

Rozmahel, Ivo

Jak je strukturována systematická podpora začínajících učitelů : přehledová studie podob procesu uvádění v evropských zemích

Studia paedagogica. 2023, vol. 28, iss. 1, pp. [139]-167

ISSN 1803-7437 (print); ISSN 2336-4521 (online)

Stable URL (DOI): <https://doi.org/10.5817/SP2023-1-6>

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/digilib.79349>

Access Date: 30. 03. 2024

Version: 20240329

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

ZAČÍNÁJÍCÍ VÝZKUMNÍCI

JAK JE STRUKTUROVÁNA SYSTEMATICKÁ PODPORA ZAČÍNÁJÍCÍCH UČITELŮ: PŘEHLEDOVÁ STUDIE PODOB PROCESU UVÁDĚNÍ V EVROPSKÝCH ZEMÍCH

HOW SYSTEMATIC SUPPORT FOR BEGINNING
TEACHERS IS STRUCTURED: A REVIEW STUDY
OF DESIGNS OF THE INDUCTION PROCESS
IN EUROPEAN COUNTRIES

Ivo Rozmahel^a 

^a Filozofická fakulta, Masarykova univerzita

ABSTRAKT

Předložená přehledová studie se věnuje problematice začínajících učitelů a procesům jejich systematického uvádění do profese. Záměrem studie je představit a porovnat realizované podoby procesu uvádění jakožto systematické podpory začínajících učitelů při jejich vstupu do profese. Výběr zemí proběhl v roce 2022 a byl omezen na země, jež jsou součástí evropské informační sítě Eurydice. S využitím Eurydice byl výběr zemí zúžen na ty, jež v dané době realizovaly strukturovaný proces uvádění a které měly zveřejněné informace popisující podobu a podmínky realizace strukturovaného procesu uvádění v dané zemi. Tato kritéria splňovalo čtrnáct zemí, které proto byly zahrnuty mezi analyzované příklady. Informace o procesech uvádění daných zemí jsou představeny v rámci šesti oblastí: tradice uvádění, časová dotace, účel procesu uvádění, role začínajícího učitele, pozice uvádějího učitele a struktura procesu uvádění. Skrze syntézu informací v těchto oblastech bylo možné představit podobu procesu uvádění v dané zemi a navzájem je porovnat, a to i v kontextu aktuální situace procesu uvádění v České republice.

KLÍČOVÁ SLOVA

proces uvádění; podoba procesu uvádění; začínající učitel; tranzice

ABSTRACT

The presented review study focuses on the issues of beginning teachers and the processes of their systematic induction into the profession. The aim of the study is to present and compare the implemented forms of the induction process as a systematic support for beginning teachers entering the profession. The selection of countries took place in 2022 and was limited to countries that are part of the European information network Eurydice. Utilizing Eurydice narrowed down the selection to those countries that were implementing a so-called structured induction process at that time and had publicly available information describing the form and conditions of implementing the structured induction process in the respective country. Fourteen countries met these criteria and were included as analyzed examples. Information about the induction processes of these countries is presented within six areas: induction traditions, time allocation, purpose of the induction process, role of the beginning teacher, position of the mentor, and the structure of the induction process. Through the synthesis of information in these areas, it was possible to present the form of the induction process in each country and compare the induction processes with each other, including in the context of the current situation in the Czech Republic regarding the induction process.

KEYWORDS

induction; induction design; novice teacher; transition

KORESPONDUJÍCÍ AUTOR

Ivo Rozmahel, Ústav pedagogických věd, Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, Arna Nováka 1, 602 00 Brno, Česká republika
e-mail: ivo.rozmahel@phil.muni.cz

Úvod

Pomyslný přechod studenta učitelství k samostatnému učiteli, odborně označovaný jako tranzice, je mnohými autory popisován jako náročný proces (Alhija & Fresco, 2010; Darling-Hammond, 1996; Fantilli & McDougall, 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Tyack, 1974). Tato náročnost obecně vychází z převládajícího přístupu k začínajícím učitelům, kteří po nástupu do profese automaticky vykonávají v plné šíři povinnosti, které zastává samostatný učitel (European Commission, 2010; Fantilli & McDougall, 2009), a to zpravidla za zavřenými dveřmi třídy v naprostém ústraní od ostatních kolegů (Johnson & Birkeland, 2003). Nedostatečnou podporu začínajících učitelů při nástupu do profese popisují obrazně Lortie (1966) jako vhození začínajících učitelů do vody, ve které se buďto naučí plavat, nebo utonou. Halford (1998, s. 34) píše o učitelství jako o „profesi, která pojídá své mladé“. Vstup začínajících učitelů do profese je spojován s pojmy, jako je „šok z praxe“ (Stokking, Leenders, De Jong & Van Tartwijk, 2003), „šok z reality“ (Veenman, 1984) nebo fáze „obav o přežití“ (Loevinger, 1976). Prvotní přetížení na straně začínajících učitelů je tudíž běžným fenoménem (srov.

Alhija & Fresco, 2010; Darling-Hammond, 2017; Fry, 2010).

Tato tranzice od studenta učitelství k samostatnému učiteli je mnohými autory popisována jako kritická fáze v kariéře učitele i z toho důvodu, že během ní začínající učitel získává klíčové praktické zkušenosti, které formují jeho profesní identitu a obecně řečeno výukovou praxi (Alhija & Fresco, 2010; Tammets et al., 2019). Toto přetížení však může tyto praktické zkušenosti ovlivnit natolik, že dojde k přerušení tranzice v důsledku odchodu začínajícího učitele z profese, který je odborně označován pojmem *drop-out* (Hanušová et al., 2018; Helms-Lorenz et al., 2016; Kwok et al., 2021).

Začínající učitelé jsou s *drop-outem* spojováni nejčastěji, a to právě ve vztahu k popsané náročnosti tranzice (Hanušová et al., 2018; Ingersoll & Strong, 2011; Mitchell et al., 2021). *Drop-out* začínajících učitelů dlouhodobě patří mezi hlavní diskutovaná témata v pedagogickém diskurzu, jelikož silně souvisí s přetrvávající krizí v učitelské profesi, která postihuje většinu evropských zemí. Konkrétně se jedná o nízký zájem o studium učitelství a zejména o obecný nedostatek kvalifikovaných učitelů a stárnutí učitelské populace (European Commission, 2021). Tato krize v učitelské profesi ve vztahu k *drop-outu* začínajících učitelů je aktuální i pro Českou republiku, a to v takové síle, kdy má „Česká republika pravděpodobně jednu z nejvyšší míry *drop-outu* začínajících učitelů ze zemí OECD“ (Hanušová et al., 2018, s. 288). Přetížení začínajících učitelů, které může vést až k jejich *drop-outu* je tudíž problémem, jež ohrožuje kontinuitu ve fungování vzdělávacího systému (Záleská et al., 2019) a z toho důvodu se lze setkat s rostoucím akcentem ohledně potřeby věnovat začínajícím učitelům v průběhu tranzice zvýšenou pozornost (European Commission, 2010, 2021; Marent et al., 2020; Tyack, 1974; Veenman, 1984).

V tomto kontextu mnoho autorů kriticky poukazuje na to, že stávání se učitelem je nutno brát jako postupný proces s průběžným poskytováním specifické podpory, aby byl zajištěn požadovaný profesní rozvoj odpovídající požadavkům konkrétní profesní fáze (European Commission, 2010; Helms-Lorenz et al., 2016; Mager, 1992). Tato specifická podpora v průběhu tranzice bývá označována pojmem proces uvádění (v zahraniční literatuře *induction*) (European Commission, 2021; Fry, 2010; Fantilli & McDougall, 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Kwok & Cain, 2021). Pod pojmem proces uvádění si lze v nejširším slova smyslu představit „různé podpůrné postupy, prostřednictvím kterých jsou začínající učitelé uváděni do učitelské profese, a to zpravidla během prvních let v praxi po absolvování programu pregraduálního vzdělávání učitelů“ (European Commission, 2010, s. 13). Proces uvádění má být pomyslným mostem, jenž pomůže začínajícím učitelům s jistotou přejít z pozice studenta do pozice samostatného učitele, tedy zvládnout akulturaci do učitelské profese (srov. Alhija & Fresco, 2010; Ingersoll & Strong, 2011).

Na realizaci procesu uvádění je již po desetiletí nahlíženo pozitivně (Darling-Hammond, 1996; Huling-Austin, 1986; Mager, 1992; Marent et al., 2020) v tom smyslu, že „na zkušenostech z procesu uvádění záleží“ (Kwok et al., 2021, s. 186), jelikož tyto zkušenosti mohou mít dopad na angažovanost a setrvání učitelů v profesi, výukové postupy ve třídě i na studijní výsledky žáků (Ingersoll & Strong, 2011). Řada autorů však poukazuje na odlišné podoby procesu uvádění (European Commission, 2021; Janík et al., 2017; Kwok & Cain, 2021; Kwok et al., 2021; Marent et al., 2020; Mitchell et al., 2020, 2021; Trnková & Sýkora, 2017; Vítečková, 2018), které vznikají z toho důvodu, že „prozatím není zcela jasné, jakým způsobem proces uvádění koncipovat tak, aby byla začínajícím učitelům zajištěna odpovídající podpora“ (Kwok et al., 2021, s. 167). Tato nejasnost následně komplikuje snahu stále více zemí stanovit jednotné podoby procesu uvádění na národní úrovni (Alhija & Fresco, 2010; European Commission, 2021; Fantilli & McDougall, 2009; Ingersoll & Strong, 2011).

Tyto sjednocené podoby procesu uvádění na národní úrovni označujeme jako strukturované procesy uvádění. Strukturovaným procesem uvádění ve shodě s Evropskou komisí (2021, s. 74) považují takový proces uvádění, jenž „trvá alespoň několik měsíců, během kterých začínající učitel zcela či z části plní povinnosti samostatného učitele a v průběhu mu je poskytnuta podpora obvykle ve formě dalšího vzdělávání a individuální pomoci a poradenství“. Zároveň se jedná o proces uvádění, který není součástí pregraduální přípravy¹ a jehož podmínky realizace jsou ukotveny v zákoně včetně povinnosti daný proces realizovat na národní úrovni. Zatímco v případě nestrukturovaného procesu uvádění se jedná o nesystematickou, dobrovolnou a lokálně realizovanou podobu uvádění, tak v případě strukturovaného procesu uvádění jde o systematickou, zákonem ukotvenou a povinně realizovanou podobu uvádění organizovanou na národní úrovni (srov. European Commission, 2010).

O jednotné podobě procesu uvádění na národní úrovni se aktuálně diskutuje i v případě České republiky. V tuto chvíli neprobíhá podpora začínajících učitelů v České republice systematicky, jelikož zákon nestanovuje povinnou podobu poskytované podpory. V důsledku toho se poskytovaná podpora začínajícím učitelům na jednotlivých školách značně liší (Juhaňák et al., 2018). Směrem k větší systematickosti v poskytování podpory začínajícím učitelům měl v případě České republiky pomoci od roku 2018 projekt

¹ Podle terminologie Trnkové a Sýkory (2017) se jedná o systém následného uvádění.

Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (SYPO) realizovaný Národním pedagogickým institutem České republiky, a to zejména jeho klíčová aktivita „Začínající učitel“. Snaha o systematizaci podpory začínajících učitelů v projektu SYPO vycházela zejména z Modelu systémové podpory začínajících učitelů a dalších metodických příruček, které měly pomoci školám se začínajícími učiteli v nastavení strukturovanější podpory v rámci adaptačního období. V současné době zároveň na nesystematické řešení podpory začínajících učitelů v České republice reaguje novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, která ustanovuje od 1. ledna roku 2024 povinnost „podporovat začínajícího učitele po dobu jeho adaptačního období, a to zejména tím, že určí uvádějícího učitele“ (s. 33), přičemž toto adaptační období je stanoveno na dva roky. Dále pak v České republice vznikl Kompetenční rámec absolventa učitelství, který mimo jiné „slouží také k podpoře začínajících učitelů v průběhu adaptačního období, kdy spolupracují s uvádějícím učitelem“ (MŠMT, 2023). V tuto chvíli tak existují legislativní úpravy, které společně s Modelem systémové podpory začínajících učitelů a metodickými příručkami z projektu SYPO zastřešují implementaci strukturovaného procesu uvádění začínajících učitelů v České republice.

Záměrem studie je poskytnout přehled aktuálně realizovaných podob procesu uvádění jakožto systematické podpory začínajících učitelů při jejich vstupu do profese ve 14 zemích Evropy, a tím přispět k reflexi vůči strategickému uvažování o aktuální podobě systematického procesu uvádění v České republice.

1 Metodologie

Ve studii se zaměřuji pouze na ty procesy uvádění, které lze ve shodě s výše uvedenou definicí označit za strukturované, neboť s nadsázkou řečeno nestrukturovaných procesů uvádění existuje tolik, kolik je začínajících učitelů, a proto není možné nestrukturované procesy uvádění systematizovat do určité podoby.

Jelikož studie směřuje k poskytnutí systematického přehledu o strukturovaných podobách procesu uvádění, je koncipována jako přehledová studie. Podle Mareše (2013, s. 429) se „v odborné literatuře můžeme setkat s řadou odlišných typů přehledových studií, kdy se jejich označení, obsahové zaměření i uváděné počty u jednotlivých autorů liší“. Tuto odlišnost lze v základu připsat různému zaměření přehledových studií (srov. Randolph, 2009; Whitemore & Knafl, 2005). Cooper (1988) například v této souvislosti rozděluje přehledové studie podle toho, zda se zaměřují na výsledky výzkumů, na použité výzkumné metody, na teoretické koncepty nebo na v praxi používa-

né postupy (srov. Randolph, 2009). Tato přehledová studie se zaměřuje na poslední z variant, tedy na v praxi používané postupy, přičemž pod pojmem postup se rozumí realizovaná podoba procesu uvádění.

V prvním kroku proběhl na základě stanovených kritérií výběr zemí, které budou do přehledové studie zahrnuty. Prostřednictvím prvního kritéria došlo ke specifikaci výběru zemí pouze na ty země, jež jsou součástí evropské informační sítě Eurydice. Po uplatnění tohoto kritéria se výběr soustředil na 37 zemí. Toto kritérium bylo aplikováno z toho důvodu, jelikož Eurydice poskytuje přehledný a strukturovaný přístup k aktuálním a komplexním informacím o vzdělávacím systému a politikách většiny evropských zemí včetně České republiky. S využitím Eurydice bylo možné nalézt na jednom místě potřebné informace o tom, zda dané země realizují strukturovaný proces uvádění, či nikoliv². Tato informace byla klíčová pro aplikování druhého kritéria, jímž se výběr zemí zúžil pouze na ty, jež v současné době realizují strukturovanou podobu procesu uvádění. Jinými slovy byly z evropské informační sítě Eurydice vybírány ty země, v nichž je systematická podpora začínajících učitelů realizována dle druhého kritéria. Toto kritérium splňovalo 20 zemí. V neposlední řadě bylo aplikováno třetí kritérium, které se týkalo veřejné dostupnosti těch informací o podobě strukturovaného procesu uvádění v konkrétní zemi, jež byly potřebné pro následnou analýzu. Aplikováním třetího kritéria byl výběr zemí uzavřen s celkovým počtem 14 zemí. Jedná se o Anglii, Estonsko, Irsko, Itálii, Lucembursko, Maďarsko, Polsko, Rakousko, Rumunsko, Skotsko, Slovensko, Srbsko, Španělsko a Švédsko.

V druhém kroku probíhalo vyhledávání potřebných informací o podobě strukturovaných procesů uvádění ve všech těchto 14 zemích. Toto vyhledávání informací probíhalo od října do prosince roku 2022, přičemž navazovalo na informace obsažené v evropské informační síti Eurydice, a to konkrétně odkazy na relevantní legislativu ukotvující podobu procesu uvádění v dané zemi a informace odhalující v dané zemi používanou terminologii ve vztahu k procesu uvádění. V případě terminologie šlo primárně o tři klíčová slova: proces uvádění, uvádějící učitel a začínající učitel (viz přílohu 1). Tato klíčová slova byla použita pro vyhledávání relevantních zdrojů (a informací v těchto zdrojích) na webových stránkách příslušných ministerstev školství a jimi přímo řízených organizací. Mezi relevantní dostupné zdroje patří primárně legislativa ukotvující povinnost realizovat strukturovaný

² Konkrétně se jedná o kapitolu 9.2: Conditions of Service for Teachers Working in Early Childhood and School Education.

proces uvádění na národní úrovni a dále strategické dokumenty, tematické zprávy, příručky a další dokumenty popisující podobu a pravidla strukturovaného procesu uvádění v dané zemi. Vyhledávání relevantních informací v těchto zdrojích na základě uvedených klíčových slov mohlo způsobit jistou míru redukce zjištěných informací, avšak tato klíčová slova byla použita z toho důvodu, že využívané zdroje byly primárně v národním jazyce a používaly národní terminologii. Využití klíčových slov představovalo účinný vyhledávací nástroj v těchto zdrojích, jelikož tato klíčová slova odpovídala jazyku a používané terminologii dané země.

Třetím krokem byla analýza sesbíraných dat. Uspořádání dat proběhlo skrz vytvoření šesti oblastí na základě druhu informací: tradice uvádění, časová dotace, účel procesu uvádění, role začínajícího učitele, pozice uvádějícího učitele a struktura procesu uvádění. Výsledkem uspořádání bylo přehledné vyobrazení sesbíraných dat o každé zemi okolo jednotlivých oblastí. Data v těchto oblastech byla následně dále kódována. Proces kódování byl založený na porovnávání dat napříč všemi zeměmi v jedné z oblastí za účelem rozřídění dat v dané oblasti do několika kategorií. Tyto kategorie představují dílčí části, ze kterých se skládají strukturované procesy uvádění v jednotlivých zemích, díky čemuž je možné jednak definovat podobu systematického procesu uvádění všech sledovaných zemí a jednak porovnat tyto podoby navzájem. Výsledkem této analýzy je tabulka reprezentující kostru výsledků předkládané studie (viz přílohu 1).

2 Výsledky

2.1 Tradice uvádění

První z oblastí je zaměřena na tradici uvádění. Pojmem tradice uvádění rozumím dobu, od které je v dané zemi realizován strukturovaný proces uvádění. Časová osa ukazuje, že nejdelší tradice uvádění je v Anglii, kde jako v jediné ze sledovaných zemí probíhala realizace procesu uvádění už před rokem 2000. V ostatních zemích se proces uvádění začal realizovat až po roce 2000. Na základě časové osy je možné tvrdit, že se strukturovaný proces uvádění postupně stává preferovanou formou poskytování pomoci začínajícím učitelům při vstupu do profese. V souvislosti s tím bude zřejmě možné v budoucnu zaznamenat stále více evropských zemí, jež se budou hlásit k realizování procesu uvádění.



Obrázek 1

Tradice uvádění: časová linie

V návaznosti lze podotknout, že v několika ze sledovaných zemí je tradice uvádění spojena s určitou reformou vzdělávací politiky. V Maďarsku byl například proces uvádění zaveden společně s kariérním řádem, v Irsku probíhaly od roku 2002 pilotáže uvádění začínajících učitelů, které vyústily do vzniku National Induction Programme, v Lucembursku je proces uvádění spojen se zřízením Institutu národního vzdělávání (L'Institut de formation de l'Education nationale) jakožto státního orgánu.

V případě Itálie, Skotska a Slovenska byla situace ohledně procesu uvádění založena na jeho zdokonalení. V těchto zemích byl totiž proces uvádění v zákonech ukotven i dříve než v roce, který je zaznamenán na časové ose, avšak v takové formě, kterou lze označit za nedostatečně strukturovanou, jelikož nebyla dostatečně obsažena podpůrná složka. Z toho důvodu nebyl daný rok označen za rok pro tradici uvádění. Konkrétně například ve Skotsku vznikl v roce 1965 General Teaching Council, se kterým bylo spojené povinné dvouleté uvádění. Toto uvádění však bylo založeno spíše na přezkoušení začínajícího učitele, který během procesu uvádění musel naplnit stanovené podmínky, aby dokázal svoji kvalifikovanost. Proces uvádění byl v roce 1965 tudíž spíše nástrojem kontroly než podpory. Situace ve Skotsku se změnila v roce 2002 se vznikem The Teacher Induction Scheme. Díky tomuto schématu je s procesem uvádění od roku 2002 spojeno poskytování cílené podpory začínajícímu učiteli ve vztahu k vykonávání učitelské profese. Podobný proces lze zaznamenat i v Itálii. Na Slovensku se o uvádění zmiňoval již zákon z roku 1996, avšak až od roku 2019 je v zákonu ukotvena jak pozice začínajícího učitele, tak i uvádějího učitele. Specifickým případem je Švédsko, v jehož případě došlo k přerušení poskytování této podpory. V roce 1995 došlo k ustanovení národní dohody mezi Swedish Association of Local Authorities and Regions (SALAR), National Union of Teachers in Sweden a The Swedish Teachers' Union, která udávala začínajícím učitelům právo na udělení uvádějího učitele během prvního roku. Silná decentralizace v rámci správy však způsobila různou kvalitou implementace této do-

hody na místních úrovních, takže zatímco v jedné části Švédska vznikaly pečlivě připravené procesy uvádění, tak v jiné se nedělo v podstatě nic. To vedlo v roce 2005 k neobnovení dohody, a tím tak na nějakou dobu zanikla snaha o poskytování systematické podpory začínajícím učitelům. Tato snaha byla obnovena v roce 2011, kdy proces uvádění začal fungovat jako zkušební doba na jeden rok, po které začínající učitel získal potřebnou kvalifikaci k výkonu učitelské profese (dosáhl požadované registrace). V důsledku komplikací s udělováním registrací začínajícím učitelům došlo v roce 2014 k přeformulování procesu uvádění, který již nebyl chápán jako zkušební doba, jelikož učitel získal potřebnou registraci již po absolvování požadované pregraduální přípravy (srov. Fransson, 2020).

2.2. Časová dotace

Druhá z oblastí sledovaných v kontextu podob systematické podpory začínajícím učitelům je zaměřena na časovou dotaci procesu uvádění. Pod pojmem časová dotace se rozumí doba, po kterou je začínajícímu učiteli poskytována podpora ve formě procesu uvádění. V základu lze časovou dotaci rozdělit do dvou kategorií.

V případě první kategorie se jedná o fixní časovou dotaci, to znamená takovou, která je založena na určitém období, během kterého musí proces uvádění probíhat a po jehož uplynutí musí proces uvádění skončit. Jinými slovy fixní časová dotace stanovuje stejnou délku uvádění pro všechny začínající učitele. Fixní časová dotace platí pro Anglii, Estonsko, Itálii, Lucembursko, Maďarsko, Polsko, Rakousko a Rumunsko, přičemž ve většině zemí se jedná o proces uvádění trvající po dobu jednoho roku, eventuálně dvou let. Výjimku tvoří Polsko, ve kterém probíhá proces uvádění devět měsíců.

V druhém případě se jedná o flexibilní časovou dotaci, to znamená takovou, která je definována minimální, maximální anebo minimální i maximální hodnotou, jež ohraničuje povinnou délku procesu uvádění. Jinými slovy u flexibilní časové dotace nemusí probíhat proces uvádění pro všechny začínající učitele stejně dlouhou dobu.

Minimální flexibilní časová dotace je charakteristická pouze pro jednu ze sledovaných zemí, a to pro Švédsko. Zde je stanoveno, že začínajícímu učiteli musí být poskytována podpora ve formě procesu uvádění minimálně po dobu jednoho roku, přičemž po uplynutí tohoto roku existuje možnost v procesu uvádění pokračovat dál.

Maximální flexibilní časová dotace je charakteristická pro Irsko a Slovensko. V Irsku je začínajícím učitelům poskytována podpora ve formě procesu uvádění nanejvýše po dobu tří let, na Slovensku je maximální hranice stanovena na dva roky. Začínající učitel pak musí nejpozději do této doby splnit s procesem uvádění spojené podmínky.

Flexibilní časová dotace s minimální i maximální hodnotou platí v Srbsku a Španělsku. V Srbsku musí být začínajícím učitelům poskytována podpora po dobu jednoho roku, přičemž po dvou letech proces uvádění musí skončit. Ve Španělsku jde o období od půl roku do jednoho roku. Podobně tedy jako u Švédska musí být v Srbsku a Španělsku začínajícím učitelům poskytována podpora ve formě procesu uvádění alespoň po určitou dobu, a to s možností v něm pokračovat i po této době, avšak na rozdíl od Švédska pouze po omezený čas.

Specifickým případem je Skotsko, se kterým je spojena maximální flexibilní časová dotace i dotace maximální i minimální. Je to z toho důvodu, že ve Skotku existují dvě struktury procesu uvádění (viz kapitolu 2.5). Každá z nich je spojena s jinou flexibilní časovou dotací.

Tabulka 1
Časová dotace

fixní časová dotace		flexibilní časová dotace	
Anglie	2 roky	Irsko	maximálně 3 roky
Estonsko	1 rok	Skotsko	maximálně 3 roky (Teacher Induction Scheme)
Itálie	1 rok		minimálně 3 roky a maximálně 5 let (Flexible Route)
Lucembursko	2 roky	Slovensko	maximálně 2 roky
Maďarsko	2 roky	Srbsko	minimálně 1 rok a maximálně 2 roky
Polsko	9 měsíců	Španělsko	minimálně 6 měsíců a maximálně 1 rok
Rakousko	1 rok	Švédsko	minimálně 1 rok
Rumunsko	1 rok		

Zatímco fixní časová dotace pracuje s jednotnou délkou uvádění, flexibilní časová dotace pracuje se stanovenými mantinely, v rámci nichž je možné délku uvádění přizpůsobovat začínajícímu učiteli. Z toho důvodu je časová dotace silně spojena s účelem procesu uvádění, rolí začínajícího učitele ve vztahu k tomuto procesu (viz kapitolu 2.3) a se samotnou strukturou procesu uvádění (viz kapitolu 2.5), jelikož časová dotace stanovuje období, během kterého se dosahuje zamýšleného účelu, a to prostřednictvím plnění podmínek, které jsou ukotveny ve struktuře procesu uvádění. To znamená, že u fixní časové dotace mají začínající učitelé stejně dlouhé období na to, aby naplnili účel procesu uvádění skrze podmínky v rámci jeho struktury. Kdežto u flexibilní časové dotace lze hovořit o různých délce v dosahování účelu a plnění podmínek procesu uvádění, což umožňuje jistou míru individualizace trvání procesu uvádění a přizpůsobení potřebám a schopnostem začínajícího učitele.

2.3. Účel procesu uvádění na cestě k výkonu učitelské profese

Účel procesu uvádění označuje směřování tohoto procesu. Má dva typy. Na jedné straně proces uvádění může směřovat k rozvoji začínajícího učitele, jde tedy o formu dalšího vzdělávání. Účelem procesu uvádění je zde zajistit kontinuální profesní rozvoj začínajícího učitele po jeho pregraduální přípravě. Tento typ nalezneme v Estonsku a Švédsku. Začínající učitel v těchto zemích zastává v procesu uvádění roli plnohodnotného učitele, což znamená, že vstupuje do procesu uvádění s tím, že splňuje veškeré závazné požadavky na výkon učitelské profese. Jinými slovy, proces uvádění není povinnou součástí cesty k trvalému vstupu do učitelské profese, ale povinnou formou dalšího vzdělávání navazující na pregraduální přípravu.

Na druhé straně proces uvádění může představovat určitou zkušební dobu směřující k utvrzení začínajícího učitele v profesi, jež vychází z naplnění požadavků na výkon učitelské profese. Zde je účelem procesu uvádění zajistit začínajícímu učitelovi cílenou podporu směřující k tomu, aby naplnil závazné požadavky pro trvalý vstup do učitelské profese. Proces uvádění jakožto zkušební doba pro začínající učitele směřující k trvalému vstupu do učitelské profese je charakteristická pro Anglii, Irsko, Itálii, Lucembursko, Maďarsko, Polsko, Rakousko, Rumunsko, Skotsko, Slovensko, Srbsko a Španělsko. Začínající učitel v těchto zemích zastává v procesu uvádění roli praktikanta. S rolí praktikanta je vždy spojena povinnost naplnit konkrétní závazné požadavky pro to, aby začínající učitel mohl po procesu uvádění vykonávat profesi učitele. Jinými slovy, proces uvádění je povinnou součástí cesty k trvalému vstupu do učitelské profese.

Tento trvalý vstup do učitelské profese může mít v rámci procesu uvádění dvojí podobu. V prvním případě trvalý vstup do učitelské profese vychází ze zaměstnatelnosti začínajícího učitele. To znamená, že se učitel-praktikant nachází ve zkušební době, po dobu trvání procesu uvádění je dočasně zaměstnaný. Na konci procesu učitel-praktikant usiluje o možnost navázání pracovního poměru na dané škole. Tento postup je charakteristický pro Anglii, Itálii a Rakousko. V Anglii proces uvádění vychází ze standardů s názvem Teachers' Standards. Ty představují hlavní podmínku pro úspěšné splnění procesu uvádění. Prostřednictvím těchto standardů je začínající učitel v procesu uvádění hodnocen. Pouze ti učitelé, jejichž výkon je na konci procesu uvádění v souladu se standardy, mohou úspěšně proces uvádění ukončit, a tím pádem navázat pracovní poměr v příslušných školách.

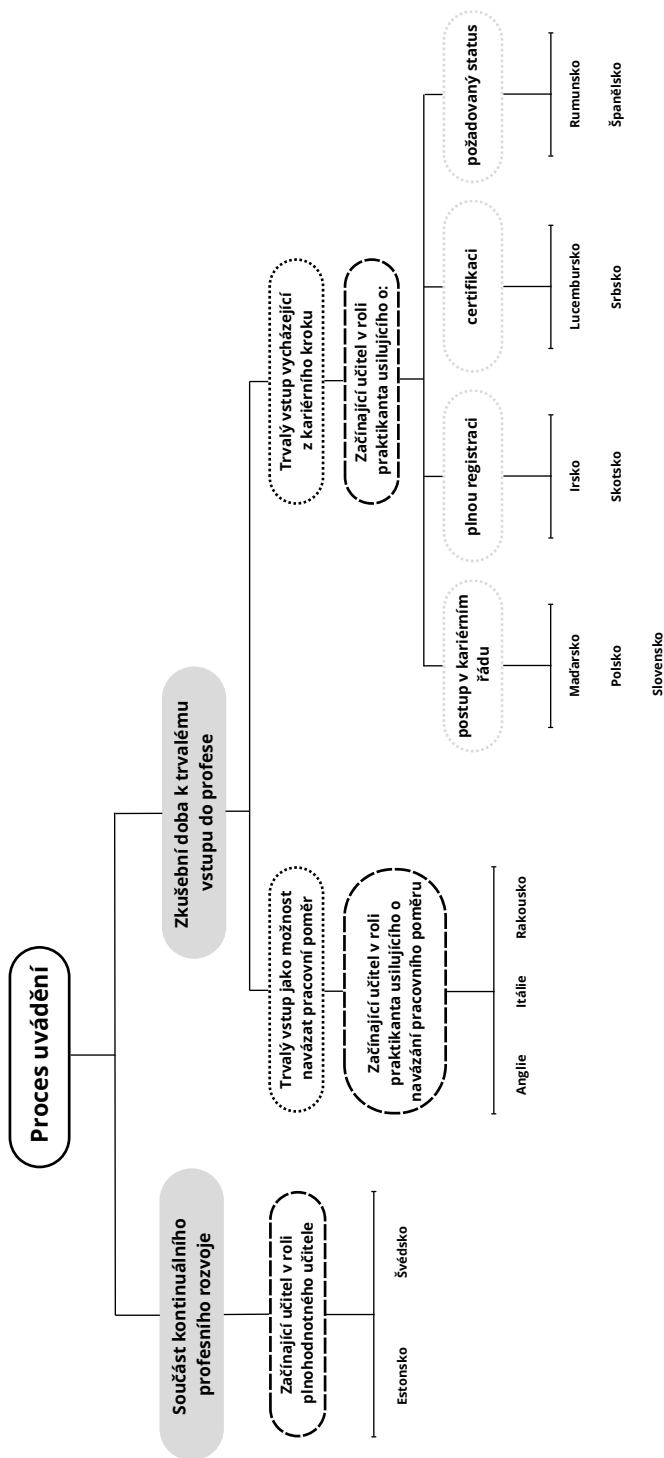
V druhém případě je trvalý vstup do učitelské profese chápán jako kariérní krok. To znamená, že učitel-praktikant nastupuje do procesu uvádění s tím, že se nachází ve zkušební době, v jejímž průběhu musí získat atestaci. Tu získá prokázáním způsobilosti ve výkonu učitelské profese. Prokázání dané způsobilosti vede k uskutečnění kariérního kroku, který vychází ze zisku toho, o co učitel-praktikant v průběhu procesu uvádění usiluje ve vzta-

hu k trvalému vstupu do učitelství profese. Konkrétně učitel-praktikant může usilovat o svoji plnou registraci, o certifikaci, o postup v kariérním řádu nebo o udělení požadovaného statusu. V Irsku a Skotsku usilují začínající učitelé v pozici praktikanta o získání plné registrace, v Lucembursku a Srbsku o certifikaci, v Rumunsku a Španělsku o požadovaný status a v Maďarsku, Polsku a Slovensku o postup v rámci kariérního řádu. Ať už se jedná o jakoukoli z výše popsaných variant, lze zde představovaný proces uvádění jakožto zkušební dobu směřující k trvalému vstupu do učitelství profese shrnout jako předstupeň role plnohodnotného učitele.

Účel procesu uvádění a s ním související roli začínajícího učitele lze považovat za důležité determinanty ovlivňující celkovou podobu procesu uvádění. Na jednu stranu lze proces uvádění koncipovat jako způsob zajištění souvisle navazujícího profesního rozvoje začínajícího učitele po pregraduální přípravě a na straně druhé jako nástroj pomáhající začínajícím učitelům naplnit stanovené podmínky pro trvalý vstup do učitelství profese. V této souvislosti se pak k začínajícímu učiteli přistupuje jako k plnohodnotnému učiteli, který vstupem do procesu uvádění naplňuje veškeré požadavky na výkon profese, nebo jako k praktikantovi, který s oporou o poskytnutou podporu dokazuje svoji kvalifikovanost pro výkon profese učitele. Na jedné straně tudíž není proces uvádění omezen konkrétními požadavky na výstup procesu uvádění, vlivem čehož může být podpora začínajícího učitele koncipována čistě na základě jeho potřeb pro vstup do učitelství profese. Na straně druhé může proces uvádění pomoci zajistit požadovanou kvalifikovanost učitelů, a tím pádem i kvality celého vzdělávacího systému.

2.4. Pozice uvádějího učitele

Čtvrtá z oblastí představuje pozici uvádějího učitele v kontextu sledovaných podob poskytování systematické podpory začínajícím učitelům ve formě procesu uvádění. Uvádějího učitelem je jednoduše řečeno osoba, která „je zodpovědná za poskytování podpory a individuální pomoci začínajícímu učiteli“ (European Commission, 2021, s. 160). Přidělování uvádějího učitele patří mezi nejčastěji využívanou formu podpory začínajících učitelů v průběhu procesu uvádění (Alhija & Fresco, 2010; Ingersoll & Strong, 2011; Kwok & Cain, 2021; Kwok et al., 2021). Jedná se zároveň o důležitou složku procesu uvádění vzhledem k tomu, že ji mnozí autoři popisují jako nejvíce vlivnou co do usnadnění přechodu ze studenta učitelství na samostatného učitele (Alhija & Fresco, 2010; Helms-Lorenz et al., 2016; Ingersoll & Strong, 2011; Mitchell et al., 2020, 2021). Úroveň podpory ze strany uvádějího učitele však souvisí s celou řadou faktorů. Pouhá přítomnost uvádějího učitele v procesu uvádění nestačí (Ingersoll & Strong, 2011). Klíčové jsou zvláště jejich znalosti, jak podporovat nové učitele a jejich dovednosti v poskytování poradenství (Evertson & Smithey, 2000; Kyle,



Obrázek 2
Účel procesu uvádění ve vztahu ke výkonu učitelské profese

Moore, & Sanders, 1999). Proto se pojmem pozice uvádějího učitele rozumí to, zda existuje nějaké povinné školení, které musí učitel absolvovat, aby mohl vykonávat pozici uvádějího učitele.

Povinnost učitelů absolvovat školení ve vztahu k možnosti zastávat roli uvádějího učitele v rámci procesu uvádění existuje v Estonsku, Irsku, Lucembursku a Španělsku. Aby se jedinec mohl stát uvádějíím učitelem, musí v těchto zemích absolvovat povinné školení, které je poskytováno buď univerzitami, nebo organizacemi státní správy. Konkrétně v Estonsku a Lucembursku zajišťují školení uvádějíích učitelů univerzity. V Estonsku vznikla tato školení po dohodě univerzit. Aktuálně se skládá ze čtyř vzdělávacích modulů, které jsou organizovány do dvoudenních bloků v průběhu jednoho roku. V Lucembursku probíhá na univerzitách třídní školení pod záštitou profesní komory. V Irsku a Španělsku je školení uvádějíích učitelů realizováno organizacemi státní správy. V Irsku musejí uvádějíci učitelé projít školením s názvem Droichead Professional Development, jež organizuje National Induction Programme for Teachers (NIPT). Jde o třídní školení, které je strukturováno do dvou bloků. První blok se skládá ze dvou po sobě jdoucích dní a druhý blok je jednodenní, realizuje se po několika týdnech od prvního bloku. Celkově je školení naplánováno na období jednoho nebo dvou měsíců. Z těchto tří dnů musejí učitelé absolvovat minimálně dva, aby se mohli stát uvádějícími učiteli. Ve Španělsku školení realizuje instituce Dirección General Bilingüismo y Calidad de la Enseñanza. Po absolvování školení učitel automaticky nezastává roli uvádějího učitele. Ze strany vedení je učitel nejdříve navržen pro roli uvádějího učitele, tento návrh následně zpracovává hodnotící komise.

Povinnost absolvovat školení pro zastávání role uvádějího učitele nemají učitelé v Anglii, Itálii, Maďarsku, Polsku, Rakousku, Rumunsku, Skotsku, Slovensku, Srbsku a Švédsku. V této souvislosti lze hovořit o sdílených předpokladech pro vhodnost zastávat roli uvádějího učitele. Mezi tyto předpoklady patří nejčastěji několikaletá praxe a sdílená nebo podobná aprobace se začínajícím učitelem. Primárně uvádějího učitele jmenuje vedení školy na základě toho, že se u daného učitele zkrátka očekává, že má dostatek profesních zkušeností a kompetencí k tomu, aby dokázal poskytovat potřebnou podporu začínajícímu učiteli v průběhu procesu uvádění. Kvalifikovanost učitele pro roli uvádějího učitele se tedy určuje primárně na úrovni dané školy. To, že v dané zemi neexistuje povinnost pro uvádějíci učitele absolvovat školení, však neznamená, že uvádějíci učitelé nemají k žádnému školení přístup. Například v Anglii a Rakousku je toto školení doporučeno.

Tabulka 2

Pozice uvádějího učitele

pozice uvádějího učitele	země	terminologie
povinnost absolvovat školení	Estonsko	<i>mentor</i>
	Irsko	<i>the professional support team</i>
	Lucembursko	<i>tuteur; coordonateur de discipline</i>
	Španělsko	<i>tutor</i>
bez povinnosti absolvovat školení	Anglie	<i>induction tutor; induction mentor</i>
	Itálie	<i>docente tutor</i>
	Maďarsko	<i>mentor</i>
	Polsko	<i>opiekunstażu</i>
	Rakousko	<i>mentor</i>
	Rumunsko	<i>de profesor mentor</i>
	Skotsko	<i>induction supporter (mentor)</i>
	Slovensko	<i>uvádžajúci pedagogický zamestnanec</i>
	Srbsko	<i>mentor</i>
Švédsko	<i>mentor</i>	

Bez ohledu na to, zda se jedná o povinně proškolené uvádějí učitele, či nikoli, je možné napříč všemi sledovanými zeměmi zaznamenat tendenci přidělování jednoho uvádějího učitele jednomu začínajícímu učiteli. Pouze v případě Anglie, Irsku a Lucemburska lze hovořit o uvádějí tým. V Anglii tvoří tento podpurný tým uvádějí učitel a mentor. Uvádějí učitel má obecně řečeno formálnější postavení, jeho činnosti směřují primárně k pomoci začínajícímu učiteli naplňovat požadované standardy pro výkon profese učitele. Mentor zastává v procesu uvádění více individuální pozici, jeho primární činností je poskytování účinné zpětné vazby začínajícímu učiteli během pravidelných setkávání. V Irsku poskytuje začínajícímu učiteli podporu The Professional Support Team (PST), který se skládá alespoň ze dvou učitelů, kteří absolvovali povinné školení pro uvádějí učitele. Tento tým může být sestavený z uvádějí učitelů v rámci jedné školy, z uvádějí učitelů napříč vícero školami (týká se primárně menších škol), anebo je možné tým uvádějí učitelů z jedné školy doplnit externistou, který je vedený v panelu externích členů PST. V Lucembursku uvádějí učitelé úzce spolupracují s předmětovými koordinátory (*coordonateur de discipline*; osoba zajišťující koordinaci výuky). To znamená určitou soudržnost mezi teoretickou a praktickou částí výuky prostřednictvím její koncepce.

2.5. Struktura procesu uvádění

Pátá z oblastí vztahujících se ke sledovaným podobám procesu uvádění začínajících učitelů se týká struktury procesu uvádění. Pojem struktura označuje,

kdo je zodpovědný za koncipování struktury procesu uvádění. Zde je možné zaznamenat dva základní přístupy. V prvním případě se jedná o individualizovanou strukturu procesu uvádění, která je typická pro dvě z analyzovaných zemí, a to Itálii a Polsko. Začínající učitel si zde sám tvoří individuální plán uvádění. Uvádějící učitel a vedení zastává spíše kontrolní funkci, tedy dohlíží na začínajícího učitele a pomáhá mu v tom, aby jím nastavená struktura byla naplňována a aby byla dostačující ve vztahu k závazným podmínkám kladeným na úspěšné ukončení procesu uvádění. V Itálii každý začínající učitel vytváří své profesní portfolio, ve kterém ve spolupráci s uvádějícím učitelem definuje plán profesního rozvoje a hodnotící kritéria. Toto portfolio je následně předloženo řediteli ke schválení. Pak se portfolio stává základním dokumentem pro vyhodnocování dosažení naplánovaného, a tím pádem i pro hodnocení úspěšnosti procesu uvádění. Velmi podobně jako v Itálii i v Polsku vychází individualizovaná struktura procesu uvádění ze sestavení plánu profesního rozvoje začínajícím učitelem, který schvaluje ředitel školy. Na konci procesu uvádění začínající učitel předkládá plnění schváleného plánu, na základě čehož se odvíjí i hodnocení úspěšnosti procesu uvádění.

V druhém přístupu strukturu procesu uvádění koncipuje primárně někdo jiný než začínající učitel, tj. vnější autorita, která se může nacházet na centrální úrovni, na úrovni univerzit či na úrovni samotných škol, na kterých je začínající učitel uváděn.

U autority na centrální úrovni lze hovořit o dvojitým způsobu koncipování struktury procesu uvádění. Zaprvé je struktura procesu uvádění založena na centrálně daném programu uvádění, který nastavuje celkový průběh a formu poskytované podpory začínajícím učitelům v rámci procesu uvádění. To znamená, že v těchto zemích existuje určitá jednotná podoba struktury procesu uvádění, která je ve formě systematického programu uvádění stanoveného na centrální úrovni. Tento přístup je typický pro Anglii, Irsko, Lucembursko a Skotsko. V Irsku je struktura uvádění koncipována okolo programu s názvem Droichead. Lucembursko má strukturu rozdělenou na dvě části, kdy začínající učitel nejdříve naplňuje podmínky Teacher Training Certificate courses a následně pokračuje v kurzech Early Career Training Cycle. V Anglii se struktura procesu uvádění odvíjí od programu Early Career Framework (ECF). Ve Skotsku je struktura procesu uvádění založena na The Teacher Induction Scheme (TIS) s tím, že si začínající učitel může vybrat The Flexible Route, což je méně strukturovaný podoba TIS. The Flexible Route však není často využívanou formou a jedná se spíše o variantu v případě, že začínající učitel nemůže z nějakého důvodu následovat TIS v průběhu procesu uvádění.

V druhém případě vychází struktura procesu uvádění z výstupů, které jsou definované na centrální úrovni. Jinými slovy, na strukturu procesu uvádění nejsou uváděny požadavky požadavky ve formě konkrétního programu

uvádění, ale namísto toho se struktura řídí tím, čeho má být začínající učitel na konci procesu uvádění schopný. Důraz není kladen na průběh procesu uvádění, ale primárně na jeho konečný výsledek. Tento přístup je charakteristický pro Maďarsko a Srbsko. V Maďarsku se struktura koncipuje na základě obsahu kvalifikační zkoušky. V případě Srbska vychází struktura procesu z výstupů ukotvených v zákoně.

Velice podobně jako na centrální úrovni je struktura procesu uvádění koncipována na úrovni univerzit. Jinými slovy, existuje jednotná podoba struktury procesu uvádění ve formě programu uvádění, avšak ten nevzniká na centrální úrovni, ale na univerzitách připravujících učitele. Struktura procesu uvádění je tudíž založena na spolupráci mezi univerzitami, které poskytují začínajícím učitelům podporu ve formě dalšího vzdělávání odvíjejícího se od požadavků na vzdělávání učitelů, a mezi školami, na kterých začínající učitel proces uvádění realizuje v praxi. Struktura procesu uvádění koncipovaná na úrovni univerzit je charakteristická pro Rakousko a Estonsko.

Na úrovních samotných škol je struktura procesu uvádění koncipována v Rumunsku, Slovensku a Švédsku. V těchto zemích je na centrální úrovni stanovena povinnost zprostředkovat začínajícím učitelům proces uvádění za určitým účelem (viz kapitolu 3), avšak způsob naplňování této povinnosti je zcela delegován na úroveň jednotlivých škol, sama každá škola zodpovídá za koncipování struktury uvádění. Jinými slovy, na národní úrovni neexistuje jednotná podoba struktury procesu uvádění ve formě programu uvádění. V této souvislosti je na centrální úrovni dáno pouze to, kdo zodpovídá za koncipování struktury procesu uvádění a jaké součásti má daná struktura obsahovat. V Rumunsku za strukturu procesu uvádění zodpovídá uvádějící učitel. Ten sestavuje roční portfolio procesu uvádění, které obsahuje například harmonogram činností, monitorovací a hodnotící archy a podobně. Uvádějící učitel pak sestavuje toto portfolio na míru začínajícímu učiteli, jelikož dle zákona musí reagovat na vzdělávací potřeby a zkušenosti začínajícího učitele. Stejně jako v Rumunsku se i ve Švédsku při koncipování struktury procesu uvádění dbá na vzdělávací potřeby a zkušenosti začínajícího učitele, kterému se tak zajišťuje právo ovlivnit podobu vlastního rozvoje v rámci procesu uvádění. Na rozdíl od Rumunska však ve Švédsku stanovuje strukturu procesu uvádění ředitel školy. Na Slovensku zodpovídá za strukturu procesu uvádění ředitel nebo metodik profesního rozvoje na dané škole, přičemž zákon nestanovuje v žádné podobě povinný obsah ani rozsah procesu uvádění, ale popisuje ho jako jednoduchý vzdělávací program, který může být strukturovaný okolo profesních standardů, od kterých se odvíjí kariérní řád.

Specifickým případem v této oblasti je Španělsko, ve kterém si každé autonomní společenství (*comunidad autónoma*) ve své jurisdikci stanovuje povinné a nepovinné podmínky v rámci koncipování struktury procesu uvádění.

Tabulka 3

Struktura procesu uvádění

struktura procesu uvádění	země	terminologie
individualizovaná	Itálie	<i>il periodo di formazione e prova (periodo di prova)</i>
	Polsko	<i>staż zawodowy</i>
dána autoritou na centrální úrovni (program uvádění)	Anglie	<i>induction period</i>
	Irsko	<i>induction</i>
	Lucembursko	<i>stage pédagogique</i>
	Skotsko	<i>period of probation</i>
dána autoritou na centrální úrovni (výstupy uvádění)	Maďarsko	<i>gyakornoki</i>
	Srbsko	<i>program uvođenja</i>
dána autoritou na úrovni univerzit	Estonsko	<i>kutseasta</i>
	Rakousko	<i>induktionsphase</i>
dána autoritou na úrovni školy	Rumunsko	<i>stagiilor de practică</i>
	Slovensko	<i>adaptačné vzdelávanie</i>
	Švédsko	<i>introduktionsperioden</i>
v jurisdikci autonomních společenství (<i>comunidad autónoma</i>)	Španělsko	<i>periodo de prácticas</i>

Diskuze a závěr

V úvodu této studie byla zmíněna snaha koncipovat strukturované procesy uvádění, které mají pomoci začínajícímu učiteli v jeho tranzici na samostatného učitele. Základním tvrzením ve vztahu k usnadnění této tranzice skrze proces uvádění může být to, že „dobře koncipované a financované procesy uvádění, které se vyznačují kvalitní podporou a školením pečlivě vybraných kvalifikovaných uvádějících učitelů, jsou pro začínající učitele přínosné“ (Fantilli & McDougall, 2009, s. 815). Otázka, co tvoří dobře koncipované procesy uvádění a kdy je možné hovořit o kvalitní podpoře, však není zcela jasně zodpovězená. A to i z toho důvodu, že existuje značná různorodost v koncipování strukturovaných procesů uvádění, jak dokládá i tato přehledová studie.

V případě České republiky aktuálně na koncepci strukturovaného procesu uvádění reaguje novela zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Tato novela ustanovuje od 1. ledna roku 2024 povinnost „podporovat začínajícího učitele po dobu jeho adaptačního období, a to zejména tím, že určí uvádějícího učitele“ (s. 33), přičemž toto adaptační období je stanoveno na dva roky. To znamená, že se v České republice začne od roku 2024 k procesu uvádění přistupovat jako k fixně stanovenému období, do kterého začínající učitel vstupuje jakožto plnohodnotný učitel v rámci kontinuálního profesního rozvoje po pregraduální přípravě. V průběhu tohoto období bude mít každý

začínající učitel k dispozici uvádějího učitele, na kterého nejsou kladeny žádné povinné kvalifikační požadavky, přičemž za strukturu takového procesu uvádění zodpovídá zejména autorita na úrovni školy. Dle toho se strategické uvažování o koncepci strukturovaného procesu uvádění v České republice nejvíce přibližuje Švédsku.

V České republice bude tedy začínající učitel do procesu uvádění vstupovat jako plnohodnotný učitel. Takové přistupování k začínajícímu učiteli jsem zaznamenal pouze ve dvou ze 14 analyzovaných zemí (Estonsko a Švédsko), čímž se Česká republika řadí k těm zemím, jež koncipují proces uvádění spíše jako součást kontinuálního profesního rozvoje, jako součást kvalifikačního procesu začínajících učitelů (srov. European Commission, 2021). V této souvislosti je možné více popsat historický vývoj procesu uvádění právě ve Švédsku, ve kterém byl původně proces uvádění koncipován jako zkušební doba, jako u většiny analyzovaných zemí. Po obnovení procesu uvádění ve Švédsku v roce 2005 byla zahájena implementace tří úzce propojených reforem, které se týkaly registrace začínajících učitelů ve vztahu k jejich hodnocení po procesu uvádění. Ukázalo se, že implementace těchto reforem je více než složitá, a to zejména kvůli zdlouhavé dokumentaci a vyhodnocování, zda začínající učitel splňuje dané podmínky pro registraci či nikoliv (Fransson, 2020). Ukázalo se také, že hodnocení začínajících učitelů, které prováděli ředitelé škol, bylo dosti variabilní a nepřispívalo k zajišťování standardní úrovně učitelů, což bylo do jisté míry rizikové co do atraktivity učitelské profese (Fransson, 2020; Gerrevall, 2017). Z toho důvodu byly tyto hodnotící procesy v roce 2014 zrušeny a začínající učitel získal potřebnou registraci již po pregraduální přípravě. Na tomto příkladu ze Švédska lze demonstrovat možné problémy, které se mohou objevit ve chvíli, kdy má proces uvádění fungovat jako kvalifikační proces, jehož účelem je „pomocť začínajícím učitelům přizpůsobit se prostředí, seznámit je s konkrétní realitou jejich práce, socializovat je s profesními normami a také poskytnout druhou příležitost k odfiltrování těch, kteří mají nestandardní úroveň dovedností a znalostí“ (Ingersoll & Collins, 2018, s. 203). V České republice na nestandardní úroveň dovedností a znalostí začínajících učitelů reaguje nově vzniklý Kompetenční rámec absolventa učitelství (MŠMT, 2023), díky kterému je možné přistupovat k procesu uvádění jako ke kontinuálnímu profesnímu rozvoji namísto zkušebního období.

Výše zmíněné problémy během implementace reforem v rámci registrace začínajících učitelů ve Švédsku mohou být spojeny s ještě jednou skutečností. Komplikace během hodnocení a registrace začínajících učitelů vedly k tomu, že se kladl přílišný důraz na otázku kompetentnosti začínajících učitelů na úkor kompetentnosti učitelů v roli uvádějích. Z toho důvodu probíhaly v letech 2016 až 2017 snahy o otevření diskuze o připravenosti učitelů na uvádějí roli, avšak tyto snahy se nesesťaly s velkým úspěchem. Nejedná se pouze o problém Švédska. Pouze ve čtyřech z analyzovaných zemí (Estonsko, Irsko, Lucembur-

sko, Španělsko) existují stanovené podmínky či kvalifikační předpoklady vycházející z absolvování přípravného vzdělání, které musí učitel splňovat pro to, aby mohl zastávat roli uvádějího učitele. V ostatních zemích kvalifikovanost k této roli stanovují ředitelé škol, čemuž by tak mělo od roku 2024 být i v případě České republiky. Orland-Barak (2001) v této souvislosti tvrdí, že stávání se uvádějíím učitelem zahrnuje podobné fáze, kterými si prochází začínající učitel při vstupu do profese. To znamená, že pokud hovoříme o strukturovanosti procesu uvádění začínajících učitelů, musíme vzít v potaz i formálnost či neformálnost přípravy uvádějíích učitelů.

V rámci procesu uvádění je přidělování uvádějího učitele nejčastěji využívanou formou podpory začínajících učitelů (Alhija & Fresco, 2010; Ingersoll & Strong, 2011; Kwok & Cain, 2021; Kwok et al., 2021). Zároveň patří k těm nejvlivnějším v procesu uvádění, neboť mnozí autoři popisují podporu ze strany uvádějího učitele jako nejvíce vlivnou co do usnadnění přechodu ze studenta učitelství na samostatného učitele (Alhija & Fresco, 2010; Helms-Lorenz et al., 2016; Ingersoll & Strong, 2011; Mitchell et al., 2020, 2021). Úroveň podpory ze strany uvádějího učitele však souvisí s celou řadou faktorů, pouhá přítomnost uvádějího učitele v procesu uvádění zkrátka nestačí (Ingersoll & Strong, 2011). Klíčové jsou znalosti uvádějíích učitelů, jak podporovat nové učitele, a jejich dovednosti při poskytování poradenství (Evertson & Smithey, 2000; Kyle, Moore, & Sanders, 1999). Je proto potřeba věnovat pozornost pozici uvádějího učitele v procesu uvádění, a to ve vztahu k tomu, jak je připraven zastávat tuto roli.

Je také nutné uvažovat i o připravenosti ředitelů či obecně řečeno jednotlivých škol. V České republice nevznikla centrální podoba, jak má být strukturovaný proces uvádění na školách realizován. To znamená, že nastavování struktury procesu uvádění bude s největší pravděpodobností ponecháno na samotných školách v důsledku této decentralizace vzdělávacího systému. Takto tomu je i v případě Švédska, ve kterém za strukturu procesu uvádění zodpovídají samotní ředitelé. Ve chvíli, kdy ředitel rozhoduje o dostatečné kvalifikovanosti učitele na roli uvádějího a je zodpovědný za organizaci procesu uvádění na dané škole, je nutné uvažovat i o jeho kompetentnosti v nastavování této podpory začínajícím učitelům. Švédská školní inspekce (Skolinspektionen, 2019, s. 6) nedávno uznala, že tato nedostatečná připravenost ředitelů na tuto zodpovědnost negativně ovlivňuje schopnost organizovat procesy uvádění pro začínající učitele, kdy „procesy, rutiny a iniciativy spojené s organizací procesu uvádějí jsou zpomalovány, zmenšovány, nebo dokonce zanedbávány“.

Dopadem této situace je nedostatečné poskytování podpory ve formě procesu uvádění na jednotlivých školách, přestože je tato podpora ze zákona povinná (viz Lärarförbundet, 2019). Nepřipravenost škol na organizaci procesu uvádění může vést k jejímu přijetí jako pouhé formality namísto systematického způsobu poskytování potřebné podpory začínajícím učitelům při vstupu do profese (srov. Lampertová et al. 2012).

Zdroje

- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról (2013)
- Alhija, N-A. F., & Fresco, B. (2010). Socialization of new teachers: Does induction matter? *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1592-1597. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.010>
- An Chomhairle Mhúinteoireachta The Teaching Council (2022). *Post-qualification Professional Practice Procedures and Criteria 2022/2023*. <https://www.teachingcouncil.ie/en/publications/registration/practice-procedures-and-criteria-2022-2023.pdf>
- An Chomhairle Mhúinteoireachta The Teaching Council (2022). *Registration Handbook 2022/2023*. <https://www.teachingcouncil.ie/en/publications/registration/registration-handbook-2022-2023.pdf>
- Bundesgesetz, mit dem das Gehaltsgesetz 1956, das Vertragsbedienstetengesetz 1948, das Bundeslehrer-Lehrverpflichtungsgesetz, das Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz, das Landesvertragslehrpersonengesetz 1966, das Land- und forstwirtschaftliche Landeslehrer-Dienstrechtsgesetz, das Land- und forstwirtschaftliche Landesvertragslehrpersonengesetz geändert werden und das Unterrichtspraktikumsgesetz aufgehoben wird (Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst) (2013). https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_211/BGBLA_2013_I_211.pdfsig
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher Education around the World: What Can We Learn from International Practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L. (1996). What matters most: A competent teacher for every child. *Phi Delta Kappan*, 78(3), 193-201.
- Decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297 (1994). <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1994/05/19/094G0291/sg>
- Department for Education (2021). *Induction for early career teachers (England) Statutory guidance for appropriate bodies, headteachers, school staff and governing bodies*. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/972316/Statutory_Induction_Guidance_2021_final__002____1__1_.pdf
- Department for Education (2022). *Changes to statutory induction for early career teachers (ECTs)*. <https://www.gov.uk/guidance/changes-to-statutory-induction-for-early-career-teachers-ects>
- Disposizioni concernenti il percorso di formazione e di prova del personale docente ed educativo, ai sensi dell'articolo 1, comma 118, della legge 13 luglio 2015, n. 107 e dell'articolo 13, comma 1 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 59, nonché la disciplina delle modalità di svolgimento del test finale e definizione dei criteri per la valutazione del personale in periodo di prova, ai sensi dell'articolo 44, comma 1, lett. g), del decreto legge 30 aprile 2022, n. 36, convertito con modificazioni dalla L. 29 giugno 2022, n. 79 (2022). <https://www.miur.gov.it/documents/828576/0/Decr-MI-16ago2022-226-Formaz-prova-docenti-NAss.pdf/946c3533-22d0-f247-2d08-8a2ada205b4c?version=1.0&t=1661778006969>
- Disposizioni per formazione e prova docenti DM 226/2022 (2022). <https://www.miur.gov.it/documents/828576/0/Nota-MI-DgPer-25ago2022-30998-All-DM-16ago2022-226.pdf/dc5a1935-ea70-4a80-908e-0c2cbf410287?version=1.0&t=1661778006670>
- European Commission. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: A handbook for policymakers*. European Commission Staff Working Document SEC.

- European Commission. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being. Eurydice report*. Publications Office of the European Union.
- Eurydice. *National Education Systems*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems>
- Fantilli, D. R., & McDougall, E. D. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education, 25*(6), 814–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Förordning (2011:326) om behörighet och legitimation för lärare och förskollärare (2011). https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/forordning-2011326-om-behorighet-och_sfs-2011-326
- Fransson, G. (2020). Mentoring for newly qualified teachers in Sweden: Reforms and challenges. In K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (Eds.), *New teachers in Nordic countries – ecologies of mentoring and induction* (s. 177–197). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.105.ch8>
- Fransson, G. (2020). Mentoring for newly qualified teachers in Sweden: Reforms and challenges. In K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (Eds.), *New teachers in Nordic countries – ecologies of mentoring and induction* (Ch. 8, pp. 177–197). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.105.ch8>
- Fry, W. S. (2010). The analysis of an unsuccessful novice teacher's induction experiences: a case study presented through layered account. *The Qualitative Report, 15*(5), 1134–1190. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1336>
- Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., & Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education, 40*(1), 46–61. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2016.1251900>
- Gerrevall, P. (2017). Making sure it's the right one: Induction programme as a gatekeeper to the teaching profession. *Scandinavian Journal of Educational Research, 62*(4), 631–648. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1261043>
- Halford, J. (1998). Easing the way for new teachers. *Educational Leadership, 55*(5), 33–36.
- Hanušová, S., Pišová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Ježek, S., Janík, T., Mareš, J., & Janík, M. (2018). Novice teachers in the Czech Republic and their drop-out intentions. *European Journal of Education, 55*(2), 275–291. <https://doi.org/10.1111/ejed.12373>
- Haridus- ja teadusministeerium. (2013). *Kutseaasta rakendamise haridusasuutused*. <https://www.tlu.ee/sites/default/files/Instituudid/HTI/HIK/Kutseaasta/Kutseaasta%20rakendamise%20haridusasuutused.pdf>
- Helms-Lorenz, M., van der 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. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731>
- Huling-Austin, L. (1986). What can and cannot reasonably be expected from teacher induction programs. *Journal of Teacher Education, 37*, 2-5. <https://doi.org/10.1177/002248718603700101>
- INFPC (2022). *Teachers and trainers in a changing world – Luxembourg: Building up competences for inclusive, green and digitalised vocational education and training (VET)*. Cedefop ReferNet thematic perspectives series. http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2022/teachers_and_trainers_in_a_changing_world_Luxembourg_Cedefop_ReferNet.pdf
- Ingersoll, R., & Collins, G. (2018). “The status of teaching as a profession”, in Ballantine, J., J. Spade and J. Stuber (eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, Pine Forge Press/Sage Publications, Thousand Oaks.

- Ingersoll, M. R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Il Decreto del Ministro dell'Istruzione del 16 agosto 2022, n. 226 disciplina il percorso di formazione e di prova del personale docente ed educativo, nonché le modalità di svolgimento del test finale, le procedure e i criteri di valutazione del personale docente in periodo di prova (2022). [https://neoassunti.indire.it/2023/assets/pdf/m_pi.aoodgper.registro-ufficiale\(u\).0039972.15-11-2022.pdf](https://neoassunti.indire.it/2023/assets/pdf/m_pi.aoodgper.registro-ufficiale(u).0039972.15-11-2022.pdf)
- Janík, T., Wildová, R., Uličná, K., Minaříková, E., Janík, M., Jašková, J., & Šimůnková, B. (2017). Adaptační období pro začínající učitele: zahraniční přístupy a návrhy řešení. *Pedagogika*, 67(1), 4–26. <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11678&lang=cs>
- Johnson, S., & Birkeland, S. (2003). Pursuing a sense of success: New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40, 581–617. <https://doi.org/10.3102/00028312040003581>
- Juhaňák, L., Šmahelová, M., Záleská, K., & Trnková, K. (2018). *Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů*. NIDV.
- Kwok, A., & Cain, C. (2021). Alternatively certified teachers' perceptions of new teacher induction. *Professional Development in Education*, 49(5), 784–796. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879226>
- Kwok, A., Mitchell, D., & Huston, D. (2021). The impact of program design and coaching support on novice teachers' induction experience. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 29(2), 167–194. <https://doi.org/10.1080/13611267.2021.1915542>
- Lampertová, A. (2012). Adaptační program pre začínajúceho učiteľa – pomoc alebo povinnosť? In J. Kohnová (Ed.), *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (s. 173–181). Pedagogická fakulta UK.
- Läraryförbundet. (2019). Introduktion och mentorskap för nya lärare och förskollärare. [Induction and mentorship for newly qualified teachers and preschool teachers]. Stockholm: The Swedish Teachers' Union.
- Lege Nr. 1/2011 din 5 ianuarie 2011 Legea educației naționale (2011). https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2020/LEN_actualizata_octombrie_2020.pdf
- Legitimation för lärare och förskollärare Prop. 2010/11:20 (2010). <https://www.regeringen.se/contentassets/deb9fb0fd5fe49a7a455d41c54e4df3b/legitimation-for-larare-och-forskollarare-prop.-20101120>
- Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. Jossey-Bass.
- Loi du 1er août 2019 portant modification 1°, de la loi modifiée du 30 juillet 2015 portant création d'un Institut de formation de l'éducation nationale; 2°, de la loi modifiée du 10 juin 1980 portant planification des besoins en personnel enseignant de l'enseignement secondaire; 3°, de la loi modifiée du 6 février 2009 concernant le personnel de l'enseignement fondamental; 4°, de la loi modifiée du 26 février 2016 portant création d'une école internationale publique à Differdange; 5°, de la loi modifiée du 23 juillet 2016 portant création d'une réserve nationale des employés enseignants des lycées (2019). <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2019/08/01/a563/jo>
- Loi du 12 juillet 2019 portant modification 1°, du Code du travail; 2°, de la loi modifiée du 31 juillet 2006 portant introduction d'un Code du Travail; 3°, de la loi modifiée du 19 décembre 2008 portant réforme de la formation professionnelle (2019). https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/loi/2019/07/12/a497/jo#art_10
- Lortie, D. C. (1966). Teacher socialization: The Robinson Crusoe model. In *The Real World of the Beginning Teacher*, 54–66. National Education Association.

- Mager, G. M. (1992). The place of induction in becoming a teacher. In G. P. DeBolt (Ed.), *Teacher induction and mentoring* (3–34). State University of New York Press.
- Marent, S., Deketelaere, A., Jokikokko, K., Vanderlinde, R., & Kelchtermans, G. (2020). Short interims, long impact? A follow-up study on early career teachers' induction. *Teaching and Teacher Education*, *88*(2). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102962>
- Mareš, J. (2013). Přehledové studie: jejich typologie, funkce a způsob vytváření. *Pedagogická orientace*, *23*(4), 427-454. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-4-427>
- Mitchell, D., Keese, J., Banerjee, M., Huston, D., & Kwok, A. (2021). Induction experiences of novice teachers and their coaches. *Teacher Development*, *25*(4), 411-431. <https://doi.org/10.1080/13664530.2021.1944903>
- Mitchell, D., Kwok, A., & Huston, D. (2020). Induction program structures as mediating factors for coach influence on novice teacher development, *Professional Development in Education*, *46*(5), 812-832. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1643394>
- MŠMT. (2023). *Informace pro školy k novele zákona o pedagogických pracovnících*.
- Õpetajate koolituse raamnõuded. Vastu võetud 16.08.2019 nr 35. Määrus kehtestatakse kõrgharidusseaduse § 7 lõike 4 alusel (2019). <https://www.riigiteataja.ee/akt/122082019010>
- Ordin nr. 5485 din 29 septembrie 2011 pentru aprobarea Metodologiei privind constituirea corpului profesorilor mentori pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea ocupării unei funcții didactice (2011). https://www.ccd-bucuresti.org/images/PDF/Legislatie/OMECTS_5485_2011.pdf
- Ordin privind constituirea Corpului național de profesori mentori din învățământul preuniversitar și înființarea Registrului național al profesorilor mentori din învățământul preuniversitar (2022). https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2022/OME_6173_2022.pdf
- Orland-Barak, L. (2001). Learning to mentor as learning a second language of teaching. *Cambridge Journal of Education*, *31*(1), 53–68.
- Pravilnik o dozvoli za rad nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika („Sl. glasnik RS“, br. 22/2005, 51/2008, 88/2015, 105/2015, 48/2016 i 9/2022) (2022). <https://www.paragraf.rs/propisi/pravilnik-dozvoli-rad-nastavnika-vaspitaca-strucnih-saradnika.html>
- Randolph, J. (2009). A Guide to Writing the Dissertation Literature Review. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, *14*, 1–13. <https://doi.org/10.7275/b0az-8t74>
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley (2007). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-4372-consolidado.pdf>
- Règlement grand-ducal du 7 juin 2015 concernant la formation théorique et pratique ainsi que la période probatoire des enseignants de l'enseignement postprimaire (2015). <https://legilux.public.lu/eli/etat/leg/rgd/2015/06/07/n9/jo>
- Skolinspektionen. (2019). Huvudmannens arbete för kontinuitet på skolor med många rektorsbyten – Utan spaning ingen aning. [The responsible authority's work for continuity at schools with a large turnover of principals]. DNR: 400-2018:7409. The Swedish Schools Inspectorate
- Skolverket. (2015). *Introduktionsperiod för lärare och förskollärare Skolverkets stödmaterial om introduktionsperiod för nyanställda lärare och förskollärare*. <https://www.hb.se/globalassets/global/hb---externt/dokument/introduktionsperiod.pdf>

- Stokking, K., Leenders, F., De Jong, J., & Van Tartwijk, J. (2003). From student to teacher: reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329–350. <https://doi.org/10.1080/0261976032000128175>
- Tammets, K., Pata, K., & Eisenschmidt, E. (2019). Novice teachers' learning and knowledge building during the induction programme. *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 36–51. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1523389>
- The Education (Induction Arrangements for School Teachers) (England) Regulations 1999 (1999). <https://www.legislation.gov.uk/uksi/1999/1065/introduction/made>
- The General Teaching Council for Scotland. *Probationer Teachers*. <https://www.gtcsc.org.uk/probationer-teachers/>
- The Scottish Parliament. (2022). *Initial Teacher Education*. <https://sp-bpr-en-prod-cdnep.azureedge.net/published/2022/9/22/36ebbb2a-988b-403a-ae1d-a2b7b942135c/SB%2022-56.pdf>
- Trnková, K., & Sýkora, S. (2017). Srovnávací analýza systémů uvádění začínajících učitelů (příloha projektové žádosti SYPO č. 16). NPI ČR.
- Tyack, D. (1974). *The one best system*. Harvard University Press.
- Ustawa z dnia 5 sierpnia 2022 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2022 r., poz. 1730) (2022). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20220001730/O/D20221730.pdf>
- Ustawa z dnia 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy – Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz.U. z 2000 r. Nr 19, poz. 239) (2000). <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20000190239/T/D20000239L.pdf>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.3102/00346543054002143>
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido.
- Vítečková, M., & Gadušová, Z. (2014). Teachers Professional Induction in the Czech Republic and Slovakia. *American Journal of Educational Research*, 12(2), 1131-1137.
- Vyhľadiska Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 361/2019 Z. z. o vzdelávaní v profesijnom rozvoji (2019). <https://www.minedu.sk/vyhlinky/>
- Whittemore, R., & Knaff, K. (2005). The integrative review: updated methodology. *Journal of Advanced Nursing*, 52(5), 546-553. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x>
- Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2019). <https://www.minedu.sk/12272-sk/zakony/>
- Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (2014). <https://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich-ve-zneni-ucinnem-ode-dne>
- Zákon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja („Sl. glasnik RS“, br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakon, 10/2019, 27/2018 - dr. zakon, 6/2020 i 129/2021) (2022). https://www.paragraf.rs/propisi/zakon_o_osnovama_sistema_obrazovanja_i_vaspitanja.html
- Záleská, K., Juhaňák, L., Trnková, K., & Šmahelová, M. (2019). Uvádění začínajících učitelů v mateřských, základních a středních školách pohledem jeho hlavních aktérů. *Pedagogická orientace*, 29(2), 149-171. <https://doi.org/10.5817/PedOr2019-2-149>
- Закон о основама система образовања и васпитања Закон је објављен у «Службеном гласнику РС», бр. 72/2009 и 52/2011 (погледај и чл. 29-31). https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/serbia_law-on-primary-education-2009-modif-2011.pdf

Příloha 1
Tabulka analyzovaných zemí a oblastí

	Anglie	Estonsko	Irsko	Itálie
tradice uvádění	1999	2004	2010	2015
časová dotace	fixní	fixní	flexibilní	fixní
	<i>2 roky</i>	<i>1 rok</i>	<i>maximálně 3 roky</i>	<i>1 rok</i>
role začínajícího učitele	praktikant usilující o možnost navázání pracovního poměru	plnohodnotný učitel	praktikant usilující o plnou registraci	praktikant usilující o možnost navázání pracovního poměru
	<i>Early career teacher (ECT)</i>	<i>Algaja õpetaja</i>	<i>Newly qualified teacher (NQT)</i>	<i>Docente in prova</i>
účel procesu uvádění	zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelské profese (zaměstnatelnost)	součást kontinuálního profesního rozvoje	zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelské profese (kariérní krok)	zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelské profese (zaměstnatelnost)
pozice uvádějíciho učitele	ne	ano	ano	ne
	<i>Induction tutor; Induction mentor</i>	<i>Mentor</i>	<i>The professional support team</i>	<i>Docente tutor</i>
struktura procesu uvádění	dána autoritou na centrální úrovni (program uvádění)	dána autoritou na úrovni univerzit	dána autoritou na centrální úrovni (program uvádění)	individualizovaná
	<i>Induction period</i>	<i>Kutseaasta</i>	<i>Induction</i>	<i>Il periodo di formazione e prova (periodo di prova)</i>

Lucembursko	Maďarsko	Polsko	Rakousko	Rumunsko
2015	2013	2000	2019	2011
fixní	fixní	fixní	fixní	fixní
2 roky	2 roky	9 měsíců	1 rok	1 rok
praktikant usilující o certifikaci	praktikant usilující o postup v kariérním řádu	praktikant usilující o postup v kariérním řádu	praktikant usilující o možnost navázání pracovního poměru	praktikant usilující o udělení požadovaného statusu
<i>Les candidats</i>	<i>Gyakornok</i>	<i>Nauczyciel stażysta</i>	<i>Vertragslehrperson</i>	<i>Profesori stagiari</i>
zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelství profese (kariérní krok)	zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelství profese (kariérní krok)	zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelství profese (kariérní krok)	zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelství profese (zaměstnatelnost)	zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelství profese (kariérní krok)
ano	ne	ne	ne	ne
<i>Tuteur; Coordinateur de discipline</i>	<i>Mentor</i>	<i>Opiekunstażu</i>	<i>Mentor</i>	<i>De profesor mentor</i>
dána autoritou na centrální úrovni (program uvádění)	dána autoritou na centrální úrovni (výstupy uvádění)	individualizovaná	dána autoritou na úrovni univerzity	dána autoritou na úrovni školy
<i>Stage pédagogique</i>	<i>Gyakornoki</i>	<i>Staż zawodowy</i>	<i>Induktionsphase</i>	<i>Stagiilor de practică</i>

Příloha 1
Tabulka analyzovaných zemí a oblastí

	Skotsko	Slovensko	Srbsko
tradice uvádění	2002	2019*	2005
časová dotace	flexibilní	flexibilní	flexibilní
	<i>maximálně 3 roky (Teacher Induction Scheme)</i>	<i>minimálně 3 roky a maximálně 5 let (Flexible Route)</i>	<i>maximálně 2 roky</i>
role začínajícího učitele	praktikant usilující o plnou registraci	praktikant usilující o postup v kariérním řádu	praktikant usilující o certifikaci
	<i>Probationer teachers</i>	<i>Začínající pedagogický zamestnanec</i>	<i>Pripravnik</i>
účel procesu uvádění	zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelské profese (kariérní krok)	zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelské profese (kariérní krok)	zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelské profese (kariérní krok)
pozice uvádějíciho učitele	ne	ne	ne
	<i>Induction supporter/mentor</i>	<i>Uvádějící pedagogický zamestnanec</i>	<i>Mentor</i>
struktura procesu uvádění	dána autoritou na centrální úrovni (program uvádění)	dána autoritou na úrovni školy	dána autoritou na centrální úrovni (výstupy uvádění)
	<i>Period of probation</i>	<i>Adaptačné vzdelávanie</i>	<i>Program uvođenja</i>

Španělsko	Švédsko
2007	2011
flexibilní	flexibilní
<i>minimálně 6 měsíců a maximálně 1 rok</i>	<i>minimálně 1 rok</i>
praktikant usilující o udělení požadovaného statusu	plnohodnotný učitel
<i>Funcionarios en prácticas</i>	<i>Lärare</i>
zkušební doba směřující k trvalému vstupu do učitelské profese (kariéerní krok)	součást kontinuálního profesního rozvoje
ano	ne
<i>Tutor</i>	<i>Mentor</i>
v jurisdikci autonom- ních společenství (Comunidad autónoma)	dána autoritou na úrovni školy
<i>Periodo de prácticas</i>	<i>Introduktions- perioden</i>

