

Doporučené politiky systému podpory začínajících učitelů v České republice

Vydal ČMOS PŠ

prosinec 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).

Autoři textu: Miluše Vítěčková, Martin Kaplán, 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.

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.

Cílem této práce je představit doporučení, která by mohla vést k tomu, že začínající učitelé v profesi vydrží a že se zájem o učitelské povolání zvýší.

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.

Doporučení ve vztahu k podpoře začínajících učitelů

doc. PhDr. Miluše Vítěčková, Ph.D.

Být začínajícím učitelem může být náročné, ale zároveň i velmi naplňující. Na to, z čeho pramení náročnost vstupu do této profese, se zaměřovali mimo jiné Alan (1989, in Kasáčová, 2004), Hanušová a kol. (2017), Píšová (1999), Průcha (2002), Šimoník (1994), Urbánek (2005), Vítěčková (2018), Zuljan & Požarník (2014) a další. Jak zmiňuje Šimoník (1994), od učitele se hned od prvního dne očekává plnění všech povinností, tedy může být (a často je) třídním učitelem, správcem kabinetu, vede kroužky, organizuje a realizuje různé akce, soutěže, projekty. Ač jde v některých případech o starší zdroje, uvedená zjištění v nich jsou – na základě dalších výzkumů – stále aktuální. Začínající učitel je (podle Alana, 1989, in Kasáčová, 2004) konfrontován se třemi okruhy rozporů. Může vnímat rozpor mezi vědomostmi a zkušenostmi, mezi osobními aspiracemi a potřebami školy, mezi aktuálním postavením a perspektivou, která ho čeká. Průcha (2002) (stejně tak Zuljan & Požarník /2014/ a další) hovoří o „šoku z reality“ / „šoku z praxe“ (Píšová /1999/, Šimoník /1994/ hovoří o profesním nárazu)). I po více než čtvrt století od výše realizovaných výzkumů lze stále hovořit o příčinách, které jsou:

- spjaté s osobností učitelů: „nemají nervy“ na problematické žáky, nemají dostatečnou hlasovou dispozici atd.;
- spjaté s profesní kompetencí učitelů: pocit nedostatečné vysokoškolské přípravy;
- spjaté se situacemi ve školách: jedná se o problémové situace ve škole – např. chybějící pomůcka v učebně, učebnice, ale i autoritativní a byrokratické vedení školy (Průcha 2002, 210–211).

Výše uvedené je umocněno dynamickou edukační realitou, dynamickým vzdělávacím prostředím. Vzhledem k těmto skutečnostem hraje klíčovou roli pro získání nových učitelů a jejich udržení v profesi jejich cílená podpora. Zajištění efektivních nástrojů a strategií pro jejich podporu je také nezbytné pro udržení kvality vzdělávacího systému.

Na základě předchozích výzkumů, zkušeností z praxe vnímám podporu procesu adaptace začínajícího učitele ve čtyřech rovinách. Tyto roviny jsou uvedeny níže, v tabulce č. 1 (Vítěčková, 2018). Za zásadní považuji kvalitní pregraduální přípravu opírající se o propojení teoretických poznatků s praxí, ukotvení studenta v učitelské profesi. Dále jde o kvalitní řízení, vedení školy, které vytváří pozitivní klima v učitelském sboru a podněcuje otevřenost začínajícího učitele vůči zpětným vazbám a dalším vlivům kolegů, zástupce ředitele, ředitele školy. Třetí rovinou je systematická kolegiální podpora zahrnující mimo jiné i uvádění začínajícího učitele učitelem uvádějším. Poslední rovinou je další vzdělávání, které dává prostor k doplnění si konkrétních znalostí, nasycení potřeb začínajících učitelů.

Tabulka č. 1: Složky podpory adaptace začínajícího učitele

Pregraduální příprava	Vedení školy	Kolegiální podpora	Další vzdělávání
<ul style="list-style-type: none"> • úprava přijímacích zkoušek • mapování a rozvíjení osobnostních předpokladů studentů na vstupu • teoretická a praktická složka předmětu • reflektovaná praxe • práce s portfolii • osobnostní a sociální rozvoj • propojování teorie a praxe v kurikulu • ukotvení v profesi, posilování profesní identity • proměna státních závěrečných zkoušek 	<ul style="list-style-type: none"> • klima školy • klima učitelského sboru • otevřené komunikační klima, týmový duch školy • vytvoření podmínek pro uvádějí a začínající učitele • zpracování adaptačního plánu • personální podpůrná práce ředitele / manažera školy 	<ul style="list-style-type: none"> • posilování pocitu bezpečí • konstruktivní zpětná vazba • uvádějí učitel • mentoring • stáže ve školách • vzájemné hospitace • fokusní skupiny 	<ul style="list-style-type: none"> • další vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřené na aktuální problémy a osobní potřeby • další vzdělávání učitelských sborů „na klíč“ • neformální vzdělávání rozvíjející potenciál a kreativitu učitele • online vzdělávání prostřednictvím online studijních programů (např. Massive Open Online Courses)

Zdroj: Vítečková (2018, s. 144)

Doporučení ve vztahu k pregraduální přípravě učitelů

Výchozím bodem pro doporučení podpory začínajících učitelů ve vztahu k jejich pregraduální přípravě jsou výsledky výzkumných šetření zaměřených právě na hodnocení pregraduální přípravy, ať už s oporou o starší data prezentovaná Šimoníkem (1994), novější uváděná Vítečkovou (2018), výsledky šetření v rámci projektu SYPO (Juhaňák, Šmahelová & Trnková, 2018), nejnovější citované na stránkách MŠMT (2023b) – *Unikátní šetření: Jak jsou začínající učitelé připraveni na svou práci?* – a dále Procházkou, Röschovou a Zelinkovou (2023). Podle Procházký, Röschové a Zelinkové (2023) „přípravu na povolání učitele hodnotí pozitivně pouhá necelá polovina studentů učitelských programů (47,4 %). Je to výrazný propad oproti roku 2009, kdy takových studentů bylo 69 %. Pouhé dvě oblasti výuky z celkem osmi zkoumaných hodnotí nadpoloviční polovina studentů pozitivně. Jedná se o oborovou teoretickou přípravu a o

schopnost plánovat výuku. Zhruba polovina studentů hodnotí rozsah praxe na školách jako nedostatečnou, druhá polovina naopak za dostatečnou. Dvě třetiny studentů pokládají praxi za kvalitní. Nepříliš povzbudivý obrázek o pohledu studentů na průběh studia dokreslí i pohled na rozsah jednotlivých oblastí studia. V dostatečné či nadměrné míře jsou součástí výuky podle studentů pouze oblasti základní pro výkon učitelské profese (obsah předmětů, didaktika obecná a předmětová, psychologie). Naopak u většiny aspektů výuky, které jsou v současné době velmi významné pro efektivní a kvalitní práci učitele (práce s nadanými žáky, výuka v multikulturním prostředí, chování žáků, sledování pokroku žáků, distanční výuka) jsou podle studentů součástí programů v příliš malé míře nebo dokonce vůbec ne.“ Tento pohled na pregraduální přípravu ale vzhledem k novým akreditacím již může být mírně zavádějící, neboť při každoroční evaluaci studijních programů dochází k proměně hodnocení studia studenty původních a nových akreditací. Současně v tomto sumativním závěru není zohledněno, o jaký studijní program a jakou fakultu připravující učitele se jedná. Dle složení výzkumného souboru, počtu respondentů se jedná převážně o evaluaci UK v Praze, Univerzity Palackého v Olomouci a Masarykovy univerzity. Dále jsou respondenty převážně studující učitelství pro 2. stupeň a střední školy.

Zaměříme-li se tedy na první rovinu ovlivňující plynulý vstup začínajícího učitele do praxe, **kvalitní pregraduální přípravu učitele**, při navrhování a implementaci studijních programů připravujících učitele je nejprve nezbytné klást důraz na budování motivace studentů a následně na jejich upevnění v učitelské profesi. Pregraduální příprava by měla být komplexní, interaktivní, ale i integrovaná a zaměřená na rozvoj nejen pedagogických dovedností, ale také osobnostního růstu budoucích učitelů. Prvním klíčovým krokem v pregraduální přípravě učitele je identifikace a porozumění potřebám a zájmům studentů. Každý budoucí učitel je jedinečná osobnost, a proto je důležité mít studijní programy nastavené tak, aby reflektovaly tyto skutečnosti. Motivace studentů by měla být podporována jejich zájmy, opírat se o rozmanité metody výuky, praktické zkušenosti a možnosti například samostatného akčního výzkumu. Důležitým prvkem v pregraduální přípravě je tedy vytváření prostředí, které podporuje aktivní zapojení studentů. Interaktivní výuka, diskuze, simulace a praktická cvičení přispívají k hlubšímu chápání pedagogických principů a zvyšují motivaci studentů k učení. Do výuky by měly být začleněny reálné situace, se kterými se mohou budoucí učitelé setkat ve své profesi, aby získali praktické zkušenosti a dovednosti potřebné v učitelském prostředí. Samozřejmostí v rámci pregraduální přípravy by měla být také reflexe a sebereflexe. Studenti by měli být povzbuzováni k průběžnému hodnocení svého pedagogického přístupu a hledání způsobů, jak jej zlepšit. Mentoring zkušených učitelů a zpětná vazba od vrstevníků mohou být cennými nástroji pro rozvoj kompetencí a sebedůvěry. Kromě pedagogických dovedností by měla pregraduální příprava zdůrazňovat i rozvoj emocionální inteligence, komunikačních schopností a schopnosti pracovat v týmu. Tyto aspekty jsou klíčové pro vytváření pozitivního vztahu mezi vyučujícím a studenty, což napomáhá vytváření motivujícího učitelského prostředí. V konečném důsledku by měla pregraduální příprava učitele vytvářet u studentů pevný základ pro úspěšnou učitelskou kariéru. To znamená nejen poskytovat jim potřebné nástroje a dovednosti, ale také podporovat jejich osobnostní a profesní růst. Motivace studentů by měla být neustálým hnacím motorem jejich angažovanosti ve vzdělávacím procesu a pro jejich rozhodnutí stát se inspirativními a úspěšnými učiteli.

Výše uvedené je na fakultách připravujících učitele ve větší míře naplňováno. Navíc se v současné době do pregraduální přípravy promítá také *Memorandum o podpoře reformy přípravy učitelů a učitelek v České republice* z 29. 9. 2021, v němž bylo vytyčeno šest konkrétních cílů a okruhů změn do roku 2024 (<https://www.edu.cz/pregradual/>):

- Zavedeme do systému **kompetenční profil** a **vyhodnocování absolventů** podle něj.
- Proměníme **pedagogické praxe** a úžeji se školní praxí provážeme celé fakulty.
- Otevřeme systém **inovacím** a novým cestám přípravy učitelů a budeme je podporovat.

- Společně se zasadíme o větší **internacionalizaci a otevřenost inspiraci ze zahraničí**.
- Podpoříme **zvyšování atraktivity učitelského studia** pro kvalitní uchazeče.
- Rozvineme **oborové didaktiky**.

Na konci roku 2023, tedy v době vzniku tohoto textu, lze konstatovat, že všechny cíle jsou naplňovány, některé již naplněny. Byl vytvořen *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* (MŠMT, 2023a⁵, [msmt.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf)), který popisuje 18 profesních kompetencí rozdělených do šesti oblastí a který má mj. sloužit ke zkvalitňování přípravy učitelů. Tento dokument má současně přesah i do období praxe začínajícího učitele. Jak je uvedeno na zmíněných webových stránkách: „Právě jasnější vize usnadní a posílí spolupráci mezi ministerstvem, fakultami připravujícími učitele, školami regionálního školství i dalšími aktéry, kteří jsou zapojeni do přípravy budoucích učitelů. Dokument má být využíván také formativně přímo ve výuce budoucích učitelů, ať už na fakultě nebo ve školách během pedagogických praxí, kdy s ním mohou pracovat provázející učitelé. Rámec slouží také k podpoře začínajících učitelů v průběhu adaptačního období, kdy spolupracují s uvádějícím učitelem. Ministerstvo s fakultami připravujícími učitele také každý rok vyhodnocuje pomocí dotazníkového šetření s názvem Národní šetření vnímané připravenosti absolventů učitelství a začínajících učitelů, do jaké míry se daří připravovat studenty učitelství v souladu s Rámcem. Fakulty připravující učitele i ministerstvo tak získávají důležitou zpětnou vazbu.“

Stejně tak dochází ke změnám v podobě pedagogických praxí, a to prostřednictvím pokusného ověřování *Systému podpory provázejících učitelů*, jehož cílem je zvyšování jejich kvality. Tato oblast je již promítnuta do legislativy, a to novelou zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Od 1. 1. 2024 za účelem zkvalitnění pedagogických prací budoucích učitelů a propojení přípravy učitelů se školami v regionálním školství dochází v citovaném zákoně, v § 24c, k zakotvení pozice provázejícího učitele a specifikaci jeho činnosti. Provázejícím učitelem tak může být pouze učitel s praxí ve výkonu přímé pedagogické činnosti v délce nejméně pěti let. Předpokladem pro využití této pozice je spolupráce školy se vzdělavateli budoucích učitelů. V tomto školním roce je tento systém pilotován formou pokusného ověřování a od roku 2026 by měl být financován na základě zvláštního normativu zakotveného ve školském zákoně (§ 161, odst. 1).

Poslední čtyři body výše uvedeného memoranda je možné naplňovat mj. prostřednictvím výzev v rámci operačního programu OP JAK.

Když se zaměříme na vstup budoucího učitele do pregraduální přípravy, na jeho motivaci, výběr vysoké školy žáky (a rodiči) středních škol je ovlivňován celou řadou vnějších a vnitřních faktorů. Těmi vnitřními jsou zkušenosti a představy o profesi, která se skrývá za absolvováním vysoké školy. V případě učitelské profese svou roli sehrávají pozitivní nebo negativní zkušenosti s učiteli, které studenti měli. Kvalitní a žáky podporující a inspirující učitel je motivem pro mnohé studenty učitelství, stejně tak negativní zkušenost ze školy motivuje studenty stát se „lepším“ učitelem. Mezi studenty fakult připravujících učitele také dominuje poměrně vysoké procento studentů z učitelských rodin, potvrzuje se tak všeobecný trend spojující aspirace dítěte s podmínkami (a šancemi) danými rodinným zázemím a sociální vrstvou. Mezi vnější faktory patří ekonomická a sociální prestiž učitelství. Tato oblast je však značně rozporuplná. Na jednu stranu je součástí všeobecného povědomí fakt, že vláda deklarovala nárůst průměrných učitelských platů, na druhou stranu jde stále o nedostatečný impulz, neboť i přes slibované navýšení patří Česká republika mezi země, které do vzdělávání investují podprůměrně, platy učitele stále jsou zhruba

⁵ https://www.msmt.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf

na 72 % průměrného platu vysokoškolsky vzdělaného zaměstnance a kvůli inflačním tendencím aktuálně dochází k poklesu reálné mzdy i přes její navýšení. To vše je doprovázeno zhoršujícími se pracovními podmínkami (např. český učitel má na starost průměrně 18 žáků, oproti 13 žákům v unijním průměru, zdroj: Evropská komise) a propadá se i sociální status českých učitelů (viz Kostecká & Valášková Vincejová, 2023). Jako problematickou vnímám i aktuální situaci přijímání studentů na fakulty připravující učitele. Bohužel, v praxi se setkáváme s tím, že se na některé učitelké obory hlásí méně uchazečů, a tak se stává, že na fakultách připravujících učitele jsou postupně rušeny přijímací zkoušky, či stanovovány nižší požadavky pro přijetí. Dochází k tomu, na co upozorňuje Kořa (2010, s. 72), že učitelem se stávají ti, kteří „často mají nejmenší předpoklady kohokoliv vychovávat – včetně sebe sama“. V návrhu upravené verze *Rámcových požadavků na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků* se již v pracovní verzi hovoří ve vztahu k přijímacímu řízení nejen o ověřování studijních předpokladů, ale i o motivaci ke studiu učitelství a k výkonu učitelké profese. Vzhledem k různým, i testovým formám přijímacích zkoušek, je z mého pohledu tato formulace nejasná a v některých případech v současné době obtížně realizovatelná či nerealizovatelná. V této souvislosti bychom se však mohli inspirovat diagnostickou metodou vyvinutou v roce 2009 na Katedře školní pedagogiky Univerzity v Pasově (Wirth & Seibert, 2011), kdy jsou zjišťovány u studentů, tedy až po přijetí, předpoklady pro výkon učitelského povolání. Tato inspirace směřuje do druhé oblasti, v níž spatřuji možnou podporu budoucích učitelů, a to do mapování a rozvíjení osobnostních předpokladů studentů na vstupu. Během hodnotícího přístupu nazývaného „PARcours“ jsou celý den budoucí studenti pedagogických oborů testováni, je sledováno, do jaké míry mají rozvinuty nutné osobnostní předpoklady, aby mohli dokončit studium učitelství a byli úspěšní též jako učitelé. Je tedy možné včas rozpoznat silné stránky i deficity studenta, tedy to, na čem je možné stavět a na čem pracovat, co odstranit.

Dalším úskalím je vysoký podíl prezenční výuky, kdy i vysokoškolští učitelé kladou důraz na docházku a přednášku jako formu výuky. V této souvislosti je také důležité zmínit obsah. Studenti by měli být připravováni (jak upozorňuje např. Starý a kol., 2012), na realitu, na „živou školu“. Tento problém je v současnosti vysokými školami připravujícími učitele reflektován a napravován prostřednictvím reakreditace studijních programů, změnou průběhu praxí, propojení praxe a přípravy prostřednictvím provázejících učitelů, ale například i tvorbou deníků praxí, portfolií, kdy student reflektuje svou praxi a zorientovává se ve své profesní dráze (více viz Tomková, 2018). Podstatou je využití poznatků z praxe ve smyslu kvalitnější reflexe, rozvíjení schopnosti studentů aplikovat teoretické poznatky do pochopení a řešení reálných situací v praxi. Ta je tak prostředníkem mezi edukační realitou ve škole a výrazně podporuje profesní socializaci. Tento trend odpovídá učitelké přípravě založené na modelu učitele jako reflektivního praktika (Kosová et al., 2012; Korthagen & Wubbels, 2011; Nezvalová, 2002; Spilková, 2003), kdy je důraz položen na postupné vyzrávání osobnosti učitele založené na reflexi situací, které v praxi zažívá. Dále je k propojování teoretických poznatků a praxe využíváno analýz pedagogických situací (více viz Procházka, Vítečková & Žlábková, 2015), rozborů videí, a pomocí nich rozvíjení profesního vidění a vědění (Janík et al., 2016; Minaříková, 2014; Minaříková & Janík, 2012), či intervenčních programů, které posilují sebejistotu, sebevědomí, komunikační schopnosti (Stehlíková, 2015). Při reflexi praxe je dále možné se inspirovat např. *Standardem kvality profesních kompetencí studenta učitelství* (Kratochvílová, Svojanovský et al., 2020), *Metodikou 3A: nástroj pro reflexi výuky a hodnocení její kvality* (Janík, Slavík, Najvar & Češková, 2022), publikací *Reflexe a hodnocení kvality výuky I.* (Slavík, Hajerová Müllerová, Soukupová et al., 2020) apod.

Jako jeden z výrazných demotivačních, nepříjemných a stresujících faktorů uvádějí začínající učitelé administrativní zátěž. Tato skutečnost však může souviset mj. s pregraduální přípravou, kdy se dle předchozích výzkumů (Šimoník, 1994; Vítečková, 2018) ukazuje, že začínající učitelé jsou nejméně připraveni na práci s administrativní dokumentací (třídní knihou, výkazy aj.), dále

na spolupráci a komunikaci s rodiči a práci s integrovanými žáky či žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jak uvádí Hanušová a kol. (2017, s. 251), snížení administrativní zátěže začínajícímu učiteli prospívá. Snížení výukové zátěže je však již sporné, protože neumožňuje přiměřené rychlé získání zkušeností (s odkazem na nizozemský experiment Helms-Lorenzové et al. /2016/, který prokázal negativní vliv snížení pracovní zátěže na zlepšení pedagogických dovedností). Také podle Havlíka (2002, in Vašutová, 2004) je řediteli začínajících učitelů negativně hodnocena připravenost začínajících učitelů na administrativní činnosti a vedení školní dokumentace, dále znalost legislativy včetně práv a povinností pedagogických pracovníků a závazných pedagogických dokumentů. I to je nyní zakomponováno do *Kompetenčního rámce absolventa učitelství* (MŠMT, 2023a). Do vnímání této oblasti jako problematické by se mohla promítnout cílená pregraduální příprava. Současně je však snížení administrativní zátěže pro začínající učitele klíčovým krokem k podpoře jejich efektivity a profesního rozvoje. Jako výrazný relativně nový zdroj je dále označována administrativa spojená s uplatňováním principů společného vzdělávání. Byrokratický charakter některých aspektů inkluze odhaluje například Pivarč (2020), kdy za spíše závažnou překážku efektivní práce ji považovalo 69 respondentů (49,3 %), a dokonce za hodně závažnou 52 zástupců vedení ZŠ (37,1 %) (N = 140). Cestou je tedy zjednodušení těch dokumentů, které učitelé reflektují jako zatěžující, problematické. K rozklíčování administrativní zátěže by bylo vhodné realizovat výzkumné šetření, které by identifikovalo konkrétní dokumenty, které jsou vnímány jako zatěžující.

Doporučení ve vztahu k adaptačnímu období učitele

Jak již bylo zmíněno, začátek pedagogické kariéry může být náročný a plný výzev, a právě proto je důležité poskytnout začínajícím učitelům adekvátní podporu a uvádění, neboť jsou klíčové v rozvoji kvalitního vzdělávání a udržení motivace nových pedagogů. V této části se tedy zaměříme na **řízení/vedení školy** a s tím související **zavedení efektivního uvádění začínajícího učitele**, navázání na předchozí zkušenost podpory studentů s učiteli provázejícími. Jedním z klíčových faktorů úspěchu profesní socializace a cílené adaptace začínajících učitelů je vytvoření podporujícího vztahu mezi zkušeným profesionálem – uvádějícím učitelem – a jeho začínajícím kolegou/kolegyní. Přenos zkušeností, nasměrovaný novému učiteli, je znakem kvality školy (Pol, 2007) a má charakter mentoringu, chápaného jako profesionálního, moudrého a kolegiálního učení se profesionálnímu růstu v profesi (Lazarová, 2010). Kolegiální podpora začínajícímu učiteli má řadu obsahových oblastí a její kvalita závisí na dosažení otevřeného a podporujícího vztahu mezi výše uvedenými subjekty. Jejím základem je překonání počáteční nedůvěry, transformace formálně ustanovené kooperace do trvalého neformálního, odborně a lidsky charakterizovaného vztahu. Zkušení učitelé s bohatou pedagogickou praxí mohou novým kolegům poskytnout cenné rady, sdílet osvědčené postupy a pomáhat překonávat potíže spojené s výukou. Můžeme se ale setkat s problémem, který pramení z otázky, zda každý zkušený učitel může být i dobrým učitelem uvádějícím. Kromě profesních kompetencí jsou důležité i osobnostní předpoklady. Ve zprávě ETUCE (2008) *Vzdělávání učitelů v Evropě* byl zmíněn požadavek zavedení minimálně roční uváděcí fáze jako práva i povinnosti pro začínající učitele spojené se systematickou podporou a vedením zkušenými uvádějícími učiteli. I tato skutečnost se nyní promítla do legislativních změn, a to do zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dle § 24b tohoto zákona uvádějící učitel zejména metodicky vede začínajícího učitele po dobu jeho adaptačního období, průběžně a pravidelně s ním hodnotí jeho přímou pedagogickou činnost a výkon prací souvisejících s přímou pedagogickou činností a seznamuje ho s činností školy a s její dokumentací. Adaptační období je vymezeno § 24a takto: „Právní osoba vykonávající činnost školy podporuje začínajícího učitele po dobu jeho adaptačního období, a to zejména tím, že určí uvádějícího učitele. Adaptační období učitele je období od vzniku prvního pracovního poměru učitele do skončení 2 let trvání pracovního poměru

učitele k právnické 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.“ Toto legislativní uchopení uvádění začínajících učitelů je při podpoře učitelů začínajících velmi důležité, neboť do této chvíle (po konci platnosti Vyhlášky Ministerstva školství České socialistické republiky č. 79/1977 Sb. a Vyhlášky č. 80/1977 Sb. Ministerstva školství Slovenské socialistické republiky, o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků – obě vyhlášky nabyly účinnost 1. 1. 1978 a zrušeny byly k 1./2./ 9. 1985) bylo uvádění začínajících učitelů dle výzkumů (např. Vítečková, 2018) spíše nahodilé, nesystematické, nekoncepční. Pravidelná setkávání s uvádějícím učitelem umožňují novým učitelům reflektovat jejich práci, diskutovat o obtížích a najít konstruktivní řešení. Vytvoření podpurného pracovního prostředí je tedy dalším krokem k úspěchu začínajících učitelů. Zajištění prostoru, kde noví učitelé mohou otevřeně komunikovat se svými kolegy, sdílet zkušenosti a hledat společná řešení, přispívá k vytváření pozitivního pracovního prostředí. Není bezvýznamné poskytovat novým učitelům zpětnou vazbu k jejich práci. Konstruktivní zpětná vazba od zkušenějších kolegů i žáků může posloužit jako cenný nástroj jejich profesního růstu. Tímto způsobem mají noví učitelé možnost pochopit své silné stránky a identifikovat oblasti, ve kterých se mohou ještě zdokonalit. Důležitá je i podpora ze strany vedení školy. Jasná komunikace, konstruktivní zpětná vazba a povzbuzení od uvádějícího učitele a nadřízených mohou posílit sebevědomí a motivaci začínajících učitelů. Vytváření prostředí, ve kterém je kladen důraz na spolupráci a sdílení zkušeností, může vytvořit pozitivní pracovní atmosféru, ve které se učitelé cítí podporováni a oceňováni. Poskytování dostatečného mentálního, emocionálního a profesního opěrného pilíře v kontextu vedení školy v raných letech jejich kariéry přispívá k vytváření vyváženého, motivovaného a kvalitního pedagogického týmu. Vedení školy má tedy také velký vliv na vytváření klimatu školy a učitelského sboru. Ukazuje se, že tam, kde existuje pozitivní klima v učitelském sboru, je adaptace učitele snazší a stabilnější. Učitel se rychleji profesně socializuje, což může mít dopad na míru drop-outu.

Stejně tak samotné prostředí, velikost tříd, podpurný systém (např. školní poradenské pracoviště) se promítá do profesního vývoje a efektivní výuky začínajících učitelů. Menší skupiny umožňují učitelům flexibilitu, interaktivitu a schopnost lépe reagovat na individuální potřeby žáků, což přispívá k rozvoji kvalitní výuky a možnému snížení rizika drop-outu. Tyto faktory se promítají do interakce mezi učitelem a žáky, tím pádem do vytváření podpurné atmosféry ve třídě a do celkové kvality vzdělávání. Menší třídy umožňují začínajícím učitelům poskytovat individuální pozornost každému žákovi. To je klíčové pro identifikaci specifických potřeb žáků a přizpůsobení výuky tak, aby byla co nejvíce efektivní. V menších skupinách je snazší budovat kvalitní vztahy. S menším počtem žáků je také snazší implementovat různorodé výukové metody a diferencovanou výuku. Začínající učitelé mají více prostoru k experimentování s inovativními přístupy k výuce a nalezení metod, které nejlépe odpovídají potřebám jejich žáků. Menší třídy také umožňují začínajícím učitelům efektivnější vyhodnocování pokroku žáků. Pracovat s menším počtem žáků usnadňuje sledování individuálního rozvoje a poskytuje lepší zpětnou vazbu pro další zlepšení. Menší třídy mohou vytvářet prostředí, kde se žáci cítí pohodlněji a bezpečněji. To může být pro začínající učitele klíčové, protože mohou lépe rozpoznávat a reagovat také na emoční potřeby svých žáků. Výše uvedené faktory, tedy menší třídy a jejich složení, mohou mít vliv na setrvání v profesi. Ředitelé by měli zohledňovat, je-li to možné, i tyto skutečnosti. V praxi se ale bohužel běžně stává, že začínající učitel dostává od prvního roku třídnictví, učitel 1. stupně 1. třídu či je pověřen několika funkcemi (správcem školní knihovny, kabinetu apod.).

Systematická kolegiální podpora hraje taktéž klíčovou roli ve vytváření podpurného prostředí ve školním kolektivu. Tato forma podpory se opírá o otevřenost, vzájemnou důvěru a aktivní spolupráci mezi učiteli. Jedním z významných prvků této podpory je již zmíněný proces uvádění začínajícího učitele, kterým se podporuje jeho integrování do učitelského týmu a poskytuje mu

potřebné nástroje pro úspěšný začátek pedagogické kariéry. Uvádění začínajícího učitele by mělo být plánované a systematické. Zkušení učitelé, kteří jsou vybráni jako učitelé uvádějící, by měli mít nejen pedagogické zkušenosti, ale také schopnost empatie a komunikace. Jejich role spočívá v konstruktivní zpětné vazbě, poskytování praktických rad ohledně výuky a školního prostředí, v budování důvěry a vytváření prostředí, kde se začínající učitel cítí schopen sdílet své úspěchy i obavy. Klíčovou roli v úspěšném procesu kolegiální podpory hraje otevřenost. Učitelé by měli mít příležitost společně hodnotit výuku, diskutovat o různých přístupech a hledat inovativní způsoby, jak zlepšit vzdělávací proces. Tato vzájemná reflexe vytváří prostředí, kde je učitelský tým schopen společně růst a vyvíjet se. Začínající učitel by měl být povzbuzován, aby se aktivně účastnil diskuzí a týmových setkání, kde může sdílet své nápady a otázky. Vztah mezi uvádějícím a začínajícím učitelem by měl být postaven na otevřené komunikaci a vzájemné zpětné vazbě, která umožňuje růst a rozvoj obou stran. Celkově lze konstatovat, že systematická kolegiální podpora, založená na otevřenosti a zahrnující uvádění začínajícího učitele, posiluje učitelský kolektiv a přispívá k vytváření pozitivního pracovního prostředí, které se projevuje nejen v profesním rozvoji učitelů, ale také má dopad na samotného žáka. Klíčovým prvkem pro vytváření stabilní a zdravé pracovní atmosféry vzdělávacího prostředí je psychická pohoda. Na ni má vliv nejen vedení školy, kolegové, ale pomoci mohou např. kvalifikovaní kolegové, jako např. školní psycholog, jak bylo zmíněno výše, tedy celý podpůrný systém a pracovníci školního poradenského pracoviště. V rámci kolegiální podpory dochází ke sdílení zkušeností, může se diskutovat o pocitech, nastítnit možné strategie pro zvládání stresu, což se promítá právě do psychické pohody začínajících učitelů. Stejně tak k ní přispívá uvádějící učitel a možnost začínajícího učitele s ním situace reflektovat, analyzovat a hledat řešení.

Úspěšný start do profese je u každého povolání ovlivněn provázaností pregraduální přípravy s **dalším profesním rozvojem**. Současná koncepce učitelské přípravy, především na pedagogických fakultách, je charakteristická provázaností jednotlivých oblastí a disciplín s výše zmíněným *Kompetenčním rámcem absolventa a absolventky učitelství* (MŠMT, 2023a). Fakulty se v něm přihlašují k odpovědnosti za přípravu v šesti oblastech, zaměřených na obor, na plánování, vedení a reflexi výuky, prostředí pro učení žáků, na zpětnou vazbu a hodnocení, profesní spolupráci a profesní sebepojetí, rozvoj, etiku a duševní zdraví. V daných oblastech jsou fakulty evaluovány a studenti se na konci studia zapojují do zpětné vazby v uvedených oblastech. V další profesní přípravě začínajících učitelů je tedy důležité sledovat podobné cílové oblasti a vést učitele dál cestou, na kterou na fakultách nastoupili. Zapojení do dalšího vzdělávání nenáhodně, v systému kompetencí, které jsou základem učitelovy profesionality, činí další vzdělávání pedagogických pracovníků nenahodilým a dává mu rozvojový potenciál. V rámci systematické kolegiální podpory by měly být tedy organizovány pravidelné workshopy a školení, která umožní učitelům sdílet své odborné znalosti a zkušenosti prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Učitelská profese je dynamická a mění se v reakci na nové trendy ve vzdělávání a společnosti. Učitelé by měli pokračovat v kontinuálním profesním rozvoji, sledovat novinky ve svém oboru a hledat příležitosti k rozšíření svých dovedností. Tím se dostáváme ke čtvrté rovině podpory adaptace začínajícího učitele. Další vzdělávání začínajících učitelů představuje klíčový krok k posílení jejich profesního růstu a úspěchu ve výuce. Tato fáze jejich kariéry by měla být vnímána nejen jako přechodové období, ale jako aktivní investice do vlastního pedagogického potenciálu. Získání konkrétních znalostí a dovedností v oblastech, které nebyly, nebo nemohly být, dostatečně pokryty v průběhu jejich pregraduální přípravy (např. vedení rodičovských schůzek, komunikace s rodiči, zapojení do komunity školy apod.), je nezbytné pro plnohodnotné a naplňující působení ve školním prostředí. Prvním krokem by mělo být poskytnutí prostoru pro reflexi vlastních potřeb a ambicí. Začínající učitelé by měli mít možnost identifikovat oblasti, ve kterých chtějí své znalosti prohlubovat. Ty mohou zahrnovat nejen pedagogické oblasti, ale i dovednosti spojené s mezipersonálními vztahy, diagnostikou potřeb žáků nebo efektivním využíváním moderních technologií ve výuce. Následně by jim měly být nabídnuty specializované kurzy a workshopy, které reflektují aktuální

trendy ve vzdělávání. Tato školení by měla být navržena tak, aby byla praktická a přenositelná do každodenní učitelé praxe. Věnovat se mohou například diferenciaci výuky, práci s heterogenní třídou, tedy žáky s různými vzdělávacími potřebami, nebo efektivní komunikaci s rodiči. V neposlední řadě by mělo být další vzdělávání začínajících učitelů propojeno s možnostmi profesního rozvoje a postupu v kariéře (tedy s kariérním řádem, o němž se již dříve diskutovalo). Nabídnutí cesty, která umožní učitelům růst a stát se odborníky ve svém oboru, může být silným motivačním faktorem. Celkově lze říci, že podpora dalšího vzdělávání začínajících učitelů by měla být komplexní a individuálně přizpůsobená. Poskytne-li se jim prostor pro osobní a profesní rozvoj, mohou se stát kvalitnějšími pedagogy, což by se mělo promítnout na kvalitě vzdělávání, tedy být přínosem pro samotného žáka.

Závěrem

Když se zaměříme na v úvodu textu zmiňovaný profesní náraz a jeho faktory v kontextu pregraduální přípravy, pak oblast spjatou s osobností učitele, například nedostatečnou hlasovou dispozici, nejistotu při vystupování před ostatními apod., je možné ovlivnit v předmětech zaměřených na osobnostní a sociální rozvoj a na budování profesního přesvědčení – pozitivní roli mohou sehrát předměty týkající se budování profesní identity. Ve vztahu k identifikaci a porozumění silným a slabým stránkám je možné inspirovat se diagnostickou metodou PArCours – <http://parcours-eignung.de/>. Druhou oblastí jsou faktory spjaté s profesními kompetencemi učitele, které jsou v současné době explicitně vyjádřeny v *Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství* (MŠMT, 2023a) a promítají se jak do výstupů na konci studia, tak do jeho průběhu – v současné době tedy především do reakreditací studijních programů tak, aby bylo jasné, jaké předměty vysokoškolského studia k jejich naplňování směřují. Do zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů se také promítají další cíle *Memoranda o podpoře reformy přípravy učitelů a učitelek v České republice*. Dochází k proměně praxí, kdy je legislativou upravena podpora studentů na praxích prostřednictvím provázejících učitelů. Také jsou inovovány metody reflexe praxí, dochází k jejich navýšení, do studijních programů jsou začleňovány již od 1. ročníku a poslední semestry již mívají podobu klinických semestrů. Poslední oblastí, faktorem ovlivňujícím profesní náraz, jsou situace ve školách, jejichž řešení je ale již v kompetenci vedení škol, do kterých absolventi nastupují, klíčovou roli tedy nehraje pregraduální příprava, ale již prostředí samotných škol.

Použité zdroje

edu.cz. (n.) *Pregraduální příprava učitelů*. <https://www.edu.cz/pregradual/>

ETUCE. (2008). *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. https://www.csee-etu.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf

Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., & Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Masarykova univerzita.

Janík, T., Minaříková, E., Pišová, M., Uličná, K., & Janík, M. (2016). *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. Masarykova univerzita.

Janík, T., Slavík, J., Najvar, P., & Češková, T. (2022). *METODIKA 3A: nástroj pro reflexi výuky a hodnocení její kvality*. Masarykova univerzita.

<https://munispace.muni.cz/library/catalog/download/2211/6570/4249-1?inline=&fakulta=PEDF>

Juhaňák, L., Šmahelová, M., Záleská, K., & Trnková, K. (2018). Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů <https://www.projektsypo.cz/dokumenty/Analyticka-zprava-studie-systemu-podpory-ZU-web.pdf>

Kasáčová, B. (2004). Zmeny učiteľskej profesie a kontinuálne vzdelávanie učiteľov. In *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická = Studia paedagogica*, 52(U9), 87–99.

Korthagen, F., & Wubbels, T. (2011). Učit se z praxe. In F. Korthagen, et al., *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů* (s. 47–63). Paido.

Kosová, B. a kol. (2012). *Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov: Vývoj, analýza, perspektivy*. Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.

Kostecká, Y. & Valášková Vincejová, E. (2023). Odchody učitelů z profese: Přehledová studie. *Orbis Scholae*, 17(1), 9–41.

Koťa, J. (2010). Vybrané problémy profesionalizace učitelů v postmoderní době. In H. Krykorková, et al., *Učitel v současné škole* (s. 57–76). Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta.

Kratochvílová, J., Svojanovský, P. et al. (2020). *Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství*. Masarykova univerzita.

<https://munispace.muni.cz/library/catalog/view/1624/4457/2185-2/0#preview>

Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, 60(3–4), 59–69.

Minaříková, E. (2014). Profesní vidění studentů učitelství anglického jazyka: jak vidí studenti výukové situace zachycené na videu? *Pedagogická orientace*, 24(5), 753–777.

Minaříková, E., & Janík, T. (2012). Profesní vidění učitelů: od hledání pojmu k možnostem jeho uchopení. *Pedagogická orientace*, 22(2), 181–204.

MŠMT. (2023a). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*.

https://www.msmt.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf

Nezvalová, D. (2002). Některé trendy v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogika*, 52(3), 309–320.

MŠMT. (2023b). *Unikátní šetření: Jak jsou začínající učitelé připraveni na svou práci?*

<https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/unikatni-setreni-jak-jsou-zacinajici-ucitele-pripraveni-na>

Pířšová, M. (1999). *Novice Teacher. Scientific papers of the University of Pardubice = Sborník vědeckých prací Univerzity Pardubice. Series C*. Univerzita Pardubice.

Pivarč, J. (2020). *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Pol, M. (2007). *Škola v proměnách*. Masarykova univerzita.

Procházka, M., Vítečková, M., & Žlábková, I. (2015). Änderungen in der staatlichen Abschlussprüfung – Ein Mittel zur Schaffung der beruflichen Identität des Lehrers. In O. Fleischmann, et al. (Eds./Hg.), *The Teaching Profession, Profession Lehrer/in* (s. 217–226). Lit Verlag.

Procházka, M., Röschová, M., & Zelinková, A. (2023). *Studenti vysokých škol a jejich motivace stát se učitelem*. <https://pages.pedf.cuni.cz/nedostatekucitelu/studenti-vysokych-skol-a-jejich-motivace-stat-se-ucitelem/>

Průcha, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Portál.

Slavík, J., Hajerová Müllerová, L, Soukupová, P. et al. (2020). *Reflexe a hodnocení kvality výuky I*. Fakulta pedagogická ZČU v Plzni.

Spilková, V. (2003). Cesty k profesionalizaci učitelství. In *Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: 11. výroční mezinárodní konference ČAPV: Sborník referátů* [CD-ROM]. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Karolinum.

Stehlíková, J. (2015). Intervenčný program ako súčasť pregraduálnej prípravy učiteľov primárneho vzdelávania. In B. Kasáčová, et al., *Nauczyciel: Teoretyczno-empiryczne konteksty edukacji wczesnoszkolnej; Učitel: Teoretické a empirické kontexty primárnej edukácie; Teacher: theoretical and empirical contexts of primary education* (s. 75–96). Agata i Kazimierz Heczko – Galeria – “Na Gojach” w Ustroniu.

Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Masarykova univerzita.

Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese: Aktuální analýza*. Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.

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

Vyhláška Ministerstva školství České socialistické republiky č. 79/1977 Sb., o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků.

Vyhláška Ministerstva školství Slovenské socialistické republiky č. 80/1977 Sb., o jednotném systému dalšího vzdělávání učitelů škol poskytujících základní, střední a vyšší vzdělání a ostatních pedagogických a výchovných pracovníků.

Wirth, R., & Seibert, N. (2011). PArcours – ein eignungsdiagnostisches Verfahren für Lehramtsstudierende der Universität Passau. *Lehrerbildung auf dem Prüfstand*, 4(1), 47–62. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.*

Zuljan, M. V., & Požarnik, B. M. (2014). Induction and Early-career Support of Teachers in Europe. *European Journal of Education*, 49(2), 192–205.

Návrhy de lege ferenda pro podporu začínajících učitelů

Mgr. Martin Kaplán

Registr pedagogických pracovníků

Představuje vhodný nástroj, jak evidovat informace potřebné ke sledování vývoje populace pedagogických pracovníků. Částí tohoto registru by se týkala výlučně učitelů. Stát by měl přesný přehled o věkovém složení učitelů a jejich kvalifikaci a aprobaci bez potřeby provádět jednorázová šetření. V souvislosti s nově upravenou možností ředitele školy uznat kvalifikaci učitele střední školy a druhého stupně základní školy⁶ by také bylo možné sledovat, zda již byla možnost výkonu práce učitele v tomto režimu využita, a pokud ano, v jakém rozsahu. Nebylo by tudíž nutné spoléhat na splnění oznamovací povinnosti dotčeného učitele.⁷ V souvislosti s uvedenou možností ředitele školy uznat učitelů kvalifikaci by rejstřík učitelů mohl obsahovat i informace o studentech studujících akreditovaný magisterský studijní program zaměřený na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo střední školy, který navazuje na bakalářský studijní program, jímž byla kvalifikace tímto způsobem také uznána.

Inspirovat se lze například ve Velké Británii. Tamní rejstřík učitelů⁸ obsahuje zejména informace o:

- statusu kvalifikovaného učitele;
- absolvování indukce do profese;
- zákazy, sankce a omezení, které mohou mít vliv na výkon některých činností v rámci profese učitele.

Do rejstříku mají přístup zejména vyjmenované druhy škol, příslušné územní samosprávy a agentury zprostředkující zaměstnání učitelům. Vyhledávání je možné zejména pomocí referenčního čísla učitele. Hledajícím se zpřístupní:

- osobní údaje učitele;
- informace o dosaženém vzdělání;
- potvrzení, zda učitel získal status kvalifikovaného učitele;
- informace o absolvování indukce do profese;

⁶ § 9a zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů.

⁷ § 9a odst. 5 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů.

⁸ <https://www.gov.uk/guidance/teacher-status-checks-information-for-employers#access-teacher-services>.

- informace o další kvalifikaci učitele;
- údaje o zákazu, sankci nebo omezení, které mohou mít vliv na výkon některých činností v rámci profese učitele;
- detaily rozhodnutí nezakazovat učiteli činnost po projednání nevhodného chování učitele kárnou profesní komisí;
- indikace dalších možných omezení vyplývajících z rejstříku trestů.

Nemá-li hledající přístup k referenčnímu číslu učitele, může vyhledávat v abecedním seznamu. V takovém případě jsou viditelné:

- informace o absolvování indukce do profese;
- údaje o zákazu, sankci nebo omezení, které mohou mít vliv na výkon některých činností v rámci profese učitele.

Je zřejmé, že rejstřík by musel být implementován tak, aby odpovídal nastavení vzdělávacího systému v České republice. Součástí rejstříku by mohly být například:

- osobní údaje učitele;
- informace o délce praxe na příslušném druhu školy;
- informace o absolvování adaptačního období;
- údaj o délce uznání kvalifikace ředitelem školy;⁹
- indikace pozbytí způsobilosti k výkonu práce pedagogického pracovníka z důvodu ztráty bezúhonnosti;
- informace o kvalifikaci a aprobaci pedagogického pracovníka;
- informace o výkonu práce na některou z výjimek obsažených v zákonu o pedagogických pracovnících.

Kromě možnosti efektivně sledovat vývoj učitelské populace a její kvalifikační a věkové složení by měl učitelský rejstřík výhody i pro samotné učitele a školy. Učitel by v rejstříku měl vždy jakýsi minimální životopis a mohl by do něj průběžně doplňovat informace o dalším studiu, získání nebo prohloubení kvalifikace atp. Nemusel by také někdy složitě prokazovat délku své pedagogické praxe pro správné zařazení do platového stupně.

Školám, by rejstřík učitelů přinesl hlavně možnost získat přehled o případných vhodných uchazečích na pracovní pozici, již je potřeba obsadit. Dále by odpadla nutnost spoléhat na samotné učitele v případě potřeby oznámit některou podstatnou skutečnost pro pokračování pracovněprávního vztahu.

Stávající právní úprava stanovuje učiteli oznamovací povinnost týkající se délky výkonu práce na základě uznání kvalifikace ředitelem školy¹⁰ v případě výkonu práce na jiné škole, a to z důvodu vyloučení možnosti řetězení práce na různých školách právě v režimu uznání kvalifikace. Ředitel školy ovšem nemá žádný systémový nástroj, kterým by takovou informaci sám získal nebo ověřil. Řešením je poněkud staromódní informování se u předchozího zaměstnavatele. Vystává ovšem relevantní otázka, zda by předchozí zaměstnavatel měl tuto informaci s ohledem na ochranu osobních údajů zaměstnance poskytnout.

Další pro pracovněprávní vztah důležitější informací je skutečnost, zda učitel pozbyl bezúhonnosti, která je předpokladem pro výkon práce pedagogického pracovníka. Stávající

⁹ § 9a zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů.

¹⁰ Tamtéž.

právní úprava přitom ukládá pedagogovi povinnost do deseti dnů oznámit řediteli školy, že byl pravomocně odsouzen za trestní čin, čímž by mohl pozbyt bezúhonnosti. Do jednoho měsíce od nabytí právní moci rozsudku má pedagogický pracovník povinnost předložit nový výpis z evidence trestů. Sankcí za pozbytí bezúhonnosti je ze strany zaměstnavatele výpověď zaměstnanci pro neplnění předpokladů stanovených právními předpisy. Samotná oznamovací norma žádnou sankci neobsahuje a paradoxně se spoléhá na pravomocně odsouzeného pachatele trestného činu, že sám pozbytí způsobilosti oznámí.

Informace o možném pozbytí způsobilosti z důvodu ztráty bezúhonnosti by umožnila řediteli školy aktivně jednat, a nejen pasivně čekat, zda mu zaměstnanec tuto skutečnost oznámí. Ředitel školy by mohl učitele vyzvat k předložení výpisu z rejstříku trestů.

V případě schválení úpravy kariérního řádu by v rejstříku učitelů mohly být evidován i kariérní postup učitele a jeho specializace.

Vhodné pracovní podmínky učitelů

Jednou ze základních povinností zaměstnavatele v pracovněprávním vztahu je vytvoření podmínek k výkonu práce zaměstnance. V regionálním školství mají z tohoto pohledu učitelé nezáviděníhodné postavení. Ve školách častokrát vykonávají různé činnosti, které nesouvisejí se sjednaným druhem práce, například vybírání finančních prostředků na školní akce, kompletní organizaci školních akcí či propagaci školy na veřejnosti. S prací pedagogického pracovníka je také neodmyslitelně spojena i administrativa a účast v různých šetřeních.

Legislativně by měly být utvořeny podmínky k tomu, aby se pedagogičtí pracovníci a učitelé mohli co nejvíce při výkonu práce soustředit na samotnou přímou pedagogickou činnost a práce s ní související. To ovšem pouze za předpokladu, že práce související nebudou představovat v podstatě prakticky neohrazený výčet činností, které je možné po učiteli požadovat.

Prvním krokem by jednoznačně mělo být snížení administrativní zátěže dopadající jak na školy, tak na jednotlivé učitele. To je jedním z cílů *Strategie vzdělávací politiky do 2030+*. Nejdříve by mělo být vyhodnoceno, v čem administrativní zátěž škol spočívá. 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, jenž 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.

Snížování administrativní zátěže bude tedy spočívat především v odstranění duplicit zbytných údajů ve vykazování, zjednodušení vykazování prostřednictvím RIS a také v optimalizaci administrativních procesů a digitalizaci agend ve školách.¹¹

Za účelem snížení administrativní zátěže učitelů mají být také posíleny nepedagogické kapacity škol. K tomu bude zapotřebí upravit pravidla financování nepedagogických pracovníků. Nepedagogičtí pracovníci by měli převzít pracovní zátěž související zejména s výběrem finančních prostředků, zajišťováním a organizací mimoškolních akcí, inventarizací atp.

Za důležitou součást pracovních podmínek je v širším smyslu i omezení neoprávněných zásahů

¹¹ *Strategie vzdělávací politiky do 2030+*, s. 61.

do práce učitele. V této souvislosti proběhla novelizace, upravující práva pedagogických pracovníků.¹² Tím je pedagogickým pracovníkům garantováno zejména právo na:

- a) zajištění podmínek potřebných k výkonu jejich pedagogické činnosti, zejména ochrany před fyzickým násilím nebo psychickým nátlakem ze strany dětí, žáků, studentů nebo zákonných zástupců dětí a žáků a dalších osob, které jsou v přímém kontaktu s pedagogickým pracovníkem ve škole a
- b) to, aby nebylo do jejich přímé pedagogické činnosti zasahováno v rozporu s právními předpisy.

Je ovšem otázkou, jak má být ochrana těchto práv realizována. Je zřejmé, že učitel by se ochrany svých práv mohl domoci soudní cestou. Tímto způsobem nicméně mohl postupovat i před schválením této úpravy, např. žalobou na ochranu osobnosti. Psychický nebo fyzický nátlak na učitele není a nebyl legální. To ostatně platí i o protiprávních zásazích do přímé pedagogické činnosti učitele. Nadbytečné sice neškodí, ale kromě proklamace práv tato ustanovení neposkytují žádnou efektivnější ochranu učitele vůči protiprávním zásahům při výkonu přímé pedagogické činnosti nebo osobnostních práv. Chybí jakákoliv reálná sankce.

Situace, kdy je učitel vystaven hrozbě násilí nebo psychickému nátlaku ze strany jiných osob, je možné řešit nesyrově a neformálně mediací, jednáním, případně výzvami k upuštění od protiprávního jednání. Není-li toto řešení účinné, musí učitel sám podat žalobu na ochranu svých práv a v případě extrémních situací trestní oznámení. V tomto jednání mu však škola nemá povinnost poskytnout jakoukoliv pomoc a vše leží na bedrech samotného učitele. Proto by bylo vhodné k uvedeným právům učitele navázat i specifickou sankci ve formě přestupku. Učitel by měl další možnost, jak se s takovým jednáním vypořádat, nešlo by o takovou zátěž jako v případě podání žaloby.

Použitá literatura a zdroje

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů.

Zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

<https://www.gov.uk/guidance/teacher-status-checks-information-for-employers#access-teacher-services>.

[Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, MŠMT ČR \(msmt.cz\)](#)

¹² § 22a zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

Financování sektoru školství

Mgr. et Mgr. Gabriela Tlapová

Je nutné zajistit dostatečné finanční prostředky určené sektoru vzdělávání a snažit se o zvyšování statusu učitelské profese zlepšováním platů učitelů

(Uvedené údaje se týkají regionálního školství.)

Školství potřebuje dostatečné financování. Až do roku 2017 patřily výdaje na školství v ČR k těm nejnižším v zemích OECD. V dalších letech se podařilo tyto výdaje v České republice zvýšit až na průměr zemí OECD.¹³ V roce 2020 průměr OECD činil 5,1 % HDP. Česká republika v tomto roce vydala 4,5 %.¹⁴

V roce 2022 trend přibližování se k průměru OECD ale ustal a podíl rozpočtu ministerstva školství směřuje dolů. Kdyby tento trend pokračoval dál, tak by Česká republika opět směřovala mezi země s nízkým podílem rozpočtu školství na HDP.¹⁵

Ministerstvo školství by mělo mít podle navrhovaného rozpočtu na výdaje v příštím roce 269 miliard korun. Pro regionální školství je to o 1,49 miliardy korun víc než letos.

Od výdajů na školství se odvíjejí i relativní platy ve školství. Kolem roku 2017 patřily relativní platy českých učitelů vůči průměrné mzdě vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců k nejnižším v OECD. Tehdy byly na úrovni 60–64 %.

V roce 2021 se podařilo tento trend zvrátit a platy ve školství rostly až na 79 %. Přiblížily se průměru OECD. V roce 2022 relativní platy učitelů všech věkových skupin ovšem poklesly poprvé po roce 2017.¹⁶

V roce 2024 by na navýšení platů učitelů by mělo jít 6,3 miliardy korun.

Nově je od 1. 1. 2024 nastavena výše učitelských platů na úrovni 130 % průměrné mzdy v ekonomice.¹⁷ Je ale diskutabilní, zda se tuto úroveň podaří udržet. V zákonném ustanovení je

¹³ *Platy učitelů v roce 2022 a výhled: cesta z propasti a zase zpět*, Studie 12/2023, Daniel Münich, Vladimír Smolka, Národohospodářský ústav AV ČR, v. v. i., 2023, ISBN 978-80-7344-692-5. Dostupné z https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_12_2023_Platy_ucitelu.pdf

¹⁴ OECD (2023), "Czech Republic", in *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>.

¹⁵ Münich, Smolka 2023.

¹⁶ *Platy učitelů v roce 2022 a výhled: cesta z propasti a zase zpět*, Studie 12/2023, Daniel Münich, Vladimír Smolka, Národohospodářský ústav AV ČR, v. v. i., 2023, ISBN 978-80-7344-692-5. Dostupné z https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_12_2023_Platy_ucitelu.pdf

¹⁷ Zákon č. 183/2023 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

uvedeno, že celková výše finančních prostředků určených na platy učitelů podle školského zákona by měla odpovídat v měsíčním průměru na jeden úvazek učitele nejméně 130 % průměrné hrubé měsíční nominální mzdy na přepočtené počty zaměstnanců v národním hospodářství.¹⁸ Ředitel školy bude mít i nadále možnost rozhodnout, jak přidělený objem finančních prostředků na činnost školy využije. Proto z nově zakotveného pravidla školského zákona **neplyne**, že plat každého jednotlivého učitele bude představovat nejméně 130 % průměrné hrubé měsíční nominální mzdy na přepočtené počty zaměstnanců v národním hospodářství. Ve skutečnosti se tak zvýšení platu nemusí prakticky příliš projevit.

Výše platů učitelů je jeden z hlavních faktorů, které ovlivňují atraktivitu učitelské profese. Nedostatek učitelů nebo nízká atraktivita pro adepty o toto povolání jsou s platy provázány. Zvyšování platů má za cíl přilákat do profese nejen více zájemců z řad mladých lidí, ale pokusit se znovu přilákat i ty učitele, kteří učitelskou profesi v nějaké fázi své kariéry opustili a nyní působí v jiném oboru. Na nedostatek financí poukazuje i odborná literatura, která se postavením začínajících učitelů zabývá.¹⁹

Odborné studie ukazují, že vyšší platy mohou být jednou z příčin návratu učitelů do profese.²⁰

Kvalitní, kvalifikovaní a motivovaní učitelé jsou důležití pro nastavení a udržení kvality vzdělávání. V České republice je učitelů určitých předmětů nebo v určitých regionech nedostatek, učitelská populace stárne. I z tohoto důvodu je třeba myslet na to, že do vzdělávacího systému by měli vstupovat noví učitelé průběžně a že by je tento systém měl mít schopnost udržet.

Platy, spolu s příznivými pracovními podmínkami, profesní podporou a možností kariérního růstu, jsou právě tím, co může atraktivitu profese pozitivně podpořit, nebo naopak.

V České republice byly relativní platy učitelů vůči průměrným platům v ekonomice do roku 2017, jak bylo řečeno výše, velmi nízké. Rovnaly se hodnotě 110 %. Následně přišel trend zvyšování peněz do vzdělávání, a tedy i růst učitelských platů. V roce 2021 platy vyrostly až na 121 %. To bylo pozitivní, ale nedosáhlo se hranice 130 %, kterou slíbily předchozí i současná vláda.²¹ V roce 2022 se trend růstu učitelských platů zpomalil. Oproti ostatním mzdám v ekonomice, které vyrostly o 5,3 %, učitelské platy zaostávaly na růstu o jedno procento. Kdyby se hodnota relativního platu z roku 2023 měla udržet, bylo by třeba platy zvyšovat stejným tempem růstu nominálních mezd v ekonomice, a to jsou 5,8 % a 4,3 %. Opačná realita by znamenala opět pokles platů.²²

V roce 2022 došlo k relativnímu poklesu platů učitelů. Relativně nejnižší zůstávají platy učitelů ve věku 30–49 let.

Růstová křivka platů učitelů je relativně plochá a platy v této profesi rostou v průběhu kariéry jen pozvolna. Hlavní roli v jejich růstu hrají léta praxe, ne tolik již kariérní postup. Kariérní řád v České republice zcela chybí. V našem právním řádu sice máme vyhlášku č. 317/2005 Sb., o dalším

¹⁸ Nesmíme však zapomínat, že na školy se rozepisují objemy platů i dalších kategorií zaměstnanců ve školství.

¹⁹ Hanušová S. a kol., *Chtějí zůstat nebo odejít*, MUNI press, 2017. 978-80-210-8889-4.

²⁰ *Platy učitelů v roce 2021: vrchol dosažen a co dál*, Daniel Münich, Vladimír Smolka, Národohospodářský ústav AV ČR, v. v. i., 2022. ISBN 978-80-7344-647-5 a Školy a školská zařízení – školní rok 2021/2022, ČSÚ. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/tabulkova-cast-230042-22>.

²¹ „Garantujeme kvalitní platové ohodnocení učitelů a udržíme jejich platy na úrovni 130 % průměrné hrubé měsíční mzdy. Důraz budeme klást na udržení 20% podílu nadtarifních složek platu a jejich efektivní využívání. Zajistíme vyšší platy pro ostatní pedagogické a nepedagogické pracovníky a garantujeme jejich navyšování podle růstu průměrné mzdy v ČR. Připravíme a zavedeme systém profesního růstu pedagogů jako nástroje profesní podpory.“ Aktualizované programové prohlášení vlády z března 2023. Dostupné z: https://vlada.gov.cz/cz/programove-prohlaseni-vlady-193547/#vzdelavani_a_sport

²²Münich, Smolka, 2023.

vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, která jakýsi kariérní systém obsahuje, ten však nespĺňuje očekávání a účel propracovaného kariérního postupu, jak by ho pedagogičtí pracovníci potřebovali.

Podle údajů OECD²³ dosáhne učitel svého platového maxima po třiceti dvou letech praxe. To může pro mnohé působit jako demotivující faktor. Zde by právě mohl nastoupit ukotvený a propracovaný kariérní postup do pozic jako jsou metodik, provázející a uvádějící učitel. Postup by měl být spojen s doplňujícím školením, profesním vzděláváním, příležitostmi k síťování s kolegy z jiných škol či regionů, úlevou z přímé vyučovací povinnosti a odpovídající finanční odměnou. To by byl systém dostatečně motivační pro stávající učitele, kteří se mohou cítit demotivováni, že se v kariéře už dál nemají, kam posunout. Benefitovali by z něj ovšem i začínající učitelé, kteří by získali dostatečnou a ukotvenou podporu do svých začátků a následné praxe.

Použitá literatura

Hanušová S. a kol, Chtějí zůstat nebo odejít, MUNI press, 2017. 978-80-210-8889-4.

OECD (2022), "Lower secondary teachers' relative statutory starting and top of the scale salaries and years taken to reach the top of the scale (2021): Ratio of salaries to the earnings of full-time, full-year workers with tertiary education", in *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/12fb99da-en>.

OECD (2023), "Czech Republic", in *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>.

Platy učitelů v roce 2021: vrchol dosažen a co dál, Daniel Mních, Vladimír Smolka, Národohospodářský ústav AV ČR, v. v. i., 2022. ISBN 978-80-7344-647-5 a Školy a školská zařízení – školní rok 2021/2022, ČSÚ. Dostupné z <https://www.czso.cz/csu/czso/tabulkova-cast-230042-22>.

Platy učitelů v roce 2022 a výhled: cesta z propasti a zase zpět, Studie 12/2023, Daniel Mních, Vladimír Smolka, Národohospodářský ústav AV ČR, v. v. i., 2023, ISBN 978-80-7344-692-5. Dostupné z https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_12_2023_Platy_ucitelu.pdf

Programové prohlášení vlády z 1. 3. 2023. Dostupné z https://vlada.gov.cz/cz/programove-prohlaseni-vlady-193547/#vzdelavani_a_sport

²³ OECD (2022), "Lower secondary teachers' relative statutory starting and top of the scale salaries and years taken to reach the top of the scale (2021): Ratio of salaries to the earnings of full-time, full-year workers with tertiary education", in *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/12fb99da-en>.

