřebného chování všech zúčastněných, a tím je **motivace** (Prášilová, 2003, s. 22-23).

Velmi důležitou složkou řízení je nepochybně schopnost vedení lidí ve smyslu „vést“, které již úzce navazuje na proces uvádění začínajících učitelů a určuje tak managementu školy tuto roli. Ve vztahu k uvádějícímu a začínajícímu učiteli Tureckiová (2013) prezentuje vedení, jako součást činností, kterými management ovlivňuje dosahování individuálních cílů v průběhu adaptačního období, ale také po jeho skončení. Průcha (2009) dodává, že se tak děje na základě nastavených vztahů a vzájemné komunikace.

5.1. Kompetenční profil vedení školy

V prvé řadě je třeba zmínit, že úloha ve vedení školy není vůbec jednoduchá. Naopak se jedná o velmi náročné a zodpovědné funkce. Zejména pak v případě samotného ředitele organizace, od kterého se očekává naprostá kompetentnost a především téměř bezbřehá víceoborová orientace a znalost. Funkce ředitele školy je silně ovlivněna její velikostí a využívanou kapacitou, šíří organizační struktury a také mírou delegování úkolů. Ne zřídka se může stát, a v praxi na menších školách to není nic neobvyklého, že ředitel zastává roli nejen ve vedení školy, ale i samotného uvádějícího učitele. V obou případech je však podle Vebera (2009) klíčová provázanost mezi dimenzemi z hlediska odbornosti a z hlediska způsobu chování.

Odborné znalosti jsou získávány především příslušnou formou vzdělávání a dalším sebevzděláváním. Na chování je zase pohlíženo jako na souhrn jednání a vystupování ředitele školy uvnitř organizace, tak i mimo ni. Praktické dovednosti získává ředitel z velké části až v průběhu praxe (Veber, 2009, s. 37). Je nutné říci, že manažerské vzdělání u ředitelů škol není příliš obvyklé a tak základním kritériem pro splnění podmínek k výkonu této funkce je pedagogická praxe, převážně v rozmezí jednoho až čtyř let, dle typu a velikosti školy (Prášilová, 2003, s. 25).

Adamec et al. (2020) řadí mezi kompetence vedení školy zejména schopnosti v podobě naslouchání, komunikace nebo umění motivovat, ale zároveň v nich vidí schopnost reflexe a poskytování popisné zpětné vazby. Neméně důležité jsou také postoje a hodnoty, kterými musí vedení školy bezesporu disponovat, včetně kompetence zaměřené na etiku a morálku.

V rámci manažerských kompetencí vedení školy zřetelně vymezuje okruhy povinností uvádějícího i začínajícího učitele a samo účinně a pravidelně reflektuje průběh celého adaptačního období (Adamec et al., 2020, s. 60).

Dále Adamec et al. (2020) definují jednotlivé kompetence vedení školy následovně:

I. Kompetence systémová

Primárním posláním vedení školy v rámci systémové kompetence, je efektivně delegovat úkoly na všechny aktéry adaptačního období začínajícího učitele a zároveň nastavit pravidla a posloupnosti při jeho seznamování s koncepčními dokumenty školy, včetně jeho začlenění do formálních i neformálních struktur (Adamec et al., 2020, s. 61).

- a) Předkládá začínajícímu učiteli etický kodex školy a společně procházejí jednotlivá ustanovení,
 - b) Dokáže identifikovat vzdělávací potřeby začínajícího a uvádějícího učitele a následně je cíleně podpořit,
 - c) Nabízí ucelenou nabídku podpory dalšího vzdělávání začínajícím i uvádějícím učitelům v jeho nejrůznějších podobách a formách,
 - d) Navrhuje a naplňuje možnosti postupů při řešení krizových a problémových situací,
 - e) Ovládá principy time managementu, včetně zvládnutí stresu a stresových situací,
 - f) V případě potřeby externě spolupracuje s organizacemi, jejichž úkolem je řešení problémových situací ve školách,
- (Adamec et al., 2020, s. 61).

II. Kompetence komunikativní

Komunikace je základním předpokladem pro dobře fungující organizaci a úspěšné vedení průběhu adaptačního období. Klíčovou roli hraje zejména otevřená oboustranná komunikace, která přispívá k pozitivnímu klimatu uvnitř organizace a je postavená na vzájemné důvěře a respektu (Adamec et al., 2020, s. 62).

- a) Na platformě třídy se vždy vyjadřuje věcně, stručně a jasně a používá podložené argumenty,
- b) Trpělivě naslouchá a ve vztahu se začínajícím a uvádějícím učitelem dokáže projevat vstřícnost a vysokou míru empatie a pochopení,
- c) Vede motivační a hodnotící rozhovory, vyzdvihuje pozitiva, specifikuje negativa a navrhuje východiska pro jejich odstranění,
- d) Záleží mu na kultivovaném prostředí školy, čemuž dopomáhá svým vyjadřováním v rámci formální a neformální komunikace,

- e) Stanovuje funkční komunikační kanály napříč triádou v souvislosti s adaptačním obdobím začínajícího učitele,
 - f) Doporučí konkrétní pedagogické pracovníky, s nimiž může začínající učitel konzultovat témata, jež jsou bodem jeho zájmu,
 - g) Ovládá nejen verbální komunikaci, ale také nonverbální, nepřetvařuje se,
 - h) Využívá moderních komunikačních technologií za použití přístupné IT techniky a mobilních zařízení, zasvěcuje začínajícího učitele do interních komunikačních platforem včetně způsobů komunikace s žáky a jejich zákonnými zástupci,
- (Adamec et al., 2020, s. 62).

III. Kompetence osobnostní

Kompetence osobnostní jsou souborem vlastností a dovedností, kterými by měl disponovat každý člen vedení školy. Mezi klíčové vlastnosti patří zejména zodpovědnost, kreativita a přesnost, ale také předpoklad k osobnímu profesnímu růstu. Dovednosti vedení školy charakterizují především schopnost spolupráce napříč celou organizační strukturou školy, zvládnutý time management a umění motivace (Adamec et al., 2020, s. 62).

- a) Pracovník vedení školy nadále rozvíjí svůj osobní potenciál, aktivně vyhledává možnosti dalšího vzdělávání, je schopný sebereflexe,
 - b) Odpovídá za svá rozhodnutí,
 - c) Je kreativní, zároveň ale dokáže pružně reagovat na vzniklé situace v průběhu adaptačního období,
 - d) Sám svým příkladem motivuje své kolegy k dalšímu vzdělávání,
 - e) V souladu s kurikulárními dokumenty, koncepcí rozvoje školy, strategiemi, cíli a vizemi, vytváří prostředí pro široké spektrum výukových forem a metod,
- (Adamec et al., 2020, s. 62-63).

IV. Kompetence sociální a personalistická

Tato kompetence je zásadní při formování pracovního týmu pedagogických pracovníků, jejich sounáležitosti a společného dosahování vytyčených cílů. Vedení školy vytváří systém, postavený na dodržování norem a pravidel, které předcházejí případným konfliktním situacím a problémům v průběhu adaptačního období a socializace začínajícího učitele (Adamec et al., 2020, s. 63). Schopnosti a dovednosti v rámci sociální a personalistické kompetence jsou podle Adamce et al. (2020) následující:

- a) Vedení školy vypisuje výběrová řízení na pozici pedagogických pracovníků, zároveň uskutečňuje jejich následný výběr na základě předem stanovených kritérií,
 - b) Vybírá vhodného uvádějího učitele na základě předpokladů a předešlého monitoringu napříč pedagogickým sborem,
 - c) Dokáže identifikovat silné stránky uvádějího učitele a zároveň jej motivuje k využití svého potenciálu k zvládnutí této role,
 - d) Zná principy tvorby a vedení osobního portfolia, na kterém uvádějí učitel rovněž pracuje,
 - e) Podporuje vzájemné sdílení zkušeností, včetně dalších forem podpory začínajícího a uvádějího učitele, na základě zjištěných vzdělávacích potřeb,
 - f) Zvládá řešení konfliktních situací v souvislosti se začleněním nového pracovníka do kolektivu,
- (Adamec et al., 2020, s. 63).

V. Reflexivní kompetence

Reflexe byla podrobně popsána v samostatné podkapitole. Tato kompetence však zaujímá v hierarchii kompetencí velmi důležité místo, jelikož spočívá v hodnocení práce začínajícího i uvádějího učitele v průběhu adaptačního období se zaměřením na jejich profesní i osobní rozvoj (Adamec et al., 2020, s. 64).

- a) Vedení školy realizuje hodnotící rozhovory se začínajícím a uvádějího učitelem, přičemž využívá popisnou zpětnou vazbu a formativní hodnocení,
 - b) Na základě hodnotících a zpětnovazebních rozhovorů identifikuje silné a slabé stránky začínajícího a uvádějího učitele a zároveň dokáže navrhnout vzdělávací aktivity k dalšímu profesnímu rozvoji,
 - c) K zefektivnění adaptačního procesu, navrhuje vedení školy autoevaluační mechanismy, nástroje a techniky,
 - d) Reflektuje svůj profesní růst, načež aktualizuje své osobní portfolio, stejným způsobem vede také začínajícího a uvádějího učitele,
- (Adamec et al., 2020, s. 64).

6. Podpora profesního rozvoje nejen začínajícího učitele

V předchozích kapitolách jsme si specifikovali kompetenční profily jednotlivých aktérů adaptačního procesu podle Modelu systému podpory začínajících učitelů. Často se v těchto kompetencích objevovala spojitost s nejrůznějšími formami podpory profesního rozvoje, ať už začínajícího nebo uvádějícího učitele. Proto cílem kapitoly Podpora profesního rozvoje nejen začínajícího učitele, nebude již pouhé strohé jmenování těchto podpůrných principů a forem, nýbrž jejich podrobnější popis.

Z pilotního a dosud plně nezveřejněného dokumentu, kterým je Model systému podpory začínajícího učitele, je více než patrné, že minimálně stejnou míru pozornosti a podpory, zasluhuje kromě začínajícího učitele také učitel uvádějící. Ne vždy je pouze dosažená pedagogická praxe zárukou toho, že z učitele bude dobrý mentor, rádce, pomocník, psycholog nebo kvalitní poskytovatel zpětné vazby.

V níže uvedených konkrétních příkladech podpory profesního rozvoje, které může vedení školy svým učitelům nabídnout a zpřístupnit, se tedy budu snažit zohledňovat oba typy učitelů, neboť jmenované nástroje v podobě profesního portfolia, plánu profesního rozvoje, hospitací a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, by měly být nedílnou součástí pedagogické činnosti každého z nich.

Je tedy na vedení škol, jaké formy podpory mohou svým začínajícím, ale i stávajícím učitelům nabídnout. Důvodů se nabízí několik. Například Adamec et al. (2020) hovoří o prioritě setrvání začínajících učitelů ve škole, která do něj vkládá svou energii a prostředky, ale také o usnadnění jejich pedagogických začátků s důrazem na naplnění příslušných očekávání.

V případě učitele uvádějícího můžeme hovořit také o jeho udržení v organizaci, ale je třeba jej nadále motivovat k dalšímu sebevzdělávání, rozvíjet jeho kompetence a potenciál, dodávat mu pocit bezpečí, důvěry a prostoru pro vlastní profesní růst.

6.1. Profesní portfolio

Přestože se o profesním portfoliu hovoří ve školním prostředí poměrně často, není zdaleka tento efektivní nástroj profesního růstu učitele v praxi zatím příliš rozšířen. A pokud už profesní portfolio učitelé zpracované mají, jedná se ve většině případů pouze o souhrn dokumentů o dalším vzdělávání (Adamec et al., 2020, s. 89).

S pádem připravovaného kariérního řádu pro pedagogické pracovníky, ve kterém profesní portfolio zaujímalo velmi důležitou roli s ohledem na systém atestací, motivace zpracování a především dalších aktualizací tohoto dokumentu u pedagogických pracovníků vcelku pochopitelně opadla. Přestože není profesní portfolio obsaženo v žádném legislativním

předpisu a nemá tedy ani předem specifikovanou konkrétní podobu, vidí Taufer, Mimra, & Minařík (2020) potenciál právě v osobitém a individuálním přístupu k jeho zpracování, načež uvádějí, že jakákoliv jeho podoba bude správná.

Jak již bylo zmíněno výše, profesní portfolio bylo v souvislosti s kariérním řadem sestavováno především pro účely atestačních řízení ve formě jeho obhajoby. Počítalo se také s adaptačním obdobím a tedy i s pozicí uvádějícího učitele, který významnou měrou měl dopomáhat začínajícímu učiteli s jeho zpracováním a následnými aktualizacemi dle postupně získávaných kompetencí (Kariérní řád pro učitele, 2017, s. 5). MŠMT (c2013-2021) dodává, že k atestaci spojené s obhajobou profesního portfolio bylo nutné přihlídnout také ke kvalitě profesních znalostí a dovedností učitele, a to zejména v přímé práci s žáky. Tyto původně nastavené cíle jsou už přece jen dávno zapomenuty. Situace se změnila a tím také účel zpracování profesního portfolio, které nyní zaujímá mnohem sofistikovanější roli.

Tato slova potvrzují také Adamec et al. (2020), kteří v profesním portfolio vidí zrcadlo zejména učitelova vlastního pojetí výuky v jeho strategiích, metodických postupech a didaktických preferencích. Taufer, Mimra, & Minařík (2020) zdůrazňují při zpracování profesního portfolio také důležitost a vliv sebereflexe, která je nedílnou součástí plánu dalšího profesního rozvoje a to nejen v životě pedagoga.

Profesní portfolio je evaluačním nástrojem, který odkrývá silné, ale i slabé stránky pedagogických pracovníků, přičemž poukazuje také na oblasti, na něž se mohou významněji zaměřit. Současně tím učitel přebírá zodpovědnost za svůj profesní a osobní rozvoj, včetně objektivního hodnocení své práce (NUOV, 2012).

Podoba profesního portfolio není nijak stanovená ani určená a v zásadě se to ani příliš nedoporučuje. Klíčové je zejména správné pochopení významu a účelu tohoto dokumentu, čímž je velký předpoklad k tomu, že budou mít jeho jednotlivé části patřičnou vypovídací hodnotu (Adamec et al., 2020, s. 90).

Jako příklad uvedu základní pojetí struktury profesního portfolio podle Taufera, Mimry, & Minaříka (2020), které se může stát inspirací při jeho zpracování a to nejen pro začínající učitele.

Profesní portfolio je tvořeno třemi klíčovými částmi:

- **Část obsahová** – tvoří ji především známé curriculum vitae, tedy informací o mě a čím se cítím být. Dále se tato část dělí na jednotlivé sekce, které mohou obsahovat také soupisy profesních a studijních milníků, včetně úspěchů a dalších důležitých okamžiků.

- **Část hodnotící** – je věnována zejména sebereflexi. Po vyhodnocení obsahové části se automaticky vygeneruje tzv. balanční kruh, který efektivně a přehledně procentuálně vyjádří oblasti silných a slabých stránek.
- **Část plánovací** – plánovací část je logickým vyústěním částí předešlých. Na základě vyhodnocení je možné naplánovat další profesní směřování, včetně rozvoje znalostí a dovedností, případně absolvování dalších studií nebo kurzů. (Taufe, Mimra, & Minařík, 2020).

Je na každém, jakým způsobem a jakou formou zpracování profesního portfolia uchopí. Nespornou výhodou je však skutečná možnost individualizace. Je však důležité mít stále na paměti skutečný význam tohoto dokumentu, jeho přínos pro vlastní osobní i profesní růst, včetně ohodnocení sebe sama a vlastních pedagogických, ale i lidských kvalit.

6.2. Plán profesního rozvoje

Podle Taufera, Mimry, & Minaříka, 2020, je plán profesního rozvoje v podstatě poslední částí profesního portfolia učitele, ve kterém učitel stanovuje své další profesní směřování a rozvoj, na základě vyhodnocení příslušných kritérií v rámci portfolia.

O plánu profesního rozvoje pedagogů hovoří Adamec et al., (2020), jako o systematickém nástroji podpory především u začínajících učitelů, díky němuž může vedení školy průběžně monitorovat jeho růst a kompetence a následně jej cíleně motivovat v další pedagogické práci.

Plán profesního rozvoje není v žádném případě limitován a omezován pouze pro použití u začínajících učitelů, nýbrž by měl být neoddelitelnou součástí každého pedagogického pracovníka, který využívá sebereflexi v součinnosti se svou pedagogickou praxí. Tedy učitele, který přemýšlí nad svými profesními činnostmi, který identifikuje a následně analyzuje své silné a slabé stránky, což je východiskem pro jeho další profesní, ale i osobnostní rozvoj (Adamec et al., 2020, s. 86).

Velmi důležitou myšlenku orientovanou na potřebu podpory, a to nejen u začínajících učitelů, vyřkl na základě zahraniční literatury a odborných tuzemských studií Starý (2012), podle nějž je plán profesního rozvoje pedagogického pracovníka také velmi efektivní prevencí proti syndromu vyhoření. Ten se u učitelů obvykle projevuje rutinními postupy ve výuce, ustrnutím ve svém vlastním vývoji a často také neochotě se nadále vzdělávat.

Úkolem plánu profesního rozvoje učitele není pouze souhrn nebo soupis vzdělávacích akcí, kterých se pedagogický pracovník zúčastní, ale jedná se o komplexní dokument s identifikací a definicí prostoru pro vlastní profesní rozvoj na základě své sebereflexe. Plán profesního rozvoje konkretizuje cíle a jejich profesní přínos, včetně určení cesty, postupů a prostředků k jejich dosažení a také stanovení časového rámce.

6.3. Hospitace

Hospitací je podle Průchy, Mareše, & Walterové (2003), myšlena návštěva vyučovací hodiny, za účelem zjištění stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce pedagogického pracovníka. Na hospitace, je-li aplikována za účelem studia, Prášilová (2003) pohlíží jako na nástroj poznávání a rozvoje profesních kompetencí budoucích, ale především začínajících učitelů uváděných do praxe. Současně hovoří o hospitaci jako o nástroji, které je východiskem k autoevaluaci, nejen tedy jako nástroj kontroly práce učitele.

Mezi základní metody užívané při hospitační činnosti podle Adamce et al., (2020) patří pozorování a rozhovor, ale třeba také rozbor příslušné dokumentace. Také zároveň připomínají důležitost, respektive nezbytnost následného pohospitačního rozhovoru, pro nějž je základním podkladovým materiálem hospitační protokol.

V případě hospitovaného začínajícího učitele, je v roli hospitujícího obvykle učitel uvádějící. Součástí jeho kompetencí by měl být výcvik v metodice klíčových hospitačních metod, tak aby v rámci svých pozorování zachoval na hospitovaného vždy objektivní náhled (Prášilová, 2003, s. 111-112).

Bělecký (2006) považuje hospitaci za zřejmě nejvýznamnější nástroj hodnocení průběhu vzdělávání a částečně také jejich výsledků. Poukazuje zejména na její efektivitu v komplexnosti vyhodnocování jednotlivých činností pedagoga a zároveň také při pozorování projevů ze strany žáka.

Jaká pozitiva podle Adamce et al. (2020) vzájemná hospitace a náslechy s uvádějícím učitelem začínajícímu učiteli v adaptačním období přináší?

- Prostor pro systematické, plánované a cílené pozorování,
- Motivaci, podporu zájmu o pedagogickou činnost,
- Propojení teorie s praxí, příklady dobré praxe
- Prohlubování vzájemné důvěry,
- Získávání profesních dovedností z pozorování, ale i následných rozhovorů,
- Popisná zpětná vazba, uvědomění si silných a slabých stránek,

6.4. Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Pro oblast dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, je klíčový její legislativní rámec, který v podobě §24 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, dává učitelům povinnost obnovovat, udržovat a doplňovat svou kvalifikaci k výkonu své pedagogické činnosti. Organizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků realizuje ředitel školy na základě stanoveného plánu dalšího vzdělávání a následného schválení příslušným orgánem školy (ČR, 2004).

Dalším významným legislativním dokumentem je Vyhláška č. 317/2005 Sb. o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. Ta specifikuje jednotlivé druhy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, studia pro kvalifikační předpoklady a také studia pro prohlubování kvalifikačních předpokladů (ČR, 2005).

V širším významu, je další vzdělávání pedagogických pracovníků charakterizováno Průchou (2009) jako celoživotní rozvíjení profesních kompetencí učitele, které slouží k udržení a zvýšení jeho profesní zdatnosti. Podle Průchy, Mareše, & Walterové (2003) se jedná o vzdělávání v průběhu profesní dráhy učitele a je chápáno nejen jako povinnost v činné službě, ale především jako učitelovo právo. Právě s ohledem na právo dalšího vzdělávání apeluje Podlahová (2004) na samotné učitele, že tato oblast má být především jejich záležitostí a zároveň starostí, přičemž se od managementu školy očekává, že toto právo učitelů se setká se zájmem a podporou.

Častokrát však v praxi přichází více impulzů ke vzdělávání pedagogických pracovníků, právě z řad ředitelů a vedení škol, než od samotných učitelů. Podle Prášilové (2003) v českém školství neexistuje stimulační program v podobě kariérního řádu nebo systému mzdové pobídky, jehož základní úlohou by byl právě zvýšený zájem o další vzdělávání z řad samotných pedagogů. Obvykle tedy záleží na individuálním přístupu a postoji každého pedagogického pracovníka a také patričné míry motivace ze strany zaměstnavatele (Prášilová, 2003, s. 106).

Změnu konceptu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a metodické podpory, zohledňuje dokument MŠMT Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. V něm se s DVPP počítá v návaznosti na kompetenční profily učitelů, které by mělo primárně umožňovat rozvoj požadovaných kompetencí. Jeho úkolem však nebude pouze profesní a osobnostní růst učitelů, své snažení zaměří také na naplňování vzdělávacích potřeb jednotlivých škol. Cílem DVPP má tedy být podpora školních týmů, vzájemná součinnost a spolupráce škol, sdílení dobré praxe včetně inovativních metod výuky, a metodická podpora proměny škol v učící se organizace (Fryč et al., 2020, s. 53-54).

Další vzdělávání pedagogických pracovníků, je tedy klasickou a tradiční formou podpory, kterou školy svým pedagogům nabízejí. Je tedy především na nich, aby za přispění osobního profesního portfolia a především sebereflexe z náslechnů a hospitací, dokázali vytvořit plán profesního rozvoje a tím si také stanovili priority svého dalšího profesního a osobnostního růstu. Učitelé by také díky tomu měli být nedílnou součástí tvorby plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků konkrétní školy a to také na základě evaluačních procesů, včetně naplnění společných vizí a cílů.

7. EMPIRICKÁ ČÁST

Po teoretické části, která popisovala průběh adaptace začínajících učitelů, specifikovala metody hodnocení stanovených cílů ZU v adaptačním období, prezentovala nástroje řízení adaptačního procesu, prezentovala kompetenční profily začínajícího a uvádějícího učitele včetně kompetenčního profilu vedení školy dle Modelu systému podpory začínajícího učitele, a v neposlední řadě navrhovala způsoby podpory profesního rozvoje nejen začínajícího učitele, se otevírá část empirická. Ta je koncipována na principu kvantitativního výzkumu s cílem zjistit odpověď na klíčovou výzkumnou otázku.

7.1. Cíl výzkumu:

Cílem výzkumu je především zachycení přístupu ředitelů základních uměleckých škol k procesu uvádění začínajících učitelů do pedagogické praxe, včetně procesu jejich orientace a adaptace v prostředí školy. A to vše s přihlédnutím ke specifickému prostředí základních uměleckých škol, organizaci výuky a organizační struktuře.

7.2. Technika sběru dat

Príslušná data budou získávána prostřednictvím kvantitativně zaměřeného výzkumu ve formě dotazníku. Tato metoda je výhodná především z hlediska menší časové náročnosti v souvislosti s větším počtem dotazovaných respondentů. Za pomoci otázek nabízejících alternativní odpovědi a otázek uzavřených, umožňuje dotazník zjistit názory a postoje na danou problematiku a to je také jeho klíčovým posláním.

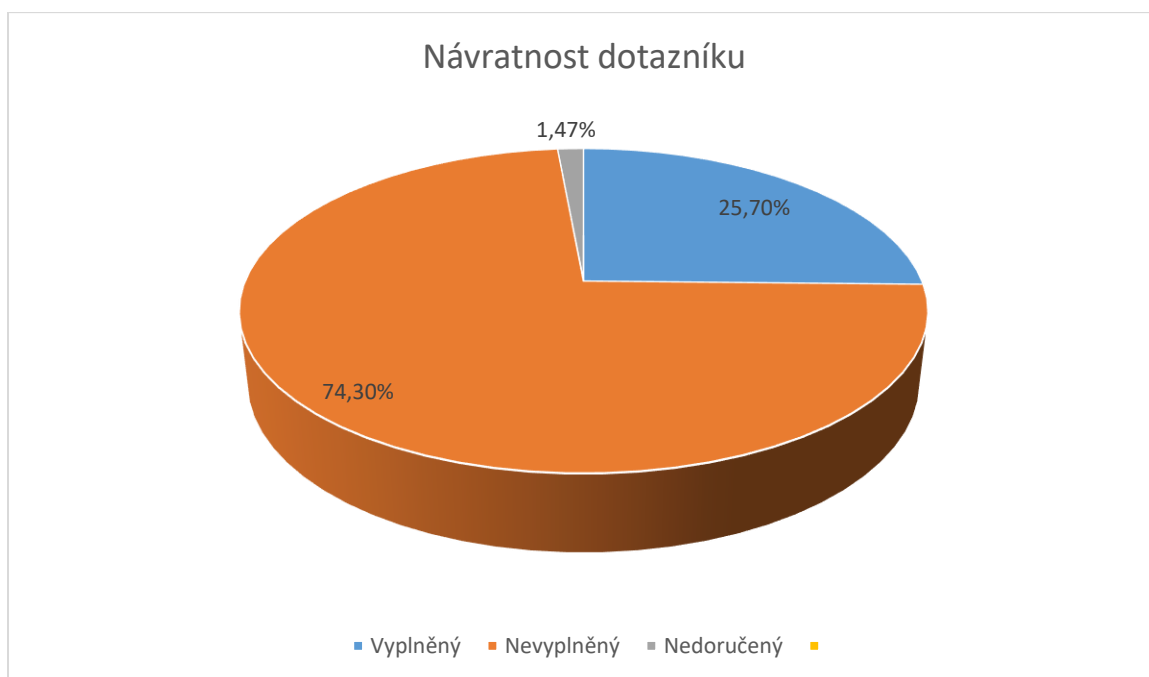
Dotazník je vytvořen na základu on-line technologie Google Docs. Tato technologie využívá webového rozhraní pro jeho zobrazení a následné vyplnění. Distribuce odkazu na dotazník probíhá prostřednictvím elektronické pošty. Zaznamenané výsledky jsou ukládány do databáze, která umožňuje rozličné filtrování získaných dat, generování přehledu jednotlivých odpovědí, ať z celistvého úhlu pohledu nebo individuálního, včetně procentního přepočtu a orientačního grafického zobrazení.

7.3. Vzorkování a popis respondentů

Na základě výzkumné otázky, ve které jsou primárně zjišťovány postoje a přístupy ředitelů základních uměleckých škol v České republice, není obtížné definovat skupinu respondentů pro dotazníkové šetření. Právě ředitelé základních uměleckých škol jsou jedinou skupinou, kteří dokáží poskytnout požadované informace s adekvátní vypovídací hodnotou.

Dotazník byl adresován ředitelům základních uměleckých škol, slučovanými Asociací základních uměleckých škol České republiky (dále jen „AZUŠ“). Ta se také prostřednictvím svých webových stránek www.asociacezus.cz, a sekce „Vstup pro členy“ stala klíčovým zdrojem získání databáze emailových adres jednotlivých základních uměleckých škol, na které byl následně dotazník elektronicky odeslán.

Oslovené základní umělecké školy působí na území všech třinácti krajů České republiky, včetně Hlavního města Prahy. Zřizovány jsou především kraji, obcemi, případně se jedná o školy soukromé. Dle aktuální databáze AZUŠ bylo osloveno 407 základních uměleckých škol, přičemž návratnost vyplněného dotazníku činila 25,7% s přihlédnutím na počet 6 škol, na které dotazník nebyl vůbec doručen. Toto procentuální vyjádření reprezentuje vzorek 103 ředitelů základních uměleckých škol, kteří na dotazník reagovali svým vyplněním a odesláním.



Graf č. 1. – Výběrový soubor respondentů

7.4. Struktura vlastního dotazníku

Struktura dotazníku je koncipována tak, aby nebyl především příliš dlouhý. Prioritou bylo zajistit přiměřený počet položek, který neodradí potenciálního respondenta, ale zároveň naplní očekávaný cíl, včetně cílů dílčích (Poláchová Vašátková, 2010, s. 48).

Dotazník obsahuje 11 položek:

- Položky č. 1, 2, 3 - uzavřené, polynomické, zjišťující fakta
- Položka č. 4 - uzavřená, dichotomická, zjišťující fakta
- Položky č. 5, 6, 7, 10 - uzavřené, polynomické, zjišťující postoj
- Položka č. 8 - polouzavřená, škálovaná, zjišťující postoj
- Položka č. 9 - polouzavřená, zjišťující fakta
- Položka č. 11 - polouzavřená, zjišťující postoj

Položky č. 9 a 11, nabízejí kromě alternativních, předem definovaných odpovědí, navíc také možnost odpovědí rozšiřujících, které dávají respondentům prostor pro případné další vyjádření.

Jednotlivé typy položek výše, jsou charakterizovány podle stupně otevřenosti a obsahu podle Chráska (2007).

7.5. Pilotáž

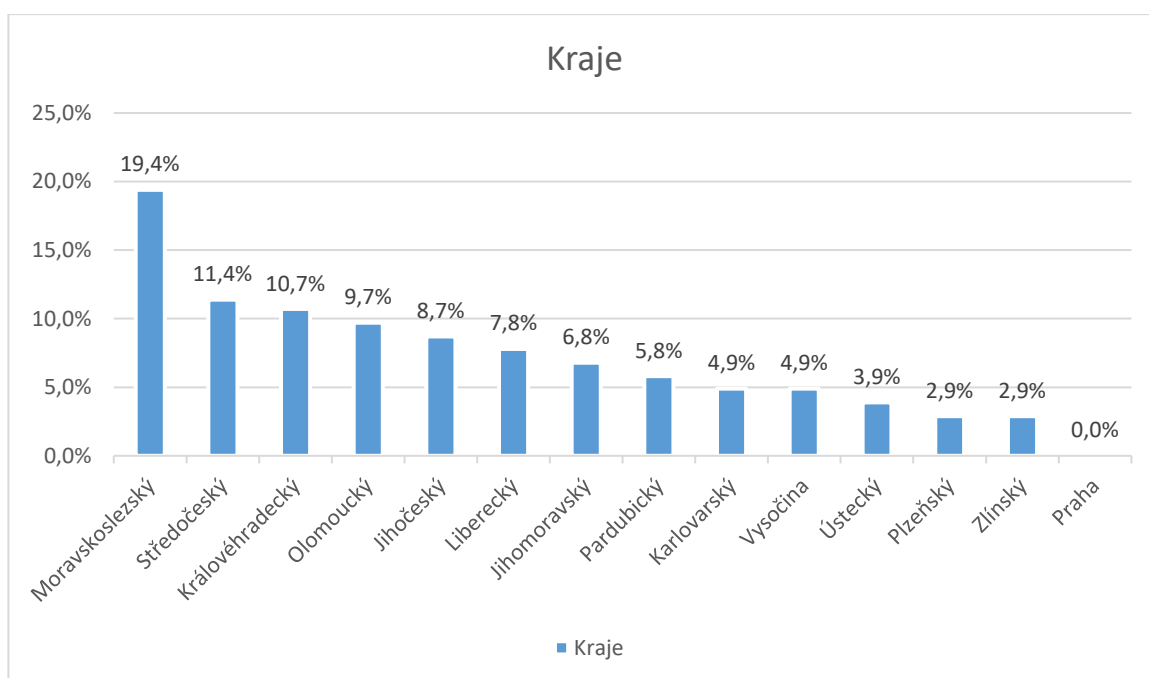
Pilotáž dotazníku proběhla ve formě konzultace s vybranými dvěma kolegy, řediteli základních uměleckých škol, kteří jej prostudovali a následně se k jeho obsahu vyjádřili. Původní verze dotazníku obsahovala 12 položek. Na základě zpětné vazby byl dotazník redukován na počet 11, neboť jedna položka byla shledána nadbytečnou a její případná odpověď tedy irelevantní.

Upravena byla také položka č. 11, kde oproti původnímu znění, byla doplněna také možnost „jiné“.

7.6. Dotazník – výsledky průzkumu

1. V jakém kraji sídlí škola, ve které působíte na pozici ředitele?

První položka dotazníku plní pouze informativní charakter, zda a v jakém procentuálním poměru byly v rámci návratnosti dotazníku dotčeny školy napříč všemi kraji včetně Hlavního města Prahy, tak aby se dalo skutečně hovořit o celorepublikovém průzkumu, nikoli pouze o lokálním s důrazem na konkrétní část území ČR. Respondenti měli z rozbalovací nabídky možnost výběru konkrétního kraje, na jehož území škola poskytuje vzdělávání.

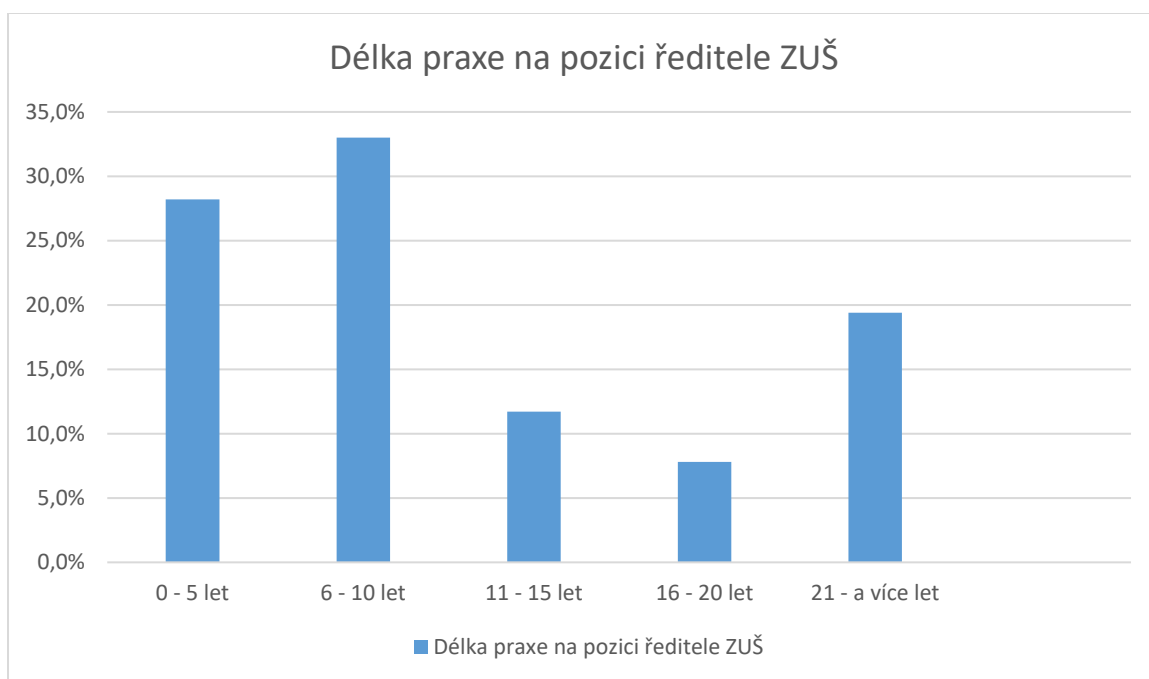


Graf č. 2. – Kraje.

Z grafu je patrné, že nejvíce vyplněných dotazníků se vrátilo z Moravskoslezského kraje, tedy 19,4% z celkového počtu 103. Tento výsledek přičítám svému působení na pozici ředitele ZUŠ právě v tomto kraji. Naopak ani jeden vyplněný dotazník se nevrátil z Prahy. Celorepublikové pokrytí je tak dostatečné.

2. Jaká je délka Vaší praxe na pozici ředitele základní umělecké školy?

Cílem druhé položky bylo získat aktuální přehled o délce praxe respondentů na pozici ředitele základní umělecké školy. Délka praxe může mít rozhodný vliv na odpovědi v následujících položkách s ohledem na míru získaných zkušeností. Respondenti vybírali z možností 0 – 5 let; 6 – 10 let; 11 – 15 let; 16 – 20 let; 21 a více let.

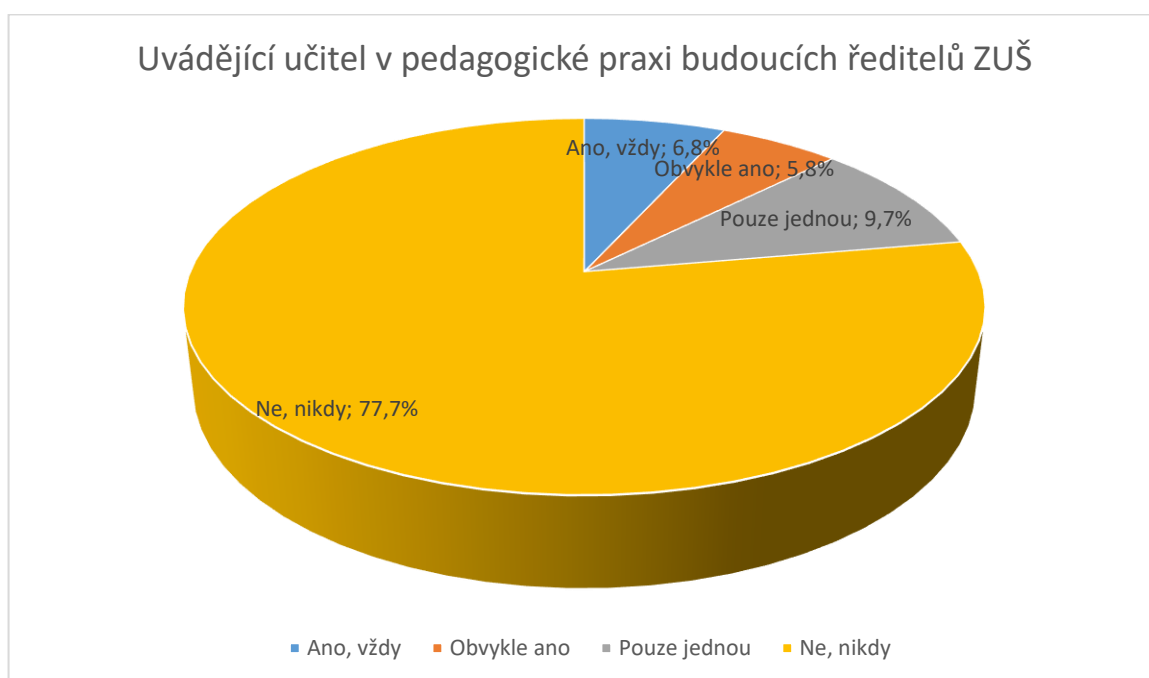


Graf č. 3. – Délka praxe na pozici ředitele základní umělecké školy.

Graf procentuálně znázorňuje, jaká délka praxe je u současných ředitelů základních uměleckých škol na této pozici nejčastější. Nejvíce ředitelů má praxi 6 – 10 let. Konkrétně 34 ze 103 dotázaných, což činí 33%. Nejméně je naopak zastoupena kategorie 16 – 20 let, ke které se přihlásilo pouze 8 (7,8%) ze 103 dotázaných ředitelů. Za povšimnutí zcela jistě stojí také počet ředitelů s praxí do 5 let. Tuto druhou nejpočetnější skupinu tvoří 29 (28,2%) z dotázaných, které lze označit za začínající ředitele.

3. Byl Vám přidělen uvádějící učitel v rámci Vaší pedagogické praxe, která předcházela jmenování do funkce ředitele školy?

Třetí položka vypovídá o tom, kolika současným ředitelům základních uměleckých škol, byl v jejich začátku pedagogické praxe, tedy ještě před nástupem do funkce ředitele ZUŠ, přidělen uvádějící učitel. Respondenti měli možnost výběru z předem stanovených odpovědí, a označili jednu, která se nejvíce přiblížila skutečnosti. Odpovědi byly stanovené na ANO, VŽDY; OBVYKLE ANO; POUZE JEDNOU; NE, NIKDY.



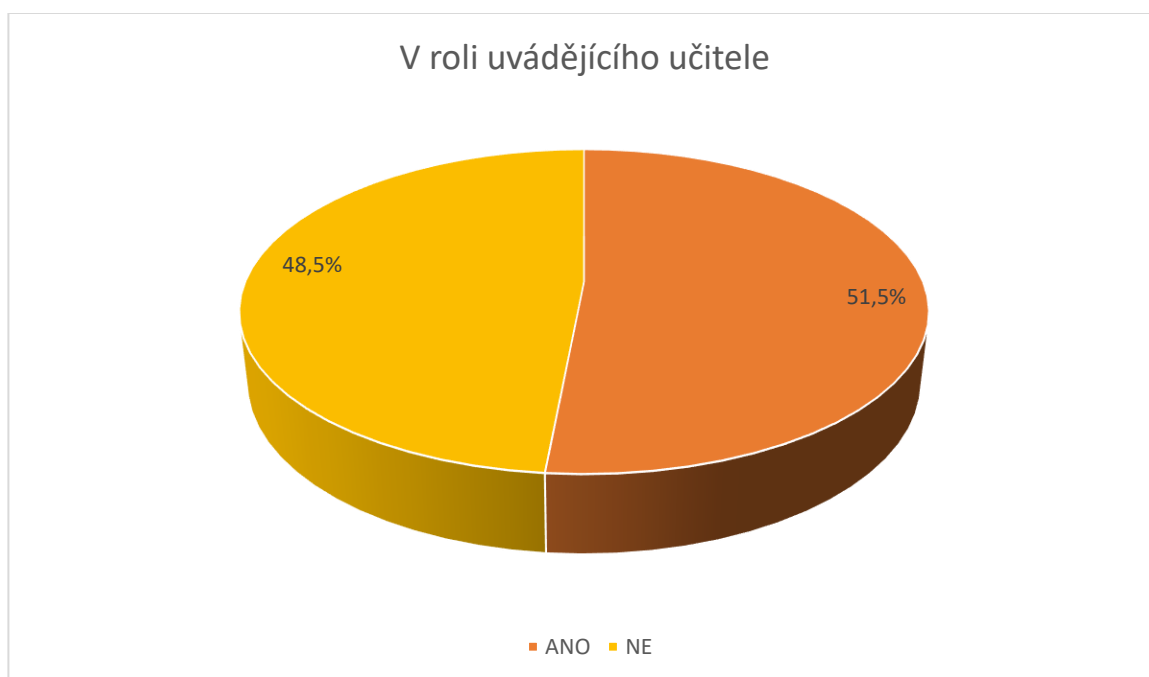
Graf č. 4. - Uvádějící učitel v pedagogické praxi budoucích ředitelů ZUŠ.

Výsledky z třetí položky dotazníkového průzkumu demonstrují velkou převahu těch současných ředitelů, kterým nikdy nebyla v jejich předchozí pedagogické praxi nabídnuta podpora ve formě uvádějícího učitele. Záporně se vyjádřilo 80 (77,7%) ředitelů z celkových 103 dotázaných. Naopak pouhých 7 (6,8%) potvrdilo, že vždy měli přiděleného uvádějícího učitele.

Průzkum poskytl další zajímavá data, která v grafu č. 4 již nejsou zohledněna a to taková, že u skupiny ředitelů s praxí delší než 21 let, nebyl v 85% případů uvádějící učitel v jejich pedagogické praxi přidělen. U začínajících ředitelů s praxí do 5 let je číslo o málo lepší. Uvádějícího učitele neměla před svým nástupem do funkce ředitele ZUŠ, přiděleného 79,3% dotázaných.

4. Ocitl/a jste se sám/sama v roli uvádějícího učitele?

Čtvrtá položka v dotazníku má za cíl zjistit, zda se současní ředitelé ZUŠ, sami ocitli v roli uvádějícího učitele. Tím je dán předpoklad, že v případě kladné odpovědi se na adaptaci začínajících učitelů myslí a převážně také realizuje, případně je školou zpracován dokument řízení adaptačního procesu začínajícího učitele. Respondenti odpovídali pouze ANO či NE.



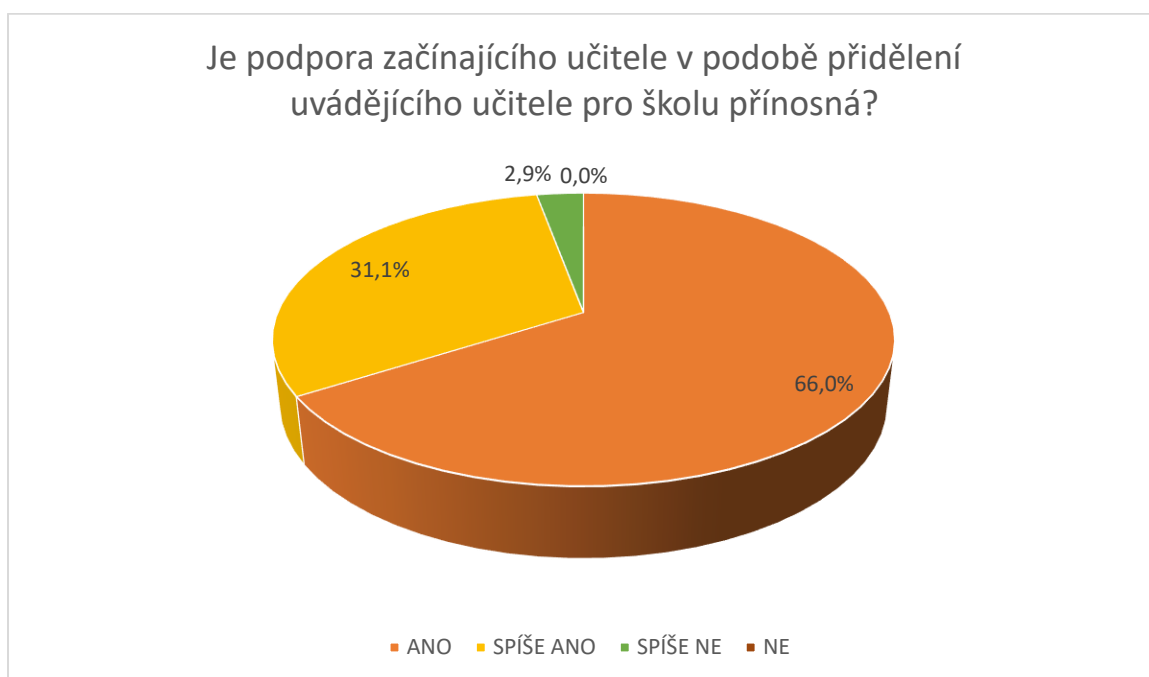
Graf č. 5. – V roli uvádějících učitelů.

Výsledky průzkumu v souvislosti se čtvrtou dotazníkovou položkou, odhalily vyrovnanost mezi řediteli, kteří se v roli uvádějícího učitele již v průběhu své pedagogické praxe ocitli a těmi, kteří naopak nikoli. Na otázku odpovědělo kladně 53 (51,5%) respondentů a záporně 50 (48,5%) respondentů.

V téměř stejném poměru odpovídali také ředitelé s praxí 0 – 5 let, kdy 14 (48,3%) z celkového počtu 29 označilo odpověď ANO, tedy že se již v roli uvádějícího učitele ve své praxi ocitli. Naopak 15 (51,7%) ředitelů z této skupiny označilo možnost NE. V roli uvádějícího učitele se již ocitlo 8 (66,6%) z 12 ředitelů s praxí 11 – 15 let. Procentuálně se jedná o skupinu, která se v této roli ocitla nejčastěji. V těsném závěsu je skupina ředitelů ZUŠ s praxí 21 a více let, kdy možnost ANO označilo 13 (65%) respondentů z 20. Skupinou s nejmenší zkušeností s rolí uvádějícího učitele, jsou ředitelé s praxí 16 – 20 let, kdy z 8 dotázaných označilo odpověď NE 6 (75%).

5. Považujete poskytnutí podpory začínajícímu učiteli ve formě přidělení uvádějícího učitele pro školu za důležité a přínosné?

Pátá položka zjišťuje postoj ředitelů základních uměleckých škol, zda je pro jejich školu přínosné a důležité podpořit začínajícího učitele formou přidělením učitele uvádějícího. Respondenti měli vybrat jednu odpověď ze čtyř následujících možností, které jim byly nabídnuty: ANO; SPÍŠE ANO; SPÍŠE NE; NE.



Graf č. 6. – Přínos přidělení uvádějícího učitele začínajícímu učiteli pro školu.

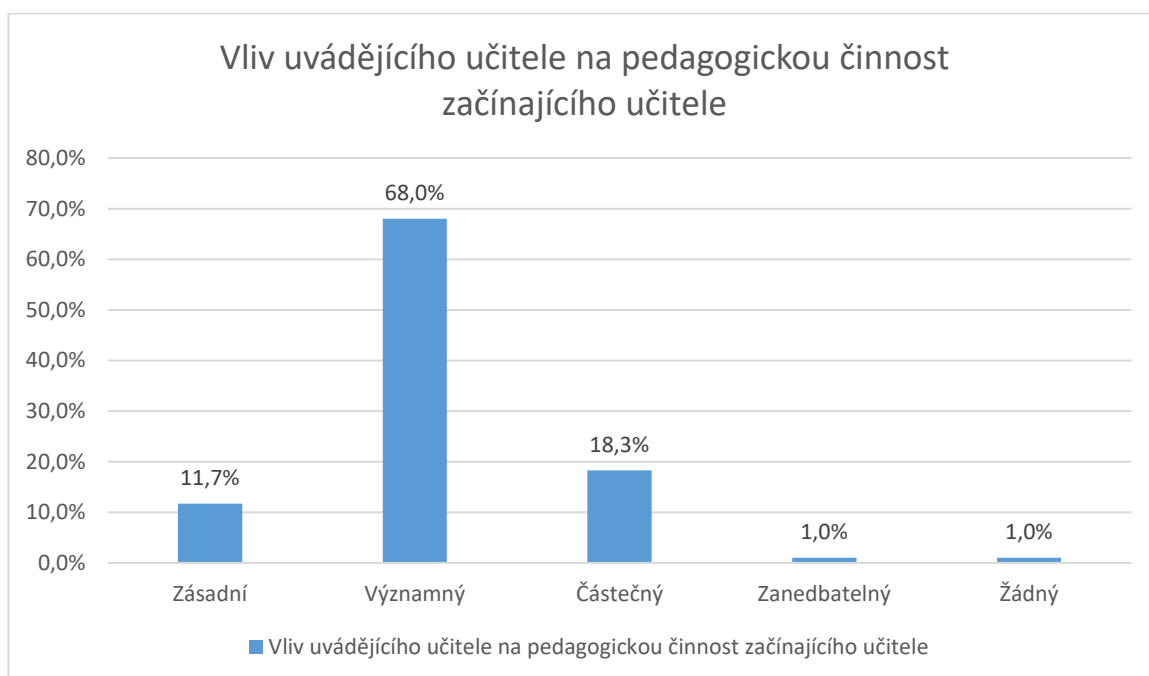
Graf znázorňuje postoj ředitelů základních uměleckých škol k přidělení uvádějícího učitele učiteli začínajícímu, v kontextu důležitosti a přínosu pro školu samotnou. Takovou podporu začínajícímu učiteli označilo za důležitou a přínosnou 68 (66%) ředitelů z celkového počtu 103 dotázaných. Odpověď „SPÍŠE ANO“ zvolilo 32 (31,1%) ředitelů a odpověď „SPÍŠE NE“ zvolili 3 (2,9%) ředitelé. Odpověď „NE“ neoznačil žádný z respondentů.

Z průzkumu je tedy patrné, že ředitelé ZUŠ vnímají podporu začínajícího učitele ve formě přidělení učitele uvádějícího, jako přínosné s ohledem na samotný rozvoj školy. S touto formou podpory dokáží řídit proces adaptace začínajícího učitele a tím jej směřovat k naplňování jejich vizí a cílů.

6. Jaký může podle Vašeho názoru mít uvádějící učitel vliv na začínajícího učitele v jeho pedagogické činnosti?

Šestá položka zjišťuje názor ředitelů na vliv uvádějícího učitele na pedagogickou činnost začínajícího učitele. Tím otevírá myšlenku nad způsoby výběru uvádějícího učitele a stanovení případných kritérií tak, aby jeho vliv byl nejen co nepozitivnější, ale zastupoval především profesní a osobní složku vedoucí k individuálním potřebám začínajícího učitele.

Respondenti vybírali jednu odpověď z předem definované škály, kterou ze svého úhlu pohledu vyhodnotili jako nejvhodnější. Škála odpovědí obsahovala následující: ZÁSADNÍ; VÝZNAMNÝ; ČÁSTEČNÝ; ZANEDBATELNÝ; ŽÁDNÝ.

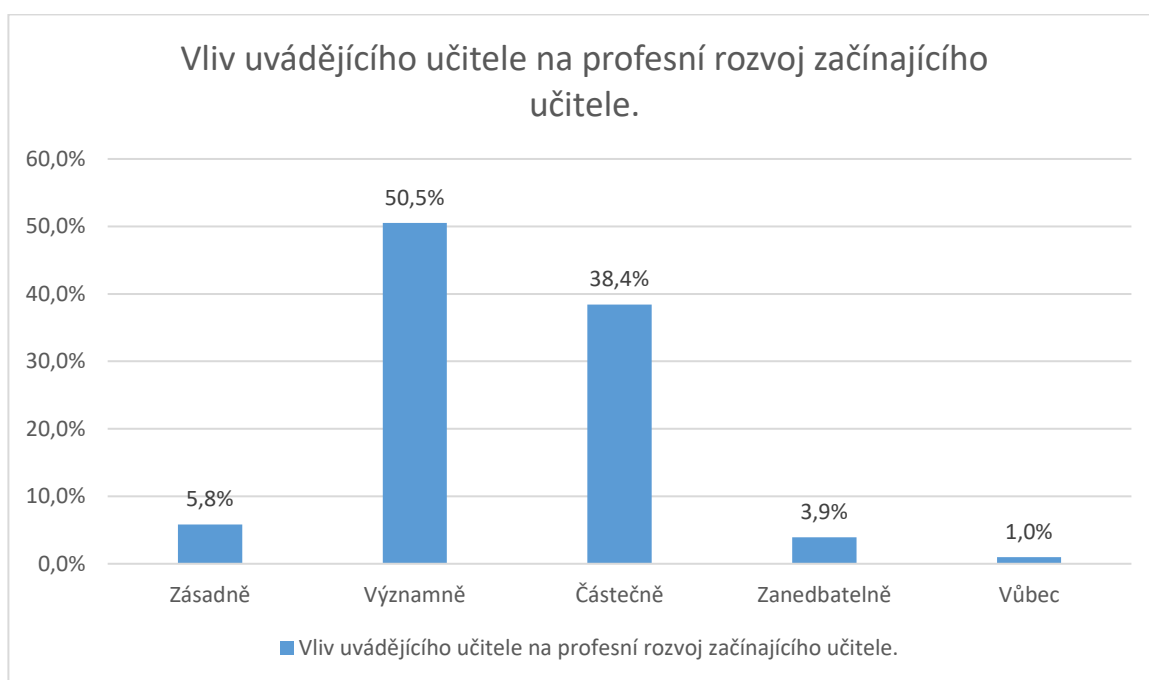


Graf č. 7. – Vliv uvádějícího učitele na pedagogickou činnost začínajícího učitele.

Výsledky průzkumu uvedené v grafu, procentuálně vyjadřují postoj ředitelů základních uměleckých škol k významnosti vlivu uvádějícího učitele na pedagogickou činnost učitele začínajícího. V největší míře ředitelé označili možnost „VÝZNAMNÝ“ a to v 70 (68%) případech ze 103 dotázaných. Jako o částečném vlivu se vyjádřilo 19 (18,3%) ředitelů a o zásadním vlivu je přesvědčeno 12 (11,7%) ředitelů základních uměleckých škol. Zanedbatelný nebo žádný vliv uvádějícího učitele na začínajícího učitele označili pouze dva ředitelé z celkového počtu 103 dotázaných.

7. Může se podle Vás tento vliv odrazit také v následném profesním rozvoji začínajícího učitele?

Sedmá položka dotazníku navazuje na předchozí šestou. Zjišťuje, zda a jak se projevuje vliv uvádějího učitele na pedagogickou činnost začínajícího učitele v jeho následném profesním rozvoji. Respondenti opět vybírali jednu z odpovědí z předem definované škály, kterou ze svého úhlu pohledu vyhodnotili jako nejvhodnější. Škála odpovědí obsahovala následující: ZÁSADNĚ; VÝZNAMNĚ; ČÁSTEČNĚ; ZANEDBATELNĚ; VŮBEC.



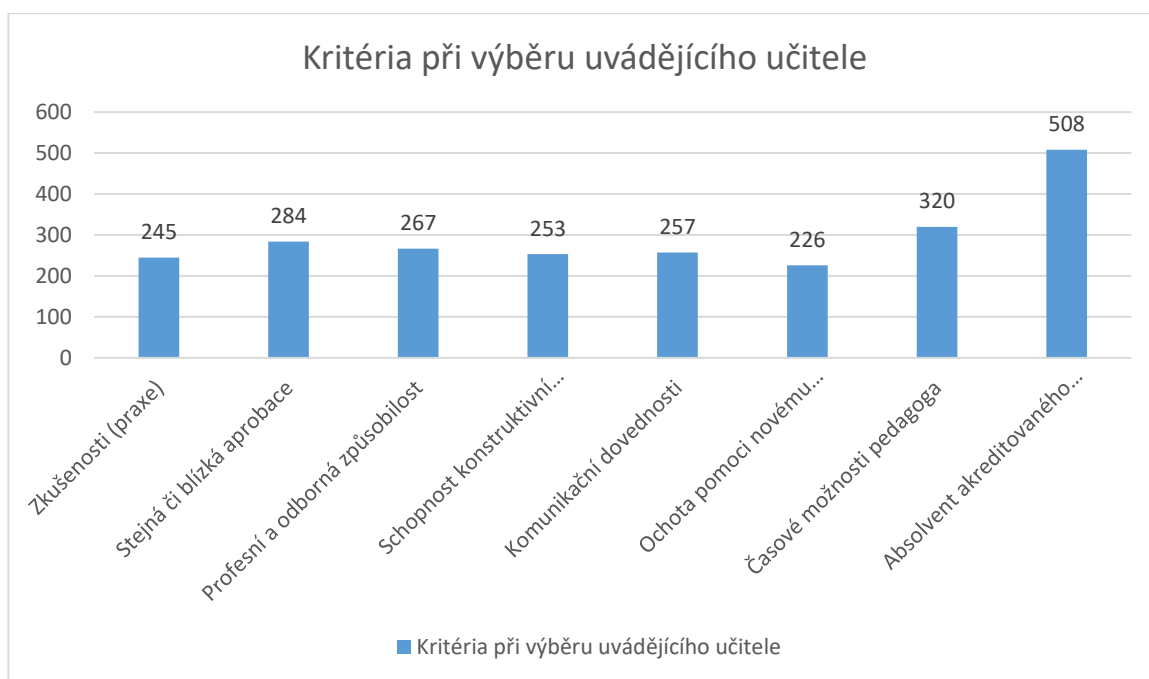
Graf č. 8. – Vliv uvádějího učitele na profesní rozvoj začínajícího učitele.

Výsledky této položky, navazující na položku předchozí, ji také do jisté míry kopírují. Významněji však narostl podíl odpovědí „ČÁSTEČNĚ“, kterou označilo 40 (38,8%) ze 103 ředitelů. Tento nárůst se dá vysvětlit jistou mírou individuality jednotlivých začínajících učitelů a jejich osobitým přístupem k vývoji svého vlastního profesního rozvoje a tím i kariéernímu směřování či růstu. Odpověď „ČÁSTEČNĚ“ rovněž obhájí smysluplnost tvorby profesního portfolia, do kterého začínající učitelé vkládají dokumenty dle vlastního uvážení v rámci svých priorit. Nadále jsou ve velké míře ředitelé přesvědčeni - odpověď „VÝZNAMNĚ“ označilo 52 (50,5%) ředitelů, o významnosti vlivu uvádějího učitele na učitele začínajícího v rámci jeho dalšího profesního rozvoje. Odpověď „ZANEDBATELNĚ“ nebo „VŮBEC“ označilo pouze 5 (4,9%) dotázaných ředitelů.

**8. Které z uvedených kritérií při výběru uvádějícího učitele vnímáte jako klíčové?
Seřaďte podle důležitosti (1 = nejvyšší priorita, 8 = nejnižší priorita)**

Osmá položka zjišťuje, které vlastnosti, dovednosti a schopnosti uvádějícího učitele, vnímají ředitelé základních uměleckých škol jako klíčová při jeho výběru. Respondenti vybírají z předem specifikovaných osmi odpovědí, ke kterým mají přiřadit svou preferenci, načež nejvyšší je 1, nejnižší 8. Každé odpovědi přisuzují pouze jedno číslo dle stanovené škály a své preference.

Výčet předem specifikovaných odpovědí: ZKUŠENOSTI (PRAXE); STEJNÁ ČI BLÍZKÁ APROBACE; PROFESNÍ A ODBORNÁ ZPŮSOBILOST; SCHOPNOST KONSTRUKTIVNÍ ZPĚTNÉ VAZBY; KOMUNIKAČNÍ DOVEDNOSTI; OCHOTA POMOCI SVÉMU NOVÉMU KOLEGOVI; ČASOVÉ MOŽNOSTI PEDAGOGA; ABSOLVENT AKREDITOVANÉHO KURZU PRO UVÁDĚJÍCÍ UČITELE (DVPP).



Graf č. 9. – Kritéria při výběru uvádějícího učitele

Graf znázorňuje výsledky průzkumu v rámci priorit, podle kterých ředitelé základní umělecké školy vybírají uvádějícího učitele. Vzhledem k řadě irelevantních odpovědí ze strany respondentů z důvodu nepochopení vyplnění této položky, hodnocení bylo provedeno na základě součtu odpovědí dle preferencí převedených na body, za použití celé škály od 1 do 8, přičemž 1 = největší preference, 8 = nejmenší preference. Nejpreferovanější odpovědí je tedy ta, která získala nejméně bodů. Nejlépe výsledek popisuje tabulka č. 4. viz níže.

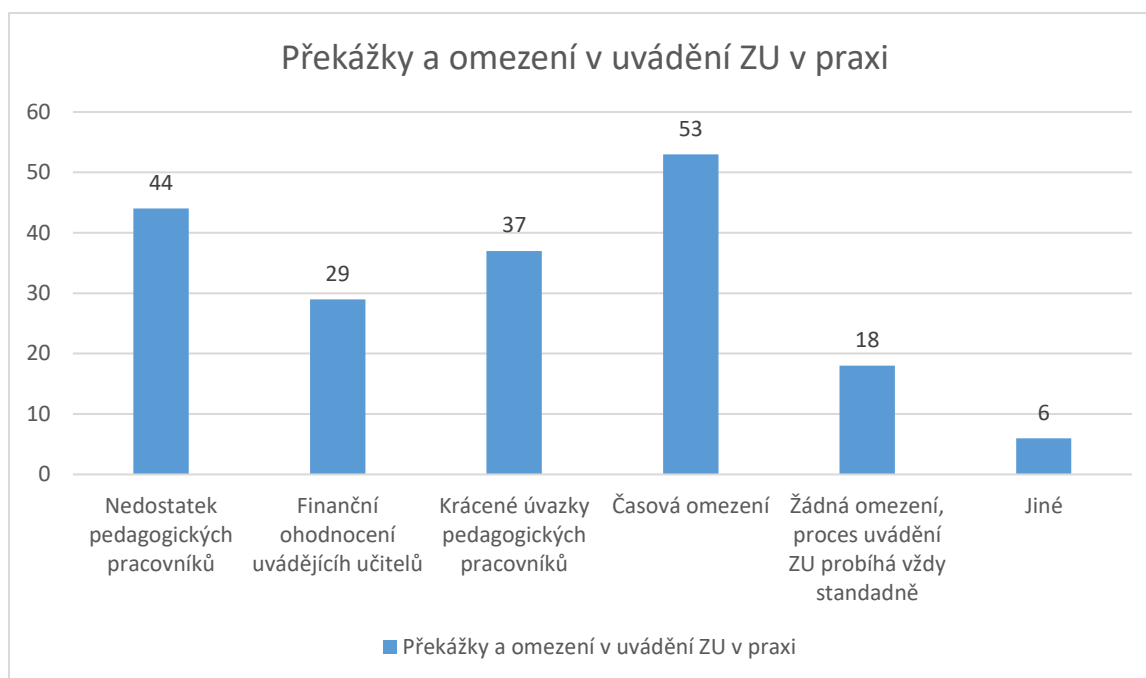
Tabulka č. 4. - Výsledek průzkumu kritérií při výběru uvádějícího učitele.

Pořadí	Název preference	Body
1.	Ochota pomoci druhému kolegovi	226
2.	Zkušenost (praxe)	245
3.	Schopnost konstruktivní zpětné vazby	253
4.	Komunikační dovednosti	257
5.	Odborná a profesní způsobilost	267
6.	Stejná či blízká aprobace	284
7.	Časové možnosti pedagoga	320
8.	Absolvent akreditovaného kurzu pro uvádějící učitele (DVPP)	508

9. Jaké podle Vás mohou v základní umělecké škole nejčastěji nastat objektivní překážky či omezení na úkor efektivní realizace procesu uvádění začínajícího učitele?

Devátá položka se orientuje na případné překážky a omezení v realizaci procesu uvádění začínajícího učitele, které mohou v praxi objektivně nastat a ředitelům tedy tento proces do jisté míry komplikovat. Respondenti měli na výběr z předem stanovených odpovědí, přičemž jich mohli označit i více. Vzhledem k tomu, že se jedná o polouzavřenou otázku, měli ředitelé možnost uvést také jinou překážku či omezení, která je v uvádění začínajících učitelů na jejich škole limituje. Možnosti předem stanovených odpovědí:

NEDOSTATEK PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ; FINANČNÍ OHODNOCENÍ UVÁDĚJÍCÍHO UČITELE V RÁMCI NENÁROKOVÉ SLOŽKY PLATU; KRÁCENÉ ÚVAZKY PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ; ČASOVÁ OMEZENÍ; ŽÁDNÁ OMEZENÍ, PROCES UVÁDĚNÍ ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ PROBÍHÁ VŽDY STANDARDNĚ; JINÁ



Graf č. 10. – Překážky a omezení v uvádění ZU v praxi

Graf znázorňuje, se kterými příčinami či omezeními se nejčastěji ředitelé při uvádění začínajícího učitele do praxe setkávají. Vzhledem k tomu, že ředitelé mohli označit i více odpovědí, případně přidat i jinou, celkový počet odpovědí tak nekoresponduje s počtem respondentů.

Nejčastější odpovědí je dle grafu „Časová omezení“ celkem 53 označení. Příčin časového omezení může být více, avšak specifikem základních uměleckých škol je individualizace rozvrhových akcí, nebo více úvazků v případě jednoho pedagogického pracovníka a to nejen na různých školách, ale také jako aktivní hráči v divadelních orchestrech nebo filharmoních. Na malých školách se může také jednat o nedostatek pedagogů, což dokumentuje druhý nevyšší počet označení této odpovědi (44).

Ve 29 případech označili ředitelé také jistá finanční omezení při odměňování uvádějícího učitele. Finanční hodnocení hraje také jistě nemalou roli v rámci motivačního systému. Pouze 18 ředitelů označilo, že proces uvádění začínajících učitelů probíhá na jejich školách standardně. Z položky se dá tedy vyčíst, že tento proces se uskutečňuje pouze v 17,5% dotázaných školách a to zcela standardně a bez omezení.

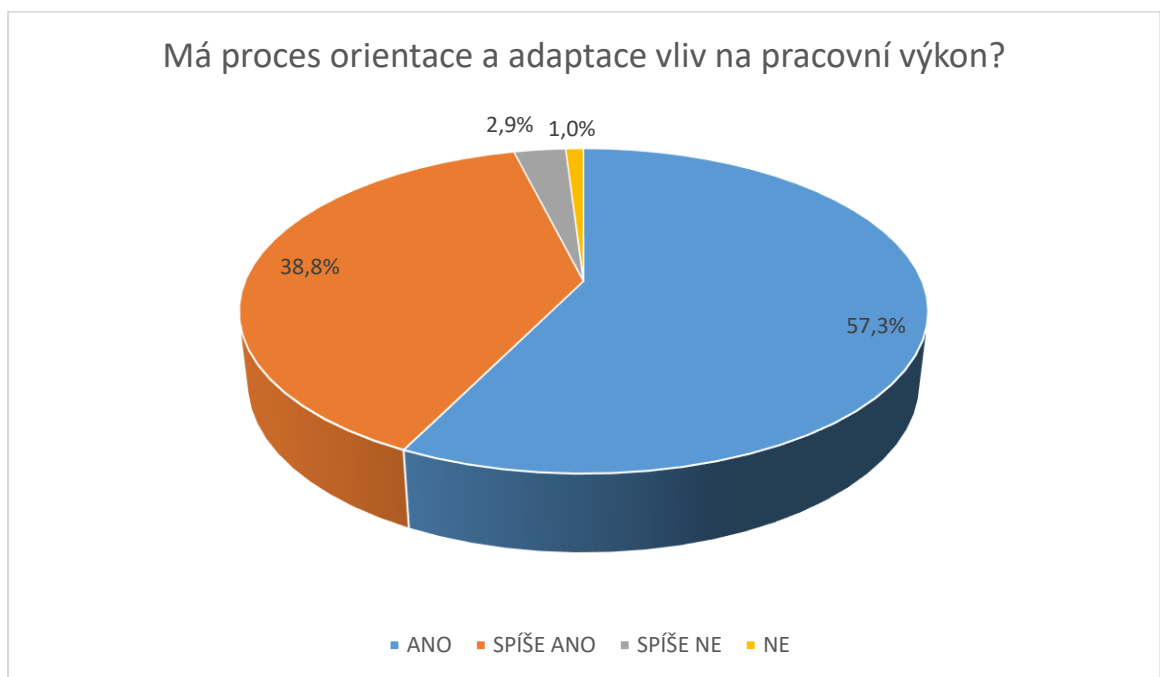
Šest ředitelů doplnilo tento výčet také o své postřehy:

- Na malé škole nemusí být k dispozici kolega, který učí stejný obor, nebo hře na stejné či příbuzné nástroje
- Postoje učitelů

- Pandemie COVID 19
- Nesystematičnost uvádění
- Neochota na straně uvádějícího učitele
- Dojíždění a úvazky na jiné škole

10. Přikláníte se k názoru, že má proces orientace a adaptace nového pracovníka v prostředí školy na jeho následující pracovní výkony vliv?

Desátá položka je koncipována jako uzavřená otázka za účelem zjištění názoru ředitelů ZUŠ, že proces orientace a adaptace začínajícího učitele má své opodstatnění s ohledem na jeho pracovní výkony. Respondenti měli vybrat jednu odpověď z čtyř následujících možností, které jim byly nabídnuty: ANO; SPÍŠE ANO; SPÍŠE NE; NE



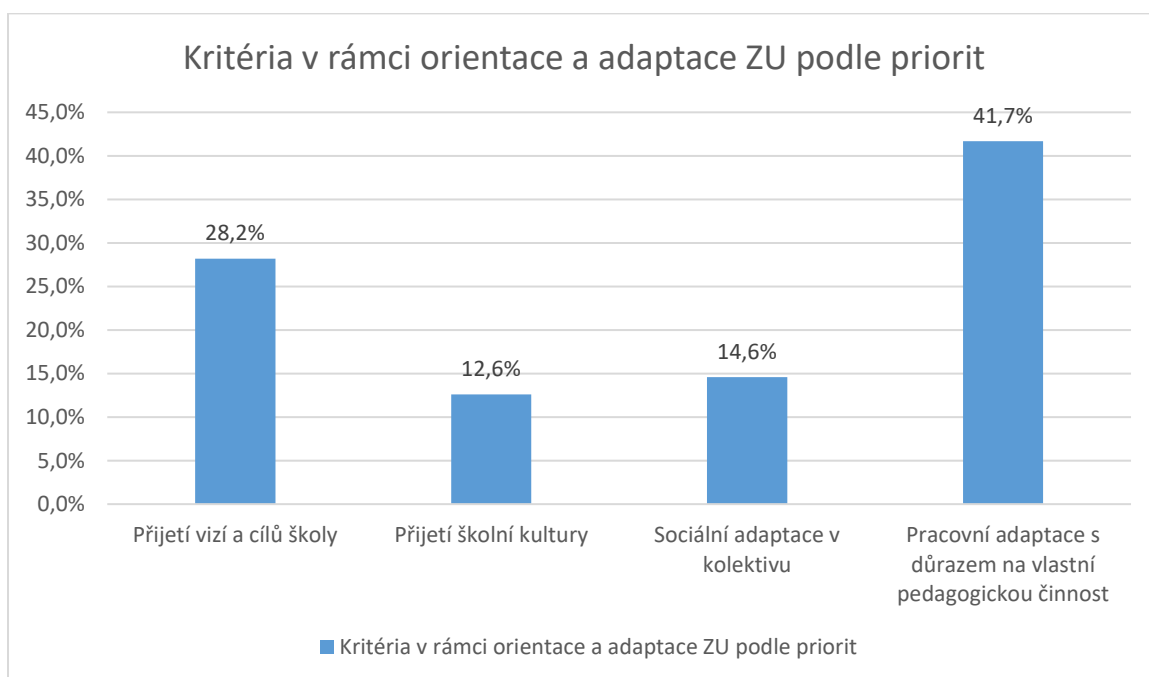
Graf č. 11. – Má proces orientace a adaptace vliv na pracovní výkon?

Z grafu je patrné, že 99 (96,1%) ze 103 dotázaných ředitelů potvrzuje opodstatněnost procesu orientace a adaptace začínajících učitelů s následným vlivem na jejich pracovní výkony. Pouze čtyři ředitelé odpověděli, že tento proces na jejich pracovní výkony vliv nemá.

11. Které z uvedených kritérií v rámci orientace a adaptace nového pracovníka vnímáte jako zásadní?

Poslední jedenáctá položka dotazníkového průzkumu, zjišťuje jaká kritéria v rámci orientace a adaptace nového pracovníka v organizaci vnímají ředitelé jako prioritní.

Respondenti mohli vybírat s předem stanovených čtyř odpovědí, ale také měli prostor k vyjádření dalších případných kritérií, které považují sami za důležité. Nabídnuté možnosti byly následující: PŘIJETÍ VIZÍ A CÍLŮ ŠKOLY; PŘIJETÍ ŠKOLNÍ KULTURY; SOCIÁLNÍ ADAPTACE V KOLEKTIVU; PRACOVNÍ ADAPTACE S DŮRAZEM NA VLASTNÍ PEDAGOGICKOU ČINNOST; JINÉ



Graf č. 12. – Kritéria v rámci orientace a adaptace ZU podle priorit

Graf vyzdvihuje současné priority ředitelů základních uměleckých škol v souvislosti s konkrétními oblastmi orientace a adaptace začínajícího učitele v organizaci.

Jako nejvýznamnější oblastí se ukázala „Pracovní adaptace s důrazem na vlastní pedagogickou činnost,“ kterou označilo 43 (41,7%) dotázaných ředitelů z celkového počtu 103. Přijetí vizí a cílů školy pokládá za nejdůležitější 29 (28,2%) ředitelů, sociální adaptaci v kolektivu 15 (14,6%) ředitelů a na nejnižším stupni priorit byla 13 (12,6%) řediteli označena možnost přijetí školní kultury. Žádný z ředitelů již nevyužil dopsání vlastního kritéria, avšak tři ředitelé zmínili stejnou úroveň důležitosti všech uvedených kritérií (2,9%).

7.7. Sumář, návrhy a východiska

Cílem empirické části této bakalářské práce, bylo zjistit zejména přístupy a postoje ředitelů základních uměleckých škol k procesu uvádění začínajících učitelů do pedagogické praxe. Otázkou však zůstává, zda 25,7% účast v dotazníkovém šetření poskytuje natolik relevantní informace a data, aby reflektovala skutečný současný stav dané problematiky v základním uměleckém vzdělávání.

Přesto jsem přesvědčený, že data získaná dotazníkovým výzkumem do jisté míry demonstrují silné a slabé stránky ZUŠ v souvislosti s uváděním začínajících učitelů, ale současně také nabízí příležitosti v podobě uvědomění si důležitosti tohoto procesu s následnou aplikací v praxi.

Silné stránky jsou právě v uvědomění si ředitelů opodstatnění procesu uvádění začínajících učitelů a zároveň jeho přínosu a důležitosti. Více než 96% ředitelů se vyjádřilo, že podpora začínajícího učitele v podobě přidělení učitele uvádějícího, má pro školu přínos. Téměř 80% ředitelů uvedlo významnost vlivu uvádějícího učitele na pedagogickou činnost začínajícího učitele a 56,3% ředitelů vnímá vliv uvádějícího učitele jako významný, také na jeho další profesní rozvoj.

Ačkoliv si velká část ředitelů uvědomuje důležitost procesu uvádění, z dotazníkových odpovědí je patrné, že tento proces se uskutečňuje pouze na 17,5% základních uměleckých školách. Proč tedy v 78,5% základních uměleckých škol tento proces standardně neprobíhá? Může za tím stát řada překážek, které jsou specifické pro tu konkrétní školu, nedají se tedy příliš zobecňovat. Jedná se tímto o slabé stránky, za něž ředitelé označili nejčastěji časová omezení a nedostatek pedagogických pracovníků, kteří by mohli uvádění začínajících učitelů zabezpečit.

Nelze si také v odpovědích nevšimnout, že část své odpovědnosti přesouvají ředitelé na učitele, neboť spoléhají na jejich ochotu poskytnout pomocnou ruku svému novému kolegovi. Toto kritérium při výběru uvádějícího učitele také preferují. Zcela výrazně byla z řad ředitelů ignorována možnost výběru uvádějícího učitele na základě absolvování akreditovaného kurzu pro uvádějící učitele. Zde je příležitost, ale také návrh pro vzdělávací centra a instituce k realizaci kurzů v této oblasti v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Východiskem byl bezesporu připravovaný kariérní řád z roku 2017, ve kterém již byla podpora začínajících učitelů pevně ukotvena, stejně jako adaptační období, a pojmy začínající a uvádějící učitel. Kariérní řád však nebyl schválen a proto nadále chybí legislativní opora.

Snahu o oživení této myšlenky se částečně snaží Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, kde se ukazuje velmi komplexní míra podpory začínajících učitelů, ale také učitelů uvádějících v souvislosti s jejich vzděláváním. Definováno je rovněž adaptační období začínajícího učitele včetně jeho hodnocení a dále se také počítá se sníženými úvazky uvádějících učitelů a patřičným finančním ohodnocením.

Bakalářská práce vychází velkou měrou z doposud nezveřejněného, avšak již v praxi pilotovaného, Modelu systému podpory začínajících učitelů v rámci projektu SYPO.

Jedná se o velmi sofistikovaný materiál věnovaný problematice uvádění začínajících učitelů do pedagogické praxe. Jistě může být velmi inspirativním návodem pro ředitele základních uměleckých škol, neboť i jejich specifika dokument zohledňuje.

8. Závěr

Motivace k sepsání této bakalářské práce, pramení především z mého zájmu o problematiku uvádění začínajících učitelů. Jako ředitel malé základní umělecké školy z podhůří Jeseníků, jsem hledal především zdroje informací, ale zároveň inspirací k nastavení systému kvalitní péče o začínající učitele v naší organizaci.

Začínající pedagog, obvykle netknutý pedagogickou praxí, který přichází po svých studiích naplněn očekáváním, nadšením a entuziasmem, představuje velký potenciál, se kterým je skutečně třeba pracovat. Dokonce si dovolím tvrdit, že je povinností vedoucích pracovníků, vytvořit pro začínající učitele adekvátní podmínky v rámci jejich systematické podpory, včetně následného profesního i osobního rozvoje. Je potom více než patrné, že z takové symbiózy nemůže vzniknout nic jiného, než oboustranný profit. Profit, jehož cílem je spokojený žák.

Právě spokojený žák by měl být tou hlavní motivací managementu školy, přistupovat k začínajícímu učiteli se vši vážností a profesionalitou. K té zcela jistě patří individuální přístup s důrazem na skutečné potřeby začínajícího učitele a tím i usnadnění jeho pedagogických začátků. Kompetenční profily mohou tedy být tím klíčem, který otevírá dveře k poznání sebe samotného za přispění nezbytné sebereflexe. Tato sebereflexe se netýká pouze začínajícího učitele, nýbrž posouvá profesně také učitele uvádějícího a současně i vedení školy.

Jaký přístup volí ředitelé základních uměleckých škol k procesu uvádění začínajících učitelů do pedagogické praxe?

Jsem velmi rád, že výzkum neukázal lhostejnost ředitelů základních uměleckých škol v České republice k problematice uvádění začínajících učitelů do praxe. Naopak, ředitelé si opodstatnění tohoto procesu velice dobře uvědomují a zaujímají vůči němu také adekvátní postoj. I přesto, že je pro ně nejdůležitějším faktorem samotná pedagogická činnost začínajícího učitele, intenzivně vnímají také významnost jeho přijetí stanovených vizí a cílů školy, sociální adaptace v kolektivu, ale i přijetí školní kultury. Přiklání se k názoru, že proces orientace a adaptace, stejně jako přiřazení uvádějícího učitele začínajícímu učiteli, má pozitivní vliv na jeho další pracovní výkony, profesní rozvoj, a tím i významný přínos také pro školu.

Pevně věřím, že i tato práce se může stát malým komplexním návodem, jak při uvádění začínajících učitelů postupovat v rámci jejich začlenění do života organizace a standardizovat tento proces na více školách, než uvedl dotazníkový výzkum.

Přejme si tedy společně naplnění vizí Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+ neboť se zcela jistě jedná o cestu ke zkvalitnění vzdělávání a to nejen toho uměleckého.

Seznam použité literatury:

Adamec, M., Brodská, M., Hrkalová, J., Kmentová, J., Kopáčová, J., Kostecká, G., et al. (2020). *Model systému podpory začínajících učitelů*. Praha: Národní pedagogický institut České republiky.

Armstrong, M., & Taylor, S. (2015). *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Praha: Grada Publishing.

Asociace základních uměleckých škol. (c2021). [Online]. Citováno dne 17. 03. 2021. Dostupný z: <https://www.asociacezus.cz/>

Bedrnová, E., & Nový, I. (1998). *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press.

Bělecký, Z. (2006). *Hospitace*. Metodický portál: Články [online]. Citováno dne 15. 03. 2021. Dostupný z: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/933/HOSPITACE.html>>.

Bořek, L. et al. (2010). *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze.

Bréda, J., Danielisová, T., Jouza, L., Juhásová, I., Stárek, J., Šimáček, P., et al. (2020). *Ředitel moderní ZUŠ*. Praha: Dr. Josef Raabe.

Burdová, E., Hubená, I., Kopáčová, J., Kosová, B., Lisner, L., Matonoha, D., et al. (2019). *Začínající učitel*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání.

Carey, R. (1998). *Umělecké školství v ČR*. In: Průcha, J. ed. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 97.

Cimbálníková, L. (2010). *Řízení a rozvoj lidských zdrojů pro vedoucí pracovníky ve školství: studijní texty pro distanční vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Cimbálníková, L. (2010). *Základy managementu: studijní text pro distanční vzdělávání* (4., upr. vyd). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

ČR. (2005). Vyhláška č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání. *Zákony pro lidi*. Citováno dne 13. 1. 2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-71>

ČR. (2005). Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků. *Zákon pro lidi*. Citováno dne 15. 03. 2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-317>

ČR. (2004). Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zákon pro lidi*. Citováno dne 13. 1. 2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ČR. (2004). Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. *Zákon pro lidi*. Citováno dne 15. 03. 2021. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Deal, T., & Kennedy, A., (2000). *Kultura organizace*. In: Průcha, J. ed. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 164.

Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., et al. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Gadasová, D. (2010) *Úvod do práva I.: pro školský management (právní propedeutika): studijní texty pro distanční vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci

Chrásek, M. (2007). *Dotazník*. In: Poláchová Vašátková, J. (2010). *Úvod do pedagogické evaluace a jejích metod: studijní texty pro distanční vzdělávání: projekt Školský management*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 49.

Jak vést reflexe. (2021). [Online]. Citováno dne 22. 02. 2021. Dostupné z <https://lidevpohybu.eu/metodika/program-jak-to-zvladnout/jak-vest-reflexe/>

Kariérní řád pro učitele: *Dokladové portfolio pro atestační řízení* [Online]. (2017). Citováno dne 13. 03. 2021. Dostupné z <https://www.mikroregionvoticko.cz/uploads/dokumenty/Kari%C3%A9rn%C3%AD%20%C5%99%C3%A1d%20-%20mana%C5%BEersk%C3%A9%20shrnut%C3%AD.pdf>

Kasper, H., Mayrhofer, W. (2005). *Adaptace pracovníků*. In Kocianová, R. (2010). *Personální činnosti a metody personální práce* [Online]. Praha: Grada, s. 132

Kljunič, B. (2018). Oborová didaktika profesionálního hudebního vzdělávání. *Kultura, umění a výchova*, 6(1) Citováno dne 27. 04. 2018. Dostupné z http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=15&clanek=179

Kment, Š., & Gargulák, K. (2020). Novela zákona o pedagogických pracovnících: “Deprofesionalizace” či jediná záchrana českého školství? [Online]. Citováno dne 22. 02. 2021. Dostupné z <https://www.eduin.cz/clanky/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-deprofesionalizace-ci-jedina-zachrana-ceskeho-skolstvi/>

Kocianová, R. (2010). *Personální činnosti a metody personální práce* [Online]. Praha: Grada.

Kolafa, T. (c2011). *Diskusní fórum Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí: Praha, 22. - 23. září 2011: sborník příspěvků*. Praha: NIPOS, s. 49

Koontz, H. & Weihrich, H (1988). *Management a manažer*. In: Prášilová, M. (2003). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Kopáčová, J. (2019). *Uvádějící učitel jako důležitá součást podpory začínajícího učitele*. In: Burdová, E., Hubená, I., Kopáčová, J., Kosová, B., Lisner, L., Matonoha, D., et al. (2019). *Začínající učitel*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, s. 53.

Koubek, J. (1995). *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. Praha: Management Press.

Kubátová, J. (2016). *Management lidských zdrojů. Západní kořeny – východní tradice*. Olomouc: Societas Scientiarum Olomucensis II.

Kultura, umění a výchova: Umělecké obory v kontextu témat všeobecného vzdělávání. (2019). (Vol. 7). Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Citováno dne 06. 02. 2021. Dostupné z http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=17&clanek=197

Lisner, L. (2019). *Podpora začínajících učitelů prostřednictvím mentoringu.* In: Burdová, E., Hubená, I., Kopáčová, J., Kosová, B., Lisner, L., Matonoha, D., et al. (2019). *Začínající učitel.* Praha: Národní institut pro další vzdělávání, s. 29.

Maňák, J. A kol. (1992). *Profesionální praktika z pedagogiky.* In: Podlahová, L. (2002). *Ze studenta učitelem: student - praktikant - začínající učitel.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 17-18.

MŠMT. (c2013-2021). *Kariérní řád – Profesní rozvoj pedagogických pracovníků.* Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Citováno dne 13. 03. 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

MŠMT. (2017). *Učitelé si zaslouží podporu své profese.* Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Citováno dne 06. 02. 2021. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ucitele-si-zaslouzi-podporu-sve-profese?highlightWords=kari%C3%A9rn%C3%AD+%C5%99%C3%A1d>

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: *Bílá kniha.* (2001). Praha: Tauris, Citováno dne 06. 02. 2021. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

Národní ústav odborného vzdělávání. (2012). *Profesní portfolio učitele* [Online]. Citováno dne 13. 03. 2021. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae/profesni-portfolio-ucitele>

NÚV-Národní ústav pro vzdělávání (2018). *Umělecké vzdělávání.* Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/uv>

Obst, O. (2006). *Didaktika sekundárního vzdělávání.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Palán, Z. (2002). *Lidské zdroje: výkladový slovník*. Praha: Academia.
- Parma, P. (2006). *Umění koučovat: systematické koučování ve firmě, rodině a škole pro kouče i koučované, studenty, odborníky i veřejnost*. Praha: Alfa Publishing.
- Pavlas, T. (2018). V rozvoji a hodnocení klíčových kompetencí máme značné rezervy. *Řízení Školy*, 2018(5), s. 17.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.
- Podlahová, L. (2002). *Ze studenta učitelem: student - praktikant - začínající učitel*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Poláchová Vašátková, J. (2010). *Úvod do pedagogické evaluace a jejích metod: studijní texty pro distanční vzdělávání: projekt Školský management*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Prášilová, M. (2003). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualiz. vyd). Praha: Portál.
- Robinson, K. et al. (1999). *Umělecké školství v ČR*. In: Průcha, J. ed. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 97.
- Schein, E. H. (1990). *Vytváření kultury organizace*. In: Armstrong, M., & Taylor, S. (2015). *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy: 13. vydání*. Praha: Grada Publishing, s. 165.

Stárek, J. (2011). Reforma v ZUŠ je víc než jen příležitost udělat si školu podle svého: Co chceme [Online]. *Řízení Školy*, 2011(1). Citováno dne 20. 01. 2021. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/cz/casopis/rizeni-skoly/reforma-v-zus-je-vic-nez-jen-prilezitest-udelat-si-skolu-podle-sveho.m-706.html>.

Starý, K. (2012). Profesní rozvoj učitele - závěry a doporučení [Online]. *Učitelské listy*, Citováno dne 15. 03. 2021. Dostupné z <http://www.ucitelske-listy.cz/2012/12/karel-stary-at-al-profesni-rozvoj.html>.

Stuchlíková, I., Janík, T., & Slavík, J. (2015a). *Oborové didaktiky, vývoj - stav - perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.

Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. In: Průcha, J. ed. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, s. 419–423.

Štikar, J. (2003). *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum.

Švec, V. (1997). *Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů*. In Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Praha: Triton.

Taufer, J., Mimra, R., & Minařík, J. (2020). Návod k používání webové aplikace profesní portfolio.cz: Koncepte aplikace profesní portfolio.cz [Online]. Citováno dne 13. 03. 2021. Dostupné z http://profesniportfolio.cz/download/tutorial_tisk.pdf

Tomšík, P., & Duda, J. (2011). *Řízení lidských zdrojů*. Brno: Mendelova univerzita v Brně.

Tureckiová, M. (2013). *Základy managementu pro andragogy: studijní text pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Umělecké vzdělávání [Online]. Citováno dne 20. 01. 2021. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/uv>

Veber, J. (2009). *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita* (2., aktualiz. vyd). Praha: Management Press.

Zásady pro zpracování, vyhodnocování a úpravy školního vzdělávacího programu [Online].
(2016). Citováno dne 03. 02. 2021. Dostupné z
<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=11013>

Zkratky:

AZUŠ	- Asociace základních uměleckých škol České republiky
BOZP	- Bezpečnost a ochrana zdraví při práci
ČR	- Česká republika
DVPP	- Další vzdělávání pedagogických pracovníků
FKSP	- Fond kulturních a sociálních potřeb
GROW	- Goal (cíl), Reality (současnost), Options (možnosti), Will (vůle)
IT	- Informační technologie
MŠMT	- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NÚV	- Národní ústav pro vzdělávání
PO	- Požární ochrana
RVP	- Rámcový vzdělávací program
SMART	- Specifický, Měřitelný, Ambiciózní, Reálný, Termínovaný
SW	- Software
ŠVP	- Školní vzdělávací program
UU	- Uvádějící učitel
ZU	- Začínající učitel
ZUŠ	- Základní umělecká škola
ZUV	- Základní umělecké vzdělávání