

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Veronika Gottlieberová

Spolupráce mezi uvádějícím a začínajícím učitelem v současných školách

Cooperation between introducing and novice teachers in contemporary schools

Praha 2024

Vedoucí práce: PaedDr. Eva Valášková Vincejová, Ph.D.

Poděkování:

Ráda bych poděkovala vedoucí mé práce PaedDr. Evě Valáškové Vincejové, Ph.D., za odborné vedení. Zvláště si vážím věnovaného času, ochoty a vstřícnosti během konzultací. Děkuji také svým respondentům za jejich čas a ochotu na podílení se výzkumného šetření. Dále bych chtěla poděkovat i mé rodině a mým blízkým, kteří mě nejen při psaní diplomové práce, ale i po celou dobu studia podporovali.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 31. července 2024

Veronika Gottlieberová

Klíčová slova (česky)

začínající učitel, uvádějící učitel, spolupráce, historie uvádění učitelů, adaptační proces

Klíčová slova (anglicky):

novice teacher, mentort teacher, cooperation, history of teacher induction, adaptation process

Abstrakt (česky)

Diplomová práce se zabývá problematikou spolupráce mezi uvádějícím a začínajícím učitelem na současných školách. Cílem bylo zjistit kvalitu této spolupráce z pohledu obou zainteresovaných subjektů, přičemž hodnocení kvality vycházelo z doporučení Národního pedagogického institutu (NPI).

Teoretická část práce se věnuje definici pojmů začínající a uvádějící učitel a popisuje podporu, kterou začínající učitelé potřebují při nástupu do praxe. Empirická část obsahuje předvýzkum a vlastní výzkum, který je proveden kvalitativním designem. Předvýzkum zahrnuje rešerši zahraničních výzkumů zaměřených na aktivity a podpůrné činnosti během adaptace, které jsou považovány za efektivní.

Vlastní výzkum realizovaný za použití polostrukturovaných hloubkových rozhovorů se šesti začínajícími a šesti uvádějícími učiteli popisuje očekávání uvádějících a začínajících učitelů od vzájemné spolupráce, konkrétní podoby této spolupráce, vnímané přínosy a negativa, vliv osobnostních a profesních dovedností na průběh adaptace a překážky, kterým uvádějící a začínající učitelé čelí.

Výsledky ukazují, že spolupráce mezi začínajícími a uvádějícími učiteli je realizována v souladu s doporučeními NPI s určitými výhradami. Adaptace se ve většině případů řídí adaptačním plánem, zatímco jiné doporučené dokumenty jsou využívány méně. Mezi nejčastěji využívané metody a formy spolupráce patří konzultace, hospitace, náslechy a sdílení. Za nejpřínosnější jsou považovány psychická podpora, pomoc při komunikaci s rodiči, příprava hodin a pomoc s administrativou. Větší význam osobnostním vlastnostem přisuzují pouze začínající učitelé, ale pozitivní spolupráce je vnímána oběma tehdy, pokud si oba učitelé lidsky sednou. Hlavní zjištěnou překážkou je časová vytíženost obou účastníků adaptace.

Abstract (in English):

The thesis deals with the issue of collaboration between the introducing and the beginning teacher in contemporary schools. The aim was to determine the quality of this collaboration from the perspective of both stakeholders, with the quality assessment based on the recommendations of the National Institute of Education (NIE).

The theoretical part of the thesis defines the terms beginning and induction teacher and describes the support that beginning teachers need when starting their practice. The empirical part includes a pre-survey and the actual research, which is conducted using a qualitative design.

The pre-research includes a search of international research on activities and supports during induction that are considered effective.

The actual research, conducted using semi-structured in-depth interviews with six beginning and six induction teachers, describes the expectations of induction and beginning teachers for collaboration, the specific forms of collaboration, the perceived benefits and negatives, the impact of personal and professional skills on the course of adaptation, and the barriers faced by induction and beginning teachers.

The results show that collaboration between novice and induction teachers is implemented in line with the NPI recommendations with some reservations. In most cases, adaptation is guided by the adaptation plan, while other recommended documents are less used. The most commonly used methods and forms of cooperation include consultation, hospitalization, interviews and sharing. Psychological support, assistance with communication with parents, lesson preparation and assistance with administration are considered the most beneficial. Only novice teachers attach more importance to personality traits, but positive collaboration is perceived by both when the two teachers are a human fit. The main obstacle identified is the time commitment of both participants in the adaptation.

OBSAH

1	ÚVOD	10
	TEORETICKÁ ČÁST	12
2	ZAČÍNAJÍCÍ UČITEL	12
2.1	Pregraduální příprava učitele.....	13
2.2	Profesní kompetence učitele	17
2.3	Problémy a úskalí začínajícího učitele – výzkumy.....	19
3	PODPORA ZAČÍNAJÍCÍHO UČITELE PO NÁSTUPU DO PRAXE	23
3.1	Adaptační období	25
3.1.1	<i>Plán adaptace</i>	26
3.2	Pomoc ostatních kolegů začínajícímu učiteli	26
3.3	SYPO – národní projekty	29
3.4	Učitel naživo – národní projekty	30
3.5	Legislativa uvádění začínajícího učitele v ČR pohledem do historie	30
3.6	Komparace uvádění začínajícího učitele v zahraničí.....	32
3.6.1	<i>Slovensko</i>	32
3.6.2	<i>Polsko</i>	33
3.6.3	<i>Německo</i>	34
3.6.4	<i>Rakousko</i>	34
3.6.5	<i>Francie</i>	35
3.6.6	<i>Anglie</i>	35
3.6.7	<i>Norsko</i>	36
3.6.8	<i>Švédsko</i>	36
3.6.9	<i>Finsko</i>	37
3.6.10	<i>Estonsko</i>	37
4	UVÁDĚJÍCÍ UČITEL	39
4.1	Kompetenční profil uvádějícího učitele	40

4.2	Formy a metody spolupráce uvádějícího učitele se začínajícím učitelem	42
4.2.1	<i>Mentoring</i>	43
4.2.2	<i>Hospitace</i>	45
4.2.3	<i>Náslech</i>	46
4.2.4	<i>Výuka v tandemu</i>	46
4.3	Oblasti pomoci od uvádějícího učitele.....	47
4.4	Podpora uvádějících učitelů	49
5	SHRNUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	53
6	EMPIRICKÁ ČÁST	55
7	SPOLUPRÁCE ZAČÍNÁJÍCÍHO A UVÁDĚJÍCÍHO UČITELE – VÝZKUMY .	55
7.1	Shrnutí výzkumů.....	61
8	METODOLOGIE	63
8.1	Výzkumný problém.....	63
8.2	Cíle výzkumu	63
8.3	Výzkumné otázky	63
8.4	Design výzkumného šetření.....	64
8.5	Místo výzkumu	65
8.6	Výzkumný vzorek.....	65
9	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	67
9.1	Interpretace dat skupiny začínajících učitelů.....	68
9.1.1	<i>Úvod do spolupráce</i>	68
9.1.1.1	Představy začínajících učitelů	70
9.1.1.2	Oficiální dokumenty	72
9.1.2	<i>Realizace uvádění do praxe</i>	74
9.1.2.1	Formy a metody spolupráce	74
9.1.2.2	Konkrétní oblasti pomoci a podpory	81
9.1.3	<i>Přínos spolupráce a podpory</i>	84
9.1.3.1	Osobní přínos.....	84

9.1.3.2	Profesní přínos	85
9.1.4	<i>Vztah a jeho budování</i>	87
9.1.5	<i>Nedostatky a cesty k vylepšení spolupráce</i>	91
9.2	Interpretace dat skupiny uvádějících učitelů	92
9.2.1	<i>Úvod do spolupráce</i>	92
9.2.1.1	Představy uvádějících učitelů	94
9.2.1.2	Oficiální dokumenty	96
9.2.1.3	Podpora uvádějícího učitele	97
9.2.2	<i>Realizace uvádění do praxe</i>	99
9.2.2.1	Formy a metody spolupráce	99
9.2.2.2	Konkrétní oblasti pomoci a podpory	103
9.2.3	<i>Přínos spolupráce od uvádějícího učitele k začínajícímu učiteli</i>	105
9.2.4	<i>Vztah a jeho budování</i>	107
9.2.5	<i>Nedostatky a cesty k vylepšení spolupráce</i>	109
10	VÝSLEDKY VÝZKUMU	112
11	DISKUZE	122
12	ZÁVĚR.....	127
13	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	129
14	SEZNAM TABULEK.....	136
	PŘÍLOHA 1: KOMPETENČNÍ RÁMEC ABSOLVENTA A ABSOLVENTKY UČITELSTVÍ	I
	PŘÍLOHA 2: UKÁZKA ROZHOVORU – ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL.....	VII
	PŘÍLOHA 3: UKÁZKA ROZHOVORU – UVÁDĚJÍCÍ UČITEL.....	X

1 Úvod

Spolupráce mezi uvádějícím a začínajícím učitelem je důležitá pro úspěšnou integraci nových učitelů do školního prostředí. Proces adaptace nejenže usnadňuje začínajícím učitelům přechod z teorie do praxe, ale také přispívá k jejich profesnímu a osobnímu rozvoji.

V posledních letech se problematika uvádění začínajících učitelů stala předmětem zájmu mnoha odborníků a výzkumníků. Studie ukazují, že uvádění a podpora začínajících učitelů mají pozitivní vliv na jejich spokojenost v zaměstnání, snižují míru stresu a výskyt profesního vyhoření, a tím také přispívají ke snížení odchodu učitelů ze školství.

Česká republika se dlouhodobě potýká s nárůstem odchodů začínajících učitelů z profese (Hanušová et al., 2017, s. 11). Tato svízelná situace si žádala řešení, a proto čeští odborníci začali hledat inspiraci v zahraničí, kde adaptace začínajících učitelů již probíhala, a to zejména ve formě mentoringu. V rámci projektu Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů realizovaným Národním pedagogickým institutem (NPI) a financovaným Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy vznikly podpůrné materiály pro školy se začínajícími učiteli. Od ledna roku 2024 bylo následně legislativně ukotveno adaptační období činící 2 roky, kdy po tuto dobu bude každý začínající učitel pracovat pod vedením svého uvádějícího učitele, který mu bude pomáhat a podporovat ho v začátcích jeho profesní kariéry.

Cílem diplomové práce je zjistit kvalitu spolupráce mezi uvádějícím a začínajícím učitelem na současných školách pohledem začínajícího i uvádějícího učitele. Výzkumným cílem je popsat konkrétní formy této spolupráce dle doporučení NPI a také zjistit, jaká očekávání mají začínající a uvádějící učitelé a jak vnímají přínosy či negativa této spolupráce. Dále se zabýváme vlivem osobnostních vlastností a profesních dovedností na spolupráci. Nakonec chceme identifikovat, jaké překážky v procesu uvádění oba aktéři musí překonávat. Výzkum v této práci by mohl být přínosný jako forma zpětné vazby na funkčnost adaptačního období pro všechny odborníky, kteří se podíleli na tvorbě podpůrných materiálů a zasazovali se o uzákonění adaptace.

Teoretická část obsahuje vymezení termínu začínající učitel se zvláštním důrazem na jeho pregraduální přípravu, kompetence a nejčastější problémy, kterým musí v začátcích čelit. Dále je popsána současná podoba podpory začínajícího učitele po nástupu do praxe. V závěru je vysvětlen termín uvádějící učitel s důrazem na jeho kompetence, formy a metody spolupráce se začínajícím učitelem a také možnostmi podpory uvádějícího učitele.

V empirické části je popsán předvýzkum a kvalitativní šetření, které bylo realizováno za použití polostrukturovaných hloubkových rozhovorů se začínajícími a uvádějícími učiteli zvlášť. Z toho důvodu byla data obou skupin interpretována odděleně. Stěžejní částí jsou pak sepsané odpovědi na výzkumné otázky, ve kterých jsou zjištění od obou skupin učitelů propojené a podrobené diskuzi.

Teoretická část

2 Začínající učitel

Vymezit pojem začínající učitel není tak jednoduché, jak se na první pohled zdá. Definice se napříč literaturou různí. Například Průcha, Walterová, Mareš (2009, s. 377) definují začínajícího učitele následovně: *„Začínající učitel je ten, kdo má příslušné vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, chybí mu však pedagogická zkušenost, je na začátku své profesní dráhy. Časové rozmezí začátečnictví je obtížné stanovit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech: obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe.“* Podlahová (2004, s. 14) souhlasí s definicí uvedenou v pedagogickém slovníku a ještě dodává, že začínající učitel je *„mladý, nezkušený, nezralý, neovládající doposud všechny pracovní techniky“* avšak je do své profese zapálený, pro školství perspektivní a má dobré vyhlídky do budoucna. S těmito definicemi můžeme i nemusíme souhlasit. Je totiž nutné zmínit, že v českém školství se setkáváme s učiteli, kteří ještě nemají příslušné pedagogické vzdělání a již na školách aktivně učí. Podle dat České školní inspekce je nejvyšší podíl učitelů bez pedagogického vzdělání a stejně tak učitelů bez kvalifikace v hlavním městě Praha, ve Středočeském, Karlovarském kraji a některých okresech kraje Ústeckého (Lebeda et al., 2022, s. 119). Často se jedná o studenty vysoké školy v programu učitelství, kteří například poslední rok studia už na školách učí nebo se jedná o učitele, kteří si své pedagogické vzdělání teprve dodělávají, protože i tato cesta ke kvalifikaci učitele je z hlediska legislativy možná. To má spojitost i s tzv. prostupností učitelské profese, kterou Jesenská (1993 citováno v Průcha, 2017, s. 175) vysvětluje jako myšlenku, že *„učitelství nemusí být povoláním jednou provždy zvoleným, ale lze do něj za jistých okolností v průběhu života vstoupit a jindy zase odejít či přechodně je přerušit“*. Bochníček a Hališka (2013, s. 31) charakterizují začínajícího učitele jako *„učitele v prvním školním roce jeho pedagogického působení“*. Školní rok je totiž obdobím, kdy škola, učitelé a žáci pracují společně jako relativně uzavřená jednotka. Během této doby začínající učitel získává důležité zkušenosti týkající se fungování školy, postupně si upřesňuje, co obnáší jeho učitelská profese, a rozvíjí své didaktické dovednosti (Šimoník, 1994, s. 9). Ačkoliv se v pedagogickém slovníku píše, že období začátečnictví se dá těžko určit, dnes je známý termín adaptační období. Jako adaptační doba se označuje první dvouleté období v kariéře učitele. Během této fáze se učitel prakticky seznamuje se školou, kde začíná učit, se svými žáky a s tím, jak je vzdělávat a pracovat s nimi. Dále se seznamuje s kolegy, s pravidly komunikace s rodiči a zákonnými zástupci, s dokumentací školy a také s dalšími úkoly, které jsou součástí jeho pracovní náplně. Dochází tak k propojování teoretických poznatků s praxí

konkrétní školy (Beran et al., 2022 s. 2). Impulsem pro zavedení adaptačního období byly narůstající odchody začínajících učitelů z profese a také stárnutí učitelských sborů. Ministerstvo školství ČR tak přišlo s návrhem řešení, kterým by mohlo být právě zavedení adaptačního období pro začínající učitele jako systémová podpora v prvních letech jejich profesní kariéry (Janík et al., 2017, s. 5). Adaptačnímu období se věnuje projekt Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO) Národního pedagogického institutu České republiky (NPI), financovaného Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), který byl zahájen 1. ledna 2018. Adaptační období bylo následně uzákoněno v novele zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v § 24a (platné od 1.1. 2024). Zde je adaptační období definováno jako: *„Právnícká osoba vykonávající činnost školy podporuje začínajícího učitele po dobu jeho adaptačního období, a to zejména tím, že určí uvádějího učitele. Adaptační období učitele je období od vzniku prvního pracovního poměru učitele do skončení 2 let trvání pracovního poměru učitele k právnícké osobě vykonávající činnost školy. Adaptační období učitele se prodlužuje o dobu trvání celodenních překážek v práci, pro které učitel práci nekoná, pokud tyto překážky trvají nepřetržitě déle než 4 měsíce.“* (Zákon č. 563/2004 Sb.)

Koho můžeme tedy nazvat začínajícím učitelem? Začínající učitel je ten, který právě zahájil svou profesní kariéru učitele, a ještě nemá dlouholeté zkušenosti ve výuce. Nachází se v adaptačním období, kdy je mu poskytována systémová podpora, a to především přiděleným uvádějícím učitelem a podporou ze strany vedení školy. Jde zejména o jedince, kteří nedávno ukončili pregraduální přípravu učitelů, a právě začali pracovat ve škole. Současně se ale také může jednat o jedince, kteří přešli z jiného oboru a pregraduální přípravu si teprve dodělávají.

2.1 Pregraduální příprava učitele

Na začátku kapitoly jsme vymezily, kdo je to začínající učitel. Nyní se zaměříme na to, jak se začínajícím učitelem stát, respektive jak dosáhnout kvalifikace učitele prostřednictvím pregraduální přípravy.

Pregraduální příprava představuje klíčový krok ve formování kvalifikovaných a kompetentních pedagogů, kteří budou mít zásadní vliv na vzdělávání budoucí generace. Proto je otázka pregraduální přípravy stále diskutovaným tématem, neboť její podoba by se měla vyvíjet v souladu s měnícími se potřebami společnosti a moderními pedagogickými přístupy. Problematice pregraduální přípravy učitelů se tak věnuje i část Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. V části Revize RVP ZV a systém metodické podpory pro školy a pedagogy je uveden soubor opatření a klíčových aktivit, kdy cílem těchto opatření je

aktualizovat vzdělávací obsah, aby reflektoval současnou dynamiku a požadavky 21. století (Fryč et al., 2020, s. 88). Tématem pregraduální přípravy se zabývá opatření č. 4 Podpora pedagogů a klíčová aktivita 4.2. Zvýšení kvality přípravného vzdělávání pedagogických pracovníků. Zde se píše, že: „*Souběžně s revizemi RVP bude zpracována inovovaná koncepce pregraduální přípravy pedagogických pracovníků, která bude posléze promítnuta do opatření na úrovni vysokých škol. Posílena bude zejména pedagogicko-psychologická a didaktická složka přípravy pedagogů v souladu s kompetenčním pojetím kurikula*“ (Fryč et al., 2020, s. 95). Na základě této aktivity byla představena Reforma přípravy učitelů a učitelek v České republice (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2023). Hlavním cílem této reformy je proměnit přípravu učitelů, tak aby tito noví učitelé byli připraveni a schopni naplňovat vytyčené cíle ve Strategii 2030+. Konkrétně se jedná o strategické cíle:

„1. Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život.

2. Snižit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů“ (MŠMT, 2023, s. 1).

Druhým cílem reformy je nastavit politiku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), konkrétní kroky resortu a rámec spolupráce a odpovědnosti mezi MŠMT a fakultami připravujícími učitele na následující tři roky, s cílem vytvořit optimální prostředí pro přípravu učitelů. (MŠMT, 2023, s. 2)

Ačkoliv proměna přípravy učitelů bude dlouhodobým procesem, v rámci reformy je vytyčeno 6 hlavních cílů rozvoje pregraduální přípravy do roku 2024. Jsou jimi:

1. Vybudovat kulturu kontinuálního zvyšování kvality postavené na společné vizi. Tzn. vytvořit kompetenční profil absolventa, podle nějž se budou absolventi vyhodnocovat.
2. Úzce propojit fakultu a praxe. Tzn. proměnit pedagogické praxe, zavést pozici fakultního/provázejícího učitele, který praxe povede.
3. Rozvíjet a podporovat inovace v přípravě učitelů.
4. Zvětšit otevřenost systému pro zahraniční inspiraci. Tzn. podpořit zahraniční stáže studentů, akademických pracovníků a také zaměstnávání zahraničních akademických pracovníků.
5. Zvýšit atraktivitu studia učitelství pro kvalitní uchazeče.
6. Rozvíjet oborové didaktiky. (MŠMT, 2023, s. 16)

Pro všechny tyto oblasti byly jasně definovány konkrétní cíle, jaké kroky jsou zásadní pro obě strany, tedy MŠMT a fakulty, které samozřejmě přijali své závazky a odpovědnosti.

K získání profesní kvalifikace učitele vede více cest. Přesné kvalifikační požadavky na povolání učitele jsou vypsány v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Tyto požadavky jsou podobné jak pro učitele základních, tak středních škol. Jelikož není předmětem zájmu této práce zabývat se kvalifikačními požadavky na povolání učitele, uvádíme jen stručně některé možnosti, jak tuto kvalifikaci získat. Zaměřujeme se na studium učitelství pro 1. a 2. stupeň základní školy a na studium učitelství pro střední školy.

Studium učitelství nejčastěji nabízí pedagogické fakulty vysokých škol. Jedná se těchto devět fakult:

1. Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Brno
2. Pedagogická fakulta Karlovy univerzity, Praha
3. Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc
4. Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
5. Pedagogická fakulta Univerzity J. E. Purkyně, Ústí nad Labem
6. Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity, České Budějovice
7. Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, Ostrava
8. Přírodovědně-humanitní a pedagogickou fakultu Technické univerzity, Liberec
9. Pedagogická fakulta Západočeské univerzity, Plzeň (Průcha, 2015, s. 236)

Studijní program učitelství pro 1. stupeň základních škol je realizován zejména na pedagogických fakultách. Tento program se jako jediný nedělí na bakalářské a magisterské studium a je tedy ukončován až magisterskou státní zkouškou po pěti letech studia. Dále je na pedagogických fakultách možné studovat studijní programy učitelství pro 2. stupeň základní školy a učitelství pro střední školy. V tomto případě jde o rozdělené studium na 3 a 2 roky, přičemž v bakalářském studiu má uchazeč možnost vybrat si z řady vyučovaných předmětů se zaměřením na vzdělávání, a to zejména dvouoborově. To znamená, že si volí dva programy, jeden hlavní (maior) a druhý přidružený (minor), např. anglický jazyk se zaměřením na vzdělávání a hudební výchova se zaměřením na vzdělávání. Je samozřejmě možné studovat i programy jednooborové, které jsou také zaměřené na vzdělávání. Velmi záleží na nabídce jednotlivých pedagogických fakult. Některé fakulty nabízejí v bakalářském a navazujícím studiu i program učitelství praktického vyučování a odborného výcviku (např. Univerzita Karlova, Masarykova univerzita, Ostravská univerzita). Po absolvování tříletého bakalářského

studia může uchazeč vybírat z nabídky dvouletých navazujících magisterských programů. Názvy těchto programů jsem především učitelství pro 2. stupeň základní školy a učitelství pro střední školy nebo učitelství pro základní školy. Uchazeč ideálně vybírá podle zvoleného dvouoboru, který studoval v bakalářském studiu. Některé fakulty nabízejí program učitelství pro 2. stupeň a střední školy dohromady, jiné ho rozdělují. Záleží opět na konkrétní fakultě. V nabídce navazujících magisterských programů jsou opět i jednooborové programy zaměřené na učitelství pro 2. stupeň základní školy a střední školy. (Univerzita Karlova, 2024; Masarykova univerzita, 2024; Ostravská univerzita, 2024)

Učitelství je možné studovat i na jiných fakultách než jen pedagogických. Příkladem jsou filosofické fakulty, přírodovědecké fakulty, matematicko-fyzikální fakulty a inženýrské fakulty, fakulty humanitních studií, tělovýchovné fakulty (Průcha, 2015, s. 239–240). Uchazeč zde může stejně jako na pedagogických fakultách studovat dvouoborové programy se zaměřením na vzdělání v bakalářské studiu a dále učitelství pro 2. stupeň základní školy nebo učitelství pro střední školy v magisterském studiu. Studium učitelství pro 1. stupeň základní školy například umožňuje fakulta humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Nabídka programů se rovněž liší napříč fakultami.

Jedna cesta k získání kvalifikace učitele tedy vede skrze magisterské studium na vysoké škole v programu učitelství (1., 2. stupeň ZŠ a SŠ). Pro ty, kteří by se chtěli stát učitelem na 2. stupni základní školy nebo na střední škole, ale nemají žádné pedagogické vzdělání, existuje cesta doplnit si ho v rámci programů celoživotního vzdělávání. Může jít o absolventy neučitelského magisterského studia v příslušném oboru. Například absolvent chemie z Vysoké školy chemicko-technologické v Praze si může v rámci programu celoživotního vzdělávání doplnit studium v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů středních škol a tímto se stane kvalifikovaným učitelem chemie pro střední školy. Názvy těchto programů jsou různé, záleží na příslušné fakultě, která program nabízí. Některé programy jsou orientovány na oba stupně tedy na primární i sekundární stupeň. Proto například absolvováním celoživotního programu s názvem doplňující pedagogické studium zaměřené na přípravu učitelů 2. stupně ZŠ a SŠ tak jedinec získá kvalifikaci pro učitele na 2. stupni základní školy i pro střední školu. Uvádíme zde jen některé vysoké školy, které doplňující studium pedagogiky nabízejí. Jsou jimi: Vysoká škola ekonomická v Praze, Univerzita Karlova, Česká zemědělská univerzita, České vysoké učení technické, Masarykova Univerzita, Mendelova Univerzita, Jihočeská univerzita, Univerzita Hradec Králové, Západočeská Univerzita, Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad

Labem, Technická univerzita v Liberci, Univerzita Palackého v Olomouci, Ostravská univerzita, Univerzita Pardubice, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. (Začni učit, 2023)

Získat kvalifikaci na učitele 1. stupně je v rámci celoživotního vzdělávání složitější. Uchazeč o tento typ programu musí mít již ukončené magisterské studium v pedagogickém oboru. Pedagogické fakulty, které tento program nabízejí mají mezi sebou různé podmínky na přijetí uchazeče. Zejména se ale mohou hlásit uchazeči, kteří mají dokončené magisterské vzdělání v těchto oborech: pedagogika, pedagogika volného času, vychovatelství, učitelství pro mateřské školy, speciální pedagogika, učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů (2. stupeň ZŠ, SŠ). (Zákon 563/2004 Sb.)

Programy celoživotního vzdělávání pro kvalifikaci učitele jsou realizovány kombinovaně, tedy pouze část výuky je prezenční a zbytek je na samostudiu studenta. Také jsou placené a trvají různě dlouho dobu. Cena ani délka není v rámci univerzit jednotná. Některé programy jsou 3 semestrální jiné 4 semestrální nebo i 6 semestrální. Cena za jeden semestr se pohybuje v rozmezí 6000–15 000 Kč. Je tedy na preferenci uchazeče, na jaké univerzitě si konkrétní program vybere a kolik je ochoten za vzdělání zaplatit. Programy v rámci celoživotního vzdělávání jsou stejně jako bakalářské a magisterské ukončené obhajobou závěrečné práce a vykonáním závěrečné zkoušky. (Centrum celoživotního vzdělávání, 2024; Centrum celoživotního vzdělávání PedfUK, 2024; Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická TUL, 2024)

2.2 Profesionální kompetence učitele

V textu jsme se již zmínily o Reformě přípravy učitelů a učitelek v České republice, kde jedním z cílů rozvoje pregraduální přípravy je vytvořit kompetenční profil absolventa, podle nějž se budou absolventi vyhodnocovat. MŠMT společně s fakultami připravující učitele vytvořili dokument s názvem Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, který charakterizuje profesní kompetence, jimiž mají být vybaveni všichni absolventi vzdělávacího programu vedoucího ke kvalifikaci učitele. Jde o společnou vizi pro zkvalitnění přípravy učitelů v České republice, která tu doposud chyběla. Získání jasnější vize výrazně usnadní a posílí spolupráci mezi ministerstvem, fakultami, které připravují učitele, školami v rámci regionálního školství a dalšími aktéry, kteří se podílejí na formování budoucích učitelů. Tento dokument může být využíván pro průběžné hodnocení během výuky budoucích učitelů přímo na fakultě nebo ve školách během pedagogických praxí, kdy s dokumentem mohou pracovat provázející učitelé, ale zároveň slouží i jako podpora začínajícím učitelům v průběhu jejich

adaptačního období, kdy spolupracují se svým uvádějícím učitelem. Finální podoba dokumentu je platná od října roku 2023. (MŠMT, 2023a)

Tento kompetenční rámec je primárně zaměřen na úroveň profesní přípravy a popisuje tak kompetence absolventů. Nejedná se tedy o obecný kompetenční rámec učitele, ale tím, že je rozdělen na tři úrovně naplnění kompetencí – absolvent/začínající učitel/zkušený učitel, tak pomáhá ujasnit si, jaké kompetence by měl mít učitel obecně. Tento rámec by mohl později posloužit jako východisko pro formulaci obecného kompetenčního profilu učitelů. (Bořkovec, Beran, Klinka et al., 2023, s. 6)

Pojem kompetence lze vysvětlit jako schopnost něco dobře vykonat nebo mít podstatnou dovednost potřebnou k vykonání určité činnosti. Jde o souhrn znalostí, dovedností a postojů potřebných k úspěšnému vykonání určité činnosti (Bořkovec et al., 2023, s. 72). „*Profesní kompetence pak shrnují odborné předpoklady či způsobilost pro úspěšný výkon profese. Jejich formulace je postupná. Formulují se postupně, nejdříve v přípravě na profesi se utváří jejich nezbytné jádro a dále se rozvíjí v průběhu profesní dráhy získáváním zkušeností a dalším vzděláváním*“ (Vašutová, 2007, s. 28).

Slovo kompetence je nám známo především ve spojení „klíčové kompetence“, které jsou hlavním a povinným cílem vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu (RVP). V RVP je klíčová kompetence definována jako „*souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění člena společnosti*“ (MŠMT, 2021a, s. 10, citováno v Bořkovec et al., 2023, s. 10). Stejně tak můžeme rozumět i profesním kompetencím absolventů učitelství, pouze se změnou v poslední části definice tedy „*pro úspěšné a efektivní působení na žáky a jejich učení v roli učitele*“ (Bořkovec et al., 2023, s. 10).

Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství rozděluje kompetence na: jazykové (zahrnující také cizí jazyky, především anglický jazyk), komunikační (včetně rétoriky), digitální, pracovní, interpersonální a interkulturní (Bořkovec et al., 2023, s. 12). Je tvořen 18 kompetencemi rozdělenými do 6 oblastí. U každé jednotlivé kompetence jsou popsány tři úrovně jejího naplnění.

Úroveň 1 (absolvent) je úroveň, kdy student ještě není v roli samotného učitele. Uvedené kompetence získává a rozvíjí v průběhu studia pod vedením vzdělavatele z fakulty a pod vedením provázejícího učitele během pedagogické praxe. Student i jeho vzdělavatelé formativně hodnotí míru dosažení kompetencí. Na konci studia by měl nabýt přesvědčení

o významu všech jednotlivých kompetencí pro vlastní výuku a pro učení žáků. (Bořkovec et al., 2023, s. 14)

Úroveň 2 (začínající učitel) je úroveň, kdy se začínající učitel v průběhu adaptačního období snaží rozvíjet své profesní kompetence sám a zároveň i s podporou uvádějícího učitele. Aktivně využívá podporu a zpětnou vazbu od uvádějícího učitele i od jiných subjektů, aby během adaptačního období maximálně rozvinul a upevnil uvedené kompetence. Přesvědčení o významu jednotlivých kompetencí pro vlastní výuku a učení žáků prohlubuje přibývajícými zkušenostmi. (Bořkovec et al., 2023, s. 14)

Úroveň 3 (zkušený učitel) je úroveň, kterou reprezentují zkušení učitelé zapracovaní do profese. Zkušený učitel je profesionál ovládající uvedené kompetence samostatně a jistě. Kompetence je schopný uplatňovat v dlouhodobém horizontu a rozvíjet je pro svůj profesní život. Pevné přesvědčení o významu jednotlivých kompetencí pro vlastní výuku a pro učení žáků vychází z jeho dlouholetých profesních zkušeností. (Bořkovec et al., 2023, s. 14)

Pro potřeby této práce se zaměřujeme pouze na popis kompetencí úrovně začínajícího učitele a zkušeného učitele. Dále zde uvádíme pouze názvy jednotlivých oblastí. Konkrétní popisy kompetencí pro obě úrovně (začínající a zkušený učitel) naleznete v příloze.

Oblast 1 – Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním

Oblast 2 – Plánování, vedení a reflexe výuky

Oblast 3 – Prostředí pro učení

Oblast 4 – Zpětná vazba a hodnocení

Oblast 5 – Profesní spolupráce

Oblast 6 – Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví

2.3 Problémy a úskalí začínajícího učitele – výzkumy

Začínající učitelé často procházejí několika výzvami na začátku své kariéry, protože se musí naučit uplatňovat své pedagogické dovednosti a teoretické znalosti v reálném výukovém prostředí. Jak píše Podlahová, (2004, s. 15) „specifikum učitelů začátečníků je dáno tím, že od samého počátku, od prvního dne nástupu do školy, musejí ovládat a zvládat všechny stránky učitelské práce.“ Řada učitelů má tak ze vstupu do pracovního prostředí jisté obavy. Studenti učitelství mají největší obavy ve své budoucí profesi z toho, že:

- „nebudou umět navázat kontakt se žáky,

- *nestihnout probrat látku v hodině,*
- *nebudou si umět poradit v nestandardních školních situacích,*
- *nebudou umět objektivně hodnotit výkon žáka,*
- *ve škole nepřijmout jejich inovace, které se naučili na vysoké škole,*
- *nebudou mít respekt kolegů v učitelském sboru,*
- *nebudou mít respekt žáků a jejich rodičů,*
- *žáci nebudou v hodině dávat pozor,*
- *žáci nebudou plnit zadané úkoly,*
- *žáci nepochopí učivo, nic se v hodině nenaučí,*
- *žáci je zaskočí nepříjemnými otázkami,*
- *žáci budou neukázněni“ (Vašutová, 2007, s. 58).*

Ačkoliv jsou některé obavy učitelů začátečníků na místě, většina z nich se postupem času postupně odbourá. Dobrý učitel nejen získává praktické zkušenosti, ale také je aktivně analyzuje, kriticky hodnotí a reflektuje. Během své profesní kariéry se neustále zlepšuje, nejen díky praktickým zkušenostem, ale také díky dalšímu vzdělávání a osobnímu rozvoji, kterým posiluje své teoretické znalosti. (Vašutová, 2007, s. 61)

Na základě předkládané reformy pregraduální přípravy učitelů a kompetenčního rámce by mnohé obavy mohly postupně vymizet, protože vzdělávací instituce, zejména fakulty, by měly nové absolventy učitelství vybavit takovými dovednostmi, aby těmto obavám předcházeli a cítili se kompetentními náročnou profesi učitele zvládnout již v začátcích kariéry.

Obavy z respektu rodičů a kolegů učitelů by mohly časem také ustoupit, jelikož se v českém školním prostředí etabluje stále více škol, které fungují jako komunitní, kde vztahy a respekt mezi učiteli a rodiči jsou na velmi dobré úrovni. Mnoho škol je také v dnešní době otevřeno inovacím a novým postupům ve vzdělávání, které aktivně podporují.

Nejenže mají začínající učitelé ze své profese obavy, ale v začátcích své profesní dráhy řeší mnoho problémů, se kterými se během svého pedagogického působení potýkají. Těmto problémům se věnovalo velké množství českých i zahraničních výzkumů, které se snažily identifikovat nejčastější problémy začínajících učitelů.

Pedagogické problémy začínajících učitelů jsou v českém prostředí sledovány dlouhodobě. Dokazují to například výzkumy Šimoníka (1994), ze kterých vyplynulo, že učitelé na začátku své profesní dráhy mají nejčastěji problémy s udržováním kázně ve vyučování, s řešením kázeňských přestupků, s motivací žáků a udržováním jejich pozornosti. Mnoho mladých učitelů

má dále obavy z jednání s rodiči a spoluprací s nimi, zejména pokud se jedná o žáky problémové. Jednou z nejvíce problematických oblastí v posledních desetiletích je otázka hodnocení a klasifikace žáků. Vyvíjený tlak ze strany rodičů a žáků na co nejlepší hodnocení prospěchu klade na učitele vysoké nároky na správnou didaktickou stránku vyučování, diagnostické schopnosti a na objektivitu při hodnocení výsledků práce žáků. Mezi další diskutované pedagogické problémy začínajících učitelů patří komunikace se žáky ve vyučování, respektive navázání kontaktu s nimi, použití odpovídajícího verbálního i neverbálního projevu a formulace správných otázek. Mladí učitelé mají rovněž problémy s uplatňováním individuálního přístupu k žákům, zejména pokud se jedná o práci se žáky, kteří mají specifické vzdělávací potřeby nebo o práci se žáky nadanými či velmi neprospívajícími (Bochníček a Hališka, 2013, s. 33). Podobné výsledky přinesl i výzkum Záleské, et al. (2019). Výzkum s názvem Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů proběhl v roce 2018 a celkem se do něj zapojilo 726 škol. Cílem bylo kompletně zmapovat proces uvádění začínajících učitelů do praxe v České republice. Jednou z oblastí, na kterou se výzkum zaměřil, byly potřeby začínajících učitelů (oblasti, ve kterých by potřebovali pomoc od zkušenějších učitelů). Z šetření vyplynulo, že nejvíce začínající učitelé potřebovali pomoc s kázeňskými problémy, s vedením školní dokumentace, s prací s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, s hodnocením žáků a s komunikací s rodiči. Tento výzkum probíhal pod záštitou projektu SYPO. (Záleská et al., 2019, s. 162)

Ze zahraničních výzkumů je velmi dobře zpracovaný výzkum Vemanna (1984), který zpracoval metaanalýzu výzkumů z různých zemí, které se zaměřovali na vnímané problémy začínajících učitelů. Ačkoliv je výzkum staršího data, jeho výsledky jsou pro kontext stále aktuální. Největší shodu v nejčastěji vnímaných problémech shledal u kázně žáků ve třídě, motivace žáků, individuálních rozdílů žáků, hodnocení práce žáků, vztahů s rodiči, organizace práce ve třídě, nedostatečných či nevhodných materiálů a pomůcek a řešení problémů jednotlivých žáků. (Vemann 1984, s. 154)

Dunn (2002) citovaný v Cantú a Matínez (2006, s. 3) rozdělil obtíže, s nimiž se začínající učitelé potýkají, do čtyř oblastí: výukové problémy, organizační problémy, sociální problémy a problémy materiální a technické. Do výukových problémů řadí obtíže související s kázní, motivací žáků, hodnocením práce žáků a výběrem vhodných výukových metod. Z hlediska organizačních problémů zmiňuje otázky týkající se organizace a plánování výuky, podmínek školy, kde učitel pracuje, včetně dostupné podpory a vedení. Pokud jde o sociální problémy tak

uvádí vztahy učitele s žáky, rodiči, kolegy a dalšími osobami. Do poslední oblasti zahrnuje veškeré problémy související s materiálním a technickým vybavením školy.

Achinstein a Barret (2004) citovaný v Abdurrahman (2016, s. 93) ve své studii o problémech začínajících učitelů získali obdobné výsledky. Učitelé na začátku své profesní kariéry mají největší obtíže s řízením činnosti žáků ve třídě, s kázeňskými problémy a jejich důsledky, se zjišťováním potřeb žáků, s komunikací s žáky i rodiči, se zvládnutím individuálních rozdílů, s porozuměním předchozích znalostí žáků a jejich kulturnímu zázemí.

Podobné závěry přinesla i studie McCanna, Johannessena a Ricca (2005) citovaná v Abdurrahman (2016, s. 94), která vycházela z rozhovorů. Autoři problémy rozdělili na následující hlavní kategorie: vztahové problémy, tj. vztah k rodičům a kolegům, množství zadané práce, znalost učebního předmětu a osnov, hodnocení a známkování, kázeňské problémy.

Pfister (2008) na rozdíl od Dunna (2002) identifikovala šest oblastí problémů spojených s výukou. První oblast se týká výuky a zahrnuje otázky motivace, vedení a hodnocení žáků, řízení třídy, udržení disciplíny, chování žáků a spolupráce učitele s žáky a rodiči, včetně práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhou oblastí jsou zdroje, což zahrnuje materiální podporu ve výuce prostřednictvím pomůcek, vybavení třídy a kurikulárních dokumentů. Třetí oblast se zaměřuje na osobní záležitosti, zejména na správu časové organizace. Čtvrtá oblast se zabývá problémy spojenými s přípravou žáků na plošné testování. Pátá skupina zahrnuje byrokratické problémy, které mohou vzniknout v důsledku chybného porozumění a zabezpečení administrativních úkonů. Poslední šestá oblast se zaměřuje na obtíže v komunikaci a spolupráci začínajících učitelů s kolegy.

Téměř totožné výsledky v porovnání s výše uvedenými studii získal i Abdurrahman (2016, s. 99). Ten uvádí, že učitelé v prvních letech své práce mají problémy s řízením třídy, se vztahovými záležitostmi s kolegy a vedením školy, s kázní žáků a s nalezením způsobu, jak se žákům přiblížit.

Ačkoliv jsme uvedly výzkumy z různých let, problémy začínajících učitelů se v průběhu desetiletí výrazně nezměnily. Stále se opakují problémy s kázní žáků, s individuálními rozdíly a potřebami žáků, s komunikací s rodiči a kolegy nebo s administrativou. Problémy, které se již tolik nevyskytují jsou materiální a technické, protože školy jsou dnes již lépe vybavené. Dále se méně uvádějí obtíže se znalostí vyučovaných předmětů a osnov. To potvrzují i výzkumy, ze kterých plyne, že začínající učitelé se z vysokých škol cítí lépe připraveni z hlediska

teoretických znalostí ve svých předmětech než v tom, převést naučené pedagogické, psychologické a didaktické znalosti do praxe. (Kalhous a Horák, 1996; Vítěčková a Gadušová, 2004, Švec, 2005; Šimoník, 1994 citovaný v Záleská, et al., 2019, s. 153)

3 Podpora začínajícího učitele po nástupu do praxe

Podpora a správné vedení pro nově nastoupivší pedagogy se stávají klíčovými prvky pro jejich úspěšný start v kariéře a k setrvání v pedagogické profesi. Česká republika se dlouhodobě potýká s nedostatkem učitelů. Ti nechybějí plošně, ale spíše se jedná o nedostatek učitelů ve vybraných aprobacích (Hanušová et al., 2017, s. 11). Nejčastěji chybí učitelé cizích jazyků, přírodovědných (fyzika, chemie) a technických (matematika, informatika) předmětů, kterých je málo obecně a také jsou více náchylní k odchodům z učitelské profese kvůli lepším platovým podmínkám ve svých oborech (Zeman, 2023).

Dalším faktorem je stárnutí nynějších učitelských sborů a odchody učitelů z profese (tzv. drop-out). V českém školství nedochází ke generační výměně. Počet učitelů, kteří odcházejí do důchodu by mohl být zhruba nahrazen absolventy vysokých škol připravujících učitele, za předpokladu, že by všichni nastoupili do praxe. To se však neděje. Podle mediálních vyjádření představitelů MŠMT nastupuje do pedagogické práce okolo 40–50 % absolventů pedagogických fakult. Výrazným problémem českého školství je zejména to, že vysoké procento absolventů učitelství odchází z profesní dráhy, na kterou byli připravováni ještě před zahájením nebo v prvních letech kariéry. Aby se zamezilo odchodu mladých učitelů, je nutná jejich systematická podpora. Výzkum Hanušové et al. (2018) přinesl důležitá zjištění o tom, že zásadní roli v profesní socializaci a spokojenosti v profesi začínajících učitelů hraje kultura školy, psychosociální klima, sdílená hodnotová orientace uvnitř učitelského sboru, pocit přijetí od kolegů a podpora od kolegů i vedení školy. Podpora je nutná ale i v úplných začátcích, v průběhu pregraduální přípravy. Podle Spilkové (2019, s. 10) je profesní příprava – pedagogicko-psychologická a oborově didaktická včetně praxe nedostatečná. Podceněná je hlavně studentská učitelská praxe, které je v rozsahu studia málo a pokulhává především její kvalita. Chybí důraz na klinické, reflektivní pojetí praxe. Reflektivní model učitelského vzdělávání je zaměřen na systematickou reflexi pedagogické činnosti jako klíčového faktoru profesního růstu jak u studentů učitelství, tak u učitelů v praxi (Spilková, Tomková, 2015; Tomková, 2018 citováno v Spilková, 2019, s. 10). Jedná se o silné propojení teoretické a praktické složky v přípravě učitelů, kdy je praxe studentů považována za „kliniku učení“ s cílem stát se učitelem. Student učitelství by se měl učit vyučovat ve škole, získávat klinické zkušenosti pod vedením odborníků, kteří jsou schopni funkčně propojovat teorii a praxi

(Spilková, 2019, s. 10). Mělo by jít o systematickou spolupráci mezi školami a univerzitami, mezi studentem učitelství a zkušeným praktikem a vysokoškolským učitelem (Darling, Hamond, 2014 citováno v Spilková, 2019, s. 10).

Na tyto fakta zareagovalo MŠMT a došlo k legislativní úpravě. Byla vydána novela zákona č. 563/2004 Sb. zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. V této novele je legislativně ukotven pojem uvádějící učitel, provázející učitel a adaptační období.

Uvádějící učitel je osoba, která *„zejména metodicky vede začínajícího učitele po dobu jeho adaptačního období, průběžně a pravidelně s ním hodnotí jeho přímou pedagogickou činnost a výkon prací souvisejících s přímou pedagogickou činností a seznamuje ho s činností školy a s její dokumentací“* (Zákon 563/2004 Sb.). Nově tedy musí ředitel školy nebo školského zařízení povinně podle novely učinit, aby *„ode dne 1. 1. 2024 určil každému učiteli (nikoliv pedagogickým pracovníkům obecně), který začal po 1. 1. 2022 vůbec poprvé vykonávat zaměstnání učitele, odpovídající délku adaptačního období a přidělí mu uvádějícího učitele. (U učitelů, kteří začali vůbec poprvé vykonávat zaměstnání učitele dříve než 2. 1. 2022, vznikne nárok na adaptační období pouze tehdy, pokud práci učitele nevykonávali pro soustavné překážky v práci delší než 4 měsíce, a současně jejich skutečně odpracovaná doba práce učitele nepřesáhla 2 roky)“* (MŠMT, 2023b).

Do procesu uvádění je výrazně zapojeno i vedení školy, tedy její ředitel/ka nebo jiná pověřená osoba, která zodpovídá za celý adaptační proces. Vedení školy by mělo pro nového začínajícího učitele vybrat jeho uvádějícího učitele. Společně s ním by mělo vedení připravit plán adaptace. Vedení školy může budoucího nového kolegu ještě před nástupem do zaměstnání zvát na náslechy do hodin i na neformální akce jako je sportovní den nebo ukončení školního roku. V kompetencích vedení školy je pak přizpůsobit rozvrh hodin uvádějícího učitele, aby měl dostatek času na věnování se začínajícímu učiteli. Vedení by také mělo zajistit tandemovou výuku uvádějícího a začínajícího učitele a umožnit uvádějícímu učiteli další vzdělávání zejména v oblasti mentoringu. V neposlední řadě by mělo zajistit adekvátní finanční ohodnocení pro uvádějícího učitele. Vedení školy, uvádějící a začínající učitel by se měli pravidelně scházet a adaptaci nového kolegy vzájemně řešit, hodnotit a reflektovat. Začínající učitel totiž potřebuje cítit podporu nejen od svého uvádějícího učitele ale i od vedení školy. Společně s uvádějícím učitelem by mělo vedení pomoci začínajícímu učiteli sestavit si tzv. plán profesního rozvoje. To je dokument, který obsahuje soubor rozvojových cílů, tedy to, v čem se chce učitel posunout, zdokonalit a také to, jaké kroky k dosažení učiní. Vedení školy by proto také mělo ideálně dvakrát za pololetí navštívit jeho hodinu včetně jejího rozboru s uvádějícím

učitelem. Vedení školy by také mělo být tím, kdo nového kolegu představí učitelскому sboru a dalším zaměstnancům školy. Pro jednodušší orientaci v týmu zaměstnanců může vedení školy pro začínajícího učitele připravit seznam zaměstnanců včetně jejich odborností a funkcí. V závěru adaptačního procesu by mělo vedení se začínajícím učitelem a zvláště s uvádějícím učitelem provést závěrečný rozhovor, ve kterém poskytne zhodnocení, reflexi a zpětnou vazbu k celému adaptačnímu období. (Beran, et al., 2022 s. 3-5)

Zkušeného praktika má představovat nově zavedená pozice provázejícího učitele. Tato pozice vznikla za účelem zkvalitnění pedagogických praxí budoucích učitelů a propojení přípravy učitelů se školami v regionálním školství (MŠMT, 2023b). „*Provázející učitel metodicky vede žáka nebo studenta jiné školy nebo vysoké školy nebo účastníka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle § 22 odst. 1 písm. a) připravujícího se v rámci praktického vyučování, praktické přípravy nebo praxe na výkon povolání učitele. Provázejícím učitelem může být fyzická osoba, která splňuje předpoklady podle § 3 a získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti v délce 5 let*“ (Zákon 563/2004 Sb.).

Na podpoře začínajícího učitele se tedy ještě při studiu podílí provázející učitel a při nástupu do praxe je to především uvádějící učitel a vedení školy. Začínající učitel, uvádějící učitel a vedení školy totiž tvoří triádu. Všichni tři aktéři hrají v procesu uvádění svou nezastupitelnou roli a jejich vzájemná spolupráce je pro zdárný proces uvádění klíčová.

3.1 Adaptační období

Po nástupu do praxe je začínající učitel v adaptačním období. Jak jsme již uvedly, jedná se o dvouleté období po nástupu absolventa do učitelské praxe, kdy je nutné se začínajícímu učiteli cíleně věnovat a postupně plánovat jeho profesní rozvoj. Cílem tohoto období je pomoci absolventovi postupně uplatnit všechny své získané poznatky ze studia i praxí, aby se stal průvodcem na cestě vzděláváním a zorientoval se v chodu a prostředí konkrétní školy. Základem úspěchu adaptace je systematická péče o podporu a rozvoj začínajícího učitele tím, že se mu věnuje nejen přidělený uvádějící učitel, ale také vedení školy, které se o celkový proces adaptace aktivně zajímá, neboť je jeho důležitou součástí. Zvýšená pozornost v adaptačním období je věnována zejména kolegiálním vztahům založených na vzájemné důvěře, pomoci a zajištění bezpečného a přívětivého prostředí školy (Adamec et al., 2023 s. 37).

Adaptační období lze rozdělit do tří fází. Tou první je přípravná fáze, která zahrnuje přípravu na nástup začínajícího učitele i prvotní seznamování začínajícího učitele se školou a uvádějícím učitelem. Druhou fází je realizační fáze, která je nejdůležitější fází celého adaptačního období.

Během ní se začínající učitel adaptuje na prostředí, kulturu školy, celkově se zapojuje do jejího chodu. V této fázi nejvíce využívá pomoc a podporu uvádějícího učitele a dalších kolegů ze školy, se kterými provádí reflexi spolupráce a nezapomíná ani na sebereflexi svých pokroků. Poslední fází je závěrečná fáze, kdy je důležitá zejména reflexe celého adaptačního období, kterou provádí uvádějící učitel s vedením školy. Na začínajícím učiteli je, aby provedl sebereflexi a vyhodnotil svůj plán profesního rozvoje. Reflexe poskytnou informace o tom, zda byl v dané škole systém začlenění nového kolegy dobře nastaven. (Adamec et al., 2023, s. 39–40)

3.1.1 Plán adaptace

Plán adaptace je možné definovat jako: „*soubor kroků, činností nebo úkolů potřebných pro začlenění začínajícího učitele do praxe dané školy. Tvoří se zpravidla na období jednoho školního roku za účelem podpory začínajícího učitele a postupného rozvoje jeho profesních kompetencí. Plán adaptace vytváří obvykle vedení školy v součinnosti s uvádějícím učitelem a je vhodné ho v případě potřeb revidovat a přizpůsobovat aktuálním podmínkám školy*“ (Adamec et al., 2023, s. 33).

Co má být a nemá být obsahem tohoto plánu, není možné jednoznačně určit. Důvodem je zaprvé to, že se jedná o nový podpůrný materiál, který se na mnoha školách zavádí poprvé a za druhé si školy svůj adaptační plán musí uzpůsobit především sobě na míru dle svých potřeb a především dle vzdělávacích potřeb nového kolegy. Nicméně by v obsahu takového plánu neměly chybět uzlové body v rámci jednoho či dvou školních let a konkrétní činnosti, které uvádějící a začínající učitelé budou realizovat. Nejčastějším způsobem zpracování adaptačního plánu je jeho rozdělení do jednotlivých měsíců s tím, že v každém měsíci jsou rozepsány činnosti, které má začínající a uvádějící učitel spolu s vedením školy vykonávat. Jde o práci v triádě, která patří mezi nejdůležitější principy podpory začínajícího učitele v uvádění do učitelské praxe. Příklad adaptačního plánu je uveden v příloze. (Adamac et al., 2023, s. 50)

3.2 **Pomoc ostatních kolegů začínajícímu učiteli**

Práce zaměstnanců školy by měla být týmová, a to zejména v učitelském sboru, kde by měla panovat kolegiální. Pol a Lazarová (1999, s. 13) uvádí některé její funkce, které by měla kolegiální zastávat. Jednou z nich je odstraňování překážek jak mezi skupinami učitelů, tak mezi učiteli a vedením školy. Dále by měla podporovat aktivní výměnu názorů a zkušeností, což by mělo vést k dosažení společné shody. Také by měla vytvářet a posilovat pocity jednoty a solidarity mezi všemi učiteli.

Ačkoliv jsou kolegiální vztahy ve škole bezesporu výhodné, nemělo by docházet k upozadování individuality jedinců. Kolegiální vztahy totiž dle Storra (1988 citováno v Pol a Lazarová, 1999) nevytváří pouze jedinou cestu k osobnímu naplnění, a proto je dobré směřovat skupinu k takovým způsobům spolupráce, které mobilizují její sílu a současně přitom podporují individuální rozvoj každého jejího člena (Pol a Lazarová, 1999, s. 13–14).

Podle Littla (1982 citováno v Pol a Lazarová, 1999, s. 14–15) panuje-li ve škole spolupráce mezi učiteli, je možné charakterizovat její specifické znaky. Jde o častou a konkrétní diskuzi učitelů o vyučovací praxi, dále o zpětnou vazbu učitelů tzv. hospitaci při pozorování práce svého kolegy a také o společné plánování, vytváření a evaluaci výukových materiálů a vzájemné učení učitelů. Little (1982 citováno v Pol a Lazarová, 1999, s. 15) dále doplňuje, že kolegiálnost může mít různé úrovně. Tou nejvyšší je společná práce, která mimo jiné zahrnuje tyto formy spolupráce: týmové vyučování, společné plánování, pozorování (hospitace), akční výzkum, koučování ze strany kolegy (peer coaching) a mentorskou práci. Tyto formy spolupráce vedou lidi k vzájemné propojenosti a větší společné odpovědnosti.

Významnou roli při spolupráci hraje vzájemná důvěra mezi učiteli a dalšími kolegy na pracovišti. Čím více učitel důvěřuje svým kolegům, tím více bude vyhledávat situace spolupráce. Jedním z předpokladů vzájemné důvěry je rovněž příznivá atmosféra na pracovišti, která zase tkví v respektování základních podmínek spolupráce. Mezi ně patří formulace společného cíle, vzájemná důvěra, rovnoprávnost členů týmu, připravenost lidí k možným rizikům, upozadění svého prospěchu a místo toho soustředění se na prospěch společný. Klima spolupráce může být dále podporováno soustavným, vzájemným poznáváním se a respektováním se navzájem, nedirektivní komunikací, přátelstvím, otevřeností ke změnám, pomocí a vzájemnou podporou. (Pol a Lazarová, 1999, s. 17)

Dá se pozorovat, že efektivní spolupráce mezi učiteli závisí hlavně na postoji samotného učitele ke spolupráci a vzájemnému sdílení. Vlastnosti, jako jsou empatie, pochopení, úcta a vstřícnost tak představují dobrý začátek spolupráce. Začínající učitel by se proto měl snažit o přátelský vztah ke svým kolegům a přesto, že s nimi v ledasčem nemusí souhlasit, měl by mít na paměti, že v dané škole jsou déle a mají více zkušeností, které by bylo dobré pochytit. Nejen od svého uvádějící učitele, ale i od ostatních kolegů může začínající učitel načerpat inspiraci pro vlastní práci se žáky. To platí i obráceně, a tedy, že nový učitel může být inspirací a podporou pro zkušené učitele. Začínajícímu učiteli by mělo být umožněno následů v hodinách svých kolegů, a to i těch, kteří vyučují jiné předměty než on sám. Není na škodu se seznámit s obsahem a specifikou ostatních předmětů či získat přehled o jiném způsobu práce. Při sledování odlišně

hodiny se také nabízí možnost poznat žáky z jiného úhlu pohledu než z pozice učitele ve vlastním vyučování. (Podlahová, 2004, s. 58–61)

Pokud má začínající učitel ve třídě žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a je do třídy přidělen asistent pedagoga, měl by využít i jeho podporu. Náplní práce asistenta pedagoga je přímá i nepřímá pedagogická činnost (záleží na rozhodnutí ředitele). Asistent pedagoga bezprostředně pracuje se žáky ve výuce, podporuje je při zvládnutí úkolů a učiva obecně; komunikuje se zákonnými zástupci žáků, kteří využívají jeho pomoc; pomáhá se začleněním vícejazyčného žáka do kolektivu (orientace ve škole, adaptace); může také pomáhat s dozorem nad žáky; s přípravou a plánováním výuky (příprava materiálů), může pomoci i s hodnocením pokroků žáků (Prokopová, 2023). Aby asistent pedagoga mohl plně rozvinout svůj potenciál pomoci učiteli, musí ho učitel o dění ve výuce informovat. Říct mu, kde a kdy má být, s jakým žákům a při jaké aktivitě má pomáhat, jaké činnosti od něj v dané chvíli očekává, jak se na danou výuku připravit apod. Jedině takto se z učitele a asistenta pedagoga stane sehraná dvojice, která bude ku prospěchu všech žáků (Němec, 2021).

Začínající učitel může využít pomoc také od výchovného poradce, a to zejména při řešení výchovných situací. Proto by měl vědět, jaké jsou povinnosti a možnosti výchovného poradce, aby věděl, na co se ho může zeptat, jak s ním má spolupracovat a jakou od něj může čekat pomoc (Lazarová, 2004, s. 151). Učitel by měl spolu s výchovným poradcem nastavovat vhodnou podporu pro žáky, jejichž vývoj a vzdělávání vyžaduje zvláštní pozornost. Jedná se o péči žáků, kteří mají specifické poruchy učení (zajištění koordinace vzniku plnění individuálních vzdělávacích plánů) nebo se jedná o žáky, kteří se potýkají s neprospěchem, mají problémy spojené se školní docházkou či se jedná o péči o nadané žáky (Knotová, 2014). Učitel by s výchovným poradcem a spolu s rodiči měl konzultovat možná řešení, pomoc a podporu těchto žáků. Dále se na výchovného poradce může obrátit, potřebuje-li sám pro sebe metodickou a poradenskou pomoc a kariérní poradenství pro své žáky (Prokopová, 2023).

S výchovným poradcem souvisí i pozice školního metodika prevence (někdy výchovný poradce zastává i tuto funkci). Na školního metodika prevence se začínající učitel může obrátit tehdy, zpozoruje-li u svých žáků projevy rizikového chování či se u nich projeví známky sociálně patologických jevů (alkoholismus, kriminalita, drogy, záškoláctví, vandalismus atd.) Tehdy metodik prevence poskytne poradenskou službu nejen postiženým žákům, ale i jejich zákonným zástupcům a učitelům. Metodik prevence dále může pomoci s klimatem ve třídě a je také podporou asistenta pedagoga. (Prokopová, 2023)

Dalším zaměstnancem, se kterým by měl začínající učitel spolupracovat je školní psycholog (pokud ho konkrétní škola zaměstnává). Školní psycholog může začínajícímu učiteli pomoci s diagnostikou žáků se vzdělávacími a výchovnými problémy nebo s ním může spolupracovat při práci se žáky, kteří se obtížně začleňují do kolektivu. Jeho pomoc ale může využít i sám v rámci psychosociální podpory. (Prokopová, 2023)

Mezi další zaměstnance, se kterými může začínající učitel spolupracovat patří: vychovatelé ze školní družiny, administrativní personál, školník školy, zaměstnanci školní jídelny.

Spolupráce začínajícího učitele nejen se svým uvádějícím učitelem a vedením školy, ale i s ostatními pracovníky školního prostředí, které jsme popsaly výše, je klíčová pro úspěšnou adaptaci nového člena školního týmu. Pokud je spolupráce mezi zaměstnanci školy dobře nastavená a funkční, nemusí mít začínající učitel obavy, že na začátku svého profesního období bude na vše sám. Každý pracovník školy má svou specifickou roli a přináší jedinečné znalosti a dovednosti do vzdělávacího prostředí, které může začínající učitel pro žáky i sebe využít. Důležité je se ptát, zajímat se a hledat formy spolupráce a zejména myslet na české přísloví „Jak se do lesa volá, tak se z lesa ozývá.“

3.3 SYPO – národní projekty

Projekt SYPO (systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů) byl realizován v období 1. 1. 2018 – 30. 6. 2023. Vznikl jako reakce na dobu, kdy v českém školství chyběl ucelený systém profesní podpory učitelů a ředitelů. Cílem projektu bylo vytvořit, ověřit a implementovat systém ucelené modulární podpory, který by přispěl ke zvýšení kvality profesního rozvoje u vedoucích pracovníků v oblasti pedagogického řízení škol a u učitelů v oblasti oborových didaktik prostřednictvím profesních společenství využívajících širokého spektra forem kolegiální podpory a DVPP (další vzdělávání pedagogických pracovníků) s definovanými kritérii kvality. Cílovou skupinou byli učitelé jednotlivých škol; vedoucí pedagogičtí pracovníci ředitelů; začínající učitelé; vedoucí předmětových komisí; děti, žáci, studenti a jejich rodiče; zřizovatelé škol; vysoké školy vzdělávající učitele; školské odbory; školské asociace; poskytovatelé DVPP (SYPO, 2023). Hlavní činností projektů byla ICT metodická podpora, podpora škol se začínajícími učiteli a pořádání webinářů. Jedním z výstupů podpory škol se začínajícími učiteli bylo vytvoření různých informativních online materiálů. Jedná se o Cestu začínajícího učitele adaptačním obdobím, kde jsou stručně popsány klíčové body adaptačního období, dále jde o Model systému podpory pro začínající učitele, kde je zaznamenán podrobnější popis zkušeností škol s velkým množstvím doporučení. Také byly vytvořeny příručky pro aktéry adaptačního období, tedy zvláště pro začínající učitele, uvádějící

učitele a vedení školy. Hlavním cílem těchto příruček je usnadnit začínajícím učitelům nástup do profese a pomoci jim stát se samostatnými učiteli, poskytnout uvádějícím učitelům doporučení a dobrou praxi s možností přizpůsobit práci se začínajícím učitelem podmínkám konkrétní školy i osobnostním předpokladům a připravit členy vedení škol na adaptační období, seznámit je s jeho základními principy a doporučenými činnostmi. Dále jsou součástí těchto podpůrných materiálů e-learningové kurzy, záznamy z webinářů a čtyřlístky, které umožní všem začínajícím i uvádějícím učitelům i členům vedení školy promyslet a naplánovat si včas jednotlivé činnosti spojené s adaptačním obdobím začínajících učitelů podle toho, v jaké části školního roku se nacházejí. (SYPO, 2023a)

3.4 Učitel naživo – národní projekty

Učitel naživo je nezisková organizace, jejímž cílem je modernizovat české vzdělávání. Vyvinula a otestovala inovativní programy pro učitele a ředitele škol, které dle výsledků výrazně zlepšují učení dětí ve školách. Prostřednictvím své práce se snaží proměnit veřejný vzdělávací systém, aby naplnil svou vizi: Všechny děti se učí naplno, s radostí a rovnými šancemi a ze školy odcházejí připravené na výzvy a příležitosti 21. století. Hlavními aktivitami jsou pořádání programů Učitel naživo, Ředitel naživo a Lídr školy. Program Učitel naživo je dvouletý intenzivní vzdělávací program pro absolventy vysokoškolského studia, kteří chtějí získat učitelskou kvalifikaci pro učitele na druhém stupni ZŠ nebo na SŠ. Jedinečnost programu tkví zejména ve velkém rozsahu praxe přímo ve školách ve společnosti provázejícího nebo uvádějícího učitele. Program Učitel naživo je akreditovaný jako doplňkové pedagogické studium (DPS). Program Ředitel naživo je dvouletý vzdělávací program zaměřený na rozvoj pedagogického leadershipu a je určen především pro ředitele škol a jejich zástupce. Obsahem programu je kombinace vzdělávacích bloků, exkurzí, mentoringu a skupinové podpory. Akreditace programu je v režimu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Program Lídr školy představuje nové kvalifikační studium pro ředitele škol, které v sobě propojuje zkušenosti z programu Ředitel naživo a dlouholeté zkušenosti NPI ČR v oblasti vzdělávání pedagogů. Důraz je kladen především na pedagogický leadership. Absolvováním tohoto programu budou účastníci moci vykonávat funkci ředitele MŠ, ZŠ nebo SŠ. (Učitel naživo, 2023)

3.5 Legislativa uvádění začínajícího učitele v ČR pohledem do historie

Doporučení na uvádění začínajících učitelů do praxe vzešlo již roku 1975 od Ministerstva školství České socialistické republiky (Kalhous a Horák, 1995, s. 58). První legislativní ukotvení uvádění začínajících učitelů do praxe se objevilo o tři roky později ve *Vyhlášce*

Ministerstva školství České socialistické republiky č. 79/1977 Sb. o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků. Vyhláška nabyla účinnost 1. 1. 1978. Uvádění začínajících učitelů do praxe se věnoval § 3, kde bylo ustanoveno, že uvádění je určeno pro všechny začínající učitele. Dále zde byl popsán cíl uvádění, kdo uvádění zabezpečuje (tehdy to byl národní výbor – mistři odborné výchovné organizace pod nimiž byli ředitelé), kdo ustanovuje uvádějího učitele (opět národní výbor), kdo na uvádění dohlíží (příslušný školní inspektor), kdo při uvádění spolupracuje (metodické orgány na škole, okresní pedagogická střediska, krajské pedagogické ústavy, metodická střediska odborného výcviku a přípravy mistrů odborné výchovy, metodická střediska mimoškolní a mimopracovní výchovy příslušných resort), kdy se uvádění uskutečňuje (první školní rok po nástupu učitele do pracovního pověru a trvá jeden rok), jak je uvádění ukončeno (komplexní hodnocení začínajícího učitele vypracované ředitelem školy ve spolupráci s uvádějícím učitelem) a jak je tomu v případě nedosažení uvádějících cílů začínajícího učitelem (prodloužení uvádějího procesu o jeden rok) (Vyhláška č. 79/1977 Sb.). V návaznosti na vyhlášku vyšla v roce 1980 metodická příručka pro začínající a uvádějí učitele s plným názvem Uvádění začínajících učitelů základních a středních škol do praxe od Karla Tmeje a kolektivu. Příručka seznamuje čtenáře s cíli a úkoly uvádění začínajících učitelů, s úkoly učitele v pedagogické oblasti, s přípravou na vyučovací hodinu, s vytvářením systému metod a motivačním systémem při řízení vyuč. procesu, s výchovnými činnostmi, s komunikačními dovednostmi začínajícího učitele a s hospitací jako diagnostickým nástrojem. Součástí příručky jsou přílohy, které mimo jiné obsahují kopie legislativních dokumentů –konkrétně vyhlášku č. 79/1977 Sb. a Instrukce Ministerstva školství České socialistické republiky k uvádění začínajících učitelů do praxe. Zde v článku 1 je přímo uvedeno ideově politické zaměření uvádění, jehož součástí bylo „*praktické uplatňování školské politiky Komunistické strany Československa při výchově mládeže a dospělých*“ (Tmej, 1980, s. 116). Dále v přílohách nalezneme ukázkou Rámcového programu uvádění do praxe začínajících učitelů základních a středních škol, který představoval vodítko pro spolupráci uvádějího a začínajícího učitele. Je zde uvedeno, co v průběhu jednoho roku by mělo být v procesu uvádění realizováno (obsah hospitací, obsah individuálních konzultací, návštěvy seminářů pro další vzdělávání ped. pracovníků) (Tmej 1980, s. 125–130). Dnes bychom tento rámcový plán mohly přirovnat k nynějšímu adaptačnímu plánu. Je důležité také zmínit, že tento rámcový plán sloužil rovněž jako podklad pro uvádějí učitele, kteří spolu se svými začínajícími učiteli vypracovali i individuální plán uvádění do praxe.

Vyhláška č. 79/1977 byla o sedm let později zrušena Vyhláškou č. 61/1985 Sb. Vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků. V této vyhlášce je sice uvedeno, kdo uvádění organizuje (škola nebo školské zařízení ve spolupráci s okresními pedagogickými středisky nebo krajskými pedagogickými ústavy), k čemu uvádění slouží (adaptace začínajících pedagogů na konkrétní podmínky povolání) a jak dlouho uvádění trvá (první rok po nástupu do pracovního poměru), avšak už zde není přímo uvedeno, že je proces uvádění povinný a jak by měl být konkrétně realizován. Od roku 1985 tedy záleželo na rozhodnutí ředitele školy, jak uvádění začínajících učitelů uchopí, zda bude novým učitelům přidělovat uvádějící učitele a jak realizace procesu adaptace bude probíhat (Vítečková, 2018, s. 78).

Nově byl proces uvádění začínajících učitelů legislativně ukotven až 1. 1. 2024 v novele zákona č. 563/2004 Sb., (ukotvení pojmů uvádějící učitel, adaptační období) kterému jsme se věnovaly výše.

3.6 Komparace uvádění začínajícího učitele v zahraničí

V předchozí podkapitole jsme se zabývaly uváděním začínajících učitelů v České republice. Nyní stručně popíšeme, jak byl proces uvádění (adaptační období) zaveden v některých zemích Evropy. Z dat Eurydice (2015, s. 45) vyplývá, že program uvádění začínajících učitelů do praxe funguje v mnoha zemích Evropy, ačkoliv se jeho podoba napříč zeměmi liší. Evropské státy si uvědomují pozitivní účinky adaptačního období nejen pro nově nastoupivší učitele ale pro celou vzdělávací politiku, a proto tuto významnou formativní a podpůrnou složku v různých podobách využívají. Státy, které jsme do komparace zařadily jsou sousedící státy České republiky, dále Francie, Anglie a severské státy (Norsko, Švédsko, Finsko, Estonsko).

3.6.1 Slovensko

Uvádění začínajících učitelů na Slovensku je legislativně ukotveno v *zákoně č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov*. Je nutné zmínit, že na Slovensku fungují tzn. kariérní stupně pro pedagogické pracovníky. Tento systém vyjadřuje míru prokázaného osvojení si profesních kompetencí a náročnost pedagogické činnosti. Učitelé se v rámci svého pedagogického působení řadí do čtyř kariérních stupňů. První z nich je začínající pedagogický zaměstnanec, druhý je samostatný pedagogický zaměstnanec, třetí je pedagogický zaměstnanec s první atestací a posledním stupněm je pedagogický zaměstnanec s druhou atestací. Začínající pedagogický zaměstnanec je zařazen do prvního kariérního stupně, pokud nastoupí do prvního pracovního poměru, ve kterém bude vykonávat pracovní činnost nebo změní-li zaměstnavatele před ukončením

adaptačního vzdělávání. Na Slovensku musí každý začínající učitel projít adaptačním vzděláváním, které je součástí povinného vzdělávání pedagogických zaměstnanců (učitelé, vychovatelé, pedagogický asistent, školní trenér, školní speciální pedagog,...) a odborných zaměstnanců (školní psycholog, školní logoped, sociální pedagog, speciální pedagog, kariérní poradce,...). Adaptační období musí být splněno do dvou let od nástupu do prvního pracovního poměru. Jeho cílem je získání profesních kompetencí potřebných pro vykonávání pracovních činností v kariérním stupni samostatný pedagogický zaměstnanec a samostatný odborný zaměstnanec. Poskytovatelem adaptačního vzdělávání je škola, školské zařízení, zařízení sociální pomoci a organizace zřízené ministerstvem školství. Program adaptačního vzdělávání schvaluje ředitel anebo statutární zástupce organizace zřízené ministerstvem vnitra. Odborným garantem je ředitel nebo učitel profesního rozvoje, který je zařazený do podkategorie metodik profesního rozvoje. Začínající učitel vykonává pracovní činnost pod dohledem uvádějícího učitele. Uvádějícím učitelem může být učitel zařazený do stejné kategorie nebo podkategorie pedagogických pracovníků a musí disponovat minimálně kariérním stupněm pedagogického pracovníka s první atestací. Atestace je státní ověření profesních kompetencí vymezených profesním standardem pro příslušnou kategorii a podkategorii pedagogického zaměstnance a odborného zaměstnance. Součástí atestace je příprava na atestační zkoušku, kterou je posouzení atestačního portfolia a jeho doplnění, dále obhajoba atestačního portfolia a ústní atestační zkouška. Atestace probíhá před atestační komisí. Adaptační vzdělávání začínajícího učitele se ukončuje na základě doporučení uvádějícího učitele před trojčlennou zkušební komisí a o ukončení se vyhotovuje protokol. (Zákon č. 138/2019 Z. z.)

Národní projekt Profesijný rozvoj učiteľov (TEACHERS) vypracoval 29 inovovaných profesních standardů, které vymezují soubor profesních kompetencí potřebných do zařazení kategorie a podkategorie pedagogických zaměstnanců nebo kategorie odborných zaměstnanců a do kariérních pozic nebo kariérního stupně pedagogických zaměstnanců a odborných zaměstnanců. Tyto standardy byly v lednu roku 2023 předloženy ke schválení MŠVVaŠ SR. (Národný inštitút vzdelávania a mládeže, 2023)

3.6.2 Polsko

V Polsku podobně jako na Slovensku funguje kariérní řád, který však pro učitele není povinný. Učitel se rozhoduje sám. Jestliže chce učitel dosáhnout na jednotlivé kariérní stupně, musí splnit požadavky stanovené Ministerstvem národního vzdělávání. Kariérní řád byl přijat v roce 2000 a je uveden v Chartě učitele, která legislativně upravuje práva a povinnosti učitelů. Uvádění začínajících učitelů je ukotvené právě v tomto kariérním řádu. První stupeň tvoří učitel stážista.

Začínající učitel požádá ředitele školy o stáž v době trvání 9 měsíců. Jako stážistovi mu náleží plat ve výši 85 % základu, což je na hranici minimální mzdy. Poté je stážistovi přidělen mentor, který je mu nápomocný s přípravami na hodinu a vypracováním individuálního plánu rozvoje. Mentor zároveň dochází na hospitace k začínajícímu učiteli. Z těchto hospitací následně vypracuje posudek, který předá řediteli, který na jeho základě a také dle plnění individuálního plánu vypracuje písemné hodnocení začínajícího učitele. Pokud je i toto hodnocení pozitivní, učitel stážista na konci školního roku obhajuje práci před komisí, která je složena z ředitele, mentora a vedoucího učitele pro daný předmět. V rámci obhajob představuje učitel sebehodnocení plnění svého individuálního plánu rozvoje a komise mu následně klade otázky. Učitelův výkon komise hodnotí bodovým systémem v rozmezí 0 až 10 bodů. Jestliže učitel stážista obdrží 7 a více bodů, postoupí do druhého kariérního stupně a stane se učitelem smluvním, kterému přísluší plat ve výši 125 % základu. (Zormanová, 2017)

3.6.3 Německo

Vzdělávání učitelů v Německu je v rukou jednotlivých spolkových zemí. Minimální jednotnost však zajišťuje Konference ministrů kultury. Struktura a obsah učitelského vzdělávání v jednotlivých spolkových zemích je různá, ale jeho tři fáze jsou stejné pro všechny. Mezi tyto fáze patří: univerzitní studium, referendariát a další vzdělávání. Referendariát představuje formu adaptačního období učitelů a následuje po absolvování studia (bakalář a magistr), které je ukončeno první státní zkouškou. Náplní referendariátu je praxe ve škole, která odpovídá studijnímu zaměření a absolvování odborně a prakticky zaměřeného semináře. Období referendariátu trvá od 18 do 24 měsíců a je zakončeno druhou státní zkouškou, která je podmínkou pro vstup učitele do profese. Vzdělání v referendariátu probíhá přímo na školách, kde je začínajícím učitelům přidělen uvádějící učitel. V referendariátu by měli být používány tyto vzdělávací formy a prostředky: úvodní semináře, hospitace, společná výuka s uvádějícím učitelem, samostatná výuka a doprovodné semináře. (KMK, 2012, s. 2, citováno v Janík et al., 2017, s. 10)

3.6.4 Rakousko

V Rakousku je období uvádění označováno pojmem indukce (indukce – z anglického slova induction). Indukce je povinná pro všechny učitele a je zároveň podmínkou pro vstup do profese. Indukce probíhá buď samostatně po ukončení bakalářského studia, kdy dochází k rozvoji teoretických znalostí nebo probíhá současně při magisterském studiu ve spolupráci školy s vysokou školou či univerzitou. Na všech školách je začínajícímu učiteli přidělen uvádějící učitel, který mu poskytuje podporu a poradenství. Zároveň se uvádějící učitel podílí

na hodnocení začínajícího učitele na konci indukčního období. Indukce se skládá ze dvou hlavních částí: hospitace a vlastní výuky. Začínající učitel má ve výuce všechna práva jako ostatní učitelé, ale počet vyučovaných hodin je omezen a hodnocení žáků musí prodiskutovat s uvádějícím učitelem. Jestliže má učitel ukončené bakalářské studium a indukční fázi, může nastoupit do školy jako učitel se statusem turnusového učitele, což znamená, že může získat smlouvu maximálně na pět let. Během těchto pěti let si musí dodělat magisterské vzdělání, aby se mohl stát plně kvalifikovaným učitelem. (Janík et al., 2017, s. 11)

3.6.5 Francie

Francie je stát, který má kontrolu nad tím, kdo ve školách vyučuje. Každý uchazeč o učitelskou profesu musí projít konkurzem, který se koná na konci prvního ročníku navazujícího magisterského studia a posléze, je-li uchazeč v konkurzu úspěšný, mu je místo na škole přiděleno. Konkurz si lze představit jako zkoušku složenou z několika částí, která obsahuje jak písemné, tak i ústní zkoušky. Konkurzy jsou různé podle toho, pro jaký stupeň školy a jakým kandidátům jsou určeny. Student, který uspěl v konkurzu je označen jako učitel-stážista a na přidělené škole vyučuje 14–18 hodin týdně a dále se věnuje svému studiu. (Janík et al., 2017, s. 13)

Od roku 2002 je každému začínajícímu učiteli přidělen tutor (uvádějící učitel – zkušený učitel), který stážistu doprovází a poskytuje mu potřebnou podporu. Uvádění spočívá především ve vzájemných hospitacích. Funkce tutora však není formalizovaná, a tudíž se nemusí jednat o učitele ze stejné školy, kde začínající učitel-stážista působí. Dále je škola, na které začínající učitel působí, povinna umožnit stážistovi plnit další vzdělávací kurzy na univerzitách. Uvádění do praxe tedy probíhá ještě před úplnou kvalifikací učitele. (Šťastný et al., 2017, s. 88)

3.6.6 Anglie

V Anglii není studium učitelství určováno jednotným plánem. Stát formuluje pouze standardy pro učitelské vzdělání. Student učitelství musí absolvování studia dle standardů prokázat, aby získal status kvalifikovaného učitele. Od roku 2012, po formálně získané kvalifikaci učitele (status), musí každý nově kvalifikovaný učitel (newly qualified teacher – NQT) absolvovat tzv. indukci (uvádění). Uvádění zajišťuje univerzita nebo škola ve spolupráci s určeným orgánem, tím může být místní samospráva, tzv. teaching school, což je škola, která se podílí na vzdělávání pedagogických pracovníků nebo se může jednat o Národní panel pro indukci učitelů. (Janík et al., 2017, s. 12)

Roční indukce je složena ze tří trimestrů (Ježková et al., 2013, s. 66). Nově kvalifikovaný učitel se během této doby dále vzdělává, na škole má uvádějícího učitele (induction tutor/mentor), který se mu věnuje. Jejich činnosti spočívají ve vzájemných hospitacích a konzultacích. Nově kvalifikovaní učitelé mohou mít pouze 90 % úvazku. Zbýlých 10 % je vyhrazeno na čas strávený mimo třídu, který by měli věnovat profesnímu rozvoji. (Ježková et al., 2013, s. 66). Na konci indukčního období provede ředitel zhodnocení, zda byl nově kvalifikovaný učitel v indukci úspěšný či nikoliv anebo se mu má indukční období prodloužit. Následně hodnocení předá určenému orgánu, který vydá rozhodnutí. Shledá-li tento orgán, že indukce byla neúspěšná, je ředitel povinný s nově kvalifikovaným učitelem rozvázat pracovní poměr (Department of Education, 2015 citováno v Janík et al., 2017, s. 12).

3.6.7 Norsko

Norsko začalo na uvádění a mentoringu pro začínající učitele pracovat od roku 2003 v rámci národního projektu. Tyto snahy získaly velmi rychlou podporu na univerzitách vzdělávajících učitele. O šest let později, v roce 2009, podepsalo ministerstvo školství a výzkumu a Norské sdružení místních a regionálních orgánů prohlášení, jehož cílem bylo zvýšit počet začínajících učitelů, kteří dostanou podporu ve formě mentoringu. Zároveň byla také zřízena národní a regionální fóra pro spolupráci se zástupci zaměstnavatelů, učitelských svazů a univerzit, aby práci koordinovali. K dispozici jsou hodnocení a zprávy, které ukazují, že přibližně 65 % začínajících učitelů dostalo v prvních dvou letech po dokončení učitelského vzdělání v roce 2020 zaškolení a mentoring. (Olsen et al., 2020, s. 23)

3.6.8 Švédsko

Ve Švédsku od roku 2011 fungoval indukční program na bázi jednoho zkušebního roku pro učitele před udělením učitelské registrace. Během tohoto roku ředitelé povinně hodnotili začínající učitele v souladu se vzdělávacími standardy vytvořenými Švédskou národní agenturou pro vzdělávání a v jeho kompetencích bylo také rozhodnutí, zda začínajícího učitele doporučí nebo nedoporučí k registraci. V rámci zkušebního roku byl také začínajícímu učiteli přidělen mentor, který ho podporoval v profesním rozvoji. Tato forma adaptačního období však byla v roce 2014 ukončena. Důvodem byla náročnost na odbornou a administrativní implementaci registrací učitelů a také hrozilo, že dojde ke snížení počtu uchazečů o učitelské vzdělání, protože by riskovali nezískání učitelské kvalifikace. Diskutabilní byla také kvalita hodnocení začínajících učitelů od samotných ředitelů. Od roku 2014 je tak registrace učitelů udělována na základě dokončeného pedagogického vzdělání. Konec zkušebního roku přinesl rovněž zastínění mentoringu, který se výrazně omezil, ale snahy o jeho zavedení jsou viditelné.

Vznikly podpůrné online materiály a v časopisech jsou publikovány články začínajících učitelů o zkušenostech s mentoringem a jeho opodstatněním v indukci. Formální odpovědnost za začlenění nově kvalifikovaných učitelů do profesního rozvoje a nabídka uvádějících aktivit a mentoringu je tak dnes pouze v kompetencích ředitele školy. (Fransson, 2020, s. 183–192)

V květnu roku 2019 provedl Švédský odbor učitelů průzkum, který zahrnoval 99 % obcí (n = 287), a ukázal, že pouze 5 % obcí "vždy" nabídlo indukční období začínajícím učitelům, zatímco 20 % to "nikdy" nenabídlo. Třináct procent to nabídlo "často", 31 % "zřídka" a 31 % to nabídlo "někdy" (Läraryrbundet, 2019 citován v Fransson, 2020, s. 185).

3.6.9 Finsko

Finsko patří k zemím Evropy, které nemají vyvinutý cílený mentoringový uváděcí program pro nově kvalifikované učitele (Heikkinen, Utriainen, Markkanen, Pennanen, Taajamo & Tynjälä, 2020 citováno v Olsen et al., 2020, s. 22). Většina škol však organizuje uváděcí orientační školení pro začínající učitele. Zároveň byl na podporu začínajících učitelů vytvořen komplexní národní program skupinového mentoringu (peer-group mentoring). Jedná se o kooperativní síť mezi finskými institucemi vzdělávání učitelů, které zahrnují jak instituce přípravy učitelů pro odborné vzdělávání, tak katedry učitelského vzdělávání na univerzitách (Průcha, Kansanen, 2015, s. 94–95). Ve skupinovém mentoringu zkušení učitelé a nově kvalifikovaní učitelé spolupracují a uvažují o zkušenostech zaměřených na podporu profesního rozvoje a učení a sdílejí své zkušenosti z výuky. Program je založen na teoretických principech vycházejících z teorií profesního učení a rozvoje, které známe z konstruktivismu a integrativní pedagogiky. V posledních letech byl ale finský model skupinového mentoringu zpochybňován mimo jiné i konkurenčními oblastmi vzdělávací politiky se záměrem rozvíjet kompetence finských učitelů v oblasti ICT. I přesto je diskuze o dalších potřebách rozvoje indukčních a mentorských programů pro nově kvalifikované učitele ve Finsku stále aktuální. (Heikkinen, Utriainen, Markkanen, Pennanen, Taajamo & Tynjälä, 2020 citováno v Olsen et al. 2020, s. 22)

3.6.10 Estonsko

Podpora učitelů nastupujících do praxe funguje v Estonsku od roku 2004, kdy absolventi počáteční učitelské přípravy absolvují úvodní období v délce jednoho školního roku, které je v režii školy. Začínající učitelé dostávají podporu od svých mentorů a univerzit. Součástí jednoletého období je podpora adaptace začínajících učitelů ve škole jako organizaci, další rozvoj kompetencí učitelů získaných v pregraduálním vzdělávání a pomoc učitelům při řešení jakýchkoliv problémů vyplívajících z nedostatku jejich zkušenosti (Eisenschmidt, 2011; National system overviews, 2011 citováno v Ježková et al., 2014, s. 57). V Estonsku jsou do

programu úvodního roku zapojeny čtyři strany: ředitelé škol, kteří vytvářejí prostředí podporující profesní rozvoj začátečníků a jmenují mentory; mentoři, kteří jsou partnery pro začínající učitele, podporují jejich profesní rozvoj a socializaci ve školním kontextu; sami začínající učitelé, kteří jsou v konečném důsledku odpovědní za svůj profesní rozvoj; univerzitní centra, kde se konají školení mentorů a podpůrné semináře pro začínající učitele. (Eisenschmidt a Poom-Valickis, 2020, s. 92)

V posledních letech prošlo estonské vzdělávání učitelů změnami. Estonsko muselo zareagovat na velké odchody učitelů do penze, na nedostatek nových učitelů, kteří častěji volí zkrácený úvazek a na zájemce o učitelství, kteří mění svou kariéru a nemají tak potřebné pedagogické vzdělání. V reakci na tyto problémy došlo ke změně předpisů týkajících se kvalifikace učitelů. Nyní osoba s magisterským vzděláním může na pracovišti rozvíjet své učitelské kompetence a požádat Estonskou asociaci učitelů o učitelský certifikát. Zároveň univerzity hledají řešení, jak zpružnit vzdělávání učitelů a nabídnout příležitosti pro individualizované učební plány, protože přibližně 50 % studentů učitelství již při studiu na vysoké škole pracuje jako učitel na plný úvazek. Program podpory pro začínající učitele se tak těmto změnám musí přizpůsobit a Estonsko nyní na vývoji nových adaptačních strategií pracuje. (Eisenschmidt a Poom-Valickis, 2020, s. 100)

4 Uvádějící učitel

Pozici uvádějícího učitele jsme již zmínily v souvislosti s podporou začínajícího učitele, ale zatím jsme se mu věnovaly jen okrajově. V této kapitole se na pojem uvádějící učitel zaměříme. Vymezíme jeho roli, kompetence, formy a metody jeho spolupráce se začínajícím učitelem, oblasti, ve kterých by měl být začínajícímu učiteli nápomocný a také se budeme věnovat podpoře samotného uvádějícího učitele.

Jako uvádějící učitel je nazýván učitel, kterému je přidělen nový nastupující začínající učitel. Uvádějící učitel podporuje profesní rozvoj učitele v adaptačním období, a to zejména tím, že s ním průběžně a pravidelně reflektuje jeho pedagogickou činnost a dává mu zpětnou vazbu, poskytuje metodickou pomoc a seznamuje ho s podmínkami provozu a dokumentací školy. Jinými slovy uvádí již vystudovaného kvalifikovaného učitele do profese a seznamuje ho s fungováním konkrétní školy. Uvádějící i začínající učitel jsou ve svých rolích autonomní, tj. každý má zodpovědnost za žáky tříd, v nichž vyučuje. (Francová, 2022)

Uvádějící učitel by měl být zkušený pedagog, jehož hlavním úkolem je pomáhat, sledovat růst a hodnotit pokroky svého svěřence v začátcích jeho praxe (Podlahová, 200, s. 48). Uvádějící učitel má být oporou pro nového nezkušeného kolegu, kterému má nabídnout pomoc, ale nevnučovat mu ji, pravidelně se se svým svěřencem scházet a jednat s ním citlivě, rovnocenně a partnersky. Měl by se vyhýbat hodnocení jeho výkonu a spíše se pokoušet o kolegiální debatu a v případě nezdarů nebo odchylek od ustálených školních zvyklostí by měl začínajícímu učiteli poskytnout citlivé vysvětlení situace a pomoci mu hledat nebo nabídnout možné řešení než ho pouze kritizovat. Informace o škole, jejím fungování a o školních dokumentech by měl předávat objektivně a měl by se vyvarovat ovlivňování postoje nového kolegy k lidem a životu ve škole. Zejména by mu měl pomoci se v co nejkratším čase zapojit do chodu školy, aby se cítil plnohodnotným členem pedagogického týmu. (Kadřmasová et al., 2022, s. 3)

Začínající učitel by měl svého uvádějícího učitele vnímat jako pomocnou ruku v začátcích své profesní kariéry, neboť s veškerými problémy a nesnázemi se na něj může obracet. Uvádějící učitel nemá být někdo, kdo bude kontrolovat začátečnickovy pedagogické výkony a kdo bude omezovat jeho tvůrčí nápady. Mezi uvádějícím a začínajícím pedagogem by naopak měla panovat snaha o vzájemnou spolupráci, která obohatí obě strany. (Podlahová, 2004, s. 49)

4.1 Kompetenční profil uvádějícího učitele

Výše jsme se již věnovaly kompetencím začínajícího a zkušeného učitele v rámci popisu Kompetenčního rámce absolventa učitelství. V této podkapitole konkrétně popíšeme kompetence uvádějícího učitele.

Pozice uvádějícího učitele vyžaduje pokročilou úroveň profesních kompetencí. Veškerým kompetencím však nejprve předchází jeho osobností a etické kompetence, které jsou předpokladem pro smysluplnou práci uvádějícího učitele. Patří sem především respekt k hodnotám lidskosti, právům dětí, žáků a studentů. Chování a jednání uvádějícího učitele by mělo být v souladu s principy demokracie, měl by uznávat důležitost svobody a kulturně společenské tradice. Jeho vztah k ostatním by měl být otevřený, ale zároveň by si měl plně uvědomovat odpovědnost za své jednání. Své rozhodování by měl zakládat na faktech a vztahy k okolnímu světu by měl stavět na důvěře a respektu k odlišným názorům. Uvádějící učitel by měl být vyzrálou osobností s vysokou úrovní morálně-volních vlastností, které by měl projevat ve vztahu k žákům, kolegům a rodičům. Měl by být schopný se systematicky starat o všestranný rozvoj každého žáka nebo studenta s pečlivým zájmem, porozuměním, respektem a empatií. Stejný přístup by měl uplatňovat i v komunikaci s rodiči žáků a v kolegiální spolupráci ve škole. Tyto principy by měl rovněž aplikovat při interakci se začínajícím učitelem. (Adamec et al., 2023, s. 64)

Ačkoliv jsou výše uvedené etické a osobnostní kvality vymezeny poměrně široce, bez jejich přítomnosti a nároků na ně by práce uvádějícího neměla potřebnou účinnost. Uvádějící učitel musí disponovat těmito kvalitami, aby mohl důvěryhodně vést začínajícího učitele a pomoci mu úspěšně projít náročným adaptačním obdobím. Absence těchto předpokladů by z adaptačního procesu učinila pouze technickou záležitost bez potřebné motivace, kterou poskytuje skutečná a zralá osobnost uvádějícího učitele. V tomto kontextu plní uvádějící učitel svoje poslání jako pomáhající profese a přináší rozměr pomoci kolegovi na začátku jeho profesní kariéry. (Adamec et al., 2023, s. 64)

Konkrétnější kompetence, které by měl uvádějící učitel uplatňovat nejen ve vztahu ke svému svěřenému začínajícímu učitele jsou dle Adamce et al. (2023, s. 65–66) tyto:

- Kompetence komunikativní – Uvádějící učitel argumentuje, efektivně, empaticky a vstřícně komunikuje se začínajícím učitelem. Aktivně komunikuje ve skupině žáků, ve třídě, s pedagogickým sborem. Při komunikaci respektuje jejich osobnost. Vytváří

a prohlubuje vzájemnou důvěru se svým svěřencem, naslouchá mu a zároveň mu klade otázky. Hledá příležitosti vhodné pro spolupráci s kolegy.

- Kompetence k uplatnění mentoringu¹ - Uvádějící učitel systematicky pozoruje učitele ve výuce, se svým svěřencem vede rozhovory dle modelu GROW², používá popisnou zpětnou vazbu, stanovuje SMART cíle, aktivně svému svěřenci naslouchá, pomáhá mu vytyčovat cíle, čeho chce dosáhnout, povzbuzuje ho a podporuje a v neposlední řadě vyhodnocuje a řídí společnou spolupráci.
- Kompetence k rozvoji školy – Uvádějící učitel by měl být ve škole aktivním členem, který nezůstává stranou dění ve škole jen proto, že má na starost uvádění nového člena pedagogického sboru. Naopak je uvádějící učitel významnou tváří sboru, která se podílí na vytváření pozitivního klimatu ve škole, spolupracuje s vedením školy, přispívá k formulaci a naplňování vize školy, zapojuje rodiče žáků do života školy, spolupracuje a komunikuje s partnery školy a celkově se podílí na její prezentaci a rozvoji.
- Kompetence profesní – Uvádějící učitel by měl být zkušený pedagog, který ve výuce využívá různé strategie (rozvoj kritického myšlení žáků, zásada individualizace ve výuce, zařazení různých aktivizačních metod, používání kooperace a konstruktivistického učení, podpora reflexe a sebereflexe žáků, podpora vzájemného učení žáků). Také by měl mít zkušenosti s vedením profesního portfolia, aby k tomu mohl vést začínajícího kolegu. Soustavně by se měl vzdělávat a využívat různé zdroje pro vlastní profesní růst.
- Kompetence k pedagogickému plánování – Uvádějící učitel je schopný plánovat a provádět koncepční a metodické činnosti při přípravě adaptačního plánu. Dokáže pracovat s celostátními i školními dokumenty. Začínajícího učitele seznamuje s adaptačním plánem. Definuje potřeby profesního rozvoje svého svěřence, předává mu nutné dovednosti a návyky. Metodicky vede začínajícího učitele při sestavování cílů osobního rozvoje a při vedení profesního portfolia.

¹ Uvádění začínajících učitelů do praxe se bez alespoň částečného mentoringu neobejde. Mentoring je více než jen předávání instrukcí o chodu školy. Mentoring totiž představuje formu kolegiální podpory, která má své fáze i dynamiku vývoje. Platí sice, že ne každý učitel musí mít certifikaci mentora, ale měl by ovládat alespoň základní mentorské dovednosti.

² Nástroj mentoringu pro vedení kvalitních mentorských rozhovorů. Více v kapitole Uvádějící učitel.

4.2 Formy a metody spolupráce uvádějícího učitele se začínajícím učitelem

Správně zvolené formy a metody spolupráce nejen s uvádějícím učitelem mohou začínajícímu učiteli přispět k hladkému průběhu a úspěšnému zvládnutí adaptačního období s minimem stresu a posílením vnitřní motivace.

Mezi formy spolupráce podle Podlahové (2004, s. 55) patří:

- *„vzájemné hospitace spojené s rozborů pozorovaných hodin,*
- *pravidelné konzultace s předem určeným obsahovým zaměřením (např. začátek práce v přidělených třídách, sestavení tematického plnu, příprava první schůzky s rodiči, seznámení s učebnicemi používanými na dané škole, informace o žácích apod.),*
- *neformální kontakty ve sborovně nebo v kabinetu, příležitostná setkání s učiteli svého předmětu i s učiteli jiných předmětů, vzájemné sdílení (diskuze o práci, učivu, žácích, metodách)*
- *společná účast na metodických akcích školy i na jiných programech dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*
- *společné organizování akcí pro žáky v rámci mimoškolní činnosti i v rámci eventuálního projektového vyučování,*
- *společné organizování akcí pro rodiče nebo pro veřejnost.“*

Možné metody spolupráce uvádějícího učitele se začínajícím učitelem dle Prášilové (2003 in Podlahová, 2004, s. 56–58)

- Instruktaž při výkonu práce – možné použít u dílčích pracovních postupů, např. praktická ukázka jak se zpracovává administrativa, jak se pracuje s počítačovým programem, jak se aplikuje vyučovací metoda.
- Koučování – dlouhodobější instruování, sdělování připomínek, vysvětlování, poskytování rad a návodů s cílem zlepšení výkonu začínajícího učitele.
- Konzultování – oboustranná konzultace a vzájemné ovlivňování obou učitelů, metoda, která vyplývá ze spontánní potřeby učitelů hovořit o své práci (variantou je balintovská skupina – společné sdílení zkušeností pomůže vyřešit problém jednoho člena skupiny)
- Asistování – realizace dílčích úkolů pod vedením zkušenějšího učitele přímo v hodině.
- Pověření úkolem – po přidělení úkolu pracovníkovi se sleduje a hodnotí jeho provedení, aby samostatným plnění úkolů získal další kompetence.
- Rotace práce – pověřování pracemi v různých oblastech školního prostředí – zástup nepřítomných kolegů, zástup na jiných funkcích (družina), na jiném stupni.

- Stínování – sledování běžné pracovní činnosti a následné dotazování k důvodům jejího použití – vede k sebereflexi
- společné reflexe, zpětná vazba

Další metody a formy spolupráce uvádějícího učitele při podpoře začínajícího učitele:

4.2.1 Mentoring

Práce uvádějícího učitele je v mnoha ohledech náročná, a proto tato pozice vyžaduje specifické mentorské dovednosti, které jsou nutné pro práci s dospělými.

Mentoring je jeden z nejstarších modelů pro lidský rozvoj. Svůj původ má v Homérově spisu *Odyssea*, kde Odysseus při opouštění Tróji svěřil svého syna zkušenému moudrému muži Mentorovi, aby o něj pečoval, vychovával ho, vedl ho a ochraňoval (Lazarová, 2010, s. 59–60).

Mentoring je obecně individuální podpora začínajícího nebo méně zkušeného odborníka (mentee) zkušenějším odborníkem (mentorem), jejímž cílem je především napomáhat rozvoji odborných znalostí menteeho a usnadnit jeho uvedení do kultury profese (Hobson, Ashby, Malderez a Tomlinson 2009, s. 207 citováno v Wexler, 2020, s. 212).

Do školství se mentoring začal postupně dostávat v 80. letech 20. století jako součást uvádění začínajících učitelů do praxe a také jako forma kolegiální podpory všech učitelů v rámci jejich celoživotního profesního rozvoje. Výrazněji byl tento model vidět ve Velké Británii a USA. Později v 90. letech se začal objevovat v dalších evropských zemích, např. ve Francii, Itálii a Španělsku. (Orland & Barak, 2010; Parsloe, 1992; Saphier et al., 2001 citováno v Spilková a Zavadilová, 2021, s. 5–6)

Ve školním kontextu se tedy jedná o profesionální praxi, která poskytuje podporu, asistenci a vedení nejen začínajícím učitelům za účelem zvýšení jejich profesionálního vzestupu a úspěšnosti v práci (Johnson, 2008 citováno v Lazarová, 2010, s. 60). Jedná se zejména o kolegiální podporu či kolegiální učení, kdy začínající učitel chápe svého mentora (uvádějícího učitele) jako vzor, průvodce a oporu.

Ve školství je mentoring déletrvající a kontinuální proces pomoci, který je založen na vztahu dvou osob (uvádějící a začínající učitel) mezi nimiž panuje vzájemná důvěra a respekt (Lazarová, 2010, s. 60–61). Od mentoringu se očekává, že jeho prostřednictvím se začínající učitel stane samostatnějším, nabude pracovní jistoty a stane se více reflektivním a schopným učit se dovednostem, které podpoří rozvoj výuky (Kram 1983; Little 1990 citováno v Lazarová, 62). Mentoring zahrnuje emoční podporu (pochvala, pomoc zvládnout počáteční nejistotu),

fyzickou podporu (využití studijních materiálů), vzdělávací podporu (předávání zkušeností, informací týkajících se vzdělávání) i institucionální podporu (orientace ve školské politice, organizace školního života, fungování konkrétní školy) (Lipton, Welmann, 2005, s. 150–151 citováno v Lazarová, 2010, s. 62).

Mentoring patří k jedné z nejefektivnějších metod, která pomáhá uvádějícímu učiteli při poskytování podpory začínajícímu učiteli v průběhu adaptačního období, aby se stal plnohodnotným členem učitelského týmu. Jeho jedinečnost spočívá především v tom, že přenáší zodpovědnost za vlastní učení na nového kolegu spíše, než na instituci nebo mentora. Dochází tak i k posílení jeho vnitřní motivace k profesnímu rozvoji a není tak limitován jen vnější motivací. Zároveň mentoring slouží jako vhodná prevence syndromu vyhoření. (Adamec et al., 2023, s. 100)

Být dobrým mentorem neznamena být jen zkušeným pedagogem, který umí pracovat se žáky, ale jako mentor musí mít člověk soubor určitých vlastností, dovedností a znalost technik. Podmínkou pro kvalitní mentoring ze strany mentora je dovednost zpětné vazby, tzn. poskytovat svěřenci kvalitní zpětnou vazbu – bez hodnocení a dávání rad. Další důležitou podmínkou je sebejistota a otevřenost mentora a víra, že novému kolegovi může účinně pomoci. Učitel v roli mentora by neměl od sebe požadovat nemožné v oblasti vlastních pedagogických znalostí a dovedností. Mentorem může být i méně zkušenější učitel, pokud je schopný poskytnout svému svěřenci podporu a otevřeně přiznat i vlastní chyby. (Spilková, Zavadilová, 2021, s. 14–16)

Jelikož je v České republice mentoring ve školství spíše novum, uvádíme pro srovnání náplň činnosti mentora ve školství v USA. Je nutné zmínit, že každý stát v USA si může navrhnout a zavést vlastní indukční program. My zde uvedeme roli mentora ve státě Wisconsin.

Rolí mentora zde není pouze uvádění realizovat, ale také ho přizpůsobit potřebám každého začínajícího učitele. V oficiálních dokumentech k uvádění je uveden seznam povinností mentora, které jsou definovány následovně: pořádání týdenních setkání se začínajícími učiteli; usnadňování procesu reflexe začínajících učitelů; posilování postavení začínajících učitelů, aby mohli identifikovat a rozvíjet své silné stránky; plánování školní instruktáže pro začínající učitele, která je seznámí s budovou, okolím a kulturou školy, posláním školy, plánem na zlepšení školy, zásadami, postupy, vizí spravedlnosti školy a obecnými očekáváními úspěchu ve škole. Mentoři by také měli pomoci stávajícímu týmu učitelů pochopit přínos, který s sebou noví učitelé přinášejí. Kromě toho mají někteří mentoři povinnosti související s jejich vlastním

profesním rozvojem. Například musí být aktivními přispěvateli v profesní komunitě, musí plánovat a facilitovat průběžné semináře profesního vzdělávání pro začínající pedagogy a účastnit se průběžných školení mentorů podporovaných okresem. (Serpil, 2022, s. 13)

Už jsme se zmínily o modelu GROW, což je nástroj mentoringu pro vedení mentorských rozhovorů. Je tvořen čtyřmi částmi, které na sebe navazují a ukončení jedné části je podmínkou pro vstup do té další. Zkratka GROW je tvořena z počátečních písmen anglických slov goal, reality, options a will. G – goal znamená stanovení cíle, R – reality představuje současný stav věci, O – options znamená možnosti a W – will je vůle pro to, co kdy a kde udělat. V překladu slovo „grow“ znamená „růst“, protože právě růst, zvláště ten profesní, je hlavním cílem mentoringu. První fáze – vytyčení cíle je fází stěžejní. Stanovení co nejpřesnějšího cíle, kterého by měl daný jedinec dosáhnout a hlavně rozpoznat, zda už je cíl splněn, může být ale poměrně obtížné. K tomu slouží další hojně využívaná metoda SMART, která může pomoci stanovit přesný cíl. Je to zkratka složená z anglických písmen S – specific (konkrétní), M – measurable (měřitelný), A – achievable (dosažitelný), R – realistic (realistický), T – timebound (časově ohraničený). (Adamec et al., 2023, s. 100)

Mentoring je užitečnou metodou, jejíž aplikace se vyplácí. Zároveň je ale pro uvádějícího učitele velmi časově náročný. České státní školství zatím neumožňuje snížit uvádějícím učitelům jejich přímou vyučovací činnost, aby ušetřený čas mohli věnovat začínajícím učitelům, aniž by přišli o snížení platu (Adamec et al., 2023, s. 100). Možností je zkrácení úvazku a navýšení pohyblivé složky platu, osobního ohodnocení. Čas ukáže, zda se tento systém odměňování pro uvádějící učitele prosadí.

4.2.2 Hospitace

Hospitace je specifická forma pozorování. Jedná se o cílevědomé, plánované a soustavné vnímání jevů, procesů, objektů a jednání osob, které směřuje k odhalení podstatných souvislostí a vztahů sledované skutečnosti. Může se jednat o návštěvu ředitele, inspektora nebo o vzájemnou návštěvu učitelů při vyučování ale také může jít o přítomnost studenta učitelství při vyučování. Hospitace patří k nejvýznamnějším nástrojům hodnocení průběhů a méně i výsledků vzdělávání. Je to efektivní metoda, která je relativně nenáročná a nevykazuje v podstatě žádné náklady a zároveň umožňuje sledování i průběžné vyhodnocování činností, projevů a jednání učitelů a žáků. (Bělecký, 2006)

Hospitace může mít různé cíle, nejčastěji se jedná o:

- Podrobné zmapování modelů vyučování, jež učitel využívá;

- porovnání kvalit výkonů učitelů;
- zjištění úrovně výchovné a vzdělávací práce učitele;
- zjištění vzdělávacích potřeb učitelů pro naplánování dalšího profesního rozvoje;
- vzájemné vzdělávání učitelů, šíření dobré praxe;
- zprostředkování zpětné vazby učitelům na jejich výuku;
- zjištění respektování vzdělávacích strategií, formulovaných v ŠVP;
- zjištění klimatu ve třídě;
- sledování projevu kompetencí žáků v činnostech. (Bělecký, 2006)

V průběhu nebo na konci hospitace vyplní hospitující osoba hospitační záznam, kam zapisuje všechna zjištění. Tento záznam poté slouží jako podklad pro pohospitační rozhovor, který je důležitou součástí hospitace a má výrazný vliv na její účinek. Rozhovor je vhodné vést co nejdříve po hospitaci, nejlépe ve stejný den a někde v příjemném prostředí. Z počátku je dobré začít rozhovor něčím pozitivním nebo neutrálním. Následuje prostor pro učitele, aby se k hodině vyjádřil a svou práci reflektoval. Na konci přichází shrnutí výsledků a pozitivní zakončení rozhovoru. (Adamec et al., 2023, s. 87)

4.2.3 Náslech

Náslech neboli pozorování (observace) představuje mnohostranný nástroj pro učení. Neomezuje se pouze na dobu strávenou ve třídě v průběhu výuky, ale zahrnuje také čas věnovaný přípravě na pozorování a následnému vyhodnocení. Příprava může zahrnovat volbu zaměření pozorování, výběr vhodné metody apod. Po skončení pozorování následuje vyhodnocení, jehož součástí je analýza, diskuze, interpretace shromážděných dat, zhodnocení zážitků ve třídě a reflexe celé zkušenosti. Náslechy v hodinách zkušených učitelů jsou pro studenty učitelství a začínající učitele příležitostí získat první zkušenosti s prací učitele. V násleších se mohou tváří v tvář setkat s propojením teorie a praxe. (Adamec et al., 2023, s. 92)

4.2.4 Výuka v tandemu

Tandemová nebo také párová výuka je speciální druh výuky, kdy jsou ve vyučovací hodině přítomni dva učitelé (učitel a asistent pedagoga, učitel a odborník z praxe) a oba aktéři společně plánují, vedou a hodnotí vyučovací hodinu (Kopecká et al. citováno v Spilková et al., 2015, s. 134).

Párovou výuku je možné také využít pro podporu začínajícího učitele, kdy v tandemu spolu učí uvádějící a začínající učitel. Začínající kolega se tak společně se svým mentorem podílí na

všech krocích výuky. Sdílí spolu nápady při přípravě výuky, v průběhu výuky na sebe reagují a na konci společně podávají zpětnou vazbu. Typy kooperace učitelů jsou různé. Například jeden učitel vyučuje, druhý asistuje; výuka v týmu, kdy oba učitelé mají stejnou zodpovědnost za výuku, vedou výukové aktivity, při nichž se střídají; diferenciací výuky, kdy žáci jsou rozděleni do dvou skupin a každou vede jeden učitel, přičemž u každé skupiny jsou cíle výuky dosahovány pomocí jiných výukových strategií; paralelní výuka, kdy jsou žáci rozděleni do dvou skupin, ve kterých se pracuje. (MUNI PED, 2024)

Výuka v tandemu podporuje spolupracující klima ve škole, umožňuje maximálně využívat silných stránek učitelů a kompenzovat jejich slabší stránky a umožňuje propojovat přemýšlení o výuce a jejím pojetí (Adler, 2021). Párová výuka je prospěšná zejména pro samotné žáky, protože umožňuje diferenciovat výuku podle jejich potřeb a výuka je také pestřejší a dynamičtější za přítomnosti dvou učitelů.

4.3 Oblasti pomoci od uvádějícího učitele

Začínající učitel je vybaven především teoretickými znalostmi, a naopak mu chybí praktické profesní dovednosti, které musí postupně získat, a to i za podpory uvádějícího učitele. Pomoc a podpora by měla být kontinuální a postupná. K vymezení, na co se kdy a jakým způsobem zaměřit, slouží právě adaptační plán, kterému jsme se již věnovaly. Zde nabízíme pouze soupis toho, co by se mohlo v adaptačním plánu objevit, s čím by uvádějící učitel svému novému kolegovi mohl pomoci. Zpracováno podle Podlahové (2004, s. 51–55).

Seznámení s provozem školy

- Informace o materiálním zajištění školy – vybavení kabinetů, odborných učeben, knihoven, laboratoří, tělocvičen, dílen apod,
- informace o zvláštностech dané školy – školní řád, režim školy, jaké akce pořádá pro žáky i veřejnost, kroužky (pokud jsou),
- informace k vedení administrativy, zásady o tvorbě rozvrhu,
- povinnosti k učitelské práci – dozory (jídelna, chodby), organizace mimoškolních akcí (exkurze, vycházky, divadelní představení, výuka v bazéně, na stadionu apod.).

Pomoc s přípravou a realizací výuky

- Sestavování tematických plánů výuky pro různé předměty,
- předání zkušeností s přípravou a realizací výuky (osvědčené postupy, rady, využití již hotových materiálů apod.),
- studium kurikulárních dokumentů, orientace v osnovách, učebních plánech,

- seznámení s učebnicemi a dalšími pomůckami,
- pomoc, jak zvládat nejčastější kázeňské a výchovné problémy,
- zkušenosti s různými způsoby hodnocení žáků, pomoc s analýzou výsledků v jednotlivých předmětech,
- způsoby, jak do výuky zařadit mezipředmětové vztahy, projektové vyučování, jak podporovat kritické myšlení žáků.

Pomoc s rozvíjením vztahů s rodiči

- Seznámení s formami, které dané škola užívá pro navázání a utužování dobrých vztahů s rodiči (spolek rodičů, dny otevřených dveří, konzultační hodiny třídních učitelů a dalších výchovných pracovníků, třídní schůzky, tripartity, jiné akce pro rodiče),
- předání zkušeností, jak pracovat s rodiči talentovaných, problémových, handicapovaných žáků.

Seznámení s prací třídního učitele a výchovnou prací školy

- Agenda povinností a činností práce třídního učitele,
- spolupráce s výchovným poradcem a dalšími pedagogy při řešení konkrétních výchovných problémů ve třídě,
- pomoc při realizaci integrace handicapovaného žáka nebo žáků cizojazyčných a jiných etnik,
- pomoc s diagnostikou sociálního rodinného prostředí žáků,
- metodická pomoc s přípravou a realizací třídnických hodin, při spolupráci s rodiči.

Informace o ostatních okolnostech práce a provozu školy

- Specifika lokálního prostředí školy a jeho vlivu na kvalitu výsledků žáků,
- ekonomické, finanční a provozní podmínky školy,
- spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, výchovnými a poradenskými zařízeními, diagnostickým ústavem, orgány pro sociální práci, zájmovými organizacemi v místě školy,
- možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, nabídka kurzů a školení pro pedagogy, včetně supervizí, možnosti kariérního růstu na škole,
- možnosti čtení pedagogických časopisů, využití kontaktů se vzdělávacími centry, nabídka vzdělávacích aktivit pro školy – kde hledat.

Osobní rovina

- vedení k reflexi a sebereflexi
- podpora duševní hygieny
- práce na profesním portfoliu

Výčet výše uvedených oblastí a činností, při kterých začínající učitel bude potřebovat podporu a pomoc není konečný. Někdy vyvstanou k řešení situace, nad kterými bychom dopředu nikdy ani nepřemýšleli. Záleží na tom, jak se k tomu aktéři adaptačního období postaví, zda budou o nastalých situacích debatovat a hledat jejich řešení, které může být nové i pro zkušeného kolegu. Svou roli hraje také stupeň školy, její koncepce a odbornost, neboť to má značný vliv na proces uvádění.

4.4 Podpora uvádějících učitelů

Úkolem uvádějícího učitele je poskytovat podporu a pomoc začínajícímu učiteli, aby jeho nástup do praxe probíhal co nejhladším způsobem. Je-li podpora od uvádějícího učitele směrem k začínajícímu učiteli účinná, tedy že ho dostatečně připraví na běžné situace pedagogické praxe a zapojí ho do učitelského sboru, zvýší se tak jeho šance pro úspěšné zvládnutí adaptačního období. Zároveň by mělo vést ke snížení rizika odchodu nového kolegy na jinou školu nebo zcela ze školství. Právě i kvůli těmto rizikům se pozice uvádějícího učitele zavedla a legislativně ukotvila. Aby však uvádějící učitel mohl podporu poskytovat, musí také určitou podporu sám dostávat. V této podkapitole se právě podpoře uvádějících učitelů budeme věnovat.

Z výsledků dotazníkového šetření realizovaného pro projekt SYPO z roku 2018 vyplynulo, že má-li uvádějící učitel podporu v procesu uvádění začínajícího učitele do praxe, tak touto podporující osobou je buď zástupce ředitele nebo ředitel školy. Podpora je uvádějícím učitelům poskytována nejčastěji dle aktuální potřeby a není tudíž nijak pravidelná. Nejčastěji by uvádějící učitelé uvítali podporu v tom, jak identifikovat potřeby začínajícího učitele, jak provádět hospitace (na co se v nich zaměřit), jak vést pohospitační rozhovor, jak vést tandemovou výuku, jak plánovat rozvoj začínajícího učitele a jak práci začínajícího učitele hodnotit. (Juhaňák et al., 2018, s. 57–59)

Jak jsme již zmínily, uvádějící učitel má být především zkušený učitel, který si získal uznání u vedení školy i ostatních kolegů. V této pozici plní už i jiné role než jen ty, které jsou spojené s výchovně vzdělávacím procesem. Především zastává roli mentora pro nového nezkušeného kolegu. Součástí jeho práce jako uvádějícího učitele je využívání prvků mentoringu. Ačkoliv

uvádějící učitel nemusí být certifikovaný mentor, měl by disponovat alespoň základními znalostmi z této oblasti. Gareis a Grant (2014 citováno v Wexler, 2023) totiž zmiňují, že zkušený učitel nemusí být nutně skvělý mentor, a proto je nutné ho v této oblasti proškolit. V českém školství však zatím není cílem udělat z uvádějících učitelů proškolené mentory, ale spíše je naučit prvky mentoringu při uvádění začínajících učitelů do praxe využívat.

V USA má mentoring oproti Česku mnohem delší tradici a obecně je zde na profesní rozvoj učitelů kladen velký důraz. Profesní rozvoj učitelů se tak snaží podporovat formou profesně vzdělávacích komunit. Ty si lze představit jako prostor pro všechny pedagogy, kteří se v nich scházejí a mají společný cíl, kterým je zlepšit kvalitu výuky studentů. Navzájem spolu všichni spolupracují a podporují se. Pro práci v těchto skupinách jsou důležité podpůrné pracovní podmínky, vzájemná spolupráce, sdílení společných hodnot a dodržovaný nastavených pravidel. Tyto profesní komunity umožňují pedagogům učit se jeden od druhého, sdílet své zkušenosti, různé strategie výuky a potažmo i prosazovat inovace do školy a vést změny v kurikulárních dokumentech.

Jedním ze způsobů podpory mentorů ve vzdělávacích postupech v USA jsou tzv. mentorské studijní skupiny, které jsou druhem profesních vzdělávacích komunit. Cílem těchto skupin je pomoci mentorům učit se o mentoringu prostřednictvím jejich praxe a mentorské komunity. Mentoři se schází s univerzitním profesorem, který je vede ke společné diskuzi o postupech mentoringu s cílem poskytovat studentům učitelství a začínajícím učitelům podporu v osobnostním růstu (Guenther et al., 2020; Stanulis et al., 2014; Stanulis et al., 2019 citováno v Wexler, 2023). Tento model profesního rozvoje založený na zkoumání a datech se zaměřuje na výchovné mentorování jehož obsahem je podpora mentorů v postupech jako je společné plánování, pozorování a analýza práce studentů (Pylman et al., 2017 citováno v Wexler, 2023). Výchovný mentoring se totiž liší od tradičního pojetí mentoringu, který je spíše zaměřen na emocionální podporu a řešení okamžitých potřeb. Výchovné pojetí mentoringu pomáhá začátečníkům s učením a rozvíjením dovedností, aby se mohli dále zdokonalovat ve své praxi a na základě své praxe (Feiman-Nemser, 1998, s. 66 citováno v Wexler, 2023).

Vrátíme-li se opět k uvádění v České republice, pozice uvádějícího učitele zde byla uzákoněna teprve v lednu roku 2024 a tudíž není zatím školení učitelů v mentoringu systémově řešeno. Je tak na každém uvádějícím učiteli, zda se nějakého školení zúčastní a také na vedení školy, zda svým uvádějícím učitelům školení v této oblasti zajistí. Existují i vzdělávací kurzy zaměřené pouze na uvádějící učitele, které prvky mentoringu rovněž obsahují. Možné je také využít e-learningové kurzy, které vznikly například v rámci projektu SYPO.

Uvádějící učitelů mohou být i sami sobě oporou, například za pomoci profesního portfolia, které je podle Trundy (2012, s. 5) „komplexním nástrojem autoevaluace, který nabízí možnost získávání informací nejen o profesních činnostech, ale také o postojích, které mohou významně ovlivňovat výkon profese.“ Cílem tohoto nástroje je „průběžné vytváření co možná nejpřesnějšího obrazu kvality vlastního profesního výkonu, který učitelé umožňuje aktivní sebeřízení a rozvoj“ (Trunda, 2012, s. 5). Acker (2005 citované v Barrett, Carney, 2005, citováno v Adamec et al., 2023, s. 101) doplňuje, že profesní portfolio je „odrazem učitelova stylu učení, jeho strategií, metodických postupů, didaktických preferencí, zvládnutí kompetencí a jeho vlastního pojetí výuky. Hlavním přínosem tvorby a vedení profesního portfolia je sebereflexe, kterou provádí každý učitel při výběru, komentování a zdůvodňování jednotlivých ukládaných dokladů. Od ní se odvíjí úvahy o dalším profesním rozvoji učitele.“

Práce na portfoliu není jednorázová záležitost, ale průběžný proces, který nemá jasně ohraničený konec, neboť učitel do portfolia neustále doplňuje své nové zkušenosti, kompetence, pojetí výuky, strategie apod., a postupně tak směřuje k vybraným rozvojovým cílům. Profesní portfolio by mělo být přirozenou součástí učitelského sebevzdělávání.

Podoba tohoto dokumentu není jednotná a nebylo by ani správné ji striktně určovat. Klíčové je, aby jednotlivé části dokumentu měly svou nezpochybnitelnou vypovídající hodnotu. Jednou z podob struktury profesního portfolia přináší například Trunda (2012, s. 10)

1. „Strukturovaný životopis
2. Osobní vzdělávací platforma (v této části učitel formuluje osobní východiska, filozofii své pedagogické činnosti, názory a postoje vůči profesi)
3. Plán profesního rozvoje (na základě hodnocení a sebehodnocení stanovené osobní profesní cíle a kroky k jejich dosažení)
4. Dokumenty dokládající naplňování rámce profesních kvalit
 - 4.1. Plánování výuky
 - 4.2. Prostředí pro učení
 - 4.3. Procesy učení
 - 4.4. Hodnocení práce žáků
 - 4.5. Reflexe výuky
 - 4.6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy
 - 4.7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností
 - 4.8. Profesní rozvoj učitele“

Výčet dalších dokumentů, které mohou být součástí profesního portfolia podle Adamce et al. (2023, s. 102) Doklady o:

- „efektivním využívání didaktické techniky;
- tvorbě učebních pomůcek;
- tvorbě výukových materiálů pro žáky;
- práci ve školním týmu;
- podílu na školních projektech a projektových dnech;
- zařazování mezipředmětových vztahů ve výuce;
- využívání inovativních metod při výuce;
- plánování práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami;
- vzájemných hospitacích, doklady o spolupráci uvnitř předmětového sdružení, nebo s kolegy jiných aprobací;
- průběžném a dalším vzdělávání v oblasti pedagogiky, obecné a oborové didaktiky;
- rozvoji v oblasti cizího jazyka;
- vzdělávání v oblasti ICT a aplikací, které škola využívá
- příkladech zpětné vazby od kolegů, od rodičů, od vedoucích pracovníků školy“

Na závěr ještě uvedeme další formy podpory, které se jeví jak časově i finančně méně náročné a uvádějící učitel by je tak mohl nejen pro svůj osobní a profesní rozvoj hojně využívat. Jsou jimi:

- „konzultace s vedením školy či s jiným uvádějícím učitelem;
- spolupráce uvádějícího učitele s vedením školy při nastavování kritérií pro potřeby reflexe;
- vzájemná výměna zkušeností uvádějících učitelů;
- tzv. síťování škol;³
- spolupráce se zkušeným mentorem při zdokonalování vlastních mentorských dovedností uvádějícího učitele;
- podpora dovednosti poskytování popisné zpětné vazby“ (Adamec et al., 2023, s. 99)

³ Síťování škol znamená propojení jednotlivých škol například v jednom regionu, kde si školy mezi sebou navzájem sdílí své pedagogické zkušenosti a vzájemně se učí s cílem zkvalitnění vzdělávání, rozvoje ped. kompetencí učitelů a zlepšení systému jako celku (Pražák, Dvořák, 2022, s. 57)

5 Shrnutí teoretické části

Teoretická část diplomové práce se zaměřuje na tři hlavní oblasti související se začínajícím učitelem. První oblast se věnuje samotnému začínajícímu učiteli, který je charakterizován jako učitel, který právě zahájil svou profesní dráhu, a ještě nedisponuje dlouholetými pedagogickými zkušenostmi. Začínající učitel již dokončil pregraduální přípravu nebo si ji při práci teprve dodělává. Nachází se v adaptačním období, kdy mu je poskytována systémová podpora. V souvislosti se začátkem profese jsme se zabývaly také pregraduální přípravou učitelů a možnostmi, jak kvalifikaci učitele získat či jak si ji doplnit. Dále jsme popsaly profesní kompetence, které by měl začínající učitel po nástupu do praxe ovládat, a nakonec jsme představily vybrané výzkumy zaměřené na identifikaci nejčastějších problémů, kterým začínající učitelé čelí. Mezi ně patří zejména problémy s kázní žáků, individuálními rozdíly a potřebami žáků, komunikací s rodiči a kolegy nebo s administrativou.

Druhá oblast se zabývá podporou začínajícího učitele po nástupu do praxe. Tato část popisuje adaptační období, jeho obsah a klíčové prvky, které jsou nezbytné pro úspěšnou adaptaci. Zmiňujeme projekty SYPO a Učitel naživo. Cílem projektu SYPO je poskytnutí specifické podpory všem aktérům adaptačního procesu. Organizace Učitel naživo se snaží o modernizaci českého školství a umožňuje jiné způsoby doplnění si kvalifikace. Dále jsme vyzdvihly důležitost spolupráce ostatních kolegů při nástupu nového nezkušeného učitele. Začínající učitel se tak nemusí spoléhat pouze na pomoc a podporu od svého uvádějícího učitele, ale v mnoha oblastech může požádat o pomoc i další pracovníky školy. V závěru kapitoly jsme popsaly historii legislativního ukotvení procesu uvádění v České republice a pro srovnání jsme popsaly indukční programy v deseti Evropských státech.

Třetí oblast se soustředí na uvádějícího učitele. Zde je vymezen pojem uvádějící učitel a popsán jeho kompetenční profil. Uvádějící učitel je definován jako zkušený učitel, který systematicky pomáhá, podporuje, sleduje a hodnotí pokroky začínajícího učitele. Role uvádějícího učitele s sebou nese i specifické požadavky na profesní a osobnostní kompetence, bez kterých by se uvádějící učitel neobešel. Ty jsme vymeziply v podkapitole kompetenční profil uvádějícího učitele. Stěžejní částí celé kapitoly jsou pak uvedené rozmanité možnosti forem a metod spolupráce mezi začínajícím a uvádějícím učitelem. Z forem bychom vyzdvihly zejména pravidelné konzultace, neformální kontakty a společnou organizaci různých akcí. Za nejpřínosnější metody spolupráce pak považujeme mentoring, hospitace, náslechy a výuku v tandemu. Dále rozebíráme oblasti, ve kterých by měl být uvádějící učitel nápomocný novému začínajícímu kolegovi a v závěru jsme se zaměřily na rovněž velmi důležitou část procesu

uvádění, a to na podporu samotného uvádějícího učitele. Popsaly jsme zde různé formy podpory, které je možné využívat.

Celkově tedy teoretická část diplomové práce poskytuje ucelený pohled na problematiku začínajících učitelů, od jejich pregraduální přípravy až po podporu v praxi a spolupráci s uvádějícím učitelem.

6 Empirická část

Empirická část práce obsahuje předvýzkum a následně realizaci a vyhodnocení vlastního výzkumu. Nejprve uvádíme kapitolu věnovanou předvýzkumu. Poté se věnujeme vlastnímu výzkumu, popíšeme výzkumný problém, formulujeme výzkumné cíle a výzkumné otázky. Dále popisujeme metodologii výzkumu, kterou jsme pro vlastní výzkumné šetření vybraly, charakterizujeme místo výzkumu a výzkumný vzorek stávající se ze 12 respondentů. Stěžejním obsahem empirické části je analýza dat a jejich interpretace, kde předkládáme hlavní zjištění výzkumu.

7 Spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele – výzkumy

Jako předvýzkum k našemu výzkumu nám sloužily zahraniční výzkumy, ve kterých jsme hledaly odpověď na otázky týkající se spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele při procesu uvádění. Respektive jsme se zaměřily na to, jaké typy činností a podpory byly v průběhu adaptace využity a které byly hodnoceny pozitivně. Rešerši výzkumů jsme prováděly v lednu a únoru roku 2024. K vyhledání výzkumů byly použity databáze Web of Science a Scopus. Při vyhledávání jsme výběr omezily na časové rozmezí posledních 15 let, jazyk anglický a německý a recenzované studie. Výzkumy jsme vyhledávaly za použití klíčových slov: mentor teacher/introducing teacher, novice teacher/beginner teacher, cooperation/induction/mentoring. Pro vyhledání výzkumů byly použity booleovské operátory, které vytváří logické vztahy mezi zvolenými klíčovými slovy. Rešeršní řetězec jsme definovaly v této podobě: “mentor teacher“ OR “introducing teacher“ AND “novice teacher“ OR “beginner teacher“ AND “cooperation“ OR “induction“ OR „mentoring“.

V obou databázích bylo nalezeno celkem 83 studií. Po přečtení všech nadpisů a abstraktů jsme vyselektovaly pouze ty výzkumy, které odpovídaly tématu spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele (typy činností a podpory s jejich hodnocením). Ve výběru zůstalo 27 studií, které jsme přečetly v plné délce. I v této fázi jsme však některé studie vyřadily, protože byly úzce zaměřené pouze na konkrétní činnosti v procesu uvádění, například na vztah začínajícího a uvádějícího učitele nebo na roli zpětné vazby v procesu uvádění nebo na význam společného plánování apod. Naším záměrem bylo vyhledat výzkumy, které činnosti popisují v obecné rovině. Po důkladném přečtení všech výzkumů jsme nakonec vybraly pouze 6 studií, jejichž obsah a výsledky popisujeme níže.

Studie Löffströma a Eisenschmidtové (2009) zkoumala pohledy estonských začínajících učitelů na vztah s mentory a jejich zkušenosti s mentoringem během prvního roku výuky. Byl zvolen

kvalitativní přístup studie. Výzkumníci provedli tematické polostrukturované rozhovory s 16 začínajícími učiteli ze základních škol a gymnázií. Rozhovory se začínajícími učiteli se týkaly jejich vnímání a vztahu k mentorovi, témat diskutovaných s mentorem a typu a přiměřenosti jeho podpory.

Z rozhovorů následně vyplynulo pět kategorií podpory, kterou vnímali začínající učitelé. Byly jimi: osobní rozvoj a podpora odborných znalostí, zpětná vazba, kolegiálnost, dostupnost a důvěra, vzájemnost. Začínající učitelé vyzdvihovali podporu ze strany mentorů v rovině osobního rozvoje. Vztah s mentorem vnímali jako terapeutický. Ve výpovědích zaznělo, že je mentor velmi podporuje, dodává jim sílu, inspiraci a pomáhá jim růst po jejich osobní stránce. Důležité je zmínit, že ačkoliv začínající učitelé vnímali vztah s mentorem jako terapeutický, emocionální a velmi blízký, je nutné udržet pozornost i na profesní rozvoj včetně získávání odborných znalostí a socializace do školního kontextu. Někteří mentoři ve vztahu ke svému začínajícímu učiteli používali instruktážní přístup a to tak, že jim vysvětlovali, co mají dělat. Tento přístup však není vhodné používat dlouhodobě, protože by mohl zamezit rozvoji identity začínajícího kolegy. Co se týče zpětné vazby, tu začínající učitelé dostávali od mentorů po navštívených vyučovacích hodinách. Pozitivní zpětná vazba motivovala začínající učitele ve své práci, a naopak negativní je nutila k přemýšlení a analýze, jak příště postupovat lépe. Kategorie kolegiálnost zahrnovala zkušenosti začínajících učitelů s tím, jak jim mentor usnadnil socializaci do školního prostředí. Představil je kolegům, s nimiž mluvil o novém učiteli v pozitivním duchu, provedl je po škole, sdělil jim pravidla a sdílené hodnoty. Použil-li začínající učitel nějaké nové inovativní nápady, zahájil mentor na toto téma diskusi s ostatními učiteli. Zde je vidět, že noví učitelé mohou přinést do školního prostředí inovace, které by mohly podpořit rozvoj školy. Do kategorie dostupnosti a důvěry patří vědomí toho, že začínající učitelé se na své mentory mohou kdykoliv obrátit a svěřit se jim s různými obavami. Z hlediska vzájemnosti (reciprocity) jde především o spolupráci začínajícího učitele a mentora. Učitelé popisovali, jak se řídili radami, které jim mentor poskytl, jak společně s mentorem plánují výuku, spolupracují s rodiči nebo jak si vzájemně poskytují materiál do výuky a užitečné rady.

Podobné výsledky přinesla studie Clarkové a Byrnesové (2012), která zkoumala názory 136 začínajících učitelů základních škol v amerických státech v pohoří Rocky Mountain na mentorskou podporu, které se jim dostalo během prvního roku výuky. Výzkumníci zvolili dotazníkové šetření, kde začínající učitelé uváděli druhy podpory, které se jim dostalo a pomocí Likertovi škály hodnotili její přínos. Dále odpovídali na dvě doplňující otázky s cílem zjistit jaké administrativní podpory (podpory poskytnuté vedením školy) se jim dostává spolu

s přiděleným mentorem. Jednalo se o otázky, zda byl začínajícímu učiteli poskytnut společný čas na plánování s přiděleným mentorem a zda měl čas na pozorování (hodin) jiných učitelů.

Z výsledků dotazníků vyplývá, že většina začínajících učitelů vnímá jako nejvíce přínosné, je-li mentor dobrý posluchač a pomáhá-li začínajícímu učiteli ve chvílích, kdy sám o sobě pochybuje (osobnostní rozvoj). Vysoce přínosné bylo hodnoceno také mentorem modelované profesionální chování při komunikaci s rodiči, ačkoliv se tato činnost příliš při uvádění nevyskytovala. Překvapivým zjištěním bylo, že činnosti jako asistence při výuce a plánování vyučovacích jednotek, podporování k sebehodnocení výuky, podpora v socializaci do školní kultury, modelace efektivních výukových technik a reflexe výuky byly zastoupeny velmi málo. Pokud se však vyskytly, byly hodnoceny jako velmi užitečné nebo mimořádně užitečné. Výsledky vyplývající z otázek zaměřených na administrativní podporu naznačují, že začínající učitelé vnímají své zkušenosti s mentory jako užitečnější, pokud je přítomná i podpora ze strany vedení, tzn., že začínající učitelé, kteří mají společný čas na plánování s mentorem a také čas na následky u ostatních učitelů hodnotili celkově zkušenosti s mentoringem jako užitečnější než ti, kteří tuto podporu neměli. Lépe hodnocen byl pak druh podpory společného plánování než čas na následky v hodinách kolegů.

Poměrně pozitivní zkušenosti s uváděním (mentoringem) měli také začínající učitelé ve studii Yirciho (2017), který zkoumal, co si začínající učitelé v Turecku myslí o novém mentorském programu, který byl zaveden v roce 2016 Ministerstvem národního vzdělávání. Jedná se o kvalitativní výzkum s využitím metody polostrukturovaného rozhovoru, který byl získán písemně od 22 začínajících učitelů základních škol (1. a 2. stupeň) a středních škol ze dvou centrálních obvodů v Kahramanmarašu. Začínající učitelé hodnotili silné a slabé stránky mentoringového programu na škole, jeho největší přínos pro ně samotné a také mohli formulovat doporučení pro zlepšení tohoto programu.

Výsledky rozhovorů přinesly tato zjištění: Většina účastníků uvedla, že největší předností mentorského programu bylo získání podpory mentora, kdy mohli těžit z jeho zkušenosti, a to zejména v oblasti vedení třídy, plánování hodin a komunikace se žáky. Jako slabiny programu učitelé uváděli velké množství administrativy, kterou bylo nutné v průběhu mentoringu vyplňovat. Někteří z účastníků byli také nespokojeni se svým přiděleným mentorem. Vadilo jim, že si ho nemohli sami vybrat (docházelo k párování začínajícího učitele a mentora z odlišných oborů) a někteří účastníci dokonce uváděli, že jejich mentor byl pro tuto pozici nekompetentní a bez zájmu. Z hlediska největšího přínosu mentorského programu pro začínající učitele se jeví získané zkušenosti. Účastníci výzkumu uváděli, že se díky tomuto

programu naučili i složitější aspekty učitelské profese a že je podněty od mentorů vedly k přemýšlení o tom, jak by se mohli stát lepšími učiteli. Jako velký přínos rovněž uvedli sociální začlenění do komunity školy, poznání nových kolegů, učení se novým metodám výuky a získávání nových komunikačních dovedností. Na otázku, co by na dosavadním mentorském programu zlepšili, odpovídali, že by snížili počet formulářů a zajistili by, aby se program odehrával na školách, kde učí, aby nemuseli za svými mentory docházet na jiná pracoviště. Zároveň by také na začátku ocenili, kdyby o programu dostali více informací.

Poněkud odlišné zjištění z hlediska mentorů přinesla studie Ewingové (2021), která popisuje interní-externí model mentora, jakožto mentora, který přichází mentorovat začínající učitele zvenčí, ale prostředí na škole, kde mentoruje, je mu důvěrně známé, protože tam dříve jako učitel pracoval. Výzkumná otázka zněla: Jaký je optimální způsob konceptualizace a skutečného působení efektivního pedagogického vedení začínajících učitelů? Výzkumnice zvolila idiografický přístup, přičemž jako metodu využila rozhovory a analýzy sebehodnocení účastníků studie. Účastníci studie byli 3 začínající učitelé, kteří si během svého prvního školního roku měli náhodně při různých příležitostech psát systematické sebehodnocení. Na základě analýzy těchto sebehodnocení bylo možné identifikovat vzorce chování u daného jednotlivce. Pro tvorbu rozhovoru byla použita odborná literatura, příručka mentoringu ministerstva školství a mentorský průvodce z Rasmussen College. Rozhovory poskytly doplňující informace ohledně vlastní zkušenosti účastníka s mentoringem a dále kontext podrobností týkajících se osobního života účastníka. Výsledky výzkumu byly rozděleny do dvou částí na charakteristiku kvalitního mentora a konkrétní mentorské praktiky, které představují kvalitní mentoring.

Výsledky přinesly následující zjištění. K nejvýraznějším charakteristikám mentora patří jeho přístupnost a schopnost nesoudit, být dobrým posluchačem, ale zároveň pozitivně podporovat, být v komunikaci otevřený a poskytovat zpětnou vazbu. Dále by z něj měl vyjadřovat pečující a vřelý postoj, aby s ním bylo možné sdílet profesní i osobní strasti (emocionální a profesní podpora) a mezi ním a začínajícím učitelem by měla panovat profesní rovnost a vztah založený na vzájemné spolupráci. Z konkrétních mentorských praktik vyzdvihli začínající učitelé fakt, že jejich mentor byl externí nezávislý pracovník, který docházel do dané školy každý týden ve stanovenou hodinu a pečlivě se jim věnoval. Nedochovalo tak k situacím, že by na ně mentor neměl čas z důvodu jeho dalších pracovních (učitelských) povinností. Účastníci studie vnímali mentora jako svého kouče, který společně s nimi nastavoval cíle, spolupracoval na jejich splnění, a nakonec po jejich dosažení poskytoval zpětnou vazbu. Další mentorskou praktikou

bylo pozorování jiných zkušených učitelů i samotného mentora při výuce, kdy mohli začínající učitel získávat znalosti v pedagogické praxi a vedení třídy. S mentorem vedli také rozhovory a diskuze, které vycházeli přímo z jejich potřeb. Jako důležité označili začínající učitelé také to, že jim mentor pomohl se začleněním do školního prostředí, tj. seznámil je s dalšími zaměstnanci školy a poskytl jim podporu z hlediska administrativní stránky výuky.

Zajímavé výsledky přinesla studie Richtera et al. (2011), která zkoumala, jakou sociální podporu zažívají začínající učitelé v zavádějícím období (tzv. referendariát) v Německu od svých mentorů a kolegů rovněž začínajících učitelů a do jaké míry tato podpora předurčuje jejich profesní rozvoj. Byl zvolen kvantitativní longitudinální výzkum formou testů. Vzorkem bylo 551 začínajících učitelů matematiky, kteří byli dvakrát během jednoho roku dotazováni v průběhu jejich zaváděcího období. Výzkumníky zajímalo a) Jaké kompetence rozvíjí podpora mentorů a jaké podpora ze strany ostatních začínajících učitelů během referendariátu? Za b) Jak přispívá sociální podpora mentorů a kolegů (začínajících učitelů) k rozvoji profesních znalostí, očekávání vlastní účinnosti v souvislosti s prací a emočního vyčerpání?

Výsledky ukazují, že jak mentoři, tak kolegové jsou vnímáni jako poskytovatelé důležité podpory, ale že obě skupiny podporují různé aspekty učitelských kompetencí. Mentoři, kteří mají zpravidla pedagogické zkušenosti na vysoké úrovni a znají třídu, kterou vyučuje začínající učitel, přispívají zejména k rozvoji dovedností souvisejících s výukou, například v oblasti řízení třídy a hodnocení výkonu. Oproti tomu kolegové (ostatní začínající učitelé) poskytují větší podporu v oblasti organizace každodenní práce, řízení času a zvládnání tlaku a stresu. Kompetence, které podporují kolegové z řad začínajících učitelů, nevyžadují nutně dlouholetou pedagogickou praxi, ale spíše praktické zkušenosti získané během vzdělávacího procesu. Za účelem porovnání subjektivně hodnoceného významu vzdělávacích příležitostí se sociální podporou, které se dostává začínajícím učitelům od mentorů a ostatních začínajících učitelů, byly vytvořeny modely strukturálních rovnic, které prostřednictvím různých aspektů sociální podpory předurčují tři ústřední charakteristiky profesní kompetence neboli profesního úspěchu – sebeúčinnost (self-efficacy) učitele, didaktické znalosti předmětu a emoční vyčerpání. Výsledky modelů strukturálních rovnic pro očekávání sebeúčinnosti ukazují, že jak informační, tak emocionální podpora mentora přispívají k přesvědčení o vlastních profesních schopnostech. Naopak bylo zjištěno, že předmětově didaktické znalosti nesouvisí se sociální podporou ze strany mentorů nebo kolegů. Lze tedy předpokládat, že k získání didaktických znalostí daného předmětu přispívá více účast na přednáškách a seminářích specializovaných na daný předmět v rámci studia učitelství. U analýzy predikce emočního vyčerpání se opět poukazuje na zvláštní

význam mentora, neboť vysoká úroveň informační a emoční podpory je spojena s nižším prožíváním vyčerpání. Dále se ukázalo, že instrumentální podpora kolegů je rovněž spojena s menší mírou vyčerpání. Začínající učitelé jsou méně ve stresu, pokud se jim dostává konkrétní pomoci od jejich kolegů, rovněž začínajících učitelů, v podobě doporučení literatury, výměny materiálů nebo návrhů výukových postupů. Celkově výsledky studie ukazují, že začínající učitelé dostávají během své uváděcí fáze vysokou míru podpory od různých zúčastněných stran. To znamená, že úvodní fáze do učitelské praxe je nejen fází vysoké profesní zátěže, ale také místem, které poskytuje širokou škálu podpůrných služeb. Studie rovněž poukázala na to, že podporu neposkytují pouze přidělení mentoři, ale také kolegové, kteří se v rámci profesní přípravy učitelů neujímají formálních úkolů.

Studie Kwok et al. (2023) zkoumala vztah mezi začínajícími učiteli a jejich školiteli (kouči), kteří je uvádí do praxe. Konkrétně se zaměřila na to, jak začínající učitelé a jejich koučové hodnotí koučovací dovednosti používané k podpoře potřeb začínajících učitelů v průběhu dvouletého uváděcího programu. Výzkumníci zvolili kvantitativní výzkum za použití dotazníků, t-testů a vícenásobné lineární regrese. Výzkumné otázky byly položeny dvě - 1. Jak si začínající učitelé a jejich koučové stojí v hodnocení koučovacích dovedností mezi sebou a v průběhu času? 2. Jak souvisí indukční přesvědčení, spojení začínajícího učitele s koučem na základě společných charakteristik (network characteristics) a čas s hodnocením koučovacích dovedností? Sběr tak probíhal v letech 2016-2018 a studie se zúčastnilo celkem 559 začínajících učitelů a 754 koučů. Výsledky studie jsou rozděleny na dvě části dle výzkumných otázek.

Z výsledků k výzkumné otázce číslo 1 vyplynulo, že všichni respondenti hodnotili koučovací dovednosti hůře v prvním roce než v roce druhém. Hodnocení koučovacích dovedností se tedy zvyšovalo v průběhu času u obou skupin respondentů – začínajících učitelů i jejich koučů. Lze tedy konstatovat, že koučovací dovednosti se od 1. roku sběru dat do 2. roku sběru dat zlepšily a v průběhu času tak dochází k profesnímu růstu. Začínající učitelé kladně hodnotili své kouče jako lepší ve všech proměnných (typech koučovacích dovedností) v obou letech. Mezi hodnocené koučovací dovednosti například patřilo: kladení zjišťovacích otázek, vedení/pomáhání při plánování výuky, pozorování slabých stránek výuky, motivování ke zlepšování. Je zároveň patrné, že dobré vztahy mezi začínajícím učitelem a jeho koučem vznikaly tehdy, když se začínající učitel se svým koučem cítil dobře, měl v něj důvěru, že je pro něj ten správný mentor, který mu pomůže k úspěchu. Koučové by měli obecně zastávat kladný postoj k uváděcím programům, měli by si uvědomit, že jsou jeho důležitou součástí

a významně se podílejí na rozvoji začínajících učitelů. Aby se však ve své práci cítili potřební, potřebují pocítit, že jsou jednou z několika podpurných struktur, které pomáhají začínajícím učitelům růst.

Co se týče druhé otázky, tak ta přinesla překvapivé zjištění a sice, že role podobných charakteristik (např. aprobace stejného předmětu, filozofie výuky, etnicita, typ školy, umístění školy) u začínajících učitelů a jejich koučů v závislosti na hodnocení koučovacích dovedností byla neurčitá. Ačkoliv výzkumníci očekávali, že shoda podobných charakteristik bude hrát klíčovou roli při hodnocení koučovacích dovedností, výsledky neprokázaly, že by podobné charakteristiky u začínajících učitelů a jejich koučů mohly vést k lepšímu hodnocení koučovacích dovedností. Shoda osobních nebo profesních charakteristik tak nemusí být pro koučování začínajících učitelů tak důležitá ve srovnání s jinými charakteristikami, jako je vlastní přesvědčení o přínosu uvádějího programu nebo síla vazby mezi oběma aktéry.

7.1 Shrnutí výzkumů

Výše jsme stručně popsaly obsah a výsledky 6 zahraničních výzkumů, které se z různých úhlů pohledu zabývaly spoluprací začínajícího a uvádějího učitele. Naším cílem bylo zjistit, jaké činnosti a typy podpory byly v rámci uvádějího programu využívány a které z nich byly kladně hodnoceny. Ačkoliv jsme zařadily výzkumy z různých let, konkrétně z let 2009, 2011, 2012, 2017, 2021, 2023, tak se v nich typy činností a podpory využitých v procesu uvádění zásadně nelišily. Mentoři začínající učitele podporují jak po stránce osobního, tak profesního rozvoje. Bylo zmiňováno, že pro začínající učitele je důležité, aby mentor byl dobrým posluchačem s otevřeným přístupem, mohl kdykoliv nabídnout pomoc a podporu, motivovat ke zlepšení pracovního výkonu a poskytovat zpětnou vazbu. Dále byl vyzdvihován vztah mentora a začínajícího učitele, který by měl být založen na profesní rovnosti, vzájemné důvěře a spolupráci, aby začínající učitel měl pocit, že se má o koho opřít v těžkých chvílích začátečníka. Mezi pozitivně hodnocené klíčové činnosti zařazené do adaptačního období patřilo usnadnění socializace ve škole – seznámení s kolegy, chodem školy, administrativou. Dále to bylo společné plánování výuky, pomoc při komunikaci s rodiči i žáky, pomoc s vedením třídy, zařazení diskuzních rozhovorů vycházejících z potřeb začínajícího učitele, pozorování výuky jiných kolegů a svého mentora. V jednom z výzkumů zaznělo, že pomoc a podporu si poskytují i začínající učitelé navzájem jako kolegové, a to zejména v oblasti organizace každodenní práce (výměna materiálů do výuky), řízení času a zvládnání tlaku a stresu. Tato zjištění by mohla vést ke vzniku sdílejících skupin začínajících učitelů, kteří by se podporovali v začátcích kariéry učitele navzájem a nemuseli tak spoléhat pouze na podporu svého mentora (uvádějího učitele,

kouče). Za zamyšlení stojí také zavedení modelu externího mentora, jako alternativa k modelu mentora-učitele. Externí mentor je osvobozen od pracovních povinností učitele a má tak zpravidla více času, který může věnovat svým svěřencům.

8 Metodologie

8.1 Výzkumný problém

V současném českém školství je prioritou uvádění začínajícího učitele do praxe. Tuto skutečnost dokazuje i novela zákona č. 563/2004 Sb., kde jsou vymezeny pojmy adaptační období a uvádějí učitel. Nově od ledna roku 2024 musí mít každý nastupující začínající učitel po dobu dvou let svého uvádějího učitele, který mu bude poskytovat odbornou pomoc a podporu. Naším výzkumným problémem, který chceme zkoumat, je spolupráce mezi uvádějíím a začínajícíím učitelem po vstoupení zmiňované novely do platnosti. Chceme se zaměřit na kvalitu spolupráce mezi uvádějíím a začínajícíím učitelem na základních a středních školách z pohledu obou zainteresovaných subjektů. Kvalitu spolupráce těchto subjektů budeme posuzovat dle doporučení Národního pedagogického institutu (NPI), které vyšly v publikaci Model systému podpory začínajícíích učitelů.

8.2 Cíle výzkumu

Cílem diplomové práce je zjistit kvalitu spolupráce mezi uvádějíím a začínajícíím učitelem na současných českých základních a středních školách. Cílem výzkumu je popsat konkrétní podoby této spolupráce vzhledem k doporučením vydaných NPI. Dále chceme zjistit, jaké očekávání měli uvádějíí a začínajícíí učitelé od vzájemné spolupráce, jaké přínosy či negativa vnímají uvádějíí a začínajícíí učitelé v procesu uvádění a jaký vliv na tento proces mají osobnostní vlastnosti a profesní dovednosti těchto dvou aktérů. Také nás zajímá, zda existují nějaké překážky, kterým během procesu uvádění musí uvádějíí a začínajícíí učitel čelit.

8.3 Výzkumné otázky

Na základě cílů výzkumu jsme stanovily hlavní výzkumnou otázku (HVO) a pět dílčích výzkumných otázek (DVO), které nám pomohou lépe prozkoumat danou problematiku.

HVO: Je spolupráce začínajícího a uvádějího učitele vedena podle doporučení NPI na uvádění do praxe a přispívá k rozvoji adaptace?

DVO2: Jaké konkrétní doporučení NPI na uvádění do praxe jsou v praxi při spolupráci mezi začínajícíím a uvádějíím učitelem uplatňována?

DVO3: Jak začínajícíí a uvádějíí učitelé vnímají efektivitu spolupráce?

DVO4: Jaké osobnostní vlastnosti a profesní dovednosti mají vliv na spolupráci mezi začínajícíím a uvádějíím učitelem?

DVO5: Jaké jsou nejčastější překážky ovlivňující kvalitu spolupráce mezi začínajícím a uvádějícím učitelem a jak lze tyto překážky překonat?

8.4 Design výzkumného šetření

Pro vlastní výzkum jsme zvolily kvalitativní design výzkumného šetření, který umožňuje detailní popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události nebo fenoménu v jeho přirozených podmínkách (Hendl, 2005, s. 52). Jako metodu jsme zvolily hloubkový rozhovor, který Švaříček a Šed'ová (2007, s. 159) považují za nejčastější metodu využívanou pro sběr dat pro kvalitativní výzkum. Jedná se o nestandardizované dotazování účastníků výzkumu výzkumníkem pomocí otevřených otázek, které umožňují zachytit výpovědi a slova v jejich přirozené podobě. Pro náš výzkum jsme konkrétně použily polostrukturovaný rozhovor, který vychází z předem připraveného seznamu otázek, ale zároveň je pružný, umožňuje doplnění o navazující dotazy v závislosti na reakcích respondenta. Jelikož jsme zkoumaly dvě odlišné skupiny respondentů – začínající a uvádějící učitele, sestavily jsme na základě výzkumných otázek dvě podoby polostrukturovaného rozhovoru, které se mírně lišily. Obě podoby polostrukturovaných rozhovorů uvádíme v příloze.

Hendl (2005, s. 166) upozorňuje, že vedení rozhovoru vyžaduje od výzkumníka jisté zkušenosti, zejména citlivost, koncentraci, interpersonální porozumění a disciplínu. Zároveň je nutné uvážit samotnou délku rozhovoru a věnovat značnou pozornost začátku a konci rozhovoru. Naše rozhovory trvaly od 30 minut do 1 hodiny, neboť velmi záleželo na sdílnosti každého respondenta. Gavora (2000, s. 110) zmiňuje termín raport, který vyjadřuje navázání přátelského vztahu a vytvoření příjemné, otevřené atmosféry před začátkem rozhovoru. Důležité je také zajistit souhlas se záznamem, ať už v písemné, audio či video formě. Na začátku každého rozhovoru jsme respondentovi vysvětlily záměr a cíl výzkumu, poděkovaly jsme mu za jeho ochotu se výzkumu účastnit, ujistily jsme ho o anonymitě a požádaly jsme ho o souhlas si rozhovor nahrát na diktafon v mobilním telefonu.

Neměly bychom opominout ani význam zakončení rozhovoru, při kterém může výzkumník získat ještě cenné informace a zároveň by neměl zapomenout poděkovat a případně nabídnout možnost dodatečného kontaktu či zprostředkování výsledné výzkumné zprávy (Hendl, 2005, s. 167). Na konci rozhovoru jsme respondentovi poděkovaly za rozhovor a nabídly mu případné zaslání výzkumné zprávy s výsledky. Někteří respondenti o to požádali i sami.

8.5 Místo výzkumu

Prostředí, ve kterém chceme uskutečnit rozhovor by mělo být, jak uvádí Gavora (2000, s. 111), klidné, tiché a vzdálené od jiného dění. Rozhovory jsme tedy realizovaly buď osobně na místě, které si respondent vybral sám anebo online přes aplikace Google Meet a Zoom. Možnost online rozhovoru jsme zvolily záměrně, aby realizace rozhovoru byla méně časově náročná jak pro výzkumníka, tak pro respondenty. Ve všech případech, ať už byl rozhovor uskutečněn osobně či online formou, jsme se sešli ve školní třídě nebo v kabinetě v odpoledních hodinách bez přítomnosti jiných osob. Rozhovory byly realizovány během dubna a května roku 2024.

8.6 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem bylo 6 začínajících a 6 uvádějících učitelů, kteří spolu až na jednu výjimku netvořily páry. Dopředu jsme stanovily kritérium, že se bude jednat o učitele základních a středních škol, kteří se právě nacházejí v procesu uvádění. To znamená, že začínající učitel bude mít praxi do dvou let, bude v adaptačním období a bude pod dohledem uvádějícího učitele. Uvádějící učitel bude uvádět svěřeného začínajícího učitele. Respondenty, u kterých jsme věděly, že daná kritéria splňují a dopředu jsme je znaly, jsme oslovily napřímo emailem. Dále jsme respondenty hledaly přes facebookovou stránku Studenti PedF UK a Učitelé +, kam jsme vložily stručný dotaz, popsaly cíle výzkumu, kritéria výzkumného vzorku a zanechaly jsme na sebe kontakt. Níže v tabulce konkrétněji popisujeme naše vybrané respondenty.

Začínající učitelé		
Jméno	Délka praxe	Kvalifikace
Alice	1 rok a 4 měsíce	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Tadeáš	2 měsíce	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ (společenské vědy, německý jazyk)
Elena	1 rok a 4 měsíce	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ (biologie, anglický jazyk)
Klára	1 rok a 4 měsíce	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ (biologie, výchova ke zdraví)
Pavla	2 měsíce	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ (matematika, základy techniky)

Tamara	1 rok a 4 měsíce	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (specializace na anglický jazyk)
Uvádějící učitelé		
Julie	10 let	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika
Karla	20 let	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika
Petr	19 let	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ (společenské vědy, dějepis)
Václav	24 let	Učitelství pro 2. stupeň ZŠ a SŠ (matematika, fyzika)
Jitka	28 let	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika
Iva	40 let	Speciální pedagogika (2. stupeň ZŠ)

Tabulka 1 Seznam respondentů výzkumného šetření, zdroj: vlastní

9 Analýza a interpretace dat

Data získaná z rozhovorů bylo nutné přepsat do písemné podoby. K tomu jsme využily online placenou verzi přepisovacího softwaru Transkriptor, který převede zvuk do textové podoby pomocí umělé inteligence. Ačkoliv byl přepis zvuku do textu opravdu na vysoké úrovni, bylo nutné celý text pročíst, zkontrolovat a s pomocí audio nahrávek opravit chyby, ke kterým došlo kvůli nejasnému, nepřesnému zvuku. Transkripce rozhovorů je tedy doslovná, výpovědi respondentů obsahují nespisovné a slangové výrazy včetně vycpávkových slov apod.

Analýzu dat z rozhovorů jsme provedly zvláště pro skupinu začínajících učitelů a pro skupinu uvádějících učitelů. Rozdělená je tak i interpretace dat. Pro analýzu jsme zvolily techniku otevřeného kódování, která je podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 211–212) vhodná pro rozsáhlé spektrum kvalitativně orientovaných výzkumů. Před kódováním jsme u textů přepsaných v editoru MS Word nejprve očíslovaly řádky pro lepší orientaci. Následně jsme texty rozdělovaly na jednotky. Nejčastěji se jednalo o slova, věty a celé odstavce výpovědi respondentů. Těmto jednotkám jsme jako komentáře přiřazovaly kódy. Jde o jakési nálepky, které nesou význam jednotky ve vztahu k výzkumné otázce. Během procesu kódování se některé informace začaly opakovat, a proto jsme začaly označovat jednotky již existujícími kódy. Zároveň jsme některé kódy při opakovaném čtení pozměňovaly, aby lépe odpovídaly významům jednotek. V průběhu kódování jsme vytvářeli seznam kódů, které jsme použily, abychom s nimi mohly dále pracovat.

Další fází bylo třídění jednotlivých kódů podle souvislostí do kategorií. Kategorie představuje nadřazený pojem, který sdružuje kódy podle podobností. Pro přehlednou kategorizaci kódů jsme využily aplikaci MS Excel, kde jsme barevně označily názvy kategorií a k nim jsme přiřazovaly jednotlivé kódy. Následně jsme použily techniku vyložení karet, která podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 226) spočívá v uspořádání kategorií do obrazce nebo linky tak, že sestavíme text převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií. Z názvů kategorií se stávají názvy jednotlivých kapitol interpretace.

Kapitoly pro interpretaci dat začínajících učitelů:

1. Úvod do spolupráce
 - a. Představy začínajících učitelů
 - b. Oficiální dokumenty
2. Realizace uvádění do praxe
 - a. Formy a metody spolupráce

- b. Konkrétní oblasti pomoci a podpory
- 3. Přínos spolupráce a podpory
 - a. Osobní přínos
 - b. Profesní přínos
- 4. Vztah a jeho budování
- 5. Nedostatky a cesty k vylepšení spolupráce

Kapitoly pro interpretaci dat uvádějících učitelů:

- 1. Úvod do spolupráce
 - a. Představy uvádějících učitelů
 - b. Oficiální dokumenty
 - c. Podpora uvádějícího učitele
- 2. Realizace uvádění do praxe
 - a. Formy a metody spolupráce
 - b. Konkrétní oblasti pomoci a podpory
- 3. Přínos spolupráce od uvádějícího učitele k začínajícímu učiteli
- 4. Vztah a jeho budování
- 5. Nedostatky a cesty k vylepšení spolupráce

9.1 Interpretace dat skupiny začínajících učitelů

9.1.1 Úvod do spolupráce

Jelikož platnost zákona o povinnosti uvádějícího učitele pro každého začínajícího učitele s praxí do 2 let vstoupila v platnost až v lednu roku 2024, začínající učitelky Alice a Pavla nevěděly, že budou mít svého uvádějícího učitele, který jim bude pomáhat v začátcích jejich kariéry. Ačkoliv Pavla nastoupila do zaměstnání až v průběhu února roku 2024, zájem o informaci ohledně uvádějícího učitele neměla. Alice už na škole pracovala dříve, ještě při studiu jako párová učitelka, ale o uvádějícím učiteli také nevěděla. Alice: „*Ne, já jsem o tom nevěděla, já jsem nastupovala jako ta párová učitelka, což jako párová učitelka jsem neměla žádného uvádějícího učitele, ale uvádějící učitelku jsem dostala až s nástupem na plný úvazek a jako třídní učitelka, protože i ta smlouva, párová učitelka a klasická učitelka je trošku jiná.*“ Začínající učitelé Tamara, Klára, Elena a Tadeáš věděli, že budou ze začátku pracovat pod vedením uvádějícího učitele. Klára: „*věděla jsem to, protože na tý základní škole si to paní ředitelka hlídá, aby opravdu byl, kdyby náhodou přišla inspekce, takže mi bylo řečeno, že ho dostanu.*“ Tamara: „*Tušila jsem to, ale nevěděla jsem, co to všechno obnáší.*“ Tadeáš: „*věděl jsem to a bylo mi na pohodu oznámeno, že budu mít uvádějícího učitele.*“ Elena nastupovala

v září do nové školy a jelikož předtím už rok uvádějícího učitele měla, věděla, že ho znovu dostane. V nové škole se ale nejprve setkala s nestandardním chováním kvůli přidělení uvádějícího učitele ze strany ředitelky školy. Elena: „...*když jsem přišla, tak vlastně původně mi nechtěla paní ředitelka uvádějící učitelku přidělit. Nakonec on se změnil nějak ten zákon, takže ona vlastně učitelům do 2 let praxe ho přidělit musela a vlastně to bylo takový, že na to hodila trošku jako obličej, že vlastně jako no teda musím, že jo, no papír navíc.*“

Začínající učitelé Tadeáš, Pavla, Klára a Elena svého uvádějícího učitele předem neznali a byl jim představen v průběhu přípravného týdne. Klára: „*Takhle, neznala jsem ho, jenom mi bylo řečeno, že mi někoho přiřadí a ještě se to dozvím, potom až nastoupím v přípravném týdnu.*“

Tadeáš se se svou uvádějící učitelkou seznámil už na pohovoru v neformálním a přátelském duchu. Uvádějící učitelka mu už při pohovoru nabídla kontakt na sebe a sdělila mu, že ji může dopředu kontaktovat, kdyby potřeboval s čímkoliv pomoc. Tadeáš: „*Dokonce mi i na posílala už nějaký materiály ještě před tím nástupem, abych měl čas, jakoby se s nimi seznámit. Co se týkalo třeba vnitřního chodu školy a podobně.*“ Elena a Klára se tak vřelého seznámení nedočkaly. Klářino seznámení bylo velmi strohé, bez většího zájmu uvádějící učitelky o ni. Klára: „*Bylo to tak, že mi řekla ahoj, kdybys cokoliv potřebovala jsem v kabinetu, ahoj.*“ Jenom tady to a odešla. Elena při prvním setkání s uvádějící učitelkou zažila spíše absurdní situaci a její uvádějící učitelka na ni neudělala dobrý první dojem. Elena: „...*vlastně úplně ten začátek byl takovej, že jako vlastně ani nevěděli, kam mě posadit do jakýho kabinetu. A když už teda jsem jakoby si trošku vymínila to, že si sednu do toho kabinetu, toho přírodopisu s tou jakoby kolegyní, tak teda jako vyvstal problém, že jako nemají pro mě stůl, tak já říkám, no dobrý, tak prostě brala jsem to jako s humorem... Vlastně ale už ten první nějaký ten jako já myslím že to je feedback jo ale nějaká ta jakoby první slova, že vlastně jako proč bych s ní v tom kabinetu měla být? Jo, že vlastně proč jako nejdu do tohohle kabinetu, který je využíváný i jako kuchyňka a já říkám, vždyť je to přece blbost. Tady jako si nemůžu nechat nic tady, to je prostě průchozí z jedny třídy a z chodby, všichni sem jako choděj. Takže ale nakonec ona teda jako svolila.*“ Pavla zhodnotila její první seznámení s uvádějícím učitelem jako formální. Pavla: „*Posadili mě sem, řekli tady je pan XXX má na starost na starosti matematiku bude váš uvádějící učitel, a tak to bylo. Bylo to formální, narovinu, žádné kličky kolem.*“

Jediné dvě začínající učitelky Alice a Tamara svého uvádějícího učitele znaly dopředu ze svých praxí během studia. Obě začaly pracovat na stejné škole, kde v závěrečném ročníku plnily svou praxi. Alice: „*Tu paní učitelku jsem znala, ale dozvěděla jsem se, že to bude moje uvádějící učitelka až vlastně v přípravném týdnu.*“ Tamara: „*Byla to moje učitelka, která mě vedla vlastně*

i na praxích. První společné seznámení tudíž už nebylo potřeba. Tamara: „Seznámily jsme se na těch praxích. Vlastně jsme si dost sedly, takže tam jsme si, tak jako začaly i tykat a bylo to takový fajn.“ Tamara v rozhovoru dokonce zmínila, že jí její budoucí uvádějící učitelka pomohla dostat se na tuto školu. Tamara: „...mi zařídila vlastně to, aby se na mě šlo podívat vedení a zároveň se přimluvila, aby mi mohla dělat uvádějící učitelku.“ Tamara měla to štěstí, že se jí od její uvádějící učitelky dostávalo velké podpory už během praxí, například v administrativě. Tamara: „Jsem šla celkově i víc jako připravená než někteří z mých spolužáků na to, co vlastně mě doopravdy reálně čeká ve školství.“ Alice zmiňuje, že její uvádějící učitelka byla vybírána dle sympatií a stejného alternativního pedagogického směru. Alice: „...abychom si jako rozuměly a padly do noty, a i vzhledem k tomu, že obě učíme v začít spolu v programu začít spolu, tak abychom si byly jako blízké i tím směrem, pedagogickým směrem, který jako chceme obě vzdělávat. Alice si dokonce mohla uvádějící učitelku i vybrat. Alice: „Já jsem jí mohla odmítnout. Mohla jsem říct, že třeba jí nechci, aby vybrali někoho jiného, což se mě vedení jako předtím jako ptalo. Jestli to je teda OK?“ Možnost volby měla i Elena, která dala přednost ženě před mužem. Elena: „Já jsem si jí tak trošku jako vybrala sama. Mně se prostě paní ředitelka narovinu zeptala, jestli chci uvádějící učitelku jí anebo tady kolegu tělocvikáře. A mně je prostě sympatičtější komunikovat v těch věcech jako se ženami tak říkám, já bych chtěla jako tu kolegyni tu ženu.“

9.1.1.1 Představy začínajících učitelů

Všichni začínající učitelé kromě Tadeáše očekávali pozitivní spolupráci s uvádějícím učitelem. Tadeáš byl na začátku spíše pesimistický. „Od začátku jsem měl spíš představu, že to jako moc fungovat nebude, protože takhle, co jsem slyšel, tak jakoby většina jakoby známých řekla, že když měli nějakýho takhle učitele, tak to spíš nefungovalo, než fungovalo“ (Tadeáš). Alice si představovala a vnímala svou uvádějící učitelku jako někoho o koho se bude moci opřít, někoho, kdo jí pomůže, aby ze začátku nebyla na všechno sama „...at' už řeším pedagogické věci, nebo nějaké, což s tím to jako taky souvisí, ale třeba i nějaká, nějaké strachy, nějaká jako třeba pochybení“ (Alice). Dále svou uvádějící učitelku vnímala i jako zaplacenou podporu a člověka u kterého jí nebude hloupé se na něj obrátit „...mi často přijde, že začínající učitelky se bojí jako zeptat, takže i z hlediska jako tohohle je to skvělá věc, že vlastně máte někoho, komu platí za to, že se můžete jako přijít zeptat a nepřijde vám to blbě“ (Alice). Petra podobně jako Alice vnímala svého uvádějícího učitele jako svou jistotu a také někoho, kdo ji ze začátku povede. Tamara si nejdříve moc neuměla představit, jak její spolupráce s uvádějícím učitelem bude vypadat. Měla představu konzultací, když bude něco potřebovat a představu hospitací. Byla ale příjemně překvapená, když od vedení dostala přímé informace o adaptačním procesu

ve formě adaptačního plánu. Tamara: „...nám rovnou, teda na poradě dali prospekt, kde bylo vidět, jaký přesně požadavky jsou po začínajícím učiteli a po uvádějícím učiteli, takže já jsem vlastně pak přesně hnedka věděla, co všechno budu mít za úkol.“ Elena také dostala od vedení vypracovaný adaptační plán a proto očekávala, že s uvádějícím učitelem bude mít pravidelné konzultace a hospitace se zpětnou vazbou na její výuku „...takže čekala jsem, že mi bude chodit do těch hodin a bude mi dávat opravdu jako zpětnou vazbu, jak na ten obsah tý vyučovací hodiny, tak vlastně i na nějaké ty moje jako metody, nebo prostě to, jak těm dětem třeba něco předávám“ (Elena). Očekávání ohledně konzultací s uvádějícím učitelem měla i Klára, která zároveň čekala, že ji uvádějící učitel seznámí s chodem školy. Klára: „...jak funguje ta škola, to je pro mě asi to hlavní, protože přece jenom nastoupit na novou školu je náročný vlastně seznámit se i s tím chodem, kde co najdu, kam se dostanu, případně i s tím systémem teda a taky, že mě zasvěťí do toho, jaké jsou třeba ty třídy a tak.“ Hospitace očekával také Tadeáš. „Chtěl jsem, aby mi chodila na hospitace, protože jsou tady samozřejmě problémovější třídy a člověk jakoby na začátek potřebuje takovou tu podporu v tom, aby si utvrdil trošku, jestli to dělá dobře“ (Tadeáš). Další očekávání a představy od společné spolupráce zahrnovaly pomoc týkající se výuky samotné. Alice: „...že třeba nebudu rozumět nějaké látce, protože jsem vlastně začínala jako třídní učitelka v 1. třídě, kterou jsem logicky učila poprvé a pak co se týče nějakých didaktických věcí, protože ta uvádějící učitelka je učitelka je teďko současně ve 3. třídě. Já jsem ve 2. třídě, takže ona si vlastně všechno zažila rok předtím a byla mi nejbliž v tom, že to měla vlastně čerstvě v paměti.“ Klára: „Představovala jsem si, že mi dá i nějaké tipy a rady do výuky.“ Elena očekávala od uvádějící učitelky pomoc s konkretizací učiva do výuky „...na tý vejšce se toho učíme strašně moc, strašně jako odborně kór na té biologii a najednou jako jsem přišla na tu základku k těm šestákům a musela jsem si jako vůbec sama v sobě srovnat, co jako, co všechno je vlastně mám naučit jo, jak moc třeba, jak dopodrobna to vzít. S tím jsem prostě potřebovala pomoc.“ Elena také měla představu, že ji uvádějící učitelka pomůže s přípravami na hodinu „...aby opravdu se na to jako podívala a řekla, hele, tohle uč tohle ne, nebo třeba když bych si dělala ty přípravy, tak by se zeptala, jestli nepotřebuju s něčím pomoci.“

Začínající učitelé měli i jisté představy, jak jim uvádějící učitel pomůže v jejich profesním růstu. Například Tamara svou uvádějící učitelku bere jako svou inspiraci, vzhlíží k ní a je motivovaná být jako ona. „Věděla jsem, že vlastně ona je takovou mojí velkou inspirací a že spoustu jejích věcí si tak nějak jako přeberu a budu si hledat tu svoji cestu, jak mi to bude vyhovovat. Ale takový to jako takový to základní semínko mi tam zasela ona“ (Tamara). Petra měla představu, že ji uvádějící učitel bude dávat zpětnou vazbu na výuku a zároveň ji bude ve výuce usměrňovat. Pavla: „Jelikož má pan učitel mnohaletou zkušenost, protože mám tendence

se někde jakoby v některých věcech dýl zamotávat nebo víc to řešit, tak mu řeknu tu problematiku panu učiteli a on mi na rovinu řekne, todlecto tedko neřešte, to je úplně zbytečné, takže on mě jakoby trošku drží při té zemi no v té realitě.“

9.1.1.2 Oficiální dokumenty

Oficiální dokumenty jsou takové dokumenty, které doporučilo MŠMT používat v adaptačním období pro začínající a uvádějící učitele. Jedná se o adaptační plán, plán profesního rozvoje a profesní portfolio.

Začínající učitelky Tamara, Pavla a Elena byly informovány o adaptačním plánu. Kromě Petry ho mají u sebe všechny k dispozici. Tamara dostala adaptační plán k seznámení na první poradě. Tamara: *„Je tam vlastně napsaný, co všechno bychom měli během toho roku splnit, je to rozepsáno přesně na konkrétní měsíce, co během těch měsíců bude probíhat.“* Tím, že Tamara je v adaptačním období už druhým rokem, tak je pro ni plnění plánu flexibilnější *„...je samozřejmě už na tom člověku, jak si to podle sebe uzpůsobí, když je v tom plánu už právě 2. rokem, jako jsme my, tak tam už si můžeme hodně věci jako upravovat vyloženě podle sebe, ale ty body by splněný a jako nějak prokazatelně naplněný být měly“* (Tamara). Celkově je s plněním adaptačního plánu i ze strany své uvádějící učitelky spokojená, má problém pouze s náslechy, které nestihá, ale chce tyto povinnosti dohnat. Tamaře navíc vykonává funkci provázejícího učitele, který vede praxe pro studenty připravující se na profesní dráhu učitele. Tamara: *„No, jde to trošku proti sobě, takže na to úplně nebyl čas, ale teď vím, že se do těch náslechu během dubna pustím, takže to bude naplněno.“* Pavla je k plnění plánu trochu skeptická, protože nastoupila až v pololetí, a to na půl úvazku, takže ve škole není tak často. Zároveň byla v už tak krátkém časovém období týdenní prodleva kvůli jarním prázdninám. Pavla: *„My jsme toho ještě moc nestihli, ale snažíme se. Jsme domluveni, že pan učitel bude chodit jednou za 14 dní na hospitace a paní ředitelka, když bude mít čas.“* Z výpovědi Petry vyplývá, že do procesu adaptace je zapojené také vedení školy, což je správně, neboť začínající učitel, uvádějící učitel a vedení školy společně tvoří triádu lidí, kteří se vzájemně podílejí na zdárném průběhu adaptace nového kolegy. Zároveň i hospitace od vedení je doporučována, ideálně dvakrát za pololetí včetně rozboru hodiny s uvádějícím učitelem (Beran, et al., 2022 s. 3-5).

Elena je s plněním adaptačního plánu nespokojená. *„Mám ho vypracovaný a myslela jsem si, že vlastně, protože on je po měsících, tak jsem si myslela, že s tou mojí uvádějící učitelkou se třeba každý ten měsíc jako sejdem a něco probereme. Ale ono se tak jako neděje, my se prostě nescházíme* (Elena). Ze strany své uvádějící učitelky cítí Elena nezájem o pomoc a podporu.

Dodává, že ačkoliv spolu sedí v jednom kabinetu, neschází se a za svou jakousi náhradní uvádějí učitelku si vybrala jinou kolegyni, na kterou se obrací a řeší s ní vyvstálé problémy. Elena: „...nakonec jsem si vlastně jako větší vztah udělala s jinou kolegyní, za kterou v podstatě s těma svýma jako věcma a problémama chodím.“ Elena zcela rezignovala na pomoc ze strany od její uvádějí učitelky a přiznala se, že plnění adaptačního plánu přestala úplně řešit. „...jo prostě moje uvádějí učitelka to neřeší a ta moje kolegyně, se kterou si teda jakoby o tom povídám, tak sní to taky neřeším, protože to vnímám jako, vlastně moje uvádějí učitelka je za to zaplacená, ale neplní ty svoje povinnosti“ (Elena). Podle Eleny její uvádějí učitelka ve své funkci selhala. Zároveň nechce obtěžovat svou kolegyni s něčím, co není její funkcí. Elena: „Tím, že chodím za tou druhou kolegyní a vlastně chrlím na ni všechny svoje problémy, tak jako vůbec mě nenapadlo jít za ní s tím jako plánem toho uvádění.“

Ostatní začínající učitelé žádný adaptační plán do rukou nedostali a ani neví, že by nějaký takový dokument existoval. Alice: „Nevím to tom, že bych něco takového někdy četla, nevím, jestli to vůbec existuje.“ Tadeáš sice neví, že by u nich na škole byl nějaký adaptační plán, ale dodává: „...celkově jakoby ta pozornost těm novým lidem tady věnována je.“ Klára otevřeně hovoří: „Ne my jsme do toho byli hozeni ještě s novým kolegou.“

Jediný, kdo si na začátku své profesní kariéry vypracoval plán profesního rozvoje byla Tamara. K vypracování plánu ji vyzvalo přímo vedení školy. Tamara: „Máme to povinný, v přípravném týdnu to máme připravovat a potom během září odevzdávat.“ Alice si žádný plán cíleně nepsala, sama říká: „Ke všemu přistupuji zodpovědně a upřímně sama k sobě.“ Elena si také nese-psala oficiální plán profesního rozvoje, ale cíl si stanovila. „Nenapsala jsem si to nějak dopodrobna, ale chtěla jsem do té výuky vnést víc toho formativního hodnocení“ (Elena). Podobně na tom byla i Klára, ta chtěla zařadit více skupinových forem do výuky, aby výuka byla celkově aktivnější, ale cíle měla jen ve své hlavě. „Ne, mám to v hlavě prostě jenom v hlavě, co bych chtěla“ (Klára). Současně ve škole plní ještě roli enviromentálního koordinátora, a tak si cíle stanovila i v tomto směru.

Co se týče profesního portfolia, to si poctivě vede pouze Klára: „Přidávám tam všelijaký semináře, webináře, prostě důkazy, že jsem byla třeba na nějakým školení, třeba zdravotnický a biologický nebo jestli jsem třeba byla na nějakým terénním cvičení, vlastně všechno, co během toho učení dělám. Mám tam i strukturovaný životopis, takže vlastně všechno, kdybych náhodou přestoupila na další školu, tak aby věděli, s čím mám vlastně zkušenosti.“ Tadeáš si oficiálně nic takového netvoří, ale zpětně si vyhodnocuje některé přípravy a písemné práce. Petra také nemá své profesní portfolio, zakládá si jen své přípravy a písemné práce do budoucna. Elena

k tvorbě profesního portfolia možná směřuje, zakládá si povedené přípravy do hodin a sebehodnocení žáků: „*Když mám nějaký materiály, které si zpracuji na třeba skupinové práce nebo i s dětma na angličtině jsme dělali lapbooky, tak to si pak založím. Mám jako destičky, to si založím jinak, jako že bych měla vyloženě nějaké desky s názvem profesní portfolio, to nemám. Prostě životopis ten mám někde v počítači. A ty materiály, co jakoby dělám v rámci těch skupinových prací si zakládám a pak mám teda od dětí jedny ty jakoby se zpětnou vazbou lístečky poschovávány.*“ Tamara má přístup k portfoliu stejný jako Elena, k jeho tvorbě teprve směřuje. „*Přemýšlela jsem nad tím, ale netvořím si ho úplně jako oficiálně, ale mám takový jako materiály, který si myslím, že přesně v tomhlectom, protože bych do toho profesního portfolia zadávala, jako jsou materiály z DVPP, nebo když se povede nějaký sebehodnocení a podobně*“ (Tamara).

9.1.2 Realizace uvádění do praxe

Ačkoliv měli začínající učitelé od spolupráce s uvádějícím učitelem výše popsané představy a očekávání, realita v praxi byla trochu odlišná. Ve většině případů byla podpora od uvádějího učitele na vysoké úrovni, některé dokonce předčila v jejich očekávání. Jiné však spolupráce s uvádějícím učitelem zklamala a začínající učitelé začali hledat pomoc u jiných kolegů. Tato podkapitola je rozdělena na dvě dílčí části. V té první popisujeme využívané formy a metody spolupráce. Ve druhé části se zaměřujeme na konkrétní oblasti pomoci a podpory od uvádějících učitelů.

9.1.2.1 Formy a metody spolupráce

Nejčastěji využívané formy spolupráce začínajícího učitele s uvádějícím učitelem či jiným kolegou byly hospitace s reflexivními rozhovory, náslechy, společné sdílení, konzultace a kolegiální podpora. Tandemovou výuku s uvádějí učitelem nevyužíval žádný tázaný začínající učitel. Pokud je tandemová výuka ve škole realizována, tak pouze s jiným kolegou nebo se studentkou či studentem z pedagogické fakulty. Důvodem, který začínající učitelé zmiňovali jako příčinu absence tandemové výuky byl nedostatek financí.

Frekvence hospitací je u začínajících učitelů různá. Alice má pravidelné hospitace od uvádějí učitelky jednou za čtvrt roku. Tamara zažila hospitace od uvádějí učitelky třikrát do roka a zároveň zmínila, že množství hospitací bylo nad rámec adaptačního plánu. Tadeáš si vzájemně se svou uvádějí učitelkou dochází na hospitace jednou do měsíce, aby se navzájem podpořili. Tadeáš: „*Jo třeba je dobrý, že i sama mi řekne, prostě že pro ní je to taky dobrý, že si taky uvědomí nějaký věci, který třeba už zapoměla sama po těch letech, že třeba už zapoměla dělat nebo nedělá, nebo už si je neuvědomuje.*“ Pavla je s uvádějícím učitelem

domluvená na pravidelných hospitacích jednou za 14 dní s tím, že na hospitaci přijde i ředitelka školy dle jejich časových možností. Elena měla hospitaci od uvádějící učitelky pouze jednou. Stejně na tom byla i Klára s rozdílem, že jí na hospitaci přišla jen ředitelka školy.

Součástí hospitací je reflexivní rozhovor, který volně navazuje na proběhlé pozorování vyučovací hodiny. Alice se s uvádějící učitelkou zaměřuje celkově na průběh hodiny. „...*jestli to bylo ty aktivity jako vyvážené, jestli tam byla skupinová práce, nebo jestli převažovala jako práce v jednotlivcích nebo v páru. Jestli to bylo vedené aktivně, nebo frontálně, jestli byly všechny děti zapojené. Jestli jsem efektivně využívala čas a jestli sem mluvila jasně srozumitelně zřetelně, jestli jsem zvládala situaci ve třídě. Pak určitě ocenění, doporučení, co co pro příště, takže klady záporny hodiny*“ (Alice). Dále také zmínila, že dostala na svou výuku od uvádějící učitelky pozitivní reakce s ohledem na inspiraci uvádějící učitelky. Alice: „*Potom, co jsme to refletovaly jsem se párkrát i dozvěděla, že jsem jí třeba v lecčem jako inspirovala, že ona třeba takhle nedělá třeba takovým přístupem, jakým způsobem přistupuju třeba jako k rodičům, když je mám ve třídě, a i když tam jsou během vyučování.*“ Z Aliciny výpovědi vyplývá, že inspirací není pouze uvádějící učitel/ka, ale že to lze i naopak. Reflexivní rozhovory Tamary probíhaly obdobně jako ty Aliciny s důrazem na klady a záporny hodiny. Zároveň sloužily i jako vzájemná inspirace a sdílení nápadů do výuky. Tamara: „*Já jsem vlastně popisovala, který momenty si myslím, že se povedly, který momenty naopak bych třeba udělala trošku jinak...jsme se bavili taky jako o nějakých tipech, co ještě třeba bychom si jako vzájemně doporučili.*“ Tadeáš a Pavla jakožto úplní začátečníci v učitelské profesi v reflexivních rozhovorech řešili hlavně uspořádání hodiny. Petra: „*Jestli si stanovím cíle v hodině. A pak vlastně jestli, jakoby jsem dokázala udržet jejich pozornost, nebo jestli třeba ta činnost, kterou dělali, jestli nebyla na ně moc dlouhá.*“ Elena s průběhem hospitace od uvádějící učitelky nebyla spokojená. Jednak se jí nezamlouvalo, že hospitace byla nehlášená, ale zejména ji zaskočilo, že na reflexivní rozhovor musela čekat 10 dní. Ani zpětná vazba v rámci reflexivního rozhovoru nebyla podle Eleny konstruktivní. Elena: „*V rámci jakoby té zpětné vazby, tak mi tam řekla prostě nějaký věci, že jako jsem na ty děti moc náročná, že jako toho učím hodně.*“ Už jsme zmínily, že Elena si zvolila za náhradní uvádějící učitelku svou kolegyni, se kterou se jí pracuje lépe a cítí z její strany zájem. Hospitace z její strany ale neproběhla, protože jí to neumožňuje časový rozvrh, učí ve stejné hodiny jako Elena. Klářina reflexe od vedení školy byla strohá, ale pozitivní. Klára: „*Ona mi jenom řekla, že jí bohatě stačilo, to, co viděla, že je spokojená.*“

Na náslechy do hodin dochází začínající učitelé ke svým uvádějícím učitelům i jiným kolegům. Tamara měla dokonce povinnost navštívit 6 náslechů u jiných učitelů za pololetí, což vycházelo

z jejího adaptačního plánu. Její výběr tříd, do kterých by se chtěla podívat, byl omezený na vyšší ročníky, a to v prvním roce adaptace. Tamara: „*Ted'ko vlastně máme povoleno chodit i do paralelek, protože tady máme třeba tři ty 3. třídy ted', co máme, takže se můžu jít podívat i jak třeba kolegové to dělají. Ale minulý rok bylo ideálnější, aby se chodilo koukat jako na navazující 3, 4, 5, třídu.*“ Tamara vidí přínos náslechů ve vyšších ročnících v tom, že má představu, na co bude ve výuce navazovat. Zároveň si na náslechy vybírala takové předměty, ve kterých si není tolik jistá, jak je učit. Tadeáš navštěvuje hodiny svého uvádějícího učitele i dalších kolegů. Pro něj jsou náslechy prostředkem nové inspirace do výuky. Tadeáš: „*Beru si inspiraci do těch hodin, dobře to vychází, když já mám volno, tak ona zrovna učí.*“ Podle Tadeáše jsou náslechy ve školách obecně dost podceňované, a doplňuje: „*...pokud je člověk využije k tomu, čemu má, máte možnost poznat, jak ten jiný učitel přistupuje k žákům, co třeba jemu na ně platí. Jo jinak si osvojíte zase jiný metody.*“ Pavla chodila na náslechy ke svému uvádějícímu učiteli 3 dny v kuse ihned po nástupu do zaměstnání. Vedení školy jí umožnilo takto začít, aby si udělala představu, jak má vyučovací hodina vypadat. Elena byla na násleších u své oficiální uvádějící učitelky, u vybrané náhradní uvádějící učitelky i jiných kolegů. Dodělává si totiž ještě dálkovou formou magisterské studium a v rámci povinných praxí musela splnit určitý počet náslechů. Jejich potenciál stejně jako Tadeáš vidí především v inspiraci. Elena: „*Jak jsem vlastně v rámci praxe musela chodit na ty náslechy, byla to teda jiná kolegyně než ta, se kterou jakoby se prostě nejvíc bavím, ale to mi taky jako pomohlo vidět, jak ona vlastně vede ty hodiny i třeba jak jako s těma dětma komunikuje.*“ Klára se na náslechu u své uvádějící učitelky snažila domluvit, ale nakonec se neuskutečnil. Klára: „*Já jsem se jí ptala, jestli by jí to nevadilo. Vlastně řekla, že ne, ale že uvidíme, že se domluvíme a vlastně od té doby jsme se nedomluvíly, a to už je skoro konec školního roku. Takže jsem nebyla.*“ Alice na náslechu u uvádějícího ani jiného učitele nebyla, ale měla snahu navštívit hodinu anglického jazyka, kterou učí jiná kolegyně v její kmenové třídě. Ve svém naléhání však byla neúspěšná, zájem kolegyně se nedostavil. Alice: „*Vždycky jí do toho nějak něco záhadně vlezlo. Proč se to nehodí? Tak už jsem to po půl roce jako vzdala, abych se tam podívala. Ale, ale spíš na to člověk prostě jako nemyslí no.*“

Další formou spolupráce, kterou začínající učitelé využívají je společné sdílení, které se týká sdílení materiálů, chyb a názorů. Alice si nejen se svou uvádějící učitelkou materiály do hodin sdílí, ale zároveň je společně reflektují, aby je mohly vylepšit. „*Když si třeba právě chystáme centra aktivit, tak můžu vycházet z jejich příprav. Takže se třeba přijdu zeptat na aktivitu třeba v centru matematiky, které úplně nerozumím tedy tomu zadání, jak to bylo jako myšleno, tak aby mi popsala, jak to třeba konkrétně před tím rokem jako dělala a může mi třeba vnuknout*

nápad, jak to dělat jinak a že si třeba před rokem říkala, kdybych to dělala znovu, tak bych to udělala třeba tak a tak a tím pádem se můžu poučit z jejích chyb“ (Alice). Alice dále doplňuje: „Chyby taky jako často sdílíme, že jsem ráda, že to není jenom o tom, že já bych se jako svěřovala a přišla si jako pro radu, ale když třeba se cítím v něčem nejistá, tak ona hodí i ten svůj pohled na věc, že se nebojí ho sdílet.“ Sdílení materiálů se netýká pouze výuky, ale také mimoškolních aktivit. Tamara měla na začátku své profesní kariéry problém s časem, aby vše stíhala a neuměla si představit, že by kromě učení měla ještě plánovat výlety s dětmi. Tamara: „...takže když ona někam jela, nebo když ona měla nějaký program tady ve škole, tak mi to posílala, jestli to nechci taky a já už jsem si to jenom obepsala a zařídila.“ Co se týče sdílení názorů, tak ty se nejčastěji týkají výuky nebo přístupu k rodičům a byly součástí konzultací. Tamara: „Ptala jsem se jako jestli si myslí, že tohle je dobrý přístup, jak vlastně něco vyučovat a podobně i ohledně schůzek s rodiči.“

Nejčastěji používanou formou spolupráce jsou jednoznačně konzultace. Začínající učitelé se s uvádějícím učitelem nebo jiným kolegou scházejí nejčastěji osobně, ale výjimkou nejsou ani jiné formy komunikace např. přes e-mail, telefonní rozhovor, WhatsApp nebo SMS.

Alice se svou uvádějící učitelkou komunikuje osobně ve škole. Alice: „...prostě většinou ona navštíví mě, nebo já jí v kabinetě ve třídě a odpoledne po vyučování a prostě osobně.“ Pokud však potřebuje řešit něco akutního, své uvádějící učitelce zavolá nebo napíše SMS. Jejich společné konzultace jsou nepravidelné, mají je podle potřeby většinou jednou za dva měsíce. Alici frekvence schůzek vyhovuje, ale zároveň zmiňuje, že by se se svou uvádějící učitelkou měly scházet častěji, protože je za tuto funkci placená a pokud nemají v měsíci žádnou schůzku je podle jejích slov: „...vlastně jako placená zbytečně, když to tak řeknu (Alice). Má ale zároveň možnost se na uvádějící učitelku obrátit i kdykoliv během dne. Alice: „...jako třeba spoustu věcí jako probereme i třeba prostě jako na chodbě, že se potřebuju jenom jako na něco rychle zeptat.“ Zároveň ale zmiňuje, že její uvádějící učitelka je časově vytížená, protože plní ještě další funkce ve škole, a tak je někdy v situacích kdy zvažuje, zda se na ni opravdu obrátit. Alice: „...spíš si sama říkám, co je tak důležité, abych za ní jako šla, s čím už si jako opravdu nedokážu poradit sama.“ Na schůzkách většinou řeší komunikaci s rodiči, organizační záležitosti, administrativu a také to, co vyvstane z aktuálních situací.

Tadeášovi konzultace s uvádějící učitelkou jsou osobní, pravidelné a probíhají ve volné hodině během vyučování. Tadeáš s uvádějící učitelkou komunikuje také na dálku přes mobilní telefon. Tadeáš: „Většinou se opravdu scházíme ty středy, protože to se tak jako protínáme, máme oba volno a řekl bych, že třeba i dvakrát třikrát týdně si zavoláme ještě jako po škole.“ Na svou

uvádějící učitelku se ale může obrátit i kdykoliv během dne, je časově flexibilní a ochotná kdykoliv mu nabídnout pomoc. Tadeáš: „...*jo třeba i o přestávkách se sejdeme jo nebo prostře třeba ráno, třeba dneska. Kdykoliv i když třeba dělám večer na přípravě a nejsem si ničím jistej, tak není problém jako to vyfotit a poslat jí to třeba přes WhatsApp. Ona mně odpoví a pomůže.*“ Tadeášova uvádějící učitelka mu nabízí pomoc i sama. Tadeáš: „*Vždycky jako když se potkáme nebo za mnou přijde, jestli něco nepotřebuji, jestli nechci něco doplit.*“ Obsah jejich společných setkání je různorodý. Nejčastěji spolu prochází přípravy na vyučovací hodiny německého jazyka a výtvarné výchovy, konkretizují učivo a společně vyhodnocují jeho náročnost pro žáky.

Pavla rovněž s uvádějším učitelem komunikuje osobně přímo ve škole. Pochvaluje si vhodné podmínky pro komunikaci, kdy o radu může požádat ihned a kdykoliv, protože s uvádějším učitelem sdílí jeden kabinet. Pavla si tyto podmínky dokonce sama vyžádala. Pavla: „*Když mě řešili, kde mi najdou místo, tak jsem rovnou požádala, abych byla tady v kabinetě. Jestli je to možný, protože je to ta nejrychlejší zpětná vazba. Takže opravdu tím, že jsem s panem učitelem v kabinetě, je to to nejlepší, kdykoliv potřebuji, mohu se na něj obrátit a nemusím ho nikde hledat po škole nebo si s ním domlouvat nějaký schůzky, protože on je hodně zaneprázdněný.*“ Pavla podobně jako Alice zmínila, že její uvádějící učitel je časově vytižený a z toho důvodu mají schůzky během vyučování například o přestávkách. Jejich společná komunikace probíhá každý den. Nejčastěji řeší administrativní záležitosti jako je zápis do třídní knihy. Dále spolu probírají přípravy na vyučování, a to z hlediska diferenciací výuky.

U Tamary jako u výše popsaných učitelů převažuje rovněž osobní komunikace, ale v případě akutního problému si s uvádějící učitelkou zavolá, napíše SMS či e-mail. Jejich společné schůzky probíhají ve škole i mimo ni. Tamara: „*Osobně my se vždycky jako scházíme, ať už teda ve škole, nebo potom jdeme někam na pivo.*“ Frekvence konzultací se v Tamařině případě proměňovala v čase i vzhledem k plnění adaptačního plánu. Tamara: *Ten první rok jsme se scházely často, to jsem si vždycky jako 1x do měsíce ověřovala, že mám všechno v pohodě, že je všechno jako v pořádku, někdy i častěji, když třeba byly porady a tak. A teďko tam zajdu fakt jenom, když se potřebuju v něčem ujistit a když máme mít nějaký, jako podle toho plánu, samozřejmě splněný úkoly, tak se sejdeme a reflektujeme, jestli teda ten plán byl naplněnej nebo ne.*“ Obsahem konzultací byla nejčastěji administrativa a organizační záležitosti týkající se mimoškolních výjezdů. Frekvence schůzek Tamaře vyhovuje, protože se se svou uvádějící učitelkou schází i neformálně jako kamarádka, kde případně také probírají pracovní záležitosti.

Elena se s náhradní uvádějí učitelkou schází osobně a pravidelně ještě s další kolegyní. Elena: „*No my většinou se sejdem v pondělí po vyučování, protože ona tam má hodinu, kdy čeká jakoby na syna, kterej má ještě odpolední výuku. Takže se sejdu já a sejde ještě jedna kolegyňka a vlastně si tak jako sdílíme průběžně ty pocity z těch tříd, kde jako učíme i jako neučíme, ale tak prostě obecně se řeší, nějaký ty kázeňský problémy těch dětí, že jo, takže řešíme i tyhle věci.*“ Elena si tuto náhradní uvádějí učitelku vybrala i z důvodu její časové flexibility a dostupnosti. Může za ní přijít během přestávek a ví, kde ji najde. Elena: „*...pro mě i jako je snazší jít, protože víceméně za tou druhou kolegyní, protože ta se skoro pořád pohybuje na tý chodbě, kde máme kabinet. Takže vím, že jí tam prostě v 90 procentech vždycky najdu.*“ Se svou oficiální uvádějí učitelkou se Elena neschází, nemají spolu žádné konzultace. Roli v tom hraje ztráta důvěry v ochotu Eleně pomoci a také nedostupnost uvádějí učitelky. Elena: „*Ona vždycky jako řekne, já ti to pak ukážu, ale vlastně už k tomu nikdy nedojde, jo. [...] Ona v podstatě ani jakoby ty přestávky netráví v tom kabinetu. Ona prostě vždycky jako někam odejde, ať už řešit věci do třídy, kde je třídní, nebo prostě jde někam jako si povídat s někým jiným.*“ Oficiální uvádějí učitelka Eleně ani nenabídla jinou časovou alternativu osobních konzultací, které by vyhovovaly jim oběma. Elena: „*No a vlastně i máme časovou překážku, protože ona je dojíždějí, ale nemá auto. Takže vlastně ona je vázaná na vlak a na autobus. A vlastně není jako ta možnost, když ona v pondělí učí 5 hodin a já 6 tak vlastně ona mi nenabídne prostě variantu hele tak já pojedu domů za hodinu, počkám nebo za dvě a počkám tady na tebe, vyřešíme to jo, protože prostě on jí ten vlak jede teď a pak by jel za 3 hodiny nebo za kolik jo, takže tam jakoby je ta překážka i v tomhleto.*“ Nesoulad mezi Elenou a její oficiální uvádějí učitelkou tak utvářejí i nepříznivé vnější podmínky, to ale neomlouvá její laxnost v plnění role uvádějí učitelky a neochotu věnovat začínajícímu učiteli čas.

Klára stejně jako Elena je se svou uvádějí učitelkou nespokojená a otevřeně říká, že jejich spolupráce nefunguje. Klára: „*Za mě, abych byla upřímná, ta spolupráce prostě nefunguje. Pokud já nevynaložím svou energii na to, abych jí prostě třikrát čtyřikrát napsala, aby si toho opravdu všimla, že je to tam napsané, tak to nefunguje.*“ Problém je zejména v komunikaci, která pokud existuje, tak je vždy iniciována z Klářiny strany. I jejich první konzultace byla z iniciativy Kláry, kdy svou uvádějí učitelku musela několikrát kontaktovat, aby se společně sešly. Klára: „*...naše první schůzka probíhala vlastně, že já jsem si jí nahnala, že jsem jí několikrát psala zprávy, že bych se ráda jako po tý škole prošla, aby mi ukázala třeba i kabinet přírodopisu s nějakýma přírodníma a takhle abych věděla, co tam vůbec je na tý škole.*“ Klára zmiňuje, že jejich spolupráce nějakým způsobem probíhá v případě, když se vidí z očí do očí přímo ve škole a iniciativa vzejde z její strany. Klára: „*...nikdy to není tak, že by si se mi sama*

ozvala jako ten učitel uvádějící.“ Z výpovědi Kláry sice může vyplynout, že zájem o adaptaci očekávají spíše uvádějící učitelé ze strany učitele začínajícího a pokud ten se neozve, zbytečně se do procesu adaptace neangažují. Samozřejmě, že takový model spolupráce může fungovat a někteří začínající učitelé ho mohou i vítat, protože jim do jejich pojetí výuky příliš nezasahuje, ale i tak by se měli oba aktéři na procesu adaptace podílet stejnou měrou a plnit to, k čemu se zavázali.

Tím, že Klára není spokojená se svou oficiální uvádějící učitelkou, tak se v případě nutnosti a zejména spíše v rámci její druhé funkce environmentálního koordinátora obrací na kolegyni, vedoucí prvního stupně. Tuto učitelku si podobně jako Elena vybrala za svou náhradní uvádějící učitelku. Klára: *„...paní učitelka je hodně ochotná a hodně věcí mi právě ukázala i v rámci toho systému, takže si myslím, že trošku přebrala tu roli té mojí uvádějící učitelky, že spolu vlastně i vymýšlíme různé aktivity, jak pro 1. stupeň, tak pro , takže ona je takový jako parták v tomhleto.“* Pravidelné osobní konzultace ale nemají. Klára: *„To není jako že bych se na ni obracela každé tejdne nebo takhle. Spíš jsou to věci v rámci řešení školy, třeba kde by ten uvádějící učitel měl pomoci, ale je praktičtější prostě napsat i učitelce, která reaguje rychleji, samozřejmě.“* Obsahem jejich komunikace nejčastěji bývá oblast kázeňských problémů dětí a přístup k dětem s individuálním vzdělávacím plánem.

Podpora začínající učitelů není jen o přímé spolupráci s uvádějícím učitelem, ale i o kolegiální podpoře od dalších zaměstnanců školy. Začínající učitelé mají možnost obracet se na ostatní kolegy a kolegyně. Tázání začínající učitelé vyzdvihovali především ochotu odpovídat na jejich dotazy a nabídku další podpory v náročných začátcích. Petra: *„Všichni jsou tady ke mně vstřícní, když cokoliv potřebuji. Kdykoliv chci a na kohokoliv tady se můžu obrátit. Mám tady pocit stoprocentní podpory od každého učitele i od asistentů.“*

Tamara příjemné kolegiální přijetí zažila už na úplném začátku. *„Všichni mě krásně přivítali, a tak nějak pořád pomáhali. Myslím si, že tady máme jako skvělou partu“* (Tamara). Pomoc od dalších kolegů využívá zejména pokud řeší nějaký problém s rodiči, aby získala pohled i někoho nestranného. Navzájem se inspirují a vyměňují si nápady a doporučení na vhodné školní pomůcky a další vzdělávání pedagogických pracovníků. Toto vše mezi sebou sdílí na pravidelných metodických sdruženích, které jsou zvlášť pořádané pro učitele 1.–3. tříd a 4.–5. tříd. Je tak vytvořen jedinečný prostor, kde se schází všichni učitelé školy a mohou společně diskutovat o radostech i strastech svého povolání.

Tadeáš se na své kolegy a zejména pak na třídní učitele obrací s dotazy ohledně anamnézy dítěte, aby věděl, jak s konkrétními žáky v hodině pracovat. Tadeáš: „*Ríkají třeba, vysvětlujou i dodatečně třeba mě seznámí s nějakou tou historií, co co je k tomu podstatná k tomu žákovi.*“ Zároveň se u nich informuje o třídních klimatech.

S kolektivem učitelů je spokojena také Klára. Další kolegové jí pomáhali, aby si na nové pracovní prostředí lépe zvykla a dodává: „*Většina kolegů je opravdu milá*“ (Klára). Kolegové ji také podporují v tom, aby se ve škole angažovala a přinášela nové nápady, jak školu pozvednout. Klára: „*Tu podporu cítím spíš v tom být asi jako aktivní, protože škola byla dlouhou dobu taková konstantní. Nedělaly se tam takové klasické věci jako Den země třeba nebo tak, takže si myslím, že jsou rádi, že je tam někdo aktivní, kterej to za ně nějak udělá nebo naplňuje a celkově.*“

9.1.2.2 Konkrétní oblasti pomoci a podpory

Pedagogická profese zahrnuje především přímou pedagogickou činnost, která se však dnes už neobejde bez příslušné administrativy, a právě s administrativou potřebují začínající učitelé často pomoci.

Alice: „*Provedla mě tou administrativou, co jako třídní učitelka prvňáků vlastně musím udělat, co všechno, jak vlastně nastavit.*“ Tamara: „*Dost se mi věnovala i co se týká toho třídního výkazu. [...] Zařizovala se mnou dokumenty na plavečák, protože ten rok jsem jela sama a vůbec jsem jako nevěděla, co všechno je nutný zařídit.*“ Uvádějící učitelé zasvěcují své svěřence také do práce se školními aplikacemi. Elena využila pomoc od své náhradní uvádějící učitelky: „*Musíme psát všechny naše aktivity. Když třeba jdeme k lékaři, nebo takhle, do Google kalendáře, takže tam jakoby umím s Google kalendářem, ale prostě nějak jsem to špatně jako překlikla. Nepodepsalo se to tam, tak mi pak jako to ukázala, jak se to dělá.*“ Alice: „*Ona mi ukázala Bakaláře, jak se zapisuje do třídnice, jak zapsat absenci a takové ty věci, co všichni musíme dělat, ale nikdo to nemá rád.*“

Začínajícím učitelům, kteří jsou i třídními učiteli také uvádějící učitel pomáhá s přípravou třídních schůzek a tripartit. Alice: „*Domlouváme třeba před tripartitami, jak to pojmout, jaký máme třeba sebehodnotící list, ze kterého vlastně děti vycházejí, aby měly o čem mluvit, aby věděly, o čem mluvit, aby nebyly nervózní*“. Tamara: „*Připravovala se mnou úvodní třídní schůzky pro rodiče. Tripartity mi vlastně ukázala už během těch praxí.*“

Jak vhodně komunikovat s rodiči je další oblast se kterou se začínající učitelé na své uvádějící učitele obrací. Ačkoliv by učitel měl prokázat komunikativní kompetence důležité pro zvládnutí

efektivní komunikace, některé situace jsou pro začínající učitele náročné a vyžadují dohled zkušenějšího kolegy. Do takové situace se dostala například Alice: „...úplně konkrétně zítra mě čeká schůzka s jednou maminkou ohledně chování její dcery a ta maminka je zároveň má kolegyně a takže jsem se ptala, spíš prosila o radu, jak tu komunikaci pojmout, aby ty vztahy se nějak třeba jako nenarušily, protože většinou učitelka a rodič většinou nejde jako dohromady.“ I Tamara má zkušenost, kdy pro ni komunikace s rodiči nebyla příliš příjemná a obrátila se proto na uvádějící učitelku a ostatní kolegy. „*Ted' jsem řešila docela takový jako nepěkný věci, co se týkaly rodičů. Tak to jsem teda to jsem rozebírala jako z vícero kolegama, ale i s tímhlectím mi ona třeba jako pomáhala, říkala, jaký má na to ona náhled*“ (Tamara). Také Elena byla v situaci, kdy musela řešit nepříjemné záležitosti s rodiči. O pomoc však požádala svou náhradní uvádějící učitelku, která jí kolizi s rodiči ohledně náročnosti učiva pomohla vyřešit. Elena: „*Ona je i metodik prevence a jak je to malá škola, tak ona prostě víceméně zná fakt všechny děti, jo i tam jako vyrostla v tý vesnici, takže se zná i s rodičema, takže opravdu kdykoliv nastane jakýkoliv problém, já jdu za ní a my to vyřešíme, ať už to byla vlastně i ta komunikace s těma rodičema v tý 3. třídě jsem s ní řešila. Tehdy to mě taky jako poradila.*“

V některých školách seznámili začínající učitele s chodem školy jejich uvádějící učitelé, jinde to byl ředitel/ka. Tamaru její uvádějící učitelka provedla školou už při praxích, takže pro ni bylo prostředí školy při nástupu do zaměstnání důvěrněji známé. Tamara: „*Ona už tak nějak jako tušila, že jako jsme zaháčkovaný, že tam vlastně budu, takže mi říkala: ,Dobrý, a sem do té sborovny budeš chodit pro pomůcky, tady prostě najdeš všechno, co potřebuješ na prvouku.‘ Potom jsme chodily i do jiných místností, kde se budou pravděpodobně vyučovat jiný předměty. Ukazovala mi tedy věci i dost dopředu, kam se budu jako třeba stěhovat s těma dětma.*“ Tamara zmínila, že tím, jak ji tehdy ještě jako běžná učitelka provázela školou, měly možnost se navzájem dobře poznat.

Elena měla naopak zkušenost s nedostatečným seznámením s chodem školy od její uvádějící učitelky a postupně si začala sama zjišťovat, kde a co najde, ve kterých kabinetech jsou konkrétní pomůcky uložené apod. I přesto, že Elena se svou uvádějící učitelkou sdílí jeden kabinet přírodopisu, ani ten si společně neprošly. Elena: „*Jo, takže třeba jsme se bavily o tom, že budeme s dětma mikroskopovat a bavila jsem se o tom s ní a ona mi ani třeba neřekla, kde ty mikroskopy jako jsou. Jako jasně, přímo jsem se na to nezeptala, ale jako s její praxí dvacetiletou bych řekla, že prostě řekne: ,Hele, mikroskopy najdeš tam.‘ Jo a pak vlastně jakoby najednou říkám: ,Hele, já jsem potřebovala mikroskopy, kde jako mikroskopy jsou?‘ ,No, ty jsou jako tamhle. No a musíš si je takhle jako sestrojít.‘ Jo ale prostě nešla na tom začátku a*

neřekla: ‚Tady je tohle, tady je tohle.‘ Elena má dojem, že její uvádějící učitelce je v nelibosti to, že společně sdílí jeden kabinet přírodopisu a zároveň, že po ní převzala jednu vyučovací hodinu. Myslí si, že to vnímá jako zásah do jejího prostoru, protože ona byla vždy hlavní učitelkou přírodopisu a najednou, když přišla ona, se o vše musí dělit.

Tadeáš s chodem školy seznámil ředitel v první den nástupu do zaměstnání. Jeho uvádějící učitelka ho ale seznámila s učitelským sborem a pomohla mu se do něj začlenit. *„Seznámila mě s většinou kolegů, co tady jakoby byli. To mě seznámila i mi řekla takový nějaký jakoby místní třeba zvyky, když přijde někdo nový, jakoby, že mě se snažila se začlenit mě do, do toho kolektivu, vlastně v co nejkratší jakoby možný době, že vlastně dneska bych ani neřekl, že jsem tady 2 měsíce, že mám pocit, že jsem tady od září, protože ten kolektiv je tady jakoby dobřej“* (Tadeáš). Se začleněním do učitelského sboru pomohla Kláře její oficiální uvádějící učitelka, ačkoliv jejich spolupráce není zcela funkční. Podle Kláry tomu pomohl zejména fakt, že její uvádějící učitelka je v kolektivu váženou osobou. Klára: *„Ten uvádějící učitel už je tam dlouho na tý škole, je poměrně respektovaný ostatníma učitelem, takže si myslím, že jakmile už jsem vlastně získala to kamarádství v jejich očích, tak to přešlo i na nějaký učitele, který byly takový odtažitější. Takže v tomhleto smyslu spíš jako zapadnou do toho kolektivu, mi pomohla.“*

Další oblast, ve které začínající učitelé využívají podporu svého uvádějícího učitele je didaktika. V našem vzorku to byli pouze dva učitelé, a to Pavla a Tadeáš. Oba nastoupili až v polovině školního roku. Zároveň to jsou učitelé, kteří sice splňují kvalifikační požadavky, ale učitelské povolání dosud nevykonávali.

Pavla s uvádějícím učitelem řeší své přípravy na hodiny matematiky. Pavla: *„...když si neumím poradit s nějakým tématem, on mi nechává volnou ruku v přípravách, jo, ale najednou sama tím, že o tom přemýšlím, o tom, co těm dětem, těm žákům řeknu, tak třeba se najde nějaké téma, že, ha a neměla bych tohle? Takže se s ním poradím a on mi řekne jasně, hnedka, tady to na úvod a tady to vynechejte, to je zbytečné, takže tam je ta zpětná vazba.“* Tadeáš potřeboval pomoci s tvorbou testů a se stupnicí hodnocení. Oceňoval, že mu uvádějící učitelka do přípravy testů přímo nezasahovala, nechávala mu volnou ruku, ale potřeboval od ní didaktické vedení. Tadeáš: *„Ze začátku mi pomohla hlavně v jakoby v tom hodnocení, abychom se jakoby sjednotili, že abych viděl, jak jako hodnotí ona, že třeba máme stejný stupeň hodnocení v těch předmětech a když si třeba nejsem jistej, no jestli jsem správně jakoby po tý didaktický stránce vytvořil ty cvičení v těch testech, tak s tím mně je taky vždycky nápomocná.“* Tadeášovi jeho uvádějící učitelka také pomáhá vytvořit didaktické hry do hodin německého jazyka. Celkově si ale výukové materiály i do jiných hodin aktivně sdílí. Tadeáš: *„...že třeba ty jo nevím, jak mám*

ve výchově ke zdraví třeba něco dělat s nějakou sebereflexí, tak mi třeba pomůže na to vypracovat nějaký jakoby papíry, nebo mi předá nějaký svoje hotové pracovní sešity a podobně.“

9.1.3 Přínos spolupráce a podpory

Spolupráce mezi uvádějícím a začínajícím učitelem má významné dopady jak na osobní, tak na profesní stránku obou zúčastněných stran. V následující dvou podkapitolách uvádíme, jak tato spolupráce přispívá začínajícím učitelům k jejich osobnímu a profesnímu rozvoji.

9.1.3.1 Osobní přínos

Začínající učitelé vnímají uvádějící učitele jako někoho, kdo je pochopí, o koho se mohou opřít, kdo jim poskytne psychickou podporu, aby na začátku nebyli na všechno sami.

Alice největší podporu od své uvádějící učitelky pocítovala po psychické stránce: *„Ona je pro mě jako lidská opora a podpora, že, prostě, když je mi do breku a potřebuju nějaký ramínko, na kterým se můžu vyplakat, tak vím, že u ní můžu zaťukat, a na tom jejím ramínku se jako opravdu reálně vyplakat a vím, že to nebude brát jako žádnou slabost, ale vyslechne mě, a když budu chtít, aby k tomu něco řekla, tak řekne, ale umí i jako mlčet, což ne každý jako dovede a každý vám cpe jako svoje moudra.“* Alice dále zmiňuje: *„...někdy je opravdu potřeba jenom vědět, že máte na té škole nějakého člověka, komu vlastně můžete jako ukázat tu svojí slabší stránku a víte, že vás nebude soudit.“* Pro Alici je velmi důležité vzájemné porozumění se svou uvádějící učitelkou, kterého by se jí jinde nedostalo. *„Rozhodně je lepší se svěřit někomu, kdo prožívá třeba to samé, nebo zažíval to samé, něčím si prošel, než to v sobě jako držet a pak třeba vyhořet nebo si to pak třeba vybit na dětech nebo na rodině, která prostě z toho oboru není a nemůže vás úplně jako, i když jsou třeba velmi empatictí, tak nikdy vlastně nezažívají to, co zažíváte vy v té třídě nebo si to úplně neumí představit“* (Alice).

Alice psychickou podporu vnímá pozitivně a cítí se díky ní ve své pedagogické praxi jistější. Podobně to má i Tadeáš, který má v uvádějící učitelce rovněž psychickou podporu, a to zejména kvůli nelehké situaci ve třídě, kde učí hodiny německého jazyka. Tadeáš: *„Já jsem za ni rád, protože je to pro mě hrozně velká pomoc a úleva při těch problémech, které tam třeba nastávají. [...]...sama i přijde a opravdu mě jakoby podpoří v tom, aby se člověk z toho nehroutil jako začínající učitel, protože prostě opravdu máte ty stavy, kdy prostě řeknete ty, jo, ježiš, to tady nechám a jdu pryč. Prostě na tohle nemám, nervy se s tím rozčilovat. Jo, a opravdu jako podpoří, poskytne vždycky nějakou další součinnost.“* Také Pavla má v osobě uvádějícího učitele psychickou podporu. Pavle pomáhá uvádějící učitel zejména v tom, aby ustála střet s realitou, když jí její očekávání z hlediska výuky nevyšla podle jejích představ.

Pro začínající učitele je důležité vědomí, že na to všechno nejsou sami. Mají k sobě uvádějícího učitele. Alice: „...člověk na to není sám a ví, že na to sám být nemusí. Jako samozřejmě je spoustu věcí a pak reálně jste sami v té třídě a ta zodpovědnost je jako na vás a na vašich bedrech, ale ta potřeba toho ujištění tam jako vždycky je a bude.“

Z výpovědí začínajících učitelů vyplývá, jak je pro ně důležité ujištění a zejména psychická podpora v začátcích kariéry. Je-li tato podpora adekvátní, tak výrazně pomáhá překonávat počáteční nejistoty, a naopak budovat učitelovu sebedůvěru. Psychická podpora zároveň funguje jako prevence syndromu vyhoření a podílí se na zlepšení pracovní spokojenosti.

9.1.3.2 Profesní přínos

Začínající učitelé mají díky podpoře od uvádějící učitelů pocit profesního růstu. Cítí, že postupem času potřebují méně podpory od uvádějícího učitele nebo jiného kolegy. V mnoha ohledech si již poradí sami a stávají se z nich samostatní učitelé, kteří ale dbají na kolegiální podporu. Na své uvádějící učitele se obrací méně a pokud ano, tak na konzultacích řeší hlubší témata. Pokud je tedy spolupráce od začátku dobře nastavená, vyhovuje oběma zúčastněným stranám, měla by být i cílem postupná nezávislost začínajícího učitele na pomoci ostatních. Dokládají to i samotné příklady adaptačních plánů, kdy v druhém roce adaptace je již seznam úkolů na konkrétní měsíce méně obsáhlý.

Spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele se tedy pozitivně proměňovala v čase. Tamara: „*Tak určitě miň potřebuji uvádějící učitelku, to vnímám jako asi největší posun. [...]...se změnilo i ty témata, o kterých se bavíme, když nad tím tak přemýšlím, protože teď už to tolik není ta administrativa, kde už si na to člověk zvyká, ale teď se víc bavíme právě o spíš o té organizaci jako takové, kam jet na lyžák, kam jet na výlety, co by doporučovala pro tuhle a tuhle třídu, co by doporučovala jako na provázání předmětů.*“ Alice: „*No tak určitě už se neptám na spoustu věcí, které už teďko jako vím. Myslím, že se už na ni potřebuji miň obracet, ale zároveň s takovými jako hlubšími jako dotazy ohledně třídy, že než už se jako teda sejdeme, tak opravdu jdeme jako do hloubky. Myslím, že je to i tím, že prostě zase mám o rok třeba víc zkušeností a dokážu do toho jako lépe proniknout.*“ Elena: „*A já bych řekla, že ty podpory potřebuju miň, že už jsem jako pochopila, co se po mně chce ze strany toho vedení i ze strany těch rodičů. A teď víceméně primárně řešíme opravdu třeba jako kázeňský problémy, anebo řešíme jako výrazný nějaké zhoršení prospěchu.*“

Začínající učitelé oceňují od uvádějící učitelů zejména pomoc při komunikaci s rodiči. Alici její uvádějící učitelka přímo nabízela, ať se na ni v tomto případě obrací: „*Mi i jako mnohokrát nabízela, že kdybych třeba měla agresivní jako rodiče, kteří by na mě třeba tady křičeli, nebo*

všechno, co bych jim jako řekla o jejich dítěti tak bagatelizovali, tak mi bylo jako mnohokrát nabídnuto, že kdybych třeba měla nějakou nepřijemnou schůzku a chtěla tam někoho jako dalšího, tak tam může jako klidně být.“ Také Tamara vnímá pomoc při komunikaci s rodiči jako potřebnou, zároveň ji také její uvádějí učitelka inspirovala k využití respektující komunikaci se žáky, ke které vždy inklinovala. Elena větší podporu zažívá od její náhradní uvádějí učitelky. Ta ji rovněž nejvíce podporovala při komunikaci s rodiči a aby si v tomto ohledu stála za svým názorem.

Dále vyzdvihují sdílení rad a tipů do výuky, kdy se navzájem inspiroují. *„Samozřejmě jako různé metody a rady se vždycky jako hodí“* (Alice). *„A teď se jako obracíme k tomu, že si fakt spíš dáváme ty tipy ohledně výuky a organizace školního roku“* (Tamara). Pavla a Tadeáš jako úplní nováčci nejvíce oceňují pomoc s přípravou vyučovacích hodin. Pavla: *„Mi pomáhá s tou přípravou, aby to nebylo předimenzovaný a třeba i v tom sledu těch věcí, že jo, jak to mám postupně probírat, co je třeba důležité.“* Uvádějí učitel jí pomáhá uvědomit si návaznost učiva do dalších předmětů – učí totiž fyziku ve stejné třídě jako Pavla matematiku a z její strany potřebuje, aby se žáky probrala určitou látku, aby na ni poté mohl ve fyzice navázat. Tadeáš je rád za pomoc v přípravách na německý jazyk: *„Nejvíc mě asi podporuje jakoby v těch přípravách na tý němčině, protože ví, že tam ta situace jakoby není lehká.“* Tamara také pozitivně vnímá pomoc s administrativou, počítačem, organizačními záležitostmi a nakládáním s citlivými údaji žáků: *„Jak prostě si uspořádat věci na ty třídní schůzky, jak si vůbec zakládat, uspořádávat věci ohledně těch dětí, jak pracovat s informacema, který já vlastně u sebe mám, tak aby je nikdo nemohl zneužít a podobně. Jo a takovýhle jako důležité věci.“*

Začínající učitelé vnímají veškerou podporu pozitivně a díky tomu mají pocit větší jistoty v začátcích své profesní kariéry. Tadeáš: *„...hlavně v těch prvních třeba 2-3 tejdnech, kdy to byl vlastně takovej fičák, že člověk naskočí jakoby v tom pololetí a opravdu do toho skočí rovnýma nohama a jakoby běží, že jo za chodu a nemá čas, jakoby se připravit na to, co ho tady vlastně čeká, tak musím říct, že třeba v těch začátcích byla prostě jako v tomhle neuvěřitelná, že opravdu ve všem pomáhala fakt intenzivně. [...] „Mně to pomohlo v tom prostředí sem díky tomu jakoby i rychlejc zapadnout.“* Eleně pomáhá hlavně její náhradní uvádějí učitelka: *„Jo pomohlo mi to, ne tedy ze strany uvádějí učitelky, ale ze strany tý kolegyňky, ale určitě no.“* Tamara: *„Rozhodně jako neměnila bych. Myslím si, že mi pomohla tím prvním rokem proklouznout tak, že i když to bylo prostě náročný, tak to bylo strašně fajn a hrozně mě to jako bavilo a baví doted.“* Alice: *„Myslím, že od ní dostávám nadstandardní podporu a jako vím, že ona je tady jako lidsky pro mě a věřím, že až mi tenhle školní rok skončí a už nebude mojí*

uvádějící učitelkou, že i tak, když prostě přijdu, že něco potřebuji, tak neřekne: 'Už nejsem za tebe placená, už ti jako neporadím.' Pro Tadeáše je jeho uvádějící učitelka jako facilitátor. „Prostě není to ani jako člověk, kterej by měl potřebu se jako nějak povyšovat a opravdu se mi snaží dávat fakt jako praktický rady a fakt mě jakoby ulehčit tu cestu, protože ta je těžká, tak se snaží mi ji jako fakt co nejvíc ulehčit tu cestu“ (Tadeáš). Klára si cení podpory zejména ze strany kolegů: „Je to určitě příjemnější, když je tam někdo, kdo vás podporuje, když vlastně ty kolegové vám pomůžou. A tak neříkám, že samozřejmě všichni, ale to je asi v každém kolektivu v rámci školství, že jsou tam ty, který prostě nechtějí třeba pracovat, ale sem tam dva nebo tři jo. Cítím se díky nim líp, že ta práce má smysl.“

Na přínosu spolupráce a podpory se ve velké míře podílejí zvolené formy a metody práce. Dotázaným začínajícím učitelům vyhovovala jejich kombinace. Alice: „Já bych to asi nazvala nějakým jako lidským sdílením, ne? Prostě si jako povídáme. Je to takový jako mišmaš. Jako sdílení tak i jako reflexe. Jo, asi to jako neřeknu konkrétně. Je to taková kombinace všeho.“ Tamara: „Je strašně fajn to střídat a je strašně fajn tam mít od každého něco, protože jako tenhle komplexní soubor toho člověka podle mě jako naučí nejvíc a zároveň se v tom cítím sama tak jako nejbezpečněji, protože vím, že obě strany pro to dělají maximum.“ Z konkrétních forem pak kladně hodnotili hospitace, náslechy, konzultace, metodické sdružení i prvky mentoringu. Tamara: „Měla jsem strašně ráda hospitace, ale čím dál tím víc mi právě vyhovuje mentoring a konzultace s nějakou reflexí samozřejmě spojenou. Případně, když se vidíme na tom metodickém sdružení, tak tam tam se děje nějaký to sdílení, že jo, tak to je taky dobrý“ Elena: „Pro mě jsou nejlepší ty naše pondělní konzultace, že se sejdem v kabinetu a popovídáme si o tom. [...] Teď mi jako hodně pomohly i ty náslechy, jak jsem na ně musela v rámci praxe chodit.“

9.1.4 Vztah a jeho budování

Začínají učitelé Alice, Tamara a Tadeáš mají se svým uvádějícím učitelem přátelský vztah. Tamara je se svojí uvádějící učitelkou kamarádka, ale zároveň jsou obě schopné v situaci, kdy se baví o práci, mít mezi sebou vztah vyloženě profesní. „...jakmile jsme se bavily o práci, tak mě to nějak jako donutilo tím, jak ona je jako v tomhle tom výborná, tak mě to donutilo jako úplně na chvíli zapomenout na to, že máme k sobě fakt jako hodně blízký vztah a začala jsem ji vnímat pro sebe jako tu autoritu“ (Tamara). Alice může se svou uvádějící učitelkou komunikovat otevřeně, navzájem od sebe snesou kritiku: „...přátelský vztah, ale zároveň takový, že si jako dokážeme říct, že kdyby třeba ona cítila, že něco není úplně v pořádku, tak věřím, že mi to jako dokáže říct, třeba nějakou kritiku, ale zároveň by ta kritika byla

konstruktivní, abych se nesesypala, ale, že by dokázala prostě to říct tak, aby to bylo konstruktivní a něco mi to jako dalo. Neplivala jako špinu, ale aby mě to nějak posunulo.“ Podle Alice má jejich přátelství kladný vliv na jejich spolupráci: *„Určitě pozitivní, protože s ní sdílím věci, myslím si, že velmi důvěrně a vím, že to, co jí řeknu tak zůstane u ní a že to nebude sdílet nikam dál, čehož si moc vážím.“* Podobně to má se svou uvádějí učitelkou také Tadeáš, který rovněž zdůrazňuje pozitivní vliv přátelství s jeho uvádějí učitelkou. Tadeáš: *„...protože jakoby abychom byli, že jo, nerozuměli jsme si, tak by ta spolupráce byla špatná. Takhle mi prostě k sobě sneseme jakoby vzájemně jakoby i tu kritiku, i to nepříjemný a prostě jako můžeme si to říct na fěrovku.“* Pavla má se svým uvádějícím učitelem formální vztah, pouze v profesní rovině a je takto spokojená: *„Já si myslím, že takhle je to fajn. Mně to vyhovuje. Mě to drží i zpátky a jsem prostě v té profesní roli. Jsem tady kvůli profesi, že jo. Kvůli tomu se přesně takhle v něčem zlepšovat a nejsem tady od toho, abychom si vyprávěli, co jsme dělali včera večer.“* Elena oproti ostatním začínajícím učitelům má se svou přidělenou uvádějí učitelkou spíše negativní vztah. Nejenže si se svou uvádějí učitelkou osobně nesesypala, ale také má vnitřní problém s tím, že její uvádějí učitelka nemá splněné kvalifikační požadavky. Zároveň nesouzní s jejím přístupem k žákům. Elena: *„...vlastně já jako v podstatě jsem ráda, když se s ní nevidím. Jo, vlastně jako vůbec mi ten člověk nechybí, když s ní nemusím ty věci řešit, fakt jsem jako radši.“* Podstatně lepší vztah má se svou náhradní uvádějí učitelkou, kterou označuje za svou učitelkou mámu: *„Já jsem se jako smála, já říkám, to je moje taková jako máma učitelská, protože opravdu nebere jenom z toho jako profesního hlediska, ale opravdu dokáže tak jako i říct prostě z pohledu té jako mámy“* (Elena). Klára sice není se svou uvádějí učitelkou stoprocentně spokojená, ale postupně si přátelský vztah vybudovaly. Klára: *„Myslím, že teď už dobrý, že už jsme v takový kamarádský rovině. Jak říkám, na začátku to bylo možná trošku jiný. Přece jenom prostě jsem mladší učitel, já k tomu mám ještě další 2 práce, takže vlastně na škole nejsem pořád, takže už i to si myslím, že jako dost ovlivnilo. Ale v průběhu času si myslím, že je to lepší a lepší tím, možná jako za pár let to bude vypadat úplně jinak.“*

Pro začínající učitele je ve vztahu k uvádějícímu učiteli důležitá důvěra. Tamara: *„...kdybych měla jako uvádějí učitele, kterému bych úplně nevěřila, nepřišla bych za ním s určitými problémama, s jakýma si dovolím přijít tady za touhletojí uvádějí učitelkou, ať už jenom prostě z toho důvodu, že bych prostě nechtěla vypadat blbě a působit, jako že otravuju s každou blbostí.“* Alice vnímá důvěru stejně jako Tamara. Kdyby své uvádějí učitelce nevěřila, neobrátila by se na ní se vším, s čím se na ni nyní obrací: *„No myslím si, že kdyby tam ta důvěra jako nepanovala, tak třeba prostě za ní nakonec nepřijdou s tím, že už jako nemůžu, že jsem*

vyčerpaná, že už to nedávám a že půjdu pracovat do Lidlu. Jo jako takhle, jo, že bych se možná třeba styděla přiznat, že už jako třeba nemám sílu, nebo třeba přijdu říct, že vím, že jsem třeba nějakou situaci nezvládla“ (Alice). Petra na důvěrný vztah pohlíží jinak. Svému uvádějícímu učiteli věří, že jí dává jen dobré rady. Srovnává jeho praxi s její a proto věří, že ví, co dělá. Pro Tadeáše má důvěrný vztah s jeho uvádějící učitelkou význam v tom, že se před ní nemusí stydět na hospitacích. Věří jí a nemá strach, že by ho shazovala před kolegy, pokud se mu hodina nepovede. Spíše dodává: „...jde o to, že si fakt nějakým vzájemným způsobem snažíme jakoby pomoci, že jo, nebo hlavně, že ona mně se snaží pomoci.“ Takto podobně své náhradní uvádějící učitelce důvěřuje i Elena. „...se nebojím jí ty věci jako říct a vlastně úplně všechno jí můžu říct, že i když třeba s něčím jako i s vedením nesouhlasím, tak vlastně vím, že jí to můžu říct, protože vím, že ona to neroznese někam dál. [...] Já bych řekla, že ta důvěra je zásadní, prostě když si ty lidi nevěří, tak jako kdybych tuhle tu kolegyni neměla a měla bych jenom tu uvádějící učitelku, tak bych se opravdu hodně trápila.“ Naopak žádnou důvěru nemá ve svou oficiální uvádějící učitelku, protože se chová nekolegiálně: „když jako se něco řekne, tak ona to prostě donese k té zástupkyni jo, nebo prostě snaží se jakoby taky roznášet nějaké věci, skrz jako jiný kolegyně, takže dělá nám to prostředí trošku jako nepříjemný ted“ (Elena).

Důvěrný vztah lze posilovat například skrze společné úspěchy začínajícího a uvádějícího učitele, které ocení i vedení školy. Tamara: „...za mě jsou strašně důležitý už jenom jako ty výsledky, kterých ta spolupráce dosahuje, že když potom vidíme dobrý, funguje to a můžeme si to ověřit vlastně nejenom na těch cílech, co máme sepsané, co máme vlastně stanovený, že opravdu teda byly dosažené, ale vidí to ten člověk v té praxi. Vidí to na těch dětech, vidí to na té komunikaci s těmi rodiči. Vidí to vlastně i, že je člověk oceněný třeba od vedení, že se něco povedlo, že je všechno odevzdaný včas a dobře zpracovaný a podobně.“ Alice zdůrazňuje, že k budování důvěry jsou potřeba obě strany, jak začínající, tak uvádějící učitel, kteří vzájemnou spolupráci chtějí podporovat rovným dílem. Tadeáš uvádí vliv času, který společně tráví ve stejném zaměstnání a to, že společně strávený čas důvěru prohlubuje.

Společný vztah u některých začínajících učitelů prohlubují společné zájmy a záliby. Elena je sdílí se svojí náhradní uvádějící učitelkou: „A teda zrovna párkrát jsme spolu byly i jako si zaplavat o víkendu, že prostě ona jako chodí plavat a říkám, já super, tak já jako půjdu s tebou a byly jsme o tom víkendu párkrát si na 2 hod'ky společně zaplavat.“ Tamara má blízko ke své uvádějící učitelce. „...máme dost podobných i zálib máme dost podobných témat jako na řešení, vkus na knížky nebo filmy, na hudbu.“ Pavlu s jejím uvádějícím učitelem sblížuje společná láska k přírodě, ale lépe se podle ní zatím ještě nestihli poznat. U některých dvojic jsou ku prospěchu

také obdobné osobní vlastnosti. „...ona je hodně empatická a pro mě je to důležitý, protože když ta empatie tam není, tak tam není ani to vzájemný porozumění“ (Tadeáš). „Jsmeněčím i trochu podobné osobnosti, jo každá, každá jako na určitý věci reagujeme jinak, ale obecně extravertní obě jsme myslím jako osobnostně něčím výrazný, že jako nám nevadí úplně nějakým stylem vystupovat“ (Tamara). Pro Alici je ve vztahu důležitá lidskost. Ona si se svojí uvádějí učitelkou lidsky rozumí a společnou mají také filosofii. „Asi že jsme obě tak jako nastavené, že obě se snažíme učit opravdu jako srdcem, abychom těm dětem předaly něco jiného než jenom naučit se číst, psát, počítat, to, co co je jako v ŠVP. Ale abychom z nich udělaly co nejlepší jako lidi připravené na to, co je pak čeká v tom jejich životě“ (Alice). Elena a její náhradní uvádějí učitelka jsou obě klidné povahy a také je sblízuje podobný pohled na svět: „A pak teda nějaký ten asi celkovej pohled jako na ten svět, že prostě nehrotí ty věci zbytečně i co jako udělaj ty děti ve škole. No tak prostě jsou to děti, že? Jo jasně, vocad' pocad', ale prostě, když je to nějaká klukovina, tak jako se tomu spíš tak zasmějeme a řekneme si: ‚No Jéé [...]‘. Někde hraje pozitivní roli také věk: „...k sobě máme relativně věkově blízko a tam je asi tam jsou jenom 3 roky rozdíl si myslím jo“ (Tamara). Pro Kláru je věk spíše bariérou ve vztahu k uvádějí učitelce: „Myslím si, že je to i věkem, protože abych byla korektní, uvádějí učitelka je minimálně jako o pětadvacet let starší než já. Si myslím, že i to hraje roli.“

Vztah mezi začínajícím a uvádějším učitelem budují v pozitivním smyslu také profesní blízkost. Alice jako pozitivum vnímá to, že s uvádějí učitelkou učí třídy s jednorocním rozdílem: „Já mám ted'ko druháky ona třetáky, tak to jsme si v tom jako hodně blízke.“ Některé začínající učitele s jejich uvádějším učitelem spojuje také volba stejných učebních metod a stylů výuky. „...že obě učíme v programu Začít spolu a že obě máme Hejného metodu, což už na škole tady učí jenom 5 učitelek, což taky vytvoří takovou jako další skupinku, která řeší nějaké fakt typické věci spojené s tímhletem“ (Alice). „Myslím si, že dost rády volíme i podobný jako učební metody, co jsem si tak všimla a hodně mě teda ovlivnilo, jak jsem u ní byla na těch praxích, tak jsem se tam naučila prostě věci, který mě jako taky vyhovujou, jenom jsem si je prostě třeba upravila podle sebe“ (Tamara). Klára se na rozdíl od výše uvedených začínajících učitelek s volbou metod a forem výuky s uvádějí učitelkou rozchází: „Já si trochu myslím, že jsem víc aktivnější v rámci vymýšlení těch aktivit, že co jsem slyšela i v rámci povídání od dětí, tak ty hodiny právě mojí uvádějí učitelky jsou víc frontální, protože jsou hodně jako povídací. Zatímco já jsem hravější, že mám pro ně jako různé typy aktivit, aby se to střídalo, aby pořád jenom neseděli v lavicích, takže si spíš myslím, že máme trochu rozdílnější ty výuky.“ Klára ale ve vztahu k uvádějí učitelce sblízuje oborové vlastnosti, kterými jsou společná láska k biologii i to, že obě dětem chtějí ukázat, že příroda je důležitá. Společný zájem o vyučovací předmět

spojuje také Tadeáše s jeho uvádějí učitelkou: „...*tím, že jsme oba dva občankáři, tak třeba máme přes ten program Jeden svět společnejch hodně jakoby zájmů, kdy o tom komunikujeme.*“ Pro Tamaru je velmi důležité, že se svojí uvádějí učitelkou sdílí podobný pohled na výuku a že obě chtějí s dětmi komunikovat respektujícím přístupem: „*Máme prostě stejnej ten pohled na výuku, respektující přístup, respektující komunikaci a zároveň jako udělání těch hranic.*“ To je sympatické také pro Eleny: „*Máme určitě stejný nějaký ten přístup k dětem, že jako dokážeme se zamyslet nad tím, proč se to dítě jako zrovna takhle chová. Že do toho může vstupovat i něco jako z domova, jo, že to není třeba jenom kvůli tomu, že dostal špatnou známku, jo, že se na to dítě dokážeme nacítit.*“ S přístupem a komunikací s dětmi se Elena naopak rozchází se svojí oficiální uvádějí učitelkou, která je dle slov Eleny: „...*ona je neempatická opravdu spoustu věcí vyhrotí a zbytečně těm dětem dělá problémy. [...] ...protože za mě, já jsem ji párkrát viděla, tak ona ani jako ta komunikace s těma dětma teda není úplně jako ne, že by byla vulgární, nebo to jako vůbec ne, ale je to takový zvláštní z její strany. Pár poznámek jako upustila tehdy, a to jsem si teda říkala jako, no, to jako mně nepřišlo úplně jako dobrý.*“

9.1.5 Nedostatky a cesty k vylepšení spolupráce

Většina námi dotázaných začínajících učitelů sice vyjádřila spokojenost se svým uvádějším učitelem, ale i přesto se některé nedostatky a překážky ve spolupráci objevují. Pro Alici a Tadeáše je to časové vytížení jejich uvádějících učitelek i jich samotných. Alice: „*Zvažuju, co opravdu řešit, abych neřešila něco, co třeba můžu vyřešit jiným způsobem nebo třeba s někým jiným a jít za ní opravdu jenom s tím, co vím, že potřebuju, aby vyřešila jako ona, nebo abychom řešili společně.*“ Tadeáš: „*My asi jediný, s čím se střetáváme doted', je vlastně to množství toho času. Jsme vlastně zjistili, že já, jako když mám třeba dozory, tak ona je jako nemá. A zase pak ona je má furt, a tak se vlastně jakoby pořád mjíme, že není nikdy jakoby nemáme aspoň každé den někde tu chvilkovou mezeru. My na sebe máme čas většinou fakt jen ty středy, jinak je pro nás těžký se setkat v ty ostatní dny.*“ Kláru ze strany uvádějí učitelky několikrát překvapilo přehlížení její osoby: „*Když jsme řešily právě některý ty důležitý věci, který se potřebovaly vyřešit hned, anebo zrovna v rámci třeba projektů, který děláme, tak vlastně se od toho distancuje, i když se vlastně tváří, že by jako ráda pomáhala.*“ Elena se v rámci spolupráce s její oficiální uvádějí učitelkou setkala s mnoha komplikacemi naráz, kdy některé z nich jsme již výše uvedly. Proto Elena obecně navrhuje, aby proces adaptace byl kontrolován ze strany vedení školy, které by mělo také zajistit dostatečné seznámení potenciálního uvádějího učitele s jeho funkcí, aby opravdu tento učitel věděl, co jeho funkce bude obnášet a aby zvážil, zda je ochotný novému učiteli věnovat svůj osobní čas navíc.

Někteří začínající učitelé by uvítali více náslechů. Alice: „*Mohla bych zapracovat třeba na tom, abychom se domluvily na tom náslechu já u ní, a to by možná určitě jako bylo fajn.*“ Jiní by ocenili více pravidelných schůzek. „*Já bych si ráda třeba dělala takový ty stálejší schůzky, že bychom i v rámci jako dalších tříd propojovali ty přírodopisy. Abychom třeba jednou do měsíce si udělaly takový brainstorming a naplánovaly, co by se mohlo dít. To by bylo super, myslím, že by to bodlo jí i mě*“ (Klára). „*No ta frekvence schůzek mně by vyhovovalo třeba jo, abychom se mohli fakt vidět, já nevím, aspoň obden, aby to fakt bylo třeba pondělí, středa, pátek*“ (Tadeáš).

Z uvedených výpovědí začínajících učitelů vyplývá, že překážky ve spolupráci jsou způsobeny především kvůli časovému vytížení obou stran, což představuje hlavní problém, který dále omezuje možnosti pravidelných konzultací a využívání jiných metod a forem spolupráce. V případě dvou začínajících učitelů se celkově nepovedl výběr uvádějícího učitele, který v adaptačním procesu hraje klíčovou roli. Pro funkci uvádějícího učitele by tedy měli být od vedení škol vybírání nejen zkušenější učitelé, ale zejména ti, kteří tuto funkci opravdu chtějí plnit. Je pak na vedení, jakou zvolí formu proškolení, jak těmto potenciálním uvádějícím učitelům předá informace o jejich povinnostech, a jak bude kontrolovat plnění jejich funkce. Důkladná volba uvádějícího učitele pro začátečníka v oboru totiž představuje základ pro kvalitní fungování spolupráce a může tak předejít případným problémům jako je hledání náhradního uvádějícího učitele. Pokud je tedy proces adaptace začínajícího učitele dobře nastavený, potvrzují se slova Tamary: „*...pokud oba do toho fakt dávají maximum, tak člověk ani nemůže cítit, že by jako se dalo něco zlepšit..., i když samozřejmě vždycky je co zlepšovat.*“

9.2 Interpretace dat skupiny uvádějících učitelů

9.2.1 Úvod do spolupráce

Uvádějící učitelé Iva, Julie, Petr, Jitka a Václav své začínající učitele předem neznali. Karla jako jediná svého začínajícího učitele předem znala, ale nevěděla, že bude jeho uvádějící učitelka. Prvotní seznámení se začínajícím učitelem popisovali uvádějící učitelé jako formální představení od vedení školy. „*Ředitel přivedl začínajícího učitele, tam mě ho představil a už mi ho tam jako nechal*“ (Jitka). „*Přišla paní ředitelka a představila mě paní kolegyni*“ (Václav). „*No, vedení vlastně určí, když přijde někdo nový k nám do školy, tak vedení určí uvádějícího učitele*“ (Julie). Samotné seznámení uvádějícího a začínajícího učitele se však neslo v přátelském duchu. „*Přátelský vždycky jako rozhodně. Já ani nejsem ten typ, kterej by byl, nějaký jako nadřazený. Takže jako kolegyně no, no aby nám neutekla hned za chvíličku*“ (Julie). „*Bylo to přátelské, ona je příjemná a sympatická a myslím, že má v sobě takovej ten*

učitelskej, já nevím, jak bych to nazvala, talent v sobě“ (Iva). Pouze Petrovo seznámení se začínajícím učitelem bylo neformální. Petr: „Nikdy to vlastně není jako u nás formální, jo? U nás se skládá tým tak, aby byl jako přátelsky funkční. Byli jsme na pivě, kde jsem se ho jako snažil ujistit, že všechno bude v pohodě a je to hlavně na něm. Pokud on se bude ptát, tak dostane odpověď. Takhle totiž funguje i Montessori myšlení a Montessori jako škola. Když se ptáš, dostáváš odpověď, když se neptáš, máš smůlu jo a my to tady praktikujeme i s těma novýma učitelma.“ První informaci ale Petr také získal od vedení školy.

Rozhodnutí o uvádějícím učiteli pro nového kolegu nejčastěji činí ředitel/ka školy. Tuto informaci se učitelé dozvídají často v přípravném týdnu před začátkem školního roku. *„No, v podstatě jsem se to dozvěděla na pedagogické radě na začátku vlastně přípravného týdne, že mám u sebe nového člověka, který bude vlastně se mnou učit“ (Karla). „Byli jsme na výjezdu, takže tam jsme měli potom šanci se poznat a pak vlastně na první schůzi pedagogický, co byla v zahajovacím týdnu, jsem získala informace, že teda budu paní učitelku novou zavádět“ (Iva).*

Dotázaní uvádějící učitelé jsou zkušení učitelé s letitou praxí. Funkci uvádějícího učitele ale zastávají různě dlouhou dobu. Václav je v této roli zcela poprvé, a proto si stanovil spíše osobnější cíl, kterého by chtěl prostřednictvím uvádění dosáhnout a sice, že dokáže vzdělávat nejenom své žáky, ale také dospělé. Václav: *„No chtěl jsem vyzkoušet i to, jestli jsem schopnej předávat nějaké svoje zkušenosti a dovednosti i dospělým, protože s tím úplně nemám praxi.“* Petr je uvádějícím učitelem druhý rok. Jeho cílem bylo svého začínajícího učitele hlavně uklidnit a vzbudit v něm týmového ducha. Petr: *„...aby tady byl v pohodě, jo, protože když je v pohodě učitel, jsou v pohodě děti, tak to prostě funguje všude. Jo, a aby to byl člověk, který se jako zapojí a je mu vlastně jedno, jestli to stojí nějaké prachy nebo jestli náhodou má dělat do půl čtvrtý, ale on je tady ještě ve čtyři, jo prostě takovej ten přístup, kdy jako pracuješ pro všechny.“* Karla zastává funkci uvádějícího učitele tři roky. Konkrétní cíl si nestanovila, pouze to, aby svému začínajícímu učiteli předala všechno své know how, *„...aby se stal v podstatě dobrým učitelem a uměl dobře pracovat s dětmi“ (Karla).* Julie působí jako uvádějící učitelka čtyři roky a nyní je dokonce uvádějící učitelkou dvou začínajících učitelů současně. Julie: *„První jedu druhý rok a tu druhou první rok.“* Za cíl si stanovila, aby obě začínající učitelky byly samostatné: *„... aby to prostě to zvládaly. Nestresovaly se, pomoci jim s rodičema, aby se nehroutily z rodičů“ (Julie).* Jitka tuto funkci zastává deset let a konkrétní cíl si nestanovila: *„...No, jsem chtěla, abychom si rozuměli a aby to bylo, aby nám to hezky fungovalo (Jitka).* Iva byla uvádějící učitelkou několikrát, ale nedokázala přesně určit, jak dlouhou dobu tuto funkci

vykonává. Stejně jako Julie, má pod sebou dva začínající učitele. Iva: „*Tady je ještě jeden nový učitel a toho mám taky na starosti já.*“

Někteří uvádějící učitelé očekávali od spolupráce se začínajícím učitelem vzájemnou inspiraci. „*No, sama jsem od toho taky čekala nějaké nové nápady, protože jsou to většinou studující lidi nebo mladí lidé často po škole, takže přínos i nějakých nových nápadů, námětů do výuky*“ (Karla). Julie žádné očekávání od spolupráce neměla, dává přednost vzájemnému poznání: „*Já jsem se vždycky nechala překvapit. To je osobnost od osobnosti. Nemám nějaký jako recept, na každýho. Někdo chce poradit, někdo chce zase víc svobody, nechci ho tlačit někam. Až ho poznám, tak potom teprve nastavíme nějakou spolupráci.*“ Jitka neměla od spolupráce žádná očekávání, protože jak říká: „*...vím, jak přijdou vlastně z fakulty, že jo, v podstatě nepolibený jakoukoliv takovouhle institucí, takže očekávání jsem neměla. Jenom jsem chtěla, aby nám to fungovalo, aby prostě se nebála, vždycky přišla a zeptala se rovnou, aby nám prostě nevzniklo něco, že by v tu chvíli tápala a nevěděla.*“

9.2.1.1 Představy uvádějících učitelů

Představy uvádějících učitelů o tom, jak pojmu uvádění nového kolegy, vycházely většinou z jejich zkušeností, které by chtěli předat dále. Karla: „*Já jsem tak jako vycházela ze svých zkušeností, když já jsem začínala učit a ujaly se mě starší kolegyně a snažily se mi předat vlastně všechno svoje know how, tak úplně stejně jsem k tomu přistupovala i já.*“ Konkrétněji chtěla Karla naučit začínajícího učitele sestavovat hodiny, ukázat mu, jak rozvíjet nadané děti a jak naopak pracovat se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a žáky se specifickými poruchami učení. Dále chtěla zařadit náslechy a hospitace. Iva se také řídila především intuicí: „*Tak mám představy o tom, jak má vyučující vyučovat a tím směrem teda XXX vedu.*“ Dříve, před vydáním legislativy k adaptačnímu období, více intuitivně v uvádění postupovala také Julie. Nyní se ale řídí adaptačním plánem, který sama vypracovala. „*Ted' je to přesně konkrétně: seznámím je s plánem, půjdu hospitovat, kolegyně přijde hospitovat ke mně*“ (Julie). Julie dále zmínila, že její představou bylo také sdílení materiálů do výuky, individuální domluva na konzultacích a nabídka pomoci předem: „*Nabídnu jí, že kdykoliv může přijít se zeptat, aby se neostýchala.*“ Jitka měla představu, že začínajícího učitele seznámí s chodem školy, aby nový kolega věděl, na koho se obrátit: „*...to je asi pro ty začínající vždycky důležitý, protože samozřejmě, když přijdou do takovýchle velký školy, my jsme teda velká škola, tak je to pro ně náročný, všechno je nový, tak aby věděli, za kým mají jít až budou něco potřebovat.*“ Dále měla představu konzultací, kde budou řešit přípravu na výuku a náslechy, aby se nový učitel mohl podívat k ní do hodin. „*Aby mohl jít ke mně do hodiny, aby věděl, jak vypadá schéma hodiny,*

aby prostě nezačal třeba učebnicí, že jo, což je strašlivý“ (Jitka). Václav vyloženě představu o formách a metodách, které by využil při spolupráci, neměl: „*Asi ani ne. No spíš jsem vařil z vody, ale ono to opravdu jde úplně samo.*“ Tím „samo“ Václav oceňuje vhodné podmínky pro uvádění. Společně se začínající učitelkou totiž sdílí jeden kabinet. „*Tady trávíme hodně času. Ona se ptá a já odpovídám*“ (Václav). Petr otevřeně sdělil, že jeho prvotní představy o spolupráci nevyšly podle plánu. Argumentoval tím, že na jejich Montessori škole se začínající učitel nemusí obracet pouze na svého přiděleného uvádějícího učitele. Může si vybrat za mentora někoho jiného, s kým se třeba sblíží více, koho si více oblíbí. „*Měl jsem představy, ale prakticky se to rozpadá hnedka na začátku tím, že jak je nás tady víc, který do toho jakoby mluví, takže i když já mám jakoby tu funkci, tak mě zastoupí jinej kolega, kterej je tady i dýl a ví co se děje*“ (Petr). Zároveň doplnil, že konkrétní představy ohledně forem a metod neměl, protože: „*...každý ten člověk je jako jinej, jo a ty si něco naplánuješ, nějaký sezení a tak dále, pak to jako nefunguje*“ (Petr).

Inspiraci neočekávají pouze začínající učitelé od uvádějícího učitele, ale platí to i obráceně. Karla, Julie a Václav očekávali, že začínající učitel inspiruje i je samotné, a to zejména vzhledem k profesnímu rozvoji učitele. „*No kolega je hodně dobrý na přírodní vědy a velice rád přírodovědu, takže tam mě obohacuje ve spoustě věcí, co se týká přírodovědy. Nové náměty do výuky, jinak pojaté pracovní listy, prostě jiný člověk, jiné nápady, jiné myšlenky*“ (Karla). „*Tak jsou ty holčiny nápadité. Přijdou samozřejmě s něčím novým, protože jsou mladší, jsou teď čerstvě ze školy, takže asi jo, jako mají dobrý nápady, který já využiju taky* (Julie). „*...každý člověk, kterej přijde jako novej, tak přijde třeba s nějakýma novejma metodama a tady jsme u těch hospitací, a tak jsem vlastně paní kolegyni okamžitě ujišťoval o tom, že já tam nejdu kontrolovat její práci, já se tam jdu mrknout třeba, jestli by mě taky něco nebavilo, to jsem jí řekl jako první*“ (Václav).

Jitka a Julie viděly přínos spolupráce pro svůj profesní rozvoj také v tom, že je začínající učitelé posunou ve využívání IT. Jitka: „*Oni ty mladí zase ví hodně co se týká těch počítačových věcí, umí si řadu věcí vyhledat jinak, že jo, protože samozřejmě já už jsem starší učitelka, takže jo, to jsem čekala, že se on do toho vnese něco nového.*“ Julie: „*Oni jsou zdatnější třeba v online. Teď mi jedna ukázala mi, jak se používá vizualizér, který já jsem vůbec neznala, tak jako určitě to je k dobru mému.*“

Petr si sice myslel, že ho spolupráce se začínajícím učitelem obohatí v jeho profesním rozvoji, má ale spíše negativní zkušenost: „*No to jsem si jako myslel, ale ono je to často tak, že ten začínající nemá vlastně vůbec ponětí, co je to Montessori a jak takhle vůbec učit jo. Takže*

presně vím, kde je ta základní chyba ve školství. Jo a že vysoká škola nikdy, nikdy nepřipraví toho člověka na učení. Ten dotyčnej sem prostě přijde a vlastně neví vůbec, vůbec nic, s prominutím.“ Uvádějící učitel Petr se díky této roli učí vzdělávat dospělé, a tím spíše se formuluje jeho profesní růst: *„Učím se vlastně to, jak naučit ty ostatní, aby tady to jakoby věděli, popřípadě, aby si to znova jakoby obnovili. To je pro mě jako docela dost důležitý. Takže jako tohle mi to tady dává.“*

Iva, jelikož má rok do odchodu do starobního důchodu, tak už žádná očekávání ohledně svého profesního rozvoje nemá.

9.2.1.2 Oficiální dokumenty

Už jsme zmínily, že Julie se sama podílela na tvorbě adaptačního plánu. Jeho podoba je písemná, po měsících. Julie zmiňuje, že se plánu striktně nedrží a jeho plnění nestíhá. Julie je kromě uvádějící učitelky také speciální pedagog a výchovný poradce a je proto zaneprázdněná ještě jinými povinnostmi. Julie: *„Tím, že jsem ho sama celý napsala, tak vím, kam dojít, ale jsou tam samozřejmě věci, který ještě nemáme hotový, i když by hotový být měly. Jo, třeba jsem nebyla ještě na její hospitaci, protože jsem ještě speciální pedagog a výchovný poradce. Ale bylo tam vedení zase, jo. Takže všechno jsem nesplnila.“* Další uvádějící učitel, který se podílel na realizaci adaptačního plánu je Petr, který plán připomínkoval. Forma plánu je písemná a rovněž po měsících. *„Je tam popsáný jednak takový úvod, kde se popisuje, co všechno by mělo proběhnout v rámci tý adaptace a pak tam máme vyloženě i příklady, jak toho docílit“* (Petr). Petr se plánem také vyloženě neřídí. *„Cílem u nás je, se jako nesvazovat, jo, je to z toho důvodu, abychom si neřekli: ‚Ty vago, my jsme za listopad tady to nestihli!‘ Ono se docela dost často třeba stane, že když je někdo opravdu progresivní, tak prostě jako za půl roku je hotovej jo, ale někdo je tady prostě rok a třeba pořád ještě tápe. Něco třeba potřebuje na pochopení dýl, něco pochopí okamžitě jo. Takže za mě svazovat se není dobrý“* (Petr). Václav na škole využívá předpřipravený adaptační plán vydaný MŠMT, ale řídí se heslem „plán není dogma“. Na jeho škole se zároveň dodržuje tridáda spolupráce, kdy se pravidelně o adaptaci informují uvádějící učitel, ředitel a začínající učitel. Václav: *„No, my využíváme ten vytvořený od MŠMT. Paní ředitelka ho má taky u sebe a odškrťává si, co už jsme udělali. Paní ředitelku informuji, jo po jednotlivých činnostech, ale ona se sama taky chodí informovat. Asi to ale neděláme úplně podle toho plánu, spíš do toho koukáme, co a jak. Plán prostě není dogma.“* Jelikož Václav začal uvádět začínající učitelku až od druhého pololetí, nedokáže ještě posoudit, zda se jim plán daří plnit. Zatím neměli moc možností na splnění stanovených úkolů, například hospitací.

Vzájemně se jim totiž se začínající učitelkou kryjí hodiny a Václav byl na hospitaci zatím pouze jednou.

Adaptační plán od MŠMT využívá jako oporu také Iva, ale podobně jako ostatní uvádějící učitelé se jím striktně neřídí. „*Máme jako schůzky, už jsem byla XXX i na hospitaci, ale není to jako, že bych jela skutečně podle toho plánu. Spíš tak abych na něco nezapomněla nebo [...]*“ (Iva). Uvádějící učitelka Karla sice něco jako adaptační plán k dispozici má, ale dle její výpovědi ho nepoužívá a adaptaci nového kolegy vede podle sebe, intuitivně. Jitka otevřeně přiznala, že u nich na škole ještě plán adaptace nemají, ale práce na něm je prý v procesu. Ona zatím vede uvádění podle sebe a předává začínajícímu učiteli to, co uzná za vhodné.

Pouze učitelé Petr a Karla si pro sebe vypracovali plán profesního rozvoje. Petr, ačkoliv si ve svém plánu stanovil, že by se chtěl s dotyčným začínajícím učitelem setkávat jednou nebo dvakrát týdně přesně ve stanovený čas, přiznal, že tento cíl se mu plnit nedaří. „*Postupem doby to prakticky odpadlo, takže to teď spíš vypadá jako hele, potřebuješ něco? Ne dneska ne, tady je hrozný frmol*“ (Petr). Karla si do svého plánu vepsala pouze obecný cíl k uvádění: „*[...] jsem si tam dala vlastně jenom za cíl, abych jako posloužila tomu člověku, když mě bude potřebovat, ale jinak jako vyloženě já za svůj cíl ho tam nemám rozvinutý.*“ Ostatní dotázaní učitelé tento dokument nemají.

Profesní portfolio si vede pouze Petr. Ten do jeho obsahu zakládá zejména profesní úspěchy, a to doklady o absolvovaných kurzech, lektorství v Cedu.cz, vydávání historických knížek. Karla k vedení portfolia možná směřuje, ale oficiálně si ho netvoří. „*Zakládám si absolvované kurzy, sebehodnocení, zdařilé hodiny, mnou vytvořené materiály do výuky. To mám jako založené, ale jako vyloženě svoje profesní portfolio nemám*“ (Karla). Ostatní dotázaní učitelé si profesní portfolio netvoří.

9.2.1.3 Podpora uvádějícího učitele

Ačkoliv je adaptační období zaměřené především na podporu začínajícího učitele, bez určité podpory se neobejde ani uvádějící učitel. Možnostem této podpory a jejímu významu jsme se věnovaly v teoretické části. Překvapením však je, že našim dotázaným učitelům se příliš velké podpory nedostává a pokud ano, je pro ně náročné například kurzy na uvádění do jejich nabitého pracovního života vměstnat.

Jitka, Iva a Karla se žádné podpory od vedení nedočkaly. Nedostaly ani žádnou nabídku kurzů. „*Já od dnešního vedení jsem v podstatě necítila žádnou moc, podporu. V podstatě vedení vždycky si vybralo že jo zkušenější učitelku a pak už se vás nikdo na nic neptal*“ (Jitka). Karla

se sice o kurzy k uvádění nebo mentoringu nezajímala, ale od vedení přímo žádnou nabídku také nedostala: „*No asi kdybych se o to zajímala více, tak jo, ale jako od vedení mi to nabídnuto nebylo, ale já jsem to brala tak, jakože předám to, co vím, to, co znám já z té své praxe, takže jsem na nic nešla. Chodím spíš na jiná školení než na tohle*“¹. Karla navíc zdůrazňuje, že být uvádějícím učitelem je náročná role, zejména časově, a je pro ni jednodušší, když nemá člověka na uvádění. Také ale dodává: „*...když vidím, že ten člověk o to má zájem, těší ho to, baví ho ta práce a bude z něj dobrý učitel, tak jako to je mi odměnou, asi tak*“ (Karla). Iva tím, že má rok do důchodu, tak otevřeně řekla, že nějakou podporu už neřeší, ale nabídka od vedení také nepřišla: „*Mám rok do důchodu, takže mě se to už myslím netýká, ale že by vedení něco nabídlo tady na tohle, tak to ne.*“

Julie, Petr a Václav mají jinou zkušenost. Podpory od vedení se jim v určité míře dostává. Julie si pochvaluje finanční ohodnocení, které shledává za adekvátní, protože být uvádějícím učitelem přináší práci navíc. „*Podporu tady máme, vedení je skvělý*“ (Julie). Společně s vedením, uvádějícím a začínajícím učitelem realizují jednou za půl roku také hodnocení adaptace (tripartitu). Julie má od vedení také nabídku zúčastnit se kurzů k uvádění, ale sama toho zatím nevyužila. Tím, že zastává ještě funkci výchovného poradce, tak si vybírá kurzy zaměřené spíše tímto směrem. „*Ne, že bych někam neměla jít, jo, to určitě ano, abych se tam na těch kurzech něco dozvěděla, ale není kapacita*“ (Julie). Václav sice žádnou nabídku kurzů k vedení neobdržel, ale ani by ji nevyužil. „*Kurzy žádný, abych pravdu řekl, tak ani nevím, kde bych na to našel čas. Je to teď úplně šílený*“ (Václav). Podpory od vedení se mu ale dostává: „*Podpora tady od vedení je, to je jasný. Když za mnou paní ředitelka přišla, ona věděla, že je to automatický, že já ji taky neodmítnu, vycházíme si v tomhle tady vstříc. Takže a samozřejmě říkala, kdybyste cokoli potřeboval, tak tak přijďte. A to já vím, já vím, že se o ní můžu opřít, stejně jako ona se může opřít o mě*“ (Václav). Václav by měl zároveň zájem o tripartitu, ale až se jim adaptace rozjede naplno: „*Určitě se tomu nebráním. Taky záleží na paní ředitelce jo a myslím si, že časem mě osloví, že to bude tak nějak automaticky.*“ Petr otevřeně říká, že jeho práci uvádějícího učitele nikdo nekontroluje, vedení mu dává volnou ruku: „*Je to vlastně o tom, že si tady všichni důvěřujeme, že to děláme tak, jak vlastně my uznáme za vhodný. Jakákoliv kontrola zvenčí prostě jenom omezuje ty lidi.*“ Z hlediska kurzů má možnost se přihlásit na cokoli. Jako jediný dotázaný učitel prošel kurzem mentoringu. „*Jo, jo, jo, na mentoring jo na koučink ne, ten má ta moje kolegyně XXX, ale na mentoringu jsem byl*“ (Petr).

Co se týká supervize, tak té má možnost účastnit se pouze Petr: „*Děláme pravidelně supervize, protože my máme supervize jednou měsíčně všichni a po tý velký supervizi máme malou ještě supervizi s těma začínajícíma učiteli.*“ Ostatní dotázaní uvádějící učitelé na škole supervize nemají.

Někteří uvádějící učitelé využívají také kolegiální podpory. Sdílí mezi sebou své zkušenosti z uvádění nebo se ptají svých kolegů na rady. Václav je v kabinetě společně se začínající učitelkou, a ještě jedním zkušeným učitelem. „*...s XXX se tak navzájem doplňujeme, když si na něco vzpomene XXX jo, tak jí to řekne taky, takže víceméně tady má dva pomalu nejdýl učící učitele na týhle škole*“ (Václav). Petr nejen v rámci uvádění rovněž spolupracuje s dalšími kolegy: „*Máme tady prostě takový jako konzilium vždycky, kde to všechno rozebíráme, ale je to spíš takový posezení u kávy.*“

9.2.2 Realizace uvádění do praxe

9.2.2.1 Formy a metody spolupráce

Formy a metody spolupráce, které u uvádějících učitelů dominují jsou hospitace s reflexivními rozhovory, náslechy a konzultace. Tandemovou výuku dotázaní uvádějící učitelé nevyužívají. Důvodem je nedostatek učitelů, jejich časová vytíženost a také to, že tandemová výuka není pro každého. „*Tandemová výuka tu není, tolik učitelů nemáme, ale v tady v těch nižších třídách ve všech tam jsou asistenti pedagoga, takže tam jako oni asistují, pomáhají*“ (Iva). „*Já nejsem takový ten tandemový člověk, ale u nás na škole to probíhá. Já se s tím ale ještě jako neumím úplně sžít a vidím v tom spíš pro sebe problém. Asi to musí být člověk, se kterým si člověk opravdu hodně sedne a hodně se doplňuje, nejsem tandemový typ*“ (Karla). „*Není to možný ani z časových důvodů, protože já mám vlastně třídnictví v jiné třídě a ona taky. Nemáme tam nastejno volnou hodinu*“ (Julie). Pro Petra by byla realizace tandemové výuky také velice náročná na přípravu, učí totiž dějepis a adaptuje učitele matematiky. „*Ono jako dělat dějepis a matematiku na začátku vlastně v tandemu, to už je něco. To už je něco jako opravdu velkého [...]*“ (Petr).

Frekvence hospitací je u dotázaných uvádějících učitelů různá. Iva je zařazuje jednou za 14 dní. „*Chodím se na ni dívat pravidelně jednou za 14 dní. Nechodím ale třeba na celou hodinu, jdu tam prostě na část hodiny podívat se nebo prostě na to, co potřebuju vidět a pak to tady společně rozebíráme*“ (Iva). Julie sice ještě nestihla hospitovat u nové začínající učitelky, ale u té první byla hospitovat dvakrát za pololetí. Po hospitaci vedly reflexivní rozhovory, při kterých si vyměnily nápady do výuky a pokud vyvstal problém, Julie se snažila používat konstruktivní kritiku: „*Řešily jsme ty nápady, prostě jsem si je od sebe vzaly, což bylo super a víceméně jako*

nic jinýho prostě jsme se inspirovaly tou druhou. Když se mi tam něco nepozdávalo, tak jsem to kolegyni třeba řekla, ale jako nějak jako hezky třeba když jako zapoměla říct na začátku cíl hodiny nebo tam chybělo to shrnutí hodiny.“ Jitka se potýká s časovou vyčížeností a je pro ni těžké najít si čas, aby se mohla podívat na hodiny hlavních předmětů, které by chtěla vidět. „Já se dostanu třeba na nějakou výchovu, která je pátou hodinu, protože já ty čtyři hodiny učím a nemám ten prostor jít se na něj podívat. Samozřejmě, že bych chtěla vidět češtinu nebo matiku že jo, ale když nemáte asistenta pedagoga, který by za vás třeba suploval tu hodinu, tak je to jako strašně špatně realizovatelný v té organizaci, i když to po nás vedení chce“ (Jitka). Pokud však Jitka byla začínajícímu učitelu na hospitaci, také neopomínala reflexivní rozhovor. „My jsme si říkali jakoby klady a zápory té hodiny, co tam jako bylo dobře použitý, co třeba ne, co, co tam třeba rušilo nebo jak se děti chovaly. Rozebrali jsem to schéma hodiny“ (Jitka). Petr chodil na hospitace ze začátku jednou za 14 dní, ale nyní chodí hospitovat k začínajícímu učitelu i jiní kolegové, protože Petr je časově vyčížený, kvůli tomu že zastává ještě další funkce. Jiný přístup zastává také k reflexivním rozhovorům. Petr: „[...] u nás je to opravdu udělaný tak, že pokud chceš vědět, co si ten druhý o tom jako myslí, tak se zeptej. No samozřejmě pokud je někdo trouba a pak se třikrát nezeptá, tak já si ho prostě zavolám a řeknu mu já. Ale tady ten se vždycky ptá, chce vědět. No a já pak vypíchnu to co bylo super a potom si nahodíme společně, jak to, co bylo špatný, zlepšit, ale je to krůček po krůčku.“ Václav podobně jako Iva má v plánu chodit na hospitace jednou za 14 dní. Zatím byl ale hospitovat pouze jednou. „Je blbý, že se nám úplně křejou hodiny. Já mám jednu hodinu za 14 dní, kdy můžu k paní kolegyni na hospitaci. Z toho jí jednou ještě onemocnělo děcko, takže já jsem byl na hospitaci jednou jedinkrát“ (Václav). Reflexivní pohovor ale nevynechal. „Máme potom oba volnou vyučovací hodinu, takže jsme to rozebrali okamžitě hned jo. Jako měl jsem udělaný poznámky, že jo, a samozřejmě se odevzdával nějaký hospitační protokol“ (Václav).

Další formou spolupráce jsou náslechy, které uvádějící učitelé svým svěřencům doporučují. Jitka, ačkoliv si je vědoma časové vyčíženosti začínajícího učitele, tak mu náslechy ve svých hodinách nabízí. Její svěřenec se ale potýká se stejným problémem jako ona, když chce jít k němu hospitovat. „Já ty náslechy nabízím, vždycky říkám, přijďte se podívat nebo běžte k jiné kolegyni, ale vím, že na to není ten časový prostor“ (Jitka). Karla zařazuje náslechy jednou do měsíce a společně se začínajícím učitelem také po náslechu vedou rozbory. „Máme takové rozbory vlastně, ten, kdo sedí vzadu a naslouchá, si zapisuje poznámky a pak rozebíráme různé body, proč se co dělo a situace různé, jestli byla vhodná mluva, látka, jestli to naplňovalo rámcový vzdělávací program, to se všechno hlídá. O tom si pak povídáme na tom rozboru té hodiny“ (Karla). K Petrovy i dalším kolegům chodí na náslechy začínající učitel několikrát do

měsíce. „*Je to jako hrozně důležitý, kór když my nejme klasika. Tady je to opravdu ještě umocněný tím, že tady nepřijdeš do třídy, kde sedí děti v lavicích, ale tady můžou sedět kde chtěj a ten učitel je musí upoutat, a to není tak snadný. Tak já mu říkám, běž se dívat na ty zkušenější, jak oni to dělají, uč se od nich*“ (Petr). U Václava byla jeho začínající učitelka na náslechu ještě předtím, než nastoupila do zaměstnání. „*Ona tady byla ještě v lednu, byla jak na hodině v sedmičce a osmičce. Učím tyhle ty dvě třídy. Takže tak nějak si udělala obrázek o tom, jaký způsob výuky mám já, ale samozřejmě jí nemůžu vnucovat svůj způsob, ať si najde každá svůj*“ (Václav). Od jejího nástupu pak byla na náslechu u uvádějícího učitele ještě dvakrát. „*Zatím byla dvakrát, ale může jako kdykoliv zajít, ale je tam podobnej problém jako to mám já s ní. Když mám matiky, tak ona taky učí, jo. Jsou to právě ty dvě první hodiny*“ (Václav). Ivina svěřenky na náslechy nechodí, protože ačkoliv je Iva uvádějící učitelka, tak přímo neučí (funguje na škole jako speciální pedagog), a zároveň je začínající učitelka, kterou Iva uvádí, časově zaneprázdněná. „*Ona tady má jenom částečnej úvazek, protože ještě pracuje v dětském domově. Takže opravdu těch okýnek moc nemá abychom se teda mohly sejít a šly i společně na náslech k jinému kolegovi*“ (Iva).

Hlavní využívanou formou spolupráce jsou konzultace, kde spolu oba aktéři adaptace komunikují. Iva se se začínající učitelkou schází pravidelně několikrát do týdne. Komunikují spolu osobně o přestávkách, po vyučování i před ním. Pevně stanovený čas konzultací nemají. „*Tam kdy je to potřeba, tak se prostě dohodneme*“ (Iva). Obsah konzultací předem stanovený nemají, vyvíjí se podle situace. „*Tak u nás to je takový opravdu kamarádský, jako že bysme nějak připravovaly písemně a body, nebo nějak to jako takhle ne. Je to opravdu takový příjemný pohovor. Myslím, že pro obě dvě tak. Když něco vyplyne, tak prostě to probereme*“ (Iva). Julie má se začínající učitelkou konzultace také nastavené flexibilně: „*Ta první chodila ze začátku každý den i s přípravou na konzultaci. Tady ta nová je taková sebevědomější, takže ta přijde jednou za týden. Je to prostě jak potřebuje ten začínající učitel. Nechci bejt taková jako buď tady každý den.*“ Julie zároveň dodává, že se začínajícími učitelkami využívají i jiné formy komunikace: „*Mluvíme spolu i přes Whatsapp, když se nám něco líbí na internetu, přepošleme si, co se nám líbí, taky inspirace že jo, vzájemná, mailem, ale většinou na Whatsappu.*“ Na konzultace se rovněž nepřipravuje a spíše čeká na to, s čím začínající učitel přijde sám. „*Když třeba mu přijde nějakou blběj mail od rodičů a on s tím potřebuje pomoc, tak si spolu sedneme, řeknu: ‚Napiš to.‘, ona to napíše. Já zkontroluji, kdyžtak poradím, jaký třeba ten tón, jestli jinak, nebo ne a takhle to funguje*“ (Julie). Julie dodává, že by ani nešlo se na konzultace nějak připravovat „*[...] protože každou chvíli potřebujeme něco jinýho, že jo, buď rodiče nebo dítě, nebo třeba v čtvrtletní práci, jo, kterou dělala třeba poprvé, tak přišla. Měla to na 5 stránek.*

Já říkám, je to supr, ale pro 1. třídu na 5 stránek to nepůjde, tak to zkus trošičku zkrátit. Zkrátila to a v pořádku spokojenost na obě strany.“ Jitka se začínajícím učitelem komunikuje každodenně. Konzultace mají po vyučování a společně na nich řeší přípravu na další den. *„Tím, že vlastně učíme paralelky, a jsme hned vedle sebe, tak se vidíme téměř každou přestávku a scházíme se po vyučování, kde si jako říkáme, co budeme dělat a co si na to vezmeme a jaký na to máme pomůcky a tak“* (Jitka). Podobně má nastavené konzultace také Karla. Společně ještě s dalším kolegou a začínajícím učitelem se schází každý den po vyučování, kde společně tvoří přípravy na další den. *„Takže my jsme vlastně v paralelní třídě tři. Je to ročník A, B, C. Funguje to tak, že i ten kolega vlastně další se k nám připojil, i když už je taky letitý kantor. Naopak se mi snaží pomoci doplnit, když já třeba na něco zapomenou, takže to funguje tak, že jsme si zvykli po vyučování vždycky sejít se, jen co vyprovodím děti, skončí doučování a takové ty odpolední kroužky, takže si sedneme, děláme si společný přípravy, vezmeme si vyložené k tomu knížky a samozřejmě my dva zkušenější už bysme jeli rychleji, ale věnujeme opravdu hodně času tomu novému učiteli. Vysvětlujeme, ukazujeme, říkáme, co dělat, proč dělat, z jakého důvodu, rozepíšeme vlastně celou tu stavbu hodiny, aby on věděl vlastně i znal i důvod* (Karla). Kromě společných příprav na výuku dále na konzultacích řeší známkování žáků, přípravy testů, hodnocení testů a přístup k rodičům. Karla díky tomu, že jsou se začínajícím učitelem na jednom patře vedle sebe, tak spolu komunikují i během přestávek. Flexibilně se ale scházejí i ráno před vyučováním, pokud vše nestihli probrat odpoledne. Stejně jako Julie v případě potřeby spolu komunikují i na dálku: *„...když potom nás napadne něco doma, tak si i za telefonujeme nebo přes e-mail se spojíme“* (Karla). Už jsme zmínily, že Petr si do svého plánu profesního rozvoje stanovil za cíl k uvádění pravidelné schůzky se začínajícím učitelem dvakrát týdně, ale že se mu tento cíl plnit nedaří: *„Jo, jak jsem říkal, ty schůzky byly plánovaný jako dvakrát do týdne, ale to prostě nevychází, takže většinou to máme opravdu tak, že si sedneme, když je čas.“* Petr dále zmínil, že v pondělí mají pravidelné porady, takže možnost něco probrat je také po nich. Stejně jako Julie a Karla komunikuje se začínajícím učitelem i online formou. S dalšími učiteli mají whatsappovou skupinu a sdílené dokumenty, kde je možné vytvářet otázky a odpovídat na ně. Václav se začínající učitelkou komunikuje denně a pravidelné konzultace nemají, protože spolu sdílí jeden kabinet a je tedy možné komunikovat dle potřeby. *„Je u mě v kabinetě, tak je to fakt super, jo, protože každou chvíli slyším: ‚Můžu se zeptat?‘ A já si samozřejmě vždycky najdu chvíli na to, abych jí dopověděl“* (Václav). Společně konzultují přípravy na hodiny a písemné práce pro žáky, ačkoliv to Václav nevyžaduje. Václav zároveň začínající učitelce sdílí své materiály do výuky a staré přípravy pro inspiraci. Toto sdílení využívá i Jitka a Julie. *„Já třeba se sdílím s pracovníma listama jo,*

nebo s plánem, který budeme mít“ (Julie). „Se dělím i o ty svoje aktivity, jo o pomůcky, co mám“ (Jitka).

9.2.2.2 Konkrétní oblasti pomoci a podpory

Uvádějící učitelky Iva a Jitka na začátku adaptačního období seznámily začínající učitele s chodem školy. Iva: „Jsem ji seznámila s chodem školy, ukázala jsem jí ty všechny naše školní prostory.“ Jitka: „Tak jsem ho provedla po škole, aby věděl, kde, co najde, kam zajít, když bude něco potřebovat, jo, na koho se obrátit.“

Práce ve škole se bez administrativy neobejde, a proto uvádějící učitelky Jitka, Julie, Katka a Iva věnovaly mnoho času právě administrativním záležitostem. Učily své začínající učitele, jak pracovat s aplikací Bakaláři, jak se orientovat ve zprávě z pedagogicko-psychologické poradny, jak sestavit individuální vzdělávací plán a plán pedagogické podpory, jak psát tematické plány, jak sestavit rozvrh hodin. „Probíraly jsme spolu tematické plány, vysvětlovala ji, jak si je na další rok upravit“ (Iva). „Dost času nám zabrala administrativa, protože u nás na škole je to hodně velký bod ta administrativa. Papíry jsou velice důležité, narůstají všude, takže i u nás ve škole, takže to samozřejmě nový člověk vůbec neví, protože spousta věcí se dělá v papírové podobě. Je spousta věcí taky ale elektronicky, takže i v tom jsme jako se hodně doplňovali a ze začátku jsem mu dost pomáhala“ (Karla). „Jsem mu pomáhala s administrativou, takže s programem Bakaláři. Jsem mu ukázala, jak se pracuje pod tou jeho třídou, jak přes to posílat rodičům zprávy, jak zapisovat do třídní knihy, jak tam zapisovat známky. A potom jsem ho seznámila s tvorbou vlastně IVP. Takže vlastně jsme si spolu vyhodnotili tu zprávu z té poradny a pomáhala jsem mu, jak vlastně dělat IVP plány nebo plány podpůrný, jo? Protože ne každéj tomuhle rozumí, ono se tím musí opravdu prokousat“ (Jitka).

Velkou část náplně adaptace věnovali uvádějící učitelé didaktice. Důraz kladli na sestavení hodiny, na její strukturu. „Probraly jsme, jak přesně ta hodina má vypadat“ (Iva). „U nás nejsou ty hodiny jako v klasice, my tomu říkáme jako ukázka a jde o to navození atmosféry k tomu, aby děti dostaly chuť se učit, a to jsem mu musel ukázat, protože oni ti noví, když přijdou sem do Montessori, tak jako vůbec nevědí, jak na to“ (Petr). Někteří uvádějící učitelé pomáhali začínajícím učitelům s tvorbou příprav na vyučovací hodiny, jiní společně konzultovali testy nebo vhodné pomůcky do výuky. Václav ohledně testů pomáhal začínající učitelce s jejich diferenciací: „Já jí říkám: ‚Dejte tohleto jako bonus pro ty rychlejší, ať si můžou vydělat něco navíc, ale pro ty slabší, tohle to bude naprosto neschůdný a oni se toho příkladu leknou a takže fakt to tam nedávejte, dejte to dobrovolně.‘ Já to takhle dělám, že jsou nějaký povinný příklady a pak pro ty rychlejší dávám bonusy, jo? Zavedl jsem to poměrně nedávno a funguje to. Takže

ona tohle pak na můj popud zavedla taky“ (Václav). Pomoc se také týkala práce s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami. „Říkali jsme si, jak s těmi dětmi pracovat, v čem je zohledňovat a tak. Tak to jsme taky jako hodně řešili“ (Jitka). Uvádějící učitelé, kteří se začínajícími učiteli učili paralelní třídy dbali na to, aby byli navzájem sjednocení. „Připravujeme se společně na vyučování, abychom v tý paralelce byly nastejno“ (Jitka). Sjednocení se netýkalo pouze výuky, ale také například hodnocení a názorů na domácí úkoly. „Jsme se domlouvaly, jak budeme hodnotit děti v 1. třídě. Třeba, že v září budeme dávat jenom razítka, jo, abychom byly teda trošku stejný. Nebo, jak budeme dávat úkoly, že třeba na víkendy ne, aby jedna třída neřekla oni mají oni nemají“ (Julie).

Julie, Karla, Jitka a Petr pomáhali začínajícím učitelům také s přípravou na třídní schůzky. *„V tom přípravném týdnu jsme se všechny společně domluvíly, co řekneme rodičům na první schůzce. [...] A potom, když se blížily třídní schůzky, tak jsme se domlouvaly, co budeme rodičům říkat, jak často jim budeme psát“ (Julie). „Všechno jsme si vypsali, abychom na nic nezapomněli. Jsme zvyklí opravdu v těch paralelních třídách dělat všechno společně, aby ty informace pro rodiče byly unisono pro všechny třídy“ (Karla). „Řešíme třídní schůzky, máme takovou osnovu těch třídních schůzek, jak to bude probíhat, co budeme sdělovat rodičům“ (Jitka). „Jsem ho obeznámil s tím, že když je setkání s rodiči, tak máme vlastně přesně rozepsáno, o čem bysme se s nima měli bavit, jo? Je dost důležité, aby se nic nevynechalo, protože my, jak nedáváme známky a máme jenom slovní hodnocení, tak je to pro nás hrozně důležitý, aby ti rodiče dostali veškeré informace“ (Petr).*

S třídními schůzkami souvisí komunikace s rodiči. V té byli uvádějící učitelé začínajícím učitelům také nápomocní. *„Jsem jim pomáhala, jak komunikovat s rodičema, aby byli oni v pohodě, aby z těch rodičů udělali spíš jako partnery, že jde o to dítě, že nebudou spolu bojovat, že to k ničemu nepovede“ (Julie). „Když má nějaký problém s rodiči, tak to se mnou chodí konzultovat jako a ptá se, jak na to reagovat“ (Jitka).*

Petr ve spolupráci apeloval také na vztah učitele k žákům. Začínajícího učitele učil, jak se žáky komunikovat, což velmi souvisí s celkovou pedagogickou koncepcí Montessori. *„Jsem mu vysvětloval, že je to o diskusi, že nemůže dát tomu dítěti poznámku, ale že se ho musí ptát, proč to udělal, jaký k tomu měl důvod, jo, snažit se to řešit v klidu všechno, jako z očí do očí“ (Petr). Také Václav poskytovat rady v této oblasti, ačkoliv dosti odlišné v porovnání s Petrem. „Hodně jí teda radím jo, jak s těma děčkama jako jednat. Myslím si, že ze začátku byla jako měkká. A já jí říkal ne, přesně naopak jo. Nejdříve přitvrdit a pak můžete ubrat, nemůžete obráceně. To jsou takový ty klasický rady, který dostane od každého kantora“ (Václav).*

Jitka a Julie se začínajícími učiteli spolupracovaly také při výběru školních výletů. „V přípravném týdnu jsme naplánovaly už i přibližně nějaký výlet a akce, kam bysme mohly vyjet“ (Julie). „Jsmo se taky zaměřili na to, když někam budeme vyjíždět se školou, tak jak vlastně vypadá takový výjezd, co všechno se musí zařídit, udělat“ (Jitka).

9.2.3 Přínos spolupráce od uvádějícího učitele k začínajícímu učiteli

Všichni uvádějící učitelé se shodli na skutečnosti, že jejich začínající učitelé nepotřebují postupem času již takovou pomoc, jako tomu bylo na začátku adaptačního období, ale určitá míra podpory je vždy na místě. Začínající učitelé mají postupem času méně dotazů, ve spoustě situacích si už dokáží poradit sami a krok za krokem se stávají samostatnými učiteli.

Spolupráce uvádějícího učitele se tak proměňovala v čase a z výpovědí uvádějících učitelů lze vyvodit, že adaptace postupuje úspěšně. „Ten člověk, kterého mám na starosti, tak vlastně je takový, má opravdu velký smysl pro povinnost. A myslím si, že jako velice rychle pochopil, o co vlastně v té škole jde, v té pedagogice, a snaží se a je schopný vlastně už jako si postavit tu hodinu úplně sám, když se ho na něco zeptám, jak by to řešil, tak většinou se na tom shodneme, takže jako posunul se daleko a je to rychlejší. Ty hodiny už jsou efektivní, nebo ta příprava už je efektivnější, rychlejší, neztrácíme na tom už tolik času jako prostě ty první týdny, měsíce, než jsme mu to vysvětlili“ (Karla). „Holky třeba chodily častěji a tím, jak získávaly to sebevědomí, tu praxi, tu zkušenost, tak už tolik nechodí, takže chodí čím dál tím méně, což si myslím, že je asi vrchol toho uvádějícího učitele, že prostě jedno řeknou: ‚To už já zvládnou sama.‘ Jo, nebo prostě už potřebujete jenom takové ty drobné kosmetické rady, takže to se změnilo v čase, že nepotřebují tolik pomoc, ale podporu asi pořád, jako to potřebují i letitý paní učitelky“ (Julie). „Je dobrý, že těch otázek je čím dál méně? Jo vlastně docházíme potom k tomu, že já, jak mám vyčleněné hodiny na to, abych ho adaptoval, tak postupně ty hodiny jakoby už nenaplňuju, protože on je toho jakoby plný a už si snaží razit svojí vlastní cestou“ (Petr). Václav proces adaptace nemůže ještě zcela posoudit, protože je na to příliš krátká doba. Jeho začínající učitelka nastoupila až v druhém pololetí, a tudíž toho z plánu adaptace příliš mnoho nestihli. Zmiňuje ale, že přesto nějaký posun vidí. Václav: „Ta tendence je naprosto logicky sestupná těch dotazů, ale jsou pořád každý den. Prostě jsou to třeba desítky dotazů. Jo a je to naprosto v pořádku, neobtěžuje mě to ještě.“

Uvádějící učitelé byli začínajícím učitelům nápomocní v různých oblastech. Dominovala komunikace s rodiči, i samotnými žáky. „Jsem těm holkám pomohla s komunikací s obtížnými rodiči, jo, protože to se člověk fakt jako necítí dobře. Když narazí na takovýhle lidi, jo, který prostě vidí začínající paní učitelku a teď jí napíšou dlouhý mail na A4. Jo, paní učitelka

ubřečená, že jo, no strašný, takže v tom si myslím, že jsem jim jako hodně pomohla“ (Julie). „Tak jako byly situace že jo, kdy oni ty rodiče i když jsou mladý, ale někdy si myslí, že si na toho mladého učitele mohou dovolit více než na učitele staršího věku, takže jsem párkrát byla u těch jednání jako ta jeho opora“ (Jitka).

Karla pomáhala začínajícímu učitel hledat celkově cestu k přístupu učitele k žákům, jak a co dělat v mezilidských vztazích. „On to jako v sobě měl, ale spíš, aby věděl, co se má, smí, nesmí a jaké jsou hranice“ (Karla). Petr svého začínajícího učitele obecně podporoval v tom, jakým způsobem si vytvořit vztah k práci, samotným žákům a kolegům. „No, jak si vytvořit vztah jakoby k dětem, jo, protože to je alfa omega a vztah vlastně jako ke kolegům, který tady jako prostě jako jsou. To si myslím, že je prostě z mí strany jako to hlavní“ (Petr). Se začleněním do kolektivu pomohla začínajícím učitelkám také Julie: „[...] aby se tady cítily dobře, jako ve škole, mezi kolegy, protože ta jedna přišla právě z jiný školy z Ústí, kde měla být jako nějak šikanovaná téma staršíma, a to samozřejmě není příjemný“ (Julie). Václav pomáhal a pomáhá začínající učitelce s vedením kolektivu žáků. „No snažím se ji vést, aby sama zvládala ty žáky, protože ve finále to je opravdu nejsložitější“ (Václav).

Další oblasti, ve kterých uvádějící učitelé začínajícím učitelům pomohli především, byly didaktika, administrativa, seznámení s chodem školy a práce s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. „Myslím, že jsem jim pomohla i v té samostatnosti, jo, že ty holky prostě už zvládnou si přípravy parádně udělat. Ty hodiny mají pestrý, zábavný, takže takhle si myslím, že jsem jim doufám, pomohla. Chválej mě, tak snad“ (Julie). „No, tak doufám, že obecně ve všem, aby tak jako měli zjednodušený ten přístup k tomu vzdělávání dětí. Myslím si, že jsem nepojala špatně přímo tu didaktiku a metodiku. Všecko vlastně, co se týká toho těch příprav, toho učení těch dětí, toho chodu školy a struktury, hodiny, rád té hodiny, pomůcky, materiály, všecko do toho asi takhle zahradu. [...] No a taky co se týče administrativ, to už jsem zmiňovala (Karla). „Tak nejvíc asi vždycky v té administrativě, protože té je ve škole jako dost si myslím. S téma dětma se speciálně vzdělávacími potřebami, takže určitě v tom dál si myslím, že v takový tý ti části těch hodin jako motivací a nějakýma pomůckama určitě, který za ty roky mám posbíraný a který se hodně osvědčily, takže určitě i s tím“ (Jitka).

Uvádějící učitelka Iva neopomínala také psychickou podporu, ujištění začínajícího učitele. Přínosná je podle ní celková podpora nového člena týmu. „Je taková celková podpora a ráda slyšela, že jako já jsem říkala, že z ní bude dobrá kantorka, a tak že teda opravdu má autoritu. To myslím, že. Tahle pozitivní podpora, myslím, že je důležitá pro ty začínající učitelé, protože neví, že jo, neví, jestli to dělají dobře, začínají učit, jestli je to takhle správně“ (Iva).

Z konkrétních forem a metod spolupráce uvádějící učitelé pozitivně vnímají zejména hospitace, náslechy, konzultace a sdílení. „[...] hospitace jsou nejlepší praxe a jako v podstatě prostě nic lepšího jako není“ (Petr). „Myslím, že ty náslechy jsou nejvíce efektivní. Určitě pro tu výuku, ale taky samozřejmě sdílení. Takovejch těch všech mých vlastně co jsem se já naučila za ty roky, že jo, těch mých zkušeností, tak jako to si myslím, že je pro ně taky důležitý“ (Jitka). „No dialog, komunikace prostě, přímý rozhovor. A sdílení, ty nápady, že si něco pošleme na Whatsapp, co se nám líbí“ (Julie). „No určitě ta společná příprava na konzultacích a náslechy to jako bez toho si to nedokážu představit“ (Karla). „No určitě ty konzultace a je právě perfektní, že mi je máme permanentně, jak tady spolu sedíme, jo, že na těch velkých školách se asi musejí setkávat a sedět spolu a probírat to, ale my je máme permanentně. A určitě společný sdílení materiálů, který používám, tak to jsem jí vlastně tady nasdílel“ (Václav).

9.2.4 Vztah a jeho budování

Uvádějící učitelky Iva, Julie a Jitka popisují jejich vztah se začínajícími učiteli jako přátelský. Julie přátelství s oběma začínající učitelkami vnímá pozitivně. „No přátelský s oběma, myslím. A je to právě hodně pozitivní, že jo, ta se nebojí. Já se zas nebojím říct něco jim, když to není dobře, ale oni jsou fakt strašně šikovné“ (Julie). Jitka o sobě říká, že je komunikativní a nedělá jí problém vyjít s každým. Přátelský vztah také vnímá jako pozitivum pro spolupráci. „Je to určitě příjemnější, se tak otevřete víc, víc věci si jakoby sdělíte, řeknete jo, takže já to mám ráda, když je ten vztah jako takovej otevřenější“ (Jitka). Iva a její začínající učitelka si jsou vzájemně sympatické. „Je to příjemná spolupráce, nikdo z ničeho nemá strach a myslím, že jí se i líp učí, takže to určitě lépe jaksi ona vstřebává. Takže já myslím, že určitě s úsměvem jde vždycky všechno lépe, že jo“ (Iva).

Karla, Petr a Václav udržují se svými začínajícími učiteli spíše kolegiální vztah na formální úrovni. „Tak myslím si, že jsme si lidsky sedli, že jako si nejsme nesympatičtí a po pracovní stránce, že si tak jako můžeme důvěřovat. Já bych řekla, že je to v pohodě, že máme jako dobrý vztah“ (Karla). „Já bych řekl, že celkem na pohodu jako kolegiální. Předpokládám, že ve mně má důvěru. Jo, to by bylo jako naprd takový, protože jsem ji nikdy neodmítl a nehodlám to ani udělat, jo? Ten vztah je, jako ale čistě pracovní, to je jasný a já si myslím, že je založený na vzájemné důvěře. Jo, že jako doufám, že mě prostě věří, že pro ni chci to dobrý“ (Václav). „Jsme přátelé, ale jako tady v práci. Já se snažím být milý a příjemný za jakýkoliv situace, i když bych třeba zrovna usoudil, že tady ten člověk nemá co dělat“ (Petr).

Uvádějící učitelé zmiňovali důvěru ve vztahu k začínajícímu učiteli. Pro Ivu je důvěra důležitá: „Pokud někomu nedůvěřuju, tak těžko budu pak plnit ty věci, ty požadavky. Takže pokud není

důvěra, tak myslím, že asi pak i ta práce a ty výsledky práce jsou úplně o ničem.“ Jitka si navzájem se začínajícím učitelem důvěruje a tuto důvěru buduje skrze oporu a používání konstruktivní kritiky. *„No, no tím, že vlastně mohl kdykoliv přijít a byla jsem pro něj jakoby oporou. Taky jsem mu nikdy neřekla, že by něco úplně vyloženě zvorál a udělal jako špatně, ale vždycky jsem řekla, šlo by to udělat jakoby lépe, mohli bysme na tomhle zapracovat. Tadyhlenc třeba ta kázeň není úplně skvělá. Jo, jako takže spíš jsme hledali, jak by to bylo optimální a nejlepší cestu“* (Jitka). Karla svému začínajícímu učiteli důvěruje, že pro práci učitele dělá maximum: *„Důvěřuju mu, že ty děti povede někam nějakým směrem, dá do toho spoustu svého času, své energie, elánu a že ty hodiny prostě budou nějak vypadat. Tak na základě toho, jak jsme se domluvili. To je ta důvěra, že si věříme, že prostě to jeden nebo druhý nešidí.“* Podle Julie pomáhá budovat důvěrný vztah přátelství a také to, že své svěřenkyně podpoří: *„[...] oceníte je, pochválíte je jako u dětí a ono to funguje i u dospělých.“*

Do vztahu mezi uvádějícím a začínajícím učitelem vstupují také osobnostní vlastnosti a profesní dovednosti. Dotázaní uvádějící učitelé ale například společným zájmům a zálibám nepřisuzují příliš velký vliv na spolupráci. Zároveň někteří jako limit vnímají i věkový rozdíl *„Úplně do soukromí si jako nekoukáme. Máme možná společně rádi přírodu, ale jako osobní věci do tohohle asi vůbec netahám“* (Václav). Podle Václava na spolupráci nemají osobní vlastnosti nebo zájmy žádný vliv: *„Nevím, jestli za to úplně můžou ty osobní vlastnosti, ale jako spolupráce je opravdu dobrá a nevím, jestli by to bylo ovlivněný jako tím, že třeba ona by měla ráda velkoměsto a jezdila na dovolenou k moři, což já nemám rád přesně tyhle věci. Myslím si, že vůbec.“* Julii s jejími začínajícími učitelkami sblížují podobné osobní vlastnosti, které by podle ní měl mít ale každý učitel: *„No oni jsou ode mě dost mladší, nemají rodinu, takže to ani tolik ne, ale spíš taková jako lidskost, empatie, naslouchání, trpělivost. Ty holky jsou trpělivý, prostě kdo učí děti, tak musí bejt extrémně trpělivý, naslouchající, empatický.“* Iva má se svou začínající učitelkou stejný smysl pro humor, obě jsou komunikativní, ale mimo práci se nestýkají i z důvodu velkého věkového rozdílu. *„Já jsem v jiné věkové skupině“* (Iva). Pro Karlu věk nebo zájmy nehrají roli. Nejdůležitější je pro ni, aby si lidsky a povahově se začínajícím učitelem sedla. Jitka má stejný názor jako Karla. *„No nejdůležitější je, abychom si lidsky sedli. Oba chceme takovou tu pohodu, žádnou nervozitu. Já většinou všechno házím do srandy, a on většinou taky, to myslím máme společné“* (Jitka).

Uvádějící učitele se začínajícími učiteli sblížují spíše podobné profesní dovednosti. *„Věkem to nebude, spíš tím společným zájmem o děti, o školu, o vzdělávání“* (Karla). Stejně to vidí i Václav. Ve svých přípravách je pečlivý a chce mít vše připravené, takto to dělá i jeho začínající

učitelka: „*Ona je hrozně pečlivá, jo, kdyby to zabalila v deset hodin a jela domů, tak by sem si říkal: ,Ty vago, ta je dobrá, zvládne to tady za ty dvě hodiny a nemusí dělat. ‘ Ona ale ne, a to se mi líbí, já jsem taky ten pečlivější, takže jo, tohleto určitě hraje roli, protože vidím, že o to vzdělávání má zájem, že chce, že není žádnéj flink.‘* Vztah Petra a jeho začínajícího učitele rovněž ovlivňuje stejná filozofie, zájem o vzdělávání. „*Je to o tý filozofii, o tý touze předat něco dál a v tom se setkáváme. Jo, přijít na osmou a odejít ve dvě, nedáš nikomu nic, tak to prostě je“* (Petr). Jitka z profesních dovedností vidí kladně pro spolupráci to, pokud učí uvádějící a začínající učitel stejné předměty. To ji a jejího svěřence sblíží. „*Určitě je dobrý, když učíte ty společný předměty, takže si fakt jakoby vypomůžete pomocí těch pomůcek pomocí toho, co si řeknete, jak jako učíte vy, nebo jak to učí ten druhý jo, že prostě, nebo si taky můžete, co jsme teda taky dělali, že jsme se někdy i jakoby třeba vyměnili v tý třídě, že já jsem si tam třeba šla otočit matematiku“* (Jitka). Julie kladně hodnotí také to, že má se svými začínajícími učitelkami podobné názory a stejný pohled na výuku. „*Máme takovej podobnej názor na některý věci, jo, jak komunikovat s rodiči, jak třeba hodnotit žáky. Do jaký míry, konkrétně třeba do jaký škály hodnotit v 1. třídě. Jo, že nedáváme prostě pětky, čtyřky, že když se jim něco nepovede, tak prostě dáme N jako nehodnocen. Jo, takže máme takovej podobnej jako názor. Pohled na to, jak bysme měly ty věci dělat“* (Julie).

9.2.5 Nedostatky a cesty k vylepšení spolupráce

Dotázaní uvádějící učitelé jsou spokojeni s tím, jak mají nynější spolupráci se začínajícími učiteli nastavenou. Ze začátku se však někteří potýkali s překážkami.

Jedna z Juliiných začínajících učitelek byla v prvních měsících málo sebevědomá, často se podceňovala. „*[...] nebyla to překážka pro mě, ale hlavně pro ni, jo. Brzdilo jí její sebevědomí, mně jí bylo líto, protože ona je moc šikovná a možná právě ze začátku se právě nechtěla pouštět do moc velkých věcí, že by je jako nezvládla, takže tam byla potřeba jako větší psychická podpora, ujišťování z mé strany“* (Julie).

Karla se na začátku adaptace potýkala s nezájmem u začínajícího učitele o její pomoc. „*Určitě aspoň skrytou částečnou třebas už opravdu na tom začátku, když jako se mu to zdálo zbytečné s námi trávit tolik toho času a věnovat se jako dopodrobna těm přípravám. Ale zvládlo se to, už se to zkoordinovalo, takže nakonec ten jeho nezájem musel ustoupit v zájmu“* (Karla). Začínající učitel nechtěl s Karlou a jejími kolegy setrvat po vyučování tak dlouho ve škole a podrobně si připravovat přípravy do hodin. „*[...] chtěl to všecho rychleji a hodně, hodně zevrubně. Nepotřeboval ty přípravy jako do hloubky. Ale on si to myslel, že to nepotřeboval. My jsme si zase mysleli opak, že jo, že prostě je to důležité to rozebrat a vědět a jít do detailu, takže to bylo*

takové, že nám se snažil nejdřív utíkat rychleji domů nebo někam jinam. Takže to byl jako takový problém“ (Karla). Menší nesoulad se také objevil v přístupu k dětem, který začínající učitel volil a Karle se nezamlouval. Vše si ale nakonec vyříkali a vyjasnili. „[...] nejdříve nevěděl, jak se dětem věnovat. I když to byly malé děti, tak se k nim ze začátku choval jako ke středoškolákům, než přišel na tu vlnu, než se do toho vžil a uvědomil si, že takhle k nim mluvit teda nemůže, že jsou na to dost malé. Na tohle jsme teda narazili, ale vyříkalo se to, zdůvodnilo, proč takhle ne a pak už to fungovalo“ (Karla).

Petr musel několikrát řešit problém s neplněním povinností začínajícího učitele týkající se administrativy. „[...] tady byl problém u zapisování tutorských složek, protože tady se ke každému dítěti něco píše a když už to tam po několikátý nebylo, tak už jsem musel trošku zvýšit hlas a být důraznější“ (Petr).

Iva se s překážkami v procesu adaptace nesešla, naopak si myslí, že oba její svěřené začínající učitelé jsou za její podporu rádi. Pokud se v adaptaci něco nepovede, není to považováno za chybu, ale poučení pro příště. „Nesešla a ani u toho druhýho. Myslím, že jsou vděční za to, že jim člověk něco řekne. Vůbec o chodu školy a jak teda to chodí i z praxe, že prostě, když se něco nepovede, tak se to nezblázní. Potom to napravíme, že jo, to je jako prostě. Tak to je, člověk dělá chyby“ (Iva). Iva zároveň dodala, že nezaznamenala nějaké neshody ohledně odlišného pohledu na výuku, neboť dle jejího názoru není na alternativní pohledy prostor. „Já myslím, že vždycky jsme se na tom dohodly. Je nějaký tematický plán, který se musí probrat a aby ty děti udržely pozornost, tak se ty činnosti musí střídát. A prostě je to jednostranné zaměření, takže tam moc jako zase není prostor pro nějaký alternativy. Takže sama pochopila, že prostě musí mít klid, když vykládá, že musí být s těmi činnostmi připravená na hodinu a že vždycky se vyskytne nějaký slepí místo, tak musí mít k dispozici nějakou další aktivitu, aby ty děti zaujala. Takže to jako myslím, že tady zase není moc velký prostor. Bysme se dohadovaly, jestli ano nebo ne tímhle způsobem vést výuku“ (Iva).

Jitky jediný problém, který její spolupráci se začínajícím učitelem doprovází, je časová vytíženost obou. Navrhuje proto, aby bylo nováčkům v oboru umožněno více náslechnů ještě před začátkem nástupu do profese. „[...] kdyby se mohli chodit více koukat do těch hodin, protože jakmile už začnou učit, tak už to prostě nejde dobře zrealizovat“ (Jitka). Je si totiž vědoma efektivity náslechnů. „[...] to vám jako nejvíce pomůže, když něco vidíte, teda já jsem to aspoň takhle měla, že jsem se ráda chodila dívat do hodin, abych jako viděla, co a jak, že jo ty nápady do těch hodin. To prostě nejvíce oceníte z tohohle, protože takou tu teorii a toto si

najdete, ale takový to know how můžete pochytit na těch násleších, a to je prostě to nejlepší“ (Jitka).

Václav zatím žádné překážky kromě časové vytíženosti nezaznamenal, ale rád by se začínající učitelkou vyzkoušel tandemovou výuku.

Karla by ráda absolvovala nějaký kurz na uvádění, aby rozšířila své obzory. *„Zajímavé bylo, když jste mluvila o vlastně těch různých školeních pro uvádějící učitele. Určitě, asi kdybych příště uváděla, tak bych se už podívala na nějaké školení, nebo na nějaký vzdělávací kurz, abych měla zase nějaké nové náměty k tomu uvádění“ (Karla).*

Julie by se také ráda zúčastnila nějakého školení. Navrhuje ale, aby na školení vyjely všechny tři učitelky, tedy ona jako uvádějící a dvě její svěřené začínající učitelky. *„Jo, tak mohly bysme společně na nějaký školení, kde bysme se jako všechny tři dozvěděly něco dozvěděly, rady pro mě i pro ně“ (Julie).*

Z výpovědí uvádějících učitelů lze usoudit, že si se vzniklými překážkami ve spolupráci se začínajícími učiteli dokázali v mnoha případech poradit, tak aby tato spolupráce vyhovovala oběma aktérům. Existuje však problém, který trápí nejen začínající, ale i uvádějící učitele a tím je jejich časové vytížení. Přímo jako překážku to zmínila sice jen jedna uvádějící učitelka, ale v průběhu rozhovorů nedostatek času zmiňovali i ostatní dotázaní uvádějící učitelé.

10 Výsledky výzkumu

V této závěrečné kapitole empirické části shrnujeme výsledky výzkumného šetření vzhledem k výzkumným otázkám. Nejprve odpovíme na dílčí výzkumné otázky a poté na hlavní výzkumnou otázku.

DVO1: Jak si začínající a uvádějící učitelé představovali fungování vzájemné spolupráce?

Začínající učitelé si představovali fungování vzájemné spolupráce různě, přičemž jejich očekávání a představy se lišily podle jejich individuálních zkušeností, potřeb a znalostí o nové povinnosti uvádějících učitelů.

Většina začínajících učitelů věděla, že budou mít svého uvádějícího učitele. Někteří si ale nedokázali moc představit, co spolupráce s uvádějícím učitelem bude obnášet. Prvotní setkání s uvádějícím učitelem hodnotili začínající učitelé jako přátelské. Dva začínající učitelé však zažili velmi strohé seznámení, které na ně neudělalo příliš dobrý dojem do začátku spolupráce. Naopak ti, kteří svého uvádějícího učitele znali již předem, například ze svých praxí při studiu, vnímali tuto skutečnost jako výhodu a podle nich to usnadnilo jejich spolupráci. Někteří začínající učitelé si zároveň svého uvádějícího učitele mohli sami vybrat, dle vzájemných sympatií.

Všichni začínající učitelé kromě jednoho přistupovali ke spolupráci s optimismem, nadějami na podporu a vedení, Zároveň měli poměrně jasné představy o tom, jak by jejich spolupráce měla vypadat. Uvádějícího učitele si začínající učitelé představovali jako někoho, kdo jim poskytne oporu a ujištění v začátcích kariéry i jako svou inspiraci pro profesní růst. Ve spolupráci očekávali pravidelné konzultace, hospitace, zpětnou vazbu na výuku, seznámení s chodem školy, sdílení rad a tipů do výuky a dodržování adaptačního plánu.

Představy uvádějících učitelů o fungování spolupráce se začínajícími učiteli se opíraly hlavně o jejich vlastní zkušenosti a intuici. Přístup jednotlivých učitelů se lišil v závislosti na jejich charakterových vlastnostech, zkušenostech a konkrétních cílech, které si stanovili.

Uvádějící učitelé se se začínajícími učiteli dopředu neznali, kromě jednoho případu. První představení se většinou uskutečnilo v přípravném týdnu za účasti vedení školy ve formálním duchu. Samotné seznámení uvádějícího a začínajícího učitele bylo však dle výpovědí uvádějících učitelů přátelské. Uvádějící učitelé si v rámci spolupráce také stanovovali cíle, kterých by v rámci spolupráce chtěli dosáhnout. Cíle zahrnovaly jak profesní růst začínajících učitelů, tak vlastní osobní rozvoj uvádějících učitelů.

Uvádějící učitelé měli představu, že ve spolupráci se začínajícím učitelem budou využívat konzultace, hospitace, náslechy a začínajícího učitele seznámí s chodem školy. Někteří měli přímo konkrétní představy o tom, jakým směrem by chtěli začínající učitele vést. Vycházeli při tom z vlastních zkušeností, co oni jako začínající učitelé potřebovali nejvíce. Uvádějící učitelé chtěli například naučit začínající učitele připravovat vyučovací hodiny, ukázat jim, jak pracovat s dětmi nadanými nebo těmi se speciálně vzdělávacími potřebami. Někteří však dopředu nic neplánovali a nechali ze začátku spolupráci volně plynout, protože každý učitel je jiný a má jiné potřeby. Uvádějící učitelé zároveň od spolupráce se začínajícím učitelem očekávali vzájemnou inspiraci do výuky a obohacení pro jejich profesní růst, konkrétně ve využívání IT.

DVO2: Jaké konkrétní doporučení NPI na uvádění do praxe jsou v praxi při spolupráci mezi začínajícím a uvádějícím učitelem uplatňována?

Doporučení Národního pedagogického institutu (NPI) týkající se uvádění začínajících učitelů do praxe se v jednotlivých školách uplatňují různě. Rozdíly jsou patrné u využití doporučených podpurných dokumentů i frekvencí metod a forem spolupráce. To je dáno především tím, že uvádění začínajícího učitele by mělo vycházet z jeho potřeb, které jsou velmi individuální.

Polovina dotázaných začínajících učitelů dostala informaci, že se jejich uvádění bude řídit adaptačním plánem. Dva začínající učitelé ho měli k dispozici a mohli tak sledovat v jaké fázi plnění se zrovna nachází. Ze získaných dat také vyplynulo, že existence adaptačního plánu kvalitní spolupráci mezi začínajícím a uvádějícím učitelem nezaručuje. Dva začínající učitelé byli celkově se spoluprací uvádějícího učitele nespokojeni, byť adaptace jednoho z nich se podle adaptačního plánu měla řídit. Tito učitelé se tak museli obracet na jiné kolegy, kteří jim podporu ochotně poskytli. Náhradní uvádějící učitelé si začínající učitelé volili dle sympatií a jejich flexibility. Ostatní začínající učitelé nevěděli, že by se jejich adaptace nějakým plánem řídila. Kolegiální podporu ale využívala většina začínajících učitelů. Ostatní kolegové jim ochotně pomáhali, vzájemně diskutovali nad různými tématy či si sdíleli nápady do výuky. Naopak uvádějící učitelé se na své kolegy příliš neobraceli. Kolegiální sdílení využívali pouze dva z nich.

Všichni uvádějící učitelé, až na jednoho, adaptaci vedli podle adaptačního plánu, na jehož tvorbě se dva přímo podíleli. Jednotně se ale uvádějící učitelé shodli, že se plánem striktně neřídí a snaží se pružně reagovat na potřeby začínajících učitelů. Plán berou spíše jako svou oporu. Dva uvádějící učitelé zapojovali do adaptace také vedení školy, pravidelně ho o procesu adaptace informovali a společně adaptaci vyhodnocovali. Tvořili tak tirádu spolupráce.

Ostatní dokumenty, jako plán profesního rozvoje a pedagogické portfolio, si většina začínajících ani uvádějících učitelů nevedla. Plán profesního rozvoje si vypracovala pouze jedna začínající učitelka, a to proto, že to měla povinné od vedení. Z uvádějících učitelů tento plán sepsali jen dva. Pedagogické portfolio si pečlivě vedli pouze jeden uvádějící a jeden začínající učitel. Ostatní učitelé k vedení těchto dokumentů spíše směřovali, ale oficiálně si je netvořili.

Formy a metody, které byly ve spolupráci začínajícího a uvádějícího učitele nejvíce uplatňovány byly: konzultace, hospitace s reflexivními rozhovory a zpětnou vazbou, náslechy, sdílení materiálů do výuky, rad, tipů, názorů i chyb. Frekvence konzultací, hospitací a náslechlů se u jednotlivých začínajících a uvádějících učitelů lišila. Z dat vyplynulo, že někteří učitelé měli pravidelné osobní konzultace ve stejný čas, jiní se scházeli podle potřeby, kdy flexibilně reagovali na vzniklé situace. Začínající učitelé, kteří měli se svým uvádějícím učitelem pravidelné schůzky, se však na uvádějícího učitele mohli obrátit kdykoliv i mimo stanovený čas. Konzultace se konaly nejčastěji ráno před vyučováním, během přestávek nebo po vyučování v prostorách školy. Zároveň všichni uvádějící učitelé, až na jednoho, svou nabídku pomoci začínajícím učitelům nevnucovali a nechali je, ať si sami určí, kdy a jak pomoc potřebují. Dotázaní začínající učitelé o pomoc uvádějícího učitele ve všech případech stáli a podporu uvádějícího učitele vítali. Většina uvádějících učitelů se na konzultace dopředu nepřipravovala a spíše čekala na to, s čím začínající učitel přijde sám. Někteří se naopak na konzultace připravovali a zaměřovali se zejména na přípravy pro výuku na další den. Témata k řešení byla i jiná, například příprava testů, hodnocení žáků, administrativa, komunikace s rodiči, diferenciací výuky, kázeňské problémy nebo přístup k dětem s individuálním vzdělávacím plánem. Komunikace mezi začínajícím a uvádějícím učitelem byla skoro u všech dotázaných otevřená a kolegiální bez povýšeneckého chování uvádějících učitelů. V případě, kdy komunikace mezi uvádějícím a začínajícím učitelem nefungovala, se začínající učitelé, jak už bylo zmíněno, obrátili na jiné kolegy. Začínající a uvádějící učitelé využívali komunikaci i na dálku, kdy společně komunikovali přes telefon, e-mail nebo aplikaci WhatsApp.

Hospitace byly nejčastěji realizovány jednou za 14 dní. Dotázaní začínající učitelé ale popisovali frekvenci hospitací i nižší, například jednou do měsíce nebo jednou za čtvrt roku. Na hospitace k některých začínajícím učitelům místo uvádějícího učitele chodilo také vedení školy. Všichni dotázaní uvádějící i začínající učitelé zároveň uvedli, že po hospitacích proběhly reflexivní rozhovory se zpětnou vazbu, ve kterých společně probírali detaily hospitované hodiny. Jedna začínající učitelka byla ale s touto reflexí nespokojená, protože mezi

hospitovanou hodinou a reflexivním rozhovorem byla dlouhá časová prodleva. Uvádějící a začínající učitelé se v těchto rozhovorech zaměřovali na celkový průběh hodiny, na její strukturu, zda byl řečen její cíl, zda proběhlo závěrečné zhodnocení hodiny, zda učitel dokázal udržet žákovu pozornost, jestli učitel využíval efektivně čas, jaké použili metody a formy výuky apod. Někteří rovněž uvedli, že při hospitacích se jak uvádějící, tak začínající učitelé vzájemně inspirovali.

Různá intenzita panovala také u náslechu, které začínající i uvádějící učitelé využívali zejména pro inspiraci. Na náslechy docházeli začínající učitelé jak ke svým uvádějícím učitelům, tak k jiným kolegům. Jeden z dotázaných uvádějících učitelů vedl i po násleších rozbor hodiny se začínajícím učitelem. Jedna začínající učitelka dokonce náslechu využila ještě před nástupem do zaměstnání, aby získala představu o učitelské profesi. Přestože měla pedagogické vzdělání, neměla žádné předchozí zkušenosti v tomto oboru.

Uvádějící učitelé poskytovali pomoc a podporu svým svěřencům především v těchto oblastech: administrativa (aplikace Bakaláři, orientace ve zprávě z pedagogicko-psychologické poradny, sestavení individuálního vzdělávacího plánu a plánu pedagogické podpory, sestavení rozvrhu hodin, sepsání tematického plánu, psaní třídního výkazu, dokumentace k výjezdu mimo školu), komunikace s rodiči a žáky, kázeňské problémy ve třídách, seznámení s chodem školy, začlenění do učitelského sboru, didaktika (konzultace příprav na výuku, testů pro žáky, diferenciací výuky, návaznosti učiva do jiných předmětů), příprava třídních schůzek a tripartit, pomoc s výběrem školních výletů a pomůcek do výuky, práce s žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, kolegiální a psychická podpora.

Uvádějící učitelé, kteří vyučovali v paralelních třídách se začínajícími učiteli, kladli také důraz na sjednocení výuky i stylu hodnocení mezi těmito třídami. Vyučování v paralelních třídách považovali za velkou výhodu pro vzájemnou spolupráci, protože jim to umožňovalo vše společně plánovat a realizovat.

Podporu v adaptaci potřebuje nejen učitel začínající, ale také uvádějící. Na jeho podpoře by se mělo podílet zvláště vedení školy. Polovině dotázaným uvádějícím učitelům se podpory od vedení nedostalo ani v té nejmenší míře v podobě zájmu o výkon jejich funkce, natož pak aby dostali nabídku vzdělávacích kurzů na mentoring. Druhá polovina uvádějících učitelů byla jistým způsobem od vedení školy podporována. Nabídka vzdělávacích kurzů jim byla předložena, ale z důvodu časového vytížení ji odmítli a žádný kurz ohledně uvádění neabsolvovali. Kurz mentoringu měl ukončený pouze jeden uvádějící učitel, který měl zároveň

jako jediný možnost účastnit se supervizí. Ostatní dva uvádějící učitelé alespoň sdíleli pokroky v adaptaci s vedením školy.

DVO3: Jak začínající a uvádějící učitelé vnímají efektivitu spolupráce?

Začínající učitelé vnímají spolupráci s uvádějícím učitelem nebo jiným kolegou velmi pozitivně. Díky podpoře uvádějících učitelů a jiných kolegů zažívají profesní růst a postupem času potřebují méně pomoci, což vede k jejich větší samostatnosti. Přestože jsou stále více schopni si poradit sami, kolegiální podporu nadále oceňují a vyhledávají ji při řešení hlubších problémů. Obsahy konzultací se postupně proměňovali v čas. Začínající učitelé již tolik nepotřebovali řešit administrativní záležitosti, a více pak například diskutovali nad tím, jak na mezipředmětové vztahy ve výuce, jak postupovat při výrazném zhoršení prospěchu žáků nebo řešili otázky ohledně klimatu třídy.

Začínající učitelé zvláště oceňovali pomoc při komunikaci s rodiči, kdy jedné začínající učitelce její uvádějící učitelka sama nabízela její účast na schůzce s rodiči. Dále si cenili sdílení rad a tipů do výuky a pomoci s přípravou vyučovacích hodin. Příprava vyučovacích hodin byla obzvláště důležitá pro začínající učitele, kteří přešli do školství z jiných profesí, nebyli to tedy čerství absolventi pedagogických fakult. Z forem a metod považovali za nejvíce přínosné hospitace, náslechy, konzultace a metodické sdružení a prvky mentoringu. Vedení s prvky mentoringu bylo využíváno ale pouze u jedné začínající učitelky.

Pro mnohé z dotázaných začínajících učitelů byla v průběhu adaptace velmi důležitá i psychická podpora. Pocit jistoty, bezpečí a možnosti mít v uvádějícím učiteli oporu v těžkých chvílích bylo pro začínající učitele klíčové v jejich profesním růstu a rozvoji.

Podobně vnímají efektivitu spolupráce také uvádějící učitelé, kteří u svých svěřenců v průběhu adaptace zaznamenávali výrazné pokroky. Pociťovali, že začínající učitelé jsou více samostatní, nepotřebují už tolik konzultací, ve svých přípravách na hodiny jsou rychlejší, jejich frekvence dotazů je sestupná, protože na spousty z nich si již dokáží odpovědět sami.

Uvádějící učitelé se se začínajícími učiteli shodli také na oblastech, ve kterých pro začínající učitele byli největší oporou. Jednalo se o komunikaci s rodiči i samotnými žáky. Uvádějící učitelé si byli vědomi, že komunikace s rodiči může být pro začínající učitele náročná, a proto se snažili svého kolegu v těchto těžkých chvílích podržet s nabídkou účasti na těchto schůzkách. Komunikace se žáky se týkala hlavně budování vztahu k žákům a vedení kolektivu žáků. Dále byli nápomocní v začlenění nového kolegy do kolektivu učitelů, v administrativě, seznámení s chodem školy, práci se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami a didaktice učiva.

Jedna uvádějící učitelka rovněž zdůraznila psychickou podporu a ujištění začínajících učitelů, které je důležité pro jejich sebedůvěru.

Z hlediska konkrétních forem spolupráce byly nejvíce oceňovány hospitace, náslechy, konzultace a sdílení zkušeností, nápadů a materiálů do výuky. Uvádějící učitelé se shodli, že tyto metody byly nejefektivnější a přispěly k úspěšnému průběhu adaptace začínajících učitelů.

Celkově tedy dotázaní začínající i uvádějící učitelé vnímali efektivitu spolupráce jako velmi vysokou, a to i ti začínající učitelé, kteří museli hledat podporu u jiného kolegy, neboť jejich přidělený uvádějící učitel v této funkci selhal. Pocit profesního růstu tak zažívali díky nim. Dobře nastavená spolupráce tedy vede k postupné nezávislosti začínajících učitelů, která je potřebná pro adaptaci v druhém roce, kdy by adaptační plány měly obsahovat podstatně menší rozsah úkolů.

DVO4: Jaké osobností vlastnosti a profesní dovednosti mají vliv na spolupráci mezi začínajícím a uvádějícím učitelem?

Dotázaní uvádějící učitelé osobnostním vlastnostem větší význam na spolupráci nepřikládali. Ačkoliv polovina z nich hodnotila vztah se začínajícím učitelem jako přátelský, jediné, co některé sblížovalo, bylo několik vybraných charakterových rysů jako je komunikativnost, stejný smysl pro humor, empatie, trpělivost a naslouchání. Poslední tři vlastnosti by ale podle jedné uvádějící učitelky měl mít každý učitel. Společným zájmům a zálibám nepřikládali uvádějící učitelé žádný význam, a to pravděpodobně z důvodu, že mnohé z nich dělil od začínajícího učitele velký věkový rozdíl, a tak je často žádné záliby nespojovaly. Druhá polovina uvádějících učitelů měla se svými svěřenci čistě kolegiální vztah a své soukromí si nechávali pro sebe.

Začínající učitelé vnímali vliv osobních vlastností odlišně. Většina začínajících učitelů se svými uvádějícími nebo jinými kolegy sdílela některé zájmy a záliby, měli stejné osobní vlastnosti jako například klidnou povahu, empaticnost, extrovertnost, zkrátka si takřikajíc lidsky sedli, byli sobě navzájem sympatičtí nebo sdíleli podobný pohled na svět. Díky těmto shodám u nich byla větší šance, že oba aktéři se stanou přáteli.

U většiny našich dotázaných začínajících učitelů tomu tak skutečně bylo. Pro začínající učitele byla spolupráce s uvádějícím učitelem nebo jiným kolegou příjemnější, pokud měli mezi sebou přátelský vztah. Jako přátelský ho označili všichni začínající učitelé kromě jednoho, který svého uvádějícího učitele vnímal čistě jako kolegu, bez většího sblížení, kdy ale oběma tento formálnější vztah pro spolupráci vyhovoval. Přátelství mělo vliv i na to, jak spolu oba aktéři

adaptace komunikovali. Ti, učitelé, kteří sebe navzájem vnímali jako přátele spolu komunikovali otevřeněji a lépe k sobě snesli vzájemnou kritiku. Jedna začínající učitelka uvedla, že přestože byla se svou uvádějí učitelkou přítelkyně, obě dokázaly oddělit osobní vztah od profesního. Tím zachovávaly profesionalitu, která byla významná pro efektivní spolupráci a respektování odbornosti uvádějí učitelky. Dvě začínající učitelky také uvedly, že s uvádějí učitelkou někdy tráví i svůj volný čas právě při sdílených zálibách. Dvě začínající učitelky ve spolupráci vnímaly i roli věku. Jedna pozitivně, protože k sobě se svou uvádějí učitelkou měla věkově blízko. Druhá spíše negativně, jelikož ji od uvádějí učitelky dělil velký věkový rozdíl. Tato učitelka byla jedna z těch, která si se svou uvádějí učitelkou příliš nerozuměla.

Pro všechny začínající učitele byla ve spolupráci s uvádějí učiteli či jinými vybranými kolegy klíčová důvěra. Bez této důvěry by se na ně neobraceli se všemi svými otázkami a problémy. Začínající učitelé sdíleli s uvádějí učiteli nejen své profesní úspěchy, ale také neúspěchy a chyby, které by nechtěli sdílet s ostatními. Důvěra byla tedy zásadní, protože jim umožňovala otevřeně komunikovat s vědomím, že obsahy jejich rozhovorů zůstanou pouze mezi nimi, daleko od uší ostatních kolegů.

Na větším vlivu odborných dovedností na spolupráci se shodli uvádějí i začínající učitelé. Z profesních dovedností, které měly kladný vliv na vzájemnou spolupráci to byla zejména blízkost v předmětech a ročnících. Tento předpoklad vnímali pozitivně uvádějí i začínající učitelé. Pokud začínající i uvádějí učitel učili stejné předměty nebo ročníky, mohli si v mnoha ohledech vypomoci. Například si nasdílet pomůcky do výuky, nápady a náměty nebo si i vystřídat třídy. Pozitivní vliv na spolupráci mělo také to, když začínající a uvádějí učitelé používali podobné učební metody, což vytvářelo silnější profesní pouto. Jedna začínající učitelka ve výuce využívala program Začít spolu a metodou Hejného. To ji a její uvádějí učitelku velmi sblížovalo, protože společně řešily typické problémy související s používáním tohoto programu a této metody v matematice. Mezi další kladné vlivy patřily stejné oborové vlastnosti jako společný zájem o vzdělávání dětí, zájem o stejné vyučované předměty, sdílení stejného pohledu na výuku jako například to, že začínající i uvádějí učitel chtěli používat respektující komunikaci nebo že se shodovali v názorech na hodnocení žáků. To vše se pozitivně odráželo ve spolupráci začínajících a uvádějí učitelů nebo jiných vybraných kolegů.

DVO5: Jaké jsou nejčastější překážky ovlivňující kvalitu spolupráce mezi začínajícím a uvádějí učitelem a jak lze tyto překážky překonat?

Překážky, které ovlivňovaly kvalitu spolupráce byly většinou individuální a týkaly se vybraných začínajících a uvádějících učitelů. Překážka, na které se začínající i uvádějící učitelé shodli a která se dotýkala obou aktérů byla jejich časová vytíženost. Tento problém se potom odrážel i v dalších překážkách jako byly méně pravidelné konzultace, nemožnost najít časový prostor na náslechy nebo hospitace. Jedna uvádějící učitelka si byla vědoma efektivity náslechnů a proto navrhovala, aby byly náslechy zařazovány ještě před tím, než začínající učitel nastoupí do pracovního poměru, protože při plném pracovním vytížení učitele není na náslechy u uvádějících nebo jiných kolegů čas. Tuto možnost využila právě jedna začínající učitelka, která byla na třech násleších před tím, než oficiálně nastoupila na pozici učitele.

Začínající učitelé museli někdy přemýšlet nad tím, s čím se na uvádějícího učitele obrátit a s čím nikoliv. Sami si časovou zaneprázdněnost jejich uvádějících učitelů uvědomovali. Uvádějící učitelé byli často angažovaní lidé, kteří nezastávali pouze jednu funkci, ale plnili jich více najednou. Byli například ještě metodici prevence, výchovní poradci, speciální pedagogové nebo vedoucí předmětových komisí.

Ve dvou případech se obecně nezdařil výběr uvádějícího učitele. Tito dva učitelé nebyli příliš ochotní se začínajícím učitelům věnovat, přehlíželi je a pomocnou ruku jim nenabízeli, naopak začínající učitele odrazovali od toho, aby byli ve škole více aktivní a angažovaní. Tím u začínajících učitelů ztráceli důvěru. Tito začínající učitelé byli nuceni operativně hledat podporu u jiného kolegy, ze kterého si udělali svého náhradního uvádějícího učitele a na kterého se v nesnázích obraceli. Jedna začínající učitelka proto navrhovala, aby byl proces adaptace pečlivěji monitorován vedením školy. To by také mělo zajistit, že uvádějící učitel bude důkladně seznámen s náplní své role. Zároveň by potenciální uvádějící učitelé měli zvážit, zda jsou ochotni investovat svůj osobní čas do podpory někoho jiného a zda tuto funkci chtějí skutečně vykonávat.

Jedna uvádějící učitelka se ze začátku potýkala s nízkým sebevědomím začínající učitelky, což bránilo její větší iniciativě. Uvádějící učitelka tak zmiňovala důležitost potřeby psychické podpory a ujištění pro posílení sebedůvěry. Další z uvádějících učitelek se setkala s nezájmem začínajícího učitele o pomoc v přípravách na výuku. Začínající učitel se snažil vyhnout dlouhým přípravám a rychle školu opouštěl. Bylo třeba důkladného vysvětlení a koordinace ze strany uvádějící učitelky, aby začínající učitel pochopil důležitost podrobných příprav. Další zmíněnou překážkou ve spolupráci bylo neplnění administrativních povinností jednoho začínajícího učitele. Po důraznějším napomenutí od uvádějícího učitele bylo vše dáno do pořádku.

Co se týká návrhů na vylepšení spolupráce, tak jeden uvádějící učitel by rád vyzkoušel tandemovou výuku, jedna by chtěla absolvovat školení pro uvádějící učitele, aby získala nové náměty a další uvádějící učitelka by ocenila, kdyby se mohla zúčastnit nějakého školení společně se začínajícími učitelkami, které vede, aby získaly nové informace ke vzdělávání všechny tři. Vybraní začínající učitelé by chtěli zařadit více náslechnů a konzultací.

HVO: Je spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele vedena podle doporučení NPI na uvádění do praxe a přispívá k rozvoji adaptace?

Spolupráce začínajícího a uvádějícího učitele je podle doporučení NPI vedena s menšími výhradami. Ve vzorku jsme měli začínající a uvádějící učitele z různých škol vyjma jedné dvojice a využívání těchto doporučení bylo na každé škole jiné.

Adaptační plán měla k dispozici nadpoloviční většina našich respondentů (tři začínající učitelé a pět uvádějících učitelů). Tento klíčový dokument, který by měl adaptaci zajišťovat a školy si ho před legislativním ukotvením adaptačního období mohly dopředu připravit, ale nebyl k dispozici na všech školách. Několik uvádějících učitelů přímo využívalo ukázkový adaptační plán vydaný NPI. Ze začínajících učitelů měli plán u sebe pouze dva z nich, přičemž vytvořený adaptační plán nezaručoval, že uvádění začínajícího učitele bude kvalitní. Zde záleželo na osobnosti uvádějícího učitele a na tom, jak se k plnění této funkce postaví.

Další rozchody jsme zaznamenaly především u využívání doporučených dokumentů pro profesní rozvoj učitelů. K vedení těchto dokumentů by měl začínající učitele podněcovat uvádějící učitel. Jestliže on sám si tyto dokumenty netvoří, je menší pravděpodobnost, že si je bude psát nový začínající kolega, který s vedením této profesně rozvojové dokumentace nemá zkušenosti. Učitele obecně by ale k tvorbě těchto dokumentů mělo vést vedení školy. Jak uvedla jedna začínající učitelka, napsat si na začátku školního roku plán pedagogického rozvoje byla její povinnost.

Větší podporu ze strany vedení školy by si určitě zasloužili i uvádějící učitelé. Mnoho příležitostí k prohloubení svých kompetence k uvádění se jim nedostalo a pokud ano, neměli ve svém plném pracovním vytížení čas se vzdělávacích kurzů účastnit. Zároveň u většiny námi dotázaných respondentů vážla komunikace o průběhu adaptace mezi začínajícím a uvádějícím učitelem a vedením školy. To se dařilo pouze u dvou uvádějících učitelů.

Doporučené metody a formy spolupráce byly v adaptaci hojně využívány a respondenti s nimi byli relativně spokojeni. Začínající a uvádějící učitelé se scházeli na konzultacích, komunikovali spolu otevřeně a partnersky, při neshodách se snažili najít řešení pro konkrétní

situace, vzájemně se profesně inspirovali a do spolupráce zařazovali hospitace a následové hodiny. S čím se však museli vypořádávat byla jejich časová vytíženost, která poté ovlivňovala frekvenci konzultací, hospitací se zpětnou vazbou a následů. Respondenti ale uváděli, že spolupráce, tak jak ji mají nyní nastavenou, jim vyhovuje. Ačkoliv proces uvádění pro někoho předčil jeho očekávání a někoho naopak zklamal, s problémy se nakonec vypořádat dokázali. I proto začínající i uvádějící učitelé měli návrhy na zlepšení této spolupráce.

Doporučení NPI k uvádění začínajících učitelů do praxe však jednoznačně přispívají ke zdárnému průběhu adaptace. Začínající učitelé se díky celkové podpoře cítí ve své praxi jistější a pod vedením uvádějících učitelů zažívají profesní růst. Pozitivně podporu směrem k začínajícím učitelům vnímají také jejich uvádějící učitelé, kteří u svých svěřenců vidí díky systematicky vedené adaptaci viditelné pokroky.

11 Diskuze

Cílem diplomové práce bylo zjistit kvalitu spolupráce mezi začínajícím a uvádějícím učitelem na současných školách pohledem začínajícího i uvádějícího učitele. Dílčím cílem bylo popsat konkrétní podoby této spolupráce vzhledem k doporučením vydaných NPI. Kromě cílů byla stanovena jedna hlavní výzkumná otázka a pět dílčích výzkumných otázek. Odpovědi na tyto otázky jsou v následujícím textu podrobeny reflexi ve vztahu k teoretické části.

Začínající učitelé, kteří svého uvádějícího učitele znali předem z praxí při studiu uvedli, že pro ně spolupráce s uvádějícím učitelem byla snazší. Jak uvádí Adamec et al. (2023, s. 113) právě spolupráce s vysokými školami v otázce začlenění začínajícího učitele v adaptačním období, může výrazně podpořit přípravu pedagogů nově nastupujících do praxe již ve fázi vzdělávání na vysokých školách. I tato spolupráce by měla být systematická, tzn. stanovit si cíle, definovat způsoby spolupráce mezi školou a začínajícím učitelem, vytvořit harmonogram setkávání a promyslet personální složení týmu, který se této spolupráce ujme (Adamec et al., 2023, s. 113).

Pozvání začínajícího učitele na náslechy ještě před nástupem se potvrdilo jako správný krok. Tuto možnost dostala a využila jedna začínající učitelka. Tento kladný aspekt vyzdvihuje Beran et al., (2022, s. 3), který píše, že *„pro nejlepší zapojení nového kolegy se například na ZŠ v Kunraticích vyplatilo zvat začínajícího učitele, zejména studenty končící studium na vysoké škole na náslechy hodin ještě před nástupem.“*

Z výsledků sice vyplynulo, že uvádějící učitele nejčastěji určuje vedení školy, ale i tak měli někteří začínající učitelé možnost si svého uvádějícího učitele vybrat, aby si vzájemně rozuměli. Správný výběr uvádějícího učitele je zásadní, protože ten je pro nového začínajícího kolegu průvodcem. Proto Beran et al. (2022, s. 2) uvádí, že je důležité, aby si uvádějící a začínající učitel lidsky vyhovovali, aby spolu mohli bezpečně a bez obav probírat citlivá témata týkající se problémů nebo nedostatků obou dvou. To se téměř ve všech případech dařilo. Zároveň by měl mít uváděný učitel možnost výběr uvádějícího učitele ovlivnit a případně od spolupráce odstoupit (Beran et al., 2022, s. 2). Můžeme pouze spekulovat, protože na to, zda dostal začínající učitel možnost uvádějícího učitele odmítnout, se autorka práce nezeptala a je to tudíž limit této práce, ale začínající učitelé tuto informaci od vedení školy zřejmě nedostali. Kdyby totiž byli informováni, dvě začínající učitelky by možná od spolupráce s uvádějící učitelkou odstoupily, protože ani jedna v tomto vztahu nebyla spokojená.

Bylo zjištěno, že adaptační plán měli 3 začínající a 5 uvádějících učitelů. V přepočtu na procenta to tak bylo u začínajících učitelů v 50 % případů a u uvádějících učitelů v 83 %

případů. Ačkoliv není možné plně srovnávat výsledky našeho kvalitativního výzkumu s kvantitativním výzkumem Záleské et al. (2019) je tady tendence, že uzákonění adaptace přináší pozitivní dopady. Ve výzkumu Záleské et al. (2019) totiž na ZŠ a SŠ uvedlo existenci adaptačního plánu 51 % začínajících učitelů a 59 % uvádějících učitelů.

Méně pozitivní výsledky přinesly odpovědi na otázky, zda si začínající a uvádějící učitelé vedou plány profesního rozvoje a pedagogické portfolio. Ačkoliv by se podle Berana et al. (2022, s. 5) práce s těmito dokumenty měla stát běžnou součástí práce učitele, u dotázaných učitelů tomu tak nebylo. Někteří učitelé, jak zmínil jeden dotázaný uvádějící učitel, zkrátka jen nechtějí vyplňovat další administrativu, i přesto, že je zaměřená na jejich profesní rozvoj. „...*kolik papírů máš tolikrát jsi člověkem pak platí v naší byrokratické republice nebo unii, ale že bych z toho vycházel to ani náhodou*“ (Václav).

Z hlediska četnosti konzultací se naše výsledky poměrně shodují s kvantitativním výzkumem Záleské et al. (2019). V tomto výzkumu vyšlo najevo, že konzultace probíhají každý den nebo jednou týdně. Naši dotázaní učitelé uváděli frekvenci konzultací každý den, jednou týden ale i méně často například jednou do měsíce. Z hlediska hospitací a náslechů jsou ale výsledky odlišné. Naši dotázaní učitelé nejčastěji uváděli frekvenci hospitací jednou za 14 dní. Ve výzkumu Záleské et al. (2019) bylo nejčastější odpovědí, že k hospitacím nedochází nikdy (41,4 % ZŠ a 25,4 % SŠ) a podobné to bylo i u náslechů, kdy učitelé ZŠ a MŠ udávali odpověď, že k náslechům dochází jednou za čtvrt roku (ZŠ 17,9 % a SŠ 18,2 %). V našem výzkumu na náslechy docházeli začínající učitelé k uvádějícím i jiným kolegům a četnost byla většinou jednou do měsíce. Je ale nutné zmínit, že dva začínající učitelé náslechy neabsolvovali. Opět je určitá tendence k tomu, že uzákonění adaptace se v praxi osvědčuje. Uvedené formy spolupráce jsou realizovány systematictěji a častěji.

Naše zjištění ohledně konkrétních oblastí pomoci, respektive v nejčastějších problémech, se kterými se začínající učitelé obraceli na uvádějící učitele nebo jiné kolegy se v porovnání s výzkumy uvedenými v podkapitole 1.3. výrazně neliší. Největším úskalím pro nové učitele je stále administrativa, komunikace s rodiči, kázeňské problémy a práce se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami. Tyto problémy budou pravděpodobně i nadále přetrvávat, protože administrativy ve školním prostředí přibývá. Ostatně to souvisí i s prací se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, neboť v důsledku inkluze narostla další administrativa s tím spojená. Problémová komunikace s rodiči je téma aktuální. Podle výzkumu Martanové a Konůpkové (2019) je komunikace s rodiči pro učitele stresující, a to zejména pokud jde o náročná jednání

s rodiči, rodičovské schůzky, nezájem rodičů o děti, neochota spolupracovat a přílišná kritičnost rodičů vůči učitelům.

Co se týče podpory uvádějících učitelů, tak naše výsledky jsou srovnatelné s kvantitativním výzkumem Záleské et al. (2019) kdy pouze 17,5 % učitelů ZŠ a 6 % učitelů SŠ absolvovalo další vzdělání na podporu uvádějících učitelů. Z námi dotázaných uvádějících učitelů se pouze jeden zúčastnil kurzu mentoringu a měl možnosti supervizi. Je to dáno tím, že mentoring je v českém školství novou metodou využívanou v uvádějí začínajících učitelů a jeho popularita tak není ještě rozšířená, jako je tomu v zahraničí. Zároveň jak uvádí Adamec et al. (2023, s. 100) používání mentoringu je pro uvádějícího učitele velice časově náročnou metodou a české státní školství zatím neumožňuje uvádějícím učitelům snížit přímou vyučovací povinnost, aby se plně mohli věnovat podpoře začínajícího učitele.

Pro začínající učitele byla spolupráce s uvádějícím učitelem nebo jiným kolegou efektivní. Ačkoliv se autorka práce nezeptala na otázku týkající se jejich případného odchodu ze školství, ani učitelé, kteří se spoluprací uvádějícího učitele nebyli spokojeni, nevykazovali při rozhovoru náznaky, že by ze školství chtěli odejít. Díky zavedení adaptace je tedy náklonnost k setrvání nového kolegy ve školství.

Činnosti, které naši dotázaní začínající učitelé hodnotili jako nejvíce přínosné jsou poměrně srovnatelné s výzkumem Clarkové a Byrnesové (2012). V tomto výzkumu byly jako nejvíce užitečné hodnoceny následující aktivity: osobnostní rozvoj učitele, mentorem modelované profesionální chování při komunikaci s rodiči, plánování vyučovacích hodin, zpětná vazba na výuku. V našem výzkumu byla pro začínající učitele důležitá zvláště psychická podpora (osobnostní rozvoj), podpora v komunikaci s rodiči, plánování výuky a dále sdílení rad a tipů do výuky. Vzájemné poskytování rad a materiálů do výuky kladně hodnotili také začínající učitelé ve výzkumu Löfströma a Eisenschmidtové (2009). Ve výzkumu Ewingové (2021) dále začínající učitelé vyzdvihli pomoc mentora v jejich začlenění do školního kolektivu a při zvládnutí administrativní stránky výuky. Toto považovali za užitečné hlavně naši dotázaní uvádějící učitelé, kteří pocítovali, že svým svěřencům nejvíce pomohli s jejich začleněním do kolektivu, se seznámením s chodem školy, s administrativou a dále s didaktikou a prací se žáky se speciálně vzdělávacími potřebami.

Náš výzkum přinesl zajímavá zjištění z hlediska vlivu osobnostních vlastností a profesních dovedností na spolupráci začínajícího a uvádějícího učitele. Zatímco začínající učitelé přikládali osobnostním vlastnostem větší význam, jejich uvádějící učitelé to považovali za

nepodstatné. Naše zjištění se shodují s dalšími výzkumy, kde se podle Adamce et al. (2023, s. 40) ukázalo, že pro začínající učitele jsou osobnostní charakteristiky a zájem uvádějícího učitele velice důležité. Zároveň i Prokešová (2000) uvádí, že začínající učitelé při výběru svých mentorů kladou větší důraz na lidské kvality než na profesní zkušenosti či oborovou příbuznost. Preferují především ochotu ke spolupráci, empatii, toleranci, upřímnost, spolehlivost, optimismus a pozitivní vztah k dětem.

Pro začínající učitele byla ve vztahu důležitá zejména důvěra a otevřená komunikace. Podobně i výzkum Löfströma a Eisenschmidtové (2009) ukázal, že pro začínající učitele hraje důvěra zásadní roli. Tito učitelé také oceňovali možnost kdykoliv se na své mentory obrátit a svěřit se jim se svými obavami.

Překážky, se kterými se začínající učitelé potýkali, byly zejména časová vytíženost, ale i nízké sebevědomí nebo nezájem ze strany uvádějícího učitele. Právě zájem uvádějícího učitele, jak už bylo uvedeno, je pro začínající učitele důležitý a pokud tento zájem necítí, vnímají to jako překážku. Mansfield et al. (2014) zjistil, že i začínající učitelé mohou zažít syndrom vyhoření, který je častější u učitelů na sklonku jejich kariéry. A právě největší podíl na vzniku syndromu vyhoření má podle Pišové (2005, s. 52–53) velká pracovní zátěž včetně časové náročnosti profese, nedostatek sebedůvěry, vytyčení si nereálných cílů nebo nutnost zvládat množství úkolů najednou. I jako predikce syndromu vyhoření byla zavedena pozice uvádějícího učitele, který by měl mimo jiné začínajícímu učiteli v jeho začátcích pomáhat s time managementem, se stanovováním splnitelných cílů a být mu psychickou oporou.

Zaneprázdnění se cítili být i uvádějící učitelé, kteří neměli tolik času, kolik by si přáli, aby se mohli věnovat svým svěřencům. Proto Beran et al. (2022, s. 3) apeluje na vedení školy, aby uvádějícím učitelům přizpůsobilo rozvrh hodin a zvažilo časovou náročnost této role a nepřetěžovalo je tak dalšími úkoly nebo funkcemi.

Co se týče problému, kdy byl ve dvou případech nevhodně zvolený uvádějící učitel, tak je to jednoznačně pochybení vedení školy. Ačkoliv u začínající učitelky Kláry byla její uvádějící učitelka respektována ostatními učiteli, což Adamec et al. (2023, s. 99) považuje za jeden z aspektů správného výběru uvádějícího učitele, tato učitelka nedokázala s Klárkou efektivně komunikovat, předávat jí zkušenosti a zapojovat ji do života školy. U Eleniny uvádějící učitelky byla také potíže v komunikaci a v opomenutí osobnostních charakteristik, kdy si poté tato dvojice nesesdla, ačkoliv například Adamec et al. (2023, s. 99) přihlídnutí k osobnostním charakteristikám pro výběr uvádějícího učitele doporučuje.

Nyní bych ráda jako autorka zhodnotila průběh výzkumu a vypsala limity práce. Nejprve je nutné zmínit, že náš výzkum byl kvalitativní, a tudíž nejsou výsledky zobecnitelné na všechny školy, ve kterých probíhal proces adaptace. Výzkum v tomto rozsahu jsem prováděla prvně, stejně tak i rozhovory s respondenty. Limitem práce je jistě vedení rozhovorů, které je pro začátečníka velmi náročné. Kdybych rozhovory vedla příště, určitě bych se snažila lépe reagovat na odpovědi respondentů, abych získala hlubší informace. Některé otázky bych vynechala a nahradila je jinými, které mě při tvorbě guide listu nenapadly a k tématu by se hodily. Zeptala bych se například zda měl začínající učitel možnost od spolupráce s uvádějícím učitelem odstoupit nebo bych se zeptala z jakého důvodu si učitelé nevedou dokumenty pro plánován profesního rozvoje. Dalším limitem práce je méně reprezentativní vzorek respondentů. Začínající a uvádějící učitelé pocházeli po většinu ze Středočeského a Ústeckého kraje a Prahy. Pro příště by bylo vhodné rozšířit vzorek o více krajů z České republiky. Pravdou však je, že získat i tyto respondenty nebylo snadné, zvláště u skupiny uvádějících učitelů. Menším limitem je také to, že jeden začínající učitel a uvádějící učitel tvořili dvojici a výzkum jsme tak ochudily o více nezávislých pohledů. Na druhou stranu nám to ale umožnilo vhléd do vztahu začínající – uvádějící učitel z obou stran. Celkově se nám ale podařilo získat dostatečné množství dat pro zodpovězení výzkumných otázek a naplnění cílů práce.

12 Závěr

Tato diplomová práce se zaměřila na analýzu spolupráce mezi začínajícím a uvádějícím učitelem, přičemž cílem práce bylo zjistit kvalitu této spolupráce na současných školách z pohledu obou účastníků. Kvalitu spolupráce jsme posuzovaly dle doporučení vydaných Národním pedagogickým institutem (NPI). Zkoumaly jsme jaká očekávání měli začínající a uvádějící učitelé a jaké vnímali přínosy nebo negativa této spolupráce. Zabývaly jsme se vlivem osobnostních vlastností a profesních dovedností na spolupráci a identifikovaly jsme překážky, kterým museli oba aktéři v procesu adaptace čelit.

Teoretická část se věnovala vymezení pojmu začínající učitel, se zaměřením na jeho pregraduální přípravu, kompetence a nejčastější výzvy, kterým čelí na začátku kariéry. Rovněž byla popsána nynější forma podpory, kterou začínající učitelé dostávají po nástupu do praxe. Na závěr byl objasněn pojem uvádějící učitel, včetně jeho kompetencí, forem a metod spolupráce se začínajícím učitelem a také možností podpory pro uvádějícího učitele.

Cíl práce byl splněn. Za použití polostrukturovaných hloubkových rozhovorů se začínajícími a uvádějícími učiteli jsme získaly data k problematice spolupráce těchto dvou aktérů. Výsledky výzkumu ukázaly, že spolupráce mezi začínajícím a uvádějícím učitelem je dle doporučení NPI vedena s některými výhradami. Ve vzorku respondentů, složeném z učitelů z různých škol, se ukázalo, že využívání adaptačních plánů a dalších doporučených dokumentů je značně variabilní. Adaptační plán měla k dispozici většina respondentů, avšak jeho absence na některých školách naznačuje nedostatečnou přípravu na legislativní změny. Kvalita uvádění začínajícího učitele závisí na používaných formách a metodách spolupráce, kdy za nejvíce přínosné jsou považovány konzultace, hospitace, náslechy, sdílení a psychická podpora a také na osobnosti uvádějícího učitele a jeho přístupu k této roli. Přestože doporučené metody a formy spolupráce byly většinou respondentů hodnoceny pozitivně, časová vytiženost často omezovala jejich efektivní využití. I přes tyto výzvy respondenti uváděli, že aktuální spolupráce jim vyhovuje, a přestože proces adaptace někdy zklamal, dokázali se s problémy vyrovnat. Důležitým identifikovaným problémem je nedostatečná podpora ze strany vedení školy, zvláště pro uvádějící učitele. Celkově jsme ale došly k závěru, že doporučení NPI k uvádění začínajících učitelů do praxe výrazně přispívají ke zdárnému průběhu adaptace, zvyšují profesní jistotu začínajících učitelů a podporují jejich růst, což je pozitivně vnímáno i uvádějícími učiteli.

V reakci na uzákonění adaptačního období spojené s povinností pro začínající učitele pracovat pod vedením uvádějícího učitele, tato práce poskytuje užitečné poznatky a doporučení pro

zlepšení této spolupráce. V souladu s NPI doporučujeme, aby vedení škol investovalo více času do vzdělání pro uvádějící učitele, zejména, aby jim umožnilo se tohoto prohlubujícího se vzdělání účastnit. Dále doporučujeme, aby vedení škol při výběru uvádějícího učitele dbalo na podobné osobnostní vlastnosti a profesní dovednosti se začínajícím učitelem, protože pokud si oba účastníci adaptace lidsky vyhovují, je větší pravděpodobnost, že spolupráci budou oba vnímat pozitivně. Zvláštním doporučením ne-li povinností je pak kontrola průběhu adaptace ze strany vedení školy, vzájemná informovanost a spolupráce vedení, uvádějícího a začínajícího učitele v podobě třídy.

Na závěr lze konstatovat, že spolupráce mezi začínajícím a uvádějícím učitelem vedená dle doporučení NPI a systematická podpora této spolupráce může výrazně přispět k profesionalizaci učitelské profese, setrvání začínajících učitelů ve školství a zvýšení kvality vzdělávání na našich školách. Vzhledem k nízkému odstupu realizace výzkumu od uzákonění adaptace by bylo vhodné výzkum v dalších letech opakovat a výsledky porovnat. Zároveň by bylo vhodné více prozkoumat problematiku podpory uvádějícího učitele.

13 Seznam použité literatury

Tištěné zdroje

- Bochníček, Z., & Hališka, J. (2013). *Na pomoc pedagogické praxi*. Masarykova univerzita.
- Eurydice (2015). *Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy*. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie.
- Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Masarykova univerzita.
- Ježková, V., Dvořák, D., & Chapman, C. (2010). *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Karolinum.
- Ježková, V., Krull, E., & Trasberg, K. (2014). *Školní vzdělávání v Estonsku*. Karolinum.
- Lebeda, T., Lysek, J., Marek, D., Zatloukal, T., Andrys, O., Pavlas, T., Pražáková, D., Soukup, M., Zymová, K., Folwarczný, R., Macková, B., Janega, J., & Borkovcová, I. (2022). *České školství v mapách: prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků předškolního, základního a středního vzdělávání*. Česká školní inspekce.
- Pfister, C. C. (2008). Categorizing Problems of Novice Secondary Teachers. *A Journal Of The Association Of Teacher Educators-Virginia*, 15, 9-17.
- Podlahová, L. (2004). *První kroky učitele*. Triton.
- Pol, M., & Lazarová, B. (1999). *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Agentura Strom.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika* (Šestá, aktualizované a doplněné vydání). Portál.
- Průcha, J., & Kansanen, P. (2015). *Školní vzdělávání ve Finsku*. Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Spilková, V. (2019). Podpora začínajících učitelů – Co mohou udělat učitelské fakulty pro dobrý profesní start a jaké základy by měly položit pro kvalitní celoživotní profesní rozvoj? In: Kolektiv autorů. *Začínající učitel*. (s.8-13). Praha: Národní institut pro další vzdělávání.
- Spilková, V., Tomková, A., Mazáčová, N., & Poche Kargerová, J. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Retida spol. s r.o.

Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Masarykova univerzita.

Šťastný, V., Svobodová, Z., & Rochex, Jean-Yves. (2017). *Školní vzdělávání ve Francii*. Karolinum.

Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido

Elektronické zdroje

Abdurrahman, K. (2016). Problems of Novice Teachers: Challenges vs. Support. *Journal of Education in Black Sea Region*, 1(2), 92–101.

https://www.researchgate.net/publication/329524070_Problems_of_Novice_Teachers_Challenges_vs_Support

Adamec, M., Hrkalová, J., Kmentová, J., Kopáčová, J., Kostecká, G., Kovářová, J., Krejčová, A., Lisnerová, R., Magram, F., Nádvorník, V., Skala L., Šimečková, V., Šimonová, M., Ševčík, M., Škaloudová, I., Taufer, J., Vítečkoav, M. (2023) *Model systému podpory začínajících učitelů*. Národní pedagogický institut České republiky. https://zacinajiciucitel.projektsypo.cz/wp-content/uploads/2023/04/Model_syste%CC%81mu_podpory_ZU_duben_2023.pdf

Adler, M. (2024, březen, 21). Tandemová výuka. Co? Proč? Jak?. *Marek Adler.cz* [cit. 17.1.2024]. <https://marekadler.cz/tandemova-vyuka-co-proc-jak/>

Bělecký, Z. (2024, leden, 5). Odborný článek: Hospitace. *Metodický portál RVP.cz* [cit. 5.1.2024]. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/933/hospitace.html>

Beran, V., Brodská, M., Císařová, H., Hrkalová, J., Lisnerová, R., Nádvorník, V., Skala, L., Šimečková, V., Ševčík, M., Taufer, J. (2022). *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu vedení školy*. Národní pedagogický institut České republiky. https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/06/Ves_prirucka.pdf

Bořkovec, M., Beran, V., Klinka, T., Kratochvílová, J., Loňková, P., Pavlas, T., Pravdová, B., Stuchlíková, I., Šalamounová, Z., Šobáňová, P., Vrabcová, D. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>

Burdová, E., Hubená, I., Kopáčová, J., Kosová, B., Lisner, L., Matonoha, D., Nálepová, J., Spilková, V., Vincejová, E., Zmrzlík, B. (2019) *Začínající učitel*. Národní institut dalšího

vzdělávání. https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1560949924_Za%C4%8D%C3%ADnaj%C3%ADc%C3%AD%20u%C4%8Ditel.pdf

Cantu, M. Y., Martínéz, N. H. (2006). Problems Faced by Beginning Teachers in Private Elementary Schools: A Comparative Study between Spain and Mexico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 2-16

https://www.researchgate.net/publication/288443815_Problems_Faced_by_Beginning_Teachers_in_Private_Elementary_Schools_A_Comparative_Study_between_Spain_and_Mexico

Centrum celoživotního vzdělávání PedfUK. (2024). *Nabídka programů na výkon povolání*. https://pages.pedf.cuni.cz/czv/?page_id=4665

Centrum celoživotního vzdělávání. (2024). *Studijní programy ČŽV*. <https://ccv.upol.cz/studijni-programy-czv>

Clark, S. K. & Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16(1), 43–54.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13664530.2012.666935>

Eisenschmidt, E. & Poom-Valickis K. (2020). Induction in Estonia: Over Fifteen Years of Experience – Successes and Struggles. In Olsen, K. R., Bjerkholt, E. M., Heikkinen, L. T. (Eds.), *New Teachers in Nordic Countries – Ecologies of Mentoring and Induction* (p. 87–107). Cappelen Damm Akademisk. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/42887/New%20teachers_PDF.pdf?sequence=1#page=178

Ewing, L. (2021). Mentoring novice teachers. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 29(1), 50–69.

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13611267.2021.1899585>

Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická TUL. (2024). *Programy celoživotního vzdělávání*. <https://www.fp.tul.cz/uchazec/programy-celozivotniho-vzdelavani>

Francová, A. (2022, srpen, 23) I učitelé potřebují své učitele – provázejícího a uvádějícího. *Řízení školy.cz* [cit. 15.1.2024]. <https://www.rizeniskoly.cz/casopisy/rizeni-skoly/i-ucitele-potrebuji-sve-ucitele-provazejiciho-a-uvadejiciho.m-9439.html>

Fransson, G. (2020). Mentoring for Newly Qualified Teachers in Sweden: Reforms and Challenges. In Olsen, K. R., Bjerkholt, E. M., Heikkinen, L. T. (Eds.), *New Teachers in Nordic Countries – Ecologies of Mentoring and Induction* (p. 177–199). Cappelen Damm

- Akademisk. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/42887/New%20teachers_PDF.pdf?sequence=1#page=178
- Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika*, 67(1), 4–26. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11678>
- Juhaňák, L., Šmahelová, M., Záleská, K., Trnková, K. (2018). *Analytická zpráva ze studie systému podpory začínajících učitelů*. Národní institut pro další vzdělávání. <https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Analyticka-zprava-studie-systemu-podpory-ZU-web.pdf>
- Kadrmasová, J., Koubská, K., Sedláková, H., Šilhánková, H., Tesařová, M. (2022) *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu uvádějícího učitele*. Národní pedagogický institut České republiky. https://www.projektsypo.cz/dokumenty/UU_prirucka.pdf
- Kalhous, F., & Horák, F. (1995). Příspěvek ke genezi učitelské profese. *Pedagogická orientace*, 5(16-17), 58-69. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10887/9723>
- Karlova univerzita. (2024). *Studijní programy*. <https://is.cuni.cz/studium/v4/cs/anonymous/study-programs/program/accreditation/1527>
- Knotová, D. (2014, srpen, 20). Školní poradenství: Oblast činností výchovného poradce. Metodický portál RVP.cz. [cit. 2.1.2024]. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/GS/18941/SKOLNI-PORADENSTVI-OBLASTI-CINNOSTI-VYCHOVNEHO-PORADCE.html>
- Kwok, A., Patterson, M. S., Suárez, M. I., Huston, D., & Mitchell, D. (2023). Rate your coach: Exploring ratings of coaching skills throughout teacher induction. *Teachers and Teaching*, 1–22. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540602.2023.2265823>
- Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 60, 59–69. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=906>
- Löfström, E. & Eisenschmidt, E. (2009). Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of the Estonian induction year. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 681-689. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X08002175>
- Masarykova univerzita. (2024). *Studijní programy: učitelství a pedagogika*. <https://www.muni.cz/bakalarske-a-magisterske-obory/ucitelstvi-a-pedagogika>

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (2023a). *Kompetenční rámec absolventa učitelství*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (2023b). *Informace k novele zákona o pedagogických pracovnících účinné od 1.9.2023*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/informace-k-novele-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2023). *Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR*. <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/01/Reforma-pr%C4%8C%C3%81pravy-uc%C4%8Citelu%C4%8A.pdf>
- MUNI PED katedra pedagogiky. (2024). Tandemová výuka. <https://www.ped.muni.cz/pedagogika/praxe/ucitelske-praxe/tandemova-vyuka>
- Národný inštitút vzdelávania a mládeže (2023). *Profesijné štandardy*. <https://mpc-edu.sk/sk/project/teachers/inovovane-profesijne-standardy>
- Němec, Z. (2021, říjen 5). Nastavení spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga. *Zapojmevsechny.cz*. [cit. 2.1.2024]. <https://zapojmevsechny.cz/clanek/nastaveni-spoluprace-pedagoga-a-asistenta-pedagoga>
- Olsen, K. R., Bjerkholt, E. M., Heikkinen, L. T. Eds. (2020). *New Teacher in Nordic Countries -Ecologies of Mentoring and Induction*. Cappelen Damm Akademisk. https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/42887/New%20teachers_PDF.pdf?sequence=1#page=178
- Ostravská univerzita. (2024). *Nabízené studijní programy a obory pro přijímací řízení*. <https://pdf.osu.cz/studijniobory/>
- Pražák, D., & Dvořák, D. (2022). Síťování škol: Případová studie Anglie. *Orbis Scholae*, 16(1), 55–78. https://karolinum.cz/data/clanek/10521/OS_16_1_0055.pdf
- Prokopová, Z. (2023, listopad 28). Spolupráce uvnitř školy. *Inkluzivniskola.cz*. [cit. 2.1.2024] <https://inkluzivniskola.cz/spoluprace-uvnitř-skoly>
- Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35–59. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0173-8>
- Serpil, T. (2022). Teacher Induction Policies and Practices in Two Different Contexts: A Comparative Study of Turkey and the USA (State of Wisconsin Sample). *Education and*

Science, 47(210), 1-26.

https://www.researchgate.net/publication/352982184_Teacher_Induction_Policies_and_Practices_in_Two_Different_Contexts_A_Comparative_Study_of_Turkey_and_the_USA_State_of_Wisconsin_Sample

Spilková, V. & Zavadilová, B. (2021). Mentoring jako prostředek podpory profesního učení studentů učitelství a učitelů. *Pedagogická orientace*, 31(1), 4–34.
<https://journals.muni.cz/pedor/article/view/18617/pdf>

SYPO (2023). *O projektu*. [cit. 2023-12-17]. Dostupné z: <https://www.projektsypo.cz/o-nas/o-projektu.html>

SYPO (2023a). *Podpora školy se začínajícími učiteli*. [cit. 2023-12-17].
<https://www.projektsypo.cz/podpora-pro-skoly-se-zacinajicimi-uciteli>

Trunda, J. (2012). *Profesní portfolio učitele: soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*. Národní ústav pro vzdělávání.
https://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/09_Profesni_portfolio_ucitele.pdf

Učitel naživo (2024). *O nás*. [cit. 2023-12-17]. <https://www.ucitelnazivo.cz/o-nas>

Veeman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Reviews of Educational Research*, 54(2), 134-178. <https://www.jstor.org/stable/1170301>

Wexler, L. J. (2023). Supporting mentor teacher learning and reflection through audio recordings in professional development. *Reflective Practice*, 24(5), 659-679.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14623943.2023.2225425>

Wexler, L. J. (2020). ‘I would be a completely different teacher if I had been with a different mentor’: Ways in which educative mentoring matters as novices learn to teach. *Professional Development in Education*, 46(2), 211-228.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2019.1573375?scroll=top&needAccess=true>

Yirci, R. (2017). The Evaluation of New Mentoring Program for Novice Teachers according to Their Perceptions. *Pedagogika*, 126(2), 29–47.
https://www.researchgate.net/publication/319522695_The_Evaluation_of_New_Mentoring_Program_for_Novice_Teachers_according_to_Their_Perceptions

Začni učit (2023). *Kde si doplnit kvalifikaci* [cit. 27.10.2023]. <https://zacniucit.cz/kde-si-doplnit-kvalifikaci/>

Záleská, K., Juhaňák, L., Trnková, K., Šmahelová, M. (2019). Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace*, 29(2), 149–171. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/12383/pdf>

Zeman, J. (2023, červenec 25). Nedostatek učitelů zvláště přírodovědných oborů je problém, který je nutné řešit soustavou opatření. Eduin.cz. [cit. 12.10.2023]. <https://www.eduin.cz/clanky/nedostatek-ucitelu-zvlaste-prirodovednych-oboru-je-problem-ktery-je-nutne-resit-soustavou-opatreni/>

Zormanová, L. (2017, září, 19). Odborný článek: Kariérní řád pro pedagogické pracovníky v Polsku. *Metodický portál RVP.cz*. [cit. 11.1.2024]. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/OO/21341/KARIERNI-RAD-PRO-PEDAGOGICKE-PRACOVNIKY-V-POLSKU.html>

Legislativní dokumenty a kurikulum

Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Vyhláška č. 79/1977 Sb. Vyhláška ministerstva školství České socialistické republiky o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků. (1977). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1977-79>

Zákon 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (2004). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Zákon č. 138/2019 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. (2019). <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2019/138/#paragraf-6.odsek-1>

14 Seznam tabulek

Tabulka 1 Seznam respondentů výzkumného šetření, zdroj: vlastní	66
--	-----------

Příloha 1: Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství

V 1. oblasti – Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním jsou dvě kompetence

Kompetence 1.1: Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím.

Začínající učitel by měl mít znalosti a dovednosti pro efektivní plánování a výuku, zájem o obor, také by měl využívat moderní technologie, ve vyučovaném oboru se neustále vzdělávat a být schopen sebereflexe. (Bořkovec et al., 2023, s. 22)

Zkušený učitel by měl rozumět souvislostem a vztahům vyučovaných oborů s jinými obory a měl by dokázat efektivně plánovat a realizovat výuku pro žáky nadané a mimořádně nadané, jež mají velký zájem o obor. (Bořkovec et al., 2023, s. 22)

Kompetence 1.2: Didakticky zprostředkuji obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami.

Začínající učitel by měl žákům srozumitelně přizpůsobovat obsah vyučovaného oboru, vytvářet prostředí podporující učení, výuku propojovat s reálným životem a být schopný pracovat s předchozími představami žáků a využívat vhodné metody. (Bořkovec et al., 2023, s. 24)

Zkušený učitel by měl podporovat žáky v kritickém myšlení, tvůrčí činnosti a etickému jednání a dále by měl mít komplexní plán výuky pro dané obory na konkrétní úrovni vzdělávání, zahrnující přístupy pro žáky s různými vzdělávacími potřebami, nadané a mimořádně nadané. (Bořkovec et al., 2023, s. 24)

Ve 2. oblasti – Plánování, vedení a reflexe výuky je pět kompetencí.

Kompetence 2.1: Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavení cílů také žáky a žákyně.

Začínající učitel by měl rozvíjet potenciál každého žáka a dle jeho potřeb stanovovat cíle, které povedou k naplnění očekávaných výstupů a klíčových kompetencí. (Bořkovec et al., 2023, s. 28)

Zkušený učitel by měl umět zapojit samotné žáky do nastavení si vlastních cílů a vést je k formulaci vlastních cílů učení. (Bořkovec et al., 2023, s. 28)

Kompetence 2.2: Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žáky a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyně umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.

Začínající učitel by měl znát potřeby, úroveň znalostí svých žáků, plánovat strukturovanou a propojenou výuku směřující k stanoveným cílům a zapojovat všechny žáky do aktivního procesu učení. Využívat různé metody, prostředky výuky a přizpůsobovat výuku individuálním potřebám žákům a spolupracovat s odporníky při identifikaci vzdělávacích potřeb. (Bořkovec et al., 2023, s. 32)

Zkušený učitel by měl výukové postupy volit tak, aby každý žák bez ohledu na sociální postavení, etnicitu, gender nebo znevýhodnění naplňoval vytyčené cíle v nejvyšší míře vzhledem ke svým individuálním možnostem, včetně žáků se vzdělávacími potřebami a žáky nadanými a mimořádně nadanými. (Bořkovec et al., 2023, s. 32)

Kompetence 2.3: Podporuji u žáků a žákyň zvědavost a motivaci k učení.

Začínající učitel by měl umět propojit existující znalosti žáků s novou látkou a vysvětlit smysl výuky. Podporovat, motivovat, oceňovat usilí a inspirovat žáky k dalšímu učení. (Bořkovec et al., 2023, s. 36)

Zkušený učitel by měl být schopný výuku cíleně propojovat se souvislostmi z jiných oborů a dále by měl dokázat motivovat žáky z málo podnětného prostředí a žáky, kteří jsou obecně méně motivováni. (Bořkovec et al., 2023, s. 36)

Kompetence 2.4: Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby.

Začínající učitel by měl jasně formulovat úkoly pro žáky a ověřovat jejich porozumění. Měl by efektivně hospodařit s časem pro sebe i pro žáky. Měl by využívat nástroje pro zaznamenávání a hodnocení pokroku žáků během učení. (Bořkovec et al., 2023, s. 38)

Zkušený učitel by měl v průběhu výuky upravovat podle možností podmínky pro učení každého žáka a poskytovat mu podporu. (Bořkovec et al., 2023, s. 38)

Kompetence 2.5: Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.

Začínající učitel by měl rozumět procesu reflexe výuky, shromažďovat různé důkazy o učení žáků a získávat zpětnou vazbu od žáků i kolegů. Dále být schopný analýzy své výuky a zhodnocení svého vlivu na žáky. (Bořkovec et al., 2023, s. 40)

Zkušený učitel by se měl dlouhodobě získávat důkazy o každém učení žáka, které systematicky eviduje a vyhodnocuje jeho pokroky. (Bořkovec et al., 2023, s. 40)

Ve 3. oblasti – Prostředí pro učení jsou tři kompetence.

Kompetence 3.1: vytvářím bezpečné prostředí pro učení.

Začínající učitel by měl vytvářet bezpečné a důvěryhodné prostředí pro žáky. Zná jejich jména, dodržuje stanovená pravidla a uznává vlastní chyby. Komunikuje s respektem, používá partnerský přístup. Reaguje na riziková chování, vede žáky k tomu, aby uměli řešit konflikty (Bořkovec et al., 2023, s. 42)

Zkušený učitel by měl se třídou pracovat systematicky, aby se předcházelo rizikovému chování, zejména šikaně. (Bořkovec et al., 2023, s. 42)

Kompetence 3.2: Vedu žáky a žákyně k chování podporujícím učení ke spolupráci.

Začínající učitel by měl žáky vést k spolupráci a vzájemné podpoře. Pomáhá žákům rozumět svým emocím, potřebám a dopadu svého chování na sebe i ostatní. Reaguje na chování, které vážně narušuje učební prostředí a vztahy ve třídě. (Bořkovec et al., 2023, s. 44)

Zkušený učitel by měl vést žáky systematicky k samostatnosti a odpovědnosti. V komunikaci by jim měl dávat prostor k autonomii. (Bořkovec et al., 2023, s. 44)

Kompetence 3.3: Zajišťuji vhodné uspořádání fyzického prostoru i digitálního prostředí, kde se učení odehrává.

Začínající učitel by měl věnovat pozornost prostředí třídy, jejímu uspořádání, vybavení a vlivu digitálních přístrojů na učení žáků. Prostorové možnosti a pomůcky by měl efektivně využívat vzhledem ke vzdělávacím cílům. (Bořkovec et al., 2023, s. 48)

Zkušený učitel by měl spolupracovat s kolegy a vedením školy na zabezpečení toho, aby uspořádání třídy, digitálního prostředí, vybavení a pomůcky poskytovaly žákům nejlepší podmínky pro učení. (Bořkovec et al., 2023, s. 48)

Ve 4. oblasti – Zpětná vazba a hodnocení jsou tři kompetence.

Kompetence 4.1: Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně.

Začínající učitel by měl používat srozumitelná hodnotící kritéria pro žáky, spolupracovat s kolegy a využívat různorodé metody hodnocení. Žáky by měl vést k sebehodnocení, aby tak posílil jejich odpovědnost za vlastní učení. (Bořkovec et al., 2023, s. 50)

Zkušený učitel by měl samostatně vytvořit a využívat vhodná kritéria pro průběžné hodnocení pokroku žáků v učení a v osvojování kompetencí. (Bořkovec et al., 2023, s. 50)

Kompetence 4.2: Poskytuji a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také své žáky a žákyně.

Začínající učitel by měl chápat důležitost zpětné vazby pro učení žáků. Měl by rozlišovat mezi popisnou a hodnotící zpětnou vazbou a vytvářet prostředí pro poskytování zpětné vazby i od žáků směrem k učiteli. (Bořkovec et al., 2023, s. 54)

Zkušený učitel by měl zároveň dokázat systematicky analyzovat chyby žáků i chyby vlastní a využívat je jako příležitost pro další učení. (Bořkovec et al., 2023, s. 54)

Kompetence 4.3: Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení.

Začínající učitel by měl pomáhat žákům reflektovat vlastní učení, aby pochopili, co jim pomáhá a co brání. Měl by je vést k vyhodnocení výsledků učení a pomoci jim zjistit, kde se nacházejí ve svém učebním procesu. (Bořkovec et al., 2023, s. 56)

Zkušený učitel by měl systematicky využívat různé metody a formy vedení žáků k reflexi vlastního učení (rychlé ústní metody, náročné písemné mapy pokroku apod.) (Bořkovec et al., 2023, s. 56)

V 5. oblasti – Profesní spolupráce jsou dvě kompetence.

Kompetence 5.1: Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu.

Začínající učitel by měl zapojovat kolegy do pozorování své výuky a navštěvovat i jejich hodiny, dále zkoušet společnou výuku, spolupracovat s asistentem pedagoga. Měl by komunikovat o potřebách žáků s poradenskými pracovníky a odborníky. (Bořkovec et al., 2023, s. 58)

Zkušený učitel by se měl snažit na základě svých možností zapojovat do podpory studentů učitelství, být jim například provázejícím učitelem. (Bořkovec et al., 2023, s. 58)

Kompetence 5.2: Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyň.

Začínající učitel by měl umět komunikovat s rodiči a zákonnými zástupci žáků, a přitom využívat partnerskou komunikaci a sdílení informací o potřebách a průběhu vzdělávání žáků. V případě chybějící podpory by měl hledat kompenzaci a situaci řešit s vedením školy. (Bořkovec et al., 2023, s. 60)

Zkušený učitel by měl zapojovat experty z praxe nebo širší komunitu školy do vzdělávání žáků, efektivně vzhledem k cílům. (Bořkovec et al., 2023, s. 60)

V 6. oblasti – Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví jsou tři kompetence.

Kompetence 6.1: Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji.

Začínající učitel by měl mít vizi, jakým učitelem se chce stát a podle toho si stanovovat rozvojové cíle. Měl by pravidelně vyhodnocovat naplnění těchto cílů, nastavovat si nové a hodnotit účinnost prostředků, které využívá pro svůj profesní růst. (Bořkovec et al., 2023, s. 64)

Zkušený učitel by měl systematicky využívat reflexi a profesní spolupráci včetně pravidelné zpětné vazby od žáků a kolegů k vyhodnocování svého vlivu na žáky, vyhodnocovat své silné a slabé stránky a své vzdělávací potřeby. (Bořkovec et al., 2023, s. 64)

Kompetence 6.2: Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou.

Začínající učitel by měl rozlišovat mezi informacemi založenými na vědě a těmi, které nejsou vědecky podložené, dále ctít duchovní život a různá náboženství, což by měl podněcovat i u svých žáků. Používat důvěryhodné zdroje informací a odpovědně zacházet s umělou inteligencí. (Bořkovec et al., 2023, s. 66)

Zkušený učitel by měl vést žáky k rozvoji svého charakteru, k osvojování demokratických hodnot, k podpoře veřejných institucí a občanské společnosti, a to přímo ve výuce a v životě školy. (Bořkovec et al., 2023, s. 66)

Kompetence 6.3: Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu.

Začínající učitel by neměl zapomínat na péči o sebe. Při plánování výuky by měl hledat rovnováhu mezi pracovním a osobním životem, využívat existující materiály od ostatních učitelů a zapojovat žáky do výuky. Pro péči o své psychické zdraví by měl využívat podporu: kolegiální pomoc, mentoring, supervize apod. (Bořkovec et al., 2023, s. 70)

Zkušený učitel by měl umět dlouhodobě sledovat svůj stav psychického zdraví a vykonávat práci, aby byla pro něj stále naplňující a dlouhodobě udržitelná. (Bořkovec et al., 2023, s. 70)

Výše jsme popsaly jednotlivé kompetence v Kompetenčním rámci absolventa učitelství, který stanovuje očekávané dovednosti a znalosti jež mají mít absolventi učitelství, v šesti klíčových oblastech. Do úrovně začínajícího učitele jsme zahrnuli také úroveň naplnění kompetencí absolventa, neboť úroveň naplnění kompetencí začínajícího učitele na ně plynule navazují. Oproti absolventům, kteří by měli vykazovat základní kompetence by začínající učitelé měli vykazovat kompetence pokročilejší. Zkušený učitel by měl pak vykazovat kompetence na

úrovni vysoké. Jednotlivé oblasti zahrnují výuku a znalosti ve vyučovaných oborech, schopnost plánovat a reflektovat výuku, tvorbu podpůrného učebního prostředí, poskytování zpětné vazby a hodnocení žáků, spolupráci s kolegy a rozvoj profesního sebepečetí a etiky. Tento rámeč by měl pomáhat učitelům a vzdělávacím institucím přesně určit požadavky na výkon a rozvoj učitelů, aby efektivně vzdělávali a podporovali své žáky.

Příloha 2: Ukázka rozhovoru – začínající učitel

Znala jsi dopředu svou uvádějící učitelku?

Byla to moje učitelka, která mě vedla vlastně i na praxích. Jak byly ty poslední souvisí pedagogický praxe ve čtvrtáku, tak tam mě vlastně vedla přesně tahle učitelka jako fakultní učitelka. To znamená, že jsem vlastně vyučovala v její třídě.

Skvělý! Měla jsi nějaký očekávání ohledně podpory od uvádějícího učitele?

Já jsem od ní dostávala strašně obrovskou podporu už během těch samotných praxí a měla jsem pocit, že mi strašně jako poznatků předala už během nicž i co se třeba administrativy týkalo. Takže jsem šla celkově i víc jako připravená než někteří z mých spolužáků na to, co vlastně mě doopravdy reálně čeká ve školství s tím, že vlastně už dopředu mi říkala, že se všemi pomůže s čímkoliv. Vlastně za ní můžu přijít, že tady pro ně bude pokaždé, když si nebudu jistá, co jako mám dělat, a tak to vlastně i bylo, takže.

A jak probíhalo to vaše první společné seznámení? Vy jste se tedy vlastně znaly, že?

Ano, ono to bylo vlastně tak, že my jsme se seznámily na těch praxích. Vlastně jsme si dost sedly, takže tam jsme si, tak začaly i tykat a bylo to takový fajn a ona mi říkala, že by bylo fajn, kdyby jsem se třeba chtěla dostat na tuhle školu, že samozřejmě jako nechci nějak tahat nebo takhle, takže bych, že by mi to mohla pomoci zařídit, načež já jsem vlastně od prváku chtěla přesně na tuhle školu a říkala jsem si, ježiš, to bylo skvělý, tak mi zařídila vlastně to, aby se na mě šlo podívat vedení a zároveň se přimluvila, aby mi mohla dělat zavádějící učitelku.

A měla jsi nějaké konkrétní představy o tom, jaké formy spolupráce by ti nejvíc vyhovovaly?

Já jediný, co jsem si já jsem si pod tím fakt moc neuměla co představit, když jsem byla na první poradě a bylo mi oznámeno, že jsem vlastně začínající učitel a že budu mít prováděcího učitele nebo uvádějícího učitele, tak jsem si myslela, že to budou prostě klasicky jenom schůzky, když budu něco potřebovat, případně že za ní můžu přijít to, co to byla vlastně ta schůzka, případně že se přijde podívat ke mně do hodiny, ale nám rovnou, teda na i na poradě dali prospekt, kde bylo vidět, jaký přesně požadavky jsou po začínajícím učiteli a po uvádějící učiteli, takže já jsem vlastně pak přesně hnedka věděla, co všechno budu mít za úkol.

Jak jsi si představovala, že ta spolupráce ti bude pomáhat k tvému profesním růstu jako učitelky?

Já jsem si teda představovala, že mi to pomůže neskutečně, protože jak jsem tu paní učitelku vlastně znala a znám, tak jsem věděla, jakým způsobem učí. Bylo mi to hrozně sympatický a věděla jsem, že jako jsem si vybrala nebo že mi byl přidělen hlavně i skvělejší člověk na to na tuhle spolupráci a zároveň ona je vlastně, ačkoli je to učitelka, co je v praxi tuším 5 nebo 6 let a je to dost mladá, tak ona je fakt jako neskutečně sečtělá a je to šilenejší profík, že fakt tím jako žije a nejenom tím učením, ale má perfektně zorganizovanou i právě tu administrativu. Všechno to, na co jsem úplně jako z fakulty připravená nebyla.

Takže jsi očekávala, že ti to pomůže v tom tvém profesním růstu?

Věděla jsem, že vlastně ona je takovou mojí velkou inspirací a že spoustu jejích věcí se tak nějak jako přeberu a budu si hledat tu svoji cestu, jak mi to bude vyhovovat. Ale takový to jako takový to základní semínko my tam zasela ona.

Vypracovala jsi si na začátku, když jsi nastupovala nějaký svůj plán profesního rozvoje?

My to máme dokonce povinný. My máme na začátek v přípravném týdnu odevzdávat potom během září, ale v přípravném týdnu to máme připravovat. Taky odevzdáváme témařáky, odevzdáváme plán osobního rozvoje, odevzdáváme plán třídního učitele. Pokud jsme třídní učitelé a ještě dalších několik věcí, jako je například na čem bychom chtěli zapracovat, co se toho jako seberozvoje obecně týče, nejenom třeba DVPP, ale ty oblasti, ve kterých bychom se chtěli jako nějak tak jako pohybovat z toho jednu máme vždycky se školou společnou, takže vypracovávala jsem si hodně věcí na to.

No a pomáhá ti nějak ta uvádějící učitelka, nebo ta její podpora ten svůj plán plnit?

Já musím říct, že si myslím, že jsem docela jako cílevědomá, takže určitě by mi pomáhala a pomáhá mi vlastně, když fakt jako potřebuju, že mi poradí třeba co, jak mám udělat, když to zapomenu, nebo ten první rok, co jsem za ní vlastně chodila, vždycky, abych věděla, co, jak mám být přesně odevzdáno, jak mám postupovat při téhle situaci, když najednou přišlo třeba setkání s rodiči, tak co by mi doporučila? Na první úvodní třídní schůzky, jak fungují tripartity, tak tam vždycky jako byla pro mě a teď si myslím, že ačkoli teda jsme se dověděly, že samozřejmě teda i ten 2 rok začínajícího učitele toho programu. Tak si myslím, že už jí tolik nepotřebuju a že tam zajdu fakt, jako se jenom ověřit, jestli mám všechno v pořádku tak jak

mám. Ale myslím si, že kdyby tam právě nebyla ta příprava tím 1. rokem, takže by to nebylo, takže si myslím, že jako fakt ta spolupráce byla dobře nastavená, že mi to dost pomáhalo.

Má vaše škola připravený adaptační plán pro začínající učitele?

Ted'ko jsme dokonce měly jeden poslaný, tak tam je vlastně, co všechno by měli během toho roku ti učitelé splnit a je to rozepsáno přesně na konkrétní měsíce. A co během těch měsíců bude probíhat? Jo je samozřejmě už na tom člověku, jak si to podle sebe způsobí, když je v tom plánu už právě 2. rokem, jako jsme my, tak tam už si můžeme hodně věcí jako upravovat vyloženě podle sebe, ale ty body by splněný a jako nějak prokazatelně naplněný měly.

A daří se vám ho ten plán plnit teda?

Jo, rozhodně. Já mám teda trošku problém s náslechy pořád, protože jak je toho strašně moc ještě jsem. Já jsem jako začínající učitel a do toho a to nevím, jestli je úplně tam patří, ale do toho vlastně vedu praxe jo a budu provázející učitel na fakultě, což pro je takový jako hodně. No, jde to trošku proti sobě, takže na to úplně nebyl čas, ale ted' vím, že se do těch náslechů během dubna pustím, takže to bude naplněno.

Tvoříš si v rámci své kariéry profesní portfolio?

A přemýšlela jsem nad tím, ale netvořím si ho úplně jako oficiálně, ale mám takový jako materiály, který si myslím, že přesně v tomhlectom, protože bych do toho profesního portfolio zadávala, jako jsou materiály z DVPP, nebo když se povede nějaký sebehodnocení a podobně. Někaký materiály pro hlavně i třeba nějaký rozvoj žáků a podobně, nebo nějaký aktivizační otázky i aktivity hezký do hodiny, tak si jako zakládám, ale že bych vyloženě měla tématicky stylizovaný portfolio? To ne.

Ale možná k němu směřuješ.

Směřuju časem, ale zatím jsem na to dost líná teda.

Příloha 3: Ukázka rozhovoru – uvádějící učitel

Jak dlouho působíte v roli uvádějícího učitele?

No teď druhý rok, ale předtím jsem měla taky jakoby nějaký na starosti, takže jako kdybych to sečetla, tak jsem uvádějící učitel dejme tomu třeba 4 roky.

Prima a měla jste nějaké očekávání ohledně spolupráce s tím začínajícím učitelem?

Já jsem se vždycky nechala překvapit. To je osobnost od osobnosti. Nemám nějaký jako recept, na každého, někdo chce poradit, někdo chce zase víc svobody, nechci ho tlačit někam. Až ho poznám, tak potom teprve nastavíme nějakou spolupráci.

Takže jste vlastně čekala, až s čím přijde i třeba on sám?

O jo, jo.

Jak probíhalo to vaše prvotní seznámení se začínajícím učitelem?

Většinou už v tom přípravném týdnu se tak jako sblížíte, protože když někam jdete do práce, tak potřebujete vědět, kde jsou učebnice, kde budete mít třídu, jak to v tý. škole chodí, takže už předtím se trošku jako seznámíte, a když to ladí, tak vám ho určí jako uvádějícího učitele. No a pak už ho seznámíte jako s těma, když se chce třeba na něco zeptat, tak se zeptá, když jo, takže takhle.

A jaké bylo to seznámení, jestli to bylo třeba formální, nebo víc v přátelském duchu spíš?

Přátelský vždycky jako rozhodně. Já ani nejsem ten typ, kterej by byl, nějaký jako nadřazený. Takže jako kolegyně no, no aby nám neutekla hned za chvíličku.

Rozumím, měla jste dopředu nějaký představy o konkrétních formách, které byste využila v té spolupráci?

Já třeba se sdílím s pracovníma listama jo, nebo s plánem, který budeme mít. Tak to ladíme společně, nebo se domluvíme, jak často třeba by jí to vyhovovalo, aby za mnou přišla. Někdo třeba se potřebuje ujistit, tak chodil každý ráno. Tady kolegyně vedle chodí 1 za týden, jen aby se zeptala, kde jsme. Takže formálně bych to viděla tak, že že jí to jako nabídnu. Co pro ni můžu udělat? Nabídnu jí, že kdykoliv může přijít se zeptat, aby se neostýchala. Jinak mi to přijde spíš neformální, že ráno přijde na takový jako přátelský rozhovor.

A jsou nějaké formy, který byste třeba chtěla jako využít, jestli nad tím jste přemýšlela dopředu, že byste třeba chtěla, aby ona k vám chodila na náslechy? Nebo že vy byste k ní

chodila na hospitace, tak jestli jste už dopředu promýšlela, jaké formy byste do toho uvádění zařadila z vaší strany?

Dřív ne, ale vyšla ta legislativa. Já mám pocit, že jsem psala dokonce dvouletý plán. Myslím, že o prázdninách dokonce jsem to paní ředitelce psala, protože mi říkala, že budu uvádějí 2 novejšch a já jsem psala na 2 roky plán a tam bylo přesně konkrétně: Seznámím je s plánem. Půjdu hospitovat, kolegyně přijde hospitovat ke mně.

To je ten plán uvádění, adaptační plán. A vy máte teda teďkon pod sebou 2 začínající učitelky? Jste uvádějí učitelka pro dvě nové učitelky?

Ano, první jedu druhý rok a tu druhou první rok.

Jak jste si představovala, že bude ta spolupráce se začínajícím učitelem přispívat k vašemu profesnímu růstu? Měla jste od toho nějaký očekávání, že by vám to jako pomohlo? Prostě ve vaší jako profesní kariéře učitele? Že by vám to dalo nějakou přidanou hodnotu?

Tak jsou ty holčiny nápadité. Přijdou samozřejmě s něčím novým, protože jsou mladší, jsou teď čerstvě ze školy, takže asi jo, jako mají dobrý nápady, který já využiju taky.

Takže přijdou s novou inovací?

Určitě ano, třeba oni jsou zdatnější třeba v online. Teď mi jedna ukázala mi, jak se používá vizualizér, který já jsem vůbec neznala, tak jako určitě to je k dobru mému.

Máte vy sama vypracovaný plán profesního rozvoje? Vypracovala jste si ho na začátku tohoto roku?

Ne, nemám vypracovaný plán profesního rozvoje.

A stanovila jste si třeba nějaký konkrétní cíl v tom uvádění? K čemu byste jako chtěla dojít v tomto roce?

Jo, jo to jo tak, aby byly samostatný ty holky, aby prostě to zvládaly. Nestresovaly se, pomoci jim s rodičema, aby se nehroutila z rodičů, ale víceméně tak jako v hlavě. Ne že bych si to někde sepsala na papír to ne.

Vy jste vlastně říkala, že vaše škola má adaptační plán pro uvádění, na kterým jste se teda vlastně vy podílela?

No já jsem ho celej napsala.

Takže jste ho vlastně vytvořila vy? A jakou má formu?

Písemnou na 2 roky, plán po měsících.

Po měsících vypisujete, které činnosti budete dělat?

Ano, ale to bylo jako napsáno. Samozřejmě, nejedu striktně podle něho.

To je právě ta další otázka, jestli se vám daří ten plán plnit společně s tím začínajícím učitelem?

No tím, že jsem si ho napsala v hlavě, tak jako vím, kam dojít. Jediný samozřejmě, jsou tam věci, které ještě nemáme hotový, i když by hotový být měly. Jo, třeba jsem nebyla ještě na její jako na hospitaci, protože jsem ještě speciální pedagog a výchovný poradce. Ale bylo tam vedení zase jo. Takže všechno jsem nesplnila.

Tvoříte si v rámci vlastně vaší profesní kariéry profesní portfolio nějaký způsob zakládání, třeba vašich příprav nebo třeba absolvovaných nějakých kurzů?

Kurzy a školení má účetní to tam dávám, protože já všechno ostatní ztratím. Takže tak. Takže jako že bych si měla svoje portfolium, co jsem kde dělala, to vůbec.

Jak konkrétně vypadá ta spolupráce s tím začínajícím učitelem, v čem ho vlastně podporujete? Jestli třeba mu právě pomáháte s plánováním na výuku, jestli jste společně třeba i tvořili nějaké tematické plány, nebo mu pomáháte třeba s organizací nějakých školních akcí, tak jak vlastně vypadá ta vaše spolupráce konkrétně?

V přípravném týdnu dáme plán tematický, plán na celý rok. To si sedneme všechny 3. Domluvíme se, co řekneme rodičům na té 1. schůzce, učebnice vyřešíme společně, jak pojedeme, naplánujeme třeba už přibližně nějaký výlet, akce jo, ale jenom zatím jako v tom přípravném týdnu. A potom až se to blíží vždycky nebo třeba před třídními schůzkami, tak se domluvíme, co budeme říkat rodičům, jak často jim budeme psát, jak budeme hodnotit děti třeba v 1. třídě. Třeba že, v září budete dávat jenom razítka, jo, abysme byly teda trošku stejny. Nebo, jak budeme dávat úkoly, že třeba na víkendy ne aby jedna třída neřekla oni mají oni nemaj. Potom platby, fondy co budem chtít od rodičů? Scházíme se, domluvíme se, jak se budeme scházet, ale je to fakt volně. Takže ta třeba ta vaše kamarádka chodila ze začátku, když jsem jí jakoby zaučovala každý den i s přípravou na konzultaci. Tady ta nová je taková sebevědomější, takže ta přijde 1 za týden. Teď už i ta XXX přijde jakoby 1 za týden, sladíme, kde jsme, co děláme, jestli nepojedeme na výlet a tak.