

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2023

Vladislava Poliaková

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vladislava Poliakova

ZAČÍNÁJÍCÍ UČITEL REALIZUJÍCÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY
STŘEDNÍHO ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Olomouc 2023

vedoucí práce: PhDr. Jitka Plischke, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí diplomové práce a použila jsem jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní PhDr. Jitce Plischke, Ph.D., za odborné vedení mé bakalářské práce, za milý a trpělivý přístup, účastníkům výzkumů za spolupráci a v neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině za podporu.

OBSAH

ÚVOD.....	7
1 PROFESE UČITELE.....	9
1.1 Začínající učitel	9
1.1.1 Typické problémy začínajícího učitele.....	10
1.1.2 Uvádění začínajícího učitele.....	10
1.1.3 Autorita učitele	11
1.1.4 Časová náročnost práce učitele	11
1.2 Podmínky začínajících učitelů.....	12
1.2.1 Subjektivně vnímané profesní podmínky začínajících učitelů	12
2 STŘEDNÍ ODBORNÉ VZDĚLÁNÍ A JEHO SPECIFIKA	14
2.1 Hlavní koncepce kurikula.....	14
2.2 Specifika rámcových vzdělávacích programů.....	15
2.3 Rámcový vzdělávací program středního odborného vzdělávání.....	15
2.3.1 Struktura RVP SOV	17
3 SPECIFIKA VÝKONU PROFESE ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE NA SOŠ	19
3.1 Specifika výuky na SOŠ.....	19
3.2 Kvalifikace učitele SOŠ	19
3.3 Kompetence učitele odborného výcviku	22
4 METODOLOGIE PRÁCE	25
4.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu	25
4.2 Kvalitativní výzkum	25
4.3 Metoda sběru dat	27
4.3.1 Struktura rozhovorů.....	27
4.3.2 Výběr respondentů.....	27
4.3.3 Charakteristika respondentů	28
4.4 Zpracování dat.....	29

4.4.1	Otevřené kódování.....	29
4.4.2	Axiální kódování	30
4.4.3	Selektivní kódování	32
4.5	Výsledky šetření	33
4.6	Diskuse	36
	ZÁVĚR	39
	SEZNAM SCHÉMÁT A TABULEK	41
	ZDROJE.....	42
	SEZNAM ZKRATEK	45
	PŘÍLOHA Č. 1: Otázky k polostrukturovanému rozhovoru	46

ÚVOD

V dnešním rychle se měnícím a rozvíjejícím se světě se pravidelně mění sociální požadavky společnosti na vzdělání. A proto jsou na pedagogy kladeny nové požadavky. Zvětšuje se důležitost role učitele jako „režiséra“ vzdělávacího prostoru žáka, zvyšuje se úroveň osobní odpovědnosti pedagoga, dochází k transformaci učitelské profese.

Od moderního pedagoga v 21. století je vyžadována ochota ke změnám, mobilita, schopnost nestandardních pracovních činností, odpovědnost a samostatnost v rozhodování. Zároveň společnost a konkrétně rodiče očekávají od učitele loajalitu a orientaci na žáka.

Tím se stává aktuálním problémem doplňování oblasti vzdělávání o „nové“ pedagogické pracovníky. Význam zapojení začínajících učitelů je dán především zvýšenou dynamikou vnějšího prostředí.

Profesní formování se začínajícím učitelem je složitý a mnohostranný proces. Tato fáze je klíčem k dalšímu úspěšnému profesnímu rozvoji. Jak tento proces dopadne, závisí na tom, zda se začínající učitel stane profesionálem. Proto jsou otázky adaptace a vzdělávání začínajících učitelů jednou z prioritních oblastí, a to jak pro pedagogický kolektiv vzdělávací instituce, tak pro vzdělávání obecně.

V současné době je politika mnoha států v oblasti vzdělávání taková, že pro vzdělávání nastupující generace stále více přitahují odborníky z různých jiných (ne pedagogických) oblastí činnosti. Předpokládá se, že čím více lidí přijde z jiných odvětví ekonomiky, absolvuje speciální školení, tím rozmanitější zážitek budou mít školáci k dispozici, tím jasnější bude paleta pedagogických technik a tím více bude škola spojena se životem kolem ní.

Pokud tedy budete postupovat tímto směrem, pak v kategorii odborného vzdělávání „začínající učitel“ může být odborník s bohatými zkušenostmi ve svém oboru a zároveň nezkušený v oblasti pedagogiky. Pomoc s adaptací v této nové roli, psychologická podpora a vytváření podmínek, které stimulují profesionální růst začínajícího učitele, jako pedagog se stává více než kdy jindy relevantní. Teoretický a praktický význam těchto problémů určil výběr tématu studie, jejích cílů a úkolů.

Teoretickým a metodologickým základem výzkumu byly práce českých i zahraničních vědců pracujících v oblasti výzkumu psychologicko-pedagogických aspektů profesního vzdělávání začínajících učitelů, adaptačních procesů ve vzdělávacích institucích. V teoretické části této práci jsme vycházeli ze spisů Šimoníka, Podlahové a Průchy a z vyhlášek a zákonů České republiky. Zároveň byly v praktické části práce využity práce Švaříčka a Šed'ové. Pozornosti neunikla ani práce Hendla a Miovského.

Problematikou povolání začínajícího učitele se zabývá mnoho současných autorů. Například Miluše Vítečková ve svých pracích upozorňuje na potřeby uvádění začínajícího učitele. Urbánek zároveň uvažuje o problematice učitelské profese. Šťava navíc vyzdvihuje manažerské kompetence učitele. Vašutová navrhuje profesní standardy pro vzdělávání budoucích učitelů.

Tato bakalářská práce se skládá z úvodu, čtyř kapitol, závěru, seznamu literatury a příloh. Hlavním cílem této práce je určit zvláštnosti pedagogické činnosti začínajícího učitele, který realizuje program středního odborného vzdělávání, na základě výzkumu subjektivně vnímaných profesních podmínek začínajících učitelů odborného výcviku.

Dílčí cíle:

- identifikovat teoretické základy profesního vzdělávání začínajícího učitele středního odborného vzdělávání;
- Definovat pojem „začínající učitel“, které učitele můžeme zařadit do této kategorie;
- specifikovat rámcové vzdělávací programy středního odborného vzdělávání a také specifiku střední odborné školy;
- zvážit legislativní základy středního odborného vzdělávání v České republice z hlediska pomoci při profesním vzdělávání začínajícího učitele;
- provést kvalitativní výzkum, jenž analyzuje a interpretuje rozhovory se začínajícími učiteli, kteří realizují programy středního odborného vzdělávání.

Tato práce se zaměřuje na systematizaci informací důležitých pro rychlejší přizpůsobení začínajících učitelů vzdělávacímu procesu. A také má za cíl pomocí kvalitního výzkumu identifikovat obtíže a problémy profesionálního vzdělávání začínajících pedagogů a tím potvrdit včasnost a problematiku vybraného tématu.

V práci jsme používali následující metody: analýza vědecko-metodických zdrojů, polostrukturovaný hloubkový rozhovor, jeho komparativní analýza a systém kódování rozhovorů a dat.

Praktický význam práce spočívá v tom, že materiály tohoto výzkumu mohou poskytnout podporu začínajícím učitelům. Pochopení toho, s jakými obtížemi se začínající kolegové potýkají, může být praktickým přínosem pro vedoucí vzdělávacích institucí v procesu vedení profesního vzdělávání začínajícího učitele.

1 PROFESE UČITELE

Profese učitele je jednou z nejvyhledávanějších a nejdůležitějších v historii lidstva. Učitelé nás doprovázejí po celý život. Učitel je odborník, který se zabývá jak vzděláváním a výchovou dětí, tak vzděláváním dospělých. Když mluvíme o této profesi, není to jen o učení, ale také o mentoringu, psychologické podpoře a partnerství, protože moderní realita vývoje dětí a mládeže zavazuje učitele, aby byl všestranným odborníkem. Je to jedna z mála oblastí činnosti, které se rovnají profesi považované za ušlechtilou a zvláště odpovědnou a která vyžaduje neustálý seberozvoj. „*Učitelem se člověk nerodí, ale postupně se jím stává.*“ (Mareš, 2013. s. 435) Je třeba poznamenat, že naše představa o tom, jaké lidské vlastnosti a odborné dovednosti by učitel měl mít, je založena nejen na historických, ale také na našich vlastních zkušenostech s učiteli.

Pokud tedy mluvíme o začínajícím učiteli, stojí za zmínku, že ve své pedagogické činnosti je často následovníkem zavedených stereotypů, které jsou této profesi vlastní.

1.1 Začínající učitel

Pokud budeme chtít definovat slovní spojení „začínající učitel“, setkáme se s řadou diskusí na toto téma. Velká část diskuse se točí kolem časového aspektu. Například definice dané v práci Průchy, Walterové a Mareši uvádí: „*Časové rozmezí ‚začátečnictví‘ nelze přesně vymezit, neboť závisí na typu školy, aprobaci, výši úvazku, individuálních zkušenostech učitele; obvykle se stanovuje na období prvních 5 let profesní praxe.*“ (Průcha, Walterová a Mareš., 2009. s. 377). Podle mého názoru by období, kdy mladý učitel teprve začíná svou pedagogickou činnost, mělo být definováno jako adaptační. Důležitým bodem je také, aby ho škola na začátku kariéry všemožně podporovala.

Zároveň Šimoník (1994) jako začínajícího učitele uvažuje učitele v prvním roce své praxe. Ve většině literárních zdrojů toto období znamená 3 až 5 let od začátku praxe. Podlahová vyzdvihuje začínajícího učitele jako: „*mlad[ého], nezkušen[ého], nezral[ého], který ještě neovládající dosud všechny pracovní techniky a postupy. Nebo jako perspektivní[ho], nadšen[ého], nadějn[ého].*“ (Podlahová, 2004, s. 14).

Na základě výše uvedených názorů můžeme definovat termín „začínající učitel“. Začínající učitel je člověk, který má pedagogické vzdělání, respektive znalosti a dovednosti pro výuku, a jediné, co mu chybí, jsou zkušenosti, protože je teprve na začátku své pedagogické kariéry.

Je třeba poznamenat, že adaptační období ve škole je velmi důležité, protože učitel má velmi mnoho povinností. A začínající učitel čelí na začátku své kariéry mnoha výzvám. Vzhledem k tomu, že učitel od prvních dnů plní své povinnosti v plném rozsahu, neexistuje žádná postupná integrace do práce. Navíc někdy musí učitel zvládnout úkoly, na které nebyl připraven, jako je výuka neprokázaných předmětů. (Průcha, Walterová a Mareš., 2009).

Podlahová vidí specifika učitelské profese v tom, že učitel nikdy přesně neví, zda se jeho žáci stali v životě úspěšnými, nebo neúspěšnými a do jaké míry – tedy nevidí výsledky své práce. U učitele to často může způsobit pocit nespokojenosti, zbytečnosti nebo marnosti. (Podlahová, 2004).

1.1.1 Typické problémy začínajícího učitele

„Od mladého učitele očekávají zpravidla žáci, rodiče i spolupracovníci nové a netradiční přístupy k problémům výchovně vzdělávací práce, nové prvky, změnu, oživení v ustálené hladině školy.“ (Šimoník, 1994, s. 15).

Šimoník (1994) upozorňuje na poměrně dost typických problémů začínajících učitelů. Mezi tyto problémy patří vztahy mezi kolegy, respekt k práci učitele ze strany rodičů, nedostatek uvádějího učitele a také časově náročná povaha výuky.

Není však nutné, aby každý začínající učitel čelil celé řadě problémů. Projevování těchto problémů vždy závisí na škole a jejím vedení. Dále jsme zdůraznili několik důležitých otázek, které jsou pro začínající učitele důležitější.

1.1.2 Uvádění začínajícího učitele

Podle Vítečkové (2018) je zapojení začínajících učitelů do praktické pedagogické činnosti složitý proces. Je to adaptační období, kdy se začátečník seznamuje s realitou školního prostředí a utváří svou profesní identitu. První roky jsou také zlomovým bodem při rozhodování o odchodu, nebo setrvání v profesi.

V literatuře bylo navíc popsáno, že hlavním problémem a zároveň specifikem práce začínajícího učitele je, že prochází změnou rolí – od žáka a posluchače k učiteli a vedoucímu vzdělávacího procesu. Mladý učitel je blíže žákům, zejména středním třídám, protože byl nedávno také žákem. Zároveň však nová společenská role vyžaduje, aby korigoval své názory na oblečení, chování, a dokonce i sebevyjádření.

Jednání učitele může mít vážné důsledky nejen pro něj samotného, ale pro celou školu. (Šimoník, 1994).

Lze tedy s jistotou říci, že v adaptačním období potřebuje začínající učitel pomoc. Potvrzení této teze najdeme v dílech mnoha pedagogů. Každý začínající učitel by měl být jmenován uváděcím učitelem, který může nováčkovi poskytnout odbornou a psychologickou podporu a minimalizovat jeho profesní nejistotu. (Podlahová, 2004)

1.1.3 Autorita učitele

Autorita je důležitou součástí každé profese, včetně učitele. Autorita učitele je nezbytnou podmínkou jeho úspěchu.

Samozřejmě že začínající učitel se nejčastěji těší malé autoritě, a to jak mezi žáky, tak mezi kolegy. Kolegové, zejména starší generace, mohou mladého učitele přijmout jako svého žáka. Mohou se pokusit vnutit svůj názor a myslet si, že je to tak lepší. Na druhou stranu nedostatek zkušeností, touha vypadat „jako“ mezi žáky může negativně ovlivnit získání autority mladým učitelem. Učitel tak může působit jako přítel nebo kamarád, což se nemusí promítnout do vzdělávacího procesu. Získání odborné i osobní autority se tak stává důležitou součástí pedagogické činnosti začínajícího učitele.

V literatuře různí autoři věnují dostatečnou pozornost pojmu autorita učitele. „*Autoritu učitele lze zjednodušeně definovat jako jednání, které je systémem podnětů adresovaných žákům.*“ (Podlahová a Jůvová, 2012. s. 85)

Kolář se domnívá, že autorita učitele je ovlivněna obecným sociálním klimatem, situačním chováním a odbornými dovednostmi učitele. Autorita učitele je postavena na třech základních dimenzích: „... a) *kognitivní a oborová (profesní znalosti a dovednosti); b) sociální (zohledňuje sociální pozici a status); c) osobnostní (respektování etických hodnot a norem společnosti, vřelý a opravdový vztah k lidem, zdravé sebevědomí.)*“ (Kolář, 2012. s.19)

1.1.4 Časová náročnost práce učitele

Práce učitele je podobně jako každá jiná časově náročná. Je však důležité pochopit, že pracovní činnost pedagoga se skládá z přímé i nepřímé činnosti. Proto chápeme, že pracovní doba učitele nekončí školním zvoněním. Nepřímá činnost učitele zahrnuje například: přípravu na vyučování, ověřování písemných prací, přípravu pomůcek a didaktických materiálů. Kromě toho sem můžeme zahrnout organizační aktivity ve třídě i mimo ni, účast na mimoškolních akcích školy, sebevzdělávání, setkání, soutěže, výměnné pobyty atd. (Podlahová, 2004.)

1.2 Podmínky začínajících učitelů

Jak uvedl Urbánek (2005), při hodnocení pracovních podmínek a postavení učitelů je nutné rozlišovat primární, tedy již stanovené podmínky, které jsou definovány „zvenčí“, od těch, které jsou vytvořeny samotnou školou „uvnitř“ vzdělávací instituce (střední škola).

„Vnější podmínky (vytvářené státem, společností, zřizovatelem) jsou primárně dány zákony, školským systémem, předpisy a učitel ani samotná škola je nemůže přímo ovlivňovat. Lze k nim počítat např. prestiž povolání, možnosti kariérního postupu, míru pravomocí školy a učitele, nárokované požitky (délka dovolené, sociální jistota), způsob financování školy a samozřejmě i plat.“ (Urbánek, 2005, s. 153–154)

Ale nemenší, ne-li větší význam pro úspěšnou činnost učitele mají podmínky spojené s řízením a organizací vzdělávání v konkrétní vzdělávací instituci. Na jedné straně jsou sekundární, protože do určité míry závisí na vnějších podmínkách. Často se však právě tyto vnitřní podmínky stávají určujícími pro úspěšnou organizaci vzdělávacího procesu a práce učitele. Za „vnitřní“ podmínky se nejčastěji považují takové jako např.

„... počet žáků ve třídách, vybavenost školy, kvalifikovanost učitelského sboru, vztahy v pedagogickém sboru, kvalita žáků, řízení práce školy, klima školy aj. Vnitřní podmínky práce učitelů ovlivňují, zpravidla přímo, vlastní edukaci, výchovné efekty, zpětné školní klima, kulturu školy apod.“ (Urbánek, 2005, s. 153–154)

Stojí za zmínku, že takové rozdělení není povinné, navíc některé podmínky mohou být podle mého názoru sporné, například prestiž profese nebo vztahy mezi učiteli.

1.2.1 Subjektivně vnímané profesní podmínky začínajících učitelů

Kromě výše uvedených objektivních odborných podmínek některé studie zdůrazňují i subjektivní podmínky.

Pro začátek je třeba poznamenat, že k subjektivně vnímaným podmínkám patří ty, které vyjadřují sami učitelé. Může to být například spokojenost nebo nespokojenost se svou prací. ... Paulík sledoval subjektivní spokojenost učitelů základních škol s individuálními zkušenostmi s jejich prací a dospěl k následujícím závěrům: (Paulík, 2001, s. 466)

„Zejména ve školním prostředí, kde efekty edukace významně závisejí právě na lidském faktoru, na jeho výkonu a motivech, hraje prožitek a vnímání subjektem důležitou, avšak v kontextu k práci učitele mnohdy opomíjenou a nedoceňovanou roli.“ (Urbánek, 2005, s. 173)

Z průzkumu Talis z roku 2018 vyplývá, že 90 % učitelů je se svou prací spokojeno a 58 % českých učitelů se domnívá, že výhody jejich profese rozhodně převažují nad nevýhodami.

Zároveň spokojenost učitele s jeho profesí konstatuje Vašutová: „*Zatímco učitel v práci uspokojuje vnitřní zkušenosti (práce s dětmi, záliba), učitelky více oceňovaly vnější zdroje (pedagogický úspěch, dobrá pověst).*“ (Vašutová, 2004, s. 49)

2 STŘEDNÍ ODBORNÉ VZDĚLÁNÍ A JEHO SPECIFIKA

Francouzová (2015) ve svém článku říká: „České školství mělo mezi západoslovanskými vzdělávacími systémy vždy zvláštní postavení: na jedné straně zaujímalo vedoucí postavení a na druhé straně si zachovalo typické rysy západoslovanských a balkánsko-slovanských škol...“

Autor dále rozvíjí myšlenku nových přístupů k obsahu vzdělávání na středních školách v České republice.

„... pokračuje proces přechodu od staré regulační regulace a jednotnosti ve výběru obsahu vzdělávání k demokratizaci a poskytování větší svobody školám.“

Zároveň se předpokládá standardizace školství zároveň přispívá k zachování kvality školského vzdělávání v celé zemi. (Francouzová, 2015)

2.1 Hlavní koncepce kurikula

Kurikulum je jedním z hlavních regulátorů školního vzdělávání na jeho různých úrovních. Obsahuje shrnutí potřebných znalostí pro člena moderní společnosti.

Je třeba poznamenat, že za všech okolností v každé společnosti měla celková úroveň vzdělání trvalý dopad na úroveň kultury této společnosti. Ve svých dílech Šmajš a Krob (2003, s. 111) mluví o kultuře jako o důsledku sociální činnosti člověka. A pokud povídáme o tom, že kultura a vzdělání jsou nedílnou součástí moderní společnosti, pak bychom si měli uvědomit nejen to, že kultura a vzdělávací instituce úzce souvisejí, ale i jak k jejich vzájemnému ovlivňování dochází.

V literatuře se uvádí, že školy vzdělávají a vychovávají novou generaci v souladu se zájmy společnosti na základě kulturních tradic a životní úrovně dané společnosti. (Maňák, 2008)

Hlavní koncepce kurikula ve středním odborném vzdělávání „vychází z modelu člověka, který bude žít v 21. století, z modelu demokratické společnosti v dnešní Evropě, ale také z našich kulturních a národních tradic, z úrovně vědeckého, uměleckého, technologického a technického poznání v současné době, ze společenských potřeb a rovněž ze sociálních potřeb mládeže vzdělávající se v odborném školství včetně jejího co nejlepšího uplatnění na pracovním trhu v globalizujícím se světě.“ (Bezchlebová, NÚOV, 2008).

Rádi bychom ještě jednou zdůraznili, že osnovy se také opírají o sociální potřeby mládeže, to znamená, že vědomě připravují mládež na život v moderní demokratické společnosti.

Obsah vzdělávacích programů je založen na nové strategii vzdělávání, jejímž cílem je nejen asimilace vzdělávacího materiálu, dovedností a dovedností, ale také implementace nového přístupu k žákům, k jejich motivaci, vytvoření příznivého a zdravě společenského prostředí pro aktivní zapojení žáků do výuky, samostudia, získávání zkušeností atd.

2.2 Specifika rámcových vzdělávacích programů

V roce 2008 byl publikován vyvinutý Výzkumným ústavem pedagogiky v ČR „rámcový vzdělávací program pro příslušné stupně škol“ – dokument, který dává představu o tom, jak v české republice by mělo být vzdělávání z hlediska jeho vývojářů.

Rámcové vzdělávací programy (RVP) tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu školních vzdělávacích programů škol všech oborů vzdělání v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Do vzdělávání v České republice byly zavedeny zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Rámcové programy formulují očekávanou úroveň vzdělávání, předvídatelnou autonomii škol, odbornou odpovědnost učitelů za výsledky výuky. Na nich jsou povinně založeny školní osnovy, učebnice a výukové texty a hodnocení výsledků vzdělávání žáků.

Rámcový vzdělávací program obsahuje základní požadavky, podmínky a pravidla pro vzdělávání dětí. RVP stanoví společné rámce, které je třeba dodržovat. Ve stejné době tento program vytváří podmínky, které umožní každé škole, pedagogickému kolektivu, profesní skupině osob nebo jednotlivcům učitelů navrhnout a realizovat svůj vlastní program vzdělávání.

2.3 Rámcový vzdělávací program středního odborného vzdělávání

RVP středního vzdělání v České republice se dělí podle druhu školy. Byly vytvořeny dvě linie RVP: RVP pro gymnaziální vzdělávání (RVP G) a RVP pro pobočky středního odborného vzdělávání (RVP SOV). Formování RVP SOV je složitější především kvůli rozmanitosti oblastí vzdělávání.

Je důležité si uvědomit, že rámcové programy prokazují kompetenční přístup při předkládání předmětového obsahu, protože definují dovednosti a dovednosti žáků v rámci

vzdělávacích oblastí, úroveň klíčových kompetencí absolventa, očekávané výsledky při zvládnutí znalostní složky.

Kompetencemi v rámcových programech se rozumí soubor prakticky orientovaných znalostí, osobních kompetencí a kompetencí v konkrétní vzdělávací oblasti aplikovaných v reálném životě, motivujících k dalšímu vzdělávání a celoživotnímu vzdělávání.

Za klíčové kompetence jsou považovány:

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- komunikativní kompetence;
- personální a sociální kompetence;
- občanské kompetence a kulturní povědomí;
- kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám.

Kromě toho jsou v RVP SOV popsány i odborné kompetence žáka, které jsou specifické pro každý obor.

Rámcový program doporučuje rozvíjet školní programy a vybírat obsah vzdělávacích oblastí školních předmětů způsobem, který zajistí rozvoj těchto kompetencí.

Jak již bylo uvedeno, rámcové programy uvádějí, jaké akademické základní dovednosti a znalosti by měl mít žák u maturity:

- volně se orientovat v naučených pojmech a jevech;
- analýza faktů a jevů;
- umět porovnávat pojmy, výsledky a porovnávat je;
- vyvozovat závěry, mimo jiné na základě vlastních zkušeností;
- kriticky myslet a hodnotit, činit uvážená rozhodnutí;
- umět aplikovat znalosti v reálném životě.

Popis obsahu vzdělávacích oblastí uvedených v rámcovém programu má následující strukturu:

- obecná charakteristika vzdělávací oblasti;
- cíl vzdělávací oblasti;
- očekávané výsledky a kompetence;
- základní kompetenční a tematické bloky a jejich didaktické jednotky.

V rámci této práce není poskytnuta podrobnější úvaha o problematice systému implantace rámcového programu. Přesto stojí za zmínku, že obsah vzdělávacích oblastí je prezentován jako seznam kompetencí očekávaných výsledků při zvládnutí znalostí žáků

v rámci základních vzdělávacích oblastí kvalifikačních úrovní, stejně jako blok znalostních jednotek v každé vzdělávací oblasti.

RVP středního odborného vzdělávání reaguje na požadavky trhu práce. Hlavním bodem RVP jsou profesní profily. Zahrnují odborné činnosti a požadavky na profesní a osobní předpoklady zaměstnance

Profesní profily se vytvářejí v oborových skupinách NÚOV ve spolupráci se sociálními partnery. Zohledňují i zpracované, popř. navrhované popisy typových pozic v ISTP. Jsou stanoveny pro každý obor vzdělání. (Bezchlebová, M., NÚOV, 2008)

2.3.1 Struktura RVP SOV

Hlavním rysem středního odborného vzdělávání je struktura programu pro tuto vzdělávání.

RVP SOV je strukturován do 12 kapitol. První dvě kapitoly jsou shodné pro všechny obory vzdělávání:

- 1) Charakteristika rámcových vzdělávacích programů SOV**
- 2) Cíle středního odborného vzdělávání**

Další kapitoly jsou specifické pro daný obor vzdělávání (např. hotelnictví, umělecký truhlář, obchodní akademie, zdravotnická škola, ...)

- 3) Kompetence absolventa (klíčové kompetence, odborné kompetence)**
- 4) Uplatnění absolventa**
- 5) Organizace vzdělávání**

Délka a forma přípravy, dosažený stupeň vzdělání, podmínky přijetí ke vzdělávání, způsob ukončení vzdělávání, potvrzení dosaženého stupně vzdělání a kvalifikace.

- 6) Kurikulární rámce pro jednotlivé oblasti vzdělávání**
 - **jazykové vzdělávání** (český jazyk, cizí jazyk/jazyky)
 - **společenskovední vzdělávání**
 - **přírodovědné vzdělávání**
 - **matematické vzdělávání**
 - **estetické vzdělávání**
 - **vzdělávání pro zdraví**
 - **ekonomické vzdělávání**
 - **vzdělávání v informačních a komunikačních technologiích**
 - **odborné vzdělávání**

- 7) **Rámcové rozvržení obsahu vzdělávání – má formu tzv. jednosloupcového učebního plánu**, který stanoví minimální povinnou časovou dotaci na jednotlivé kurikulární rámce všeobecného vzdělávání a bloky odborného vzdělávání. (Např. kurikulární rámec společenskovední vzdělávání v oborech středního vzdělání s maturitní zkouškou má toto minimum 5 hodin.)

Dále jsou v rámcovém rozvržení obsahu vzdělávání uvedeny **disponibilní hodiny**, jejichž pomocí škola upravuje hloubku a šíři jednotlivých kurikulárních rámců všeobecného vzdělávání a specifikuje odborné vzdělávání, např. podle potřeb lokálního pracovního trhu nebo tvorbou různých zaměření daného oboru.

- 8) **Management tvorby školních vzdělávacích programů**
- 9) **Základní podmínky pro uskutečňování vzdělávacího programu**
- 10) **Průřezová témata**
- **občan v demokratické společnosti**
 - **Cčlověk a životní prostředí**
 - **Cčlověk a svět práce**
 - **informační a komunikační technologie**
- 11) **Vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných**
- 12) **Využití RVP ve vzdělávání dospělých.**

3 SPECIFIKA VÝKONU PROFESE ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE NA SOŠ

Jak známo, středoškolské vzdělání v České republice může mít všeobecný (gymnázium) nebo odborný (střední odborné učiliště, střední odborné školy a konzervatoře) charakter.

V rámci této práce řešíme specifika výkonu profese právě na odborných školách.

3.1 Specifika výuky na SOŠ

Střední odborné školství zabírá cca 80 % celkové středoškolské populace. Hlavním cílem, jak jsem psala dřív, je vytvořit dobré uplatnění v pracovním procesu v různých fázích života. (Kofroňová in Průcha, 2009)

Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři (účinná od 11. ledna 2005), uvádí typy středních škol podle jejich zaměření: střední průmyslová škola, střední zemědělská škola, střední zahradnická škola, střední vinařská škola, střední lesnická škola, střední rybářská škola, střední zdravotnická škola, hotelová škola, střední pedagogická škola, střední umělecká škola, střední uměleckoprůmyslová škola, obchodní akademie, odborná škola, odborné učiliště, praktická škola.

Podle **školského zákona č. 561/2004 Sb.** úspěšným ukončením určitého vzdělávacího programu středního vzdělávání lze dosáhnout těchto stupňů vzdělání: střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem, střední vzdělání s maturitní zkouškou.

3.2 Kvalifikace učitele SOŠ

Zákon č. 379/2015 Sb. (dříve zákon č. 563/2004 Sb.), o pedagogických pracovnících, říká, že „[p]edagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.“

V § 3 tohoto zákona jsou stanoveny předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka:

- plná způsobilost k právním úkonům;
- odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává;

- bezúhonnost;
- zdravotní způsobilost;
- znalost českého jazyka (v určitých případech, které dále vymezuje zákon).

Poukázala jsem na obecné předpoklady učitelů, ale mluvíme o středním odborném školství.

„Ve středním odborném školství působí učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů, učitelé odborných teoretických předmětů a dále učitelé praktického vyučování na SOŠ a učitelé odborného výcviku na SOU.“ (Kofroňová in Průcha, 2009, s. 84)

Ted' bych chtěla říct informace týkající se potřebné kvalifikace učitele střední školy. O tom informuje **zákon č. 379/2015 Sb. §9**.

Kvalifikace učitele střední školy:

Učitel všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy

musí mít vysokoškolský diplom – být absolventem akreditovaného magisterského studijního programu v oblasti pedagogických věd:

- a) zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy,
- b) zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy,
- c) ve studijním oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného všeobecně vzdělávacího předmětu, a
 - 1) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo
 - 2) vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy.

Učitel odborných předmětů střední školy

musí mít vysokoškolský diplom – být absolventem akreditovaného magisterského studijního programu v oblasti pedagogických věd:

- a) zaměřené na přípravu učitelů odborných předmětů střední školy,
- b) zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu,

- c) zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu, nebo
- d) studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného odborného předmětu, a
 - 1) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy,
 - 2) vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy.

Učitel praktického vyučování

musí mít vysokoškolský diplom – být absolventem akreditovaného magisterského studijního programu:

- a) který odpovídá charakteru praktického vyučování, a
 - 1) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy,
 - 2) vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo
 - 3) studiem pedagogiky,
- b) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru praktického vyučování, a
 - 1) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy,
 - 2) vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo
 - 3) studiem pedagogiky,

- c) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, a
- 1) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy,
 - 2) vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo
 - 3) studiem pedagogiky.

Učitel odborného výcviku

- získává odbornou kvalifikaci podle odstavce 3, nebo
 - získává odbornou kvalifikaci středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, a
- 1) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy,
 - 2) vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy nebo druhého stupně základní školy, nebo
 - 3) studiem pedagogiky.

3.3 Kompetence učitele odborného výcviku

Kompetence, které v průběhu života rozvíjíme, mají velký vliv na profesi člověka. Tento pojem zvažovala řada autorů. Například Vašutová ve svých dílech definuje kompetenci učitele jako „*otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázány a chápány celostně.*“ (Vašutová, 2004, s. 92)

Veteška (2010) identifikuje zdroje kompetencí jako: informace, znalosti, gramotnost, osobnostní charakteristiky, zkušenosti, talent, znalost složitějších struktur, konceptů a modelů.

Dále dochází k rozdělení kompetencí učitelů odborného vzdělávání. Vašutová ve své studii upozornila na toto rozdělení:

kompetence oborově předmětová

Učitel odborných předmětů aplikuje praktickou zkušenost z oboru do vzdělávacích obsahů vyučovaných předmětů. Kromě toho, vytváří mezipředmětové vazby. Disponuje uživatelskými dovednostmi týkajícími se informační a komunikační technologie. Transformuje metodologii poznání daného oboru do způsobu myšlení žáků.

kompetence didaktická a psychodidaktická

Učitel odborných předmětů užívá znalosti o vzdělávacích programech v odborném vzdělávání při tvorbě projektu vlastní výuky. Učitel má znalosti o teorii hodnocení a jejich psychologických aspektech. Přizpůsobuje základní metodiku ve výuce individuálním potřebám žáků a požadavkům školy.

kompetence obecně pedagogická

Učitel odborných předmětů ovládá procesy a podmínky výchovy na SOŠ/SOU v teoretické a praktické rovině. Používá znalostí psychologických, sociálních a multikulturních aspektů. Učitel je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní. Tudíž má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci.

kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

Učitel odborných předmětů se orientuje v náročných sociálních situacích ve škole i mimo ni. Ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě, škole či praxi. Zná sociální vztahy žáků a na jejich základě utváří příznivé pracovní/učební klima ve třídě/škole. Orientuje se v problematice rodinné výchovy. Uplatňuje efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy.

kompetence diagnostická a intervenční

Učitel odborných předmětů na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností používá prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování. Identifikuje žáky se specifickými poruchami učení a je schopen uzpůsobit výběr učiva a metod vyučování. Učitel ovládá způsoby vedení nadaných žáků. Je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy. Umí řešit školní vzdělávací situace a vzdělávací problémy tím, že kontroluje prostředky pro zajištění kázně ve třídě.

Kompetence manažerská

Učitel odborných předmětů má základní znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech vztahujících se k výkonu jeho profese, a tudíž má znalosti o podmínkách a procesech fungování školy. Ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě. je schopen vytvářet projekty na úrovni institucionální spolupráce včetně zahraniční. Učitel se orientuje ve vzdělávací politice a je schopen její reflexe ve své pedagogické práci.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Učitel odborných předmětů má znalosti všeobecného rozhledu, tj. v oblasti filozofické, kulturní, politické, právní, ekonomické a také jimi dovede jimi na formování postojů a hodnotových orientací žáků. Učitel je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků. Na základě sebehodnocení a hodnocení různými subjekty je schopen sebereflexe. Umí argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů. (Vašutová in Walterová, 2001)

Jak vidíme otázku, jaké kompetence by měl mít moderní učitel, zajímá mnoho badatelů i pedagogů. Například Št'áva říká, že každý učitel musí mít určitou kompetenci. A tuto kompetenci popisuje jako „soubor určitých předpokladů pro výkon určité profese“. Mezi takové předpoklady patří především odborná připravenost (předmětová, pedagogická, psychologicko-didaktická). Neméně důležitý je však výkon, stejně jako osobní profil, morální vlastnosti, osobnostní a pracovní orientace učitele. Autor také upozorňuje na skutečnost, že v kompetenčních otázkách učitele všechny složky vzájemně spolupracují a vzájemně se ovlivňují. (Št'áva in Šimoník, 2010)

Podobný názor mají i další vědci. Průcha například tvrdí, že cílem vysokoškolského studia je připravit kvalifikovaného pracovníka na praxi ve své profesi. Předpokládá se, že individuální studijní plány jsou sestaveny tak, aby studenti získali znalosti, návyky, instalace atd., které společně utvářejí odbornou způsobilost učitele. (Průcha, 1997)

Na základě výše uvedeného můžeme tvrdit, že znalost požadavků na učitele hraje důležitou roli pro úspěšnou profesní činnost začínajících učitelů.

4 METODOLOGIE PRÁCE

V této kapitole, která představuje hlavní část práce, provedeme kvalitativní výzkum, jenž zkoumá začínajícího učitele odborného výcviku. V rámci výzkumů jsme provedli pět rozhovorů s pedagogy odborného výcviku na středních odborných školách České republiky. Za pozornost stojí, že samotný výzkum je založen na konceptech a znalostech, které jsme popsali v předchozích kapitolách.

Dále popisujeme cíl a otázky výzkumu, přiblížíme se k zvolenému přístupu a metodám sběru dat. A poté se soustředíme na analýzu získaných dat a získaných výsledků.

4.1 Výzkumný problém a cíl výzkumu

Hlavním cílem této práce je pomocí sběru dat vyvodit, jaké jsou subjektivně vnímané profesní podmínky začínajících učitelů odborného vzdělávání. Na základě tohoto výzkumu budeme pravděpodobně schopni nastavit možnosti zlepšení podmínek a hlavních problémů, kterým čelí začínající pedagogové při vstupu do profese.

Základní výzkumná otázka tedy odpovídá obecnému zaměření práce a zní takto:

S jakými problémy se potýká začínající učitel odborného výcviku?

Pro provedení výzkumu jsme zvolili kvalitativní přístup. Výběr tohoto přístupu byl způsoben povahou výše uvedeného cíle studie.

4.2 Kvalitativní výzkum

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“ (Švaříček, Šeďová a kol. 2007, s. 17).

Jedním z důvodů pro výběr této metody byl počet začínajících učitelů odborného výcviku. Je pravděpodobné, že získat dostatečný počet respondentů pro kvantitativní přístup nebude možné.

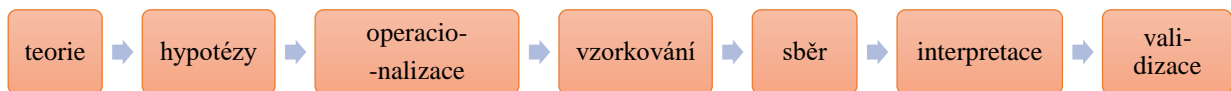
Kromě toho dle Švaříčka (2007) tento přístup pomůže nám hluboce prozkoumat problém a shromáždit o něm maximální množství informací. Také však nelze zapomínat, že hypotézy nebo teorie odvozené v konkrétním kvalitativním výzkumu nelze zobecňovat.

Šeďová (2007) na základě práce Flicka (2006) rozlišuje rozdíl mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem. Kvalitativní výzkum má jasný začátek a konec. Máme nějaké

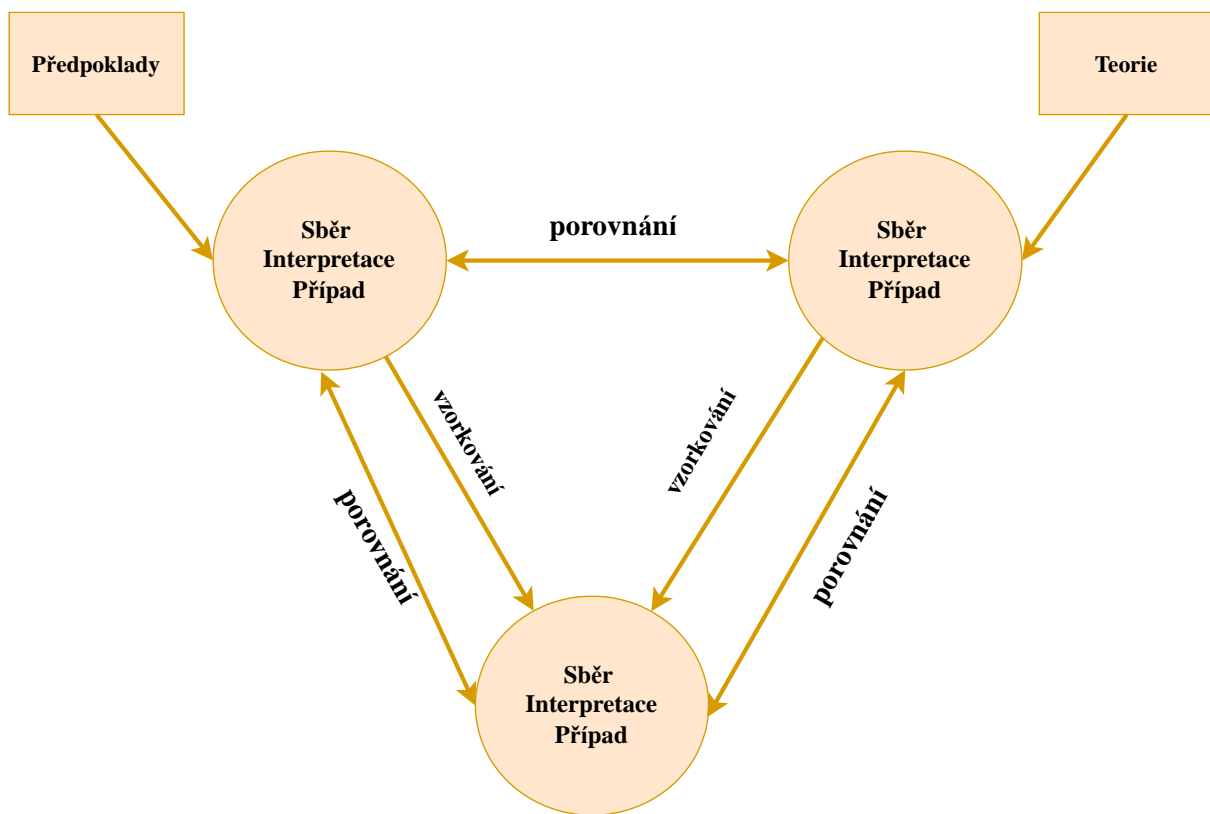
předpoklady a nakonec vytvoříme novou teorii. Tento přístup se také nazývá cirkulární, to znamená, že můžeme se vrátit do jakékoliv fáze a implementovat do ní změny. Rozdíl mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem můžeme vidět na schématu 1. (Švaříček, Šed'ová a kol. 2007, s.51–52).

Schéma 1: Flickův model kvantitativního a kvalitativního výzkumu

Lineární model výzkumného procesu



Cirkulární model výzkumného procesu



Na tomto schématu můžeme pochopit, že v kvalitativním výzkumu se výzkumník může o krok vrátit a něco napravit ve svém plánu výzkumu na rozdíl od kvantitativního (Švaříček, Šed'ová a kol. 2007, s. 52).

4.3 Metoda sběru dat

Pro získání dat jsme zvolili jako metodu polostrukturovaný hloubkový rozhovor. Tuto metodu Miovský (2006, s. 159–161) považuje za nejlepší pro kvalitativní přístup. Polostrukturovaný rozhovor má jasnou strukturaci, ale na rozdíl od jiných metod ponechává možnosti pokládání doplňujících otázek, ujasňování odpovědí respondentovi.

Tuto metodu jsme vybrali také za účelem poskytnout prostor respondentům. Švaříček ve své práci tvrdí: *„Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou tedy zkoumáni členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny.“* (Švaříček, Šeďová a kol. 2007, s. 159).

4.3.1 Struktura rozhovorů

Otázky v rozhovorech byly primárně zaměřeny na určení podmínek, ve kterých byly respondenti při nástupu do své profese a s jakými problémy se potýkali. Rozhovory byly provedeny na pracovištích respondentů, takže se cítili pohodlně. Rozhovory probíhaly v několika oblastech: životní příběh, institucionální aspekty, interaktivní aspekty a profesní sebepojetí. Tyto oblasti popisovaly problémy začínajících učitelů, které jsme popsali v teoretické části.

Před zahájením rozhovoru jsme seznámili účastníky s tématem, cílem výzkumu a rámcově s otázkami. Vzhledem k tomu, že rozhovory byly provedeny ve třídách, nahrávání na diktafonu nebylo možné. Tím pádem jsme zapisovali celé odpovědi do poznámek. Někteří učitelé odpovídali poměrně stručně a měli jsme pokládat doplňující otázky, ale s tím nebyl velký problém. Struktura však byla sestavena tak, aby zachovala sekvenci rozhovorů a odpovídala účelu výzkumu. Okruhy, v kterých byl veden rozhovor a také návodné otázky, jsou uvedeny v příloze č. 1.

4.3.2 Výběr respondentů

Při výběru respondentu jsme řídili několika faktory. Prvním faktorem byla délka praxe ve škole – potřebovali jsme začínající učitele s maximální délkou pedagogické praxe tři roky. Druhým faktorem byla aprobace učitelů. Na základě cíle výzkumu byli vybráni učitelé odborného výcviku. A posledním faktorem byl typ školy. Samozřejmě na základě předchozího faktoru byly vybrány střední odborné školy a učiliště.

4.3.3 Charakteristika respondentů

V této podkapitole si uvedeme podrobnější informace o respondentech. U každého respondenta uvedeme věk, vzdělání, délku praxe, působení na dané škole. V charakteristice se neobjeví konkrétní názvy měst či škol. Respondenti mají označení R1, R2, R3, R4, která jsou v tom chronologickém pořadí, v jakém byly rozhovory uskutečněny.

R1 – žena, 22 let

Je studentkou třetího ročníku pedagogické fakulty oboru UPVOV. Vyučuje druhý a třetí ročníky v oboru aranžér. Délka její učitelské praxe v době konání rozhovoru byla 2 roky a 8 měsíců. Je již téměř zkušený učitel. R1 od dětství chtěla být učitelkou, konkrétní tento obor vybrala kvůli nabídce práce ve škole. Necítila se příliš připravena pro výkon profese, protože podle jejího názoru bylo málo praxe. Ale vedení školy a kolegové jí poskytovali podporu, takže nástup do profese nebyl složitý.

R2 – žena, 49 let

Je studentkou třetího ročníku pedagogické fakulty oboru UPVOV. Vyučuje první ročník v oboru operátor skladování. Délka její učitelské praxe v době konání rozhovoru byla 4 měsíce. R2 na tento obor přišla kvůli prvnímu zaměstnání – pochopila, že ji baví práce s žáky a že nechce sedět v kanceláři. Cítila se na tuto profesi připravena, protože měla zkušenosti. Aneta měla uvádějícího učitele, který jí postupně předává své zkušenosti.

R3 – žena, 32 let

Absolvovala pedagogický minimum v oboru UPVOV. Délka její učitelské praxe je 8 měsíců. Vyučuje první ročník aranžérů. R3 od dětství měla pocit, že chce učit. Ale v první den myslila, že není připravena a už nepřijde zpátky do třídy. Hledala práci, před nástupem měla absolvovat vysokou školu. Kolektiv, zejména vedení školy, se jí snažil pomoci a stál za ní. Díky tomu se rozhodla vrátit.

R4 – žena, 28 let

Absolvovala pedagogické minimum v oboru UPVOV. Délka její učitelské praxe je 8 měsíců, vyučuje na poloviční úvazek v prvním ročníku oboru cukrář. Od 15 let měla pocit, že se jí líbí profese učitele, ale po ukončení studia měla 6 let přestávku. První den měla pocit, že to nevyjde dobře, ale za několik dní měla jistotu. Její mistrová jí pomáhala a rovněž cítila podporu od vedení školy. Myslí si, že měla dobrý nástup do profese, protože ji všichni podporovali.

4.4 Zpracování dat

Rozhodli jsme se zpracovávat shromážděná data pomocí kódování. Jde o proces, který třídí a analyzuje získaná data pomocí různých operací. Text se nejprve rozebírá na jednotlivé základní bloky, podtémata, ke kterým text patří. Bloky se mohou lišit délkou – od jednotlivých slov, vět a souvětí až po celé odstavce. Šed'ová (2007, s. 211–212) doporučuje: „*nevolit hranice jednotky formálně, nýbrž podle významu, to znamená, že se jednotkou stává významový celek různé velikosti.*“

Každá jednotka má jméno, jinými slovy kód, který popisuje, o čem jednotka je. Tento kód se skládá z jednoho slova anebo z několika frází, které dobře popisují a reprezentují téma. Je také důležité, aby kód nebyl ani příliš obecný, ani příliš podrobný a složitý. Při kvalitativním výzkumu máme možnost vrátit se k určitému kódu a revidovat jej. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 211–212, s. 220)

Následujícím krokem je kategorizace kódu, to znamená práce se seznamem kódů, který jsme vytvořili v průběhu jejich tvorby. Jedna kategorie může zahrnovat několik kódů, stejně jako jeden kód může mít několik slov, souvětí anebo odstavců. (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 221)

4.4.1 Otevřené kódování

První fáze celého procesu zpracování dat je otevřené kódování. Šed'ová (2007, s. 222) ho popisuje jako induktivní techniku: „*Pojmy a kategorie jsou vytvářeny na základě materiálu. Tak dochází ke tvorbě něčeho nového, v mnoha případech nepředpokládaného a překvapujícího.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 222) Rozsah použití této metody je poměrně široký. Díky své jednoduchosti a efektivitě se používá v mnoha kvalitativních projektech. V tomto případě je třeba vzít v úvahu, že tato technika byla vyvinuta v rámci konstrukce teorie založené na analýze dat.

Po otevřeném kódování vznikly následující kategorie:

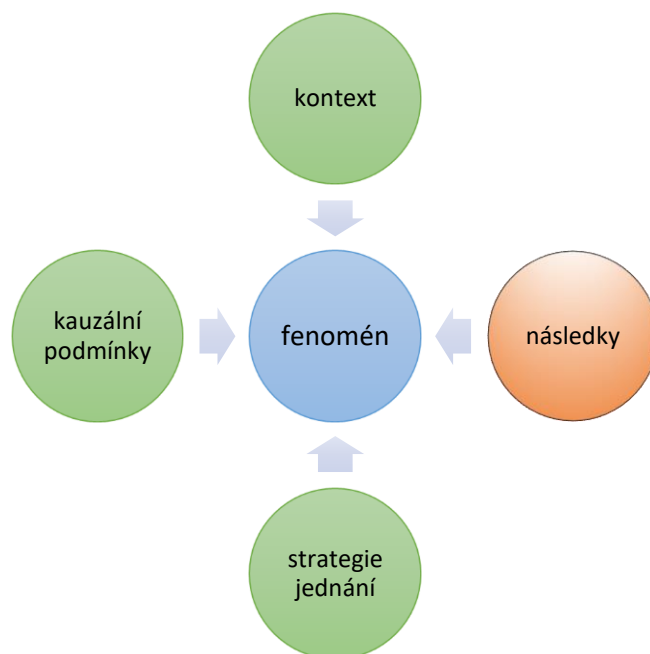
Tabulka 1: kategorie

Číslo	Název kategorie
1	Motivace k výběru profese
2	Studijní trajektorie
3	Profesní příprava
4	Výběr školy (zaměstnání)
5	Učitelský sbor
6	Uvádění začínajícího učitele
7	Představa o žácích a jejich chování
8	Vztah s žáky
9	Motivace žáků k učení
10	Autorita
11	Nekázeň žáků
12	Schopnost sebereflexe
13	Sebejistota za „katedrou“
14	Inkluze žáka se SVP

4.4.2 Axiální kódování

Dalším krokem našeho výzkumu je axiální kódování. Rozborem jednotlivých znaků každé kategorie a její souvislosti s kombinací znaků jiné kategorie můžeme najít vzájemné vztahy mezi jednotlivými kategoriemi. Tento krok je však spojen s teoretickým základem, bez kterého by souvislost nemohla být odhalena. Takže v této fázi můžeme dojít k spojení nebo opuštění některých kategorií. Hendl (2005, s. 250) ve své publikaci zmiňuje graf (uvedli jsme ho v schématu 2), který nám může pomoci lépe se orientovat ve vztazích kategorií.

Schéma 2: Základ axiálního kódování



Na základě Hendlovy publikace se pokusíme definovat tyto pojmy. (Hendl, 2005, s. 250)

Fenomén: je koncept stojící v centru uvažovaného výzkumného schématu, který je jeho hlavní součástí. Všechny kategorie výzkumu jsou spojeny s fenoménem (jevem). A určité se navzájem ovlivňují.

Kauzální podmínky: Za takové podmínky považujeme události, vztahy nebo jiné proměnné, které vedou k nějakému jevu nebo jeho vývoji.

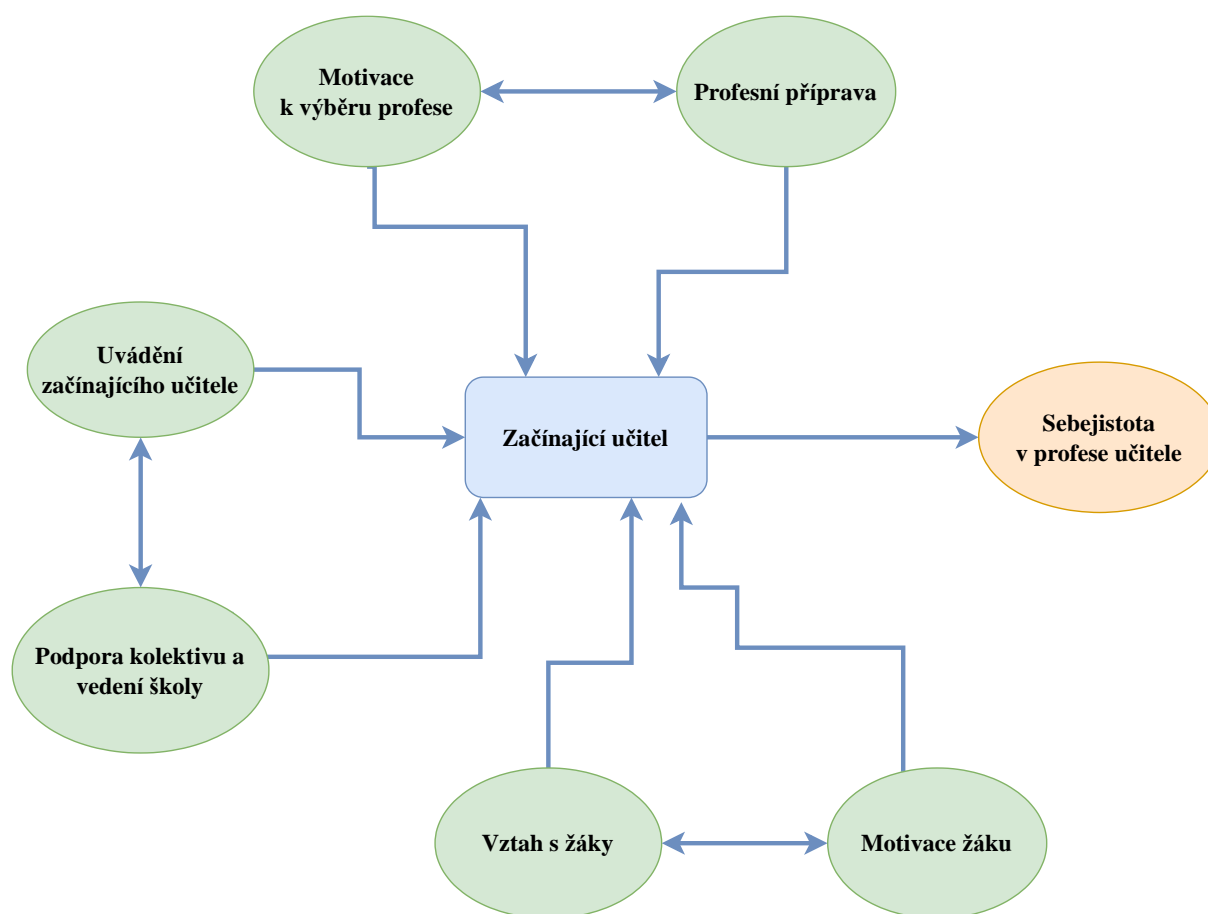
Kontext: Obvykle je obtížné odlišit kontext od souboru kauzálních podmínek. Ale pokud mluvíme konkrétněji, jsou to ty proměnné, které popisují specifika studovaného prostředí. Je důležité poznamenat, že kontext závisí především na výběru výzkumníka. A to jsou podmínky, které při výběru strategie a dalších akcí rozhodují.

Strategie jednání: jsou to všechny druhy promyšlených činností, které jsou zaměřeny na daný jev. Takové akce mohou mít i další kategorie, strategii a důsledky.

Následky: Jde to souhrn všech důsledků vyplývajících z úmyslných i neúmyslných akcí a strategií.

Upravíme tuto schématu pro náš případ. Fenoménem je začínající učitel, příčinnou podmínkou jsou motivace k výběru profese a profesní příprava, kontext je chápán jako uvádění učitele a podpora kolektivu a vedení školy, strategie jednání jako vztah s žáky a jejich motivace a poslední kategorie je sebejistota v profesi učitele. Pro větší pochopení vztahů mezi kategoriemi slouží následující schémata.

Schéma 3 Axiální kódování



4.4.3 Selektivní kódování

Miovský (2006, s.230) popisuje selektivní kódování jako „*narativně pojatou deskripci ústředního jevu výzkumu.*“ V této fázi jde o to, že revidujeme data a kódy a snažíme se je zpracovávat selektivně. Hlavním cílem tohoto typu kódování je identifikace hlavního tématu a kategorie. Poté provádíme kontrolu vztahů hlavního tématu s ostatními kategoriemi.

V rámci našeho výzkumu chápeme začínajícího učitele odborné přípravy jako ústřední kategorii, kterou ovlivňuje především jeho motivace k výběru povolání. Učitel jako zástupce příčinné podmínky je definován například jeho odbornou přípravou nebo školou, ve které působí. Seznámení učitele se školou, stejně jako podpora kolektivu a vedení, mají obrovský dopad na začínajícího učitele (zda jsou připraveni poskytnout podporu zkušenějším pedagogům, postoj vedení k začínajícímu pedagogovi...), které tvoří kontext situace.

Druhou důležitou podmínkou je formování učitele, jeho jednání, přístupů a postojů k žákům. Samotné učení a jeho úspěch závisí také na tom, zda je žák zmaten, nebo ne. Výsledkem všech dopadů je důvěra učitele. Na druhou stranu při dosahování tohoto výsledku

mohou nastat různé potíže, jako je nedostatek podpory ze strany vedení školy a uvádějícího učitele, který usnadní vstup do profese, podělí se o své zkušenosti a poskytne rady.

4.5 Výsledky šetření

V této podkapitole budeme podrobněji analyzovat některé kategorie, které podle mého názoru budou hrát v budoucnu důležitou roli. Dále zveřejníme výsledky svého výzkumu. Naším cílem v rámci jedné kategorie je představit podobnosti a zásadní rozdíly. Takže provedeme porovnání teorie a praxí.

PROFESNÍ PŘÍPRAVA

Pokud mluvíme o začínajícím učiteli, pak kromě motivace a trajektorie učení stojí za to vzít v úvahu odbornou přípravu, nebo spíše její kvalitu. Během rozhovoru byly zdůrazněny silné a slabé stránky přípravy pedagogů na pedagogické fakultě. Jako silnou stránku všichni označili didaktický základ, který je poskytován učiteli (jedná se o práci se školním programem, tematickými plány, vytváření plánů lekcí).

Respondenti však odhalili i slabé stránky. Jedním z nich je nedostatek praxe. To potvrzuje i respondent R1: „*Teorie je super, ale velmi chybí praxe. Učitel nemůže cítit sebejistotu, pokud zná teorii, ale nikdy to nedělal.*“ (R1)

UVÁDĚNÍ ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE

Jak jsme psali v podkapitole 1.1.2, proces uvádění je složitý. Uvádění začínajícího učitele považujeme za jeden z klíčových pododílů, protože zahrnuje podporu jeho/jejího uvádějícího učitele, výzvy, kterým začínající učitel čelí.

V našem případě jsme narazili na dvě situace: když se začínající učitel snaží dělat věci sám a když učitel potřebuje podporu, aby se nevzdal. „*Po prvním dnu jsem si myslěla, že se nevrátím. Ale jsem cítila podporu vedení školy. Oni chtěli, abych se vrátila.*“ (R3). Na druhou stranu existuje R1, která bude raději bojovat sama, než aby hledala pomoc: „*... nemůžu ohodnotit podporu školy, protože já sama ji neprosím...*“ (R1). Z toho vidíme, že uvádění učitele závisí i na samotném učiteli.

VZTAHY S ŽÁKY

Začínající učitelé často přicházejí s novými metodami a způsoby, jak předávat informace studentům. Kromě toho jsme upozorňovali, že velkou roli hraje i vztah učitele a žáků. Schopnost vytvářet mezilidské vztahy je pro pedagoga důležitým aspektem a jednou z nejdůležitějších součástí úspěšné pedagogické činnosti je interakce s žáky.

Začínající učitelé uplatňují individuální přístup k řešení konfliktů mezi studenty, jako je R2: „... *já vždycky zkusím vyřešit rozpory individuální rozhovorem...*“ (R2). Respondenti tak hovoří o „přátelském“ vztahu s žáky: „*to pomáhá být trošku bliž k nim*“ (R1). Stojí za zmínku, že během období covid-19 mnoho dětí přešlo na online režim, což komplikuje práci s žáky. To potvrzuje i respondentka R3: „*Oni řeší své rozpory přes sociální sítě, a proto je těžké řešit konflikty. Prakticky spolu nekomunikují.*“ (R3)

Hlavní strategií začínajícího učitele je naučit se spolupracovat a budovat vzájemnou pomoc v kolektivu. Začínající učitel se snaží rozhodovat spravedlivě a objektivně. Nejde o „*kamarádství*“, ale o mentoring žáka. Respondentka R4: „... *snažím se být podporou pro každého jako mistrová a jako člověk...*“ (R4)

MOTIVACE ŽÁKŮ K UČENÍ

Bohužel covid ovlivnil nejen naši komunikaci, ale také technologický pokrok. Začaly se objevovat a rozvíjet internetové profese, včetně blogování, SMM a dalších. Děti ztratily zájem o skutečné profese a každý rok bude stále obtížnější je motivovat ke vzdělání. Začínající učitelé upozorňují na skutečnost, že mnoho žáků chodí do školy, aby splnili požadavky rodičů. Respondentka R4 to potvrzuje vlastními slovy: „*Oni nejsou namotivováni k vaření. Její to nezajímá. Dříve žáci vařili ve volném čase a bylo vidět, že je to zajímavá.*“ (R4)

U dětí je pozorována absence touhy po výběru povolání. To potvrzuje i respondentka R3: „*V poslední době se na tento obor jdou, když už nic jiného nezbyvá, a u mnohých vidím nedostatek zájmu o získání profese.*“ (R3)

Na univerzitě se klade velký důraz na motivaci žáků. Ale podle mého názoru je to práce obou stran – rodičů a učitelů. To znamená, že úkolem učitele je zaujmout dítě svým předmětem. A rodiče by měli motivovat své dítě ke vzdělání.

AUTORITA

Pro začínajícího učitele je to těžký úkol – získat svou autoritu před studenty a zároveň v novém kolektivu. Naši respondenti poukazují na to, že kolegové přistupují k novým kádrům v profesi s respektem, i když existují i tací, kteří nový přístup začínajících učitelů neuznávají. „*Nechtěla, abych já, nová, která nemá praxi, zastávala její místo.*“ (R1)

Autorita učitele částečně závisí na tom, jak se k samotnému pojetí učitele v rodině žáka přistupuje. A pro rodiče je velmi důležité si uvědomit, že ať od školy očekáváme cokoli, nejčastěji dítě kopíruje vztah rodičů ke světu, k ostatním lidem a zejména k učitelům. Je také

důležité si uvědomit, že by rodiče měli věnovat více pozornosti profesním dovednostem učitele než osobním kvalitám.

INKLUZE

Kromě toho, že práce učitele odborného výcviku je časově náročná, je tu ještě jeden bod, který ji komplikuje – začlenění studenta s SVP. Závažným problémem je, že učitelé odborných předmětů nemohou žákům s vývojovými rysy věnovat náležitou pozornost. Vzhledem k tomu, že ve třídě je v průměru 13 až 15 žáků, je poměrně obtížné věnovat žákovi s problémy potřebný čas.

Je mnoho žáků, kteří nemají nárok na další pomoc od asistenta pedagoga. Ale bohužel i ti, kteří ho mají, učiteli přidělávají práci. Kromě toho, že žák potřebuje pozornost učitele, je také nutné asistentovi vysvětlit, jak by měl žák postupovat, to znamená, že ve většině případů asistenti vnucují žákovi své dovednosti v určitém profesním oboru. „...*tím pádem já mám ještě jednoho žáka navíc...*“ (R4). Kromě toho je asistent také zaneprázdněný, protože má různé svěření v různých oborech studia.

4.6 Diskuse

V této části práce se pokusíme stručně shrnout výsledky naší studie, porovnat je, čímž odhalíme podobnosti a rozdíly.

Rozhovory s respondenty ukazují, že rozvoj jejich vztahu k učitelské profesi je proces, který trvá prakticky celý život, proto můžeme tvrdit, že motivace k výběru této profese roste už od dětství.

Motivy nejsou měřitelné a jsou skryty hluboko v osobnosti. Pochopit přesně, co bylo motivem pro výběr této profese, se nám nepodaří. Juklová (2013, s. 146) rozlišuje tři typy profesní orientace. Může to být orientace na studenta, tedy láska k dětem a touha s nimi komunikovat, pracovat. Druhým typem je orientace na předmět, to znamená, že člověk má rád nějakou konkrétní profesi a je ochoten se pro ni vzdělávat. Třetím typem orientace je orientace na zkušenosti. To znamená, že člověk má dostatek zkušeností v profesi, aby se dostal do fáze výuky. V naší studii se motivy respondentů rozdělily téměř rovnoměrně. První tvrdili, že jsou profesionálně zaměřeni na studenty, zatímco ostatní se zaměřují na studovaný obor. Navíc jsou taci, kteří započali pedagogickou činnost poměrně pozdě.

Je třeba také poznamenat, že jsme v rozhovorech s respondenty zjistili, že podle nich v odborné přípravě učitelů není dostatek pedagogické praxe. V některých jiných zemích je přitom praxi budoucích učitelů věnováno mnohem více času a pozornosti. Je třeba také poznamenat, že jsme v rozhovorech s respondenty zjistili, že podle nich v odborné přípravě učitelů není dostatek pedagogické praxe. V některých jiných zemích je přitom praxi budoucích učitelů věnováno mnohem více času a pozornosti. Jako studentka ze zahraničí mohu říct, že v mé zemi pro budoucí učitele existuje následující postup pro absolvování pedagogické praxe. Především školu, kde by měl budoucí učitel absolvovat praxi, jmenuje univerzita. Univerzita tak dohlíží na podmínky praxe, na způsob plnění zadaných úkolů. V našem případě jeden z respondentů navrhl poskytnout studentům možnost strávit nějaký čas jako asistent pedagoga a tím získat cenné zkušenosti bez plné zátěže.

Také bych ráda poznamenala, že s podporou a zavedením začínajících učitelů jsme zjistili nedostatek adaptačních plánů. Ale není to chyba školy, protože mnozí tuto otázku přehlížejí i na univerzitě. Můžeme tedy říci, že školy nevědí, jak takový plán sestavit.

V souvislosti s výše uvedeným se předpokládá, že proces profesionálního vzdělávání mladého odborníka může být efektivnější, pokud bude vytvořen a vyzkoušen diagnostický nástroj sebehodnocení a odborné hodnocení k identifikaci profesních obtíží začínajícího

učitele; a jsou také vyvinuty doporučení pro řízení procesu profesního vzdělávání začínajícího učitele.

Zvlášť bych chtěla upozornit na problematiku inkluze právě z hlediska odborného vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání bylo zavedeno do středních škol v roce 2016 **vyhláškou 27/2016 Sb.** Ministerstva školství, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných žáků. A i když bylo o této změně diskutováno a byla plánována již delší dobu, byla zavedena rychle, bez předchozí přípravy učitelů, kteří jim i ředitelům a školským poradcům ukládali nové povinnosti.

V naší studii všichni respondenti bez výjimky zaznamenali potíže a úskalí, kterým musí čelit při práci se speciálními žáky v běžné třídě. O tom jsme mluvili výše, ale chci znovu zdůraznit, že otázka inkluzivního vzdělávání vyžaduje pečlivé zpracování, pravděpodobně i na legislativní úrovni. Respondenti nabízeli způsoby řešení problémů, jako je snížení počtu žáků ve třídě, kde jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami, aby učitel mohl věnovat takovému dítěti dostatek času. Bylo také navrženo, aby školy poskytovaly dostatek asistentů učitelů. I když část respondentů považovala toto opatření za kontroverzní.

Dalším důležitým faktorem úspěšného získání odborného vzdělání dítěte a také pohodlnější adaptace začínajícího učitele se stává interakce s rodiči. Jak jsme uvedli výše a jak uvedli respondenti v rozhovoru postoj dítěte k učení, k volbě povolání a také k učiteli do značné míry závisí na výchově v rodině. Podle respondentů je navázání přátelského a konstruktivního vztahu s rodiči žáků motivujícím faktorem jak pro žáky, tak pro učitele.

Na základě výše uvedeného lze tvrdit, že otázky odborné adaptace začínajícího učitele vyžadují komplexní pozornost. Mnoho problémů, které se objevují na začátku pedagogické činnosti, je úspěšně řešeno na úrovni správy školy. Některé ale vyžadují rozhodnutí od příslušných orgánů (ministerstva školství, kontrolního výboru, univerzity a podobně).

V průběhu práce můžeme dospět k následujícím závěrům.

- V současných podmínkách rozvoje vzdělávání v České republice je velmi důležité vytvořit podmínky pro zapojení mladých, dobře motivovaných pedagogů do škol.
- Systém středního odborného vzdělávání v České republice vyžaduje zapojení široké škály odborníků s odbornými zkušenostmi. (pekaři, stavitelé, truhláři atd.)
- Pro motivaci odborníků s odbornými dovednostmi jít pracovat do středních škol je nutné zvýšit prestiž učitelské profese. Kromě podpory respektu ve společnosti k samotné učitelské profesi je také nutné vytvořit sociální a materiální podmínky pro učitele (sociální dávky, materiální zabezpečení atd.).
- Určitě důležitá je všestranná podpora učitelů, kteří teprve začínají pracovat ve školství. Takovou podporou mohou být podmínky pro práci, které škola vytváří, poskytování mentora (zkušenějšího učitele), podpora pedagogického kolektivu.
- Je třeba vytvořit podmínky pro motivaci (motivaci) studentů k získání znalostí a odborných dovedností. V této oblasti je třeba stavět nejen na škole a pedagogickém kolektivu, ale především na rodině a sociálních předpokladech pro získání vzdělání ve společnosti.
- Jednou z důležitých stránek, které tvoří úspěch začínajícího i již zkušeného pedagoga, je úspěch jeho žáků. Profesní úspěchy bývalých žáků a jejich vděčnost učiteli jistě přinášejí morální uspokojení učiteli a přispívají k touze po dalším rozvoji v nelehké pedagogické práci.

ZÁVĚR

Tato bakalářská práce se zabývala problematikou začínajícího učitele, který realizuje profesionální program vzdělání na střední škole. V práci byl kladen důraz na subjektivní vnímané profesní podmínky pedagogické činnosti učitelů středních odborných škol. V teoretické části práce vycházíme z teoretických a metodologické práce domácích i zahraničních vědců, zkoumali základní pojmy učitelské profese jako takové. A také specifika odborného vzdělávání střední školy České republiky. Zabývali jsme se také legislativou související s otázkami středního odborného vzdělávání. Zejména, že profesní rozvoj začínajícího učitele. Ve 3. kapitole jsme se zaměřili na specifika odborné práce začínajících učitelů, zejména na učitelé odborného vzdělávání.

V praktické části práce je popsán průběh a výsledky, které jsme provedli pomocí kvalitativního výzkumu. Studie byla provedena metodou rozhovoru. Dotazovaní byli začínající středoškolští učitelé odborné školy, kteří pracují na programech odborného vzdělávání. Pro analýzu rozhovoru jsme použili kódování, jehož princip je popsán v kapitole 4.4.1. Poslední částí práce je Diskuse. V průběhu jsme zaznamenali podobnosti a rozdíly subjektivně vnímaných podmínek pedagogické činnosti učitelů.

Jak bylo řečeno výše, hlavním cílem práce bylo určit charakteristiku pedagogické práce začínajícího učitele, programu středního odborného vzdělávání, na základě studie subjektivně vnímaných profesních podmínek. Podle toho, co bylo uvedeno, můžeme

konstatovat, že cíle práce byly splněny.

V důsledku provedeného výzkumu, jeho analýzy a diskuse si můžeme dovolit dospět k následujícím závěrům:

- V současných podmínkách rozvoje vzdělávání v České republice je velmi důležité vytvořit podmínky pro zapojení mladých, dobře motivovaných pedagogů do škol.
- Cílem středního odborného vzdělávání v České republice je přilákat širokou škálu odborníků z odborné zkušenosti. (pekaři, stavitelé,...)
- K motivaci profesionálů, kteří mají dovednosti nutné k práci na střední škole, se stává nutností zvýšit prestiž učitelské profese. Kromě stimulace respekt ve společnosti k samotné profesi učitele je také nutné vytvořit sociální a materiální podmínky pro učitelů (sociální dávky, materiální zabezpečení atd.).

- Důležitá je podpora učitelů, ale taky i začátečníci v oblasti vzdělávání. Taková podpora může být podmínky pro práci vytvořené školou, poskytnutí mentora (více zkušených učitelů), podpora pedagogického kolektivu.
- Je třeba vytvořit podmínky pro motivaci (motivaci) žáků k získání znalostí a odborných dovedností. V této oblasti je třeba se opírat nejen o školu a pedagogický kolektiv, ale
- především o rodinu a sociální předpoklady pro získání vzdělávání ve společnosti.
- Jedním z důležitých aspektů úspěchu začátečníka a již zkušeného pedagoga je úspěch jeho žáků. Profesionální úspěchy bývalých žáků, jejich poděkování učiteli přináší morální uspokojení učiteli a přispívá k touze pro dalším vývoji v pedagogické práci.

SEZNAM SCHÉMAT A TABULEK

Seznam schémat

Schéma 1: Flickův model kvantitativního a kvalitativního výzkumu	26
Schéma 2: Základ axiálního kódování	31
Schéma 3: Název	32

Seznam tabulek

Tabulka 1: kategorie	30
----------------------------	----

ZDROJE

- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- JUKLOVÁ, K., *Začínající učitel z pohledů profesního vývoje*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. ISBN 978-80-7435-266-9
- KOFROŇOVÁ, O., (2009) Střední odborné školství. In Průcha, J. (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80- 7367-546-2.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC V. 2008. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-175-1
- MAREŠ Jiří. *Pedagogická psychologie*. 1. vyd. Praha: Portál 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- PAULÍK, K. 2001. *Co ovlivňuje spokojenost v práci učitelů základních škol?* Pedagogická revue, roč. 53, č.5, s. 459-471. ISSN 1335-1982.
- PODLAHOVÁ, Libuše a Alena JŮVOVÁ. *Učitel sekundární školy I*. Brno: Paido, 2012. ISBN 978-80-7315-234-5.
- PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 1.vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. 1.vyd. Praha: Portál, 2009. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 9788073674168.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ., 2009. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 9788073676476.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. Spisy Masarykovy univerzity v Brně. Pedagogická fakulta. ISBN 80-210-0944-6.

ŠMAJS J., KROB J., *Evoluční ontologie* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2003. ISBN 80-210-3038-0

ŠTÁVA, J. Manažerské kompetence učitele. In ŠIMONÍK, O. (ed.) *Nové přístupy v přípravě budoucích učitelů na rozvíjení klíčových kompetencí žáků*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. 193 s. ISBN 978-80-210-5368-7.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

URBÁNEK, P., 2005. *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita. ISBN 80-7083-942-2.

VAŠUTOVÁ, J. (2001) Návrh profesního standardu. In WALTEROVÁ, E. (ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha: UK PedF, 2001,

VAŠUTOVÁ, J., 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-082-4.

VETEŠKA, J. Kompetence ve vzdělávání dospělých: pedagogické, andragogice a sociální aspekty. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-98-3.

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

Internetové zdroje

BEZCHLEBOVÁ, M., 2008. *Specifika středního odborného vzdělávání v kurikulární reformě*. [online] NÚOV [cit. 2023-03-9]. Dostupné z WWW:

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj5ZO_tsX9AhU_Q_EDHXg5Cm8QFnoECAYQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F9668_1_2%2F&usg=AOvVaw20dOUbjBRluNKp3YhUCeRI>.

FRANCUZOVA, O.A., 2015 [online]. [cit. 2023-03-09] dostupný z WWW:

<<https://cyberleninka.ru/article/n/otbor-soderzhaniya-obrazovaniya-v-obscheobrazovatelnoy-shkole-cheshskoy-respubliki-gosudarstvennyy-standart-i-shkolnye-programmy/viewer>>

Národní ústav odborného vzdělávání [online]. 2008 [cit. 2023-03-9]. Dostupný z WWW:

<<http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>>.

Rámcový vzdělávací program pro SOŠ. [online]. [cit. 2023-03-9] Dostupný z WWW: <<https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov/>>.

Legislativita

Novela školského zákona č. 561/2004 Sb. [online]. [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <<https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022>>.

Novela zákona o pedagogických pracovnících č. 379/2015 Sb. [online]. [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>>.

Vyhláška č. 27/2016 Sb. [online]. [cit. 2023-04-09]. Dostupné z: <<https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2>>.

Vyhláška č.13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři. [online]. [cit. 2023-03-12]. Dostupné ke stažení z: <<https://www.msmt.cz/file/58351/download/>>.

SEZNAM ZKRATEK

RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
RVP SOV	Rámcový vzdělávací program středního odborného vzdělávání
RVP SOV	Rámcový vzdělávací program gymnázium
SOŠ	Střední odborná škola
UPVOV	Učitelství praktického vyučování a odborného výcviku
ČR	Česká republika
SOU	Střední odborné učiliště
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání
SMM	Social medial marketing

PŘÍLOHA Č. 1: Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

A. Životní příběh, profesní příprava, vztah k profesi

- Odkud pocházíte? Jakou profesi vykonávají/vykonávali vaši rodiče?
- Jaké byly některé zásadní a důležité okamžiky ve vašem životě, jež vás zasáhly či významně ovlivnily vzhledem k vašemu studiu či profesi?
- Odkdy jste chtěl/a být učitelem/učitelkou? Co vás vedlo k rozhodnutí stát se učitelem/učitelkou?
- Co jste studoval/a a proč jste si daný studijní program vybral/a?
- Cítili jste se v rámci studia dostatečně připraveni pro výkon své profese? Proč?
- Jaké vidíte plusy a minusy v profesní přípravě budoucích učitelů?

B. Institucionální aspekty

- Proč působíte právě na této škole?
- Pokuste se školu charakterizovat – jaká je, kam směřuje apod.
- Jaké jsou dle vašeho mínění profesní vztahy mezi učiteli?
- Do jaké míry vám byli kolegové oporou při nástupu do školy?
- Jakou jste vnímali podporu od vedení školy na počátku své profesní dráhy?
- Existoval nějaký adaptační plán, o němž byste věděl/a? Pokud ano, což v něm bylo?
- Měl/a jste svého uvádějícího učitele? Pokud ano, jak byste hodnotil/a jeho roli?

C. Interaktivní aspekty – působení učitele ve třídě, interakce s žáky

- Jaké byly vaše představy o žácích a jejich chování v průběhu vaší profesní přípravy? Jak se od té doby změnily?
- Co vám z hlediska úrovně žáků nejvíce komplikuje vaši práci? Pokuste se charakterizovat vaši představu ideálního žáka.
- Jak velká je třída/y, v níž/nichž vyučujete? V čem vám počet žáků (ne)vyhovuje?
- Jaké jsou podle vašeho mínění vaše vztahy se žáky? Čím je to dáno?
- Potýkáte se s kázeňskými problémy či agresivním chováním u žáků? Jak takové chování či negativní emoce u žáků řešíte?
- Jaký je vámi vnímaný zájem a motivace žáků k učení?

- Jak vnímáte vztahy mezi žáky? Jak řešíte jejich případné rozpory či potyčky?
- Jak vnímáte svou vlastní autoritu ve vztahu k žákům?

D. Profesní sebepojetí/sebereflexe, subjektivně vnímané obtíže profese

- Myslíte si, že jste schopni sebereflexe? Provádíte ji pravidelně?
- Cítíte se „za katedrou“ jisti sami sebou? Co vám pomohlo jistotu získat?
- Jak vnímáte povinnosti spojené s administrativou? Jsou pro vás zatěžující? Proč?
- Jaký je váš názor na inkluzi?
- Máte ve třídě žáka se SVP? Jak s ním/nimi pracuje? Jaké postupy volíte?

Ukončovací otázky:

- Chtěl/a byste něco doplnit?
- Chtěl/a byste zdůraznit ještě nějakou oblast, o které jsme se bavili?
- Chtěl/a byste se na něco zeptat?