

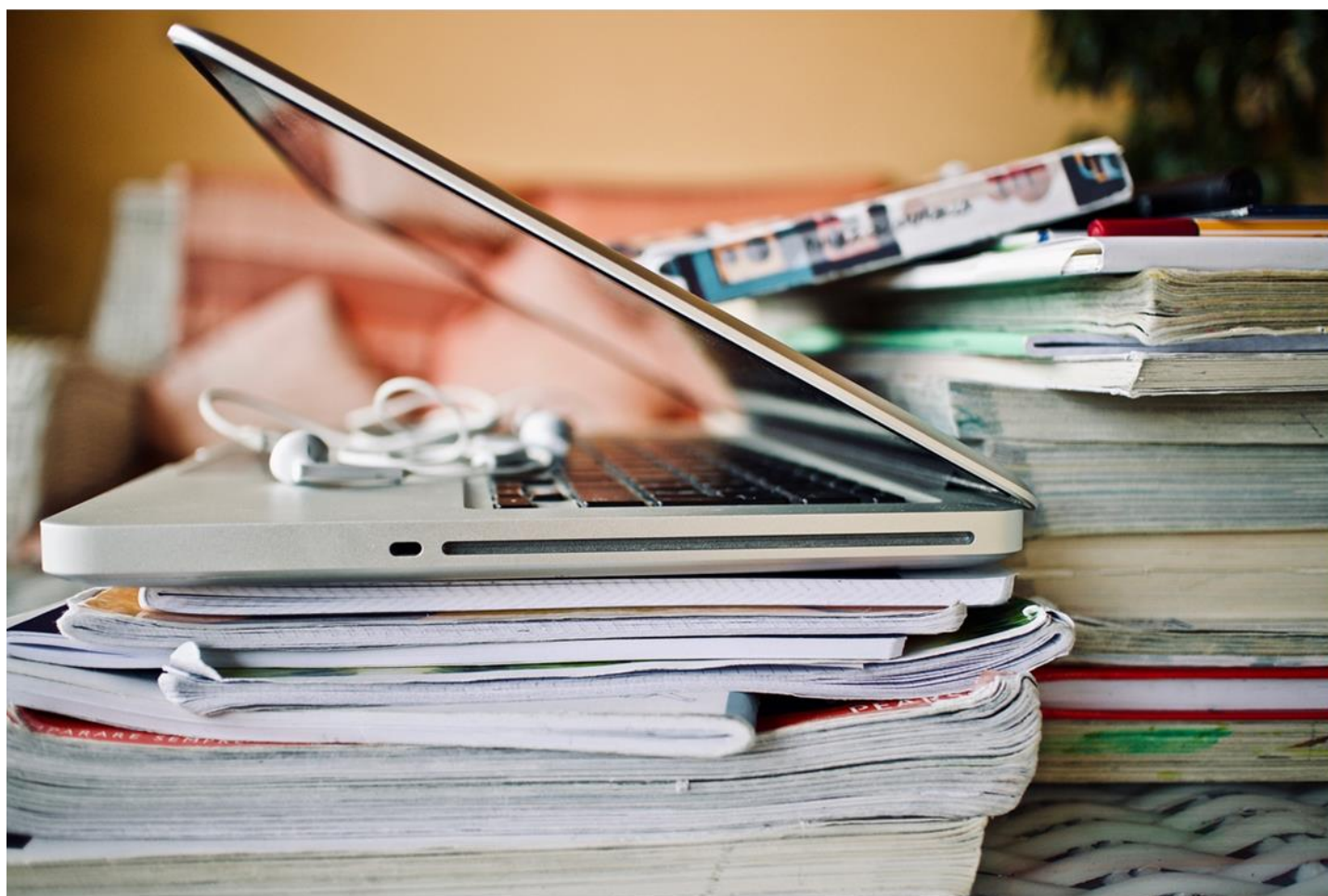
# Postavení začínajících učitelů v České republice:

## Cesta do budoucnosti

Jitka Plischke, Jaroslava Ševčíková

Vydal ČMOS PŠ

2023





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).

Vyloučení odpovědnosti: Projekt je financován Evropskou unií, nicméně prezentované názory a postoje jsou pouze a výhradně názory autora (autorů) a nemusejí nutně odrážet názory Evropské unie nebo Evropské výkonné agentury pro vzdělávání a kulturu (EACEA). Evropská unie ani EACEA za ně nenesou odpovědnost.

Autorky textu: © PhDr. Jitka Plischke, Ph.D., © PhDr. Jaroslava Ševčíková, Ph.D.

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 dovést, 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

# Úvodní zamyšlení

## ***Začínající učitel: proč je třeba věnovat mu pozornost***

„Každý začátek je těžký“ je známé pořekadlo, které nese pravdivé poselství. Také začátky v učitelském povolání přináší začínajícím učitelům nové, dosud nepoznané zkušenosti. Otázkou zůstává, jaké teoretické, legislativní i praktické (adaptační) podmínky jsou nováčkům nastaveny. Profesní start učitelů na celém světě je oproti jiným povoláním velmi specifický, připravují (vychovávají) totiž ve školách a školských zařízeních pro budoucnost absolutní většinu populace své země pro uplatnění v odlišných povoláních.

Jak jsou učitelé na tuto roli připraveni? Na to se ptá snad každý vzdělávací systém. V České republice je situace specifická, nikoliv však zcela odlišná od jiných zemí bývalého socialistického bloku. Jako velkou výzvu vidíme zejména nestabilitu systému, ve kterém nastupují čeští učitelé do praxe, protože už od roku 1989 nemají legislativně nastaveny podmínky pro adaptaci na povolání. Navíc systém školství je z mnoha důvodů (které budou řešeny dále) koncepčně neustálený a neukotvený (Vítečková, 2018). Helus (2010 in Vítečková, s. 12) v kontextu školské politiky hovoří o nekoncepční improvizaci v krátkodobých úsecích.

Učitel i jeho postavení, podmínky jeho práce, práva a povinnosti jsou trvale předmětem zájmu široké veřejnosti, často i předmětem její kritiky, byť někdy dobře míněné. Vyjadřují se akademici, odborníci, politici, činitelé školského managementu, média, rodiče a dnes (konečně) i žáci a studenti. Často se nabízí otázka, proč vzbuzuje tolik pozornosti právě profese učitele, proč cítí značná část veřejnosti v naší zemi mandát se k této profesi (k členům této profesní skupiny), dle svého mínění kompetentně, vyjadřovat? Možná proto, že každý kdysi do školy chodil? Na druhou stranu každý občan byl někdy u lékaře, v bance, viděl stavbu domu, a jen málokterý pociťuje potřebu vyjadřovat se k operačním postupům chirurgů, správě bank či technologiím ve stavitelství. Čím je učitelská profese tak atraktivní a přitažlivá a vybízející k diskusím, že je často středem až vášnivého zájmu médií i široké veřejnosti?

Učitelské povolání je jedním z nejstarších v kulturních dějinách lidstva a už v antickém světě bylo

definováno, že učitel je ten, kdo předává základy vědění druhým, mladším, méně zkušeným. Učitele můžeme v přeneseném slova smyslu vnímat jako toho, kdo provází svého žáka ke vzdělání (za vzděláním). Učitel je jedním ze *základních činitelů ve vzdělávacím procesu* (Průcha et al, 2001), termín učitel je autory používán k označování pracovníků, jejichž činnost je přímo propojena s realizací vzdělávacích procesů ve školním prostředí. Učitel je definován aktuálně platným zákonem o pedagogických pracovnících jako pedagogický pracovník, který koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, čímž uskutečňuje výchovu a vzdělávání (zákon č. 563/2004 Sb.).

### ***Pohled teorie a praxe na profesi učitele: rozpor?***

Problematikou učitelského povolání, tím, kdo je učitel a jaké má mít povinnosti či práva, se zabývá jak svět akademický, který směřuje k (vědecky zdůvodněnému) ideálu tohoto povolání, tak svět praxe, který pokládá otázky vyplývající přímo z řešení profesních situací. Jde o tradiční, snad někdy příliš vyhoceně vnímaný rozpor mezi akademickou teorií a praxí žitou samotnými učiteli. Nicméně se často zapomíná, že mezi světem akademické teorie o ideálu povolání učitele a světem žité praxe stojí ještě svět legislativní, který je úzce propojen se světem politickým. Přijímaná legislativní opatření jsou velmi často kompromisem mezi ideálem a tím, co je finančně či organizačně realizovatelné. Můžeme upozornit například na odmítnutí standardů profese učitele (které měly být konkrétním vyjádřením kvality učitelovy práce) a kariérního systému v roce 2017.

Značná pozornost je věnována začínajícím učitelům v mnoha souvislostech (jejich motivace k výkonu povolání, jejich platy, podoba a kvalita pregraduální přípravy aj.). Definování začínajícího učitele je různé a pochází zejména z akademického prostředí a z výzkumů, protože legislativně není aktuálně začínající učitel vymezen (viz Průcha, Šimoník, Vítečková, Chudý a Neumeister, Podlahová). V této zprávě, v souladu s terminologií projektu, je za začínajícího učitele považován učitel do pěti let praxe. To je dobře akceptovatelné, nicméně považujeme za potřebné tuto skupinu vymezit (minimálně co se týče délky praxe) jednoznačně, neboť jen tak bude jasné, koho se uvažovaná opatření týkají (a tedy jak velká je cílová skupina, jak složité či nákladné bude její finanční, personální či materiální zabezpečení).

# Naléhavé výzvy profese učitelství

## ***Výzva: učitelství – profese, nebo „jen“ povolání?***

Diskuse, zda je učitelské povolání profesí, či nikoli, může mimo jiné přispívat k vlašnému postoji určité skupiny veřejnosti k tomuto povolání. Termín profese je dílčí částí pojmu povolání. Z tohoto pohledu je každá profese povoláním, avšak ne každé povolání je v našem pojetí profesí (Lazarová, 2015). Odborné úvahy nad učitelstvím jako profesí (či snad semiprofesí, jak je někdy uváděno) předložilo více autorů, zásadní pasáží textu obvykle je, jaké znaky naplňují profese a zda učitelství je schopno tyto znaky (vlastně požadavky) naplnit. Povolání lze chápat jako specializovanou pracovní činnost vykonávanou na základě vzdělání či vyučení. Profesi lze definovat jako intelektuální povolání založené na dlouhodobém procesu přijetí teoretického vedení, které je základem profesionální aktivity (Lazarová, 2015). Za klíčové znaky profese jsou považovány dle Spilkové (2016):

- soubor profesních expertních znalostí a dovedností, které výrazně odlišují profesionála od laika;
- dlouhá doba speciálního výcviku (kvalifikačního studia a dalšího vzdělávání);
- smysl pro službu veřejnosti;
- celoživotní angažovanost a oddanost práci a klientům;
- etický kodex;
- existence profesních komor, které udržují „stavovskou“ čest a pečují o profesní etiku;
- kontrola nad licenčními standardy a požadavky na výkon profese;
- autonomie v rozhodování a odpovědnost za výkon činnosti;
- vysoká úroveň důvěry, autority a sociální prestiže profese;
- vysoký ekonomický status.

Štech (1994, s. 311) rozčlenil vlastnosti profese do šesti okruhů:

1. V daném oboru vlastní expertní dovednost výlučně členové profese (pozn. aut.: proto by měla být přísně sledována kvalita kvalifikace).

2. Přijímání do profese je uzavřeným procesem, kontrolovaným pravidly, která si stanovují její příslušníci sami (pozn. aut.: proto by měla existovat silná a akceptovaná profesní komora).
3. Členové profese vlastní formalizované poznatky (vedení) předatelné pouze speciálním vzděláváním (pozn. aut.: proto by měli vzdělávat nové členy jen ti nejlepší v dané profesi).
4. Profese má vypracovanou vlastní etiku a systém kontroly jejího dodržování zajišťovaný kolegy (pozn. aut.: proto by měl být zaveden etický kodex, na jehož dodržování by dbal příslušný orgán, například profesní komora).
5. Členové profese pociťují silný pocit vnitřní soudržnosti uvnitř profesní komunity (pozn. aut.: i zde sehrává významnou roli profesní komora; obecně také prestiž dané profese).
6. Značná volnost (autonomie) při vykonávání profese je spojena s formálním delegováním pravomocí nějakou veřejnou institucí reprezentující společnost (parlamentem, zákonem, municipalitou) (pozn. aut.: učitel jako autonomní tvůrce kurikula).

Štechovo pojetí dle našeho názoru přesněji odráží charakteristiku profese učitele, je bližší současnému stavu. Pojetí Spilkové nahlížíme jako „ideální“ stav, ke kterému by „plnohodnotná“ profese měla dospět, což se o učitelství v současné době konstatovat nedá, především v bodech vyžadujících existenci etického kodexu, existence (jednotné) profesní komory, vysoké úrovně důvěry společnosti v kvalitu výkonu profese a v učitele jako profesionála a vysokého ekonomického statutu. Jsme přesvědčeni, že jsou nezbytná systémová opatření (neboť se jedná o celý komplex faktorů, které je třeba ustavit, a to jak politických, ekonomických, tak lidských – vycházejících jak z učitelů samotných, tak reflektujících stav celé společnosti).

### ***Výzva: kvalita pregraduální přípravy učitelů***

Jak uvádí Vítečková (2018), do problematiky výrazně zasahuje kvalita, či vnímaná kvalita vysokoškolské (pregraduální) přípravy učitelů. Ta je ze strany absolventů fakult trvale a opakovaně podrobována kritice a snad i zpochybňována (viz Kaplán, Tlapová, 2022, str. 22; kde autoři mimo jiné uvádějí, že 65, 4 % respondentů zmiňuje, že znalosti a dovednosti vyučované na univerzitě nekorrespondují s praxí), a to je náznak, že v tomto bodě může být skryt potenciální problém. Otázkou je, zda: (a) je skutečně problém v

konceptu pregraduálního vzdělávání, nebo (b) je problém v realizaci této koncepce z obou stran, tedy u vzdělavatelů (vyučujících akademiků) i konzumentů (studentů).

Některé výzkumy ukazují, že akademická půda se zaměřuje a její účastníci jsou hodnoceni více podle vědecké práce a činnosti než podle činnosti vyučovací. Tedy dovednost vyučovat není prioritou, a to ani na pedagogických fakultách (přesněji na fakultách připravujících budoucí učitele). Je proto aktuálním tématem rozvoj kompetencí vysokoškolských učitelů, především kompetence pedagogické, psychodidaktické a diagnostické, aby jejich výuka odpovídala požadavkům akreditačních spisů z hlediska profilu absolventa a zároveň aby byly správně nastaveny výstupy daných disciplín. Za tímto účelem jsou již nyní realizovány vzdělávací programy v rámci celoživotního vzdělávání či jiná další školení, značná pozornost je věnována začínajícím akademickým pracovníkům. Lze vnímat i podstatný přesah pro studenty učitelských oborů – vždyť právě akademičtí pracovníci, kteří je vzdělávají, by měli sloužit jako určitý vzor pedagogického mistrovství.

Studenti mají v rámci studia oborů zaměřených na vzdělávání na většině univerzit velký prostor pro vlastní rozhodování a míru angažovanosti ve výuce, mimo jiné ve výběru volitelných předmětů, místa výkonu pedagogické praxe (což se ještě prohloubilo v době pandemie a distanční výuky), takže na rozdíl od univerzit připravujících lékaře či právníky má každý student možnost utvářet do jisté míry podobu svého studia individuálně dle svých preferencí a potenciálu.

Zamyslet bychom se měli také nad přijímacím řízením, a to jak jeho náročností (která není považovaná za vysokou), tak celkovou koncepcí (Zjišťovat znalosti oboru? Všeobecný přehled? Dovednosti myšlení? Motivaci k výkonu profese?). Opět se můžeme ptát po důvodech. Je to otázka společenské objednávky: je málo učitelů, proto jich přijmeme co možná nejvíce (ale při vysokých počtech studentů nelze dosáhnout vysoké kvality studia) a budeme je opravdu maximálně podporovat, aby studium ukončili? Je to otázka důvěry společnosti v to, že absolvent, i přes nevalné studijní výsledky, svou profesi nakonec zvládne („dávání šance“, protože při výkonu jeho profese nevykonává život ohrožující činnosti a nebude na něm přímo záviset ničí život?). Bojují tyto fakulty o každého uchazeče (hra na kvantitu, od které se odvíjí značná část financování dané instituce), nebo si vybírají kvalitu a potenciál? S jakým přesvědčením o budoucím povolání a případně jakými studijními předpoklady, jakým odborným vybavením a morálním profilem přicházejí zájemci o studium na univerzity? A v neposlední řadě vidíme tolik diskutované otázky po náplni studia učitelství, především jaký je poměr oborové a pedagogicko-psychologické složky přípravy? A jakým způsobem jsou vedeny a řízeny praxe studentů? Selhává systém, nebo lidský činitel?

Diskuse mezi zainteresovanými odborníky o změně pregraduální přípravy probíhají vlastně již desítky let. Nátlak je vyvíjen různými politickými, ekonomickými, lobbistickými skupinami, které sledují především



vlastní zájmy a vyžadují výjimky pro výkon práce učitele, například uzákonit možnost přístupu/vstupu do školství a učitelské profese takzvaným profesionálům z praxe, odborníkům, kteří nemají pedagogické vzdělání, a umožnit jim získat kvalifikaci pro výkon učitelského povolání zjednodušenými cestami, často i mimo hlavní vzdělávací proud na pedagogických fakultách. Tato řešení jsou nesystémová a nedá se obecně očekávat, že přispějí ke zkvalitnění vzdělávání. Je obecně známo, že učitelé s kvalitním vzděláním se na výkon profese cítí lépe připraveni a v menší míře ji opouštějí.

### **Výzva: představy začínajících učitelů o náplni práce versus realita**

Začínající učitelé při nástupu do praxe mají „jistou“ představu o náplni své práce, o právech a povinnostech, ale jen zřídka kdy obdrží popis pracovních povinností či pracovní náplň, jak je zvykem v jiných povoláních. V praxi je učitelé, kromě přímé vyučovací činnosti<sup>1</sup> a přípravy na ni, přiřazeno množství dalších činností, které nejsou v žádných právních normách definovány, nejsou ani součástí jakéhokoliv jednoznačně verbalizovaného pracovního řádu na pracovišti, nemají definovány požadavky úrovně splnění a zaměstnancům za jejich realizaci nevzniká žádný nárok (finančního) plnění.

Je sice v platnosti vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, ale znalost o ní mezi začínajícími učiteli je zřejmě velmi nízká (žádný ze začínajících učitelů nastupujících do praxe a zařazených do výzkumných šetření prezentovaných v monografii Ševčíková, Plischke, Chudý, 2021, na ni nebyl zaměstnavatelem upozorněn). Jedná se například o dohled nad žáky v době přestávek, v jídelně, v šatnách a dalších prostorách školy, popřípadě na školních akcích. Je sice zahrnut ve výše uvedené zákonné úpravě (§3, odst. 1b: *dohled nad dětmi a nezletilými žáky /dále jen „žáci“/ ve škole a při akcích organizovaných školou*), ale rozsah tohoto dohledu není uveden ani doporučen, je omezen pouze délkou pracovní doby, a zejména začínajícím učitelům bývá přidělen ve větším rozsahu než učitelům zkušeným. To zcela postrádá logiku, protože právě oni by se měli věnovat například přípravě na výuku ve vyšší míře než učitelé zkušení. Bylo také zaznamenáno, že začínajícím učitelům je přidělována správa kabinetů, která zahrnuje odpovědnost za údržbu a inventarizaci vybavení, péče o školní zahradu, úklid sněhu či spadaného listí kolem školy atd., nemluvě o sezónním mytí oken či úklid po malířských či stavebních pracích (který nemá v gesci úklidová služba školy). Málomnozí začínající učitelé je dostatečně asertivní, aby odmítli, a mnozí si nejsou jisti, zda tato činnost je, či není jejich povinností. Někteří také poukazují na to, že je kolektivy na pracovišti „nevítají“, je jim dáváno

<sup>1</sup> Přímá vyučovací činnost je definována Nařízením vlády o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků 75/2005 ve znění 125/2022.

najevo, že jsou mladí, mají se mnoho co učit, necítí respekt ke vzdělání, které nabyli a chtějí využívat.

Školy dnes nezískávají finanční prostředky pouze z rozpočtu, mnohdy však jedinou další možností pro jejich rozvoj je zapojení do projektů a grantových výzev, které jsou administrativně velmi náročné. Ve školství je obvyklé, že tyto projekty píše, podávají, administrují i realizují samotní učitelé, nikoliv odborní pracovníci v projektové činnosti. A opět jsou touto činností velmi často zatíženi začínající učitelé.

Jako výzvu je možné vnímat také to, že učitelé často nemají komplexní přehled o obecných cílech vzdělávání, protože neexistuje *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR*. V posledních legislativních úpravách byl tento dokument vypuštěn zcela ze zřetele, takže nadále budeme pracovat na národní úrovni se strategiemi, které jsou ovšem pro mnoho praktiků špatně čitelné, a s jednotlivými rámcovými vzdělávacími programy (RVP), které nejsou vždy ideálně propojené a konzistentní, což se snaží vyřešit v současnosti probíhající revize RVP.

### ***Výzva: absolventi učitelských oborů nenastupují do praxe***

V této výzvě se zamýšlíme nad situací absolventů učitelských studijních oborů, kteří do profese učitele vůbec nenastupují. Vycházíme ovšem z nejednoznačných (statistických) údajů a jejich interpretací. MŠMT uvádí, že téměř 60 % absolventů pedagogických fakult hledá zaměstnání mimo školství (Hanušová a kol., 2017, s opatrností uvádějí, že toto číslo může být přehnané a není nikde oficiálně doloženo). Koucký v rozhovoru z roku 2021 (<https://vzdelavani21.cz/V21-21.html?news=12163&locale=cz>) uvádí, že 62 % absolventů směřuje do učitelských povolání, 1 % zastává řídicí pozici ve školství (ředitelé škol a jejich zástupci), 5 % jich pracuje v ostatních pedagogických povoláních (například speciální pedagogové, psychologové, vychovatelé, asistenti pedagoga nebo pedagogové volného času). Další absolventi pracují v oblastech, které se školstvím souvisejí (státní správa, NNO), 9 % je ekonomicky neaktivní (především na mateřské a rodičovské dovolené), 2 % absolventů jsou vedena jako nezaměstnaní.

Kdo jsou mladí lidé, kteří se rozhodují pro studium učitelství na vysokých školách (pedagogických fakultách) a z jakých pohnutek vycházejí? Kolik z nich nastupuje ke studiu a už předem je přesvědčeno, že učitelem v regionálním školství nikdy být nechce? Tento specializovaný výzkum nikdo dosud celostátně neprováděl, ale každý z vyučujících na vysoké škole takové studenty poznal. Proč si vybrali obor se zaměřením na vzdělávání? Studenti uvádějí různé důvody, například že nebyli přijati ke studiu jiného oboru, že měli zájem o projekty Erasmus+, že je určitý aspekt studia zaujal a oni stejně nevěděli, čím by chtěli být atd. (Ševčíková, et al., 2021). Tito studenti by měli představovat pro vyučující na vysoké škole výzvu, neboť mají možnost přesvědčit je pro profesi učitele. Z této situace vyplývají naléhavé otázky: jak

zjistit, kteří studenti to jsou? Jak rozklíčovat jejich potenciál pro výkon profese? Kde nalézt prostor pro cílenou práci s nimi a jejich případným profesním přesvědčením? Jak utvářet vnímání profese učitele jako profese atraktivní?

Speciální skupinou jsou studenti kombinovaných programů, kteří si takzvaně doplňují vysokoškolské vzdělávání, třeba i mimo původně studovaný obor, například z důvodu potřeby vysokoškolského titulu. Tito studenti se také promítají do statistik, byť zřejmě malým procentem.

### ***Výzva: neexistence legislativní úpravy podpory pro začínající učitele***

Postavení začínajícího učitele má řešit novela zákona o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb.), která je v této době v Poslanecké sněmovně ČR v řešení. Návrhy, které byly zveřejněny a o nichž se diskutovalo, naznačují, že by tento problém měl být novelou řešen, nicméně podle mnoha odborníků ne zcela dostatečně.

Problematika podpory pro začínající učitele je svázána s definováním začínajícího učitele (například vymezením doby praxe, po kterou je považován za začínajícího; vymezením adaptačního období, jeho délky a náplně), ale také definováním uvádějího učitele, mentora, průvodce, poradce či jak bude osoba zkušeného učitele nazvána (opět například vymezením doby praxe, požadovaným absolvovaným vzděláním, popřípadě jinými kritérii) a stanovením jasných pravidel spolupráce.

Nicméně nejen uvádění do praxe je pro začínající učitele podstatné. Zcela jistě je nutno vymezit podmínky kariérního růstu, které budou pro začínajícího učitele motivační (uvažujme o učitelství jako o profesi, v níž lze „dělat kariéru“). Když začínající učitel nastupuje do praxe bez vize své budoucnosti, bez předpokladu možného kariérního růstu (jen s platovým postupem dle tabulek v poměrně rozsáhlém časovém horizontu), může to působit demotivujícím způsobem. Toto právě někteří začínající učitelé, kteří odešli z profese, deklarují (Hanušová a kol., 2017).

### ***Výzva: drop-out začínajících učitelů***

Dalším tématem a výzvou pro české školství, jeho vzdělavatele i realizátory je drop-out, tedy odchod mladých učitelů, kteří do praxe nastoupí, ale v průběhu jednoho či dvou let odcházejí a v povolání nepokračují. Autoři studií na dané téma často uvádějí (primárně Píšová, Hanušová), že je vhodné rozlišovat „stayers“ – ty, kteří setrvávají, „movers“ – ty, kteří mění školu, a „leavers“ – ty, kteří učitelskou profesi opouštějí. V celkových číslech jsou patrné trendy, které naznačují, že část učitelů skutečně

nezvládne první rok až dva praxe a z oboru odchází. Píšová a Hanušová ve své studii pro časopis *Pedagogika* provedly podrobnou analýzu zdrojů k dané problematice, ne zcela překvapivě v diskusi upozorňují, že drop-out je komplexní problém a k jeho porozumění je třeba uchopit faktory vyplývající z teorie učitelství, pedagogické politiky, psychologie, personalistiky či sociologie.

Označují mnohé příčiny tohoto jevu a přehledně je s oporou o citovanou literaturu strukturují do tří rovin: interaktivní (přímé působení učitele ve třídě, interakce učitele s žáky, kázeň – tedy rovina, kde učitel samotný primárně ovlivňuje kvalitu dění), institucionální (tedy kultura a klima školy, leadership, spolupráce s kolegy, uvádění do praxe, podpora profesního rozvoje – toto je právě pro začínající učitele rovina velmi podstatná, přitom není v jejich silách její kvalitu přímo ovlivnit) a kulturní (rodiče, ale také širší společenský a kulturní kontext – ten je natolik široký, že jeho proměna není možná ani cíleným nástrojem či opatřením). Je tedy třeba soustředit snahy na první dvě popsané roviny, které lze ustanovit tak, aby odpovídaly co nejvíce potřebám účastníků – viz část 3 tohoto textu, kde se zamýšlíme nad možnými opatřeními. Následky vysokého drop-outu začínajících učitelů jsou velmi závažné, ať již finanční, či v podobě snížené kvality vzdělávání nebo nestabilních pedagogických sborů, které nejsou dost dobře schopné vytvořit kvalitní kurikulum a poskytnout stabilní zázemí pro pedagogickou práci.

### ***Výzva: profesionalizace učitelství***

V současné době očekává učitelství veřejnost novelu zákona o pedagogických pracovnících. O jejich návrzích se diskutuje, nicméně bohužel ani ona (přínejmenším v současném stavu) nesměřuje k vyšší profesionalizaci učitelství, tedy k zařazení povolání učitele mezi profese, viz výše.

Soubor profesních expertních znalostí a dovedností, který výrazně odlišuje profesionála od laika a je společný všem učitelům, je představen v pedagogicko-psychologickém a didaktickém bloku ve vzdělávání budoucích učitelů (v rámci pregraduální přípravy). Ten je ovšem zcela opomenut (či odsunut) v novele zákona o pedagogických pracovnících, kde je naznačeno, že učitelství bude moci vykonávat každý vysokoškolák, který si „příležitostně“ doplní pedagogicko-psychologickou a didaktickou přípravu v jakési zkrácené podobě v rámci celoživotního vzdělávání. Kroky, které se v legislativě připravují, jdou tedy přímo proti profesionalizaci učitelství. Jestliže vstoupí v platnost, tak pravděpodobně na určitý čas přivedou do školství více učitelů, ale rozhodně v obecné rovině nepřispějí k profesionalizaci učitelství.

S tématem profesionalizace učitelství souvisí další výzva, která je pro mnoho učitelů z praxe (ale i jejich nadřízených) až palčivá, a tou je neexistence profesních standardů, kariérního řádu a kariérního rozvoje

začínajícího učitele včetně transparentních možností profesního zdokonalování a růstu. Tato problematika může souviset s tím, že neexistuje jednotná platforma typu profesní komory, která by realizovala tyto požadavky a vyvíjela adekvátní nátlak na politiky a legislativu k jejich zavedení, viz dále.

Za problematiku bývá považováno také další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), ať už v akreditovaných či neakreditovaných vzdělávacích programech. V zákoně 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících v platném znění (§ 24) je ukotvena:

- povinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků,
- povinnost ředitele školy organizovat další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem (přihlíží se ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy).

Od učitele se očekává celoživotní vzdělávání, ukládá mu je zákon 563/2004 Sb. Přesto v současné době neexistuje legislativní ani metodický nástroj, který by učiteli umožnil prostřednictvím DVPP dosáhnout posunu své kariéry (kariérního postupu). Učitel, který se vzdělává, i ten, který na další vzdělávání rezignoval, bývá hodnocen (zejména finančně) stejně. Není nastaven model, který by učitelům aktivním, zapojeným do DVPP, nabídl satisfakci za takto vynaložené úsilí.

Navíc se začínající učitelé často setkávají s tím, že v rozporu se zákonem nebyl zpracován žádný plán jejich dalšího vzdělávání a ani jim pro něj není vytvořen prostor. Jako důvody se nejčastěji uvádějí problematiku zastupování (takzvané suplování) učitele ve výuce v době jeho účasti na DVPP a problém s úpravami rozvrhu atd., méně často jsou uváděny jako překážka finanční náklady.

### ***Výzva: společenské postavení učitelů (včetně začínajících) a prestiž profese***

Vliv na atraktivitu jakéhokoli povolání, tedy i učitele a obecně pedagogických pracovníků, má jistě také plat. Plat učitelů v posledních letech roste.

Dlouhodobým cílem školských odborů od doby, kdy zahájily kampaň *Konec levných učitelů*, je, aby platy pedagogů navazovaly na růst průměrné mzdy a blížily se k úrovni jejich 130 %.

Současné platové tabulky garantují kvalifikovanému, vysokoškolsky vzdělanému učiteli základní či střední školy plat většinou ve 12. platové třídě (určuje kvalifikace) a v prvním stupni (určuje doba praxe) ve výši 32 820 Kč. Aktuálně činí průměrná hrubá měsíční nominální mzda 39 858 Kč (údaj ze třetího čtvrtletí roku

2022). Takže plat začínajícího učitele je aktuálně stále hluboko pod tímto deklarovaným cílem a vlastně i pod průměrnou hrubou měsíční nominální mzdou (přibližně 82 %). Bude-li učitel pracovat v oboru a vykáže praxi nad 32 let (7. platový stupeň), dosáhne za současného stavu platu 42 780 Kč (ve vazbě na aktuální průměrnou hrubou mzdou to činí 107 %). A už vůbec nepůsobí jako motivační faktor pro začínající učitele, když celkový nárůst může být za 32 let cca deset tisíc korun, přičemž první zvýšení platu přichází po dvou letech (o 680 Kč) a další pak až po šesti (o 1 350 Kč).

Co se týče platu, je „měřeno všem stejně“, aktivním i méně aktivním učitelům. Ten, kdo chce realizovat svou kariéru trvale jako učitel v přímé vyučovací činnosti s žáky, v podstatě nemá jinou možnost postupu do vyšší platové třídy než získat specializaci, například výchovného poradce. I tento moment kariérního postupu se z finančního hlediska jeví spíše jako demotivující. Aprobovaný učitel nicméně nemusí mít zájem o specializace, které samy o sobě nezakládají nárok na platový postup do vyšší třídy. Navíc omezují přímou vyučovací činnost v aprobaci a každá škola většinou využije (a zaplatí) pouze jednoho specialistu v oboru. Kvalifikovaný a aprobovaný učitel by měl mít možnost plně se rozvíjet ve své aprobaci, aniž by musel pro platový postup rozšiřovat či doplňovat své zaměření. Jako řešení se tedy jeví nejen postup učitele v platovém stupni (dle opracovaných let), ale i přesun do vyšší platové třídy, a to nejen „privilegovaných“ či vybraných učitelů se specializací (jak tomu bývá dnes), ale i těch, kteří vynikajícím způsobem vykonávají svou práci se žáky ve výuce v rámci své aprobace. To vnímáme jako klíčové v tom, jak učitele povzbudit, aby jim záleželo na výkonu žáků a efektivitě výuky. To by ale znamenalo nastavit precizně a transparentně metody měření kvality výkonu žáků.

### ***Výzva: stárnutí učitelské populace***

Jak uvádí Kaplán, Tlapová, 2022, průměrný věk učitelů a učitelek v České republice překročil 47 let. Údaj byl převzat z dokumentu *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ* (Maršíková, Jelen, 2019). Na první pohled se tato informace jeví znepokojivě a naznačuje jakési stárnutí učitelské populace obecně.

Nad danou situací se lze zamyslet následovně: absolvent studia učitelství (či obecněji oborů zaměřených na vzdělávání) po dosažení magisterského titulu, a tudíž kvalifikace k výkonu povolání, dle zákona o pedagogických pracovnících, dosáhne minimálně pětadvaceti let svého věku, než může vůbec nastoupit do praxe. Aktuální předpoklad jeho setrvání v praxi před odchodem do důchodu je 40 let. Z toho vyplývá průměrný věk učitele 45 let, což není údaj natolik vzdálený udávanému průměrnému věku učitelů v České republice (nicméně předpokládáme, že většina učitelů v současném věku 55 let a více odejde do důchodu dříve).

Přihlédneme-li navíc k faktu, že mladí lidé dnes často oddalují dokončení studia, a tím i nástup do praxe (prodloužení studia při souběhu studia a pracovních povinností, prodlužování „bezstarostného“ mládí, nabízená podpora rodičů, možnost cestování, rozvoj jazykových kompetencí atd.), a ne všichni učitelé odcházejí z praxe ve věku 65 let (i tím je toto povolání netypické, mnozí setrvávají v praxi ještě dalších pět i více let, dle statistik z roku 2019 je to aktuálně například 2,8 % učitelů ZŠ a 4,6 % učitelů SŠ), nejeví se situace jako alarmující. Nicméně je třeba intenzivně uvažovat nad opatřeními, aby se takovou v brzké době nestala.

Podle zprávy OECD *Education at a Glance 2020* tvořili v roce 2018 mladí učitelé do 30 let jen velmi malé procento učitelské populace. V zemích OECD to bylo v průměru 10 % na druhém stupni základních škol a 8 % na středních školách. Tato zpráva by byla závažná, kdyby bylo jednoznačné, že mladí učitelé obecně nastupují do praxe před třicátým rokem věku, ale tak tomu není, byť neznáme přesně procentuální vyjádření těch, kteří preferují oddalování nástupu do praxe. Ze stejných statistik z roku 2019 vyplývá, že v první polovině své čtyřicetileté profesní kariéry bylo v tomto roce 43,5 % učitelů v ZŠ a ve druhé polovině 56,5 % učitelů, u učitelů středních škol šlo o 32 % učitelů v první polovině kariéry a 68 % učitelů v druhé polovině kariéry, a tento údaj už alarmující je.

Problém při srovnávání údajů o věku učitelů v regionálním školství a rozložení věkové struktury v tomto povolání způsobuje různá metodika získávání a zpracování dat nejen v České republice, ale i v zemích EU a dalších zemích zapojenými do tohoto projektu. Zabýváme-li se učiteli obecně, je nutné určit předpokládanou dobu nástupu do praxe (v dané zemi) dle podmínek studia, délku vykonávání profese a předpokládaný (legislativou stanovený) odchod do důchodu. Dále je nutné srovnat legislativní předpoklady se skutečností a tato vstupní data přepočítat na podmínky zapojených zemí (Jaký je věk absolventů studia učitelství? Jaký je věk učitelů při nástupu do praxe? Jaký je věk odchodu do důchodu?) a pak hledat objektivní důvody, proč tomu tak je, a zjištěné údaje poučeně reflektovat.

### ***Výzva: mediální obraz profese v očích veřejnosti***

Jako problematický, a tím jako výzva se jeví celkový mediální obraz povolání učitele. Zřejmě se nejedná o cílený útok na učitele (potažmo na profesní skupinu), ale o obecný současný marketingový mediální trend vedoucí ke zvýšení sledovanosti, kdy negativní podněty jsou dle tvůrců těchto mediálních obrazů pro posluchače přitažlivější, a tím sledovanější než zpráva o jakémkoliv úspěchu či respektu k práci druhých. Ukazuje se, a o tom žádný výzkum nepíše, že české školství je silně ovlivňováno politikou a míněním konkrétních politiků, a následně médii, která interpretují a dezinterpretují jejich výroky v tisku, televizi,

rozhlase, ale i na sociálních sítích, přestože ani politici, ani média a jejich redaktori nejsou odborníky na školství, výchovu a vzdělávání.

Významně to začalo interpretacemi takzvané školské reformy, přechodem k rámcovým vzdělávacím programům a školním vzdělávacím programům. Tato reforma nebyla bohužel adekvátním způsobem komunikována napříč učitelským terénem a dodnes zůstává hluboká hořkost především starších učitelů, kteří ji přenášejí na ty začínající, protože rámcové vzdělávací programy nejsou dodnes velkou částí učitelské veřejnosti pochopeny a přijaty. Stejný osud potkal takzvanou inkluzi (společné vzdělávání), zavedenou vyhláškou č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, tedy neadekvátní komunikace směrem k učitelům, ale i do médií, a tím k rodičovské veřejnosti. O této problematice ve školství psal již Štech v roce 2000 ve stati „Křivá huba nebo křivé zrcadlo? (O hříchu podvodných interpretací)“. A zdá se, že za dvacet let se nic nezměnilo k lepšímu, ba právě naopak. Žáci nejmenované střední školy, oboru žurnalistika a média, se ve své ročníkové práci zaměřili na vytváření mediálního obrazu ve zpravodajství ČT, TV Nova a TV Prima za poslední tři roky. Analyzovali výroky moderátorů o učitelích a učitelské profesi. Většina (80 %) zpráv vyznívala negativně, především v následujících významech či souvislostech: učitelé (odborníci) opět žádají zvýšení platů, popřípadě politici chtějí zvýšit učitelům platy (z podtextu jasně vyplývá, že není za co), následovaly tabulky platů jiných profesí (a to i bez vysokoškolského vzdělání, ale měly sloužit jako ukázka neadekvátních požadavků učitelů), popřípadě vysvětlení o pracovní době učitelů, které vyznělo velmi zkresleně, protože byla komentována jen přímá vyučovací činnost, eventuálně reportáž o tom, jak tráví učitelé prázdniny, atd. Výrazně sympatizující výroky naopak zazněly, když byl medializován fyzický útok na učitele. Naopak výrazně odsuzující mediální obraz byl tvořen, když došlo k údajnému či skutečnému poškození žáka, který měl být pod dozorem učitelů. Tradičně bývá konstatováno, byť také s lehkou dezinterpretací pohnutkou, že do školství hovoří každý, asi proto, že do školy někdy chodil, a tedy se cítí býti odborníkem.

Analýza OECD, založená na datech získaných z šetření TALIS 2013 a PISA 2012 prováděných v 37 zemích, ukázala, že čeští učitelé na druhém stupni základních škol patří k těm, kteří vnímají společenské uznání své profese nejhůře (spadají do nejnižšího kvintilu zemí). Jen 12 % z nich souhlasí s výrokem: *„Domnívám se, že učitelská profese je společností oceňována.“*

MŠMT provádělo v roce 2019 relativně rozsáhlé šetření, které organizoval tým projektu SYPO a které se uskutečnilo mezi začínajícími a uvádějícími učiteli a řediteli vybraných škol v květnu a červnu 2018. Jako nejčastější důvod odchodu z profese ze závěrů šetření vyplynula negativně prožívaná dehonestace učitelského povolání médií a „experty“. Naopak šetření MŠMT nepotvrdilo významnou roli nekázně žáků, tlaku rodičů nebo administrativní zátěže (TZ MŠMT, 2019), přestože jsou začínajícími učiteli považovány za vážný problém, se kterým potřebují pomoci. Nejsou však hodnoceny jako problém neřešitelný, který by



vedl k odchodu z profese, jak bylo často dezinterpretováno v médiích.

Jako výzva k řešení se také jeví běžné hodnocení školství či výkonů učitelů ze strany politiků, umělců či jiných veřejně známých osob, přičemž mnohé jejich výroky nejsou pouhou dezinterpretací, zavádějícím či zjednodušujícím tvrzením, ale často přímo nepravdou či lží, kterou dané osoby prezentují na svých sociálních sítích. Učitelé se cítí dehonestováni, ale protože není jasné, proti komu konkrétně byly výroky namířeny, nemohou se bránit. K soudním sporům a řešení těchto nepravd nedochází, protože není osoba (instituce?), která by problematiku řešila.

Zarážející je, když negativní výroky či hodnocení pronáší osoby, které by měly učitele a jejich kompetentnost podpořit. Příkladová situace: v médiích se objeví titulky *České školy a učitelé neumí odhalit v řadách žáků a studentů ty nadané a mimořádně nadané*, což je doloženo výroky ústředního školního inspektora Tomáše Zatloukala, že: *Přicházíme o obrovský potenciál ...* Je zřejmé, že to učitelé vnímají jako zneuctění své práce. Nikdo se nezabývá například tím, že učitelé nemají žádný nácvik na toto „odhalování“ nadaných žáků, nemají od MŠMT ani Česká školní inspekce (ČŠI) podpůrnou metodiku, pomocí níž by tyto žáky „odhalili“. Vůbec také není zmíněno, že žáci, diagnostikovaní školou jako nadaní, a jejich zákonní zástupci odmítají vyšetření v Pedagogicko-psychologické poradně (PPP), aby jim byl status nadaného žáka potvrzen oficiální cestou. Není nikde prezentováno, že učitelé pracují s velmi heterogenní skupinou, kdy ve třídě 25-30 žáků jsou kromě žáků nadaných také žáci se speciálními vzdělávacími potřebami z opačného spektra, tedy žáci, kterým je nutno dorovnávat podmínky pro vzdělávání.

Je třeba si neustále uvědomovat, že učitel je ten, kdo nese odpovědnost za výchovně vzdělávací proces, tedy za jeho plánování, realizaci a zhodnocení, ale za svůj výkon nese odpovědnost každý žák sám. Něco se může změnit až tehdy, když si každý jeden člen společnosti uvědomí, že učitel nemá odpovědnost za každý individuální žákův výkon, ta odpovědnost je na každém žákovi a jeho potenciálu.

### ***Výzva: škola jako „slouha politiky“ a mediálního obrazu „aktuální politické scény“?***

Je školství v ČR opravdu podřízeno aktuálním politickým zájmům? A může to ovlivňovat rozhodování začínajících učitelů při nástupu do praxe? Mnohé indicie nasvědčují tomu, že ano. Na školství je dostatečně vidět, každý s ním má zkušenost, protože do školy chodil. Systém má potenciál ovlivňovat široké masy žáků, studentů i jejich rodičů, a proto se jeví jako ideální prostor pro politické ovlivňování (Štech, 2000).

V resortu školství dochází k častému střídání ministrů, kteří přicházejí s novinkami a výraznými změnami koncepce svých předchůdců a „slouží hlasu veřejnosti“.

V roce 2004 došlo k proměně kurikula ve školách zavedením rámcových a školních vzdělávacích programů (RVP a ŠVP) a orientací nikoliv na učivo, nýbrž na rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Tato masivní změna přístupu ke vzdělávání byla zavedena po velmi krátkém pilotním ověřování a dodnes nebyla mnoha praktiky plně přijata. Koncept RVP je navíc soustavně nekonceptně měněn, a to zejména v reakci na společenské změny a požadavky (ty často reflektují jen určitou část názorů veřejnosti a politiků, kteří v dané chvíli mají „politickou moc v rukou“). Nejedná se o změny pouze kosmetické, jde o významné zásahy do koncepce vzdělávacího systému, což je podle nás umožněno hlavně tím, že neexistuje jednotný národní program vzdělávání. Například v roce 2007 bylo medializováno, že péče Čechů o zdraví není dobrá, že spoléháme na zdravotnický systém, odmítáme nést osobní odpovědnost za své zdraví, a politici reagovali: zavedeme výchovu ke zdraví jako samostatný předmět do škol. Obdobná situace nastala o pár let později: Češi neumějí číst ve smlouvách, jsou finančně negramotní. Byl zaveden předmět finanční gramotnost (ovšem bez informace pro vyučující učitele, co je to gramotnost). Morálka společnosti upadá? Tak přidáme do škol předmět etická výchova... atd. Toto vše je propojeno, dodnes – téměř dvacet let po zavedení RVP – mnozí učitelé s těmito dokumenty nepracují, neboť jim neporozuměli, nechápou odklon od učiva k rozvoji klíčových kompetencí. Mnohé začínající učitele v adaptačním období stáhnou ke shodnému myšlení pedagogické sbory na pracovišti – škole – a potenciál získaný na univerzitě přijde vniveč (mimo to přichází trpké prozření, že to, co se naučili při studiu na univerzitě, v praxi nikdy nepoužijí). Začínající učitel se pohybuje při nástupu do praxe na hraně mezi legislativně uznanou teorií (respekt k RVP a ŠVP) a žitou prací ve školách (formální přístup v RVP a ŠVP).

Domníváme se, že tato „neuspořádaná“ situace je mimo jiné způsobena tím, že neexistuje jednotný národní program vzdělávání, kterým by se v hlavních směrech musel řídit každý ministr školství a v jehož duchu by musel vést školskou politiku. Situace je jako naléhavá vnímána i proto, že ke školství se bez dostatečných znalostí vyjadřuje v médiích kdekdo a prezentuje se jako odborník.

### ***Aktuální výzva: distanční výuka v období pandemie koronaviru a jaké poučení si z ní odnese***

K významným výzvám nedávného období patřila distanční výuka v době pandemie koronaviru. Toto onemocnění bylo 12. března 2020 prohlášeno Světovou zdravotnickou organizací (WHO) za pandemii. Vláda ČR vyhlásila už 11. března 2020 nouzový stav, který zahrnoval mimo jiné uzavření škol. Učitelé stáli před problémem, jak řešit výuku svých žáků, zejména když se situace nelepšila a uzavření škol se prodlužovalo. MŠMT doporučovalo a pak i nařizovalo formy a metody distanční výuky, a to jak synchronní (například online prostřednictvím počítačů a aplikací pro videokonference), tak asynchronní (například

dlouhodobější úkoly přes internetové aplikace), ale vždy spojené s informačními a komunikačními technologiemi. Většina učitelů se v rekordně rychlém čase vyrovnala s novou situací, byť za cenu stresu, nepohodlí a vysokého pracovního vypětí, ostatně jim ani nic jiného nezbývalo, neboť každodenní život školy – žáků a učitelů – jednoduše nepočká. Nové přístupy vyžadovaly zvládnutí nového hardwaru i softwaru, metod a technologií, které předtím mnozí z učitelů neznali. Jevilo se, že se s touto situací lépe vyrovnají mladí kolegové – začínající učitelé –, kteří mají dle všech předpokladů k moderním technologiím i jejich aplikacím blíž než učitelé starší. Výzkum ukázal, že v rámci distanční výuky nebyla orientace začínajících učitelů v IC technologiích výraznou výhodou. Zvládnutí technických prostředků je jedna věc, ale zkušenosti s výběrem základního učiva, jeho didaktickou transformací, zvládnutím didaktických postupů, volbou výukových metod a organizačních forem, naplňováním nastavených výukových cílů, výstižnou formulací učebních úloh a prací s žákovskými představami o porozumění učebním úlohám, povědomí o schopnostech žáků číst a rozumět zadáním a další, poskytovaly výhodu právě učitelům zkušeným a stavěly do nevýhodné pozice učitele začínající, byť jsou jistější a sebevědomější ve využívání moderních komunikačních prostředků v prostoru online.

Začínající učitelé, kteří byli vystaveni této výzvě v prvním či druhém roce praxe, stáli často před závažným profesním rozhodnutím. Podle dosavadních průzkumů, které jsou velmi čerstvé a ještě nebyly zpracovány, se jeví, že část z nich se vyrovnala se situací velmi dobře a v současné době prezenční výuky mají vlastně pocit, že práce učitele je velmi příjemná a pohodová oproti výuce distanční, kdy neměli adekvátní zpětnou vazbu od svých žáků. Druhá část začínajících učitelů ukončila své působení v povolání, protože situaci v době distanční výuky nezvládla.

Problematice realizace výuky a výchovy v období pandemie, učitelů a jeho roli, (ne)osvědčeným postupům byla pozornost věnována v odborných periodikách, mimo jiné v monočísle *Pedagogické orientace* (rok 2020, roč. 30, č. 2), ale také příspěvky v dalších časopisech, např. *ePedagogium*, *Pedagogika* apod.

Klíčovými otázkami zůstávají: Jak budou učitelé, žáci i jejich rodiče schopni (a ochotni) zúročit své poznatky a zkušenosti z distanční výuky? Jaká opatření budou přijata na úrovni jednotlivých škol i jejich zřizovatelů?

### ***Aktuální činnost v řešené problematice a odvážná úvaha***

Ze všech výše uvedených výzev vyplývá, že situace začínajících učitelů (ale i učitelů zkušených) je aktuálně v České republice, a jak se zdá i v jiných státech (viz Polsko 2022), velmi vážná. Učitelská populace stárne, ve všech stupních (částech) regionálního školství je v první polovině své kariéry méně učitelů než v té druhé, přičemž začínajících učitelů (v prvním roce praxe) je dokonce méně než učitelů

v důchodovém věku.

Co je přesnou příčinou nezájmu mladých učitelů o povolání, pro které získali kvalifikaci vysokoškolským studiem? Co je příčinou odchodu z profese v prvních letech praxe? To přesně nevíme, protože tato data nejsou k dispozici. Může jít o kteroukoliv z uvedených příčin (výzev). Část z nich se snaží řešit projekt SYPO (Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů, viz <https://www.projektsypo.cz>), který je spolufinancován Evropskou unií částkou ve výši 276 030 576 Kč.<sup>2</sup> Ten ovšem na konci letošního školního roku končí (červen 2023). Umožnil překvapivě rychlé a účinné nastavení metodické podpory například v rámci ICT podpory v době distanční výuky, aktuálně se pružně zaměřil na podporu škol, které vyučují ukrajinské žáky, atd. Na první pohled se zdá, jako by projekt nahrazoval podporu, která by takto masivně měla přicházet z MŠMT, popřípadě z ČŠI, ale přes SYPO je koordinovaná s oběma institucemi. Projekt zahrnuje devět klíčových aktivit, jedna z nich je „KA 08 – Začínající učitel“. Zapojení učitelé z praxe a zároveň zástupci vzdělavatelů budoucích učitelů (akademici) se v rámci „KA 04 – Kabinety“ setkávají na pravidelných kulatých stolech, kolokviích a dalších, i neformálních setkáních a vyjadřují se k aktuální problematice, například rezivím RVP.

Bylo by jistě zdrojem mnoha podstatných – a možná i nečekaných – informací, kdyby učitelé odcházející ze školství zodpověděli „povinně“ otázku: Proč odcházíte z profese učitele, jaké důvody vás k tomu vedly? (Například v podobě anonymního dotazníku na webových stránkách MŠMT nebo ČŠI.) Bylo by také možné, aby vysoké školy sledovaly své absolventy například během prvního roku praxe, na jehož konci by je „atestovaly“ či jinak více či méně formálně uzavřely jejich vzdělání. Přitom by u těch, kteří do profese nenastoupí či z ní odejdou v prvním roce, zjišťovaly důvody tohoto odchodu (samozřejmě bez náznaku jakýchkoli sankcí či jiného typu dehonestace).

Neodradilo by ovšem toto opatření některé zájemce o povolání? Věříme, že nikoli. Zdá se, že u lékařů či právníků systém „atestací“ a delší studium odradí málokoho (je to navázáno na vysoký status těchto profesí?). Tady „bruslíme na tenkém ledě“ mezi právem jedince na rozhodnutí o své profesi a tím, že do něj společnost v rámci studia vložila jisté investice, nejen finanční.

---

<sup>2</sup> Registrační číslo projektu: CZ.02.3.68/0.0/0.0/17\_052/0008363; Operační program: Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání; Prioritní osa: PO 3 Rovný přístup ke kvalitnímu předškolnímu, primárnímu a sekundárnímu vzdělávání; Výzva: 02\_17\_052 Individuální projekty systémové III; Doba realizace: 1. 1. 2018 – 30. 6. 2023.

# Jak tyto výzvy řešit: cesty do budoucnosti

## ***Reprezentace profese učitele v profesní komoře***

Pocity spokojenosti v profesi a přesvědčení o smysluplnosti tohoto povolání, v osobnostní a profesní rovině, souvisejí se společenským statutem a prestiží povolání učitele.

Status profese vyplývá z toho, jak je aktuálně hodnocena společností. Názor většiny je utvářen také tím, co o povolání ví a co se o něm mediálně sděluje. Má-li povolání znaky profese (viz výše), například lékař či právník, pak je společností vnímáno jako povolání náročné, s náročným přístupem ke kvalifikaci i náročným výkonem povolání. Navenek je tento status vytvářen například finančním ohodnocením daných profesionálů, utvářením pozitivního mediálního obrazu od náročnosti studia přes náročnost a závažnost výkonu povolání až po jeho společenský přínos. K mediálnímu obrazu povolání přispívají samotní učitelé, ale větší měrou profesní organizace, které je zastupují. Z těch nejvýznamnějších, či snad mediálně nejviditelnějších, lze uvést Českomoravský odborový svaz pracovníků školství (je profesním odborovým svazem), Asociaci sdružující pedagogické pracovníky, Asociaci pedagogů základního školství České republiky (APZŠ ČR, jedná se o zájmovou organizaci), dále Asociaci ředitelů ZŠ a Asociaci ředitelů gymnázií. S jejich zástupci je jednáno o zásadních opatřeních či změnách týkajících se pracovníků ve školství. Je zde také Zapsaný spolek Pedagogická komora, který se, dle názoru velké části učitelů, vymezuje spíše jako jakási opozice vůči současnému směřování školství. Je tedy zřejmé, že existuje poměrně hodně „učitelských“ organizací, nicméně ty buď mají rozdílné cílové skupiny, nebo odlišné preference své činnosti, ale učitelé nemají žádnou takovou organizaci, jako je například Česká lékařská komora (nezávislá samosprávná profesní organizace lékařů zřízená zákonem České národní rady č. 220 z roku 1991), v níž by členství bylo pro učitele prestižní, a rádi by se proto podíleli na její činnosti, vzájemně by sdíleli informace, zkušenosti z praxe, řešili profesní problematiku atd. Takováto profesní komora by byla pro prestiž učitelství (nejen v očích veřejnosti, ale i samotných učitelů) přínosem, navíc by byla partnerem MŠMT ČR, zaručovala by dohled nad aktuálními proměnami profese, nad nastavenými standardy profese a jejich dodržováním, totéž se týká etického kodexu, případně i kariérního řádu a postupu atd.

Navíc by taková jednotná, silná a reprezentativní komora nebyla opozicí „strategiím realizovaným v hlavním vzdělávacím proudu“, ale jejich podporovatelem, tvůrcem, případně regulátorem.

### ***Možnosti formování profesního přesvědčení začínajících učitelů***

Máme za to, že začínající učitelé potřebují jisté „ukotvení v profesi“ a přesvědčení o jejím smyslu a významu, tedy ujasnění si svého profesního přesvědčení. Profesní přesvědčení je fenomén, který je v praxi zažitý a který jak se prokázalo v několikaletém výzkumu, rezonuje terénem (Ševčíková, Plischke, Chudý, 2021). Provázanost spokojenosti v profesi a profesního přesvědčení se projevila ve výzkumu významně. Navíc bylo prokázáno, že jak rostlo profesní přesvědčení, tak rostla i spokojenost začínajících učitelů v profesi, v obecném rámci hodnocení profese a sebe v ní. Prokázalo se také, že čím je silnější profesní přesvědčení, tím větší je připravenost a odhodlání učitele řešit a vyřešit problémové situace, přičemž takovou situaci rozumíme profesní situaci novou, dosud neznámou a obtížnou.

Profesní přesvědčení je tedy multifaktoriální fenomén, který bezpochyby existuje, ale často setrvává v myslích začínajících učitelů v rovině tacitní, a uvědomit si ho je možné pomocí cílené (sebe)reflexe. Učitelé jsou velmi dobře schopni ho sebereflektovat, a tím zexplicitnit. Jedná se o osobitý, staticko-dynamický systém postojů k profesi, k sobě a svému uplatnění v ní, i k veškerým profesním činnostem. Je založený na úsudku jedince, jeho (sebe)reflexi a jeho hodnocení či postoji.

Profesní přesvědčení se demonstruje ve dvou dimenzích, a to stálé, stabilní, která se formuje již před nástupem do praxe, často v dětství, a v dimenzi epizodní, dynamické, formované zejména v praxi. Samotné profesní přesvědčení je formováno v několika aspektech (aspekt přesvědčení o profesi jako základ stabilní části profesního přesvědčení, aspekt přesvědčení o sobě, že v profesi obstojím, ve stabilní i dynamické dimenzi profesního přesvědčení), dle našich poznatků vždy jako pozitivní fenomén, jako kladná víra, pozitivní přesvědčení o profesi (Ševčíková, Plischke, Chudý, 2021). V rámci výzkumu nebylo nikdy reflektováno jako negativní či záporné přesvědčení, byla ovšem zjištěna nepřítomnost pozitivního profesního přesvědčení.

Proces formování profesního přesvědčení je vysledovatelný a, což je podstatné, je ovlivnitelný zvenčí, například v rámci pregraduální přípravy budoucích učitelů či celkového obrazu profese ve společnosti. Formuje se v čase prostřednictvím cest k profesi, tedy rozhodováním o profesi, přípravě na ni, realizaci profese a profesního růstu. Ty jsou ohraničeny zlomovými body, kterými jsou okamžiky přechodu z jedné cesty do druhé. Profesní přesvědčení se formuje od naivní identifikace s profesí přes poučenou až k završené identifikaci, která přichází vždy až v době konzumace profese, tedy její praktické realizace. Profesní přesvědčení se formuje již před pregraduální přípravou a také v jejím rámci, ve formě takzvané

cesty k profesi.

Bylo prokázáno, že je možné ovlivňovat formování profesního přesvědčení budoucího i začínajícího učitele, a to prostřednictvím vzoru a autority vysokoškolského učitele deklarujícího silné pozitivní profesní přesvědčení, osobního příkladu (například uvádějící učitel, učitelé dané školy) či obecného mediálního obrazu povolání. Lze jej ovlivňovat cíleně řízenou sebereflexí profesního přesvědčení a nácvikem této sebereflexe se záměrem zexplicitnit tacitní poznatky studenta o něm. Profesní přesvědčení učitele je tedy možné ovlivňovat, a to v každém stádiu jeho formování, na cestě k profesi a také v ní. K tomu byla v rámci výzkumu použita sada otázek pro sebereflexi, který je využitelný jak při studiu budoucích učitelů, tak v rámci uvádění začínajících učitelů do praxe.

Vazba mezi profesním přesvědčením a spokojeností v profesi se v námi realizovaném výzkumu (Ševčíková, Plischke, Chudý, 2021) zviditelnila spontánně, ve výrocích všech zapojených učitelů, a následně se prokázala i při vyhledávání vztahů a vazeb mezi jevy v profesi. Učitelé se silným pozitivním profesním přesvědčením deklarují vyšší spokojenost v profesi. Proto máme za to, že tímto fenoménem stojí za to se zabývat a začlenit jeho formování do výuky vysokých škol připravujících budoucí učitele i do programů práce se začínajícími učiteli.

### ***Adaptační období začínajících učitelů***

Adaptační období a jeho dobré zvládnutí je jednou z nezbytných podmínek úspěšného a spokojeného výkonu každé profese, tedy i profese učitele. V uchopení délky adaptačního období jsou autoři odborných publikací poměrně jednotní, například Kadmasová a kol., Kazdas (2021) uvádějí první dva roky učitelova působení po nástupu do profese. Za klíčové považujeme období prvního roku realizace profese, kdy se začínající učitel setkává se situacemi poprvé či je i po několikátém prožití vnímá jako nové a náročné. Je primární snahou nenechat začínající učitele napospas, kdy bude profesní situace, především ty nečekané, řešit na základě intuice, náhody či pokusu (a omylu).

Průběh adaptačního období, opatření a činnosti, které by měly či mohly být realizovány, prezentujeme následovně: uvádění začínajícího učitele, týmová výuka, snížení přímé vyučovací povinnosti pro začínajícího i uvádějícího učitele.

Adaptační období by nemělo být naplněno pouze informacemi o dané škole (o personálu školy, organizaci chodu školy, dokumentaci, pravidlech komunikace), za prioritní považujeme metodické vedení začínajícího učitele uvádějícím učitelem. Mnoho zkušených uvádějících učitelů nicméně deklaruje, že v samotných

počátcích začínající učitelé potřebují především podporu psychickou, je třeba je motivovat po prožitých neúspěších a poskytovat dlouhodobou, komplexní, vlídnou a konstruktivní zpětnou vazbu a posilovat jejich profesní přesvědčení (obdobně Beran a kol. zdůrazňují v textu otevřenost a ochotu uvádějícího učitele sdílet zkušenosti, být „dobrým průvodcem“).

Podstatné je si uvědomit, že adaptační období začíná již před nástupem výkonu profese, kdy se začínající učitel seznamuje především s platnou dokumentací školy (školní vzdělávací program, popřípadě tematické plány, rozvrh hodin, třídní knihy), s jejím chodem a pedagogickými i nepedagogickými pracovníky. Dále by mělo být diskutovaným tématem, jak bude učitel realizovat svou vyučovací povinnost, připravovat se na ni a pravidelně ji reflektovat.

Během školního roku je průběžně hospitována a analyzována výuka, ideálně vzájemně, tedy uvádějící učitel sleduje výuku začínajícího učitele, ten realizuje náslechy v hodinách svého uvádějícího učitele, ale také dalších zkušených učitelů dané školy (což podporuje celoživotní vzdělávání všech zapojených). Komplexní rozbor prožitých výukových situací a jejich řešení učiteli dodá jistotu k absolvování dalších již s větší jistotou a erudicí. V optimálním případě je umí nahlédnout jako podněty pro svůj další profesní růst. Pro úspěšnou spolupráci začínajícího a uvádějícího učitele je nezbytná reflexe jejich setkávání (celkový rozvoj začínajícího učitele, plnění stanovených cílů, frekvence a podoba schůzek, nastavení dalších rozvojových cílů učitele), Kadrmasová a kol. doporučují vždy po pololetí.

Týmová výuka je realizována ve spolupráci dvou či více učitelů. Vzhledem k popisované situaci – uvádění začínajícího učitele zkušeným učitelem – budeme uvažovat o dvou učitelích. Kalhous a Obst uvádějí, že lze vytvářet flexibilní žákovské skupiny – zde vidíme prostor pro začínajícího učitele. Lze utvářet různé velké žákovské skupiny (vycházíme ze zkušenosti, že s menším počtem žáků se bude začínajícímu učiteli „snadněji“ pracovat, neboť organizační a řídicí kompetence patří k těm, které jsou obvykle rozvíjeny zkušenostmi a v čase), výuku lze nastavit tak, že jeden z učitelů exponuje učivo a druhý realizuje fixaci (a role střídat), samozřejmě lze výuku realizovat oběma vyučujícími současně (pak je ale třeba velmi pečlivá společná příprava obou vyučujících, aby byli v souladu a jeden z nich nebyl ve své aktivitě potlačen). Zdůrazňujeme také nezbytnost nastavení pravidel hodnocení žáků a jejich důsledné dodržování. Týmová výuka při správné realizaci je velmi přínosná i pro žáky, neboť se mohou setkat s různými přístupy vyučujících k učivu a také nabízejí více prostoru pro individuální přístup k žákovi.

Snížená přímá vyučovací povinnost jak začínajícího učitele (která by mu umožnila větší prostor pro (samo)studium a kvalitní přípravu na výuku, tak uvádějícího učitele (získal by tak prostor pro práci se začínajícím učitelem a nemusel jí věnovat čas na úkor své práce nebo jí obětovat svůj „volný“ čas) je předmětem úvah zainteresovaných osob již déle. Obvykle se uvažuje o snížení přímé vyučovací povinnosti



uvádějícího učitele o 2–3 vyučovací hodiny (ceskaskola.cz). To považujeme z hlediska intenzivní práce se začínajícím učitelem za minimum, z hlediska fungování školy za jistě nemalou investici, která se ovšem škole (a společnosti) vrátí. Samozřejmostí by mělo být finanční ohodnocení.

Dovolíme si ještě jednu důležitou poznámku: ve školách pracuje mnoho zkušených a velmi kvalitních pedagogů. Mnoho z nich by však k erudovanému výkonu činnosti uvádějícího učitele uvítalo některou z podob dalšího vzdělávání. Hovoří se mimo jiné o mentorských programech, aby byl uvádějící učitel schopen nastavit podobu komunikace do žádoucí podoby, tedy kolegiální, partnerské, podpůrné, v klimatu důvěry a pochopení (nežádoucí je direktivní přístup, kdy je začínající učitel směřován k tomu, aby zkušeného učitele „napodoboval“ a využíval postupy prezentované jako jediné správné).

### ***Navrhované změny v legislativě***

Změny v legislativě, které doporučujeme prosazovat, vyplývají z předchozích částí textu. Vycházejí z faktu, že mladých učitelů v regionálním školství ubývá, a to jak se ukázalo zejména proto, že do povolání vůbec nepřicházejí noví absolventi, popřípadě v průběhu adaptačního období odchází z povolání s jistými pocity zklamání.

V současné době (rok 2022) je v řešení novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ze dne 28. 2. 2022 (učitel je jedním z pedagogických pracovníků dle tohoto zákona).

Novela upravuje a zřizuje (poprvé od roku 1989) pozici uvádějícího učitele, který má metodicky vést učitele začínajícího. Zřizuje také pojmy provázející učitel (pro studenty na praxích) a adaptační období učitele.

Tato novela se jeví nedostatečná, a to hned z několika důvodů:

- nezvyšuje atraktivitu učitelského povolání (například nenaplníuje status profese);
- nenastavuje atraktivní kariérní řád s možností kariérního růstu;
- neřeší dostatečně jasně platové podmínky ve školství (například není garantováno navýšení platů, platové tarify – platové třídy a platové stupně – nejsou motivační, učitel nastupuje do platové třídy 12 a setrvává v ní po celou svou kariéru, platový růst dnes za 32 let praxe je maximálně 9 960 Kč, atd.);
- neřeší dostatečným způsobem adaptační období začínajícího učitele (například financování, snížení úvazku, prostor pro spolupráci s uvádějícím učitelem, popis rozsahu činností, osvobození od třídnictví v prvním roce praxe atd.);

- neřeší v plném rozsahu problematiku uvádějícího učitele (například financování, snížení úvazku, standardy pro práci se začínajícím učitelem, deklarace expertnosti uvádějícího učitele atd.);
- degraduje učitelské povolání (nejen) v očích veřejnosti (například tím, že navrhuje možnost vstupovat do profese jiným vysokoškolákům bez pedagogicko-psychologického vzdělání atd.).

Navrhujeme v dlouhodobějším horizontu prosazovat do legislativy podněty, které byly zmíněny výše, ač si uvědomujeme, že to nebude lehké a je nutné najít politickou vůli i „spojence“ pro jejich prosazování. Dle současných legislativních podmínek není učitelské povolání pro mladé uchazeče atraktivní ani perspektivní.

Do novely zákona o pedagogických pracovnících doporučujeme:

- jednoznačně určit kvalifikační předpoklady pro výkon profese učitele (potažmo pedagogického pracovníka), přičemž u učitelů bezpochyby ponechat podmínku získání odborné kvalifikace vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu zaměřeném na přípravu učitelů;
- jednoznačně definovat pozici začínajícího učitele (například rozsahem praxe do dvou let) a ukotvit pro něj legislativně snížení pracovní doby (například o pět vyučovacích hodin), přičemž stanovit náplň využití těchto hodin na přípravu, hospitace u zkušeného kolegy, rozborů své přípravy atd.;
- jednoznačně definovat pozici uvádějícího učitele i jeho povinnosti vůči začínajícímu učiteli i zaměstnavateli, popřípadě potřebnou kvalifikaci;
- jednoznačně určit takzvané adaptační období začínajícího učitele (například v rozsahu dvou let) a standardy/pravidla činnosti začínajícího učitele v tomto období i jeho uvádějícího učitele a zaměstnavatele;
- stanovit učitelům povinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v rámci jejich kariérního růstu a důsledně nastavit podmínky dodržování těchto parametrů, přičemž se doporučuje, aby se na jejich tvorbě podílel každý učitel společně se zaměstnavatelem (soulad s jeho potřebami a záměry), přičemž by měly být zohledněny schopnosti učitele, a tento kariérní růst provázat s legislativními opatřeními ve vazbě na plat (finanční ohodnocení) učitele.

## Dodatek

Těsně před odevzdáním textu byl zveřejněn *Etický kodex učitele*, po kterém učitelé dlouho volali a o kterém se v našem textu několikrát zmiňujeme, že by byl velmi potřebný. Jeho znění lze nalézt také na webu speciálně zřízeném pro tento účel: [ucitelskykodex.cz](http://ucitelskykodex.cz). Ministr školství, mládeže a tělovýchovy Balaš deklaruje jeho potřebnost mimo jiné tím, že učitelé „se téměř každý den setkávají se situacemi, kde se nelze řídit jen zákonem“ („*Učitelé mají nový etický kodex, který reaguje na výzvy 21. století*“ [online], [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)), a dodává, že etický kodex je v souladu s připravovaným profilem absolventa studia učitelství.

Mezi odbornou veřejností vzbudil značnou pozornost, organizace (jako Pedagogická komora, viz „*Etický kodex učitele vznikl zcela netransparentně a za zády učitelů*“ [online]) i lidé věnující se problematice vzdělávání dlouhodobě (například Robert Čapek, <https://robertcapek.cz/blog/>), vyjadřují s jeho zněním nesouhlas a zpochybňují jeho podobu. Mezi nejčastěji uváděné výtky patří zejména to, že výsledná podoba textu není kvalitní (srovnávána je například s etickým kodexem pro učitele na Slovensku), že se o ní nediskutovalo s organizacemi/spolkami reprezentujícími učitele, k textu se nehlásí ani školské odbory. Dále je text považován za vágní, obsahující mnoho obecných formulací, nezřídka terminologicky nesprávných. Tím, že kodex není navázán na konkrétní organizaci, není ani hypotetická možnost vymáhat jeho dodržování. MŠMT nicméně uvádí, že etický kodex bude živým dokumentem, a bude tedy v následujících letech inovován členy nově vytvořeného panelu, do něhož budou přizváni i další odborníci. Ředitelé základních a středních škol, se kterými jsme o etickém kodexu hovořily, s jeho zněním nebyli doposud oficiální cestou seznámeni.

# Literatura

*Aktuální informace o tématu: "učitelé" - veškeré informace o tématu* [online]. Blesk.cz [cit. 14. 11. 2022].

Dostupné z <https://www.blesk.cz/tag/u%C4%8Ditel%C3%A9/1>.

AMBROŽOVÁ, Petra, KALIBA, Martin. *Sborník příspěvků z konference ERIS21: Aktuální problémy distanční výuky*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové, Gaudeamus, 2021. ISBN 978-80-7435-834-0.

BERAN, Vít, BRODSKÁ, Monika, CÍSAŘOVÁ, Hana, HRKALOVÁ, Jana, LISNEROVÁ, Romana a kol. *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu vedení školy* [online].

Praha: NPI ČR. [cit. 5. 12. 2022] Dostupné z [https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Ves\\_prirucka.pdf](https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Ves_prirucka.pdf).

ČAPEK, Robert. *Dva důvody, proč se Učitelská platforma dopustila tolika hrubých chyb s „etickým kodexem učitele“* [online]. [cit. 17. 12. 2022]. Dostupné z <https://robertcapek.cz/blog/>.

ČAPEK, Robert. *Kyberšikana nebo hodnocení učitele* [online]. Robert Čapek.cz [cit. 14. 11. 2022]. Dostupné z <https://robertcapek.cz/kybersikana-nebo-hodnoceni-ucitele/>.

ČAPEK, Robert. *Takzvaný etický kodex vznikl neeticky: mlžení, klam a lež* [online]. [cit. 17. 12. 2022]. Dostupné z <https://robertcapek.cz/blog/>.

*Education at a Glance 2019. OECD Indicators* [online]. Paříž: OECD Publishing, 2019. [cit. 15. 11. 2022]

DOI: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>

Dostupné z [https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/cf3c1241-](https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/cf3c1241-en.pdf?expires=1666433930&id=id&accname=guest&checksum=340B8B3B347090229A8238EA49F6F4B5)

[en.pdf?expires=1666433930&id=id&accname=guest&checksum=340B8B3B347090229A8238EA49F6F4B5](https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/cf3c1241-en.pdf?expires=1666433930&id=id&accname=guest&checksum=340B8B3B347090229A8238EA49F6F4B5).

*Etický kodex učitele* [online]. [cit. 17. 12. 2022]. Dostupné z <https://ucitelskykodex.cz/>.

HANUŠOVÁ, Světlana, PÍŠOVÁ, Michaela. Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 2016, roč. 66, č. 4, s. 386–407. ISSN 2336-2189.

HANUŠOVÁ, Světlana, PÍŠOVÁ, Michaela, KOHOUTEK, Tomáš 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.

KADRMASOVÁ Jitka, KOUBSKÁ Klára, SEDLÁKOVÁ Hana, ŠILHÁNKOVÁ Helena a TESAŘOVÁ, Marcela. *Adaptační období začínajícího učitele z pohledu uvádějícího učitele* [online]. Praha: NPI ČR. [cit. 5. 12. 2022] Dostupné z [https://www.projektsypo.cz/dokumenty/UU\\_prirucka.pdf](https://www.projektsypo.cz/dokumenty/UU_prirucka.pdf).

KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KAPLÁN, Martin, TLAPOVÁ, Gabriela. *Postavení začínajících učitelů v České republice* [online]. Praha: ČMOS PŠ, 2022. [cit. 8. 11. 2022]. Dostupné z [https://skolskeodbory.cz/sites/skolskeodbory.cz/files/clanky/soubory/1662044756/postaveni\\_zacinajich\\_ucitelu\\_v\\_ceske\\_republice\\_cz\\_final.pdf](https://skolskeodbory.cz/sites/skolskeodbory.cz/files/clanky/soubory/1662044756/postaveni_zacinajich_ucitelu_v_ceske_republice_cz_final.pdf).

KVAČKOVÁ, Radka. Učitelů možná není vůbec málo, rozhovor Lidových novin s Janem Kouckým [online]. *Vzdělávání21*, 2021 [cit. 5. 12. 2022]. Dostupné z <https://vzdelavani21.cz/V21-21.html?news=12163&locale=cz>.

MARŠÍKOVÁ Michaela, JELEN, Václav. Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ [online]. Praha: MŠMT [cit. 14. 10. 2022]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/file/50371/>.

*MŠMT. Kariérní řád v bodech* [online]. [cit. 17. 12. 2022]. Dostupné z <http://www.ceskaskola.cz/2016/04/msmt-karierni-rad-v-bodech.html>.

*O nás bez nás. Etický kodex učitele je pokusem obelhat veřejnost* [online]. [cit. 17. 12. 2022]. Dostupné z [https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/pedagogicka-komora-ucitele-kodex-pravo.A221215\\_171726\\_domaci\\_dyn](https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/pedagogicka-komora-ucitele-kodex-pravo.A221215_171726_domaci_dyn).

*Pedagogická orientace*, 2020, roč. 30, číslo 2, monočíslo se zaměřením: Velké téma roku 2020? ISSN 1805-9511.

*Pětina učitelů zahajuje praxi bez uvádějícího učitele. Tisková zpráva MŠMT* [online]. Praha: MŠMT, 2019. [cit. 11. 11. 2022] Dostupné z <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/petina-ucitelu-zahajuje-praxi-bez-uvadejiciho-ucitele>.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*, 2016, roč. 66, č. 4, s. 368-385.

ŠEVČÍKOVÁ, Jaroslava, PLISCHKE Jitka, CHUDÝ, Štefan. *Vybrané aspekty formování profesního přesvědčení začínajících učitelů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2021. ISBN 978-80-244-6076-5.

*Školy neumí odhalit nadané žáky. Mylně je vidí v těch s dobrými známkami* [online].

[iDnes.cz/Zpravodajství](https://www.idnes.cz/zpravodajstvi) [cit. 11. 11. 2022]. Dostupné z [https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/ceska-skolni-inspekce-podpora-nadanych-a-mimoradne-nadanych-zaku-na-zakladnich-a-strednich-skolach-s.A220817\\_083537\\_domaci\\_lre](https://www.idnes.cz/zpravy/domaci/ceska-skolni-inspekce-podpora-nadanych-a-mimoradne-nadanych-zaku-na-zakladnich-a-strednich-skolach-s.A220817_083537_domaci_lre).

ŠTECH, Stanislav. Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 1994, roč. 44, č. 4, s. 310-320.

ŠTECH, Stanislav. Křivá huba nebo křivé zrcadlo? (O hříchu podvodných interpretací). *Pedagogika*, 2000, roč. 50, č.2, s. 117-120.

*Učitelé mají nový etický kodex, který reaguje na výzvy 21. století* [online]. [cit. 17. 12. 2022]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ucitele-maji-novy-eticky-kodex-ktery-reaguje-na-vyzvy-21>.

*Učitelům v regionálním školství stoupl loni plat na 47 000 Kč* [online]. Novinky.cz [cit. 20. 10. 2022]

Dostupné z <https://www.novinky.cz/clanek/veda-skoly-ucitelum-v-regionalnim-skolstvi-stoupl-loni-plat-na-47-000-kc-40410678>.

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