

Profesní kompetence učitelů střední školy očima studentů

Martin Vykoukal

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Martin VYKOUKAL**
Osobní číslo: **H09432**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Profesní kompetence učitelů střední školy očima studentů**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti profese učitele střední školy a jeho kompetencí.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu metodou dotazníku.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.

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

ŠVEC, Vlastimil. Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe. Praha: ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Eva Machů, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

30. listopadu 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

3. května 2013

Ve Zlíně dne 14. února 2013


doc. Ing. Aněžka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 30.4.2013


.....

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 nahlížení 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 nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-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 přihlédá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Předmětem mé bakalářské práce je profesní kompetence učitelů střední školy očima studentů. V teoretické části shrnuji poznatky o učitelské profesi. Dále se zaměřuji na osobnost učitele.

V praktické části shrnuji údaje získané pomocí dotazníků. Výzkum je zaměřen na vyučovací schopnosti učitele pohledem studentů. Zabývá se otázkou, jaké schopnosti by učitel měl mít.

Klíčová slova:

Profesní kompetence, učitel, student, osobnost učitele, pedagogické znalosti, pedagogická komunikace

ABSTRACT

Object my Bachelor work is professional competence of teachers from secondary school students perspective. In theoretical part shovel down knowledge about profession teacher. Next aim at personality teacher.

Practical part shovel down data enlist help questionnaire saving. Research is aim at teaching ability of teacher students perspective. It deals with the question of what capabilities such a teacher should have.

Keywords:

Professional competence, teacher, student, personality teacher, pedagogical knowledges, pedagogical communication

Chtěl bych poděkovat paní Mgr. Evě Machů, Ph.D. za odborné vedení, poskytnutí cenných rad a připomínek při zpracování mé bakalářské práce.

Dále bych chtěl poděkovat studentům za jejich čas strávený vyplněním dotazníků.

„Není nutné dělat z lidských bytostí chytré tvory. Rodí se chytrými. Stačí pouze přestat dělat věci, které je činí nevědomými.“

(Holt, John: Proč děti neprospívají)

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 PEDAGOGIKA	12
1.1 PEDAGOGIKA JAKO VĚDNÍ OBOR.....	12
1.2 PROFESE UČITELE	13
1.2.1 Charakteristika profese učitele	13
1.2.2 Historický vývoj profese učitelství	14
1.3 UČITEL	15
1.3.1 Typologie učitelů	16
1.3.2 Vyučování	18
1.3.2.1 Vyučovací styly učitelů.....	18
1.3.2.2 Exekutivní přístup	19
1.3.2.3 Facilitační vyučovací styl	20
1.3.2.4 Liberální vyučovací styl	21
1.3.3 Metody vyučování.....	21
1.3.4 Motivace – odměna a chvála, kritika a trest.....	22
1.3.4.1 Odměna a chvála	23
1.3.4.2 Kritika a trest	24
2 KOMPETENCE	25
2.1 PEDAGOGICKÉ KOMPETENCE.....	25
2.2 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE.....	27
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
3 VÝZKUMNÁ ČÁST	32
3.1 CÍL VÝZKUMU	32
3.2 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A OTÁZKY VÝZKUMU	33
3.3 POPIS RESPONDENTŮ	34
3.4 METODA VÝZKUMU.....	34
3.5 ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DAT ZÍSKANÝCH DOTAZNÍKEM OD STUDENTŮ.....	34
3.6 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	53
3.7 DOPORUČENÍ.....	56
ZÁVĚR	57
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	59
SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A PŘÍLOHY	61

ÚVOD

Úvodem bych se krátce zmínil o tom, co mne vedlo k výběru tématu zaměřující se na profesní kompetence učitele z pohledu studentů a proč se v této práci zajímám o názory studentů. Hlavním důvodem je můj názor ohledně zapojitelnosti studentů do tvorby školního kurikula. Kurikulum je uváděno jako prostředek celoživotního vzdělávání člověka, kde škola začíná být součástí života člověka a neposkytuje mu pouze dovednosti a znalosti, ale také ovlivňuje životní postoje a názory.

Mojí takovou vizí je přiblížit výuku ve školách blíže reálnému životu, životním pravdám a hlavně potřebám a přáním žákům, studentům a klidně i celé společnosti.

Myslím si, že škola v podobě do jaké se vyvinula v dnešní době, v sobě skrývá veliký potenciál. Může být ještě mnohem užitečnější, prospěšnější a žádanější. Mohlo by se to zdát jako těžký úkol a běh na dlouhou trať, opak je však pravdou. Vše co k tomu potřebujeme, už bylo sepsáno ať už samotným Janem Ámosem Komenským, Tomášem G. Masarykem nebo Aristotelem.

Snažíme se o co nejširší a nejhlubší analýzy, pronikáme do hlubin podstaty věci, pokoušíme se věci uchopit co nejpodrobněji, a přitom všem zapomínáme na to co nám praví jedno naše staré přísloví: V jednoduchosti je krása a síla.

Dívám se na množství nejrůznějších publikací, které jsem prostudoval a říkám si, co vím více než J. A. Komenský, který sepisoval první takové vědomosti do nejrůznějších poznámek, knih a neměl k dispozici žádný odborný materiál, jak to mohl všechno vědět?

Všichni tito tzv. velcí učenci začínali od vyučovaného neboli od žáka, studenta. Na prvním místě jejich zájmu byl vyučovaný a na základě jeho potřeb tvořili a podmiňovali vše ostatní. Proto se nám jejich učení dochovalo dodnes a je mnohdy předkládáno jako vzor moderního vzdělávání i po stovkách let.

Tyto osobnosti nám ukázaly směr, kterým se můžeme ubírat ve vzájemném vzdělávání. Možná by tomu i tak bylo, jenže vývojem budoucích okolností ve stylech života společnosti tomu chtěl jinak a tak toto nám dochované učení nabralo jiný směr. Ale dobrou zprávou nám je, že po mírné odchylce se toto učení opět navrácí a čím dál více lidí, jak odborníků, učitelů, studentů, žáků a i široké veřejnosti o ni projevují pozvolným tempem čím dál větší zájem.

A abych toto všechno podpořil i já, zvolil jsem si toto téma. V tomto tématu se zabývám jednotlivými profesními kompetencemi učitelů, kde nechávám studenty zhodnotit, jakou míru důležitosti přikládají určitým vybraným schopnostem a dovednostem z jednotlivých profesních kompetencí, kterými by měl jejich učitel disponovat.

Tím dostávám tuto myšlenku a vizi více do podvědomí všech zúčastněných a i studenti si byť jen pouhým vyplněním dotazníku mohou zase o trochu více uvědomit, že mají právo na podílění tvorby celkového školství a že oni jsou ti hlavní, proč se to všechno děje.

Časem může školství dojít, od školní docházky pro dosažení určitého ohodnocení, po školní docházku pro získání chtěných a žádaných informací, schopností a přátelství. Potom škola a vzdělávání může být příjemným celoživotním místem, i po dosažení určitého ohodnocení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PEDAGOGIKA

Pedagogika je vědním oborem, jehož úkolem je vyhledávat co nejlepší výchovné metody a způsoby vzdělávání. Pedagogika je vědou o výchově člověka. Snaží se zkoumáním naleznout zákonitosti, podstatu, strukturu a funkci výchovného vzdělávacího procesu v jeho plné šíři. Rozpracovává teorii a metodiku pro nová učební východiska. Označení výchova je základním a hlavním bodem celé pedagogiky. (Grecmanová, Holoušková a Urbanovská, 2002, s. 8)

1.1 Pedagogika jako vědní obor

Význam slova pedagogika nalezneme v řeckém původu, kde pais znamená dítě a agoge = vedení. Z toho vznikl výraz Paidagogos, kterým byl označován člověk, který v zámožných rodinách pečoval o děti. Většinou se jednalo o vzdělaného otroka. Později osoby, které byly profesionálně připravovány a zabývaly se výchovou a vzděláním byly nazývány výrazem pedagog. (Janiš, Kraus a Vacek, 2008, s. 5).

Názory na výchovu a vzdělávání se poprvé sjednotily v samostatný vědní obor v 19. stol. Kdy J. A. Komenský bývá považován za zakladatele vědy o výchově a jako první vytvořil ucelenější přehled poznatků o výchově a vzdělávání. (Grecmanová, Holoušková a Urbanovská, 2002, s. 8)

Toto osamostatnění bylo výsledkem technickým a společenským pokrokem, kdy začali být kladeny větší nároky na jedince, které se odrazily v potřebě zkvalitnit jejich přípravy a to nebylo možné bez rozmachu teorie o výchově a vzdělávání. (Janiš, Kraus a Vacek, 2008, s. 6)

Aby pedagogika mohla být chápána jako samostatný vědní obor musela splňovat určitá kritéria, která obsahovala přesně definovaný předmět bádání, o který se primárně zajímá pouze pedagogika a nemá jí jako hlavní náplň bádání žádná jiná vědní disciplína. Výchova je hlavním tématem bádání pro pedagogiku. Dále musela obsahovat soubor výzkumných prostředků, technik a metod, kterými chtěla obohacovat a rozšiřovat výchovnou teorii a praxi a skrze které uskutečňovat i sebereflexi oboru. Poté musela obsahovat vnitřně strukturovaný systém oboru a mít základní pojmový aparát. (Janiš, Kraus a Vacek, 2008, s. 8 - 9).

1.2 Profese učitele

Profese učitele je nám všem velmi dobře známá, protože, téměř všichni v naší zemi jsme se s ním setkávali nebo ještě setkáváme určitou část našeho života. Někteří menší část jiní poměrně velkou část svého života. Neformuloval nás jeden učitel, ale byla jich celá řada propletená nejrůznějšími typy osobnosti, povahovými rysy, učitelskými styly, výchovnými rysy, pohlavím, věkem a v neposlední řadě jejich praktikováním výchovných a vyučovacích metod. Když si toto uvědomíme, že každý učitel je souborem určitých zmíněných rysů, vznikne nám z toho obrovsky propletená soustava nejrůznější na nás působících faktorů. Proto je velmi důležité, abychom jsme si kladli otázky, koho a co chceme naučit a hlavně jaký způsobem.

1.2.1 Charakteristika profese učitele

O učiteli a jeho profesi pojednává mnoho odborné literatury nejenom u nás, ale i v zahraničí, ale v mnoha případech není tento termín přesně vymezen. Může se zde jevit jako jednoznačně daný pro každého, ale není to pravda. Za učitele mohou být považováni takoví pracovníci, co mají ve své hlavní náplni práce předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou určeny ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty uvedené ve vzdělávacích institucích. Aby školský pracovník mohl být považován za učitele, musí přímo vyučovat žáky a studenty. Z tohoto hlediska ředitelé škol, kteří nemají přímo vyučovací úvazek, nemohou být bráni jako učitelé, ale jsou považováni za manažery, stejně tak další osoby, které pracují ve vzdělávacích institucích, jako například psychologové, inspektoři, knihovníci. (Průcha, 2002, s. 21)

V různých publikacích se můžeme setkat s různými definicemi profese učitele. Nejznámější a asi nejpoužívanější definicí je:

„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. diferenciací 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 a Mareš, 2008, s. 261).

Další uváděnou charakteristikou je, že za učitele a vychovatele je považována taková osoba, u které je hlavní náplní práce řídit a organizovat na profesionální úrovni výchovu jiné osoby podle určených vzdělávacích cílů. (Janiš, Kraus a Vacek, 2008, s. 85).

Profese učitele je také vymezena ve školském zákoně a zní následovně:

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).

1.2.2 Historický vývoj profese učitelství

Existuje mnoho povolání, kde jejich existence jsou známy delší či kratší dobu. Některé však doprovázejí lidstvo od nepaměti a k těm rozhodně patří učitelství. Prvními učiteli byli rodiče svým dětem a dodnes jsou. První, náznaky dnešní rozvinuté profese bylo zcela jistě předávání znalostí z generace na generaci v rodinných a kolektivních kruzích o přírodě, náboženství, symbolech, rituálech, mravních normách a podobné.

Tento způsob předávání poznatků, zkušeností a dalších informací měli na starosti stařešinové, šamani, kněží a náčelníci kmenů, kteří z toho co se nám dochovalo, byli asi prvními učiteli v lidské historii. Vycházíme při tom z důkazů, které se nám dochovaly

např. od Gaia Iulia Caseara, který to uvádí ve svých zápiscích o válce gálské, kde před okolo 2000 lety popsal, jak druidové organizovaně vyučovali mladé Kelty náboženství dalším různým znalostem a dovednostem. Z toho nám vyplývá předpoklad, že tomu, tak bylo podobně i v jiných kulturách. (Průcha, 2002, s. 9).

První známé záznamy učitelské profese v dnešním slova smyslu pocházející ze starověké Číny, Egypta, Indie a poté ze starověkého Řecka a Říma, které jsou považovány za prvotní kolíbkou školství. Zde vznikly první organizovaně účelné vzdělávací instituce, kde vyučovali specializovaní učitelé geometrii, rétoriku, astronomii, gramatiku a další požadované předměty. Přesnější informace o těchto učitelích a způsobu jejich výuky se nám příliš nedochovalo, proto si můžeme udělat lepší představu o principech a způsobu vedení nejstaršího vyučování skrze národy Aténské, Spartské a Římské. (Průcha, 2002, s. 9-10)

Co se týče o prvotních zmínkách prvních učitelů a jejich typech osobnosti a způsobu přednesu začínáme starořeckými učenci Sokratem, Platonem a Aristotelem. V našich zemích to potom byl Jan Ámos Komenský.

1.3 Učitel

O učiteli a učitelské profesi bylo napsáno velké množství odborné literatury, avšak je zarážející, že přestože je s tímto pojmem, tak často zacházeno téměř nikdy není přesně vymezen. Až by se mohlo zdát, že je přirozeně považovaný za jednoznačný a zcela chápavý pro každého, ale není tomu zcela tak. V běžném označení výraz učitel, nám označuje takového člověka, který provádí výuku na škole. Ale pro odborné a vědecké potřeby už to není, tak jednoznačné.

Učitel profesionál je ten, kdo někoho vyučuje, vychovává, trénuje, inspiruje, školí, zaučuje a podobně. Učitelé jsou označovány, za pedagogické pracovníky, což není přesné vymezení, protože učitelé patří do širší součásti profesní skupiny nazývané pedagogičtí pracovníci, vedle dalších odborníků této skupiny. Právní vymezení skupiny pedagogičtí pracovníci podává § 50 zákona č 29/1984 Sb. (ve znění pozdějších úprav). (Průcha, 2002, s. 18).

1.3.1 Typologie učitelů

V odborné literatuře je popisováno mnoho typologických rozdělení učitelů. Nejzákladnější rozdělení, které můžeme učinit je rozdělení na muže a ženy, přičemž značně převyšuje počet žen. Převážně je tomu tak na mateřských a základních školách, dále rozdělujeme podle typu školy, na které vyučují. Poté jsou to vyučovací předměty, povahové rysy, způsob výuky, vztahem k žákům a jiné.

V 90. letech byly v některých evropských zemích mapovány postoje učitelů ke školním reformám. Na základě tohoto pozorování byla vytvořena schémata: učitel tradicionalista a učitel chameleon. (Vašutová, 2004, s. 84).

Učitel - chameleon nám ukazuje takového učitele, který má neutrální postoj ke školské reformě. Z jednoho pohledu si uvědomují potřebu reformy, ale k jejích návrhům udržují odstup. Někteří z nich by si přáli reformu odložit anebo omezit její rozsah. Druhá část učitelů tzv. entuziasté reformu sice vřele vítají, ale jen takovou, která by byla podle jejich představ, avšak z velké části podle nerealistických představ. (Prokop, 2002, s. 60).

Učitel - Tradicionista vyjadřuje protireformní postoj, protože by změnila jeho zaběhnutý stereotyp, narušila zvyklosti a započala inovace, o které tito učitelé nestojí. Představitelé tohoto typu mají problémy s adaptací, často rezignují nebo rovnou odmítají jakékoliv změny, kde by museli čelit srovnání s konkurencí. Drží se svých tradičních rolí v tradičně pojetém způsobu výuky. (Prokop, 2002, s. 60).

Jedním z nejzákladnějších rozdělení učitelů vzhledem ke vztahu k žákům dělíme na tři typy:

- a) Autokratický – zde učitel maximálně zdůrazňuje svoji osobu, vyžaduje maximální respekt vůči své osobě, je přísný a lpí na pořádku a klidu ve svých hodinách.
- b) Liberální – často je u žáků oblíbený, způsob jeho výuky je uvolněný, respektuje individuální osobnosti žáků, je přívětivý.

- c) Demokratický tip – tento tip se nachází mezi dvěma výše uvedenými tipy, také respektuje osobnost, ale dokáže si udržet respekt i kázeň v hodinách.

Určování typologie učitelů má význam v tom, že nám podhaluje osobnost učitele skrze vlastnosti, které jsou mu charakteristické. Další často používanou typologií je Caselmannova Typologie. Tato typologie ukazuje dva osobnostní rysy učitelů. Rozděluje je na Logotropa a paidotropa.

- a) logotrop: klade důraz převážně na vyučovanou látku konkrétního předmětu. Jde mu převážně o předání vědomostí
- b) paidotropa je jeho pozornost směřována převážně na žáka a na jeho stránku vedení, formování a psychického rozvoje. Jde mu převážně o lidský vztah se žákem, kde není na prvním místě předávání vědomostí.

(Grecmanová, Holoušková a Urbnovská, 2002, s. 182).

Jedna z moderních typologií, která byla vytvořena z empirického výzkumu konaného na Slovensku, jehož cílem je zmapovat přístup učitelů ke školní instituci, jak takové, tak vztah k žákům a postoj k vlastní profesi.

- a) Plačky – jsou považováni za takové učitele, kteří často naříkají, nevěří si, jsou malověrní. Nevěří ani sobě natož ostatním, špatně se vyjadřují a není na ně spoleh
- b) Ignoranti – vypadají, že je jim všechno jedno anebo to aspoň předstírají, nevěří v budoucnost školství, jsou zde jen pro, aby nemuseli hledat nic dalšího, vyjadřují se jednoznačně k věci.
- c) Fanatici - nenapravitelní idealisti – milují děti, pedagogickou práci, či vlastní obor, mají víru v lepší budoucnost školství, ale nejsou schopní přijít s řešením, neradi mluví o školství negativně.
- d) Tandemisti – řídí se heslem cestou nejmenšího odporu, zavěšují se na druhé, nemají zásady, přidávají se k silnějším, jsou bezohlední a vcelku sami se sebou spokojení.
- e) Aristokrati – Jsou cílevědomí, důvěryhodní, stojí si za svým, nezávislý, musí se však často potýkat se závistí, představy o školství mají reálné.

- f) Podnikatelé – hledí si svého a to převážně mimo školství, nijak se nerozvíjí v této oblasti, škola je pro ně jen jistým zázemím, pozornosti jejich zájmu jsou mimo školu, jako je podnikání, řízení měst a obcí, podle nich je ve školství všechno v pořádku.
- g) Zběhové – bývalí učitelé, kteří se vyrovnali s nároky na tuto profesi a jejím finančním ohodnocením a odešli za vyšším odměňováním. (Vašutová, 2004, s. 86 - 87).

1.3.2 Vyučování

Vyučováním nazýváme určitý typ pedagogického jednání, kterým se snažíme podporovat učení žáků a vytvářet jim specifické příležitosti a podmínky k učení. Je specifickou a promyšlenou činností, kdy učitel nabízí studentům podněty, kterými se snaží rozšířit jejich dosavadní dovednosti, kompetence a jiné potřebné vědomosti. Vyučování je důležité i z morálního hlediska, protože při něm dochází k rozvoji morálních hodnot vyučovaných z hlediska vnímání vyučování, školy, společnosti a ostatních lidí. Ve vyučování učitel a žáci vstupují do určitých vztahů, jež jsou rozděleny a dány určitými rolemi mezi učiteli a žáky. (Janíková et al., 2009, s. 90).

1.3.2.1 Vyučovací styly učitelů

Velmi důležitou částí ve vyučovacím systému jsou vyučovací styly, které daní učitelé používají k vedení výuky. Uplatňování různých vyučovacích stylů si mohou být vědomi a řídit si je podle vlastní potřeby a upravovat je podle dané situace ve vyučovací hodině, stejně tak si užívání těchto stylů nemusí být vědomi a řídí se jimi spíše instinktivně. Jak uvádí Maňák, Švec (2003) jedná se o soubor výukových metod, které učitel uplatňuje ve vyučování a vychází z jeho predispozic pro pedagogickou činnost.

Základní rozdělení těchto stylů vychází ze zaměřování se při výuce na levou nebo pravou mozkovou hemisféru. Kdy pravá hemisféra nás vede spíše k pocitům a emocionálním prožitkům, kdežto levá strana je spíše materiálního rázu.

Tradiční školní vzdělávání je zaměřeno právě na trénování činnosti levé mozkové hemisféry. Ve výuce se projevuje kladením důrazu na předávání informací na úkor emocí, představivost a kreativních stránek lidské bytosti. Avšak můžeme pozorovat pozvolný přechod dnešní společnosti od materiálního zaměření, o který se stará levá hemisféra, kladením ve vyučování důrazu na disciplínu a předávané informace k rozvoji osobnostních složek

člověka společně s představivostí a kreativních schopností, které prezentuje pravá mozková hemisféra. Tento posun můžeme vidět ve vzniku nejrozličnějších alternativních škol. Podle velikosti příklonu se k jedné nebo druhé části nám vznikají podrobnější jednotlivé vyučovací styly. Tyto styly dělí Fenstermacher a Solis (2008) do tří skupin. Exekutivní styl bere učitele jako manažera k řízení vyučování, získávání vědomostí, dovedností a kompetencí. Dalším stylem je facilitační styl, který klade důraz na žákovu osobnost, rysy jeho osobnosti a snaží se dosáhnout autenticity žáka. Třetím vyučovacím stylem je liberální styl, který klade důraz na vzdělávací cíle, kde metody a potřeby žáků nejsou tak důležité.

1.3.2.2 Exekutivní přístup

U tohoto přístupu jsou hlavní rysy kladeny na proces učení. Zastánci tohoto stylu si pečlivě celý proces vyučování plánují a kladou na něj velký důraz. Bývají někdy přezdívaní jako „timemanagementové“, protože se snaží zvyšovat celkový čas strávený samotným předáváním informací, jejich hodiny probíhají v přesném řádu, kde si vytvářejí respekt ze strany žáků. Neberou ohled na jednotlivce a jejich specifické povahové rysy. Na prvním místě u nich stojí, co nejefektivněji předat žákům učivo a poznatky k němu. Zaměřuje se zde na zjišťování množství stráveného času související s výukou a časem stráveným, který s ní souvisí méně. Učitel, který chce kvalitně praktikovat tento vyučovací styl, by měl na začátku hodiny seznámit studenty s cílem výuky pro jejich lepší orientaci v ní. Seznámí je s tím co, a jak se budou učit. Učitelé, kteří pravidelně předávají orientační informace i v průběhu vyučovací hodiny, ale převážně na jejím začátku, dosahují lepších vyučovacích výsledků. Dalším krokem je korektivní zpětná vazba, kde je o bezprostřední napravování vzniklých chyb. Třetím bodem je povzbuzování, kde může jít o neverbální náznaky jako pokynutí, úsměv, přes ústní a písemné komentáře až po drobné odměny. Kvalitní povzbuzování má předpoklad ve zkušenostech a dobrému porozumění žákovi. Exekutivní vyučovací styl upozorňuje na to, že pokud jsou žákům pokládány otázky, měli by mít dostatek času si odpověď promyslet. Učitelé si často pro nedostatek trpělivosti na otázku odpovědí sami. Žáci poté ztrácejí snahu přemýšlení nad položenou otázkou. Hlavním aspektem exekutivního vyučovacího stylu je příležitost k učení, kde se poskytuje šance studentům něčemu se naučit. Je zde předpoklad, že se student naučí více faktů než v dalších dvou stylech. (Fenstermacher a Soltis, 2008, s. 28).

Za negativní stránku tohoto stylu je považováno, že učitel v malé míře projevuje zájem o potřeby a zájmy studentů. Nesnaží se být přítelem, nezajímají ho okolnosti mimo

předání informací v co největší míře, které má uvedeny v osnovách. Tento styl se také „nedostatečně věnuje vzdělávacím cílům, jako je rozvíjení tělesné zdatnosti a emoční vyrovnanosti, osvojení si praktických dovedností (například hledání zaměstnání nebo vyřizování úvěru) a výchova aktivního demokratického občana“ (Fenstermacher a Soltis, 2008, s. 76), což je způsobeno kladením příliš velkého důrazu na předávání oborových znalostí a věnování malé pozornosti jejich správnému použití.

1.3.2.3 *Facilitační vyučovací styl*

Tento vyučovací styl se mi jeví jako nejvíce novodobý a z pohledu toho na co zaměřuje svoji pozornost, ho považuji za nejideálnější styl k vyučování studentů. Ztotožňuji se s tím, co řekl Tomáš Garrigue Masaryk: „Klade se příliš velká váha na jednotlivou rutinu, kdežto vidáme, že člověk v nouzi postavený nebo o něco se zajímavější beze všeho poučování, sám za sebe, pomocí toho fondu, který má, dobře si pomůže a lépe než ten, do něhož byla napěchována hromada pravidel. Naučit se myslit, to nejlepší pro život. (Masaryk, 1990, s. 80).

U facilitačního vyučovacího stylu je učitel označován jako tzv. facilitátor, který se zajímá především o žákovu osobnost. Povzbuzuje a pečuje o studentův osobnostní vývoj, věnuje pozornost předešlému vývoji, zkušenostem, přáním a obavám, potřebám a zájmům. Učitel upřednostňuje studenty před zvládnutím učiva. Učitel zde vychází z předpokladu, že studenti již v době příchodu do školy oplývají značnými dovednostmi a znalostmi, které se mohou lišit od formálního vyučování, ale o to víc mohou být pro žáka důležité pro jeho život. Proto učitel facilitátor se snaží tyto obzory propojovat s možnostmi otevírání nových obzorů, které nabízí školní vzdělání. (Fenstermacher a Soltis, 2008, s. 39).

Za negativní stránku facilitačního stylu může být považováno to, že mladé děti by nemuseli být schopny dělat vhodné a konstruktivní rozhodnutí o tom co by se chtěli učit a jak by se to chtěly učit. Dále taky u méně přizpůsobivých studentů by mohl nastat problém, jak se postavit a respektovat jejich rozhodnutí, že by se rozhodly přestat chodit do školy nebo úplně ignorovali některé předměty. Otázkou zde zůstává, do jaké míry ponechat vlastní vůli ve vyučování samotným studentů a do jaké míry do ní zasahovat učiteli. (Fenstermacher a Soltis, 2008, s. 78).

1.3.2.4 Liberální vyučovací styl

Tento vyučovací styl na mne působí z poloviny jako skloubení dohromady dvou předešlých stylů. Obsahuje rysy z každého předešlého stylu, ale nejde v nich do takového extrému a zachovává si i svou vlastní druhou specifickou část. Proto se mi jeví skloubení prvků z tohoto vyučovacího stylu s prvky z facilitačního vyučovacího stylu za jednu z rozumných kompromisních možností, kterými by se mohla ubírat školní výchova.

Za hlavní rysy liberálního stylu jsou považovány na prvním místě vzdělávací cíle a znalosti učiva, kde metody, potřeby žáků a vztah mezi učitelem a studenty nehrají hlavní roli. Liberálové se facilitátorům podobají tím, že u žáků se snaží naplnit určité cíle, avšak se převážně zaměřují na naplnění cílů v oblasti předávání lidského intelektuálního dědictví. Dále zde učitel usiluje o výchovu šlechetné a kompetentní lidské bytosti tím, že se snaží hledat způsob, jak podporovat studenta v nacházení a shromažďování moudrosti a znalostí jako takové. Nesnaží se vychovat pouze inteligentní osobnosti, ale lidi, kteří jsou: „*spravedliví a milující, kteří jsou tvořiví v myšlení a přitom morálně vyspělí a kteří jsou hluboce zasvěceni pokroku lidstva*“. (Fenstermacher a Soltis, 2008, s. 60-61).

Z kritického pohledu na liberální styl může být nahlíženo otázkou, zda je možné a vůbec potřebné, aby z důvodů značných rozdílností ve schopnostech studentů bylo potřebné, aby museli pronikat do tolika vědních oborů, lidských poznání a znalostí. Někteří kritikové přirovnávají tento styl k elitářství a snobizmu. Hlavním nedostatkem je zde zúžené pojetí vzdělaného člověka. (Fenstermacher a Soltis, 2008, s. 81).

1.3.3 Metody vyučování

Aby mohlo být vyučování účelné a plnilo námi požadované cíle, je důležité zvolit správný vyučovací směr správně zvolenou vyučovací metodou. Vyučovací metody jsou nedílnou a velmi důležitou součástí vyučovacího procesu, jejich vhodné zvolení a uvedení v praxi může mít zásadní vliv na úspěch vyučovacího procesu. Učitel se prostřednictvím určitých metod snaží předat vědomosti co nejefektivněji žákům. Při používání vyučovacích metod je nezbytné znát jejich zákonitosti, podmínky a funkce využití daných metod. „*Neboť jen na tomto základě lze využít konkrétní metodu jako účinný nástroj k dosažení vytyčených cílů, a to buď jako samostatnou cestu k cíli, nebo v kombinaci s jinými metodami,*

s vhodnými organizačními formami, či didaktickými prostředky“ (Maňák a Švec, 2003, s. 22).

Vyučovací metody můžeme rozdělit do skupinových metod. Jsou to metody monologické, kde souvisle hovoří jednotlivec, dále jsou to metody práce s textem, které jsou založené na používání textových pomůcek. Metody dialogické jejich hlavní princip je založený na rozhovoru, poté následují metody názorně demonstrační s praktickou činností žáka a metody situační, rozborové, projektové a inscenační. Poslední metodou v této skupině metod je didaktická hra a soutěž jako nástroj vzdělávání. (Kasíková, 2007, s. 195).

1.3.4 Motivace – odměna a chvála, kritika a trest

Umění pozitivní motivace přináší obrovský užitek učiteli, který ji umí efektivně využít ve výuce. Takový učitel dosahuje značně lepších vzdělávacích výsledků u svých žáků a ve většině případů bývá i oblíbeným. Proto by učitelé měli předvést větší úsilí o kvalitní motivování žáků, jak dlouhodobě, tak i během dané výuky a nespolehat pouze na motivaci založenou na známkování.

Učitel by se měl snažit v žácích vzbudit touhu něco se dovědět, získat určité znalosti a dovednosti. Žáci by měli mít chuť plnit zadané úkoly s radostí a nadšením. „Není – li přítomna dostatečná motivace, uspokojivé učení ve škole pravděpodobně neproběhne“ (Fontana, 1997, s. 153).

Žáci se chtějí učit z důvodu několika motivačních faktorů:

- Žáci si jsou vědomi, že získané znalosti ve škole jim mohou být prospěšné v životě. Například pro získání budoucího vysněného povolání.
- Žáci si mohou při kvalitním plnění požadovaných kritérií a úspěšného hodnocení zvýšit sebevědomí.
- Žáci jsou většinou neustále někým kontrolováni jakých studijních výsledků ve škole dosahují, a protože každý stojí o pochválení může je motivovat se dobře učit a mít dobré výsledky, aby této pochvaly tímto způsobem dosáhli. Zároveň si jsou vědomi negativních reakcí a dopadů při špatných školních výsledcích.

- Při výuce kvalitního učitele může žáky k výuce povzbuzovat to, že učení je zajímavé a zábavné. (Petty, 2004, s. 94).

Ke kvalitní výuce žáků z hlediska motivace nesmíme opomenout, že kvalitně motivovaní musejí být i učitelé, těžko bude za kvalitního motivátora považován takový učitel, který sám není ve škole spokojený. Je bez vnitřní motivace, poslání učitele bere jen jako povinnost anebo není spokojený s podmínkami, které mu škola a stát vytvářejí. Proto se správně nastartovanou motivací ve školství musíme začít nikoli u žáků či vyučovaných, ale u samotných učitelů, respektive s tím souvisejících podmínek, které pro ně vytváří škola a stát. Z toho vyplývá, že studenti by měli být motivováni se kvalitně vzdělávat učiteli, učitelé by měli být motivováni ke kvalitní výuce školou, škola by měla být motivována státem k vytváření kvalitních podmínek pro učitele a stát by k této motivaci měl být motivován širokou veřejností. Z toho vyplývá, že to vše začíná u každého z nás a tudíž by se každý měl co nejvíce pozitivně motivovat a pak budeme mít i motivované žáky a studenty.

„Spokojenost souvisí významně s motivací. A ve vztahu k učení má rozhodující roli motivace vnitřní, která přináší efektivitu učení.“ (Čapek, 2010, s. 216).

1.3.4.1 Odměna a chvála

Odměňování a trestání působí jako zpětná vazba mající dvojí význam: motivační i informační. Tyto způsoby ve své podstatě žákům ukazují, co od nich bylo ze strany vyučujícího očekáváno. V některých případech může pochvala žákům symbolizovat, že učitel o jejich vědomostech nemá příliš velké mínění, kdežto kritika může naznačovat vysoké mínění o znalostech žáka. Musí zde být obsaženo i proč ne? a jak? aby zpětná vazba byla kompletní. (Čapek, 2008, s. 34).

Odměna užitá formou pochvaly patří k způsobům pozitivního posilování. Pochvala dává žákovi pocit sebeuplatnění, kdy je tento pocit navyšován, je-li pochvala vyřčena někým, koho si žák váží a tím se mu dostává možnosti prožití prožitku z úspěchu. Učitel by se tedy měl snažit, aby pochvala byla dávana do kontextu s provedenou činností. Pokud tomu, tak není, její význam klesá a snaha vyučovaného pro další činnosti je snížena. (Nelešovská, 2005, s. 87)

Odměna spočívá v působení na jedince takovým způsobem, které mu zobrazuje pozitivní hodnocení a přináší mu pocit radosti a uspokojení určitých potřeb. Odměna často navozuje způsob a četnost chování, které ji zapříčinily. Pokud, ale tento vzor neposilujeme, tato četnost klesá a postupně se vytrácí. Odměňování ve výuce mají význam pouze tehdy, pokud žák ve víře odměny zvýší frekvenci žádaného chování. (Čapek 2008, s. 31).

1.3.4.2 Kritika a trest

Trest je určitým působením na vychovávaného, které mu signalizuje, že jeho chování nebo jednání není shodné s očekáváním vyučujícího a mělo by mu přinést pocit nelibosti nebo odepření určitých jeho potřeb. Trest by měl zmenšovat míru pravděpodobnosti, že jedinec bude v nežádoucím chování pokračovat. Důležité však je, aby navozovaná úprava v chování jedince byla v souladu s jeho potřebami. A musíme mít na paměti, že pochvala má mnohem větší působení než trest. (Čapek, 2008, s. 31).

Účinnou formou trestu pro starší žáky je zákon přirozených následků. Tento zákon vychází z toho, že zažije-li dítě stav poklesku, získá z toho více poznatků a rychleji se poučí, než, kdyby mu byl uložen nějaký náhodně zvolený trest. Budeli mít možnost pravého zakušení následků určitého jednání na vlastní kůži, pak bude moci samostatně si uvědomit a zhodnotit, proč je toto chování považováno za nevhodné. Při použití této metody by žáci měli lépe získat cit pro odpovědnost. (Fontana, 1997, s. 356)

Kritika je důležitou součástí téměř každé výuky, slouží nám jako zpětná vazba, ovšem je zde velice důležité, aby byla kritika oprávněná, protože než-li užít neoprávněnou kritiku je lepší nepoužít žádnou zpětnou vazbu. Dalším důležitým aspektem je zde užití správné kritiky. Nejvhodnějším způsobem je užití kritiky pozitivním způsobem a to, tak, že místo upozorňování na nežádoucí fakt použijeme formuli žádaného jevu. Zkušenosti a kvalitní pedagogové s vnitřní motivací jsou schopni kritizovat, tak, že buď to bude kritika vřele přijímána, očekávána a oceňována anebo si jí dokonce vyučovaný vůbec nebude vědom, že právě probíhá. A to tak, že mu učitel sdělí, co udělal špatně a navrhne mu vysvětlení, jak to zkusit napravit. Např. ve druhém řádku příkladu to zkus spočítat jinak, třeba tímto způsobem ... a navrhne správné řešení.

2 KOMPETENCE

Pojem kompetence je v poslední době často užíván v pedagogické profesi, avšak zde dochází k nejednoznačnosti v jeho vymezení od různých autorů. K vyjasnění tohoto pojmu nepřispívá, ani jeho snadná zaměnitelnost s dalšími výrazy, jakými jsou například dovednosti, znalosti, schopnosti, způsobilost, efektivnost a jiné.

Akademický slovník cizích slov definuje pojem kompetence jako: „*Rozsah působnosti nebo činnosti, souhrn oprávnění a povinností svěřených právní normou určitého orgánu nebo organizaci, příslušnost po odborné nebo věcné stránce, funkční nebo služební pravomoc*“ (Akademický slovník, 2000, s. 404).

Definicí a klasifikací kompetencí učitelů je v dnešní době mnoho. Všeobecně by se dalo říci, že mezi nejzákladnější můžeme zařadit kompetence osobnostní, které obsahují například schopnost řešit problémy, tvořivost, zodpovědnost a spolupráce v týmu. Dále jsou to kompetence profesní, které se zaměřují na obsahovou část výuky neboli znalost předmětu. V současnosti se také zvyšuje kladení důrazu na diagnostické, komunikativní a řídicí kompetence. (Janíková et al., 2009, s. 74)

2.1 Pedagogické kompetence

Pro plnění výkonu učitelské profese se požaduje tzv. pedagogická způsobilost, ve které jsou uvedeny důležité specifické vědomosti, dovednosti a schopnosti. A k nim náleží pedagogické kompetence. Tyto kompetence mají za cíl umožnit učitelům kvalitní plnění běžných i méně běžných úkonů, které tato profese přináší. (Lazarová 2005 s. 22).

Pedagogické kompetence jsou podle Švece vyjadřovány ve formě pozorovatelných pedagogických činností. 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. Patří k nim vrozené způsobilosti (například*

schopnosti a pedagogické nadání a způsobilosti získávané učením a praktickou pedagogickou činností (pedagogické vědomosti a dovednosti, pedagogické zkušenosti)“ (Švec, 1999, s. 23).

Dalším významným bodem pedagogických kompetencí je, že vycházejí ze všeobecných vědomostí pedagogů o efektivním vyučování. Podle L. S. Shulmana tyto vědomostní postoje při nejmenším obsahují:

- Znalosti obecných principů a strategií řízení vyučování a organizace práce ve třídě
- Znalost vyučované látky
- Znalosti toho, jak správně vyučovat různá témata obsažená v kurikulu
- Znalosti vzdělávacích programů a kurikulárních dokumentů
- Znalosti o vyučovaných žácích
- Znalosti jednotlivých specifíků, ve kterých probíhá vyučování.
- Znalost potřebných výchovných cílů a hodnot.

(Kyriacou, 2004, s.19)

Švec se ve své studii snažil o vytvoření jednotného modelu a vytvořil pracovní verzi důležitých kompetencí učitele a rozdělil je do tří skupin:

1. Kompetence k vyučování a výchově

- psychopedagogická kompetence, která se zaměřuje na vytváření postupů podporujících učení žáků.
- Komunikativní kompetence, podporují kvalitní komunikaci se žáky v nejrůznějších situacích.
- diagnostická kompetence, jsou založeny na schopnosti učitele posoudit míru vědomostí a dovedností vyučovaných a jejich přístup k učivu. Dále vztahy mezi nimi a klima třídy.

2. Osobnostní kompetence

- Jsou založeny na kvalitním pedagogickém jednání. Je zde zahrnuta učitelova odpovědnost za přijaté pedagogické rozhodnutí, dále jeho schopnost tvořivosti, flexibility, empatie a schopnost akceptovat sebe i druhé.

3. Rozvíjející kompetence

- adaptivní kompetence, učitel by měl být schopen pohybovat se ve společenských změnách a tyto znalosti předávat svým žákům.
- informační kompetence, jsou založeny na předpokladu, že učitel je schopen zvládnout a ve své výuce používat moderní informační technologie.
- výzkumné kompetence, pomocí pedagogických výzkumných metod zkoumat svoji efektivitu pedagogické činnosti a přijímat potřebná opatření.
- sebereflektivní kompetence, zde je požadována schopnost učitele zamýšlet se objektivně nad svojí činností a zavádět změny s ní spojené.
- autoreglativní kompetence, jsou zaměřeny na autoregulaci jeho pedagogické činnosti a zlepšování jeho dosavadního učebního stylu a jeho dovedností.

(Švec, 1999, s. 26-27)

2.2 Profesní Kompetence učitele

Na profesní kompetence učitele nahlížíme jako na komplexní potencialitu učitele směřující k efektivnímu výkonu učitelské profese. I zde nám však vyvstávají otázky, jak tento postoj správně uchopit a upřesnit. Ucelený náhled na profesní kompetence nám dává možnost uvažovat nad tím, že tyto kompetence a jejich účinnost jsou formulovány až samotnou praxí učitele, kdy pozorováním ověříme, zda učitel své znalosti použil kompetentně, či nikoli. Do té doby je jen můžeme

formulovat z vnitřního pohledu a pak je musíme nechat ověřit praxí, jinak můžeme zjistit, že jsou pro jejich držitele neuchopitelné. (Janík 2005, 15-16).

„Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností a zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou 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“ (Vašutová, 2004, s. 92).

Nejpoužívanějším vymezením a vysvětlením profesních kompetencí vychází podle Vašutové:

1. Kompetence předmětově oborová

- má znalosti vyučované látky v rozsahu potřebám ZŠ/SS
- je schopen převést znalosti z daných oborů do vyučovaných předmětů
- dovede shromažďovat poznatky z jednotlivých oborů, převádět je do vyučování a tím vytvářet mezipředmětové vztahy
- má schopnosti převést metodologii poznávaného oboru do schopností chápání žáků daného předmětu.

2. Kompetence didaktické a psychodidaktické

- zná strategie učení a vyučování v praktické a teoretické rovině, vyzná se ve vzdělávacích programech a umí je aplikovat
- správně aplikuje teorii hodnocení a bere ohled na individuální schopnosti žáka.
- dovede vytvářet vzdělávací programy a projekty vyučování

- používá komunikační a informační technologie pro zlepšení výuky žáků.

3. Kompetence pedagogické

- zná podmínky vyučování v teoretické rovině a umí je aplikovat ve výuce.
- umožňuje a podporuje vývoj podle jednotlivých zvláštností a specifických potřeb žáků.
- zná práva svých žáků a respektuje je.

4. Kompetence diagnostická a intervenční

- používá metody pedagogické diagnostiky ve výuce, dovede určit sociální vztahy v dané skupině
- rozpozná žáky s určitými poruchami v chování, učení a je schopen upravit učivo a metodu výuky jejich potřebám.
- je schopen vést výuku i nadanými žáky.
- Zná a používá složky prevence sociálně patologických jevů a je schopen je rozpoznat v případě, že nastanou v jeho prostředí.
- Umí si zajistit kázeň ve třídě a je schopen výchovné problémy a situace.

5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

- ovládá řízení pedagogické komunikace ve výuce
- efektivně spolupracuje s rodiči a orientuje se v situacích rodinné výchovy.
- vytváří příznivé klima ve třídě
- používá prostředky socializace žáků a umí je správně použít.

6. Kompetence manažerská a normativní

- orientuje se v základním povědomí o zákonech a jiných normách týkající se jeho profese.
- je schopen organizovat mimoškolní aktivity a vzdělávací programy.
- dovede vytvářet spolupráci mezi různými institucemi, včetně zahraničí.
- je schopen si reflektovat svoji pedagogickou činnost.

7. Kompetence profesně a osobně kultivující

- má všeobecný rozhled týkající se politických, právních, kulturních, ekonomických, filozofických znalostí a působí jimi na žáka.
- vystupuje jako reprezentativní osoba své profese a je schopen obhájit své pedagogické postupy
- spolupracuje s kolegy v oboru
- umí vyhodnocovat potřeby a zájmy svých žáků a vycházet jim vstříc.

(Vašutová, 2004, s. 106-109).

Jak můžeme vidět vymezení pojmu kompetencí je opravdu rozsáhlé a skoro se zdá být nemožné, aby všechny byly skloubeny v jedné osobě konkrétního učitele. Nicméně by alespoň mělo být usilováno o co nejširší povědomí těchto kompetencí u učitelů a poskytovány jim příležitosti k jejich prohlubování.

Proto mluvíme-li o kompetencích je potřeba se spíše zaměřit na to, jak získaných dovedností, znalostí a jednotlivých schopností účelně a profesionálně využít v praxi a v daných situacích. (Lazarová, 2005, s. 22)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÁ ČÁST

V praktické části mé bakalářské práce jsem se rozhodl ověřit postoje studentů střední školy vůči vymezeným profesním kompetencím, kterými jsem se zabýval v teoretické části. Z důvodu snažení se o stanovení a vymezení důležitých předpokladů pro kvalitní a plnohodnotnou výuku žáka odbornou veřejností nemůžeme opomenout mínění studentů. A proto mne začalo zajímat jaký postoj, názor k nim zaujímají samotní studenti, jestli jsou skutečně pro ně z jejich hlediska důležité a přínosné. Rozhodl jsem se tedy na tomto základě postavit svůj výzkum.

Oslovil jsem studenty ohledně jejich názor na tento jev, z důvodu bezprostředního dopadu budoucího vývoje vyučování na jejich osobu. A také z důvodu, že dosud se na vývoji školního vzdělávání podíleli nejvyšší měrou odborníci v pedagogické profesi, dále byl brán zřetel na názory a zkušenosti některých učitelů. Názory, touhy a očekávání studentů byli brány jen jako vedlejší činitel, pokud o něj byl vůbec projeven zájem a brán zřetel.

V současné době je trendem se stále více obracet na názory a zkušenosti studentů a zapojovat je co nejvíce do role spolutvůrců. Tento trend má oporu v kurikulární reformě školství a rámcových vzdělávacích programech.

3.1 Cíl výzkumu

Předmětem mého výzkumu je zmapovat jaký vztah a názor mají studenti střední školy na profesní kompetence učitelů. A pokusit se poukázat na to, že i studenti se mohou kvalitně podílet na jejich sestavování. Za cíl jsem si stanovil zjistit, jestli i studenti budou považovat jednotlivé schopnosti učitelů vymezené v jednotlivých kompetencích za stejně tak důležité jako jejich „vymezovatelé“ a zjistit míru důležitosti jednotlivých schopností z jejich pohledu a ji pomocí sestaveného dotazníku, který vychází převážně z nejčastěji vymezených profesních kompetencí a v nich uvedených schopností požadovaných po učitelích.

Dále budu porovnávat, jaký vliv bude mít na zkoumané profesní kompetence délka školní docházky. Jestli tyto hodnoty budou konstantní, jak u studentů prvních ročníků, tak i u studentů třetích ročníku anebo budou-li v návaznosti na tuto skutečnost kolísat či se zcela

lišit. Tímto záměrem zjistíme, jak velikou roli na dotazované kompetence z pohledu studentů může hrát doba strávená školní docházkou a tím delší doba strávená formování lidské osobnosti působením školní výchovou.

3.2 Výzkumný problém a otázky výzkumu

Jsou studenti schopni účelně se podílet svými názory na formování školství a shodují se vymezené profesní kompetence učitelů s jejich požadavky a očekáváním?

a) Obecná výzkumná otázka:

- Do jaké míry se shodují stanovované profesní kompetence s očekáváním a přáním studentů

b) Dílčí výzkumné otázky kategorizované dle shody v jednotlivých kompetencích:

- kompetence předmětová/oborová
- kompetence didaktická a psychodidaktická
- kompetence pedagogická
- kompetence diagnostická a intervenční
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
- kompetence manažerská a normativní
- kompetence profesně a osobnostně kultivující

c) Rozšiřující výzkumné otázky:

- Existují význačné rozdíly ve vnímání důležitosti profesních kompetencí mezi studenty prvního a třetího ročníku studia?

3.3 Popis respondentů

Pro tento výzkum jsem si zvolil studenty střední školy prvního a třetího ročníku. Výběr studentů byl záměrný. Předpokladem byla jejich schopnost posuzovat vlastní názory a očekávání a konfrontovat je s předkládaným materiálem, v tomto případě předloženými otázkami v dotazníku týkajících se profesních kompetencí učitelů.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 108 studentů. 54 studentů prvních ročníků a 54 studentů ze třetích ročníků.

3.4 Metoda výzkumu

Vybral jsem si metodu pomocí dotazníku s uzavřenými otázkami. Dotazník obsahoval 16 uzavřených otázek týkajících se profesních kompetencí učitelů a 2 uzavřené dodatečné otázky. Studenti měli možnost vybírat odpovědi na škálovité stupnici od 1 do 5.

3.5 Zpracování a vyhodnocení dat získaných dotazníkem od studentů

Studentům bylo položeno 18 otázek, ke kterým měli na škále 1 až 5 přiřadit míru důležitosti, kterou přikládali dané profesní kompetenci učitele. Měli na výběr z možností 1 = velmi důležité, 2 = důležité, 3 = průměrné, 4 = málo důležité a 5 = nedůležité. Poté se ke každé odpovědi přiřadil určitý počet bodů na základě, kterých poté bylo možné stanovit míru významu přikládaný studenty daným schopnostem učitele. Každá uvedená odpověď velmi důležité dostala přiděleny 2 body, odpověď důležité 1 bod, průměrné 0 bodů, za odpověď málo důležité byl odečten 1 bod a za odpověď nedůležité odečteny 2 body. Takto bylo možné získat rovnovážné rozdělení přiřazovaného významu jednotlivým kompetencím. Poté byla každá otázka podrobněji vyhodnocena v tabulce a byl vypočítán aritmetický průměr pro lepší přehlednost. Na závěr byla sestavena pořadová tabulka od nejžádanějších schopností až po ty nežádoucí.

1. Otázka:

Do jaké míry je pro tebe důležité, aby učitel byl zároveň i odborníkem v oboru, který učí?

Typ odpovědi	Četnost/aritmetický průměr					
	I. ročník		III. ročník		celkem	
Velmi důležité	6	11.1%	29	53,7%	35	32,4%
Důležité	38	70.3%	16	29.6%	54	50%
Neutrální	4	7.4%	7	12.9%	11	10,1%
Málo důležité	3	5.5%	2	3,7%	5	4,6%
Nedůležité	3	5.5%	0	0%	3	2,7%
Počet bodů	+ 41		+ 72		+ 108	

(Tab. č. 1 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 1)

Vyhodnocením otázky číslo jedna, která spadá pod profesní kompetence předmětová/oborová. Nám vychází, že ji za důležitou až velmi důležitou považují studenti, jak prvních ročníků, tak i třetích ročníků, přičemž větší důraz na tuto kompetenci byl kladen u studentů III. ročníků. Můžeme tedy konstatovat, že tato chorost učitele je ve shodě s požadavky studentů, avšak vliv na její důležitost má délka strávená školní docházkou, kdy úměrně stoupá se zvyšujícími se ročníky. Tato část kompetence byla studenty přijata.

2. Otázka:

Je pro tebe důležité, aby uměl látku dobře vysvětlit a naučit?

Typ odpovědí	četnost					
	I. ročník		III. ročník		celkem	
Velmi důležité	44	83,3%	39	72,2%	83	76,9%
Důležité	4	7,4%	8	14,8%	12	11,1%
Neutrální	2	3,7%	4	7,4%	6	5,6%
Málo důležité	1	1,6%	3	5,6%	4	3,7% %
Nedůležité	3	5,6%	0	0%	3	2,8%
Počet bodů	+85		+83		+168	

(Tab. č. 2 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 2)

Vyhodnocením otázky číslo 2, která patří pod profesní kompetence didaktická a psychodidaktická, nám vychází, že ji drtivá většina studentů považuje za velmi důležitou s minimálním rozdílem v délce strávenou školní docházkou. Se zanedbatelným rozdílem ji považují za důležitější studenti I. ročníků. Avšak navzdory k tomuto výsledku se nám u tří studentů I. ročníků objevila anomálie, kteří tuto kompetenci považují za nedůležitou. Celkově byla kompetence velmi kladně přijata a je tudíž ve shodě s míněním zkoumaných studentů. Z toho nám vyplývá, že studenti mají zájem se předkládané látky naučit a proto si přejí takové učitele, kteří jim budou schopni látku kvalitně vysvětlit a předat.

3. Otázka:

Je pro tebe podstatné, aby uměl dobře komunikovat se studenty?

Typ odpovědí	četnost					
	I. ročník		III. ročník		celkem	
Velmi důležité	33	61,1%	28	52,9%	61	56,5%
Důležité	14	25,9%	20	37%	34	31,5%
Neutrální	5	9,3%	6	11,1%	11	10,1%
Málo důležité	1	1,86%	0	0%	1	0,9%
nedůležité	2	3,7%	0	0%	2	1,9%
Počet bodů	+75		+76		+151	

(Tab. č. 3 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 3)

U otázky č. 3, která náleží k profesním kompetencím sociálním, psychosociálním a komunikativním se nám po vyhodnocení naznačuje, že studenti požadují za velmi důležité a důležité, aby jejich učitel s nimi uměl správným a příjemným způsobem komunikovat. Nicméně je zajímavé, že o za málo důležitější požadují, aby jim uměl látku dobře vysvětlit, než aby s nimi dobře komunikoval. Zde po součtu jednotlivých odpovědí nám vyjde téměř shodná míra důležitosti mezi studenty I. a III. ročníků. Tudiž vliv délky školní docházky na tuto kompetenci podle uvedeného výzkumu není. I zde se nám opět objevila u tří studentů anomálie, kteří tuto kompetenci považují za nedůležitou. Nicméně i přesto tuto kompetenci můžeme zhodnotit jako velmi kladnou a přínosnou pro studenty z jejich pohledu.

4. otázka:

Považuješ za důležité, aby učitel respektoval osobnost žáka a jeho specifické vlastnosti?

Typ odpovědi	četnost					
	I. ročník		III. ročník		celkem	
Velmi důležité	6	11,1%	14	25,9%	20	18,5%
Důležité	39	72,2%	28	51,9%	67	62%
Neutrální	8	14,8%	9	16,7%	17	15,7%
Málo důležité	1	1,9%	3	5,6%	4	3,7%
nedůležité	0	0%	0	0%	0	0%
Počet bodů	+50		+53		+103	

(Tab. č. 4 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 4)

Zpracováním otázky č. 4, které patří k profesním kompetencím diagnostická a intervenční nám vychází, že studenti se i s touto kompetencí téměř plně ztotožňují, pouze 18 studentů k ní má neutrální vztah a 3 studenti z III. ročníků ji požadují za málo důležitou. U této otázky rozdíl mezi prvními a třetími ročníky jsou minimální. Nicméně v součtu celkové důležitosti této kompetence je jí u studentů přikládán ztatožňující význam než u schopnosti učitele komunikovat se studenty a umět kvalitně vysvětlit učivo. I přesto byla tato kompetence přijata velmi kladně a získala podporu studentů.

5. otázka:

Měl by být zároveň i dobrým organizátorem výuky?

Typ odpovědí	četnost					
	I. ročník		III. ročník		celkem	
Velmi důležité	26	48,1%	23	42,6%	49	45,4%
Důležité	24	44,4%	20	37%	44	40,7%
Neutrální	3	5,6%	8	14,8%	11	10,2%
Málo důležité	1	1,9%	1	1,9%	2	1,9%
nedůležité	0	0%	0	0%	0	0%
Počet bodů	+75		+65		+140	

(Tab. č. 5 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 5)

Vyhodnocení otázka č. 5, která spadá pod profesní kompetence pedagogická, se nám ukazuje, že jí studenti považují s mírným náskokem za velmi důležitou před důležitou. Část studentů se vyjádřila neutrálně k této otázce, ale žádný ze studentů ji nepovažuje za málo důležitou anebo nedůležitou. To dává této kompetenci velice vysoké celkové hodnocení bez minusových hlasů. S mírnou převahou ji za důležitější považovali studenti prvních ročníků. Z toho vyplývá, že s délkou školní docházky se mírně snižuje požadavek na organizaci výuky. Může nám to naznačovat, že studenti ve vyšších ročnících jsou více schopni se sami organizovat. Tato kompetence byla přijata za velmi důležitou až důležitou.

6. otázka:

Do jaké míry je pro tebe důležité, aby uměl vytvářet dobré klima ve třídě a měl smysl pro humor?

Typ odpovědí	Četnost					
	I. ročník		III. ročník		celkem	
Velmi důležité	28	51,9%	16	29,6%	44	40,7%
Důležité	17	31,5%	29	53,7%	46	42,6%
Neutrální	5	9,3%	7	13%	12	11,1%
Málo důležité	1	1,9%	2	3,7%	3	2,8%
nedůležité	3	5,6%	0	0%	3	2,8%
Počet bodů	+ 66		+ 60		+ 126	

(Tab. č. 6 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 6)

Po zpracování otázky č. 6, která navazuje na otázku č. 3 a spadá taktéž pod kompetence sociální, psychosociální a komunikativní, můžeme konstatovat, že i tato kompetence je v souladu s očekáváním studentů od školní výuky. Nejvíce hlasů opět dostaly dvě první možnosti následované neutrálním postojem a objevilo se zde i pár označení pro nedůležitou kompetenci. V celkovém součtu s mírným nárůstem na významu ji přiřkli studenti I. ročníků. Můžeme tedy usuzovat, že studenti, kteří chodí do školy delší dobu, si už o něco více vytvořili vlastní návyky a zvyky, jak trávit čas ve škole a tudíž pro ně tato kompetenční schopnost může hrát menší roli, i když pouze v mírném rozsahu.

7. otázka:

Jak moc je důležité, abys k němu měl důvěru a dokázal ti pomoci i v osobních záležitostech?

Typ odpovědi	Četnost					
	I. ročník		III. ročník		celkem	
Velmi důležité	3	5,6%	3	5,6%	6	5,6%
Důležité	5	9,3%	6	11,1%	11	10,2%
Neutrální	34	63%	26	48,1%	60	55,6%
Málo důležité	12	22,2%	19	35,2%	31	28,7%
nedůležité	0	0%	0	0%	0	0%
Počet bodů	- 1		- 7		- 8	

(Tab. č. 7 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 7)

Otázka č. 7 navazuje na předešlou otázku a také spadá pod profesní kompetence sociální, psychosociální a komunikativní. U této otázky dochází k obratu a po vyhodnocení můžeme vidět, že o ni studenti ve většině odpovědí nejeví zájem. Ve většině případů ji hodnotí buď jako neutrální kompetenci anebo ji považují za málo důležitou. Po vyhodnocení se tato profesní kompetence dostala do záporných hodnot a tudíž nebyla studenty přijata. Za méně důležitou ji v celkovém hodnocení považovali studenti III. ročník, což se jeví jako pochopitelné k vyššímu věku a nejspíše větší schopnosti si své záležitosti řešit sám. Z toho nám plyne, že studenti nemají zájem, aby jim učitelé pomáhali v osobním životě a proto by na tuto kompetenci měly být kladeny nároky jen okrajově z pohledu studentů.

8. otázka:

Je pro tebe důležité, aby ovládal znalosti o teorii hodnocení a jejich psychologických dopadech a užíval je?

Typ odpovědi	Četnost					
	I. ročník		III. ročník		Celkem	
Velmi důležité	10	18,5%	7	13%	17	15,7%
Důležité	10	18,5%	28	51,9%	38	35,2%
Neutrální	27	50%	17	31,5%	44	40,7%
Málo důležité	7	13%	4	7,4%	11	10,2%
nedůležité	0	0%	0	0%	0	0%
Počet bodů	+ 23		+ 38		+ 61	

(Tab. č. 8 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 8)

Osmá vyhodnocená otázka nám ukazuje poměrně neutrální hodnocení směřované spíše k důležitosti této kompetence, která se řadí k profesním kompetencím didaktickým a psychodidaktickým. Rozdíl mezi ročníky je zde třetinový, kdy o jednu třetinu ji přikládali vyšší váhu studenti III. ročníků. Můžeme z toho usuzovat, že sice studenti považují za důležité, aby učitel znal způsoby hodnocení a jejich psychologické aspekty, avšak jim nepřisuzují zase, tak veliký význam. Celkově tato profesní kompetence byla studenty přijata průměrným výsledkem a může ji považovat za hodnotnou a oprávněně se jí zabývat a vkomponovávat do moderní výuky ve školách.

9. otázka:

Vyžaduješ, aby měl znalosti o právech studentů a respektoval je?

Typ odpovědi	Četnost					
	I. ročník		III. ročník		Celkem	
Velmi důležité	6	11,1%	16	48,1%	22	20,4%
Důležité	33	61,1%	26	48,1%	59	54,6%
Neutrální	14	25,9%	10	18,5%	24	22,2%
Málo důležité	1	1,9%	2	3,7%	3	2,8%
nedůležité	0	0%	0	0%	0	0%
Počet bodů	+ 44		+ 56		+ 100	

(Tab. č. 9 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 9)

Z vyhodnocení otázky č. 9, která patří do profesní kompetence pedagogická, je nám ukazováno, že je studenty považována za důležitou a přejí si, aby učitelé respektovali jejich práva. Rozdíl mezi I. a III. ročníkem byl mírně vyšší důraz na tuto kompetenci u studentů III. ročníků. Může to být z důvodu, že již jsou si více vědomi vlastní osobnosti i své hodnoty a přejí si, aby s nimi bylo i tak zacházeno, to jest s úctou a ohledem k jejich právům. Ta kompetence byla studenty schválena nadprůměrným výsledkem. A má z jejich pohledu patřičné oprávnění být zaváděna a uplatňována v praxi.

10. otázka:

Jak moc je pro tebe důležité, aby uváděl příklady praktického využití vyučované látky?

Typ odpovědi	Četnost					
	I. ročník		III. ročník		celkem	
Velmi důležité	14	25,9%	7	13%	21	19,4%
Důležité	19	35,2%	35	64,8%	54	50%
Neutrální	17	31,5%	9	16,7%	26	24%
Málo důležité	1	1,9%	3	5,6%	4	3,7%
nedůležité	3	5,6%	0	0%	3	2,8%
Počet bodů	+ 40		+ 46		+ 86	

(Tab. č. 10 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 10)

Vyhodnocená 10. otázka, která patří k profesním kompetencím předmětová/oborová vypovídá o zájmu studentů znát i praktickou stránku daného učeného obsahu. Což považuji osobně za velice přínosné zjištění. Délka studia zde nehraje téměř žádnou roli, protože tato kompetence byla téměř stejně přijata průměrnými hodnotami za důležitou u obou ročníků. I přesto bych zde chtěl vidět výraznější hodnoty, protože osobně si myslím, že tato kompetence má ještě vyšší důležitost, než kterou ji přiřadili studenti. I tak jsem rád, že dosáhla poměrně vysokých hodnot a po právu je zařazena a přijata mezi profesní kompetence.

11. otázka:

Myslíš si, že je důležité, aby učitel byl schopen rozpoznat sociálně patologické jevy jako šikanu, týrání a byl schopen je napravit?

Typ odpovědi	Četnost					
	I. ročník		III. ročník		celkem	
Velmi důležité	16	29,6%	24	44,4%	40	37%
Důležité	29	53,7%	18	33,3%	49	45,3%
Neutrální	8	14,8%	6	11,1%	15	13,9%
Málo důležité	1	1,9%	6	11,1%	6	5,6%
nedůležité	0	0%	0	0%	0	0%
Počet bodů	+ 60		+ 60		+ 120	

(Tab. č. 11 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 11)

Po zpracování otázky č. 11, jenž se vztahuje k profesním kompetencím diagnostická, i intervenční můžeme vidět, že většina studentů ji považuje za důležitou až velmi důležitou. Pouze pár studentů uvedlo neutrální postoj a ještě méně studentů ji určilo za málo důležitou. Rozdíl mezi jednotlivými ročníky byl nulový, z čehož usuzuji, že studenti mají silné sociální cítění a požadují, aby tyto schopnosti učitelé měli. Proto můžu za studenty vřele doporučit rozvoj této profesní kompetence.

12. otázka:

Je pro tebe důležité, aby měl široký rozsah kulturních, politických, právních a ekonomických znalostí a působil s nimi na studenty?

Typ odpovědi	Četnost					
	I. ročník		III. ročník		celkem	
Velmi důležité	11	20,3%	3	5,6%	14	12,7%
Důležité	4	7,4%	11	20,3%	15	13,9%
Neutrální	16	29,6%	31	57,4%	47	43,5%
Málo důležité	14	25,9%	9	16,7%	23	21,2%
nedůležité	9	16,7%	0	0%	9	8,3%
Počet bodů	- 6		+ 11		+ 5	

(Tab. č. 12 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 12)

Po vyhodnocení otázky č. 12, kterou řadíme k profesním kompetencím profesně a osobnostně kultivující, nám vycházejí větší rozdíly v získaných hodnotách, kde sice někteří studenti ji považují za důležitou až dokonce velmi důležitou, tak většina se k této kompetenci postavila buďto neutrálně anebo jí přiřadili malou důležitost. Menší počet studentů prvního ročníku ji dokonce považuje za nedůležitou. I když někteří studenti I. ročníků ji označili za velmi důležitou, v celkovém měření u nich tato kompetence neprošla. O něco lépe si vedla u studentů III. ročníků, kde by prošla malým počtem bodů. Závěrem tuto kompetenci studenti nepovažují za důležitou a její úloha a váha ve vzdělávacím systému by se měla pečlivě zvážit, a pokud by měla být nějakým způsobem prosazována, tak podle studentů, jen jako okrajová záležitost. S tímto výsledkem od studentů se ztotožňuji i já. Myslím si, že mnohem důležitější je, aby se učitel zabýval a ovládal jiné výše zmiňované kompetence, než, aby se musel zabývat věcmi, které jsou často fiktivní, neurčité, nestálé a nedá se v nich stanovit určitý jednotný směr jako například v politice a ekonomice. Podle mne je účelnější se zabývat takovými kompetencemi, které studentům umožní kvalitní rozvoj jejich osobnosti a dá jim předpoklady, aby byli schopni si na taková témata postupem času udělat svůj vlastní objektivní názor.

13. otázka:

Považuješ za důležité, aby učitel byl schopen sebereflexe vlastního výkonu a přijímal na jejím základě patřičná opatření?

Typ odpovědi	Četnost					
	I. ročník		III. ročník		celkem	
Velmi důležité	3	5,6%	10	18,5%	13	12%
Důležité	21	38,9%	26	48,1%	47	43,5%
Neutrální	26	48,1%	14	25,9%	40	37%
Málo důležité	4	7,4%	4	7,4%	8	7,4%
nedůležité	0	0%	0	0%	0	0%
Počet bodů	+ 23		+ 42		+ 65	

(Tab. č. 13 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 13)

Tato otázka spadající pod profesní kompetence manažerská a normativní je podle mého názoru velmi důležitou kompetencí a i studenti se k ní podobně vyjádřili, když ji zhodnotili za důležitou. Hodně studentů se sice vyjádřilo neutrálně, ale téměř zbytek odpovědí byl uveden jako důležitá kompetence. Tato kompetence byla za důležitější považována u studentů třetích ročníků, z čehož můžeme usuzovat, že čím déle jsou studenti přítomni ve školní docházce, tak si více uvědomují důležitost sebereflexe samotného učitele na kvalitu jejich výuky. Takže tato kompetence byla studenty plně přijata a měla by být plně podporovaná v moderním způsobu vzdělání studentů. I já se s tímto hodnocením plně ztotožňuji.

14. otázka:

Je pro tebe důležité, aby ovládal způsoby vedení studentů a vytvářel efektivní spolupráci ve třídě?

Typ odpovědi	Četnost					
	I. ročník		III. ročník		celkem	
Velmi důležité	13	24%	6	11,1%	19	17,6%
Důležité	23	42,6%	29	53,7%	52	48,1%
Neutrální	15	27,8%	9	16,2%	24	22,2%
Málo důležité	1	1,9%	10	18,5%	11	10,2%
Nedůležité	2	3,7%	0	3,7%	2	1,9%
Počet bodů	+ 44		+31		+ 75	

(Tab. č. 14 – Vyhodnocení odpovědi na otázku č. 14)

Po vyhodnocení čtrnácté otázky, která také náleží stejně jako předešlá kompetence do profesních kompetencí manažerských a normativních vidíme, že ji studenti hodnotí velice podobně jako předchozí otázku. A můžeme usuzovat, že studenti chtějí mít efektivní a aktivní vyučování a ne jen sedět a poslouchat přednes učitele. Tato kompetence tedy byla velmi pozitivně hodnocena, i když se objevili některé odpovědi, který ji moc významu nepřisuzovali, nicméně v celkovém zhodnocení byla tato kompetence přijata studenty nadstandardně. O něco více významu ji přisuzovali studenti prvních ročníků, z čehož s trochou nadsázky můžeme usuzovat, že s přibývajícím délkou strávenou ve škole si studenti už o něco více přivykli na dané styly vyučování ve škole a vyhovují jim.

15. otázka:

Myslíš si, že je důležité, aby uměl rozpoznat žáky se specifickými poruchami učení, chování a dovedl přizpůsobit výuku jeho možnostem?

Typ odpovědi	četnost					
	I. ročník		III. ročník		celkem	
Velmi důležité	9		3		12	
Důležité	11		28		39	
Neutrální	23		13		36	
Málo důležité	11		10		21	
nedůležité	0		0		0	
Počet bodů	+ 18		+ 24		+ 42	

(Tab. č. 15 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 16)

Otázka číslo 15 spadá pod profesní kompetence diagnostická a intervenční. Kde studenti této vlastnosti přisuzovali spíše průměrný význam. V součtu, ale převládla průměrná důležitost této kompetence. Můžeme tedy vycházet z toho, že i studenti, ačkoliv jak lze vytušit z odpovědí nemají převážně potřebné zkušenosti s těmito studenty, si jsou vědomi potřeby individuálního a specifického přístupu ve vyučování ke studentům se specifickými vlastnostmi a potřebami. Rozdíl mezi I. a III. ročníky byl mírný. Z konečného hlediska byla tato kompetence studenty přijata a měla by být dále rozšiřována v duchu moderního školství a metod vyučování.

16. otázka:

Považuješ za důležité, aby učitel bral v úvahu vzdělávací potřeby a zájmy studentů?

Typ odpovědí	četnost					
	I. ročník		III. ročník		celkem	
Velmi důležité	18	33,3	29	53,7%	47	43,5%
Důležité	23	42,6%	15	27,8%	38	35,2%
Neutrální	10	18,5%	8	14,8%	18	16,7%
Málo důležité	3	5,6%	2	3,7%	5	4,6%
Nedůležité	0	0%	0	0%	0	0%
Počet bodů	+ 53		+ 71		+ 124	

(Tab. č. 16 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 16)

Tato profesní kompetence v otázce č. 16 patřící pod profesní kompetence profesně a osobnostně kultivující získala velmi pozitivní a vysoké hodnocení. Téměř většina studentů ji považuje za velmi důležitou. Vyšší váhu této kompetenci přikládali studenti III. ročníků, z čehož můžeme usuzovat, že již mají širší vlastní rozhled a představy, kterými by se chtěli ve škole zabývat. I já tuto kompetenci považuji za důležitou a společně s názorem studentů ji mohu vřele doporučit k podporování a osvojování v pedagogické praxi.

17. dodatečná otázka:

Chtěl by ses podílet na sestavování toho, co se budeš ve škole učit?

Typ odpovědí	četnost					
	I. ročník		III. ročník		celkem	
Velmi důležité	16	29,6%	19	35,2%	35	32,4%
Důležité	3	5,6%	15	27,8%	18	16,7%
Neutrální	5	9,3%	11	20,3%	16	14,8%
Málo důležité	26	48,1%	8	14,8%	34	31,5%
Nedůležité	4	7,4%	1	1,9%	5	4,6%
Počet bodů	+ 1		+ 43		+ 44	

(Tab. č. 17 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 17)

Touto otázkou jsem chtěl zjistit, jak velký by studenti měli zájem se angažovat v určování toho, co se budou ve škole učit. Novodobým trendem je začleňovat studenty, aby se aktivně podíleli na tvorbě vzdělávacího kurikula a nebyli jen pasivními příjemci. Proto jsem chtěl zjistit, jaký názor na to mají studenti účastníci se výzkumu a výsledky byly překvapivé zvláště u studentů prvních ročníků, kde výsledky byly velice rozdílné. Většina studentů buďto považovala tuto možnost za velmi důležitou nebo za málo důležitou, přičemž skoro s dvojnásobným nárůstem převážil počet hlasů, které ji určili za málo důležitou. Tato možnost by u studentů prvních ročníků v celkovém součtu byla přijata jen velmi okrajově. Jinak tomu bylo u studentů III. ročníků, kteří ji s velkou převahou považují za velmi důležitou až důležitou a tato možnost aktivního se podílení na tvoření vzdělávacích cílů by s velkým nadhledem přijali. Výsledek nám zde ukazuje, že u této otázky je největší rozdíl v názoru s ohledem na délku školní docházky, kdy studenti s delší dobou strávenou ve škole si značně přejí podílet se na této tvorbě. V celkovém součtu byla tato možnost přijata průměrným výsledkem. Z mého pohledu se tato možnost jeví velice zajímavě a společně se studenty III. ročníků jsem plně pro podporu této novodobé zajímavé snahy o zkvalitnění vzdělávání.

18. dodatečná otázka:

Myslíš si, že by to prospělo k vzdělávání studentů a posunulo celkově školství dopředu?

Typ odpovědi	Četnost					
	I. ročník		III. ročník		celkem	
Velmi důležité	7	13%	25	46,3	32	29,6%
Důležité	10	18,5%	6	11,1%	16	14,8%
Neutrální	17	31,5%	17	31,5%	34	63%
Málo důležité	11	20,3	6	11,1%	17	31,5%
Nedůležité	9	16,7%	0	0%	9	8,3%
Počet bodů	- 5		+ 50		+ 45	

(Tab. č. 18 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 18)

Po vyhodnocení otázky č. 18 můžeme vidět, že její výsledku kopírují velmi podobně výsledky z předešlé otázky. To znamená, že studenti I. ročníků se k ní z velké části staví v neutrálním postoji anebo si dokonce myslí, že by ve vzdělávání byla málo důležitá až nedůležitá. Malý rozdíl můžeme pozorovat v tom, že část studentů, kteří by tuto možnost uvítali za velmi důležitou, nevěří tolik, že by mohla mít i takový přínos pro školství jako celkově. U studentů III. ročníků byl výsledek téměř shodný jako v předešlé otázce a tudíž si myslí, že tato možnost by velmi pozitivně pomohla školství v posunu vpřed.

Z vyhodnocení dvou posledních otázek můžeme tedy usuzovat, že starší studenti jsou si již více vědomi vlastní zodpovědnosti za svůj život, jsou si více vědomi nadcházejícího přechodu do reálného života, a proto by se chtěli více podílet na formování toho, co se budou vzdělávat podle vlastního přesvědčení. Dále můžeme usuzovat, že studenti prvních ročníků vidí svoji budoucnost jak hodně dalekou a proto nejeví z větší části zájem se podílet na zasahování do obsahu vyučování.

Můj osobní názor je takový, že při správné koncepci tohoto záměru, by přínos pro školství mohl být velký a mohlo by se jednat o značný průlom v chápání a pojetí vyučování v 21. století.

3.6 Shrnutí výsledků výzkumu

Po sečtení výsledků z jednotlivých tabulek můžeme sestavit konečnou tabulku podle pořadí jednotlivých profesních kompetencí, které stanovili studenti v dotazníkovém šetření.

Celkové pořadí	Význam kompetence	Pořadí I. ročníků	Pořadí III. ročníků
1.	Látku dobře vysvětlit a naučit	1.	1.
2.	Komunikace se studenty	2.	2.
3.	Organizátorem výuky	3.	5.
4.	Vytvářet pozitivní klima	4.	6.
5.	Brát ohled na vzdělávací potřeby a zájmy studentů	6.	4.
6.	Orientovat se v problematice sociálně patologických jevů	5.	7.
7.	Respektovat práva studentů	8.	8.
8.	Být odborníkem v oboru, který učí	10.	3.

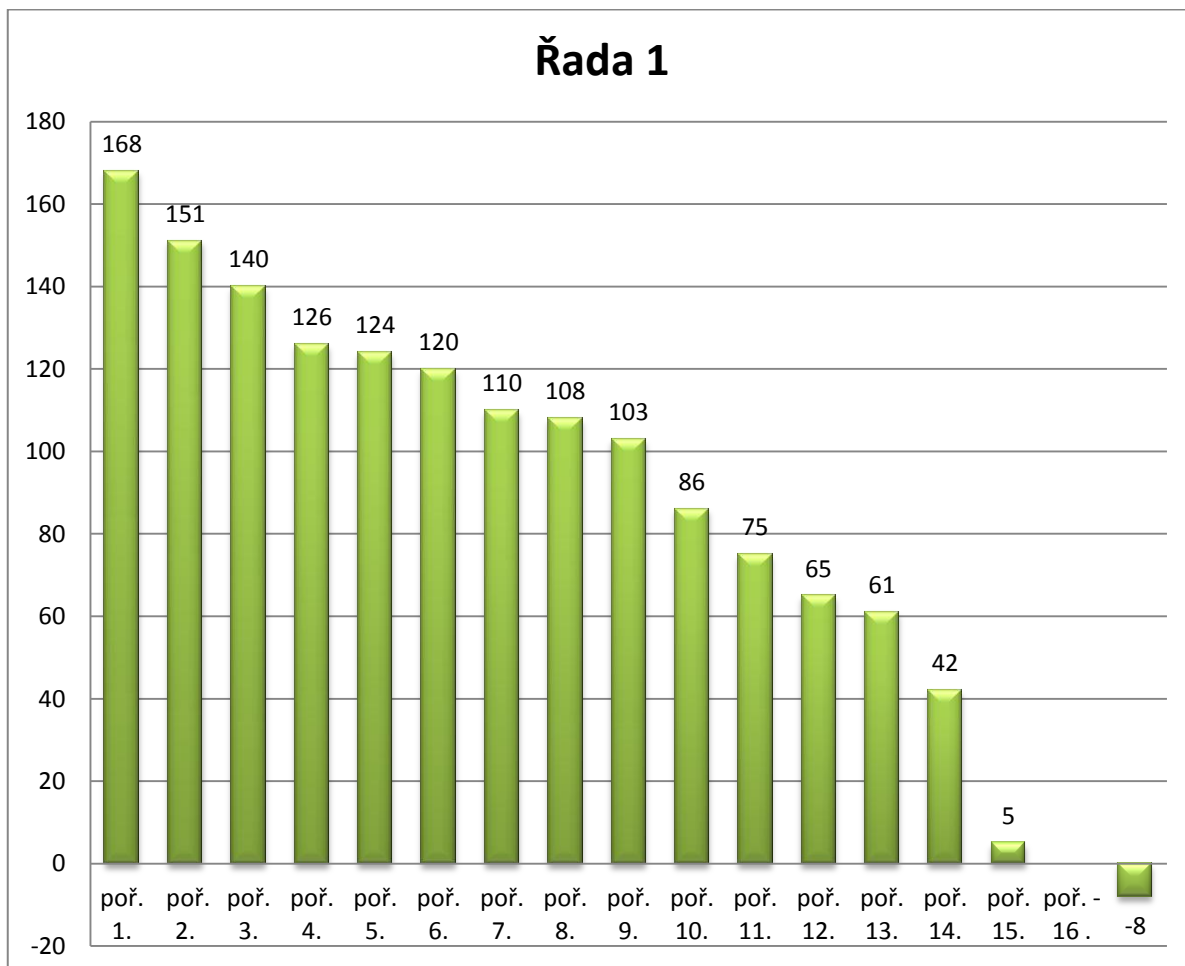
9.	Respektovat osobnost žáka	7.	9.
10.	Uvádět praktické využití vyučované látky	11.	10.
11.	Správně vést studenty a vytvářet efektivní spolupráci ve třídě	9.	13.
12.	Schopnost sebereflexe ve své pedagogické praxi	12.	11.
13.	Ovládat teorii hodnocení a její psychologické dopady	13.	12.
14.	Ovládat znalosti pro výuku žáků se specifickými poruchami učení	14.	14.
15.	Mít široký rozsah kulturních, politických, právních a ekonomických znalostí a působit s nimi na studenty	16.	15.
16.	Mít k učiteli důvěru a schopnost pomoci i v osobních záležitostech	15.	16.

(Tab. č. 19 – Celkové získané pořadí všech dovedností)

Dvě poslední dodatkové otázky by se v této pořadové tabulce se svým významem, který jim byl studenty přidělen, objevily v poslední čtvrtině tabulky na 14. a 15. pořadí z osmnácti celkově.

Po lepší grafickou názornost přikládám graf jednotlivých profesních kompetencí s celkovým počtem získané důležitosti od studentů. Je zde názorně vidět jaký rozdíl byl v důležitosti mezi jednotlivými kompetencemi. Svislá číselná stupnice nám znázorňuje

celkový počet dosažených bodů důležitosti dané kompetence. Podélné označení vychází z výše uvedené tabulky a značí celkové pořadí, pod kterým jsou uvedeny i názvy jednotlivých kompetencí



(graf č. 1 grafické znázornění celkového hodnocení)

Můžeme tedy konstatovat, že studenti za mimořádně důležité profesní kompetence považují to, aby učitel uměl především látku kvalitně a zajímavě vysvětlit, přitom dobře s nimi komunikoval a uměl si výuku správně zorganizovat a to všechno v příjemné atmosféře. Z toho můžeme usuzovat, že studenti se především chtějí ve škole něčemu kvalitně naučit a to v příjemné atmosféře. Tomuto požadavku dávají studenti z daného výzkumu větší váhu než dalším záležitostem týkajících se jejich výuky. Naopak nejmenší zájem projevili především o to, aby učitelům důvěřovali a byli jim schopni pomoci s jejich osobními záležitostmi. Dále nepovažují za důležité, aby učitel měl široký přehled o kulturních, politických, filozofických, právních a ekonomických záležitostech. Což se jeví jako opodstat-

něné s přáními studentů pokud je porovnáme s nejvíce preferovanými schopnostmi. Studenti tedy naznačují: především nás něčemu naučte, nejlépe i tomu to co nás bude zajímat, a to v organizované výuce a v příjemném klimatu. Ostatní osobní záležitosti si vyřídíme sami a taky si sami uděláme vlastní názor na politické, ekonomické a jiné záležitosti.

3.7 Doporučení

Pro učitele, kteří chtějí své hodiny vést v duchu schopností, které si studenti určili svým názorem, mohu doporučit, aby vedly výuku podle předem připraveného plánu, reagovali na aktuální vývoj situace, používali široké spektrum výukových metod s kladením důrazu na aktivní učení žáků. Dále vytvářeli příležitosti k přemýšlení, kladli otevřené otázky, motivovali studenty ke snaze odpovědět vlastními slovy a dávali možnosti studentům pracovat aktivně ve skupinách či dvojicích.

Měli by se snažit se o vytvoření prostředí vzájemné úcty a respektu, kde každý dostane prostor pro vyjádření svých zkušeností a názorů. Vedli žáky k porozumění učivu a zadaným úkolům, komunikovali s nimi kultivovaně a srozumitelně. Vhodným způsobem využívali metody neverbální komunikace. Snažili se, o co nelepší vysvětlení smyslu učebních činností a propojoval učení s osobními představami a přáními studentů.

Pokud tyto záležitosti začnou učitelé vnímat, jak velkou součást podstaty pro novodobé vzdělávání, ztotožní se s tím v co pokud možno největší míře, potom se může školství přeměňovat a posouvat tam, kde ho většina z nás chce mít.

ZÁVĚR

Studenti většinu schopností učitelů vymezovaných v profesních kompetencích přijali se značnou převahou. Proto můžeme usuzovat, že vyměřování daných kompetencí jde správným směrem a je v souladu s míněním a požadavky studentů. Mohli jsme se zde také přesvědčit, že studenti mají rozumné a většinou objektivní názory ohledně vyučovacího procesu. Proto považuji za rozumné, aby toto vymezování a stanovování kompetencí a cílů bylo činěno za přispění názorů studentů. A to především u studentů vyšších ročníků, kteří projeví docela značný zájem se na tomto podílet a podobně si myslí, že by to mohlo školství posunout na jinou úroveň směrem dopředu. Studenti I. ročníku z výsledků šetření nemají v celkovém součtu takový zájem se na tomto se podílet a nepovažují to za důležité pro školství. Nicméně bych i jim postupně nabízel možnost se podílet na stanovování výukových cílů, protože někteří studenti i z prvních ročníků tuto možnost považují za velmi důležitou. A věřím, že i ostatní by se přidali, pokud by si byli plně vědomi toho, co jim to může přinést a co tím mohou získat. Jako například těšit se více do školy, možnosti naučit se tomu co mě zajímá. Změnit názor z povinného a striktního místa na místo, které je mi otevřené a můžu ho vlastními názory a očekáváními formovat do mých očekávaných a žádoucích představ. Pak by se škola mohla stát pozitivní součástí života pro velkou většinu studentů.

Vztah učitele a žáka je nejzákladnějším činitelem vyučovacího procesu. Míra tohoto vztahu utváří postoje studentů k učení a podporuje nebo vyvrací pozitivní vztah studenta ke škole a někdy i ke vzdělávání celkově.

Tento vztah je utvářen celou řadou faktorů. Některé z nich jsou méně ovlivnitelné, ale většina z nich je do určité míry ovlivnitelná. Pokud možno co k nejkvalitnějšímu formování tohoto vztahu by nám měli pomáhat vymezované kompetence a snaha si v co největší míře osvojit a užívat v praxi.

Učitel a žáci jsou nejzákladnějšími činiteli vyučovacího procesu. Jejich vztah ovlivňuje šířku a hloubku učitelova působení na studenta. Kvalita tohoto vztahu dále formuje postoje studentů k učení, posiluje nebo zcela mění vztah studenta ke škole a mnohdy i ke vzdělávání vůbec.

Z důvodu množství těchto kompetencí a velikosti nároku kladeného na osobnost učitele i na celkovou pedagogickou profesi, jsem se rozhodl zaměřit se na toto téma podrobněji z pohledu studentů a vymezit jejich postoje k vybraným jednotlivým kompetencím. A

to z důvodu, že na učitele jsou kladeny velké nároky a musí zastávat velké množství rolí, zvládat rozdílné činnosti a situace, mít spoustu znalostí a dovedností. Což je velice obtížné, aby učitel toto všechno zvládal sám bez přispění studentů. Pokud i studenti projeví zvýšený zájem o tento vztah a budou se podílet na jeho budování a podporování má před sebou školství a vzdělávání v něm velkou budoucnost.

Proto jsem se snažil v této bakalářské práci zaměřit na pohled studentů a tím více poukázat na velkou důležitost jejich aktivního zapojení do tvorby moderního vzdělávacího systému a vyučování v něm. A částečně tak podpořit rozvoj této již nastávající snahy.

Cíl této bakalářské práce jsem podle svého očekávání a snahy splnil. Poukázal jsem na danou záležitost pohledem studentů a tím ji určitým způsobem dostal do podvědomí, jak svého, tak i těch, kteří se touto bakalářskou prací budou zabývat anebo si ji někdy v budoucnu jen prolistují pro získání informací. A toto bylo mým hlavním záměrem a cílem této bakalářské práce.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ČAPEK, Robert, 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1718-0.
- [2] ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [3] FENSTERMACHER, Gary a Jonas SOLTIS, 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-471-7.
- [4] FONTANA, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi*. Havlíčkův Brod: Grada. ISBN 978-80-247-2339-6
- [5] GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HALOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ, 2002. *Obecná didaktika I*. Olomouc: HANEX. ISBN: 80-85783-20-7.
- [6] JANÍK, Tomáš, 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-080-8.
- [7] JANÍKOVÁ, Marcela, et al., 2009. *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-183-6.
- [8] JANIŠ, Kamil, Blahoslav KRAUS a Pavel, VACEK, 2008. *Kapitoly ze základů pedagogiky*. Hradec Králové: Univerzita Hradec, Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-371-5.
- [9] KYRIACOU, Chris, 2004. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-7178-965-8.
- [10] LAZAROVÁ, Bohumíra, 2005. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-115-4.
- [11] MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- [12] MASARYK, Tomáš-Garrigue, 1990. *O škole a vzdělávání*. Praha: SPN. ISBN 80-04-25554-X.
- [13] NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.
- [14] PETTY, Geoffrey, 2004. *Moderní vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 80-7178-978-X.

- [15] PRŮCHA, Jan, 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.
- [16] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a MAREŠ, Jiří, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-0
- [17] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-2471-734-0
- [18] VAŠUTOVÁ, Jaroslava, 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Praha: Portál. ISBN 80-7315-082-4.

SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A PŘÍLOHY

- Tabulka č. 1 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 1
- Tabulka č. 2 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 2
- Tabulka č. 3 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 3
- Tabulka č. 4 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 4
- Tabulka č. 5 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 5
- Tabulka č. 6 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 6
- Tabulka č. 7 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 7
- Tabulka č. 8 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 8
- Tabulka č. 9 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 9
- Tabulka č. 10 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 10
- Tabulka č. 11 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 11
- Tabulka č. 12 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 12
- Tabulka č. 13 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 13
- Tabulka č. 14 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 14
- Tabulka č. 15 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 15
- Tabulka č. 16 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 16
- Tabulka č. 17 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 17
- Tabulka č. 18 – Vyhodnocení odpovědí na otázku č. 18
- Tabulka č. 19 – Celkové získané pořadí všech dovedností .

(graf č. 1 grafické znázornění celkového hodnocení)

Příloha č. 1 Dotazník pro studenty

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO STUDENTY**Dotazník**

Dobrý den, obracím se na Vás s žádostí o vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník je anonymní a jeho výsledky použiji ve své bakalářské práci. Předem děkuji za jeho vyplnění.

Jste: ročník:

- | | |
|---------|---------|
| a) Muž | a) I. |
| b) Žena | b) III. |

V následujících otázkách označte na stupnici 1 – 5 takové číslo, které určuje Váš názor na danou otázku. Kdy:

1= velmi důležité, 2= důležité, 3= průměrné, 4= málo důležité, 5= nedůležité

1. Do jaké míry je pro tebe důležité, aby učitel byl zároveň i odborníkem v oboru, který učí?

1 2 3 4 5

2. Je pro tebe důležité, aby uměl látku dobře vysvětlit a naučit?

1 2 3 4 5

3. Je pro tebe podstatné, aby uměl dobře komunikovat se studenty?

1 2 3 4 5

4. Považuješ za důležité, aby učitel respektoval osobnost žáka a jeho specifické vlastnosti?

1 2 3 4 5

5. Měl by být zároveň i dobrým organizátorem výuky?

1 2 3 4 5

6. Do jaké míry je pro tebe důležité, aby uměl vytvářet dobré klima ve třídě a měl smysl pro humor?

1 2 3 4 5

1= velmi důležité, 2= důležité, 3= průměrné, 4= málo důležité, 5= nedůležité

7. Jak moc je důležité, abys k němu měl důvěru a dokázal ti pomoci i v osobních záležitostech

1 2 3 4 5

8. Je pro tebe důležité, aby ovládal znalosti o teorii hodnocení a jejich psychologických dopadech a užíval je?

1 2 3 4 5

9. Vyžaduješ, aby měl znalosti o právech studentů a respektoval je?

1 2 3 4 5

10. Jak moc je pro tebe důležité, aby uváděl příklady praktického využití vyučované látky?

1 2 3 4 5

11. Myslíš si, že je důležité, aby učitel byl schopen rozpoznat sociálně patologické jevy jako šikanu, týrání a byl schopen je napravit?

1 2 3 4 5

12. Je pro tebe důležité, aby měl široký rozsah kulturních, politických, právních a ekonomických znalostí a působil s nimi na studenty?

1 2 3 4 5

13. Považuješ za důležité, aby učitel byl schopen sebereflexe vlastního výkonu a přijímal na jejím základu patřičná opatření?

1 2 3 4 5

14. Je pro tebe důležité, aby ovládal způsoby vedení studentů a vytvářel efektivní spolupráci ve třídě?

1 2 3 4 5

15. Myslíš si, že je důležité, aby uměl rozpoznat žáky se specifickými poruchami učení, chování a dovedl přizpůsobit výuku jeho možnostem?

1 2 3 4 5

16. Považuješ za důležité, aby učitel bral v úvahu vzdělávací potřeby a zájmy studentů?

1 2 3 4 5

17. Chtěl by ses podílet na sestavování toho, co se budeš ve škole učit?

1 2 3 4 5

18. Myslíš si, že by to prospělo k vzdělávání studentů a posunulo celkově školství dopředu?

1 2 3 4 5

