

Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení¹

TOMÁŠ JANÍK, RADKA WILDOVÁ, KLÁRA ULIČNÁ, EVA MINAŘÍKOVÁ,
MIROSLAV JANÍK, JANA JAŠKOVÁ, BARBORA ŠIMŮNKOVÁ

Abstrakt: Předkládaná studie se soustředí na adaptační období pro začínající učitele jakožto příležitost pro podporu profesního rozvoje učitelů. Nejprve identifikuje výzvy, které se s tímto obdobím profesního života pojí, poté představuje zkušenosti z vybraných zemí, ve kterých je adaptační období realizováno, a nakonec diskutuje současné návrhy na implementaci adaptačního období pro začínající učitele v České republice. Se zázemím v řešení výzkumných projektů se tato studie pokouší jít vstříc současným aktivitám MŠMT spojeným se zaváděním kariérního systému pro pedagogické pracovníky a adaptačního období pro začínající učitele. Návrh novely zákona, který tyto systémové prvky podpory učitelů legislativně konstituuje, je v době vzniku tohoto textu projednáván na různých úrovních. Bude-li návrh schválen, otevírá se prostor pro dopracování a konkretizaci adaptačního období. V návaznosti na zahraniční zkušenosti a mezinárodní srovnávací studie se tento text pokusí identifikovat několik principů, jejichž naplnění se může jevit jako přínosné pro rozpracování adaptačního období. Tyto principy jsou spojeny s efektivností indukce pro začínající učitele.

Klíčová slova: adaptační období, indukce, začínající učitel, kariérní systém, profesionalizační kontinuum.

Z pohledu stávání se učitelem je vstup do profese klíčovými obdobími. Dochází v něm k sebezpotvrzení v roli učitele, k uplatnění poznatků ze studia při praktickém výkonu profese, ke krystalizaci a konsolidaci didaktického repertoáru apod. V tomto období dochází rovněž k počáteční profesní socializaci začínajících učitelů a seznamování se s kulturou školy. Současně jde o období citlivé, neboť učitelé jsou na startu profesní

dráhy v plném rozsahu vytiženi téměř všemi učitelskými povinnostmi. Mnohdy zažívají obtížné situace, ve kterých si mohou připadat bezradní či frustrovaní. Existuje u nich také značné riziko vyhoření (v českém prostředí srov. např. Kašparová et al., 2014; pro souhrn zahraničních výzkumů např. Píšová, 2005, s. 53). Výsledkem může být, že (dočasně) fungují v režimu prostého „přežití“ ve škole, což se však neslučuje s požadavkem

¹ Studie vznikla v rámci projektu GA ČR *Jaký význam má kontext: objektivní determinanty socializace začínajících učitelů* (GA15-12956S). Bude postoupena MŠMT jako podkladový materiál (expertiza) k využití tvůrci kariérního systému a standardu učitele. Dále byla studie podpořena Fondem F Pedagogické fakulty MU a MŠMT.



na profesionalitu jejich jednání, popř. ze školství odcházejí.

Odchody začínajících učitelů z profese a související stárnutí učitelských sborů představují výzvu, na niž se v evropských vzdělávacích systémech intenzivně hledá adekvátní odezva (Eurydice, 2015; Szimethová & Wiegerová, 2012; Vítečková & Gadušová, 2014). Iniciativy Ministerstva školství ČR naznačují, že řešením by mělo mj. být zavedení tzv. *indukce* neboli *adaptačního období pro začínající učitele* jako systémové komponenty vzdělávacího systému s cílem podpořit absolventy fakult vzdělávajících učitele, resp. začínající učitele při nástupu do profese a zavést jejich specifickou systémovou podporu v prvních letech jejich profesního života tak, aby v profesi i nadále setrvali.

Předkládaná studie se soustředí na adaptační období pro začínající učitele jakožto příležitost pro podporu profesního rozvoje učitelů. Nejprve identifikuje výzvy, které se s tímto obdobím profesního života pojí, poté představuje zkušenosti z vybraných zemí, ve kterých je adaptační období realizováno, a nakonec diskutuje současné návrhy na implementaci adaptačního období pro začínající učitele v České republice.

Zastřešujícím cílem zmiňovaných aktivit je navrhnout systémové řešení podpory profesního rozvoje učitelů se specifickým zřetelem věnovaným začínajícím učitelům v období jejich vstupu do profese. V širším měřítku se pohybujeme v kontextu kariérního systému pro učitele, který byl v roce 2016 schválen vládou České republiky (a v době přípravy tohoto textu je projednáván Posla-

neckou sněmovnou ČR), zohledňuje však také poznatky ze souvisejících výzkumů a zahraniční přístupy k uvádění do profese začínajících učitelů.

1. ZAČÍNÁJÍCÍ UČITELÉ: POCIŤOVANÉ PROBLÉMY A VÝZVY

Profesní dráha učitelů bývá nejčastěji popisována podle fází, resp. etap jejich profesního vývoje či rozvoje. V odborné literatuře je tato problematika uchopována pomocí tzv. vývojových modelů, jejichž účelem je vystihnout podstatu a specifika vývojových fází učitele situovaných na kontinuum: novic–expert (u nás k tomu viz např. Píšová, 2005; Lukas, 2007; Píšová et al., 2011). Předmětem našeho zájmu je první etapa profesní dráhy učitelů, tj. období, ve kterém se začínající učitelé (novicové) „zabydlují“ v učitelské profesi. V naší studii budeme toto období nazývat obdobím vstupu do profese. Cílenou podporu tohoto procesu ve formálním programu (ať již legislativně ukotveným na úrovni státu, nebo formalizovaném pouze v rámci konkrétní školy) budeme označovat jako *adaptační období* nebo *indukce*.

Pro potřeby podpory začínajících učitelů v tomto období je nezbytné porozumět tomu, co je pro učitele v prvních letech profesní aktivity charakteristické, jaké pociťují problémy a s jakými výzvami jsou konfrontováni. Začínající učitelé jako specifická skupina v rámci profese vykazují společné charakteristiky a pociťují i společné problémy, resp. překonávají obdobné výzvy. Tomuto tématu je věnována pozornost jak u nás (např. Šimoník, 1994; Píšová,



1999; Lukas, 2007; Juklová, 2013; Pišová & Hanušová, 2016), tak v zahraničí (např. Grossman, Thompson & Valencia, 2002; Feiman-Nemser, 2003; Darling-Hammond, Newton & Wei, 2013).

Pro nás relevantní fázi profesní indukce lze nahlédnout ze tří základních perspektiv, a to z perspektivy (1) pedagogicko-didaktické zaměřené na to, jak se učitelé učí vyučovat, dále z perspektivy (2) socio-pedagogické zachycující, jak se učitelé stávají učiteli, a konečně z perspektivy (3) socio-pedagogicko-didaktické, která dvě výše uvedené propojuje (podrobněji viz Pišová et al., 2011, s. 81–90).

- Perspektiva pedagogicko-didaktická se zaměřuje na profesní rozvoj učitelů v rámci výuky, na rozvoj profesních kompetencí učitelů, příp. na efektivnost výuky. Např. Fullerová (1969) definovala ve svém vývojovém modelu tři oblasti, na které se začínající učitelé postupně zaměřují, a to: 1. orientace na „já“, přežití; 2. orientace na pedagogickou situaci; a 3. orientace na žáka. Obdobné charakteristiky lze identifikovat i v kognitivně orientovaném pětistupňovém modelu profesního rozvoje učitelů Berlinera (1995), který začátečníka/novice (*beginner*) popsal jako učitele, který se ve třídě zaměřuje na okamžité „přežití“ pomocí fragmentarizovaných jednoduchých technik. Začínající učitel hledá spíše návody a soustřeďuje se zejména na obsah, krátkodobé plánování a okamžité reakce v pedagogických situacích. Teprve pokročilý začátečník

(*advanced beginner*) dle Berlinera (1995, s. 47–48) posouvá vlastní pozornost od konkrétního výkonu k celkovému vnímání procesů vyučování. A teprve učitel kompetentní (*competent teacher*) pak začíná zaměřovat svou pozornost na žáka a jeho potřeby. Uvedené charakteristiky podporuje také metaanalýza Kaganové (1992).

- Perspektiva socio-pedagogická se zaměřuje na fáze profesního života učitelů, resp. na jejich profesní dráhu, přičemž základním metodologickým přístupem, který se v jejím rámci uplatňuje, je profesní biografie (viz např. Terhart et al., 1994). Obecně lze první etapu profesní dráhy učitelů označit jako etapu, v níž dochází k postupnému „vcházení“ do profese. Jedná se o období, které hraje zásadní roli v dalším směřování učitelů a v jejich vnitřní přínáležitosti k profesi. Jak vystihuje vývojový model Hubermana (1993), po fázi *přežívání a objevování* (1.–3. rok) přichází určitá *stabilizace a konsolidace* (4.–5./6. rok).² V první fázi profesní dráhy dochází k profesní socializaci učitele-novice, a to ve vztahu ke společnosti obecně, ke kontextu školy, ale i ve vztahu k sobě samému, v pozdějších vývojových fázích učitel řeší nové výzvy, může získávat zkušenosti z vícero (nejen) vzdělávacích kontextů a může prohlubovat či rozšiřovat svoji expertnost.
- V perspektivě socio-pedagogicko-didaktické se autoři (např. Shulman & Shulman, 2004) snaží propojit poznatky o tom, jak

² Podle Hubermana (1993) dále vývoj pokračuje cestou *rozzřuznění a aktivního zapojení* či *přehodnocování* (7.–25. rok) *dosahováním vyrovnanosti* či *zaujímáním konzervativního postoje* (26.–33. rok), načež je završen *odpoutáním* se z profese, které může být pokojné, nebo hořké (34.–40. rok).



se učitelé učí, s poznatky o tom, jak se odvíjí (profesní) život učitelů, aby na tomto základě koncipovali ucelenější modely (podpory) profesního rozvoje učitelů pro celou jejich profesní dráhu.

Pokud bychom měli shrnout, co o začínajících učitelích vypovídají výzkumy realizované v rámci tří výše uvedených perspektiv, mohli bychom uvést následující. Začínající učitelé mohou v souvislosti se vstupem do profese zažívat tzv. šok z reality, který bývá spojován především s nároky kladenými na učitele od prvního dne, tedy tzv. ostrý start, kdy je od nich očekáván plný a profesionální výkon ve všech oblastech (Kearney, 2014, s. 3; u nás shrnuje např. Urbánek, 2005, s. 95–97), na druhou stranu šok z reality nemusí prožívat každý začínající učitel – záleží na jeho dispozicích a profesní přípravě, na kontextu školy a výuky i na poskytnuté podpoře (srov. např. Hagger, Mutton & Burn, 2011). Z výzkumů lze dovodit, že šok z reality není třeba dramatizovat, neboť v určité podobě je přirozenou součástí adaptačního procesu.

Být to patrně není časté, začínající učitelé mohou v tomto období rovněž zakusit tzv. syndrom vyhoření (Mansfield, Beltman & Price, 2014), jenž bývá běžně přisuzován učitelům v posledních fázích jejich profesní dráhy.³ Hlavními stresory stojícími za syndromem vyhoření již v této fázi bývají pracovní zátěž (včetně časové náročnosti), nedostatek sebedůvěry, stanovování si nerealistických cílů, nutnost vyrovnat se

s mnohočetností úkolů, nedostatečný přístup k informacím a zdrojům i další externí faktory – např. pro tuto etapu života rovněž typický vstup do samostatného života (podrobněji Píšová, 2005, s. 52–53).

Zmíněné faktory pak mohou ve svém důsledku přispívat k vyšší míře odchodu začínajících učitelů z profese (viz Píšová & Hanušová, 2016). Z uvedeného je tedy zřejmé, že začínající učitelé jsou v určitých ohledech ohroženou skupinou. Je však třeba dodat, že profesní dráha učitelů není kontinuální ani lineární, nýbrž jde o vysoce individuální proces, a stejně tak jsou individuální i zkušenosti začínajících učitelů při vstupu do profese a v prvních letech jejich pedagogického působení. Grossmanová (1995) poukazuje na to, že ačkoli vývojové modely implikují automatický postup od počátečních etap k etapám vyšším, o profesním rozvoji rozhoduje celá řada dalších faktorů, např. postoje, vliv prostředí, příležitosti či podpora, které se začínajícím učitelům dostává, apod. (in Píšová, 2005, s. 56).

Kromě toho, oblast rozvoje profesních kompetencí a oblast profesní socializace se vzájemně prostupují. Znamená to například, že ke změnám v učitelově sebepojetí, přesvědčení a postojích dochází v návaznosti na změny ve výsledcích žáků souvisejících s profesním rozvojem učitele a jeho výukovými praktikami. Rozvoj profesního sebevědomí učitelé pociťují teprve tehdy, získají-li důkazy o kvalitě svých profesních kompetencí prostřednictvím dosažených výsledků

³ Goddard, O'Brien & Goddard (2006, s. 857) definují syndrom vyhoření jako „chronický stav fyzického, citového a psychického vyčerpání, které vzniká z nahromaděných požadavků práce“. Nemusí se tedy vztahovat jen na osoby působící v profesi dlouhou dobu, ale i na osoby prožívající stálou neúměrnou zátěž.



svých žáků (Guskey, 2002, s. 383). Je tedy zřejmé, že jde o pozvolný proces, který vyžaduje čas. Porozumění tomu, co učitelé v této fázi prožívají, napomáhá identifikaci faktorů, které lze považovat za prediktory profesní spokojenosti učitelů (podrobněji Píšová, 2005, s. 50).

Výše uvedené charakteristiky začínajících učitelů vycházejí z oblastí, které tito učitelé uvádějí jako problematické, resp. jako výzvy, se kterými se setkávají ve svých profesních začátcích. Právě do těchto problematických oblastí by měla směřovat podpora poskytovaná začínajícím učitelům v rámci tzv. adaptačního období a jejich další vzdělávání, resp. podpora profesního rozvoje.

Johnson et al. (2014, s. 531–532) uvádějí shrnutí analýzy mezinárodních teoretických i výzkumných studií a zmiňují šest oblastí, resp. výzkumem identifikovaných příčin problémů pocítovaných začínajícími učiteli – tedy pocitů tzv. přežívání, nejistoty atd. Jedná se zejména o následující oblasti:

- přípravné vzdělávání učitelů nevybavuje začínající učitele dostatečnými znalostmi, dovednostmi a dispozicemi k výkonu profese;
- začínající učitelé jsou konfrontováni se závažným rozparem mezi svými idealistickými motivacemi k výkonu profese a realitou;
- pouze malá skupina začínajících učitelů projde kvalitním procesem uvádění do praxe;
- existují osobní i kontextové faktory ovlivňující odchod úspěšných začínajících učitelů;

- struktury ve škole a zavedené praktiky začínající učitele demotivují a oni tak přicházejí o entuziasmus působit v profesi kreativně;
- vedení školy často nemá prostor efektivně podporovat začínající učitele.

Jak je z uvedeného patrné, začínající učitelé si s sebou v počátcích svého pedagogického působení přinášejí vedle energie a entuziasmu i některé specifické problémy a potřeby. Adaptační období je cestou, jak u začínajících učitelů vstup do profese moderovat s cílem posílit jejich profesní spokojenost a snížit míru odchodů z profese. Zavádění adaptačního období je jednou z odpovědí na tyto závažné výzvy.

Mnohé státy v Evropě i mimo ni mají se zaváděním systematizovaného adaptačního období dlouholeté zkušenosti. V této studii představíme vybrané zahraniční přístupy, které mohou sloužit jako inspirace pro úvahy nad adaptačním obdobím v České republice. S vědomím, že přístupy se v jednotlivých zemích mohou významně lišit, představíme dále adaptační období v kontextu celého systému vzdělávání učitelů v daném státě či regionu.

2. ZAHRANIČNÍ MODELY ADAPTAČNÍHO OBDOBÍ

Nahlédněme nyní některé zkušenosti ze zemí, kde byla zavedena řízená indukce začínajících učitelů do profese – adaptačního období. Z dat Eurydice (2015, s. 45) vyplývá, že program uvádění do praxe funguje v mnoha zemích Evropy (tab. 1). Ve většině těchto zemí adaptační období následuje po studiu, trvá zpravidla jeden



rok a bývá podmínkou pro získání plné kvalifikace učitele. Obsah i podoba se však velmi liší v závislosti na konkrétním systému vzdělávání učitelů. Nicméně i v některých zemích, kde adaptační období není povinné, uvádí velké procento začínajících učitelů (s praxí do 5 let), že se zúčastnili programu uvádění do praxe (např. v Nizozemí jde o více než 60 % začínajících učitelů, v Bulharsku o více než 80 %; data pocházejí z šetření TALIS 2013; viz Eurydice, 2015, s. 45).

Vzhledem k příbuznosti a podobným kulturním kořenům, ale také jazykovým možnostem autorů, se v dalším textu zaměříme na čtyři evropské země, konkrétně Spolkovou republiku Německo, Rakousko, Francii a Anglii.⁴ Popíšeme podobu adaptačního období v těchto zemích, jeho

ukotvení v rámci učitelského vzdělávání a role institucí, které jej zajišťují. Protože se učitelské vzdělávání přeci jen v některých ohledech v jednotlivých zemích odlišuje, uvedeme vždy stručnou charakteristiku vzdělávání učitelů.

2.1 Německo

Vzdělávání učitelů je v SRN od roku 1949 součástí kulturní svrchovanosti 16 spolkových zemí, přičemž minimum jednotnosti zajišťuje *Konference ministrů kultury* (dále KMK). Jakkoli se struktura a obsah učitelského vzdělávání v jednotlivých spolkových zemích liší, jeho tři fáze jsou pro všechny (budoucí) učitele závazné: univerzitní studium (první fáze – něm. *Studium*), referendariát (druhá fáze neboli

Tab. 1. Programy uvádění do praxe v Evropě

Program uvádění do praxe	Země
je povinný	Irsko, Řecko (4 měsíce), Španělsko (dle jednotlivých provincií 3 měsíce až rok), Chorvatsko, Itálie, Malta (2 roky), Rakousko, Polsko, Rumunsko, Slovensko, Anglie, Wales, Severní Irsko, Turecko
je doporučený	Německo (dle jednotlivých spolkových zemí), Estonsko, Slovinsko, Skotsko
omezuje se pouze na mentoring	Maďarsko (2 roky), Portugalsko, Švédsko, Černá Hora, Makedonie, Srbsko
pro plně kvalifikované učitele neexistuje	Belgie, Bulharsko, Česká republika, Dánsko, Francie, ⁵ Kypr, Litva, Lotyšsko, Lucembursko, Nizozemí, Finsko, Island, Lichtenštejnsko, Norsko

Pozn.: Adaptováno z Eurydice (2015, s. 43). Jedná se o programy pro učitele nižšího sekundárního stupně. Pokud není uvedeno jinak, adaptační období trvá jeden rok.

⁴ Situace ve Slovenské republice je v tomto ohledu zpracována v samostatných textech (viz např. Lampertová, 2012).

⁵ Eurydice Francii zařazuje mezi země, které nemají program uvádění do praxe, ale pouze z toho důvodu, že se indukce odehrává před složením finální učitelské zkoušky.



přípravná fáze – *Referendariat/Vorbereitungsdienst*), další vzdělávání a následně vzdělávání (souhrnně třetí fáze – *Fort- und Weiterbildung*).

Kurikulum učitelského vzdělávání zahrnuje v principu tři komponenty: 1. obory se svými více či méně svébytnými didaktikami (zpravidla v rámci dvou aprobací dle volby studenta); 2. vědy o výchově/ vzdělávání (pedagogika, pedagogická psychologie, obecná didaktika – mnohdy doplněny např. o filozofii výchovy, pedagogickou sociologii, právo); 3. praxe ve škole (předměty, jejichž cílem je zprostředkovat kontakt s budoucí profesní oblastí). Tyto tři základní složky jsou v jednotlivých studijních programech zastoupeny různě, tzn. existují poměrně výrazné odlišnosti co do jejich podílu, uspořádání v čase, vnitřní struktura, povahy jejich propojení apod. (srov. Janík, Pešková & Janík, 2014, s. 48–49).

Referendariat (jako forma adaptačního období) následuje po absolvování bakalářského a magisterského studia, které je zakončeno první státní zkouškou. Spočívá ve vykonávání praxe ve škole odpovídající studijnímu zaměření a v absolvování odborně a prakticky orientovaného studijního semináře. Referendariat trvá 18–24 měsíců a je zakončen druhou státní zkouškou, která je podmínkou pro vstup do profese.

Protože je oblast vzdělávání (včetně vysokoškolského) v Německu v zodpovědnosti jednotlivých spolkových zemí, existují v podobě referendariátu značné rozdíly z hlediska délky, obsahu i organizace. KMK pouze doporučuje řídit se *Standards pro referendariat a druhou státní zkouš-*

ku (KMK, 2012). Dle těchto standardů probíhá vzdělání v referendariátu přímo ve školách, kde je začínajícím učitelům přidělen uvádějící učitel, a navíc v rámci seminářů na univerzitách a vysokých školách v různých formách. Zahrnuje teoretický úvod, cvičnou výuku a teoreticky fundovanou reflexi. V rámci referendariátu by měly být využívány následující formy a prostředky vzdělávání: úvodní semináře, hospitace, společná výuka se vzdělavatelem, samostatná výuka, doprovodné semináře (KMK, 2012, s. 2).

2.2 Rakousko

Nová koncepce systému učitelského vzdělávání (*Pädagoginnenbildung NEU*) byla přijata v roce 2009 a do roku 2015 měly instituce vzdělávající učitele čas na přípravu nutnou na realizaci takto významné změny. Protože je celý systém poměrně komplikovaný, popíšeme jen základní rámec.

Vzdělávání učitelů v Rakousku je nově rozděleno na: 1. učitelství pro preprimární a primární stupeň a 2. učitelství pro sekundární stupeň (v rámci učitelství pro sekundární stupeň mají pak specifické postavení učitelé škol učňovských a odborných, jejichž vzdělávací dráhy se mohou výrazně odlišovat). Velmi zjednodušeně lze říci, že pedagogické vysoké školy jsou nyní zodpovědné za preprimární a primární stupeň, univerzity za sekundární stupeň (*Endbericht...*, 2010, s. 11–14).

Další změnou je jednotná struktura učitelského vzdělávání – tzv. třífázový model. První fází v novém systému učitelského vzdě-



lávání se rozumí v podstatě bakalářské studium (*Grundbildung*). Bakalářské studium je čtyřleté a obsahuje společně předměty směřující k získání kompetencí obecně pedagogických, resp. pedagogicko-psychologických a oborově a oborovědidakticky specifických. Druhá fáze – tzv. indukce (*Berufseinführung/Induktion*) – je povinnou podmínkou pro vstup do profese a týká se všech učitelů (viz dále). Třetí fáze – tzv. celoživotní vzdělávání, další a následné vzdělání – spočívá v rozšiřování kvalifikací a navazuje na druhou fázi. Součástí třetí fáze je i magisterské studium (srov. *Lehrer-Innenbildung NEU...*, 2009, s. 10).

Fáze indukce navazuje na bakalářské studium a rozvíjí tak teoretické znalosti získané v bakalářském studiu. Indukci lze absolvovat buď samostatně po ukončení bakalářského studia, nebo při magisterském studiu, a to vždy ve spolupráci školy s vysokou školou či univerzitou, která je v daném regionu (tzv. clusteru) zodpovědná za učitelské vzdělávání (pro daný stupeň). Absolvování indukce je podmínkou pro získání magisterského stupně vzdělávání (*Endbericht...*, 2010, s. 49).

Na každé škole je v rámci indukce začínajícímu učiteli přidělen uvádějící učitel, jehož funkce spočívá v podpoře začínajícího učitele, poradenství a komunikaci. Zároveň se spolupodílí na hodnocení začínajícího učitele na konci fáze indukce. Indukce probíhá na školách ve dvou formách: 1. hospitace a 2. vlastní výuka (s podporou uvádějícího učitele). Ve vlastní výuce mají začínající učitelé stejná práva jako ostatní učitelé. Omezení se týká pouze počtu vyučovaných hodin (počet vyučovaných ho-

din by neměl přesahovat polovinu běžně vyučovaného rozsahu) a (pololetního a závěrečného) hodnocení žáků, které by mělo být prodiskutováno s uvádějícím učitelem. Požadavek na uvádějícího učitele je úspěšné absolvování magisterského studijního programu, který má zaměření na mentoring, a minimálně tříleté zkušenosti z výukové praxe (Specht, 2009, s. 113).

Po ukončení bakalářského studia (o délce 4 roky) a fáze indukce mohou absolventi nastoupit do školy – získají status tzv. turnusových učitelů, což znamená, že mohou získat pouze smlouvu na omezenou dobu maximálně pěti let. Během této doby musí dostudovat magisterský stupeň studia, aby se mohli stát plně kvalifikovanými učiteli.

2.3 Anglie

V návaznosti na transformaci britské školské politiky došlo v posledních dvou desetiletích k proměnám v chápání učitelské profese, která začala být stále více nahlížena jako praktické povolání. Situaci také ovlivnil proces tzv. devoluce v roce 1999, kdy se stala nejen vzdělávací politika v Británii záležitostí jednotlivých zemí. Z tohoto důvodu můžeme v učitelské přípravě i v dalším profesním vzdělávání učitelů ve Velké Británii nacházet rozdíly.

V Anglii není studium učitelství určováno jednotným plánem, ze strany státu jsou formulovány pouze standardy pro učitelské vzdělávání. Absolvování studia dle standardů musí student učitelství prokázat, aby mohl získat status kvalifikovaného učitele (*qualified teacher status* – QTS). Standardy platí pro všechny studenty učitelství bez



ohledu na to, pro jakou instituci vzdělávající učitele se student rozhodne či jakou studijní dráhu si vybere (srov. Pávková, 2014, s. 71–75). Institute, které nabízejí učitelské vzdělávání, jsou v Anglii především vysoké školy (*higher education institutions* – HEI) a instituce v rámci SCITT (*School-Centred Initial Teacher Training*). Tyto instituce jsou zodpovědné jak za kurikulum učitelského vzdělávání, tak za nábor studentů a jejich počty a mají za povinnost také spolupracovat se školami.

V Anglii byla indukce zavedena vyhláškou *Education (Induction Arrangements for School Teachers) (England) Regulations 2012*. Podle ní každý nově kvalifikovaný učitel (*newly qualified teacher* – NQT), který získal status kvalifikovaného učitele (*qualified teacher status* – QTS), musí projít indukcí na škole (cca jeden rok, ale jsou i výjimky). Indukci zajišťuje univerzita nebo škola ve spolupráci s určeným orgánem (*appropriate body*), což může být místní samospráva (*local authority*), tzv. *teaching school*⁶ (výborná škola, která se podílí na vzdělávání pedagogických pracovníků) nebo tzv. Národní panel pro indukci učitelů⁷ (*National Induction Panel for Teachers*).

V průběhu indukce se nově kvalifikovaný učitel dále vzdělává – na škole má uvádějího učitele (*induction tutor*) a jeho činnosti na škole jsou určeny následovně:

hospitovat a být hospitován, denně komunikovat s uvádějícím učitelem a absolvovat tzv. pravidelné zhodnocení pokroku (*regular professional reviews of progress*). Důležité je, že nově kvalifikovaní učitelé mohou mít pouze 90 % úvazku. Na konci indukce ředitel doporučuje určenému orgánu, zda nově kvalifikovaný učitel indukci ukončil úspěšně nebo neúspěšně nebo zda se mu má prodloužit indukční období. Poté určený orgán vydá rozhodnutí (proti tomuto rozhodnutí se nově kvalifikovaný učitel může odvolat). Pokud je indukce neúspěšná, ředitel má povinnost rozvázat s nově kvalifikovaným učitelem pracovní poměr a jeho jméno je dáno na seznam neúspěšných kandidátů (*Department for Education*, 2015).

2.4 Francie

V roce 2010 proběhla ve Francii zásadní reforma vzdělávání učitelů a začátku jejich kariéry (tzv. *masterizace*, *maîtrisation*). V jejím rámci byla patrná velká snaha o uvedení do profese ještě v době studia. Reforma měla zajistit, aby všichni učitelé měli magisterský titul. Navíc byly od roku 2013 univerzitní instituty pro vzdělávání učitelů (*Instituts universitaires de formation des maîtres* – IUFM) plně nahrazeny učitelkými vysokými školami⁸ ESPE (*Écoles supérieures du professorat et de l'éducation*) (*L'Étudiant*, n.d.).

⁶ Více viz <https://www.gov.uk/guidance/teaching-schools-a-guide-for-potential-applicants>. *Teaching schools* by měly (ve spolupráci s dalšími školami, univerzitami, místní samosprávou apod.) nabízet přípravné i další vzdělávání učitelů, podporovat další školy, vyhledávat a připravovat budoucí leadery škol a věnovat se výzkumu a rozvoji (*research and development*).

⁷ Více viz <http://www.nqtinduction.co.uk/>

⁸ Podle slovníku by více odpovídal překlad „vyšší školy“, nicméně tyto školy nabízejí magisterský titul, proto je zde užít termín „vysoké školy“.



Ve Francii má stát kontrolu nad tím, kdo na školách vyučuje – každý zájemce o učitelskou profesi musí projít tzv. konkurzem a místo na škole mu je přiděleno. Konkurz je v podstatě několikaetapová zkouška, jejímž jádrem jsou jedna či dvě písemné zkoušky a jedna či dvě ústní zkoušky. Existují různé typy konkurzů podle toho, pro jaký stupeň školy a jakým kandidátům jsou určeny.

Obvykle budoucí učitel vystuduje tříletý bakalářský program (*licence*) zaměřený na obor (nikoli pedagogiku) a poté pokračuje v navazujícím magisterském studiu. Může se rozhodnout, zda bude pokračovat ve své disciplíně, nebo zda zvolí pedagogický program master MEEF (*Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*) nabízený školami ESPE. Studenti programu MEEF jsou připravováni na konkurz, který se koná již na konci prvního ročníku navazujícího magisterského studia. Poté nastupují do škol jako stážisté.

Pokud studenti učitelství v konkurzu uspějí, stávají se učiteli-stážisty na přidělené škole (dle výsledku konkurzu). Učitelé-stážisté vyučují v rozsahu 14–18 hodin týdně, což jim znemožňuje soustředit se na svá další studia pedagogiky či přemýšlet nad svou praxí. Navíc jim po zrušení IUFM chybějí pedagogické znalosti, které si doplňují často soukromě (Joseph, 2010; Pech, 2010).

Stát dále zavedl funkci tzv. uvádějících učitelů (tj. zkušených učitelů), kteří pomáhají začínajícím učitelům. Tato funkce není formalizována a nemusí se jednat o učitele ze stejné školy, kde začínající učitel či učitel-stážista působí. Uvádění spočí-

vá ve vzájemných hospitacích a v celkovém uvedení začínajícího učitele či učitele-stážisty do profese (Vampouille, 2010).

Pro studenty prvního ročníku magisterského studia nebo třetího ročníku bakalářského studia navíc existuje nově státní program EAP (*Emplois d'avenir professeur*), který je má připravit na konkurz, tj. uvést je do učitelské profese a pomoci jim finančně. EAP je primárně určen pro studenty, kteří se stanou učiteli matematiky, angličtiny, němčiny či humanitních věd (tzv. *lettre*) nebo učiteli na prvním stupni ve znevýhodněných oblastech (dříve ZEP – *Zones d'éducation prioritaire*, nyní REP – *Réseaux d'éducation prioritaire*; Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieure et de la recherche, 2015).

2.5 Shrnutí poznatků o zahraničních modelech

Pohled na různé zahraniční koncepty adaptačního období pro začínající učitele – konkrétně se jedná o Německo, Rakousko, Anglii a Francii – ukazuje, že indukce do profese je obvykle zajišťována školami ve spolupráci s univerzitami či vysokými školami a je navázána na studium. Adaptační období bývá zařazeno do systému učitelského vzdělávání buď v rámci magisterského studia (či probíhá paralelně), nebo až po ukončení (magisterského) studia. Délka adaptačního období se pohybuje v rozmezí 12–24 měsíců. Z hlediska uplatňovaných forem se lze setkat nejen s vedením vlastní výuky začínajícími učiteli, ale také s hospitacemi (kdy začínající učitelé hospitují a jsou hospitováni) a se



Tab. 2. Indukce (adaptační období) v mezinárodním srovnání

	Německo	Rakousko	Anglie	Francie
Legislativní zakotvení	Ano (specifika v jednotlivých spolkových zemích)	Ano	Ano	Ano
Zajišťující instituce	Univerzity, vysoké školy pedagogické, školy, regionální školské úřady	Univerzity, vysoké školy pedagogické, školy, regionální školské úřady	Školy, národní panel, místní samospráva	Školy, pedagogické vysoké školy
Místo realizace indukce	Školy, univerzity či vysoké školy pedagogické	Školy, univerzity či vysoké školy pedagogické	Školy	Školy, pedagogické vysoké školy
Situování do systému učitelského vzdělávání	Po magisterském studiu	Samostatně po bakalářském studiu, během magisterského studia či po něm	Po studiu	Během magisterského studia
Délka	18 měsíců	12–24 měsíců	12 měsíců	cca 12 měsíců
Formy adaptačního období	Hospitace, vlastní výuka, semináře na univerzitách či vysokých školách	Hospitace, vlastní výuka, semináře na univerzitách či vysokých školách	Hospitace, vlastní výuka	Vlastní výuka
Uvádějící učitel	Ano	Ano	Ano	Ano
Zkrácený úvazek začínajícího učitele	Ano (specifika v jednotlivých spolkových zemích)	Ano	Ano	Ano

semináři na univerzitách, popř. vysokých školách. Ve všech sledovaných zemích existuje funkce uvádějícího učitele, která má sice odlišné pojetí, avšak společná je snaha usadnit začínajícím učitelům / studentům učitelství vstup do praxe. Stručný a názorný přehled vbraných charakteristik indukce v Německu, Rakousku, Francii a Anglii je k dispozici v tabulce 2.

V uvedených zemích se adaptační období v mnohém liší. To je dáno tím, jak je systém indukce strukturovaný, jak dlouho již funguje, jaké jsou s ním zkušenosti, ale významnou roli hraje i celý systém vzdělávání učitelů a pojetí učitelské profese obecně. S tím souvisí zařazení adaptačního období do systému vzdělávání (např. v Rakousku se nachází adaptační období



po bakalářském studiu, protože pro vstup do profese stačí absolvovat čtyřleté bakalářské studium, v Německu následuje adaptační období po povinném, pedagogicky orientovaném magisterském studiu a ve Francii je součástí magisterského studia). Rozdíly jednotlivých podob adaptačního období jsou patrné i v délce trvání (tj. od 12 po 24 měsíců), v roli samosprávných orgánů (v Německu je tradičně jejich role velmi významná, zatímco ve Francii je adaptační období v rukou samotných studentů, škol a vysokých škol) a v míře zapojení univerzit či vysokých škol připravujících učitele. Zatímco například v Anglii je adaptační období realizováno většinou pouze na škole, v Německu je referendariát velmi úzce spojen s univerzitou – v jeho rámci jsou studenti povinni získat předem stanovený počet ECTS kreditů a univerzita se taktéž podílí na druhé státní závěrečné zkoušce. Z hlediska forem pak jsou v rámci adaptačního období buď začleněny hospitace a vlastní výuka, či pouze vlastní výuka.

Kromě odlišností lze vyzorovat také společné znaky adaptačního období. Například ve všech zmíněných zemích je začínajícímu učiteli přidělen uvádějící učitel, dále pak mají začínající učitelé všude pouze zkrácený úvazek. Povinnost začínajících učitelů projít systematickou indukcí je ve všech analyzovaných zemích legislativně ukořtena.

Zmíněné podoby adaptačního období ve vybraných zemích a tamní zkušenosti jsou zdrojem informací a inspirace pro úvahy nad koncipováním adaptačního období v České republice. Více o tom dále.

3. ÚVAHY NAD KONCIPOVÁNÍM ADAPTAČNÍHO OBDOBÍ V ČR A SOUVISEJÍCÍ DOPORUČENÍ

V současné době není adaptační období v České republice legislativně vymezeno ani státem přímo podporováno, nicméně je předmětem aktuálního zájmu MŠMT, které se k této problematice propracovává v souvislosti s tvorbou kariérního systému pro učitele. Ačkoli některé školy mají propracovaný vlastní systém uvádění začínajících učitelů do praxe, mezinárodní šetření TALIS (Kašparová et al., 2014) ukázalo, že ve školách v České republice není adaptační období (zaškolovací programy) běžné. Až 62 % učitelů působí na školách, které nenabízejí formální zaškolovací program (což je cca dvakrát více, než je průměr v zemích, které se zúčastnily šetření TALIS). Obecně jsou v ČR využívány spíše neformální postupy; mentoring na školách není obvyklou praxí.

Snahy o zavedení adaptačního období (jako systémového prvku navázaného na kariérní systém učitelů) souvisí s naplňováním cílů uvedených v *Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, podle níž je „pro zlepšování učení a každodenních výukových a řídicích praktik ve škole třeba modernizovat počáteční přípravu učitelů a zároveň významně přispět k soustavnému zlepšování jejich pedagogických dovedností a k dalšímu profesnímu rozvoji v průběhu kariéry“ (s. 25). Tento dokument mimo jiné požaduje zajistit,



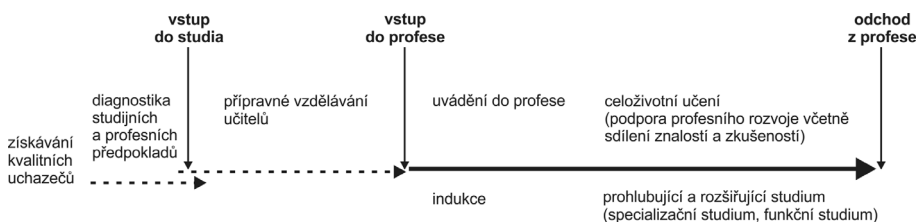
aby „každý začínající učitel mohl spolupracovat s uvádějícím učitelem, který má mentorské dovednosti“ (s. 28). Tyto ambice nacházejí odraz i v *Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020*, který počítá se změnami v podpoře začínajících učitelů. Jedním z jasně definovaných cílů je „zakotvit nárok každého začínajícího učitele na podporu ze strany zaměstnavatele pro dosažení kompetencí potřebných pro úspěšné ukončení adaptačního období“ (nestr.).

MŠMT v této oblasti podniká konkrétní kroky. V listopadu 2016 byla Poslanecké sněmovně předložena pozměněná novela zákona o pedagogických pracovnících (zákon č. 563/2004 Sb.), ve které je zakotven nový kariérní systém pedagogických pracovníků. Základem nového kariérního systému se má stát třístupňový standard učitele, který je postaven na profesních kompetencích učitele a jejich gradaci směrem k rostoucí kvalitě práce. V prvním kariérním stupni je učitel od vzniku prvního pracovního poměru až do úspěšné absolvování atestačního řízení pro druhý kariérní stupeň a do uplynutí adaptačního období. Délka adaptačního období je naplánována na dva roky. V průběhu adaptačního období by měl zaměstnavatel učiteli zajistit podporu pro dosažení profesních kompetencí učitele a také by mu měl být přidělen uvádějící učitel. Uvádějící učitel má podporovat profesní rozvoj učitele v adaptačním období, a to zejména tím, že by měl průběžně a pravidelně hodno-

tit se začínajícím učitelem jeho pedagogickou činnost, metodicky jej vést a seznamovat s podmínkami provozu školy a její dokumentací (srov. *Změna zákona o pedagogických pracovnících...*, 2016, s. 13–14).

V tomto návrhu novely zákona není adaptační období podrobněji řešeno. Konkrétní realizace má být upřesněna vyhláškou. Pokud bude novela schválena, otevře se prostor pro dotváření a konkretizaci adaptačního období. Předpokládá se, že adaptační období bude představovat přínos pro začínající učitele a celý vzdělávací systém, na druhé straně je zde i určité riziko, že by se mohlo realizovat ve více méně administrativní variantě bez přímého vztahu k potřebám a problémům začínajících učitelů a konkrétních škol. Je proto namístě zabývat se různými podobami adaptačního období a příležitostmi a riziky, které jsou s nimi spojeny.

V návaznosti na zahraniční zkušenosti popsané výše a mezinárodní srovnávací studie (např. Howe, 2006; Ingersoll, 2012; Ingersoll & Strong, 2011; Kearney, 2014) a poznatky předkládané českými autory (např. Vašutová, 2004; Píšová, 2005; Urbánek, 2005; Píšová & Duschinská et al., 2012; Starý et al., 2012; Juklová, 2013) se dále pokusíme identifikovat několik principů, jejichž naplnění se jeví jako přínosné pro rozpracování adaptačního období. Tyto principy jsou spojeny s efektivností indukce pro začínající učitele. Mezi ukazatele efektivnosti bývá řazeno nejen snížení odchodů z profese mezi začínajícími



Obr. 1. Profesionalizační kontinuum (převzato z rakouské koncepce LehrerInnenbildung NEU, 2010, s. 61 – upraveno pro situaci v ČR; Stuchlíková & Janík, 2017)

učiteli, ale i spokojenost v zaměstnání či oddanost povolání (*commitment*). Kromě toho má indukce podle některých studií pozitivní vliv i na výukovou praxi začínajících učitelů a výsledky jejich žáků (např. Ingersoll & Strong, 2011).

Následující náčrt principů představuje nástin žádoucího stavu, pro jehož dosažení je však nezbytné zajistit odpovídající podmínky. Dalšímu rozpracování adaptačního období v ČR – tj. jeho specifikaci obecně i pro různé typy a stupně školy, pilotáži a návrhu implementace – by mělo předcházet hlubší a diferencovanější poznání a zhodnocení současného stavu, než jaké je k dispozici dnes.⁹ Ze zahraničních i domácích zkušeností a z výzkumu fenoménu zvaného *ownership* je dále zřejmé, že pro akceptaci ministerstvem navrhovaných změn a jejich další konkretizace je nezbytné vést veřejnou diskusi se zapojením všech relevantních aktérů.

3.1 Adaptační období v rámci profesního kontinua

Základní premisou adaptačního období je, že stávání se a bytí učitelem je *kontinuální* (biografický) proces rozprostřený do intervalu několika desetiletí. Proto by adaptační období mělo být koncipováno s ohledem na etapy, které mu předcházejí a následují (viz tzv. profesionalizační kontinuum – obr. 1; podrobněji k tomu Stuchlíková & Janík, 2017). Je-li smyslem učinit přechod z přípravného vzdělávání do praxe pozvolnějším, je zavedení adaptačního období důležitým počinem. Adaptační období ale nemá za úkol jen pomoci učitelům „přežít“ první rok praxe a vyrovnat se s aktuálními problémy (Feinman-Nemser, 2001, s. 1031), jeho význam spočívá v tom, že umožňuje *rozšiřovat kompetence* založené v přípravném vzdělávání směrem k praktickému výkonu profese. Z tohoto důvodu by nejen školy a jednotliví začínající učitelé, ale

⁹ Situaci komplikuje neexistence údajů o počtech začínajících učitelů v jednotlivých regionech (viz např. <http://www.pedagogicke.info/2017/02/msmt-odpovida-na-otazky-k-prognoze.html>); nejsou k dispozici vstupní parametry stran finančních možností systému; prozatím nejsou známy a vyhodnoceny postoje a možnosti vlastních škol, fakult připravujících učitele, profesních asociací, odborové organizace apod. vůči adaptačnímu období atd.



i *fakulty vzdělávající učitele* měly nést díl odpovědnosti za adaptační období. Adaptační období by mělo být chápáno jako nezbytný prostor pro završení profesní přípravy učitele (srov. Urbánek, 2005, s. 99), jak je to běžné například v Německu (viz výše).¹⁰

Zmiňovaná návaznost a souladnost jednotlivých fází profesního kontinua by se měla promítnout i do oblasti cílové a obsahové. Kompetence důležité pro výkon učitelské profese, jejichž základ je položen v přípravném vzdělávání a které mají být dále rozvíjeny v adaptačním období, jsou vymezeny standardem učitele následovně:

- a) v oblasti osobního profesního rozvoje jde o profesní znalosti, schopnost sebehodnocení a sebevzdělávání;
- b) v oblasti vlastní pedagogické činnosti jde o plánování výuky, podporu učení, vytváření pozitivního prostředí ve škole, hodnocení průběhu a výsledků učení žáků a hodnocení vlastní výuky a její zlepšování;
- c) v oblasti spolupráce a podílu na rozvoji školy jde o sdílení a spolupráci s ostatními pedagogickými pracovníky, komunikaci a spolupráci s rodiči, komunikaci a spolupráci s partnery školy a podíl na rozvoji školy (*Změna zákona o pedagogických pracovnících...*, 2016, § 29a).

3.2 Podpora profesního učení v adaptačním období

Dalším principem je, že vlastní aktivity v rámci adaptačního období mají být prioritně zaměřeny na *podporu profesního učení* – nemají se tedy vyčerpávat pouze podáváním informací organizačního charakteru. Učitelé v období vstupu do profese mají velký potenciál dále rozvíjet své profesní kompetence (Hagger et al., 2011, s. 401), ale úspěšnost realizace tohoto potenciálu je znásobena vhodnou podporou (Maulana et al., 2015, s. 239). Cílem adaptačního období proto má být rozvíjení profesních kompetencí, nikoli pouze uvádění začínající učitele do chodu konkrétní školy (Feinman-Nemser, 2011, s. 1031). Efektivní programy indukce kladou důraz na reflexi, spolupráci, síťování a podporu celoživotního učení (Kearney, 2014, s. 8). Vedle podpory profesní socializace by měla být v adaptačním období – v souladu s klíčovou oblastí standardu učitele, jíž je výuka – uplatňována zejména:

- podpora při plánování výuky (konzultace k dlouhodobému či krátkodobému plánování výuky, k individualizovanému plánování výuky, k přípravě mezipředmětové výuky apod.);

¹⁰ Tato potřeba je dána skutečností, že – jak ukazují zkušenosti z posuzování žádostí o akreditace – ve strukturovaném studiu učitelství je v bakalářském stupni učitelská příprava upozaděna (zpravidla obsahuje pouze pedagogicko-psychologické předměty, oborová didaktika je zastoupena v nevelkém rozsahu). V navazujícím magisterském stupni je v důsledku toho naopak učitelská příprava neúměrně kondenzována, což je v protikladu s potřebou dlouhodobosti a kontinuálnosti v procesu stávání se učitelem (např. Feinman-Nemser, 2001; Fenwick, 2011). To ale zároveň neznamená, že adaptační období může nahradit přípravné učitelské vzdělání a „splouvat“ tak část počáteční učitelské kvalifikace (viz ucelený výzkum začínajících učitelů, jejich dovedností a odchodu z profese v Nizozemí – Helms-Lorenz, van de Griff & Maulana, 2016).



- podpora při realizaci výuky (např. týmové vyučování, kolegiální hospitace);
- podpora při reflektování výuky, resp. celkového pedagogického působení začínajícího učitele ve škole.

Jednou ze stěžejních forem, které programy indukce využívají, je spolupráce začínajícího učitele s uvádějícím učitelem, který mu poskytuje podporu jak při adaptaci na prostředí konkrétní školy, tak při vlastní výuce (srov. výše; Howe, 2006; Kearney, 2014; u nás k mentoringu obecně např. Píšová & Duschinská et al., 2011). Podobné prvky jsou běžné v systémech, o kterých jsme se zmínili ve druhé kapitole, a zároveň jsou zmiňovány v přehledových studiích jakožto přispívající k efektivitě programu pro začínající učitele a ke snížení míry drop-outu (srov. Ingersoll & Kralik, 2004; Ingersoll, 2012; Kearney, 2014). Principem je zde spolupráce a učení se od zkušeného učitele, ale i mezigenerační a vrsťevnické učení. Výzkumy naznačují, že spolupráce s kolegy stejného (či podobného) předmětu snižuje míru odchodu začínajících učitelů z profese (Ingersoll, 2012, s. 50). Uvádějící učitel na škole může být pro začínajícího učitele významnou oporou i v případě, že nevyučuje stejné předměty (resp. nestudoval stejný obor). Na řadě menších škol totiž ani nemusí být druhý učitel téhož oboru k dispozici. V tomto případě je ale třeba začínajícímu učiteli nabídnout i perspektivy oborové a oborovědidaktické mimo kontext vlastní školy.

3.3 Vícezdrojovost podpory v adaptačním období

Z výše nastíněných důvodů by měla být podpora v adaptačním období *více-zdrojová* – tj. zaměřená na různé aspekty profesního rozvoje začínajících učitelů a realizovaná různými formami, za přispění různých aktérů atd. Podpora by také měla být zakotvena v různých kontextech (kontext školy, širší profesní komunity apod.). To je spojeno s potřebou mít možnost porovnávat zkušenosti jedince (začínajícího učitele), které jsou z principu omezené na specifický kontext dané školy, tak aby byl schopen získat nadhled a obecnější porozumění, různým aspektům výkonu profese i profesi samé. Jde o to, aby se profesní socializace neproměnila v institucionální adaptaci (srov. Feinman-Nemser, 2001).

Jedním ze zdrojů podpory mohou být fakulty připravující učitele – jejich funkce je v tomto ohledu specifická. Zatímco úloha školy spočívá v situačně a kontextově ukotvené podpoře začínajícího učitele (a je interní), fakulta naproti tomu (jakožto externí zdroj podpory) může napomáhat začínajícímu učiteli reflektovat praktické zkušenosti s oporou o poznatkovou bázi učitelství (a tuto dále rozvíjet a zobecňovat učitelské zkušenosti). Role škol a fakult by měla být komplementární (srov. *Developing coherent...*, 2010, s. 19–21).

Na aktéry podpory by měly být kladeny kvalifikační nároky a další potřebné nároky, aby bylo dosaženo optimální podpory začínajícímu učiteli. Uvádě-



jícím učitelem by měl být zkušený učitel (na vyšším kariérním stupni), který získal kvalifikaci pracovat jako mentor (Hobson et al., 2009, s. 214; ke kompetenci k mentoringu Píšová & Duschinská et al., 2011, s. 77–83). Fakultními tutori by se měli stávat oboroví didaktici, pedagogové a psychologové s několikaletou praxí a dovednostmi podporovat teoreticky zakotvenou reflexi praxe (*Developing coherent...*, 2010, s. 21).

3.4 Široké spektrum forem a nástrojů podpory v adaptačním období

V adaptačním období by mělo být využíváno *široké spektrum forem* profesní podpory začínajících učitelů, tj. intervenčních strategií a technik, které umožňují rozvíjet (sebe)reflektivní potenciál začínajících učitelů jako předpoklad zvyšování kvality jejich pedagogického působení (srov. např. Ingersoll & Kralik, 2004, s. 14). Instrumentarium postupů, technik a nástrojů zahrnuje např. hospitace uvádějícím učitelem (a kolegy) a následné rozbory hodin, hospitace začínajícího učitele u uvádějícího učitele a u dalších učitelů, týmové vyučování, realizace projektů akčního výzkumu, práce s videozáznamem výuky, práce v (elektronickém) prostředí určeném pro sdílení znalostí a zkušeností mezi učiteli, zapojení v diskusních klubech či ve videoklubech zaměřených na rozbor výuky, společné plánování výuky zahrnující např. tvorbu učebních úloh nebo učebních opor či textů pro žáky apod. (srov. *Developing coherent...*, 2010, s. 21).

Důvodem rozmanitosti forem je potřeba reflektovat *individuální potřeby* začínajících učitelů v příslušném kontextu, a to včetně jejich stylů a preferencí profesního učení. V adaptačním období k tomu lze využít např. výše zmíněné nástroje, jež podporují individuální přístup a umožňují jej plánovat, koordinovat a monitorovat (případně evaluovat). Předpokladem účinnosti uvedených (a dalších možných) forem podpory profesního rozvoje začínajících učitelů je jejich promyšlenost (s návazností a gradací; srov. Kagan, 1992; Feinman-Nemser, 2001) a zachycení v plánu profesního rozvoje. Výstupy z nich by měly být dokumentovány v rámci reflektivního nástroje podporujícího profesní rozvoj – v profesním portfoliu (u nás k portfoliu např. Píšová et al., 2007).

Využití forem podpory, spolupráce mezi učiteli, spolupráce s uvádějícím učitelem nejsou možné, pokud pro ně nejsou vytvořeny odpovídající podmínky. Kromě zajištění financování je proto nutné upozornit na faktor času. Snížená výuková povinnost začínajících učitelů je běžná v efektivních indukčních programech (srov. výše; Howe, 2006; Kearney, 2014) a je vnímána jako nutná podmínka, která umožňuje začínajícím učitelům nabízené formy podpory využít. Současně je třeba pamatovat na uvádějící učitele – i oni potřebují k výkonu své role odpovídající čas (Hobson et al., 2009, s. 214). Jde o investici, která by se měla časem navracet v kvalitě výuky.



SHRNUTÍ, DISKUSE A ZÁVĚRY

O potřebnosti podpory začínajícím učitelům hovoří mnoho zahraničních i domácích odborníků. Začínající učitelé se nachází v poměrně složité situaci – potýkají se s problémy profesní socializace, s rozvojem profesní identity, konsolidují své profesní znalosti a zkušenosti v kontextu praxe apod. Přejít ze studia do praxe bez systematické a individualizované podpory – tzv. ostrý start – přispívá k psychické zátěži, k nevyužívání potenciálu získaného během studia a je jednou z příčin odchodů začínajících učitelů z profese (srov. Píšová & Hanušová, 2016, s. 397). Právě adaptační období by mělo napomoci k „povolnějšímu“ vstupu do učitelské profese a mělo by usnadnit první měsíce působení ve škole. Zároveň by mělo také přispět k dalšímu rozvoji profesních kompetencí učitele a ke zvyšování kvality výuky v krátkodobém i dlouhodobém horizontu.

V tomto textu jsme se pokusili načrtnout několik principů, které se objevují ve funkčních systémech indukce v zahraničí. Adaptační období by mělo reflektovat kontinuální charakter profesní dráhy učitelů – mělo by navazovat na přípravné vzdělávání, rozvíjet kompetence v něm založené a připravovat půdu pro celoživotní vzdělávání. Obsahová sladěnost všech fází podpory, vedená standardem učitele, se jeví jako stěžejní. Adaptační období by se nemělo soustředit pouze na uvádění do prostředí konkrétní školy (např. ve smyslu pouhého poskytování organizačních informací), mělo by se za-

měřovat také na širší profesní socializaci a na profesní učení obecně i oborově specificky. Mělo by zahrnovat podporu začínajícího učitele při plánování, realizaci i reflexi výuky s ohledem na její kvalitu a na výsledky učení žáků.

Spolupráce s uvádějícím učitelem, pokud možno podobně oborově zaměřeným, je silným momentem většiny zahraničních přístupů a dle výzkumů pomáhá redukovat počet odchodů z profese v počátcích kariéry (Ingersoll, 2012; Ingersoll & Kralik, 2004). Podpora v adaptačním období by měla nicméně být vícezdrojová, ukotvená v různých kontextech (v profesních skupinách, ve spolupráci s fakultami připravujícími učitele). Široké spektrum nabízených forem může přispět k individualizaci adaptačního období, která by respektovala profesní i osobní kontext a rozvojové (vzdělávací) potřeby jednotlivých začínajících učitelů.

Naplňování všech výše zmíněných principů nicméně předpokládá vytvoření žádoucích podmínek pro smysluplnou práci začínajících učitelů, jejich uvádějících učitelů i dalších aktérů. Se zázemím v řešení výše zmíněných výzkumných projektů se proto tento text pokouší jít vstříc aktivitám MŠMT spojeným se zaváděním učitelského standardu, kariérního systému a adaptačního období pro začínající učitele. Návrh novely zákona, který tyto systémové prvky podpory učitelů legislativně konstituuje, je v době vzniku tohoto textu projednáván na různých úrovních. Bude-li návrh schválen, otevře se prostor pro dopraco-



vání a konkretizaci adaptačního období. Přitom bude možné využít souvisejících výzkumů, zahraničních zkušeností i závěrů z diskusí se všemi aktéry systémové podpory učitelů.

Dovoluujeme si doufat, že tento text vyvolá odezvy, na nichž bude možné dále stavět ve snahách o podporu učitelské profese a přípravu na ni. A to navzdory skutečnosti, že se objevují návrhy „využít“ myšlenku a koncepci adaptačního

období pro dequalifikaci učitelů. Dle navrhovatelů z řad některých aktivistů a poslanců by učitelům údajně stačilo bakalářské vzdělání, popř. magisterské vzdělání nepedagogického směru s tím, že adaptační období by zajistilo jejich do-kvalifikování. Pokud by se tak stalo, měli bychom co do činění s trpkým dokladem toho, jak lze dobře míněnou snahu o podporu učitelské profese obrátit pro ní samé.

LITERATURA

- Berliner, D. C. (1995). Teacher expertise. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (s. 46–52). Oxford: Elsevier Science.
- Darling-Hammond, L., Newton, S. P., & Wei, R. C. (2013). Developing and assessing beginning teacher effectiveness: The potential of performance assessments. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25(3), 179–204.
- Department for Education (2015). *Induction for newly qualified teachers (England). Statutory guidance for appropriate bodies, headteachers, school staff and governing bodies*. Dostupné z www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/458233/Statutory_induction_guidance_for_newly_qualified_teachers.pdf
- Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers*. (2010). Brusel: Evropská komise.
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015–2020*. (2015). Praha: MŠMT. Dostupné z www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodobyzamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-3
- Education (Induction Arrangements for School Teachers) (England) Regulations 2012*. Dostupné z www.legislation.gov.uk/uksi/2012/1115/pdfs/uksi_20121115_en.pdf
- Enderbericht. Empfehlungen der ExpertInnengruppe. LehrerInnenbildung NEU*. (2010). Wien: BMUK, BMWF.
- Eurydice (2015). *Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy. Zpráva Eurydice*. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *The Teachers College Record*, 103(6), 1013–1055.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25–29.
- Fenwick, A. (2011). The first three years: Experiences of early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(3), 325–343.



- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207–226.
- Goddard, R., O'Brien, P., & Goddard, M. (2006). Work environment predictors of beginning teacher burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), 857–874.
- Grossman, P. (1995). Teachers' knowledge. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (s. 20–24). Oxford: Elsevier Science.
- Grossman, P., Thompson, C., & Valencia, S. (2002). The impact of district policy on beginning teachers. *ERS Spectrum*, 20(1), 10–20.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391.
- Hager, H., Mutton, T., & Burn, K. (2011). Surprising but not shocking: The reality of the first year of teaching. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 387–405.
- Helms-Lorenz, M., van de Grift, W., & Maulana, R. (2016). Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(2), 178–204.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38, 287–297.
- Huberman, A. M. (1993). *The lives of teachers*. London: Cassell.
- Ingersoll, R. M. (2012). Beginning teacher induction: What the data tells us. *Kappan Magazine*, 93, 47–51.
- Ingersoll, R., & Kralik, J. M. (2004). *The impact of mentoring on teacher retention: What the research says*. Denver: Education Commission of the States. Dostupné z www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/ECS-RMI-2004.pdf
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81, 201–233.
- Janík, M., Pešková, K., & Janík, T. (2014). Standardy pro učiteléské vzdělávání jako cesta ke kvalitě: reflexe vývoje ve Spolkové republice Německo. *Orbis scholae*, 8(3), 47–70.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5), 530–546.
- Joseph, M. (2010). *Des cours privés pour aider... les professeurs débutants*. Le Figaro. Dostupné z www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/09/03/01016-20100903ART-FIG00583
- Juklová, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169.



- Kašparová, V., Boucová, S., Ševců, M., & Soukup, P. (2014). *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha: Česká školní inspekce.
- Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent Education*, 1(1), 1–15.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2012). *Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06. 12. 2012. Dostupné z www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf
- Lampertová, A. (2012). Adaptačný program pre začínajúceho učiteľa – pomoc alebo povinnosť? In J. Kohnová (Ed.), *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (s. 173–181). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- L'Étudiant, Enseignement*. (n.d.). Dostupné z www.letudiant.fr/etudes/secteurs/enseignement_7.html
- LehrerInnenbildung NEU, Empfehlungen der ExpertInnengruppe*. (2009). Wien: BMUK, BMWF.
- LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe*. (2009). Wien: BMUK, BMWF.
- Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, 57(4), 46–60.
- Mansfield, C., Beltman, S., & Price, A. (2014). 'I'm coming back again!' The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 20(5), 547–567.
- Maulana, R., Helms-Lorenz, M., & van de Grift, W. (2015). A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students. *Teaching and Teacher Education*, 51, 225–245.
- Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieure et de la recherche. (2015). *Emplois d'avenir professeur*. Dostupné z <http://www.education.gouv.fr/cid61330/les-emplois-d-avenir-professeur>
- Pávková, K. (2014). Profesní standardy učitele v Anglii, Walesu a Severním Irsku. *Orbis scholae*, 8(3), 71–86.
- Pech, M.-E. (2010). *Les enseignants débutants feront cours à plein temps*. Le Figaro, 30. 8. 2010. Dostupné z www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/08/30/01016-20100830ARTFIG00675
- Píšová, M. (1999). *Novice teacher*. Pardubice: Univerzita Pardubice
- Píšová, M. (2005). *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M. (Ed.). (2007). *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Píšová, M., & Duschinská, K., et al. (2011). *Mentoring v učitelství*. Praha: Karolinum.
- Píšová, M., & Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogika*, 66(4), 386–407.
- Píšová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma, F., & Zerzová, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita.



- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: A shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), 257–271.
- Specht, W. (2009). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.
- Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů: Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.
- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. (2014). Praha: MŠMT. Dostupné z www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf
- Stuchlíková, I., & Janík, T. (2017). Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry. *Pedagogická orientace*, 27(1), 242–246.
- Szimethová, M., & Wiegerová, A. (2012). Postavenie začínajúceho učiteľa v legislatívnom rámci vybraných evropských krajín. In J. Kohnová (Ed.), *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (s. 165–172). Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.
- Terhart, E., Czerwenka, E. K., Jordan, F., & Schmidt, H. J. (1994). *Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen*. Frankfurt: Lang.
- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese*. Technická univerzita v Liberci.
- Vampouille, T. (2010). «On n'a jamais appris à tenir une classe». *Le Figaro*, 30. 8. 2010. Dostupné z www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/08/30/01016-20100830ARTFIG00674
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vítečková, M., & Gadušová, Z. (2014). Mezinárodní výzkum v oblasti uvádění začínajících učitelů do praxe. In P. M. Rabensteiner & G. Rabensteiner (Eds.), *Internationalization in teacher education* (s. 69–86). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Změna zákona o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. (2016). Praha: MŠMT. Dostupné z www.pedagogicke.info/2016/11/karierni-rad-navrh-novely-zakona-c.html

doc. PhDr. Tomáš Janík, Ph.D., M.Ed.,

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání;

e-mail: tjanik@ped.muni.cz

prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.,

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

PhDr. Klára Uličná, Ph.D.,

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání



Mgr. Eva Minaříková, Ph.D.,

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Mgr. Miroslav Janík, Ph.D.,

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Mgr. Jana Jašková, Ph.D.,

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Institut výzkumu školního vzdělávání

Mgr. Barbora Šimůnková,

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky

JANÍK, T., WILDOVÁ, R., ULIČNÁ, K., MINAŘÍKOVÁ, E., JANÍK, M., JAŠKOVÁ, J., ŠIMŮNKOVÁ, B. Induction Period for Novice Teachers: International experience and implementation suggestions

The paper focuses on induction period for novice teachers as an opportunity for the support of teachers' professional development. First, we identify the challenges that teachers in this career stage face. Then, experiences with induction period from selected countries are introduced. Following this, current efforts to implement induction period for beginning teachers in the Czech Republic are discussed. Drawing on several research projects focused on novice teachers, this paper connects to current steps undertaken by the Ministry of Education to establish an official career system and induction period for teachers in the Czech Republic. At present, a bill proposal suggesting appropriate law changes is being discussed. Should it be approved, an opportunity for innovative specification of the induction period will open up. Thus this study attempts to identify such principles (based on experiences from various countries and on multinational comparison studies) the fulfilment of which can be beneficial for beginning teachers in the long term and mitigate the threat of novice teacher drop-out.

Keywords: *induction period, novice teachers, career system, professionalisation continuum.*