

Učitel působící na 3. Základní škole Holešov

Bc. Denisa Snopková

Diplomová práce
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Denisa SNOPKOVÁ**

Studijní program: **N 7501 Pedagogika**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Učitel působící na 3. Základní škole Holešov**

Zásady pro vypracování:

Vyhledání teoretické odborné literatury, její prostudování a zpracování.

Stanovení cílů práce a výzkumného problému.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HAVLÍNOVÁ, M. a kol. Program podpory zdraví ve škole. Praha: Portál, 2006, 2. vydání, ISBN 80-7367-059-3.

KAŠPÁRKOVÁ, J. Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1852-0.

PRŮCHA, J. Učitel. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

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

Vedoucí diplomové práce:

Ing. Mgr. Svatava Kašpárková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

14. ledna 2010

Termín odevzdání diplomové práce:

30. dubna 2010

Ve Zlíně dne 14. ledna 2010



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 20.4.2010


.....

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezahnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce pojednává o učiteli působícím na zdravé škole. Je členěna na dvě základní části: teoretickou a praktickou. V teoretické části jsem se zaměřila na popis profese učitele. Věnuji se historickému vývoji profese učitele a učitelské profesi v současnosti. V následujících kapitolách se soustředím na výčet typologií učitele, požadavky na profesi učitele, profesní a životní dráhu učitele. Značná pozornost je věnována kompetencím učitele. V teoretické části práce navazují kapitoly na Školu podporující zdraví, kde se zaměřuji na cíl, zásady, pilíře, silné i rizikové stránky programu. V teoretické části je také zmíněn učitel působící na zdravé škole. Praktická část je věnována popisu konkrétní školy, na které byl proveden výzkum a to na 3. Základní škole Holešov a samotnému výzkumu. Prioritou výzkumu je zjistit kompetence, které učitelé využívají ve své výuce a vyhodnotit, jak vnímají pilíře Programu podpory zdraví uplatňovaném na jejich škole.

Klíčová slova: učitel, profese učitele, kompetence učitele, Škola podporující zdraví, cíle a pilíře programu zdravá škola.

ABSTRACT

This thesis deals with a teacher working at Healthy school. It is divided in two main parts: theoretical and practical. In the theoretical part I focused on a description of a teacher's career. I pursued a historical development of a teacher's career and a teacher's career nowadays. In the following chapters I focus on the enumeration of teacher's typologies, the requirements for teacher's career, professional and life's teacher's career. A considerably attention is paid to the teacher's competences. In the theoretical part of this thesis there are the chapters about Health promoting school, where I focus on the aim, fundamentals, pillars, strong and risk sides of the programme. In the theoretical part the teacher working at Healthy school is also mentioned. Practical part deals with the description of a concrete school, where the research was made, and that is 3. Primary school in Holešov. It also deals with the research. The priority of the research is to find out the competences, which tea-

chers use in their education, and evaluate, how they perceive the pillars of Health promoting programme realizing at their school.

Keywords:

teacher, teacher's career, teacher's competences, the Health promoting school, aims and pillars of Healthy school programme.

Dovoluji si vyjádřit své poděkování Ing. Mgr. Svatavě Kašpárkové, Ph. D. za cenné rady a podněty k vytvoření této práce.

Moje poděkování patří i ředitelce 3. Základní školy Holešov Mgr. Jitce Heryánové za vstřícnost, spolupráci a ochotu poskytnout veškeré materiály k provedení mé práce.

Děkuji také své rodině za trpělivost, podporu a vstřícnost, jež mi po celou dobu studia poskytovala.

„Skutečným štěstím pro všechny žáky je dobrý učitel. Zapamatují si ho na celý život. Ale špatný učitel je horší než živelní pohroma... jedině, co umí, je zasévat odpor nebo lhostejnost tam, kde by mohly kvést růže“ (z knihy G. Danielova Nezábít Mozarta)

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1. UČITEL	14
1.1 HISTORICKÝ VÝVOJ PROFESE UČITELSTVÍ	15
1.2 UČITELSKÁ PROFESE V SOUČASNOSTI.....	18
1.2.1 Psychická zátěž v učitelství	18
1.2.1.1 Kázeň	19
1.2.2 Zdravotní stav učitele	20
1.2.3 Sociální a ekonomické podmínky života učitelů.....	21
1.3 TYPOLOGIE.....	22
1.3.1.1 Kategorie učitelů podle druhů škol.....	22
1.3.1.2 Ženy a muži v učitelství	23
1.3.1.3 Další typologie učitele	24
1.4 POŽADAVKY NA PROFESE UČITELE	25
1.4.1 Kvalifikace učitele.....	26
1.4.1.1 Studium.....	26
1.4.1.2 Praxe	27
1.4.1.3 Úskalí v přípravě na učitelství	28
1.4.2 Další vzdělávání učitelů	29
1.5 PROFESNÍ A ŽIVOTNÍ DRÁHY UČITELE	29
1.5.1 Etapy vývoje profesní dráhy učitelů.....	29
1.5.1.1 Volba učitelství (motivace ke studiu učitelství)	30
1.5.1.2 Profesionální start (učitel – začátečník).....	30
1.5.1.3 Profesionální adaptace (první roky ve výkonu učitelství)	30
1.5.1.4 Profesionální stabilizace (zkušený učitel, učitel-expert).....	30
1.5.1.5 Profesionální vyhasínání (vyhoření)	31
1.6 KOMPETENCE UČITELE	31
1.6.1 Pedagogické kompetence	33
1.6.2 Profesionální kompetence	33
1.6.3 Taxonomie kompetencí učitele	35
2 ŠKOLA PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ	45
2.1 ŠKOLA PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ V ČR JAKO SOUČÁST CELOEVROPSKÉ SÍTĚ NÁRODNÍCH SÍTÍ	46
2.2 CÍL PROGRAMU ŠPZ.....	47
2.2.1 Klíčové životní kompetence, kterými se člověk podporující zdraví vyznačuje.....	47
2.3 UČITEL NA ZDRAVÉ ŠKOLE.....	48
2.4 ZÁSADY PROGRAMU PODPORY ZDRAVÍ VE ŠKOLE.....	48
2.5 HODNOCENÍ PROGRAMU ŠPZ	50
2.5.1 Silné stránky.....	51

2.5.2	Rizikové stránky.....	51
II	PRAKTICKÁ ČÁST	53
3	3. ZÁKLADNÍ ŠKOLA HOLEŠOV.....	54
3.1	HISTORIE ŠKOLY	54
3.2	VEDENÍ ŠKOLY	54
3.3	SPECIFICKÉ ZAMĚŘENÍ ŠKOLY - ROZŠÍŘENÁ VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ	54
3.4	DALŠÍ ČINNOST ŠKOLY	55
3.5	PROJEKT ŠKOLA PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ.....	55
3.6	ŠKOLNÍ ROK 2009/2010.....	57
4	VÝZKUM.....	58
4.1	CÍL VÝZKUMU	58
4.2	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	58
4.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	58
4.4	DRUH VÝZKUMU	59
4.5	VÝZKUMNÝ VZOREK	59
4.6	VÝZKUMNÉ METODY	60
4.6.1	Kvantitativní výzkum.....	60
4.6.2	Kvalitativní výzkum.....	60
4.7	ZPŮSOB A ANALÝZA ZPRACOVÁNÍ DAT.....	61
4.7.1	Kvantitativní způsob a zpracování dat	61
4.7.2	Kvalitativní způsob a zpracování dat	62
4.8	ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ	62
4.8.1	Zpracování výsledků dotazníkového šetření	62
4.8.1.1	První část dotazníkového šetření	62
4.8.1.2	Druhá část dotazníkového šetření	69
4.8.1.3	Třetí část dotazníkového šetření	72
4.8.2	Zpracování výsledků záznamového archu hospitace	73
4.9	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	75
	ZÁVĚR	79
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	82
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	85
	SEZNAM OBRÁZKŮ	86
	SEZNAM TABULEK.....	87
	SEZNAM PŘÍLOH.....	88

ÚVOD

Škola je instituce, se kterou se každý v životě setkal a i nadále se s ní děti budou setkávat. Se změnou společnosti se objevují i nové trendy, tak i škola se musí přizpůsobovat a měnit. Fungující škola musí mít dostatek žáků, ale také učitelů. Na profesi učitele jsou postupem času kladeny čím dál větší nároky.

Kdo je učitel, koho si pod tímto pojmem představíme? Co je jeho poslání, jaký by měl být? Domnívám se, že poslání učitele je pomoc žákům při učení, předání vědomostí a vytváření vhodného prostředí, ve kterém by se žákům dobře učilo. Téma učitel mě tedy motivovalo k psaní této diplomové práce.

Dítě je ovlivňováno a vychováváno rodiči, ale i učitel jej může ovlivnit. V nedávných dobách bylo postavení a prestiž učitele kladně hodnocena. Na základě výzkumů je povolání učitele stále ceněno, i když mnohým lidem se nelíbí dva měsíce prázdnin a krátká pracovní doba, většina kritiků učitelské profese by povolání učitele vykonávat nechtěla. Dnešní děti nejsou stejné jako děti před deseti lety. Jsou dravější, hlásí se ke svým právům, možná i lenivější, sportovní aktivity je nezajímají, kdežto prioritou se jim stává počítač. I v současné době jsou na učitele kladeny větší a větší nároky jak ze strany dětí, rodičů, tak i společnosti. Myslím si, že učitel není jen povolání, ale i poslání. Měl by být ve škole pro děti, aby se jim přiblížil, pomohl, naučil, aby se jej nebáli, ale měli k němu respekt a úctu.

Předkládaná práce je členěna na teoretickou a praktickou část. První část práce je uvedena představením profese učitele. I když se zdá být toto téma velmi dostupné, objevují se pouze tři publikace nesoucí tento název. Z tohoto důvodu uvádím i starší publikaci Pařízka. Téma „učitel“ je příliš široké, konkrétněji se budu zabývat typologií, profesní dráhou, prestiží, kvalifikací a v neposlední řadě nejvíce publikovanými a zveřejňovanými kompetencemi učitele. Cílem teoretické části předložené diplomové práce je kompletace a zpracování odborné literatury zaměřené na danou problematiku.

Právě kompetence učitele jsou stěžejní pro můj výzkum. Vzdělání je velmi důležité, tak i samotná praxe v učitelství, ale nemělo by se zapomínat na žáky. Učitel je denně kontaktu s dětmi a dospívajícími. Svým pedagogickým působením tyto mladé osobnosti může velmi ovlivnit. Měl by jim předat co nejvíce vědomostí, rozšířit jejich znalosti i dovednosti, ale také by měl být pro žáky vzorem. Neměl by brát učitelství jako povolání, ale spíše jako poslání, kdy má dětem co nabídnout a předat.

Dále se budu v teoretické části zabývat Programem podpory zdraví ve škole, jeho hlavními pilíři, cíli, silnými i rizikovými stránkami.

Praktická část diplomové práce je zahájena popisem 3. Základní školy Holešov, na které bude prováděna výzkumná část. 3. Základní škola Holešov je Školou podporující zdraví, ale jelikož nemají přímo v názvu uvedeno, že jsou zdravou školou, tak z toho důvodu ani já nevkládám do názvu své práce škola podporující zdraví. Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala smíšený výzkum. V praktické části diplomové práce jsou naplánovány jednotlivé kroky, které byly pro sesbírání dat učiněny. Dotazník poskytne reflexi učitelů v oblasti kompetencí, zdravé školy, otázek kladených na opětovné vystudování učitelské profese nebo změny povolání či syndrom vyhoření. Kvalitativní část výzkumu je doplněna pozorováním zaznamenaným na záznamový arch hospitace ověřující kompetence učitele, které se vyskytují ve výuce jednotlivých učitelů.

Cílem diplomové práce je seznámit vedení školy s výsledky v oblasti kompetencí učitelů a také, jak učitelé vnímají plnění programu zdravé školy, v neposlední řadě, jestli si váží svého povolání nebo by jej vyměnili za povolání finančně atraktivnější nebo zaměřeným na práci bez dennodenního kontaktu s žáky i dospělými.

Diplomová práce pomůže i těm, kteří se zajímají o Program škol podporujících zdraví a zajímají se i o kompetence učitelů, které jsou v teoretické části popsány a v praktické části je na nich uskutečněn výzkum.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. UČITEL

V mnoha publikacích je možné najít různá vysvětlení profese učitele, proto bych chtěla uvést s jakými charakteristikami této profese se můžeme setkat.

„Učitel - Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektivní roli v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou. Specifické funkce učitele vyplývají z: 1. rozdílného charakteru činností na určitých stupních a typech škol, jimž odpovídají příslušné aprobace, 2. diferenciace rolí ve vzdělávacím procesu. Společenský status učitelského povolání v jednotlivých zemích je závislý na tradici a významu, která je přisuzována vzdělání ve společnosti“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 261).

V Pedagogické slovníku je zařazen i význam pojmu učitelka:

„Učitelka – Žena, příslušnice učitelské profese, vykonávající funkce a role učitele. Vzhledem k feminizaci školství v ČR převažují v učitelské profesi ženy. Nejvíce žen – učitelek je v mateřských školách (100%) a v základních školách (85%), nejméně na vysokých školách (34%). Oficiálně se však termín „učitelka“ používá pouze k označení učitelek mateřských škol, kdežto v jiných druzích a stupních škol se jak ženy, tak muži označují jako „učitel / učitelé“. Jinak je tomu v zahraničí, kde se jazykové rozlišení subjektů učitelské profese podle rodu nyní často používá, pokud to jazyk umožňuje, např. něm. Der Lehrer (učitel) a die Lehrerin (učitelka)“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 261).

V jiných publikacích se můžeme setkat s tímto vysvětlením:

„Profesionálního výchovného pracovníka (učitele, vychovatele) lze definovat jako osobu, která řídí a organizuje na profesionální úrovni výchovný proces a působí na jiné (děti, mládež, dospělé) ve směru vytčených a žádoucích výchovných – vzdělávacích cílů“ (Janiš, Kraus, Vacek, 2008, s. 85).

„Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech, žákům a studentům ve vzdělávacích institucích. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo žáky vyučují. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou počítáni mezi učitele“ (Education at a Glance: OECD Indicators, in Průcha, 2009a, s. 396).

V neposlední řadě bych chtěla neopomenout také vymezení profese učitele ve školském zákoně.

Způsobilost učitele pro výkon povolání je legislativně vymezena §177 čl. 2 z 29. X. 2001 č. 1098 ve znění pozdějších předpisů takto: „*Pedagogický pracovník vykonává vyučovací, výchovnou nebo pedagogiko-psychologickou činnost ve školách a školských zařízeních a je zaměstnancem právnické osoby zapsané do školského rejstříku nebo je zaměstnancem státu. Pedagogičtí pracovníci mohou činnost vykonávat též v zařízeních sociální péče*“ (Heřmanová, 2004, s.10).

Pod povoláním učitel si vybavím osobu, která je vzdělaná ve svém oboru, je schopná pracovat s dětmi, umí si sjednat autoritu, umí vysvětlit učivo, umí být přísná, ale spravedlivá a je schopna vybudovat ve třídě příjemnou atmosféru, kde žáci nemají strach a do školy chodí s radostí, že získají nové vědomosti. Každý jistě ve škole zažil takového „ideálního“ učitele.

1.1 Historický vývoj profese učitelství

Průcha (2002) se zabývá s nejstaršími formami učitelské profese, které byly doloženy ve starověkých státech Egypta, Indie, Číny a později ve starověkém Řecku a Římě, kde se zakládaly a začaly vznikat první školy, účelové instituce pro vzdělávání, které museli zajišťovat specializovaní profesionálové učící rétoriku, gramatiku, geometrii, astronomii a jiné předměty. Profese učitelství souvisela také s rozvojem písma, které umožňovalo využití efektivnější didaktických procedur. O starověkých učitelích není mnoho známo, více se můžeme dovědět o nejstarších školách a o principech výchovy spartské, aténské a římské.

Dle Průchy (2009b) se nejčastěji z historického hlediska začíná starořeckými učenci Sokratem, Platonem, Aristotelem, jejichž názory ovlivnily současnou pedagogiku. Zmínit můžeme sokratovskou metodu, využívající dialog mezi učitelem a žáky k tomu, aby si žáci sami vyvodili vlastní poznatky.

Platón význam vzdělání viděl v harmonickém rozvoji osobnosti, jemuž se v Řecku říkalo kalokagathía, ale také v obratu, kterým musí jedinec projít, aby si našel pravdu sám (Kasíková, Vališová a kol., 1994).

Ve středověku měla nejvyšší moc církev a také pod jejím vedením byla učitelská profese součástí církevní edukace. Vyučujícími byli sami kněží a vyučovacím jazykem byla latina.

Kasíková, Vališová a kol. (1994) uvádí, že žák byl latinsky nazýván discipulus, jehož označení je odvozené od procesu disciplinování, zkázňování. Církevní systém školství především uchovával vědomosti a jejich předávání probíhalo z generace na generaci.

Průcha (2002) uvádí, že přelomem ve vývoji učitelské profese se stal vznik univerzit, které byly zakládány od 12. století v Evropě a to například v Oxfordu (1168), v Bologni (1224) či v Praze (1348). Na tomto základě vznikl nový typ učitele, který je profesionálním edukátorem a to učitel vysokoškolský.

V další nastupující historické etapě - novověku se vzdělání mění svým zaměřením směrem k respektu zvláštností dítěte a k jeho možnostem. Začínají se hledat efektivnější způsoby k předávání vědomostí. Známá se stává osoba Komenského, jeho výchovné zásady a filosofický kontext obecné vzdělanosti veškerého lidstva.

„Radikální obrat v pojetí vzdělání předznamenalo dílo J. J. Rousseaua, jehož Emil čili o vychování razil nový přístup k zvláštnímu světu dítěte. Učitel s respektem k osobnosti žáka již není mocenskou autoritou. Jeho úkolem je spíše napomáhat dítěti, odhalovat souvislosti ve světě. Do centra pozornosti ve výchovném dění se dostávají setkání s dítětem, vzájemné oslovení a porozumění, jakož i partnerský dialog“ (Kasíková, Vališová a kol., 1994, s.7).

Dalším významným mezníkem v historii učitelstva byly školské reformy za vlády Marie Terezie. V roce 1774 vstoupil v platnost nový model struktury školství a to rakouského i českého. Tento model vypracoval pedagogický odborník J. I. Felbiger. Byla zavedena povinná šestiletá školní docházka a vytvořeny tři typy základních škol. Vznikly školy triviální (školy na vesnici, farní), školy hlavní ve městech a školy normální (v hlavních městech) (Průcha, 2002). Ke změně došlo i v přípravě učitelské profese a vznikl tak první typ systematické počáteční přípravy pro učitelskou profesi v historii českého učitelstva.

Kasíková, Vališová a kol. (1994) uvádí, že již od 2. poloviny 19. století se výchova definuje jako socializační proces. Učitel je považován za mediátora a jeho úkolem je připravit žáka na přijetí kulturního chování a zkušeností, adaptovat jej na život ve společnosti a

vést ho k vytvoření zralé osobnosti. Pedagogika tím nabývá odpovědnost za procesy zespolenštění.

Názory na úlohu učitele ve společnosti se s historickým vývojem měnily. Na začátku 20. století je požadováno vysokoškolské vzdělávání učitelů, zaměřuje se také na vztah učitele a žáků, který by měl být založen na důvěře, ne na strachu a učitel je vlastně ten, kdo žáka motivuje k výkonu a učení. V tomto století probíhaly také reformní pokusy v české pedagogice, které tvořily dvě skupiny. První skupina byla tvořena nadšenci, kteří chtěli přinést novinky do české pedagogiky i na vlastní náklady jako např. Eduard Štorch, Josef Úlehla. Druhá skupina řídí reformní pokusy pomocí státu. Reformní pedagogika třicátých let nabyla na významnosti čerpání ze zahraničních zkušeností, ověřování nových metod práce, které přizpůsobovaly podmínkám českého školství. Došlo k aktivizaci učitelstva v Čechách (Šmahelová, 2008).

Česká pedagogika se orientovala po roce 1948 na sovětskou pedagogiku. Za výchovu a vzdělávání byla odpovědná Komunistická strana Československa a vláda. Postupně se rozvíjely vysoké školy i další pedagogické obory jako mimoškolní, rodinná, speciální pedagogika (Šmahelová, 2008).

Koncem 20. století se klade důraz na inovaci ve výchovných metodách, vzdělávacích postupech, na lepší vědomosti, které by si žák ze školy měl odnášet a osvojovat. Na druhé straně je škola obviňována z přetěžování žáků. Proto nejvhodnějším řešením by měl být individuální přístup ke každému žákovi. Vše má vždy své proti a společnost není ochotna investovat do vzdělání tolik prostředků, aby bylo na učitele méně žáků ve třídě a mohl jim tedy i individuálně věnovat. Jsou požadovány inovace ve výchovně vzdělávacích postupech, ale změny budí značnou nedůvěru. Je třeba si uvědomit, že inovace nejsou krizí, ale přirozenou součástí rozvoje každé společnosti. Za vzdělání přebírá odpovědnost stát, který zajišťuje a realizuje vzdělávací programy, jež tyto programy kontroluje pomocí české školní inspekce (Kasíková, Vališová a kol., 1994).

Podle Kantorové a kol. (2008) je v současné době výchova žáků ovlivněna různými činiteli jako například rodinou, školou, přáteli, tiskem, kinem, rozhlasem, televizí a v neposlední řadě samozřejmě internetem. Tím, že se rozvíjí masové komunikační prostředky již není učitel hlavním pramenem informací pro žáky. Proto musí sledovat rozvoj vědeckého i

technického poznání nejen ve svém oboru, ale také i v dalších oborech, aby byl schopen svým žákům odpovídat na otázky.

1.2 Učitelská profese v současnosti

V posledních letech mají o profesi učitele zájem psychologové a jiní odborníci, kteří shromáždili poznatky o některých charakteristikách současných českých učitelů a to v oblasti psychické zátěže, zdravotního stavu, sociálních a ekonomických podmínek života učitelů.

1.2.1 Psychická zátěž v učitelské profesi

V současné době stále častěji vzrůstá psychická zátěž v profesi učitelů převážně na základních školách. Je to způsobeno nekázní a agresivitou žáků, snižováním autority učitelů ze strany rodičů a v neposlední řadě atraktivitou médií oproti školní výuce. Průcha (2009a) uvádí, že psychickou zátěž učitelské práce lze identifikovat v rovině percepční (klade vysoké nároky na pozornost), kognitivní (klade nároky na myšlení, využívá odborných poznatků), emocionální (zaměřena na osobní vztahy k žákům a udržení emoční atmosféry), sociální (nároky i v oblasti komunikace), seberegulační (sebehodnocení, sebevýchova). Psychickou zátěž umocňuje vliv těchto faktorů a vliv školního prostředí. Učitelé často uvádí jako hlavní stresory zvládnutí kázně, časový tlak, nedostatek podpory od kolegů a vedení školy a v neposlední řadě jim chybí podpora ze strany rodičů.

Dlouhodobý psychický tlak a časová i fyzická zátěž v učitelské profesi vede k profesnímu vyhasínání. Výsledný stav je označován jako syndrom vyhoření. Vysoký stupeň vyhoření u učitelů je zaznamenán v zahraničí, ale i v českém či slovenském prostředí. Emoční oblast se jeví jako nejrizikovější. Přesto z výzkumů vyplývá, že v profesi učitelství není psychické vyhoření vyšší než v jiných profesích založených na komunikaci s klienty.

„Podmínky práce a pracovní zátěž učitelů odrážejí charakter profese a její specifické nároky. Determinující pro úroveň profesní zátěže a kvalitu podmínek práce učitelů jsou sociální, finanční a legislativní intervence společnosti. Rozdílné jsou podmínky práce a charakter zátěže u různých kategorií učitelů. V českém prostředí nelze podporu práce učitelů hodnotit příznivě. V porovnání se zahraničím jsou finanční toky do školství nedostatečné. V důsledku toho patří mzdové podmínky českých učitelů mezi zeměmi OECD k nejhorším. Status učitelů je snižován vysokým podílem nekvalifikované výuky, chybí systémové další vzdělávání i kariérní systém. Jako příznivou lze u nás hodnotit stále vysokou deklarovanou

prestiž učitelství a relativně nízký počet žáků ve třídách. Přesto sami učitelé uvádí, že jsou se svým povoláním spíše spokojeni. Chybí výzkumné nálezy související s podmínkami práce učitelů v oblasti jejich sociálních vztahů (klíma sborů), úroveň řízení škol apod.“ (Průcha, 2009a, s. 406).

Kalhous, Obst a kol. (2002) považují za vhodnou cestu oddálení syndromu vyhoření další vzdělávání učitelů. Tímto učitelé získají nové podněty v práci se žáky. Oddálit vyhoření mohou učitele i tím, že na určitou dobu přeruší pedagogickou činnost. Učitelé mohou věnovat dva měsíce prázdnin ke svému dalšímu vzdělávání třeba formou poznávacích zájezdů, jazykových kurzů. Tyto aktivity jim mohou pomoci ke zvýšení odolnosti vůči negativnímu působení psychické zátěže.

1.2.1.1 Kázeň

Kázní a pravidly ve škole se ve svých pracích věnuje také Průcha (in J. Kašpárková, 2007), kde uvádí, že mezi největší novou zátěž učitelů je přibývající nepozornost, nekázeň, vulgární vyjadřování i neurvalé, drzé chování vzrůstající části dospělé populace. Poukazuje i na míru násilí a agresivity ohrožující spolužáky i vyučující.

J. Kašpárková (2007) se shoduje s Průchou v rizicích nedostatečného řádu a pořádku, které představují již nejvýznamnější stresový faktor soudobého učitelství. Dále autorka poukazuje na určitou míru disciplíny, která zajišťuje, že bude výuka probíhat smysluplně. Tvrdou disciplínou a řádem spíše zabrání učitel přirozenému rozvoji každého žáka a působí tímto jako negativní činitel.

S přehnanou kázní mohou souviset také tělesné tresty, které nemají být na školách užívány. Výzkumy, které proběhly pře dvěma lety dokládají, že polovina učitelů přiznává používání tělesných trestů, děti přímo nebijí, ale často je trestají na základě nezvládnutí situace a žáky trestají v afektu. Nejvíce používanými tresty je tahání za ucho, plácnutí přes ruce, tlučení učebnicí přes hlavu, házení křídou nebo penálem, pohlavkování, tahání za vlasy, lehčí fackování nebo štipání. Dále výzkumy Machálkové (in J. Kašpárková, 2007) poukazují na použití tělesných trestů většinou pouze jednou a zjištění, že Úmluvu o právech dítěte četlo pouze 15% učitelů.

Kalhous, Obst a kol. (2002) se zabývají nekázní ve škole. Učitele poukazují na používání tělesných trestů, právě z důvodu nekázně ve škole. Ta může mít různé příčiny, které mohou

být ovlivněny faktory, jež mají na nekázeň přímý a nepřímý vliv. Na nežádoucím chování se mohou podílet **biologické faktory** např. odchylky stavby a funkce nervové soustavy žáka, a to jak vrozené, tak vzniklé úrazem, **sociální faktory** (ovlivněné výchovným prostředím rodiny, skupinovou dynamikou třídy, vlivem party, médií) a **situační faktory**, mezi které patří okamžitá atmosféra třídy, dění, které se odehrálo v předešlé hodině, učitelův nepoutavý (nudný) výklad.

Nekázeň učitelé nezaviní, není to jejich prací či prací školy, ale je to v osobnosti žáka. Učitel může ovlivnit příčiny nekázně a to nudu ve výuce, nízkou sebedůvěru žáků, dlouhotrvající duševní námahu, přítomnost negativního chování, špatné postoje i motivaci ke škole nebo samotnému učení (J. Kašpárková, 2007).

1.2.2 Zdravotní stav učitele

Charakteristikou zdravotního stavu u českých učitelů je stres, neurotismus, kardiovaskulární onemocnění, vyčerpanost a vyhoření (Průcha, 2009a).

Fontana (2003) uvádí, že výzkumy ukazují profesi učitelství jako stresové povolání. Nároky na učitele vznášejí jejich žáci, rodiče, kolegové řídicí pracovníci. Práci si nosí domů. Učitelé jsou vystaveni kritice rodičů, ředitelů škol, sdělovacích prostředků, také inspektorům a politikům na místní i vyšší úrovni. Stresujícím faktorem mohou být i nové trendy ve vzdělávání a od učitelů se očekává, že s nimi budou držet krok. Ovlivnění mohou být i úspěchy nebo naopak selháním žáků a možná nejvíce na ně doléhá frustrace z pocitu nedosažení vlastního smyslu pro profesionální úroveň. Pokud je učitel vystaven těmto stresorům a nemá možnost si o nich povykládat s jiným dospělým, přichází o možnost vyrovnat se se stresem. I když se to nezdá, je učitel spíše v izolaci od dospělých a celý den pracuje pouze s dětmi.

Učitelský stres může vyvolat neukázněnost žáků, nevhodnými pracovními podmínkami, špatnými vztahy v učitelském sboru a časovou tísní.

Hennig a Keller (in Průcha, 1997) popisují různé příčiny učitelského stresu a syndromu vyhoření projevujících se řadou symptomů **v rovině duševní** (negativně hodnotí vlastní schopnosti), **v rovině citové** (přepadají je pocitu bezmoci a sklíčenosti), **v rovině tělesné** (trpí poruchou spánku a snadno se unaví) a **v rovině sociální**, kde omezí kontakt s rodiči i žáky.

Učitelé jsou ovlivněni nekázní žáků, stresem, fyzickou zátěží, ale svým negativismem mohou mít nepřímý vliv na zdraví žáků. Charakteristické znaky špatného učitele popisuje J. Greving (in J. Kašpárková, 2007), kdy z rozhovorů se žáky vyplynulo několik přístupů a vlastností špatných učitelů, kdy učitelé využívají nudné vyučovací metody, jsou autoritativní a zaujatí a žáci se jich bojí. Učitelé zneužívají známkování jako prostředku k reglementaci a známkování chápou jako nezbytnou součást patřící ke škole. Mezi poslední špatnou vlastnost učitelů patří neschopnost sebekritiky, projevit humor či radost ve výuce.

Ze znaků vyplývá, že pocity žáků jsou úzce spjaty s chováním učitelů. Pokud je učitel pro svůj předmět nadšen a vystupuje nadšeně i před žáky, budou se žáci cítit ve škole dobře. Pro dobrou spolupráci mezi učiteli a žáky se doporučuje, aby učitelé brali žáky jako partnery s dodržováním určitých pravidel a zásad. Učitelé by měli zapomenout, že jsou jim žáci podřízeni. Měli by dávat stejnou důležitost jak názorům svým, tak názorům žáka. Problémy by měli řešit všichni společně, čím se posiluje úcta k učiteli a žáci se učí řešit problémy. Učitelé by měli s žáky jednat jako se sobě rovnými, nesnižovat je a mluvit s nimi jako s dospělými, žáci by se měli naučit sami sebe objektivně posuzovat. Žáci by měli cítit, že jsou respektováni, je jim dána důvěra, jedná se s nimi upřímně, otevřeně a neměla by chybět ani empatie. Učitel by měl svým jednáním posilovat sebeúctu žáků, ale to je v jeho moci pouze tehdy, pokud je sám člověk, který je k sobě sebekritický, má svoji důstojnost a respektuje stanoviska jiných (J. Kašpárková, 2007).

Jistě každý měl někdy oblíbeného učitele na škole a těšil se na jeho vyučovací hodiny. Ovšem ve své paměti najdeme i učitele, kterého jsme rádi neměli, kvůli kterému jsme se do školy netěšili. Domnívám se, že pokud mohou být učitelé rozhozeni velkou nekázní žáků a být pod vlivem stresu, je i jasné, že můžou reagovat nepřiměřeně a v afektu. Takové chování pedagoga má ovšem negativní dopad na celkové zdraví a psychiku žáka, navíc na takového učitele nebude nikdo s radostí vzpomínat.

1.2.3 Sociální a ekonomické podmínky života učitelů

Učitelé patří většinou k nižším příjmovým skupinám mezi profesemi (Průcha, 2009a). Tím tedy klesá zájem o tuto profesi hlavně v řadě mužské populace, který blíže přiblížím v následující kapitole.

Učitelé často uvádí, že jejich povolání není prestižní a společnost si jej necení. Průcha (2009b) na základě četných výzkumů, dokládá opak a popisuje povolání učitele jako vysoce prestižní, vážené a to na základě hodnocení této profese českou veřejností.

1.3 Typologie

Průcha (2002) uvádí, že do kategorie učitel je zahrnut pouze takový pracovník, který vyučuje žáky. Typologizace učitelů je tedy založena nejčastěji na druhu a stupni školy, na které učitel pracuje. Učitelé se dělí na univerzalisty, tedy učitele vyučující na 1. stupni, kteří vyučují všechny předměty daného stupně a na učitelé specializovaných předmětů či oborů působících na 2. stupni.

1.3.1.1 Kategorie učitelů podle druhů škol

Celkový počet učitelů v českém regionálním školství činí 150 601 fyzických osob (k 30. 9. 2007), z toho je 114 536 žen (tj. 75,3%). Jde o učitele evidované v síti škol MŠMT, tj. mimo učitele soukromých vzdělávacích agentur. Jednotlivé kategorie učitelů jsou zastoupeny procentuálně takto (viz. Tab. 1):

Tab. 1: Kategorie učitelů v českém regionálním školství

učitelé MŠ	17,0 %
učitelé ZŠ, 1. stupeň	20,5 %
učitelé ZŠ, 2. stupeň	25,0 %
učitelé SŠ	35,2 %
učitelé konzervatoří	0,7%
učitelé VOŠ	1,3 %

(Průcha, 2009a, s. 397)

Tyto kategorie lze pak dále specifikovat, což může být základem dalších typologií. Například učitelé v regionálním školství jsou zastoupeni podle vyučovaných předmětů takto (viz. Tab. 2):

Tab. 2: Kategorie učitelů podle předmětů

Učitelé předmětů	Podíl v celkovém počtu
všeobecně vzdělávací předměty	52,6 %
odborné předměty	29,3 %
praktické předměty	17,9 %

(Průcha, 2009a, s. 397)

Zvláštní, a to významnou kategorií tvoří učitelé vysokých škol. Podle zákona č. 111/1998 Sb. Jsou označováni termínem akademičtí pracovníci a patří mezi ně profesori, docenti, odborní asistenti, asistenti a lektoři a dále vědečtí a jiní pracovníci podílející se na pedagogické činnosti (Průcha, 2009a).

1.3.1.2 Ženy a muži v učitelské profesi

Průcha (2009a) poukazuje na známou informaci, že v učitelské profesi je trvale vysoké zastoupení žen a nízké zastoupení mužů. Tento stav označujeme jako feminizaci školství. Přitom jsou charakteristické dvě okolnosti: (1) Vysoký podíl žen v učitelské profesi zůstává v posledních několika desetiletích relativně stejný, tj. nedaří se jej přes veškeré snahy snížit. (2) Stupeň feminizace je odlišný podle druhů škol. Základní údaje podává Tab. 3:

Tab. 3: Podíl žen v učitelské profesi

Školy	Podíl žen mezi učiteli
MŠ	99,9 %
ZŠ, 1. stupeň	94,8 %
ZŠ, 2. stupeň	74,3 %
SŠ	58,3 %
VOŠ	61,2 %

(Průcha, 2009a, s. 397)

V mateřských a na základních školách se nejvíce vyskytují ženy učitelky. Obecně lze říci, že čím vyšší stupeň školy, tak se mění podíl žen v určitých předmětech a počet žen se snižuje. Existují regionální a lokální rozdíly ve stupni feminizace učitelů základních škol. Tyto rozdíly mohou být ovlivněny například charakterem zaměstnanosti v určitém regionu apod. (Urbánek, 2005).

Průcha (1997) poukazuje na nižší náročnost studia na pedagogických fakultách než na jiných vysokých školách např. ekonomického směru. Další zájem žen o studium učitelství je ve výhodách, které je lákají a to prázdniny a kratší čas stráveny denně v zaměstnání, než je tomu u jiných profesí.

Z dostupné literatury tedy vyplývá, že muži učitelé se tedy častěji vyskytují ve vyšších sférách školství než ženy, právě z hlediska možnosti získat vyšší plat. Proto se tedy s mužem učitelem setkáváme převážně na středních školách a hlavně vysokých školách technického zaměření.

1.3.1.3 Další typologie učitele

V literatuře se můžeme setkat s typologií osobnosti učitele Ch. Caselmanna, jež charakterizoval 2 typy: učitel determinován učivem a učitel determinován osobností žáka. Prvním typem je logotrop, který se zaměřuje na obsah, učivo, na vědomosti, které žák má. Druhým typem je paidotrop, který se orientuje na výchovu, rozvoj a na osobnost žáka. Dále Caselmann dělil učitele podle uplatňovaných didaktických postupů na typy: vědecko-systematický, umělecký, praktický. K jiné typologii učitelů na základě experimentu zaměřeného na zkoumání účinku různých stylů výchovy na 10-11leté děti se dopracoval K. Lewin, který na základě výsledků stanovil tři typy učitelů: autokratický, demokratický a liberální. Typologie Caselmanna a Lewina se v dnešní době považují za překonané (Dyrtová, 2009).

V 90. letech byly uskutečněny výzkumy v zemích východní a střední Evropy, které zkoumaly postoje učitelů ke školské reformě. Byla vytvořena 2 schémata: učitel tradicionalista a učitel chameleón.

Učitel – tradicionalista nemá kladný vztah k reformě, tento typ učitele nemá rád změnu, která přináší srovnávání a konkurenci, lpí na tradičním pojetí vyučování, přednějšší je mu zaběhlý stereotyp, ve kterém nejsou žádné inovace. Nemusí se adaptovat a často rezignuje nebo odmítá změny, na které by měl přistoupit.

Učitel – chameleón je typem učitele, která chápe potřebu změn, avšak k reformním návrhům je zdrženlivější. Učitel chameleón se dále dělí na část, která by si reformu přála odložit a neprovádět tu část, která je dle nich často nerealistických představ. Třetí typ charak-

terizujícího rysu toho učitele je zdánlivé přijetí a přizpůsobení se reformě jen tak „na oko“ a nevzdají se svých zaběhlých postupů a strategií (Vašutová, 2004).

V literatuře jsou uváděny i další typologie např. Typologie J. Holta nebo H. Rylke, která je založena na postojích učitelů ke znalostem. Mezi novodobou teorií snažící se postihnout vztah učitelů ke školství, ke škole jako vzdělávací instituci, k žákům a vlastní profesi byla vytvořena na Slovensku pomocí empirického výzkumu typologie, která je uplatnitelná i pro české učitele. Autorem této typologie je Beňo. V této kapitole uvádím jen krátký přehled typologií. Jelikož není mým záměrem uvést veškeré typologie učitelů a zabývat se jimi, uvedla jsem pouze ty nejdostupnější a nejznámější.

1.4 Požadavky na profesi učitele

Abychom se mohli o požadavcích na profesi učitele vůbec zmínit, musí student absolvovat přijímací řízení, na základě kterého může být přijat. Student během svého studia získá psycho-didaktické kompetence, které vyzkouší na povinné praxi ve cvičných školách za účasti pedagoga, který mu poskytne zpětnou vazbu, radu a hodnocení. Dále se dostává na praxe, kde ho již jen několikrát do roka navštíví ředitel příslušné školy, na které pracuje v rámci hospitace.

Dle Dyrtrtové (2009) by měl mít student pedagogické fakulty dobré jazykové dovednosti, sociálně-komunikativní dovednosti, nezbytné charakterové vlastnosti pro výkon tohoto povolání a schopnost sebereflexe.

Podle Průchy (in Dyrtrtová, 2009) jsou nastupující absolventi učitelských oborů často kritizováni řediteli škol za nedostatečnost jejich profesní vybavenosti pro školní praxi a také poukazují na samotnou přípravu absolventů na fakultách připravujících učitele. Ovšem, aby se učitel mohl stát expertem ve své profesi, je potřeba minimálně pěti let.

Ve starší pedagogické literatuře je možné naleznout řadu normativních popisů a požadovaných vlastností, které by měl učitel mít. Měl by být úspěšný, ideální, vzorný, dobrý. I když jsou tyto definice starší, v podstatě se profesní ideál učitele zas tak moc nezměnil. Čtrnáct požadavků na profesi učitele uvádí Koř'a (in Urbánek, 2005, s. 32):

1. Mít rád děti a mládež a být schopen s nimi komunikovat.
2. Být dobře informovaný.

3. Být flexibilní.
4. Být optimistický.
5. Být modelem rolového chování.
6. Být schopen uvádět teoretické poznání do praxe.
7. Být důsledný.
8. Být jasný a stručný.
9. Být otevřený vůči druhým a světu.
10. Být trpělivý.
11. Být vtipný.
12. Být dostatečně sebejistý.
13. Projít pestrou přípravou na profesní dráhu.
14. Být vhodně upraven a dodržovat zásady osobní hygieny.

Urbánek (2005) upozorňuje, že výčet vlastností ideálního učitele je nejvíce zaměřen na požadavky na osobnostní stránku profese, nejen u nás, ale i v zahraničních přístupech.

Z aktuálního výčtu 14 požadavků je zřejmé, že ideální učitel má mít nejvíce zastoupenou složku osobnostní, ale neměla by chybět ani složka kognitivní. Učitelem se jedinec může stát, profesi může vystudovat, ale pokud nemá vhodné vlastnosti a neumí jednat s lidmi obecně, je možné, že se mu ani ve škole při učení žáků nepovede přiblížit k jejich potřebám, přáním a nebude spokojen se svou prací.

1.4.1 Kvalifikace učitele

V této kapitole se budu zabývat kvalifikací učitele. Studium, nabýváním zkušeností prostřednictvím praxe, úskalím v přípravě na učitelskou profesi a neméně důležitým dalším vzděláváním učitelů.

1.4.1.1 Studium

Kvalifikace v profesi učitelů se vytváří z formálního vzdělávání a z praktických zkušeností při výkonu povolání. Často se vyskytuje pojem pedagogická způsobilost, který překrývá pojem kvalifikace.

Průcha (2002) vysvětluje pojmy kvalifikace učitelů jako daný požadavek na minimální úroveň počáteční přípravy učitelů a pedagogickou způsobilost, která má širší obsah a závažnost. Učitel, který dosáhl kvalifikace, ještě nemusel dosáhnout způsobilosti k výkonu povolání. Odborná způsobilost se získá studiem určitého oboru střední nebo vysoké školy, kdežto pedagogická způsobilost je souhrnem vědomostí a dovedností např. v oblasti pedagogiky, didaktiky, pedagogické psychologie, které jsou získány studiem učitelského zaměření.

Nezvalová (1998) popisuje studium učitelství 1 stupně základních škol, které je poskytováno pedagogickými fakultami na období čtyř let. Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň základní školy a pro školy střední je možno studovat na pedagogických fakultách, dále na vysokých školách pedagogických, přírodovědeckých fakultách, filosofických fakultách a na matematicko-fyzikální fakultě UK. Fakulty poskytují dvoupředmětovou aprobovanost. Absolventi získávají titul magistr.

Studenti učitelství odborných teoretických předmětů pro střední školy studují vědní, technický, umělecký obor na příslušné vysoké škole, který jim současně může nabídnout i profesní učitelskou přípravu nebo si doplní profesní přípravu v doplňkovém pedagogickém studiu, které zaštiťuje pedagogická fakulta.

„Profesní příprava obsahuje pedagogicko-psychologické předměty, včetně pedagogické praxe na škole a oborových didaktik. Na většině fakult vzdělávajících učitele souběžně probíhá odborná předmětová příprava a profesní příprava. Studium je ukončeno státní závěrečnou zkouškou“ (Nezvalová, 1998, s. 25).

1.4.1.2 Praxe

Dytrtová (2009) popisuje výsledky výzkumu Rozvoje národní vzdělanosti vzdělávání učitelů v evropském kontextu (1999-2003). Kde studenti učitelství mohli ohodnotit užitečnost vybraných předmětů pro jejich přípravu na profesi. Z výzkumu vyšlo najevo, že by studenti učitelství měli zájem o posílení praktické složky přípravy, delší praxi na školách a nacvičování sociálních dovedností s cílem lépe se připravit na běžný život, který na školách probíhá např. vedení třídní agendy, praktické řešení kázeňských problémů, příprava na práci s žáky, kteří mají speciální potřeby.

Podle Vašutové (2004) uváděli studenti učitelství nejčastěji obavy z neschopnosti navázat kontakt se žáky, že si nebudou umět poradit v standardních situacích, že nestihnou ve vyučovací hodině probrat učivo, další obavy jsou z nedostatečného respektu a z hodnocení objektivního výkonu žáků.

Na základě tohoto výzkumu radí Šimoník (1995), že by mělo být v zájmu každé učitelské fakulty udržovat kontakt se svými absolventy a podle možnosti bezprostředně reagovat na nedostatky v jejich přípravě odpovídajícími změnami ve studiu. Vypracovat na základě etap profesionálního vývoje učitele také pregraduální a postgraduální vzdělávání.

„Pragreduální studium by mělo učitele připravit tak, aby mohl bez velkých a zbytečných problémů na přijatelné úrovni začít „vychovávat a učit“. Navazující postgraduální studium by tuto přípravu pak dále prohlubovalo a rozšiřovalo, případně speciálně zaměřovalo“ (Šimoník, 1995, s. 71).

Pedagogická praxe je v jednotlivých zemích Evropy odlišná. Nezvalová (1998) uvádí, že v Holandsku je 1 semestr, ve Španělsku 3 měsíce, Německo a Francie se v délce praxe liší a to tím, že je důležité pro jaký typ škol bude učitel připravován. Odpovědnost často přejímá za praxi budoucích učitelů ředitel školy.

1.4.1.3 Úskalí v přípravě na učitelskou profesi

Je zřejmé, že učitel má být vybaven vědomostmi, ale také by měl mít určité způsobilosti, aby mohl být učitelem. Často se stává, že se před žáky objeví osoba, která své povolání bere pouze jako povolání a není schopna s dětmi najít vztah ani se jim přiblížit, myslím si, že tato situace je na řediteli školy či samotném vyučujícím, aby zvážil, jestli je pro něj učitelství vhodnou profesí a netrápil nejen sebe, ale i ostatní.

Tímto chci navázat na největší problémy v přípravě učitelské profese. Nejvíce kritiky dosahuje výběr uchazečů o studium učitelství, kde by studenti měli mít již nějakou praxi s mládeží a u přijímacích zkoušek by tato praxe měla být zohledňována. Kritice neunikl ani charakter a obsah přípravy učitelů, kdy si absolventi oboru chválí odbornou přípravu, ale nedostatek praxe, která by měla být uplatňována již od prvního ročníku, aby student zjistil, jestli je opravdu učitelství povoláním, které chce vykonávat (Průcha, 2002).

Problémy s profesní přípravou učitelů se nevyskytují pouze u nás, ale i v zahraničí se potýkají s tímto problémem. K odstranění nedostatků zatím nedochází, ale jsou prováděna či

plánována dílčí zlepšení. Je ovšem otázkou, když se snažíme vyrovnat trendům společnosti, za jak dlouhou dobu tyto nedostatky budou odstraněny a jak pružné vedení škol na přípravu pedagogických pracovníků bude.

Učitelé základních a středních škol jsou vzděláváni na vysokých školách. S výjimkou učitelství na mateřských školách a vychovatelství (vzdělání poskytují střední pedagogické školy) je vyžadováno pro učitele všech typů škol vysokoškolské vzdělání.

1.4.2 Další vzdělávání učitelů

Průcha (2009a) charakterizuje další vzdělávání učitelů v širším kontextu jako celoživotní rozvíjení profesních kompetencí. Také všechny aktivity, které získal učitel v dosažené kvalifikaci mu slouží k udržení a zvýšení profesní zdatnosti. Učitelé se mohou zapojit do vzdělávacích aktivit, aby si rozšířili, zdokonalili a rozvíjeli své znalosti, dovednosti a profesní postoje.

„Druhá fáze učitelského vzdělávání je také označována jako profesní rozvoj, který lze rozčlenit na profesní zdokonalování vlastní učitelskou praxí, samostudium a další vzdělávání učitelů. Pojem se potom užívá v užším významu a je definován jako institucionalizovaná část profesního rozvoje učitele“ (Průcha, 2009a, s. 413).

Další vzdělávání je pro učitele výhodou v novém seznámení s novinkami používanými ve školství, v možnosti vyhnout se syndromu vyhoření a možnosti se něco opět dovědět a uplatnit v další pedagogické praxi.

1.5 Profesionální a životní dráhy učitele

Jako každý jedinec prochází různými etapami svého vývoje, tak i učitelská profese má různé vývojové a životní dráhy, kterými učitel prochází. Dalo by se říci, že učitel prochází určitými cykly a říká se, že čím je učitel profesně zkušenější, tím je jeho práce kvalitnější.

1.5.1 Etapy vývoje profesní dráhy učitelů

Profesionální dráhy učitelů jsou členěny do těchto vývojových etap: volba učitelské profese, profesní start, profesní adaptace, profesní stabilizace a profesní vyhasínání.

1.5.1.1 Volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství)

Průcha (2002) poukazuje na zájem o profesi učitelství. Každý rok se hlásí více studentů a to převážně žen. Sociální profil studentů studujících učitelství se vyznačuje tím, že jejich jeden či oba rodiče jsou učители nebo pocházejí z rodin „nižší střední třídy“. Často se stává, že studium na pedagogické fakultě je pro studenty pouze náhradním řešením. Dle pohlaví se liší postoje budoucích učitelů k vlastní profesi a také dle toho jestli jsou na začátku či na konci své studijní dráhy. Záleží i na rozdílech v regionech. Pokud absolvent hledá práci ve velkém městě, stává se, že najde práci v jiném oboru a do původní vystudované profese se již nevrátí.

1.5.1.2 Profesní start (učitel – začátečník)

V prvních letech učitelovi práce se utvářejí jeho profesní dovednosti a také je to rozhodující období pro adaptaci na úkoly a podmínky, v nichž vykonává své povolání. Často absolventi u nás i zahraničí utrpí šok z reality, takový profesní náraz, kdy zjistí, že nejsou ze svého studia náležitě připraveni na vše, co je od nich v práci ve škole vyžadováno. Dále také začínající učitele nejsou zaujati nástupními podmínkami, odrazuje je materiální nevybavenost škol, nesystematická pomoc ze strany vedení školy a také nadměrné úvazky (Průcha, 2002).

1.5.1.3 Profesní adaptace (první roky ve výkonu učitelského povolání)

Průcha (2002) hodnotí první roky profese učitele za zásadní, učitel je ovlivněn kulturou školy, sociálním klimatem školy, sdílením hodnotové orientace v učitelském sboru a v nejspodnější řadě postoj ředitele školy. Začínající učitel má problémy s udržением kázně ve vyučovacích hodinách, obtíže s neprospívajícími žáky a udržением pozornosti žáků.

1.5.1.4 Profesní stabilizace (zkušený učitel, učitel-expert)

Pokud učitel vykonává svoji profesi pět a více let stává se zkušeným profesionálem. Učitelé ve fázi experta jsou vzorem pro začínající učitele a nejvíce ovlivňuje charakter edukačních procesů ve školním prostředí a působí tím na žáky (Průcha, 2002).

1.5.1.5 Profesní vyhasínání (vyhoření)

Poslední fázi profesní dráhy učitelů je tzv. syndrom vyhasínání či vyhoření (burnout syndrom). „*Je to stav, kdy profesionál ztrácí zájem o svou práci, provádí ji jen rutinně a bez nadšení, výkon profese jej unavuje až vyčerpává. U učitelů to je spojeno hlavně s únavou z vyučování, s obavami ze styku s rodiči, se zklamáním z vlastní profesionální úspěšnosti, s nezájmem o další sebevzdělávání, s odporem k veškerým pedagogickým inovacím*“ (Průcha, 2002, s. 28).

1.6 Kompetence učitele

Pařízek (1988) uvádí několik složek způsobilosti potřebné pro úspěšný výkon učitele. Způsobilost vysvětluje jako soubor subjektivních předpokladů. Do výčtu složek způsobilostí zahrnuje způsobilost: odbornou nebo odbornou připravenost, výkonovou, osobní, společenskou a motivační. Jednotlivé složky na sebe navazují, podporují se, mohou se měnit, popřípadě se mohou vzájemně i rušit. **Odborná způsobilost nebo odborná připravenost** zahrnuje přípravu pedagogickou, psychologickou, didaktickou, morální, politickou a pedagogickou praxi. **Výkonová způsobilost či pracovní zdatnost** je podmíněna hlavně fyzickou a neuropsychickou schopností ke zvládnutí pracovního vypětí učitele. Učitel by měl být odolný proti nemocem. Pracovní zdatnost učitele je ovlivněna pracovními podmínkami jako je počet žáků, výše úvazku, vybavení školy. **Osobnostní způsobilost** je založena na vlastnostech osobnosti, vůli a charakteru, sociální zralosti (být ekonomicky nezávislý a také schopnost založit si vlastní rodinu), empatii, schopnosti mezilidských vztahů. **Společenskou způsobilost** určují morální vlastnosti, lidský přístup ke svým žákům a péče jim věnovaná. **Motivační způsobilost** je vysvětlována jako soulad osobních potřeb, perspektiv s pracovními – ztotožnění se jedince s rolí učitele.

Slovo kompetence k nám přišlo z Evropské unie. Ve své podstatě kompetence nahradily pojem pedagogická způsobilost. Tento Pařízkův výčet způsobilostí je vlastně výčtem kompetencí, které by měl učitel mít. Pojem kompetence se stává frekventovaným tématem nejen v České republice, ale i v zahraničí, přesto je jeho přímé vymezení spíše ve vývoji vzniku konkrétní definice. V této kapitole se tedy budu zabývat vysvětlením pojmů: profesní, pedagogické kompetence a taxonomie kompetencí na základě vymezení dle různých autorů.

R. Miller (in J. Kašpárková, 2007, s. 51) uvádí pět základních kompetencí, které by u sebe měl každý učitel rozvíjet. Posilovat má učitel sebekoncepci, komunikaci, kooperaci, odborné kompetence a schopnosti adaptace a anticipace.

Na základě výzkumných šetření uvádí R. Miller (in J. Kašpárková, 2007) některé z funkcí či rolí, které učitel může ve výuce mít. Je to například poradce, terapeut, úředník, informátor, posuzovatel, kontaktní osoba, zprostředkovatel vědomostí, pomocník, partner při učení, průvodce, vzor.

Kompetence je chápána jako: „široké spektrum dovednosti vyššího řádu a chování, které jsou projevem schopnosti zvládat komplexní, nepředvídatelné situace... zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, metakognici a strategické myšlení a předpokládá vědomé a záměrné rozhodování“ (Westera in Janík, 2009, s. 14)

E. Terhart a kol. (in Janík, 2009, s. 14) vymezují kompetenci jako „vybavenost znalostmi, rutinami jednání a formami reflexe, které v rámci příslušných profesí a vědních disciplín umožňují jednání přiměřené účelu i situaci“.

F. E. Weinert (in Janík 2009, s. 14) hovoří o kompetenci k jednání, která zahrnuje „intelektuální schopnosti, obsahově specifické znalosti, kognitivní dovednosti, strategie pro specifické oblasti, rutinní postupy, motivační tendence, volní kontrolní systémy, hodnotové orientace a sociální chování“.

Ve všech uvedených definicích je patrná vazba kompetence a jednání. Kompetence můžeme vysvětlovat jako souhrn dovedností, znalostí a schopnost jednat v neočekávaných situacích na základě výše citovaných autorů. Kompetence je tedy soubor kvalit, nejen jedna vlastnost. Proto vyvstává problém, jestli se mají kompetence uvádět v singuláru či plurálu. Autoři se tedy snaží zachytit hlavní kompetence a k nim vždy přiřadit některé kompetence dílčí. Taxonomii kompetencí dle různých autorů se věnuji v jedné z následujících kapitol. V pedagogickém slovníku jsou kompetence vysvětlovány následovně: „Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“), ale dnes jsou zdůrazňovány zvl. komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Toto vymezení je vyjádřeno, že kompetence učitele jsou zčásti získávány přípravou (učením), zčásti jsou dány genetickými potencialitami (podobně jako třeba umělec-

ký či sportovní talent). Výzkumy a rovněž zkušenosti učitelů z praxe dokládají (v ČR i v zahraničí), že dosavadní přípravné vzdělávání učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 103-104).

J. Kašpárková (2007) uvádí, že výchyty kompetencí se neustále vytváří v důsledku inovativních přístupů v pedagogice i nárokům, které jsou kladeny na učitele a to Bílou knihou, rámcovými vzdělávacími programy i informačními technologiemi.

1.6.1 Pedagogické kompetence

Dle Janíka (2009) pojem pedagogická kompetence učitele začal nabývat na významu v 60. letech 20. století, kdy se pedagogický výzkum zaměřil na hledání efektivního učitele. Termín kompetence charakterizoval jako souhrn osobnostních charakteristik a profesních dispozic učitele, které mu umožnily dobře vyučovat. Výzkumy se zaměřily na chování učitele ve výuce a dávaly je do vztahu s učitelskými výsledky žáků. Pokud žák měl dobrý výsledek, byla učiteli připsána kompetence za vhodné chování, které vedlo k dobrým učitelským výsledkům žáků.

J. Slavík a S. Siňor (in Janík, 2005, s. 13) nabízí další definici pojmu kompetence „*přípravenost učitel vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti*“.

Švec (in Janík, 2005, s. 13) používá termín pedagogické kompetence, které podle něj představují „*souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny, kultivovány a popř. i zdokonalovány u studentů učitelství*“.

Pedagogickou kompetenci je možné vysvětlit, tedy jako souhrn dovedností, znalostí, schopností, kterými by učitel měl docílit úspěšného vzdělávání žáků.

1.6.2 Profesní kompetence

Vašutová (in Janík, 2005, s. 13) vymezuje pojem profesní kompetence jako „*receptivní pojem, který vyjadřuje způsobilosti jako komplex znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, které jsou cílovými kategoriemi profese učitele v měnící se škole, jsou tedy rozvoje schopné, variabilní a flexibilní. Učitel je získává a rozvíjí v průběhu celé své profesní dráhy, včetně etapy přípravného vzdělávání*“.

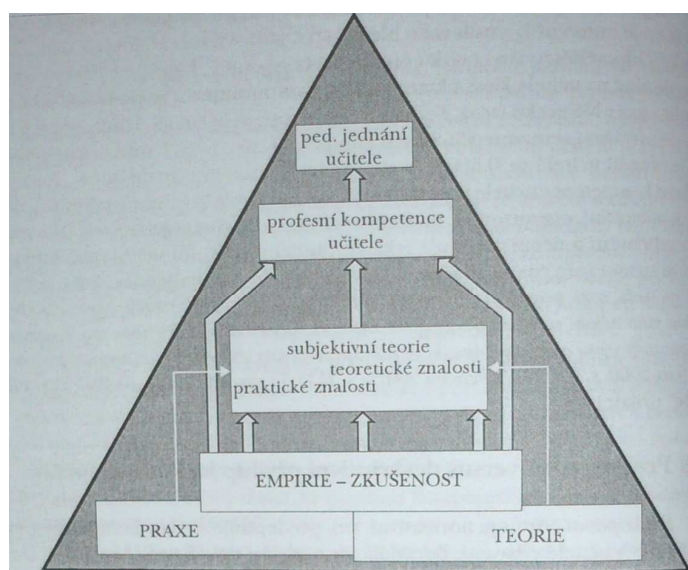
„Profesní kompetence je chápána jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky“ (Spilková a kol, 2004, s. 25).

V teoretických modelech profesních kompetencí učitele jsou popisovány a zdůvodňovány vědomosti, které učitel musí znát a umět vykonávat, aby se stal odborníkem ve své profesi. Profese učitele zahrnuje činnosti ve vyučování a činnosti mimo vyučování, např. jednání s rodiči žáků, se zástupci obce, tímto je tedy soubor profesních kompetencí učitele velmi rozsáhlý (Průcha, 2009).

Podle Vašutové (2004, s. 92) jsou profesní kompetence učitele vymezovány jako *„otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázány a chápány celostně. Kompetence je konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě“*.

Janík (2005) objasňuje profesní kompetenci učitele prostřednictvím komponent. Těmito komponenty jsou pedagogické znalosti učitele, pedagogické jednání učitele, subjektivní teorie učitele, pedagogické zkušenosti učitele, které představuje strukturální pohled na kompetenci učitele (viz Obr. 1):

Obr. 1: Strukturální pohled na profesní kompetenci učitele



(Janík, 2005, s.16)

Profesní kompetence učitele jsou dle Janíka (2005) znatelné v učitelově pedagogickém jednání, které je vedeno subjektivními teoriemi. Základ tvoří teoretické a praktické zkušenosti.

Dle Kantorové (2008) se profesní kompetence vytváří na základě celoživotního studia, učitelské praxe, vlivem vedení školy, aktivním přizpůsobením se novým změnám ve školství a sebereflexí.

1.6.3 Taxonomie kompetencí učitele

Modely kompetencí učitelů se zabývá řada různých autorů např. Vašutová, Švec, Spilková, Helus, Lukešová. Pro srovnání bych chtěla uvést některé systémy kompetencí, jelikož jsou taxonomie tvořeny na základě různých teoretických a metodologických východisek.

V. Švec (in Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 98) uvádí vlastní model pedagogických kompetencí, které se jeví pro pedagogickou praxi vhodnými. Pedagogické kompetence dělí do tří základních skupin na

1. kompetence k vyučování a výchově (diagnostické, psychopedagogické a komunikační kompetence),

2. osobnostní kompetence (odpovědnost učitele za pedagogické rozhodnutí, autenticita, akceptování sebe i druhých),
3. rozvíjející kompetence (adaptivita), informační, výzkumné, sebereflektivní a autoregulační dovednosti.

Spilková (in Janiš, Kraus, Vacek, 2008, s. 93-94) uvádí tzv. „*Složky profesní kompetence učitele*“, kam zařazuje kompetence **odborné předmětové**, kompetence **psychodidaktické**, jelikož je důležité, aby učitel vytvářel příznivé sociální, emocionální a pracovní klima, také je dobré žáky vhodně motivovat a zaměřit se na individuální potřeby jednotlivých žáků. Kompetence **komunikativní** jsou zaměřeny ke vztahu k žákům, rodičům, kolegům, nadřízeným a jiným sociálním partnerům školy. Do **organizačních** a **řídících** kompetencí jsou zahrnuty schopnosti plánovat a projektovat svou činnost, navozovat a udržovat určitý řád a systém. Jak žák myslí, co cítí, jak jedná a proč, jaké to má příčiny, kde má žák problémy a jak mu lze pomoci, zjišťují kompetence **diagnostické** a **intervenční**. Kompetence poradenská a konzultativní lze zejména nejvíce uplatnit ve vztahu k rodičům žáků. Poslední skupina kompetencí zahrnuje **reflexe vlastní činnosti** tedy umět vyvodit důsledky, např. modifikovat své chování, přístupy a metody a jako předmět analýzy dát sebe a svoji činnost.

Další autorkou, která se věnuje kompetencím je Vašutová (in Spilková, 2004), která vypracovala model profesních kompetencí na základě tzv. Delorsova konceptu „*čtyř pilířů*“ vzdělávání, kde ke každému z „*pilířů*“ (učit se poznávat, učit se žít s ostatními, učit se jednat, učit se být) vzdělávání je přiřazena určitá funkce školy (kvalifikační, socializační, integrační, personalizační), které ovlivňují roli učitele.

Vašutová přiřazuje ke vzdělávacím cílům jednotlivé kompetence a tím podrobněji popisuje nároky na učitelskou profesi, jak je přehledně znázorněno v Tab 4.

Tab. 4: Cíle vzdělávání a funkce školy.

Cíle vzdělávání	Funkce školy
Učit se poznávat – osvojovat si nástroje pochopení světa a rozvíjet dovednosti potřebné k učení se	Kvalifikační
Učit se žít společně s ostatními – umět spolupracovat...	Socializační
Učit se jednat – naučit se tvořivě zasahovat do svého prostředí	Integrační
Učit se být – porozumět sám sobě a svému utváření v souladu s morálními hodnotami	Personalizační

(Spilková, 2004, s. 27)

Vašutová (2004) konstatuje, že cíle vzdělávání jsou vždy odvozeny od cílů a potřeb naší společnosti a jsou ovlivněny vzdělávacím kontextem. S těmito cíly se můžeme setkat v dokumentech o vzdělávací politice.

Z další tabulky (viz Tab. 5) je zřejmé, že tedy ke konkrétním cílům jsou popsány konkrétní kompetence.

Tab. 5: Učitel dané vzdělávací cíle poté realizuje prostřednictvím těchto kompetencí:

Cíl - Učit se poznávat	Kompetence předmětová
	Kompetence didaktická / psychodidaktická
	Kompetence pedagogická
	Kompetence informatická a informační
	Kompetence manažerská
	Kompetence diagnostická a hodnotící
Cíl – Učit se žít společně s ostatními	Kompetence sociální
	Kompetence prosociální
	Kompetence komunikativní
	Kompetence intervenční
Cíl – Učit se jednat	Kompetence všeobecného rozhledu/osobnostně kultivující
	Kompetence multikulturní
	Kompetence enviromentální
	Kompetence proevropské
Cíl – Učit se být	Kompetence diagnostická
	Kompetence hodnotící
	Kompetence zdravého životního stylu
	Kompetence poradensko-konzultační
Společná kompetence osobní – týká se psychické odolnosti, fyzické zdatnosti, empatie, tolerance, osobních postojů, hodnotové orientace, dovedností (řešení problémů, kooperace) a osobních vlastností (zodpovědnost, důslednost, přesnost).	

(Spilková, 2004, s. 28)

Na základě provázání cílů vzdělávání a funkcí školy definovala autorka těchto sedm oblastí kompetencí: předmětová/oborová; didaktická a psychodidaktická; pedagogická; diagnostická a intervenční; sociální, psychosociální a komunikativní; manažerská a normativní; profesně a osobnostně kultivující; ostatní předpoklady (Vašutová, 2004).

Kompetence jsou dále specifikovány ve znalostech, postojích, dovednostech, zkušenostech. Vašutová (2004) inspiruje k vytvoření profesního standardu učitelů, který zahrnuje jednotlivé oblasti kompetencí. V **předmětové oborové kompetenci** by měl mít učitel osvojeny

znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám následně základní či střední školy, měl by být schopen transformovat poznatky z vědních oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů, zároveň by měl být schopný integrovat mezioborové poznatky ve vyučovacích předmětech a vytvářet i mezipředmětové vazby. Učitel by měl umět vyhledávat a zpracovávat informace v rámci aprobačních oborů, měl by disponovat uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie. Měl by být schopen transformovat metodologii poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáka v daném vyučovacím předmětu. Tato kompetence je orientována na oborové znalosti učitele a na jeho schopnosti integrace v mezioborových předmětech.

Vašutová (2004) zahrnuje v **kompetenci didaktické a psychodidaktické** schopnosti učitele ovládat strategie vyučování a učení v teoretické a praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi jejich psychologických, sociálních a kauzálních aspektů. Učitel využívá základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu a dovede se přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům, které konkrétní škola vyžaduje. Prokazuje přehled o vzdělávacích programech a dovednost tvořit projekty ve své výuce či vytvořit školní vzdělávací program. Další dovedností, kterou by měl učitel ovládat je znalost teorií hodnocení a jejich psychologický aspekt a vhodně používat nástroje hodnocení s ohledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy. V neposlední řadě užívá informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků. Kompetence předmětová oborová je úzce spjata právě s kompetencí didaktickou a psychodidaktickou, jelikož učitel předává informace, ale musí také vědět, jak vhodně je má předat.

Mezi **pedagogické kompetence** učitele dle Vašutové (2004) spadají dovednosti ovládat procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické, které jsou zároveň spojené s hlubokou znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů. Učitel by se měl umět orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání. Prokazuje znalosti o právech dítěte a umí je respektovat ve své pedagogické práci a měl by také být schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní.

Podle Vašutové (2004) by měli být učitelé **vybaveni diagnostickou a intervenční kompetencí**, tedy dovedností použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností, umí diagnostiko-

vat sociální vztahy ve třídě a identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a neměla by mu chybět dovednost vybrat učivo a metody vyučování dle potřeb žáků. Další dovedností je vedení nadaných žáků ve vyučování a neméně důležitá dovednost rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu, týrání a mít znalosti o možnostech jejich prevence a nápravy, které by měl dokázat zprostředkovat. Měl by ovládat prostředky zajištění kázně ve třídě a umět řešit školní výchovné situace a výchovné problémy.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní zahrnují dovednost ovládat prostředky, které vytváří příznivé pracovní/učební klima ve třídě / škole na základě znalosti sociálních vztahů žáků, měl by být schopen ovládat prostředky socializace žáků a měl by je umět i prakticky užít. Měl by být schopný se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a uplatňuje i schopnost zprostředkovat jejich řešení. Měl by znát i možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovednost analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a umět využít prostředky prevence a nápravy. Také by měl umět ovládat prostředky pedagogické komunikace ve třídě/ škole a uplatňovat efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči, kde je schopen se i orientovat v problematice rodinné výchovy (Vašutová, 2004).

Tato kompetence přesně ukazuje, že učitel se nesetkává jen s žáky, ale i s jejich rodiči a měl by být schopen s nimi komunikovat.

Vašutová (2004) zařazuje i **kompetenci manažérskou a normativní**, ve které jsou zahrnuty schopnosti základních znalostí a dalších normách vztahujících se k výkonu učitelské profese, orientovat se ve vzdělávací politice a také schopnost reflexe své pedagogické práce. Učitel by měl být schopen vytvořit projekt institucionální spolupráce, včetně zahraniční, měl by umět ovládat způsoby vedení žáků a vytvářet podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě. Rovněž je vybaven schopnostmi a dovednostmi organizovat mimovýukové aktivity v rámci třídy a školy. Poslední schopností zařazenou v této kompetenci je zvládání základních administrativních úkonů spojenou s evidencí žáků, jejich vzdělávacími výsledky, měl by umět ovládat i vedení záznamů a výkaznictví.

Předpokládám, že běžný učitel se nesetká se všemi uvedenými dovednostmi, ale že tato kompetence je orientována převážně na vedení školy, které se setkává se vzdělávací politikou, zákony a normami.

Vašutová (2004) uvádí poslední skupinu **kompetencí profesně a osobnostně kultivujících**, která zahrnuje schopnost ovládat široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu, tj. filozofických, kulturních, politických, právních, ekonomických, pomocí těchto kompetencí jsou formovány postoje a hodnotové orientace žáků. Učitel by měl mít také schopnost vystupovat jako reprezentant své profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, dále dovednost argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů. Další schopností je předpoklad pro kooperaci s kolegy ve sboru, dále schopnost sebereflexe na základě uplatnění nástrojů autodiagnostiky a autoevaluace a hodnocení jeho výkonu různými subjekty. V neposlední řadě by měl být schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci.

Vašutová se tedy snaží vymezit každou kompetenci komplexně. Vytváří tak kategorie, které by měl učitel mít zvládnuté. Stejně rozdělení kategorií kompetencí jako Vašutová uvádí i Slavík. Považuje profesní standard za normativní základnu, která působí na komplex profesních kompetencí. Oborové kompetence jsou zaměřeny na poznatky, ale také musí být orientovány na poznatky z psychologie, pedagogiky, didaktiky (Kelner, 2009). Vše by se mělo doplňovat a navazovat na sebe.

Spilková (2004) upozorňuje na odlišné popsání kompetencí dle Heluse, který uvádí základní smysl a cíl učitelské profese v tzv. jádrové kompetenci. Rozlišuje tyto čtyři jádrové kompetence, které vyjadřují:

1. Základní smysl a cíl učitelovy profese, smysl a cíl vtiskující této profesi charakter povolání k jedné z antropologicky základních služeb člověka člověku. Jedná se o kompetenci pedagogickou, spočívají ve schopnosti učitele plánovat, organizovat a řídit učení žáků vzhledem k jejich vývojové úrovni a individuálním potencialitám a také dílčí dovednosti učitele mezi, které zahrnuje schopnost vhledu a vcítění, dovednosti odstraňovat bloky, zábrany a bariéry v učení, dovednost motivovat k učební činnosti, diagnostikovat vývojovou úroveň žáků, projektovat postupy efektivních pedagogických intervencí aj.
2. Kompetence oborově didaktická zahrnuje zvládnutí vědeckých základů vyučovacího předmětu a také dovednost tvořivé didaktické transformace, aby byla rozvíjena učitelem osobnost žáků (jejich učební aktivity, myšlení, životní orientaci, názory a přesvědčení).

3. Třetí pedagogicko organizační kompetence prokazuje schopnost kvalifikovaného řízení vztahů a činností ve školní třídě, jejímž cílem je vytvářet efektivní edukační prostředí.
4. Poslední kompetencí je kompetence kvalifikované pedagogické sebereflexe. Kdy by učitel měl svým chováním působit na osobnost žáků a předpokládá další sebevzdělávání učitelů po celou dobu jejich výkonu profese.

Spilková (2004) dále uvádí, že Helus na základě stanovení čtyř jádrových kompetencí vymezil další čtyři kompetence zabezpečující rozvoj žáků. První kompetence se zaměřuje na možnost uvést žáky do samostatného pohybu v informačních prostorech a to efektivně číst, zpracovávat informace, klást otázky, pracovat na počítači. Druhá kompetence se zaměřuje na uvádění žáků do problematiky hodnotových orientací (kultivace hodnotové orientace žáků). Třetí kompetence uvádí žáky do kultury různých podob mezilidské vzájemnosti jako je kamarádství, přátelství, vztahy mezi mužem a ženou, sousedství, občanství. Poslední kompetence uvádí žáky do zodpovědného vztahu k sobě samým, k seberozvíjení, sebevzdělávání a seberealizace.

Helus se tedy zabývá kompetencemi, ale více orientovanými na žáky, aby učitel nebyl jen ten, který má předávat informace, ale má se o žáky zajímat a také je dále rozvíjet.

Dělení kompetencí Heluse bylo inspirací pro H. Lukášovou (in Spilková, 2004, s. 29) k vytvoření propracované struktury osmi klíčových učitelských kompetencí, seskupujících v sobě celé trsy dovedností:

1. kompetence vývojově reflektivní, diagnostická a pomáhající dítěti v roli žáka, kvalifikovaná orientace ve vývojových předpokladech, potřebách a možnostech rozvoje žáka,
2. kompetence sebereflektivní,
3. kompetence sociálně vztahová (interaktivní, komunikativní, kooperativní), zejména dovednost navázat vědomě dobrý a pomáhající vztah s dětmi,
4. kompetence předmětově diagnostická, jejím základem je dovednost diagnostikovat úroveň rozvoje dítěte z hlediska hodnot, postojů, zkušeností, dovedností a vědomostí z odpovídajících okruhů kurikula,

5. kompetence předmětově didaktická (psychodidaktická), kvalifikovaná orientace v obsahu a významu vyučovacích předmětů a jejich realizace ve vztahu ke konkrétní školní třídě, ke konkrétním žákům,
6. kompetence k projektivní tvořivosti, dovednost formulovat dlouhodobé rozvojové, kognitivní, emocionální, volní a sociální cíle výuky a operacionalizovat je na úroveň vzdělávací jednotky, dovednost provádět syntézu obsahu výuky,
7. kompetence pedagogicko-výzkumná, metodologická dovednost vybavující studenta k inovování vlastní pedagogické praxe na základě akčního výzkumu,
8. kompetence decizní, pedagogicko – organizační a řídicí, její podstatu tvoří reflexe vlastního rozhodování, předvídání a přebírání odpovědnosti za důsledky rozhodnutí.

Kompetence různých autorů se překrývají, doplňují, ale také shodují. V. Švec, Vašutová, Spilková spíše představují kompetence, které by měl učitel tedy ovládat, měl by se je naučit v přípravě na budoucí povolání na vysoké škole a také splňují normy a jsou těmi nejideálnější formami. Naopak Helus a Lukášková nepředstavují kompetence v souhrnných přehledech, ale výčet jeho kompetencí má plně sloužit žákům. Poukazuje konkrétně na porozumění, které by se žákům mělo dostat v různých oblastech, např. na životní podmínky žáků, vztah k sobě samému i ostatním.

Janík (2005) do jisté míry kritizuje také rozřazení kompetencí vedle sebe bez vzájemných vazeb. Proto také uvažuje o jádru kompetence učitele a vhodně ji popisuje na již uvedeném Obr. 1 na s. 35 v této práci, kde na samém základu jsou právě teoretické i praktické zkušenosti.

Podle J. Kašpárkové (2007) by učitelé měli svými kvalitami a kompetencemi vytvářet pozitivní školní klima, kde se budou dobře cítit žáci i pedagogové. Měli by se snažit vytvářet takové prostředí, které bude příjemné a všem se bude i příjemně pracovat bez stresu. Učitelé by se měli zajímat, jak se žáci ve škole cítí, jestli se jim dobře pracuje, zda se do školy těší a ne mít zájem pouze o předání učiva, které je stanoveno v osnovách.

Na jedné straně chceme mít v dnešní době vše přesně vymezené, rozdělené. Je nutné mít stanoveno, co vše by se mělo plnit, rozřazení kompetencí je zpětnou vazbou pro českou školní inspekci, která zkoumá, jak jsou kompetence plněny na různých školách. Učitelé si mohou v praxi sami upravit přípravy a povšimnout, které kompetence využívají a na které

zapomínají a na profesní přípravu učitelů. Pokud se v praxi narazí na nějaký problém, mohou se zavádět novinky a tím dojde k pokroku v celém systému. Každá zaváděná změna nemá úspěšnost hned, ale až postupem času. Domnívám se, že je vhodné dělit kompetence dle předem popisovaných autorů, ale nemělo by se zapomínat, co všechno by měl učitel umět. Učitelská profese je především povolání, ve kterém pracuje pedagog s dětmi, setkává se s rodiči a jinými pedagogy a žákům se má věnovat jako osobnostem. Nejvhodnější a nejpropracovanější taxonomii uvádí dle mého názoru Vašutová, na základě jejího popisného vyjádření kompetencí, s nimi lze dále pracovat a hodnotit je.

Společné všem výčtům kompetencí je kompetence učitele zabývat se potřebami žáků a tyto potřeby se odvíjí od potřeb celé společnosti.

2 ŠKOLA PODPORUJÍCÍ ZDRAVÍ

V současné době se v médiích často setkáváme s dětskou obezitou, která je zapříčiněna nezdravou stravou, malým či žádným pohybem a dnem stráveným u počítačových her či na internetu. Společnost se stále vyvíjí a lidé se jí snaží vyrovnat, již nelze srovnávat dětství, které jsem prožila já s dětstvím současné populace. Měli bychom si vážit fyzického zdraví, ale také se snažit o spokojenost v sociální a psychické složce. Ovlivněny jsou děti svými rodiči, ale i školou, která jim může být inspirací a také ukázkou dobrých vztahů, příjemného prostředí a zdrojem informací, co udělat pro své zdraví.

Jak je v literatuře uváděno (Havlínová, 1998) mluví se o zdravé stravě, o zdravých mezilidských vztazích, zdravém životním stylu, zdravé krajině, zdravém lese, zdravém městě, zdravé škole. Snažíme se znovu objevovat spojitost tělesného zdraví s naším myšlením a životním stylem, s našimi postoji a vztahy k druhým lidem, vracíme se k přírodě v souvislosti s zdravím člověka a zdravím fyzického prostředí. Tyto vzájemná působení označujeme jako interakční pojetí zdraví. Interakční pojetí zdraví se zabývá preventivní strategií. Zabývá se zdravotnictvím, ale hlavně komunitami, v nichž lidé přirozeně žijí a pracují. Komunitní programy podpory zdraví vychází z poznatků, metod a technik z oborů lékařských, psychologických, sociologických a pedagogických.

Děti jsou ovlivněny rodinou, ve které žijí, okolním prostředím a následně školkou a školou, kterou navštěvují. Je na uvážení rodičů, do jaké školy svého potomka svěří. Dnes je výběr opravdu pestrý a nabízí se spousta různých typů škol.

Používají se dva termíny Zdravá škola a Škola podporující zdraví. Pojem **Zdravá škola** se používá pokud se hovoří o projektu. Je to zjednodušený výraz pro konkrétní školu podporující zdraví. Jedná se tedy o běžnou základní školu, která přijala zásady projektu a je otevřena nejen žákům, učitelům, ale i rodičům a veřejnosti (Svobodová, 1998). Škola podporující zdraví (ŠPZ) označuje program, síť škol v programu i jednotlivé školy v síti. Častěji je tedy používán název Škola podporující zdraví, jelikož je používán v evropské síti a také charakterizuje program jako nikdy nekončící proces, který je směřován k zlepšování, změně a dalšímu rozvoji (Spilková, 2005).

Svobodová (in Snopková, 2008) poukazuje na zdravou školu jako projekt Světové zdravotnické organizace pro Evropu, Evropskou komisi a Radu Evropy. Tento projekt byl České republice nabídnut k realizaci v roce 1991. Projekt byl nejprve zpracován pro školy zá-

kladní a následně i pro školy mateřské. Společně se sedmi zeměmi Polskem, Dánskem, Belgií, Maďarskem, Řeckem a Irskem jsme byli mezi prvními, kdo se přihlásil k myšlence rozvíjet tradice evropského školství a posunout výchovu a vzdělání do dimenze, platné ve 21. století.

Jak jsem již uvedla ve své bakalářské práci časopis *Ratolest* (in Snopková, 2008, s. 10) uvedl, že garantem a koordinátorem projektu bylo Národní centrum podpory zdraví v Praze. 31. 12. 1995 převzal tuto roli Státní zdravotní ústav v Praze.

Program Škola podporující zdraví byl v České republice jeden z prvních, který přinesl ucelený postup proměny současné školy. Zdravá škola se vyznačuje podporou zdraví, která se prolíná celým životem školy, napříč všemi předměty a zasahuje všechny osoby, které ve škole jsou. Každá škola si vytváří své vlastní kurikulum, tedy vzdělávací plán zahrnující co, proč, jak, za jakých podmínek, kdy a s kým dělat (Havlínová, 2006).

Dosud se konaly dvě konference: první v roce 1997 v Řecku v Soluni a druhá konference se konala v září roku 2002 v Holandsku v Edmondu.

Podstatou Zdravé školy je, aby si každá škola vytvořila vlastní projekt, který bude specifický pouze pro ni a zdraví v tomto projektu bude chápáno jako celkový stav fyzické, psychické a sociální pohody.

2.1 Škola podporující zdraví v ČR jako součást celoevropské sítě národních sítí

Evropská síť škol hlásících se k programu Škola podporující zdraví. V anglickém jazyce je překládán jako ENHPS - European Health Promoting School. ŠPZ začala vznikat od roku 1990. Za program v každé z účastnících se zemí je odpovědný národní koordinátor a určená instituce. Národní síť ŠPZ je tvořena 96 mateřskými školami, 112 základními školami, 6 středními školami a 7 speciálními a praktickými školami, Tyto školy se neustále vzdělávají, zdokonalují, evaluují a inovují své školní projekty. Síť ŠPZ je stále dostupná i pro nové uchazeče. Záleží na každém řediteli, jestli školu do programu přihlásí.

Evropský program ŠPZ se rozvíjí prostřednictvím setkávání a průběžné spolupráce národních koordinátorů z jednotlivých členských zemí, které se do programu zapojily. Koordinátoři se setkávají na mezinárodních konferencích na celoevropské úrovni na základě konfe-

rencí v každé zemi v každém regionu a následně konference celonárodní (Bělka, 2007, online).

2.2 Cíl programu ŠPZ

„Cílem Zdravé školy je vytvářet bezpečné sociální prostředí a efektivním vzděláváním rozvíjet životní kompetence každého člověka tak, aby úcta ke zdraví a schopnost chovat se odpovědně i ke zdravím druhých, patřily mezi jeho celoživotní priority. Zdraví není chápáno pouze jako zdraví tělesné, duševní, sociální, ale jako dobrý životní pocit“ podle Vališové, (2007, s. 99) uvádí Snopková (2008, s. 15).

2.2.1 Klíčové životní kompetence, kterými se člověk podporující zdraví vyznačuje

1. Rozumí holistickému pojetí zdraví, pojmům souvisejícím s podporou zdraví a prevencí nemocí. Chápe zdraví či nemoc jako výsledek vzájemně se ovlivňujících složek člověka jako celku a to složky biologické, psychické, interpersonální, sociálně kulturní, enviromentální. Rozumí pojmům, které souvisí s podporou zdraví, prevencí nemocí a je schopen získat informace o metodách podporujících zdraví, o výrocích a službách.
2. Zdraví je pro něj prioritní hodnota. Reflektuje své zdraví a svůj životní styl a dává jej do souvislosti se zdravím druhých lidí, společnosti, přírody. Je schopen kriticky posoudit vliv událostí, zprávy předkládané médií.
3. Umí řešit problémy a řeší je. Umí si vybrat mezi alternativami, zvolí řešení a organizuje a plánuje svůj život, je schopný se přizpůsobit změnám, dále se osobně rozvíjí a počítá i s celoživotním vzděláváním.
4. Je odpovědný za vlastní chování a způsob života. Chová se tak, aby si zlepšil zdraví a snížil rizika nemoci. Realisticky vyhodnocuje své možnosti a omezení a snaží se tak dosáhnout vhodné míry podpory zdraví v rámci svých osobních možností.
5. Posiluje duševní odolnost. Využívá zásad a technik duševní hygieny, vyrovná se situacím spojeným se stresem, duševně odolává negativním vlivům, různým závislostem i nepříznivým událostem.

6. Dovede komunikovat a spolupracovat ve své rodině, v práci, v komunitě i na veřejnosti, rozšiřuje pohodu ve svém okolí a šíří tak i myšlenky týkající se podpory zdraví.
7. Aktivně vytváří podmínky a prostředí pro zdraví všech ve svém okolí i lidstva, přírody, planety (Bělka, 2007, online).

2.3 Učitel na Zdravé škole

Učitel vyučující na Zdravé škole by měl žáky doprovázet na cestě za vzděláním, měl by být jejich průvodcem a učit je novým věcem. Žáci by měli prokázat jaké poznatky již mají a sami se je snažit objevovat a doplňovat. Učitel je má podporovat v diskusi, samostatnosti a vychovávat je k vzájemné pomoci, empatii. Svá přání a potřeby mohou projevit prostřednictvím svých zvolenými zástupců do školního (školského) parlamentu. Učiteli by měla napomáhat materiální vybavenost školy.

Učebny mají být vybaveny např. slovníky, encyklopediemi, atlasy, televizí, videem, policiemi, skříněmi a různým vybavením na odkládání osobních věcí žáků. Uspořádání učebny je důležité pro pohyb učitele v prostorách učebny i pohybu mezi žáky, jelikož poskytuje vhodnou komunikaci a to žáků s učitelem, ale také ke spolupráci s ostatními žáky.

Učitel by pro žáky měl být přirozenou autoritou, kterou si nemusí žádným způsobem vynucovat. Žáci ho respektují a vede je ke spolupráci ke vzdělávání. Jeho kladný vztah k žákům by měl vyvolat důvěru svěřit se s jakýmkoliv problémem a měl by zajistit pocit jistoty a bezpečí. Učitel rovněž ve své výuce uplatňuje integrované vyučování, projektovou výuku, samostatnou práci žáků, prvky dramatické výchovy, didaktické hry, vyučování v blocích, kooperativní vyučování. Výuka by měla probíhat i v herních a pracovních koutcích. Konfliktní situace učitel řeší s nadhledem, odstupem a úsměvem (Svobodová, 2004).

Správný učitel má vědět, že s dětmi je nutné komunikovat jako s rovnocennými partnery. Brát jejich názory jako hodnotné, nebagatelizovat je, ani nijak nezlehčovat, projevit zájem o děti a ukázat jim, že chce být jejich partnerem, rozumět jim a pomáhat.

2.4 Zásady programu podpory zdraví ve škole

Havlíková (1998) uvádí, že je program je tvořen třemi klíčovými pilíři a jejich specifickými zásadami.

První pilíř: Pohoda prostředí

Pohoda prostředí se zabývá pracovním prostředím, výzdobou školy, pěkného okolí školy, snaží se dětem pomáhat s jejich problémy a spolupracuje i se školní jídelnou se snahou o zdravou životosprávu žáků, učitelů i ostatních pracovníků (Havlínová, 1998).

1. Pohoda věcného prostředí = všechny budovy, prostory školy, vybavenost tříd a jejich estetičnost, hygienická nezávadnost, bezpečí, funkčnost a účelnost.
2. Pohoda sociálního prostředí = je vystihnuto sociálním klimatem, také úctou, důvěrou, snášenlivostí, uznáním, empatií, otevřeností a vůlí ke spolupráci a pomoci nejen mezi učiteli, žáky, ale veškerým personálem.
3. Pohoda organizačního prostředí = režim dne vyhovující jak dětem tak dospělým (žákům i učitelům), vhodný čas vymezený na oběd a zdravá výživa, dostatek pohybu nejen ve školních prostorách, ale naučit se zařadit tělesné aktivity i do běžného režimu dne.

Druhý pilíř: Zdravé učení

Zdravé učení se má odprostit od tradičního přístupu k výuce. Učitel by měl nejdříve zjistit koho učí a pak určit co a jakým způsobem bude žáka učit. Nejobecnějším cílem druhého pilíře je osobnostní rozvoj žáka (Havlínová, 2006).

4. Smysluplnost = ukázat žákům praktické využití naučené látky, začlenit prožitkové učení, které je učení děláním, experimentováním, učení prostřednictvím vlastní činnosti a vlastního prožívání této činnosti. Vhodné je do výuky začlenit diskuse, hry, simulace, dramatické techniky.
5. Možnost výběru a přiměřenost = učitel určí to bude učit, ale jak se to děti budou učit by měl nechat na nich. Také by jim měl nabídnout nejrozumnější příklady na základě jejich typu inteligence a to prostorové, matematicko-logické, jazykové, tělesně pohybové, hudební, intrapersonální a interpersonální. Přiměřenost informací by měla být zohledněna k věku a individuálním možnostem žáků.
6. Spoluúčast a spolupráce = v duchu demokracie a přátelství, sepsaná pravidla (práva i povinnosti) pro děti, učitele, rodiče, provozní zaměstnance. Spoluúčast na vytváření a chodu demokratických institucí ve třídě a ve škole, vytvoření a vedení školního parlamentu, a spolupráce učitelů s vedením školy tzv. participační styl řízení.

7. Motivující hodnocení = každé dítě by mělo dostat zpětnou vazbu a uznání. Při hodnocení jsou brány v úvahu pokroky a možnosti dítěte. Motivujícím hodnocením je i pochvala, odměna a uznání. U dětí by se měla posilovat a rozvíjet zejména sebedůvěra, samostatnost, iniciativa a zodpovědnost. Naopak se snaží vyhýbat manipulativnímu přístupu k dítěti.

Třetí pilíř: Otevřené partnerství

Otevřené partnerství představuje model demokratického společenství, kde dochází k vzájemnému ovlivňování interpersonálních a skupinových vztahů. Na důležitosti nabývá i otevřenost školy pro veřejnost formou dnů otevřených dveří, možnost účasti žáků na třídních schůzkách, akademiích, informováním rodičů a veřejnosti o práci školy. Žáci i učitelé by měli mít povědomí o listině základních práv a svobod, vědět o mimoškolních aktivitách i různých kroužcích (Havlíková, 1998).

8. Škola jako model demokratického společenství = škola se snaží co nejvíce proměňovat v komunitu organizovanou na demokratických principech jako je svoboda, odpovědnost, zachovávání pravidel spravedlnosti, spoluúčast a spolupráce.
9. Škola jako kulturní a vzdělávací středisko obce = je zpřístupněná veřejnosti a obci, jejím organizacím a představitelům a na základě otevřených vztahů se postupně stane i přirozeným kulturním a vzdělávacím střediskem obce.

2.5 Hodnocení programu ŠPZ

Havlíková, Vildová (1999) zjistily, že pokud se škola zapojí do programu ŠPZ získá větší informovanost v oblasti zdraví, zkušenosti a rady, které si může vyměnit s ostatními školami. Škola se zviditelní pro budoucí žáky, rodiče, ale i pro širokou veřejnost, což jí může zajistit i nové finanční zdroje. Spolupráce s jinými zdravými školami jí umožní výměnu zkušeností, také možnost dalšího vzdělávání, získání informací a inspirací. Školy se nemusí bát vstoupit do programu, jelikož je zaručena metodická podpora, přímý kontakt s odborným centrem a garantem projektu. Budou moci uplatňovat nové formy a metody výuky. Rozvíjí se i větší aktivita žáků a větší nabídka volitelných a nepovinných předmětů. Celkově se pracovníci školy snaží o změnu sociálního klimatu, zlepšení vztahu učitel - žák i učitel - rodič a žáci dostanou příležitost angažovat se na chodu školy. Zlepší se i materiální

vybavení školy, ovlivněn bude i jídelníček školní jídelny a uvolněný sešněrovaný režim. Tím, že škola umožní žákům častější pobyt na čerstvém vzduchu se sníží i nemocnost dětí. Dalo by se říci, že tento výčet je informativní pro školu, je důležité jaké má škola vedení a v neposlední řadě učitele, kteří jsou ochotni spolupracovat, zapojovat se a jaký tvoří kolektiv. Každý program má své výhody i nevýhody, těmi se zabývá Spilková (2005), která představuje silné stránky a pozitiva programu, ale i rizikové stránky a úskalí programu ŠPZ.

2.5.1 Silné stránky

Mezi silné stránky patří cíl udržet a posilovat hodnotu zdraví jako hodnotu související s hodnotou života a jeho kvalitou. Opírá se o poznatky současné vědy a výzkumu, které popisují zdraví člověka jako fungující celek vzájemně se ovlivňujících složek zdraví tělesného, duševního, sociálního, duchovního a environmentálního. Škola si tím nese odpovědnost za zdraví žáků, učitelů, rodičů, občanů a celé komunity obce.

Program je zaměřen na vytváření podmínek ve škole, které jsou podstatné pro realizaci zdravého způsobu života a práce ve škole. Důležité je, aby všichni ve škole přijali program za svůj a nebrali ho jako povinnost. Program vede k otevřenosti vůči vlastním problémům a nedostatkům, škola se je učí zjišťovat a také profesionálně řešit. Školy se učí správným přístupům, získávají výsledky a snaží se získat důvěru žáků, rodičů, pedagogů, obce i škol, které nepatří do sítě Škol podporujících zdraví.

Program je hlavně tedy zaměřen na zdravý osobnostní vývoj dítěte. Program je komplexní, obsahuje složku pedagogickou a manažerskou, učitelé spolupracují s vedením, podílí se na tvorbě projektu, ale i sami by měli zvládat a rozumět některým jevům.

Stručná charakteristika: ŠPZ je orientovaná na rozvoj dítěte, která je uskutečňována ve společenské organizaci řízené na základě demokratických principů. Založena na spolupráci nejen dětí, ale i dospělých a to učitelů, rodičů a hlavně obce (Spilková, 2005).

2.5.2 Rizikové stránky

Úskalími programu ŠPZ mohou být tvorba školního projektu z modelového projektu, kurikulární strategie a její aplikace, analýza daného stavu školy podle určitých kritérií, evaluace a její formy a nástroje, ale také týmová práce a spolupráce v síti. Je to nová věc pro školu a

záleží na pracovnících, jak se s tímto procesem vypořádají. Projeví se zde kvalita a ukáže se jaký má škola kolektiv pedagogů. Jak umí mezi sebou pracovat jako tým a jestli jsou schopni zavést ve škole něco nového. Pokud se to škole podaří, nebude mít v následujících letech problém přestoupit popř. zapojit se do dalšího programu i jiného typu. Kurikulum ŠPZ je závislé na platných vzdělávacích programech, jelikož pro školy základního vzdělávání nemá vlastní kurikulum. Vlastní kurikulum mají jen školy mateřské. Pokud bude na novém programu pracovat celý učitelský sbor, nebude problémem odchod či příchod nových pracovníků (Spilková, 2005).

Program škol podporujících zdraví je vynikajícím nápadem, pokud se jej ujme vedení školy a přitom se na tvorbě každého projektu mohou podílet i učitelé, stmelí se tím i pedagogický sbor. Každý učitel by měl projít a uvědomit si změnu, kterou mu tento program nabízí a to zajímat se o své zdraví, být dobrým učitelem žákům, být jim příkladem a vycházet s nimi. Začít u sebe. Škola je tu pro žáky, tak proč nevytvořit příjemné prostředí, klidnou atmosféru a žáky učit novým věcem bez stresu, trestů a nedůvěry a ještě se i jako pedagog cítit na této škole dobře?

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 3. ZÁKLADNÍ ŠKOLA HOLEŠOV

3.1 Historie školy

Škola byla vystavěna a otevřena v roce 1974 z potřeb sídliště na Kráčinách. Architekt J. Zelina se inspiroval anglickými školami. Areál školy je tvořen třemi účelově propojenými patrovými pavilony. Blízké okolí školy tvoří nově zrekonstruované hřiště a školní zahrada. Na škole byla provedena nadstavba v letech 1996-1997 a tím vznikly kmenové třídy pro 9. ročník, kabinety a nové pracovny. Zatím poslední rekonstrukce byla prováděna v roce 2004, kdy byla obnovena střecha, vyměněny rozvody tepla a vody a také výměna plastových oken.

K vybavení školy patří školní cvičný bazén, školní hřiště, které je dostupné i pro veřejnost, stejně jako prostorná tělocvična, moderně vybavena jazyková učebna a počítačová učebna s připojením na internet (3. Základní škola Holešov, 2010, online).

3.2 Vedení školy

Vedení školy je nyní tvořeno paní ředitelkou Mgr. Jitkou Heryánovou, zástupcem ředitelky školy Mgr. Ivo Junáškem a zástupkyní ředitelky školy Mgr. Gabrielou Kovářovou. Zřizovatelem školy je město Holešov (3. Základní škola Holešov, 2010, online).

3.3 Specifické zaměření školy - rozšířená výuka cizích jazyků

Škola nabízí rozšířenou výuku cizích jazyků a to angličtiny, francouzštiny, němčiny. Anglický jazyk je vyučován v prvním ročníku. Na 2. stupni si žáci mohou zvolit jazyk francouzský, německý nebo ruský, v anglickém stále pokračují. Škola vybudovala jazykovou laboratoř, která je vybavena sluchátky, přehrávačem DVD, počítačem s přístupem na internet a data-projektem.

Navíc se mohou žáci 7 – 9 ročníků zapsat do dvou hodin povinně volitelného předmětu Konverzace v anglickém jazyce nebo navštěvovat nepovinný předmět se stejným názvem.

Škola zřizuje každé dva roky i poznávací zájezdy do Anglie, ve školním roce 2008/2009 byly uskutečněny pobytové zájezdy do Švýcarska, Německa a Francie (3. Základní škola Holešov, 2010, online).

3.4 Další činnost školy

Škola zřizuje v 1. ročníku speciální třídu pro žáky s vadami řeči. Základní vzdělávání je doplněno povinně volitelnými a nepovinnými předměty a také zájmovými kroužky, které škola žákům nabízí. Škola již několik let spolupracuje se Střediskem volného času Holešov a Mateřskou školou Sluníčko.

Žákům 1. stupně jsou nabízeny zájmové a doučovací kroužky: dramatický, plavecký, keramický, hra na flétnu, internet, konverzace v anglickém jazyce, logopedie, dyslektický (3. Základní škola Holešov, 2010, online).

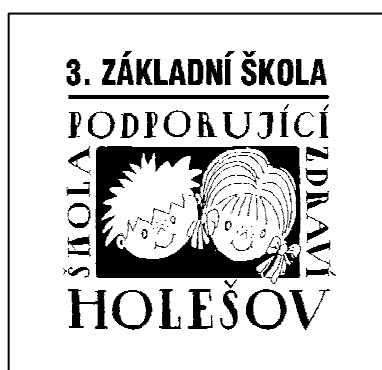
Škola žákům nabízí na výběr z povinně volitelných předmětů v tomto roce pro 7. ročník sportovní hry, pro 8. ročník sportovní hry, konverzaci v jazyce anglickém, přírodovědné praktikum, a pro 9. ročník sportovní hry a konverzaci v jazyce anglickém.

Velký výběr mají žáci i v nepovinných předmětech, vybírat si mohou na 1. stupni z náboženství, sborového zpěvu, literární výchovy. Na druhém stupni je část nepovinných předmětů specifikována již i na přípravu na přijímací zkoušky na střední školu. Žáci mohou navštěvovat: náboženství, cvičení z matematiky, českého jazyka, sportovní hry, literární výchovu, konverzaci v jazyce anglickém a společensko vědní seminář.

Nabídku si mohou prohlédnout nejen žáci, ale i rodiče, jelikož všechny informace jsou uvedeny na internetových stránkách školy (3. Základní škola Holešov, 2010, online).

3.5 Projekt Škola podporující zdraví

Škola považovala za vhodné vytvořit si vlastní logo (viz níže Obr. 2):



Obr. 2: Logo školy

Škola je zapojena od roku 1993 do mezinárodního projektu „Škola podporující zdraví“.

Za tuto dobu zpracovali pracovníci vedení školy dva Projekty podpory zdraví, první na období 2004-2008. Celý projekt přispívá ke zlepšení práce školy, příznivě ovlivňuje kvalitu a podmínky pro výuku, mění atmosféru ve škole. Vzájemné partnerské vztahy napomáhají vytvářet ve škole klidnou a přátelskou atmosféru, která přispívá k naplňování hlavních myšlenek projektu ŠPZ.

Na základně dosažených zkušeností a výsledků byl vypracován projekt i do následujících let 2008-2012, který má za úkol rozvíjet a zkvalitňovat to, v čem se škole daří, a věnovat pozornost zjištěným nedostatkům a aktuálním problémům. Škola si také nechává ověřovat naplňování cílů projektu a vyhodnocovat změny k nimž ve škole dochází prostřednictvím dotazníků pro žáky, pracovníky školy a rodiče.

Škola dodržuje zásady pro vytváření podmínek při tvorbě projektu, ale také jeho realizaci. Za dlouhodobé cíle si stanovuje vytvoření co nejoptimálnějších podmínek pro soužití ve školní komunitě. Jedná se o naplňování fyzických potřeb, potřeb bezpečí a sounáležitosti a seberealizace a uznání. Dalším cílem je naplnit a realizovat výuku tak, aby byla zachována pohoda věcného, sociálního i organizačního prostředí. Pro využití výuky v praktickém životě je snaha školy vést žáky k smysluplnému učení, spoluúčasti, spolupráci.

Škola je také založena na demokratickém společenství. Snaží se partnerství uvnitř školy, aby se všichni mohli podílet na chodu školy. Vedení školy usiluje o to, aby se škola v zájmu otevřeného partnerství co nejvíce zpřístupnila široké veřejnosti nejen v rámci města, ale celého regionu. Především žákům chce nabídnout pocit bezpečí, přátelství, uznání a sebeúcty.

Škola je natolik otevřená pro veřejnost, že se mohou nejen rodiče, ale i prarodiče, bývalí studenti či jakékoliv osoby, které chtějí poznat příjemné prostředí nebo načerpat pohody z krásně vybaveného prostoru. Mohou se podívat i na internetové stránky školy a navštívit jarmark či Dny otevřených dveří.

Dle mého názoru je materiální vybavení školy na velmi dobré úrovni. Žáci mohou využívat relaxačních venkovních i vnitřních prostor v průběhu přestávek. Na výzdobě školy se žáci podílí svými výtvarnými, keramickými díly a výzdoba přivítá návštěvníky příjemnou atmosférou. Využívány jsou při výuce interaktivní tabule, které škola vlastní.

3.6 Školní rok 2009/2010

Školu navštěvuje 488 žáků, kteří jsou rozděleni do 22 tříd. Výuku zajišťuje 33 pedagogických pracovníků, 2 asistentky pedagoga a 3 vychovatelky školní družiny. Na provozu školy a školní jídelny se podílí 20 správních zaměstnanců.

Výuka ve škole probíhá podle školního vzdělávacího programu „Cesta za poznáním“, a to na 1. stupni v 1. a 2. ročníku, na 2. stupni v 6. a 7. ročníku. V ostatních ročnících jsou žáci vzděláváni podle vzdělávacího programu „Základní škola“ s využitím prvků činnostního učení „Tvořivá škola“ (3. Základní škola Holešov, 2010, online).

Prioritou školy je výchova ke zdraví, která je začleněna do obsahové náplně jednotlivých vyučovacích předmětů.

Velmi kladně lze hodnotit úspěšnou prezentaci školy na veřejnosti. Ke zdařilým akcím zhodnocených v interních materiálech školy patří školní tradice – slavnostní vítání žáků 1. tříd, slavnostní rozloučení žáků 9. tříd se školou, Dny otevřených dveří, vánoční programy, sportovní turnaje. Příkladnou prezentací školy jsou úspěšné výsledky a koncerty dětského pěveckého sboru Plamínek, dramatický kroužek se svými programy. Úspěšných výsledků dosahují žáci ve výtvarných, recitačních, matematických a sportovních soutěžích. Ve spolupráci s rodičovskou veřejností je každoročně připravován tradiční přátelský večírek školy, který se těší velké oblibě.

Ve výroční zprávě školy z roku 2008-2009 je uvedeno, že se učitelé dále účastní dalšího vzdělávání, což škole jen prospívá a mohou tak ve výuce uplatňovat nově dosažené znalosti a zkušenosti. Škola je moderní a dbá o příjemný přístup ke svým žákům, ale také se snaží o vhodné pracovní podmínky svých zaměstnanců.

4 VÝZKUM

Výzkum je určen pro konkrétní školu, proto jsem si vědoma, že tento výzkum bude ovlivněn výzkumnými metodami a také respondenty, kterými jsou učitelé školy. Také si myslím, že pokud by byl výzkum proveden na jiné škole, může dojít k odlišným výsledkům, prováděných stejnou metodou.

4.1 Cíl výzkumu

Výzkum je proveden na základě stanovení tří následujících cílů. Prvním cílem výzkumu je zjistit na základě sebereflexe učitelů, jak vnímají své kompetence, které využívají ve výuce. Druhý výzkumný cíl se zaměřuje na hlavní pilíře Programu Zdravá škola užívané na 3. Základní škole Holešov. Třetím dílčím cílem je zjistit postoj učitelů ke své profesi. S výše uvedenou základní školou již několik let spolupracuji, a proto výsledky výzkumného šetření budou škole poskytnuty, neboť je chce využít pro další zkvalitnění své práce.

4.2 Výzkumný problém

Výzkumný problém se odráží od stanovených cílů, proto se týká kompetencí učitelů a pilířů zdravé školy a spokojenosti učitelů s jejich profesí. Tento výzkum je zaměřen na jednu konkrétní školu a to na 3. Základní školu v Holešově. Mým cílem je spolupracovat s ředitelkou školy, zjistit jakou má představu o výzkumném problému a co by podle ní bylo pro jejich školu přínosem. Dále se zaměřím na otázky jak pedagogové vnímají Program škol podporujících zdraví, na jehož tvorbě mají možnost se podílet a jejich vnímání, zda je škola, na které působí opravdu „zdravá“. Poslední otázky jsou věnovány syndromu vyhoření a znovu vystudování profese učitele.

Výzkumný problém tedy zní: Jaká je zpětná vazba učitelů v oblasti kompetencí, které ve výuce uplatňují a v oblasti osobní spokojenosti s profesí učitele? Jak je učiteli hodnocen program Zdravé školy, v níž pracují?

4.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky vychází z výzkumného problému a jsou rozděleny do tří částí, stejně tak jako dotazník.

Výzkumné otázky první části dotazníku jsou zaměřeny na kompetence učitele rozdělené do sedmi typů kompetencí:

1. Kterou kompetenci učitelé nejčastěji ohodnotili v dotazníku nejvyšší možnou formou hodnocení, a to „souhlasím“?
2. U kterých kompetencí respondenti volili jako odpověď nevíím?
3. Nezneužívám známkování ve třídách proti neoblíbeným žákům?

Výzkumné otázky druhé části dotazníku jsou zaměřeny na hlavní pilíře programu škol podporujících zdraví na první pilíř - pohodu prostředí, druhý pilíř - zdravé učení a věnují se i třetímu pilíři otevřenému partnerství.

4. Který ze tří pilířů je nejkladněji ohodnocen učiteli?
5. Chválí učitelé žáky v hodinách?

Výzkumné otázky třetí části dotazníku:

6. Uvažují učitelé o změně povolání?
7. Vědí učitelé, jak předejít syndromu vyhoření?

4.4 Druh výzkumu

Pro zpracování výzkumné části jsem si zvolila **smíšený** výzkum.

Kvantitativní část výzkumu je realizována na základě dotazníku pro 33 učitelů dané školy. Kvantitativní výzkum jsem si zvolila proto, že metoda dotazníku poskytuje informace, které lze efektivně zpracovat pro dané množství otázek a respondentů.

Metoda kvalitativního výzkumu byla využita pro doplnění dotazníkového šetření. Jde o vyhodnocení záznamového archu hospitace u všech 33 respondentů formou strukturovaného pozorování.

4.5 Výzkumný vzorek

Učitelé 3. Základní školy v Holešově, tedy 33 pracovníků. Jedná se o předem vybraný vzorek, na základě spolupráce s konkrétní školou.

4.6 Výzkumné metody

V rámci rozsahu své práce uvádím v příloze pouze nevyplněné dotazníkové šetření a záznamový arch. Vyplněnou ukázkou záznamového archu neuvádím z důvodu soukromí učitelů a nezveřejňování konkrétního respondenta.

4.6.1 Kvantitativní výzkum

Kvantitativní výzkum jsem provedla pomocí dotazníků s uzavřeným typem odpovědí. Jedná se o škálový dotazník, kde si respondenti mohou vybrat vždy jen jednu odpověď. Předpokládala jsem vysokou návratnost dotazníků. Dotazník příkládám v příloze (PŘÍLOHA I).

Dotazník je rozdělen do tří částí. **První část** se věnuje kompetencím učitele, které jsou rozděleny na základě poznání z teoretické části dle Vašutové do sedmi kategorií. **Druhá část** se zabývá Programem podpory zdraví ve škole, předloženo je 9 otázek, které konkrétně navazují na 3 pilíře programu. **Třetí část** zjišťuje vztah k povolání nebo možnost vyměnit je za jiné. Položena je i otázka na syndrom vyhoření.

4.6.2 Kvalitativní výzkum

Kvantitativní výzkum je doplněn záznamovými archy, nevyplněný záznamový arch hospitace je uveden v příloze (PŘÍLOHA II). Tento arch slouží k obohacení výzkumu, navazuje na první část dotazníku, na kompetence učitelů a to na potvrzení či vyvrácení uvedených kompetencí, které učitelé v dotazníku označili.

Bylo využito metody strukturovaného pozorování, kde jsem přiřazovala četnost kompetencí uplatněných ve vyučovacích hodinách do předem předpřipravených archů. Strukturované pozorování jsem si vybrala, jak uvádí Švaříček, Šed'ová (2007, s. 145): „*strukturované pozorování hledá odpověď na předem vymezené a určené jevy*“. Dále se jedná o otevřené pozorování, kdy jsem na hospitacích v hodinách byla představena jako výzkumník, který si potřebuje vyplnit určitá data o výuce pro sepsání své závěrečné práce.

Pozorovací arch je předem připravený formulář, ve kterém jsou zapsány kategorie jevů, které chceme pozorovat, v našem případě se tedy jedná o kompetence učitelů. V archu jsou uvedeny četnosti výskytu jevů za pomoci čárky, pokud se ve vyučovací hodině, alespoň jednou daný jev objeví (Maňák, Švec, Š., Švec, V. (ed.), 2005).

4.7 Způsob a analýza zpracování dat

V této kapitole se zabývám způsobem a analýzou zpracování dat. Kapitola je rozdělena na zpracování dat kvantitativní i kvalitativního charakteru.

4.7.1 Kvantitativní způsob a zpracování dat

Rozdáno bylo 33 dotazníků pro pedagogické pracovníky školy. Návratnost dotazníků byla 91 %. Dva pedagogové při vyplňování dotazníku byli nemocní a 2 nevyplnili. Domnívám se, že neměli zájem nebo se něčeho obávali, i když byl dotazník anonymní.

Dotazník je rozdělen do tří částí, proto i výsledky z dotazníku budou rozděleny do tří částí. První část zkoumající kompetence učitele, které je věnováno 19 otázek je rozdělena na 7 druhů kompetencí. Každé kompetenci jsou věnovány otázky, počet není u všech stejný. V mém záměru výzkumu nebylo podstatné rovnoměrné zastoupení kompetencí, ale aby se vyskytla aspoň jedna otázka, ke každé kompetenci. Oborově předmětovou kompetenci zastupuje otázka číslo 4. Otázky číslo 5, 8, 9 a 19 se věnují didaktické a psychodidaktické kompetenci. Zaměřeny na pedagogickou kompetenci jsou otázky číslo 10, 11, 15, 18. Diagnosticko intervenční kompetence je zahrnuta v otázkách číslo 21, 22. Komunikativní, sociální, psychosociální kompetence je obsažena v otázkách číslo 7, 13. Kompetenci manažerskou a normativní zastupuje otázka číslo 16. Poslední kompetence profesně a osobnostně kultivující jsou věnovány otázky číslo 6, 12, 14, 17, 20. Jsem si vědoma, že kompetence plynule navazují na sebe a je tedy možné, že některé kompetence by jiná osoba, zařadila do jiné kategorie kompetencí. Nelze vyloučit, že přiřazení kompetencí se může jevit i jako subjektivní, z důvodu velké blízkosti a hlavně propojenosti kompetencí.

Druhá část je věnována Programu škol podporujících zdraví, ke každému pilíři jsou přiřazeny otázky. Pohodě prostředí jsou věnovány otázky číslo 23, 24, 29. Zdravé učení je vystihnuto otázkami číslo: 25, 26, 27, 28. Otázky číslo: 30 a 31 jsou zaměřeny na otevřené partnerství.

Třetí část zkoumající vědomosti o vyhnutí se syndromu vyhoření v otázce 32 a postoj jednotlivců ke své profesi, její opětovné vystudování a nebo změnu povolání v otázkách 33, 34.

Sestavení dotazníku bylo prodiskutováno s ředitelkou školy a vedoucí diplomové práce, byly přeformulovány i některé otázky pro konkrétnější vyjádření a jednoznačnost významu.

4.7.2 Kvalitativní způsob a zpracování dat

Na 3. Základní škole Holešov jsem absolvovala 33 náslechnů ve vyučovacích hodinách všech učitelů školy. Učitelé se dověděli o přítomnosti mé osoby těsně před hodinou a výběr náslechnových hodin pro výzkum byl náhodný. Tímto jsem společně s ředitelkou školy dosáhla neočekávaného překvapení, kdy učitelé nepřipravovali nic navíc a vedli hodinu tak, jak jsou běžně zvyklí. Na každou vyučovací hodinu byl využit předem připravený záznamový arch hospitace. Byla zaznamenávána četnost výskytu kompetencí a popřípadě zapisován průběh hodiny pro jasnější vybavení z hlediska následného vyhodnocování archů.

Jak uvádí Gavora (2000) při strukturovaném pozorování rozčleňujeme pozorovanou realitu na předem stanovené pozorované kategorie. Kategorie kompetencí: odborné – předmětové, didaktické a psychodidaktické, pedagogické, organizační a řídicí, diagnostické a intervenční a poslední kompetence komunikativní. Tyto pozorované kategorie mají ještě konkrétněji vymezeny jevy, které jsou zkoumány.

4.8 Zpracování výsledků

Výsledky zpracování výzkumu jsou pro větší přehlednost rozděleny do jednotlivých kapitol.

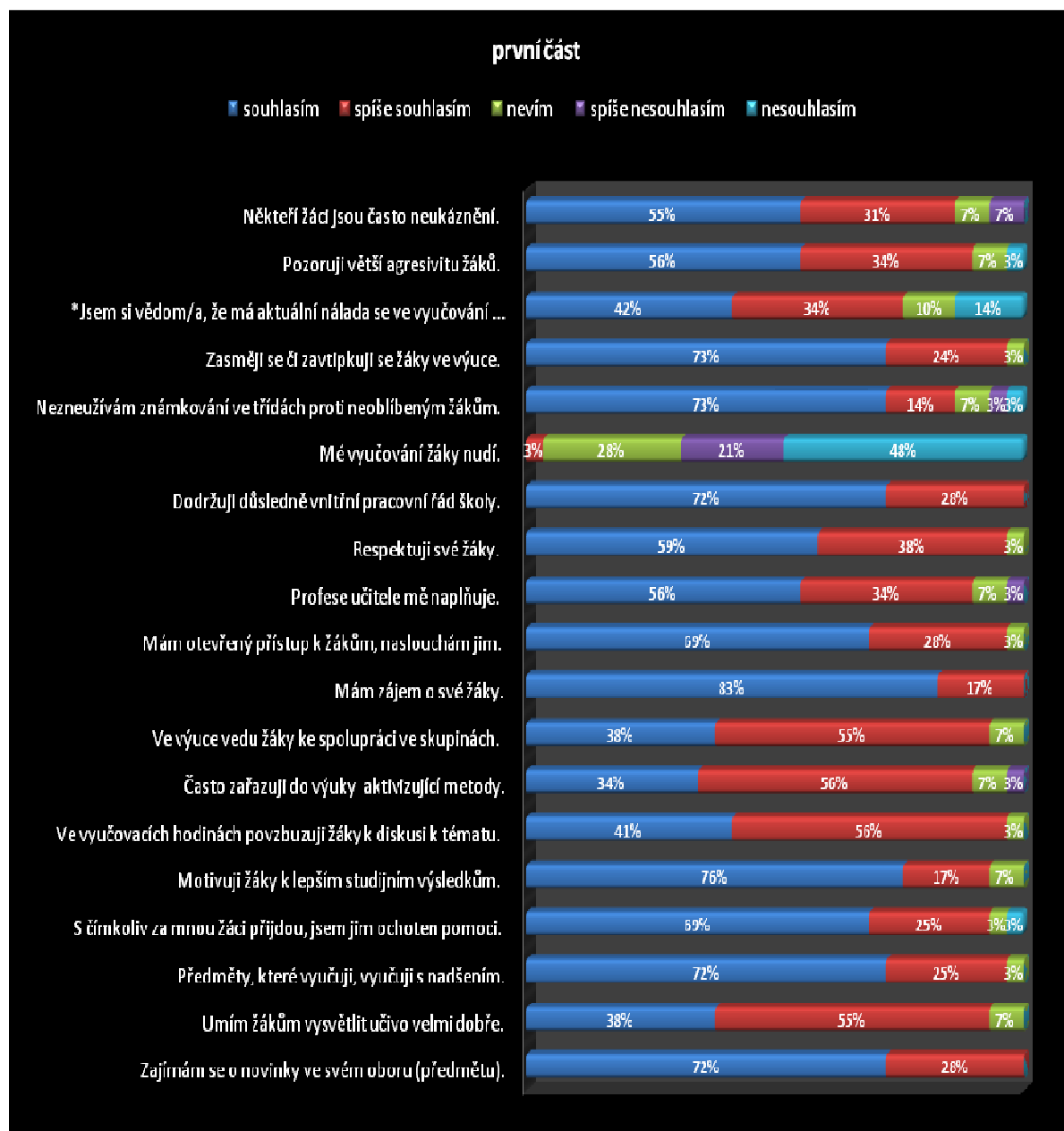
4.8.1 Zpracování výsledků dotazníkového šetření

Výsledky dotazníku jsou zpracovány pro každou část zvlášť a to za pomoci grafů. Grafy jsou dále doplněny tabulkami V tabulce je vždy uvedena absolutní četnost (počet odpovědí) a relativní četnost (počet odpovědí převeden na procenta). Jedná se o celkové hodnocení, jelikož se výzkumu zúčastnilo 24 žen a 4 muži, proto výsledky nebyly vyhodnoceny na základě rozdílu pohlaví.

4.8.1.1 První část dotazníkové šetření

První část otázek dotazníku, je zpracována jako celek graficky.

Obr. 3: Kompetence učitele



*Jsem si vědom/a, že má aktuální nálada se ve vyučování přenáší na žáky.

Je přehledně znázorněno, že nejvíce učitelů souhlasilo s otázkou číslo 12 a to z 83%, která potvrzuje zájem učitelů o své žáky. Odpověď „nevím“ se vyskytovala ve větší polovině otázek a to zejména u kompetencí profesně a osobnostně kultivujících a kompetencí pedagogických, avšak ne v příliš vysoké míře. Tuto odpověď jsem očekávala. Otázky byly zaměřeny na sebereflexi učitelů ve výuce, ale sami pokud si nijak neověřili, nemohou například vědět, jestli jejich vyučování je pro žáky nudné. Učitelé (7%) také volili odpověď „nevím“, jestli mě profese učitele naplňuje, to jsou věci osobností a každý musí vědět sám, co je pro

něj prioritou. Samozřejmě jsou nasnadě otázky, jestli jej nenaplnuje profese, kterou si vybrali, tak co je příčinou nenaplnění a nebo co by mu pomohlo se rozhodnou pro odpověď kladnou? Vyhodnocení otázky číslo 18.: Nezneužívám známkování ve třídách proti neoblíbeným žákům, jsem uvedla záměrně. Tato otázka je více než osobní a zde se projeví, jak jsou si učitelé vědomi sympatií či nesympatií k určitým žákům a také jak jsou profesionální ve své práci. Jsem velmi ráda, že se neobjevila pouze kladná odpověď, kde by všichni respondenti volili možnost „souhlasím“. Ve 14 % odpovědí - spíše souhlasím ukazuje, že nesympatie nelze odstranit, ale lze je omezit a snažit se je neuplatňovat ve známkování. Také 7% učitelů neví, jestli nezneužívá známkování proti neoblíbeným žákům. 3 % spíše nesouhlasí s tím, že nezneužívají známkování ve třídách proti neoblíbeným žákům a 3% s touto možností nesouhlasí.

Kompetence jsou přehledně rozděleny do tabulek. První čísla v tabulce jsou zaznamenány dle dotazníku zleva doprava a první číslo znamená hodnotu 1 - souhlasím. Druhé číslo hodnotu 2 - spíše souhlasím. Třetí číslo hodnotu 3 - nevím, čtvrté číslo má přiřazenu hodnotu 4 - spíše nesouhlasím. Páté číslo vyznačuje hodnotu 5 - nesouhlasím. Kompetence jsou rozděleny do sedmi částí a u každé části je vždy přehledná tabulka. Tučně zvýrazněné procento v každé tabulce zaznamenává nejvyšší hodnotu u otázky.

Tab. 6: Kompetence oborově předmětová

Zajímám se o novinky ve svém oboru.	Absolutní četnost	21	8	0	0	0
	Relativní četnost	72%	28%	0%	0%	0%

V oborově předmětové kompetenci učitelé ze 72% odpověděli kladně a to, že se zajímají o novinky ve svém oboru.

Tab. 7: Kompetence didaktická a psychodidaktická

Umím žákům vysvětlit učivo velmi dobře	Absolutní četnost	11	16	2	0	0
	Relativní četnost	38%	55%	7%	0%	0%
Motivuji žáky k lepším studijním výsledkům.	Absolutní četnost	22	5	2	0	0
	Relativní četnost	76%	17%	7%	0%	0%
Ve vyučování povzbuzuji žáky k diskusi k tématu.	Absolutní četnost	12	16	1	0	0
	Relativní četnost	41%	56%	3%	0%	0%
Zasmějí se s žáky ve vyučování.	Absolutní četnost	21	7	1	0	0
	Relativní četnost	73%	24%	3%	0%	0%

Učitelé odpovídali na kompetence didaktické a psychodidaktické v zastoupení čtyř otázek. Nejvyšší počet získala otázka na motivaci žáků a to 76% kladných odpovědí, jelikož učitelé žáky motivují k lepším výsledkům. Také 21 (73%) respondentů uvedlo, že se se svými žáky v hodině zasměje, zavtipkuje. Zajímavé hodnocení odpovědi se dostalo u otázky: Umím žákům vysvětlit učivo velmi dobře, kdy 11 (38%) učitelů souhlasí s touto otázkou a většina 16 (55%) respondentů spíše souhlasí s možností, že umí vysvětlit učivo velmi dobře.

Tab. 8: Kompetence pedagogická

Často do výuky zařazují aktivizující metody.	Absolutní četnost	10	16	2	1	0
	Relativní četnost	34%	56%	7%	3%	0%
Ve výuce vedu žáky ke spolupráci ve skupinách.	Absolutní četnost	11	16	2	0	0
	Relativní četnost	38%	55%	7%	0%	0%
Respektuji své žáky.	Absolutní četnost	17	11	1	0	0
	Relativní četnost	59%	38%	3%	0%	0%
Nezneužívám známkování ve třídách proti neoblíbeným žákům.	Absolutní četnost	21	4	2	1	1
	Relativní četnost	73%	14%	7%	3%	3%

V kompetencích pedagogických je nejvíce 21 (72%) učitelů kladně hodnocena kompetence **nezneužívám známkování ve třídách proti neoblíbeným žákům**. U této otázky odpověděl jeden respondent (3%), že zneužívá a další respondent (3%) spíše nesouhlasí s tím, že by nezneužíval známkování ve třídách proti neoblíbeným žákům. Mohlo se stát, že si špatně přečetli otázku, jelikož u této otázky byly v dotazníku často opravovány hodnoty z hodnoty 5 na hodnotu 1. Pedagogická kompetence je hodnocena ve všech čtyřech otázkách, které ji vystihovaly spíše pozitivně. Odpovědi s negativním výsledkem se vyskytují pouze výjimečně a to pouze v zastoupení vždy jen jednoho uchazeče. Odpověď nevím se také vyskytla, ale ne ve vysokém počtu respondentů.

Tab. 9: Kompetence diagnostická, intervenční

Pozorují větší agresivitu žáků.	Absolutní četnost	16	10	2	0	1
	Relativní četnost	56%	34%	7%	0%	3%
Někteří žáci jsou často neukáznění.	Absolutní četnost	16	9	2	2	0
	Relativní četnost	55%	31%	7%	7%	0%

Kompetence diagnostická a intervenční se zabývá agresivitou a neukázněností žáků. 16 (56%) učitelů hodnotí u obou otázek stejně, že pozorují větší agresivitu žáků i neukázněnost, která se často u některých žáků vyskytuje. Pouze jeden (3%) učitel uvedl, že nepozoruje větší agresivitu žáků.

Tab. 10: Kompetence sociální, psychosociální, komunikativní

S čímkoliv za mnou žáci přijdou, jsem jim ochoten pomoci.	Absolutní četnost	20	7	1	0	1
	Relativní četnost	69%	25%	3%	0%	3%
Mám otevřený přístup k žákům, naslouchám jim.	Absolutní četnost	20	8	1	0	0
	Relativní četnost	69%	28%	3%	0%	0%

20 (69%) učitelů odpovídá na sociální, psychosociální, komunikativní kompetenci stejným počtem odpovědí. Učitelé jsou ochotní žákům pomoci a také k nim mají otevřený přístup a naslouchají jim. Vyskytla se odpověď (3%) u učitele, který není ochoten žákům pomoci s čímkoliv za ním přijdou.

Tab. 11: Kompetence manažerská a normativní

Dodržují důsledně vnitřní pracovní řád školy.	Absolutní četnost	21	8	0	0	0
	Relativní četnost	72%	28%	0%	0%	0%

Učitelé při nástupu do zaměstnání podepsali smlouvu a také pracovní řád, který mají dodržovat, proto jsem do svého výzkumu zařadila otázku dotazující se na vnitřní pracovní řád školy, kdy 21 (72%) učitelů odpovědělo, že dodržuje důsledně vnitřní pracovní řád školy.

Tab. 12: *Kompetence profesně a osobnostně kultivující*

Předměty, které vyučuji, vyučuji s nadšením.	Absolutní četnost	21	7	1	0	0
	Relativní četnost	72%	25%	3%	0%	0%
Mám zájem o své žáky.	Absolutní četnost	24	5	0	0	0
	Relativní četnost	83%	17%	0%	0%	0%
Profese učitele mě naplňuje.	Absolutní četnost	16	10	2	1	0
	Relativní četnost	56%	34%	7%	3%	0%
Mé vyučování žáky nudí.	Absolutní četnost	0	1	8	6	14
	Relativní četnost	0%	3%	28%	21%	48%
Jsem si vědom/a, že má aktuální nálada se ve vyučování přenáší na žáky.	Absolutní četnost	12	10	3	0	4
	Relativní četnost	42%	34%	10%	0	14%

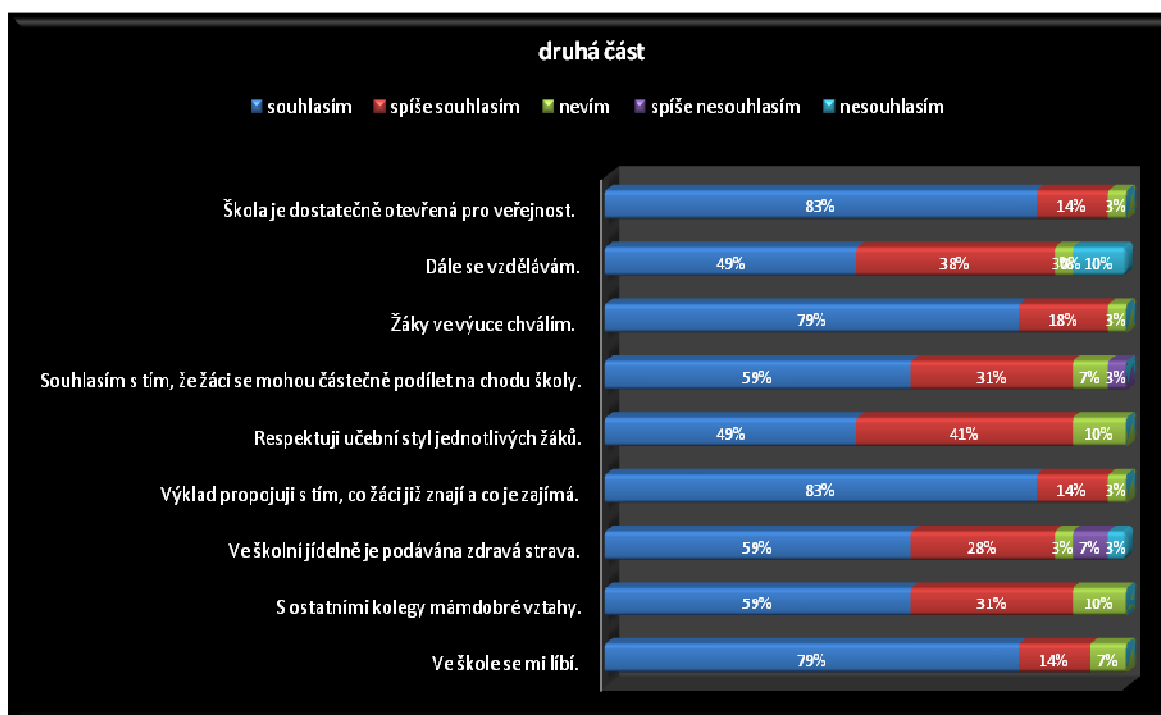
Kompetence profesně a osobnostně kultivující je zaměřena na osobnost učitele a na jeho charakterové vlastnosti. Tato kompetence by měla vystihnout jaký je člověk jako celková osobnost a jak se hodí na své povolání a co všechno je ochoten dělat pro své žáky. 21 (72%) učitelů uvedlo, že předměty, které vyučují, vyučují s nadšením. Ve větší procentuální míře než v předešlé odpovědi mají zájem o své žáky a to uvádí 24 (83%) učitelů. 16 (56%) učitelů uvedlo, že je jejich zvolená profese naplňuje, odpověď spíše je profese naplňuje uvedlo 10 (34%) učitelů. 2 (7%) učitelé uvedli, že nevím, zda je profese naplňuje. 14 (48%) respondentů nesouhlasilo s odpovědí, že žáky jejich vyučování nudí. Spíše nesouhlasilo 6 (21%) učitelů. 8 (28%) učitelů na tuto otázku odpovědělo nevím. Domnívám se, že na tuto otázku učitelé nemohou znát pravdivou odpověď, pokud si formou zpětné vazby

u žáků neověřili, zda je jejich vyučování nudné či nikoliv. 12 (42%) učitelů je si také vědomo, že jejich aktuální nálada se přenáší na žáky a s touto otázkou spíše souhlasilo i 10 (34%) učitelů.

4.8.1.2 Druhá část dotazníkového šetření

Druhá část dotazníku je zaměřena na pilíře programu škol podporujících zdraví.

Obr. 4: Hlavní pilíře Programu podpory zdraví ve škole



Poslední tři otázky jsou zaměřeny na první pilíř pohodu prostředí. Následující čtyři otázky jsou zaměřeny na zdravé učení a poslední dvě otázky jsou věnovány třetímu pilíři otevřenému partnerství. Nejkladněji bych ohodnotila druhý pilíř zabývající se zdravým učáním. V dnešní době je často slyšet, co lidé mají vytvořit, odevzdat, udělat, proto mě zajímalo, zda učitelé své žáky chválí. Na tuto otázku odpovědělo 79% učitelů „ano“ a z 18% „spíše ano“, což je příjemné zjištění. Mezi nejvíce kladně ohodnocené odpovědi patří z 83% škola dostatečně otevřená pro veřejnost a stejné procento odpovědí uvedli učitelé u odpovědi, že propojují znalosti žáků s tím, co žáci již znají a co je zajímavá. 79% učitelů uvedlo, že se jim ve škole líbí. 59% učitelů uvádí, že se žáci mohou podílet na chodu školy, stejné procento je uvedeno i u odpovědi, že je ve škole podávána zdravá strava a s ostatními kolegy mají dobré vztahy. Nejnižší procento kladných odpovědí a to 48% je uvedeno u dalšího vzdělá-

vání pedagogů a u respektování učebního stylu jednotlivých žáků. Výsledky druhé části dotazníku jsou tedy kladné. Pro dobrou atmosféru ve škole je zapotřebí nejen příjemného prostředí, ale i kolektivu, vysoká míra otevřenosti pro veřejnost je pro školu přínosem, nejen z pohledu rodičů, prarodičů, ale i další potencionálních nových žáků.

Tab. 13: Otázky na hlavní pilíře Programu škol podporujících zdraví

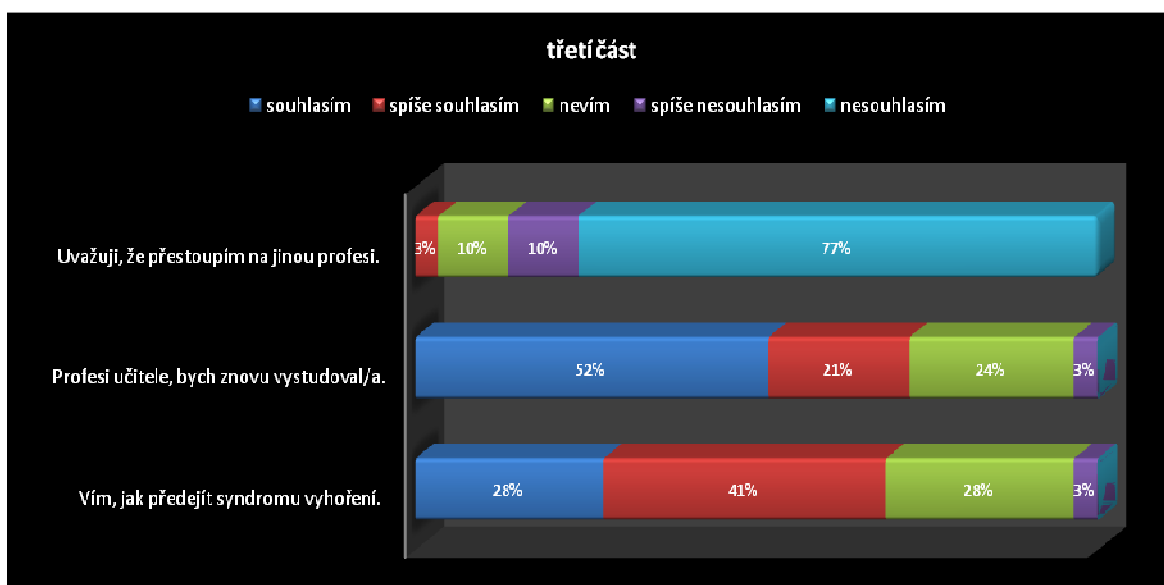
1. Pilíř Pohoda prostředí	Ve škole se mi líbí.	Absolutní četnost	23	4	2	0	0
		Relativní četnost	79%	14%	7%	0%	0%
	S ostatními kolegy mám dobré vztahy	Absolutní četnost	17	9	3	0	0
		Relativní četnost	59%	31%	10%	0%	0%
	Ve školní jídelně je podávána zdravá strava.	Absolutní četnost	17	8	1	2	1
		Relativní četnost	59%	28%	3%	7%	3%
2. Pilíř Zdravé učení	Výklad propojuji s tím, co žáci již znají a co je zajímavé.	Absolutní četnost	24	4	1	0	0
		Relativní četnost	83%	14%	3%	0%	0%
	Respektuji učební styl jednotlivých žáků.	Absolutní četnost	14	12	3	0	0
		Relativní četnost	49%	41%	10%	0%	0%
	Souhlasím s tím, že se žáci mohou částečně podílet na chodu školy.	Absolutní četnost	17	9	2	1	0
		Relativní četnost	59%	31%	7%	3%	0%
	Žáky ve výuce chválím.	Absolutní četnost	23	5	1	0	0
		Relativní četnost	79%	18%	3%	0%	0%
3. Pilíř Otevřené partnerství	Dále se vzdělávám.	Absolutní četnost	14	11	1	0	3
		Relativní četnost	49%	38%	3%	0%	10%
	Škola je dostatečně otevřená pro veřejnost	Absolutní četnost	24	4	1	0	0
		Relativní četnost	83%	14%	3%	0%	0%

24 (83%) učitelů uvedlo, že propojují výklad s tím co žáci už znají. Další vysoce kladně ohodnocená otázka byla na prostředí školy: 23 (79%) učitelů uvedlo, že se jim ve škole líbí. Učitelé se dále vzdělávají (49%) a spíše souhlasí (38%), že se dále vzdělávají z 86%.

4.8.1.3 Třetí část dotazníkového šetření

Třetí část dotazníku provedena v grafu je uvedena v Obr. 5.

Obr. 5: Třetí část - doplňující otázky



Učitelé ze 77% neuvažují, že by přestoupili k jiné profesi. Převažuje kladná většina odpovědí souhlasím (52%) a spíše souhlasím (21%), že by profesi učitele znovu vystudovali. Učitelé jsou také velmi dobře informováni o možnosti, jak se vyvarovat syndromu vyhoření a to v kladných odpovědích 28%, ví jak předejít syndromu vyhoření, 41% spíše ví jak předejít syndromu vyhoření. Zajímavé je, že 28% učitelů uvedlo, že ví jak předejít syndromu vyhoření, tak přesně stejné číslo neví jak předejít syndromu vyhoření.

Tab. 14: Třetí část dotazníku na doplňující otázky

Vím, jak předejít syndromu vyhoření.	Absolutní četnost	8	12	8	1	0
	Relativní četnost	28%	41%	28%	3%	0%
Profesi učitele, bych znovu vystudoval/a.	Absolutní četnost	15	6	7	1	0
	Relativní četnost	52%	21%	24%	3%	0%
Uvažuji, že přestoupím na jinou profesi.	Absolutní četnost	0	1	3	3	22
	Relativní četnost	0%	3%	10%	10%	77%

V tabulce je přehledně uvedeno kolik procent a kolik respondentů na jakou otázku zodpovědělo. 22 (77%) učitelů nesouhlasilo s otázkou uvažuji o změně povolání za jinou profesi.

4.8.2 Zpracování výsledků záznamového archu hospitace

Záznamový arch hospitace je tedy rozčleněn na šest částí kompetencí učitele. Vycházela jsem z teoretické části a členění dle Vašutové. V záznamovém archu není zkoumáno sedm kompetencí, ale pouze šest, jelikož složka osobnostní se na základě pozorování, dle mého názoru, zkoumat nedá. Vypozorované kompetence by byly subjektivní. Proto jsou zkoumány kompetence: odborná, předmětová; didaktická, psychodidaktická; pedagogická; organizační a řídicí; diagnostická a intervenční; komunikativní.

Na základě hospitací jsem navštívila tyto vyučovací předměty: český jazyk – 5x, matematika – 5x, anglický jazyk – 3x, přírodopis – 3x, dějepis – 1x, zeměpis – 2x, chemie – 1x, prvouka – 2x, propojení matematiky a českého jazyka – 1x, informatika – 1x, výtvarná výchova – 2x, hudební výchova – 1x, rodinná výchova – 1x, tělesná výchova – 1x, volba povolání – 1x, výchova ke zdraví – 3x.

Následující tabulka zobrazuje četnost kompetencí, které se v hodinách objevily. Některé kompetence mohou být vysledovány v rámci hospitace ve 33 vyučovacích hodinách nižším číslem než 33, neboť se některé jevy v jedné hodině nemusely vůbec vyskytnout. Četnost pozorovaných jevů se uvádí vždy zvlášť u každého jevu. Pod tabulkou je uvedeno shrnutí, u které kompetence byl nejvíce jaký jev vypořizován. Pokud se jev ve vyučovací hodině objevil vícekrát, byl zaznačen do záznamového archu pouze jednou.

Může se stát, že v jedné hodině výuky je uplatněna metoda monologická, dialogická, ale pedagog může zvolit více metod výuky. Také počítám i s opačným výsledkem. Některé pozorované jevy se ve výuce vůbec nemusí objevit.

Pro větší přehlednost a orientaci jsou vždy tučně označeny nejčastěji se vyskytující jevy.

Tab. 15: Počet vysledovaných jevů za pomoci záznamového archu hospitace

1. Odborné předmětové	Četnost jevů
-integrace mezioborových předmětů s PŘ, TV, ČJ, VÝCHOVA KE ZDRAVÍ, MA, VLASTIVĚDA, DRAMATICKÁ VÝCHOVA, VV, HV, DĚJEPIS, PC, FY	20 x
- nové poznatky z oboru (vyhledání a zpracování-novinky)	7 x
- příprava, realizace, hodnocení výuky	17 x
- orientace v obsahu a významu vyučovacích předmětů	8 x
2. Didaktické, psychodidaktické	
- motivuje žáky :1.známky	2. pochvala
3.odměna	4. bez motivace
5. je to pro ně - 5x	6. Básnička, příběh - 4x
- dokáže zaujmout (přitažlivý výklad) - 7 x	4 – 2x
- vytváří příznivé sociální prostředí - 29 x	29 x, 15 x
- emocionální (humor), - 15 x ,	pracovní klima – dobré - 20 x
- individuální plán pro jednotlivé žáky	10 x
- umí vysvětlit učivo	23 x
3. Pedagogické	
- procesy a podmínky vyučování = vždy byly podmínky výuky vhodné	
- metody vyučování	
monologické - 12 x	pozorování předmětů a jevů - 3 x
dialogické - 20 x	žakovské laborování - 1 x
metody práce s knihou,učebnicí - 20 x	grafické a výtvarné činnosti - 4 x
nácvik pracovních dovedností - 4 x	pracovní činnost - 22 x
- organizační formy vyučování	
hromadné - 32 x	individuální - 18x
kooperativní - 5 x	individualizované, projektové - 2 x
- znalost a respektování práv dítěte	21 x
4. Organizační a řídicí	
- dodržuje vnitřní řád školy (+ bezpečnost)	33 x

5. Diagnostické, intervenční	
- klima třídy - dobrá atmosféra	30 x
- identifikace problémů žáka	2 x
- výchovné řešení problémů	2 x
- kázeň třídy Otřesná: 3 x	23 x
- hodnocení výsledků a pokrok žáků v učení	6 x
6. Komunikativní	
- ochota žákům pomoci přehnaná: 1 x	19 x
- pochvala	17 x

V odborně předmětové kompetenci byla vypořazována integrace mezioborových předmětů s četností 20x. Učitelé vytváří příznivé sociální prostředí 29 x v didaktické a psychodidaktické kompetenci. Nejčastěji vyskytovanou organizační formou vyučování v pedagogické kompetenci je hromadné vyučování. Organizační a řídicí kompetence dodržují všichni učitelé, jedná se o pracovní řád školy a hlavně byly sledovány včasné příchody do hodin. Vypořazovala, že učitelé chodí i dříve a se zvoněním jsou již připraveni na svém místě a začínají vyučovat. Diagnostická a intervenční kompetence byla nejčastěji zastoupena dobrou atmosférou třídy, která ve výuce panovala. V komunikativní kompetenci bylo zaznamenáno 20x ochota žákům pomoci.

V záznamovém archu je dvakrát uvedena pochvala, jednou jako kompetence didaktická, kdy je výsledkem motivace pochvala a po druhé jako kompetence komunikativní, kdy učitel žáky pochválí bez záměru motivace, ale jako odměny na základě toho, že něčím překvapili nebo se jim něco povedlo.

4.9 Shrnutí výsledků výzkumu

V této kapitole se budu zabývat shrnutím výsledku výzkumu realizovaném na 3. Základní škole Holešov. Výzkum byl proveden dotazníkovým šetřením a doplněn záznamovými pozorovacími archy hospitace. Zabývám se tedy shodnými otázkami a zkoumanými jevy. Počet respondentů je uveden většinou v číslech (absolutní hodnotě), jelikož dotazníkového šetření se zúčastnilo 29 uchazečů a hospitace za pomoci záznamového archu byla provedena u 33 učitelů. Z tohoto důvodu jsou výsledky spíše orientační. Jelikož jsem nemohla uči-

tele nutit do vyplnění dotazníku ani dohledat, kdo nevyplnil, jelikož byl dotazník anonymní.

Výsledky dotazníkového šetření jsou rozděleny do tří částí. První část se zabývala kompetencemi. Nejvyšší kladnou odpověď získala otázka mám zájem o své žáky, kterou uvedlo 83% respondentů. Tedy nejvyšší ohodnocení získala otázka z oblasti kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Kompetence oborově předmětová v dotazníku od pedagogů byla zodpovězena 21 (72%) učiteli, že se zajímají o novinky ve svém oboru. Pomocí záznamového archu využívá integraci ve svém oboru 20 učitelů. V hodinách u 7 učitelů bylo zaznamenáno také využití nových poznatků. V neposlední řadě nešlo opomenout přípravu a realizaci vyučovací hodiny, kdy 17 učitelů bylo opravdu vzorně připravených a celá vyučovací hodina se jim povedla.

Kompetence didaktická a psychodidaktická byla nejvíce vyhodnocena u otázky věnované motivaci žáků, kdy 22 (76%) učitelů uvedlo, že žáky motivuje. Tato odpověď se mi potvrdila také na hospitacích. 14 učitelů motivuje žáky známkou. 19 učitelů uplatňuje jako motivaci pochvalu. Na prvním stupni jsou žáci motivováni získáním obrázku a to 5 učiteli. Básnička či vhodně zvolený příběh je také dobrou motivací hodiny, kterou užívají 4 učitelé. 5 učitelů motivuje žáky využitím učiva pro jejich dobro a to v předmětech: Volba povolání, Informatika, Příprava na přijímacích zkoušky z matematiky. 29 učitelů vytváří ve výuce příjemné sociální prostředí. Nebrání se ani humoru. Pracovní klima bylo pro výuku vhodné, klidné. 10 učitelů využívá individuální plán pro své žáky, jsou to většinou žáci nižšího stupně, kteří jsou integrováni do tříd. 11 učitelů v dotazníkovém šetření uvedlo, že umí žákům vysvětlit velmi dobře učivo a 16 jejich kolegů zvolilo odpověď spíše souhlasím. Pomocí záznamových archů bylo vyhodnoceno, že 23 učitelů umí velmi dobře svým žákům vysvětlit učivo.

Pedagogická kompetence se zaměřuje na metody výuky. V dotazníkovém šetření 10 učitelů uvedlo, že aktivizující metody jako je např. dialogická metoda, didaktická hra, inscenační hra využívá ve výuce 10 učitelů. 16 učitelů je spíše využívá, ale nepravidelně. Toto tvrzení se potvrdilo v záznamových arších. 22 učitelů využívá ve svých hodinách samostatnou práci, případně jinou pracovní činnost. 20 učitelů využívá metody práce s knihou, učebnicí a stejný počet využívá dialogu ve svých hodinách. Vyskytují se také další metody jako monologické vyučování, nácvik pracovních dovedností, grafické a výtvarné činnosti, pozor-

vání předmětů a jevů a žákovské laborování. V dotazníku byla uvedena otázka uplatňování spolupráce žáků ve skupinách. 11 učitelů uvedlo, že uplatňuje skupinovou výuku a 16 spíše souhlasilo s touto odpovědí. Bylo vyzorováno, že 5 učitelů využívá kooperativní, skupinovou výuku. Je možné, že učitelé výuku opravdu využívají, jen nebyla zahrnuta zrovna v přítomnosti pozorování. Nejčastější odpověď organizačních forem vyučování je vyučování hromadné. Použilo jej 32 učitelů. Učitelé využívají individuální výuku, kdy žákům pomáhají a učivo vysvětlují. 2 učitelé využili i projektové výuky. Většina učitelů uvedla v dotazníku, že respektuje své žáky. Stejná odpověď se potvrdila i hospitací v hodinách.

Diagnostickou a intervenční kompetencí se zabývá otázka na neukázněnost žáků, kdy 16 učitelů uvedlo, že někteří žáci jsou často neukáznění a 9 učitelů spíše souhlasí, že jsou žáci často neukáznění. Byla vyzorována dobrá kázeň třídy u 23 učitelů, u 3 učitelů panovala spíše nekázeň, kdy žáci neměli zájem o výuku, ani sám učitel nebyl schopen udržet jejich pozornost. Ze dvou případů se jednalo o stejnou třídu, došla jsem k závěru, že to nebylo pedagogem, ale spíše třídou, kde převažují chlapci nad dívkami. 7 učitelů se ve výuce snažilo, i když to nebylo zcela bez problémů a nějaký rušivý element se ve výuce vyskytl. U 30 učitelů panovala dobrá atmosféra v hodině, i přestože se kázeň nepodařila udržet. Na prvním stupni si učitelé vedou portfolia žáků a konkrétně 8 učitelek hodnotí žákům výsledky a pokroky v učení.

„S čímkoliv za mnou žáci přijdou, jsem jim ochoten pomoci“, odpovídá na otázku řešící kompetence sociální, psychosociální, komunikativní. 20 učitelů uvedlo, že je ochotno žákům s čímkoliv pomoci. Vyzorovala jsem, že 19 učitelů je ochotno žákům pomoci. Což se v podstatě shoduje s dotazníkovým šetřením.

Kompetenci manažerskou a normativní zastupuje otázka, jestli učitelé dodržují důsledně vnitřní pracovní řád školy. V dotazníkovém šetření odpovědělo kladně 21 učitelů a 8 uvedlo, že s odpovědí spíše souhlasí. Z pozorování vyplynulo, že učitelé dodržují důsledně vnitřní pracovní řád školy a to včasný příchod do hodin a bezpečnost při práci u všech učitelů.

Záznamový arch tedy ve větší míře doplnil a potvrdil dotazníkové šetření první části zaměřené na kompetence učitele.

Druhá část dotazníkového šetření je zaměřena na program podpory zdraví ve škole. Nejvíce procent získala otázka věnující se zdravému učení a to výklad propojují s tím, co žáci již

znají a co je zajímavá a druhá odpověď se stejným počtem procent získala odpověď, že je škola dostatečně otevřená pro veřejnost. Tyto odpovědi nejsou velkým překvapením, spíše ujištěním, zda učitelé vnímají stejný pohled jako se prezentuje škola na veřejnosti. A to, že je školou zdravou a dostupnou pro veřejnost v různých akcích na Dnech otevřených dveří, Dní zdraví. Celkově u všech otázek byla odpověď souhlasím vyšší než 59% a u otázky „dále se vzdělávám a respektuji učební styl žáků“ uvedli respondenti kladné hodnocení v 49%. Předpokládám, že učitelé se dále vzdělávají jen ze 49% z toho důvodu, že je 9 (31%) učitelů více než 20 let v učitelské praxi a tak se již dále nevzdělávají, jen se např. informují ve svém oboru. Praxi do 5 let vykonává 7 (24%) učitelů, další skupinou s praxí 6-10 let je 4 (14%) učitelů, 11-15 let ve školství učí 3 (10%) učitelů a 6 (21%) učitelů zhodnotilo svou délku praxe 16-20 let. Výsledky dotazníku mě ujistily v tom, že škola opravdu plní program a i učitelé uvádí kladný počet odpovědí na otázky týkající se právě příjemného prostředí, zdravého učení a otevřeného partnerství.

Třetí část dotazníku je koncipována se záměrem zjištění změny profese učitelů na jiný obor. Z dotazníkového šetření vyplynulo, že 22 (77%) učitelů neuvažuje, že by přestoupilo na jinou profesi, 15 učitelů (52%) souhlasím s tím, že by profesi učitele znovu vystudovala a 6 (21%) spíše souhlasí. Z teoretické části bylo zjištěno, že pokud se učitelé dále vzdělávají mohou tím předejít syndromu vyhoření, proto jsem se v dotazníku položila otázku, jestli vědí, jak tomuto syndromu předejít. Učitelé z 69% (20) ví, jak předejít syndromu vyhoření a dále se vzdělává necelá polovina učitelů.

ZÁVĚR

Cílem diplomové práce byla odpověď na otázku jaké kompetence využívají učitelé ve své výuce nejčastěji. Dále jak je učiteli vnímán Program škol podporujících zdraví, který je na jejich škole uplatňován a také, zda hodlají změnit své povolání za jiné.

Počáteční kroky vedly k sesbírání veškerého materiálu na téma učitel, tento materiál byl velmi pestrý, avšak musím upřímně zhodnotit, že ucelených publikací mnoho není. Proto jsem se rozhodla téma zúžit a to na stručný nástin na profesi učitele a věnovat se kompetencím, jelikož mně toto téma přišlo aktuální. Škola, se kterou jsem v kontaktu a opět jsem ji požádala o spolupráci je zapojena do programu Škol podporujících zdraví, proto jsou kapitoly věnovány popisu školy, ale také tomuto programu. Dnes je trendem rodičů vše zjišťovat a dělat pro své děti to nejlepší. Který rodič by nechtěl, aby se jeho dítě ve škole cítilo příjemně? Dobrá škola je to nejlepší, co pro své dítě mohou udělat. Osobně si myslím, že než rodič své dítě do školy přihlásí, měl by tuto instituci navštívit, prohlédnout si prostředí, vybavení školy, zjistit volnočasové aktivity, které škola nabízí a pokud má Den otevřených dveří nebát se, udělat si čas a školu navštívit. Učitel je pro mě člověk, který pro předmět, který vyučuje dokáže nadchnout, předat informace, doprovázet na cestě za poznáním. Je to osobnost, která je upřímná, spravedlivá a svým způsobem má i charisma. Na učitele jsou kladeny vysoké nároky, ale nikdo dnes nehodnotí jaké děti se jim do školy dostávají. Program podpory zdraví je vytvořen na bázi alternativních škol. Je tedy něčím novým a klade vysoké nároky na školy a všechny zaměstnance. Vždy, když se tvoří něco nového jsou s tím spojeny starosti a také větší míra práce. 3. Základní škola Holešov je zařazena do projektu již od roku 1993. Škola je nádherně upravena i opravena. Vedení školy se snaží zajistit nejen to nejlepší pro své žáky, ale i pro veškerý personál. Škola vlastní i interaktivní tabule, které doplňují výklad učitele. Ve svém výzkumu jsem měla možnost si všimnout, jak celkového vybavení školy, emocionálního a vztahového prostředí, tak i chování žáků a učitelů. Musím uznat, že ze školy je cítit pohoda, příjemné prostředí tento pocit ještě navíc umocňuje.

V teoretické části diplomové práce jsem se tedy snažila vystihnout, co nejvíce o profesi učitele a programu Škol podporujících zdraví.

Výzkum byl proveden metodami dotazníkového šetření a záznamovým archem hospitace. Na základě výsledků je zvláště vyhodnocen jak dotazník, tak záznamový arch a uvedeno i porovnání stejných kompetencí v celkovém výsledku.

Dotazníky byly poskytnuty všem učitelům, dva byli nemocní a dva nevyplnili. Není možné učitele nutit, ale jejich chování mě překvapilo. Z vyplněných dotazníků jsem zjistila, že učitelé hodnotí školu spíše pozitivně než negativně. Učitelé nejčastěji uváděli kladné odpovědi a to „souhlasím“, a nebo „spíše souhlasím“. Program podpory zdraví ve škole byl také kladně ohodnocen a třetí část výzkumu byla zaměřena na průzkum, zda učitelé hodlají změnit svou profesi. Učitelé neuvažují o přestupu k jiné profesi a větší část z nich by učitelství znovu vystudovala.

Pomocí záznamového archu bylo ověřeno šest druhů kompetencí. Oborově předmětová kompetence byla zastoupena nejvíce. Učitelé uplatňují ve své výuce i propojenost s jiným předměty. Vše souvisí se vším a pokud nejsou žáci schopni si propojit znalosti sami, měli by jim s propojováním mezioborových znalostí pomoci učitelé. Kompetence didaktická a psychodidaktická je zastoupena motivací žáků, kterou učitelé uplatňují na základě známky, pochvaly, odměny formou obrázku. Drobné sladkosti mají učitelé jako motivaci ze strany ředitelky zakázány. V hodinách, které jsem navštívila bylo i příjemné sociální prostředí. Učitelé uplatňují v pedagogické kompetenci nejčastěji hromadné vyučování, ovšem nechybí ani hry, dialogy, práce s knihou, výtvarná, grafická či pracovní činnost. Někteří učitelé se na výuku velmi dobře připravují a to na základě vlastních vyrobených pomůcek, přípravou ve formě využití interaktivních tabulí, kde si musí i některé věci sami nahrát. Diagnostickou a intervenční kompetencí se zabývá otázka na neukázněnost žáků, tři učitelé měli problém kázeň zvládnout, ale bylo to ne zrovna jejich vinnou, spíše neschopností žáků se ovládat. Dvakrát žáci vyrušovali konkrétně v jedné třídě. Přála bych všem, aby se setkali s dnešními žáky a viděli, jak to hlavně na druhém stupni vypadá a co si jsou schopni žáci dovolit. Kompetence sociální, psychosociální, komunikativní vystihla otázka na ochotu učitelů pomoci žákům, kde byla vidět vstřícnost učitelů, opravdu žákům pomoci v hodině, o přestávce a někteří učitelé i po vyučování. Pokud žákům něco nejde, z vlastní iniciativy nabízí doučování, je nutno podotknout, že těchto učitelů není příliš mnoho. U všech učitelů jsem se setkala s včasnými příchody do hodin, což je možné zařadit do kompetence manažerské a normativní. Manažerské dovednosti by se daly zkoumat u vedení školy.

Tímto výzkumem se tedy prokázala provázanost odpovědí v první části dotazníkového šetření se záznamovými archy. Druhá část dotazníku, zaměřena na program podpory zdraví, upevnila kladnou propagaci školy na veřejnosti. Stejně jako vedení i učitelé cítí, že jejich škola plní podmínky Programu podpory zdraví, tak jak by měla. Poslední třetí část dotazníku vyhodnotila, že nikdo z účastníků výzkumu nehodlá opustit profesi učitele.

Zvlášť velkým přínosem pro mě byly hospitace na vyučovacích hodinách. Pracovníci ke mně byli vždy vstřícní a ochotní. Výsledky výzkumu budou předány vedení školy. Ráda bych škole doporučila společnost Heureka.cz vedenou Milanem Šrámkem k zavedení portfolioNET. PortfolioNET je elektronický nástroj pro vnitřní evaluaci školy, kde škola za pomoci různých dotazníků může zjistit nejen názory žáků, ale i rodičů. Je to široce využitelný nástroj nejen pro hodnocení školy, ale i domluvu ve třídách a možnost rodičů domluvit se na třídních schůzkách či se zapojit do anket vytvořených učiteli.

Na základě předložené diplomové práce se domnívám, že jsem splnila všechny vytyčené cíle.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. *Učitel. příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HAVLÍNOVÁ, M a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-263-7.
- HAVLÍNOVÁ, M a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 2006, 2. vydání. ISBN 80-7367-059-3.
- HAVLÍNOVÁ, M., VILDOVÁ, Z. *Co to je, když se řekne: Škola podporující zdraví*. Praha: Státní zdravotní ústav, 1999. ISBN 80-7071-136-1.
- HEŘMANOVÁ, V. *Profesní sebepojetí učitelů*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Turkyňě v Ústí nad Labem, 2004. ISBN 80-7044-618-8.
- JANIŠ, K, KRAUS, B., VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-371-5.
- JANÍK, T. *Znalosti jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
- JANÍK, T. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-186-7.
- KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KANTOROVÁ, J. a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.
- KASÍKOVÁ, H., VALÍŠOVÁ, A. A KOL. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV nakladatelství, 1994. ISBN 80-85866-05-6.
- KAŠPÁRKOVÁ, J. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1852-0.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V.(ed). *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.

- NEZVALOVÁ, D. *Pedagogika pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého. 2. vyd. 1998. ISBN 80-7067-845-3.
- PAŘÍZEK, V. *Učitel a jeho povolání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009a. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. 4. vyd. ISBN 978-80-7367-416-8.
- PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2009b. 3. vyd. ISBN 978-80-7367-567-7.
- PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- SNOPKOVA, D. *Škola podporující zdraví*. Zlín, 2008. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- SVOBODOVÁ, J. Projekt Zdravá škola – Škola podporující zdraví. In STŘELEČEK, S.(ed.) *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. Brno : PdF MU ve spolupráci s MSD, 2004. ISBN 80-86633-21-7.
- SVOBODOVÁ, J. *Zdravá škola včera a dnes*. Brno: Paido, 1998. ISBN: 80-85931-53-2.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-09444-6.
- ŠMAHELOVÁ, B. *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7392-040-1.
- ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelské profese / Aktuální analýza*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2005. ISBN 80-7083-942-2.

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

Internetové zdroje:

Historie školy [online]. [cit. 20. 3.2010]. Dostupné z WWW: <<http://www.3zshol.cz/historie.html>>.

Jan Bělka. Program Škola podporující zdraví [online]. c2007. [cit. 20. 3. 2010]. Dostupný z WWW: <<http://www.program-spz.cz/cs>>.

Jan Bělka. Program Škola podporující zdraví [online]. c2007. [cit. 20. 3. 2010]. Dostupný z WWW: <<http://www.program-spz.cz/cs>>.

Nabídka školy pro žáky [online]. [cit. 20. 3.2010]. Dostupný z WWW: <http://www.3zshol.cz/zaci.html>.

Vedení školy [online]. [cit. 20. 3.2010]. Dostupný z WWW: <<http://www.3zshol.cz/ved.html>>.

V novém školním roce [online]. [cit. 20. 3.2010]. Dostupný z WWW: <<http://www.3zshol.cz/cile.html>>.

Zaměření školy [online]. [cit. 20. 3.2010]. Dostupný z WWW: <<http://www.3zshol.cz/zamereni.html>>.

Zájmové a doučovací kroužky [online]. [cit. 20. 3. 2010]. Dostupný z WWW: <<http://www.3zshol.cz/krouzek.html>>

Seriálové publikace:

KESNER, Z. *Kompetence učitele*. Řízení školy, 2009, roč. VI., č. 8, s. 28. ISSN 1214-8679.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně
ČJ	Český jazyk
ČR	Česká republika
FY	Fyzika
HV	Hudební výchova
MA	Matematika
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
PŘ	Přírodopis
ŠPZ	Škola podporující zdraví
Tj.	To je
TV	Tělesná výchova
UK	Univerzita Karlova
VV	Výtvarná výchova

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1 Strukturální pohled na profesní kompetenci učitele	35
Obr. 2 Logo školy	55
Obr. 3 Kompetence učitele	63
Obr. 4 Hlavní pilíře Programu podpory zdraví ve škole.....	69
Obr. 5 Třetí část - doplňující otázky	72

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Kategorie učitelů v českém regionálním školství.	22
Tab. 2: Kategorie učitelů podle předmětů.	23
Tab. 3: Podíl žen v učitelské profesi.	23
Tab. 4: Cíle vzdělávání a funkce školy.	37
Tab. 5: Učitel, dané vzdělávací cíle poté realizuje prostřednictvím těchto kompetencí.	38
Tab. 6: Kompetence oborově předmětové.	64
Tab. 7: Kompetence didaktická, psychodidaktické.	65
Tab. 8: Kompetence pedagogická.	66
Tab. 9: Kompetence diagnostická, intervenční.	67
Tab. 10: Kompetence sociální, psychosociální, komunikativní.	67
Tab. 11: Kompetence manažerská a normativní.	67
Tab. 12: Kompetence profesně a osobnostně kultivující.	68
Tab. 13: Otázky na hlavní pilíře Programu škol podporujících zdraví.	71
Tab. 14: Třetí část dotazníku na doplňující otázky.	73
Tab. 15: Počet vysledovaných jevů za pomoci záznamového archu hospitace.	74-75

SEZNAM PŘÍLOH

P I Dotazník

P II Záznamový arch hospitace – kompetence učitele

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník

Vážená paní, vážený pane,

jmenuji se Denisa Snopková, jsem studentka 5. ročníku na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně, oboru Sociální pedagogika. Obracím se na Vás s žádostí o spolupráci na výzkumu mé diplomové práce. Žádám Vás o vyplnění dotazníku, který je zcela anonymní a Vaše pravdivé zodpovězení otázek je velmi důležité. Získaná data budou použita ke zjištění důležitých informací o kompetenci učitele a informacích o plnění Programu Škol podporujících zdraví.

Předem děkuji za Váš strávený čas věnovaný vyplňování tohoto dotazníku.

Prosím označte pouze jednu odpověď.

Číslice znamenají: 1-souhlasím, 2-spíše souhlasím, 3-nevím,
4-spíše nesouhlasím, 5-nesouhlasím

Děkuji, s pozdravem Denisa Snopková

1. Pohlaví:
 - a) žena
 - b) muž
2. Učím na:
 - a) 1. stupni
 - b) 2. stupni
3. Délka učitelské praxe:
 - a) 0-5 let
 - b) 6-10 let

- c) 11-15 let
- d) 16-20 let
- e) více než 20 let

	1	2	3	4	5
4. Zajímám se o novinky ve svém oboru (předmětu).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Umím žákům vysvětlit učivo velmi dobře.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Předměty, které vyučuji, vyučuji s nadšením.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. S čímkoliv za mnou žáci přijdou, jsem jim ochoten pomoci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Motivuji žáky k lepším studijním výsledkům.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ve vyučovacích hodinách povzbuzuji žáky k diskusi k tématu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Často zařazuji do výuky aktivizující metody (např. didaktické hry, inscenační metodu, dialogické metody).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Ve výuce vedu žáky ke spolupráci ve skupinách.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Mám zájem o své žáky.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Mám otevřený přístup k žákům, naslouchám jim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Profese učitele mě naplňuje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Respektuji své žáky.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Dodržuji důsledně vnitřní pracovní řád školy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Mé vyučování žáky nudí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Nezneužívám známkování ve třídách proti neoblíbeným žákům.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Zasměji se či zavtipkuji se žáky ve výuce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Jsem si vědom/a, že má aktuální nálada se ve vyučování přenáší na žáky.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Pozoruji větší agresivitu žáků.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Někteří žáci jsou často neukáznění.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Ve škole se mi líbí.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. S ostatními kolegy mám dobré vztahy (se mi dobře komunikuje).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Výklad propojuji s tím, co žáci již znají a co je zajímavá.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Respektuji učební styl jednotlivých žáků.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Souhlasím s tím, že žáci se mohou částečně podílet na chodu školy (př. formou parlamentu).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Žáky ve výuce chválím.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Dále se vzdělávám (kurz, další vysoká škola).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1 2 3 4 5

30. Škola je dostatečně otevřená pro veřejnost.
31. Ve školní jídelně je podávána zdravá strava.
32. Vím, jak předejít syndromu vyhoření.
33. Profesi učitele, bych znovu vystudoval/a.
34. Uvažuji, že přestoupím na jinou profesi.

Máte-li je nějaké dotazy, nápady, připomínky, které Vám v dotazníku chyběly, tak je prosím napište zde:

PŘÍLOHA P II: ZÁZNAMOVÝ ARCH HOSPITACE – KOMPETENCE UČITELE

Záznamový arch hospitace – kompetence učitele

Jméno vyučujícího	
Třída:	
Datum:	
Předmět:	
1. Odborné předmětové	
- integrace mezioborových předmětů	
- nové poznatky z oboru (vyhledání a zpracování-novinky)	
- příprava, realizace, hodnocení výuky	
- orientace v obsahu a významu vyučovacích předmětů	
2. Didaktické, psychodidaktické	
- motivuje žáky :1.známky 3.odměna	2. pochvala 4. bez motivace
- dokáže zaujmout (přitažlivý výklad)	
- vytváří příznivé sociální prostředí	
- emocionální (humor),	
- pracovní klima	
- individuální plán pro jednotlivé žáky	
- umí vysvětlit učivo	
3. Pedagogické	
- procesy a podmínky vyučování	
- <i>metody vyučování</i>	
monologické	pozorování předmětů a jevů
dialogické	žákovské laborování
metody práce s knihou,učebnicí	grafické a výtvarné činnosti
nácvik pracovních dovedností	pracovní činnost
- <i>organizační formy vyučování</i>	
hromadné	individuální
kooperativní	individualizované
projektové	
- znalost a respektování práv dítěte	
4. Organizační a řídicí	
- dodržuje vnitřní řád školy	
5. Diagnostické, intervenční	
- klima třídy	
- identifikace problémů žáka	
- výchovné řešení problémů	
- kázeň třídy	
- hodnocení výsledků a pokrok žáků v učení	
6. Komunikativní	
- ochota žákům pomoci	
- pochvala	