

Postavení začínajících učitelů v České republice

Vydal ČMOS PŠ

2022





Co-funded by
the European Union

Tato zpráva byla sepsána v rámci projektu s názvem Vývoj systému podpory pro začínající učitele, projekt č. 2021-1-LV01-KA220-SCH-000024284 v rámci programu Erasmus+ KA220-SCH – Kooperativní partnerství ve školním vzdělávání (Development of Support System for Novice Teachers (SupportTeachers) No. 2021-1-LV01-KA220-SCH-000024284 under the Erasmus+ Programme KA220-SCH - Cooperation Partnerships in School Education).

Autor textu: Martin Kaplán
Autorka textu příloh: Gabriela Tlapová
Jazyková korektura: Michal Hrubý
Fotografie na úvodní straně: Pixabay

Úvodní slovo

Problematika postavení a podmínky pro práci začínajících učitelů jsou významnou oblastí zájmu odborového svazu. Věkový průměr učitelek a učitelů v České republice překročil 47 let. Dlouhodobě se hovoří o generační výměně pedagogických pracovníků a nedostatku učitelů. Z různých šetření a dostupných dat lze dovodit, že za krizový stav lze považovat takový stav, kdy začínající kolegyně a kolegové odcházejí ze školství po dvou třech letech praxe. Chtěl bych poděkovat Gabriele Tlapové, právničce a tajemnici pro mezinárodní vztahy, která zareagovala na nabídku spolupráce kolegů z odborového svazu LIZDA zapojit se do projektu Vývoj systému podpory pro začínající učitele, projekt č. 2021-1-LV01-KA220-SCH-000024284 v rámci programu Erasmus+ KA220-SCH – Kooperativní partnerství ve školním vzdělávání (Development of Support System for Novice Teachers /SupportTeachers/) Pod jejím vedením vznikl tým, který připravil materiály, jimiž chceme jako zástupci zaměstnanců přispět k debatě o podpoře začínajících učitelů a být nápomocni hledat řešení ke zlepšení jejich postavení a situace na trhu práce.

František Dobšík
předseda ČMOS PŠ

V Praze, 31. 7. 2022

Úvod

V českém školství tvoří začínající učitelé asi 3,7 procenta učitelů, co odpovídá přibližně pěti tisícům úvazkům. Z toho čerstvých absolventů je pouze tři tisíce úvazků, co odpovídá 2,2 procenta učitelů.¹ S ohledem na relativně vysoký průměrný věk učitelů 47,2 roku² a odhadovaný vysoký podíl až 60 procent studentů pedagogických fakult, kteří nehledají zaměstnání v regionálním školství,³ může České republice v blízké budoucnosti vzniknout problém s pokrytím poptávky vzdělávacího systému po kvalifikovaných učitelích. Tento problém navíc podle tvrzení Vlády České republiky v případě některých stupňů škol již částečně nastal a je navrženo řešit jej nesystémově upravením dalších výjimek pro výkon práce učitele bez potřeby splnit zákonem vyžadované kvalifikační předpoklady. Historicky však různé, byť krátkodobé výjimky pro učitele nevedly k uspokojivým výsledkům a nemotivovaly nekvalifikované učitele doplnit si požadované vzdělání.

V této souvislosti je proto potřebné vyřešit odchod učitelů z této profese. Podle výzkumů je nejčastější fází kariéry spojenou s odchody z učitelské profese období nástupu do profese (od dvou, popř. tří do pěti let).⁴ Je však znepokojivé, že učitelé z nejmladší kohorty by chtěli z profese do dvou let odejít častěji než učitelé ve věku 50-59. U ostatních sledovaných zemí je to naopak.⁵

Ne všechny odchody učitelů ze škol lze vyhodnotit jako negativní jev. Nejde o to, aby každý učitel ve škole vydržel, nýbrž o setrvání kvalitních učitelů s potenciálem dále se rozvíjet a pozitivně ovlivňovat učení žáků.⁶ K tomu ovšem musí stát vytvořit odpovídající podmínky pomocí správně nastaveného legislativního rámce, finanční, odborné a jiné potřebné podpory.

Cílem této práce je popsat stávající legislativní stav a nástroje, které mohou zaměstnavatelé (tedy školy) k podpoře začínajících učitelů využít. Práce se také zaměří na postoj a možné budoucí směřování politiky týkající se začínajících učitelů a uvede i vzory institutů či druhů podpory například ze zahraničí, které by mohly být v rámci vzdělávacího systému České republiky pro podporu začínajících učitelů prospěšné. Na závěr na základě zjištěných problémů českého vzdělávacího systému budou formulovány doporučení *de lege ferenda*.

¹ Str. 35 Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ z roku 2019.

² Str. 8 Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ z roku 2019.

³ Strana 9 HANUŠOVÁ, Světlana, Michaela PÍŠOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, et al. Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8889-4.

⁴ Strana 2 Václav Korbel, Karel Gargulák a Daniel Prokop. Rozvoj pedagogických kompetencí jako nástroj prevence odchodu z profese. Srovnávací ministudie programu učitel naživo a PAQ.

⁵ Strana 2 tamtéž.

⁶ Strana 14 HANUŠOVÁ, Světlana, Michaela PÍŠOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, et al. Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8889-4.

Potřeby začínajících učitelů v České republice

Výkon učitelského povolání je prací, za kterou by učitelé měli být dostatečně finančně ohodnoceni. Platová úroveň za výkon práce učitele není v porovnání s ostatními vysokoškolskými profesemi dostatečná, zejména ve větších městech, kde studenti učitelství mohou najít lépe finančně ohodnocené uplatnění. To také implicitně vyplývá z hlavních výstupů šetření,⁷ kde průměr nekvalifikovaných učitelů v České republice je 6,6 procenta, a průměr v Praze a Středočeském kraji je 10,4 a 12 procent, přičemž jde o oblast hlavního města a jeho blízkého okolí, kde je dostatek fakult připravujících učitele. V neprospěch výše platu začínajících učitelů mluví také fakt, že postup v platovém tarifu, který tvoří významnou část platu, je založen na principu seniority v profesi. Zaměstnavatel má tudíž s ohledem na stanovení výše platu začínajícího učitele omezené možnosti.

Výše platu pedagogických pracovníků má významný vliv na kognitivní kompetence zájemců o profesi, především uchazečů o studium učitelství, začínajících učitelů a učitelů vůbec.⁸ Stanovení přiměřeného platu i pro začínající učitele by tudíž mohlo vést k zvýšení kvality uchazečů o výkon práce učitele a případně i o učitelství směr vzdělávání obecně. Také by k výkonu učitelství mohlo být motivováno více mužů. Na prvním stupni ZŠ učí pouze 4533 mužů v porovnání s 40 875 ženami.⁹ Na druhém stupni je to již 10 019 mužů a 31 406 žen¹⁰ a na střední škole 18 052 mužů a 27 309 žen.¹¹ Se zvyšujícím se stupněm školy se zvyšuje i podíl mužů vykonávajících učitelství profesí.

Plat na úrovni 130 procent průměrné hrubé mzdy v národním hospodářství má být garantován prostřednictvím nového ustanovení školského zákona, jež je obsaženo v návrhu novely zákona o pedagogických pracovnících ze dne 28. 2. 2022. Je však potřeba uvést, že navržená změna výslovně neupravuje plat nebo platový tarif učitelů. Jde o navýšení prostředků na platy na základě predikce ministerstva financí. Z toho vyplývá, že nejde o ukotvení individuálního nároku zaměstnance, nýbrž o vyjádření nároku na určitý finanční obnos ze státního rozpočtu.

V této souvislosti je vhodné uvést, že pro zaměstnance, a tudíž i učitele, byl návrh obsažený v sněmovním tisku 503 výhodnější. Obsahoval totiž „valorizační“ mechanismus platového tarifu pedagogických pracovníků. Tímto způsobem by také vznikl nárok na určitou výši finančních prostředků ze státního rozpočtu a zároveň by byl garantován i individuální nárok pedagogického pracovníka. Sněmovní tisk však nebyl schválen a stávající vláda se rozhodla navrhnout jinou úpravu, která ovšem ve svém důsledku nemusí být zejména pro začínající učitele až tak prospěšná.

Navržená úprava totiž neznamená automatickou změnu nebo zvýšení platového tarifu, pouze finanční prostředky přibližně odpovídající 130 procentům průměrné mzdy na pedagogického pracovníka. Z toho vyplývá, že tyto prostředky budou z větší míry využity na nárokové a nenárokové složky platu pedagogických pracovníků, tj. dle uvážení zaměstnavatele. To samozřejmě za předpokladu, že nedojde k

⁷ Strana 32 tabulka 21 Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ z roku 2019.

⁸ Str 10 důvodové zprávy k návrhu novely zákona o pedagogických pracovnících ze dne 28. 2. 2022.

⁹ Strana 6 tabulka 3 Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ z roku 2019.

¹⁰ Strana 6 tabulka 4 tamtéž.

¹¹ Strana 7 tabulka 5 tamtéž.

novelizaci a zvýšení platových tarifů v prováděcích právních předpisech. Začínající učitel zpravidla nebude konat práce, při kterých by mu vznikl nárok na nárokovou složku platu. Jeho platová úroveň se tudíž pravděpodobně významně nezmění v porovnání se stávající právní úpravou. V návrhu chybí nástroj pro zaměstnavatele, který by jim umožňoval poskytnout začínajícím učitelům navýšený platový tarif.

Kromě platu je pro začínající učitele důležitá také podpora ze strany školy. Významnou roli může sehrát zejména program indukce a mentoringu. V českém prostředí jsou za mentory označováni zejména uvádějící učitelé. Indukce probíhá zpravidla v rámci legislativně nedefinovaného adaptačního období. Přibližně 80 procent začínajících učitelů se může při zahájení praxe spolehnout na pomoc uvádějícího učitele.¹² Klíčovým pro regionální školství v České republice tudíž bude zejména ukotvení adaptačního období a pozice uvádějícího učitele legislativně.

Adaptační období představuje pro začínajícího učitele začátek výkonu povolání. Dochází v něm k sebepotvrzení v roli učitele, k uplatnění poznatků ze studia při praktickém výkonu profese, ke krystalizaci a konsolidaci didaktického repertoáru apod.¹³ V rámci adaptačního období se učitel také seznamuje s klimatem školy, které je další důležitým faktorem pro setrvání v učitelské profesi. Vztah kultury a klimatu školy pojímají různí autoři různě. Obecně lze říci, že klima zachycuje celkové vnímání kultury školy.¹⁴

Kromě indukce do profese je v začátcích kariéry učitele významná i podpora kolegů a vedení školy. Podpora vedení školy nepochybně sehrává důležitou roli také v rámci indukce učitele do profese. Společné zvládání vysoce náročných úkolů v rámci kolektivu přispívá do zapojení začínajícího učitele do profesní komunity.¹⁵

Největší vliv na setrvání v profesi má kvalifikace učitelů a počáteční úroveň pedagogických dovedností. To naznačuje, že indukce ve školách nemůže kompenzovat kvalitní vzdělávání učitelů.¹⁶ Proto je důležité, že návrh novely zákona o pedagogických pracovnících ze dne 28. 2. 2022 upravuje i pozici provázejícího učitele. Jako negativní krok z tohoto pohledu však lze vnímat návrh na poměrně širokou možnost uznání kvalifikace ředitelem školy, zejména ve všeobecně vzdělávacích předmětech, pro zaměstnance, kteří tuto kvalifikaci nemají.

Negativním faktorem zejména pro začínající učitele je přetížení jinými než výukovými povinnostmi. Jde zejména o administrativu spojenou s touto prací, na kterou nejsou učitelé v rámci svého studia připravováni. Snížení administrativní zátěže škol je jedním z proklamovaných cílů Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.

¹² <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/petina-ucitelu-zahajuje-praxi-bez-uvadejiciho-ucitele>.

¹³ Strana 4 JANÍK, Tomáš, Radka WILDOVÁ, Klára ULÍČNÁ, Eva MINAŘÍKOVÁ, Miroslav JANÍK, Jana JAŠKOVÁ a Barbora ŠIMŮNKOVÁ. Adaptační období pro začínající učitele. *Pedagogika* [online]. 2017, ISSN 2336-2189.

¹⁴ Strana 57 HANUŠOVÁ, Světlana, Michaela PÍŠOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, et al. Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách. Brno: Masarykova univerzita, 2017. *Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. ISBN 978-80-210-8889-4.

¹⁵ Strana 63 tamtéž.

¹⁶ Strana 67 tamtéž.

Existující nástroje podpory

Právní normy České republiky neupravují nástroje podpory začínajících učitelů. Některé školy začínající učitele podporují přidělením uvádějícího učitele. Jelikož však chybí obecná právní úprava, je doba podpory různá.

Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů

Tento projekt, jenž je zkráceně označován jako SYPO, je spolufinancován Evropskou unií a realizován v období od 1. 1. 2018 do 30. 6. 2023. Jeho cílem je vytvořit, ověřit a implementovat systém ucelené modulární podpory, která přispěje k zvyšování profesního rozvoje učitelů v oblasti oborových didaktik a také vedoucích pracovníků v oblasti pedagogického řízení škol. To má být dosaženo zejména prostřednictvím profesních společenství využívajících širokého spektra forem kolegiální podpory a DVPP s definovanými kritérii kvality.

Nová koncepce, která systematicky a komplexně podpoří odborný růst s důrazem na kvalitu, má být vytvořena za pomoci metodických kabinetů na národní, krajské a vybrané oblastní úrovni, stálé konference ředitelů, podpory začínajících učitelů a transformace systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Jednou z klíčových aktivit projektu je i návrh a ověření konceptu ucelené a kontinuální podpory pro začínající učitele ve spolupráci s uvádějícími učiteli a vedením škol. Model systému má být navržen ve spolupráci se zástupci fakult a škol připravujících učitele, zohledňovat různé druhy škol a obsahovat „návod a doporučení“, jak postupovat v adaptačním procesu. Dojde také k vytvoření vlastní podpory zaměřené na funkční nastavení spolupráce triády začínající učitel – uvádějící učitel – vedení školy (vzdělávací programy, online podpora a realizace workshopů).

Projekt definuje začínajícího učitele jako učitele s odbornou praxí kratší než dva roky. Tento učitel má přímou pedagogickou činnost konat pod metodickým vedením a s podporou uvádějícího učitele.

Indukce začínajícího učitele má být realizována v adaptačním období trvajícím jeden rok. V této době má docházet k dosažení a rozvoji kompetencí popsanych v kompetenčním profilu začínajícího učitele.

Silnou stránkou SYPO je komplexnější pohled na vzdělávání pedagogických pracovníků včetně podpory učitelů, začínajících učitelů a vedoucích pedagogických pracovníků.

Tento projekt má však také určité slabiny. Ty spočívají například v tom, že jde o časově omezenou iniciativu, která se již nebude opakovat. Je tudíž otázkou, co se stane se všemi nastavenými nástroji a systémy podpory, jako jsou metodické kabinety a stálá konference ředitelů. Pokud jde o začínající učitele, vyvolává realizace projektu po jeho skončení již teď mnoho otázek. V době psaní této práce byla předložena novela zákona o pedagogických pracovnících, která má nabýt účinnosti nejdříve 1. 9. 2023.¹⁷

Ta kromě jiného upravuje i adaptační období a pozice uvádějícího učitele. Adaptační období je však navrženo v délce dvou let. Delší adaptační období samozřejmě není samo o sobě problémem. Nesoulad mezi projektem a navrženou úpravou však poukazuje na skutečnost, že přinejmenším některé návrhy, případně závěry projektu, zákonodárce nebere v úvahu.

¹⁷ Návrh novely zákona o pedagogických pracovnících ze dne 28. 2. 2022.

Navržené adaptační období má sloužit k podpoře učitele zejména prostřednictvím uvádějícího učitele, jenž bude přidělen školou. Úkolem uvádějícího učitele je metodicky vést začínajícího učitele, pravidelně s ním hodnotit jeho pedagogickou činnost a seznámit ho s podmínkami provozu školy a s její dokumentací. Z definice adaptačního období lze také dovodit, že za začínajícího učitele je považován učitel od vzniku prvního pracovněprávního vztahu s druhem práce učitel ke škole až do skončení adaptačního období. To zpravidla skončí uplynutím dvou let trvání tohoto pracovněprávního vztahu.¹⁸

Kromě adaptačního období a uvádějícího učitele je v návrhu upravena i pozice provázejícího učitele. Z návrhu vyplývá, že by mělo jít o pedagogického pracovníka, jehož úkolem je metodicky vést žáka nebo studenta jiné školy nebo vysoké školy připravujícího se v rámci praktického vyučování, praktické přípravy nebo praxe na výkon povolání učitele. K výkonu této činnosti musí učitel splňovat všechny předpoklady stanovené pro výkon přímé pedagogické činnosti učitele a zároveň získat praxi ve výuce alespoň v rozsahu pěti let.¹⁹ Tuto pozici tudíž nebudou moci zastávat zaměstnanci konající přímou pedagogickou činnost na základě některé z výjimek upravených v zákoně o pedagogických pracovnících. Tato úprava má sjednotit stávající postup při praxích studentů a žáků učitelství v rámci jejich učitelského vzdělávání. Ke kvalitě praxí by měla přispět především jejich důsledná reflexe provázejícím učitelem, efektivní spolupráce provázejícího učitele se vzdělavatelem budoucího učitele a realizace praxí především, ale ne výlučně, na koncentrované síti fakultních a klinických škol. Díky kvalitně reflektované praxi získávají žáci nebo studenti dostatek zkušeností pro přípravu na práci ve školní praxi.²⁰ V rámci důvodové zprávy je také kritizováno nedostatečné nebo neexistující finanční ohodnocení práce provázejícího učitele.²¹ Paradoxně však důvodová zpráva také uvádí, že zavedení pozice provázejícího učitele nebude mít dopad na státní rozpočet.²²

Návrh novely však postrádá provázanost s dalšími zákony a prováděcími předpisy, zejména v oblasti platové, stanovení rozsahu přímé pedagogické činnosti, bližší konkretizace obsahu činnosti uvádějícího učitele a adaptačního období. Nepřináší ani pohled na to, jak by související právní úprava měla být dále novelizována.

¹⁸ Viz příloha.

¹⁹ Viz příloha.

²⁰ Strana 9 důvodové zprávy k návrhu novely zákona o pedagogických pracovnících ze dne 28. 2. 2022.

²¹ Strana 9 tamtéž.

²² Strana 13 tamtéž.

Stávající legislativa

V právním řádu České republiky prozatím nejsou upraveny specifické nástroje podpory začínajících učitelů. Novela zákona o pedagogických pracovnících, aktuálně ve vnitřním připomínkovém řízení, má podporu začínajících učitelů řešit pouze dílčím způsobem. Tento právní předpis má nabýt účinnosti nejdříve 1. 9. 2023.

Stanovení platu začínajícího učitele

Plat začínajícího učitele se obecně skládá z třech složek. Platového tarifu, nárokových a nenárokových složek platu. Nejvýznamnější částí platu však je platový tarif, který také zpravidla tvoří jeho největší část.

Platový tarif se zaměstnanci stanoví na základě platové třídy a platového stupně, do které je učitel zařazen. Zaměstnavatel zařadí zaměstnance do platové třídy, ve které je podle katalogu prací zařazena nejnáročnější práce, jejíž výkon zaměstnavatel na zaměstnanci požaduje.

Platový stupeň zaměstnavatel zaměstnanci – učiteli určí podle započítatelné praxe. Praxe v oboru požadované práce se započítává v plném rozsahu. Podle ustáleného výkladu ministerstva školství se jako praxe v oboru učitele počítá i jakýkoliv výkon práce pedagogického pracovníka.

V platové tabulce zaměstnavatel posléze na základě platové třídy a platového stupně zaměstnance stanoví konkrétní platový tarif.

Z výše uvedeného vyplývá, že platový tarif zaměstnance je možné ovlivnit buď výkonem náročnější práce spadající do vyšší platové třídy, nebo dosažením vyššího platového stupně. Začínající učitelé však zpravidla nebudou mít dlouhou praxi v oboru a také jim nebudou přidělovány práce vyšší náročnosti. Jejich platový tarif, a tudíž i počáteční plat bude nízký.

Právní normy upravující plat a jeho výši jsou kogentní. To znamená, že plat nelze stanovit jinak než tak, jak to umožňuje zákon a prováděcí předpisy. V tomto smyslu by proto bylo určité nápomocné, aby byla přijatá úprava, která umožní zaměstnavateli začínajícímu učiteli určit platový tarif vyšší, než je prozatím možné. Jedním z možných řešení, které prosazoval i ČMOS PŠ, je využití stanovení platového tarifu v rozpětí tak, aby zaměstnavatel učiteli určil plat alespoň ve výši, která by odpovídala výši platového tarifu, který mu jinak přísluší podle zařazení do platové třídy a platového stupně. Jinými slovy zaměstnavatel by mohl stanovit zaměstnanci platový tarif vyšší, než by mu náležel, kdyby byl určen zařazením do platového stupně podle započítatelné praxe. Zároveň by však nemohl být platový tarif stanoven ve výši nižší, než by odpovídalo zařazení do platového stupně podle započítatelné praxe. Obdobná úprava již existuje například pro zaměstnance poskytovatelů zdravotních služeb.²³

Vzdělávání začínajících učitelů

Zákon o pedagogických pracovnících učitelům stanovuje povinnost prohlubovat si kvalifikaci po dobu trvání jejich pracovněprávního vztahu ke škole. Učitelé také mají možnost si kvalifikaci zvýšit. Využití mohou také volno k samostudiu, kdy si sami zvolí, jakým způsobem se budou dále vzdělávat.

Prohloubením kvalifikace je její udržování, obnovování a průběžné doplňování. Podstata kvalifikace se

²³ § 123 odst. 6 písm. e) zákoníku práce.

nemění. Prohlubováním kvalifikace si učitel udržuje kvalifikaci potřebnou pro výkon sjednané práce. Jelikož jde o povinnost učitele, je zaměstnavatel oprávněn prohlubování kvalifikace učiteli nařídit. Doba, kterou učitel prohlubováním kvalifikace stráví se považuje za výkon práce. Učiteli tudíž za prohlubování kvalifikace náleží plat.

Zvyšováním kvalifikace je její rozšíření a získání, hodnota kvalifikace se jejím zvýšením mění. Nejde o povinnost učitele vyplývající z pracovního poměru, z čehož vyplývá, že zvýšení kvalifikace nemůže zaměstnavatel učiteli nařídit.

Zvýšení kvalifikace probíhá ve dvou režimech. V tom prvním zaměstnavatel deklaruje, že zvýšení kvalifikace je v souladu s jeho potřebou. Pak zaměstnanci automaticky vzniká nárok na volno s náhradou platu k účasti na zkouškách a výuce. Může být také uzavřena kvalifikační dohoda, ve které jsou definovány náhrady, které nad rámec poskytnutého volna zaměstnavatel zaměstnanci uhradí, a stabilizační závazek zaměstnance.

V druhém režimu nejde o zvýšení kvalifikace v souladu s potřebou zaměstnavatele, nýbrž o soukromý zájem zaměstnance. V takovém případě zaměstnanci k účasti na studiu ke zvýšení kvalifikace žádné pracovní volno nenáleží a veškeré náklady nese sám.

Volno k samostudiu je speciální pracovní volno účelově určeno k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků, tudíž i učitelů. Zpravidla náleží v rozsahu dvanácti dnů v kalendářním roce. Jelikož jde o překážku v práci, nemůže zaměstnavatel zaměstnanci uložit, jakou materii má studovat nebo v jaké oblasti se má vzdělávat.

Z výše uvedeného vyplývá, že zaměstnavatel nemá kontrolu nad částí obsahu vzdělávání pedagogického pracovníka. Zatímco může určit, jakým směrem se bude pedagog vzdělávat v rámci prohlubování kvalifikace a případně i zvyšování kvalifikace, volno k samostudiu je s ohledem na svoji povahu prakticky mimo kontrolu zaměstnavatele. I vzdělávání v rámci samostudia by však mělo probíhat v souladu s plánem dalšího vzdělávání. V praxi by však bylo nepochybně potřebné, aby volno k samostudiu nebylo koncipováno jako překážka v práci, a to z důvodu možnosti kontroly vzdělávání ze strany zaměstnavatele.

Možnosti kariérního rozvoje začínajícího učitele

Zákon o pedagogických pracovnících sice výslovně zmiňuje kariérní systém,²⁴ nejde však o ucelený systém s provázaností obsahu vzdělávání, platových norem a různých kariérních voleb.

Ve stávající podobě kariérního systému tedy má pedagog v podstatě dva směry dalšího rozvoje, „manažerský“ a pedagogický. Může se zaměřit na vedoucí pracovní pozice pedagogických pracovníků, jako jsou zástupce ředitele a ředitel školy, anebo rozvíjet své pedagogické kompetence prostřednictvím studia specializovaných činností či získat kvalifikaci k výuce na jiném typu školy.

V rámci učitelské praxe však existuje mnoho dalších činností, které nejsou v právních normách výslovně definovány, nemají stanoveny požadavky k výkonu těchto činností a zaměstnancům za jejich výkon nevzniká nárok na žádné plnění.

Je vhodné zmínit, že ucelený kariérní systém byl připraven jako novela zákona o pedagogických pracovnících v roce 2016. V rámci návrhu byla legislativně ukotvena většina činností vykonávaných pedagogickými pracovníky.

Profesní rozvoj učitele měl probíhat na základě plánu pedagogického rozvoje školy a osobního plánu profesního rozvoje učitele. Šlo tedy o vzdělávání v souladu s potřebami školy, jehož cílem však bylo respektovat individuální volby učitele. Součástí byla také povinnost zaměstnavatele vytvořit učiteli podmínky pro jeho vzdělávání. Smysluplnější využití mělo mít i volno k samostudiu, které mělo být využito ke vzdělávání v souladu s povinnou částí osobního plánu profesního rozvoje.

²⁴ § 29 zákona o pedagogických pracovnících.

Samotný kariérní systém byl navržen jako třístupňový, se stanoveným standardem učitele pro každý kariérní stupeň.

Pro postup do vyššího kariérního stupně musel učitel vždy úspěšně absolvovat atestační řízení. První stupeň byl určen právě k uvedení učitele do profese, kdy bylo definováno dvouleté adaptační období a učiteli byl přidělen uvádějící učitel, jehož úkolem bylo metodické vedení začínajícího učitele.

V návaznosti na kariérní systém měly být v zákoníku práce upraveny i další příplatky pro pedagogické pracovníky, např. příplatek pro uvádějícího učitele a za výkon činnosti učitele ve třetím kariérním stupni.

Tento ambiciózní návrh však nebyl schválen a od té doby v návrzích na novelizaci zákona o pedagogických pracovnících objevují jen některé jeho prvky. Komplexní úprava kariérního systému pro pedagogické pracovníky nebo učitele prozatím stále nebyla navržena.

Politika týkající se začínajících učitelů

Regionální školství bylo vždy prioritou vlád České republiky. Až poslední vláda však začala tuto prioritu více realizovat, zejména co se týká platů pedagogických pracovníků. Nemálo se o to svým vyjednáváním zasadil také ČMOS PŠ. Jak vyplývá například z projevu poslance Martina Baxy, již existuje širší konsenzus, že plat učitele by měl činit 130 procent průměrné mzdy v národním hospodářství. Z dlouhodobého hlediska se však na české politické scéně řešila zejména platová otázka. Kariérní řád navržený v roce 2016 je tudíž spíše ojedinělým pokusem o komplexní řešení postavení pedagogických pracovníků.

Co se týče směřování vzdělávání v České republice, můžeme si vytvořit představu zejména ze dvou zásadních dokumentů.

Tím prvním je programové prohlášení vlády České republiky z ledna 2022 a druhým Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.

V programovém prohlášení se nová vláda zavázala k realizaci Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ navzdory tomu, že jde o dokument schválený předchozí vládou. To lze považovat za velice významný krok, neboť jde o určitou garanci kontinuity v oblasti rozvoje vzdělávacího systému České republiky.

Ve vztahu k začínajícím učitelům se nová vláda zavázala zejména rozšířit odbornou podporu učitelů ve školách včetně podpory začínajících učitelů, a to do roku 2022. Dále ve spolupráci s pedagogickými fakultami a fakultami připravujícími učitele plánuje posílit motivaci pro výběr učitelského povolání a zasadit se o reformu profesní přípravy učitelů s důrazem na praktické dovednosti. Vláda plánuje také připravit a zavést systém profesního růstu pedagogů jako nástroje profesní podpory.

Z pohledu platového vývoje se vláda zavázala udržet platy učitelů na úrovni 130 procent průměrné hrubé měsíční mzdy, s tím, že alespoň dvacet procent z prostředků na platy by mělo jít do nadtarifních složek platu. Ty by měly být efektivně využívány.

Je potřeba zmínit, že některé své cíle již vláda začala naplňovat. V předložené novele zákona o pedagogických pracovnících je návrh na zavedení adaptačního období a ukotvení funkce uvádějího učitele. Z důvodu rozšíření praxe při studiu je také nově navrženo definovat funkci provázejícího učitele jakožto osoby, která metodicky vede žáka nebo studenta v rámci praxe v průběhu studia učitelství. Podle RIA se také do budoucna počítá s tím, že dojde k úpravě dalších právních předpisů (zejména školského zákona), kde budou stanovena pravidla pro adekvátní financování činnosti provázejících učitelů (tedy především reflexe praxe) a budou dále stanoveny podmínky pro vzdělávání provázejících učitelů a jejich podporu a propojení se vzdělavateli učitelů na straně institucí, které přípravu učitelů zajišťují.²⁵

Detailnější koncepci obsahuje Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+ v strategické linii „3: Podpora pedagogických pracovníků“. V rámci strategie je akcentována potřeba maximální podpory učitelů a ředitelů, a to po celou dobu jejich kariéry.

Pozměněna má být pregraduální příprava učitelů s akcentem na cílenou podporu studijních programů zaměřených na přípravu na výkon regulované profese učitele. S ohledem na vyšší podíl individuální práce

²⁵ Strana 11 RIA k návrhu novely zákona o pedagogických pracovnících ze dne 28. 2. 2022.

se studentem a větší rozsah reflektovaných praxí má být zohledněno i financování studijních programů. Změny studijních programů mají vycházet zejména z vlastního výzkumu fakult vzdělávajících učitele.

Je plánováno vytvořit kompetenční profil učitele, jenž má být využíván pro autoevaluaci, dosahování, udržování a zvyšování kvality. Má také popsat profesní předpoklady a kompetence (znalosti, dovednosti, postoje) učitele, který je schopen zvládat zátěž profese, aplikovat moderní formy výuky a reagovat na měnící se potřeby heterogenní populace dětí, žáků a studentů.²⁶ V neposlední řadě bude také v části pro začínající učitele rozhodným kritériem pro akreditaci vzdělávacích programů pro jiné než pregraduální studium pro učitele. Očekává se, že kompetenční profil obsáhne profesní předpoklady a kompetence pro všechny fáze profesní dráhy učitele, tedy od jeho pregraduálního vzdělávání přes uvedení do profese až po další vzdělávání v rámci pokračování v profesi učitele.

Z pohledu začínajících učitelů jsou ve Strategii v rámci systému komplexní profesní přípravy a podpory důležité zejména tři další body:

1. Podpora začínajícímu a uvádějícímu učiteli.
2. Zvýšení atraktivity pedagogických profesí a získávání kvalitních nových učitelů.
3. Změna konceptu systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a metodické podpory.

Základem pro podporu začínajícího a uvádějícího učitele má být komplexní systém uvádění do profese. V rámci tohoto systému má dojít ke specifikaci adaptačního období, v němž má být začínajícímu učiteli poskytnuta intenzivní mentorská podpora. Tu má zajistit zejména uvádějící učitel, který bude zároveň vyhodnocovat, jak adaptace probíhá.

Změna konceptu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků má sloužit k rozvoji kompetencí definovaných v kompetenčním profilu učitele. Významnou změnou má být proměna školy ve vzdělávací instituci pro žáky, studenty i pedagogické pracovníky. Tím mají být zajištěny nejen osobní a profesní rozvoj jednotlivých učitelů, ale i naplnění potřeb konkrétní školy.

Jedním z cílů strategie je i zvýšení atraktivity pedagogických profesí za účelem získání nových kvalitních učitelů. To má být dosaženo prostřednictvím zkvalitnění výuky na pedagogických fakultách a významného propojení studia s praxí. Plánuje se také cílená kampaň mezi žáky a studenty rozhodujícími se o další vzdělávací cestě i mezi odborníky, kteří zvažují změnu profese. Za stěžejní lze považovat úmysl zatraktivnit profesi učitele prostřednictvím růstu prostředků na platy a revize platového systému.

V rámci strategie se počítá také se snižováním administrativní zátěže škol. Než však k tomuto kroku bude možné přistoupit, bude nutné ji analyzovat. Na základě analýzy získaných dat má dojít k identifikaci duplicit, nepotřebných šetření a možnosti propojení dat z různých zjišťování. To by měl ulehčit i navrhovaný resortní informační systém, jež propojí a umožní sdílet získaná data. Má také podpořit digitalizaci agendy v rámci škol i při jejich komunikaci s veřejnou správou. Cílem je, aby sběr dat probíhal způsobem, který bude školy co nejméně zatěžovat.

Snižování administrativní zátěže bude tedy spočívat především v odstranění duplicit zbytečných údajů ve vykazování, zjednodušení vykazování prostřednictvím RIS a také v optimalizaci administrativních procesů a digitalizaci agend ve školách.²⁷

Za účelem snížení administrativní zátěže učitelů mají být také posíleny nepedagogické kapacity škol. K tomu bude zapotřebí upravit pravidla financování nepedagogických pracovníků.

²⁶ Strana 53 Strategie vzdělávací politiky do 2030+.

²⁷ Strana 61 tamtéž.

Analýza SWOT

Silné stránky

Česká republika má nastavený systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Stávající právní úprava umožňuje vzdělávání učitelů za trvání pracovněprávního vztahu s podporou zaměstnavatele.

Slabé stránky

Neexistuje specifická právní úprava ani systémová podpora začínajících učitelů. Stávající podpora spočívá zejména v různých časově omezených projektech a dobrovolném, neregulovaném a systémově nepodporovaném jednání škol.

Příležitosti

Česká republika má unikátní příležitost upravit komplexní systém podpory začínajících učitelů a zároveň možnost čerpat inspiraci a poučení z již existujících systémů implementovaných v zahraničí. Může tudíž vybrat a kombinovat různé prvky jiných systémů, které odpovídají potřebám vzdělávací soustavy ČR.

Hrozby

Jestliže v blízké budoucnosti nedojde k úpravě podpory začínajících učitelů, lze předpokládat, že se již existující nedostatek učitelů prohloubí, což může vyvolat další nesystemově změny spočívající v upravování výjimek z kvalifikačních předpokladů pro učitele.

Dobrá praxe

I když v rámci České republiky nejsou indukce do profese, pozice provádějícího a uvádějícího učitele prozatím legislativně ukotveny, jsou školy, které podporu začínajících učitelů, případně studentů a žáků učitelských oborů, poskytují. Zatímco formální indukci prostřednictvím uvádějícího učitele má přibližně 80 procent začínajících učitelů, počet provázejících učitelů pro studenty a žáky učitelství není známý.

V blízké budoucnosti se počítá se zavedením adaptačního období i v České republice, a to podle „skandinávského modelu“, který je identifikovaný ve severoevropských zemích Finsku, Švédsku a Dánsku, ale také v Rakousku. Tento model spočívá na relativně nízkých objemech praxe, podobným českému systému, ale zároveň na velkém důrazu na kvalitu praxí a jejich reflexi. Praxe probíhají v tandemu, každá hodina praxe je okamžitě reflektovaná supervizorem, supervizoři se studenty podobně reflektují přípravu hodin.²⁸

V zahraničí ovšem lze najít i modely s nižšími či vyššími objemy praxe. Nejen z pohledu praxe je zajímavý německý model. Takzvaný referendariát trvá 18 až 24 měsíců a je zakončen druhou státní zkouškou, která je podmínkou pro vstup do profese.²⁹ Absolventi jako začínající učitelé mají oproti ostatním učitelům zhruba na polovinu redukovaný plat i přímou pedagogickou činnost a státem přiděleného a zaměstnaného mentora.³⁰ Zajímavé ovšem je, že uvádění začínajících učitelů v referendariátu neprobíhá jenom na školách a s pomocí mentora, ale navíc i prostřednictvím seminářů na univerzitách a vysokých školách v různých formách. Element podpory ze strany vysoké školy by bylo možné převzít i do navrženého adaptačního období. Zapojení vysokých škol by v tomto smyslu mohlo mít pozitivní efekt i pro vysoké školy ve formě zpětné vazby na potřeby praxe.

Profesní standardy mají především v anglicky mluvících zemích již poměrně dlouhou tradici. Používají se v nich již několik desetiletí a staly se neodmyslitelnou součástí jejich vzdělávacích systémů.³¹ V posledních letech se standardizace objevuje i v německém vzdělávacím systému. Standardy vznikají jakožto svého druhu reakce na deficity, na něž poukázaly mezinárodně srovnávací výzkumy TIMSS, PISA, PIRLS/IGLU a další.³² Standardy pro profesi učitele by mohly být přínosem i v českém prostředí a umožnit například lepší hodnocení výuky studenta učitelství v návaznosti na profesní standardy učitele.

Další možnou inspirací ze zahraničí je i registr nebo registrace učitelů. I když tato činnost přidává administrativu školám, mohla by nabídnout systémové řešení v otázce potřeb českého vzdělávacího systému. Nebyla by potřebná žádná šetření týkající se kvalifikace a aprobase, případně dalšího vzdělání učitelů. Tento systém by mohl pomoci sledovat též nekvalifikované učitele a pomoci státu lépe plánovat personální politiku týkající se učitelů na národní úrovni. Registr nebo povinná registrace učitelů je zavedena například ve Walesu³³ a Skotsku.³⁴

²⁸ Strana 9 důvodové zprávy k návrhu novely zákona o pedagogických pracovnících ze dne 28. 2. 2022.

²⁹ Strana 10 JANÍK, Tomáš, Radka WILDOVÁ, Klára ULIČNÁ, Eva MINAŘÍKOVÁ, Miroslav JANÍK, Jana JAŠKOVÁ a Barbora ŠIMŮNKOVÁ. Adaptační období pro začínající učitele. *Pedagogika* [online]. 2017, ISSN 2336-2189.

³⁰ Strana 9 důvodové zprávy k návrhu novely zákona o pedagogických pracovnících ze dne 28. 2. 2022.

³¹ Strana 118 Karel Starý. Vybrané zahraniční programy hodnocení učitelů s využitím profesních standardů, *ORBIS SCHOLAE*, 2014, 8 (3) 113–131.

³² Strana 48 Miroslav Janík. Karolína Pešková, Tomáš Janík, Standardy pro učitelství jako cesta ke kvalitě: reflexe vývoje ve Spolkové republice Německo. *ORBIS SCHOLAE*, 2014, 8 (3) 47–70.

³³ Strana 77 Karolína Pávková. Profesní standardy učitele v Anglii, Walesu a Severním Irsku. *ORBIS SCHOLAE*, 2014, 8 (3) 71–85.

³⁴ Strana 94 Jan Voda. Standard učitelství ve Skotsku. *ORBIS SCHOLAE*, 2014, 8 (3) 87–112.

Závěry a návrhy pro systém podpory začínajících učitelů

Absence legislativní úpravy v České republice nemusí být vnímána jen jako negativní skutečnost, nýbrž zároveň i jako příležitost provést změny na základě osvědčených zahraničních postupů adaptovaných na české poměry.

Jedním z prvních kroků by kromě garance přiměřené výše platů učitelů, například ve výši 130 procent průměrné mzdy v národním hospodářství, měla být i změna platového systému, která by umožňovala perspektivním začínajícím učitelům určit vyšší plat nebo platový tarif, než by odpovídalo jejich zařazení za využití stávajícího platového systému. Možnost vyššího finančního ohodnocení za práci by zvýšilo i konkurenční schopnost škol v Praze a okolí. Jako konkrétní řešení přichází do úvahy zejména obdoba ustanovení § 123 odst. 6 písm. e) zákoníku práce.

Za stěžejní lze považovat podporu pro studenty a žáky učitelství již v průběhu jejich vzdělávání a zvýšení kvality praxí. Navržená pozice provázejícího učitele se jeví jako krok správným směrem. Aby nešlo jen o formalitu bez reálného dopadu, je potřeba vyřešit provázanost s dalšími již existujícími pracovními pozicemi zejména v rámci středního odborného vzdělávání a finanční a odbornou podporu spojenou se zavedením této pracovní pozice.

Správně nastavená indukce do profese je dalším z faktorů, které mohou pomoci setrvání schopných začínajících učitelů. Existující návrh novely zákona o pedagogických pracovnících pracuje s adaptačním obdobím a ukotvuje pozici uvádějícího učitele. Dále bude také potřebné blíže definovat, v čem činnost uvádějícího učitele spočívá a co konkrétněji má být obsahem adaptačního období. V rámci návrhu opět chybí konkrétnější představa o těchto skutečnostech a také provázanost s platovými předpisy.

Kromě zmíněné indukce by se Česká republika měla zaměřit také na další faktory ovlivňující setrvání začínajících učitelů v profesi. Ty spočívají zejména ve vytvoření příznivého pracovního prostředí s podporou kolegů a vedení školy a příznivého klimatu školy s minimalizací jiných než výukových povinností.

Snížení jiných než výukových povinností a administrativních povinností může být dosaženo dvěma způsoby. Po školách nebude požadován stávající rozsah informací, které jsou důvodem nárůstu administrativy, a budou alokovány finanční prostředky na vytvoření pracovního místa nepedagogického pracovníka, jenž bude mít administrativu v náplni práce. Lze předpokládat, že toto řešení bude alespoň ve své druhé části vyžadovat legislativní úpravu.

Vytvoření příznivého pracovního prostředí bude vyžadovat spíše nelegislativní řešení a podporu jednotlivých škol. Cíle by mohlo být dosaženo prostřednictvím vzdělávání pedagogických sborů a vedení škol a podporou škol prostřednictvím projektů.

Pokud jde o systematictější personální práci s pedagogickými pracovníky nebo učiteli, mohl by být přínosem rejstřík učitelů. Česká republika by tímto způsobem mohla získávat informace o aprobaci, kvalifikaci a personálních potřebách škol nebo krajů. Bylo by tak možné předejít různým návrhům výjimek, které obecně učitelství nepříspějí, ale spíše snižují její prestiž.

O možných řešeních nastíněných v této práci bude potřeba vést další diskusi se všemi dotčenými subjekty, zejména zástupci odborů, profesních organizací učitelů, územních samosprávních celků a dotčených škol. Jen tímto způsobem bude možné dosáhnout konsenzu a širší akceptace potřebných změn.

Zdroje

Programové prohlášení vlády České republiky z ledna 2022.

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.

Návrh zákona, kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů ze dne 28. 2. 2022.

Václav Korbel, Karel Gargulák a Daniel Prokop. Rozvoj pedagogických kompetencí jako nástroj prevence odchodu z profese. Srovnávací ministudie programu učitel naživo a PAQ.

https://www.ucitelnaživo.cz/files/rozvoj-pedagogickych-kompetenci-ucitelu-jako-nastroj-prevence-odchodu-z-profese.pdf?fbclid=IwAR0a-FhfaUNChgX_QqixV-t_lxI22Cp0CkbtptLffRpLQo_XB2Z0SFdEbjw

Sněmovní tisk 503 Novela zákona o pedagogických pracovnících 2019.

Sněmovní tisk 959 Novela zákona o pedagogických pracovnících 2016.

Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ z roku 2019.

HANUŠOVÁ, Světlana, Michaela PÍŠOVÁ, Tomáš KOHOUTEK, et al. Chtějí zůstat nebo odejít?: začínající učitelé v českých základních školách. Brno: Masarykova univerzita, 2017. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-8889-4.

JANÍK, Tomáš, Radka WILDOVÁ, Klára ULIČNÁ, Eva MINAŘÍKOVÁ, Miroslav JANÍK, Jana JAŠKOVÁ a Barbora ŠIMŮNKOVÁ. Adaptační období pro začínající učitele. Pedagogika [online]. 2017, ISSN 2336-2189. Dostupné z: doi:10.14712/23362189.2017.433.

Karel Starý. Vybrané zahraniční programy hodnocení učitelů s využitím profesních standardů. ORBIS SCHOLAE, 2014, 8 (3) 113–131.

Miroslav Janík, Karolína Pešková, Tomáš Janík. Standardy pro učitelství jako cesta ke kvalitě: reflexe vývoje ve Spolkové republice Německo. ORBIS SCHOLAE, 2014, 8 (3) 47–70.

Karolína Pávková. Profesní standardy učitele v Anglii, Walesu a Severním Irsku. ORBIS SCHOLAE, 2014, 8 (3) 71–85.

Jan Voda. Standard učitelství ve Skotsku. ORBIS SCHOLAE, 2014, 8 (3) 87–112.

tisková zpráva MŠMT <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/petina-ucitelu-zahajuje-praxi-bez-uvadejiciho-ucitele>.

právní předpisy

262/2006 Sb., zákoník práce, ve znění účinném k 29. 4. 2022

563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění účinném k 29. 4. 2022

341/2017 Sb., o platových poměrech ve veřejných službách a správě, ve znění účinném k 29. 4. 2022

222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, ve znění účinném k 29. 4. 2022

Příloha 1: Vybraná ustanovení návrhu novely zákona o pedagogických pracovnících ze dne 28. 2. 2022

§ 24a

Adaptační období učitele

Právnícká osoba vykonávající činnost školy podporuje učitele po dobu jeho adaptačního období, a to zejména tím, že určí uvádějího učitele. Adaptační období učitele je období od vzniku prvního pracovního poměru do skončení 2 let trvání pracovního poměru 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.

§ 24b

Uvádějí učitel

Uvádějí učitelem je učitel, který začínajícího učitele zejména metodicky vede po dobu jeho adaptačního období, průběžně a pravidelně s ním hodnotí jeho pedagogickou činnost a seznamuje ho s podmínkami provozu školy a s její dokumentací.

§ 24c

Provázející učitel

- (1) Provázejícím učitelem je učitel, který metodicky vede žáka nebo studenta jiné školy nebo vysoké školy připravujícího se v rámci praktického vyučování, praktické přípravy nebo praxe na výkon povolání učitele.*
- (2) Provázející učitel splňuje předpoklady podle § 3 a získal praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti v délce 5 let.*

Příloha 2: Výsledky dotazníkového šetření – ředitelé vzdělávacích institucí a tvůrci vzdělávacích politik

V tomto šetření bylo sesbíráno celkem 52 platných odpovědí z celé České republiky kromě Plzeňského kraje a Kraje Vysočina.

Dotazník byl rozeslán primárně ředitelům základních a středních škol, dále zaměstnancům místní samosprávy, státním zaměstnancům ministerstva školství a jeho podřízené složky. Z valné většiny 92,3 % byly odpovědi právě od ředitelů základních a středních škol.

Respondenti dotazníku dostali 13 otázek, ve kterých se měli vyjádřit, jaké podpůrné prostředky a nástroje poskytuje začínajícím učitelům daná škola, zřizovatel, stát nebo pregraduální příprava.

Druh podpory, který je začínajícím učitelům k dispozici, když nastupují do nového zaměstnání, z valné většiny zahrnoval informace o pracovní smlouvě s jasně definovanou odměnou za práci a množstvím práce (94,2 %), pravidlech týkajících se BOZP (94,2 %), náplni práce (92,3 %), a informace, jak to ve vzdělávací instituci chodí (92,3 %), a o vnitřním řádu vzdělávací instituce (86,5 %).

Kontakty na ostatní pedagogy kvůli pedagogickým nebo praktickým radám předá 82,7 % respondentů, doporučení týkající se zvládnání výuky 78,8 %, vysvětlení, jak zapisovat do třídní knihy 75 %, typy pro komunikaci s rodiči 61 % a informace o nástrojích pro úspěšnou komunikaci se žáky a studenty 53,8 %.

Lehce nadpoloviční většina respondentů uvedla, že podají informace o úředních hodinách instituce a pracovníků zabývajících se administrativou (57,7 %). Zhruba polovina (55,8 %) respondentů informuje o místě a času konání mítinků a 53,8 % respondentů o tom, jak lze vstoupit do odborů.

Zdá se, že všechny informace, které jsou navázané přímo na ustanovení právních předpisů a dávají základní rámec pracovněprávního vztahu (zákoník práce, školský zákon), jsou podány téměř ve všech případech. Informace, které souvisejí s výukou nebo konkrétní prací a které jsou více napojeny na praktický každodenní výkon práce (typy, jak zvládat výuku, komunikaci s rodiči a žáky, jak zapisovat do třídní knihy apod.) jsou podávány podstatně méně často. Tento typ informací přesahuje ustanovení právních předpisů a souvisí více s manažerským vedením školy a s manažerskými schopnostmi a strategiemi konkrétního ředitele školy. Na druhé straně ale nelze ani obvinít ředitele škol, že když tyto rady neposkytují, vědomě tím rezignují na manažerské vedení zaměstnanců. Z dotazníkového šetření totiž vyplynulo, že řada ředitelů předpokládá, že tyto znalosti a dovednosti začínající učitelé získávají již v pregraduální přípravě.

Metodická podpora

V podstatě všichni respondenti se shodnou, že učitelé dostávají ve škole přiděleného mentora (30 silně souhlasí, 20 spíše souhlasí). Shodnou se i na tom, že učitelé potřebují další znalosti, aby mohli pracovat jako učitelé (29 silně souhlasí, 20 spíše souhlasí), a že začínající učitelé potřebují další znalosti o právech a povinnostech učitele (28 silně souhlasí, 21 spíše souhlasí).

Značná většina se shodne i na tom, že učitelé potřebují další znalosti, aby vytvořili pozitivní komunikaci mezi žáky a rodiči (28 silně souhlasí, 15 spíše souhlasí), pro práci s dětmi se speciálními potřebami (33 silně souhlasí, 13 spíše souhlasí) a znalosti, jak zvládat vedení třídy (32 silně souhlasí, 15 spíše souhlasí). Zajímavé je, že ve veřejné diskusi naopak často zmiňované chybějící další znalosti pro ovládání digitálních nástrojů a technologií pociťuje jako zásadní pouze 16 respondentů (silně souhlasí) a 16 respondentů spíše souhlasí. Dohromady jejich odpovědi sice tvoří nadpoloviční většinu hlasů, ale v porovnání s předchozími kategoriemi se to nejvíce jeví jako prvořadý problém.

Nutnost dalších znalostí o odborech a sociálním dialogu pociťuje lehce nadpoloviční většina respondentů (celkem 27 odpovědí).

Technické podmínky

Zdá se, že technické zázemí a podmínky začínajících učitelů jsou dobré. Neomezený přístup k počítači a internetu uvedlo 50 respondentů, 47 respondentů uvedlo, že začínající učitelé mají nainstalovaný potřebný software. Možnost zapůjčení laptopu během doby covidu uvedlo 41 respondentů. Kopírku mohou neomezeně využívat učitelé dle 52 respondentů, skener dle 40, interaktivní tabuli dle 48. Chytrý telefon však pro komunikaci se žáky a rodiči mohou využít pracovníci jen dle odpovědí 25 respondentů. Dokonce 31 respondentů nesouhlasí s tím, že jsou propláceny další výdaje (energie, připojení k internetu apod.) při práci z domova.

Odměňování a množství práce

Většina 48 respondentů považuje systém odměňování za objektivní a transparentní a 45 si myslí, že učitelé jsou placeni za všechny povinnosti, které ve škole vykonávají. Na druhou stranu jen 29 respondentů si myslí, že učitelé mají atraktivní plat, a dokonce 22 respondentů s tímto tvrzením vyloženě nesouhlasí. Jen 25 respondentů si myslí, že žáci a rodiče podporují a respektují začínající učitele, 17 respondentů s tímto tvrzením nesouhlasí.

Ohledně budoucnosti jsou respondenti spíše optimističtí - 33 z nich je přesvědčeno, že v příštích pěti letech budou začínající učitelé stále působit v učitelské profesi, oproti 9 respondentům, kteří s tímto tvrzením nesouhlasí.

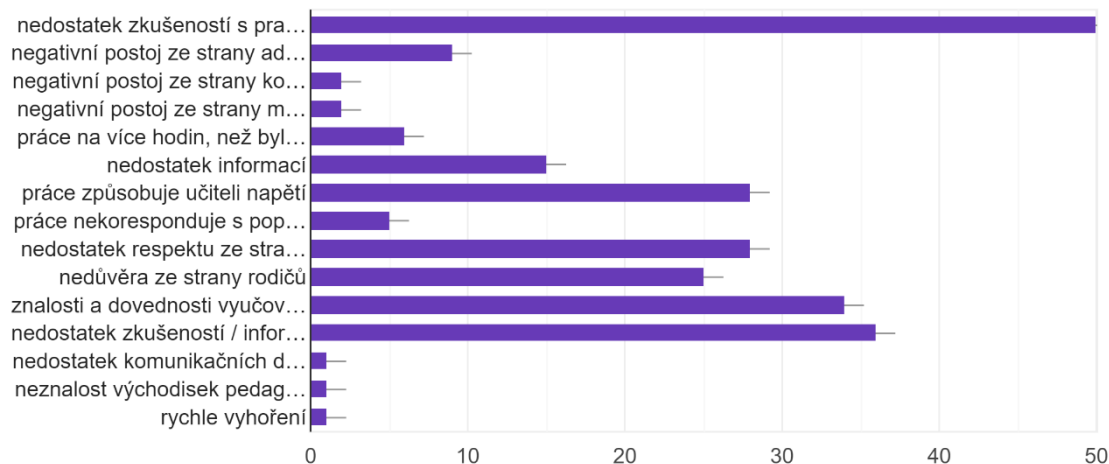
Nejdůležitější výzvy začínajících učitelů

Celých 96,2 % respondentů vidí jako hlavní výzvu nedostatek zkušeností s prací se žáky. Podstatná většina - 69,2 % respondentů - zmiňuje nedostatek zkušeností nebo informací o tom, že začínající učitelé se setkávají s problémy, a 65,4 % respondentů zmiňuje, že znalosti a dovednosti vyučované na univerzitě nekorrespondují s praxí.

Toto zjištění je zajímavé, neboť implikuje, že praxe během pregraduální přípravy jsou buď nedostatečné co do rozsahu (počtu odučených hodin), nebo co do obsahu, či formy. (Vyučované hodiny během praxe jakoby nereflektovaly reálný výukový proces. Například student pregraduální přípravy je v rámci praxe požádán, aby učivo představil a vyložil, ale nedostane už šanci učivo dále s žáky procvičit nebo naučené učivo s žáky aplikovat v praxi, tedy například v rámci studentských projektů.)

5. Jaké jsou podle vašeho názoru nejdůležitější výzvy, kterým začínající učitelé čelí na začátku kariéry? (je možné dát více než 1 odpověď):

52 odpovědí



Legenda ke grafu č. 5

- nedostatek zkušeností s prací s žáky
- negativní postoj ze strany administrativy školy
- negativní postoj ze strany kolegů
- negativní postoj ze strany mentorů
- práce na více hodin než bylo stanoveno tabulkami
- nedostatek informací
- práce způsobuje učitelům napětí
- práce nekoresponduje s popisem práce
- nedostatek respektu ze strany žáků a studentů
- nedůvěra ze strany rodičů
- znalosti a dovednosti vyučované na univerzitě nekorespondují s praxí
- nedostatek zkušeností / informací o tom, že se začínající učitelé setkávají s problémy
- nedostatek komunikačních dovedností s rodiči, nedostatky zkušeností s různorodostí žáků, neschopnost odhalovat poruchy učení a chování, neznalost BOZP, PO, legislativy
- neznalost východisek pedagogických a interpersonálních procesů, tedy velmi omezená možnost procesy správně nastavit, tedy nedostatečný vklad zaviněný povrchním vzděláním pedagogů na univerzitách
- rychlé vyhoření

Většina respondentů (67,3 %) je spokojená s tím, jakou podporu poskytuje začínajícím učitelům vzdělávací instituce. Respondenti zmiňují, že mají velkou snahu, aby začínající učitelé byli podporováni. Dle jednoho komentáře *fakulty vybaví absolventy encyklopedickými znalostmi, ale nedostatečně je připraví na praxi*. Přestože mají školy třeba propracovaný efektivní systém podpory a aktivně se na něm podílejí, potýkají se s nedostatečným vybavením, nedostatečnými personálními kapacitami a finančními prostředky či nedostatkem času pro konzultace a mentoring. Komentáře zmínily i to, že jejich škola je zařazena do pilotního projektu s názvem *Začínající učitel* či do projektu *SYPO*. Z toho lze usoudit, že i vedení škol si je vědomo, že situace není ideální, a snaží se ji nějak řešit. Vedení škol narážejí na objektivní překážky, například nedostatek financí, personálu nebo času. Tyto překážky není v jejich silách samostatně překonat, protože jsou navázané na celý systém řízení sektoru vzdělávání. K jejich překonání by tedy muselo dojít k systémovým změnám nebo změnám systému financování škol.

Respondenti dále konstatovali, že během období covidu bylo poskytování podpory velmi obtížné.

Celkem 42 % respondentů je zklamaných nebo spíše zklamaných z podpory, kterou začínajícím učitelům poskytuje stát. Často jsou zmiňovány nedostatečná finanční podpora a jen malé poskytování podpory metodické. Stát dle jednoho komentáře *všechno přehazuje na jednotlivé školy*. Dle komentářů chybí i jasná

definice podpory, která by měla být poskytovaná, a dále je uváděna naprostá absence opravdové praktické přípravy na pedagogických školách. (Nevyučuje se, jak pracovat se školními administrativními programy.)

Dle odpovědí mentoři často poskytují svoje služby nad rámec svých ohodnocených pracovních povinností. Bylo by dobré snížit jim úvazek přímé pedagogické činnosti, což si ale školy nemohou dovolit už jenom proto, že by na výuku takto uvolněných hodin musely přijmout dalšího pedagogického pracovníka, který na trhu práce prostě není nebo na kterého už nejsou v rozpočtu peníze.

Další podpůrné aktivity, které by mohly začínajícím učitelům pomoci

Téměř všichni (50 odpovědí) souhlasí s přístupem k mentoringu jako k důležité formě podpory. Nadpoloviční většina 35 respondentů zmiňuje potřebu atraktivního platu. Finanční příspěvek těm studentům učitelství, kteří při studiu pracují a zároveň se zavážou dané škole, že po absolvování pedagogického oboru na univerzitě v ní budou dále působit, by uvítalo 41 respondentů. Stejný počet 41 respondentů se domnívá, že by pomohlo, kdyby se posílily práva učitelů a odpovědnost žáků a rodičů. Informační materiál pro začínající učitele o jejich právech i povinnostech a sociálním dialogu by uvítalo 42 respondentů. O něco méně respondentů (36) by uvítalo možnost letních škol pro začínající učitele a stejný počet zmiňuje i možnost stáží a adaptačního období pro začínající učitele jako dobrý nápad. Naopak kolem poloviny (29) respondentů si myslí, že začínající učitelé by měli mít méně hodin přímé pedagogické činnosti. Náborový příspěvek jako formu motivace pro adepty učitelství by volilo 24 respondentů a 31 respondentů zmínilo, že motivační by mohlo být i poskytnutí služebního bytu.

Příloha 3: Výsledky dotazníkového šetření – začínající učitelé

Celkem bylo zasláno 150 odpovědí, ze kterých bylo 133 platných. Musely být vyřazeny odpovědi od učitelů, kteří měli praxi delší než pět let.

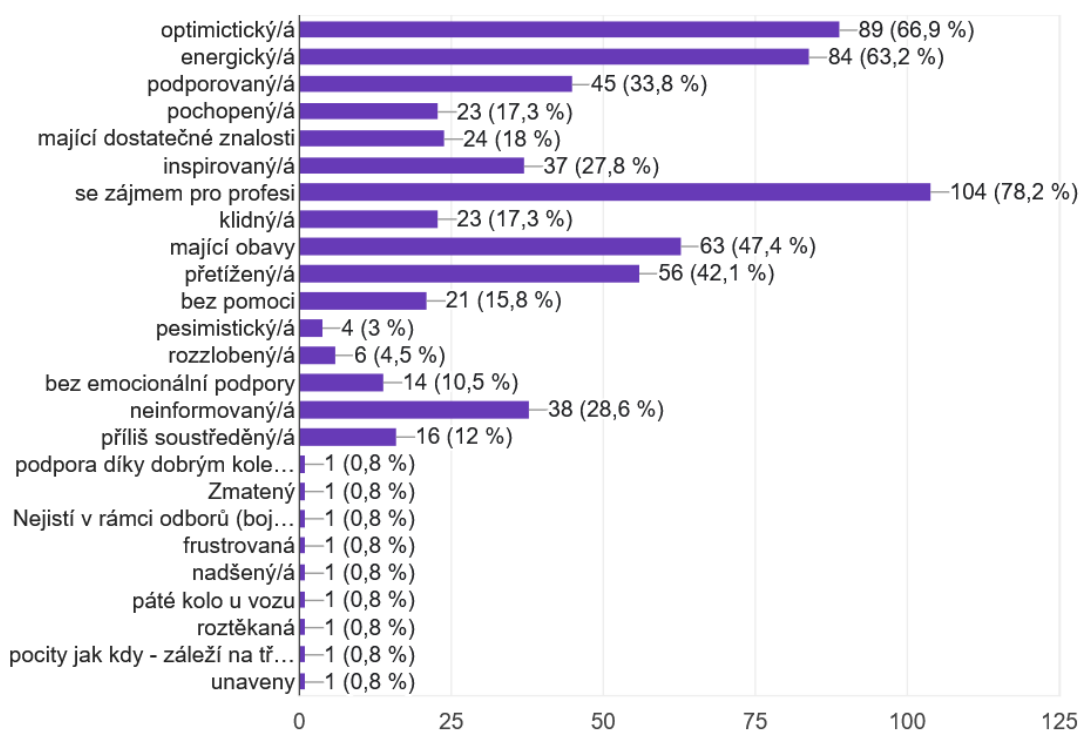
Odpovědi byly ze všech krajů České republiky. Nejvíce jich bylo od učitelů základních škol (59,4 %) a středních škol s obecným vzdělávacím programem (34,6 %).

Celkem 85,7 % odpovědí bylo od respondentů, kteří nejsou odborově organizováni. Pouze 10,5 % odpovědí bylo od odborově organizovaných respondentů.

Pracovní úvazek respondentů byl v rozpětí 31–40 hodin ve 33,1 %, v rozpětí 15–30 hodin v 30,1 %, v maximální délce 15 hodin ve 24,8 % případů. Jen 12 % respondentů odpovědělo, že pracují více než 40 hodin týdně.

Motivace

Respondenti popsali svoje profesní pocity víceméně kladně: zájem o profesi vyslovilo 78,2 %, optimismus 66,9 %, energii pro práci 63,2 %. Na druhou stranu podporovaných se cítí být jen 33,8 %, pochopených jen 17,3 % a inspirovaných jen 27,8 %. Naopak 47,4 % respondentů má obavy, 42,1 % je přetížených, 28,6 % se cítí neinformovaných. V 15,8 % případů se respondenti cítili bez pomoci a v 10,5 % případů bez emocionální podpory.



Legenda ke grafu:

- optimistický/á
- energický/á
- podporovaný/á
- pochopený/á
- mající dostatečné znalosti
- inspirovaný/á
- se zájmem o profesi
- klidný/á
- mající obavy
- přetížený/á
- bez pomoci
- pesimistický/á
- rozzlobený/á
- bez emocionální podpory
- neinformovaný/á
- příliš soustředěný/á
- podpora díky dobrým kolegům, ale vím, že to není pravidlo
- zmatený/á
- nejistí v rámci odborů (bojím se o své místo)
- frustrovaný/á
- nadšený/á
- páté kolo u vozu
- roztěkaný/á
- pocity jak kdy – záleží na třídě a na tématu. Ale obecně můžu říst, že se tento rok ve všem doslova plácám.
- unavený/á

Ukazuje se, že začínající učitelé vstupují do profese vesměs motivovaní a se zájmem o toto povolání. To také nepřímo podporují údaje mapující motivaci respondentů pro studium na pedagogické škole: 48,1 % odpovědělo, že je baví práce s dětmi, 25,6 %, že je k profesi inspiroval jejich předchozí učitel. Často se také objevily zájem o obor, zájem o sebevzdělávání, smysl učitelské profese nebo příležitost předávat znalosti a formovat budoucí generace.

Prestiž profese jako důvod pro studium zmínilo naopak jen 0,8 % respondentů. Zajímavý je i fakt, že mezi odpověďmi se objevilo i to, že na jinou školu si respondent netroufl nebo že se o „pajdáku tvrdilo, že je

lehký, že přijetí na pedagogickou školu bylo dílem náhody, nebo ryze pragmatická motivace – potřeba získat kvalifikaci k výkonu povolání.

Práci ve vzdělávací instituci volilo 50,4 % respondentů s ohledem na blízkou vzdálenost od místa bydliště, 42,9 % uvedlo, že bylo v dané instituci zrovna volné místo. Jen 26,3 % motivovala profesionalita ředitele školy, 18 % dobré pracovní prostředí, 15 % množství práce a 12,5 % atraktivní plat.

Z odpovědí vyplývá, že pro respondenty hrají důležitou roli praktické každodenní otázky – dojíždění do práce – spíše než profesionálně strategické, například způsob vedení školy nebo možnosti dalšího profesního rozvoje. Dotazníkové šetření také víceméně potvrdilo, že do školství absolventi nenastupují kvůli penězům, ale spíše kvůli vnitřní motivaci povolání vykonávat, a tím pomáhat dalším generacím, či se věnovat rozvoji mladých lidí obecně.

V odpovědích se objevovaly následující komentáře

„Už od malička jsem se v jiné profesi neviděla.“

„Baví mě práce s mladými, kterým mohu předat zkušenosti z praxe.“

„Učení je pro mě zábava.“

„Chtěla jsem pracovat s dětmi.“

„... [práce učitele je]smysluplná profese, která má přesah“

Nadpoloviční většina respondentů tvrdí, že na pracovišti jsou motivováni, aby se osobně rozvíjeli (63,2 %), zvyšovali svoji kvalitu práce (48,9 %), prohlubovali si znalosti (53,4 %) a spolupracovali s ostatními učiteli (52,6 %). Jen 17,3 % odpovědělo, že nejsou motivováni.

Spokojenost s výběrem profese s menší výhradou, uvedlo 21,8 %, následovalo 29,3 % souhlasících s výhradou. Zcela spokojen nebyl nikdo a větší či menší míru nespokojenosti vyjádřilo jen malé procento respondentů (6,1 %).

V komentářích k odpovědím se objevilo, že respondenty práce naplňuje, rozvíjí, není stereotypní, má smysl. Někteří ale také uváděli, že práce je náročná jak ve smyslu vynaloženého času stráveného přípravou, tak po psychické stránce. Psychickou oporu dle odpovědí nepotřebují jen děti, ale i učitelé.

„Baví mě práce s dětmi i obor (AJ) a neustálý rozvoj v obojím. Jsem rád, že mohu uplatnit spoustu kreativity a improvizace. Oceňuji okamžitou zpětnou vazbu od žáků, zda se hodina povedla, nebo ne. V ZŠ, kde jsem měl týdenní stáž, jsem měl párovou učitelku, která mi dávala veškerou podporu (hlavně psychickou) a byla podobně naladěná jako já. To mi v současné škole chybí, ale chci si to vynahradiť jinak (hledám externího mentora).“

Respondenti často zmiňovali, že jakkoliv mají svoji práci rádi a jsou v ní spokojeni, trápí je nízké platové ohodnocení v poměru k množství práce a odpovědnosti, kterou mají, nízká prestiž profese a administrativní zátěž, se kterou se potýkají a s níž jim jen málokdy někdo poradí. V neposlední řadě zmiňovali i komunikace se žáky a rodiči nad rámec vyučovaného předmětu.

„Je to náročnější (časově, energeticky), než jsem si představovala, krom učení svých předmětů musím především žáky vychovávat a komunikovat i s jejich rodiči, což je dost vyčerpávající.“

„Velké množství papírování, které zabírá mnoho času. Bohužel není moc lidí ani ‚stránek‘, ve kterých je možné získat správné informace.“

Zajímavé je, že respondenti víceméně shodně uvádějí, že jakkoliv je výuka časově, profesně i psychicky náročná, dělají vše, co je v jejich silách, aby ji zvládli. Shodně ale také v mnoha případech uvádějí, že se přitom nemohou spoléhat na pomoc a podporu starších kolegů.

„Jiná očekávání oproti realitě. Nespolupráce a neochota některých kolegů, kteří si tzv. ‚hrabou na svém písečku‘, nikdo se mě neujal, aby mě uvedl do děje mé pozice – ‚vařím z vody‘ a ze svých zkušeností, které jsem okoukala za svých studentských let.“

První den v práci – počáteční podpora

Celých 75,9 % respondentů uvedlo, že dostali pracovní smlouvu s jasně definovanou odměnou a množstvím práce, byli seznámeni s pravidly BOZP (72,2 %), byla jim vysvětlena náplň práce (67,7 %), vnitřní řád instituce (57,9 %), jak to ve vzdělávací instituci chodí (57,1 %) i jak zapisovat do třídní knihy (57,1 %). Jen 18 % uvedlo, že dostali etický kodex vzdělávací instituce, 14,3 % dostalo typy, jak komunikovat s rodiči, a 17,3 % doporučení týkající se zvládnutí výuky/managementu třídy.

V komentářích se objevily postřehy, že spolupráce s uvádějícím učitelem nefungovala

„Nedostal jsem žádné potřebné informace, na vše jsem se musel složitě doptávat.“

„Dostal jsem přiděleného zavádějícího učitele, o kterém jsem nebyl informován a který nejevil nejmenší vůli se mnou spolupracovat nebo mi radit.“

„Hodili mě do vody a porad' si. Uzavřeli sázku, jak dlouho vydržím.“

„... (měl jsem) zavádějícího kolegu, který se mi věnoval první rok asi hodinu času. Ostatní byl pokus/omyl.“

V 86 odpovědích respondenti silně souhlasí nebo souhlasí s tím, že po absolvování pedagogické fakulty/pedagogicky zaměřeného studijního programu potřebovali další metodickou podporu.

Z 97 odpovědí vyplývá, že respondenti ve vzdělávací instituci dostali přiděleného mentora. Ale jen 57 souhlasí s tím, že mentor poskytuje inovativní znalosti, metody a podporu, aby začínající učitel plnil svoje úkoly kvalitně. Získaných 43 odpovědí, které s dotazníkovým tvrzením nesouhlasí, lze interpretovat tak, že respondenti necítili podporu žádnou nebo jen mizivou.

Značná většina 95 odpovědí souhlasí s tím, že potřebují další znalosti, aby mohli pracovat jako učitelé.

Až 91 respondentů se domnívá, že potřebují další znalosti o právech a povinnostech učitele.

Opět 95 respondentů odpovědělo, že potřebují další znalosti o právech a povinnostech žáků a studentů i jejich rodičů.

Přesně 82 respondentů řeklo, že potřebuje další znalosti o sociálním dialogu a odborech.

Naopak další znalosti, aby rozvinuli spolupráci s kolegy ve vzdělávací instituci, potřebuje 56 respondentů oproti 68, kteří si to nemyslí.

Podobně je to i s další znalostí pro vytvoření pozitivní komunikace mezi žáky a studenty i jejich rodiči. Zde souhlasí 72 respondentů oproti 57, kteří nesouhlasí.

Ve věci kompetence při přípravě výukových materiálů si začínající učitelé spíše věří. Další znalosti by potřebovalo 65 oproti 71, kteří takovou potřebu necítí.

Téměř všichni souhlasí s tím, že potřebují další znalosti pro práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Tuto potřebu cítí 104 respondentů.

Další znalosti, jak zvládat vedení třídy, potřebuje 92 respondentů.

Další znalosti pro práci s digitálními nástroji a technologiemi potřebuje 59 respondentů.

Dá se říci, že se potvrzují výsledky z dotazníkového šetření zaměřeného na ředitele škol a tvůrce vzdělávacích politik. Zde se objevil názor, že absolventi pedagogických škol jsou nedostatečně připraveni na reálnou práci ve škole – chybí jim znalosti a praxe, jak vést školní administrativu, jak zvládat situaci ve třídě a takzvaný management třídy. Jsou nedostatečně připraveni na práci se žáky se speciálními potřebami, postrádají obecné povědomí o tom, jaké mají oni sami i žáci, studenti a jejich rodiče práva a jak se žáky, studenty i rodiči efektivně komunikovat.

Překvapující je, že ačkoliv valná většina respondentů uvedla, že mají přiděleného mentora, z jejich odpovědí vyplývá, že necítí dostatečnou podporu.

Pracovní podmínky

Většina respondentů uvedla, že v práci mají neomezený přístup k počítači a internetu (110 odpovědí). Pro účely distanční výuky kvůli onemocnění Covid-19 mají přístup k laptopu, který financuje vzdělávací instituce, kde pracují (106), na počítači mají nainstalovaný potřebný software, aby mohli vykonávat svoji práci (113), mají k dispozici tiskárnu a papír (119), mají přístup ke kopírce a papíru (123), mají k dispozici skener (115), mohou při výuce využívat interaktivní tabuli a projektor (109), mají k dispozici technologie potřebné pro organizaci výuky (111). Již podstatně méně učitelů má k dispozici chytrý telefon pro komunikaci se žáky a studenty, jejich rodiči anebo kolegy (66) a spíše platí, že při výuce na dálku nejsou při práci z domova propláceny další výdaje (například energie a internet), jak uvedlo 85 respondentů. Většina se též shodne na tom, že dostali k dispozici učební pomůcky pro zajištění kvalitní výuky jejich předmětu (87).

Plat, množství práce

Většina respondentů se shodne, že systém odměňování je v jejich vzdělávací instituci objektivní a transparentní (86 odpovědí), že jsou placeni za všechny povinnosti, které jako učitelé vykonávají (96), a že jim jsou jasné principy, na základě kterých je určeno množství jejich práce (90). Většina je s těmito principy i spokojená (79). Menší shoda panuje v tom, zda za svoji učitelskou práci dostávají atraktivní plat

(70 myslí, že ano), nebo že tempo práce je vyvážené, neboť poměr přímé pedagogické činnosti a prací souvisejících je adekvátní (68).

Zajímavé je, že respondenti souhlasí s tím, že žáci i studenti a jejich rodiče je podporují a respektují (92 odpovědí). V předchozích odpovědích totiž komunikaci s rodiči vnímali často jako nejednoduchou a sami se pro ni cítili nedostatečně připraveni.

Většina respondentů se cítí v práci velmi zaneprázdněna a plní svoje povinnosti s velkým vypětím (85 odpovědí).

Pozitivní ovšem je, že většina respondentů nehodlá učitelskou profesi v příštích pěti letech opustit (86 odpovědí).

Syndrom vyhoření, míra uspokojení

Většina respondentů pociťuje ke své práci spíše pozitivní postoje než negativní, kdy 22 % cítí schopnost přijmout svoje chyby a zlepšit svůj profesní výkon, 17,3 % se úspěšně vypořádává s výzvami ve výuce, 13,5 % je v práci často laskavých, 10,5 % se cítí v práci emočně naplněna, 9 % má plno energie pro svoje pracovní činnosti, 12,8 % má na sebe vyšší nároky.

Oproti tomu 2,3 % dochází síla, cítí nechuť pracovat, pociťují protest, hněv, 3 % se cítí zavalena pocitem bezmocnosti, 3,8 % cítí, že v pracovním životě nemá úspěch, má pocit selhání, 1,5 % se cítí provinile, že nejsou schopni být laskaví, 1,5 % má omezenou schopnost být laskavý, 0,8 % respondentů přiznává, že u nich dochází k syndromu vyhoření.

Většina respondentů uvedla, že když začali pracovat ve vzdělávací instituci, pociťovali nedostatek zkušeností pro práci se žáky (69,2 %). Dále to byl pocit nedostatku informací (49,6 %), nedostatek zkušeností / informací o tom, že začínající učitelé se setkávají s problémy (44,4 %). Znalosti a dovednosti vyučované na univerzitě nekorespondovaly s praxí (43,6 %), práce jim způsobovala napětí (31,6 %), byla na více hodin, než bylo stanoveno tabulkami (32,3 %), zažívali nedostatek respektu ze strany žáků a studentů (24,8 %) nebo nedůvěru ze strany rodičů (18,8 %).

Celkově více začínajících učitelů uvedlo, že jsou spokojeni s podporou, které se jim dostává jako začínajícím učitelům ze strany vzdělávací instituce (72,9 %). Je ovšem také pravda, že na škále od 1 do 10, kde deset představuje nejvyšší spokojenost, tuto odpověď zaškrtno jen 12 % učitelů. Spokojenost začínajících učitelů má v tomto ohledu tedy poměrně dost odstínů. Komentáře k této otázce zmiňovaly velmi často, že pozice mentora buď fungovala spíše formálně než prakticky, nebo že si o podporu musel začínající učitel říci. Když ovšem byla podpora poskytnuta, nebylo výjimkou, že respondent zmínil, že podpora se neomezovala jen na mentora, ale podporu poskytovali často i ostatní kolegové.

„Instituce mi neposkytla ‚pevné‘ zázemí v informovanosti a uvedení do děje této práce. Nezacházeli se mnou jako s nováčkem, ale jako s někým, kdo už má dlouholeté zkušenosti.“

„Jsem podporována jen v případě, že si o to sama požádám, a to jen velmi stručně.“

„Můj mentor se mi vůbec nevěnoval, takže jsem pak chodila za kolegy, kteří mají vždy otevřené dveře, ale i oni mají hodně práce.“

„Podpora téměř nulová, ředitel chce jen vyhodnocení práce mentora na papíře a je spokojen.“

„Podpora je minimální, každý si hledí svého, začínající učitel je na to sám, bez zpětné vazby.“

„Téměř nulová pomoc ze strany uvádějícího učitele. Ani jednou ze dvou případů (dvě různé školy) mi nebyl k ničemu. Ani mě neprovedl školou. Nikdy jsme spolu nemluvili, nevěděla jsem, na co se ptát můžu a na co ne. Byli nepřijemní a otrávení, že se mnou vůbec musí komunikovat.“

„Z počátku mé praxe zkušenější kolegové nebyli vůbec ochotní poskytnout jakékoliv informace, které by mohly pomoci (‘Já jsem si na to také musel přijít sám...’) včetně mého mentora. Po apelu vedení školy je to nyní (po 4, 5 letech praxe) mnohem lepší.“

Objevily se ovšem i pozitivní komentáře

„Mám svoje dva mentory, ale i ostatní kolegy, se kterými se společně radíme.“

*„Od začátku mě podporovali úplně všichni, ovšem naše škola je v tomto ohledu skutečně výjimečná.“
„Na první škole (1.–3. rok praxe) byla podpora nedostatečná, spíš žádná. Na nové škole je podpora od kolegů i vedení výrazně lepší. Přesto na ani jedné ze škol není systematická a je pouze na základě otázek.“*

„První rok mi byla přidělena kolegyně, která mi měla pomáhat. Byla mi vždy nápomocná, ale v distanční výuce jsem ji moc využívat nemohla, poté odešla na jinou školu. Od té doby nikoho takového nemám. A naopak jsem se hned stala neoficiální (neplacenou) podporou dalšímu začínajícímu učiteli.“

Vesměs je podpora, pokud na škole existuje, vnímána respondenty jako nesystematická, nahodilá, kusá a nepokrývající všechny potřeby začínajícího učitele (například zmíněna byla chybějící psychická a emocionální podpora). Tam, kde podpora existuje a je nastavená, se zdá, že vychází z celkového nastavení školy a školní kultury, která je založena na podpoře, kolegiálnosti a přátelství. Jinými slovy to vypadá, že začínající učitel musí „trefit“ na dobrou školu, kde je podpora nováčků součástí strategie školy a kde mezi učiteli panuje přátelská atmosféra spíše než ovzduší nevraživosti nebo nepřátelství.

Když měli respondenti definovat další podporu, kterou by uvítali, jednoznačně souhlasili s: přístupem k mentoringu zkušenějších kolegů (130 odpovědí), možností využití státem financovaných „letních škol“ (100), přístupem k informačním materiálům o roli učitele, právech a povinnostech spojených s prací učitele, o sociálním dialogu a digitální výuce (123), posílením práva učitelů, odpovědností žáků a studentů i jejich rodičů (114), nutností poskytnout učitelům atraktivní plat (121), finančním příspěvkem pro studium při zaměstnání, jestliže student již pracuje jako učitel a souhlasí, že po ukončení studia bude i nadále působit jako učitel (101).

Shoda, ale již méně výrazná, byla u těchto aspektů: stáže / adaptační období pro začínající učitele až po dobu tří let (82 odpovědí), začínající učitelé by neměli učit více než 80 % hodin přímé výuky, která je stanovena tabulkami pro daný typ školy (84), náborový jednorázový příspěvek jako motivační faktor (85), služební byt poskytovaný školou pro začínající učitele (70).

Komentáře k této otázce zmiňovaly jako žádoucí zavedení nebo posílení těchto forem podpory: mentoringu, párové výuky, hospitací u kolegů i ve svých hodinách s následným feedbackem, pomoci psychologa, atraktivního platu, materiálu, kde by byly sepsány všechny informace, které bude začínající učitel během roku potřebovat, propláceného školení, snížení úvazku, tandemové výuky, rozvrhu, který umožňuje učit více v paralelních třídách, a učitel tak může využít přípravy na hodinu vícekrát, propojení pregraduální přípravy s praxí, větší spolupráce s dalšími podpůrnými profesemi ve školství v případě problémového chování žáků.

„Hlavní je právě ten mentor (zavádějící učitel), který by měl být ochoten se začínajícím učitelem trávit hodně času a vše mu vysvětlit – včetně objemu učiva, harmonogramu, exkurzí atd...“

„Více informací minimálně v posledním ročníku na fakultě.“

„Stačil by kolega/kolegyně, kteří by byli nápomocní, otevření a milí. A na které bych se mohla obrátit pro radu.“

„Dobří učitelé budou vždy odcházet do 5 let praxe profese, protože pro ně plat nebude dostačující a budou vědět, že pokud chtějí posunout české školství, tak mohou a za více peněz. Jen to nebude ve škole. Je náročné být neustále motivovaný a dělat přípravy do noci, když je můj plat poloviční oproti kamarádům, kteří sedí v kanclu, v 5 mají volno a dovolenou si mohou vybrat kdykoliv během roku.“

Z dotazníkového šetření lze vyčíst, že vstup do prvního zaměstnání po absolvování pedagogické fakulty je důležitý moment, který může ve výsledku odradit i velmi motivovaného adepta učitelského povolání, má-li pocit, že systém mu nepomáhá nebo že mu na něm nezáleží. Začínající učitelé i ředitelé škol shodně odpovídali, že chybí propojení teoretické pregraduální přípravy budoucích učitelů s praxí. Provázející nebo uvádějící učitel by mohl být pomyslným mostem mezi pedagogickou fakultou a praxí (prvním zaměstnáním) na konkrétní škole. Provázející / uvádějící učitel by mohl pomoci začínajícímu učiteli překlenout obtížné období začátků a zároveň dál rozvíjet jeho pedagogické znalosti a dovednosti. Provádějící / uvádějící učitel by ovšem také současně mohl škole pomoci „vychovat si“ učitele, který nejenže do školy a jejího kolektivu zapadne, ale ještě bude mít tendenci na dané škole zůstat. Pochopitelně to vše za předpokladu, že „výchova“ nového učitele se neomezí pouze na to, „jak to funguje u nás“, ale pomůže formovat a posílit obecné znalosti a dovednosti, které by byly přenositelné i na jiné školy.

Stejně jako je potřeba poskytnout podporu začínajícím učitelům, je nutné zajistit i dostatečnou podporu provázejícím / uvádějícím učitelům. Je třeba ukotvit jejich pozici, pravomoci, případné úlevy z počtu přímé pedagogické činnosti a odměnu za výkon této činnosti. Současný stav, kdy podpora ze strany těchto provázejících / uvádějících učitelů vychází víceméně z jejich dobrovolného nasazení, entuziasmu a altruismu, vede k různé úrovni podpory i její různé kvalitě.