

UNIVERSITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání



*Disertační práce*

Specifika a rozvoj profesních kompetencí  
učitelů odborného výcviku

autor

**Richard Veleta**

vedoucí práce

**Doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D.**

Praha 2010



### ***Prohlášení***

Prohlašuji, že jsem tuto disertační práci na téma *Specifika a rozvoj profesních kompetencí učitelů odborného výcviku* vypracoval samostatně s použitím literárních pramenů, které uvádím v příloženém seznamu literatury.

.....  
podpis autora práce



### ***Poděkování***

Děkuji především paní doc. PaedDr. Jaroslavě Vašutové, Ph.D., která mne při psaní této práce podporovala odborně i lidsky, inspirovala v zajímavých debatách a provázela při hledání odpovědí na otázky, které jsem si během studia položil.

Děkuji také své kolegyni PaedDr. Heleně Marinkové, Ph.D., která mne povzbudila do dalšího vzdělávání, mnoho mne naučila a vytvořila vstřícné podmínky pro skloubení studia a zaměstnání.



# OBSAH

## Úvod: Vymezení problému disertace

<b>1</b>	<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1</b>	<b>Profesní situace učitelů odborného výcviku v ČR .....</b>	<b>12</b>
1.1.1	Sociální a demografické charakteristiky učitelů odborného výcviku .....	14
1.1.2	Profesní charakteristiky učitelů odborného výcviku .....	26
1.1.3	Pracovní podmínky učitele odborného výcviku .....	36
1.1.4	Přípravné a další profesní vzdělávání učitelů odborného výcviku .....	38
1.1.5	Problémy profese učitele odborného výcviku .....	45
<b>1.2</b>	<b>Koncept profesního standardu pro učitele odborného výcviku.....</b>	<b>50</b>
1.2.1	Teorie a praxe profesních standardů založených na kompetencích .....	50
1.2.2	Profese učitele v kontextu Evropského rámce kvalifikací .....	57
1.2.3	Příklady zahraničních profesních standardů pro (VET) učitele .....	64
1.2.4	Vývoj profesních standardů pro učitele v ČR .....	81
1.2.5	Možnosti aplikace profesních standardů pro učitele .....	88
<b>2</b>	<b>VÝZKUMNÁ ČÁST .....</b>	<b>91</b>
<b>2.1</b>	<b>Profesní činnosti učitelů odborného výcviku – výsledky výzkumu .....</b>	<b>91</b>
2.1.1	Metodologie výzkumu, charakteristika výzkumu .....	91
2.1.2	Profesní činnosti UOV (vyhodnocení a interpretace výsledků dílčích výzkumů).....	100
2.1.3	Identifikace specifík profesních činností UOV .....	124
<b>3</b>	<b>ZÁVĚRY .....</b>	<b>127</b>
	<b>Summary.....</b>	<b>144</b>
	<b>Přehled použité literatury a informačních zdrojů.....</b>	<b>148</b>
	<b>Přílohy.....</b>	<b>154</b>





## **Úvod: Vymezení problému disertace**

V naší zemi působí v profesi učitele odborného výcviku téměř 8 tisíc mužů a žen. Jejich práce výrazným způsobem ovlivňuje budoucnost desítek tisíců žáků, kteří se připravují na konkrétní povolání. Neformálně se těmto pracovníkům říká „mistr“, „mistrová“; v minulosti se jejich profesi tímto slovem označovala i oficiálně (mistr odborného výcviku, mistr odborné výchovy). Každý, kdo se vyučil, má v živé paměti jednoho dva mistry či mistrové, kteří zásadně ovlivnili jejich životy a přístup k práci, ať už v pozitivním či negativním smyslu.

Přesto toho o jejich práci mnoho nevíme. Slyšíme-li slovo učitel, zpravidla se nám vybaví zástupci jiných učitelských profesí – učitelka základní školy, učitel všeobecně vzdělávacích předmětů či učitel odborných předmětů. Práce učitelů odborného výcviku je jakoby skryta a nutno dodat, že ani učitelé odborného výcviku samotní nijak výrazně nepřispívají ke zvýšení povědomí o své práci.

### **Cíle disertace**

Cílem disertace je zachytit obraz profese učitele odborného výcviku a na základě výzkumu identifikovat nejdůležitější pracovní činnosti nositelů této profese. Takto ucelená deskripce v naší soudobé pedagogické literatuře chybí. V práci však neulpíme pouze na popisu, ale pokusíme se na základě teorie kompetencí a profesních standardů identifikovat klíčové dovednosti učitele odborného výcviku a jejich specifika v porovnání s kompetencemi učitelů jiných kategorií. V závěru zformulujeme možnosti rozvoje kompetencí učitelů odborného výcviku.

### **Struktura disertace**

Teoretická část textu je věnována dvěma tématům, která jsou v závěrečné části syntetizována do souboru návrhů a doporučení pro rozvoj profesních kompetencí učitelů odborného výcviku. Nejprve se věnujeme deskripci jejich profesní situace. Na základě studia pramenů identifikujeme sociální, demografické a profesní charakteristiky učitelů odborného výcviku, jejich pracovní podmínky, přípravné a další vzdělávání a tuto část završíme úvahou o problémech zkoumané profese.

V druhé části teoretické studie se zabýváme konceptem profesních kompetencí a profesních standardů. Zkoumání kompetencí, jako rozvojeschopných struktur zahrnujících znalosti,

dovednosti, zkušenosti, know-how a postoje, je zcela zásadní pro veškeré úvahy o obsahu a formě profesního rozvoje v jakémkoliv oboru lidské práce, tedy i u učitelů odborného výcviku. Aktivitu směřující ke standardizaci profesí, které v současné době probíhají v České republice, jsou součástí světového, a zejména evropského kontextu tvorby kvalifikací. Proto se věnujeme také několika zahraničním příkladům profesních standardů pro učitele. Druhou část teoretické studie zakončujeme přehledem vývoje profesních standardů pro učitele v České republice a úvahou o možnostech aplikace těchto dokumentů do praxe.

Ve výzkumné části jsou zveřejněny výsledky našeho výzkumu, který byl zaměřen na identifikaci profesních činností učitelů odborného výcviku. První výzkumnou metodou bylo pozorování činností učitele během jednoho pracovního dne; druhou metodou bylo zpracování a vyhodnocení časových snímků pracovního týdne učitele odborného výcviku. Výzkumnou část práce zakončujeme přehledem a rozбором specifik profesních činností učitelů analyzované profese. Výzkum tohoto zaměření nebyl v minulých letech v České republice realizován.

Hlavním obsahem závěrečné části je rozvaha o možnostech rozvoje profesních kompetencí učitelů odborného výcviku, a to zejména na základě (a) zjištěné struktury profesních činností a (b) na základě potencialit systému dalšího vzdělávání učitelů v kontextu personální práce v rezortu školství.

### **Terminologické a metodologické poznámky**

Pro přehlednost zkracujeme v textu na mnoha místech označení *učitel odborného výcviku* na „UOV“.

Používáme slova učitel v mužském rodě, a to bez jakékoliv genderové konotace. Činíme tak s vědomím, že toto zjednodušení terminologie je všeobecně akceptováno nejen v odborné literatuře, ale zejména samotnými příslušníky profese – ženami i muži. V textu se vyskytuje několik specifických případů, ve kterých hraje gender podstatnou roli – na těchto místech používáme rozlišujících označení „učitelka“, „učitel“.

V souvislosti s učiteli odborného výcviku používáme v této práci označení „*profese*“. Jsme si vědomi problematičnosti tohoto označení v dané souvislosti a předkládáme k tomuto tématu diskusi v kapitole 1.1.5 *Problémy profese učitele odborného výcviku*.

Výsledkům výzkumů je věnována především druhá část této práce. Na některé empirické poznatky se odvoláváme také v první části textu věnované teoretickému kontextu. Empirická zjištění uvozujeme v celém textu těmito odkazy:

*náslech* pro uvedení příkladu z dílčího výzkumu Pozorování práce učitele během vyučování v průběhu jednoho pracovního dne;

---

*časový snímek* pro uvedení příkladu z dílčího výzkumu Časový snímek pracovního týdne učitele odborného výcviku;

# 1 TEORETICKÁ ČÁST

## 1.1 Profesní situace učitelů odborného výcviku v ČR

V této části práce se zaměříme na sociální a demografické charakteristiky učitelů odborných předmětů, jejich profesní charakteristiky a pracovní podmínky. Popíšeme přípravné a další profesní vzdělávání a v závěru se budeme věnovat problémům této socioprofesionální skupiny.

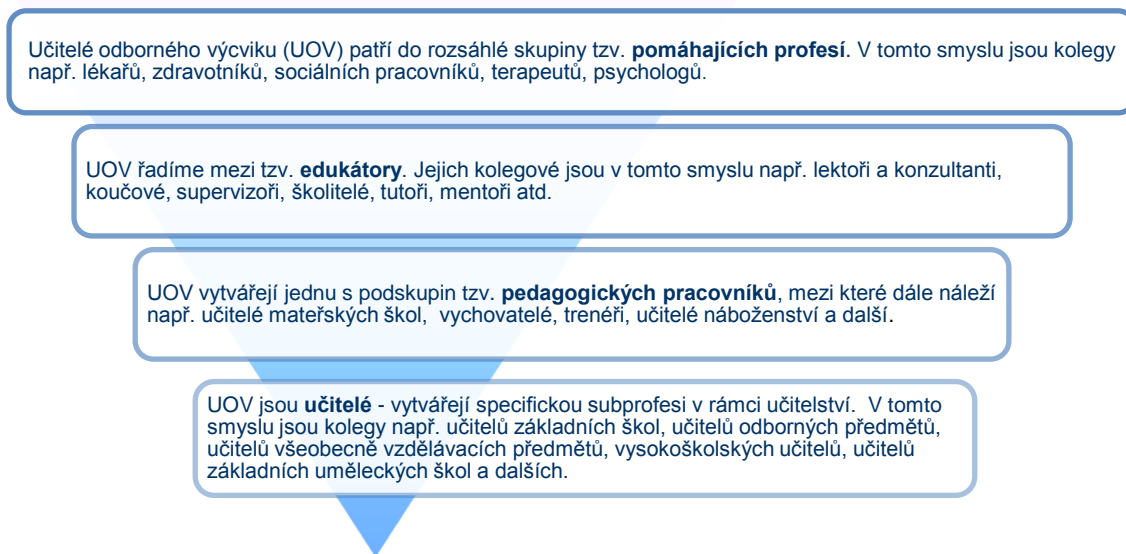
Nejprve uvedeme velmi stručnou definici pracovní pozice učitele odborného výcviku, kterou budeme v dalším textu zpřesňovat.

*Učitelé odborného výcviku působí na středních odborných učilištích (SOU), odborných učilištích (OU) a středních odborných školách (SOU). Vyučují žáky tříletých a čtyřletých učebních oborů vyučovací předmět, který nese ve všech školách jednotný ofnázev – odborný výcvik. Odborný výcvik poskytuje prostor především pro získání těch pracovních způsobilostí, které jsou pro dané povolání klíčové. Jde zejména o dělnická a službová povolání.*

Pro další výklad bude přínosné, když si profesi nejprve zasadíme do kontextu jiných profesí, povolání a pracovních pozic.

Schéma č. 1:

### Učitelé odborného výcviku v kontextu jiných profesí, povolání a pracovních pozic



Chceme-li složit mozaiku informací o učitelích odborného výcviku, setkáváme se s těmito jevy:

- *Přímou, bezprostřední zkušenost s prací učitelů odborného výcviku má pouze omezený okruh osob. Jde o jev, který je typický pro učitelství jako takové, ale v souvislosti s UOV je tento jev zvláště markantní.*
- *Sami UOV nepodávají mnoho informací o své práci.*
- *Pedagogický výzkum se téměř výhradně zaměřuje na jiné profese učitelství.*

### 1.1.1 Sociální a demografické charakteristiky učitelů odborného výcviku

#### *Počet učitelů odborného výcviku*

Kolik učitelů odborného výcviku vyučuje ve školách v ČR? Statistická ročenka ÚIV na rok 2009 neudává počet fyzických osob, ale tzv. přepočtený počet prostřednictvím indikátoru *průměrný evidenční počet*. Podle toho údaje působilo v roce 2009 ve středních školách (vč. SŠ pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami - SVP a vč. konzervatoří pro žáky se zdravotním postižením), a to v organizacích všech typů sledovaných zřizovatelů (MŠMT, obec, kraj, soukromník, církev) **7462,7 učitelů odborného výcviku**. Fyzických osob v této profesi bude ve skutečnosti o několik stovek více, neboť ne všichni tito učitelé mají úvazek 1,0. Menší část učitelů s jiným úvazkem než 1,0 má úvazek vyšší; větší část z nich má úvazek nižší.<sup>1</sup> Celkový počet učitelů odborného výcviku je tedy srovnatelný s populací měst jako jsou Mnichovo Hradiště či Dobříš.

V jakém poměru z hlediska velikosti skupiny jsou učitelé odborného výcviku vůči jiným, statisticky sledovaným skupinám? Vyjdeme-li z údajů o přepočtených osobách, můžeme konstatovat, že:

- *UOV tvoří přibližně 12% z celkového počtu zaměstnanců středních škol (vč. SŠ pro žáky se SVP a vč. konzervatoří pro žáky se zdravotním postižením);*
- *UOV tvoří přibližně 16% z celkového počtu pedagogických pracovníků těchto škol;*
- *Na jednoho UOV připadá přibližně 5 učitelů jiných kategorií v uvedených školách (tedy zejména učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů a učitelů odborných předmětů).*

#### *Věková struktura učitelů odborného výcviku*

Věkový průměr pedagogických pracovníků středních škol, které navštívila ve školním roce 2007/08 Česká školní inspekce, byl 44,6 let (ČŠI, 2008). Z informací Ústavu pro informace ve vzdělávání vyplývá, že věkový průměr učitelů odborného výcviku je ještě vyšší, neboť podíl těchto učitelů ve věku nad 46 let činil v roce 2008 54,1% u žen. Mužů starších 46 let bylo v populaci učitelů odborného výcviku dokonce ještě více – téměř 72%! (viz graf č. 3)

---

<sup>1</sup> O poměru mezi „přepočtenými“ osobami a fyzickými osobami v roce 2009 se můžeme udělat představu z následujících údajů: Průměrný evidenční počet zaměstnanců v přepočtených osobách v SŠ (vč. SŠ pro žáky se SVP a vč. konzervatoří pro žáky se zdravotním postižením), a to ve všech organizacích sledovaných typů zřizovatelů (MŠMT, obec, kraj, soukromník, církev), dosáhl hodnoty 60 524, zatímco počet fyzických osob zaměstnanců v uvedeném segmentu škol v roce 2009 dosáhl hodnoty 65 552.

Věk učitelů odborného výcviku jsme sledovali také v našem výzkumu, konkrétně u respondentů, kteří zpracovávali časové snímky. Počet respondentů byl sice velmi malý, ale jejich věkový průměr se v podstatě shoduje s republikovými statistikami: u žen respondentek činil věkový průměr 51,2 let a u mužů respondentů 52,6 let.

Porovnejme nyní věkovou strukturu učitelů odborného výcviku s tímž parametrem pro hierarchicky nadřazené skupiny (a) učitelů středních škol včetně VOŠ a konzervatoří, (b) všech učitelů regionálního školství. Ke srovnání využijeme genderově stratifikovaných dat v meziročním srovnání za roky 2006, 2007 a 2008 tak, jak je uvádí Ústav pro informace ve vzdělávání v publikaci Genderová ročenka školství (ÚIV, 2009). Data jsou strukturována do šesti věkových kategorií (a) do 25 let, (b) 26 – 35 let, (c) 36 – 45 let, (d) 46 – 55 let, (e) 56 – 65 let a (f) nad 65 let. (viz grafy č. 1, č. 2 a č. 3)

#### **Věková kategorie do 25 let**

Podíl učitelek odborného výcviku ve věkové kategorii do 25 let na celkové velikosti této skupiny tvořil v roce 2008 3,1%, přičemž trendem v meziročním srovnání bylo mírné snižování tohoto poměru. Poměr učitelů – mužů činil v roce 2008 1,8%; v meziročním srovnání se tento poměr také mírně snižoval. *Ve věkové kategorii do 25 let tedy působilo o něco více žen – učitelek odborného výcviku.* Velmi nízké procentní zastoupení v uvedené věkové kategorii nalezneme také u skupiny učitelů SŠ, VOŠ a konzervatoří i u souhrnné skupiny učitelů regionálního školství. Pro všechny tři skupiny je charakteristické mírné snižování poměru učitelů ve věkové kategorii do 25 let.

#### **Věková kategorie 26 – 35 let**

V roce 2008 spadalo do této věkové kategorie vyšší procento žen – učitelek odborného výcviku (ženy 14,4%, muži 10,7%), přičemž i zde platí trend meziročního snižování poměru pro muže i ženy. U souhrnných skupin učitelů SŠ, VOŠ a konzervatoří a učitelů regionálního školství také dochází ke snižování poměru v této věkové kategorii, ovšem poměry jsou v porovnání s učiteli odborného výcviku vyšší. Markantní je rozdíl mezi poměrem mužů - učitelů odborného výcviku a poměrem mužů – učitelů v regionálním školství, kterých je v uvedené věkové kategorii dvojnásobek.

### **Věková kategorie 36 – 45 let**

V této věkové kategorii byly v roce 2008 ve všech sledovaných skupinách výrazně silněji zastoupeny ženy – u učitelů odborného výcviku téměř dvojnásobně (ženy 28,4%, muži 15,8%). Velmi výrazným trendem v této věkové kategorii je opět meziroční snižování podílu na úkor vyšších věkových kategorií, a to pro všechny tři analyzované skupiny i obě pohlaví bez rozdílu.

### **Věková kategorie 46 – 55 let**

Učitelé odborného výcviku ve věku mezi 46 a 55 lety tvořili v roce 2008 nejvyšší podíl ve věkové struktuře své profese (ženy 40,7%, muži 37,4%). Podobnou převahu zaznamenáme i u ostatních dvou sledovaných skupin, tedy učitelů SŠ, VOŠ a konzervatoří i celkově u učitelů regionálního školství. Poměr této věkové kategorie byl v meziročním srovnání víceméně konstantní, a to u všech třech sledovaných skupin i obou pohlaví.

### **Věková kategorie 56 – 65 let**

Učitelé ve věku 56 – 65 let nebyli sice skupinou s vysokým poměrem ve věkové struktuře, ale v meziročním srovnání dosahují u všech tří sledovaných skupin největší progresu, a to u mužů i žen. Je zřejmé, že právě věková kategorie 56 – 65 let rostla ve sledovaném období na úkor nejmladších kategorií, tedy učitelů do 35 let. Tento trend je zvláště patrný u učitelů odborného výcviku – mužů. Tato věková kategorie posílila mezi lety 2006 a 2008 o 4,5% na poměr 33%. Pro všechny tři sledované skupiny je charakteristické, že v této věkové kategorii působí výrazně víc mužů než žen – u učitelů odborného výcviku je to skoro trojnásobek. Lze konstatovat, že pro muže v předdůchodovém věku je profese učitele odborného výcviku atraktivním a akceptovaným zaměstnáním.

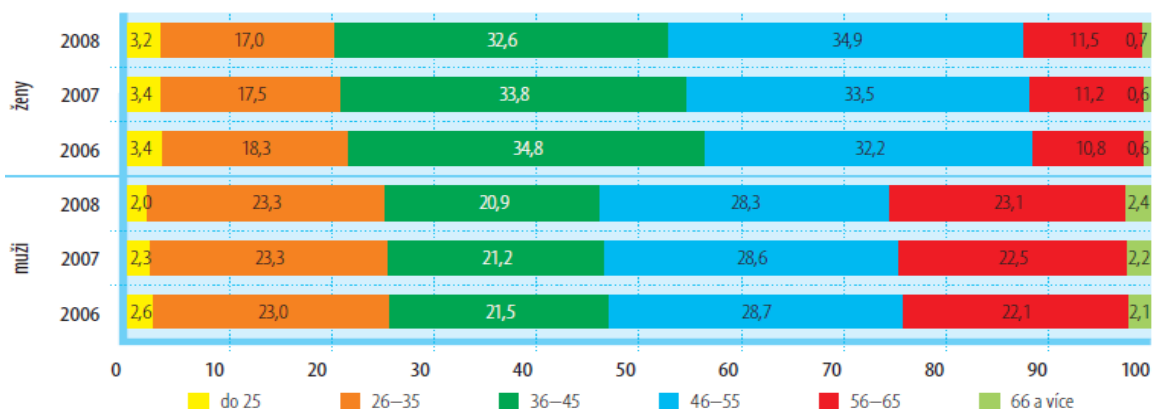
### **Věková kategorie 66 a více**

V profesi učitele odborného výcviku na středních školách působila ve sledovaném období malá skupina pracovníků v důchodovém věku, a to zejména mužů. Její velikost byla srovnatelná s velikostí skupiny učitelů v nejmladší věkové kategorii. Specifické pro profesní skupinu učitelů odborného výcviku je skutečnost, že zastoupení žen v této věkové kategorii bylo na školách minimální.



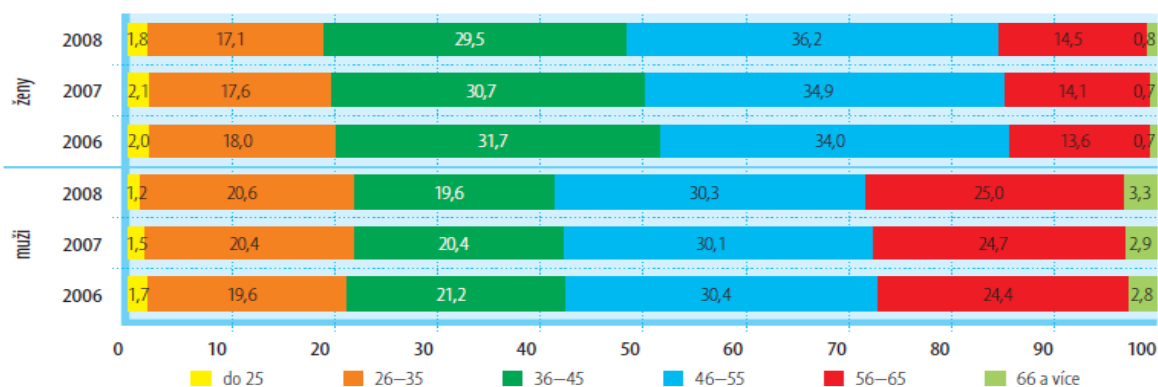
Graf č. 1

Věková struktura učitelů regionálního školství – ženy a muži v letech 2006–2008 (v %)



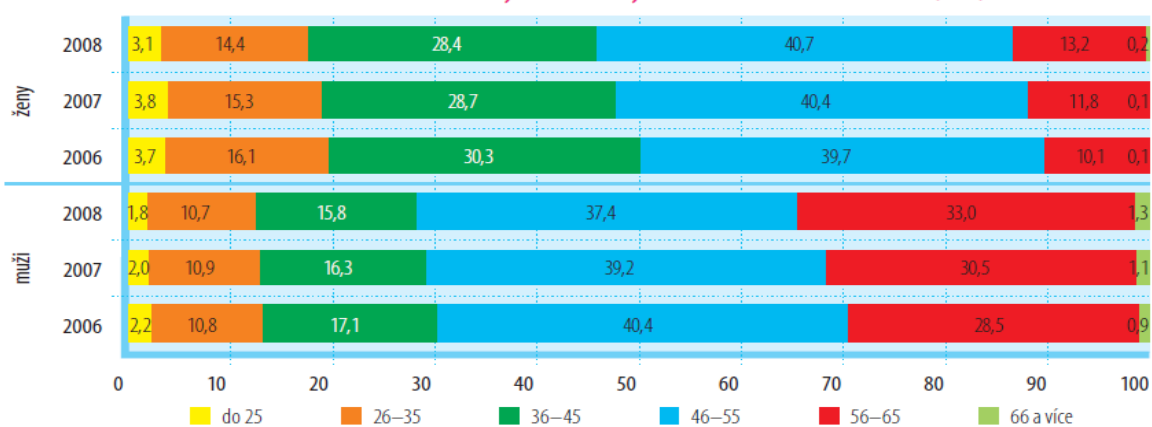
Zdroj: Genderová ročenka školství. Praha: ÚIV, 2009. S. 116

Graf č. 2: Věková struktura učitelů středních škol včetně vyšších odborných škol a konzervatoří – ženy a muži v letech 2006–2008 (v %)



Zdroj: Genderová ročenka školství. Praha: ÚIV, 2009. S. 123

Graf č. 3: Věková struktura učitelů odborného výcviku – ženy a muži v letech 2006–2008 (v %)



Zdroj: Genderová ročenka školství. Praha: ÚIV, 2009. S. 129

Lze shrnout, že ve sledovaném období 2006 – 2008 se postupně zvyšoval věkový průměr učitelů středních škol, přičemž tento trend byl zvláště patrný u profesní skupiny učitelů odborného výcviku. Je zřejmé, že povolání učitele odborného výcviku je stále atraktivnější spíše pro starší než mladší muže.

Vyšší zastoupení starších pracovníků v pedagogických sborech odborných škol může být při správném vedení (řízení personální práce v oblasti rozvoje lidí) pracovních týmů výhodou, neboť starší pracovníci disponují značným množstvím zkušeností, neformální autoritou, širokou sítí kontaktů.

### ***Genderová struktura učitelů odborného výcviku***

Podíl učitelů – mužů se zvyšuje se zvyšujícím se vzdělávacím stupněm, na kterém vyučují. V českém školství jde o obecný jev, který má ovšem v případě učitelů odborného výcviku výrazný projev, jenž bychom - s trochou nadsázky a v reakci na často připomínanou situaci v základním školství - mohli nazvat „maskulinizací“.

Následující pohled na zastoupení žen a mužů v profesi učitele odborného výcviku opřeme o data, která shromáždil Ústav informací ve vzdělávání v publikaci *Genderová ročenka školství* (ÚIV 2009), v níž jsou publikovány statistické údaje o školství v generové struktuře<sup>2</sup>. Jedna z kapitol je věnována učitelům regionálního školství.

**Podíl mužů působících v profesi učitele odborného výcviku** činil v roce 2008 **64,55%** z celkového počtu učitelů v této kategorii. S tímto údajem kontrastuje podíl mužů na celkovém počtu všech kategorií učitelů, který činil v roce 2008 **22,39%**. (Tyto poměry se v průběhu sledovaných let 2006, 2007, 2008 téměř neměnily.) V roce 2009 činil podíl učitelů - mužů působících na středních školách včetně konzervatoří a vyšších odborných škol, které jsou zřizovány kraji, MŠMT a obcemi, **35,9 %** (údaj z tiskové zprávy ÚIV z 20. 5. 2010).

---

<sup>2</sup> Informace v *Genderové ročence školství* o výkonech školství vycházejí ze standardních statistických sběrů resortu školství realizovaných ÚIV a z demografických údajů Českého statistického úřadu. Údaje o zaměstnancích a mzdových prostředcích regionálního školství jsou zpracovány na základě výběru dat o právních subjektech vykonávajících činnost škol a školských zařízení zařazených v rejstříku škol a školských zařízení z tzv. Informačního systému o platech (ISP) spadajícího do kompetence Ministerstva financí. Veškeré údaje, jsou za školní roky 2006/07–2008/09, resp. kalendářní roky 2006–2008. Veškeré zde uvedené údaje se týkají školských organizací, jejichž zřizovatelem je MŠMT, obce a kraje; tedy bez zřizovatelů soukromých, církevních a jiných rezortů než MŠMT. Informace o platových poměrech zahrnují pouze prostředky kapitoly 333-MŠMT státního rozpočtu – tedy bez prostředků za jinou činnost a ostatní aktivity.

Srovnajme s daty z našeho šetření. Respondenty našeho výzkumu založeného na zpracování časových snímků byli učitelé a učitelky odborného výcviku. Ženy v této skupině tvořily 40%, což také odpovídá datům výše zmíněné statistiky ÚIV.

Genderová struktura učitelů odborného výcviku je značně ovlivněna oborovou skladbou učebních oborů, a to jak v globálním pohledu (více mužů, než žen), tak z pohledu jednotlivých oborů. Více mužů v profesi nalezneme přirozeně v oborech „typicky mužských“ – např. strojírenských, stavebních, elektrotechnických, dřevozpracujících, atd. Všimněme si, že jde o obory zaměřené na materiál, jeho zpracování a manipulaci. Vyrovnanější podíl žen – učitelek odborného výcviku nalézáme v oborech zaměřených na obchod a služby, tedy v oborech orientovaných na lidi (zákazníky, klienty, pacienty). Převládající zaměření konkrétních odborných škol tedy do značné míry ovlivňuje generovou strukturu jejich učitelských sborů.

Zajímavou otázkou je korelace genderové struktury s platy učitelů odborného výcviku: Učitelky odborného výcviku pobíraly v roce 2008 93,84% platu učitele-muže v této kategorii, což v absolutních číslech znamenalo rozdíl 1346 Kč ve prospěch mužů. U ostatních učitelů středních škol (včetně VOŠ a konzervatoří) činil tento podíl ve zmíněném roce 97,64%. Obecně vyskytující se platová nerovnost mužů a žen je tedy v profesi učitele odborného výcviku výjimečně vysoká. Tato nerovnost byla ještě v roce 2006 mírně (ale stále nedostatečně) kompenzována vyššími osobními příplatky a odměnami učitelek odborného výcviku, ale v následujících letech 2007 a 2008 došlo k vyrovnání průměrných částek pobíraných nenárokových složek platu žen a mužů. Z nejnovějších analýz Ústavu pro informace ve vzdělávání vyplývá, že ve výši platů učitelů všech kategorií nebyly z generového hlediska v roce 2009 téměř žádné rozdíly (dle tiskové zprávy ÚIV z 20. 5. 2010); data za jednotlivé kategorie však dosud nebyla zveřejněna.

Prizmatem genderové struktury se můžeme podívat i na věkovou skladbu učitelů odborného výcviku. (viz výše - Graf č. 3) Výrazným trendem je nárůst počtu učitelek odborného výcviku ve věku nad 46 let. Tato tendence je patrná i u učitelů – mužů, a to zejména díky nárůstu ve věkové skupině nad 56 let. **Obecným trendem ve sledovaném období 2006 – 2008 je tedy stárnutí populace učitelů odborného výcviku**, a to jak u žen, tak i u mužů. Tato zjištění

zcela korespondují s celkovým trendem vývoje věkové struktury učitelů v regionálním školství – věková skupina starších učitelů zřetelně posiluje, u žen i mužů.

Pozoruhodné jsou také genderové rozdílnosti ve vzdělanostní struktuře učitelek odborného výcviku a mužů v této profesní kategorii. Převážná většina učitelů odborného výcviku, mužů i žen, má střední vzdělání s maturitní zkouškou. Zvyšuje se ovšem podíl pracovníků s vysokoškolským vzděláním, přičemž tento trend je u žen výraznější. V celkovém porovnání s muži dosahují ženy v profesi učitele odborného výcviku vyššího vzdělání.

Stojíme před otázkou, zda představují genderové rozdílnosti ve zkoumané profesi problémy. Většina pedeutologických studií věnovaných problémům učitelské profese zmiňuje feminizaci jako jeden z nejvážnějších symptomů její krize. Vidíme, že tento jev není pro učitele odborného výcviku relevantní, neboť v povolání převládají muži. Z našich zkušeností s prostředím odborných škol, z rozhovorů s jejich učiteli a také na základě dílčích výzkumů pro tuto práci konstatujeme, že genderová skladba zkoumané profese i učitelských sborů odborných škol není vnímána jako problém. K tomuto tématu ovšem nejsou k dispozici reprezentativní výzkumy.

Domníváme se, ve shodě s Urbánkem (2005), že genderová skladba profese je jedním z méně podstatných problémů v porovnání se dalšími, velmi vážnými hrozbami spojenými se stavem učitelství. Mezi tyto kritické jevy, z nichž některé v případě učitelů odborného výcviku nabývají vážných rozměrů, můžeme přiřadit zejména vysoký podíl nekvalifikovaných a povrchně vzdělaných pracovníků a nepříznivou věkovou strukturu.

### ***Vzdělanostní struktura učitelů odborného výcviku***

Faktorem, který rozhodujícím způsobem ovlivňuje vzdělanostní strukturu profesní skupiny učitelů odborného výcviku, je personální politika státu, v jejímž rámci se stanovují předpoklady<sup>3</sup> pro výkon této profese. Jedním z těchto legislativou stanovených předpokladů je získání odborné kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost. Ta je vyjádřena úrovní a zaměřením dosaženého vzdělání. Stát také připouští a umožňuje, aby za určitých podmínek vykonávali přímou pedagogickou práci lidé, kteří nesplňují zákonem stanovené kvalifikační předpoklady. Tyto výjimky poskytují ředitelům škol prostor pro řešení složitých situací, kdy

---

<sup>3</sup> Kvalifikační předpoklady pro pedagogické pracovníky jsou stanoveny v Zákoně č. 563/ 2004 Sb. o pedagogických pracovnících.

na trhu práce není pro dané pozice dostatek pracovníků. Tato změkčení kvalifikačních nároků se také promítají do celkové vzdělanostní struktury.

Odborná kvalifikace učitele odborného výcviku má dvě složky: oborovou<sup>4</sup> (např. tesař) a pedagogickou (učitel odborného výcviku v oboru tesař). Učitel odborného výcviku musí být vyučen v oboru, ve kterém vede odborný výcvik. Dále musí mít maturitu a pro získání pedagogické způsobilosti musí úspěšně absolvovat vzdělávání (alespoň) v jedné z následujících variant:

- *studium v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů střední školy,*
- *studium v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy,*
- *studiem pedagogiky.*

Z hlediska reálné kvalifikační struktury je důležité, že varianta 2 a 3 nepředstavuje získání stupně vzdělání. Varianta 2 spočívá ve studiu vzdělávacího programu na vysoké škole, programu, který ovšem není akreditován podle vysokoškolského zákona (patří do tzv. celoživotního vzdělávání na VŠ). Varianta 3 spočívá ve studiu s obsahovým zaměřením na pedagogiku, psychologii a didaktiku v rozsahu alespoň 120 hodin – jde tedy také o vzdělávací program bez akreditace podle vysokoškolského zákona.

Varianty č. 2 a 3 tedy představují sice dostatečnou, ale v porovnání s variantou č. 1 kratší a méně náročnou cestu k získání pedagogické způsobilosti.

Ačkoliv učitelé odborného výcviku (a také učitelé odborných předmětů) vzdělávají stejné žáky jako jejich kolegové - učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů a jejich práce je tedy po pedagogické stránce srovnatelně náročná, jsou kvalifikační nároky na ně kladené nižší. To se zřetelně odráží ve vzdělanostní struktuře profese. Z grafu č. 4 vyplývá, že mezi učiteli odborného výcviku jasně dominuje skupina se středním vzděláním s maturitní zkouškou. Tato úroveň oborového vzdělání postačuje k výkonu profese UOV. S touto úrovní vzdělání bylo v roce 2008 přibližně 73% žen v profesi a 75% mužů. Druhou nejpočetnější skupinou jsou

---

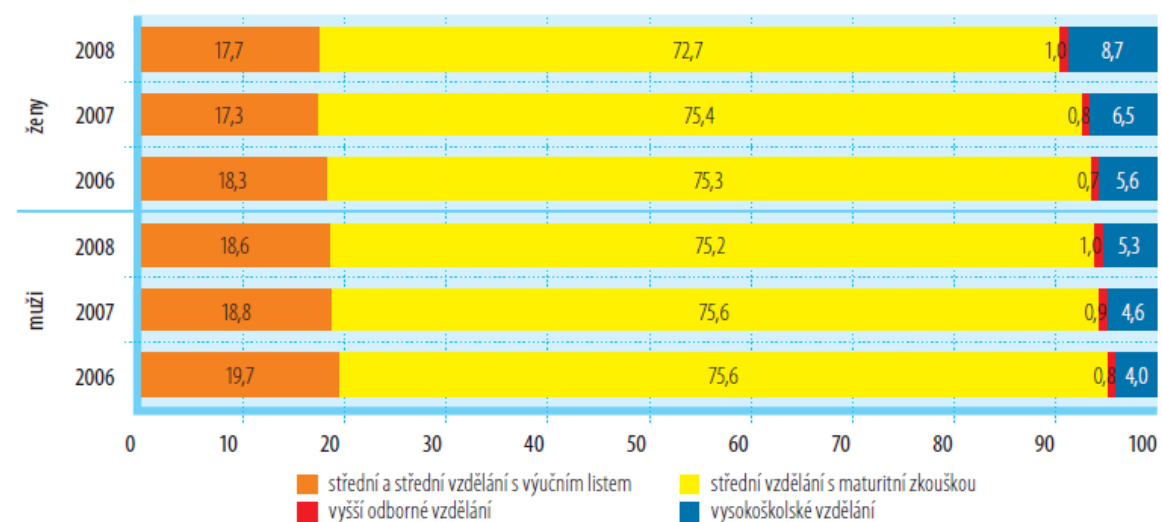
<sup>4</sup> V literatuře se běžně uvádí rozdělení na *odbornou* část kvalifikace učitele a *pedagogickou* část kvalifikace učitele. Používáme raději označení *oborová* část kvalifikace, neboť neodsouvá pedagogickou část kvalifikace do neodborné či mimoodborné sféry, jak to nezáměrně, ale zřetelně činí označení *odborná kvalifikace*.

učitelé se středním vzděláním s výučním listem, z celkového počtu bylo v roce 2008 na této úrovni 17,7% žen v profesi a 18,6% mužů. Tato úroveň vzdělání ovšem již **nestačí** na získání statutu kvalifikovaného učitele a statistika tak odhaluje výraznou slabinu profese, kterou je vysoké zastoupení nekvalifikovaných pracovníků.

V meziročním srovnání v letech 2006 – 2008 skupina pracovníků nekvalifikovaných pro profesi učitele odborného výcviku sice snižuje, ale pouze velmi pomalu. Zvyšuje se naopak podíl vysokoškolsky vzdělaných pracovníků v profesi, a to zejména u žen (8,7% v roce 2008), než u mužů (5,3% v roce 2008). Tento trend je samozřejmě obecně příznivý, ovšem dostupné statistiky neříkají, kolik vysokoškolsky vzdělaných učitelů odborného výcviku dosáhlo tohoto stupně vzdělání v rámci pedagogického studia.

Celkově dosahují učitelé v regionálním školství (muži i ženy) vyššího vzdělání než učitelé odborného výcviku. Příznivější vzdělanostní strukturu mají i jednotlivé učitelské kategorie učitelů, ovšem s výjimkou učitelek v mateřských školách.

Graf č. 4: Vzdělanostní struktura učitelů odborného výcviku – ženy a muži v letech 2006–2008 (v %)



Zdroj: Genderová ročenka školství. Praha: ÚIV, 2009. S. 128

Pohled na vzdělanostní strukturu učitelů odborného výcviku naznačuje, jak už jsme uvedli, vážný problém v podobě **vysoké nekvalifikovanosti**.

Obecně vysokou míru nekvalifikovanosti opakovaně konstatuje Česká školní inspekce ve svých výročních i tematických zprávách a tento setrvalý stav potvrzují i další šetření. Např. statistiky ÚIV uvádějí pro školní rok 2008/09 nekvalifikovanost učitelů středních škol ve výši 13,8%. V září 2009 provedl tentýž ústav šetření kvalifikovanosti a aprobovanosti učitelů (ÚIV, 2009), a to prostřednictvím internetového dotazníku. Na středních školách byla zjištěna nekvalifikovanost u 15,9% učitelů. Na středních odborných školách byla míra nekvalifikovanosti odhadnuta na 16,6%. Nejvíce nekvalifikovaných učitelů je ve dvou věkových skupinách: do 35 let a nad 55 let.

Obrátíme-li pohled opět na učitele odborného výcviku, musíme konstatovat s podporou dat z genderové ročenky ÚIV, že 18,6% učitelů-mužů této kategorie dosáhlo pouze středního vzdělání s výučním listem, a jsou tedy pro výkon profese nekvalifikovaní. U žen tvoří podíl této skupiny 17,7%.

Rádi bychom na tomto místě vyslovili dle našeho mínění zásadní poznámku:

Jedním z hlavních témat této práce jsou kompetence. Ty lze pojímat jako dynamické struktury zahrnující znalosti, dovednosti, postoje, hodnotové orientace, které umožňují konkrétnímu jedinci efektivní výkon v pracovní i mimopracovní oblasti. Kompetence získávají lidé učením, tedy nejen v rámci formálního a neformálního vzdělávání, ale i prostřednictvím informálního učení. Mezi kompetencemi a kvalifikací tedy není rovnítka.

Z řečeného vyplývá, že mezi těmi, kdo **nemají** pro výkon určitého povolání kvalifikaci, je část takových, kteří pro výkon tohoto povolání **mají** kompetence. A naopak, někteří držitelé kvalifikace (tj. kvalifikovaní pracovníci) **nemají** ve skutečnosti pro výkon profese potřebné kompetence.

**Mezi kvalifikovanými a nekvalifikovanými nevede ostrá hranice.** Tato šedá zóna není zdokumentována reprezentativními výzkumy, proto zde můžeme pouze konstatovat některé z možností, které vyplývají ze současné praxe:

- *Je jisté, že mezi učiteli odborného výcviku jsou pracovníci, kteří získali pedagogickou způsobilost na základě studia vzdělávacího programu zaměřeného na pedagogiku, psychologii a didaktiku v rozsahu 120 hodin v jednom ze zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Tyto programy jsou sice posuzovány Akreditační komisí pro DVPP, ale jejich kvalita není nijakým způsobem monitorována a kontrolována. Je vysoce pravděpodobné, že kvalifikace získaná tímto způsobem není v některých případech podložena kompetencemi potřebnými k výuce.*
- *Je pravděpodobné, že mezi učiteli odborného výcviku jsou pracovníci, kteří vyučují předmět odborný výcvik pro dva obory – např. pro obor zedník a zároveň pro obor truhlář, přičemž jeden z oborů vyučují „neaprobovaně“, neboť jsou vyučeni pouze v jednom z oborů. Formálně je takovýto pracovník vykazovaný jako kvalifikovaný - pokud tedy má pedagogickou způsobilost. Ve skutečnosti však je část jeho výuky vedena bez nekvalifikovaně.*
- *Je jisté, že existují extrémní formy nekvalifikovanosti. Viděli jsme výše ve statistikách ÚIV, že mezi učiteli odborného výcviku bylo v roce 2008 17,7% žen a 18,6% mužů s pouze středním vzděláním bez maturity. Pokud nemají někteří z těchto pracovníků navíc ani pedagogickou způsobilost, pak je jejich formální nekvalifikovanost extrémní. Lze ji přirovnat k situaci, kdy na gymnáziu bude vyučovat absolvent střední odborné školy.*

**Opět je ovšem potřeba zdůraznit fakt, že nekvalifikovaný pracovník může dočasně či i trvale odvádět kompetentní profesní výkon.<sup>5</sup>**

### ***Sociální status učitelů odborného výcviku***

Sociální postavení učitelů odborného výcviku je charakteristické tím, že tito lidé byli ve většině případů původně kvalifikovanými dělníky, řemeslníky, zemědělci a pracovníky služeb, tedy pracovníky zejména v primárním a sekundárním sektoru, v některých případech i terciárního sektoru. V určitý okamžik svého života se rozhodli pro kariéru učitele a stali se tak

---

<sup>5</sup> Počet lidí, kteří vykonávají práci, pro kterou nezískali kvalifikaci, vzrůstá. Část z nich přesto podává kompetentní výkony, neboť se profesním činnostem naučili neformálně či informálně. Je trendem posledních let, že některé moderní státy (včetně ČR) poskytují těmto lidem možnost oficiálního uznání takto získaných kompetencí na základě vykonané zkoušky. U nás je uplatnění tohoto historicky nového občanského práva umožněno *Zákonem o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání* (Zák. 179/2006 Sb.). Předpokladem pro naplnění této možnosti je ovšem existence tzv. kvalifikačního a hodnoticího standardu pro danou kvalifikaci. Nabízí se otázka, zda bude tato možnost získání kvalifikace otevřena i pro praktikující nekvalifikované učitele.



součástí kvartéru. Učiteli odborného výcviku se stávají jednak zaměstnanci výrobních a službových podniků, ale značná část z nich byla či stále je živnostníky. Někteří byli dokonce podnikateli zaměstnávající jiné pracovníky. Podnikání v oborech, které učitelé odborného výcviku vyučují (či v příbuzných oborech), je pravděpodobně v mnoha případech významným dodatečným zdrojem výtěžku pro některé UOV.

Autor této práce provedl namátkové šetření podnikatelské aktivity učitelů odborného výcviku působících ve vybraném středním odborném učilišti v okresním městě. Bylo zjištěno, že přibližně 40% UOV dané školy bylo zapsáno v živnostenském rejstříku. Živnostníky bývají nejčastěji učitelé, kteří vedou odborný výcvik v oborech typu elektrikář, zedník, instalatér, truhlář atd., tedy v oborech s častým výskytem drobných zakázek od občanů

## 1.1.2 Profesní charakteristiky učitelů odborného výcviku

### *Cesty k profesi učitele odborného výcviku*

Až na výjimky platí, že učitelé odborného výcviku původně nechtěli být učiteli odborného výcviku, resp. jejich volbou v době prvotního kariérního rozhodování nebylo učitelství. Chtěli být truhláři, kuchaři, zedníci, obráběči, kadeřnicemi, pokrývači, prodavačkami atd. Pochopení kariérní cesty od řemeslníka k učiteli řemeslníků, od pracovníka služeb k učiteli budoucích pracovníků ve službách, umožňuje reflektovat mnohá specifika profese učitele odborného výcviku.

Učiteli odborného výcviku se typicky stávají lidé, kteří dříve pracovali ve výrobě či službách na pracovních pozicích vyžadujících vyučení v oboru. V průběhu své kariéry si z různých důvodů zvýšili kvalifikaci o stupeň vzdělání s maturitou. Většina z nich maturovala ještě před nástupem na pracovní místo učitele, ale někteří absolvovali až v průběhu pedagogického angažmá. Důvody pro získání středoškolského vzdělání s maturitou byly u většiny UOV pragmatické – souvisely s postupem na pracovní pozici spojenou s řízením pracovních kolektivů či vyšší zodpovědností. Menší část s nich studovala maturitní obor pod tlakem kvalifikačních požadavků na učitele. Většina učitelů odborného výcviku byla ve své původní profesi zaměstnána u státního či později soukromého zaměstnavatele, ovšem někteří z nich prožili i podnikatelskou epizodu, v řadě případů relativně úspěšnou. Ostatně mnoho UOV podniká při svém učitelském zaměstnání jako osoba samostatně výdělečně činná.

*Tyto informace jsou obecně známé a zkušenosti autora disertace je plně potvrzují. Nelze je však podložit přesnějšími daty, neboť na toto téma nebyly realizovány výzkumy.*

Kariéry učitelů odborného výcviku jsou velmi pestré a v rámci učitelské profese lze tuto pestrost ve srovnatelné míře vysledovat pouze u učitelů odborných předmětů. Základní pracovní zkušenosti těchto učitelů je samozřejmě výkon povolání, pro které se vyučili. Tato dimenze je u konkrétních jednotlivců obohacena v různých kombinacích o následující prvky:

- *Řada UOV ve svých původních zaměstnáních vedla větší či menší pracovní kolektivy. Nesli tedy provozní i personální zodpovědnost a získávali řídicí kompetence.*

- *Někteří UOV nesli ve svých původních zaměstnáních zodpovědnost za zaučení nových pracovníků v pracovních kolektivech. Získávali tak určité pedagogické zkušenosti.*
- *Někteří UOV vykonávali ve svých původních zaměstnáních i paralelní roli instruktora - pracovníka podniku zodpovědného za výcvik učňů na pracovišti partnerského podniku školy. S výkonem této role bylo často spojeno absolvování rychlokurzu pedagogického minima.*
- *Někteří UOV ve své „předučitelenské“ kariéře podnikali na plný úvazek. Nesli tedy zodpovědnost za vlastní podnikání, za kvalitu výrobků a služeb a případně za své zaměstnance.*
- *Většina UOV má zkušenosti z jednání se zákazníky, klienty, odběrateli, hosty, tedy se stranou poptávky. Mají tedy určité kompetence z oblasti přístupu orientovaného na zákazníka.*

Sada zkušeností z předešlého profesního života je u každého učitele namíchána v jiném poměru. Toto zázemí se pak výrazně promítá do učitelova pedagogického myšlení a jednání. U každého z nich vzniká individuální pojetí dvojjediné struktury – pojetí původní profese a pojetí výcviku k dané profesi.

Tato individuální sada zkušeností zůstává dynamická i v průběhu pedagogického angažmá. Její obrysy bychom mohli v případě jednotlivých učitelů zkoumat baterií otázek typu: *Pro které zaměstnavatele jste vykonával své původní povolání? Na jakých pozicích jste působil? Pokud jste v oboru podnikal, jaká je vaše podnikatelská zkušenost? Jaké jsou vaše zkušenosti s řízením kolektivů, vedením lidí? Zodpovídal jste za zaučení či výcvik pracovníků? Jaké máte zkušenosti s odbornou přípravou učňů?*

Přestože jsou kvalifikační požadavky na výkon profese učitele odborného výcviku relativně vysoké (vyučení v oboru, maturita, pedagogické vzdělání), je ve skutečnosti vstup do této profese poměrně snadný. Začínající učitelé jsou do škol zpravidla přijímáni bez pedagogické složky vzdělání a uzavření pracovně právního vztahu je zároveň závazkem k doplnění učitelské kvalifikace v průběhu výkonu povolání. Paradoxem ovšem je, že vstup do profese je sice „snadný“, ale start v profesi je charakteristický plným nasazením do výuky se všemi souvisejícími povinnostmi a zodpovědnostmi. To znamená, že v prvních letech svého učitelského působení pracují učitelé odborného výcviku zpravidla pod vlivem svých osobních prekonceptů z předchozích zaměstnání a studia. Tyto prekoncepty nejsou zpravidla

korigovány systematickým sebevzděláváním v pedagogice, jsou však ovlivňovány kulturou školy a neformálním vlivem zkušenějších kolegů.

Z hlediska utváření profesních postojů, pojetí a praxe konkrétního učitele odborného výcviku jsou zcela zásadní zejména tyto modely (ve smyslu *vzory*) výuky:

- *Pojetí výuky učitelů odborného výcviku (mistrů odborného výcviku), kteří jej vyučovali.*
- *Pojetí výuky dalších učitelů, se kterými se setkal na základní škole, ale zejména v učebním poměru a v maturitním studiu.*
- *Pojetí výuky instruktorů v podnicích, se kterými se setkal jako učeň či později jako pracovník.*

Domníváme se, že tyto dávné vzory a prekoncepty ovlivňují pedagogické působení učitelů odborného výcviku více než dodatečné pedagogické vzdělání, neboť ono přichází zpravidla až v době, kdy je osobnost učitele zformovaná do relativně stálých charakteristik. Učitelé odborného výcviku tak pravděpodobně velmi často jednají v pedagogických situacích pod vlivem vzorů z minulosti, volí postupy a strategie, o kterých jsou přesvědčeni z vlastní zkušenosti, že „na učně fungují“.

Jelikož v období uvádění začínajících učitelů neexistuje v našich školách systematická reflexe a sebereflexe, hrozí těmto pracovníkům přebírání i nežádoucích strategií, které zdánlivě „fungují“.

Lze shrnout, že **pro učitelství odborného výcviku je charakteristický insitní přístup**, který vyplývá ze specifických cest k profesi a velmi omezeného vlivu kvalifikačního pedagogického školení na profesní výkon.

O zvláštích kariérního vývoje učitelů odborného výcviku vypovídají i další, méně časté typy cest k profesi. Učiteli odborného výcviku se např. stávají učitelé odborných předmětů, tedy lidé s vysokoškolským vzděláním v oboru a doplněným pedagogickým studiem. Aby tito pracovníci splnili kvalifikační požadavky pro pozici UOV, doplňují si střední vzdělání s výučním listem, nejčastěji formou zkráceného studia dle školského zákona. Mohou pak učit nejen odborné předměty, ale i související odborný výcvik, což je z hlediska návaznosti

v kurikulu školy racionální. Dalším typem kariérní cesty je případ kvalifikovaného UOV, který získá výuční list ještě v dalším oboru, a může tedy vést výcvik ve dvou oborech. Stává se také, že na místo učitele odborného výcviku nastoupí čerstvý absolvent této školy. Tato cesta má určitá rizika, neboť tomuto učiteli chybí zkušenost z praxe.

Pro pochopení kariér učitelů odborného výcviku a jejich socioprofesionální situace je důležité znát důvody, proč opustili svou původní profesi a zvolili si povolání učitele. Tuto otázku dosud nezkoumal žádný reprezentativní výzkum, proto můžeme uvést pouze typické důvody z naší zkušenosti. Na rozhodnutí člověka o změně povolání má zpravidla vliv více faktorů, které spolupůsobí. Konkrétní rozhodnutí je pak nejčastěji iniciováno nějakou vnější událostí, např. ztrátou zaměstnání. V případě UOV mohou v různých kombinacích hrát roli tyto faktory:

- *odklon od prostého výkonu původní profese a inklinace k pedagogické práci v oboru;*
- *celková únava z výkonu původní profese, vyhoření jako důsledek rutinní práce;*
- *neschopnost či neochota podřídit se tempu práce či měnícím se nárokům profese (jev souvisí se stárnutím a úbytkem fyzických i duševních sil);*
- *ztráta zaměstnání v původní profesi, např. v důsledku zániku či restrukturalizace podniku;*
- *onemocnění či úraz, které jsou obtížně slučitelné s plnohodnotným výkonem původní profese;*
- *krach v podnikání;*
- *přehodnocení osobních hodnot (např. ukončení podnikání, jehož úspěšnost je na úkor rodinného života);*
- *lepší platové podmínky v odborném školství než při výkonu profese.*

### **Organizační začlenění učitelů odborného výcviku**

Mezi základní profesní charakteristiky patří i organizační začlenění učitelů odborného výcviku. V době před přijetím zákona o pedagogických pracovnících nebyli UOV (tehdy nesli označení *mistři odborného výcviku*) zařazeni do kategorie učitel a tomu často odpovídalo i určité vyčlenění na okraj struktury školy. Mezi učiteli odborných předmětů a učiteli odborného výcviku vznikl na některých školách určitý odstup charakteristický mylnou

představou o nadřazenosti a důležitosti buď praxe, nebo teorie. Tato mentální bariéra může u některých dezorientovaných učitelů přetrvávat dosud.

Nejběžnějším organizačním schématem je zařazení UOV do úseku odborného výcviku, který je rovnocennou a plnohodnotnou součástí školy vedle úseku odborných předmětů a všeobecně vzdělávacích předmětů. Úsek odborného výcviku je zpravidla svěřen do kompetence zástupce ředitele pro praktické vyučování (odborný výcvik), kterému podléhají tzv. vedoucí učitelé odborného výcviku pro různé obory. Tito vedoucí pak řídí práci jednotlivých učitelů odborného výcviku.

### ***Profesní role učitelů odborného výcviku a z nich vyplývající zodpovědnosti***

Extrémní náročnost povolání učitele je mimo jiné důsledkem různých *očekávání* různých *zájmových skupin a stran*, z nichž jsou mnohá v souladu a některá v menším či větším rozporu. Popisem profesních rolí tedy můžeme poměrně plasticky vyjádřit pestrost, komplexnost, ale i ambivalentnost pozice učitelů.

Profesní role vyjadřuje očekávání, která na pracovníka klade jeho sociální okolí v souvislosti s jeho profesním působením v určitém kontextu. Profesní působení konkrétního pracovníka i socioprofesionální skupiny jako celku lze nahlížet z různých pohledů, proto jedinec i skupina „hrají“ více rolí zároveň. Profesní role jsou značně dynamické struktury s nepevnými hranicemi, jedna prolíná do druhé, v čase a interakci se mění jejich kvalita i intenzita. I přes tuto proměnlivost lze však jednotlivé profesní role identifikovat, rozlišit a popsat jako relativně soudržné struktury, neboť očekávání sociálního okolí jsou vyjádřena prostřednictvím popisu žádoucího jednání, chování. Tyto požadavky zároveň vyjadřují, buď implicitně či explicitně, zodpovědnost jedince či skupiny v pracovním kontextu. Tak jako u sociálních rolí, tak i u rolí profesních je zcela zásadní okolností, který subjekt očekávání vyjadřuje a vznáší požadavky, neboť kvalita „výkonu“ role je přímo ovlivněna vztahem jejího nositele a nárokovajícího subjektu. Některé profesní role jsou tradiční (dlouhodobě a obecně akceptované), jiné jsou netradiční, nové. Některé profesní role jsou dominantní, jiné spíše marginální, platí však, že i tato charakteristika je proměnlivá vzhledem ke kontextu konkrétní situace a konkrétního pracovníka.

V následujícím přehledu uvádíme hlavní role učitele odborného výcviku, z nichž některé mají v rámci kontextu učitelství zcela specifické charakteristiky.

**Učitel odborného výcviku je vzdělavatel**, jehož doménou je řízení vyučování, při kterém si žáci osvojují zejména profesní dovednosti, pracovní návyky a profesní postoje. Tato profesní role je tradiční a široce akceptovaná. Avšak při podrobném pohledu vidíme značnou dynamiku této role, která je způsobena růzností nároků zájmových skupin a stran. Typickým projevem různých očekávání je rozpor mezi požadavkem části zaměstnavatelů na absolventa, který plně ovládá profesní činnosti a nemusí být doškolen. S tímto nárokem kontrastuje současná vzdělávací politika státu, který v kurikulu profiluje absolventa jako spíše široce orientovaného a pro další profesní rozvoj otevřeného pracovníka bez limitující specializace. Také rodiče většinou požadují, aby učitel odborného výcviku převzal úplnou zodpovědnost za okamžitou uplatnitelnost žáků na trhu práce. Dalším paradoxem této role je skutečnost, že strana klientů (žáci, rodiče, zaměstnavatelé) požadují vysokou aktuálnost a relevanci odborného vzdělání, zatímco učitelé odborného výcviku většinou vyučují s pomocí techniky a technologií, které jsou o generaci či více za soudobým vývojem v oboru. Roli učitele jako vzdělavatele komplikuje i celková rozporuplnost postoje žáků k oboru, pro který se připravují. Množství žáků si zvolilo obor dobrovolně a po úvaze a od učitele odborného výcviku očekávají, že je na povolání dobře připraví. Řada z nich však zároveň od učitele odborného výcviku očekává, že nějak zařídí snadné vyučení, že bude benevolentní a nebude „věci drammatizovat“. (S usnadňováním učení souvisí často zmiňovaná role facilitátora.) V učebních skupinách jsou také žáci, a jejich počet zdá se roste, kteří mají ke studovanému oboru lhostejný nebo negativní vztah. Ti zpravidla očekávají či si přejí, aby je učitel pokud možno nechal na pokoji. Tato rozporuplná očekávání pak způsobují subjektivně pocíťovaný konflikt při plnění role vzdělavatele; profesní role ještě v nedávné době relativně bezproblémové.

**Učitel odborného výcviku je vychovatel.** Součástí profesních i klíčových kompetencí jsou postoje, hodnotové orientace, návyky. Týkají se výkonu práce, ale zejména začlenění člověka do společnosti. Tato socializační funkce školy je všeobecně akceptována. Největší břímě této výchovné práce leží přirozeně na učitelích. Ti jsou však podle jejich slov často konfrontováni s natolik vážnými nedostatky v chování žáků, že odmítají přijmout tak rozsáhlou zodpovědnost za výchovu učňů. Zvládání kázně a výchova žáků je pocíťována učiteli odborného výcviku pravděpodobně jako nejnáročnější pracovní úkol. Charakter společnosti se věrně odráží v dětech a mladých lidech, kteří ve svém chování víceméně kopírují i negativní

trendy, jakými jsou konzumentství, závislosti, bezohlednost, ignorování pravidel. Zvládat tyto projevy u žáků ve škole vyžaduje u učitelů špičkové dovednosti zejména v oblasti pedagogické komunikace. Nedílnou součástí výchovné role učitelů odborného výcviku je role profesního vzoru. Učitel by měl jednat za všech okolností způsobem, který je v daném povolání považován za správný.

**Učitel odborného výcviku je nadřízeným („šéfem“).** Odborný výcvik se svým charakterem nejvíce blíží provozní praxi. Její přirozenou součástí jsou hierarchické vztahy mezi podřízenými a nadřízenými. Tento model se promítá i do struktury rolí UOV, který je jednak učitelem, ale také nadřízeným, který řídí práci a vede pracovní skupinu. Je zároveň také řízen, a to v některých případech a do určité míry i pracovníky, kteří nejsou zaměstnanci školy, ale podniku, ve kterém se uskutečňuje výcvik. Jedním z výrazných projevů manažerské role učitelů odborného výcviku je určování finanční odměny žákům za tzv. produktivní práci.

**Učitel bdí nad bezpečností.** Základní zodpovědností, kterou UOV nese po celou dobu přímé výuky, je zodpovědnost za život a zdraví žáků, sebe samého i fakticky také spoluzodpovídá za život a zdraví osob, které jsou v některých případech dotčeny činnostmi ve výcviku. Závažnost zdravotních rizik, která se vyskytují během odborného výcviku, je vyšší nežli při teoretickém vyučování (tj. zejména při výuce odborných předmětů a všeobecně vzdělávacích předmětů, s výjimkou tělocviku).

Charakterizovali jsme dle našeho názoru hlavní profesní role učitelů odborného výcviku. V praxi lze zaznamenat i další, méně obvyklé role, jako například:

- *učitel – lektor dalšího vzdělávání pořádaného školou,*
- *učitel – hodnotitel v procesu uznávání výsledků dalšího vzdělávání podle zákona 179/2006 Sb.*



### ***Ohodnocení a odměňování za práci učitele odborného výcviku***

Rozhodující část platu učitelů odborného výcviku plyne z veřejných rozpočtů; stejně je tomu i u ostatních učitelů. V tomto smyslu je „zaměstnavatelem“ učitele stát, i když již nemá v naprosté většině vůči středním školám postavení zřizovatele. Výše platu učitele je tedy zásadně ovlivněna personální politikou státu. Současná státní strategie odměňování učitelů je v zásadě založena na principu „věkového automatu“, podle kterého rostou platy s počtem „odsloužených“ let v profesi, tedy de facto s věkem.

Školy mají právní subjektivitu, která většině škol umožňuje získávat další dodatečné zdroje financí, ze kterých lze uvolňovat prostředky na odměňování učitelů. V případě učitelů odborného výcviku jde zejména o finance plynoucí z hospodářské činnosti školy, z podnikání. Podnikání školy je v případě většiny škol propojeno s počátečním vzděláváním (tj. žáci a jejich učitelé se podílejí na realizaci zakázek od klientů – vykonávají tzv. produktivní práci). Tato možnost je aktuální právě pro střední odborná učiliště a střední odborné školy, které jsou největším zaměstnavatelem učitelů odborného výcviku. Další finanční prostředky, kterými lze posilovat odměňování učitelů, jsou různé služby veřejnosti, např. vzdělávání dospělých (nejčastěji rekvalifikace ve spolupráci s úřady práce).

Rozdíly v platech učitelů jsou způsobeny zejména různým počtem „odučených“ let. Roli hraje i zařazení do platové třídy, které je závislé zejména na stupni dosaženého vzdělání. Kvalita výuky je jako rozlišovací hledisko využívána nedůsledně, zřídka či vůbec.

Tabulka č. 1: **2009 - Srovnání mezd učitelů odborného výcviku se mzdami vybraných kategorií zaměstnanců**

Indikátor: Průměrná měsíční mzda (bez OON/OPPP)

<b>mzda</b>	<b>kategorie pracovníků</b>
22 474 Kč	<b>učitelé odborného výcviku</b> působící v SOU a SPV zřízených kraji, MŠMT, obcemi, soukromníky a církvemi
27 691 Kč	<b>učitelé ostatních kategorií</b> působící v SOU a SPV zřízených kraji, MŠMT, obcemi, soukromníky a církvemi
17 321 Kč	<b>nepedagogičtí pracovníci</b> působící v SOU a SPV zřízených kraji, MŠMT, obcemi, soukromníky a církvemi
21 037 Kč	učitelky mateřských škol všech typů zřizovatelů
26 807 Kč	učitelé základních škol všech typů zřizovatelů
27 548 Kč	učitelé na konzervatořích
27 852 Kč	učitelé gymnázií a SŠ se sportovním zaměřením
28 934 Kč	učitelé vyšších odborných škol
23 488 Kč	průměrná hrubá měsíční mzda – celá ČR
23 277 Kč	průměrná hrubá měsíční mzda – podnikatelská sféra
24 432 Kč	průměrná hrubá měsíční mzda – nepodnikatelská sféra
23 457 Kč	<b>průměrná hrubá měsíční mzda</b> v odvětví vzdělávání (odvětví národního hospodářství podle CZ-NACE)

Průměrná výše mezd učitelů odborného výcviku se liší i podle typu zřizovatele školy, ve které působí. Nejvyšší průměrné měsíční mzdy jsou ve školách zřízených MŠMT (23 436 Kč) a nejnižší ve školách zřízených církvemi (18 680 Kč). Téměř se neliší průměrné měsíční mzdy UOV ve školách zřízených kraji (22 462 Kč) a ve školách zřízených soukromníky (22 687 Kč).

Platy učitelů lze analyzovat také z hlediska věkové struktury. Výše tarifního platu je dána platovými tabulkami, tzv. tarify, ke kterým je ředitelem školy podle svého uvážení přiznávají

jednotlivým učitelům tzv. nadtarifní složky platu – osobní ohodnocení a odměny. Tarifní platy rostou s počtem „odsloužených let“. Tento systém odměňování se projevuje tím, že starší pracovníci mají zpravidla vyšší platy než mladší.

**Tabulka č. 2: Průměrný měsíční plat učitelů regionálního školství bez ředitelů a zástupců ředitele podle věku – ženy a muži v letech 2006 – 2008**

Zřizovatelé: MŠMT, obec, kraj Zákon č. 262/2006, § 109 odst. 3	Rok	Celkem					
		věk					
		do 25	26–35	36–45	46–55	56–65	66 a více
Učitelé celkem	2006	16 621 Kč	19 325 Kč	21 392 Kč	22 671 Kč	24 290 Kč	25 674 Kč
	2007	16 664 Kč	19 937 Kč	22 521 Kč	23 999 Kč	25 743 Kč	27 328 Kč
	2008	17 035 Kč	20 599 Kč	23 250 Kč	24 708 Kč	26 239 Kč	27 631 Kč
Učitelé středních škol vč. VOŠ a konzervatoří	2006	17 749 Kč	20 405 Kč	23 401 Kč	24 894 Kč	25 807 Kč	26 102 Kč
	2007	18 068 Kč	21 167 Kč	24 776 Kč	26 536 Kč	27 483 Kč	28 048 Kč
	2008	18 512 Kč	21 874 Kč	25 486 Kč	27 241 Kč	28 093 Kč	28 208 Kč
Učitelé odborného výcviku	2006	14 910 Kč	16 839 Kč	18 785 Kč	20 122 Kč	20 825 Kč	19 454 Kč
	2007	15 231 Kč	17 739 Kč	20 012 Kč	21 502 Kč	22 328 Kč	20 839 Kč
	2008	15 649 Kč	18 403 Kč	20 546 Kč	22 032 Kč	22 831 Kč	22 617 Kč

Zdroj: Databáze ÚIV

### 1.1.3 Pracovní podmínky učitele odborného výcviku

#### *Pracovní prostředí učitele odborného výcviku*

Charakter míst (prostor), kde probíhá odborný výcvik, je determinován oborem vzdělávání. Pracovní prostředí, ve smyslu určitý vymezený prostor, je zpravidla doménou vždy aktuálně jednoho učitele odborného výcviku. Pouze ve výjimečných případech sdílí jeden prostor více učitelů. V praxi se vyskytují nejrůznější organizační kombinace:

- *Prostor je vymezen vždy aktuálně pro jednu učební skupinu žáků a jednoho UOV, přičemž daný prostor není v „celoroční péči“ daného učitele, ale učitelé se v daném prostoru střídají.*
- *Prostor je vymezen vždy aktuálně pro jednu učební skupinu žáků a jednoho konkrétního UOV, jehož je tento prostor „celoroční“ doménou, je za něj výhradně zodpovědný.*
- *Prostor je v daném aktuálním čase využíván více učebními skupinami s více učiteli odborného výcviku.*

Prostory pro odborný výcvik lze také rozlišit podle vztahu ke škole na (a) cvičná pracoviště, která jsou v prostorách školy a (b) cvičná pracoviště, která jsou v prostorách smluvních partnerů. Toto uspořádání má značný vliv na práci učitele odborného výcvik, neboť v prvním případě právě on dominuje prostoru, zatímco ve druhém případě je spíše jedním z členů pracovního kolektivu.

V našem dílčím výzkumu založeném na násleších u učitelů odborného výcviku jsme se setkali s následujícími pracovišti u smluvních partnerů:

- *školní statek, který hospodaří v oblasti živočišné výroby a poskytuje prostor pro výcvik žáků učebních i studijních oborů. Odborný výcvik zde vedou přímo učitelé odborného výcviku,*
- *Obchody partnerů školy s různým sortimentem v centru krajského města. Mezi nimi jsou dvě velká obchodní střediska, která poskytují prostor pro odborný výcvik pro celé učební skupiny. Na těchto pracovištích působí po celou učební dobu dislokovaní učitelé odborného výcviku. Na menších pracovištích jsou ve výcviku jednotliví žáci a*

*pracují pod vedením instruktorů. Oba typy pracovišť kontroluje během dne vedoucí učitelka odborného výcviku.*

- *Odborný výcvik probíhá na různých pracovištích jednoho klíčového partnera školy – velkého podniku produkujícího sladkovodní ryby. Výcvikovým prostorem jsou rybníky v regionu. Učitel odborného výcviku objíždí podle aktuálně stanoveného plánu tato pracoviště se skupinou žáků.*
- *Pracovištěm zde byl rozestavěn rodinný domek klienta školy, který zadal dokončovací práce dané odborné škole. Učitel odborného výcviku je po celou dobu výcviku se skupinou žáků a organizuje výuku v rámci této konkrétní zakázky. Takových pracovišť má škola více a kontrolou a podporou je pověřen vrchní učitel odborného výcviku.*
- *Pracovištěm je školní dílna pro výcvik autoelektrikářů. Jde o modelové pracoviště, které většinou nepřijímá zakázky klientů a žáci plní úkoly dle učebního plánu. Učitel odborného výcviku je po celou dobu výcvikového dne s učební skupinou.*
- *Pracovištěm je školní kuchyně, která vaří pro žáky školy i pro veřejnost. Učební skupinu budoucích kuchařů vede čtyřčlenný tým učitelů odborného výcviku v čele s vedoucí učitelkou odborného výcviku.*
- *Pracovištěm je školní restaurace, která poskytuje stravovací služby žákům školy i veřejnosti. Učební skupinu budoucích číšníků a servírek vede učitelka odborného výcviku.*
- *Pracovištěm pro výcvik budoucích elektrikářů je školní dílna v prostorách školy, kde učební skupina pod vedením učitele odborného výcviku plní modelové úkoly. Toto pracoviště není uzpůsobeno pro plnění zakázek klientů školy.*
- *Pracovištěm je truhlářská dílna, která umožňuje výcvik dvou učebních skupin pod vedením dvou učitelů odborného výcviku. V této dílně se zpracovávají v případě potřeby zakázky klientů školy, ale pracuje se i na cvičných úkolech.*
- *Pracovištěm je výrobní a prodejna cukrářských výrobků, ve které část žáků vyrábí pod vedením učitelky odborného výcviku zákusky a jeden či dva žáci z této skupiny tyto výrobky prodávají pod vedením druhé učitelky odborného výcviku v přilehlém cukrářství.*

Běžné jsou v práci učitele přesuny během učebního dne. Někdy se výcviková skupina přesouvá z provozního prostoru do malých učeben v blízkosti, kde zpravidla probíhá nácvik činností založených na kognici, jako je např. normování, výpočty, práce s PC, zpracovávání tiskopisů atd. Některé přesuny jsou na poměrně velké vzdálenosti. Např. při náslechu č. 7

došlo během učebního dne ke třem přesunům učební skupiny dodávkou na pracoviště vzdálená od sebe několik kilometrů.

### ***Časová dimenze práce učitele odborného výcviku***

Časová dimenze práce učitele odborného výcviku se odvíjí od časové dimenze studia žáků. Interval, po který konkrétní žák či třída studuje zvolený obor, bývá označován jako učební doba. Základní vyučovací jednotkou v odborném výcviku je vyučovací den, někdy je také uváděn jako učební den. Počet hodin vyučovacího dne v jednotlivých ročnících učebního oboru je stanoven v učebním plánu. Vyučovací hodina trvá v odborném výcviku 60 minut.

Přestávky jsou v prvním ročníku zařazovány zpravidla po dvou hodinách (desetiminutová přestávka) nebo nejdéle po čtyřech hodinách (třicetiminutová přestávka). Přestávek se využívá k odpočinku žáků a doba jejich trvání je započtena do stanovené délky vyučovacího dne.

Pro učitele odborného výcviku je charakteristické a specifické, že s žáky tráví značnou část dne, týdne.

#### **1.1.4 Přípravné a další profesní vzdělávání učitelů odborného výcviku**

Někteří kvalifikovaní dělníci, řemeslníci či pracovníci služeb se v určité fázi svého života rozhodnou pro povolání učitele odborného výcviku. Po přijetí do pracovního poměru začínají prakticky ihned vykonávat v plném rozsahu práci učitele a zároveň zpravidla začíná jejich profesní příprava pro tuto práci. Přípravné i další profesní vzdělávání má tedy výrazně rozdílný charakter, než je tomu jiných učitelských kategorií. Pouze učitelé odborných předmětů se připravují na profesi v podobném modelu.

#### **Přípravné vzdělávání učitelů odborného výcviku**

Přípravným vzděláváním učitelů odborného výcviku je míněn proces nabývání pedagogických kompetencí završený získáním učitelské kvalifikace. Zájemce o vstup do přípravného vzdělávání musí splnit dvě hlavní podmínky – mít střední vzdělání s výučním

listem a střední vzdělání s maturitní zkouškou, obojí v oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu. Příslušné počáteční odborné vzdělávání tedy tvoří *předpoklad* pro kvalifikaci učitele odborného výcviku, avšak není *součástí* přípravného učitelského vzdělávání. Obě složky odborné kvalifikace UOV jsou získávány ve dvou samostatných procesech, mezi nimiž je pouze jednosměrná podmíněnost (oborová kvalifikace „existuje“ nezávisle na pedagogické kvalifikaci).

Získávání obou složek odborné kvalifikace neprobíhá ve vnitřně integrovaném systému, jde spíše o určitý provozní model, který umožňuje naplnění zákonem stanovených podmínek. Relativní nezávislost obou složek modelu se projevuje těmito jevy:

- *kurikula obou složek nejsou provázána;*
- *mezi získáním oborové kvalifikace a pedagogické kvalifikace může uplynout až několik desítek let;*
- *velmi nízká kooperace týmu vzdělavatelů oborové části a týmu vzdělavatelů pedagogické části přípravy.*

Z těchto důvodů nelze hovořit o využití konsekutivního modelu, jehož aplikace v učitelském vzdělávání sice způsobuje značné problémy, ale přeci jen představuje koncepčně budovanou strukturu studia. Uplatňovaný model pro získávání kvalifikace UOV, který můžeme vnímat jako *doplnění původní kvalifikace o kvalifikaci novou, pedagogickou*, nelze hodnotit jako lepší či horší vůči nějakým jiným alternativám, neboť alternativy za daných podmínek neexistují. V současných podmínkách je totiž zcela nereálné, aby pro učitele odborného výcviku vznikaly vnitřně integrované vzdělávací programy přípravného studia, ať už v souběžném či následném modelu.

Pedagogickou složku odborné kvalifikace mohou učitelé odborného výcviku získat třemi způsoby:

- a) *vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na přípravu učitelů střední školy (v dalším textu „**bakalářské studium**“), nebo*

- b) *nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů střední školy (v dalším textu „**program CŽV uskutečňovaný VŠ**“), nebo*
- c) *studiem pedagogiky, které je v zákonu o pedagogických pracovnících definováno jako „studium v akreditovaném vzdělávacím programu v oblasti pedagogických věd uskutečňovaném zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (...) v rozsahu nejméně 120 hodin s obsahovým zaměřením na pedagogiku, psychologii a didaktiku“ (v dalším textu „**studium pedagogiky**“).*

Mezi těmito třemi cestami směřujícími k pedagogické kvalifikaci učitele odborného výcviku jsou značné rozdíly, které se projevují zejména ve výstupech ze studia, v obsahu, v délce a institucionálním/personálním zajištění.

Příkladem **první** cesty je tříletý (šestisemestrální) bakalářský studijní program *Učitelství praktického vyučování*, který je v současné době (2010) nabízen na Pedagogické fakultě Masarykovy university v Brně. Mezi povinné předměty patří *Obecná pedagogika, Základy sociální pedagogiky, Komparativní pedagogika, Speciální pedagogika, Pedagogická diagnostika, Teorie a metodika výchovy, Multikulturní výchova, Vzdělávání v informační společnosti, Obecná didaktika, Úvod do oborových didaktik, Školní vzdělávací programy Pedagogická praxe (1 a 2), Úvod do psychologie, Vývojová psychologie, Psychologie osobnosti, Pedagogická psychologie, Psychologie práce, Interakční výcvik, Sociální a pedagogická antropologie, Komunikační technologie, Cvičení z komunikačních technologií, Praktikum z didaktické technologie, Úvod do filosofie, Sociologie, Média a komunikace, Právní nauka, Základy zdravotních nauk, Propedeutika vědecké práce a pedagogického výzkumu, Patologické závislosti, Sociální patologie, Metodika úvodu do světa práce, Základy managementu a marketingu, Řízení výchovných a vzdělávacích institucí, Ekonomika. Student si volí (v některých případech dle své specializace – obchod, stavebnictví, strojírenství) z povinně volitelných předmětů *Didaktika praktického vyučování, Seminář z didaktiky praktického vyučování, Obchodní nauka, Statistika v pedagogice, Zvládání konfliktních situací, Provoz obchodu a služeb, Podnikové hospodářství, Obchodní nauka, Podnikové hospodářství, Stavební technologie Elektrotechnologie, Strojírenská technologie, Jazyková cvičení (Aj, Nj, Rj), Základy ekologie a environmentální vědy, Pedagogika volného času, Logika, Doprava a systémy dopravní výchovy, Výchova ke zdraví ve škole. K dispozici je i**



několik volitelných předmětů, např. *Zpracování odborných textů, Seminář k bakalářské práci*. Celý vzdělávací program zahrnuje 530 studijních hodin.

Příkladem **druhé** cesty je třísemestrální vzdělávací program *Pedagogické studium pro učitele praktického vyučování a učitele odborného výcviku*, který v rámci nabídky celoživotního vzdělávání poskytuje v současné době (2010) Centrum dalšího vzdělávání Pedagogické fakulty Ostravské university v návaznosti na Zákon o vysokých školách. Program je akreditován v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) na základě vyjádření akreditační komise zřízené dle Zákona o pedagogických pracovnících. Rámcový obsah předmětů je stanoven dokumentem MŠMT *Standardy pro udělování akreditací DVPP*. Studium je zakončeno závěrečnou zkouškou zaměřenou na pedagogiku, psychologii, didaktiku odborného výcviku a obhajoby závěrečné práce. Cena kurzu je 15 000 Kč. Všechny vyučovací předměty jsou povinné. V 1. semestru studují frekventanti tyto předměty: *Kapitoly z filozofie a etiky, Biologie mládeže, Pedagogika I (dějiny, obecná, srovnávací), Psychologie I (obecná a vývojová), Didaktika odborných předmětů, Seminář k závěrečné práci*. V 2. semestru studují frekventanti tyto předměty: *Pedagogika II (didaktika), Psychologie II (pedagogická a sociální), Školský management, Základy speciální pedagogiky, Komunikativní dovednosti, Technické výukové prostředky, Didaktika odborných předmětů, Didaktika praktického vyučování a odborného výcviku, Pedagogická praxe a exkurze, Základy bezpečnosti a pracovního práva, Vypracování závěrečné práce a vedení závěrečné práce*. V 3. semestru studují frekventanti tyto předměty: *Pedagogika III (teorie a metodika výchovy), Školský management, Základy speciální pedagogiky, Komunikativní dovednosti, Didaktika praktického vyučování a odborného výcviku, Pedagogická praxe a exkurze, Základy bezpečnosti a pracovního práva, Vypracování závěrečné práce a vedení závěrečné práce*. Celkových 235 hodin studia je realizováno 156 hodinami konzultací a 79 hodinami řízeného samostudia.

Příkladem **třetí** cesty je dvousemestrální vzdělávací program *Studium pedagogiky*, který v současné době (2010) nabízí VISK - Vzdělávací institut Středočeského kraje (příspěvková organizace). Program je akreditován v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) na základě vyjádření akreditační komise zřízené dle Zákona o pedagogických pracovnících. Rámcový obsah předmětů je stanoven dokumentem MŠMT *Standardy pro*

*udělování akreditací DVPP<sup>6</sup>*. Vzdělávací program o délce 120 hodin je rozdělen do dvou modulů. Modul *Základy pedagogiky a didaktiky* obsahuje předměty *Obecná pedagogika, Základy didaktiky všeobecných a odborných předmětů, Teorie výchovy a Základy sociální pedagogiky*. Modul *Základy psychologie pro pedagogy* obsahuje předměty *Vybraná témata z obecné psychologie, psychologie osobnosti a vývojové psychologie, Vybraná témata z pedagogické psychologie a Sociální interakce ve škole a sociálně psychologické profesní dovednosti pedagoga*. Studium je ukončeno obhajobou závěrečné písemné práce a ústní zkouškou před komisí. Cílová skupina nezahrnuje pouze učitele odborného výcviku, ale také učitele odborných předmětů, učitele odborných praxí vyšších odborných škol, učitele uměleckých odborných předmětů v základních uměleckých školách, středních odborných školách a konzervatořích a učitele jazykových škol s právem státní závěrečné zkoušky. Cena kurzu je 6 000 Kč. Frekventant může čerpat z peněz vysílající školy určených na tzv. další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), nebo je možné uhradit cenu kurzu jako samoplátce.

Zatímco bakalářské studium je vzděláváním vedoucím k získání stupně vzdělání, mají dva zbývající způsoby povahu pedagogického kurzu s osvědčením na úrovni neformálního vzdělávání. To znamená, že kvalifikaci učitele odborného výstupu lze získat bez absolvování vysokoškolského studia. Existují tedy na jedné straně náročnější cesty ke kvalifikaci s hodnotnějším certifikátem a cesty méně náročné s certifikáty nižší hodnoty. Druh získaného certifikátu pak má v praxi vliv na zařazení učitele do platového stupně.

Rozdílnosti v kurikulu mezi uvedenými třemi možnostmi jsou důsledkem neexistence rámcového vzdělávacího standardu. Není dohodnuto či stanoveno, jaké charakteristiky mají mít absolventi studia, vzdělavatelé postupují autonomně. Případné podobnosti v kurikulu vyplývají s obecně shodné představy o obsahu přípravy učitele na výkon povolání.

---

<sup>6</sup> Dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/standardy-pro-udelovani-akreditaci-dvpp-1>; Č. j. 26 451/2005-25, 30 908/2005-25, 10 405/2008-6/IPPP.

## **Další profesní vzdělávání učitelů odborného výcviku**

V současné době jsou vytvořeny některé ze základních předpokladů pro realizaci dalšího vzdělávání učitelů. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a související prováděcí předpisy stanovují pro učitele povinnost dalšího vzdělávání, způsoby naplňování této povinnosti, systém akreditací vzdělávacích institucí a vzdělávacích programů včetně role akreditační komise. Tato legislativa také zakládá kariérní systém pro učitele. V rámci normativního financování jsou školám poskytovány finanční prostředky na úhradu dalšího vzdělávání v akreditovaných vzdělávacích programech. Ředitelé škol mají ze zákona povinnost vytvářet plány DV pro pedagogické pracovníky a v souladu s nimi umožňovat učitelům další profesní růst. Po celé ČR působí řada institucí, které se buď přímo specializují na další vzdělávání pedagogických pracovníků, nebo tyto služby nabízí jako součást svého portfolia.

Přestože je splněna řada formálních předpokladů, je další vzdělávání učitelů všech typů a stupňů škol v současné době v České republice nekoncepčním shlukem akcí a reakcí. Příznaky krize dalšího vzdělávání učitelů byly identifikovány odborníky již na počátku devadesátých let a každá následující reflexe v dalších letech konstatovala vždy postupné zhoršování stavu. Základními nedostatky realizace dalšího vzdělávání učitelů jsou nekoncepčnost, nedostatek finančních prostředků a částečná irelevantnost. Tyto charakteristiky jsou v případě dalšího vzdělávání učitelů odborného výcviku v porovnání s většinou ostatních kategorií učitelů ještě umocněny.

Nekoncepčnost DV se v případě učitelů odborného výcviku projevuje následujícími jevy:

- *Přípravné vzdělávání a další vzdělávání nejsou funkčně propojeny. Není stanoveno a dohodnuto, jaké výsledky vzdělávání má mít přípravná etapa a etapa dalšího profesního rozvoje. V praxi se tak stává, že přípravné vzdělávání obsahuje témata, která by bylo vhodnější zařazovat až v průběhu dalšího vzdělávání a naopak v programech dalšího vzdělávání je třeba „dohánět“ znalosti a dovednosti, které ve skutečnosti patří do přípravného vzdělávání (např. pedagogické projektování).*
- *Dochází ke smíšení obou fází profesionalizace tím, že přípravné vzdělávání k získání kvalifikace UOV je zařazeno do dalšího vzdělávání.*
- *V nabídce institucí akreditovaných pro DVPP je jen velmi málo specifických vzdělávacích akcí pro učitele odborného výcviku. Tato učitelská kategorie je natolik*

*diferencovaná příslušností k různým oborům odborného vzdělávání, že je pro pořadatele vzdělávacích akcí z hlediska tržního neatraktivní. Tento hendikep není vyrovnáván cílenými zásahy hlavního zaměstnavatele učitelů – státu.*

Částečná irelevance vzdělávacích programů pro učitele odborného výcviku se projevuje zejména tím, že většina z nich je zaměřena na předávání informací a znalostí. Prakticky žádné vzdělávací akce nejsou postaveny na tréninku pedagogických dovedností, potřebným v každodenním výkonu práce a jen minimum těchto akcí obsahuje prvky sebereflexe.

Těžiště dalšího vzdělávání učitelů se přesouvá do samostudia a neformálního předávání zkušeností mezi jednotlivými učiteli v rámci školy. Sami učitelé neprotestují proti současnému nedobrému stavu dalšího vzdělávání, nežádají změnu a nemají připraveny návrhy na systémové řešení svého profesního vzdělávání.

### 1.1.5 Problémy profese učitele odborného výcviku

#### *Budoucnost profese*

Základní otázka týkající se zkoumané profese má existenciální povahu. *Má profese učitele odborného výcviku, v takové podobě v jaké ji známe, budoucnost?* Spekulativnost této otázky je zdánlivá. Již delší dobu totiž probíhají procesy, které mohou v příštích letech vyústit do změny modelu profesní přípravy pro řemeslná a službová povolání. Pokud změny nastanou, způsobí je mimo jiné následující paradox: *I přes výkyvy hospodářské rovnováhy v zásadě neklesá poptávka po kvalifikovaných dělnících, řemeslnících a pracovnících služeb. Výrazně však klesá zájem o vyučení v některých oborech.*

Pokud školy nepřijmou několik let po sobě dostatek žáků pro určitý obor, ztrácejí oprávnění jej vyučovat. Takto postižená škola propouští učitele specializované na daný obor a ti se buď vrací k řemeslu, nebo si hledají jiná zaměstnání. Současně probíhá i optimalizace uvolněných materiálních kapacit, školy jsou svými zřizovateli slučovány a některá výcviková pracoviště zcela mění účel svého využití. Je možné, že pokud dojde k poklesu materiálního a personálního zajištění určitého učebního oboru pod kritickou hranici, přesune se odborný výcvik do prostředí podniků a do provozoven živnostníků. Takovýto posun k dualizaci profesní přípravy by zcela jistě vedl k nové definici profese učitele odborného výcviku. Roli učitele (jako zaměstnance školy, který nevykonává řemeslo či službu, pro které se vyučil, ale na výkon tohoto řemesla či na poskytování služby připravuje mladé lidi) by převzal mistr (jako zaměstnanec podniku nebo živnostník, který především vykonává řemeslo či poskytuje služby, pro které se vyučil a paralelně připravuje na výkon tohoto řemesla či na poskytování služby jednoho či několik málo mladých lidí).

#### *Je učitelství odborného výcviku profese?*

Učitelství je běžně nazýváno profesí. Některé znaky skutečných profesí, které jsou v naší literatuře popsány např. Vašutovou (2004), však učitelství nesplňuje. Některé deficity jsou v případě učitelství odborného výcviku ještě výraznější. Nejvýraznějším nedostatkem je skutečnost, že v profesi působí *značné množství pracovníků bez pedagogické kvalifikace či s velmi povrchním pedagogickým vzděláním*. Dalším důvodem, proč je problematické řadit učitelství mezi profese, a tedy i učitelství odborného výcviku, je *absence etického kodexu*. Vzhledem k povaze tohoto povolání, které bývá charakterizováno přívlastkem „pomáhající“, je neexistence etického kodexu vážným nedostatkem. S tím souvisí skutečnost, že si učitelé

nevytvořili profesní komoru, která by pečovala o profesionalitu a hájila zájmy svých členů. Na rozdíl od příslušníků některých učitelských kategorií, kteří mají tendenci se sdružovat na profesním základě, jsou učitelé odborného výcviku pasivní, až na výjimky se nesetkávají, neopouštějí hranice svých škol. Jde o „neviditelnou“ profesní skupinu. Zařazení učitelství odborného výcviku mezi profese je problematické také z proto, že v této socioprofesionální skupině působí jen velmi malé množství osobností, které by viditelným způsobem zkoumaly profesi, posouvaly ji dál, publikovali, sdílely informace, překládaly zahraniční prameny, účastnily se výzkumu a vývoje. Učitelé odborného výcviku se také téměř nepodílejí na přípravě budoucích učitelů.

### ***Návaznost na praxi vyučovaných oborů***

Učitelství odborného výcviku je dvojedinou profesí, ve které se spojuje pedagogika s výkonem určitého povolání. Všeobecně se soudí, že důležitým předpokladem pro úspěšnou výuku nějakému oboru lidské činnosti je zvládnutí těchto činností na vysoké úrovni. Toto je ideál, kterého může být v učitelství dosaženo jen ve výjimečných případech. V případě učitelství odborného výcviku je možnost dosahovat vysoké úrovně v oboru určena zejména dvěma faktory:

- *dynamikou vývoje v oboru,*
- *mírou propojení odborného výcviku (jako vyučovacího předmětu) s reálným provozem.*

Organizace odborného výcviku se v různé míře blíží či vzdaluje reálným podmínkám výkonu povolání. Učitel odborného výcviku, který vyučuje prostřednictvím skutečných zakázek od klientů v prostředí skutečného provozu, má větší možnost udržet si odbornou kondici, než jeho kolega trénující učně v simulovaných podmínkách. Podstatným faktorem je vybavenost škol moderními technologiemi a možnost pracovat s moderními materiály. Vybavenost různých škol je značně rozdílná a do značné míry závisí jednak na ochotě zřizovatelů investovat do materiálního rozvoje škol a také na aktivitě managementu škol. V některých oborech, ve kterých dochází k prudkému rozvoji technologií (např. v automobilovém průmyslu), je značně složité udržet vybavení škol na úrovni, která umožňuje vzdělávání podle požadavků zaměstnavatelů. Tyto hendikepy se snaží aktivní učitelé odborného výcviku vyrovnávat zejména samostudiem. Pozitivní vliv na aktuálnost oborových kompetencí má také fakt, že mnoho učitelů odborného výcviku podniká ve svém oboru a setkává se tak s reálnými nároky praxe. V této souvislosti hraje roli i obecně průměrný vysoký věk učitelů

odborného výcviku (viz výše), jehož důsledky na aktuálnost výuky jsou ambivalentní. Vyšší věk učitelů totiž na jedné straně znamená zpravidla větší profesní zkušenosti a autentickou návaznost na tradici v oboru, na druhé straně může způsobovat problémy ve schopnosti i motivaci učit se novým kompetencím.

### ***Vyvažování požadavků kurikula a zakázek***

S tématem relevance odborného výcviku souvisí další problém, který se také promítá do práce učitelů odborného výcviku. Je jím určité dilema mezi kurikulem a zakázkami, které je tím silnější, čím se blíží odborný výcvik na konkrétní škole reálnému provozu. Zakázky klientů totiž nelze vždy sladit s požadavky tematických plánů. Některá témata a činnosti, které předepisuje školní kurikulum, se neobjevují v rámci komerčních provozů a musí být tedy probrána na cvičných pracích. Toto vyvážení je v kompetenci zejména vedoucích učitelů odborného výcviku.

### ***Insitní a intuitivní vyučování jako důsledek typické kariérní cesty UOV***

Výše jsme uvedli, že učitelé odborného výcviku jsou zpravidla bývalí dělníci, řemeslníci, hospodáři a pracovníci služeb. Do svého prvního zaměstnání na pozici učitele nastupují velmi často bez předchozího pedagogického vzdělání, a při učitelské práci se tedy opírají zejména o své pedagogické prekoncepty a dílčí instruktorské zkušenosti. Jejich pojetí výuky se zpevňuje bez většího vlivu profesní reflexe a sebereflexe. Vyučují stylem, který „jim funguje“ a tento styl dlouhé roky nemění. Toto insitní a intuitivní vyučování vytváří prostor pro efektivní a originální přístupy a strategie, může být ale také zdrojem vážných pedagogických chyb.

### ***Vysoká intenzita mezilidských vztahů***

Učitelství je založeno na práci s lidmi a jeho integrální součástí jsou tedy **vztahy**. V případě učitelů odborného výcviku jde o vztahy s mladými lidmi ve věku mezi 15 a 18 rokem, tedy v období přechodu mezi dětstvím a dospělostí. Každodenní komunikace s těmito žáky přináší učitelům na jedné straně satisfakci, ale velmi často také stres, rozčilení, zklamání. Tyto doprovodné jevy profese jsou u učitelů odborného výcviku umocňovány specifickými charakteristikami žáků – učňů (v porovnání s ostatními žáky v daném věku), mezi které patří: častější poruchy učení, obecně méně rozvinuté intelektové dovednosti<sup>7</sup>, větší problémy

---

<sup>7</sup> Jedním z problémů vzdělávání v postindustriální společnosti je, že do učebních oborů nevstupují žáci základních škol na základě zjištěného či projeveného talentu k výkonu řemesla či služby, ale velmi často v důsledku svého selhání na ZŠ. Pro „vyučení“ jsou tak automaticky předurčeni pouze horší a špatní žáci (Ti,

s kázní, horší zázemí v rodině, větší sklony k závislostem. Velmi zátěžové jsou pro učitele odborného výcviku vztahy s problémovými rodiči žáků. Okruh osob, ke kterým se učitelé odborného výcviku v rámci své práce vztahují, se rozšiřuje o další partnery, se kterými učitelé jiných kategorií zpravidla nepřicházejí do styku. Jde např. o instruktory a další pracovníky v podnicích, kde jsou žáci na praxi, klienty služeb, dále o dodavatele surovin a materiálů, kontrolory, atd. Tento různorodý komplex vztahů, ve kterém se UOV pohybují, zpestřuje práci učitele, ale také působí značnou psychickou zátěž.

### ***Klientela učitelů odborného výcviku***

S šíří mezilidských vztahů, které vstupují do práce učitele odborného výcviku, souvisí otázka klientely. Jestliže je učitelství službou, potom je na místě uvažovat, kdo je klientem učitele, tedy tím, kdo vyslovuje přání, vznáší požadavky, uplatňuje nároky, vyžaduje kvalitu a celý systém financuje. Je charakteristické, že v případě učitelů odborného výcviku je toto pole širší, než u jiných kategorií učitelů. Zahrnuje nejen samotné žáky, jejich rodiče, zaměstnavatele, zřizovatele a v širším pojetí i stát, ale navíc ještě *zaměstnavatele absolventů školy, klienty komerčních služeb školy a dodavatele.*

Požadavky zaměstnavatelů na kompetence absolventů jsou značně vysoké. Většina zaměstnavatelů nárokuje na školách hotové profesionály, a zároveň vyžadují určitou univerzálnost, otevřenost změnám, vypěstované pracovní postoje a návyky, samostatnost a iniciativu. Tyto nároky vytvářejí na učitele odborných škol značný tlak. Specifickou skupinou klientů jsou lidé, kteří využívají služeb nabízených v rámci odborného výcviku jako produkty práce žáků. Tito zákazníci požadují samozřejmě kvalitu, ale slevují z požadavků na rychlé dodání služby, neboť vědí, že v podmínkách výcviku nelze uplatňovat kritéria běžná pro komerční provozy.

### ***Problémy profese učitele odborného výcviku vyplývající ze systému profesní přípravy***

Pedagogická složka profesní přípravy UOV je velmi často redukována na pouze nezákladnější poznatky z pedagogiky, didaktiky, psychologie a dalších společenskovedných disciplín. Je orientována téměř výhradně na informace a poznatky a zcela ignoruje skutečnost, že základem práce učitele je především výuka jako taková. Ve vzdělávání učitelů chybí

---

*kteří mají špatné známky.*). Realitou ovšem je, že profesionální výkony ve většině řemesel a služeb vyžadují značně rozvinuté intelektuální či sociální dovednosti. Pro většinu rodičů dobrých a výborných žáků je však nepřijatelné a nemyslitelné, aby jejich děti nastoupily do učebního oboru.



trénink a jen velmi často je uplatňována systematická reflexe a sebereflexe. Další vzdělávání učitelů odborného výcviku prakticky neexistuje. V důsledku tak zůstávají tito učitelé bez profesní podpory ze strany zaměstnavatele, tedy státu a zřizovatele.

## 1.2 Koncept profesního standardu pro učitele odborného výcviku

### 1.2.1 Teorie a praxe profesních standardů založených na kompetencích

Význam termínu *profesní standard* není jednotně vykládán; ani ve světě, ani v ČR. V podobném významu jsou používány i jiné termíny, např. *kvalifikační standard*, *standard*. Pojetí standardů v souvislosti s profesemi se také poněkud liší dle oblasti práce – rozdílnosti najdeme např. v pojetí standardů pro obchodní oblast či doménu pomáhajících profesí. Jde zkrátka o problematický termín, jehož flexibilita roste s mírou nadužívání a využívání ve veřejném diskursu. V následujícím textu se pokusíme o zdůraznění těch aspektů z různých pojetí profesních standardů, které by mohly být přínosné pro oblast učitelství a také pro naši současnou situaci.

Nejprve však uvedeme autorskou odrazovou definici, aby byl následující výklad více ukotven.

*Profesní standard lze chápat jako konsensuálně akceptovaný soubor výroků o způsobilostech, kterými by měl disponovat jedinec, aby mohl efektivně vykonávat danou profesi na standardní úrovni.*

Téma standardů a standardizace v souvislosti s profesemi je novodobé. V tomto diskursu se pohybujeme „pouhých“ několik desetiletí. Podstata věci však provází společnost po celou dobu kulturních dějin. V minulosti, nyní i v budoucnu se budeme ptát podobně, bez ohledu na společenské uspořádání, státní či geografickou příslušnost:

- *Podle čeho poznám, že tento lékař je dobrý?*
- *Co má umět kuchař, aby jeho pokrmy byly chutné a přitom nepřitížily hostům?*
- *Jak má postupovat profesionální pečovatel?*

Vždy tu byly otázky po kvalitě práce, služeb a výrobků, neboť lidé chtějí pro sebe a své blízké to nejlepší, zvláště mají-li za to platit. Dotaz na kvalitu služby či výrobku byl tradičně dotazem na kvalitu poskytovatele služby nebo výrobce. Především on zodpovídal za jakost své práce. Tak je tomu samozřejmě i dnes, ale s rostoucí komplikovaností společnosti se postupně komplikuje i zodpovědnost. Či přesněji řečeno – zodpovědnost za odvedenou práci sdílí stále více subjektů.

Ve středověku a raném novověku například přebíraly určitou část zodpovědnosti za kvalitu služeb a výrobků *cechy*. Ne již tedy pouze jednotlivec, ale i společenství, do kterého jednotlivec vstoupil, sdílí zodpovědnost za jakost jeho práce. Doprovodným jevem této sdílené zodpovědnosti pak byl celý komplex výhod a benefitů, ale na druhé straně i hodnot, které bylo nutné cechu odevzdat.

V tomto textu reflektujeme situaci učitelů, tedy profesionálů, kteří poskytují vzdělávací službu dětem a mladým lidem, a to zejména ve školách. Jak vypadá **pole zodpovědnosti** učitelů? Komu jsou zodpovědni za svou práci? Uveďme několik dimenzí:

- *Učitelé přímým způsobem poskytují službu dětem a mladým lidem. Nepřímo však také rodičům, komunitě, společnosti.*
- *Učitelé se zodpovídají za svou práci i před sebou samými.*
- *Věřící učitelé se zodpovídají před Bohem.*
- *Učitelé poskytují službu nyní. Ale jejich práce přesahuje v dětech do budoucnosti.*
- *Učitelé jsou zaměstnanci, kteří se za svou práci zodpovídají nadřízeným, zejména ředitelům škol*
- *Na výplatní pásce učitelů je sice jméno školy, ale ve skutečnosti je jejich zaměstnavatelem stát. Ten vybírá od občanů prostředky a část z nich transferuje do škol na platy. Stát (zodpovědný stát) cítí tedy vůči občanům zodpovědnost za práci učitelů, které zaměstnává.*
- *Práva dětí chrání zákon. Učitelé jsou na základě těchto ustanovení zodpovědni za prospěch dětí.*

Vidíme, že pole zodpovědnosti a zájmů souvisejících s prací učitelů má mnoho dimenzí, neboť je tu **mnoho stran**, kterým jde o to, aby služba učitelů byla kvalitní. A zopakujme, že jednou z těchto stran jsou i učitelé samotní. Všem stranám tedy jde o stejnou věc (kvalitní služba), ale shoda o tom, co to znamená, se jednotlivým aktérům hledá obtížně. Toto hledání kvality práce učitele se u nás v posledních deseti patnácti letech orientuje na dosažení konsensu v podobě profesních standardů (či profesního standardu). Proces standardizace tak lze vnímat jako vzájemné ovlivňování a soutěž různých pojetí zodpovědnosti zainteresovaných aktérů. Proces má svou odbornou stránku a zároveň jde o výrazné politikum. Právě na hledání konsensu o standardních způsobilostech učitelů se ukazuje rozměr a komplikovanost kontextu: Mluvíme-li o *kvalitě profesního výkonu*, *mluvíme zároveň i o tématech jakými jsou příprava na profesi, kariéra, odměňování, prestiž*.

Jsme svědky jevu, kdy jedno paradigma dobíhá, a druhé se rozbíhá. Slábne koncept, ve kterém byla profesní způsobilost učitele definována v podstatě pouze těmito parametry: získaná kvalifikace, trestní bezúhonnost, zdravotní stav, znalost jazyka. Sílí paradigma, ve kterém podstatnou roli v profesionalizaci hraje celoživotní učení zaměřené na rozvoj kompetencí. (Tento proces analogicky probíhá i v dalších oblastech lidské práce a lidské činnosti vůbec.)

Změnu paradigmatu v oblasti pojetí profesí způsobily pravděpodobně špatné zkušenosti s kvalitou služeb a produktů. Ve společnosti postupně nahromadilo kritické množství následující zkušenosti: ***Získání kvalifikace konkrétním jedincem neimplikuje jeho kvalitní výkon v profesi, tj. vypovídací hodnota certifikátů je nespolehlivá.*** Pojetí profesionalizace se začalo postupně měnit v novou kvalitu. Tato zkušenost není ovšem něčím novým. Případů, kdy původně excelentní studenti v praxi selhávají, a naopak problematičtí studenti dosahují v profesním životě větších úspěchů, bylo pravděpodobně v každé době konstantní množství. Tato skutečnost začala v určitém okamžiku znejišťovat naši společnost, neboť ta část své sebejistoty vybuodovala na certifikátech o dosaženém vzdělání, tedy na kvalifikacích. Paradigma certifikátů začalo být postupně vytlačováno paradigmatem kompetencí.

Diskurs kompetencí je novinkou posledních několika desetiletí a v tomto období byl nebyvale rozšířen a prohlouben uvažováním mnoha sociologů, pedagogů, filosofů, psychologů, manažerů, personalistů a dalších praktiků i badatelů z různých oblastí. Kompetence jsou jedním z hlavních konceptů současného uvažování o rozvoji lidí. Existuje tedy otázka, zda lze v naší současné situaci uvažovat o standardizaci profesí a kvalifikací mimo koncept kompetencí a přinést pro praxi použitelná a užitečná řešení. Domníváme se, že úkol je nutné řešit v uvedeném konceptu, neboť:

- *kompetence jsou jedním ze základních pilířů současné kurikulární reformy,*
- *princip kompetencí se uplatňuje při budování Národní soustavy kvalifikací,*
- *Evropská unie, jejíž jsme součástí, buduje všechny své strategie v oblasti rozvoje lidí na idey kompetencí.*

Toto jsou vzájemně související důvody, proč je v naší situaci nutné rozvíjet profesní standardy v rámci konceptu kompetencí, chceme-li dosáhnout výsledků, jež by mohly být akceptovány odbornou veřejností i decizní sférou. Je celá řada dalších důvodů, proč je

badatelská a vývojová práce v paradigmatu kompetencí nejen pragmatickou volbou z hlediska průchodnosti, ale i volbou odborně správnou.

Využitelnost přístupu založeného na kompetencích (*kompetence-based approach*) pro účely standardizace profese učitele se nyní pokusíme prozkoumat na příkladech z historie konceptu.

V roce 1973 publikoval americký psycholog D. McClelland stat' *Testing for competence rather than for intelligence*, ve které upozornil na fakt, že samotná existence schopností u konkrétního člověka ještě nezaručuje jeho úspěšné jednání v konkrétních situacích. Přibližně od této doby lze identifikovat prosazování paradigmatu kompetencí, o kterém jsme se zmínili výše. McClelland společně s dalšími kolegy z poradenské společnosti Mc Ber & Company propracovali koncept do podoby kompetenčních modelů využitelných v personální práci. Jedním z těchto odborníků byl Richard Boyatzis, který považuje kompetenci za „základní charakteristiku jednotlivce, která mu umožňuje podávat vynikající výkon v dané pozici, roli nebo situaci“ (Boyatzis, 1982, cit. dle překladu Jaterkové, 2006).

Významným impulsem pro profesní standardy i pro vzdělávání se stal **koncept klíčových kompetencí**, které jsou chápány jako znalosti, schopnosti a dovednosti, s jejichž pomocí je možno v daném okamžiku zastávat větší počet pozic a funkcí a které jsou vhodné ke zvládnutí problémů celé řady většinou nepředvídatelně se měnících požadavků v průběhu života (Belz, Siegrist, 2001). Tito autoři zdůrazňují získávání klíčových kompetencí jako celoživotní a individuální proces rozvoje osobnosti. Důležitým rozměrem kompetencí je jejich aplikace do řešení reálných situací a problémů, které přináší osobní i profesní život. Belz a Siegrist zdůrazňují vzájemné prorůstání a ovlivňování jednotlivých kompetencí, jejich holistický charakter.

Tento akcent na univerzalitu kompetencí je přímým důsledkem uvědomění si obrovské dynamiky společnosti, ve které jednostranné a úzce funkční dovednosti velmi rychle zastarávají. Stále více autorů upozorňuje na skutečnost, že v rychle se měnících podmínkách jsou pro pracovní výkon i osobní uplatnění důležité kompetence přenositelné do různých kontextů a situací. Např. německý autor Richard Martin ve své stati *Ganzheitliche Kompetenzentwicklung: fünf Überlebensstrategien im „Veränderungsdschungel“* uveřejněné v roce 2007 v časopise *Berufsbildung* zdůrazňuje zásadní důležitost způsobilostí:

- *efektivně pracovat v multioborových týmech,*
- *řešit neznámé problémy,*
- *moderovat týmová řešení,*
- *být odolný vůči stresu,*
- *poučit se z chyb,*
- *mít radost z rozhodování a přebírat iniciativu,*
- *být senzitivní vůči ostatním,*
- *umět řešit konflikty, atd.*

(Citováno z překladu Jany Šotopletové, in Odborné vzdělávání v zahraničí, NÚOV, 2009)

Jako zásadní je shledávána **dimenze budoucnosti** ve struktuře kompetencí. Ch. Richter uvádí (in Belz, Siegrist, 2001), že zvládnutí klíčových kompetencí konkrétním člověkem znamená také dovednost měnit podle svých potřeb to, co se naučil; integrovat do tohoto systému nové alternativy jednání; vybírat z více alternativ tak, aby se choval vhodně; rozšiřovat repertoár svého jednání vytvořením vlastní synergie.

Většina autorů také zdůrazňuje **kontextovou podmíněnost kompetencí**. Veteška a Tureckiová uvádějí, že kompetence se zásadně projevují v chování, respektive v průběhu a výsledku nějaké činnosti (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 29). Dle Spencerů predikují kompetence jednání a výkon v konkrétních situacích (Spencer, Spencer, 1993, s. 9).

V souladu s výše uvedeným vymezením Boyazise zdůrazňuje Walterová, že podstatným znakem kompetence je spojení s konkrétní osobností člověka, s jeho cestou životem. Připomíná, že vzdělávání nemůže člověka zcela připravit na všechny situace přímým způsobem, ale může jej vybavit „metodologickými dovednostmi a zkušenostmi“ (Walterová, 2004, s. 238 - 239). Kompetence tedy mají výrazně **personální dimenzi**. Vašutová chápe kompetence jako „komplexní, integrované a zároveň otevřené struktury“ (2004, s. 91), jejichž podstatnou vlastností je možnost dalšího rozvoje. Jako důležitý se v tomto kontextu jeví potenciál člověka jako integrovaný soubor vlastních zdrojů (srovnej Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27). Tyto vnitřní zdroje se ovšem vždy projevují v kontextu, ve kterém člověk působí. Armstrong (2002) připomíná, že jednou z dimenzí jednání je určité oprávnění dané vnější autoritou (*competence*) a druhou dimenzí je samotná způsobilost jednotlivce dosahovat určitých výkonů (*competency*). V konkrétní situaci se tento dvojdimenzionální systém

projevuje jednak v *možnosti* či *oprávnění* jednat a zároveň ve *způsobilosti* adekvátně jednat. Aby se ovšem mohla kompetence projevit nestačí ovšem pouze *moci* a *být schopen*. Je navíc třeba, aby člověk i *chtěl*, aby měl motivaci. Na tuto postojovou charakteristiku osobnosti poukazují zjištění většiny badatelů. Dle Woodruffa musí být pro standardní či excelentní výkon splněny tři předpoklady:

- *Člověk musí být vnitřně vybaven vlastnostmi, schopnostmi, vědomostmi, dovednostmi a zkušeností, které směřují k očekávanému chování.*
- *Člověk musí být motivovaný takové chování použít.*
- *Člověk musí mít možnost v daném prostředí takové chování použít.*

(Woodruffe, 1992, in Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004)

Souběžně s rozvojem diskursu kompetencí na úrovni jednotlivců je toto pojetí způsobilosti rozvíjeno i pro úroveň organizací a celé společnosti. Velký vliv získal zejména koncept **učící se organizace**, který rozpracoval Peter M. Senge v knize *Pátá disciplína – teorie a praxe učící se organizace*. Senge dokazuje, že jedinou konkurenční výhodou, kterou dnes může organizace získat, je schopnost učit se rychleji než konkurence. Tento koncept byl postupně adoptován i na širší kontexty, takže dnes běžně hovoříme o učící se společnosti.

### **Kompetenční modely pro učitelskou profesi**

Kompetenční modely nacházejí široké uplatnění v personální oblasti. Je tedy přirozené, že jsou stále častěji požadovány i pro profese, jejichž posláním je příprava lidí na život a výkon práce. Od 90. let minulého století vznikají v různých zemích pracovní skupiny složené z odborníků, z učitelů i zástupců decizní sféry, které vytvářejí nejrůznější modely kompetencí pro učitelskou profesi. Jde o výše zmíněný proces přebírání společné zodpovědnosti za kvalitu práce učitelů a jejich profesionalizaci. Tyto snahy jsou vesměs motivovány snahou o zlepšení neutěšené situace v učitelské profesi, která se projevuje ve většině států těmito kritickými příznaky:

- *V profesi působí narůstající množství nekvalifikovaných pracovníků, kteří mají jen povrchní pedagogické vzdělání.*
- *Profese je neatraktivní pro mladé lidi, což se projevuje ve stárnutí učitelské populace.*
- *Učitelé jsou stále více odtrženi od reality, na kterou mají mladé lidi připravovat.*

Nedostatky jsou pracovními skupinami identifikovány zejména na systémové úrovni. Brzdou profesionalizace se ukazují zejména tyto jevy:

- *Přípravné vzdělávání učitelů není projektováno podle konsensuálně přijatého souboru žádoucích kompetencí. Vzdělávací instituce připravují budoucí učitele podle svých představ a limitů, takže výstupní charakteristiky absolventů jsou ve své kvalitě velmi rozdílné.*
- *Není vytvořen funkční systém dalšího profesního rozvoje učitelů.*
- *Je podceňován výběr uchazečů o práci učitele.*
- *Zájemcům o profesi učitele nejsou nabízeny atraktivní pracovní podmínky, a to zejména v oblasti platů a kariérního postupu.*

Dnes panuje relativní shoda, že zásadní hodnotou pro úspěšný a spokojený osobní i profesní život je schopnost využít jednotlivé informace, znalosti, dovednosti, návyky, postoje v proměňujících se situacích, vztazích a úkolech. A právě toto je jednotícím prvkem současného uvažování o kompetencích.

Je ovšem potřeba předznamenat, že pojem kompetence se stále používá v běžné komunikaci zejména ve smyslu oprávnění k nějaké činnosti, např. k rozhodování či řízení. V tomto významu zahrnují kompetence nejružnější více či méně formalizované pravomoci, „úřední mocí“ svěřené možnosti ovlivňovat ostatní, zpřístupňovat jim zdroje, nebo jim je odnímat. Člověk pověřený kompetencemi má pravomoc organizovat činnosti jiných, kontrolovat je, odměňovat či trestat. Je tedy zřejmé, že tento význam slova je pro oblast našeho zájmu velmi aktuální, neboť k učitelské profesi neodmyslitelně patří právě pravomoci, formální vliv a uplatňování autority. Učitelé a vychovatelé s kompetencemi v tomto významu slova také běžně výchovně pracují, např. v situacích, kdy vybraným žákům (z moci svého postavení) dočasně svěřují některé své pravomoci. Dělají tak nejčastěji proto, aby poskytli žákům příležitost získat zkušenosti s uplatňováním pravomocí a vlivu a s nimi spojené zodpovědnosti.

Téma kompetencí pojímaných jako pravomoci, vliv, možnost rozhodovat a nést důsledky za rozhodnutí, je pro školskou realitu nesmírně důležité. Aby takováto instituce mohla fungovat, musí být někde evidovány povinnosti a práva jednotlivých stran, což je vlastně zpřehledněním kompetencí ve výše zmíněném významu. Kořa (2002, s. 127) uvádí, že „pro vytváření a



*udržování specifického sociálního klimatu školy je používána řada uměle vytvořených prostředků, neboť škola přetváří, zjednodušuje - a tím pádem i zprehledňuje motivaci, z níž jedinci vycházejí v přirozeném každodenním životě“.* Škole může tedy být, a často také je, modelem světa v malém. Proto je téma kompetencí spojených se zodpovědností tolik významné pro učitele hned ve dvojitým smyslu: směrem k jejich profesnímu jednání (ve smyslu zacházení s pravomocí) i směrem k cílům výchovy týkajících se dovedností žáků zacházet v životě s vlastní zodpovědností.

Kompetence - ve smyslu pravomoci a odpovědnost – jsou tedy součástí naší univerzální způsobilosti orientovat se ve světě a efektivně jej přetvářet. Zároveň je ovšem evidentní, že samotné kompetence takto pojaté, nezaručují úspěch v životě.

### **1.2.2 Profese učitele v kontextu Evropského rámce kvalifikací**

V roce 2008 akceptovala Česká republika doporučení Evropského parlamentu a Rady EU<sup>8</sup> týkající se tzv. Evropského rámce kvalifikací pro celoživotní učení (*European Qualification Framework for lifelong learning – EQF*). ČR se tím zavázala k aktivitám, které mají a budou mít vliv na utváření a standardizaci kvalifikací na národní úrovni. Ve vztahu k tématu této práce jde zejména o tyto závazky:

- *ČR bude používat EQF jako referenční nástroj pro srovnávání úrovní kvalifikací v různých systémech kvalifikací, pro podporu celoživotního učení, rovných příležitostí a další integrace na evropském trhu práce,*
- *ČR uvede do roku 2010 svůj národní systém kvalifikací – tedy Národní soustavu kvalifikací ČR – do vztahu s EQF,*
- *ČR bude při definování a popisu kvalifikací využívat přístup založený na výsledcích vzdělávání.*

---

<sup>8</sup> EUROPEAN PARLIAMENT and COUNCIL of the EU. *Recommendation of the European parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (2008/C 111/01)*. (dostupné on-line na <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>)

Je tedy zřejmé, že EQF má značný význam pro profesi učitele, neboť (a) ovlivní tvorbu národního profesního standardu pro učitele a (b) dotýká se samotného smyslu práce učitelů, kterým je podpora žáků při získávání znalostí, dovedností a kompetencí.

EQF vytváří meta-rámec<sup>9</sup> pro srovnávání kvalifikací na základě **výsledků učení** (*learning outcomes*). Jeho primárním účelem je tedy větší transparentnost kvalifikací v Evropě, tj. uvedení národních systémů kvalifikací do vzájemného vztahu. Tím se liší od *Rámce kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání* (QF-EHEA), jehož posláním je harmonizovat různé evropské systémy vysokoškolské přípravy. Pro profesi učitele, která souvisí se závazky vyplývající z EQF i QF-EHEA je zásadní, že oba systémy jsou kompatibilní a přístupné.

Z hlediska teorie kompetencí je tento systém EQF inspirativní svým důrazem na výsledky učení. Prozkoumejme jej tedy podrobněji a podívejme se, jakým způsobem je v tomto rámci umístěna profese učitele, resp. edukátora.

Jádrem Evropského rámce kvalifikací (EQF) je 8 úrovní (*levels*), z nichž každá je definována souborem deskriptorů označujících výsledky učení, které odpovídají kvalifikacím na dané úrovni v jakémkoli systému kvalifikací. Deskriptory jsou formulovány tak, aby obsáhly celou šíři výsledků učení získaných nezávisle na vzdělávacím nebo organizačním kontextu. Pokrývají pracovní a studijní situace, všeobecně vzdělávací i profesní uspořádání, počáteční i další vzdělávání a profesní přípravu, tj. všechny formy formálního a neformálního vzdělávání i informálního učení. Deskriptory jsou formulovány tak, aby dostatečně rozlišily úroveň předcházející i následující a ukázaly výrazný pokrok v míře změny, která nastala v porovnání s předcházející úrovní. Výsledky učení v jednotlivých úrovních jsou strukturovány do tří oblastí: znalosti, dovednosti a kompetence.

---

<sup>9</sup> EQF byl vytvořen tak, aby sloužil jako společný referenční rámec pro různé evropské kvalifikační systémy a rámce. Zohledňuje rozmanitost národních systémů a umožňuje převedení a srovnávání kvalifikací mezi státy. V tomto smyslu je EQF rámcem pro rámce a/nebo systémy a může proto být definován jako "meta-rámec". Tento meta-rámec umožní, aby se systémy kvalifikací se svými odpovídajícími úrovněmi a/nebo národní a odvětvové rámce kvalifikací dostaly do vzájemných souvislostí. V procesu realizace EQF je záměrem, aby každý stát uvedl do spojitosti své národní kvalifikace (vyjádřené diplomami a osvědčeními) s osmi úrovněmi EQF, a to prostřednictvím národních rámců kvalifikací nebo implicitních úrovní systémů kvalifikací.

*Znalosti* jsou v EQF definovány jako výsledek osvojování informací prostřednictvím učení. Znalosti jsou souborem faktů, zásad, teorií a praktických postupů, které souvisí s oborem studia nebo práce. V EQF jsou znalosti diferencovány na teoretické nebo faktické.

*Dovednosti* jsou v EQF definovány jako schopnost uplatnit znalosti a použít know-how při plnění úkolů a řešení problémů. V EQF jsou dovednosti popisovány jako kognitivní (používání logického, intuitivního a tvůrčího myšlení) a praktické (zahrnující manuální zručnost a používání metod, materiálů, nástrojů a přístrojů).

*Kompetence* jsou v EQF definovány jako prokazatelná schopnost používat znalosti, dovednosti a osobní, sociální nebo metodické schopnosti při práci a studiu a v profesním nebo osobním rozvoji. V EQF jsou kompetence popsány ve smyslu odpovědnosti a samostatnosti.

EQF jako rámec či systém je tedy strukturován horizontálně (úrovně) a vertikálně (výsledky učení).

	<i>Knowledge</i>	<i>Skills</i>	<i>Competenc</i>
Level 1 <i>The learning outcomes relevant to Level 1 are:</i>			
↓			
Level 8 <i>The learning outcomes relevant to Level 8 are:</i>			

EQF neslouží pro systemizaci vzdělávacích programů či stupňů vzdělání, přesto lze jednotlivé úrovně propojit s úrovněmi vzdělávacích systémů. Úroveň 8 odpovídá 3. cyklu v QF-EHEA (Ph.D.); úroveň 7 odpovídá 2. cyklu (Mgr.), 6. úroveň odpovídá 1. cyklu; 5. Úroveň je vyhrazena pro krátký cyklus v QF-EHEA, 4. úroveň odpovídá úplnému střednímu vzdělání s maturitou a 3. úroveň je ekvivalentní úplnému střednímu vzdělání s vyučením.

Profese vzdělavatelů se v různých kontextech nazývají různě. Nejčastějšími názvy profesí jsou: učitel, lektor, trenér, instruktor, školitel, kouč, supervizor, konzultant, poradce, mentor, tutor atd. Vzdělavatelé, ať už mají různá profesní jména, působí v různých kontextech a mají různé profesní role, spojují dva znaky:

- *disponují odbornými kompetencemi v určitém oboru lidské činnosti. Tyto kompetence jsou na značné až mistrovské úrovni; lze říci, že vzdělavatelé jsou experty v určitém oboru a zároveň*
- *disponují specifickými dovednostmi předávat své znalosti a dovednosti druhým, dovedou řídit a facilitovat učení jiných; je tedy o kompetence pedagogické, resp. andragogické.*

V souvislosti s EQF si položíme otázku, od které referenční úrovně lze vystopovat oba dva znaky charakterizující *vzdělavatele*. Poté se pokusíme odpovědět na otázku, kam zařadit učitele.

První stopa profese vzdělavatele se v EQF objevuje na 4. úrovni. V oblasti znalostí se očekávají „*faktické a teoretické znalosti v širokých souvislostech v oboru práce nebo studia*“; v oblasti dovedností se předpokládá „*řada kognitivních a praktických dovedností požadovaných při řešení konkrétních problémů v oboru práce nebo studia*“ a v oblasti kompetencí se očekává „*schopnost řídit sebe samého v rámci pokynů v oblastech práce nebo studia, které jsou obvykle předvídatelné, ale mohou se měnit a schopnost dohlížet na běžnou práci jiných osob a nést určitou odpovědnost za hodnocení a zlepšování pracovních či studijních činností*“. Vidíme, že výsledky učení na této úrovni splňují první znak (kompetence v oboru), ale pouze do určité, velmi malé míry naplňují druhý znak (kompetence související se vzděláváním).

Role vzdělavatelů se zřetelněji objevuje na 5. úrovni EQF, kde k expertním dovednostem a znalostem v oboru práce přistupují kompetence „*řídit pracovní či studijní činnosti, při nichž dochází k nepředvídatelným změnám, a dohlížet na ně a dále posuzovat a rozvíjet své vlastní výkony a výkony ostatních*“.

Zcela zřetelně se pedagogické kompetence projevují v 6. úrovni EQF (Bc.), na které se pokročilé znalosti a dovednosti v oboru spojují s kompetencemi „*řídit složité technické nebo*

*odborné činnosti či projekty a nést odpovědnost za rozhodování v kontextu nepředvídatelné pracovní nebo studijní náplně a nést odpovědnost za řízení odborného rozvoje jednotlivců a skupin“.*

Do 7. úrovně Evropského kvalifikačního rámce (ekvivalentně Mgr.) patří výsledky učení, které se v oblasti znalostí projevují „*vysoce specializovanými znalosti, z nichž některé jsou v popředí znalostí v oboru práce nebo studia, sloužící jako základ originálního myšlení nebo výzkumu kritické uvědomování si znalostí v oboru a na rozhraní mezi různými oblastmi*“. Dovednosti jsou na 7. úrovni popsány jako „*speciální dovednosti požadované při řešení problémů ve výzkumu nebo při inovacích s cílem rozvíjet nové znalosti a postupy a integrovat poznatky z různých oblastí*“. Kompetence jsou na této úrovni charakterizovány jako kompetence „*řídít a transformovat pracovní nebo studijní kontexty, které jsou složité, nelze je předvídat a vyžadují nové strategické přístupy a kompetence nést odpovědnost za přispívání k profesním znalostem a postupům nebo za posuzování strategických výkonů týmů*“.

Vidíme tedy, že profese učitele je v EQF zastoupena od 5. do 7. úrovně. Rozdíly mezi jednotlivými úrovněmi jsou dány identifikovaným rozsahem zodpovědnosti za učení se jiných. Na 7. úrovni zřetelně vystupují výsledky vzdělávání, které se váží k aplikaci nových strategických přístupů. V podmínkách práce učitelů by tedy do této úrovně např. spadaly činnosti spojené s tvorbou a vyhodnocováním kurikula.

Shrnujeme, že pro budoucí tvorbu profesních standardů v ČR je pojetí Evropského kvalifikačního rámce inspirativní, samozřejmě s kritickým posouzením. Aplikovat lze např. tyto prvky:

- *postupné narůstání složitosti kompetencí v jednotlivých úrovních, zejména z hlediska autonomie, zodpovědnosti a samostatnosti výkonu,*
- *pomocné dělení celkové způsobilosti na znalosti, dovednosti a kompetence,*
- *vícedimenzionální struktura zahrnující současně faktické, metodické, konceptuální znalosti, dovednosti.*

Nyní navážeme na domácí kontext. Paralelně a v úzké provázanosti se vznikem EQF začal se v polovině desátých let 21. století formovat i v ČR národní systém kvalifikací jako součást konceptu celoživotního učení. Tento proces probíhal v určitém zpoždění za reformou

počátečního vzdělávání v ČR (zejména tvorba dvouступňového kurikula), ačkoliv z hlediska návaznosti by správné bylo opačné pořadí – nejprve normativní vymezení kvalifikací prostřednictvím kvalifikačních standardů a až poté na tomto základě tvorba národních vzdělávacích standardů.

Tento státní systém kvalifikací byl založen zákonem o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání z roku 2006, s platností od 1. 8. 2007. Zákonem byla ustavena tzv. **Národní soustava kvalifikací (NSK)**, která je „*veřejně přístupným registrem všech úplných a dílčích kvalifikací potvrzovaných, rozlišovaných a uznávanou na území České republiky*“. Pro téma této práce, jímž je mimo jiné standardizace profese učitele odborného výcviku, je důležité, že NSK zavádí do systému rozvoje a vzdělávání lidí koncept standardů. Jde konkrétně o dva druhy dokumentů – tzv. kvalifikační standardy a hodnoticí standardy, které se oba vážou k tzv. dílčím kvalifikacím (tzv. *úplné kvalifikace* jsou v systému zachyceny nepřímou, a to prostřednictvím standardů pro dílčí kvalifikace). Kvalifikační standard dílčí kvalifikace je „*strukturovaný popis odborné způsobilosti fyzické osoby pro řádný výkon určité pracovní činnosti nebo souboru pracovních činností v určitém povolání, popř. ve více povoláních*“. Z hlediska teorie i aplikací profesních standardů je důležité, že kvalifikačními standardy v NSK je popsána odborná způsobilost na úrovni absolventa počátečního odborného vzdělávání - nejde tedy o úroveň praktika působícího v profesi několik let.

Učitelství je kvalifikací na našem území „*potvrzovanou, rozlišovanou a uznávanou*“, tedy z dikce zákona vyplývá, že i profese učitele bude v budoucnu zachycena prostřednictvím standardů. V současné době (polovina roku 2010) jsou zpracovány do standardů zatím pouze dělnická povolání a povolání z oblasti služeb. Kvalifikace vyšších úrovní (a tedy i učitelské) by měly být zpracovány v projektech Národní soustava kvalifikací II. a Q-RAM<sup>10</sup> (Kvalifikační rámce terciárního vzdělávání).

---

<sup>10</sup> Projekt Q-RAM vytvoří kvalifikační rámec terciárního vzdělávání, který popíše očekávané znalosti, dovednosti a kompetence absolventů vysokých a vyšších odborných škol. Tyto výstupy ze vzdělávání budou formulovány jak obecněji pro jednotlivé úrovně terciárního vzdělávání (bakalářský, magisterský studijní program atd.), tak konkrétně pro specifické oblasti vzdělávání. V rámci projektu dále vznikne metodika implementace rámce, která bude na vybraných institucích pilotně ověřena. Projekt rovněž nastaví vazby mezi kvalifikačním rámcem a systémem zajišťování a hodnocení kvality, a to v návaznosti na připravované změny systému akreditací (zpracováno dle informací MŠMT).

Dosud zpracované standardy v NSK jsou souborem odborných způsobilostí. Nelze je považovat za standardy založené na kompetencích (competence – based standards) v tom smyslu, v jakém jsou převážně definovány odborníky. Z hlediska komplexních profesí, mezi které patří i učitelství, chybí citelně v těchto standardech dimenze postojů, hodnotových orientací a obecně přenositelných kompetencí. Pro standardizaci profese učitele je také problematický koncept rozkladu tzv. úplné kvalifikace na dílčí kvalifikace. V učitelství je těžko představitelné, že by se úplná kvalifikace (učitel) dělila na dílčí kvalifikace, samostatně uplatnitelné na trhu práce. Přesto je systém standardů v Národní soustavě kvalifikací zásadní pro budoucí pojetí standardizace učitelské profese v ČR, neboť přináší některé nezpochybnitelné prvky:

- *jádrem standardů jsou formulace vyjadřující výsledky učení,*
- *tyto výsledky učení jsou ověřitelné (účelem hodnocících standardů je podpora zkoušek profesní způsobilosti pro konkrétní dílčí kvalifikace – dle zákona 179/2006).*

Standardy Národní soustavy kvalifikací jsou pro učitele odborného výcviku důležité v několika ohledech. Jednak definují výstupní charakteristiky absolventů vzdělávacích programů, na jejichž realizaci se tyto učitelé podílejí v rámci své pedagogické činnosti ve školách. Hodnotící standardy jsou dále zásadní pro nové role učitelů v rámci působnosti zákona 179/2006 Sb., neboť odborné školy se mohou stát tzv. autorizovanými osobami pro účely realizace profesních zkoušek. U těchto zkoušek by právě učitelé odborného výcviku mohli působit jako hodnotitelé za svou školu. Tím, že standardy nastavují požadovanou úroveň pro kvalifikace, vztahují se přímým způsobem k oborové části profesní způsobilosti učitelů. Např. standardy vážící se ke kvalifikaci truhlář říkají, jakými znalostmi a dovednostmi má disponovat učitel vyučující odborný výcvik tohoto oboru. A v neposlední řadě, jak už jsme uvedli výše, jsou standardy NSK relevantní pro profesionalizaci učitelů, neboť představují obecný model profesních standardů pro všechny potvrzované, rozlišované a uznávané kvalifikace v ČR, a tedy i pro učitele.

### 1.2.3 Příklady zahraničních profesních standardů pro (VET) učitele

Přibývá zemí, ve kterých byly jako výsledek výzkumu a společenské diskuse zavedeny standardy pro učitelskou profesi jako součást celkového systému personální práce v rezortu vzdělávání. K dispozici jsou například standardy z Velké Británie, Nizozemí, Německa, Rakouska, Slovenska, USA, Austrálie. Vedle těchto národních normativních dokumentů fungují i různé specializované mezinárodní standardy, např. Mezinárodní standard práce učitele a lektora RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) či mezinárodní pedagogické ISSA standardy (International Step by Step Association).

V této práci přinášíme informace o třech profesních standardech pro učitele, které zatím nebyly v naší literatuře podrobněji reflektovány.

#### Slovensko

Slovenský systém standardizace profese učitele je pro nás velmi důležitý, neboť obě naše země se vyvíjely dlouhou dobu společně a vzdělávací kontext je stále podobný. V procesu profesionalizace učitelů se v SR a ČR angažují skupiny odborníků, mezi kterými probíhala a probíhá velmi vstřícná názorová výměna a sdílení informací jako důsledek společné zkušenosti, přátelských vztahů a minimální jazykové bariéry. Slovensko se navíc inspirovalo českou reformou školního vzdělávání i budováním kvalifikačního systému, což se projevilo zaváděním dvojstupňového kurikula a národní soustavy kvalifikací. Obě země jsou součástí EU a s ochotou přijímají impulsy, tendence a nástroje evropské vzdělávací politiky.

Pro náš text je důležité, že práce slovenských *majstrov odbornej výchovy* a učitelů odborného výcviku v ČR je prakticky totožná. Situace na Slovensku se ovšem v posledních letech výrazně posunula, neboť byl kodifikován komplexní systém podporující profesionalizaci učitelů, jehož jednou z opor je soustava *profesijných štandardov* pro různé kategorie pedagogických pracovníků.

24. června 2009 byl na Slovensku schválen *Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch*, který výrazně novým způsobem zarámoval profese, povolání a pracovní pozice spjaté s výukou ve školách (kromě VŠ). K této změně výrazně přispěla



skupina slovenských pedagogů usilujících o zlepšení stavu profese – stavu, který vnímali jako hlubokou krizi (Valica, Pavlov, 2007). Východiska, výzkumná zjištění a praktické scénáře pro profesionalizaci učitelů na Slovensku byly shrnuty v monografii Profesijný rozvoj učiteľa (Kasáčová, Kosová, Pavlov, Pupala, Valica, 2006), která je pro pedeutologii i vzdělávací politiku v ČR významná opětovným zjištěním, jak velmi podobné problémy řešíme a jak je naše česko – slovenské pedagogické uvažování stále provázané.

Mistři odborné výchovy a učitelé<sup>11</sup> spadají podle tohoto zákona do kategorie pedagogický zaměstnanec a zákon upravuje několik oblastí<sup>12</sup> dotýkající se jejich postavení a práce: práva a povinnosti, předpoklady pro výkon pedagogické činnosti, profesní rozvoj, kariérové stupně, kariérové pozice, atestace, kvalifikační předpoklady, pedagogickou činnost včetně přímé výchovně-vzdělávací činnosti a jejího rozsahu, rozsah, zaměření, organizaci a ukončování jednotlivých druhů kontinuálního vzdělávání, akreditaci programů kontinuálního vzdělávání, postavení Akreditační rady MŠSR pro kontinuální vzdělávání, výkon činnosti poskytovatelů kontinuálního vzdělávání, získávání kreditů za absolvované druhy kontinuálního vzdělávání, sebevzdělávání a tvořivé aktivity, evidování kreditů, hodnocení pedagogického zaměstnance a péči o něj i jeho ochranu. Oblasti uvádíme takto podrobně, abychom ukázali rozsah komplexnosti zavedených změn. Zákon byl záhy doplněn o aktualizované vyhlášky a předpisy, jako jsou přehledy pro zařazování pedagogických zaměstnanců do platových tříd, nové vymezení platových tarifů, pracovní řád a zejména vyhláška ministerstva školství „o kontinuálnom vzdelávaní, kreditoch a atestáciách pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov“ (dostupné na [www.minedu.sk](http://www.minedu.sk))

Rozsah změn si můžeme demonstrovat tabulkou č. 3, převzatou z materiálů slovenského ministerstva školství, ve které se uvádí zařazování vybraných učitelských kategorií do nově zavedených kariérových stupňů a platových tříd. Vidíme, že mistra odborné výchovy je možné podle dosaženého kariérového stupně zařadit do 7. až 12. platové třídy, což je značně široké kariérní rozpětí.

---

<sup>11</sup> Mistr odborné výchovy je označení, které tedy nadále zůstává na Slovensku v platnosti. Na rozdíl od ČR, kde byli bývalí mistři odborného výcviku (resp. výchovy) zařazeni do kategorie učitel. Slovenský Zákon o pedagogických zamestnancoch se nevztahuje, stejně jako v ČR, na vysokoškolské učitele.

<sup>12</sup> Terminologie vzdělávací oblasti na Slovensku je oproti naší terminologii poněkud rozdílná. To může způsobovat u čtenáře dojem, že uvedené termíny jsou uvedeny nesprávně vlivem chybného překladu – např. „pedagogický zaměstnanec“, „kontinuální vzdělávání“. V našem překladu však uvádíme přesné převedení do češtiny, tedy bez ohledu na úzus české terminologie.

Tabulka č. 3: **Zařazování pedagogických zaměstnanců vybraných kategorií do kariérových stupňů a platových tříd**

Kategorie ped. zaměstnanca	Stupeň vzdelania	Kariérový stupeň	Platová trieda
učiteľ MŠ, vychovávateľ a majster odbornej výchovy	ÚSO	nekvalifikovaný	7.
	ÚSO	začínajúci	7.
	ÚSO	samostatný	8.
	ÚSO	s I. atestáciou	9.
	VŠ I. stupňa	nekvalifikovaný	8.
	VŠ I. stupňa	začínajúci	8.
	VŠ I. stupňa	samostatný	9.
	VŠ I. stupňa	s I. atestáciou	10.
	VŠ II. stupňa	nekvalifikovaný	9.
	VŠ II. stupňa	začínajúci	9.
	VŠ II. stupňa	samostatný	10.
	VŠ II. stupňa	s I. atestáciou	11.
	VŠ II. stupňa	s II. atestáciou	12.

*zdroj: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky; www.minedu.sk*

Pro naše téma je zákon zajímavý zejména v souvislosti s profesními standardy založenými na kompetencích (*competence based standards*), s jejichž vytvořením počítá. Profesní kompetence jsou definována jako „*preukázateľné spôsobilosti potrebné na kvalifikovaný výkon pedagogickej činnosti*“. Získání a držení těchto kompetencí vytváří společně s dalšími podmínkami (bezúhonnost, zdravotní způsobilost, znalost státního jazyka) soubor kvalifikačních předpokladů. Ty jsou udržovány a rozvíjeny v rámci tzv. profesního rozvoje, který je zákonem definován jako „*proces prehlbovania, zdokonaľovania a rozširovania kvalifikácie a profesijných kompetencií v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami na výkon pedagogickej činnosti*“ (upraveno). Tento profesní rozvoj se v nově zavedeném kariéřním systému uskutečňuje zejména prostřednictvím tzv. kontinuálního vzdělávání (ve smyslu „další vzdělávání“), tvořivých aktivit souvisejících s výkonem pedagogické činnosti a sebevzděláváním. Profesní standard je zákonem definován takto: „*Profesijný štandard v nadväznosti na kvalifikačný predpoklad vymedzuje súbor profesijných kompetencií potrebných na štandardný výkon pedagogickej činnosti alebo štandardný výkon odbornej činnosti pre kategóriu a podkategóriu pedagogického zamestnanca alebo kategóriu odborného zamestnanca zaradeného na príslušný kariérový stupeň a na kariérovú pozíciu.*“

Vidíme, že pojetí profesionalizace pedagogických pracovníků je zde velmi komplexní a přináší prvky, které jsou v České republice široce (ale zatím pouze) diskutovány a poptávány. Jedním z těchto progresivních prvků je provázání standardu s přípravným vzděláváním. Zákon stanovuje, že profesní standard pro tzv. začínající pedagogické zaměstnance je závazný při vypracování tzv. státních vzdělávacích programů příslušných oborů vzdělávání a pro hodnocení obsahu a profilu absolventa těchto studijních programů.

Samotné standardy nejsou součástí zákona či souvisejících vyhlášek. Zákon uvádí, že „*profesní standardy pro jednotlivé kategorie, podkategorie a kariérové pozice pedagogických zaměstnanců a odborných zaměstnanců po dohodě s ministerstvem vydává a zveřejňuje příslušný ústřední orgán státní správy, do jehož věcné působnosti patří daná škola či školské zařízení*“. Tento záměr není zatím podle našich informací naplněn – standardy nejsou zatím oficiálně schváleny a zveřejněny. Nicméně existují návrhy na jejich podobu, které byly postupně zveřejněny časopisem Pedagogické rozhledy se záměrem vyvolat veřejnou diskusi. Vzhledem k našemu tématu podrobíme rozboru návrh profesního standardu mistra odborné výchovy (Pedagogické rozhledy, 2009/1 – příloha).

Pod pojmem profesní standard (singulár) se myslí standardizační dokument pro určitou kategorii, resp. podkategorii pracovníka a zároveň pro daný kariérový stupeň. Označení „profesní standardy“ (plurál) se používá jednak pro souhrn všech standardů, dále pro souhrn standardů určité kategorie pracovníků, resp. pro jednotlivé kariérové stupně. Jsou tedy k dispozici návrhy profesních standardů (a) pro pedagogické zaměstnance (tj. *učitel, mistr odborné výchovy, vychovatel, pedagogický asistent, zahraniční lektor, trenér sportovní školy a trenér sportovní třídy, korepetitor*) a (b) pro odborné zaměstnance (tj. *psycholog, školský psycholog, školský logoped, speciální pedagog, školský speciální pedagog, terénní speciální pedagog, léčební pedagog, sociální pedagog*). Tyto standardy jsou pak variovány podle vzrůstajících kariérových stupňů. Každá z těchto jednotek tvoří samostatně koncipovaný celek.

Pavlov a Valica (2006) definují **profesní standard** (v tomto slovenském pojetí) jako „*normativ, který vymezuje nezbytné profesní kompetence pro standardní výkon pedagogického zaměstnance*“. Uvádějí, že profesní standard „*je pilířem profesionalizace pedagogických pracovníků, ze kterého vychází profil absolventa vysoké školy, profesní a*

*kariérní růst a kritéria pro hodnocení a odměňování pedagogického zaměstnance. Vyjadřuje se (standard) v systému prokazatelných kompetencí“.*

Slovenské profesní standardy pro pedagogické zaměstnance (v návrhu) mají tyto základní charakteristiky:

- *jsou založené na kompetencích (competence based standards),*
- *specifický profesní standard je vytvářen vždy pro jednotlivé kategorie a subkategorie pedagogických zaměstnanců a pro každý kariérní stupeň,*
- *základem každého profesního standardu je tzv. **kompetenční profil** – strukturovaný soubor kompetencí,*
- *kompetenční profil je strukturovaný do třech dimenzí: ŽÁK, UČITEL, EDUKAČNÍ PROCES,*
- *ke každé dimenzi jsou uvedeny příslušné kompetence – tedy kompetence orientované (a) na žáka, (b) na „sebarozvoj“ učitele, (c) na edukační proces,*
- *každá kompetence je rozpracovaná do tzv. specifických způsobilostí, do kterých dle návrhu patří zejména vědomosti, „zručnosti“ a postoje,*
- *ke každé ze tří uvedených dimenzí jsou uvedeny tzv. indikátory a nástroje.*

Ve schématu č. 2 uvádíme pro ilustraci ukázkou profesního standardu pro 3. kariérní stupeň, tedy pro mistra odborné výchovy s 1. atestací.

Schéma č. 2: Ukážka štruktúry profesných štandardů (návrhu) vytvorených v návaznosti na slovenský zákon o pedagogických zamestnancích a odborných zamestnancích.

Profesijný štandard: majster odbornej výchovy			
Kategoría: majster odbornej výchovy			
Doterajšie zaradenie: (podľa vyhlášky MŠ SR č. 41/1996 Z. z.) majster odbornej výchovy			
Kvalifikačný predpoklad: podľa platnej legislatívy			
Kariérny stupeň: I. stupeň – začínajúci majster odbornej výchovy			
K o m p e t e n č n ý p r o f i l			
Dimenzia	Kompetencia	Špecifické spôsobilosti (vedomosti, zručnosti, postoje)	Indikátory
1. ŽIAK	1.1 identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka	1.1.1 poznať zákonitosti psychického vývoja a osobitosti žiaka príslušného vekového obdobia	<b>Indikátory:</b> záznamy (závery) zo spätnej väzby, výsledky práce žiakov  <b>Nástroje:</b> spätná väzba od žiakov, rodičov, pozorovanie činnosti MOV, analýza záznamov MOV o žiakov
		1.1.2 vedieť identifikovať individuálne charakteristiky žiaka	
		1.1.3 akceptovať individualitu každého žiaka	

*Zdroj: Pedagogické rozhľady, 2009/1 – príloha*

## Velká Británie – profesní standardy pro učitele

Splnění tzv. *Profesních standardů pro status kvalifikovaného učitele* je jedním z předpokladů pro získání oprávnění vyučovat na školách v Anglii a Walesu.

*Profesní standardy pro status kvalifikovaného učitele* (dále: *Standardy*, resp. *Standardy pro QTS*) byly v návaznosti na vzdělávací reformu ve Velké Británii vyhlášeny v roce 2007 (revidovány byly v roce 2008<sup>13</sup>) jako státem formulované požadavky na uchazeče o práci učitele. Garantem *Standardů* je Training and Development Agency for Schools, národní agentura a úřad zodpovědný za vzdělávání a profesní rozvoj pracovníků škol<sup>14</sup>. *Standardy* jsou publikovány společně s požadavky na počáteční vzdělávání učitelů (*Requirements for Initial Teacher Training*).

*Standardy pro QTS* jsou prvním stupněm v kontextu systému standardizace a profesionalizace učitelské profese v Anglii. Definují úroveň kompetencí absolventa vzdělávacího programu pro počáteční přípravu učitelů. Návazné stupně kariérního postupu jsou v britském systému definovány takto:

- *core teacher*;
- *post threshold teacher*<sup>15</sup>;
- *excellent teacher*;
- *advanced skills teacher*.

V tomto kontextu lze tedy vnímat *Standardy pro QTS* jako „objednávku“ státu na kvalitu výstupních kompetencí absolventů učitelského studia. Tím se ve Velké Británii etabluje systém kariérních úrovní, které jsou definovány provázanými, ale zároveň svébytnými profesními standardy pro jednotlivé kariérní úrovně.

---

<sup>13</sup> Z tohoto revidovaného vydání Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training vychází informace v tomto textu.

<sup>14</sup> Informace o Training and Development Agency for Schools dostupné na <http://www.tda.gov.uk>

<sup>15</sup> Srovnej: Spencer, L. M., Spencer, S. M. *Competence at Work: models for superior performance*. New York: John Wiley & sons, Inc., 1993. ISBN 0-471-54809-X. (strana 15) Spencerovi rozlišují dva druhy kompetencí, (a) threshold competencies a (b) differentiating competencies. *Post-threshold competencies* definují jako esenciální charakteristiky, kterými musí disponovat lidé, aby se v určité profesi uplatnili na nejnižší efektivní úrovni. *Differentiating competencies* charakterizují profesionála na excelentní úrovni.

Standards pro Qualified Teacher Status jsou výsledkem několikaleté práce zástupců různých zájmových skupin a vícestupňové veřejné diskuse. Od svého vzniku v roce 2006-7 prošly vývojem a v roce 2008 byly revidovány. Text je tedy třeba vnímat jako výsledek konsensu a vyjádření většinového pojetí. (Pracovní překlad tohoto standardu v úplném znění uvádíme v příloze č. 1)

**Standard pro QTS vyjadřuje kompetenci učitele.** *Standard* definuje výsledky učení<sup>16</sup>, které by měl být schopen uchazeč o Qualified Teacher Status prokázat. Ve *Standardu* samotném nenalezneme pojem kompetence, pouze v předmluvě se uvádí, že „*standards jsou organizovány do tří vzájemně propojených sekcí, které popisují kritéria pro získání certifikátu*“. Tyto tři sekce jsou pojmenovány (a) Profesní vlastnosti, (b) Profesní znalosti a porozumění, (c) Profesní dovednosti. Jde tedy o komponenty, jimiž bývá nejčastěji definován pojem kompetence. V britském pojetí chybí úroveň kompetence pojaté jako soubor výše zmíněných komponentů. Tělo *Standardů* je tvořeno přímo kritérii, která jsou strukturována do výše uvedených tří sekcí. Povaha kritérií však může být v britských *Standardech* i smíšená, tj. kritérium může zároveň vyjadřovat např. i postoje i znalosti a porozumění i dovednosti. Pro ilustraci uvedme první kritérium Q1, které je ve struktuře *Standardů* zařazeno do sekce Profesní postoje:

#### PŘÍKLAD

*(Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli):*

- Q1** *mít vysoká očekávání od dětí a mladých lidí a zasazovat se o to, aby děti a mladí lidé mohli dosahovat svého plného vzdělávacího potenciálu. Dále by měli s dětmi a mladými lidmi vytvářet férové, respektující, plné důvěry, podporující a konstruktivní vztahy.*

Nicméně většina kritérií je formulována s důrazem na nějakou komponentu kompetencí (na postoje, nebo na znalosti, nebo na dovednosti), a podle tohoto akcentu je také ve struktuře zařazena.

---

<sup>16</sup> Výsledky učení, Learning Outcomes jsou definovány v následujícím pojetí “*Statements of what a learner is expected to know, understand and/or be able to demonstrate after completion of learning*”, viz. Adam, S. (2004), Using Learning Outcomes. [http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol\\_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040620LEARNING\\_OUTCOMES-Adams.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040620LEARNING_OUTCOMES-Adams.pdf)

#### PŘÍKLAD

*(Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli):*

**Q23** vytvářet pro žáky takové příležitosti k učení, při kterých dochází k rozvoji jejich gramotnosti, matematické gramotnosti a počítačové gramotnosti

Výsledkem britského přístupu je dokument, který nestrukturuje způsobilost učitele do postojů, znalostí a dovedností na úrovni jednotlivých kompetencí, ale na úrovni sekcí celého standardu. Britské *Standards* tedy vyjadřují spíše celostní způsobilost (competency).

**Standards pro QTS definují absolventa učitelského studia jako profesionála, který je schopen volit mezi strategiemi vyučování a učení.** Značný důraz je ve *Standardech pro QTS* položen na sdělení, že od absolventů učitelského vzdělávání se očekává, že budou disponovat širokým rejstříkem nejrůznějších vyučovacích strategií, technik, postupů, metod a širokým rejstříkem doprovodných strategií, např. při hodnocení. *Standards* požadují, aby kandidát uměl vyhodnotit učební situaci a kvalifikovaně se rozhodl pro použití vybrané techniky či strategie:

#### PŘÍKLAD

*(Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli):*

**Q25** vyučovat v hodinách a v částech vyučovacích hodin napříč věkovými a výkonostními skupinami (v rámci cílových skupin žáků, pro které byli jako učitelé odborně připraveni). Ve vyučovacích hodinách učitelé využívají škály vyučovacích strategií a zdrojů, včetně e-learningu, berou v potaz různorodost a podporují rovnost a začleňování;



## PŘÍKLAD

*(Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli):*

**Q26** *Efektivně využívat rejstříku metod/strategií hodnocení, monitorování a zaznamenávání.*

**Standards pro QTS** **pojímají absolventa učitelského studia jako tvůrce.** Ve *Standardech pro QTS* se velmi často vyskytují vyjádření, která asociují s pojmem tvorba, resp. kreativita. Uvedme některé příklady:

- „mít tvořivý přístup k inovacím“ (standard Q8)
- „vytvářet efektivní učební situace“ (standard Q22)
- „vytvářet pro žáky takové příležitosti k učení, při kterých dochází k rozvoji jejich gramotnosti“ (standard Q23);
- „modifikovat vyučování“ (standard Q25);
- „vytvářet smysluplné a bezpečné prostředí“ (standard Q30)

**Standards pro QTS vyžadují od adeptů kompetence v oblasti spolupráce a partnerství.** Partnerská otevřenost vůči žákům, kolegům, rodičům, pracovníkům služeb pro děti a mladé lidi a dalším partnerům školy je jednou z charakteristik, které **Standards pro QTS** akcentují. Důraz je položen již na samotný předpoklad partnerství – na efektivní komunikaci, jejíž kvalita je podporována permanentní zpětnou vazbou. Další dominantou *Standardů* je vztah, jako součást profese, jako základ partnerství; hned první oblast v sekci Profesní vlastnosti se jmenuje „Vztahy s dětmi a mladými lidmi“.

## PŘÍKLAD

*(Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli):*

**Q1** *mít vysoká očekávání od dětí a mladých lidí a zasazovat se o to, aby děti a mladí lidé mohli dosahovat svého plného vzdělávacího potenciálu. Dále by měli s dětmi a mladými lidmi vytvářet férové, respektující, plné důvěry, podporující a konstruktivní vztahy.*

#### PŘÍKLAD

*(Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli):*

**Q5** *rozpoznávat a respektovat přínos, kterým přispívají kolegové, rodiče a opatrovníci k rozvoji a pohodě (well-being) dětí a mladých lidí a ke zlepšování výsledků dětí.*

#### PŘÍKLAD

*(Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli):*

**Q20** *znát a chápat role kolegů se specifickými zodpovědnostmi, včetně rolí těch, kteří zodpovídají za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a znevýhodněními a dalšími individuálními vzdělávacími potřebami.*

**Standardy pro QTS vyžadují od adeptů pozornost a citlivost vůči všem dětem ve třídě.**

Tvůrci *Standardů* považovali za důležité zdůraznit požadavek, aby se absolventi učitelství byli schopni a ochotni věnovat všem dětem ve třídě, a to individualizovaně podle jejich potřeb. Učitel má vytvářet takové edukační situace, ve kterých se učí všechny děti, včetně těch se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, jejichž mateřskou řečí není angličtina. S tím souvisí i další klíčové pojmy *Standardů* pro QTS, jimiž jsou „diverzita“ a „inkluzí“.

#### PŘÍKLAD

*(Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli):*

**Q10** *mít znalosti a porozumění širokému spektru strategií vyučování, učení a řízení chování a vědět, jak je možné je využívat a adaptovat, včetně toho, jak individualizovat výuku a poskytovat příležitosti pro všechny žáky tak, aby plně využívali svůj potenciál.*

#### PŘÍKLAD

*(Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli):*

**Q29** *vyhodnocovat dopad svého pedagogického působení na pokrok všech žáků a v případě potřeby modifikovat své plánování a pedagogické působení.*

Zejména v této oblasti dochází v textu Standardů k úzkému propojení postojů, znalostí a dovedností:

#### PŘÍKLAD

*(Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli):*

**Q1** *mít vysoká očekávání od dětí a mladých lidí a zasazovat se o to, aby děti a mladí lidé mohli dosahovat svého plného vzdělávacího potenciálu. Dále by měli s dětmi a mladými lidmi vytvářet férové, respektující, plné důvěry, podporující a konstruktivní vztahy.*

Standardsy pro QTS definují absolventa učitelského studia jako praktika, který reflektuje svoji práci a je otevřený učení se ze zkušenosti a od druhých. Čerstvý držitel certifikátu *Qualified Teacher Status* může nastoupit do školy jako učitel. Je na počátku své učitelské kariéry. *Standardsy* na několika místech akcentují tuto pozici a požadují od učitelů otevřenost vůči dalšímu učení, vstřícnost k metodám mentoringu a koučingu. Tato fáze učitelské kariéry je ve *Standardech* nazvána „uvádění“ (induction).

#### PŘÍKLAD

*(Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli):*

**Q7** (a) *reflektovat své pedagogické působení a zlepšovat jej; přebírat zodpovědnost za identifikaci a uspokojování svých profesních rozvojových potřeb.*

(b) *identifikovat priority svého raného profesního rozvoje v kontextu uvádění do profese.*

**Q8** *Mít tvořivý a konstruktivně kritický přístup k inovacím a být připraveni k přizpůsobení těchto inovací do své práce.*

**Q9** *Jednat na základě rad, pokynů a zpětné vazby a být otevřený vůči koučingu a mentoringu.*

Britské *Standards pro Qualified Teacher Status* mají **věcnou a zároveň výrazně apelativní povahu**. Jsou projevem respektu k dětem, vyzdvihují různost i začleňování, akcentují pluralitu a profesní tvořivost. Zdůrazňují kvalitu mnohasměrné komunikace a důležitost zpětné vazby. Staví na přesvědčení, že úspěch ve vzdělávání může a musí zažít každé dítě a že učitel v tom hraje klíčovou roli. Zároveň však *Standards* připomínají, že školní úspěch dětí je hluboce ovlivněn souhrou „týmu“, do kterého vedle rodičů a učitelů patří i další partneři, např. pracovníci služeb pro děti a rodinu.

## **Austrálie – Profesní standardy pro učitele z Queenslandu**

V prosinci 2006 byly v australské *Queensland College of Teachers* zveřejněny Profesní standardy pro učitele z Queenslandu.

Jde o několikastránkový dokument, jehož jádrem je **deset profesních standardů** formulovaných prostřednictvím kompetencí:

- *Tvorba a realizace atraktivních a flexibilních příležitostí k učení se jednotlivců a skupin.*
- *Tvorba a realizace příležitostí k učení, které rozvíjí jazykové dovednosti, gramotnost a matematické dovednosti.*
- *Tvorba a realizace výukových situací, které jsou pro studenty intelektuální výzvou.*
- *Tvorba a realizace příležitostí k učení, ve kterých je oceňována rozmanitost.*
- *Konstruktivní hodnocení výsledků učení studentů a poskytování těchto informací.*
- *Podpora individuálního rozvoje a participace ve společnosti.*
- *Vytváření a udržování bezpečného a podporujícího prostředí pro učení.*
- *Péče o pozitivní a produktivní vztahy s rodinami a s komunitou.*
- *Efektivní zapojení do práce týmů v rámci profese.*
- *Závazek k reflexi své práce a k neustálému obnovování své profesionality.*

Vedle těchto profesních standardů vznikly i další soubory standardů, z části v rámci působnosti jiných států Australského svazu a z části v rámci aktivit profesních asociací. Všechny tyto standardy však mají jednotné východisko, jímž je tzv. Národní rámec pro profesní standardy výuky (*National Framework for Professional Standards for Teaching*), který byl vypracován Ministerskou radou pro vzdělávání, zaměstnanost, profesní přípravu a záležitosti mladých lidí (*Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs – MCEETYA*).

Jedním ze strategických cílů, které si Australané vytkli v deklaraci „*Národní cíle vzdělávání pro 21. století*“ z roku 1999, bylo „zvýšení statusu a kvality učitelské práce“. V návaznosti na tento cíl byla v červenci 2001 v gesci ministerstva zřízena pracovní skupina (*Teacher quality and educational leadership taskforce*). Jedním z jejích úkolů bylo připravit podklady pro vznik zmíněného Národního rámce pro profesní standardy výuky. Tento národní rámec

vznikal v intenzivní odborné debatě relevantních stran a institucí a jeho výsledná podoba byla schválena v červenci 2003.

Při tvorbě Národního rámce byl zvolen přístup založený na kompetencích. Výslednou podobu rámce ovlivnily výhrady odborných oponentů, kteří upozorňovali na rizika tohoto přístupu. Za ohrožující považovali kritici možnost, že přístup založený na kompetencích fragmentalizuje, technicizuje a dekontextualizuje učitelskou práci. Mnozí kritici byli částečně znepokojeni viditelným důrazem na aspekt „výkonu výuky“ oproti méně zdůrazňovanému „vědět o výuce“.

Národní rámec má ve své výsledné podobě dvě dimenze: kariérní dimenzi a dimenzi kompetencí. Kariérní dimenze národního rámce zdůrazňuje, že učitelé rozvíjejí své znalosti, dovednosti a profesní jednání během svého profesního života, přičemž profesní růst učitele není jednoduchý lineární proces. Úroveň kompetencí nesouvisí přímo s věkem učitele či s „odučenými roky“. Australský národní rámec proto definuje čtyři kariérní úrovně: absolvent, úspěšný učitel, mistr a vůdčí osobnost profese.

Pojetí rámce je založeno na kompetencích. Kompetence jsou pomyslně rozloženy na následující prvky: profesní znalosti; profesní dovednosti, jednání; profesní hodnoty a profesní vztahy. V dokumentu je každý z těchto prvků stručně vysvětlen a konkretizován.

Pro současnou diskusi v oblasti kvalifikací v České republice je důležité, užitečné a inspirující uvést některé z argumentů, kterými tvůrci podepřeli vznik rámce. Národní rámec:

- *podporuje identifikaci a oceňování kvality v učitelské práci;*
- *podporuje stranu poptávky (studenty, rodiny, komunity, sociální partnery) tím, že pojmenovává předpoklady pro kvalitní práci učitelů;*
- *vznikl na základě dlouhodobé odborné debaty, která byla završena konsensem relevantních stran;*
- *poskytuje architekturu, v jejímž rámci mohou vznikat jednotlivé obecné i specifické profesní standardy;*
- *pojmenovává a definuje základní prvky učitelské profese, čímž podporuje profesní dialog;*
- *může sloužit jako základ spravedlivého kariérního systému;*
- *propojuje počáteční a další profesní vzdělávání učitelů;*

- *explicitně pojmenovává intuitivní porozumění tomu, co je profesionální výkon učitele, co je efektivní výuka;*
- *podporuje kariérní aspirace učitelů.*

Jedním z konkrétních rozpracování Národního rámce pro profesní standardy výuky jsou tzv. *Profesní standardy pro učitele z Queenslandu*. Při vzniku tohoto souboru standardů sehrála zásadní úlohu *Queensland College of Teachers*. Tato instituce vznikla v roce 2006 a hraje roli statutární autority podporující učitelkou profesi a regulující vstup a další členství jednotlivců v profesi ve státě Queensland.

Standardy byly vytvořeny tak, aby plnily tyto funkce:

- *schvalování programů počáteční přípravy učitelů v souladu se standardy,*
- *registrace absolventů queenslandských univerzit;*
- *uznávání registrace uchazečů, kteří nezískali předepsanou kvalifikaci a zkušenosti potřebné pro získání registrace;*
- *obnovu učitelské registrace;*
- *jako rámec pro další profesní vzdělávání učitelů.*

Standardy vznikaly v rámci dialogu zainteresovaných stran. Práce se účastnily školy, zaměstnavatelské organizace, univerzity, profesní organizace učitelů a Výbor *Queensland College of Teachers*. Při tvorbě bylo čerpáno ze soudobé odborné literatury.

Pro queenslandské standardy je charakteristická stručnost a celostní charakter. Důraz je kladen na roli učitele, jako tvůrce situací a příležitostí pro aktivní učení. Partnerský princip prostupuje všechny standardy, ať už se jedná o žáky, rodiny, sociální partnery či zaměstnavatele. Učitel zde vystupuje jako expert pro komplexní péči o úspěch studentů. Zvláštní zřetel je kladen na schopnost učitelů pracovat s jednotlivci i skupinami. Na více místech je zdůrazněna role učitele jako tvůrce kurikula. Ve všech standardech je uvedeno, že učitelé by měli zařazovat do výuky informační a komunikační technologie. Velmi výraznou charakteristikou queenslandských standardů je jejich důraz na etickou a hodnotovou stránku profese - díky těmto pasážím působí standardy výrazně apelativně. Příkladem této naléhavosti mohou být například následující formulace:

- *Učitelé svou prací projevují přesvědčení, že všichni studenti se mohou učit a podporují je, aby dosahovali úspěchu.*
  - *Učitelé vyjadřují a šíří nadšení pro získávání dovedností v rámci celoživotního učení.*
  - *Učitelé uplatňují pojetí výuky, jež je orientováno na studenta.*
  - *Učitelé pozitivně oceňují rozmanitost.*
  - *Učitelé hledí na silné a slabé stránky studentů jako na příležitosti k učení.*
- 

Uvedli jsme tři příklady profesních standardů pro učitele založených na kompetencích. Tyto a další příklady mohou být pro naši národní diskusi přínosné a inspirativní. Přínos je třeba vidět nejen v obsahové stránce těchto dokumentů, ale i v samotném procesu jejich vzniku. Všechny tyto standardy vznikaly v dlouhých diskusích mnoha stran. Od zaměstnavatelů učitelů se očekávalo, že vysloví jasné požadavky na kvality učitelů. Od badatelů se očekával zejména přínos v oblasti pedagogického výzkumu a teoretického uvažování. Učitelé byli žádáni o aktivní angažovanost hodnou důstojnosti náročné profese. Decizní sféra přispívala koncepčním uvažováním, uvolněním zdrojů a odvahou v rozhodování.

Proces vzniku profesních standardů lze také vnímat jako test kompetencí jednajících jednotlivců, ale i institucí (V teorii kompetencí se popisuje jev „kompetentní firma“, „učící se organizace“.)

Na příkladech zahraničních standardů vidíme, že neexistuje univerzální šablona. K dispozici je více pojetí, z nichž nejsou jedna správná a druhá nesprávná. Je ovšem potřeba různá pojetí diskutovat a poté vybrat nejvhodnější.



## 1.2.4 Vývoj profesních standardů pro učitele v ČR

Téma profesních standardů navazuje v České republice na bohatou historii uvažování o profesionalizaci učitelů. K rozvoji tohoto diskursu přispívají zejména badatelé a učitelé z prostředí vysokých škol připravujících učitele primárních a sekundárních škol, aktivní jsou asociace a sdružení působící ve vzdělávání, k diskusi přispívají pracovníci ústavů zřizovaných rezortem školství. Značný, i když rozporuplný vliv má decizní sféra, která iniciovala a financovala řadu projektů směřujících k posílení profesionality učitelů. Významné je, že národní diskuse je vedena se znalostí mezinárodních výzkumných zjištění a v návaznosti na evropské i světové trendy ve vzdělávání. Na úrovni Evropy spolupracují čeští odborníci na oblasti odborného vzdělávání zejména s Evropskou komisí a Evropským střediskem pro podporu a rozvoj odborného vzdělávání (CEDEFOP). Důležitým zdrojem informací jsou mezinárodní projekty hrazené ze strukturálních fondů. Významný vliv na český kontext mají také publikace zahraničních autorů k tématu profesionalizace učitelů, které v překladech vycházejí v českých nakladatelstvích, zejména ve vydavatelství Portál.

Pro koncept kompetencí učitelů mělo a má zásadní význam bádání v oblasti profesních činností, znalostí a dovedností učitelů. V následujícím přehledu uvedeme některá vybraná zjištění, která měla vliv na národní diskusi o standardizaci profese.

V mezinárodním výzkumu středoevropského učitele z konce 90. let, jehož těžištěm byla komparace na základě profesiografie učitelů z ČR, Polska a Slovenska byla vypracována kategorizace profesních činností učitele (Blížkovský a kol. 2000). Činnosti byly rozděleny na oblasti, které jsou pro školský terén velmi srozumitelné, avšak dnes již ne zcela věrně odrážení nové role a zodpovědnosti učitelů:

- *vyučování,*
- *další služba ve škole, pohotovost, dozor,*
- *činnosti doučovací, nápravná cvičení,*
- *zájmové kroužky,*
- *příprava na vyučování, opravy žákovských prací, zhotovování a udržování pomůcek,*
- *participace na správě a samosprávě školy, pedagogické porady, konzultace s jinými učiteli, vychovateli, poradci, lékaři atd.,*
- *spolupráce s rodiči,*

- *veřejná činnost učitele, studium sebevzdělávání,*
- *učitelská agenda, administrativa a jiné činnosti.*

K rozvoji konceptu kompetencí přispělo významným impulsem tzv. osobnostní pojetí dítěte, ve kterém se vysoce zdůrazňuje hodnota pedagogické reflexe jako pilíře učitelovy profesionality. Z. Helus (2004) uvádí hlavní znaky pedagogické reflexe, jimiž jsou *vědecká fundovanost, systematicčnost* projevující se zřetelem k systémovým souvislostem pedagogického dění, *komunikativnost, argumentované hledání a kritické prověřování účinnosti alternativních přístupů a kvalifikovaný pohled na sebe sama*. Právě uvažování učitele o vlastní práci podpořené sdílením s kolegy a dalšími partnery se stalo jedním ze základních atributů přisuzovaných profesi učitele. Nezbytným předpokladem pro výkon učitelské profese jsou tyto kompetence: *pedagogická, oborově didaktická, pedagogicko-organizační a právě kompetence k sebereflexi* (Helus 2001).

Koncept osobnostního pojetí dítěte je dále rozpracováván, zejména v kontextu pedagogiky zaměřené na vzdělávání dětí v základních školách. Ze srovnání nejrůznějších profesních standardů z různých zemí nejen v oblasti pedagogiky, ale i andragogiky vyplývá univerzální platnost přístupu orientovaného na žáka, studenta, frekventanta, klienta. Základním východiskem se stává pojetí tzv. *široké, otevřené profesionality*, která je reprezentována proměnou rolí učitele (Spilková 2004). Je zde patrný posun akcentu od kompetence oborové (předmětové) ke kompetenci pedagogické a psychodidaktické. Spilková zdůrazňuje rostoucí důležitost komunikační kompetence, jež se mimo jiné projevuje v klimatu třídy a odráží rozšiřující se okruh osob, s nimiž učitel komunikuje ve prospěch dítěte.

Nové poznatky a přístupy přinesl zejména rozsáhlý výzkumný záměr Pedagogické fakulty UK „*Rozvoj národní vzdělanosti a profesionalizace učitelů v evropském kontextu*“, který probíhal v letech 1999 – 2003. Jako jeden z výstupů výzkumu byl v roce 2004 publikován J. Vašutovou komplexní model profesionalizace učitelů, jehož jednou z klíčových komponent se stal profesní standard. Má-li být tento normativní dokument smysluplný a využitelný v praxi, musí být jednak založen na celostním pojetí učitelské profese a zároveň přinést srozumitelnou strukturaci. Požadavek komplexního a zároveň strukturovaného pohledu na profesi se ukazuje jako jeden z nejobtížnějších teoretických problémů, jehož řešení bude mít vliv na přijetí standardizace terénem. Jak upozorňuje Spilková (2004, s. 25), je nutné se vyhnout

dekontextualizujícímu pojetí kompetenčního modelu, který jednotlivé znalosti a dovednosti atomizuje a zjednodušuje převodem na izolované akty jednání, které lze přímo pozorovat.

Vašutová se snaží eliminovat rizika behavioristického přístupu k profesním způsobilostem a definuje profesní **kompetence 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 provázané a chápané celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích*** (x 2004, s. 92). Profesní standard je chápán v širokém rozsahu funkcí, které by mohl jako normativní dokument plnit. Je zdůrazněn jeho význam nejen v profesionalizaci učitelů prostřednictvím přípravného a dalšího vzdělávání, ale i jeho přínos k profesní identitě a sebepojetí konkrétních učitelů. Model navíc akcentuje využití standardu pro hodnocení a odměňování učitelů v kontextu uvažovaného kariérního systému. Vašutová vrací téma standardů do každodenní reality důrazem na fakt, že profesní standardy stanovuje *svět práce*, tedy zejména zaměstnavatelé. Standard se tak stává „objednávkou“ pro vzdělávací sféru, která tyto požadavky zpracovává do vzdělávacích programů. Je příznačné, že zmíněný model profesních kompetencí učitelů byl zpracován právě v rámci projektu financovaného státem – tedy skutečným zaměstnavatelem většiny učitelů. (Tím se koncepční uvažování o profesionalizaci učitelů probíhající na akademické půdě dostává do reality strategií státu, které v období 2005 – 2006 vyústily do budování systému Národní soustavy kvalifikací (NSK), viz výše.) Zmíněný profesní standard byl vyvinut v návaznosti na tzv. Delorsův koncept čtyř pilířů vzdělávání, jimiž jsou: *učit se poznávat, učit se žít s ostatními, učit se jednat a učit se být* a je do značné míry kompatibilní s dalšími evropskými modely kompetencí, zejména s tzv. *Evropským referenčním rámcem klíčových kompetencí pro celoživotní učení z roku 2006*.

Profesní standard Vašutové je chápán jako opora profesionalizace učitelů, jako měřítko jejich kvality. Ačkoliv tento model vznikl na základě kategorie učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na ZŠ a SŠ, je do značné míry relevantní i pro učitele odborných předmětů a odborného výcviku. Autorka uvádí, že pro *další kategorie (učitelů) zůstává struktura zachována, avšak charakteristiky některých kompetencí jsou specifikovány tak, jak to odpovídá rolím a činnostem*“ (Vašutová 2004). Standard je strukturován do sedmi oblastí kompetencí:

- 1) *kompetence předmětová/oborová,*
- 2) *kompetence didaktická a psychodidaktická,*
- 3) *kompetence pedagogická,*
- 4) *kompetence diagnostická a intervenční,*
- 5) *kompetence sociální, psychosociální a komunikativní,*
- 6) *kompetence manažerská a normativní,*
- 7) *kompetence profesně a osobnostně kultivující.*

Tyto oblasti jsou specifikovány v požadovaných znalostech, dovednostech, postojích a zkušenostech. Například *kompetence diagnostická a intervenční* je složena z těchto komponent:

- *učitel dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě;*
- *učitel je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování jejich možnostem;*
- *učitel ovládá způsoby vedení nadaných žáků ve vyučování;*
- *učitel je schopen rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikany a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje;*
- *učitel ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy.*

Tento profesní standard vyhovuje všem základním nárokům, které jsou odborníky kladeny na formulace standardizačního dokumentu a formulace kompetencí. Celek pokrývá prakticky všechny profesní činnosti učitele a je zároveň s určitými úpravami aplikovatelný na existující kategorie učitelů. Kompetence jsou formulovány tak, aby obsáhly nejen znalosti a dovednosti, ale také dimenzi postojů a zkušeností. Standard neurčuje úroveň osvojení kompetencí, je otevřený pro popis gradace kariéry. V roce 2003 byl dokument využit Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR k vytvoření profilu absolventa učitelství pro mateřské školy, primární školy a všeobecně vzdělávacích předmětů.

Téma profesních standardů pro učitele je od poloviny desátých let komunikováno stále častěji. Významným impulsem se stala Národní soustava kvalifikací (NSK), s jejíž první fází přípravy a rozvoje v letech 2005 až 2008 je spojeno řešení řady metodologických otázek tvorby standardizačních dokumentů. Ukazuje se, že způsob tvorby standardů zaváděný v NSK je v mnohém inspirativní pro oblast učitelství – např. důrazem na konsensus různých stran při tvorbě a schvalování dokumentů. Jsou ale zároveň vnímány omezené možnosti standardů NSK vyjádřit povahu takových komplexních profesí, jakou je učitelství.

V oblasti odborného vzdělávání jsou učitelské standardy diskutovány zejména pracovníky Národního ústavu odborného vzdělávání (garanta NSK). V rámci tohoto pracoviště je aktivní zejména TTnet ČR (Training of Teachers Network) – neformální společenství odborníků, kteří se podílejí na profesním rozvoji učitelů odborných škol. Toto společenství bylo s podporou evropské Centra pro rozvoj odborného vzdělávání (Cedefop) založeno v roce 2005 a do svého programu si mimo jiné uložilo podporu vzniku profesního standardu pro učitele odborného výcviku a učitele odborných předmětů. Příspěvky ke kompetencím učitelů se tak staly jedním z hlavních bodů každoročních konferencí TTnetu. Komplexní standard však společenství nezformulovalo.

Určitým milníkem se stal rok 2009, kdy MŠMT iniciovalo vznik tzv. *profesního standardu kvality učitele*. Ten byl pojímán jako nástroj podpory profesionality učitelů a jako východisko pro jejich vzdělávání. Normativní funkce nebyla v záměru explicitně plánována, proces probíhal mimo kontext tvorby kvalifikačních a hodnoticích standardů v NSK. Ve vstupním dokumentu pro veřejnou diskusi byl profesní standard kvality učitele představen jako „*rámec žádoucích kompetencí a činností v navrhovaných ukazatelích. Popisuje žádoucí stav, reálně dosažitelný za podmínky, že bude vytvořena systémová podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce*“.

Ministerstvo iniciovalo vznik pracovní skupiny složené z ředitelů škol, vysokoškolských učitelů z fakult připravujících učitelů, pracovníků MŠMT a sdružení působících v oblasti vzdělávání učitelů. Od března do června 2009 probíhala diskuse k obsahu a smyslu standardu na speciální webové stránce a základní informace a výstupy byly zveřejňovány na stránkách ministerstva. Tyto internetové diskuse byly shrnuty ve dvou analýzách, které sloužily jako podklad pro práci základní pracovní skupiny i širší expertní skupiny. V uvedeném období probíhaly na různých místech diskuse a semináře. Do procesu se zapojily i nejrůznější

instituce a organizace, např. CZESHA, Asociace děkanů pedagogických fakult, samostatně některé pedagogické fakulty, SKAV, Národní ústav odborného vzdělávání či nově vzniklá Asociace profese učitelství české republiky. Tvorba standardu nebyla izolovaným aktem, ale součástí širšího záměru podpory profesionalizace, včetně záměru výrazného posílení finančních prostředků pro odměňování práce kvalitních učitelů. Tento ambiciózní projekt, který zaštitil ministr Liška, byl po několika měsících postupně utlumen novou ministryní Kopicovou. Projevila se tak opět největší bariéra profesionalizace učitelů, již je nekoncepčnost státní správy v této oblasti, pozorovatelná jako těkavá a dezorientovaná bezcílnost. Tento projekt se navíc neopíral o širokou dohodu na úrovni decizní sféry a sociálních partnerů o nové kvalitě finančního zabezpečení procesu profesionalizace učitelů. Přestože diskuse v podstatě potvrdila potřebnost standardu a přinesla velké množství informací a podnětů, bylo celkové vyznění akce kontraproduktivní.

K dispozici byly i jiné alternativy postupu, např. model komplexní personální práce v resortu. Protože faktickým zaměstnavatelem většiny učitelů je stát, leží na něm zodpovědnost za stanovení podmínek práce učitelů a zabezpečení těchto podmínek. Skutečné přijetí zodpovědnosti zaměstnavatele by se v komplexním modelu personální práce projevilo třemi sebevědomými, vzájemně provázanými akty:

- *formulací víceúrovňového standardu založeného na kompetencích v systému kariérních stupňů (vysoké nároky),*
- *nastavení adekvátního finančního ohodnocení pro učitele (atraktivní nabídka),*
- *zavedení provázaného systému podpory profesionality učitelů (podpora profesního růstu).*

Tyto tři akty (**vysoké nároky – atraktivní nabídka – podpora profesního růstu**) by měly být uskutečněny současně, neboť se vzájemně posilují. Toho nelze dosáhnout bez existence společenské shody o strategickém významu učitelství profese. Řešení situace je však v současné době blokováno těmito skutečnostmi:

- ***Stát je ve špatné finanční kondici, proto se nechová jako silný zaměstnavatel:***  
*Deklaruje pouze formální nároky na výkon povolání. Platovou nabídku udržuje na spodní hranici únosnosti, která konvenuje méně kompetentním a odrazuje kompetentní pracovníky. Nevytváří systém podpory profesního růstu.*

- *Učitelé nevyvíjejí systematický stavovský tlak na zvýšení kvality práce, odměňování a profesní růst. Pasivně se tak podílejí na udržování určité tiché dohody spočívající v triádě deprofesionalizace: nízké nároky – průměrná odměna – malý tlak na růst.*
- *Prostor pro efektivní personální práci ředitelů je úzký.*

Pro další vývoj profesních standardů pro učitele budou mít zásadní význam výstupy projektu **Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání (Q-RAM)**, který probíhá od 1. 8. 2009 v rámci operačního programu ESF Vzdělávání pro konkurenceschopnost. V plánovaném kvalifikačním rámci budou formulovány očekávané znalosti, dovednosti a kompetence absolventů vysokých a vyšších odborných škol. Kvalifikační rámec bude sestávat jednak z národních deskriptorů, definujících očekávané výstupy jednotlivých úrovní terciárního vzdělávání obecně, jednak z konkrétněji zaměřených deskriptorů pro jednotlivé oblasti vzdělávání. Lze tedy očekávat, že budou vytvořeny podmínky pro formulování výstupních charakteristik absolventů učitelství.

### 1.2.5 Možnosti aplikace profesních standardů pro učitele

Mezi odborníky i pracovníky decizní sféry existuje relativní shoda o tradičních funkcích, které by mohl plnit profesní standard pro učitele. Tyto tradiční funkce mohou být doplněny o další alternativu, která je v našem kontextu nová a zatím nediskutovaná.

#### Tradiční možnosti aplikace

**Profesní standardy jsou (závazným) východiskem pro tvorbu vzdělávacích programů počáteční přípravy učitelů.** Na jejich základě vytváří zaměstnavatelská sféra „objednávku“ pro vzdělavatelskou sféru (Vašutová 2004, s. 93). Učitelé odborného výcviku získávají kvalifikaci v návaznosti na zákon o pedagogických pracovnících v několika typech vzdělávacích programů a institucí: (a) nejčastěji v programech celoživotního vzdělávání na vysokých školách, (b) v akreditovaných programech bakalářského studia a (c) v rámci studia pedagogiky v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Kurikulum těchto programů by tedy mělo směřovat k vytvoření kompetencí uvedených ve standardu a tato skutečnost by byla stvrzována v procesu udělení akreditace. Profesní standard se tak stává měřítkem pro posuzování kvality vzdělávacího programu.

**Profesní standard se stává oporou profesionalizace již kvalifikovaného učitele** tím, že je otevřený pro další kvalifikační úrovně a profesní cesty, případně specializace a doplňkové role. Stává se tedy východiskem pro vzdělávací programy dalšího vzdělávání a měřítkem jejich kvality.

**Pomocí víceúrovňového profesního standardu je možné definovat milníky kariérního postupu učitelů v návaznosti na odměňování.** Např. na Slovensku či ve Velké Británii je učitelům nabídnuta možnost postupné zvyšování kvalifikace z pozice začínajícího učitele až po experta ve své profesi. Jednotlivé stupně jsou od sebe odlišeny právě narůstající komplexností kompetencí a rozrůzněností rolí.

**Profesní standard se může stát také nástrojem pro hodnocení práce učitele nadřazeným či kolegou.** S použitím standardu je možné hodnotit nejen přímou pedagogickou práci (vyučování), ale i nejrůznější související aktivity a produkty učitelovy práce. Standard se také



může stát východiskem pro strukturovaná šetření spokojenosti a názorů žáků. Je však nutné, aby jednotlivé kompetence byly rozpracovány do pozorovatelných a ověřitelných znaků.

S předcházející funkcí velmi úzce souvisí **využitelnost profesního standardu pro sebehodnocení a sebereflexi**. Učitel má ve standardu strukturovanou oporu pro uvažování o své práci, může poměřovat ideál s realitou svého výkonu a hodnotit sám sebe. Prakticky všechny modely profesních standardů pracují s představou učitele jako reflektivního praktika. Účinnost reflexe zvyšuje opěrná struktura definující profesi, a toto právě standard uživateli nabízí. Musí však být splněn nutný předpoklad spočívající v přijetí dokumentu učitelem. Profesionál, který se do značné míry neztotožní se standardem svého povolání, jej nebude využívat k sebereflexi. Na Slovensku byl vytvořen profesní standard pro mistry odborného výcviku a poskytnut k veřejné diskusi. Téměř nikdo z cílové skupiny nereagoval, standard nebyl akceptován, byl ignorován. Je možné, že jedním z důvodů je „cizost“ dokumentu pro samotné učitele.

**Standard informuje zájemce o profesi učitele o povaze práce, rozsahu zodpovědnosti, variabilitě profesních situací, pracovních rolích a závazcích.**

**Profesní standard se může stát podkladem pro vyjednávání pracovních podmínek učitelů,** neboť na tomto základě lze prokazovat náročnost profese, případně provádět komparace s jinými profesemi a povoláními.

### **Netradiční funkce profesních standardů**

Zákon 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělání umožňuje, aby dospělý jednatel získal určitou kvalifikaci na základě demonstrace stanovených kompetencí před hodnotiteli, aniž by musel před tím vstoupit do kvalifikačního vzdělávání. Požadované kompetence jsou stanovovány právě prostřednictvím standardů – kvalifikačního standardu (souhrn kompetencí) a hodnoticího standardu (rozpracování kompetencí do kritérií výkonu). Je teoreticky možné, že tento princip by mohl být uplatněn nejen pro kvalifikace na úrovni ISCED 3 a 4 (tedy v rozsahu plánované aplikace zkoušek dle uvedeného zákona), ale i pro profese vyšší úrovně – např. pro učitelství. Kvalifikovaným učitelem by se tedy mohl stát

i praktik, který neabsolvoval kvalifikační kurz, ale před odborníky v rámci strukturované zkoušky prokázal, že disponuje požadovanými kompetencemi. Realizace takové zkoušky ovšem předpokládá existenci konsensuálně přijatých standardů.

## 2 VÝZKUMNÁ ČÁST

### 2.1 Profesní činnosti učitelů odborného výcviku – výsledky výzkumu

#### 2.1.1 Metodologie výzkumu, charakteristika výzkumu

Chceme-li zachytit či definovat místo nějaké profese či povolání v kontextu světa práce, můžeme volit různé přístupy. Jednou z možností je stanovení předpokladů pro výkon povolání prostřednictvím legislativy.

Jiným způsobem uchopení určité profese, povolání či pozice je deskripce jejích atributů v informačním systému vytvořenému právě pro tento účel. Tím je v našich podmínkách např. *Integrovaný systém typových pozic*, který se v současnosti postupně transformuje do tzv. *Národní soustavy povolání*. Tato soustava již přináší prvky, o které se opírá námi zvolený přístup – přístup založený na kompetencích (*competence based approach – CBA*).

Výše jsme uvedli, že kompetence je tvořena provázaným systémem znalostí, dovedností, postojů a dalších komponentů, které se projevují v jednání konkrétního člověka v konkrétních podmínkách. Pro formulaci kompetencí pro určitou profesi je tedy nezbytné shromáždit co nejvíce informací o výkonu této práce. Tyto informace se zejména týkají činností, situací, rolí, zodpovědností a můžeme je pojímat ve dvou rovinách:

- v rovině profesních atributů, které se v praxi při výkonu práce skutečně reálně objevují;
- v rovině žádoucích (požadovaných) atributů – charakteristik, které od výkonu profese aktuálně požadují „klienti“ profesionála. V našem případě představují klienty učitele zejména stát (jako reprezentant společnosti), přímí zaměstnavatelé, rodiče, podniky.

Náš výzkum se věnuje jevům z první roviny, tedy roviny výkonu profese v reálných podmínkách. Zaměřujeme se zejména na následující otázky:

- *Do jakých situací se během výkonu své profese dostávají učitelé odborného výcviku?*
- *Jaké řeší úkoly?*
- *Jaké činnosti vykonávají?*
- *Jaká osobní zodpovědnost vyplývá z plnění úkolů a výkonu těchto činností.*

Zkoumané jevy profesního výkonu nahlížíme zejména z hlediska jejich povahy, charakteristických znaků a souvztažnosti s jinými jevy. Kvantitativní charakteristiky jevů (např. četnost) evidujeme pouze kvalifikovaným odhadem, neboť rozsah zkoumaných vzorků neumožňuje spolehlivé zobecnění těchto charakteristik.

Pro volbu metod výzkumu jsme stanovili následující preferenční kritéria:

- *preferenze autentičnosti,*
- *preferenze přímého kontaktu výzkumníka s respondenty,*
- *preferenze přímého podílu respondentů na zpracování výstupu.*

Účelem využití těchto kritérií bylo získání nezprostředkovaných údajů o výkonu profese – tedy takových informací, které v oblasti poznání práce učitelů odborného výcviku v současné době chybí nejvíce. Pracujeme s předpokladem, že autentické informace mohou poskytnout cennou zpětnou vazbu při konstrukci návrhu normativního dokumentu (profesního standardu). Autentičnost je žádána proto, neboť tvorba standardů pro povolání a profese má probíhat v komunikaci partnerů, mezi nimiž jsou i nositelé profese.

Pro výzkum charakteristik profesního výkonu učitelů odborného výcviku jsme tedy zvolili dvě metody: **zúčastněné pozorování formou naslechu vyučování a zpracování snímku pracovního týdne samotnými učiteli a následnou analýzou výzkumníkem.**

Výzkum č. 1:

### **Pozorování práce učitele během vyučování v průběhu jednoho pracovního dne**

Cílem použití této výzkumné metody bylo získání konkrétních informací o pracovních činnostech učitelů odborného výcviku během přímé výuky a situacích, do kterých se v průběhu této doby dostávají.

Bylo osloveno 15 ředitelů odborných škol v ČR, se kterými autor práce v minulosti úspěšně spolupracoval na jiných úkolech. Důvodem orientace na školy, se kterými byly již dříve navázány kontakty, bylo zvýšení pravděpodobnosti souhlasu vedení školy s výzkumem; tato strategie se ukázala jako úspěšná. Školy byly vybrány tak, aby byly ve výsledném zkoumaném vzorku zastoupeny vzdělávací obory v co optimální skladbě vzhledem k tzv. skupinám oborů. Ředitelům byl zaslán dopis s žádostí o umožnění výzkumu a s informacemi o cílech výzkumu, jeho metodě a kritériích pro výběr učitele. Ředitelé byli dále informováni, že se při následcích nebude vytvářen žádný audiovizuální záznam, pouze rukou psaný záznam do pozorovacího archu a že účelem akce není jakkoliv hodnotit kvalitu výkonu sledovaného učitele či kvalitu školy. Ředitelé byli dále v informačním dopise upozorněni, že zvolená metoda je náročná z hlediska pozitivní motivace učitele a také z hlediska akceptace výzkumníka žáky. Byli požádáni, aby s přihlédnutím k těmto konsekvencím oslovili vhodné učitele. V této souvislosti jsme zdůraznili, že nejsou stanovena další kritéria pro výběr učitele typu: zkušený x nezkušený, kvalifikovaný x nekvalifikovaný, žena x muž, a že tedy jediným kritériem je ochota učitele / učitelky zapojit se do šetření. V závěru dopisu jsme ředitele informovali, že se na vybrané učitele z jejich škol zároveň obracíme s žádostí o vyplnění snímku pracovního týdne – viz náš druhý výzkum.

Z oslovených patnácti ředitelů pozitivně zareagovalo deset a následně proběhly již cílené dohody s jednotlivými zapojenými učiteli o termínech a dalších organizačních otázkách.

Průběh jednotlivých následků byl z organizačního hlediska velmi podobný. Výzkumník se dostavil na uvedené místo v době nástupu učitele do práce a pak jej doprovázel zpravidla až do ukončení činností na pracovišti. V průběhu činností kontaktoval výzkumník učitele zřídka, a to v případech, že něčemu nerozuměl, nebo když vyzoroval jev, ke kterému si potřeboval doplnit další detaily. Pozorované jevy se výzkumník snažil ihned zaznamenávat do

záznamového archu (viz příloha č. 2). Ovšem právě okamžitá tvorba záznamů se ukázala v několika případech jako velmi obtížná či přímo nerealizovatelné, neboť odborný výcvik se v těchto případech odehrával v prostředích a situacích, které téměř znemožňují písemné záznamy. Jednalo se zejména o případy, kdy výcvik probíhal v přírodě (rybník), v nějakém exteriéru (venkovní ustájení telat na statku) či ve stísněných prostorách bez možnosti pohodlného zápisu (výrobna zákusků). V takových případech byl záznam proveden po náslechu.

### Přehled realizovaných náslechů

Tab. č. 4: Přehled realizovaných náslechů v rámci výzkumu profesních činností učitelů odborného výcviku

č.	škola	učitel	místa / prostory	charakter / typ OV	datum a časový rozsah náslechu
1	střední odborná škola elektrotechnická	UOV – muž + také funkce správce dané učebny	učebna typu laboratoř pro výcvik elektrikářů v budově školy	Většina činností žáků spočívala ve cvičení různých typů zapojení elektrických zařízení podle zadání učitele. Dále trénink měření. Opakování teorie a písemný test.	6. 5. 2010 7.00 – 14.00
2	hotelová škola	UOV – žena, vede výcvik číšníků a servírek	společenský sál v budově školy určený pro výcvik v rámci akcí pro klienty	Nácvik obsluhy slavnostní hostiny pro žáky 9. třídy ZŠ, kompletní zabezpečení servisu včetně přípravy tabule.	10. 5. 2010 9.30 – 13.00
3	střední škola, vyšší odborná škola, centrum odborné přípravy	UOV – muž, zaměření na strojní obory a autoelektrikáře	dílna pro výcvik autoelektrikářů v odloučené budově školy	Nácvik servisních činností + opakování na blížící se závěrečnou zkoušku	12. 5. 2010 6.30 – 13.30
4	střední zemědělská škola	UOV - muž	Exteriéry a interiéry školního statku	Nácvik činností v živočišné výrobě + výpočty na učebně	17. 5. 2010 7.30 – 12.30
5	střední odborná škola stavební	UOV - muž	Rozestavěný rodinný dům v	Nácvik různých zednických prací,	19. 5. 2010 7.00 – 13.00

			obci	zejména dokončovacích ve všech prostorách rozestavěného RD.	
6	střední škola obchodu, služeb a podnikání	UOV – dvě ženy	cukrárna v odloučené budově školy v centru města: výrobní a prodejna + učebna	Nácvik výroby zákusků a nácvik prodeje v přílehlé cukrárně + normování na učebně	24. 5. 2010 7.00 – 13.00
7	střední odborná škola rybářská a vodohospodářská	UOV - muž	postupně 3 rybníky partnerské firmy	Nácvik různých činností rybáře: hnojení rybníka, odchyt, výlov	31. 5. 2010 7.00 – 13.00
8	střední odborná škola živnostenská	UOV – dvě ženy (vedoucí UOV), dva muži	kuchyně školní jídelny	Příprava oběda pro žáky školy, pro veřejnost a pro MŠ	4. 6. 2010 7.00 – 13.00
9	střední škola obchodní	vedoucí učitelka OV, obor prodavač	různé provozovny – obchody, kde žáci plní odborný výcvik + školní cvičné pracoviště v dislokované budově školy	Pracovní den vedoucí učitelky OV – návštěvy a kontroly různých pracovišť žáků oboru Prodavač.	16. 6. 2010 7.30 – 14.00
10	střední odborná škola polytechnická	UOV - muž	Truhlářská dílna v areálu školy	Nácvik truhlářských prací při výrobě zadaného výroku, 2. ročník oboru truhlář	22. 6. 2010 13.00 – 13.30

### **Časový snímek pracovního týdne učitele odborného výcviku**

Cílem použití této výzkumné metody bylo získání konkrétních informací o pracovních činnostech učitelů odborného výcviku v kontextu jednoho týdne.

Prostřednictvím klasického dopisu adresovaného na školu bylo osloveno 70 učitelů odborných škol, se kterými autor v minulosti spolupracoval na jiných úkolech. Důvodem orientace na „známé“ učitele bylo zvýšení pravděpodobnosti návratu vyplněného snímku. Tato strategie ovšem nebyla příliš úspěšná, neboť se vrátilo pouze 10 zpracovaných snímků, které byly pro účely výzkumu použitelné<sup>17</sup>.

Oslovovací dopis obsahoval žádost o zapojení do výzkumu, sdělení jeho cíle, odhad časové náročnosti zpracování, informaci o souběžném výzkumu – pozorování pracovního dne učitele odborného výcviku. Dále byla v dopisu zdůrazněna informace, že výzkum je zcela anonymní a ve výstupech se neobjeví žádná data, která by mohla vést k identifikaci školy a konkrétního učitele. V závěru dopisu byly uvedeny kontakty pro doručení snímku. K dopisu byl přiložen formulář pro záznam s podrobnými pokyny pro vyplnění a prázdná obálka se známkou.

Základ formuláře tvořila tabulka s časovou mřížkou pro záznam informací, a to pro každý ze sedmi dnů – viz příloha č. 3. V úvodní části formuláře byla opět zdůrazněna jeho anonymita a znovu byly uvedeny kontaktní informace pro odeslání. Respondent byl informován, že formulář může vyplnit rukou nebo na počítači. Pokud by učitel preferoval vyplnění na PC, bylo nabídnuto zaslání elektronické verze dokumentu. Respondent byl dále dotázán prostřednictvím minidotazníku o následující informace: věk, pohlaví, výše pracovního úvazku jako učitele, pracovní pozice (funkce), názvy vyučovaných předmětů, název RVP, v jehož rámci respondent vyučuje, identifikace profesního/oborového vzdělávání, identifikace pedagogického vzdělání, počet let praxe na pozici učitele, počet let zaměstnání u současného zaměstnavatele. Ke každé z těchto položek bylo uvedeno stručné vysvětlení s příklady.

---

<sup>17</sup> Vrátilo se 19 vyplněných snímků. Devět snímků nebylo použito, neboť byly vyplněny učitelem odborného předmětu, což nekorespondovalo s účelem výzkumu. Tato situace mohla nastat např. posunem učitele odborného výcviku na místo učitele odborného předmětu. V některých případech mohlo hrát roli, že výzkumníkovy informace o pracovním zařazení oslovených učitelů byly chybné. Avšak i nepoužité snímky mají značnou informační hodnotu a budou využity v dalších pracích.



K časovému snímku pracovního týdne byly uvedeny následující instrukce a vysvětlení:

*Zpracujte celý týden (7 po sobě jdoucích dnů), ve kterém budete všech pět pracovních dnů v zaměstnání, tj. nebudou školní prázdniny, nebudete mít dovolenou, atp.*

*Grafické zpracování záznamů pojměte způsobem, který Vám vyhovuje. Vztahy a dynamiku můžete zobrazit různými symboly: šipkami, geometrickými tvary, značkami. Pro zvýraznění můžete používat různé barvy, styly písma atd.*

*Řádky pro jednotlivé hodiny pracovního dne jsou pouze orientační mřížkou, proto jsou vyznačeny pouze světle šedými čarami. Pokud nějaká Vaše aktivita překročí hranice hodin, udělejte záznam přes příslušný počet řádků.*

*Pro různé poznámky a vysvětlivky můžete využívat sloupec nadepsaný „Vaše poznámky“, ale můžete využít i prostoru po okrajích stránky.*

*Pokud budete chtít cokoli konzultovat se zpracovatelem výzkumu, kontaktujte Richarda Veletu, (uvedeno telefonní číslo a mailová adresa).*

*Vysvětlení pro sloupec „Vaše aktivity“*

*Toto je prostor pro zachycení jakýchkoli Vašich aktivit, které jste v danou dobu udělal / udělala a které přímým nebo nepřímým způsobem souvisely s Vaší prací učitele (nepřímo související je např. soukromá návštěva nějakého provozu nebo výstavy, veletrhy související s předměty, které vyučujete). Protože výzkum sleduje i aktivity volně související s výkonem práce, zahrnuje snímek 7 dní – tedy i sobotu a neděli. V žádném případě však nepožadujeme informace ze soukromí.*

*Výzkum sleduje charakter těchto Vašich aktivit, činností („Co jste dělal“)*

- *koho se tyto vaše aktivity / činnosti týkaly, dotkly, koho zahrnuly, kdo do nich vstoupil (žáci, rodiče, kolegové, atd.) Neuvádějte jména osob.*
- *v jakém časovém rozsahu probíhaly – proto si prosím zkuste vybavit i kolik minut jste určité činnosti věnovali a vyznačte tuto dobu (např. „výklad nové látky – 15 minut“*
- *v jakém kontextu Vaše činnosti / aktivity probíhaly (např. mohly následovat po sobě nebo souběžně nebo se mohly částečně překrývat, také Vám do aktivity / činnosti mohl vstoupit někdo jiný)*
- *v jakých prostorách se aktivita / činnost odehrála (např. chodba, dílny, kabinet, sborovna, knihovna, domov, firma XY, atd.)*

*U rozsáhlejších strukturovaných činností (typickým příkladem je samotná výuka/výcvik), rozčleňte celek na menší jednotky – např. vyučovací hodinu můžete rozčlenit na položky: kontrola pracovních pomůcek, úvodní instruktáž a ukázka pracovního postupu, zadání procvičovacích úkolů, kontrola*

plnění úkolů, atd.

Formulace názvů činností a aktivit nejsou v tomto výzkumu stanoveny, zvolte formulace, které běžně používáte. Pro inspiraci uvádíme položky, které je možné využít: zpracování přípravy na vyučování – úprava technické dokumentace, vytvoření testu, oprava pomůcky, vyhledání materiálů v literatuře, na internetu, promýšlení postupu pro dnešní výukový den, oprava testů z minulého týdne, kontrola vybavení dílny, ranní dozor na chodbě, neplánovaná konzultace se žákem 3. ročníku, rozhovor s kolegou o žákovi XY, výcvik – technologický postup XY, kontrola nástrojů, poučení o BOZP, řešení konfliktní situace mezi 2 žáky, rozhovor se žákem o přestávce, oběd, zpracování zápisu do třídní knihy, vyřízení telefonátu s pracovníkem na smluvním pracovišti pro praktický výcvik, relaxace v kabinetu, porada předmětové komise, zpracování části prezentace pro příští výuku, rozhovor s rodičem žáka 1. ročníku, příprava třídnické hodiny, studium materiálů k technologii XY, účast na školení o ..., domácí příprava na vyučování, opravování testu, návštěva veletrhu, telefonický rozhovor s kolegou o úkolu XY atd., atd. atd.

Na konci pokynů bylo uvedeno doporučení, aby respondent dělal záznamy průběžně během dne, aby se tedy vyhnul tvorbě celého záznamu za celých 7 dní po skončení sledovaného období, protože některé méně výrazné aktivity by mohly vypadnout z paměti. Respondent byl také ujištěn, že nebude vadit, pokud doručí záznamové archy všelijak přehnuté a pomačkané z důvodu, že je nosil s sebou.

Přehled realizovaných časových snímků

Tabulka č. 5: Přehled týdenních časových snímků v rámci výzkumu profesních činností učitelů odborného výcviku

snímek č.	učitel	počet let praxe na pozici učitele	a) oborové b) pedagogické vzdělání	zaměření odborného výcviku a převládající charakter zaznamenaných činností	zaznamenané období
1	žena, 45 let, (vedoucí UOV)	17 let	vyučená kuchařka + nástavba - podnikání v oboru DPS <sup>18</sup>	Výuka žáků, kontrola průběhu OV – včetně kontroly pracovišť, vybavení, administrativa,	9. – 15. 6. 2010 tj. 7 dní

<sup>1818</sup> DPS – doplňující pedagogické studium – někdejší označení neakreditovaného studia „pedagogického minima“, které za úplatu pořádaly vysoké školy i další poskytovatelé.

				příprava a realizace závěrečné zkoušky.	
2	muž, 61let, (vedoucí UOV)	30 let	vyučený lesník, maturita v oboru + 5 semestrů VŠ, lesnický obor DPS (1998)	Výuka žáků na školním polesí	14. – 18. 6. 2010 tj. 5 dnů
3	žena, 58 let, (vedoucí UOV)	32 let	vyučená servírka + střední hotelová škola DPS	Výuka žáků, kontrola pracovišť a zařízení, exkurze, vedení jednání s partnery	10. – 15. 5. 2010 tj. 5 dnů
4	muž, 59 let,	39 let	vyučený elektromontér + maturita DPS	Výuka žáků + hodnocení výsledků	26. – 30. 3. 2010 tj. 5 dnů
5	muž, 49 let,	26 let	vyučený rybář + maturita DPS	Výuka žáků na různých rybnících sociálního partnera, částečně produktivní práce	26. 4. – 2.5. 2010 tj. 7 dnů
6	muž, 45 let	3 roky	maturita DPS	Výuka v oboru obrábění kovů	26.4. – 2.5. 2010 tj. 7 dnů
7	muž, 47 let	12 let	vyučen + maturita DPS	Výuka žáků v oboru logistických služeb.	26.4. – 1.5. tj. 5 dnů
8	žena, 53 let	18 let	vyučen + maturita Bc. na PedF UK	Výuka v oboru kuchař - číšník	27.4. – 3.5. 2010 tj. 7 dnů
9	muž 55 let	17 let	vyučen + maturita DPS	Výuka v oboru Elektrikář.	26.4. – 2.5. 2010 tj. 7 dnů
10	žena, 40 let	14	maturita DPS	Výuka v oboru Prodavač	2. – 9.5. 2010 tj. 7 dnů

## 2.1.2 Profesní činnosti UOV (vyhodnocení a interpretace výsledků dílčích výzkumů)

### Úvodní poznámky

V této kapitole shrnujeme a interpretujeme výsledky uvedených dvou dílčích výzkumů na půdorysu zvolené struktury profesních činností (viz dále). V textu jsou použita zkrácená pojmenování:

„náslech“	pro uvedení příkladu z dílčího výzkumu Pozorování práce učitele během vyučování v průběhu jednoho pracovního dne;
„časový snímek“	pro uvedení příkladu z dílčího výzkumu Časový snímek pracovního týdne učitele odborného výcviku.

Možnosti podat komplexní obraz o profesních činnostech učitelů odborných předmětů v rámci zvolených výzkumných metod jsou limitované, a to zejména z následujících důvodů:

- *Vzhledem k celkovému počtu učitelů odborného výcviku se výzkumu účastnilo jen malé procento příslušníků této profese.*
- *Náslechy byly zaměřeny především na vyučování. Určitá část profesních aktivit, odehrávající se mimo vyučování a také mimo pracoviště, nemohla být zaznamenána.*
- *Jednotlivé časové snímky poskytly obraz o profesních aktivitách učitelů odborných předmětů v průběhu několika jarních týdnů roku 2010. Vzhledem k tomu, že se podoba pracovního dne/týdne mění i v průběhu školního roku, nemohly být některé profesní aktivity zaznamenány.*

Tato omezení se v následujícím textu snažíme vyrovnat zařazením informací z dalších zdrojů, zejména z osobní zkušenost autora práce, který s učiteli odborného výcviku přichází často do kontaktu v rámci svého zaměstnání v Národním ústavu odborného vzdělávání

Zařadit profesní činnosti učitelů do soustavy kategorií a zachovat přitom celostní pohled je značně obtížné. Komplexní charakter profese, jak uvádí Urbánek (2005), je dán nejen značnou šíří souboru učitelských rolí, ale také z něj vyplývající šíří odlišných očekávání ze

strany žáků, rodičů, zaměstnavatelů, zřizovatelů atd. Je tedy potřebné mít na zřeteli, že jakákoliv kategorizace profesních aktivit poněkud ztěžuje pochopení celostní povahy, kterou je zkoumaná profese charakteristická.

V soudobné pedagogické literatuře se vyskytují různé kategorizace profesních činností učitelů obecně, nenajdeme však ucelený systém pro specifickou skupinu učitelů odborného výcviku. Určitou výjimkou se stala inspirativní soustava profesních aktivit, publikovaná ve výstupech mezinárodního výzkumu zaměřeného na vzdělavatele v odborném školství *Defining VET Professions*<sup>19</sup> (in Byčkovský a kol., 2009). V této soustavě jsou činnosti učitele rozděleny na 3 základní kategorie: plánování, usnadňování učení a hodnocení a evaluace. Každá z kategorií je poté strukturována do další úrovně. Při podrobné analýze se ovšem ukazuje, že tento výstup mezinárodního aplikovaného výzkumu nepostihuje všechny profesní aktivity učitelů v českých školách, proto jej nelze bez větších úprav převzít.

Ze soudobých soustav kategorií profesních činností učitelů, které vycházejí za naší reality, lze volit např. kategorizace publikované Kurelovou (1998), Blížkovským a kol. (2000), Průchou (2002) nebo Vašutovou (2004, 2007). V dalším textu používáme soustavu Vašutové, neboť tento systém nám umožňuje víceméně jednoznačně zařadit všechny profesní aktivity získané v našich výzkumech.

Vašutová (2004, s. 76) v rámci analyticko-deskriptivního přístupu rozlišuje v učitelské profesi činnosti hlavní a činnosti doplňkové – viz schéma č. 3 Hlavní činností je vyučování rozdělené do tří etap. Doplňkové činnosti se uskutečňují nad rámec vyučování, mají však do samotného vyučování různorodé přesahy.

---

<sup>19</sup> Do projektu *Defining VET professions* bylo v letech 2006 – 2007 zapojeno několik evropských zemí, včetně ČR. Výzkumu, který probíhal v rámci partnerských sítí TTnet, se zúčastnili samotní učitelé působící v odborném vzdělávání, jejich vzdělavatelé a zástupci zaměstnavatelů a decizní sféry.

schéma č. 3:

**Analyticko-deskriptivní model kategorizace profesních činností učitelů (Vašutová, 2007)**

	DRUHY ČINNOSTÍ
3 etapy vyučovací činnosti	projektování
	vlastní vyučování
	hodnoticí činnosti
	vedení třídy (třídní management) a výchovná práce
	konzultační činnosti
	koncepční činnosti
	administrativní činnosti
	operativní činnosti
	styk s veřejností
	sebevzdělávání

Tento model jsme pro naše účely rozšířili o položku *Shromažďování, úpravy a tvorba didaktických prostředků*, neboť se ukazuje, že tyto činnosti jsou v práci učitelů odborného výcviku relativně frekventované.

### **Vyhodnocení a interpretace výsledků dílčích výzkumů**

#### **PROJEKTOVÁNÍ VÝUKY A DALŠÍ PŘÍPRAVA NA VYUČOVÁNÍ**

Projektování na úrovni školního vzdělávacího programu (dále ŠVP) se objevilo v *časových snímcích* 1 a 2 v rozsahu 5 - 7% sledovaného pracovního času u těchto dvou respondentů; šlo o obory, kde ve sledovaném období probíhala na dané škole tvorba nebo inovace ŠVP. V dalších časových snímcích byla tvorba ŠVP, jako specifická aktivita učitele, přítomna nepřímým způsobem, neboť v těchto případech již školy vyučovaly dle svého školního programu. V žádném z násleech nepracovali sledovaní učitelé na textu ŠVP, neboť na školách již byly tyto dokumenty zpracovány dříve. Respondenti však měli ve většině případů „ŠVP po ruce“, nikoliv celý dokument, ale část osnov týkající se odborného výcviku. Dalšími

dotazy bylo zjištěno, že stupeň zapojení se do tvorby ŠVP se odvíjí také od postavení učitele odborného výcviku v služební hierarchii – „řadoví“ UOV byli sice zapojeni do týmové práce na školním programu (i do souvisejících vzdělávacích aktivit), ale nejrozsáhlejší projektovou práci na úrovni zpracování osnov do ŠVP realizovali individuálně. V daleko větším rozsahu byli do tvorby zapojeni vedoucí učitelé odborného výcviku.

Poznámka: Studium konkrétních ŠVP nebylo sice předmětem výzkumu k této práci, ale autor měl možnost studovat cca 20 konkrétních školních vzdělávacích programů. Na základě této limitované zkušenosti lze konstatovat, že:

- *Osnovy pro předmět odborný výcvik byly vždy zpracovány v intencích RVP a kromě variability v časovém zařazení v rámci učební doby nepřinášely oproti RVP výraznou přidanou hodnotu. Jinými slovy řečeno, nelze z této zkušenosti potvrdit očekávání tvůrců konceptu dvoustupňového kurikula, že školy budou ve svých ŠVP výrazně zohledňovat regionální potřeby a svůj specifický potenciál.*
- *Osnovy pro odborný výcvik většinou velmi transparentně a v intencích RVP odkazují na související odborné předměty. Provázanost se všeobecně vzdělávacími předměty je však nízká. Velmi formální je většinou provázanost prostřednictvím průřezových témat. Vysloveně formální je návaznost osnov odborného výcviku na klíčové kompetence uvedené v RVP. Konstatujeme, na základě zkušeností z náslechlů, že ačkoliv je úroveň zpracování klíčových kompetencí do ŠVP často nedostatečná, ve skutečnosti se aktivity vedoucí k jejich získávání a upevňování v odborném výcviku často objevují.*

Zpracování ročních tematických plánů nebylo zachyceno ani v náslechlích ani v časových snímcích, neboť tento dokument vzniká či je inovován na počátku školního roku, tedy v době, kdy náš výzkum neprobíhal. Tematický plán pro daný obor a ročník je dokument, se kterým pracovali všichni sledovaní respondenti. Z náslechlů a z rozhovorů s učiteli vyplynulo, že míra souladu informací v tematickém plánu a činnostmi probíhajícími v realitě je různá. Ve všeobecně vzdělávacích předmětech i v odborných předmětech lze projektovat s vědomím, že není tolik vnějších okolností, které by plán výrazně pozměnily. V odborném výcviku je naopak poměrně časté, že se plán nedodrží, že vzniknou určité odchylky. Pravděpodobnost změn se zvyšuje s tím, jak je v konkrétních podmínkách konkrétní školy provázána výuka v odborném výcviku s reálným provozem. Probíhá-li výcvik v provozu, ve kterém se plní

relativně nepředvídatelné zakázky klientů, zvyšuje se pravděpodobnost, že bude učitel modifikovat plán. Toto je výrazné specifikum odlišující způsob plánování odborného výcviku od plánování v jiných předmětech.

Nejdetailnější a z časového hlediska nejnáročnější jsou přípravy učitelů odborného výcviku na konkrétní učební den. Tyto přípravy mají nejrozličnější podobu. Z realizovaných následků vyplývá, že učitelovy přípravy jsou velmi často jakýmsi pomyslným scénářem v myslí učitele obsahujícím záměry, prostředky, postupy, evidence potřebného materiálu a nástrojů. Tyto představy jsou zachyceny do stručných záznamů na papír. Pravděpodobně jen velmi zřídka jsou zapsány strukturovaně a podrobněji. Autor práce se seznámil s přibližně stem bakalářských prací, které zpracovávali učitelé odborného výcviku na konci svého kvalifikačního studia. Některé z těchto prací obsahují detailně propracované tematické přípravy na konkrétní učební den. S něčím podobným jsme se však v našem výzkumu nesetkali. Přesto konstatujeme, že prakticky všechny sledované učební dny měly promyšlenou strukturu a řád.

Poměrně vysokou časovou náročnost denních příprav potvrzuje i většina časových snímků, ve kterých uváděli UOV tyto činnosti v rozsahu 2 až 7 hodin během pracovního týdne, a to zejména v odpoledních, večerních a v několika případech i brzkých ranních hodinách. Z našich zkušeností vyplývá, že toto podrobnější plánování budují učitelé na základě tzv. ročních tematických plánů, jejichž tvorba spadá do jmenované profesní činnosti.

Výrazným specifikem pedagogického projektování v odborném výcviku je značná a přímá návaznost učebních činností na potřeby provozu, výroby a logiku poskytování služeb. Uspořádat odborný výcvik tak, aby byly v souladu požadavky pedagogické a požadavky praxe, je náročným koncepčním a logistickým problémem. Např. jeden z našich následků probíhal přímo v prostředí smluvního podniku v oblasti živočišné výroby. Lze předpokládat, že se v takto uspořádaném odborném výcviku v průběhu školního roku vyskytnou období opakujících se činností (např. doba sklizně, výlovů, atd.), jejichž rozsah by vnější pozorovatel mohl označit z hlediska osnov za nadbytečný a zdržující. Tato nevýhoda je ale dle našich zkušeností vyvážena hodnotou přímého kontaktu s nezkráslenou realitou skutečného provozu.

Z poznatků získaných z časových snímků a z následků usuzujeme, že optimální pro pedagogické projektování odborného výcviku je, pokud škola disponuje vlastním provozem



poskytující služby či vyrábějící produkty. V takovém případě mohou učitelé při plánování sladit požadavky kurikula s reálnou poptávkou zákazníků.

V takovémto uspořádání odborného výcviku je pro učitele nejsnazší a nejpřirozenější rozvíjet učební situace podporující klíčové kompetence. V rámcových vzdělávacích programech pro odborné vzdělávání, které jsou pro učitele odborného výcviku zásadním koncepčním východiskem pro pedagogické projektování, jde zejména o tyto klíčové dovednosti: *kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, personální kompetence, kompetence k podnikání, atd.*

Cíle vzdělávání v odborném výcviku jsou spatřovány především v oblasti specifických profesních dovedností (*umět vyrobit zákusek, umět osadit parapet, umět obsloužit hosta*). Rozsah cílů, ke kterým výcvik směřuje, je však podstatně širší, jak potvrdily některé z realizovaných náslechnů. Na výcviku rybářů, který se konal v extrémně nepříznivých povětrnostních podmínkách, jsme se setkali s tréninkem vůle, vytrvalosti a odolnosti. Výchova k postojům a správným návykům je s určitostí stejně důležitá jako výcvik tzv. tvrdých dovedností. Prakticky ve všech naslechnutých výcvikových dnech bylo akcentováno téma dodržování bezpečnosti práce, což je jedno ze zásadních výchovných témat, která se prolínají kurikulem odborného výcviku.

Informace z časových snímků a zejména z náslechnů napovídají, jak zásadní jsou pro pedagogické projektování odborného výcviku cíle v oblasti postojů. V dřívějších dobách se pozice učitele odborného výcviku jmenovala *mistr odborné výchovy* (na Slovensku stále). Tento akcent se velmi přesně hodí na současnou realitu. Odborný výcvik dnes je nejméně z poloviny výchovou. Je otázkou, zda jsou na tuto skutečnost učitelé připraveni a s tímto faktem vyrovnáni.

Z časových snímků pracovního týdne učitele vyplývá, že běžné denní přípravy na vyučování zabírají učitelům odborného výcviku okolo 5 – 8% pracovního času, což je výrazně méně, než u ostatních kategorií učitelů. Jsme si vědomi, že toto zjištění je kontroverzní a že je třeba je ověřit v dalším výzkumu. Zdá se, že po několika letech praxe má učitel odborného výcviku natolik široký repertoár úkolů a příprav, že může vyučovat téměř bez pedagogických příprav. Říkáme pedagogických, neboť do kompetence UOV patří zároveň přípravy provozní spjaté

s výkonem služby nebo výrobou (např. příprava dokumentace k zakázce, příprava materiálu či surovin, promýšlení sortimentu, koordinace úkolů s partnerským podnikem atd.).

## PŘÍPRAVA POMŮCEK A DALŠÍCH DIDAKTICKÝCH PROSTŘEDKŮ

Zjištění z náslechů i zkušenost s prostředím odborných škol potvrzují v literatuře popsanou skutečnost, že pro odborný výcvik existuje jen velmi omezená nabídka pomůcek a učebnic speciálně vyvinutých pro potřeby tohoto předmětu. Jde o vyučovací předmět s obrovskou variabilitou, pro který se vydavatelům a výrobcům velmi těžko hledá úspěšný obchodní model (týž efekt je popsán i u programů dalšího vzdělávání pro UOV). Zároveň ale lze pro účely demonstrací v odborném výcviku použít značné množství materiálů, výrobků, prezentací, tiskovin, schémat, obrázků vytvořených primárně pro jiné účely – např. pro marketingovou prezentaci, pro publikování informací či pro běžné užívání nějakého výrobku. V některých případech (náslech v oboru prodavač) vytvářejí výrobci didakticky velmi cenné pomůcky, které poskytují školám do výuky a budují zároveň u žáků znalost značky.

Je poměrně časté, že pomůcky pro výuku vyrábějí učitelé odborného výcviku z nejrůznějších užitných předmětů. Mohou to být např. řezy motorů, vitrína s druhy příborů, panely se zapojením přístrojů atd. Na některých školách angažují učitelé do výroby pomůcek i žáky, neboť promýšlením didaktických aspektů při tvorbě pomůcek dochází k intenzivnímu učení.

V porovnání s jinými vyučovacími předměty má odborný výcvik k dispozici velmi málo učebnic a učebních textů aktuální povahy. V minulosti vycházelo výrazně více didaktické literatury, dnes se vydavatelé věnují pouze početně silným oborům. Jde o důsledek trhu, který není vyrovnáván vydáváním didaktické literatury na státní zakázku. Tuto situaci řeší část škol tím, že vydává vlastní učební texty či sbírky úloh. Tyto aktivity financují z nejrůznějších vnitřních zdrojů, případně externích grantů. Spoluautory se pak stávají i učitelé odborného výcviku. Téma vlastních učebnic a cvičebnic je v současné době aktuální i vzhledem k tomu, že jednotlivé školy si vytvářejí vlastní školní vzdělávací programy, v nichž by mělo být učivo organizováno podle záměrů a potřeb školy. Jedním z důsledků této autonomie je vzrůstající potřeba po vlastních učebních materiálech. Nejde přitom o negativní jev, neboť promýšlením studijních textů získávají učitelé cenné didaktické kompetence. Problematické ovšem je, že

tito autoři nebyli zpravidla k této odborné činnosti připravováni. Kvalifikační práce, které vypracovávají učitelé odborného výcviku v rámci svého studia pro získání pedagogické kvalifikace, naznačují značný didaktický potenciál.

## VLASTNÍ VYUČOVÁNÍ

Výuka je učiteli všech kategorií hodnocena jako časově nejnáročnější profesní činnost. Z časových snímků i náslechů našeho výzkumu vyplývá, že vlastní vyučování (bez hodnotících aktivit) představuje až 70% procent pracovní zátěže učitelů odborného výcviku. To je výrazně více, než u učitelů jiných kategorií. Tato disproporce je způsobena faktem, že se UOV výrazně kratší dobu připravují na vlastní vyučování (viz výše) a že jsou i méně zatíženi hodnotícími aktivitami typu opravování písemných prací (viz níže).

V odborném výcviku dominují podle našich zjištění dvě aktivity učitele odborného výcviku: **instruktáž a cvičení** – resp. organizace procvičování profesních činností žáků.

### **Instruktáž**

Instruktáž vedená učitelem odborného výcviku se nejčastěji týká psychomotorických dovedností, ale může být zaměřena i na výcvik kognitivních dovedností. Instruktaž má zpravidla dvě dimenze: dimenzi výkonu, který je učitelem fyzicky předváděn a dimenzi komentáře, kterým učitel přináší další potřebné informace. Tato specifická činnost „dělám a říkám, co dělám“ je v práci UOV klíčová. Umožňuje totiž žákům pozorovat správně provedený výkon a zároveň sledovat znalostní kontext výkonu.

Na instruktáž navazují individuální i skupinová **cvičení** žáků, která organizují učitelé odborného výcviku. Cvičení lze chápat také jako trénink, při kterém dochází k učení se profesním činnostem v kontextu výkonu profese, v návaznosti na pracovní operace dalších fází výroby či poskytování služeb a zároveň v kontextu plnění úkolů ostatních pracovníků (žáků).

### **Výklad**

Ačkoliv výklad nového učiva je doménou odborných předmětů, musí i učitel odborného výcviku provádět výklad, nejčastěji při opakování nějaké látky nebo pokud chce vyložit

nějaké detaily a rozšířit tím základní učivo z odborných předmětů. Efektivita výkladu provedeného v prostorách pro výcvik je posilována tím, že se na místě nacházejí reálné přístroje, stroje, materiály, zařízení, na kterých lze učivo demonstrovat. Z náslechu i časových snímků vyplývá, že v odborném výcviku nedochází k rozsáhlým výkladovým blokům, ale k řadě drobnějších výkladů, z nichž většina má charakter opakování znalostí z odborných předmětů. Typický „minivýklad“ v odborném výcviku trvá pouze několik minut, bývá integrován do instruktáže či cvičení, má neformální charakter a bývá kombinován se zjišťováním znalostí a dovedností žáků.

Pro odborný výcvik je charakteristické, že přirozenou jednotkou vyučování je **učební den**, na rozdíl od teoretického vyučování strukturovaného do série pětačtyřicetiminutových vyučovacích hodin. To se odráží i v činnostech UOV, resp. v jejich časoprostorovém uspořádání. Prakticky všechny náslechy i časové snímky svědčí o dodržování typické struktury učebního dne, spočívající v úvodní části, na kterou navazuje část pracovní – nejrozsáhlejší. Učební den pak bývá zakončen vyhodnocením. Tento velký cyklus (motivace – instruktáž – nácvik – vyhodnocení) se typicky několikrát a v mnoha obměnách opakuje během učebního dne v menších celcích. Práci UOV lze vnímat i jako celodenní sérii informačních vstupů, motivačních hovorů a rozhovorů, instruktáží a miniinstruktáží, intervencí a hodnocení.

Rozhodující pro obsah vyučování v daném učebním dni jsou oblasti naplánované v osnovách pro dané ročníky. Tyto osnovy jsou pak konkrétními učiteli rozpracovávány do ročních tematických plánů a do příprav na konkrétní hodiny. V nižších ročnících je úlohou učitele odborného výcviku poskytovat prostor pro nácvik základních pracovních operací. Např. při náslechu č. 8 probíhal výcvik v školní cvičné kuchyni - jeden z učitelů prováděl podrobnou instruktáž konkrétní úpravy masa pro malou skupinu žáků z druhého ročníku, zatímco druhý učitel spíše kontroloval kvalitu práce žáků třetích ročníků.

### **Práce se zdroji informací**

V mnoha oblastech práce, ke kterým se žáci připravují v učebních oborech, je nutné umět efektivně pracovat s příručkami, návody, manuály, provozními pokyny, technologickými postupy, normami, atd. To se odráží i v práci učitele odborného výcviku, který provádí instruktáže s použitím těchto dokumentů.

### **Fyzická stránka činností UOV při vyučování**

Profesní aktivity učitele odborného výcviku jsou v porovnání s aktivitami ostatních učitelů specifické tím, že mají nejen dimenzi výukovou (učitel instruuje, předvádí činnost), ale také dimenzi reálného pracovního výkonu. Zejména v případech, kdy je výcvik napojen přímo na provoz nějakého podniku nebo školní provozovny, překrývá se v určitých úsecích učitelova práce s produktivní prací. (Tak je tomu samozřejmě i v případě žáků.) Typickým příkladem byl náslech č. 7, kdy se učitel se sedmičlennou učební skupinou zapojili do výlovu rybníka, což je činnost značně fyzicky namáhavá.

Z hlediska **reálnosti se povaha odborného výcviku** v různých školách, pracovištích a situacích pohybuje na kontinuu mezi čistě simulovaným pracovním prostředím a nesimulovaným výkonem produktivní práce. S tím variuje i povaha práce učitele. V případě cvičných prací učitel organizuje činnosti žáků pouze s přihlédnutím k naplánovanému učivu a individuálním potřebám jednotlivých žáků. V případě reálných provozů se učitel stává navíc ještě nadřízeným, „šéfem“, který organizuje práci jako takovou. Příkladem z našeho výzkumu je příprava oběda pro školní restauraci (cca 300 obědů), která probíhala během náslechu č. 8.

### **Návaznost výuky v předmětu odborný výcvik na teoretickou výuku**

V odborném výcviku si žáci vytvářejí praktické kompetence pro efektivní výkon povolání, které si zvolili. Návaznost praktických činností přímo navazuje na výuku teorie v tzv. odborných předmětech. V časových snímčích i násleších jsme vícekrát zaznamenali činnosti učitele, směřující k propojení teoretických poznatků s procvičovanou činností. Žáci v oboru cukrář (náslech č. 6) si např. do výcviku nosí sešit z předmětu Technologie výroby a učitelka umožňuje žákům během výcviku nahlížet do poznámek a pracovat s nimi. Část učiva teoretických předmětů je přímým způsobem uplatnitelná v reálných pracovních činnostech. Na náslechu č. 4, který probíhal v rámci odborného výcviku na školním statku, byla část učebního dne věnována normování krmiva pro hospodářská zvířata. Při procvičování těchto „nemanuálních“ dovedností narážejí učitelé na neznalosti žáků, takže běžnou součástí práce učitele odborného výcviku je také znovuvysvětlování teorie (viz výše). Zde jsou v určité výhodě ti učitelé, kteří pracují v prostředí simulovaného cvičného pracoviště, protože ta bývají vybavena didaktickými pomůckami a prostředky usnadňujícími procvičování teorie. Toto bylo pozorováno např. v rámci výcviku elektrikářů na náslechu č. 1, který se odehrával ve školní „laboratoři“ pro výuku elektrických instalací.

Opakování a procvičování teorie je však možné i v podmínkách reálné produktivní práce. Byli jsme svědky velmi zajímavé situace (náslech č. 8), kdy učitelka odborného výcviku procvičovala se skupinou žáků teoretické poznatky při rutinní činnosti – ruční výrobě plněných knedlíků. Bylo pozoruhodné, že v průběhu poměrně dlouhého opakování (výroba několika stovek knedlíků trvala asi  $\frac{3}{4}$  hodiny), byli žáci pozorní, uvolnění, měli dobrou náladu a zejména – vybavovali si značné množství poznatků. Na náš dotaz poskytla učitelka i žáci vysvětlení, že při této ruční rutinní, ale pospolitě činnosti se lépe vybavují vědomosti, neboť fyzická energie je odvedena do rukou a mozek lépe pracuje. Žáci uvedli, že se jim při teoretickém vyučování, při kterém musí sedět a být víceméně v klidu, často hůř vybavují vědomosti.

### **Průřezová činnost UOV: péče o bezpečnost a ochranu zdraví při práci**

Zdravotní rizika plynoucí z pracovních činností při výcviku jsou značná. Proto je jednou z nejfrekventovanějších činností učitelů odborného výcviku kontrola dodržování pravidel bezpečnosti. Jednotlivé obory se od sebe poněkud liší mírou rizika. Např. při výcviku budoucích elektrikářů (náslech č. 1) stanovuje škola pravidlo, že žádná cvičná sestava nemůže být napojena na elektrický proud bez přítomnosti a kontroly učitelem.

### **Učitel odborného výcviku a pozornost**

Nároky na pozornost učitele odborného výcviku jsou extrémní. Nutnost zvýšené a neustálé pozornosti je dána riziky, která jsou v různých učebních a studijních oborech rozdílná v povaze i intenzitě, ale prakticky vždy jsou výrazně vyšší, než je tomu v teoretickém vyučování. Rizika jsou v odborném výcviku spjatá především s prací se stroji a nástroji, s nebezpečnými látkami a materiálem, s prací v obecně ohrožujícím prostředí a také v důsledku přímého kontaktu s osobami, jejichž jednání nelze vždy předvídat (např. klienti). Pro snížení rizika jsou uplatňována pravidla, která vycházejí zejména z obecně platných norem (předpisy pro bezpečnost a ochranu zdraví při práci, hygienické předpisy). Tyto normy jsou školami zapracovány a případně rozšířeny v interních předpisech, např. v tzv. dílenském řádu.

Učitel neustále a v mnoha vrstvách monitoruje dění. Z hlediska učitelovy pozornosti jsou normy pro bezpečnost práce důležité, neboť pozornost zaměřují určitým směrem a strukturují ji. Normy také stanovují rozsah zodpovědnosti učitele, žáků a dalších aktérů vyučování, čímž učitelovu pozornost ohraničují do reálných mezí. Extrémní nároky na pozornost jsme v našich

výzkumech pozorovali zejména v dílnách pro výcvik řemesel (obor truhlář), v exteriérech (obor zemědělec, lesní hospodář a rybář), ve službových provozech (obor kuchař) a na externích rizikových pracovištích (obor zedník).

### **Pedagogická komunikace**

Specifikem profesní situace učitelů odborného výcviku je **velmi široký rozsah neformální komunikace mezi učitelem a žáky**. Během učebního dne dojde k desítkám minirozhovorů, osobních promluv ke skupině i „mezi čtyřma očima“. Nejde přitom pouze o slovní komunikaci, velmi významná je i řeč těla. Více než u jiných učitelů se ve výcviku komunikuje pokyny rukou, výrazem tváře, pohyby hlavou atd.

Jednotliví učitelé, jejichž učebních dnů jsme se zúčastnili, se od sebe odlišovali mírou poskytování zpětné vazby. Někteří učitelé téměř neustále komentují kvalitu práce žáků, vyslovují hodnotící soudy na různé úrovni obecnosti, pojmenovávají, co vidí atd. Jiní učitelé dávají zpětnou vazbu strukturovaně, v určitých blocích, např. po úplném dokončení úkolu žákem. Naše pozorování potvrzuje názor, že kvantita a kvalita zpětné vazby je velmi hluboce vázána na vyučovací styl konkrétního učitele a její realizace není často uvědoměným aktem, ale projevem povahy a temperamentu učitele.

Pravděpodobně nejčastější komunikační situací v odborném výcviku je dotazování učitelem odborného výcviku. Položení otázky a pokusy o její zodpovězení proběhne v rámci jednoho učebního dne. Zjišťujeme, že mezi jednotlivými učiteli jsou značné rozdíly v umění klást otázky.

Významnou dimenzí práce UOV je **individualizace vyučování**. Učitel se sice věnuje skupině až 12 žáků, ale značná část jeho pedagogických „mikroakcí“ směřuje k jednotlivcům nebo menším skupinkám. Typicky se to projevilo při ve výcviku cukrářů (náslech č. 6), kdy učitelka po instruktáži a krátkém opakování související teorie zadala jednotlivcům či dvojicím úkoly spočívající ve výrobě různých druhů zákusků. Během vymezeného časového úseku pak procházela mezi jednotlivými žáky či skupinkami, sledovala výsledky, slovně hodnotila, v případě potřeby opravila výrobek či polotovar, provedla miniinstruktáž pracovní operace.

Individualizace výuky vyplývá často také z časoprostorového uspořádání výcviku. Na náslechu č. 5 jsme mohli pozorovat rozdělení skupiny žáků na jednotlivá pracoviště v různých

místnostech rozestavěného domu. UOV podle potřeby, víceméně však pravidelně, procházel učební místa, prováděl kontrolu a instruoval žáky. Z hlediska učitele jsou některé učební prostory vhodné pro individualizaci právě tím, že jsou pro něj přehledné – např. jednoprostorové dílny, výrobní, provozní místnosti. V málo členěných prostorách je možné sledovat výkony jednotlivců a skupin a v případě potřeby poskytnou individuální pomoc.

Pro odborný výcvik je charakteristické, že učební činnosti žáků velmi často kopírují dělbu práce na reálných pracovištích. Např. při výcviku číšníků, servírek (náslech č. 2), který v daný den spočíval v přípravě slavnostního oběda pro skupinu klientů, rozdala učitelka úkoly dle dělby práce typické pro restaurace. Jednotlivým skupinám se pak individuálně věnovala. Individualizace odborného výcviku má mnoho různých podob. Na náslechu č. 6 jsme zaznamenali zadání individuálního úkolu jedné žačky, která v minulých hodinách absentovala, proto dostala od učitelky úkol, kterým doháněla zameškanou činnost, ačkoliv v tomto konkrétním dnu nebyla v plánu. V tomto případě se projevilo další specifikum odborného výcviku spočívající v nemožnosti nacvičit některé činnosti doma, neboť velmi mnoho výcvikových činností je vázáno na vybavení výcvikového prostoru, specifický materiál a koneckonců i na osobnost učitele.

### **Konzultace**

Během učebního dne žádají žáci učitele o drobné konzultace týkající se zadaných úkolů, technologických postupů, nejasností, atd. Na násleších, které jsme v rámci našeho výzkumu realizovali, šlo od desítky nejrůznějších případů.

### **Využívání didaktických prostředků**

V našem výzkumu jsme se na pracovištích nejčastěji setkali s klasickou tabulí. Zatímco jsou odborné učebny již často vybaveny audiovizuální technikou či diaprojektorem, na pracovištích odborného výcviku jsme se s touto technikou neseťkali. Učitel na náslechu č. 1 obhájoval klasickou tabuli, která umožňuje učiteli v jeho oboru vzdělávání kreslit schémata postupně, tedy zakreslovat prvky takovém pořadí, ve kterém by byly stavěny i v realitě. V časovém snímku č. 3 jsme se setkali s trenažerem pro nácvik kácení stromů.

### **Neočekávané situace**

V odborném výcviku, pravděpodobně častěji než v jiných vyučovacích předmětech, dochází k neočekávaným situacím, a to zejména proto, že výcvik se více či méně blíží reálným



situacím, reálnému provozu. Část z těchto situací, které jsou sice v podstatě komplikacemi, lze podle našich zkušeností využít ve prospěch učení žáků. Na náslechu č. 10 se během směny porouchal stroj. Učitel se rozhodl, že se pokusí poruchu odstranit sám, zhodnotil rizika situace a přizval žáky. Poruchu a její odstraňování podrobně komentoval, a tím využil původně nepřijemnou situaci k výuce. Porucha demonstračního motoru se stala také při výcviku autoelektrikářů (náslech č. 3). Učitel upustil od původně naplánovaného tématu výuky a při odstraňování poruchy zopakoval starší učivo. Akci pojal poněkud teatrálně, tvářil se ustaraně, probíral vážným hlasem různé varianty řešení, obracel se na žáky s žádostmi o pomoc. Byla tak využita situace reálně vyskytujícího se problému, což se projevilo ve zvýšeném zájmu žáků. Bylo zřetelné, že reálnost situace žáky motivovala.

## HODNOTÍCÍ ČINNOSTI

V časových snímcích našeho výzkumu se objevily různé úrovně sumativního hodnocení: závěrečná zkouška, hodinová písemná zkouška, drobné známkové úkoly. Avšak nejrozsáhlejší hodnotící činností učitelů odborného výcviku se ukázalo průběžné, formativní hodnocení dílčích úkolů v průběhu vyučování. Dle našich pozorování dochází velmi často a plynule k prolínání výukových a hodnotících činností. Většina učitelů při ověřování a vyhodnocování dovedností žáků zároveň poskytuje nejrůznější formy dodatečných vysvětlení, dalších „miniinstruktáží“, dílčích výkladů. Odborný výcvik tak na jednu stranu postrádá pevnější hranice mezi jednotlivými fázemi pedagogického procesu, na druhé straně se však blíží přirozené komunikaci mezi partnery. Svým komunikačním módem a klimatem se tak výcvik podobá hospodářskému provozu, kde vedle sebe a společně pracují zkušení a méně zkušení; nadřízení a podřízení.

Předpokladem užitečné zpětné vazby o kvalitě profesního výkonu, ke kterému směřují žáci, jsou srozumitelně nastavená a komunikovaná kritéria pro jejich posouzení. Učitel tedy sděluje, jako kvalitu má mít činnost žáků, podává průběžnou zpětnou vazbu a hodnotí výsledky. Z časových snímků a náslechů odhadujeme, že tyto činnosti představují asi 5% pracovního času učitele.

## **Závěrečné zkoušky**

Učitelé odborného výcviku se účastní jak přípravy, tak samotné realizace závěrečných zkoušek. Podílejí se na formulaci zadání, na organizaci akce a pak zejména na vlastním hodnocení žáků. Jejich úkolem je zkoušku připravit a realizovat po organizační stránce a podle dohodnutých kritérií ohodnotit zkoušené žáky. Práce související se závěrečnou zkouškou jsme zaznamenali pouze v časovém snímku č. 1, ale dodatečným dotazováním jsme zjistili, že se její realizace aktivně zúčastňují všichni respondenti.

## **Písemné testy**

Oproti průběžnému hodnocení dovedností a výkonů nejsou písemné testy a cvičení tolik frekventovanou metodou ověřování výsledků učení. Pokud jsou takováto ověřování zadávána učiteli odborného výcviku, jde velmi často o testování znalostí a dovedností, které mají přímý odraz v profesních činnostech daného povolání / oboru práce (např. normování pokrmů).

Na náslechu č. 1 byla zadána po zahájení dne písemná práce spočívající v interpretaci a tvorbě schémat zapojení. Úlohy navazovaly jak na odborný předmět, tak na právě procvičované činnosti. Učitelovo pojetí bylo neformální, procházel mezi žáky a komentoval průběžně jejich práci, vracel se k tabuli a kreslil schémata, kterými usměrňoval ke správnému řešení, uváděl příklady a jinými dalšími způsoby korigoval žáky. Poté učitel práce vybral a u svého stolu je, obklopen žáky, opravil, jednotlivé chyby okomentoval a ohodnotil „malou“ známkou. Bylo evidentní, že toto ověřování bylo zároveň pojato jako opakování s dovysvětlením. Pozornost a motivace žáků byla stimulována tím, že šlo o „zkoušení“.

Některé učební dny mají kontrolní a hodnotící charakter. Na náslechu č. 1 jsme se zúčastnili výcvikového dne, který byl věnován ověření dovedností procvičovaným v předcházejících dnech. Přibližně polovina tohoto dne byla věnována plnění klasifikovaných úkolů. Učitel přidělil žákům pracoviště, vysvětlil úkol a oznámil kritéria pro hodnocení.

V závěru většiny sledovaných výcvikových dnů probíhalo společné vyhodnocení, kdy učitel před shromážděnou skupinou ústně hodnotí různé aspekty dne a případně klasifikuje jednotlivé žáky. Z náslechu vyplývá, že tato hodnotící shromáždění sice mají spíše neformální charakter, ale žáci jsou při nich soustředění a učitele respektují.

Zcela specifickou profesní činností spjatou s hodnocením, kterou nenalezneme u jiných učitelských profesí, je určování odměn za tzv. produktivní práci. Učitel odborného výcviku oceňuje výkony jednotlivých žáků nejen klasifikací, ale i přidělením finančních prostředků za práci, která škole či partnerskému podniku přinesla zisk. Pro toto odměňování jsou stanovena obecná pravidla modifikovaná jednotlivými školami. Z hlediska struktury profesních činností učitele jde o část uplatnění role, která je svou povahou velmi blízká běžnému provozu v organizacích a firmách. S odměňováním žáků za produktivní práci úzce souvisí další činnost učitele, kterou je argumentování a vysvětlování svých rozhodnutí. Radana Krejčí (2006), učitelka odborného výcviku v oboru Cukrář, uvádí školou stanovená kritéria pro odměňování žáků: *náročnost práce, kvalita práce, výsledky produktivní činnosti žáků, samostatnost, dodržování postupů podle pokynů učitele, plnění povinností, dodržování předpisů BOZP a hygienických předpisů, hodnocení – klasifikace v odborném výcviku*. Konkrétní sazby za produktivní práci v návaznosti na klasifikaci v odborném výcviku uvádí Krejčí na příkladu odměňování žáků II. ročníku oboru cukrář – výroba: známka 1 = 20 Kč/hod., 2 = 17 Kč/hod., 3 = 14 Kč/hod., 4 = 10 Kč/hod.

#### VEDENÍ UČEBNÍ SKUPINY (třídní management)

Pojmy *řízení, vedení* či *management* se už dříve staly součástí odborného pedagogického slovníku, nicméně v praxi nejsou učiteli používány. Ve skutečnosti jsou však tyto pojmy velmi výstižným označením pro činnosti, které učitelé odborného výcviku vykonávají. S tím, jak se povaha výcvikového pracoviště blíží realitě výkonu povolání, přibližuje se také vedení učební skupiny stylu řízení ve skutečném provozu.

Základními řídicími činnostmi učitele odborného výcviku je rozdělování úkolů, kontrola a hodnocení. V odborném výcviku ovšem nejde primárně o výrobu co největšího počtu kvalitních výrobků či poskytnutí co největšího počtu kvalitních služeb, nýbrž o vytvoření příležitosti pro každého žáka naučit se naplánovaným dovednostem. Jestliže má tedy řízení výcviku jiné cíle, musí mít i jinou povahu. Pro řízení učební skupiny v rámci konkrétního dne existují v zásadě dvě východiska: pedagogický plán a provozní (výrobní) plán. Je zřejmé, že pedagogický plán je prioritní, ovšem odborný výcvik, který probíhá na pracovištích smluvních partnerů – podniků, je do určité míry řízen i podle provozního plánu.

Na náslechu č. 7 se těsně před nástupem žáků do vyučování konala porada jednotlivých UOV s vedoucím učitelem odborného výcviku. Výcvik v tomto oboru se odehrává především na pracovištích klíčového partnera školy, rybářského podniku. Pracoviště jsou rozmístěna po celém regionu. Vedoucí učitel v koordinaci se zástupcem podniku eviduje práce, které je na jednotlivých pracovištích partnera potřeba vykonat a rozmísťuje žáky a skupiny žáků. Klíčem k rozmístění jsou především osnovy ve školním vzdělávacím programu, které pro jednotlivé ročníky určují učivo.

Téměř na všech násleších jsme zaznamenali strukturaci učebních dnů prostřednictvím určitých opakujících se činností, které jsou (měly by být) také součástí běžného výkonu povolání. Patří k nim např. převzetí náradí, pracovního místa, kontroly funkčnosti, kontroly osobních ochranných prostředků, průběžné a závěrečné úklidy. Jde o jakési rituály či refrény, které jsou jednak důležité pro samotný efektivní výkon, ale zejména podporují upevňování žádoucích návyků a postojů.

Učitel odborného výcviku také řídí pracovní zátěž učební jednotlivých žáků. Organizuje výcvik tak, aby se střídala fyzicky náročná práce s klidnějším zaměstnáním. Příkladem je např. časový snímek č. 1, kdy práce při zpracování dřeva byly proloženy pochůzkou po lese a určováním druhů rostlin.

Tempo plnění cvičných úkolů je u různých žáků individuální. Jednou z průběžných činností UOV je neustálý monitoring postupu učebních činností jednotlivých žáků či skupin. Učitel se prakticky neustále rozhoduje o tom, jak zasáhne do běhu vyučování. Jak ukázaly náslechy, jde z hlediska řízení nejčastěji o tyto intervence: *modifikace úkolu, přeřazení na jinou činnost, změna parametrů pro zadanou činnost, změna složení skupiny žáků.*

Organizační činnosti UOV se netýkají pouze výuky, kterou učitel vede přímo v učebním prostoru. Učitelé také vyhodnocují výcvik na individuálních pracovištích u smluvních partnerů a eventuálně navrhuji organizační změny spočívající např. v přeřazení konkrétního žáka.

## VÝCHOVNÁ PRÁCE

Pro práci UOV je charakteristické vysoké provázání vzdělávací a výchovné práce. Slovo výchova bylo dříve v odborných učilištích dokonce synonymem pro dnešní označení odborný výcvik – používaly se termíny *odborná výchova*, *mistr odborné výchovy*. V tomto zdánlivě drobném detailu se zrcadlí přetrvávající a stálý požadavek klientů školy (zejména zaměstnavatelů a rodičů), aby byli žáci při vyučování vychováváni. Tato „zakázka“ není však učiteli zcela akceptována, což se projevuje v častých stížnostech učitelů, že věnují neúměrně vysokou část učebního času a své energie výchově žáků a řešení nekázně. Ve skutečnosti jde o nedorozumění, neboť formování postojů, hodnotových orientací a návyků je plnohodnotnou součástí kurikula založeného na kompetencích.

V našem výzkumu se téma výchovy objevilo ve všech násleších i časových snímcích. Nejčastěji jde o činnosti učitele směřující k zajištění kázně v úzké návaznosti na posilování zodpovědnosti při výkonu práce. Učitelé se věnovali především následujícím postojům, návykům a hodnotovým orientacím: *včasnost příchodů*, *dodržování bezpečnosti práce*, *dodržování technologické kázně*, *kultivace komunikace mezi žáky*, *resp. k zákazníkům*, *řádná péče o pracovní prostor a vybavení*, *šetrnost k životnímu prostředí*, *efektivní využívání času a dalších zdrojů (energie, materiálu)*, *pečlivost*, *důslednost*, *pozornost a zaujetí pro výkon povolání*. Sporadicky se objevily intervence vedoucí k posílení loajality k zaměstnavateli či k rozvoji vlastní podnikavosti.

Některé úseky společné práce učitelů a žáků mají ze zběžného pohledu pouze organizační či operativní účel. Ve skutečnosti však mají hlubokou výchovnou podstatu. Příkladem může být kontrola vybavení pracovních stolů na začátku a na konci nácviku, jejímž účelem je upevňování zodpovědnosti za svěřené pracoviště a materiál (náslech č. 1).

Učitel odborného výcviku tráví s žáky během učebního dne i většinu času určeného na odpočinek a občerstvení. Na našich násleších jsme zaznamenali, že překvapivě hodně času o přestávkách věnují učitelé OV žákům. Probíhaly neformální rozhovory, řešila se docházka, probíhaly privátní rozhovory. Výraznou neformálnost komunikace při odborném výcviku lze chápat jako velkou příležitost pro rozvoj postojů žáků.

## KONZULTAČNÍ ČINNOSTI

Z náslechlů i časových snímků v našem výzkumu vyplynulo, že učitelé odborného výcviku konzultují s rodinami žáků především při řešení nedochvilnosti, absence a nekázně žáků. Převládá telefonický kontakt, přímý kontakt s rodiči jsme zaznamenali pouze v jednom případě. Rozsáhlejší intervence řeší UOV prostřednictvím třídních učitelů, kterými jsou téměř výhradně učitelé odborných předmětů a učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů. Rozsáhlejší kontakt učitelů odborného výcviku s rodiči probíhá většinou pouze na třídních schůzkách, či na jednotlivých ad hoc setkáních zorganizovaných za účelem řešení nějaké vážné situace.

Poznámka: Dle informací z několika bakalářských prací, jejímiž autory jsou učitelé odborného výcviku, probíhají na některých školách konzultační schůzky k jednotlivým problematickým případům za účasti třídního učitele, výchovného poradce a učitele odborného výcviku. Bilanční konzultace, kterých se účastní více zainteresovaných učitelů, se objevují v programu pedagogických porad, ty ale nebyly našim výzkumem zahrnuty.

Z dodatečných rozhovorů vyplynulo, že v práci UOV jsou značně frekventované konzultace učitelů s pracovníky partnerských podniků, v nichž probíhá výuka odborného výcviku. Konzultace se nejčastěji týkají hodnocení jednotlivých žáků (včetně odměňování za produktivní práci), možností přeřazování žáků a kázně.

## KONCEPČNÍ ČINNOSTI

Tyto činnosti se týkají systémových otázek související s poskytováním vzdělávání vyžadují expertní znalosti a dovednosti, invenci a tvořivost a zpravidla probíhají v kontextu týmové spolupráce. Výsledky a výstupy koncepčních činností mají význam nejen pro školu, na které zapojený učitel vyučuje, ale i pro další školy a celkový rozvoj systému. Mezi koncepční činnosti lze zařadit např. tvorbu ŠVP, tvorbu zadání závěrečných zkoušek, přípravu evaluačních zpráv školy či strategií školy. Tyto činnosti jsou nárazové, v daný okamžik pracné, ale v celkové pracovní zátěži učitelů představují spíše epizodickou položku. V realizovaných násleších a časových snímcích byly zaznamenány pouze činnosti související

s tvorbou ŠVP, a to u vedoucí učitelky odborného výcviku (*snímek 1*). Tuto činnost je však vhodnější zařadit do oblasti *projektování*, neboť v tomto případě nejde o koncept celku, ale o tvorbu dílčí části školního vzdělávacího programu. Některé činnosti, které mají koncepční charakter, se v průběhu našeho výzkumu objevily nepřímo. Šlo například o tzv. zadání závěrečných zkoušek, do jejichž tvorby byli zapojeni i někteří respondenti výzkumu. Z rozhovorů na odborných školách vyplývá, že zadání závěrečných zkoušek, která vznikají v rámci projektu Nová závěrečná zkouška (realizátor Národní ústav odborného vzdělávání), jsou učiteli odborného výcviku akceptována jako velmi užitečná.

Výrazně rezervovanější postoj mají učitelé odborného výcviku k jiným konceptům, jejichž vznik je spojen s reformou a školským zákonem – tedy s RVP, ŠVP a evaluačními zprávami. Učitelé odborného výcviku se téměř bez výjimky jeví jako lidé zaměřeni prakticky a pragmaticky, kteří nemají rádi „řeči“ a „papíry“, neradi něco formulují písemně a pokud již musí něco napsat, pak jejich texty zpravidla nespĺňují akademické parametry. Přitom učitelé odborného výcviku většinou se zájmem sledují dění ve společnosti a ve svém oboru, ale řešení koncepčních otázek týkajících se výchovy a vzdělávání je jim víceméně vzdálené, překračuje jejich zájem a horizont. Jejich znalosti pedagogiky jsou dílčí, neutříděné a jednostranné, což zpravidla frustruje pracovníky nejrůznějších institucí a projektů, kteří se je snaží motivovat a zapojit do koncepční práce.

## ADMINISTRATIVNÍ ČINNOSTI

Dle našich zjištění z výzkumu i dalších zkušeností vyplývá, že pod pojem administrativní činnosti jsou učiteli odborného výcviku zahrnovány prakticky všechny práce spojené se zápisem/záznamem informací. Jako administrativní činnost je tak mylně vnímána např. i tvorba ŠVP či zpracování příprav na vyučování, příprava písemných prací. To je také, zdá se, důvod, proč je „administrativa“ vnímána učiteli jako příliš časově náročná, zatěžující a frustrující.

Profesní činnosti spojené se školní administrativou vykonávali učitelé odborného výcviku ve všech *násleších a časových snímcích*. Jednalo se zejména o tyto úkony:

- *zápisy do výkazů o odborném výcviku, v papírové i elektronické podobě,*
- *evidence produktivní činnosti (časový snímek 5),*
- *zpracování dodacích listů a objednávek (časový snímek 1),*
- *kniha úrazů (časový snímek 3),*
- *dokumentace k používání služebního vozidla (časový snímek 5),*
- *protokol o poškození věci (náslech č. 1).*

Během učebního dne je vždy několik časových ploch, kdy žáci mají zadánu práci nebo mají přestávku, během nichž může učitel zpracovat administrativu. Většina sledovaných učitelů měla značně vyvinutý smysl pro efektivní zvládnání těchto nutných úkonů a snažila se využít volných minut k jejich zpracování.

Informace zaznamenávají učitelé odborného výcviku nejen do „papírových“ dokumentů, ale na některých školách jsou docházka i prospěch zaznamenávány i do elektronického databázového systému. Např. na náslechu č. 5 zaznamenával učitel docházku a klasifikaci prostřednictvím notebooku připojeného k internetu v rozestavěném objektu na okraji města, kde probíhal výcvik zedníků.

## OPERATIVNÍ ČINNOSTI

Odborný výcvik se v různé míře blíží reálnému výkonu pracovních činností. Bývá proto do značné míry organizován podle potřeb praxe. To s sebou mimo jiné nese i značné množství operativních činností. Jde o paralelní aktivity, prostřednictvím kterých vytváří učitelé odborného výcviku zázemí pro výuku. Tyto činnosti mají jistě i svou didaktickou dimenzi, ale vykonávány jsou zejména proto, aby mohl výcvik vůbec probíhat. V našem výzkumu jsme se setkali s těmito příklady operativních činností:

- *objednávka opravy rozbitého zařízení v kuchyni (časový snímek 1),*
- *příprava surovin pro realizaci závěrečné zkoušky (časový snímek 1),*
- *odvoz skupiny žáků na pracoviště a převozy mezi pracovišti dodávkou (náslech 7, snímek 2),*



- *zpracování objednávky surovin pro cukrářskou výrobu na žádost vedoucí učitelky odborného výcviku (náslech 6),*
- *příprava nářadí, jeho kontrola a údržba – ne jako součást výuky (časový snímek 3),*
- *kontrola pořádku v šatnách po odchodu žáků (časový snímek 3),*
- *koordinace velikosti učební skupiny se zástupcem podniku (časový snímek 5),*
- *přejímka zboží pro provoz (časový snímek 1),*
- *vyřizování korespondence (časový snímek 1),*
- *oprava nefunkčního elektrického zařízení v jiné budově školy (časový snímek 10).*

Některé operativní činnosti probíhají za přítomnosti žáků (oprava zařízení, doprava žáků), ale nemají primárně pedagogický účel. Žáci však při výuce zpravidla velmi intenzivně vnímají počínání učitele ve chvílích, kdy „nevyučuje“. Proto i paralelní, operativní činnosti mají značný pedagogický dopad a učitel by měl sám sebe reflektovat i z tohoto pohledu. Také ve vyučování platí pravidlo známé z teorie managementu: *J sme-li ve společnosti jiných lidí, nelze nebyť vzorem, nelze nepůsobit na jiné a nelze nevychovat.*

Součástí operativní práce jsou i porady. Ty probíhají na různých úrovních a k různým tématům. V našem výzkumu jsme zaznamenali poradu sekce odborného výcviku se zástupcem ředitele školy pro praktickou výuku. Porada se týkala přípravy závěrečných zkoušek, organizace týdne a plánované akce. Specifickým typem shromáždění učitelů je pedagogická rada, s níž jsme se setkali v časovém snímku č. 1.

## KONTAKTY S VEŘEJNOSTÍ

Vedle rodičů a rodinných příslušníků komunikují a kooperují učitelé odborného výcviku s překvapivě širokým okruhem osob a organizací z vnějšího prostředí. Tato skutečnost je dána povahou odborného výcviku, neboť je ze všech vyučovacích předmětů nejvíce prorostlý s vnějším světem. Charakter činností učitele vyplývá zejména z konkrétní povahy vztahu mezi školou na jedné straně a osobou či institucí na straně druhé. Nejčastěji se vyskytují vztahy založené na spolupráci při výcviku, odběratelsko-dodavatelské vztahy, spolupráce v rámci oboru a vztahy s veřejností (public relations).

V následujícím přehledu ukážeme, jaké profesní činnosti mohou z těchto partnerství vyplývat:

- **Učitelé komunikují a spolupracují se zaměstnanci podniků, ve kterých probíhá odborný výcvik.** Např. učitel v náslechu č. 7 přejímal od zaměstnance rybářského podniku detaily zadání práce pro výcvik odborných činností v areálu určeného rybníka. Při tomtéž náslechu se učitel se žáky zapojil do pravidelného výlovu rybníka.
- **Učitelé komunikují s klienty (zákazníky), kteří využívají služeb nabízených školou na cvičném pracovišti.** Např. v náslechu č. 6 obsluhovala učitelka část zákazníků školní cukrárny a demonstrovala přitom žákům správné postupy. Na náslechu odborného výcviku v oboru číšníků komunikovala učitelka s hosty gastronomické akce pořádané školou. Velmi intenzivní komunikaci s hosty školní jídelny jsme pozorovali při náslechu č. 8 při výdeji obědů, na jejichž přípravě se podíleli žáci.
- **Učitelé komunikují s dodavateli.** V časovém snímku č. 8 přejímala učitelka objednané suroviny od dodavatele.
- **Učitelé komunikují s odbornou veřejností.** Z časového snímku č. 2 vyplývá přednes příspěvku učitelem na odborné akci lesních hospodářů.
- **Učitelé komunikují s potenciálními uchazeči o studium.** Z časového snímku č. 5 vyplývá účast učitele na regionální výstavě škol spojená s reprezentací školy a náborovými aktivitami. Z dodatečného rozhovoru s dalším učitelem této školy vyplynulo, že náborové prezentace školy určené žákům základních škol jsou časově náročnou aktivitou.
- **V rámci časového snímku č. 8 jsme zaznamenali učitelovu přípravu na návštěvu partnerské školy ze zahraničí. Součástí učitelovy práce jsou tedy i nejrůznější interakce s učiteli a žáky jiných škol, v některých případech zahraničních.**

Některé typy interakcí nebyly naším výzkumem zaznamenány, ale jejich výskyt je obecně znám. Jde například o komunikaci a spolupráci učitelů s pověřenými osobami při přípravě a realizaci profesních soutěží a přehlídek.

## SEBEVZDĚLÁVÁNÍ A PÉČE O ODBORNÝ RŮST

Stejně jako příslušníci jiných profesí a lidé obecně, vzdělávají se učitelé v průběhu své kariéry v zásadě ve dvou kontextech – v rámci neformálního vzdělávání a informálního učení. Učitelé odborného výcviku jsou však oproti jiným učitelským kategoriím specifictí tím, že část z nich získává kvalifikaci v oblasti pedagogiky až po, v některých případech mnoha, letech působení v profesi. To znamená, že další vzdělávání může předcházet kvalifikačnímu vzdělávání či probíhat současně (!).

Při výzkumu jsme zaznamenali několik jednorázových aktivit učitelů z oblasti dalšího profesního vzdělávání. Ve snímku č. 4 uvedla učitelka účast na semináři o systému HACCP v gastronomických zařízeních. Ve snímku č. 10 se učitelka účastnila e-learningového kurzu. Ve snímku č. 5 jsme zaznamenali sebevzdělávání učitele formou sledování dokumentárních filmů tematicky spjatých s jeho oborem.

### 2.1.3 Identifikace specifík profesních činností UOV

Charakter práce učitelů odborného výcviku má v porovnání s pracovními činnostmi učitelů jiných kategorií určité zvláštnosti. Identifikace těchto specifík je důležitá pro volbu organizace a řízení jejich práce a v kontextu našeho tématu zejména pro volbu vhodných strategií pro jejich profesní rozvoj.

- *Projektování výuky a její operativní příprava vytváří u učitelů odborného výcviku funkční celek s přípravou výrobní a provozní.*
- *UOV modifikují denní pedagogické plány a přípravy častěji než jejich kolegové z jiných učitelských profesí. Děje se to tím častěji, čím více je odborný výcvik organizován v prostředí blízkém provozní praxi – tzn. reálnému výkonu povolání, neboť do výcviku zasahují i zakázky a objednávky klientů, jejichž charakter se nedá zcela předvídat.*
- *Učitelé odborného výcviku poměrně často vytváření (vyrábějí) nejrůznější **didaktické pomůcky** a píší výukové texty, neboť na trhu zpravidla nejsou k dispozici adekvátní pomůcky.*
- *Základní výukovou metodou UOV je **instruktáž** a následné **řízení nácviku** psychomotorických dovedností žáků. Velmi důležitou doprovodnou činností je slovní vysvětlení opírající se o teorii daného tématu.*
- *Současné pojetí odborného výcviku je vhodné pro rozvoj tzv. **klíčových kompetencí**, neboť jsou ve skutečnosti součástí profesního výkonu většiny povolání. Pokud učitel odborného výcviku neomezuje uměle cvičné práce na trénink pouze profesních odborných kompetencí, objevuje se v odborném výcviku mnoho příležitostí pro kompetenci široce přenositelných do různých kontextů.*
- *Velmi často procvičují učitelé odborného výcviku se žáky znalosti z odborných předmětů.*
- *Jednou z nejfrekventovanější činností učitelů odborného výcviku je kontrola dodržování pravidel bezpečnosti a výchova k bezpečnému jednání v pracovních situacích.*

- *Pedagogická komunikace učitelů odborného výcviku a žáků během výuky i přestávek má velmi často neformální charakter, blížíci se komunikaci typické pro pracovní prostředí.*
- *Učitelé odborného výcviku velmi často individualizují výuku. Frontální přístup je zastoupen méně často než v teoretickém vyučování.*
- *Při výuce využívají učitelé odborného výcviku písemnosti typické pro provozní praxi, např. příručky, návody, manuály.*
- *Přímá pedagogická práce učitelů odborného výcviku je typická organickým **spojením pedagogického výkonu** (učitel vyučuje) **a pracovního výkonu** (učitel pracuje).*
- *Během výuky řeší učitelé odborného výcviku poměrně často **neočekávané situace**, jejichž zvýšený výskyt je způsoben návazností výcviku na reálné pracovní situace.*
- *Během vyučování dávají učitelé odborného výcviku žákům desítky zpětných vazeb týkajících se výkonů a plnění úkolů. Velmi často **zvažují a uplatňují kritéria pro posouzení psychomotorických i kognitivních dovedností žáků.***
- *Unikátní činností je **určování finanční odměny pro žáky za tzv. produktivní práci.***
- *Manažerské činnosti učitelů odborného výcviku mají velmi často autentickou povahu, neboť probíhají v situacích blízcích se reálnému výkonu v provozní praxi.*
- *Pro práci učitele odborného výcviku je charakteristické **vysoké provázání vzdělávacích a výchovných aktivit.***
- *Učitelé odborného výcviku velmi často **konzultují** nejrůznější provozní otázky s pracovníky organizací a pracovišť, kde probíhá výcvik.*
- *K běžné administrativě učitele přibývají u UOV další administrativní úkony, které jsou úzce spjaté s provozem, např. objednávky, faktury, žádanky, evidence práce, dokumentace k použití služebního vozidla, atd.*
- *Operativní činnosti učitelů odborného výcviku jsou do značné míry ovlivněny propojením výcviku a hospodářského provozu.*
- *Učitelé odborného výcviku komunikují s několika typy partnerů, se kterými se učitelé z jiných kategorií běžně nesetkávají. Jsou to např. pracovníci provozu, ve kterém probíhá výcvik, manažeři podniků, klienti využívající služeb školy, pracovníci kontrolního orgánů (např. Česká obchodní inspekce).*
- *V péči o vlastní odborný růst jsou učitelé odborného výcviku odkázáni zejména na **sebevzdělávání a samostudium.** Mnoho UOV podniká na základě Živnostenského zákona v oboru práce, který vyučují v odborném výcviku (nebo v příbuzném oboru). Tyto aktivity mají i sekundární efekt v podobě aktualizace profesních kompetencí,*

*neboť si učitelé musí udržovat svou odbornou kondici, aby mohli vycházet vstříc  
přáním zákazníků.*

Je zřejmé, že komplex profesních činností učitelů odborného výcviku je v oboru učitelství velmi specifický. Tato specifčnost by ale neměla být důvodem pro vytěšňování profese na okraj. Vždyť učitelé odborného výcviku vzdělávají tytéž žáky jako jejich kolegové učitelé odborných předmětů a učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů. Marginalizace této profese je však realitou a projevuje se zejména těmito jevy:

- *Neadekvátní přípravné vzdělávání v pedagogických a psychologických disciplínách neodpovídající náročnosti pracovních situací.*
- *Neexistující další profesní vzdělávání.*
- *Nízké nároky na učitelské kompetence kompenzované nízkými platy.*

V profesích, pro jejichž výkon připravují učitelé odborného výcviku, působí v naší zemi statisíce lidí (obráběčů, zedníků, číšníků, truhlářů, čalouníků atd.). Část z nich disponuje skrytým pedagogickým talentem a schopnostmi získat pedagogické kompetence na úrovni odpovídající vysoké náročnosti profesních situací v počátečním odborném vzdělávání. Pokud by se podařilo získat tyto lidi pro odborné školství, došlo by k výraznému posunu kvality odborného výcviku. Předpokladem je ovšem zavedení komplexního modelu personální práce opírajícího se o pilíře, které jsme formulovali výše:

**vysoké nároky – atraktivní nabídka – podpora profesního růstu.**

## 3 ZÁVĚRY

## Závěry

*V této kapitole vyslovujeme doporučení pro rozvoj profesních kompetencí učitelů odborného výcviku v kontextu personální práce. Doporučení formulujeme na základě zjištění uvedených v teoretické i empirické části této práce. Nejprve uvádíme přehled nejdůležitějších zjištění.*

---

Učitel odborného výcviku je jednou z klíčových osob, které ovlivňují budoucnost mladých lidí připravujících se na dělnická povolání v hospodářství a průmyslu a na povolání v terciérním sektoru služeb. Tato profese čelí vážným problémům, jejichž příčiny mají z části strukturální povahu (UOV jsou bývalými řemeslníky, dělníky, pracovníky služeb), ale z větší části jsou důsledkem selhání personální práce skutečného zaměstnavatele učitelů – státu.

Krise profese učitele odborného výcviku má stejné projevy, jaké jsou patrné i u jiných kategorií učitelů: *častá nekvalifikovanost, vysoký průměrný věk pracovníků a fluktuace*. Intenzita těchto symptomů je však v případě učitelů odborného výcviku vyšší. Profese je zčásti také bohužel jakýmsi „úkrytem“ pro pracovníky, kteří by kvůli svým nedostatečným kompetencím v oboru hledali jen obtížně adekvátní zaměstnání.

Situace navenek nevypadá kriticky, neboť učitelé odborného výcviku jsou jednou z nejméně exponovaných kategorií učitelů. Pedagogický výzkum se jejich práci prakticky nevěnuje a pozornost vzdělávacích institucí v dalším profesním vzdělávání je zaměřena na jiné kategorie učitelů. Sami učitelé odborného výcviku se podílejí na tomto „utajení“ – nesdružují se, nepublikují, nelobují. Mezi nimi a státem je uzavřena jakási „tichá dohoda“, která je postavena na stabilitě dvou vyvažujících se prvků: na *nízkých formálních požadavcích* na výkon profese na jedné straně a na *průměrném odměňování* na straně druhé. S tím kontrastuje realita práce učitele odborného výcviku, jejíž náročnost roste se zvyšující se dynamikou rozvoje vyučovaných oborů a s prohlubujícími se výchovnými a učebními problémy žáků.



Disertační práce reaguje na tristní stav personální práce s učiteli odborného výcviku (a učiteli obecně), který je charakteristický těmito jevy:

- *Disponujeme pouze dílčími poznatky o práci učitelů odborného výcviku, o rozsahu jejich zodpovědnosti a povaze situací, které řeší v rámci výkonu své práce.*
- *Nemáme k dispozici ucelený a konsensuálně vyjednaný soubor profesních kompetencí, kterými by měli nositelé profese disponovat.*
- *Kvalita přípravného vzdělávání je značně rozkolísaná. Jednotliví vzdělavatelé nevycházejí při realizaci kurikula přípravného vzdělávání z všeobecně akceptovaného zadání.*
- *Další profesní vzdělávání učitelů odborného výcviku je nesystémovým shlukem vzdělávacích akcí.*
- *Nábor a výběr uchazečů o profesi je nesystémový.*
- *Neexistuje motivující kariérní řád.*

V první části disertační práce jsme shrnuli informace o profesní situaci učitelů odborného výcviku, které jsou sice dostupné, ale rozptýlené v mnoha informačních zdrojích.

Na středních školách v ČR působí téměř 8 tisíc mužů a žen na pozici učitele odborného výcviku. Jejich věkový průměr je výrazně vyšší, než je tomu u učitelů obecně. Učitelek odborného výcviku ve věku nad 46 let je více než 54% a učitelů – mužů je v této věkové kategorii ještě výrazně více – téměř 72% (údaj z 2006). Do profese téměř nenastupují mladí lidé. Z hlediska genderu je podíl žen a mužů vyrovnaný. Velmi kritická je situace z hlediska vzdělanostní struktury, neboť podíl nekvalifikovaných činí přibližně 18% příslušníků profese.

Základní profesní role společné pro většinu kategorií učitelů, kterými jsou role vzdělavatele, vychovatele a tvůrce kurikula, jsou v případě učitelů odborného výcviku doplněny o další specifika. Jde zejména o roli nadřízeného (ve smyslu hierarchie v pracovním kolektivu) a o roli strážce bezpečnosti práce. Zaměstnání v odborných školách přináší i některé netradiční role, jakými jsou lektorství v kurzech dalšího vzdělávání nebo role hodnotitele v procesu uznávání výsledků dalšího vzdělávání podle zákona 178/2006 Sb.

Úroveň počáteční pedagogické přípravy těchto učitelů je velmi problematická. Lze konstatovat, že učitelé odborného výcviku se mohou kvalifikovat také prostřednictvím

velmi krátkého pedagogického kurzu, který je v žádném případě nemůže připravit na rozsáhlou variabilitu profesních situací. Výrazným specifikem této profese je absolvování počáteční pedagogické přípravy až v průběhu výkonu povolání, v některých případech až po mnoha letech praxe na pozici učitele. V důsledku toho vzrůstá riziko a pravděpodobnost, že učitel postupuje při výuce chybně, konzervuje neefektivní (zdánlivě funkční) výukové postupy a strategie. Zjišťujeme, že pro učitelství odborného výcviku je charakteristický insitní přístup, který je důsledkem specifického kariérního vývoje učitelů této profesní kategorie.

Nabídka dalšího vzdělávání, která by odpovídala vzdělávacím potřebám učitelů odborného výcviku, prakticky neexistuje. Tento hendikep je citelný zvláště ve dvou oblastech, které nelze efektivně nastudovat pouze z literatury. První oblastí je didaktika odborného výcviku a druhou oblastí je zvládání komplikovaných situací, do kterých se učitelé dostávají stále častěji v souvislosti s nekáznými žáky a s jejich specifickými vzdělávacími potřebami.

*Učitelství odborného výcviku je spojováno s určitými strukturálními problémy, jež jsou zpravidla zátěží pro učitelskou profesi obecně, ale v případě zkoumané profesní kategorie jsou tyto potíže v mnoha případech výraznější. Jde zejména o existenciální ohrožení profese samé, o problematičnost zařazení učitelství mezi profese, o návaznost odborného výcviku na hospodářskou praxi.*

Zájem mladých lidí (a jejich rodin) o vyučení klesá; některé obory s výučním listem nejsou dlouhodobě naplňovány žáky a mizí ze škol. Tato iracionální strategie při volbě povolání byla v minulých letech chybně živena i zástupci decizní sféry. Situaci zhoršuje i klesající demografická křivka. V důsledku těchto změn dochází ke **snížování poptávky po práci učitelů odborného výcviku** a snížování atraktivity tohoto povolání. Jednou z variant je postupná marginalizace profese, její útlum v prostoru škol a přesun výcviku do hospodářské sféry.

Potvrzujeme také, že podle všeobecně akceptovaných kritérií **učitelství odborného výcviku nemůže aspirovat na zařazení mezi plnohodnotné profese**. Překážkou je zejména značné množství pracovníků bez plné kvalifikace, absence etického kodexu a neexistence profesní komory.

Učitelé odborného výcviku se musí vyrovnávat se strukturálním problémem, který vyplývá z většího či menšího *odtržení odborného výcviku od běžné hospodářské praxe*. V některých oborech, ve kterých dochází k prudkému rozvoji technologií, je značně složité udržet materiální vybavení školy na úrovni, která by umožňovala dosahovat takových výsledků vzdělávání, které odpovídají požadavkům zaměstnavatelů na absolventy.

Strukturální charakteristikou profese učitelů odborného výcviku je *vyvažování požadavků kurikula a zakázek klientů* služeb školy. Hledání rovnováhy mezi těmito dvě prvky vnáší do výcviku nejen určitá rizika, ale především žádoucí dynamiku.

Učitelé odborného výcviku jsou zpravidla bývalí dělníci, řemeslníci, hospodáři a pracovníci služeb a do svého prvního zaměstnání na pozici UOV nastupují nejčastěji bez předchozího pedagogického vzdělání. Jejich výuka bývá tedy ovlivněna prekoncepty, z nichž některé mohou být pro výuku kontraproduktivní. Tato insitnost a intuitivnost výuky je jedním z vážných problémů profese.

Učitelství patří do rodiny tzv. *pomáhajících profesí, v nichž je vztah pevnou součástí profese* (Kopřiva, 1997). Specifikem profesní situace učitelů odborného výcviku je velmi intenzivní kontakt mezi učitelem a žáky, vyplývající z povahy odborného výcviku. Ten je totiž zorganizován jako 6 – 8 hodinová aktivita zpravidla jedné učební skupiny a jednoho učitele. Tato organizační forma je velmi otevřená pro rozvoj vztahů. Učitelé odborného výcviku vstupují více než jiní učitelé do vztahů s nejrůznějšími dalšími partnery – např. s klienty služeb, dodavateli, pracovníky podniku, kde probíhá praxe.

***V druhé části teoretické studie jsme analyzovali současné teorie standardů založených na kompetencích.***

V současné době převládá pojetí profesních standardů jako normativních dokumentů obsahujících souborů kompetencí, které vyjadřují schopnost člověka efektivně a správně jednat v nejrůznějších profesních i studijních situacích. Kompetence bývají vyjádřeny znalostmi, dovednostmi, postoji, návyky a hodnotami, které umožňují jednotlivci podávat kvalitní pracovní výkon.

Prosazuje se také pojetí, ve kterém není profesní standard aktem úředním, ale výsledkem vyjednávání různých stran, které mají zájem na kvalitě výuky, cítí zodpovědnost za práci učitele. Jednou z těchto skupin jsou samozřejmě sami učitelé.

Velmi významnou tendencí v tvorbě profesních standardů pro učitele je vícestupňovost, která umožňuje pojímat profesi v kariérní gradaci. Jsou vytvářeny soubory kompetencí pro jednotlivé kariérní stupně a tento prvek je provázán v systému personální práce s přípravným a dalším vzděláváním, s hodnocením kvality a s odměňováním.

V disertaci se věnujeme současným evropským nástrojům pro podporu tvorby a transparentnosti kvalifikací, které již v jiných zemích mají přímý vliv na utváření kvalifikace učitele. Je to především tzv. Evropský kvalifikační rámec (EQF – European Qualification Framework), který je v textu práce zevrubně analyzován právě z perspektivy edukační práce. Významným přínosem EQF je důraz na dimenzi zodpovědnosti a samostatnosti při formulaci kompetencí pro efektivní výkon profese. Pro kontext v České republice je významné, že standardizační procesy mohou nyní probíhat již v rámci legislativou stanovených struktur – zejména tzv. Národní soustavy kvalifikací, která byla zavedena zákonem 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Aplikace této soustavy pro komplexní kvalifikace typu učitelství je nyní velkou výzvou pro odborníky, sociální partnery i decizní sféru.

Jako zcela původní příspěvek do diskuse o profesních standardech přináší tato práce podrobnou analýzu třech profesních standardů pro učitele ze zahraničí: ze Slovenska, Velké Británie a Austrálie.

Z provedené analýzy se ukazuje, že v naší národní diskusi o podobě standardu bychom měli vzít v úvahu některá témata, která byla diskutována v zahraničí. Jde zejména o tyto aspekty:

- *míra závaznosti standardů (normativnost);*
- *riziko fragmentalizace, technicizace pohledu na profesi;*
- *holistický princip kontra operacionalizace;*
- *jazyk (kód) standardů;*
- *míra podpory gradace kariéry učitele jako integrovaný princip standardů;*
- *funkce standardu pro různé účely;*

- *míra étosu, apelativnosti standardu (poslání).*

V roce 2009 byl v České republice z iniciativy MŠMT učiněn pokus o formulaci profesního standardu pro učitele. Práce vedla expertní skupina a do diskuse se zapojili učitelé, jejich vzdělavatelé, odborníci z oblasti pedagogiky a odborná veřejnost. Tato akce přinesla velké množství poznatků, ale tvorba standardu nebyla dokončena a projekt skončil předčasně zastavením ze strany ministerstva školství.

Domníváme se, že hlavní příčinou tohoto neúspěchu je ***nepřevzetí zodpovědnosti za profesní rozvoj učitelů ze strany jejich zaměstnavatele – státu***. Alternativou podle našeho mínění je **model komplexní personální práce** postavený na třech sebevědomých, vzájemně provázaných aktech:

- *formulací víceúrovňového standardu založeného na kompetencích v systému kariérních stupňů (vysoké nároky),*
- *nastavení adekvátního finančního ohodnocení pro učitele (atraktivní nabídka),*
- *zavedení provázaného systému podpory profesionality učitelů (podpora profesního růstu).*

Tyto tři akty (**vysoké nároky – atraktivní nabídka – podpora profesního růstu**) by měly být uskutečněny současně, neboť se vzájemně posilují.

## ROZVOJ PROFESNÍCH KOMPETECNÍ UČITELŮ ODBORNÉHO VÝCVIKU

Jádrem disertační práce byl výzkum profesních činností učitelů odborného výcviku v současné škole. Pro tento účel byly využity dvě metody:

- *pozorování práce učitele během vyučování v průběhu jednoho pracovního dne,*
- *časový snímek pracovního týdne učitele odborného výcviku.*

*Vznikl ucelený obraz profesních činností učitele odborného výcviku rozdělených do provázaných oblastí profesního výkonu spojeného se zodpovědností. Tyto oblasti lze vnímat jako profesní kompetence. Ke každé identifikované kompetenci učitele připojujeme rozvahu o možnostech jejího rozvoje.*

### **Učitel projektuje vyučování v kontextu národního kurikula a školního vzdělávacího programu.**

Tato kompetence zahrnuje znalosti, dovednosti a postoje potřebné k efektivnímu zapojení učitele do tvorby školního vzdělávacího programu (ŠVP) na základě rámcového vzdělávacího programu. V následných krocích učitel rozpracovává ŠVP do ročních tematických plánů a příprav na aktuální učební týden a den. Nezbytné jsou dovednosti stanovovat výukové cíle, na tomto základě projektovat výukové strategie a způsoby ověřování. Efektivita tvorby školního kurikula je podmíněna týmovou prací všech (většiny) učitelů ve škole, proto jsou nezbytné kooperativní dovednosti. ŠVP není slohové cvičení, ale profesionální plán výuky se svébytným étosem konkrétní školy. Nezbytný je proto i postojový vklad učitele, jeho schopnost hodnotit informace a varianty, jeho schopnost kritického myšlení.

### **Rozvaha o možnostech rozvoje kompetence k pedagogickému projektování**

Tvorba školních vzdělávacích programů je v současnosti bohužel vnímána jako psaní dokumentu. Vzdělávání v této oblasti by mělo jít k jádru věci, jímž je v podstatě příprava plánu na realizaci nějaké akce. Učitelé odborného výcviku, jaké bývalí dělníci, řemeslníci a pracovníci služeb s plnou samozřejmostí akceptují nejrůznější technologické plány, projektovou dokumentaci pro realizaci např. stavby, instalace atd. S velkou nedůvěrou a s odcizením se však staví k témuž, ale v pedagogické oblasti – tedy k projektování výuky. Ve

vzdělávání těchto učitelů je tedy třeba posunovat výuku pedagogického projektování do praktické oblasti typu „*Připravujeme si plán, jak budeme dělat svoji práci a děláme si o tom záznam.*“. Tvorba školního kurikula jako téma výuky učitelů, by mohla být velkou příležitostí k nenápadnému a nenásilnému vzdělávání v základní pedagogické terminologii, ke které mají učitelé odborného výcviku značný odstup. Uvažování většiny učitelů odborného výcviku je věcné, kauzální, konvergentní, proto je znejišťuje a v určitém smyslu slova rozčiluje ambivalentnost pedagogických pojmů. Domníváme se tedy, že vzdělávání v oblasti tvorby ŠVP by se mělo probíhat s využitím analogií z provozní praxe a postupovat od konkrétností směrem k širším otázkám koncepcí. Většina odborných škol již má vytvořeny své školní vzdělávací programy, takže vzdělávání učitelů může využívat velmi bohatého materiálu, ale především rozsáhlých zkušeností v obecné rovině i v rovině konkrétní osobní zkušenosti. Vzhledem k jednomu z cílů, kterým je tvorba školního kurikula jako kolektivního díla, je důležité, koncipovat vzdělávání učitelů v této oblasti činnostně, např. formou workshopů. Lektoři by měli vystupovat jako facilitátoři tvorby a snažit se spíše implicitně korigovat výsledky z hlediska pedagogické teorie.

### **Učitel připravuje, vytváří a adaptuje pomůcky pro vyučování a další didaktické prostředky.**

Tato kompetence zahrnuje znalosti, dovednosti a postoje potřebné k vytváření nejrůznějších hmotných i nehmotných prostředků, které usnadňují žákům učení. Potřebné jsou znalosti a dovednosti z oblasti didaktiky v kombinaci se zručností. V této kompetenci jsou obsaženy i dovednosti potřebné pro vytváření učebních textů a studijních opor. V současné době jsou považovány za klíčové ty dovednosti v oblasti informačních technologií a aplikací, které podporují samostudium v elektronickém prostoru – např. e-learning.

### **Rozvaha o možnostech rozvoje kompetence k přípravě pomůcek**

Je běžné, že učitelé odborného výcviku vytvářejí nejrůznější pomůcky a koncipují výukové texty, neboť výrobci pomůcek a nakladatelé pedagogické literatury se předmětu odborný výcvik věnují jen okrajově. Příprava učitelů se ovšem této problematice téměř nevěnuje, je tedy důležité, prosadit do kurikula učitelské přípravy i toto téma. Efektivní cestou je využívat nejrůznějších pomůcek a textů, které vytvořili sami studenti – učitelé a reflektovat je z hlediska teorie tvorby didaktických prostředků. Jednou z oblastí, která vyžaduje

systematickou kultivaci, je didaktická úroveň psaných textů. Doporučujeme také zařazovat témata týkající se autorských práv, jejichž respektování je učiteli někdy podceňováno.

**Učitel tvůrčím způsobem vyučuje v souladu se školním kurikulem. Vytváří příležitosti k učení všech žáků v učební skupině. Respektuje při tom vzdělávací potřeby a učební styly všech žáků.**

Tato kompetence zahrnuje znalosti, dovednosti a postoje potřebné k efektivní výuce. Podmínkou je zvládnutí různých výukových strategií a postupů, schopnost zvolit z možných alternativ ty postupy a metody, které aktuálně odpovídají stanoveným cílům, potřebám a možnostem žáků. Pro výuku odborného výcviku jsou nezbytné dovednosti navazovat na obsahy příslušných odborných předmětů. Klíčovou oblastí této kompetence je dovednost vytvářet takové učební situace, které umožní u žáků rozvíjet vedle odborných profesních kompetencí i kompetence klíčové (přenositelné i do kontextů jiných povolání a činností).

### **Rozvaha o možnostech rozvoje kompetence k vyučování**

Výuka jako taková je základním prvkem učitelovy práce. S tímto faktem ostře kontrastuje skutečnost, že přípravné vzdělávání učitelů i jejich další vzdělávání se této oblasti věnuje téměř výhradně v rovině teorie a do určité míry v rovině reflexí vlastního pedagogického výkonu. Výuka je výkonem ve velmi proměnlivém prostředí, je dílem, jehož kvalita je dána souhrou mnoha kompetencí. Je tedy paradoxní, že příprava učitelů téměř neobsahuje **výcvik** těchto dovedností. (Představme si, že by se herci nebo hudebníci připravovali na své povolání zejména tím, že si budou povídat o uměleckých dílech a o tom, jak by dané dílo zahráli.) Na základě zkušeností z našeho výzkumu i kontaktů s učiteli odborných škol se domníváme, že jejich vzdělávání je třeba postavit na výcviku vyučování, na tréninku použití různých pedagogických postupů a na reflexi těchto výkonů. Doporučujeme zejména microteaching. Popsali jsme výše, že vzhledem k typické profesní cestě se u učitelů odborného výcviku vyskytuje zvýšené riziko amatérismu, který se často projevuje lpěním na jedné metodě výuky, na stále stejném stylu a pojetí vyučování. Vzdělávání učitelů odborného výcviku by se tedy mělo zaměřit na trénink použití různých postupů a na rozvoj dovedností zvolit adekvátní metody výuky vzhledem ke kontextu. Další důležitou oblastí pro vzdělávání učitelů odborného výcviku je téma klíčových kompetencí, které jsou v odborném výcviku rozvíjeny víceméně jako druhotný či nezáměrný efekt. Vzdělávání učitelů by tedy mělo obsahovat i výcvik v takových organizačních formách vyučování, které cíleně podporují rozvoj klíčových



dovedností – tedy např. forem založených na řešení problémů, týmové spolupráci, argumentaci, vyjednávání, komunikaci v cizím jazyce atd.

#### **Učitel hodnotí výsledky učení žáků v kontextu stanovených cílů a možností žáků**

Tato kompetence zahrnuje znalosti, dovednosti a postoje potřebné k realizaci zejména formativního a sumativního hodnocení. Nezbytná je především dovednost definovat ve spolupráci s dalšími učiteli kritéria pro hodnocení na základě znalosti výukových cílů. Do této kompetence patří i zvládnutí nejrůznějších postupů a strategií pro hodnocení. Svěbytným tématem je hodnocení v oblasti klíčových dovedností. Kompetence se velmi úzce dotýká pedagogické komunikace, zejména umění poskytovat zpětnou vazbu.

#### **Rozvaha o možnostech rozvoje kompetence k hodnocení výsledků učení**

Z našeho výzkumu vyplývá, že jedním z nejaktuálnějších témat pro přípravu učitelů je umění podávat zpětnou vazbu žákům způsobem, který motivuje ke zlepšování a podporuje rozvoj sebehodnocení. Hodnocení výsledků učení je ve výuce stále pojmáno jako vnější hrozba a kritika, a je tedy zatěžováno negativními konotacemi. Doporučujeme, aby byla příprava učitelů více než dříve zaměřena na metody formativního hodnocení, neboť zaměstnavatelé stále zřetelněji požadují pracovníky, kteří dokážou svou práci samostatně reflektovat a hodnotit. V oblasti sumativního hodnocení je také potřeba procvičit některá témata, která jsou ve vzdělávání učitelů zastoupena nedostatečně. Jde např. o kompetence k tvorbě validních didaktických testů. Novým tématem, které by mělo být zastoupeno ve vzdělávání učitelů odborného výcviku je příprava a realizace nových závěrečných zkoušek.

#### **Učitel řídí a organizuje učení skupiny i jednotlivých žáků.**

Tato kompetence zahrnuje znalosti, dovednosti a postoje potřebné k organizaci práce v odborném výcviku a ke kontrole plnění úkolů. Učitel odborného výcviku musí disponovat dovednostmi, které mu umožní sladit potřeby vyplývající z kurikula s potřebami cvičného provozu. Nezbytné jsou znalosti umožňující řídit zátěž učebních úkolů pro jednotlivé žáky s neustálým respektem k pravidlům bezpečnosti práce.

### **Rozvaha o možnostech rozvoje kompetence k řízení vyučování**

Učitelé odborného výcviku jsou nejčastěji lidé, kteří přišli do profese z provozní praxe. Řízení podnikových procesů a organizace práce na pracovišti je tedy pro ně důvěrně známou skutečností. Ukazuje se, že pro jejich vzdělávání je důležitým tématem dovednost nalézat rovnováhu mezi řízením učení žáků a řízením cvičného provozu jako takového. Pro rozvoj těchto kompetencí doporučujeme organizovat nejrůznější kazuistické semináře či zpracovávání případových studií, které vycházejí z přímých zkušeností učitelů. Efektivními metodami by mohly být i stáže učitelů v jiných školách či v podnicích.

#### **Učitel formuje postoje a hodnotové orientace žáků.**

Tato kompetence zahrnuje znalosti, dovednosti a postoje potřebné k výchově žáků. Součástí odborných profesních kompetencí i klíčových kompetencí žáků, na jejichž rozvoj je zaměřen školní vzdělávací program, jsou postoje a hodnotové orientace. Ty se vztahují k nejrůznějším hodnotám společnosti i hodnotám, které jsou významné pro současné zaměstnavatele. Od učitelů je požadována schopnost neformálně a účinně předávat tyto hodnoty během odborného výcviku. Jde zejména o hodnoty týkající se postoje k práci, kvality práce, poctivosti, solidarity, respektu, spolupráce jako sociální hodnoty, životního prostředí, demokracie, hodnoty zdraví a života.

### **Rozvaha o možnostech rozvoje kompetence k výchovné práci**

Z požadavků zaměstnavatelů vyplývá, že postoje, návyky a hodnotové orientace pracovníků jsou stejně důležité jako profesní dovednosti. Při rozboru kompetencí vidíme, že složky vědomostí, dovedností a hodnot jsou komplementární a vzájemně se posilují. Programy pro vzdělávání učitelů by měly být rozšířeny o praktická cvičení zaměřená tvorbu takových učebních situací, ve kterých dochází k rozvoji postojů a hodnotových orientací žáků. Učitelé by se také měli cvičit v nejrůznějších formách individuálních intervencí v náročných situacích – např. při agresi žáků. Velmi efektivní jsou metody založené na reflexi vlastní zkušenosti a sdílení zkušenosti více učiteli. Proto doporučujeme obohatit vzdělávání učitelů o skupinové i individuální supervize, kazuistické semináře, Bálintovské skupiny, atd.

### **Učitel konzultuje s partnery školy, spolupracuje s nimi.**

Práce učitele odborného výcviku se týká nejrůznějších osob a institucí. Vyžadována je zejména dovednost efektivní komunikace, schopnost konzultovat a vyjednávat, schopnost dosahování dohod a kompromisů. Učitelé potřebují umět vést komunikaci tak, aby nedocházelo ke zbytečným konfliktům a eskalacím napětí. Partnery učitele odborného výcviku jsou zejména rodiče žáků, pracovníci partnerských podniků, kde probíhá výcvik, dodavatelé služeb a materiálů, klienti služeb školy.

### **Rozvaha o možnostech rozvoje kompetence ke konzultačním činnostem a kooperaci**

Učitelé odborného výcviku komunikují a spolupracují s překvapivě širokým spektrem partnerů. Denně se tedy dostávají do situací, kdy je potřeba konzultovat nějaký problém, prezentovat informace či instituci, sdělit názory či nároky, vyjednat nějakou dohodu, dosáhnout kompromisu, dohodnout řešení, zvládnout konflikt atd. Pohybují se v proměnlivém poli nejrůznějších perspektiv, pojetí, názorů, nároků, přání. Tohoto umění komunikace a spolupráce může být v učitelském vzdělávání efektivně dosahováno praktickými cvičeními např. formou tzv. videotréninku interakcí, kazuistickými semináři atd. Jako velmi vhodnou hodnotíme metodu stáží učitelů v podnicích, při nichž dochází k mnoha kontaktům mezi učitelem a pracovníky, k mnoha příležitostem k interakci a spolupráci.

### **Učitel se podílí na koncipování systémů, které podporují výuku.**

Tato kompetence zahrnuje znalosti, dovednosti a postoje potřebné ke koncipování systémů a modelů, které překračují horizont konkrétního předmětu, oboru a školy. Jde např. o zapojení se do tvorby koncepce kurikula (RVP, ŠVP), do tvorby předmětových a oborových didaktik, do koncipování modelů ověřování výsledků vzdělání (např. tzv. nová závěrečná zkouška). Jde o kompetenci nesmírně náročnou, neboť vyžaduje velmi solidní znalosti, schopnost koncepčního myšlení v širokých souvislostech a pokročilé interpersonální dovednosti.

### **Rozvaha o možnostech rozvoje kompetence k tvorbě koncepcí**

Koncepční aktivity se v práci učitele odborného výcviku nevyskytují často. Pro plnění těchto úkolů je však potřeba mít velmi rozsáhlé znalosti teorií i reálného kontextu. Perspektiva učitelů je však zpravidla mnohem užší, než jakou tyto činnosti vyžadují. Situaci navíc

komplikuje určitá nedůvěra ke koncepčním materiálům, která je v našem kontextu do značné míry pochopitelná, neboť v poslední době vznikla u nás řada koncepcí, jejichž smysl a realizace byly problematické. Vzdělávání učitelů v této oblasti by se tedy mělo zaměřit na rozšiřování perspektiv učitelů, a to nejlépe pomocí analogií z provozní praxe. Doporučujeme také obohatit nabídku vzdělávacích institucí o služby konzultantů, kteří by formou individualizovaného poradenství pomáhali týmům i jednotlivým učitelům při zpracovávání koncepčních úkolů.

#### **Učitel provádí administrativní činnosti.**

Tato kompetence týká nejen efektivního záznamu informací, ale i schopností vytvářet modely pro záznam pro nejrůznější situace s vysokou variabilitou, kterou přináší odborný výcvik. V rámci této kompetence roste význam dovedností pracovat s informačními technologiemi.

#### **Rozvaha o možnostech rozvoje kompetence k administrativním činnostem**

Učitelé odborného výcviku, kteří vstupují do přípravného vzdělávání nebo se účastní dalšího vzdělávání, již zpravidla velmi dobře znají administrativu spojenou s odborným výcvikem. V tomto ohledu tedy nejsou výraznější vzdělávací potřeby. Administrativa je ovšem všeobecně vnímána jako časově velmi zatěžující, takže vzdělávací aktivity s ní spojené by se dle našeho názoru měly zaměřit na efektivitu a případně na rozvoj dovedností navrhnout efektivnější administrování informací. Toto téma doporučujeme spojovat s rozvojem počítačových dovedností a s time managementem.

#### **Učitel reflektuje svou práci a využívá příležitostí pro svůj odborný růst. Přispívá k rozvoji kompetencí svých kolegů.**

Tato kompetence zahrnuje znalosti, dovednosti a postoje potřebné k profesnímu růstu. Klíčové jsou zejména dovednosti spojené s posuzováním a hodnocením vlastní práce i práce kolegů. V případě učitelů odborného výcviku jsou zásadní dovednosti využívat zdrojů k učení, které nejsou pro tyto účely primárně uzpůsobeny. Velmi důležitá je v rámci této kompetence postojová rovina týkající se otevřenosti vůči novým podnětům.

## **Rozvaha o možnostech rozvoje kompetence k reflexi své práce a k profesnímu růstu**

Vzhledem k nízkému počtu učitelů odborného výcviku a naopak vysoké variabilitě oborů odborného výcviku není reálné, aby přípravné vzdělávání a další vzdělávání odpovídalo na všechny vzdělávací potřeby těchto učitelů. Vzdělavatelé učitelů by tedy měli projektovat své programy tak, aby eliminovali hendikep nízkého počtu cílové skupiny, jejíž členové mají značně diverzifikované potřeby. V zásadě lze uplatnit dva přístupy, které se doplňují a lze je realizovat ve skupinové i individuální formě.

První přístup, který pracovním způsobem můžeme nazvat transmisivní, těží z expertních znalostí lektorů, jejichž úkolem je zprostředkovat nové informace, znalosti či dovednosti učitelům – frekventantům. Nejde pouze o klasicky pojatou výuku typu přednáška či seminář, ale také o méně formalizované a strukturované vzdělávání, do kterého spadají např. prezentace technologií, školení v používání nových materiálů, strojů a zařízení, pracovních postupů. Patří sem také např. stáže učitelů v provozních podmínkách podniků, kde se učitelům věnují pověřené osoby (nikoliv lektoři). K transmisivnímu přístupu lze přiřadit také nejrůznější veletrhy, které učitelé odborného výcviku rádi navštěvují, neboť na nich mohou načerpat ze svého oboru koncentrované informace, získají kontakty a mohou si některé nové technologie podrobně prohlédnout, případně vyzkoušet.

Druhý přístup těží z faktu, že lidé a organizace mají větší vnitřní potenciál, než si uvědomují. Úkolem vzdělavatele tedy není vyučovat nových obsahům, ale podporovat učitele, skupinu či celý pedagogický sbor, aby hledali řešení situací a problémů ve své zkušenosti. Na úrovni organizací jde o model tzv. *učící se organizace*. Mezi formy vzdělávání, které podporují učení se z vlastních zdrojů, patří koučování, supervize, kazuistické semináře, facilitované diskuse, peer learning, tzv. „stínování“, bálintovské skupiny. Tyto formy nemají ve vzdělávání velkou tradici, ale jejich účinnost pro pomáhající a manažerské profese je ověřena. Vzdělávání tohoto typu mohou školy organizovat i vlastními silami, ale v případě, kdy předmětem řešení jsou vztahy mezi učiteli a žáky, případně mezi učiteli navzájem, je efektivnější využít externích služeb facilitátorů, supervizorů a poradců.

Specifickým druhem vzdělávání, který stojí na pomezí mezi oběma přístupy, je mentoring – tedy na učení založený vztah mezi zkušeným a méně zkušeným kolegou (v našem kontextu byl v minulosti funkční institut uvádějícího učitele). Metodu mentoringu považujeme

v případě učitelů odborného výcviku za mimořádně efektivní. Není ovšem v současnosti podporována systémem dalšího vzdělávání.

---

*Jádro učitelství je společné pro všechny jeho profese. Spočívá zejména ve vytváření příležitostí pro učení se jednotlivců i skupin, v plánování a vyhodnocování tohoto procesu. Učitelství v sobě spojuje pomoc i kontrolu, tradici i hledání nového, zodpovědnost, závazek i autonomii. V tomto textu jsme se pokusili nahlédnout práci učitelů odborného výcviku, „mistrů“, „mistrových“. Viděli jsme na jedné straně, že jejich práce se ve své podstatě neliší od základu učitelství. Na straně druhé je však zcela zřejmé, že profesní činnosti učitelů odborného výcviku, situace, které řeší, a tedy i jejich kompetence mají řadu specifik. Tato jinakost je pro nás příležitostí k novému promyšlení cest podpory profesního růstu učitelů.*



## Resumé

V České republice působí v profesi **učitele odborného výcviku** téměř 8 tisíc mužů a žen. Jejich práce výrazným způsobem ovlivňuje budoucnost desítek tisíců žáků, kteří se připravují na konkrétní povolání. Neformálně se těmto pracovníkům říká „mistr“, „mistrová“; v minulosti se jejich profese tímto slovem označovala i oficiálně. Každý, kdo se vyučil, má v živé paměti jednoho dva mistry či mistrové, kteří zásadně ovlivnili jejich životy a přístup k práci, ať už v pozitivním či negativním smyslu.

Přesto toho o práci učitelů odborného výcviku mnoho nevíme. Slyšíme-li slovo učitel, zpravidla se nám vybaví zástupci jiných učitelských profesí – učitelka základní školy, učitel všeobecně vzdělávacích předmětů či učitel odborných předmětů. Práce učitelů odborného výcviku je jakoby skryta a nutno dodat, že ani oni sami nijak výrazně nepřispívají ke zvýšení povědomí o své práci.

Cílem disertace je zachytit ucelený obraz profese učitele odborného výcviku a na základě výzkumu identifikovat nejdůležitější pracovní činnosti nositelů této profese. Takto ucelená deskripce v naší soudobé pedagogické literatuře chybí. Předložená práce se nevěnuje pouze popisu, ale na základě teorie kompetencí a profesních standardů identifikuje klíčové dovednosti učitelů odborného výcviku a jejich specifika v porovnání s kompetencemi učitelů jiných kategorií. V disertaci jsou také formulovány možnosti rozvoje kompetencí těchto pracovníků.

Teoretická část textu je věnována dvěma tématům, která jsou v závěrečné části syntetizována do souboru návrhů a doporučení pro rozvoj profesních kompetencí učitelů odborného výcviku. Prvním tématem je popis profesní situace. Na základě studia pramenů jsou identifikovány sociální, demografické a profesní charakteristiky učitelů odborného výcviku, jejich pracovní podmínky, přípravné a další vzdělávání. Tato část textu je završena úvahou o problémech zkoumané profese.

Druhá část teoretické studie se zabývá konceptem profesních kompetencí a profesních standardů. Zkoumání kompetencí, jako rozvojeschopných struktur zahrnujících znalosti, dovednosti, zkušenosti, know-how a postoje, je zcela zásadní pro veškeré úvahy o obsahu a formě profesního rozvoje v jakémkoliv oboru lidské práce, tedy i u učitelů odborného



výcviku. Aktivita směřující ke standardizaci profesí, které v současné době probíhají v České republice, jsou součástí světového, a zejména evropského kontextu tvorby kvalifikací. Proto je v této části věnována pozornost také několika zahraničním příkladům profesních standardů pro učitele. Druhá část teoretické studie je zakončena přehledem vývoje profesních standardů pro učitele v České republice a úvahou o možnostech aplikace těchto dokumentů do praxe.

Ve výzkumné části textu jsou zveřejněny výsledky výzkumu, který byl zaměřen na identifikaci profesních činností učitelů odborného výcviku. První výzkumnou metodou bylo pozorování činností učitele během jednoho pracovního dne; druhou metodou bylo zpracování a vyhodnocení časových snímků pracovního týdne učitele odborného výcviku. Výzkumná část práce je zakončena přehledem a rozбором specifik profesních činností učitelů analyzované profese. Výzkum tohoto zaměření nebyl v minulých letech v České republice realizován.

Závěr disertace je věnován rozvaze o možnostech rozvoje profesních kompetencí učitelů odborného výcviku, a to zejména na základě (a) zjištěné struktury profesních činností a (b) na základě potenciálu systému dalšího vzdělávání učitelů v kontextu personální práce v rezortu školství.

## Summary

There are nearly 8 000 teachers of vocational training in the Czech Republic. Their work dramatically influences the future of tens of thousand pupils preparing for specific occupation. These people are being non-formally called master / mistress; and in the past their profession was officially called master of vocational training, master of vocational education. Every graduate from secondary vocational school remembers one or two masters or mistresses who essentially influenced their life and attitude towards work, whether in the best or the worst sense.

Despite this fact, we do not know much about teachers of vocational training yet. When we hear the word teacher, we usually think about representatives of other teacher subprofessions- basic school teacher, teacher of general subjects or teacher of vocational subjects. The work of teachers of vocational training seems to be hidden and we must add that these teachers do not dramatically increase the awareness of their work at all.

Aim of the thesis is to provide a comprehensive view of the teacher of vocational training and to identify-on the basis of research the most important work activities or tasks of people performing this profession. Such comprehensive description is not available in the contemporary Czech pedagogical literature. The thesis is not only a description, however it identifies - on the basis of the theory on competences and professional standards -the key competences of teachers of vocational training and their specifics in comparison with competences of teachers in other subcategories. The thesis also mentions the possibilities of teachers of vocational training competence development.

Theoretical part of this text concentrates on two topics which are in the final part synthesized into a set of proposals and recommendations for the development of professional competences of teacher of vocational training. The first topic is the description of professional situation. Based on the sources research, there were identified social, demographic and professional characteristics of teachers of vocational training, their work conditions, initial and continuing education. This part of the text is concluded with reflection on problems of the profession described.

Second part of the theoretical study deals with the concept of professional competences and professional standards. Researching competences as development capable structures involving knowledge, skills, experience, know-how and attitudes is fundamental for thinking about

content and form of professional development in whatever field of human labor, also in case of teachers of vocational training. Activities towards standardization of professions, which are currently realized in the Czech Republic, are part of the worldwide and especially European context of the qualifications development. This is the reason why this part pays attention to several foreign examples of professional standards for teachers. Second part of the theoretical study is concluded with overview of professional standards for teachers in the Czech Republic and with reflection on possibilities of their practical application.

In the research part of this text there are published the results of research focused on identification of professional activities of teachers of vocational training. The first research method was observation of teachers' activities during one working day; the second method was elaboration and assessment of time shots within one workweek. The research part of the text is concluded with overview and analyses of specifics in professional activities/tasks of teachers in the analyzed subprofession. Such research was not realized in the Czech Republic in the past.

The final part of the thesis reflects the possibilities of the professional competences development of teachers of vocational training, especially on the basis of the (a) structure of professional activities and (b) potential of the system for continuing professional development of teachers in the context of personal work in the field of education.

## Přehled použité literatury a informačních zdrojů

ADAMOVÁ, J. *Analýza výskytu záškoláctví na střední škole a možnosti prevence*. [Bakalářská práce.] Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2008. 52 s. Vedoucí práce: PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.

ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BERANOVÁ, I. *Problémoví žáci středního odborného učiliště*. [Bakalářská práce.] Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2006. 57 s. Vedoucí práce: MUDr. Petr Kachlík.

BENDL, S. *Školní kázeň. Metody a strategie*. Praha: ISV, 2001. ISBN 80-858-68-03.

BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj, 2000. ISBN: 80-85615-95-9.

BYČKOVSKÝ, P., ČIHÁKOVÁ, H., MARINKOVÁ, H., STRETTI, M., VAŠUTOVÁ, J., VELETA, R. *TTnet – partnerská síť vzdělavatelů v odborném vzdělávání*. Praha: NÚOV, 2009. ISBN 987-80-87063-24-8.

BYČKOVSKÝ, P., MARINKOVÁ, H., VELETA, R., ČIHÁKOVÁ, H. *Výzkum profesních činností středoškolských učitelů*. In. *TTnet – partnerská síť vzdělavatelů v odborném vzdělávání*. Praha: NÚOV, 2009. ISBN 987-80-87063-24-8.

CORT, P., HARKONEN, A., VOLMARI, K. *PROFF – Professionalisation of VET teachers for the future*. Thessaloniki: Cedefop, 2004. ISBN 92-896-0327-5.

CUDDY, N., LENEY, T. *Vocational education and training in the United Kingdom*. Thessaloniki: Cedefop, 2005. ISBN 92-895-0413-1.

ČEPEK, P., HYHLÍK, F., ŠVANDA, I. *Mistr a výchova učňů*. Praha: SPN, 1975.

ČEPEK, P., KODÝTEK, A., ŠVANDA, I. *Mistr a učeň*. Praha: SPN, 1971.

ČIHÁKOVÁ, H. (ed.) *Potřebujeme profesní standard učitelů odborných předmětů a odborného výcviku?* Sborník ze 3. konference Partnerství TTnet ČR. Praha: NÚOV, 2009. ISBN 978-80-85118-09-4.

ČIHÁKOVÁ, H. (ed.) *Příprava kvalifikačního standardu pro učitele odborných předmětů a odborného výcviku*. Sborník příspěvků ze 3. 5. konference Partnerství TTnet ČR. Praha: NÚOV, 2008. ISBN 978-80-87063-12-5.

*Dictionary of Skills and Competences*. Vienna: 3s Unternehmensberatung GmbH, 2008. ISBN 978-3-902277-41-1.

DOLEŽALOVÁ, J. *Rozdíly v přípravě žáků na individuálním a skupinovém pracovišti*. [Bakalářská práce.] Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2008. Vedoucí práce: Ing. Pavla Stejskalová.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

EUROPEAN PARLIAMENT and COUNCIL of the EU. *Recommendation of the European parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (2008/C 111/01)*. (dostupné on-line na <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF>)

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-8593-17-96.

*Genderová ročenka školství*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009. ISBN 978-80-211-0588-1.

GÉRARD, F., DAX-BOYER, F. *Innovative practices in the field of training and related professional development issues*. Thessaloniki: Cedefop, 2005. ISBN 92-896-0341-0.

HÁJEK, K. *Práce s emocemi pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-107-7.

HANÁKOVÁ, Jarmila. *Problémy kázně v odborném výcviku*. [Bakalářská práce.] Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2009. Vedoucí práce: PhDr. Hana Filová, Ph.D.

HAVLÍK, R., KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.

HOMOLA, M., ROZSYPAL, F., MĚCHUROVÁ, A. *Učeň a jeho svět*. Praha: SPN, 1978.

CHRÁSKA, M. *Které vědomosti a dovednosti z pedagogiky považují učitelé za důležité?* Pedagogika, 1996, 46, s. 256 – 265. ISSN 0031-3815.

IŽO, M., PILÁRIK, M. *Odborný výcvik pre skupinovú výchovu učňov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1962.

IŽO, M., FORRÓ, A., PILÁRIK, M. *Odborný výcvik*. Bratislava: SPN, 1975.

JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-73-1508-08.

JANÍK, T., a kol. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-176-8.

JANUŠKA, L. *Rozvoj osobností učňov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1978.

KAŠPAROVÁ, J. a kol. *Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU*. Praha: NÚOV, 2008. ISBN 978-80-85118-12-4.

KIRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.

KOHNNOVÁ, J. (ed.) *Teachers and Their University Education at the Turn of the Millennium*. Sborník z Mezinárodní vědecké konference Učitel a jeho univerzitní vzdělávání na přelomu tisíciletí. Praha: Universita Karlova v Praze, 2000. ISBN 80-7290-036-6.

KOHNŮVÁ, J., MACHÁČKOVÁ, I. (Ed.) *Další profesní vzdělávání učitelů a jeho perspektivy*. Sborník z konference k 60. výročí založení Pedagogické fakulty UK v Praze. Praha: Universita Karlova v Praze, 2007. ISBN 978-80-7290-303-0.

KOPŘIVA, K. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 2000. Vyd. 4. ISBN 80-7178-429-X.

KREJČÍ, R. *Projekt výuky odborného výcviku a hlavních odborných předmětů oboru vzdělávání cukrář – výroba*. [Bakalářská práce.] Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2006. 45 s. Vedoucí práce: Ing. Pavla Stejskalová.

KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0698-9.

LAZAROVÁ, B. *Vzdělávat učitele. Příspěvky o inovativní praxi*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-013-1.

LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-115-4.

Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs. National Framework for Professional Standards for Teaching. 2003, Australia (dostupné na adrese: [http://www.mceetya.edu.au/verve/\\_resources/national\\_framework\\_file.pdf](http://www.mceetya.edu.au/verve/_resources/national_framework_file.pdf))

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání 78 – 42 – M/03 Pedagogické lyceum*. Praha: MŠMT, 2010.

*Návrh profesijních štandardov učitelov – majster odbornej výchovy (diskusia)*. In Pedagogické rozhledy 1/2009, příloha. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2009. ISSN 1335-0404. (dostupné on-line na <http://www.rozhlady.pedagog.sk/cisla/p1-2009.pdf>)

NÚOV. *Metodika naplňování Národní soustavy kvalifikací*. Praha: NÚOV, 2008. Dostupné na [http://www.nuov.cz/uploads/Methodika\\_naplnovani\\_NSK\\_2010.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/Methodika_naplnovani_NSK_2010.pdf)

NÚOV. *Metodika tvorby vzdělávacích programů*. Metodický materiál projektu UNIV. Praha: NÚOV, 2006.

OURODA, K., VELETA, R., DORKOVÁ, Z. (ed.) *Podpora rozvoje oborových a předmětových didaktik v odborném vzdělávání*. Sborník příspěvků z 2. konference partnerství TTnet ČR. Praha: NÚOV, 2008. ISBN 978-80-87063-05-7.

PALÁN, Z. *Výkladový slovník - lidské zdroje*. Praha: Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7. Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training (Revised 2008). London: Training and Development Agency for Schools, 2008. 26 stran. (dostupné též na: [http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/p/professional\\_standards\\_2008.pdf](http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/p/professional_standards_2008.pdf))

PASCH, M. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. 2. vyd. ISBN 80-7367-054-2.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 80-7184-569-8.

PLAMÍNEK, J. *Vzdělávání dospělých*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3235-0.

POL, M. *Škola na cestě k učící se organizaci*. In Orbis Scholae 3/2008. Editoři Karel Starý, Petr Urbánek. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISSN 1802-4637.

PRÁŠILOVÁ, M. *Tvorba vzdělávacího programu*. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-712-7.

*Professional Standards for Queensland Teachers*. Brisbane: The State of Queensland (Queensland College of Teachers), 2007. (dostupné na adrese: <http://www.qct.edu.au/ProfessionalS>)

PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

*QTS standards guidance*. London: Training and Development Agency for Schools, 2008. 26 stran. (dostupné též na: [http://www.tda.gov.uk/partners/ittstandards/guidance\\_08/qts.aspx](http://www.tda.gov.uk/partners/ittstandards/guidance_08/qts.aspx))

SINGULE, F. a kol. *Výchova učňů*. Praha: SPN, 1963.

SPENCER, L. M., SPENCER, S. M. *Competence at work: Models for superior performance*. New York: John Wiley & Sons, Inc., 1993. ISBN 0-471-54809-X.

SPIPKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN: 80-7315-081-6.

SPIRIT, M. *Zákoník práce s komentářem pro školy, předškolní a školská zařízení*. 3. Vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-968-2.

SPOUSTA, V. a kol. *Vádemékum autora odborné a vědecké práce*. Brno: Masarykova univerzita, 2001. ISBN 80-210-2387-2.

STANĚK, E. *Metodika odborného výcviku v hornictví*. Praha: SPN, 1968.

ŠATOPLETOVÁ, J. *Holistické vytváření kompetencí*. In. Zpravodaj Odborné vzdělávání v zahraničí. Č. 5, roč. 2009. Praha: NÚOV, 2009.

*Školské zákony*. Praha: Eurounion Praha, 2009. ISBN 978-80-7317-082-0.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

*Školství pod lupou 2008*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009. ISBN 978-80-211-0581-2.

*Terminology of vocational training policy. A multilingual glossary for an enlarged Europe*. Thessaloniki: Cedefop, 2004. ISBN 92-896-0272-4.

VALICA, M., PAVLOV, I. *Kríza učiteľskej profesie a jej koncepcné a legislatívne riešenie na Slovensku*. In Orbis scholae. Roč. 1, č. 3. Praha: Universita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. ISSN 1802-4637.

VOLMARI, K., HELAKORPI, S., FRIMODT, R. *Competence framework for VET professions*. Sastamala: Finnish National Board of Education, 2009. ISBN 978-952-13-4117-5.

URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učiteľskej profesie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005. ISBN 80-7083-942-2.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. 1. vydání. Brno: Paido, 2004. 192 stran. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vydání. Praha: Pedagogická fakulta University Karlovy, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

VAŠUTOVÁ, J. (Ed.) *Učitel v reflexi změn školního vzdělávání a vzdělávací politiky*. Orbis Scholae 3/2007. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISSN 1802-4637.

VAŠUTOVÁ, J. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-405-2.

VELETA, R. *Austrálie na cestě k profesním standardům učitelů*. In. ČIHÁKOVÁ, H. Potřebujeme profesní standard učitelů odborných předmětů a odborného výcviku? Sborník ze 3. konference Partnerství TTnet ČR. Praha: NÚOV, 2009. ISBN 978-80-85118-09-4.

VENDEL, Š. *Kariérní poradenství*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1731-9.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VOGEL, W. *Jak se učí učitelé?* Plzeň: Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-851-6.

*Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2008/2009*. Praha: Česká školní inspekce, 2009.

*Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2007/2008*. Praha: Česká školní inspekce, 2008.

WALTEROVÁ, E. (ed.) *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.



## Přehled schémat, grafů a tabulek

- Schéma č. 1 Učitelé odborného výcviku v kontextu jiných profesí, povolání a pracovních pozic
- Schéma č. 2 Ukázka struktury profesních standardů (návrhu) vytvořených v návaznosti na slovenský zákon o pedagogických zaměstnancích a odborných zaměstnancích.
- Schéma č. 3 Analyticko-deskriptivní model kategorizace profesních činností učitelů (Vašutová, 2007)
- 
- Graf č. 1 Věková struktura učitelů regionálního školství – ženy a muži v letech 2006 – 2008 (v %)
- Graf č. 2 Věková struktura učitelů středních škol včetně vyšších odborných škol a konzervatoří – ženy a muži v letech 2006–2008 (v %)
- Graf č. 3 Věková struktura učitelů odborného výcviku – ženy a muži v letech 2006–2008 (v %)
- Graf č. 4 Vzdělanostní struktura učitelů odborného výcviku – ženy a muži v letech 2006–2008 (v %)
- 
- Tabulka č. 1 2009 - Srovnání mezd učitelů odborného výcviku se mzdami vybraných kategorií zaměstnanců
- Tabulka č. 2 Průměrný měsíční plat učitelů regionálního školství bez ředitelů a zástupců ředitele podle věku – ženy a muži v letech 2006 – 2008
- Tabulka č. 3 Zařazování pedagogických zaměstnanců vybraných kategorií do kariérových stupňů a platových tříd
- Tabulka č. 4 Přehled realizovaných násleňů v rámci výzkumu profesních činností učitelů odborného výcviku
- Tabulka č. 5 Přehled týdenních časových snímků v rámci výzkumu profesních činností učitelů odborného výcviku

## **Přílohy**

Příloha 1:

### **Pracovní překlad Profesionálních standardů pro status kvalifikovaného učitele**

Pramen: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training (Revised 2008). London: Training and Development Agency for Schools, 2008.

(Pracovní překlad zpracoval autor disertace)

#### **PROFESNÍ VLASTNOSTI (Professional attributes)**

##### **Vztahy s dětmi a mladými lidmi**

*Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli:*

- Q1** Mít vysoká očekávání od dětí a mladých lidí a zasazovat se o to, aby děti a mladí lidé mohli dosahovat svého plného vzdělávacího potenciálu. Dále by měli s dětmi a mladými lidmi vytvářet férové, respektující, plné důvěry, podporující a konstruktivní vztahy.
- Q2** Projevovat pozitivní hodnoty, postoje a chování, které očekávají od dětí a mladých lidí.

##### **Rámce (frameworks)**

*Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli:*

- Q3** **(a)** Být si vědomi profesních povinností učitelů a zákonných rámců, ve kterých pracují.
- (b)** Být si vědomi politik (policies) a pracovních postupů (practices) na svém pracovišti a sdílet týmovou zodpovědnost za jejich uplatňování.

## **Komunikace a spolupráce s ostatními**

*Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli:*

- Q4 Efektivně komunikovat s dětmi, mladými lidmi, kolegy, rodiči a opatrovníky.
- Q5 Rozpoznávat a respektovat přínos, kterým přispívají kolegové, rodiče a opatrovníci k rozvoji a pohodě (well-being) dětí a mladých lidí a ke zlepšování výsledků dětí.
- Q6 Angažovat se (have a commitment) ve spolupráci a společném úsilí.

## **Osobní profesní rozvoj**

*Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli:*

- Q7 (a) Reflektovat své pedagogické působení a zlepšovat jej; přebírat zodpovědnost za identifikaci a uspokojování svých profesních rozvojových potřeb.  
(b) Identifikovat priority svého raného profesního rozvoje v kontextu uvádění do profese.
- Q8 Mít tvořivý a konstruktivně kritický přístup k inovacím a být připraveni k přizpůsobení těchto inovací do své práce.
- Q9 Jednat na základě rad, pokynů a zpětné vazby a být otevřený vůči koučingu a mentoringu.

## **PROFESNÍ ZNALOSTI A POROZUMĚNÍ**

### **Vyučování a učení**

*Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli:*

- Q10 Mít znalosti a porozumění širokému spektru strategií vyučování, učení a řízení chování a vědět, jak je možné je využívat a adaptovat, včetně toho, jak individualizovat výuku a poskytovat příležitosti pro všechny žáky tak, aby plně využívali svůj potenciál.

## **Hodnocení a monitorování**

*Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli:*

- Q11** Znat požadavky hodnocení a hodnotící opatření pro vyučovací předměty / oblasti kurikula, pro které byli jako učitelé připraveni, a to včetně těch požadavků, které se vztahují k veřejnému hodnocení a kvalifikacím.
- Q12** Znat různé způsoby, metody hodnocení, včetně důležitosti formativního hodnocení.
- Q13** Vědět, jak využívat místní a národní statistické informace za účelem vyhodnocování efektivity svého vyučování, dále za účelem monitorování pokroku žáků a za účelem zlepšování jejich výsledků.

## **Vyučovací předměty a kurikulum**

*Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli:*

- Q14** Mít pevné znalosti a porozumění svého předmětu / oblastí kurikula a související pedagogiky, což jim umožňuje efektivní vyučování žáků různých věkových a výkonnostních skupin.
- Q15** Znat a chápat relevantní kurikula a rámce daná zákonem i nelegislativními prostředky, včetně těch, které jsou dány národními strategiemi, a to v oblastech svých předmětů / oblastí kurikula. Znat a chápat další relevantní iniciativy aplikovatelné pro žáky různých věkových a výkonnostních skupin.

## **Gramotnost, matematická gramotnost a počítačová gramotnost**

*Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli:*

- Q16** Úspěšně absolvovat test profesních dovedností v oblasti gramotnosti, matematické gramotnosti a počítačové gramotnosti.
- Q17** Vědět, jak využívat dovedností v oblasti gramotnosti, matematické gramotnosti a počítačové gramotnosti k podpoře své pedagogické práce a souvisejících profesních aktivit.

## Úspěch a rozmanitost

*Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli:*

- Q18** Rozumět zákonitostem vývoje dětí a mladých lidí a uvědomovat si, jakými rozvojovými, sociálními, náboženskými, etnickými, kulturními a jazykovými vlivy je ovlivňován jejich osobní rozvoj a pohoda.
- Q19** Vědět, jak poskytovat žákům efektivní individualizované vyučování, včetně těm žákům, jejichž rodnou řečí není angličtina a kteří mají speciální vzdělávací potřeby nebo znevýhodnění a vědět, jakým způsobem podporovat rozmanitost, rovnost a začleňování ve svém pedagogickém působení.
- Q20** Znat a chápat role kolegů se specifickými zodpovědnostmi, včetně rolí těch, kteří zodpovídají za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a znevýhodněními a dalšími individuálními vzdělávacími potřebami.

## Zdraví a pohoda (well-being)

*Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli:*

- Q21** (a) Být si vědomi současných zákonných požadavků, národních politik a směrnic týkajících se ochrany zdraví a podpory pohody dětí a mladých lidí.  
(b) Vědět, jak identifikovat a podporovat děti a mladé lidi, jejichž pokrok, vývoj a pohoda jsou ovlivněny změnami nebo obtížemi v jejich osobních podmínkách a vědět, kdy tyto žáky odkázat ke kolegům za účelem speciální podpory.

## PROFESNÍ DOVEDNOSTI

### Plánování

*Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli:*

- Q22** Plánovat rozvoj dětí a mladých lidí napříč věkovými a výkonnostními skupinami (v rámci cílových skupin žáků, pro které byli jako učitelé odborně připraveni), vytvářet

efektivní učební situace v rámci vyučovacích hodin a i rozsáhlejších vyučovacích celků a prokazovat solidní znalosti předmětu / kurikula.

- Q23** Vytvářet pro žáky takové příležitosti k učení, při kterých dochází k rozvoji jejich gramotnosti, matematické gramotnosti a počítačové gramotnosti.
- Q24** Plánovat domácí úkoly nebo jiné mimoškolní aktivity, jejichž cílem je podpora rozvoje žáků a rozšiřování a upevňování jejich učení.

## **Vyučování**

*Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli:*

- Q25** Vyučovat v hodinách a v částech vyučovacích hodin napříč věkovými a výkonnostními skupinami (v rámci cílových skupin žáků, pro které byli jako učitelé odborně připraveni), Ve vyučovacích hodinách učitelé:
- využívají škály vyučovacích strategií a zdrojů, včetně e-learningu, respektují různorodost a podporují rovnost a začleňování;
  - stavějí na předchozích znalostech, rozvíjejí koncepty a procesy, umožňují žákům aplikovat nové znalosti, porozumění a dovednosti a naplňují učební cíle;
  - přizpůsobují svůj jazyk, aby byl pro žáky srozumitelný, představují jim srozumitelně nové myšlenky a koncepty, efektivně využívají vysvětlování, dotazování, diskusí.
  - prokazují svou schopnost řídit učení jednotlivců, skupin a celých tříd, a přitom modifikují svoje vyučování vzhledem k fázi vyučovací hodiny.

## **Hodnocení, monitorování a dávání zpětné vazby**

*Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli:*

- Q26** Efektivně využívat rejstříku metod/strategií hodnocení, monitorování a zaznamenávání. Vyhodnocovat vzdělávací potřeby svých žáků, aby byli schopni nastavit stimulující a motivující vzdělávací cíle.
- Q27** Poskytovat včasnou, přesnou a konstruktivní zpětnou vazbu výsledků, pokroku a oblastí rozvoje žáků.

- Q28** Podporovat a vést žáky k reflexi jejich učení, identifikovat pokrok, který žáci udělali a identifikovat jejich aktuální vzdělávací potřeby.

### **Hodnocení (reviewing) vyučování a učení**

*Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli:*

- Q29** Vyhodnocovat dopad svého pedagogického působení na pokrok všech žáků a v případě potřeby modifikovat své plánování a pedagogické působení.

### **Prostředí pro vzdělávání**

*Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli:*

- Q30** Vytvářet smysluplné a bezpečné prostředí pro učení napomáhající učení a identifikovat příležitosti pro žáky učit se z mimoškolních kontextů.
- Q31** Vytvářet jasný rámec pro disciplínu ve třídě konstruktivním řízením chování žáků a podporováním jejich sebekontroly a nezávislosti.

### **Týmová práce a spolupráce**

*Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli:*

- Q32** Pracovat jako členové týmu a identifikovat příležitosti pro práci s kolegy, sdílet s nimi rozvoj efektivních postupů
- Q33** Zajišťovat, že kolegové jsou vhodně zapojeni do podporujícího učení a rozumět rolím, jejichž plnění je od nich očekáváno.

Příloha 2

**Pozorovací arch pro záznam náslechu výuky učitele odborného výcviku**

Pozorovací arch	datum:	hodina:	učitel (zakódovat):	výzkumník:	číslo archu:
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					



Příloha 3

**Hlavní část formuláře pro záznam sedmidenního snímku profesních aktivit učitele odborného výcviku**

1. den datum: .....

čas	Vaše činnosti a jejich časový rozsah (+ zúčastněné osoby, názvy míst a prostor místa, prostory, atd.)	Vaše poznámky směrem k zpracovateli výzkumu
6.00 – 7.00		
7.00 – 8.00		
8.00 – 9.00		
9.00 – 10.00		
10.00 – 11.00		
11.00 – 12.00		
12.00 – 13.00		
13.00 – 14.00		
14.00 – 15.00		
15.00 – 16.00		
16.00 – 17.00		
17.00 – 18.00		
18.00 – 19.00		
19.00 – 20.00		
20.00 – 21.00		
21.00 – 22.00		
22.00 – 23.00		

Ukázka části vyplněného záznamu profesních aktivit učitele odborného výcviku

15.06 .....  
 datum: .....  
 městem do pracovního oděvu (OOPP)

2. den	Vaše činnosti a jejich časový rozsah (+ zúčastněné osoby, názvy míst a prostor místa, prostory, atd.)	Vaše poznámky směrem k zpracovateli výzkumu
6.00 – 7.00	Průhled od rána z Píseku cca 10 min pro učitelé a žáci - kontrola oděvu, práce s OOPP - práce s OOPP - kontrola oděvu, práce s OOPP	
7.00 – 8.00	Průhled od rána z Píseku cca 10 min pro učitelé a žáci - kontrola oděvu, práce s OOPP - práce s OOPP - kontrola oděvu, práce s OOPP	
8.00 – 9.00	Průhled od rána z Píseku cca 10 min pro učitelé a žáci - kontrola oděvu, práce s OOPP - práce s OOPP - kontrola oděvu, práce s OOPP	
9.00 – 10.00	Průhled od rána z Píseku cca 10 min pro učitelé a žáci - kontrola oděvu, práce s OOPP - práce s OOPP - kontrola oděvu, práce s OOPP	
10.00 – 11.00	Průhled od rána z Píseku cca 10 min pro učitelé a žáci - kontrola oděvu, práce s OOPP - práce s OOPP - kontrola oděvu, práce s OOPP	
11.00 – 12.00	Průhled od rána z Píseku cca 10 min pro učitelé a žáci - kontrola oděvu, práce s OOPP - práce s OOPP - kontrola oděvu, práce s OOPP	
12.00 – 13.00	Průhled od rána z Píseku cca 10 min pro učitelé a žáci - kontrola oděvu, práce s OOPP - práce s OOPP - kontrola oděvu, práce s OOPP	
13.00 – 14.00	Průhled od rána z Píseku cca 10 min pro učitelé a žáci - kontrola oděvu, práce s OOPP - práce s OOPP - kontrola oděvu, práce s OOPP	
14.00 – 15.00	Průhled od rána z Píseku cca 10 min pro učitelé a žáci - kontrola oděvu, práce s OOPP - práce s OOPP - kontrola oděvu, práce s OOPP	
15.00 – 16.00	Průhled od rána z Píseku cca 10 min pro učitelé a žáci - kontrola oděvu, práce s OOPP - práce s OOPP - kontrola oděvu, práce s OOPP	
16.00 – 17.00	Průhled od rána z Píseku cca 10 min pro učitelé a žáci - kontrola oděvu, práce s OOPP - práce s OOPP - kontrola oděvu, práce s OOPP	
17.00 – 18.00	Průhled od rána z Píseku cca 10 min pro učitelé a žáci - kontrola oděvu, práce s OOPP - práce s OOPP - kontrola oděvu, práce s OOPP	
19.00 – 20.00	Průhled od rána z Píseku cca 10 min pro učitelé a žáci - kontrola oděvu, práce s OOPP - práce s OOPP - kontrola oděvu, práce s OOPP	
20.00 – 21.00	Průhled od rána z Píseku cca 10 min pro učitelé a žáci - kontrola oděvu, práce s OOPP - práce s OOPP - kontrola oděvu, práce s OOPP	
21.00 – 22.00	Průhled od rána z Píseku cca 10 min pro učitelé a žáci - kontrola oděvu, práce s OOPP - práce s OOPP - kontrola oděvu, práce s OOPP	
22.00 – 23.00	Průhled od rána z Píseku cca 10 min pro učitelé a žáci - kontrola oděvu, práce s OOPP - práce s OOPP - kontrola oděvu, práce s OOPP	
23.00 – 24.00	Průhled od rána z Píseku cca 10 min pro učitelé a žáci - kontrola oděvu, práce s OOPP - práce s OOPP - kontrola oděvu, práce s OOPP	