

# **Analýza vstupních požadavků a profesních kvalit na pozici učitele a průvodce**

Martina Čadová

---

Bakalářská práce  
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

# ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Martina Čadová**  
Osobní číslo: **H19891**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Andragogika v profilaci na řízení lidských zdrojů v neziskové sféře**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Analýza vstupních požadavků a profesních kvalit na pozici učitele a průvodce**

## Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti základního vzdělávání v ČR, kurikulárních dokumentů a profesního standardu/rámce profesních kvalit učitele.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

**Seznam doporučené literatury:**

BALVÍN, Jaroslav, 2012. Pedagogika, andragogika a multikulturalita. Praha: Hnutí R, nakladatelství s mezinárodní vědeckou radou. ISBN 978-80-86798-07-3.

OECD (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy. Paris: OECD Publishing. ISBN 9789264018044 (PDF). <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>.

PRŮCHA, Jan, 2004. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-977-1.

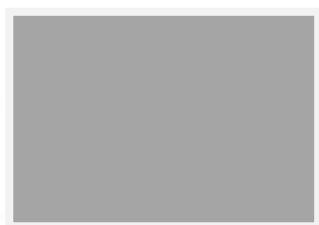
SPIJKOVÁ, Vladimíra a Anna TOMKOVÁ, 2010. Kvalita učitele a profesní standard. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-496-9.

TOMKOVÁ, Anna, 2012. Rámec profesních kvalit učitele hodnotící a sebehodnotící arch. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-64-4.

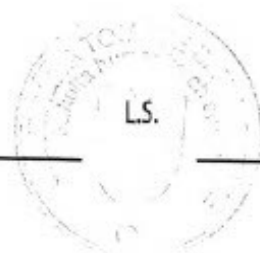
Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **19. ledna 2022**

Termín odevzdání bakalářské práce: **29. dubna 2022**



**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 19. ledna 2022

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

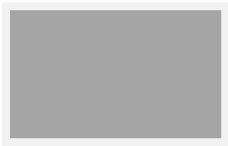
- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně .....

20.04.2022



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, o pisy 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Práce „Analýza vstupních požadavků a profesních kvalit na pozici učitele a průvodce“ věnuje pozornost systému základního vzdělávání v České republice, zabírá se především problematikou Základních škol veřejných (státních), alternativních (konkrétně SCIO a Montessori) a problematikou kurikulárních dokumentů. Akcentována je myšlenka profesního standardu učitele, respektive Rámce profesních kvalit učitele. V průběhu osobního i profesního života se neustále učíme, záměrem práce není zjistit, jak by měl v očích ředitelů škol vypadat ideální učitel/průvodce, ale které profesní či osobnostní kvality jsou ze strany ředitelů u kandidátů preferovány či akcentovány, přičemž byly, v případě těchto preferencí, zjištěny rozdíly mezi řediteli veřejných (státních) a alternativních škol.

Klíčová slova: školní koncepce, kurikulární dokumenty, pedagog, učitel, průvodce, ředitel, rámec profesních kvalit učitele, osobnostní kvality, profesní kompetence, celoživotní učení.

## **ABSTRACT**

The thesis "*Analysis of Entry Requirements and Professional Qualities for the Position of a Teacher and Guide in Education*" focuses on the system of primary education in the Czech Republic. This thesis is specifically concerned with public (state) primary schools, alternative schools (specifically SCIO and Montessori) and curricular documents. The idea of a teacher's professional standard (the framework of professional qualities of a teacher) is emphasized. We constantly learn throughout our personal and professional lives. The aim of the thesis is not to determine what the idea of an ideal teacher, from the point of view of headmasters, is, but which professional or personal qualities headmasters prefer or accentuate among candidates. As of the preferences, differences were found between headmasters of public (state) and alternative schools.

Keywords: school concepts, curricular documents, educationalist, teacher, guide, headmaster, framework of professional qualities of a teacher, personal qualities, professional competences, lifelong learning.

Ráda bych poděkovala mé vedoucí práce, Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D., za podporu a především za celou řadu podnětných impulsů při vedení mé diplomové práce. Chtěla bych poděkovat všem respondentům, kteří byli ochotní věnovat svůj čas vyplnění mého dotazníku a tím podpořit náš výzkum, stejně jako mým blízkým, kteří mě při studiu podporovali.

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

## OBSAH

ÚVOD.....	10
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 VZDĚLÁVACÍ KONCEPCE .....</b>	<b>12</b>
1.1 KLASICKÁ, ALTERNATIVNÍ, INOVATIVNÍ VZDĚLÁVACÍ KONCEPCE.....	12
1.2 SCIOŠKOLA .....	15
1.3 MONTESSORI ŠKOLA.....	15
<b>2 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY .....</b>	<b>17</b>
2.1 STÁTNÍ ÚROVEŇ KURIKULA .....	17
<b>3 PROFESNÍ STANDARD UČITELE.....</b>	<b>22</b>
3.1 PEDAGOG, UČITEL, PRŮVODCE .....	23
3.2 ROLE UČITELE .....	24
3.3 NÁROKY, OČEKÁVÁNÍ A KRITÉRIA PRO VÝKON PROFESE UČITELE .....	25
<b>4 RÁMEC PROFESNÍCH KVALIT UČITELE.....</b>	<b>30</b>
4.2 FUNKCE PROFESNÍHO STANDARDU .....	31
4.3 STRUKTURA MATERIÁLU <i>RÁMEC PROFESNÍCH KVALIT UČITELE</i> .....	32
<b>5 KRITÉRIA PRO VÝBĚR UČITELE/PRŮVODCE.....</b>	<b>35</b>
5.1 UČITELSKÝ SBOR.....	36
5.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA – KRITÉRIA PRO VÝBĚR UČITELE .....	37
5.3 SCIOŠKOLA – KRITÉRIA PRO VÝBĚR PRŮVODCE .....	37
5.4 MONTESSORI – KRITÉRIA PRO VÝBĚR PRŮVODCE .....	38
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>40</b>
<b>6 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>41</b>
6.1 VÝZKUMNÝ ZÁMĚR.....	41
6.2 CÍLE VÝZKUMU .....	41
6.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY .....	42
6.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	43
6.5 POJETÍ VÝZKUMU A VÝZKUMNÁ TECHNIKA .....	45
6.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	49
<b>7 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....</b>	<b>52</b>
<b>8 INTERPRETACE DAT.....</b>	<b>73</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>78</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>81</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>86</b>



<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>87</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>88</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>90</b>

## ÚVOD

OECD upozorňuje na potřebu vytvoření učitelského standardu a na potřebu vnímat vývoj učitelské dráhy jako kontinuum. V dnešní době už vzdělávání není jen o otázkách *co* a *čemu* žáky a studenty naučit. Cílem vzdělávání je především žákům a studentům nastínit, jak s nabytými vědomostmi naložit. Dnešní učitelé musejí žáky a studenty podpořit v tom, aby uměli sami přemýšlet, aby se naučili spolupracovat s ostatními, musí jim umět pomoci utvořit si vlastní identitu, naučit je jednat, být cílevědomý. Proto klade i společnost velmi vysoké nároky směrem k učitelům. Očekává, že učitel bude mít hluboké porozumění problematice, kterou vyučuje, ale také hluboké porozumění pro toho, koho vyučuje. Tato skutečnost zahrnuje profesní znalosti, dovednosti, celou řadu osobnostních předpokladů a nese sebou i potřebu průběžného zkoumání a vyhodnocování znalostí a dovedností učitele samotného, což vede k identifikaci potenciálu, celoživotnímu učení a profesnímu růstu. Má-li být žák a student veden k celoživotnímu učení, pak i učitel musí být v tomto směru aktivní. (OECD, 2019).

V České republice zůstává otázka profesního standardu učitele nadále otevřená. Panuje však shoda ve skutečnosti, že role kvalitního, efektivního učitele, je v oblasti výuky, výchovy a v utváření osobnosti dítěte nezastupitelná. „...*kvalita učitele je jedním z rozhodujících faktorů ovlivňujících celkovou kvalitu škol, kvalitu vyučování, efektivnost vzdělávání, vzdělávací výsledky žáků a studentů aj. ...školní inspekce, vzdělávací politici a školská administrativa hledají způsoby, jak odlišit učitele podle jejich kvality a výkonnosti...*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 138).

Snad i proto dnes rodiče velmi důkladně promýšlí, jaký typ školy pro své dítě zvolí. Za rozhodující je velmi často považována vzdělávací koncepce dané školy, i tady jsou však jejími nositeli právě učitelé.

V empirické části proto zaměříme výzkum na otázku, jaké mají ředitelé škol, jež jsou kompetentními a zodpovědnými osobami v otázce výběrových řízení, požadavky směrem k učitelům a průvodcům, na které aspekty kladou největší důraz a zda se tyto nějakým způsobem liší v případě škol veřejných/státních a škol alternativních. Nedohledali jsme žádný takto orientovaný výzkum, v jeho realizaci tedy vnímáme přínos jako takový. Přidanou hodnotu spatřujeme v možnosti vzájemného obohacení ředitelů škol v náhledu na akcentované aspekty řediteli reprezentujících odlišné školní koncepce. Tento by mohl vést ke komplexnějšímu pohledu na kandidáty učitele/průvodce a případně k reálnému stanovení podpory v jejich dalším vzdělávání.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 VZDĚLÁVACÍ KONCEPCE

V průběhu let došlo k celé řadě změn v oblasti **obsahu** školního vzdělávání, přičemž další budou jistě probíhat, změnila a stále se mění skladba vyučovaných předmětů. Došlo ke změnám v důsledku tržní ekonomiky, privatizace vzdělávání, ale i díky změnám společenské a pedagogické povahy. Vzdělávání a školství samo o sobě je třeba a je možné zkvalitňovat, dle přesvědčení některých skupin v naší společnosti. (Průcha, 2012).

Tyto změny lze historicky pozorovat v rámci tradičních/státních vzdělávacích institucí, ale především ve smyslu vzniku a vývoje nejrůznějších alternativních hnutí. Reformní školy jsou de facto skupinou alternativních škol, přičemž právě na pozadí reformní pedagogiky docházelo k postupnému vývoji opozice vůči stávajícímu školskému systému. Alternativní školy jsou považovány za školy, jež mají podíl na vytváření „pedagogicky aktivního občana“, a to díky aktivní angažovanosti rodiče i žáka v problematice výchovy i školy samotné. Dnes jsou neodmyslitelnou součástí vzdělávacích systémů v celé řadě zemí. (Rýdl, 1994).

### 1.1 Klasická, alternativní, inovativní vzdělávací koncepce

Nejednotnost ve výkladu pojmů není ničím výjimečným, i v případě pojmu „alternativní škola“ nebo „alternativní vzdělávání“ dochází k terminologickým nejasnostem. Pedagogické slovníky a encyklopedie tyto pojmy definují také rozličně, především z titulu úhlu pohledu.

Alternativní vzdělávání/alternative education je označováno za obecný pojem zahrnující jakousi alternativu k tradičnímu/institucionálnímu vzdělávání s formální vzdělávací koncepcí. (UNESCO: IBE Education Thesaurus, 5th ed., Paris, 1991, In Průcha, 1996).

Obdobná je i definice britského slovníku pedagogických pojmů (D. Lawton, P. Gordon, Dictionary of Education, London, 1993, In Průcha 2012), který říká, že alternativní vzdělávání/alternative schooling je obecným termínem označujícím vzdělávání, které se liší od státem nabízeného vzdělávání. Ne vždy, avšak často, se tyto vyznačují negativním přístupem k formálnímu kurikulu a formálním metodám výuky.

Průcha (2004) uvádí, že samotné vymezení pojmu „alternativní vzdělávání“ není jednoduché. Příkladně se k definici německého pedagogického slovníku (Wörterbuch Pädagogik, Schaub, Zenke, 2000, In Průcha, 2004), kdy jsou za alternativní školy považovány školy, jenž se zcela nebo alespoň něčím odlišují od škol státních, respektive veřejných.

Alternativní školy/alternativní vzdělávání má především tři významové roviny, kterými jsou školsko-politický význam, pedagogický význam a ekonomický význam. (Průcha, 2012).

Právě význam pedagogický je významem, ze kterého vychází tato práce, přičemž se dotýká konkrétně aspektů pedagogických a didaktických. Za nosný atribut, kterým se alternativní školy odlišují a vyznačují, považuje Průcha (2012) pedagogickou specifičnost dané vzdělávací instituce (nikoliv typ zřizovatele nebo způsob financování provozu instituce), která má zajistit realizaci specifických funkcí vzdělávání. Mohou jimi tedy být klasické i moderní reformní školy stejně jako různé typy specifických škol v rámci státního/veřejného školství.

Nicméně školu veřejnou/státní, s klasickou koncepcí vzdělávání, vnímá jako školu, jenž reprezentuje většinově zavedenou normu, jakýsi standard, předepsaný vzor. Za odlišností alternativní školy a veřejné/státní školy vidí odlišnost didaktickou, která se projevuje v rozdílnosti vzdělávacího procesu. „*Žáci se v alternativních školách učí odlišně, protože učitelé vyučují odlišně.*“ Dále tvrdí, že existuje automatický předpoklad, podle kterého je minimálně v určitých oblastech úroveň na školách alternativního typu vyšší než na školách veřejných/státních. Z vyhlášky MŠMT ČR č. 353/1991 Sb. o soukromých školách (legislativní formulace o zřizování a fungování nestátních škol) vyplývá, že se od soukromých škol očekává, že budou poskytovat spíše lepší než jen minimálně stejně kvalitní vzdělání než školy státní. (Průcha, 2012).

Alternativní školy vznikají vždy za nějakým účelem, plní hned několik funkcí. Funkce kompenzační reprezentuje snahu kompenzovat nedostatky tradičního/státního/veřejného školského systému, funkce diverzifikační zajišťuje pluralitu vzdělávání a variabilitu vzdělávacích institucí. Za nejdůležitější je považována funkce inovační, a to především ve dvou oblastech: inovace v obsahu vzdělávání a inovace v organizaci vzdělávacího procesu. (Průcha, 2012). Nejčastěji se alternativní školy vyznačují principy alternativní pedagogické práce, kterými jsou svoboda pro propojení teorie a praxe, tedy učení a práce, dále sebe-organizace a sebeurčení, sebeurčení a sociální práce, rovnoprávnost. (Rýdl, 1994).

I v ČR jsou aktuálně zastoupeny všechny druhy alternativních škol od klasických reformních (Waldfordská škola, Montessori škola, Jenská škola, Daltonská škola...), přes církevní (katolické, protestantské, židovské...) až po školy moderní/alternativní (SCIO

škola, škola hrou, mezinárodní školy, cestující školy...). Z celé řady důvodů poptávka nadále převyšuje nabídku. Nutno však podotknout, že díky nedostatečné informovanosti považuje široká veřejnost školy alternativní výhradně za školy, jejichž zřizovatelem je soukromý subjekt, tedy subjekt nestátní. Jde o mylnou představu, protože, jak uváděno výše, i školy, které jsou státní, mohou fungovat netradičně, a to díky celé řadě částečně či komplexně implementovaných didaktických inovací. I školy veřejné/státní tak mohou být školami alternativními, inovativními.

Ekvivalentem pojmu alternativní vzdělávání /alternativní škola jsou pak pojmy netradiční škola, reformní, volná, nezávislá škola a podobně. (Průcha, 2012).

I Rýdl, (2016) uvádí, že dnes už můžeme celou řadu aspektů souvisejících s organizačními a také didaktickými prvky, jakými jsou důraz na samostatnou práci žáka či skupiny, projektové vyučování, potlačení frontální výuky, ale také změna vzájemné komunikace učitel – žák, registrovat i ve školách veřejných/státních, přičemž jsou tyto inspirovány právě školami alternativního typu. Velmi silná reakce veřejných/státních škol v pozitivním smyslu byla zaznamenána u vzdělávacího programu, jakým byl projekt „Začít spolu“, který byl uveden v roce 1994 a spočíval, mimo jiné, v intenzivnější a detailnější spolupráci mezi rodičem dítěte a učitelem, dále programy jako „Zdravá škola“ a „Tvořivá škola“. Jejich přínos je spatřován v orientaci na praxi, v posílení komunikace učitel – žák, v mnohem vyšší efektivitě učebního procesu a také v motivaci žáků. V roce 2005 byly tyto programy implementovány do ŠVP, respektive jsou jejich integrální součástí. *„Pokud se v České republice udrží a prohloubí pluralitní demokratické pojetí organizace společnosti, mají v něm pevné a možná i mnohem širší zastoupení i alternativní školy, z didaktického hlediska již silně ovlivňující tradiční pojetí obsahu i organizace školního vzdělávání.“* (Rýdl, 2016).

Pojmy **inovativní škola/inovativní koncepce vzdělávání** by mohly být synonymy k pojům **alternativní škola/alternativní koncepce vzdělávání** a tudíž by mohly být také poplatné jak pro školský sektor veřejný, tak i sektor soukromý. Inovativní školy mají být totiž chápány jako *„školy, které se účelově a na základě svého vlastního usilování mění tím, že realizují určité inovace.“* (Průcha, 2004, str. 22).

Definice pojmu „inovace“ ve smyslu české pedagogické teorie odkazuje na Skalkovou, která říká: *„...obvykle se pod pojmem inovace chápe rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému.“* (Skalková, 1999, str. 73), avšak Rýdl (2004) tvrdí, že pokud nedojde k proměně vzdělávacího systému komplexně,

ale jen k dílčímu zlepšení nebo modernizaci vnitřního prostředí tradiční školy, pak nelze hovořit o inovaci.

## 1.2 ScioŠkola

Vedení ScioŠkol prezentuje a definuje svoji školu jako „školu, která dává smysl“. (Scio, 2022).

Jedná se o soukromé a inovativní zařízení mající jednoznačný cíl: naučit děti takovým dovednostem, jenž je připraví a umožní jim vést spokojený a naplněný život s ohledem na neustále se měnící svět. Pedagogické principy ScioŠkoly staví na předpokladu, že se děti chtějí učit, přičemž je každé z nich jedinečné a je stěžejním aktérem učebního procesu. Kladou důraz na otevřenost světu i mimo školní prostředí, na prostředí plné motivace a rozličných impulsů, pocit bezpečí a přívětivosti, které jsou prostředkem pro směřování jedince. Upřednostňují zpětnou vazbu před hodnocením formou známek. Jako nosné hodnoty ScioŠkoly jsou deklarovány svoboda, morálka, aktivita, optimismus, odvaha a otevřenost. Tyto vychází z přesvědčení, že dítě, stejně jako člověk, je svobodným, odpovědným a aktivním článkem velkého soukolí. Měl by usilovat o dobro a přínos sobě samému, druhým a společnosti, respektive světu všeobecně.

Všeobecná charakteristika pedagogického sboru Scio deklaruje, jak jednotliví průvodci pracují, jak jsou vedeni a podporováni, jaké jsou jim s ohledem na výuku a výchovu kladeny cíle, jaké se jim dostává podpory, je zde zdůrazněno náročné výběrové řízení průvodců a jejich následné zaškolení. Zároveň zdůrazňuje naplnění všech požadavků Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání jako minimální cíl. (Scio, 2022).

## 1.3 Montessori škola

V případě montessori pedagogiky hovoříme o alternativním výchovně-vzdělávacím programu odlišném od tradičního pojetí vzdělávání. Tento vychází ze zásad Marií Montessori, lékařky, pedagožky. Hlavní motto této reformní školy zní: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“. Dítě a jeho momentální potřeby a zájem jsou maximálně stavěny do popředí, cílem průvodců je tyto odhalit a v těchto následně děti podporovat. Důraz je kladen na pedagogicky připravené prostředí, které je od tradičního výrazně odlišné. Školní třídy jsou uzpůsobeny k naprosto volnému pohybu dětí, neprobíhají klasické vyučovací hodiny, neexistuje vyučovací koncepce rozvržená dle jednotlivých předmětů.

Je jen jeden vyučovací předmět „Kosmická výchova“, který je vytvořen integrací vzdělávacího obsahu oborů jakými jsou český jazyk a literatura, cizí jazyk, matematika, informační a komunikační technologie, hudební, výtvarná a tělesná výchova a z průřezových témat. Pohyb a praktická cvičení, manuální práce jsou nedílnou součástí učebního procesu, skupiny dětí jsou věkově smíšené. Samotné dítě si vybírá, čemu se chce momentálně věnovat a čemu se chce učit z nabídky připravené pedagogy. Veškeré hodnocení probíhá výhradně slovně, a to s důrazem na nesoutěživost, atmosféru plnou respektu. Cílem je vytvořit podmínky pro koncentraci dítěte podle jeho vývojových potřeb, která je vnímána jako zásadní pro úspěch ve vzdělávání a ke které má docházet spontánně a bez závislosti na zásahu dospělého člověka. Právě díky koncentraci, dle montessori pedagogiky, dochází k osvojování a zdokonalování nových dovedností dítěte, přičemž každé z nich potřebuje odlišný čas.

*„Nejmenší děti se soustředí v/na pohyb, děti od 3-6 na činnost a děti 6-12 se nejlépe soustředí, když je zaujme téma, nad kterým mohou ve skupině diskutovat. Dospívající v období 12-15 se soustředí nejlépe, pokud jim dopřejete velké výzvy, na kterých mohou aktivně fyzicky i psychicky pracovat.“ (Montessori, 2022).*

Montessori školy jsou školy s vlastním školním vzdělávacím programem, naplňují tedy legislativní rámec a vychází z Rámcového vzdělávacího programu, výchovný program stejně jako výuka jsou velmi často umožňovány i v anglickém jazyce a spolupráce s rodiči, širokou veřejností i Českou školní inspekcí je poměrně intenzivní. (Rýdl, 2016).



## 2 KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY

OECD projekt „*Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*“ je projektem mezinárodního rozsahu, jehož cílem bylo v letech 2002-2004 upozornit na problematiku nutnosti modernizace vzdělávací politiky v celé řadě zemí, přičemž byl kladen důraz na kvalitu učitelů, kteří jsou nositeli školní koncepce. Důvodem jsou především ekonomické a sociální změny, které volají po nutnosti nabízet vyšší kvalitu školství pro všechny, přičemž této může být dosaženo jen díky tomu, že pozici učitele budou zastávat kompetentní lidé, kteří chtějí učit, nabízí vysokou kvalitu a tím se žákům a studentům dostane vysoce kvalitních vzdělávacích možností.

Společnost očekává, že školy, respektive učitelé, budou v dnešní době schopni efektivně reagovat na změny, které sebou přináší globalizace. Jsou jim schopni pracovat se studenty z odlišného prostředí, schopni pracovat s problematikou kulturní rozmanitosti, gender problematikou, schopni pracovat se studenty znevýhodněnými, se studenty, kteří mají problémy s učením nebo chováním. Učitelé musí být schopni používat nové technologie a udržet krok s vývojem v rychle se měnícím prostředí.

Učitelé musí být připraveni a schopni připravit studenty pro život ve společnosti a ekonomice, ve které se od nich očekává, že se budou sebe-vzdělávat a budou takto motivováni ve smyslu Life Long Learning, tedy po celý život. (OECD, 2005).

Pro **všechny** školní instituce v ČR je závazný jakýsi standart základního vzdělávání. Jde o systém kurikulárních dokumentů zavedených do vzdělávací soustavy v roce 2004.

Teoretická koncepce, kterou je Národní program pro vzdělávání v České republice *Bílá kniha* (2001) je nejvýznamnějším dokumentem české vzdělávací politiky po roce 1989. Obsahuje celou řadu návrhů a vizí spojených s inovací školského systému pro všechny úrovně vzdělávacího systému.

### 2.1 Státní úroveň kurikula

Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP) tvoří státní úroveň kurikula a vymezuje závazný rámec vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy a školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP) jsou určeny pro úroveň škol.

K poslední úpravě/aktualizaci RVP došlo Opatřením ministra školství, mládeže a tělovýchovy, kterým se v souladu s § 4 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb. (Školský zákon) mění RVP pro základní vzdělávání, a to k 01. 09. 2021. (MŠMT ČR, 2021).

RVP pro základní vzdělání věnuje pozornost, definuje a specifikuje témata, jako jsou klíčové kompetence, jež by měli žáci zvládnout na konci povinné školní docházky, vzdělávací obsah – tedy obsah učiva a také očekávané výstupy, stanovuje standardy pro základní vzdělávání a především: „...*předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků; umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky, metod práce ...*“ (MŠMT ČR, RVP-ZV, 2021).

Česká školní inspekce (dále jen ČŠI) je organizační složkou státu s celostátní působností a vychází ze zákona č. 561/2004 Sb., tedy ze Školského zákona. Zajišťuje hodnocení vzdělávací soustavy v České republice v oblasti vzdělávání a školských služeb, tedy i naplňování ŠVP a jeho souladu s RVP.

Do díkce ČŠI spadají všechny školy, tedy školy veřejné, soukromé i církevní. (ČŠI ČR, 2021).

Právě díky Bílé knize/Národní program rozvoje vzdělání v České republice (2001) se v 90. letech dostala do popředí i problematika standardu učitele, přičemž v průběhu let vznikla řada modelů profesních standardů především v podobě profesních kompetencí učitele.

Prvním z nich, který navazoval na Bílou knihu, byl projekt „Podpora práce učitelů“ vypracovaný jako grantový projekt MŠMT. MŠMT jako zadavatel následně výstupy práce podpořilo, avšak dále s nimi nepracovalo. Výsledkem tohoto projektu byl model profesních kompetencí vycházející z tak zvaného Delorsova konceptu čtyř pilířů/základních cílů vzdělávání: učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být. Sedm kompetencí postihovalo jednotlivé učitelské kategorie pomocí výčtu dovedností, znalostí a postojů a jim odpovídajících složek kurikula učitelského vzdělávání. (Tomková et al., 2012).

Nutnost aktivity na straně každého jednotlivce, stejně jako potřeba vědomí odpovědnosti za dosaženou úroveň vlastního vzdělání a kultivaci sebe sama, to jsou atributy související s demokracií, tržním mechanismem, respektive z toho plynoucí důraz na skupinovou a především individuální formu práce. Je třeba budovat si vlastní identitu, umět se rozhodovat a také přehodnocovat. Z těchto důvodů je tedy i ve školství a vzdělávání nutné, definovat nové obsahy a formy řízení. (Rýdl, 2016).

### Stanovisko odborné veřejnosti

Národní program vzdělávání byl většinou odborníků na problematiku vzdělávání velmi pozitivně přijímán, zároveň však poukazovali na stinné stránky koncepce jako takové. Struktura Bílé knihy je členěna do čtyř oblastí, kterými jsou:

I. Východiska a předpoklady rozvoje vzdělávací soustavy

II. Předškolní, základní a střední vzdělávání

III. Terciární vzdělávání

IV. Vzdělávání dospělých

a Závěr.

Právě kapitola „Závěr“ obsahuje „Hlavní strategické linie vzdělávací politiky v České republice“, kterými jsou 1. Realizace celoživotního učení pro všechny, 2. Přizpůsobování vzdělávacích a studijních programů potřebám života ve společnosti znalostí, 3. Monitorování a hodnocení kvality a efektivity vzdělávání, 4. Podpora vnitřní proměny a otevřenosti vzdělávacích institucí, 5. Proměna role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků, 6. Přejít od centralizovaného řízení k odpovědnému spolurozhodování. Postupným naplňováním strategií má být dosaženo cílů stanovených v Bílé knize. (MŠMT ČR, Bílá kniha, 2001).

RVP, respektive ŠVP, jsou tedy pomyslným pilířem a o škole by měly mnohé vypovídat.

Konkrétně Spilková (Spilková, Tomková, 2010) vnímá Národní program pro vzdělávání v České republice za zlomový. Vidí v něm jasně definovaná základní východiska proměny školství a jasné představy o kvalitě školního vzdělávání a kvalitní škole. RVP pro jednotlivé stupně škol vnímá jako další konkretizaci klíčových cílů a očekávaných výstupů školního vzdělávání včetně představ o kvalitní výuce, která je prostředkem k dosahování požadovaných výsledků vzdělávání. Na druhou stranu Rýdl poukazuje na to, že je jen velmi málo ředitelů, kteří by vypracovávali hodnotící kritéria a programově dbali o profesní rozvoj učitelů. Tvrdí, že na mnoha školách je tvorba ŠVP pouze formální záležitostí. (Rýdl, et al., 2008). Identicky vnímá situaci i Průcha (2004), když říká, že realizace RVP/ŠVP z titulu absence podmínek pro jejich prosazení zaostává a zůstává tedy jen u teorie, což dokládá i analýza, kterou si nechalo zpracovat agenturou FAKTUM (Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitňování jejich pedagogické práce) samotné MŠMT (MŠMT ČR, 2009). Pracovní tým, jehož členem byl i Ondřej Štefl, zakladatel SCIO školy, byl pověřen „Analýzou stavu naplnění cílů stanovených v Národním programu rozvoje vzdělávání a navržením priorit a opatření pro

další období“, přičemž se analýza týkala výhradně sektoru předškolního, základního a středního vzdělávání. Závěry analýzy nebyly příliš pozitivní, s ohledem na konstatování, že „*Bílé knize chybí konceptuální rámec, který by dával jednotlivé cíle a opatření do vzájemných souvislostí, naznačoval, jak opatření přesně přispějí k naplnění cílů.*“ (MŠMT ČR, Analýza Bílé knihy, 2009).

Přesto je však uváděno, že celkově má materiál velmi vysokou kvalitu a myšlenkové bohatství, převyšující obdobné materiály nejen v České republice, ale i v zahraničí. Problémy byly shledány v celé řadě oblastí, dle pracovního týmu bylo například zcela opomenuto neformální vzdělávání a informální učení, tedy významné složky celoživotního učení, jako důležitý kontext v případě úvah o formálním vzdělávání. Jako problematická byla shledána strategická linie týkající se dalšího vzdělávání ředitelů, učitelů a dalších pedagogických pracovníků. Tato podpora byla dle analýzy silně omezená, nechyběla pestrost ve smyslu vzdělávacích aktivit, avšak absentovalo vytvoření podmínek pro to, aby se mohl zájemce účastnit. Výstupem tak byla skutečnost, že 47,1 % škol nebylo zapojeno do žádného projektu dalšího vzdělávání.

Ukazuje, že například sedm z deseti učitelů souhlasí s kritickým tvrzením, že zavedení RVP do praxe proběhlo bez vysvětlení a podpory centrálních orgánů. Dále se většina dotazovaných učitelů domnívá, že je na většině škol reforma zaváděna pouze formálně. (MŠMT ČR, Analýza Bílé knihy, 2009).

Například i vedení Scio má k RVP řadu výhrad, nicméně i pro tento druh školní instituce je RVP závazný. Pozitivně je vnímána velká otevřenost RVP, která dovoluje sestavit z něj vycházející ŠVP takovým způsobem, že hodnoty a principy školy zůstávají nedotčeny. (Scio, 2022).

Schválením navazujících dokumentů, konkrétně schválením *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020* vládou, pozbyla Bílá kniha platnosti a je nutné uvést, že dne 19. 10. 2020 byla Vládou ČR schválena *Strategie 2030+*. Tento dokument je aktivním strategickým dokumentem a především klíčovým dokumentem pro další rozvoj vzdělávací soustavy. Cílem *Strategie 2030+* je „*modernizovat vzdělávací systém Česka v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení, připravit ho na nové výzvy a zároveň řešit problémy, které v českém školství přetrvávají.*“ (MŠMT ČR, *Strategie 2030+*, 2020). Strategické cíle i jednotlivé strategické linie reflektují, mimo jiné, i zjištění plynoucí z analýzy z roku 2009, jsou zaměřeny na 5 oblastí. Těmito jsou proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání, rovný přístup ke vzdělávání, podpora pedagogických pracovníků, zvýšení odborných kapacit, důvěry

a vzájemné spolupráce, zvýšení financování a zajištění jeho stability. Konkrétní cíle byly rozmělněny do tří implementačních období, první, trvající do roku 2023, soustředí pozornost na problematiku předškolního vzdělávání, revizi RVP základního vzdělávání a také na metodickou podporu škol, podporu a řízení škol, inovaci oborové soustavy a zvyšování kvality vzdělávání v regionech, které jsou strukturálně slabší. Pro další období jsou skloňovány cíle jako maximálně věnovat pozornost přípravě nových ale také podpoře stávajících pedagogů, profesionalizaci ředitelů škol. Právě v této souvislosti je v materiálu explicitně uvedeno: „*Dobře připravení a motivovaní učitelé – profesionálové jsou nutným předpokladem kvalitní výuky. Vytvoříme kompetenční profil učitele, který bude pro všechny učitele, bez ohledu na jejich cestu k profesi, definovat kvalitu pedagogické práce v různých fázích profesního kontinua a rozvoj kompetencí po celý profesní život.*“ (MŠMT ČR, Strategie 2030+, 2020).

### 3 PROFESNÍ STANDARD UČITELE

TALIS (Teaching and Learning International Survey), je mezinárodní výzkum zaměřený na učitele a ředitele škol, zabývající se o jejich pracovní podmínky, prostředí vyučování a profesi jako takovou, přičemž je realizován každých 5 let. Poslední je z roku 2018 a proběhl pod názvem TALIS 2018 Volume II (Teachers and School Leaders as Valued Professionals). V úvodu studie je explicitně uvedeno, že za vyjádřením *učitelé a ředitelé jako „profesionálové“* je nutné vidět potřebu mít na učitele a ředitele škol vysoká očekávání ve smyslu zkušených odborníků. To znamená, že musejí nejen organizovat svoji práci v efektivním duchu, ale že musejí neustále usilovat o zdokonalování svých dovedností po celou dobu kariéry, spolupracovat s kolegy a rodiči na zdokonalování školního prostředí a školy a kreativně přemýšlet nad výzvami, kterým čelí. (OECD, 2019). Jak bylo řečeno, v ČR otevřel oficiálně otázku kvality učitele a profesního standardu učitele Národní program rozvoje ve vzdělávání. Právě tady jsou kvalitní učitelé vnímáni jako klíčoví aktéři proměny školy, kteří reprezentují školní koncepci. Kvalita učitelů a jejich další vzdělávání je považováno za nosné pro reformy a inovace ve školství. Problematika profesního standardu učitele je však letitým problémem, otázkou stále diskutovanou. V letech 2000-2001 byl vypracován projekt „Podpora práce učitelů“, jehož součástí byl i model profesních/klíčových kompetencí. Nebyl však uveden do praxe. Následovala časová prodleva, přičemž ustanovení grémia v roce 2004 bylo přínosem ve smyslu definování minimálních standardů. Z normy závazné se však stala pouze norma doporučená. (Spilková, 2004).

Až do roku 2010 nedošlo k žádnému výraznému posunu. Proces tvorby profesního standardu byl na konci července 2009 přerušen a teprve Asociace profesí učitelství (APU), která se tohoto rozpracovaného projektu tvorby učitelských standardů ujala, publikovala v roce 2010 „Podkladový materiál pro tvorbu standardu učitele“ (Tomková, 2012). APU podporuje zvyšování profesionality učitelů, zkvalitňování jejich negraduální i postgraduální přípravy a tím chce přispět i ke zvyšování úrovně vzdělávání v ČR. (MŠMT, Standard učitele/stanovisko APU, 2020).

V těsné návaznosti na publikovaný materiál APU pokračovala tvorba profesního standardu v rámci národního projektu MŠMT, které se v průběhu let vždy v různé intenzitě, a také v různých časových odstupech, projektu přípravy učitelského standardu také věnovalo.

Posledním počinem MŠMT je projekt „Cesta ke kvalitě“ (ukončen 31. 8. 2012), zaměřený na všestrannou podporu škol v oblasti vlastního hodnocení, jehož součástí je i Rámec

profesních kvalit učitele, který navazuje na koncepci rozpracovaného Standardu kvality profese učitele. (Tomková et al, 2012). K dnešnímu dni není stále standard kvality učitele v ČR legislativně ukotven, směrodatnými tedy zůstávají pouze Zákon o pedagogických pracovnících (Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů), jenž zahrnuje i předpoklady pro výkon pedagogické profese (Česko, 2004), a Školský zákon (Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání - Školský zákon). (Česko, 2004).

V jiných evropských zemích jsou standardy (normy) kvality profese učitele funkční a většinou přijímány velmi pozitivně. Na druhou stranu se samozřejmě objevují i kritici, jejichž argumenty jsou především uniformita, omezování autenticity, kreativity učitele a dále přeceňování dovedností a znalostí jako měřitelných dimenzí na úkor osobnostního rozvoje učitelů, jejich morálních hodnot, emocionální angažovanosti a zaujetí pro učitelskou profesi (Crebbin 1999, Niemi 2004 In Tomková et al., 2012).

### 3.1 Pedagog, učitel, průvodce

Průcha, Walterová, Mareš (2013) upozorňují, že v případě užití pojmu pedagog, učitel, (předpokládejme tedy i průvodce) nepoužíváme jazykové rozlišení ve smyslu ženského či mužského rodu, neděje se tomu tak ani v legislativních dokumentech ČR, pojmy tak vztahujeme k ženám stejně jako k mužům.

#### **Pedagog**

V pojetí Průchy, Walterové a Mareše (2013, str. 188) má termín dva významy. V pojetí pro naše potřeby je pedagog chápán jako „*Učitel v různých typech a stupních školy, včetně vysokoškolských učitelů, resp. pedagogický pracovník v širším slova smyslu.*“ „*Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou výchovnou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává vzdělávací činnost, nebo ředitelem školy...*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, str. 197).

#### **Učitel**

Dle Průchy, Walterové, Mareše (2013, str. 326) je to „*Obecně osoba, podněcující a řídicí učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání...*“.

### **Průvodce**

V rámci ScioŠkol je za průvodce označována osoba, jež přímo působí ve výchovně-vzdělávacím procesu, avšak ne každý průvodce musí splňovat podmínky zákona o pedagogických pracovnících, respektive mít pedagogické vzdělání. (SCIO, 2022).

V případě Montessori škol jsou všichni „vyučující“ označováni jako průvodci. Z podstaty této školní koncepce není dospělá osoba působící ve výchovně-vzdělávacím procesu vyučujícím v pravém slova smyslu, pouze dítě doprovází na jeho cestě za poznáním. Za průvodce může být považován pedagog stejně jako rodič. (Montessori, 2022).

Na následujících stránkách budou často zmiňovány pojmy vzdělávání a výchova. Bez ohledu na druh vzdělávací koncepce jsou tyto poplatné a považujeme proto za důležité tyto definovat.

**Výchova** *„Výchova je v pedagogickém pojetí považována za záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti.“* (Průcha, 2015).

**Vzdělávání** *„Vzdělávání se obecně v pedagogické teorii chápe jako proces záměrného a organizovaného osvojování poznatků, dovedností, postojů aj...typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování. „*

*„Zatímco pro účely teoretického výkladu lze „výchovu“ a „vzdělání“ oddělit, v praxi je to zcela nemyslitelné. Každý učitel při výkonu své profese zároveň vzdělává i vychovává. Z toho se odvozuje pojem „výchovně-vzdělávací proces“, jenž má vyjadřovat tuto propojenost.“* (Průcha, 2015).

Pojmy lze specifikovat i blíže, respektive tyto rozvést, především pro účely naší práce.

**Svobodná výchova:** *„Výchova, která respektuje osobnost jedince a své metody a formy odvozuje z možností jedince.“* (Rýdl, 2016).

**Přirozená výchova:** *„Jakákoliv výchovná koncepce, která respektuje přirozené prostředí a jeho podstatu ve vztahu k člověku a člověka k ní.“* (Rýdl, 2016).

## **3.2 Role učitele**

*„Učitel má společenskou odpovědnost za to, zda je výchovný a vzdělávací proces účinný a úspěšný.“* (Jůva et al., 2001, str. 55). I v analýze, kterou si nechalo v roce 2009 zpracovat MŠMT, je uváděno, že dle dostupných výzkumů je to právě učitel, kdo na nejvyšší úrovni ovlivňuje učení žáka stejně jako jeho pokrok. Zároveň je učitelův přístup faktorem majícím moc negovat a kompenzovat negativní vlivy působící na žáka v mimoškolním prostředí,



stejně jako může ovlivnit učení žáka negativním způsobem, často jen obtížně zvrátitelným. „Komplexní nároky kladené na učitele může zvládnout jen člověk dobře disponovaný, samostatně uvažující, flexibilní. Výzkumy ukazují, že na efektivitu učitelů mají zásadní vliv jejich akademické dovednosti, a dále průběžný profesní růst, především další vzdělávání přímo spojené s učitelovou praxí ve třídě, a rozvinutá dovednost systematické sebereflexe.“ (MŠMT ČR, Analýza Bílé knihy, 2009).

Většina modelů kvalitního a efektivního učitele zahrnuje mezi stěžejní prvky společné dimenze, kterými jsou dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní vlastnosti. Dle Tomkové (2012) však i spousta dalších provázaných aspektů, přičemž některé jsou jen těžce pozorovatelné a je nesnadné je hodnotit. Identicky vnímá osobnost učitele za rozhodující v celém výchovně-vzdělávacím procesu i Kohoutek (2009), přičemž klade důraz na jeho autoritu, kvalifikovanost a působivost. Autoritu pak odvíjí od jeho společenské a odborné pověsti, charakteru a morálních vlastností a řídicích schopností. Osobnost učitele vnímá jako větší sílu než pedagogické metody, prostředky nebo techniky, pakliže hovoříme o výchovných účincích. Za mimořádně ovlivňující aspekty ve vztahu k utváření osobnosti žáků má příkladné až vzorové osobnosti učitelů. Vliv učitele podle něj nenahradí učebnice, poučování, tresty ani povzbuzování, pouze jeho osobní příklad. „Pedagog imponuje žákům především svým kladným a spravedlivým postojem k nim, a teprve pak svými znalostmi a pracovními schopnostmi, klidem a objektivností.“ (Kohoutek, 2009).

Průcha, Walterová, Mareš (2013) vnímají učitelské povolání jako sociální roli spojenou s činnostmi, jejichž smyslem je působit na žáky způsobem, díky kterému nabudou znalostí, dovedností a návyků vytvořených předchozími generacemi.

### 3.3 Nároky, očekávání a kritéria pro výkon profese učitele

#### Nároky respektive kritéria strany legislativy a kontrolních orgánů ČR

V sekci *Personální podmínky* definuje RVP celou řadu kritérií vztahujících se k pedagogickému sboru. Především se jedná o podmínky stanovené Zákonem č. 563/2004 Sb./Zákon o pedagogických pracovnících (Česko, 2004), dále o profesní dovednosti, nabídku odborné pomoci žákům a jejich zákonným zástupcům, zmiňována je schopnost týmové práce, vzájemně vstřícné komunikace a spolupráce. (MŠMT ČR, RVP-ZV, 2021).

Dle Zákona č. 561/2004 Sb. (**Školský zákon**) odpovídá *ředitel školy* za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb (Česko, 2004).

**Zákon č. 563/2004 Sb. (Zákon o pedagogických pracovnících)** explicitně uvádí, jaké jsou předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka. Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo je plně způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, je bezúhonný, je zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.

Učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem.

Učitel druhého stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu.

(Česko, 2004).

ČŠI má v sekci *kvalita pedagogického sboru* definována následující kritéria:

*Kapitola 3: Kvalita pedagogického sboru* rozebírá témata jako kvalifikovanost, odbornost, profesionalita; komunikace s žáky, rodiči, kolegy; aktivní spolupráce s kolegy, vzájemná zpětná vazba; rozvoj demokratických hodnot, občanské angažovanosti; aktivní práce pedagoga na svém profesním rozvoji.

*Kapitola 4: Výuka* rozebírá témata jako přizpůsobení volby výukových cílů, prostředků a metod individuálním schopnostem žáků; rozvoj vědomostí, dovedností a postojů žáků na bázi kritického sebehodnocení přiměřeného jejich věku; přesvědčení pedagogů o možnosti osobnostního a vědomostního rozvoje každého žáka bez ohledu na jeho aktuální pozici na cestě ke vzdělávacím cílům; vysvětlování souvislostí vyučovaného s reálnými situacemi každodenního života.

Pedagog má dále: systematicky promýšlet a připravovat výuku v souladu se školním kurikulárním dokumentem a potřebami žáků; využívat široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií; systematicky sledovat vzdělávací pokrok každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňovat individuální potřeby žáků, přičemž je nutno zaměřovat se na sociální a osobnostní rozvoj žáků. (ČŠI, 2020).

### **Nároky respektive pohled strany odborníků na problematiku**

Soubor profesních znalostí a dovedností pro výkon práce učitele není nikde definován. Vysokoškolská příprava učitelů se výrazným způsobem liší, nicméně by měla mít za cíl umožnit studujícím nabýt takové zkušenosti, dovednosti a postoje, aby bylo výstupem dosažení učitelovi profesní kompetence. Chybí však nástroje, kterými by se ověřovalo, zda

absolventi učitelského studia profesně vybavení jsou nebo nejsou. „...*profesní vybavenost učitelů získávaná vysokoškolskou přípravou zůstává skutečným problémem.*“ (Průcha, 2002). Profesní standard učitele, tedy nároky na učitele, v pojetí Vašutové (Vašutová, 2007 In Kosíková, 2011) sestává z několika kompetencí: z kompetence předmětové, didaktické/psycho-didaktické, diagnostické, sociální/psychosociální, komunikativní, manažerské, normativní a kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Kohoutek (2009) považuje za žádoucí následující rysy učitelovi osobnosti:

- primární (s vrozeným základem nebo získané v raném dětství)
- sekundární (získané výchovou a vzděláním)
- terciární (nadstavbové, vyplývající ze specifiky role učitele jakožto představitele výchovných cílů společnosti)

Identicky vnímá osobnost učitele za zásadní i Tomková (2012), která definuje a člení teoretická východiska kvalit učitele na **osobnostní kvality učitelů**, za které považuje oddanost profesi, nadšení, vysoké nasazení a energii věnovanou práci, silné zaujetí pro práci se žáky, empatii, pozitivní přístup k žákům a dále na **profesní kompetence učitelů**, ke kterým řadí znalosti, dovednosti, postoje, zkušenosti, motivační tendence, a hodnotové orientace.

Dále uvádí, že akcentované atributy kvality práce učitele jsou odvozovány z efektivity vyučování a učení a dále se vztahují k sociálně vztahové dimenzi a celoživotnímu profesnímu rozvoji. Mezi znaky **efektivního vyučování a učení** řadí schopnost a dovednost pracovat v multikulturním prostředí a všeobecně s diverzifikací ve smyslu etnika, jazyka, náboženství, včetně aspektů kvality sociálního zázemí a v neposlední řadě schopnost integrace žáků se specifickou vzdělávací potřebou.

V oblasti **sociálně vztahové** uvádí jako nosné partnerství a všeobecně spolupráci, a to jak spolupráci mezi školami, univerzitami, tak i spolupráci na mezinárodní úrovni.

I další projekty vznikající v průběhu let pod záštitou celé řady odborníků na vzdělávání vychází z myšlenky, že je třeba uvažovat především učitele, od jehož osobnosti a působení se úspěšnost celého výchovně-vzdělávacího procesu odvíjí. Nezisková organizace „Učitel naživo“ vynakládá velké úsilí modernizovat české vzdělávání, protože právě v modernizaci této oblasti vnímá skutečně hlavní předpoklad budoucího ekonomického a především společenského rozvoje. Ve svých dvouletých vzdělávacích programech klade maximální důraz na praxi, studenti tráví 50% času výukou přímo ve třídách, klasické programy učitelské přípravy věnují praxi maximálně 5-10%. Tímto je podpořena příprava na reálné

výzvy, kterým následně učitelé ve třídách čelí. Akcentována je důvěra a vztah k dětem, partnerský přístup, víra v potenciál dítěte, vedení dítěte k odpovědnosti za vlastní chování a učení, dále spolupráce, sebepoznání, kritické myšlení.

*„Učitel je průvodce a vytváří podnětné prostředí založené na důvěře. Ředitelé nastavují vizi školy a vytvářejí podmínky pro rozvoj učitelů. Děti odcházejí ze škol s motivací k dalšímu vzdělávání se.“* (Učitel naživo, 2022).

Organizace Učitel naživo, ve které působí jako expert i prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc, spustila spolupráci s Národním pedagogickým institutem na programu přípravy ředitelů. I tady se jedná o akreditovaný vzdělávací program, tento je však zaměřen na pedagogický leadership, kulturu kontinuálního profesního učení a vyhodnocování dopadu výuky na učení žáků. Dle těchto odborníků mají právě ředitelé škol hned po učitelích ten nejvýznamnější vliv na kvalitu učení dětí. Ředitel *„věří, že jeho základním úkolem je vyhodnocovat dopad všech pracovníků ve škole na učení dětí.“* Zároveň upozorňují na data vycházející z výzkumu, a sice že *„42 % českých ředitelů nikdy neabsolvovalo vzdělávací program zaměřený na vedení učitelů (evropsky výrazně podprůměrné).“* (Federičová, M., 2019. Mezinárodní srovnání ředitelů škol: České administrativní inferno. In Ředitel naživo, 2022), a že standard Studia pro ředitele škol a školských zařízení se pedagogickému leadershipu nevěnuje dostatečně, naopak je silně orientován na problematiku legislativy, konkrétně právní předpisy, pracovní právo a problematiku financování škol. (Ředitel naživo, 2022).

RWCT (Reading and Writing for Critical Thinking) jako akreditovaný vzdělávací program MŠMT pro všechny zájemce z řad učitelů akcentuje identické aspekty. David Klooster, který stál v ČR při zavádění projektu, řekl: *„Kritické myšlení je nezávislé myšlení. Ve třídě, kde se kritické myšlení učí, každá osoba si vytváří své vlastní názory, hodnoty a přesvědčení. Nikdo nemůže kriticky myslet za vás. Kritické myšlení je taková práce, kterou můžete vykonávat jedině sami pro sebe. Proto je nevyhnutelnou podmínkou kritického myšlení vztah individuálního vlastnictví k myšlenkám. Studenti a žáci tudíž musejí pociťovat svobodu myslet za sebe samé, rozhodovat o složitých otázkách, které se jich týkají.“* V České republice slouží jako koordinační centrum RWCT dnes zapsaný spolek Kritické myšlení. (Kritické myšlení, 2022).

Tým odborníků, zpracovávajících analýzu naplňování strategických cílů Bílé knihy zadané MŠMT v roce 2009 uvádí, že *„najít a vychovat schopné lidi, kteří by realizovali nové pojetí učitelské profese, není totéž jako zlepšovat stávající praxi učitelů. Jsou to dva různé*

*problémy, i když tak těsně propojené, že při méně bedlivém pohledu může být snadné přehlédnout rozdíl mezi nimi“.* Upozorňují na to, že v Bílé knize dochází ke splynutí těchto odlišných problematik, a že dojem, že ke změně stačí pracovat identicky jako doposud, jen systematictěji, s rozmyslem a lépe, pro dosažení vytyčených cílů, je zcela mylný. Upozorňují na fakt, že absentuje propojení cílů s nově definovaným pojetím profese učitele, opatření tak k dosažení realizace nového pojetí profese učitele nemohou vést. S ohledem na naprosto nové požadavky kladené na učitele, není řešením dílčí změna, ale změna související se zcela jiným očekáváním směrem k osobnostním i profesním předpokladům učitele. Toto souvisí s celou řadou aspektů, nicméně učitel má za úkol diametrálně *„změnit postoje k sobě samým, k žákům, k učivu a ke způsobům práce.“* (MŠMT ČR, Analýza Bílé knihy, 2009).

## 4 RÁMEC PROFESNÍCH KVALIT UČITELE

I v obsáhlém materiálu *Rámece profesních kvalit* (Tomková et al., 2012) je uvedeno, že učitel je považován za klíčový faktor, jenž má přímý vliv na kvalitu školního vzdělávání, přičemž odkazuje na celou řadu výzkumů, které prokazují, že je tento větší než například kvalita samotného kurikula.

To potvrzují i další osobnosti zabývající se touto problematikou. Například Walterová (2010) říká, že, „*Kvalita školního vzdělávání je nepochybně podmíněna kvalitou těch, kteří žáky vzdělávají, tj. učitelé.*“ Spilková (Spilková, Tomková, 2010) uvádí, že „*V každé školní instituci, pakliže je kvalitní, zastává klíčovou roli učitel. Kvalita učitelů je nosným aspektem ovlivňujícím kvalitu školního vzdělávání.*“ a Kotásek (Kotásek, 1991) tvrdí, že „*S odbornou a lidskou kvalitou učitelů stojí a padá kvalita školství.*“

Za klíčové prvky kvalitního učitele jsou považovány znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní vlastnosti, avšak s ohledem na odlišné pojetí učitelské profese v jednotlivých zemích lze na základě komparativních analýz sledovat rozmanitost přístupů. Na druhou stranu byly identifikovány i společné znaky kvality práce učitele, kterými jsou pedagogické a didaktické kompetence, kompetence k partnerské komunikaci a kompetence k reflexi a sebereflexi. Zahrnují tedy 3 dimenze, a to dimenzi efektivního vyučování a učení, sociálně vztahovou dimenzi a dimenzi celoživotního profesního rozvoje. (Tomková et al., 2012).

Standard profese učitele zmiňuje i analýza naplňování strategických cílů Bílé knihy, zpracovaná skupinou odborníků v roce 2009. „*Učitelé, kteří vědí, že nemají učit „postaru“, ale nedokážou systematicky učit „nově“, se dostávají při výuce do neřešitelných problémů. Pokud začnou pracovat metodami aktivního učení (což je snadný vstup do nového pojetí profese učitele), brzy narazí na problémy s hodnocením, s pětačtyřicetiminutovými hodinami, s tematickými plány, které nestíhají plnit.*“ Často se tedy vrací k původnímu způsobu výuky, žáci jsou tak ochuzováni o nabytí kompetencí i znalostí. Žádoucí je tedy koncepční pojetí standardu učitelské profese a jeho zavedení co nejdříve. (MŠMT ČR, Analýza Bílé knihy, 2009).

### 4.1 Cíl a cílová skupina

**Rámece profesních kvalit učitele - Hodnotící a sebehodnotící arch** byl vypracován jako evaluační nástroj, jehož nosným cílem bylo popsat práci vynikajícího učitele. Nástroj měl sloužit primárně k sebehodnocení a hodnocení učitelů (bez ohledu na to, zda jde o učitele

začínající nebo zkušené) s cílem odkrýt jejich silné a slabé stránky a definovat možnosti a potřeby jejich dalšího profesního rozvoje. Princip nástroje stál na umocnění rozvoje pedagogického sboru a zvyšování kvality školy samotné. Materiál měl, mimo jiné, sloužit při výběru nových učitelů. Jako přidaná hodnota může být vnímána skutečnost, že nástroj měl pomoci škole a jejímu vedení prezentovat strukturu a náročnost práce učitelů zákonným zástupcům i širší veřejnosti. Autorky zároveň doporučovaly propojit tento s Profesionálním portfoliem učitele a dalšími nástroji, které byly součástí projektu MŠMT Cesta ke kvalitě. Jak už však bylo zmíněno, tento projekt byl ukončen v srpnu 2012 a otázka standardu kvality učitele v ČR zůstala otevřena.

Cílová skupina, pro kterou byl materiál vypracován, je velmi široká. Jsou to učitelé, uvádějící učitelé, mentoři, ale i vedení školy a další osoby, které mají oprávnění se ke kvalitě školy vyjadřovat, případně ji nějakým způsobem hodnotit. V neposlední řadě měl být nástroj „...základem pro systémovou spolupráci mezi fakultami připravujícími učitele, školami a učiteli z praxe...“. (Tomková et al., 2012).

## 4.2 Funkce profesního standardu

V pedagogické teorii a výzkumu došlo i v oblasti pojetí kvality/profesionality učitele (mnoho autorů spojuje kvalitu učitelů s jejich profesionalitou) k velkému posunu. Autorky Rámce profesních kvalit učitele uvádějí, že je v dnešní době skloňováno a preferováno **dynamické pojetí** požadavků na učitele, které není ničím statickým, naopak, vyjadřuje směřování, tedy přibližování se k žádoucím parametrům učitelské profese a dále tak zvané **holistické pojetí** učitelské profese, kde je nosná provázanost jednotlivých složek a kontext. (Tomková et al., 2012).

Tomková (2012) jako spoluautorka *Rámce profesních kvalit učitele* vnímá potřebu podpory profesionalizace učitelské profese a podporu profesního rozvoje učitelů velmi silně. Za informativní, v souvislosti s Rámcem profesních kvalit učitele, považuje Tomková spolu s dalšími autory jeden z nevlivnějších modelů, tzv. **obecný etapový model**:

- začátečník
- pokročilý
- kompetentní učitel
- zkušený učitel
- učitel – expert

Proběhla celá řada výzkumu zabývající se touto problematikou, přičemž výsledky poukazují na celou řadu rozdílů mezi učiteli začínajícími a učiteli experty, a to především v oblastech plánování výuky a v procesech plánování výuky (Clark a Peterson 1986; Tsui 2005 aj. In Tomková et al., 2012). Učitelé experti se vyznačují schopností koncepční reprezentace, věnují čas kvalitativní analýze nastalého problému, vyznačují se sebe-monitoringem a jsou si vědomí svých chyb. (Glaser a Chiová, 1988 In Tomková et al., 2012).

Autorky dále poukazují na skutečnost, že mimo kognitivních náhledů na problematiku profesního rozvoje učitele vznikají i sociální teorie. Tyto pojímají učitelův růst jako proces enkulturace, který zahrnuje především vnitřní změnu jedince ve smyslu osvojení si celé řady profesních návyků a postojů, a dále proces přijetí v prostředí svého působení, tedy v prostředí školy. (Boshuizen; Bromme; Gruber 2004 In Tomková et al., 2012). Jako neméně důležité aspekty rozvoje učitele dále uvádějí morální a etické aspekty učitelství, profesní zdatnost, emocionální a volní aspekty, stejně jako nutnost psychohygieny učitele bez ohledu na etapu jeho vývoje.

Funkcí profesního standardu by tak měla být systematická reflexe vlastní práce, motivace sebe sama k dalšímu profesnímu posunu a rozvoji. Proto je však důležité, aby tyto standardy byly vytvářeny v rámci kooperace. Na jeho tvorbě, tedy na tvorbě standardu, by se měla podílet reprezentace školní praxe, pedagogického výzkumu, vzdělávací politiky. Aktivní zapojení se učitelů do tvorby standardu je více než žádoucí, a to z důvodu sdílení a akceptace nosných aspektů těmi, kterých se standard nejvíce dotýká. (Tomková et al., 2012).

### 4.3 Struktura materiálu *Rámeček profesních kvalit učitele*

Rámeček profesních kvalit sestává z kritérií a příkladů indikátorů profesních činností učitele členěných do **osmi oblastí** a zahrnuje také oblast profesních znalostí a učitelské etiky. Jako profesní kompetence učitele jsou chápány profesní znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky učitele.

Těmito oblastmi jsou:

1. Plánování výuky „*Učitel systematicky plánuje výuku, tj. co, jak a proč se mají žáci učit, vzhledem ke vzdělávacím cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby žáků.*“



2. Prostředí pro učení „*Učitel ve třídě vytváří prostředí, v němž se žáci cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením. Ke každému žákovi přistupuje jako k jedinečné lidské bytosti a bez předsudků.*“
3. Procesy učení „*Učitel používá takové výukové strategie, které umožňují každému žákovi porozumět probírané látce, osvojit si žádanou kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání.*“
4. Hodnocení práce žáků „*Učitel hodnotí tak, aby žák získal dostatek informací pro své další učení a aby se učil sebehodnocení.*“
5. Reflexe výuky „*Učitel reflektuje procesy i výsledky plánování a realizace výuky s cílem zkvalitnit svoji práci a zvýšit tak efektivitu žákova učení.*“
6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy „*Učitel je aktivním členem školního společenství, který se spolupodílí na rozvoji školy a zkvalitňování vzdělávání. Přispívá k vytváření pozitivního klimatu školy, je si vědom, že je nositelem kultury školy.*“
7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností „*Učitel vyhledává a využívá příležitosti pro spolupráci s rodiči, odborníky a dalšími partnery školy s cílem společně podporovat kvalitu učení žáků.*“
8. Profesionální rozvoj učitele „*Učitel řeší profesní výzvy a úkoly a přijímá zodpovědnost za možná rizika jejich řešení.*“ (Tomková et al., 2012).

Rýdl uvádí, že ve vší všeobecnosti spočívá pedagogická úspěšnost alternativních koncepcí, které vychází z reformních pedagogických hnutí, v určitých společných principech. Jsou jimi vnímání osobnosti dítěte jako východiska pro výchovu a vzdělávání, tedy určitá míra pedocentrismu, dále změna v organizaci vzdělávacího procesu, kdy je kladen důraz na přátelské prostředí směrem k dětem i učitelům, notná dávka otevřenosti směrem k vnějším subjektům, důraz na samostatnou práci dětí, jejich aktivní přístup k poznávání, efektivní formy hodnocení založené na portfoliu žáka a zpětné vazbě, a také na reflexi efektivity procesů, jež byly nastaveny včetně proměn didaktického charakteru. (Rýdl, 2016).

Většinu z těchto principů spatřujeme i právě ve výše zmiňovaných oblastech, do kterých jsou indikátory profesních činností učitele v materiálu Rámec profesních kvalit učitele začleňovány.

Za **etické principy** je autorkami Rámce profesních kvalit učitele považováno nosně dodržování lidských práv, závazných právních norem, ochrana osobních údajů, pozitivní

přístup a práce s odlišnostmi, jakými mohou být původ, náboženské vyznání, pohlaví, dále odmítání jakékoliv diskriminace, demokratické principy v komunikaci a jednání a další.

V případě **profesních znalostí** autorky doslova uvádí, že: *„Základní úroveň profesních znalostí učitele je garantována jeho kvalifikací, tj. ukončeným magisterským programem přípravného vzdělávání učitelů.“*

Do tohoto segmentu řadí především pedagogické znalosti, přičemž jsou zdůrazňovány řízení a organizace procesů vyučování, znalost oboru, který je vyučován, didaktické znalosti, znalosti problematiky výchovy včetně filozofických a historických východisek, orientace v problematice vzdělávacího prostředí, pedagogicko-psychologické znalosti s ohledem na žáky a znalost sebe sama. (Tomková et al., 2012).

## 5 KRITÉRIA PRO VÝBĚR UČITELE/PRŮVODCE

*„Mimo to způsobují školám porušení špatné prostředky, osoby, věci a činnosti, neodpovídající většinou své ideji. Osoby jsou učitelé, žáci, dozorci. Z nich učitelé mají být zbožní, dobrého chování, vzdělání; aby sami byli opravdu tací, jakými mají učinit jiné.“*

Jan Ámos Komenský

*„Předpokladem pro to, aby učitelé pracovali v souladu s novým pojetím profese, je jednoznačně získání kvalitních uchazečů o učitelství, kteří mají kapacitu na to, aby v nově pojaté roli učitele obstáli.“* Důležité je jasně deklarovat očekávání směrem k učitelům, tedy definovat, jaká je náplň práce a jaká kvalita je žádoucí. Toto nazýváme standardem dobrého výkonu učitele, přičemž z těchto je možné odvodit i požadovanou kvalifikační úroveň, požadavky na přípravné vzdělávání a v neposlední řadě **způsob a kritéria výběru uchazečů**. (MŠMT ČR, Analýza Bílé knihy, 2009).

V celé řadě vyspělých zemí je standardem, že učitel disponuje tak zvaným profesním portfoliem. Jde o soubor materiálů, které deklarují jeho profesionální dráhu a vývoj. Struktura profesního portfolia dle Tomkové (2012) sestává z následujícího:

1. Strukturovaný profesní životopis
2. Osobní vzdělávací platforma (osobní východiska, filozofie, názory a postoje vůči profesi)
3. Plán profesního rozvoje (na základě hodnocení a sebehodnocení stanovené osobní profesní cíle a kroky k jejich dosažení)
4. Dokumenty dokládající naplňování rámce profesních kvalit učitele pro oblasti plánování výuky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení práce žáků, reflexe výuky, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností, profesní rozvoj učitele.

Kohoutek (2001) uvádí, že při výběru učitelů mohou pomoci diagnostické metody, které identifikují typ osobnosti učitele. Jde o metody speciální a specificky psychologické, nicméně jsou při odborném aplikování a interpretaci jejich výsledků kompetentním a kvalifikovaným vysokoškolsky vzdělaným psychologem také velmi efektivní.

Definovat atributy, kterými se vyznačuje profesionálně a správně připravené výběrové řízení, ve smyslu teorie, není předmětem této práce. Za důležité však považujeme zmínit, že jsou nepostradatelným předpokladem efektivního a smysluplného výběru kandidáta na požadovanou pozici. Armstrong (1999) upozorňuje především na specifikaci pracovního místa, kdy zmiňuje Rodgerův sedmibodový model zaměřený na fyzické vlastnosti, vědomosti, všeobecnou inteligenci, zvláštní schopnosti, jakými mohou být

mechanické dovednosti či manuální zručnost, dále dispozice/sklony a další okolnosti. Pětibodový systém Munroova a Francera je pak zaměřen na aspekty jakými jsou vliv na ostatní, získaná kvalifikace, vrozené schopnosti, motivace a emocionální ustrojení, tedy emocionální stabilita, schopnost vycházet s lidmi či schopnost překonávat stres. Jakými nástroji bude následně ověřováno, zda kandidát dostal stanoveným nárokům pro zařazení do výběrového řízení, případně postoupil do dalšího kola výběrového řízení či obstál do té míry, že jsme se rozhodli pro jeho přijetí, je záležitostí také velmi specifickou a individuální. Mohou jimi být biodata, dotazníky, elektronické životopisy, motivační dopisy stejně jako assessment centra a podobně.

## 5.1 Učitelství sbor

Škola jako zaměstnavatel vybírá učitele na základě určitých kritérií a požadavků. Tyto vždy vzejdou strany celé řady subjektů, kterými jsou rodiče, žáci, orgány vzdělávací politiky a v neposlední řadě samotní ředitelé a veřejnost. (Spilková, Vašutová, 2008, str. 12). Nepodcenit výběrové řízení se jeví jako zásadní i z toho důvodu, že učitel nefiguruje ve výchovně-vzdělávacím procesu izolovaně.

Významnou roli hraje celý pedagogický kolektiv, v němž působí. Pozitivní kvality jednotlivců jsou v kolektivu umocňovány nebo naopak oslabovány či paralyzovány právě pod vlivem většinových preferencí. Vytvořit dobrý pedagogický kolektiv po charakterové, názorové a vzdělanostní stránce je tak důležitým úkolem řídicích pracovníků – ředitelů. (Jůva et al., 2001, str. 59). Právě ředitel je totiž osobou odpovědnou za správu a řízení školy nebo školského zařízení, přičemž nese zodpovědnost za kvalitu a efektivitu vzdělávacího procesu, stejně jako za nábor učitelů. Ředitelé veřejných škol rozhodují v pracovněprávních otázkách svých zaměstnanců, uzavírají s učiteli smlouvy jménem školy za podmínek stanovených zákoníkem práce a tyto přijímají na základě otevřeného náboru. (EACEA, EURYDICE, 2021).

I Průcha (2015) zmiňuje, že ředitel vykonává činnosti nepedagogického charakteru, mimo jiné konkrétně personální výběr a řízení pracovníků, přičemž pro tento druh činnosti musí být specificky připraven ve formě dodatečného vzdělání pro řízení školství.

Další důležitou skutečností je fakt, že z titulu zákoníku práce je po zaměstnavateli požadováno, aby absolventovi školy zajistil adekvátní odbornou praxi s cílem nabýt zkušeností a dovedností nutných pro výkon práce. Nicméně povinnost zajistit tuto strany zaměstnavatele v případě začínajících učitelů není v legislativě explicitně stanovena. Neexistuje centrálně daný systém uvádění učitelů, záleží tedy jen na řediteli dané školy,

jakou podobu bude takové uvedení mít a zda vůbec. Ve většině případů je využíváno uvádějících učitelů nebo mentora. (EACEA, EURYDICE, 2021).

## 5.2 Základní škola – kritéria pro výběr učitele

Neexistuje žádný relevantní materiál, který by otázku kritérií pro výběr učitele zodpovídal do té míry, že by se dal vztáhnout na všechny, většinu nebo alespoň část Základních devítiletých škol klasického typu, tedy škol veřejných/státních.

Do určité míry je možné zmínit zjištění z výzkumů realizovaných v rámci bakalářských/diplomových prací na podobné, respektive blízké téma.

Boušková (2020) uvádí, že ředitelé při výběru učitele kladou důraz jak na odborné znalosti oboru, tak na pedagogicko-psychologické znalosti, které jsou základem kvalit učitele. Očekávají, že kvalitní učitel bude velmi dobře rozumět žákům, probouzet v nich nadšení, zároveň by měl dobře vycházet s rodiči. Ředitelé by uvítali, pakliže by nově nastupující učitel bez problémů zvládal administrativní a právní povinnosti s profesí učitele související.

Obdobně se dá vyjmut několik zjištění z výzkumu Kadrnožkové (Kadrnožková, 2020). Ředitelé se vyslovují pro nutnost aprobace u jednotlivých specifických předmětů a v případě výběrových tříd. V případě nevýběrové třídy na aprobaci nelpí. Dalším aspektem při rozhodování vedení je vize a koncepce školy, cílem je zajištění kvalitní výuky. Kvitování jsou učitelé se znalostí daného oboru/předmětu, mající mezioborový přesah, didaktickou znalost, dále učitelé, jež uplatňují různé formy výuky a metody. V případě výběrových tříd je očekávána schopnost přizpůsobit se vyšším a náročnějším požadavkům. Ředitelé shodně očekávají bezproblémovou organizaci třídy, schopnost sjednat si pořádek, schopnost vytvořit funkční a dobrý třídní kolektiv. V rámci výzkumu bylo zjištěno, že všichni ředitelé vnímají rozdíl mezi učiteli výběrových a nevýběrových tříd a že jsou učitelé „kvalitnější“ přidělováni do tříd výběrových. I z tohoto důvodu přijímají do své školy pouze takové učitele, o kterých jsou přesvědčeni, že tyto podmínky kvalitního učitele splňují.

## 5.3 ScioŠkola – kritéria pro výběr průvodce

Vedení ScioŠkol deklaruje velký důraz kladený na výběr, zaškolení a průběžné vzdělávání učitelů a průvodců.

Velká pozornost je věnována vyvážené skladbě pedagogických týmů, sestávají z jedinců, jež jsou sami rodiči (tady je vnímána a předpokládána schopnost nastavovat hranice

a efektivní práce s nimi) a také z mladších jedinců, jež oplývají nadšením a neotřelými nápady. Týmy sestávají z pedagogů i ne-pedagogů, respektive učitelů i průvodců. Kritériem je, aby uchazeč přinášel cokoliv, co tým a dětský kolektiv obohatí. Jde o různé zájmy a různá zaměření (historie, tanec...).

Každý kandidát musí už v rámci první reakce na pobídku volné pozice zpracovat konkrétní úkol vztahující se k výuce nebo k programu dětí. Teprve následně jsou kandidáti, kteří zaujali, pozváni k osobnímu pohovoru, případně dalším rozhovorům. Součástí výběrového řízení je i praktická část zkoušky ve smyslu práce na některé z vybraných ScioŠkol přímo v kolektivu dětí.

Konečné rozhodnutí je na řediteli konkrétní ScioŠkoly, důraz je kladen na přirozenou autoritu, osobnost integrovanou, otevřenou a vyrovnanou. Osobnost schopnou kritiku a zpětnou vazbu poskytnout, přijmout, osobnost schopnou čelit problémům a schopnou operativně je řešit.

Z titulu zákona o pedagogických pracovnících je ScioŠkola nucena mít v týmu i kolegy s adekvátním pedagogickým vzděláním, tedy učitele, reálně jsou však upřednostňováni kandidáti s adekvátní pedagogickou praxí i mimo rámec pedagogického vzdělání. Takoví jsou pak nazýváni průvodci. (SCIO, 2022).

V jednom z náhodně vybraného ŠVP ZŠ SCIO v sekci „charakteristika pedagogického sboru“ stojí: *„Sbor v našem pojetí není jen prostý součet jednotlivců, ale vnitřně provázaný živoucí organismus, kde každý jednatel přispívá k fungování celku. Organismus, který neustále reflektuje skutečnost, vyvíjí se a zdokonaluje. Ačkoli ředitel a vedení školy jsou formálně zodpovědní za chod celku, je nám cizí tradiční hierarchická struktura školství, kde je potlačována kreativita lidí a počítá se s malou motivací dospělých dělat věci nejlépe, jak umí, dokáží a mohou. Naši průvodci jsou silně motivováni především tím, že dělají práci, kterou si sami vybrali, která je těší, v jejímž provádění jsou maximálně podporováni svým okolím – podobně naladěnými kolegy.“* (Olomouc Scio Škola, 2022).

#### **5.4 Montessori – kritéria pro výběr průvodce**

Strany Montessori nelze nalézt relevantní a explicitně definované požadavky směrem k uchazečům o pozici pedagoga/průvodce. Nahlédneme-li inzerované volné pozice, pak shledáme výrazné rozdíly. Nicméně je možné usuzovat na zcela jiná očekávání ve smyslu pedagog veřejná/státní škola versus pedagog montessori škola. V případě montessori škol je explicitně deklarováno, že veškeré aktivity na straně dítěte jsou dítětem realizovány z důvodu uspokojení sebe sama, nikoliv vyučujícího, tento má být dítěti partnerem,

průvodcem, facilitátorem, nikoliv autoritou. Vyučující nenapomíná, neposuzuje, neodsuzuje, nehodnotí. Pouze inspiruje, je modelem a vzorem.

Montessori klade důraz na pedagogické vzdělání, stejně jako na specifické vzdělání v oblasti Montessori pedagogiky, a to ve smyslu diplomových kurzů se zaměřením na určitý věk dítěte. Toto studium je možné absolvovat i následně v průběhu pracovního poměru. Nicméně kandidát musí prokázat zkušenost případně silný zájem o problematiku montessori vzdělávání. (Montessori, 2022).

V jednom z náhodně vybraných Školních vzdělávacích programů Montessori je charakteristika pedagogického sboru definována následovně: *„Pedagogický sbor tvoří učitelé splňující požadavky na vzdělání podle zákona o pedagogických pracovnících a dále se vzdělávající v oblasti Montessori pedagogiky a respektujícího výchovného přístupu.“* (ZŠ Liberec, 2022).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 6 METODOLOGIE VÝZKUMU

Na teoretickou část práce navazuje část praktická, zaměřená na specifikaci výzkumného záměru, výzkumných otázek a hypotéz a dále také na definování výzkumného souboru a zvolené výzkumné metody, techniky a způsob zpracování dat.

### 6.1 Výzkumný záměr

Teoretická část práce pojednává o problematice základního vzdělávání v České republice. Zaobírá se především problematikou Základních škol veřejných (státních), alternativních (konkrétně SCIO a Montessori), problematikou kurikulárních dokumentů (RVP, ŠVP), zákonů souvisejících se základním vzděláváním, a vymezením pojmů pedagog, učitel, průvodce, ředitel.

Akcentována je problematika profesního standardu učitele, respektive Rámce profesních kvalit učitele, a to z důvodu samotného výzkumného záměru, kterým je objasnění následující otázky:

*„Jaké mají ředitelé základních škol (na pozadí Rámce profesních kvalit učitele) požadavky směrem k uchazečům o pozici učitele/průvodce?“*

### 6.2 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, jaké jsou vstupní požadavky strany ředitelů Základních škol veřejných (státních) a Základních škol alternativních (konkrétně Scio a Montessori) na kandidáty učitele a kandidáty průvodce a zda se tyto liší. Dále zjistit, která kritéria kvality vycházející z Rámce profesních kvalit učitele jsou řediteli Základních škol veřejných (státních) a Základních škol alternativních (konkrétně Scio a Montessori) u kandidátů akcentována a zda se tyto liší.

Na základě výsledků výzkumu je dílčím cílem práce snaha použít výstupy a zjištění výzkumu k vzájemnému obohacení a inspiraci ředitelů reprezentujících různé vzdělávací koncepce.

### 6.3 Výzkumné otázky a hypotézy

**1. Jaké jsou vstupní požadavky strany ředitelů Základních škol veřejných (státních) a Základních škol alternativních (konkrétně Scio a Montessori) na kandidáty (učitele a průvodce) ucházející se o práci, aby mohli být zařazeni do výběrového řízení?**

*1.1 Jaké jsou požadavky na kandidáty učitele (v případě Základních škol veřejných/státních), aby mohli být zařazeni do výběrového řízení?*

*1.2 Jaké jsou požadavky na kandidáty průvodce (v případě Základních škol SCIO a Montessori), aby mohli být zařazeni do výběrového řízení?*

*1.3 Liší se požadavky na kandidáty (učitele a průvodce) pro zařazení do výběrového řízení?*

H1 Předpokládáme, že se vstupní požadavky na kandidáty učitele (v případě Základních škol veřejných/státních) a kandidáty průvodce (v případě Základních škol SCIO a Montessori) pro zařazení do výběrového řízení **liší**.

**2. Která kritéria kvality (vycházející z Rámce profesních kvalit učitele) ředitelé škol v rámci výběrových řízení u kandidátů učitelů (v případě Základních škol veřejných/státních) a u kandidátů průvodců (v případě Základních škol SCIO a Montessori) akcentují?**

*2.1 Která kritéria kvality (vycházející z Rámce profesních kvalit učitele) ředitelé Základních škol (veřejných/státních) v rámci výběrových řízení u kandidátů učitelů akcentují?*

*2.2 Která kritéria kvality (vycházející z Rámce profesních kvalit učitele) ředitelé Základních škol (SCIO a Montessori) v rámci výběrových řízení u kandidátů průvodců akcentují?*

*2.3 Liší se kritéria kvality (vycházející z Rámce profesních kvalit učitele), která ředitelé škol v rámci výběrových řízení u kandidátů (učitelů a průvodců) akcentují?*

H2 Předpokládáme, že se kritéria kvality (vycházející z Rámce profesních kvalit učitele), která ředitelé škol v rámci výběrových řízení u kandidátů učitelů (v případě Základních škol veřejných/státních) a u kandidátů průvodců (v případě Základních škol SCIO a Montessori), akcentují, **liší**.

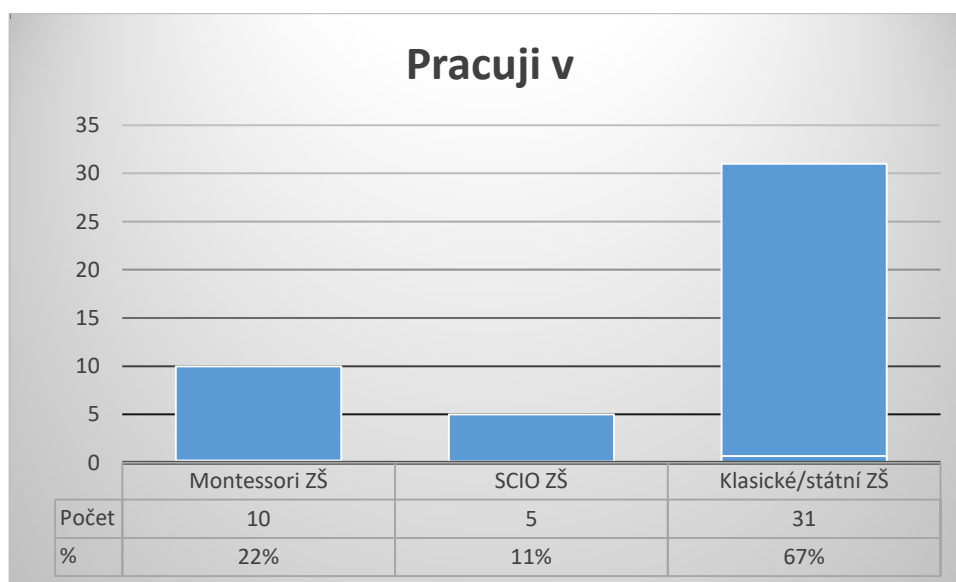
## 6.4 Výzkumný soubor

**Základní soubor** tvoří všichni ředitelé Základních škol veřejných/státních a všichni ředitelé Základních škol Scio a Montessori. Základní školy alternativní skupiny (Scio a Montessori ) byly vybrány jako školní koncepce reprezentující jak klasickou reformní, tak i moderní skupinu alternativních škol.

**Výběrový soubor** tvoří 13 ředitelů ZŠ Scio, 64 ředitelů ZŠ Montessori a 140 ředitelů ZŠ veřejných/státních, tedy celkem 217 ředitelů základních škol.

24 ředitelů nebylo do výzkumu zařazeno z důvodu zodpovědnosti ředitele za více než jednu školu, z důvodu účasti v předvýzkumu a z důvodu nedoručitelného emailu. Reálně jsme oslovili 193 ředitelů, z toho 9 ředitelů ZŠ Scio, 56 ředitelů ZŠ Montessori a 128 ředitelů ZŠ veřejných/státních.

Do výzkumného šetření se zapojilo celkem 46 respondentů, z toho 15 ředitelů reprezentujících ZŠ alternativní (33% z celkového počtu reakcí) a 31 ředitelů reprezentujících ZŠ veřejné/státní (67% z celkového počtu reakcí). Jak je vidět v následujícím grafu č. 1, konkrétně reagovalo 10 ředitelů Montessori ZŠ (22%), 5 ředitelů SCIO ZŠ (11%) a 31 ředitelů veřejných/státních ZŠ (67%). Do výzkumu se zapojilo 27 žen (59%) a 19 mužů (41%).



Graf 1 - Rozdělení respondentů podle typu ZŠ/detail (vlastní výzkum, 2021/22)

Z celkového počtu respondentů pracuje 10 z nich (22%) na pozici ředitele/ředitelky 5 a méně let, shodný počet pak 6-10 let. 9 (20%) respondentů působí na pozici 11-15 let, 4 (9%) 16-20 let a nejvíce respondentů, konkrétně 13 (28%) má ředitelskou praxi delší než 20 let. Pedagogickou praxi vykonává 29 (63%) respondentů déle než 20 let, 9 (20%) respondentů 16-20 let, 5 (11%) respondentů 11-15 let a pouze 3 (7%) respondenti po dobu kratší než 10 let. Z obou výstupů je možné subjektivně usuzovat na poměrně bohaté zkušenosti ve smyslu adekvátně dlouhé vlastní pedagogické praxe stejně jako na dostatečně dlouhou ředitelskou praxi u většiny respondentů.

### **Způsob výběru:**

**Základní soubor:** základní soubor (N) sestává ze všech ředitelů Základních škol veřejných/státních a z ředitelů Základních škol alternativních (SCIO, Montessori).

**Výběrový soubor:** do samotného výzkumu byli zapojeni respondenti/ředitelé škol ve smyslu **stratifikovaného výběru**, kdy počet prvků z podskupin **nebyl** přesně proporcionální vzhledem ke složení základního souboru.

V případě SCIO a Montessori šlo o **exhaustivní výběr**, kdy byli osloveni všichni ředitelé SCIO a všichni ředitelé Montessori ZŠ (n1 SCIO 13 ZŠ a Montessori 64 ZŠ). V případě Základních škol veřejných/státních (n2) byli vybráni ředitelé ze všech krajů ČR, konkrétně 10 ředitelů z každého kraje, a to na základě **prostého náhodného výběru**, přičemž byla použita **technika generátoru náhodných čísel**. U prostého náhodného výběru mají všechny prvky základního souboru stejnou pravděpodobnost, že budou vybrány (Chráska, 2016). Pro každý kraj (z důvodu různého počtu ZŠ/kraj) bylo generováno vlastních 10 náhodných čísel. Důvodem pro výběr ZŠ klasických/státních v každém kraji je skutečnost, že reprezentanti alternativní sekce mají také de facto rovnoměrné zastoupení ve všech krajích ČR.

Seznam a informace o ZŠ veřejných/státních i ZŠ SCIO a Montessori jsme čerpali z adresáře Atlas školství (Atlas školství, 2021).

Ředitelé všech ZŠ byli osloveni formou elektronické pošty. E-mail sestával z průvodního dopisu orientovaného na motivaci respondentů dotazník vyplnit, z odkazu na samotný dotazník včetně pokynů pro vyplnění a práci s dotazníkem, který byl připraven v elektronické podobě (poskytovatelem služby byla společnost click4survey), a také ze sekce informovaného souhlasu respondentů, respektive souhlasu s dobrovolnou účastí ve výzkumu.

Před provedením vlastního dotazníkového šetření byl proveden předvýzkum na vzorku 2 ředitelů ZŠ. Byl vybrán jeden zástupce alternativních škol a jeden zástupce veřejných/státních škol. Po provedení předvýzkumu jsme upravili strukturu dotazníku, přidali čtvrtou část dotazníku pro volné vyjádření respondentů a také upravili hodnotící škálu.

## 6.5 Pojetí výzkumu a výzkumná technika

Otázka vstupních požadavků strany ředitelů ZŠ veřejných/státních a ředitelů škol alternativních směřem ke kandidátům na pozici učitele/průvodce, stejně jako otázka míry důrazu na určitá kritéria kvality v případě výběrových řízení na pozici učitele/průvodce strany ředitelů těchto ZŠ, je otázkou v dosud realizovaných výzkumech novou. S ohledem na výzkumné otázky a vzhledem ke kvantitativnímu charakteru výzkumného problému jsme jako techniku sběru dat volili dotazník (příloha P I). Tento sestává ze čtyř částí. Obsahové položky jsou zastoupeny v částech 1, 2, 4 a kontaktní položky v části 3. Otázku na druh ZŠ, ve které respondent působí, jsme záměrně situovali až na konec dotazníku, cílem je snaha eliminovat na straně respondentů myšlenku na srovnávání přístupů ředitelů škol „klasických“ a „alternativních“, jakkoliv je to náš cíl, abychom zabránili případnému zkreslení dat.

Problémem je skutečnost neexistence standardizovaného dotazníku, který by bylo možné pro účely výzkumu použít, byl tedy pro účely výzkumu vytvořen. Jakékoliv měření by mělo být co nejméně zatíženo chybami, mělo by být tedy co nejpřesnější. (Chráška, 2016). Z důvodu velmi nízkého počtu respondentů na straně alternativní škol, které bylo možné zahrnout do výzkumného souboru, šlo v případě předvýzkumu nosně o zjištění, zda jsou otázky v dotazníku formulovány srozumitelně, o zjištění, nakolik jsou otázky vhodně voleny a zda nebyl opomenut žádný důležitý aspekt. Byla tedy posouzena **obsahová validita dotazníku** a pomocí koeficientu Cronbachova alfa také vnitřní konzistence jednotlivých oblastí dotazníku, avšak až následně v rámci realizace výzkumu.

Uvedeme-li například oblast plánování výuky, která sestává z osmi kritérií, byla z jejich odpovědí vypočtena jedna hodnota Cronbachova alfa. Z titulu teorie bylo očekáváno, že pakliže všech 8 kritérií měří stejný pojem (plánování výuky), měly by být odpovídány podobně, což se projeví hodnotou Cronbachova alfa blíže hodnotě 1 než 0.

Identicky bylo posouzeno všech dalších 7 oblastí. Obecně akceptované hodnoty Cronbachova alfa jsou mezi 0,5 a 0,95. (Chráška, 2016). Jak je patrné z tabulky 1, vnitřní konzistence odpovědí respondentů ve všech oblastech je dle Cronbachova alfa

v akceptovaném intervalu 0,5 až 0,95, oblasti jsme vyhodnotili jako **dostatečně vnitřně konzistentní**.

Oblast	Počet kritérií	Cronbachovo alfa
Plánování výuky/oblast 1	8	0,915
Prostředí pro učení/oblast 2	10	0,842
Procesy učení/oblast 3	8	0,830
Hodnocení práce žáků/oblast 4	7	0,845
Reflexe výuky/oblast 5	4	0,828
Rozvoj školy a spolupráce s kolegy/oblast 6	4	0,832
Spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností/oblast 7	6	0,908
Profesní rozvoj učitele/oblast 8	8	0,907

Tabulka 1 - Vnitřní konzistence oblastí (vlastní výzkum, 2021/22)

První část dotazníku, která vychází z Rámce profesních kvalit učitele (Tomková et al., 2012), je orientována na získání informací potřebných k zodpovězení výzkumné otázky 1.3.2 a jejích podotázek, které jsou relačního charakteru.

Tato sekce dotazníku je tvořena souborem otázek, přičemž jsou všechny identicky uvedeny slovy „*Do jaké míry kladete důraz na to, aby byl uchazeč o pozici učitele/průvodce schopen:...?*“.

Otázky jsou úplným výčtem kritérií kvality profesních činností učitele členěných do osmi oblastí dle Rámce profesních kvalit učitele, které byly reformulovány výhradně ze stylistických důvodů. Původních 47 kritérií bylo rozšířeno o 8 kritérií z důvodu rozdělení souvětí.

Konečný počet otázek dotazníku v první části čítá 55 kritérií, položka 56 je určena pro volné poznámky strany respondenta.

OBLAST	POJMENOVÁNÍ OBLASTI	POČET KRITÉRIÍ	KRITÉRIA
DOTAZNÍK CELKEM	OBLAST	55	
OBLAST 1	Plánování výuky	8	11, 12, 13, 21, 26, 30, 31, 42
OBLAST 2	Prostředí pro učení	10	1, 7, 8, 25, 27, 29, 34, 39, 53, 54
OBLAST 3	Procesy učení	8	4, 6, 15, 16, 32, 45, 46, 52
OBLAST 4	Hodnocení práce žáků	7	2, 5, 14, 18, 24, 50, 51
OBLAST 5	Reflexe výuky	4	9, 10, 23, 38
OBLAST 6	Rozvoj školy a spolupráce s kolegy	4	22, 28, 40, 41
OBLAST 7	Spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností	6	3, 17, 36, 37, 47, 48
OBLAST 8	Profesní rozvoj učitele	8	19, 20, 33, 35, 43, 44, 49, 55

Tabulka 2 - Přehled jednotlivých oblastí a kritérií (vlastní výzkum, 2021/22)

Nástrojem kvantifikace byla 100 bodová posuzovací škála měřící míru důrazu, přičemž odpovědi na položky v části 1 dotazníku byly kódovány následujícím způsobem: 1 bod = minimální důraz; 100 bodů = maximální důraz.

Žádná z položek není reverzní, překódování tudíž nebylo třeba.

Následující tabulka ukazuje počet kritérií a možné maximální a minimální hodnoty skóre jednotlivých oblastí.

Oblast	Počet kritérií	Min	Max
Plánování výuky/oblast 1	8	1	800
Prostředí pro učení/oblast 2	10	1	1000
Procesy učení/oblast 3	8	1	800

Hodnocení práce žáků/oblast 4	7	1	700
Reflexe výuky/oblast 5	4	1	400
Rozvoj školy a spolupráce s kolegy/oblast 6	4	1	400
Spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností/oblast 7	6	1	600
Profesní rozvoj učitele/oblast 8	8	1	800

Tabulka 3 – Min a Max pro jednotlivé oblasti první části dotazníku (vlastní výzkum 2021/22)

Druhá část dotazníku, která je orientována na fakta potřebná k zodpovězení výzkumné otázky č. 1 a jejích podotázek, je tvořena pěti dichotomickými položkami.

ČÁST 2	Vyberte, prosím, jako odpověď na otázku jednu z nabízených možností:	1	2
	<b>Musí kandidát, ucházející se o pozici učitele/průvodce, doložit...</b>		
	životopis?	ANO	NE
	motivační dopis?	ANO	NE
	portfolio učitele?	ANO	NE
	zpracovaný speciální projekt, který se váže k inzerované pozici učitele/průvodce?	ANO	NE
	doklad o jakékoliv mimoškolní aktivitě, která se váže k práci s dětmi?	ANO	NE

Tabulka 4 - Část 2 dotazníku (vlastní výzkum 2021/2022)

Třetí část dotazníku sestává ze čtyř uzavřených/strukturovaných položek, konkrétně se jedná o položky výběrové, respondent volil ze dvou až pěti možností, a byla zaměřena na získání demografických dat o účastnících. Dle doporučení (Chráška, 2016) byl tento typ položek řazen až na závěr dotazníku.

Díky těmto proměnným bylo možné rozlišit respondenty:



dle pohlaví (respondenty dělíme na ženy; muže)

dle typu školy, ve které působí (škola klasická/státní; škola soukromá SCIO/Montessori)

dle délky praxe na pozici ředitele

dle délky pedagogické praxe

V této části dotazníku jsou pohlaví respondentů položkou nominální, typ školy položkou nominální a délka praxe položkou ordinální.

<b>Vyberte, prosím, pro doplnění věty jednu z nabízených možností:</b>	1	2	3	4	5
Jsem	žena	muž			
Pracuji v	klasické/ státní ZŠ	SCIO ZŠ	Montess. ZŠ		
Na pozici ředitelky/ředitele školy pracuji	5 a méně než 5 let	6-10 let	11-15 let	16-20 let	více než 20 let
Pedagogickou praxi, včetně pozice ředitelky/ředitele, vykonávám		10 a méně než 10 let	11-15 let	16-20 let	více než 20 let

Tabulka 5 - Část 3 dotazníku (vlastní výzkum 2021/2022)

**Čtvrtá část dotazníku** je věnována volnému vyjádření respondentů, a to formou výzvy.

Její znění je následující: „*Napište, prosím, v případě zájmu, volnou větou jakékoliv Vaše poznámky, připomínky nebo komentář:*“

## 6.6 Způsob zpracování dat

Výpočty byly provedeny a výstupy vytvořeny pomocí programů TIBCO Statistica a MS Excel. Data byla zpracována metodou popisné statistiky a metodou testování statistických hypotéz. Pro kategoriální (kvalitativní) otázky v třetí části dotazníku byly vytvořeny sloupcové grafy s absolutními a relativními četnostmi. Ostatní analýzy jsme podpořili tabulkami a krabicovými grafy. Při jejich konstrukci jsme vycházeli z naměřených hodnot minima, maxima, mediánu a horního a dolního kvartilu. Horní a dolní hrana „krabice“ tak

vyjadřuje kvartily rozdělující statistický soubor na čtvrtiny. 25 % prvků má hodnoty menší než dolní kvartil a 75 % prvků hodnoty menší než horní kvartil. (Chráska, 2016).

V první části dotazníku jsme přistoupili k základnímu zpracování dat a následně také k pokročilejšímu zpracování dat, respektive k třídění druhého stupně. (Chráska, 2016).

Základní zpracování dat bylo provedeno pomocí metod popisné statistiky. Pro jednotlivá kritéria dotazníku s odpověďmi na stobodové stupnici byly vypočteny průměr, poskytující informaci o střední hodnotě a směrodatná odchylka poskytující informaci o variabilitě dat, tedy informaci o tom, nakolik data kolísají, uvádíme také medián, minimum a maximum. (Příloha č. 2). Zároveň jsme jednotlivá kritéria seřadili sestupně dle průměru, a to jak pro školy alternativní, tak i pro školy klasické/státní.

Díky metodám popisné statistiky není možné relevantně přijmout/zamítnout hypotézu H<sub>2</sub>, nelze ji statisticky vyhodnotit. Bylo proto nutné, pro pokročilou úroveň zpracování dat, převést/rozložit H<sub>2</sub> na dílčí statistické hypotézy, tedy testovat za pomoci nulové hypotézy, přičemž jsme pro zjednodušení jednotlivá kritéria rozřadili do oblastí. Skóre v osmi oblastech jsme vypočetli jako průměr příslušných položek odpovídajících na stobodové stupnici.

Bylo stanoveno osm dílčích statistických hypotéz dle vzorce:

*H<sub>0</sub>: Skóre v oblasti X (1-8) se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ neliší.*

*H<sub>A</sub>: Skóre v oblasti X (1-8) se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ liší.*

Pro přijetí/zamítnutí nulové hypotézy jsme se rozhodli využít p-hodnoty. Zvolená hladina významnosti je na úrovni 0,05, tedy 5%.

Porovnání skóre v osmi oblastech pro alternativní a veřejné/státní ZŠ bylo provedeno pomocí Mann-Whitneyho testu (normální rozdělení pro zamýšlenou aplikaci Studentova t-testu nebylo dle histogramů možné předpokládat (příloha P IV), byla tedy použita ne-parametrická metoda). Mann-Whitneyho test je základní test sloužící k porovnání dvou výběrů (= jde o neparametrickou obdobu dvouvýběrového t-testu). V jednoduchosti testujeme shodu rozdělení jedné měřené proměnné u dvou provedených výběrů. Test vychází z pořadí a počtu měření. Nulovou hypotézu můžeme testovat pomocí testového kritéria formou porovnání jeho hodnoty s kritickou hodnotou. My však v tomto případě rozhodujeme o platnosti nulové hypotézy pomocí p-hodnoty. Hladina významnosti pro rozhodnutí o nulové hypotéze byla zvolena na úrovni 0,05.

V případě X (1-8) bylo závisle proměnnou skóre v jednotlivých oblastech a nezávisle proměnnou byl typ školy (veřejná/státní, alternativní). Mann-Whitneyho test

je aplikovatelný i v případě různého počtu respondentů pro srovnávané skupiny. Není tedy nezbytně nutné, aby počet respondentů alternativních škol a veřejných/státních škol byl identický. (Chráska, 2016).

S ohledem na výsledky testování oblastí jsme se následně rozhodli testovat identicky i všech 55 jednotlivých kritérií. Hypotézy byly formulovány dle vzorce:

$H_0$ : *Důležitost kritéria X (1-55) se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) neliší.*

$H_A$ : *Důležitost kritéria X (1-55) se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) liší.*

Ve druhé části dotazníku bylo základní zpracování dat provedeno pomocí metod popisné statistiky. Pro jednotlivé položky dotazníku byly vypočteny absolutní a relativní četnosti, tyto jsou součástí kontingenční tabulky každé položky. Jedná se o dichotomické položky, které respondenti odpovídali ve formě volby mezi ANO/NE. I v tomto případě jsme se rozhodli pro statistické testování, a to s cílem potvrdit/zamítnout hypotézu  $H_1$ .

Hypotézu  $H_1$  jsme převedli/rozložili na 5 dílčích statistických hypotéz dle vzorce:

$H_0$ : *Podíl ředitelů vyžadujících doložení X (1-5) se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) neliší.*

$H_A$ : *Podíl ředitelů vyžadujících doložení X (1-5) se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) liší.*

Porovnání podílu ředitelů vyžadujících různé dokumenty pro alternativní a veřejné/státní ZŠ bylo provedeno pomocí čtyřpolní/kontingenční tabulky, respektive pomocí Fisherova přesného testu. Důvodem pro volbu tohoto testu namísto testování pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát (chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku) bylo jen malé množství souboru dat. Ten lze aplikovat v případech, kdy je celková četnost  $n$  větší než 40, respektive 20, za předpokladu dodržení dalších pravidel. (Chráska, 2016). V našem případě jsme tedy volili Fischerův přesný test, u kterého počítáme přímo hodnotu  $p$ , tuto následně srovnáváme se zvolenou hladinou významnosti, v našem případě 0,05, přičemž je-li  $p < 0,05$ , pak nulovou hypotézu zamítáme.

## 7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Na následujících stránkách budeme věnovat pozornost výsledkům výzkumu a interpretaci získaných dat. Pro přehlednost rozebíráme a vyhodnocujeme jednotlivé části dotazníku zvlášť, zároveň vždy uvádíme znění výzkumné otázky, výzkumných podotázek a znění nosné hypotézy. Výstupy analýz jsou podpořeny tabulkami a grafy.

Znění výzkumné otázky č. 1 a jejích podotázek 1.1, 1.2 a 1.3 je následující:

*1. Jaké jsou vstupní požadavky strany ředitelů Základních škol veřejných (státních) a Základních škol alternativních (konkrétně Scio a Montessori) na kandidáty (učitele a průvodce) ucházející se o práci, aby mohli být zařazeni do výběrového řízení?*

*1.1 Jaké jsou požadavky na kandidáty učitele (v případě Základních škol veřejných/státních), aby mohli být zařazeni do výběrového řízení?*

*1.2 Jaké jsou požadavky na kandidáty průvodce (v případě Základních škol SCIO a Montessori), aby mohli být zařazeni do výběrového řízení?*

Z výzkumu je naprosto zřejmé, že všichni ředitelé základních škol veřejných/státních i všichni ředitelé základních škol alternativních vyžadují pro zařazení kandidáta do výběrového řízení **doložení životopisu**. V případě doložení **motivačního dopisu** je situace diametrálně odlišná, 93% ředitelů základních škol alternativních motivační dopis vyžaduje, v případě základních škol veřejných/státních je to 52% ředitelů. Dále 33% ředitelů základních škol alternativních a 48% ředitelů základních škol veřejných/státních lpí na předložení **vlastního portfolia učitele**. Nejmarkantnější rozdíl je pozorovatelný v případě požadavku na **vypracování speciálního projektu**. Ředitelé alternativních škol tento vyžadují v nadpoloviční většině (53%), u ředitelů škol veřejných/státních jsou to 3%. **Doklad o mimoškolní aktivitě** pak vyžadují ředitelé základních škol téměř shodně, 53% v případě ředitelů ZŠ alternativních a 54% v případě ředitelů ZŠ veřejných/státních.

*1.3 Liší se požadavky na kandidáty (učitele a průvodce) pro zařazení do výběrového řízení?*

*H1 Předpokládáme, že se vstupní požadavky na kandidáty učitele (v případě Základních škol veřejných/státních) a kandidáty průvodce (v případě Základních škol SCIO a Montessori) pro zařazení do výběrového řízení liší.*

Pro zodpovězení hypotézy H1 jsme se rozhodli testovat každou z položek části 2 dotazníku, aby bylo zaručeno předložení relevantních závěrů a ověřených dat.

Jak je patrné z tabulek níže, nebylo možné zamítnout nulovou hypotézu v případě **doložení životopisu ( $H_{01}$ )**, **doložení vlastního portfolia učitele ( $H_{03}$ )** a **doložení dokladu o mimoškolní aktivitě ( $H_{05}$ )** a naopak byla zamítnuta nulová hypotéza v případě doložení **motivačního dopisu ( $H_{02}$ )** a v případě vypracování **speciální projektu ( $H_{04}$ )**. Bylo tedy prokázáno, že podíl ředitelů vyžadujících motivační dopis je pro alternativní ZŠ statisticky významně vyšší než pro veřejné/státní ZŠ, a také že podíl ředitelů vyžadujících speciální projekt je pro alternativní ZŠ statisticky významně vyšší než pro veřejné/státní ZŠ.

**Tímto je možné zodpovědět výzkumnou otázku 1.3 a konstatovat, že se požadavky na kandidáty (učitele a průvodce) pro zařazení do výběrového řízení liší.**

*$H_{01}$ : Podíl ředitelů vyžadujících doložení životopisu se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) neliší.*

*$H_{A1}$ : Podíl ředitelů vyžadujících doložení životopisu se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) liší.*

Vzhledem k tomu, že **doložení životopisu vyžadují všichni respondenti**, nebylo nutné žádné ověření, rozdíl nemohl být zjištěn. Lze i bez testování formálně říci, že rozdíl nebyl prokázán, protože v obou typech škol životopis vyžadují všichni ředitelé.

*$H_{02}$ : Podíl ředitelů vyžadujících doložení motivačního dopisu se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) neliší.*

*$H_{A2}$ : Podíl ředitelů vyžadujících doložení motivačního dopisu se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) liší.*

Fisherův přesný test		motivační dopis				
p-hodnota: 0,007		ano		ne		celkem
		n	%	n	%	
Typ školy	alternativní	14	93	1	7	15
	veřejná/státní	16	52	15	48	31
	celkem	30		16		46

Tabulka 6 - Kontingenční tabulka a Fisherův přesný test – motivační dopis (vlastní výzkum, 2021/2022)

**Podíl respondentů vyžadujících motivační dopis činil pro ředitele alternativních ZŠ 93 % a ředitele veřejných/státních ZŠ 52 %. Nulová hypotéza  $H_{02}$  byla zamítnuta.** Byl prokázán rozdíl v podílu ředitelů vyžadujících motivační dopis mezi veřejnými/státními

a alternativními ZŠ ( $p < 0,05$ ). Podíl ředitelů vyžadujících motivační dopis byl pro alternativní ZŠ statisticky významně vyšší než pro veřejné/státní ZŠ.

$H_{03}$ : Podíl ředitelů vyžadujících doložení portfolio učitele se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) neliší.

$H_{A3}$ : Podíl ředitelů vyžadujících doložení portfolio učitele se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) liší.

Fisherův přesný test		portfolio učitele				celkem
p-hodnota: 0,365		ano		ne		
		n	%	n	%	
Typ školy	alternativní	5	33	10	67	15
	veřejná/státní	15	48	16	52	31
	celkem	20		26		46

Tabulka 7 - Kontingenční tabulka a Fisherův přesný test – portfolio učitele (vlastní výzkum, 2021/2022)

**Podíl respondentů vyžadujících portfolio učitele** činil pro ředitele alternativních ZŠ 33 % a ředitele veřejných/státních ZŠ 48 %. **Nulová hypotéza  $H_{03}$  nebyla zamítnuta.** Nebyl prokázán rozdíl v podílu ředitelů vyžadujících portfolio učitele mezi veřejnými/státními a alternativními ZŠ ( $p > 0,05$ ).

$H_{04}$ : Podíl ředitelů vyžadujících doložení speciálního projektu se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) neliší.

$H_{A4}$ : Podíl ředitelů vyžadujících doložení speciálního projektu se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) liší.

Fisherův přesný test		speciální projekt				celkem
p-hodnota: 0,000		ano		ne		
		n	%	n	%	
Typ školy	alternativní	8	53	7	47	15
	veřejná/státní	1	3	30	97	31
	celkem	9		37		46

Tabulka 8 - Kontingenční tabulka a Fisherův přesný test – speciální projekt (vlastní výzkum, 2021/2022)

**Podíl respondentů vyžadujících speciální projekt** činil pro ředitele alternativních ZŠ 53 % a ředitele veřejných/státních ZŠ 3 %. **Nulová hypotéza  $H_{04}$  byla zamítnuta.** Byl prokázán rozdíl v podílu ředitelů vyžadujících speciální projekt mezi veřejnými/státními a alternativními ZŠ ( $p < 0,05$ ). Podíl ředitelů vyžadujících speciální projekt byl pro alternativní ZŠ statisticky významně vyšší než pro veřejné/státní ZŠ.

$H_{05}$ : Podíl ředitelů vyžadujících doložení dokladu o mimoškolní aktivitě se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) neliší.

$H_{A5}$ : Podíl ředitelů vyžadujících doložení dokladu o mimoškolní aktivitě se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) liší.

Fisherův přesný test		doklad o mimoškolní aktivitě				celkem
		ano		ne		
p-hodnota: 1,000		n	%	n	%	
Typ školy	alternativní	7	47	8	53	15
	veřejná/státní	15	48	16	52	31
	celkem	22		24		46

Tabulka 9 - Kontingenční tabulka a Fisherův přesný test – doklad o mimoškolní aktivitě (vlastní výzkum, 2021/2022)

**Podíl respondentů vyžadujících doklad o mimoškolní aktivitě** činil pro ředitele alternativních ZŠ 47 % a ředitele veřejných/státních ZŠ 48 %. **Nulová hypotéza  $H_{05}$  nebyla zamítnuta.** Nebyl prokázán rozdíl v podílu ředitelů vyžadujících doklad o mimoškolní aktivitě mezi veřejnými/státními a alternativními ZŠ ( $p > 0,05$ ).

Znění výzkumné otázky č. 2 a jejích podotázek 2.1, 2.2 a 2.3 je následující:

2. *Která kritéria kvality (vycházející z Rámce profesních kvalit učitele) ředitelé škol v rámci výběrových řízení u kandidátů učitelů (v případě Základních škol veřejných/státních) a u kandidátů průvodců (v případě Základních škol SCIO a Montessori) akcentují?*

2.1 *Která kritéria kvality (vycházející z Rámce profesních kvalit učitele) ředitelé Základních škol (veřejných/státních) v rámci výběrových řízení u kandidátů učitelů akcentují?*

2.2 Která kritéria kvality (vycházející z Rámce profesních kvalit učitele) ředitelé Základních škol (SCIO a Montessori) v rámci výběrových řízení u kandidátů průvodců akcentují?

2.3 Liší se kritéria kvality (vycházející z Rámce profesních kvalit učitele), která ředitelé škol v rámci výběrových řízení u kandidátů (učitelů a průvodců) akcentují?

H2 Předpokládáme, že se kritéria kvality (vycházející z Rámce profesních kvalit učitele), která ředitelé škol v rámci výběrových řízení u kandidátů učitelů (v případě Základních škol veřejných/státních) a u kandidátů průvodců (v případě Základních škol SCIO a Montessori), akcentují, **liší**.

V případě konkrétních kritérií kvality a srovnání škol alternativních a škol veřejných/státních, například dle procentního zastoupení na prvních deseti pozicích, tedy pomocí základního zpracování dat, vidíme **shodu** v preferenci šesti kritérií kvality. Konkrétně se jedná o kritéria:

*vytvářet prostředí vzájemné úcty a respektu (krit.7), vyjadřovat žákům důvěru a pozitivní očekávání, podporovat jejich sebedůvěru (krit.8), přispívat k vytváření pozitivního sociálního klimatu školy, založeného na vzájemném respektu, sdílení společných profesních hodnot a spolupráci (krit.28), podporovat soudržnost třídy a spolupráci mezi žáky (krit.39), komunikovat se žáky způsobem, který odpovídá jejich věku, kultivovaně, jasně, srozumitelně (krit.45), dávat žákům prostor pro vyjádření, naslouchat žákům a poskytovat jim zpětnou vazbu (krit.54).*

V ostatních čtyřech kritériích se preference ředitelů škol alternativních a škol veřejných/státních **rozchází**.

Ředitelé alternativních škol preferují konkrétně tato kritéria kvality:

*projevovat porozumění pro potřeby žáků (krit.34), využívat různých forem hodnocení podporujících zejména vnitřní motivaci žáků k učení (krit.5), volit způsoby diferenciací a individualizace výuky (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení) dle potřeb konkrétních žáků (krit.12), průběžně udržovat a podněcovat vnitřní motivaci žáků k učení (krit.32).*

Ředitelé veřejných/státních škol preferují konkrétně tato kritéria kvality:

*průběžně udržovat a podněcovat vnitřní motivaci žáků k učení (krit.29), spolupracovat s kolegy i vedením školy na zkvalitňování výuky (krit.22), vést žáky k porozumění učivu, situaci, úkolu (krit.16), zvládat kázeň ve třídě, která je chápána jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě (krit.1).*



Deset nejvíce akcentovaných kritérií kvality strany ředitelů <b>alternativních škol</b>						
pořadí	kritérium	popis kritéria	Průměr	SD	Min.	Max
1	7	vytvářet prostředí vzájemné úcty a respektu.	96,7	5	86	100
2	8	vyjadřovat žákům důvěru a pozitivní očekávání, podporovat jejich sebedůvěru.	95,9	7	74	100
3	54	dávat žákům prostor pro vyjádření, naslouchat žákům a poskytovat jim zpětnou vazbu.	92,8	14,9	45	100
4	34	projevovat porozumění pro potřeby žáků.	92,6	11	60	100
5	45	komunikovat se žáky způsobem, který odpovídá jejich věku, kultivovaně, jasně, srozumitelně.	92,6	10,4	63	100
6	39	podporovat soudržnost třídy a spolupráci mezi žáky.	92,4	10,8	63	100
7	5	využívat různých forem hodnocení podporujících zejména vnitřní motivaci žáků k učení.	92,2	9,8	66	100
8	12	volit způsoby diferenciací a individualizace výuky (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení) dle potřeb konkrétních žáků.	91,9	13,3	58	100
9	32	průběžně udržovat a podněcovat vnitřní motivaci žáků k učení.	89,5	17,1	50	100
10	28	přispívat k vytváření pozitivního sociálního klimatu školy, založeného na vzájemném respektu, sdílení společných profesních hodnot a spolupráci.	89,4	16,2	50	100

Tabulka 10 - Deset nejvíce akcentovaných kritérií kvality strany ředitelů **alternativních škol** (vlastní výzkum, 2021/2022)

Deset nejvíce akcentovaných kritérií kvality strany ředitelů veřejných/státních škol						
pořadí	kritérium	popis kritéria	Průměr	SD	Min	Max
1	29	při řešení nekázně a rušivého chování jednat rázně, důsledně, ale současně s důrazem na důstojnost a vzájemný respekt.	90,6	11,1	65	100
2	45	komunikovat se žáky způsobem, který odpovídá jejich věku, kultivovaně, jasně, srozumitelně.	90,2	13,3	60	100
3	22	spolupracovat s kolegy i vedením školy na zkvalitňování výuky.	89,8	13	50	100
4	28	přispívat k vytváření pozitivního sociálního klimatu školy, založeného na vzájemném respektu, sdílení společných profesních hodnot a spolupráci.	89,8	12,7	54	100
5	16	vést žáky k porozumění učivu, situaci, úkolu.	89,3	10,6	64	100
6	39	podporovat soudržnost třídy a spolupráci mezi žáky.	88,6	13	45	100
7	7	vytvářet prostředí vzájemné úcty a respektu.	88,3	16,3	50	100
8	8	vyjadřovat žákům důvěru a pozitivní očekávání, podporovat jejich sebedůvěru.	85,5	17,5	50	100
9	54	dávat žákům prostor pro vyjádření, naslouchat žákům a poskytovat jim zpětnou vazbu.	84,6	14,8	49	100
10	1	zvládat kázeň ve třídě, která je chápána jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě.	83,7	16	50	100

Tabulka 11 - Deset nejvíce akcentovaných kritérií kvality strany ředitelů veřejných/státních škol (vlastní výzkum, 2021/2022)

Z tabulky (Příloha P II) je možné vyčíst, řazeno dle průměru sestupně, v jakém pořadí jsou všechna kritéria kvality řediteli jednotlivých škol akcentována.

2.3 *Liší se kritéria kvality (vycházející z Rámce profesních kvalit), která ředitelé škol v rámci výběrových řízení u kandidátů (učitelů a průvodců) akcentují?*

Pro zodpovězení otázky 2.3 jsme přistoupili ke zjednodušení a jednotlivá kritéria jsme rozřadili do oblastí. Skóre v 8 oblastech jsme vypočetli jako průměr příslušných kritérií odpovídajících na stobodové stupnici a jsou uvedeny v tabulce 12.

Oblast	Skupina	Průměr	SD	Medián	Min	Max
1/plánování výuky	Alternativní	78,7	16,7	85	52,1	97,3
	Veřejné/státní	75,8	16,5	79	43,4	100
2/prostředí pro učení	Alternativní	86,6	11,1	90,1	60	100
	Veřejné/státní	84,1	12	85,2	60,6	100
3/procesy učení	Alternativní	83,1	12,7	82,8	63,6	100
	Veřejné/státní	82,9	12,8	85,5	58,9	100
4/hodnocení práce žáků	Alternativní	81	14,9	79,3	48,7	96,7
	Veřejné/státní	74,5	16,5	76,1	38,9	100
5/reflexe výuky	Alternativní	78,8	16,2	80	51,8	100
	Veřejné/státní	75,3	17,5	77,3	34,8	100
6/rozvoj školy a spolupráce s kolegy	Alternativní	79,5	18,1	87	35,8	100
	Veřejné/státní	84,7	12,6	88,3	62,5	100
7/spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností	Alternativní	69,3	23	75	11,2	95,7
	Veřejné/státní	68,7	21	72	25,2	100
8/profesionální rozvoj učitele	Alternativní	75,7	21,4	77,5	26	98,1
	Veřejné/státní	74,2	16,6	79,6	44,4	100

Tabulka 12 - Skóre pro jednotlivé oblasti (vlastní výzkum, 2021/2022)

Jak je vidět z výstupů níže, nebylo na základě p-hodnoty možné zamítnout žádnou z nulových hypotéz ( $H_{01} - H_{08}$ ). Z našeho výzkumu plyne, že **v žádné z oblastí není, ve smyslu míry důrazu na určitá kritéria kvality, významný rozdíl** mezi základními školami alternativními a školami veřejnými/státními.

$H_{01}$ : Skóre v oblasti plánování výuky se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) neliší.

$H_{A1}$ : Skóre v oblasti plánování výuky se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) liší.

Skupina	min	dolní kvartil	medián	horní kvartil	max	p-hodnota
Alternativní	52,1	56,9	85,0	91,6	97,3	0,527
Veřejné/ státní	43,4	60,9	79,0	87,6	100,0	

Tabulka 13 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) oblast1/plánování výuky (vlastní výzkum, 2021/2022)

**Skóre v oblasti plánování výuky** činilo pro alternativní ZŠ v mediánu 85,0 bodů a pro veřejné/státní ZŠ v mediánu 79,0 bodů. Mezi veřejnými/státními ZŠ a alternativními ZŠ nebyl prokázán významný rozdíl ve skóre v oblasti plánování výuky ( $p > 0,05$ ). **Nulová hypotéza  $H_{01}$  nebyla zamítnuta.**

$H_{02}$ : Skóre v oblasti prostředí pro učení se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) neliší.

$H_{A2}$ : Skóre v oblasti prostředí pro učení se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) liší.

Skupina	min	dolní kvartil	medián	horní kvartil	max	p-hodnota
Alternativní	60,0	77,9	90,1	96,2	100,0	0,504
Veřejné/ státní	60,6	72,7	85,2	94,5	100,0	

Tabulka 14 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) oblast2/prostředí pro učení (vlastní výzkum, 2021/2022)

**Skóre v oblasti prostředí pro učení** činilo pro alternativní ZŠ v mediánu 90,1 bodů a pro veřejné/státní ZŠ v mediánu 85,2 bodů. Mezi veřejnými/státními ZŠ a alternativními

ZŠ nebyl prokázán rozdíl ve skóre v oblasti prostředí pro učení ( $p > 0,05$ ). **Nulová hypotéza  $H_{02}$  nebyla zamítnuta.**

$H_{03}$ : Skóre v oblasti procesů učení se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) neliší.

$H_{A3}$ : Skóre v oblasti procesů učení se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) liší.

Skupina	min	dolní kvartil	medián	horní kvartil	max	p-hodnota
Alternativní	63,6	68,9	82,8	96,3	100,0	1,000
Veřejné/ státní	58,9	75,1	85,5	91,9	100,0	

Tabulka 15 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) oblast 3/procesy učení (vlastní výzkum, 2021/2022)

**Skóre v oblasti procesů učení** činilo pro alternativní ZŠ v mediánu 82,8 bodů a pro veřejné/státní ZŠ v mediánu 85,5 bodů. Mezi veřejnými/státními ZŠ a alternativními ZŠ nebyl prokázán významný rozdíl ve skóre v oblasti procesů učení ( $p > 0,05$ ). **Nulová hypotéza  $H_{03}$  nebyla zamítnuta.**

$H_{04}$ : Skóre v oblasti hodnocení práce žáků se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) neliší.

$H_{A4}$ : Skóre v oblasti hodnocení práce žáků se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) liší.

Skupina	min	dolní kvartil	medián	horní kvartil	max	p-hodnota
Alternativní	48,7	71,4	79,3	94,4	96,7	0,174
Veřejné/ státní	38,9	59,3	76,1	88,0	100,0	

Tabulka 16 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) oblast 4/hodnocení práce žáků (vlastní výzkum, 2021/2022)

**Skóre v oblasti hodnocení práce žáků** činilo pro alternativní ZŠ v mediánu 79,3 bodů a pro veřejné/státní ZŠ v mediánu 76,1 bodů. Mezi veřejnými/státními ZŠ a alternativními ZŠ nebyl prokázán významný rozdíl ve skóre v oblasti hodnocení práce žáků ( $p > 0,05$ ). **Nulová hypotéza  $H_{04}$  nebyla zamítnuta.**

$H_{05}$ : Skóre v oblasti reflexe výuky se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) neliší.

$H_{A5}$ : Skóre v oblasti reflexe výuky se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) liší.

Skupina	min	dolní kvartil	medián	horní kvartil	max	p-hodnota
Alternativní	51,8	66,8	80,0	95,0	100,0	0,743
Veřejné/ státní	34,8	63,0	77,3	87,5	100,0	

Tabulka 17 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) oblast 5/reflexe výuky (vlastní výzkum, 2021/2022)

**Skóre v oblasti reflexe výuky** činilo pro alternativní ZŠ v mediánu 80,0 bodů a pro veřejné/státní ZŠ v mediánu 77,3 bodů. Mezi veřejnými/státními ZŠ a alternativními ZŠ nebyl prokázán významný rozdíl ve skóre v oblasti reflexe výuky ( $p > 0,05$ ). **Nulová hypotéza  $H_{05}$  nebyla zamítnuta.**

$H_{06}$ : Skóre v oblasti rozvoje školy a spolupráce s kolegy se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) neliší.

$H_{A6}$ : Skóre v oblasti rozvoje školy a spolupráce s kolegy se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) liší.

Skupina	min	dolní kvartil	medián	horní kvartil	max	p-hodnota
Alternativní	35,8	65,0	87,0	91,8	100,0	0,361
Veřejné/ státní	62,5	73,8	88,3	97,5	100,0	

Tabulka 18 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) oblast 6/rozvoj školy a spolupráce s kolegy (vlastní výzkum, 2021/2022)

**Skóre v oblasti rozvoje školy a spolupráce s kolegy** činilo pro alternativní ZŠ v mediánu 87,0 bodů a pro veřejné/státní ZŠ v mediánu 88,3 bodů. Mezi veřejnými/státními ZŠ a alternativními ZŠ nebyl prokázán významný rozdíl ve skóre v oblasti rozvoje školy a spolupráce s kolegy ( $p > 0,05$ ). **Nulová hypotéza  $H_{06}$  nebyla zamítnuta.**

$H_{07}$ : Skóre v oblasti spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) neliší.

$H_{A7}$ : Skóre v oblasti spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) liší.

Skupina	min	dolní kvartil	medián	horní kvartil	max	p-hodnota
Alternativní	11,2	51,8	75,0	87,2	95,7	0,761
Veřejné/státní	25,2	51,0	72,0	82,7	100,0	

Tabulka 19 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) oblast 7/spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností (vlastní výzkum, 2021/2022)

**Skóre v oblasti spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností** činilo pro alternativní ZŠ v mediánu 75,0 bodů a pro veřejné/státní ZŠ v mediánu 72,0 bodů. Mezi veřejnými/státními ZŠ a alternativními ZŠ nebyl prokázán významný rozdíl ve skóre v oblasti spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností ( $p > 0,05$ ). **Nulová hypotéza  $H_{07}$  nebyla zamítnuta.**

$H_{08}$ : Skóre v oblasti profesního rozvoje učitele se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) neliší.

$H_{A8}$ : Skóre v oblasti profesního rozvoje učitele se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) liší.

Skupina	min	dolní kvartil	medián	horní kvartil	max	p-hodnota
Alternativní	26,0	71,0	77,5	93,8	98,1	0,725
Veřejné/státní	44,4	56,3	79,6	84,4	100,0	

Tabulka 20 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) oblast 8/ profesní rozvoj učitele (vlastní výzkum, 2021/2022)

**Skóre v oblasti profesního rozvoje učitele** činilo pro alternativní ZŠ v mediánu 77,5 bodů a pro veřejné/státní ZŠ v mediánu 79,6 bodů. Mezi veřejnými/státními ZŠ a alternativními ZŠ nebyl prokázán významný rozdíl ve skóre v oblasti profesního rozvoje učitele ( $p > 0,05$ ). **Nulová hypotéza  $H_{08}$  nebyla zamítnuta.**

S ohledem na výsledky testování oblastí, které neprokázalo žádné významné rozdíly mezi řediteli škol alternativních a škol veřejných/státních, jsme se následně rozhodli testovat identicky i všechna dílčí kritéria. Přistoupili jsme tedy k položkové analýze.

Hypotézy pro dílčí kritéria byly stanoveny dle vzorce:

$H_0$ : *Důležitost kritéria X (1-55) se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) neliší.*

$H_A$ : *Důležitost kritéria X (1-55) se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) liší.*

V případě jednotlivých kritérií **bylo** na základě statistického testování prokázáno, že se **míra důrazu ředitelů škol alternativních a škol veřejných/státních liší, a to u sedmi kritérií:**

1. zvládat kázeň ve třídě, která je chápána jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě (krit. 1)
2. využívat různých forem hodnocení podporujících zejména vnitřní motivaci žáků k učení (krit. 5)
3. vyjadřovat žákům důvěru a pozitivní očekávání, podporovat jejich sebedůvěru (krit. 8)
4. volit způsoby diferenciací a individualizace výuky - vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení, dle potřeb konkrétních žáků (krit. 12)
5. umožnit žákům podílet se na vytváření kritérií hodnocení (krit. 18)
6. průběžně udržovat a podněcovat vnitřní motivaci žáků k učení (krit. 32)
7. projevovat porozumění pro potřeby žáků (krit. 34).

Kritéria 1, 8, 34 spadají do oblasti *Prostředí pro učení* (obl. 2), kritéria 5, 18 do oblasti *Hodnocení práce žáků* (obl. 4), kritérium 12 do oblasti *Plánování výuky* (obl. 1) a kritérium 32 do oblasti *Procesy učení* (obl.3).

**Kromě kritéria zvládat kázeň ve třídě, která je chápána jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě (krit. 1) byla důležitost všech výše uváděných kritérií statisticky významně vyšší pro ředitele alternativních škol.**



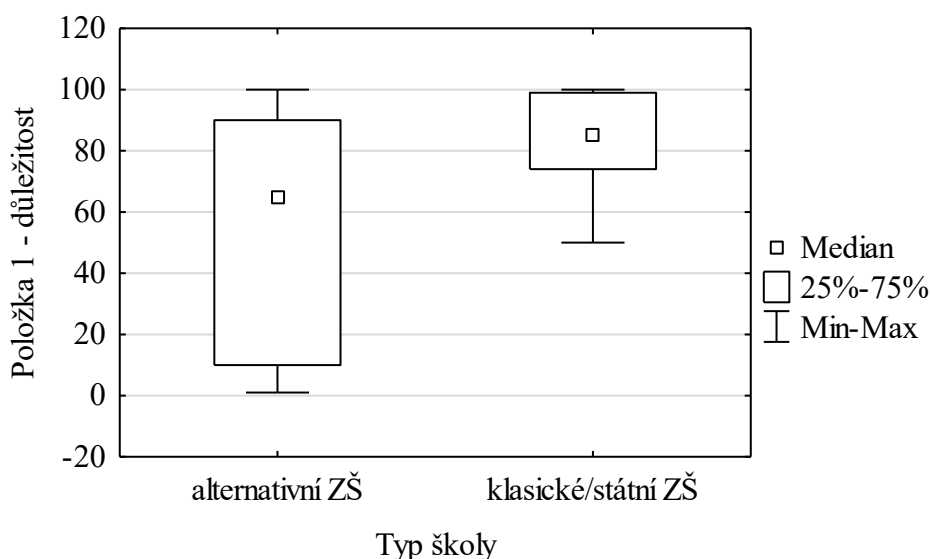
$H_{0(1)}$ : Důležitost kritéria „zvládat kázeň ve třídě“ (krit.1) se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) neliší.

$H_{A(1)}$ : Důležitost kritéria „zvládat kázeň ve třídě“ (krit.1) se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) liší.

Skupina	min	dolní kvartil	medián	horní kvartil	max	p-hodnota
Alternativní	1,0	10,0	65,0	90,0	100,0	0,037
Veřejné/ státní	50,0	74,0	85,0	99,0	100,0	

Tabulka 21 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) kritérium 1/zvládat kázeň ve třídě (vlastní výzkum, 2021/2022)

Důležitost kritéria 1 (zvládat kázeň ve třídě, která je chápána jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě) vyšla pro alternativní ZŠ v mediánu 65 bodů a pro veřejné/státní ZŠ v mediánu 85 bodů. Mezi veřejnými/státními ZŠ a alternativními ZŠ byl prokázán statisticky významný rozdíl v důležitosti kritéria 1 ( $p < 0,05$ ). **Důležitost kritéria 1 byla statisticky významně vyšší pro veřejné/státní školy. Nulová hypotéza  $H_{0(1)}$  byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy.** Pořadové statistiky obou srovnávaných skupin byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.



Graf 2 - kritérium 1/zvládat kázeň ve třídě – důležitost (vlastní výzkum, 2021/22)

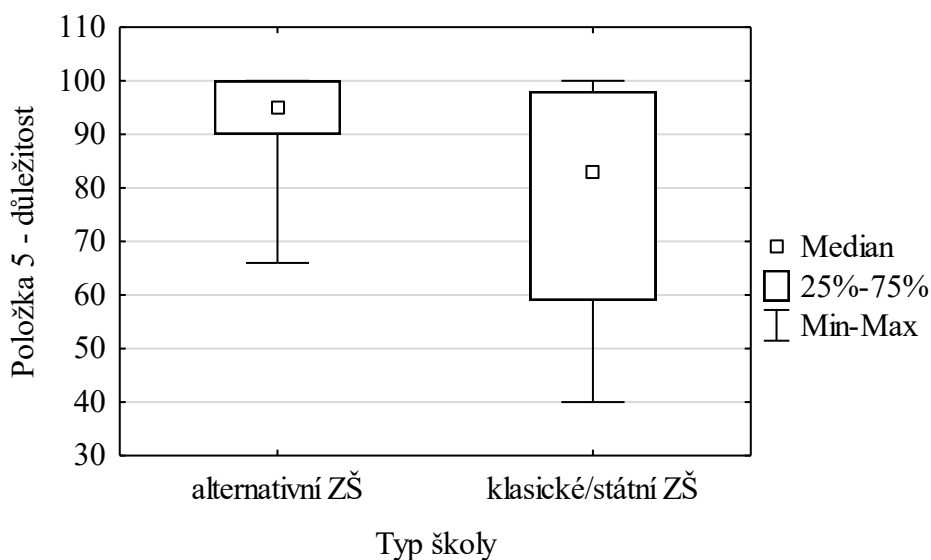
$H_{0(5)}$ : Důležitost kritéria „využívat různých forem hodnocení“ (krit.5) se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) neliší.

$H_{A(5)}$ : Důležitost kritéria „využívat různých forem hodnocení“ (krit.5) se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) liší.

Skupina	min	dolní kvartil	medián	horní kvartil	max	p-hodnota
Alternativní	66,0	90,0	95,0	100,0	100,0	0,037
Veřejné/ státní	40,0	59,0	83,0	98,0	100,0	

Tabulka 22 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) kritérium 5/využívat různých forem hodnocení (vlastní výzkum, 2021/2022)

Důležitost kritéria 5 (využívat různých forem hodnocení podporujících zejména vnitřní motivaci žáků k učení) vyšla pro alternativní ZŠ v mediánu 95 bodů a pro veřejné/státní ZŠ v mediánu 83 bodů. Mezi veřejnými/státními ZŠ a alternativními ZŠ byl prokázán statisticky významný rozdíl v důležitosti kritéria 5 ( $p < 0,05$ ). **Důležitost kritéria 5 byla statisticky významně vyšší pro alternativní školy. Nulová hypotéza  $H_{0(5)}$  byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy.** Pořadové statistiky obou srovnávaných skupin byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.



Graf 3 - kritérium 5/využívat různých forem hodnocení – důležitost (vlastní výzkum, 2021/22)

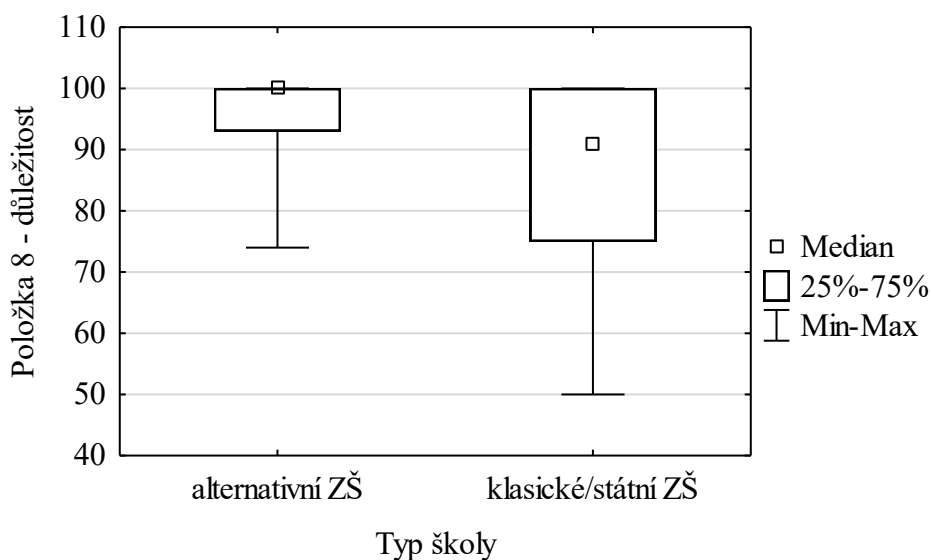
$H_{0(8)}$ : Důležitost kritéria „vyjadřovat žákům důvěru a pozitivní očekávání“ (krit.8) se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) neliší.

$H_{A(8)}$ : Důležitost kritéria „vyjadřovat žákům důvěru a pozitivní očekávání“ (krit.8) se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) liší.

Skupina	min	dolní kvartil	medián	horní kvartil	max	p-hodnota
Alternativní	74,0	93,0	100,0	100,0	100,0	0,045
Veřejné/ státní	50,0	75,0	91,0	100,0	100,0	

Tabulka 23 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) kritérium 8/vyjadřovat žákům důvěru a pozitivní očekávání (vlastní výzkum, 2021/2022)

Důležitost kritéria 8 (vyjadřovat žákům důvěru a pozitivní očekávání, podporovat jejich sebedůvěru) vyšla pro alternativní ZŠ v mediánu 100 bodů a pro veřejné/státní ZŠ v mediánu 91 bodů. Mezi veřejnými/státními ZŠ a alternativními ZŠ byl prokázán statisticky významný rozdíl v důležitosti kritéria 8 ( $p < 0,05$ ). **Důležitost kritéria 8 byla statisticky významně vyšší pro alternativní školy. Nulová hypotéza  $H_{0(8)}$  byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy.** Pořadové statistiky obou srovnávaných skupin byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.



Graf 4 - kritérium 8/vyjadřovat žákům důvěru a pozitivní očekávání – důležitost (vlastní výzkum, 2021/22)

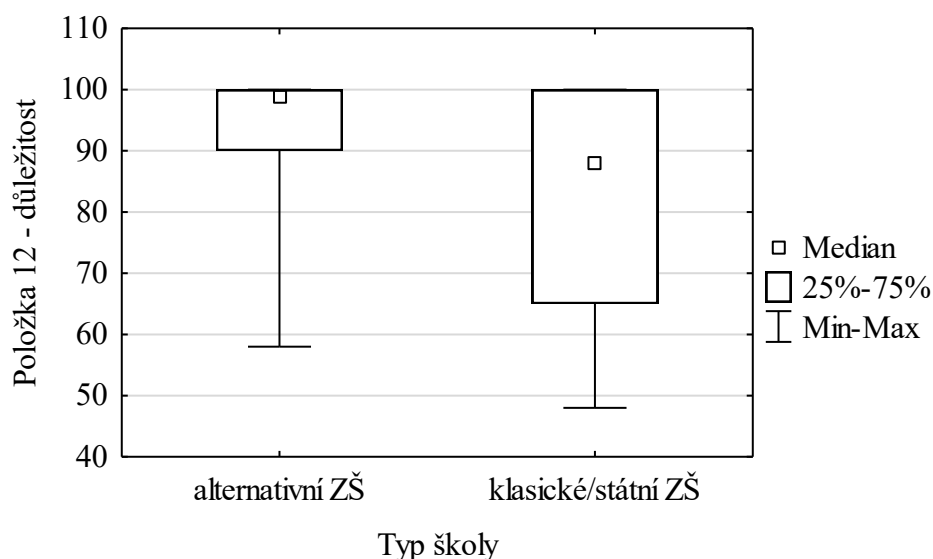
$H_{0(12)}$ : Důležitost kritéria „volit způsoby diferenciaci a individualizace výuky“ (krit.12) se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) neliší.

$H_{A(12)}$ : Důležitost kritéria „volit způsoby diferenciaci a individualizace výuky“ (krit.12) se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) liší.

Skupina	min	dolní kvartil	medián	horní kvartil	max	p-hodnota
Alternativní	58,0	90,0	99,0	100,0	100,0	0,040
Veřejné/ státní	48,0	65,0	88,0	100,0	100,0	

Tabulka 24 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) kritérium 12/volit způsoby diferenciaci a individualizace výuky (vlastní výzkum, 2021/2022)

Důležitost kritéria 12 (volit způsoby diferenciaci a individualizace výuky - vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení, dle potřeb konkrétních žáků) vyšla pro alternativní ZŠ v mediánu 99 bodů a pro veřejné/státní ZŠ v mediánu 88 bodů. Mezi veřejnými/státními ZŠ a alternativními ZŠ byl prokázán statisticky významný rozdíl v důležitosti kritéria 12 ( $p < 0,05$ ). **Důležitost kritéria 12 byla statisticky významně vyšší pro alternativní školy. Nulová hypotéza  $H_{0(12)}$  byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy.** Pořadové statistiky obou srovnávaných skupin byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.



Graf 5 - kritérium 12/volit způsoby diferenciaci a individualizace výuky – důležitost (vlastní výzkum, 2021/22)

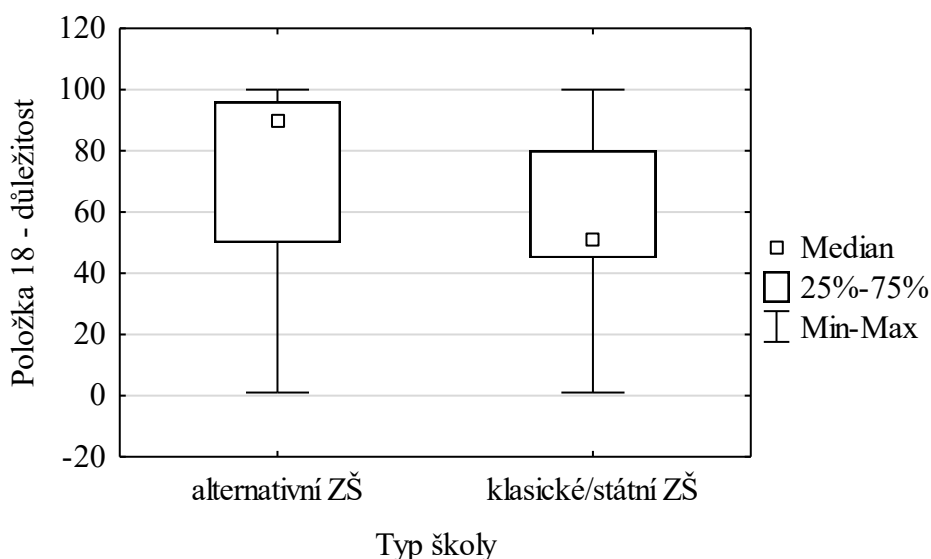
$H_{0(18)}$ : Důležitost kritéria „umožnit žákům podílet se na vytváření kritérií hodnocení“ (krit.18) se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) neliší.

$H_{A(18)}$ : Důležitost kritéria „umožnit žákům podílet se na vytváření kritérií hodnocení“ (krit.18) se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) liší.

Skupina	min	dolní kvartil	medián	horní kvartil	max	p-hodnota
Alternativní	1,0	50,0	90,0	96,0	100,0	0,034
Veřejné/ státní	1,0	45,0	51,0	80,0	100,0	

Tabulka 25 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) kritérium 18/umožnit žákům podílet se na vytváření kritérií hodnocení (vlastní výzkum, 2021/2022)

Důležitost kritéria 18 (umožnit žákům podílet se na vytváření kritérií hodnocení) vyšla pro alternativní ZŠ v mediánu 90 bodů a pro veřejné/státní ZŠ v mediánu 51 bodů. Mezi veřejnými/státními ZŠ a alternativními ZŠ byl prokázán statisticky významný rozdíl v důležitosti kritéria 18 ( $p < 0,05$ ). **Důležitost kritéria 18 byla statisticky významně vyšší pro alternativní školy. Nulová hypotéza  $H_{0(18)}$  byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy.** Pořadové statistiky obou srovnávaných skupin byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.



Graf 6 - kritérium 18/umožnit žákům podílet se na vytváření kritérií hodnocení – důležitost (vlastní výzkum, 2021/22)

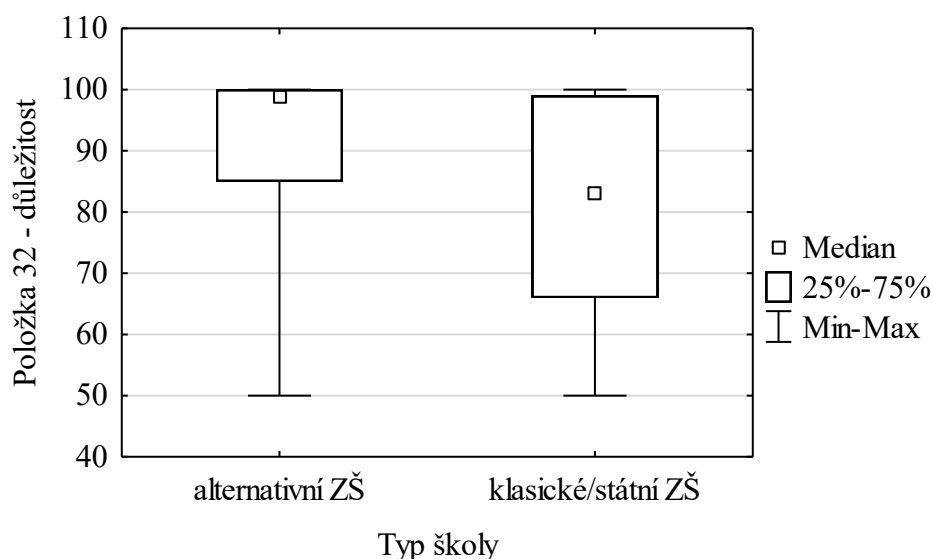
$H_{0(32)}$ : Důležitost kritéria „průběžně udržovat a podněcovat vnitřní motivaci žáků k učení“ (krit.32) se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) neliší.

$H_{A(32)}$ : Důležitost kritéria „průběžně udržovat a podněcovat vnitřní motivaci žáků k učení“ (krit.32) se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) liší.

Skupina	min	dolní kvartil	medián	horní kvartil	max	p-hodnota
Alternativní	50,0	85,0	99,0	100,0	100,0	0,027
Veřejné/ státní	50,0	66,0	83,0	99,0	100,0	

Tabulka 26 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) kritérium 32/průběžně udržovat a podněcovat vnitřní motivaci žáků (vlastní výzkum, 2021/2022)

Důležitost kritéria 32 (průběžně udržovat a podněcovat vnitřní motivaci žáků k učení) vyšla pro alternativní ZŠ v mediánu 99 bodů a pro veřejné/státní ZŠ v mediánu 83 bodů. Mezi veřejnými/státními ZŠ a alternativními ZŠ byl prokázán statisticky významný rozdíl v důležitosti kritéria 32 ( $p < 0,05$ ). **Důležitost kritéria 32 byla statisticky významně vyšší pro alternativní školy. Nulová hypotéza  $H_{0(32)}$  byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy.** Pořadové statistiky obou srovnávaných skupin byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.



Graf 7 - kritérium 32 – důležitost/průběžně udržovat a podněcovat vnitřní motivaci žáků (vlastní výzkum, 2021/22)

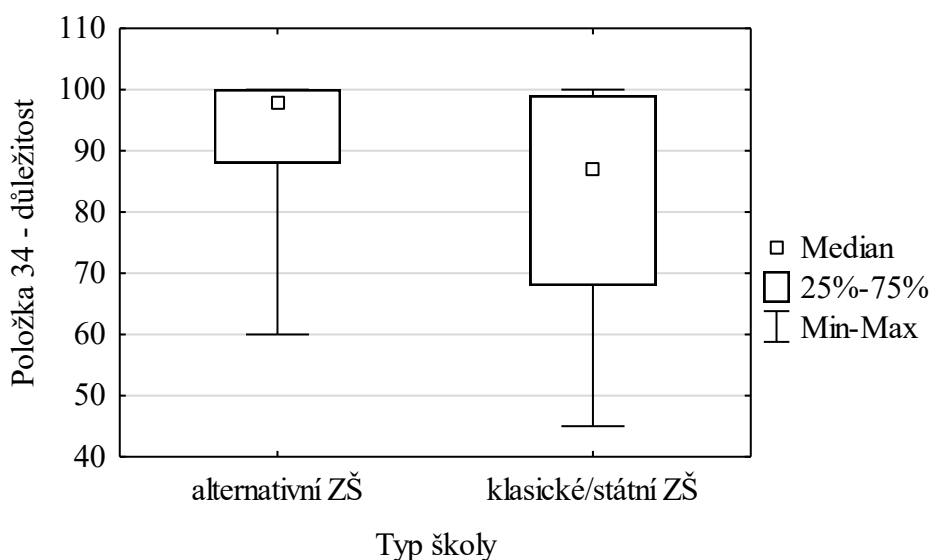
$H_{0(34)}$ : Důležitost kritéria „projevovat porozumění pro potřeby žáků“ (krit.34) se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) neliší.

$H_{A(34)}$ : Důležitost kritéria „projevovat porozumění pro potřeby žáků“ (krit.34) se pro veřejné/státní ZŠ a alternativní ZŠ (Scio, Montessori) liší.

Skupina	min	dolní kvartil	medián	horní kvartil	max	p-hodnota
Alternativní	60,0	88,0	98,0	100,0	100,0	0,046
Veřejné/státní	45,0	68,0	87,0	99,0	100,0	

Tabulka 27 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) kritérium 34/projevovat porozumění pro potřeby žáků (vlastní výzkum, 2021/2022)

Důležitost kritéria 34 (projevovat porozumění pro potřeby žáků) vyšla pro alternativní ZŠ v mediánu 98 bodů a pro veřejné/státní ZŠ v mediánu 87 bodů. Mezi veřejnými/státními ZŠ a alternativními ZŠ byl prokázán statisticky významný rozdíl v důležitosti kritéria 34 ( $p < 0,05$ ). **Důležitost kritéria 34 byla statisticky významně vyšší pro alternativní školy. Nulová hypotéza  $H_{0(34)}$  byla zamítnuta ve prospěch alternativní hypotézy.** Pořadové statistiky obou srovnávaných skupin byly zobrazeny pomocí kategorizovaného krabicového grafu.



Graf 8 - kritérium 34/projevovat porozumění pro potřeby žáků – důležitost (vlastní výzkum, 2021/22)

Závěrem je nutné zmínit položku 56 části 1 dotazníku. Tady měli respondenti možnost volně se vyjádřit, přičemž podnět zněl následovně: „*Dotazník vychází z Rámce profesních kvalit učitele, máte-li pocit, že byl některý důležitý aspekt opomenut, prosím, uveďte jej:*“. Této možnosti využili pouze 3 respondenti, z jejich výpovědi nelze vyvozovat jakékoliv závěry, nicméně objevila se zmínka o příliš velkém počtu otázek v dotazníku (veřejná/státní ZŠ), stejně jako zmínka o příliš vysokých nárocích na učitele strany dotyčného respondenta (alternativní ZŠ).

Poslední část dotazníku byla věnována prostoru pro volné vyjádření respondentů, přičemž byla uvedena slovy: „*Napište, prosím, v případě zájmu, volnou větou jakékoliv Vaše poznámky, připomínky nebo komentář:*“. Z reakcí respondentů, které jsou uvedeny v příloze P III práce, nelze dělat jakékoliv závěry, nicméně některé považujeme za podnětné a budou zmíněny v kapitole „závěr a diskuze“.



## 8 INTERPRETACE DAT

V první části dotazníku jsme chtěli zjistit, která kritéria kvality učitele jsou řediteli ZŠ alternativních a řediteli ZŠ veřejných/státních akcentována a zda se tato liší. Z celé řady odborných zdrojů (Rýdl 2004, Průcha 2015, Jůva 2001 a další) je zřejmé, že na učitele alternativních škol jsou často kladeny minimálně dodatečné nároky ve srovnání s učiteli ve veřejných/státních školách. Jejich role je často diametrálně odlišná. Měli by být schopni rezignovat na své dominantní postavení ve třídě, akcentovat ryze rádcovský přístup plný demokratické a svobodné volby strany dítěte. Dále je předpokládáno, že učitel díky detailní znalosti každého dítěte více spolupracuje s rodiči dětí, musí být schopen naučit se zcela odlišnému hodnocení žáků ve srovnání se školami veřejnými/státními.

Z našeho výzkumu však plyne, že **v žádné z oblastí (sestavajících z jednotlivých kritérií kvality učitele) není ve smyslu míry důrazu na určitá kritéria kvality strany ředitelů rozdíl** mezi základními školami alternativními a školami veřejnými/státními. Jakkoliv nezaujatí, tímto výsledkem jsme se cítili zaskočení. Z titulu teorie jsme očekávali odlišnou míru důrazu, a to minimálně v určitých oblastech. Například Rýdl (1994) upozorňuje na principy alternativní pedagogické práce (svoboda pro propojení teorie a praxe, dále sebe-organizace a sebeurčení, rovnoprávnost), kterými se alternativní školy oproti školám veřejným/státním vyznačují. Z našeho výzkumu však rozdíly mezi školami veřejnými a školami alternativními patrné nejsou, jakkoliv například oblasti „plánování výuky“ a „prostředí pro učení“ aspekty uváděné výše jistě zahrnují. Průcha (2012) pak vnímá silnou odlišnost didaktickou, která se projevuje v rozdílnosti vzdělávacího procesu. Žáci se v alternativních školách učí odlišně, protože učitelé vyučují odlišně. Tuto v našem případě reprezentovala oblast „procesy učení“, avšak ani tady nebyl rozdíl v míře důrazu na tyto aspekty mezi řediteli ZŠ veřejných/státních a ZŠ alternativních prokázán.

Rozhodli jsme se tedy pro detailní analýzu a srovnání všech dílčích kritérií. V případě jednotlivých kritérií bylo na základě statistického testování prokázáno, že se **míra důrazu ředitelů škol alternativních a škol veřejných/státních liší, a to u kritérií: zvládat kázeň ve třídě, která je chápána jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě** (krit. 1), *využívat různých forem hodnocení podporujících zejména vnitřní motivaci žáků k učení* (krit. 5), *vyjadřovat žákům důvěru a pozitivní očekávání, podporovat jejich sebedůvěru* (krit. 8), *volit způsoby diferenciací a individualizace výuky - vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení, dle potřeb konkrétních žáků* (krit. 12), *umožnit žákům*

*podílet se na vytváření kritérií hodnocení* (krit. 18), *průběžně udržovat a podněcovat vnitřní motivaci žáků k učení* (krit. 32), *projevovat porozumění pro potřeby žáků* (krit. 34).

Naším cílem bylo nikoliv nekriticky přijmout statisticky významný výsledek, ale naopak zamyslet se, do jaké míry je výsledek v souladu s odbornou literaturou z titulu informací, které jsou o alternativním/veřejném/státním školství dostupné, tedy pokusit se o detailní obsahovou interpretaci u těchto kritérií.

V kritériu *schopnost učitele zvládat kázeň ve třídě, která je chápána jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě* (krit. 1), je nutno z titulu teorie vidět schopnost učitele jednat rázně a důsledně, v případě rušivého jednání, avšak současně s důrazem na důstojnost a vzájemný respekt. Cílem je upozornit žáka na konkrétní problém v jeho chování. Jde o jasné vyjádření, jaké chování je nepřijatelné. (Tomková et al., 2012).

**Důležitost tohoto kritéria je statisticky významně vyšší pro ředitele veřejných/státních škol.**

Rýdl (1994) uvádí, že v alternativních školách je zásah dospělého akceptován jen v případech, kdy je nějaké dítě preferováno, nebo naopak podceňováno, učitel je tady vnímán jako poradce, avšak má právo na základě vlastních pocitů, s ohledem na situaci, projevit před dětmi i hněv, případně nelibost. Respondent zastupující ZŠ alternativní, který se účastnil předvýzkumu, se konkrétně ke kritériu zvládnutí kázně ve třídě vyjádřil následovně: „*spojení "zvládat kázeň" ve mně vyvolává pocit nuceného podřizování se autoritou nastaveným pravidlům, poslušnost. A to i přesto, že dále píšete o dodržování dohodnutého řádu. Pokud jsou pravidla dohodnutá, rozhodně není nutné mluvit o kázní, ale stačí mluvit o respektování těchto pravidel. Z nich kromě povinností plynou také práva. A to je v demokratickém systému naší školy stěžejní*“. I na základě těchto několika málo argumentů je zcela regulérní tvrzení, že přístup škol alternativních a škol veřejných/státních je odlišný, a proto míra důrazu na toto kritérium strany ředitelů škol bude také odlišná, konkrétně ve prospěch škol veřejných/státních. Za nosný argument považujeme také fakt, že především moderní alternativní školy podporují hnutí za antiautoritativní výchovu. (Průcha, 1996).

**Důležitost kritérií 8 a 34 je statisticky významně vyšší pro ředitele alternativních škol.**

Aby byl učitel *schopen vyjadřovat žákům důvěru a pozitivní očekávání, podporovat jejich sebedůvěru* (krit. 8) je naprosto směrodatné pro většinu alternativních škol, dá se říci, že tvoří nosný pilíř takové školní koncepce. Podle autorek Rámce profesních kvalit nutno vnímat tuto položku jako schopnost učitele rozpoznat silné stránky žáka, na těchto stavět a konstruktivně přijímat jeho případný neúspěch. Má jít o učitelovu snahu vytvářet situace,

ve kterých může žák prožít úspěch. V případě učitelovi schopnosti *projevovat porozumění pro potřeby žáků* (krit. 34) budeme hovořit o schopnosti vnímat každého žáka jako individuum s odlišnými potřebami a zájmy, o schopnosti na tyto reagovat, o schopnosti odkrýt žákovi potřeby. (Tomková et al., 2012). Toto potvrzuje i Průcha (2012) s odvoláním na Rýdla (1999), když uvádí, že jedněmi z hlavních znaků alternativních škol jsou důraz na objeovávání věcí a vnitřní motivaci, důraz na rozvrh a organizaci dne vycházející ze zájmu dětí a jejich potřeb.

**Kritéria 5 a 18 jsou také, na základě statisticky významných výsledků, výrazně preferována řediteli ZŠ alternativních.** *Učitel by měl být chopen využívat různých forem hodnocení podporujících zejména vnitřní motivaci žáků k učení* (krit. 5), tedy užívat i slovního hodnocení, dle autorek Rámce profesních kvalit učitele (Tomková et al., 2012). Tyto dále uvádí, že *schopnost učitele umožnit žákům podílet se na vytváření kritérií hodnocení* (krit. 18) spočívá mimo jiné v tom, že žáci samotní aktivně a s porozuměním používají kritéria hodnocení, čímž dochází k rozvíjení kompetence k autentickému hodnocení. Výše zmíněná kritéria jsou téměř identicky deklarována jako jedny z principů samotné SCIO školy. Ta klade důraz na otevřenost světu i mimo školní prostředí, na prostředí plné motivace a rozličných impulsů, pocit bezpečí a přívětivosti, které jsou prostředkem pro směřování jedince. Upřednostňují zpětnou vazbu před hodnocením formou známek. „S rodiči a dětmi scházíme v pravidelných cyklech (na základě individuální dohody mezi průvodci, dítětem a rodičem) k tripartitním rozhovorům, které shrnují výsledky předchozího období (zpravidla dvouměsíčního) a kde si průvodce, dítě a rodič nastavují cíle a metody pro další období.“ (SCIO, 2020). Totéž uvádí Rýdl (1994), když upozorňuje, že v případě alternativních škol je podnětným ustupování od hodnocení žáků formou známek, přičemž jej nahrazují zprávy vypovídající o žácích jak po stránce vyučování, tak i po stránce výchovy a jejich socializace. Náhodně vybraný příklad ZŠ Montessori pak dokládá totéž, když v rámci svého ŠVP uvádí: „celkové hodnocení výsledků vzdělávání, včetně chování žáka (čtvrtletní hodnocení, pololetní a závěrečné vysvědčení) má ve všech ročnících výhradně formu slovního hodnocení“ (ZŠ Liberec, 2022).

*Učitel má být schopen volit způsoby diferenciací a individualizace výuky (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení) dle potřeb konkrétních žáků* (krit. 12) je kritériem **akcentovaným, dle statistických výsledků, více řediteli škol alternativních.** Je charakteristické především schopností učitelů/průvodců plánovat výuku pro různé typy žáků s různými schopnostmi, začleňovat i aktivity navržené samotnými žáky, čímž

je vycházeno vstříc potřebám, učebním stylům, schopnostem a dalším osobnostním charakteristikám žáků ve třídě. Statisticky podložená vyšší preference tohoto kritéria řediteli alternativních škol je argumentovatelná odkazy na autory, kteří se problematikou alternativních škol zabývají, stejně jako samotnými principy alternativních škol. Děti mají možnost individuálního vzdělávání, žáci jedné skupiny se současně zabývají problematikou různého obsahu a také různou formou. Pracují jednotlivě, stejně jako ve skupinách, což odpovídá vždy jejich předpokladům i typu osobnosti. (Rýdl, 2016). „*Žák sám rozhoduje o pořadí a rozsahu zadaných úkolů.*“ (Rýdl, 1999 In Průcha, 2012). Za nutné považujeme zmínit, že i strany RVP je tato problematika akcentována, bylo by tedy možné očekávat, že řediteli základních škol veřejných/státních bude na tento aspekt kladen také větší důraz. RVP: „*...předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků; umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky, metod práce ...*“ (MŠMT ČR, RVP ZV 2021).

Posledním kritériem se **statisticky významným výsledkem ve prospěch alternativních škol** je kritérium **32. Učitel má být schopen průběžně udržovat a podněcovat vnitřní motivaci žáků k učení** (krit. 32) dle autorek Rámce profesních kvalit učitele znamená, že učitel propojuje učení s reálnými životními situacemi, propojuje učení s osobními představami a prožitky žáků, sám projevuje zájem o učivo a o učení. (Tomková et al., 2012). V alternativních školách jsou vzdělávání otevřeny i prostory mimo školu a mimo třídu, vyučování se orientuje na praktické činnosti, což je považováno za mnohem efektivnější než čisté teorie a definice. (Rýdl, 2016).

Výše uváděnou věcnou argumentací si dovoluujeme přiklonit se ke statisticky významným výsledkům a tímto je podpořit. **Přestože nebyl statisticky prokázán rozdíl ve smyslu oblastí, u těchto sedmi dílčích kritérií kvality učitele tento prokázán byl. Z tohoto důvodu není možné zamítnout hypotézu H2**, jejíž znění je následující:

*Předpokládáme, že se kritéria kvality (vycházející z Rámce profesních kvalit učitele), která ředitelé škol v rámci výběrových řízení u kandidátů učitelů (v případě Základních škol veřejných/státních) a u kandidátů průvodců (v případě Základních škol SCIO a Montessori), akcentují, liší.*

Pro zodpovězení otázky „*Jaké jsou vstupní požadavky strany ředitelů Základních škol veřejných (státních) a Základních škol alternativních (konkrétně Scio a Montessori) na kandidáty (učitele a průvodce) ucházející se o práci, aby mohli být zařazeni*

do výběrového řízení“ jsme v pokročilé fázi statistickým testováním prokázali, že v požadavcích na doložení životopisu, doložení **vlastního portfolia učitele** a doložení **dokladu o mimoškolní aktivitě** není mezi řediteli ZŠ alternativních a řediteli veřejných/státních škol rozdíl, naopak byla zamítnuta nulová hypotéza v případě doložení **motivačního dopisu** a v případě vypracování **speciálního projektu**.

Bylo tedy statisticky ověřeno, že podíl ředitelů vyžadujících motivační dopis je pro alternativní ZŠ statisticky významně vyšší než pro veřejné/státní ZŠ, a také že podíl ředitelů vyžadujících speciální projekt je pro alternativní ZŠ statisticky významně vyšší než pro veřejné/státní ZŠ.

**Není tedy možné zamítnout hypotézu H1** „*Předpokládáme, že se vstupní požadavky na kandidáty učitele (v případě Základních škol veřejných/státních) a kandidáty průvodce (v případě Základních škol SCIO a Montessori) pro zařazení do výběrového řízení liší.*“.

I věcnou argumentací lze tyto výsledky objektivně podložit. Jak uvádíme v teoretické části, ředitelé škol jsou osobami zodpovědnými za správu a řízení školy nebo školského zařízení, přičemž nesou zodpovědnost za kvalitu a efektivitu vzdělávacího procesu, stejně jako za nábor učitelů. Vedení ScioŠkol deklaruje velký důraz kladený na výběr učitelů a průvodců. Velká pozornost je věnována vyvážené skladbě pedagogických týmů. Každý kandidát musí už v rámci první reakce na pobídku volné pozice zpracovat konkrétní úkol vztahující se k výuce nebo k programu dětí. Teprve následně jsou kandidáti, kteří zaujali, pozváni k osobnímu pohovoru. Dalším krokem je praktická část zkoušky ve smyslu práce na některé z vybraných ScioŠkol přímo v kolektivu dětí. (SCIO, 2022). Obdobně je tomu i u Montessori škol, tyto však navíc požadují speciální montessori vzdělání a lpí na pedagogickém vzdělání. (Montessori, 2022). Nicméně z titulu teorie je zřejmé, že právě motivace jednotlivce, vedoucí k reakci na pracovní pobídku v alternativní škole, je vždy bedlivě posuzována, stejně jako následné praktické prověření jedince.

## ZÁVĚR

V rámci této kapitoly bychom rádi, s ohledem na výzkumná zjištění, vedli nejen diskuzi, ale nastínili i možná doporučení pro praxi. Je důležité zmínit skutečnost, že se jedná o ojedinělý výzkum. Doposud se touto specifickou problematikou žádný pedagogický ani andragogický výzkum nezaobíral, jakkoliv se téma jeví zajímavým.

Naše výstupy a výzkumná zjištění spíše deklarují skutečnosti, které jsou z odborné literatury, případně ve vší všeobecnosti či přímo z prohlášení samotných škol, o školách alternativních i školách veřejných/státních známé či předvídatelné. Zároveň je však relevantní domnívat se, že v případě vyššího počtu respondentů, by mohly výstupy výzkumu vypadat odlišně. Alternativní školy, především reformního typu, jsou často uzavřené nebo dokonce přímo odmítají spolupráci ve smyslu vědecké spolupráce, vyhodnocování efektivnosti svých přístupů a především srovnání s jinými alternativními a veřejnými/státními školami. (Průcha, 1996). Toto lze deklarovat i na našem konkrétním výzkumu, kdy jsme jako reakci na prosbu o participaci na výzkumu/o vyplnění dotazníku obdrželi od šesti ředitelů alternativních škol signovanou reakci prostřednictvím e-mailu. Jejich znění bylo vesměs identické, šlo o omluvu a odmítnutí účastnit se čehokoliv, co „zavání klasickou pedagogikou“.

Velmi sebekriticky přistoupíme k tvrzení, že náš výběrový výzkumný vzorek, respektive počet respondentů, by spíše odpovídal vzorku pro realizaci regulérního předvýzkumu. Dotazník byl pro účely výzkumu vytvořen, a přestože byla dle Cronbachova alfa pozitivně testována jeho vnitřní konzistence, jeho obsahová validita byla posouzena jen jedním zástupcem ZŠ alternativních a jedním zástupcem ZŠ veřejných/státních. Dotazník vychází z Rámce profesních kvalit učitele (Tomková et al., 2012), přičemž jsme vyvinuli úsilí tento v maximální možné míře „kopírovat“. Je regulérní domnívat se, že odborným a plnohodnotným posouzením námi vytvořeného dotazníku, jakožto výzkumného nástroje, by bylo možné tento modifikovat a upravit takovým způsobem, aby zůstala zachována jeho obsahová vypovídající hodnota a zároveň aby nebyl tak náročný ve smyslu počtu položek, což někteří z respondentů připomínkovali.

Takový nástroj by následně mohl sloužit k regulérnímu výzkumu, jehož cílem by bylo reálné odhalení důrazu ředitelů škol alternativních (při zahrnutí všech alternativních škol působících v ČR do základního vzorku) a ředitelů škol veřejných/státních na jednotlivá

kritéria kvality učitele, přičemž výstupy by bylo možné použít k vzájemnému obohacení ředitelů reprezentujících různé vzdělávací koncepce a případně k doporučení pro ředitele.

Z našeho výzkumu plyne, že **v žádné z oblastí není, ve smyslu míry důrazu na určitá kritéria kvality učitele, významný rozdíl** mezi řediteli základních škol alternativních a základních škol veřejných/státních, avšak bylo prokázáno, že se v případě jednotlivých kritérií **míra důrazu ředitelů škol alternativních a škol veřejných/státních liší**. Konkrétně se jedná o kritéria: *zvládat kázeň ve třídě, která je chápána jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě* (krit. 1), *využívat různých forem hodnocení podporujících zejména vnitřní motivaci žáků k učení* (krit. 5), *vyjadřovat žákům důvěru a pozitivní očekávání, podporovat jejich sebedůvěru* (krit. 8), *volit způsoby diferenciací a individualizace výuky - vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení, dle potřeb konkrétních žáků* (krit. 12), *umožnit žákům podílet se na vytváření kritérií hodnocení* (krit. 18), *průběžně udržovat a podněcovat vnitřní motivaci žáků k učení* (krit. 32), *projevovat porozumění pro potřeby žáků* (krit. 34). **Kromě kritéria zvládat kázeň ve třídě, která je chápána jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě (krit. 1) byla důležitost všech výše uváděných položek statisticky významně vyšší pro ředitele alternativních škol.**

Dále jsme statistickým testováním prokázali, že **v požadavcích na doložení životopisu, doložení vlastního portfolia učitele a doložení dokladu o mimoškolní aktivitě** není mezi řediteli ZŠ alternativních a řediteli veřejných/státních škol statisticky významný rozdíl, naopak bylo statisticky ověřeno, že podíl ředitelů vyžadujících **motivační dopis** je pro alternativní ZŠ statisticky významně vyšší než pro veřejné/státní ZŠ, a také že podíl ředitelů vyžadujících **speciální projekt** je pro alternativní ZŠ statisticky významně vyšší než pro veřejné/státní ZŠ.

Pakliže tvoří učitel nosný pilíř školní koncepce, považujeme za důležité vědět, kde se momentálně v rámci své profesní dráhy nachází, kde jsou jeho slabé a naopak silné stránky. Zmiňme ještě jednou stále více skloňované dynamické pojetí požadavků na učitele a také holistické pojetí učitelské profese samotné. Celá řada výzkumů věnovaných problematice učitelovi profesní dráhy poukazuje na výrazné rozdíly mezi učiteli začínajícími a učiteli experty. (Tomková et al., 2012).

Zjištění, které aspekty jsou řediteli škol v rámci výběrových řízení podhodnocovány či opomíjeny, by mohla vést k celé řadě impulsů a následně díky analýzám a interpretaci k pozitivnímu posunu nejen ve smyslu efektivity výběrových řízení, ale především

ve smyslu promyšleného plánu dalšího vzdělávání kolegy, kterého si dotyčný ředitel školy (alternativní či veřejné/státní) do svého týmu po důkladném zvážení vybral. Sebereflexe na straně učitele/průvodce samotného a myšlenka na koncepční přístup ředitelů škol ve smyslu podpory učitele v jeho dalším vzdělávání jsou důležité už na samotném začátku spolupráce, které předchází výběrové řízení. Jeho profesionální a kvalitní realizace by mohla mnohé usnadnit a zefektivnit. Právě tady vnímáme velmi silně andragogický rozměr celé práce a přínos našeho pedagogicko – andragogického výzkumu.

Pedagogika a andragogika jsou si dvě velmi blízké vědní disciplíny. Prusáková (Prusáková et al., 2006 In Palán, Langer 2008) vnímá pedagogiku i andragogiku jako součást jedné všeobecné vědy o vzdělávání a výchově člověka – antropogiky. Nahlédneme-li Jochmanovo integrální pojetí andragogiky (Palán, Langer, 2008), musíme uvažovat andragogický trojúhelník, který tvoří socializace, enkulturace, profesionalizace a je rozšířen o péči. Tento komplexní přístup zahrnuje i personální andragogiku, tedy vzdělávání samotné, stejně jako vytváření podmínek k seberealizaci člověka. Prusáková (Prusáková 2006 In Dvořáková, Šerák, 2016) uvádí jako jednu z aplikovaných andragogických disciplín profesní andragogiku, která se zaměřuje na edukaci dospělého jedince v jeho profesním životě a v jeho pracovním prostředí. Beneš pak vnímá profesní andragogiku jako součást koncepcí rozvoje lidských zdrojů. (Beneš, 2014). Za dynamickým pojetím učitelské profese vidíme celoživotní učení (Life Long Learning) a za holistickým pojetím učitelské profese pak všeživotní učení (Wide Life Learning). Obé je však v rukou učitelů/průvodců samotných, stejně jako ředitelů škol.



## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ARMSTRONG, Michael, překlad KOUBEK, Josef. *Personální management*. Praha: Grada Publishing, spol. s r.o., 1999. ISBN 80-7169-614-5.
- [2] Atlas školství, 2021. [online]. [cit. 2021-12-10]. Dostupné z: <https://www.atlasskolstvi.cz/>
- [3] BENEŠ, Milan. *Andragogika. 2.*, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, a.s., 2014. ISBN 978-80-247-4824-5.
- [4] BOUŠKOVÁ, Monika. *Jak ředitelé přidělují učitelé do jednotlivých tříd?*. 2013. Diplomová práce ID 103294. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání. Vedoucí práce Greger, David. [online]. [cit. 2021-12-10]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/103294/>
- [5] ČESKO, Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 10. 11. 2004, *Školský zákon*, částka 190/2004. [online]. [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- [6] ČESKO, Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 24. 09. 2004, *Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, částka 190/2004. [online]. [cit. 2021-12-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
- [7] ČŠI, 2020, [online]. [cit. 2021-12-10]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/ZAKLADNI-INFORMACE/O-nas>
- [8] ČŠI, Čj.: ČŠIG-3358/19-G2, *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*. ČŠI, 2020, [online]. [cit. 2021-12-10]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Kritéria/Kriteria-hodnoceni\\_2019-2020-popis-kriteria.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Kritéria/Kriteria-hodnoceni_2019-2020-popis-kriteria.pdf)
- [9] DVOŘÁKOVÁ, Miroslava, ŠERÁK, Michal. *Andragogika a vzdělávání dospělých. Vybrané kapitoly*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7308-694-7
- [10] EACEA, EURYDICE, 2021, [online]. [cit. 2021-12-10]. Dostupné z: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/management-staff-early-childhood-and-school-education-17\\_cs](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/management-staff-early-childhood-and-school-education-17_cs)
- [11] HELUS, Zdeněk, KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, LUKÁŠOVÁ, Hana, RÝDL, Karel, SPILKOVÁ, Vladimíra, ZDRAŽIL, Tomáš. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení*. Praha: 2012, Asociace waldorfských škol ČR, ISBN 978-80-905222-0-6.

- [12] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 9788024753263.
- [13] JŮVA, Vladimír et al. *ZÁKLADY PEDAGOGIKY pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001, ISBN 80-85931-95-8.
- [14] KADRNOŽKOVÁ, Monika. (2020). *Jak vedení výběrových základních škol přiděluje učitele do tříd?*. Pedagogika, 70(1), 43–68. [online]. Praha 1: Univerzita Karlova v Praze, 2020. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://ojs.cuni.cz/pedagogika/article/view/1648>
- [15] KOHOUTEK, Rudolf. *Poznávání a utváření osobnosti*. První vydání. Brno: CERM Brno, Akademické nakladatelství, 2001. ISBN 8072042009
- [16] KOHOUTEK, Rudolf. *Typologie osobnosti učitelů*. rudolfkohoutek.blog.cz. 2009. [online]. [cit. 2021-12-10]. Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20161113041540/http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>
- [17] KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011, ISBN 978-80-247-2433-1.
- [18] KOTÁSEK, Jiří. *Rozvaha o školství a vzdělanosti a jejich dalším vývoji v českých zemích*. Praha: PedF UK, 1991.
- [19] Kritické myšlení, 2022. [online]. ©2022 [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: <https://kritickemysleni.cz/o-programu/>
- [20] Montessori ČR. 2022, [online]. ©2022 [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/>
- [21] MŠMT ČR, *Analýza Bílé knihy*. MŠMT, 2009, [online]. [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/analiza-naplnovani-cilu-vzdelavani>
- [22] MŠMT ČR, *Analýza předpokladů a vzdělávacích potřeb pedagogických pracovníků pro zkvalitnění jejich práce*. MŠMT, květen 2009, [online]. [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/predpoklady-a-vzdelavaci-potreby-pedagogu>
- [23] MŠMT ČR, NPRV ČR: *Bílá kniha*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2001, [online]. [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/reforma-terciarniho-vzdelavani/bila-kniha/narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-bila-kniha-2001>

- [24] MŠMT ČR, *Opatření-PM-RVP-ZV-2021*. MŠMT, srpen 2021, [online]. [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56005/>
- [25] MŠMT ČR, *STANOVISKO ASOCIACE PROFESE UČITELSTVÍ*. MŠMT, 2020, [online]. [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standarducitele/stanovisko-asociace-profese-ucitelstvi>
- [26] MŠMT ČR, *Strategie 2030+*. MŠMT 2020, [online]. [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: (<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>)
- [27] OECD, 2005, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy*. Paris: OECD Publishing. ISBN 92-64-01802-6, [online]. [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: [https://read.oecd-ilibrary.org/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers\\_9789264018044-en#page75](https://read.oecd-ilibrary.org/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789264018044-en#page75)
- [28] OECD, 2019, *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. ISSN 23129638, [online]. [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.)
- [29] Olomouc, Scio škola, [online]. ©2022. [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: [https://olomouc.scioskola.cz/media/ua2npxg/svp\\_scioskola\\_olomouc.pdf](https://olomouc.scioskola.cz/media/ua2npxg/svp_scioskola_olomouc.pdf)
- [30] PALÁN, Zdeněk, LANGER, Tomáš. *Základy andragogiky*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. ISBN 978-8086723-58-7.
- [31] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. s. 17. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [32] PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004. s. [1a]. ISBN 80-7178-977-1.
- [33] PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- [34] PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.
- [35] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-631-4.
- [36] PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2015, ISBN 978-80-262-0872-3.
- [37] PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. s. 5. ISBN 80-7178-621-7.

- [38] RÝDL, Karel a Technická univerzita v Liberci. *Kapitoly z obecné pedagogiky I: společenské proměny ovlivňují pedagogiku*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. s. [1a]. ISBN 80-7083-894-9.
- [39] RÝDL, Karel, ŠVANCAR Radmil, SPILKOVÁ Vladimíra. *Kdo je to vlastně „kvalitní učitel“: první nástřel standardizace profesních činností*. Učitelské noviny: týdeník pro učitele a přátele školy. Praha: Fortuna, 2008, 111(34), 14-16. ISSN 0139-5718. [online]. Dostupné z: <https://www.knihovny.cz/Record/anl.ANL01-001176628>
- [40] RÝDL, Karel. (2016) *Alternativy ve vzdělávacím procesu v České republice – historie a současnost*. Pardubice: Digitální knihovna Univerzity Pardubice, 2016. ISSN 2464-0069, [online]. [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: <https://dk.upce.cz/handle/10195/67778>
- [41] RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. Brno: Zeman Marek, 1994. s. 27. ISBN 80-900035-8-3.
- [42] Ředitel naživo, 2022, [online]. ©2022. [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: <https://www.reditelnazivo.cz/>
- [43] SCIO, *ScioŠkola – škola, která dává smysl*, SCIO, 2022, [online]. ©2022. [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/scioskoly>
- [44] SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. s. 73. ISBN 80-85866-33-1.
- [45] SPILKOVÁ Vladimíra et al, *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- [46] SPILKOVÁ, Vladimíra a Jaroslava VAŠUTOVÁ. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie 2008*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. s. 15. ISBN 978-80-7290-384-9.
- [47] SPILKOVÁ, Vladimíra, TOMKOVÁ, Anna. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. s. 21. ISBN 978-80-7290-496-9.
- [48] TOMKOVÁ, Anna. *Rámec profesních kvalit učitele hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, ISBN 978-80-87063-64-4.
- [49] Učitel naživo, 2022, [online]. ©2022. [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/>

- [50] WALTEROVÁ, Eliška a Univerzita Karlova. *Školství - věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. Praha: Karolinum, 2010. s. [1a]. ISBN 978-80-246-1882-1.
- [51] ZŠ Liberec, 2022. [online]. ©2022. [cit. 2022-02-10]. Dostupné z: [https://www.zs5kveten.cz/sites/default/files/2018-11/2018\\_svp\\_montessori.pdf](https://www.zs5kveten.cz/sites/default/files/2018-11/2018_svp_montessori.pdf)

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

APU – Asociace profesí učitelství

ČR - Česká republika

ČŠI - Česká školní inspekce

krit. – kritérium

MŠMT - Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

NVP - Národní vzdělávací program

obl. - oblast

RVP - Rámcový vzdělávací program

RVP ZV - Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RWCT - Reading and Writing for Critical Thinking

SD - směrodatná odchylka

ŠVP - Školní vzdělávací program

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1 - Rozdělení respondentů podle typu ZŠ/detail (vlastní výzkum, 2021/22).....	43
Graf 2 - kritérium 1/zvládat kázeň ve třídě – důležitost (vlastní výzkum, 2021/22).....	65
Graf 3 - kritérium 5/využívat různých forem hodnocení – důležitost (vlastní výzkum, 2021/22).....	66
Graf 4 - kritérium 8/vyjadřovat žákům důvěru a pozitivní očekávání – důležitost (vlastní výzkum, 2021/22).....	67
Graf 5 - kritérium 12/volit způsoby diferenciací a individualizace výuky – důležitost (vlastní výzkum, 2021/22).....	68
Graf 6 - kritérium 18/umožnit žákům podílet se na vytváření kritérií hodnocení – důležitost (vlastní výzkum, 2021/22).....	69
Graf 7 - kritérium 32 – důležitost/průběžně udržovat a podněcovat vnitřní motivaci žáků (vlastní výzkum, 2021/22).....	70
Graf 8 - kritérium 34/projevovat porozumění pro potřeby žáků – důležitost (vlastní výzkum, 2021/22).....	71

## SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Vnitřní konzistence oblastí (vlastní výzkum, 2021/22).....	46
Tabulka 2 - Přehled jednotlivých oblastí a kritérií (vlastní výzkum, 2021/22) .....	47
Tabulka 3 – Min a Max pro jednotlivé oblasti první části dotazníku (vlastní výzkum 2021/22).....	48
Tabulka 4 - Část 2 dotazníku (vlastní výzkum 2021/2022).....	48
Tabulka 5 - Část 3 dotazníku (vlastní výzkum 2021/2022).....	49
Tabulka 6 - Kontingenční tabulka a Fisherův přesný test – motivační dopis (vlastní výzkum, 2021/2022) .....	53
Tabulka 7 - Kontingenční tabulka a Fisherův přesný test – portfolio učitele (vlastní výzkum, 2021/2022) .....	54
Tabulka 8 - Kontingenční tabulka a Fisherův přesný test – speciální projekt (vlastní výzkum, 2021/2022) .....	54
Tabulka 9 - Kontingenční tabulka a Fisherův přesný test – doklad o mimoškolní aktivitě (vlastní výzkum, 2021/2022) .....	55
Tabulka 10 - Deset nejvíce akcentovaných kritérií kvality strany ředitelů <b>alternativních škol</b> (vlastní výzkum, 2021/2022) .....	57
Tabulka 11 - Deset nejvíce akcentovaných kritérií kvality strany ředitelů <b>veřejných/státních škol</b> (vlastní výzkum, 2021/2022).....	58
Tabulka 12 - Skóre pro jednotlivé oblasti (vlastní výzkum, 2021/2022) .....	59
Tabulka 13 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) oblast1/plánování výuky (vlastní výzkum, 2021/2022) .....	60
Tabulka 14 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) oblast2/prostředí pro učení (vlastní výzkum, 2021/2022) .....	60
Tabulka 15 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) oblast 3/procesy učení (vlastní výzkum, 2021/2022) .....	61
Tabulka 16 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) oblast 4/hodnocení práce žáků (vlastní výzkum, 2021/2022) .....	61
Tabulka 17 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) oblast 5/reflexe výuky (vlastní výzkum, 2021/2022) .....	62
Tabulka 18 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) oblast 6/rozvoj školy a spolupráce s kolegy (vlastní výzkum, 2021/2022) .....	62
Tabulka 19 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) oblast 7/spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností (vlastní výzkum, 2021/2022).....	63
Tabulka 20 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) oblast 8/ profesní rozvoj učitele (vlastní výzkum, 2021/2022) .....	63
Tabulka 21 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) kritérium 1/zvládat kázeň ve třídě (vlastní výzkum, 2021/2022).....	65
Tabulka 22 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) kritérium 5/využívat různých forem hodnocení (vlastní výzkum, 2021/2022).....	66



Tabulka 23 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) kritérium 8/vyjadřovat žákům důvěru a pozitivní očekávání (vlastní výzkum, 2021/2022).....	67
Tabulka 24 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) kritérium 12/volit způsoby diferenciaci a individualizace výuky (vlastní výzkum, 2021/2022) .....	68
Tabulka 25 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) kritérium 18/umožnit žákům podílet se na vytváření kritérií hodnocení (vlastní výzkum, 2021/2022) .....	69
Tabulka 26 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) kritérium 32/průběžně udržovat a podněcovat vnitřní motivaci žáků (vlastní výzkum, 2021/2022).....	70
Tabulka 27 - M-W test (p hodnota a číselné charakteristiky) kritérium 34/projevovat porozumění pro potřeby žáků (vlastní výzkum, 2021/2022).....	71

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

Příloha P II: Popisná statistika všech položek první části dotazníku

Příloha P III: Volné vyjádření respondentů/část IV. dotazníku

Příloha P IV: Histogramy rozložení dat pro jednotlivé oblasti

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

<p>Vážení,</p> <p>vyplněním dotazníku můžete přispět k objasnění následující otázky:</p> <p><i>„Jaké mají ředitelé základních škol (na pozadí Rámce profesních kvalit učitele) požadavky směrem k <u>uchazečům</u> o pozici učitele/průvodce?“</i></p> <p>V průběhu osobního i profesního života se neustále učíme, cílem práce není zjistit, jak by měl v očích ředitelů škol vypadat ideální učitel/průvodce, ale jak velký důraz kladou ředitelé škol na určité aspekty v případě <u>uchazečů</u> o pozici učitele/průvodce.</p> <p>Dotazník je anonymní a bude použit výhradně pro účely výzkumu.</p> <p>Děkuji za Váš čas.</p>
<p>Vyplněním dotazníku udělujete informovaný souhlas, respektive vyjadřujete dobrovolný souhlas se zařazením do výzkumu.</p>

<b>ČÁST 1</b>	<b>Prosím, odpovězte na každou z následujících otázek výběrem procentních bodů na ose.</b> <b>0 % = žádný důraz, 100 % = maximální důraz</b>
	<b>Do jaké míry kladete důraz na to, aby byl <u>uchazeč</u> o pozici učitele/průvodce schopen:</b>
1.	zvládat kázeň ve třídě, která je chápána jako dodržování dohodnutého řádu a pravidel chování a soužití ve třídě?
2.	zprostředkovávat žákům předem kritéria hodnocení?
3.	získávat od zákonných zástupců žáků informace o sociálním a kulturním prostředí žáka s cílem společně s nimi hledat cesty k rozvíjení žáka?
4.	využívat širokého spektra metod a forem práce s důrazem na aktivní učení žáků?
5.	využívat různých forem hodnocení podporujících zejména vnitřní motivaci žáků k učení?
6.	využívat didaktické znalosti obsahu pro učení žáků? Např. pracovat s učivem v širším kontextu a nad rámec základního učiva.

7.	vytvářet prostředí vzájemné úcty a respektu?
8.	vyjadřovat žákům důvěru a pozitivní očekávání, podporovat jejich sebedůvěru?
9.	vyhodnocovat zvolené strategie, metody a organizaci vyučování vzhledem k plánovaným cílům výuky, ale i jejich dosažení?
10.	vyhodnocovat vliv výuky na pokrok každého žáka?
11.	vybírat smysluplný obsah a promýšlet návaznost, komplexnost a provázanost učiva včetně mezipředmětových vazeb i vhodné metody a organizaci výuky?
12.	volit způsoby diferenciacce a individualizace výuky (vzdělávací cíle, obsah, metody a organizaci učení) dle potřeb konkrétních žáků?
13.	volit stěžejní přístupy a metody vyučování a učení směřující k naplňování dlouhodobých vzdělávacích cílů?
14.	vést žáky k přebírání zodpovědnosti za vlastní učení?
15.	vést výuku podle připraveného plánu, aktuálně reagovat na vývoj situace a na potřeby a možnosti jednotlivých žáků, neztrácet zaměření na stanovené cíle učení?
16.	vést žáky k porozumění učivu, situaci, úkolu?
17.	usilovat o vtažení zákonných zástupců žáků do života školy?
18.	umožnit žákům podílet se na vytváření kritérií hodnocení?
19.	svůj profesní růst průběžně vyhodnocovat a své profesní pokroky byl schopen prokázat?
20.	své odborné problémy, otázky i pokroky sdílet s kolegy?
21.	stanovit dílčí vzdělávací cíle z hlediska dlouhodobých vzdělávacích cílů?
22.	spolupracovat s kolegy i vedením školy na zkvalitňování výuky?

23.	shromažďovat a využívat zdroje, které mu pomáhají reflektovat efektivitu výuky? Např. vývoj vztahů mezi žáky, informace od kolegů, zákonných zástupců dětí.
24.	rozvíjet u žáků dovednost sebehodnocení a vzájemného hodnocení s oporou o předem známá kritéria?
25.	rozpoznávat odlišné učební potřeby a možnosti jednotlivých žáků a reagovat na ně?
26.	rozhodovat se o způsobu reflexe a hodnocení procesu a výsledků učení žáků?
27.	přizpůsobovat prostředí třídy, její uspořádání a vybavení potřebám žáků a plánovaným činnostem; prostředí podporuje a umožňuje aktivní zapojení do široké škály činností?
28.	přispívat k vytváření pozitivního sociálního klimatu školy, založeného na vzájemném respektu, sdílení společných profesních hodnot a spolupráci?
29.	při řešení nekázně a rušivého chování jednat rázně, důsledně, ale současně s důrazem na důstojnost a vzájemný respekt?
30.	při plánování vycházet z reflexe průběhu a výsledků předchozí výuky a učení žáků?
31.	předvídat situace, které při učení mohou nastat, a promýšlet varianty jejich řešení?
32.	průběžně udržovat a podněcovat vnitřní motivaci žáků k učení?
33.	průběžně reflektovat svou práci (nejen výuku), tj. aby byl schopen popsat, analyzovat a zhodnotit ji, vysvětlit důvody svého profesního jednání, případně navrhnout alternativní způsoby práce?
34.	projevovat porozumění pro potřeby žáků?
35.	projevit zaujetí pro profesi a pro práci se žáky?
36.	prezentovat a zdůvodnit vzdělávací program školy rodičům i širší veřejnosti?

37.	poskytovat rodičům co nejvíc informací o procesu i výsledcích žákova učení?
38.	porovnávat plánované vzdělávací cíle a skutečně dosažené výsledky?
39.	podporovat soudržnost třídy a spolupráci mezi žáky?
40.	podílet se na rozvoji školy a zkvalitňování jejího vzdělávacího programu?
41.	podílet se na přípravě a realizaci společných projektů školy?
42.	plánovat z čeho a jak žáci i učitel poznají, že dosáhli stanovených cílů?
43.	plán svého profesního rozvoje koordinovat s úkoly a cíli školy?
44.	na základě reflexe a sebereflexe plánovat svůj další profesní růst a své profesní kompetence průběžně rozvíjet?
45.	komunikovat se žáky způsobem, který odpovídá jejich věku, kultivovaně, jasně, srozumitelně?
46.	vhodně pracovat i s prostředky neverbální komunikace?
47.	komunikovat a spolupracovat se zákonnými zástupci žáků na základě partnerského přístupu, založeného na vzájemné úctě, respektu a sdílené odpovědnosti za rozvoj žáků?
48.	komunikovat a spolupracovat s dalšími partnery školy?
49.	k profesnímu rozvoji využívat rozmanité dostupné prostředky, např. literaturu, internet, konzultace s kolegy, kurzy dalšího vzdělávání učitelů?
50.	hodnotit výsledky učení, tj. míru dosahování kompetencí (znalosti, dovednosti, postoje i hodnoty) s ohledem na individuální možnosti žáků a vzhledem k očekávaným výsledkům?

51.	hodnotit procesy učení - poskytovat průběžně popisnou zpětnou vazbu (zaměřenou na směřování k cílům) k učebním činnostem a chování žáků, hodnotit postup, míru úsilí, zájem, úroveň spolupráce apod?
52.	diferencovat a individualizovat výuku vzhledem k možnostem a potřebám jednotlivých žáků, snažit se o dosažení osobního maxima u každého žáka?
53.	dbát na to, aby si žáci naslouchali navzájem a aby naslouchali učitelům?
54.	dávat žákům prostor pro vyjádření, naslouchat žákům a poskytovat jim zpětnou vazbu?
55.	aktivně čelit stresu a syndromu vyhoření?
56.	<b>Dotazník vychází z <i>Rámce profesních kvalit učitele</i>, máte-li pocit, že byl některý důležitý aspekt opomenut, prosím, uveďte jej:</b>

ČÁST 2	Vyberte, prosím, jako odpověď na otázku jednu z nabízených možností:	1	2
	<b>Musí kandidát, ucházející se o pozici učitele/průvodce, doložit...</b>		
	životopis?	ANO	NE
	motivační dopis?	ANO	NE
	portfolio učitele?	ANO	NE
	zpracovaný speciální projekt, který se váže k inzerované pozici učitele/průvodce?	ANO	NE
	doklad o jakékoliv mimoškolní aktivitě, která se váže k práci s dětmi?	ANO	NE

ČÁST 3	<b>Vyberte, prosím, pro doplnění věty jednu z nabízených možností:</b>	1	2	3	4	5
	Jsem	žena	muž			
	Pracuji v	klasické/státní ZŠ	SCIO ZŠ	Montessori ZŠ		
	Na pozici ředitelky/ředitele školy pracuji	5 a méně než 5 let	6-10 let	11-15 let	16-20 let	více než 20 let
	Pedagogickou praxi, včetně pozice ředitelky/ředitele, vykonávám		10 a méně než 10 let	11-15 let	16-20 let	více než 20 let

ČÁST 4	<b>Napište, prosím, v případě zájmu, volnou větou jakékoliv Vaše poznámky, připomínky nebo komentář:</b>
-----------	--

Děkuji za Váš čas, který jste vyplnění dotazníku věnovali.



## PŘÍLOHA P II: POPISNÁ STATISTIKA VŠECH KRITÉRIÍ PRVNÍ ČÁSTI DOTAZNÍKU

Pol.	Typ školy	N	Průměr	Sm.Odch.	Medián	Minimum	Maximum
1	alternativní ZŠ	15	55,3	38,6	65	1	100
1	veřejné/státní ZŠ	31	83,7	16	85	50	100
2	alternativní ZŠ	15	72,3	24,8	79	1	100
2	veřejné/státní ZŠ	31	78,6	24,1	90	2	100
3	alternativní ZŠ	15	67,8	27,9	77	5	100
3	veřejné/státní ZŠ	31	64,4	30,8	66	1	100
4	alternativní ZŠ	15	84,2	17,7	91	48	100
4	veřejné/státní ZŠ	31	81,6	17,4	85	48	100
5	alternativní ZŠ	15	92,2	9,8	95	66	100
5	veřejné/státní ZŠ	31	77,8	19,7	83	40	100
6	alternativní ZŠ	15	71,1	30	86	20	100
6	veřejné/státní ZŠ	31	77,3	20,2	80	35	100
7	alternativní ZŠ	15	96,7	5	100	86	100
7	veřejné/státní ZŠ	31	88,3	16,3	96	50	100
8	alternativní ZŠ	15	95,9	7	100	74	100
8	veřejné/státní ZŠ	31	85,5	17,5	91	50	100
9	alternativní ZŠ	15	80,7	19,6	87	38	100
9	veřejné/státní ZŠ	31	73,6	25,3	82	1	100
10	alternativní ZŠ	15	84,3	16	90	50	100
10	veřejné/státní ZŠ	31	79,2	18,4	83	25	100
11	alternativní ZŠ	15	84,2	20	92	40	100
11	veřejné/státní ZŠ	31	82,9	16,9	90	50	100
12	alternativní ZŠ	15	91,9	13,3	99	58	100
12	veřejné/státní ZŠ	31	80,6	18,3	88	48	100
13	alternativní ZŠ	15	71,7	25,3	80	16	100
13	veřejné/státní ZŠ	31	74,9	23,1	80	18	100
14	alternativní ZŠ	15	86,5	18,6	92	30	100
14	veřejné/státní ZŠ	31	75,5	23,2	78	1	100
15	alternativní ZŠ	15	69	34,5	76	1	100
15	veřejné/státní ZŠ	31	83,2	17,3	87	48	100
16	alternativní ZŠ	15	88,7	11,1	90	70	100
16	veřejné/státní ZŠ	31	89,3	10,6	90	64	100
17	alternativní ZŠ	15	61,2	29,7	73	1	100
17	veřejné/státní ZŠ	31	55,9	25,1	51	3	100
18	alternativní ZŠ	15	73,5	29,9	90	1	100
18	veřejné/státní ZŠ	31	56	27,1	51	1	100
19	alternativní ZŠ	15	70,5	27,7	73	1	100
19	veřejné/státní ZŠ	31	66,4	22,7	72	1	100
20	alternativní ZŠ	15	66,7	24,6	67	20	100

20	veřejné/státní ZŠ	31	75,7	19,6	78	25	100
21	alternativní ZŠ	15	68,9	21,9	74	36	98
21	veřejné/státní ZŠ	31	73,8	18,9	75	25	100
22	alternativní ZŠ	15	82	15,7	83	46	100
22	veřejné/státní ZŠ	31	89,8	13	96	50	100
23	alternativní ZŠ	15	74,7	17,2	78	49	100
23	veřejné/státní ZŠ	31	71	25,1	74	14	100
24	alternativní ZŠ	15	76,3	27,2	83	1	100
24	veřejné/státní ZŠ	31	78,1	21,8	83	14	100
25	alternativní ZŠ	15	87,3	14,2	91	58	100
25	veřejné/státní ZŠ	31	80	16,9	80	50	100
26	alternativní ZŠ	15	79,7	19,9	82	46	100
26	veřejné/státní ZŠ	31	73,6	20,4	77	18	100
27	alternativní ZŠ	15	85,1	15,4	91	50	100
27	veřejné/státní ZŠ	31	74,2	23,8	78	18	100
28	alternativní ZŠ	15	89,4	16,2	96	50	100
28	veřejné/státní ZŠ	31	89,8	12,7	95	54	100
29	alternativní ZŠ	15	80,6	28,1	90	1	100
29	veřejné/státní ZŠ	31	90,6	11,1	95	65	100
30	alternativní ZŠ	15	82,9	19,2	90	47	100
30	veřejné/státní ZŠ	31	78,5	17,7	80	40	100
31	alternativní ZŠ	15	75,4	24,2	82	29	100
31	veřejné/státní ZŠ	31	73,6	20,8	74	26	100
32	alternativní ZŠ	15	89,5	17,1	99	50	100
32	veřejné/státní ZŠ	31	78,7	17,4	83	50	100
33	alternativní ZŠ	15	77,9	24,8	89	24	100
33	veřejné/státní ZŠ	31	73,2	23,9	75	1	100
34	alternativní ZŠ	15	92,6	11	98	60	100
34	veřejné/státní ZŠ	31	82,2	17,1	87	45	100
35	alternativní ZŠ	15	87,9	21,5	95	20	100
35	veřejné/státní ZŠ	31	81,4	17,9	87	45	100
36	alternativní ZŠ	15	67,9	29,7	70	1	100
36	veřejné/státní ZŠ	31	64,5	28,6	65	1	100
37	alternativní ZŠ	15	74,7	26,9	80	11	100
37	veřejné/státní ZŠ	31	75,1	21,9	83	15	100
38	alternativní ZŠ	15	75,6	21,1	73	34	100
38	veřejné/státní ZŠ	31	77,2	18,7	80	43	100
39	alternativní ZŠ	15	92,4	10,8	97	63	100
39	veřejné/státní ZŠ	31	88,6	13	90	45	100
40	alternativní ZŠ	15	75	23	80	22	100
40	veřejné/státní ZŠ	31	79,2	19,4	81	35	100
41	alternativní ZŠ	15	71,5	28,3	87	1	100
41	veřejné/státní ZŠ	31	79,8	17,8	81	38	100
42	alternativní ZŠ	15	74,6	26	84	1	100
42	veřejné/státní ZŠ	31	68,5	25,3	75	18	100

43	alternativní ZŠ	15	73,3	31,1	90	1	100
43	veřejné/státní ZŠ	31	72,4	20,6	76	31	100
44	alternativní ZŠ	15	74,9	29,5	87	1	100
44	veřejné/státní ZŠ	31	75,4	20,9	80	25	100
45	alternativní ZŠ	15	92,6	10,4	99	63	100
45	veřejné/státní ZŠ	31	90,2	13,3	99	60	100
46	alternativní ZŠ	15	80	18,8	82	44	100
46	veřejné/státní ZŠ	31	82,6	19,4	87	33	100
47	alternativní ZŠ	15	86,1	17,9	96	48	100
47	veřejné/státní ZŠ	31	81,5	20,4	92	27	100
48	alternativní ZŠ	15	57,9	26,6	53	1	100
48	veřejné/státní ZŠ	31	70,9	25,3	75	10	100
49	alternativní ZŠ	15	85,6	20,9	94	34	100
49	veřejné/státní ZŠ	31	73	24,3	80	1	100
50	alternativní ZŠ	15	83,3	17	91	49	100
50	veřejné/státní ZŠ	31	78,9	17,7	78	50	100
51	alternativní ZŠ	15	83,1	18,5	94	50	100
51	veřejné/státní ZŠ	31	76,8	20,7	81	18	100
52	alternativní ZŠ	15	89,4	14,9	96	45	100
52	veřejné/státní ZŠ	31	79,8	20,1	85	35	100
53	alternativní ZŠ	15	87,4	16	93	47	100
53	veřejné/státní ZŠ	31	83,7	17,6	88	23	100
54	alternativní ZŠ	15	92,8	14,9	98	45	100
54	veřejné/státní ZŠ	31	84,6	14,8	88	49	100
55	alternativní ZŠ	15	68,3	31,2	70	1	100
55	veřejné/státní ZŠ	31	76,4	20,7	85	45	100

Seřazení kritérií dle průměru pro alternativní školy:

Pol.	Typ školy	N	Průměr	Sm.Odch.	Medián	Minimum	Maximum
7	alternativní ZŠ	15	96,7	5	100	86	100
8	alternativní ZŠ	15	95,9	7	100	74	100
54	alternativní ZŠ	15	92,8	14,9	98	45	100
34	alternativní ZŠ	15	92,6	11	98	60	100
45	alternativní ZŠ	15	92,6	10,4	99	63	100
39	alternativní ZŠ	15	92,4	10,8	97	63	100
5	alternativní ZŠ	15	92,2	9,8	95	66	100
12	alternativní ZŠ	15	91,9	13,3	99	58	100
32	alternativní ZŠ	15	89,5	17,1	99	50	100
28	alternativní ZŠ	15	89,4	16,2	96	50	100
52	alternativní ZŠ	15	89,4	14,9	96	45	100
16	alternativní ZŠ	15	88,7	11,1	90	70	100
35	alternativní ZŠ	15	87,9	21,5	95	20	100

53	alternativní ZŠ	15	87,4	16	93	47	100
25	alternativní ZŠ	15	87,3	14,2	91	58	100
14	alternativní ZŠ	15	86,5	18,6	92	30	100
47	alternativní ZŠ	15	86,1	17,9	96	48	100
49	alternativní ZŠ	15	85,6	20,9	94	34	100
27	alternativní ZŠ	15	85,1	15,4	91	50	100
10	alternativní ZŠ	15	84,3	16	90	50	100
4	alternativní ZŠ	15	84,2	17,7	91	48	100
11	alternativní ZŠ	15	84,2	20	92	40	100
50	alternativní ZŠ	15	83,3	17	91	49	100
51	alternativní ZŠ	15	83,1	18,5	94	50	100
30	alternativní ZŠ	15	82,9	19,2	90	47	100
22	alternativní ZŠ	15	82	15,7	83	46	100
9	alternativní ZŠ	15	80,7	19,6	87	38	100
29	alternativní ZŠ	15	80,6	28,1	90	1	100
46	alternativní ZŠ	15	80	18,8	82	44	100
26	alternativní ZŠ	15	79,7	19,9	82	46	100
33	alternativní ZŠ	15	77,9	24,8	89	24	100
24	alternativní ZŠ	15	76,3	27,2	83	1	100
38	alternativní ZŠ	15	75,6	21,1	73	34	100
31	alternativní ZŠ	15	75,4	24,2	82	29	100
40	alternativní ZŠ	15	75	23	80	22	100
44	alternativní ZŠ	15	74,9	29,5	87	1	100
23	alternativní ZŠ	15	74,7	17,2	78	49	100
37	alternativní ZŠ	15	74,7	26,9	80	11	100
42	alternativní ZŠ	15	74,6	26	84	1	100
18	alternativní ZŠ	15	73,5	29,9	90	1	100
43	alternativní ZŠ	15	73,3	31,1	90	1	100
2	alternativní ZŠ	15	72,3	24,8	79	1	100
13	alternativní ZŠ	15	71,7	25,3	80	16	100
41	alternativní ZŠ	15	71,5	28,3	87	1	100
6	alternativní ZŠ	15	71,1	30	86	20	100
19	alternativní ZŠ	15	70,5	27,7	73	1	100
15	alternativní ZŠ	15	69	34,5	76	1	100
21	alternativní ZŠ	15	68,9	21,9	74	36	98
55	alternativní ZŠ	15	68,3	31,2	70	1	100
36	alternativní ZŠ	15	67,9	29,7	70	1	100
3	alternativní ZŠ	15	67,8	27,9	77	5	100
20	alternativní ZŠ	15	66,7	24,6	67	20	100
17	alternativní ZŠ	15	61,2	29,7	73	1	100
48	alternativní ZŠ	15	57,9	26,6	53	1	100
1	alternativní ZŠ	15	55,3	38,6	65	1	100

Seřazení kritérií dle průměru pro veřejné/státní školy:

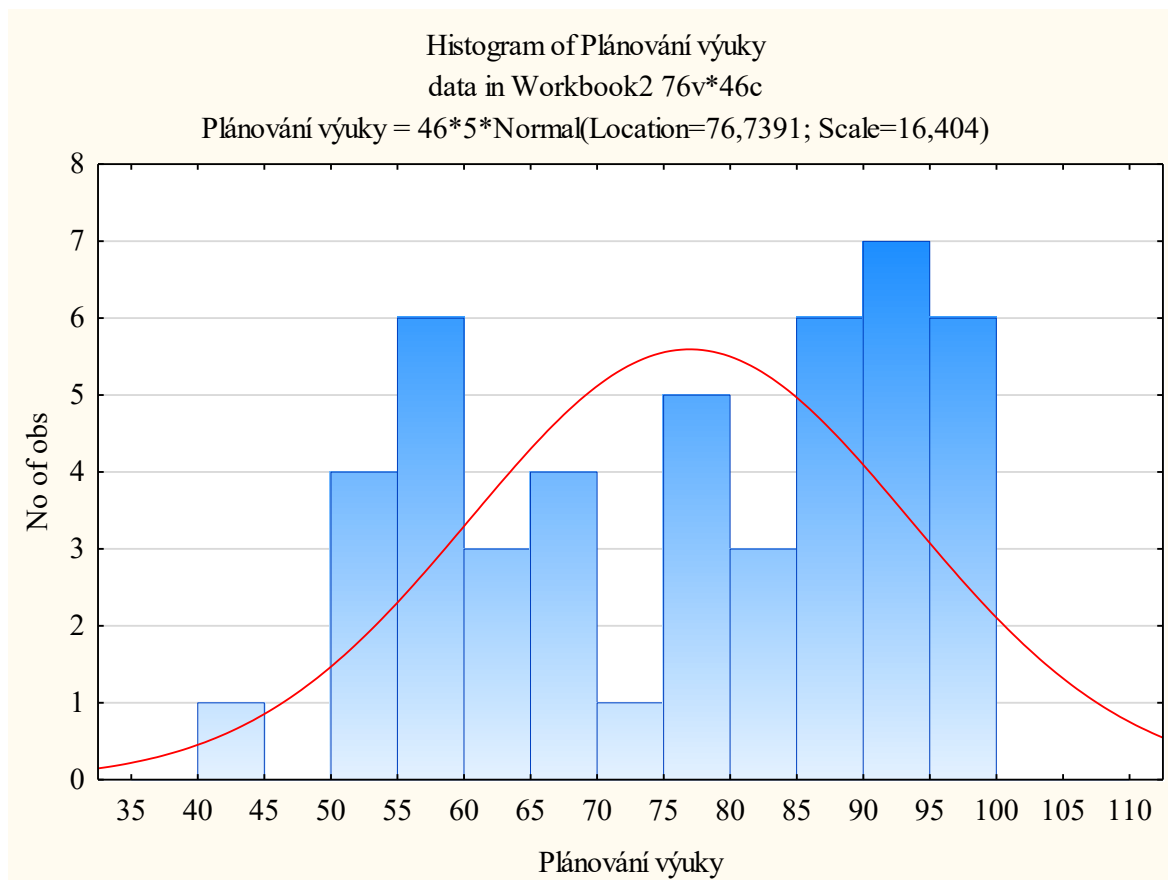
Pol.	Typ školy	N	Průměr	Sm.Odch.	Medián	Minimum	Maximum
29	veřejné/státní ZŠ	31	90,6	11,1	95	65	100
45	veřejné/státní ZŠ	31	90,2	13,3	99	60	100
22	veřejné/státní ZŠ	31	89,8	13	96	50	100
28	veřejné/státní ZŠ	31	89,8	12,7	95	54	100
16	veřejné/státní ZŠ	31	89,3	10,6	90	64	100
39	veřejné/státní ZŠ	31	88,6	13	90	45	100
7	veřejné/státní ZŠ	31	88,3	16,3	96	50	100
8	veřejné/státní ZŠ	31	85,5	17,5	91	50	100
54	veřejné/státní ZŠ	31	84,6	14,8	88	49	100
1	veřejné/státní ZŠ	31	83,7	16	85	50	100
53	veřejné/státní ZŠ	31	83,7	17,6	88	23	100
15	veřejné/státní ZŠ	31	83,2	17,3	87	48	100
11	veřejné/státní ZŠ	31	82,9	16,9	90	50	100
46	veřejné/státní ZŠ	31	82,6	19,4	87	33	100
34	veřejné/státní ZŠ	31	82,2	17,1	87	45	100
4	veřejné/státní ZŠ	31	81,6	17,4	85	48	100
47	veřejné/státní ZŠ	31	81,5	20,4	92	27	100
35	veřejné/státní ZŠ	31	81,4	17,9	87	45	100
12	veřejné/státní ZŠ	31	80,6	18,3	88	48	100
25	veřejné/státní ZŠ	31	80	16,9	80	50	100
41	veřejné/státní ZŠ	31	79,8	17,8	81	38	100
52	veřejné/státní ZŠ	31	79,8	20,1	85	35	100
40	veřejné/státní ZŠ	31	79,2	19,4	81	35	100
10	veřejné/státní ZŠ	31	79,2	18,4	83	25	100
50	veřejné/státní ZŠ	31	78,9	17,7	78	50	100
32	veřejné/státní ZŠ	31	78,7	17,4	83	50	100
2	veřejné/státní ZŠ	31	78,6	24,1	90	2	100
30	veřejné/státní ZŠ	31	78,5	17,7	80	40	100
24	veřejné/státní ZŠ	31	78,1	21,8	83	14	100
5	veřejné/státní ZŠ	31	77,8	19,7	83	40	100
6	veřejné/státní ZŠ	31	77,3	20,2	80	35	100
38	veřejné/státní ZŠ	31	77,2	18,7	80	43	100
51	veřejné/státní ZŠ	31	76,8	20,7	81	18	100
55	veřejné/státní ZŠ	31	76,4	20,7	85	45	100
20	veřejné/státní ZŠ	31	75,7	19,6	78	25	100
14	veřejné/státní ZŠ	31	75,5	23,2	78	1	100
44	veřejné/státní ZŠ	31	75,4	20,9	80	25	100
37	veřejné/státní ZŠ	31	75,1	21,9	83	15	100
13	veřejné/státní ZŠ	31	74,9	23,1	80	18	100
27	veřejné/státní ZŠ	31	74,2	23,8	78	18	100
21	veřejné/státní ZŠ	31	73,8	18,9	75	25	100

9	veřejné/státní ZŠ	31	73,6	25,3	82	1	100
26	veřejné/státní ZŠ	31	73,6	20,4	77	18	100
31	veřejné/státní ZŠ	31	73,6	20,8	74	26	100
33	veřejné/státní ZŠ	31	73,2	23,9	75	1	100
49	veřejné/státní ZŠ	31	73	24,3	80	1	100
43	veřejné/státní ZŠ	31	72,4	20,6	76	31	100
23	veřejné/státní ZŠ	31	71	25,1	74	14	100
48	veřejné/státní ZŠ	31	70,9	25,3	75	10	100
42	veřejné/státní ZŠ	31	68,5	25,3	75	18	100
19	veřejné/státní ZŠ	31	66,4	22,7	72	1	100
36	veřejné/státní ZŠ	31	64,5	28,6	65	1	100
3	veřejné/státní ZŠ	31	64,4	30,8	66	1	100
18	veřejné/státní ZŠ	31	56	27,1	51	1	100
17	veřejné/státní ZŠ	31	55,9	25,1	51	3	100

## **PŘÍLOHA P III: VOLNÉ VYJÁDŘENÍ RESPONDENTŮ/ČÁST IV. DOTAZNÍKU**

Rád bych se někdy potkal se začínajícím učitelem, který splňuje alespoň část z uvedených dovedností :)
Vaše otázky jsou stanoveny od nějakého teoretika, asi dlouho nebyl ve škole. Tohle všechno by měl ředitel požadovat, ale 100% je nesplněný ideál. A když učitel přijde a chce pracovat, tak jsme rádi.
Nevhodně zvolená formulace otázek.
Bylo by pro mě lepší, kdyby byla zvlášť otázka, zda pracuje průvodce podle připraveného plánu a reaguje na aktuální změny. Vnímám tyto dvě kompetence jako tolik odlišné, že pro mě bylo těžké odpovědět.
Nechcete nás navštívit? Hledám lidi do týmu.
Dotazník považuji za příliš dlouhý, nicméně plný podnětných impulzů.
Zajímavý dotazník. Děkuji.
Při výběru kandidáta, klademe důraz na sílu jeho osobnosti, zájem o celoživotní vzdělávání a dovednost práce s dětmi.
Výše uvedená kritéria nejsou tím, podle čeho se při výběrovém řízení orientujeme.
Některé aspekty nemohu při přijímacím pohovoru zjistit.

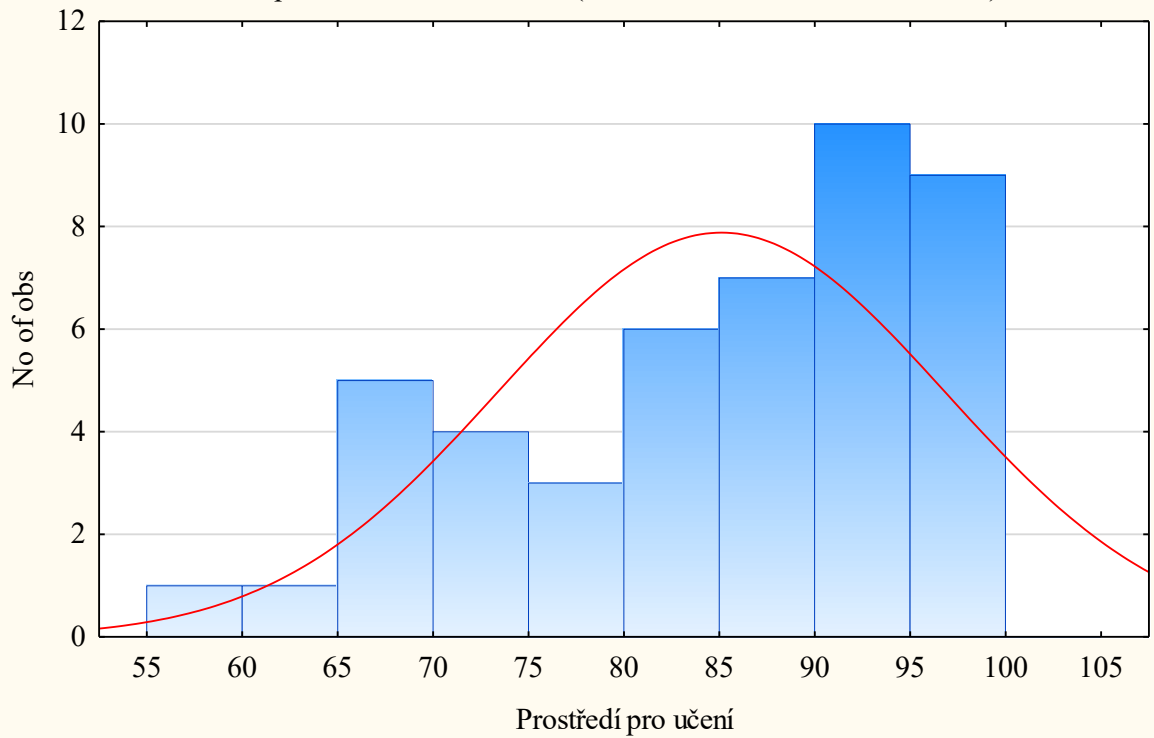
## PŘÍLOHA P IV: HISTOGRAMY ROZLOŽENÍ DAT PRO JEDNOTLIVÉ SUBŠKÁLY





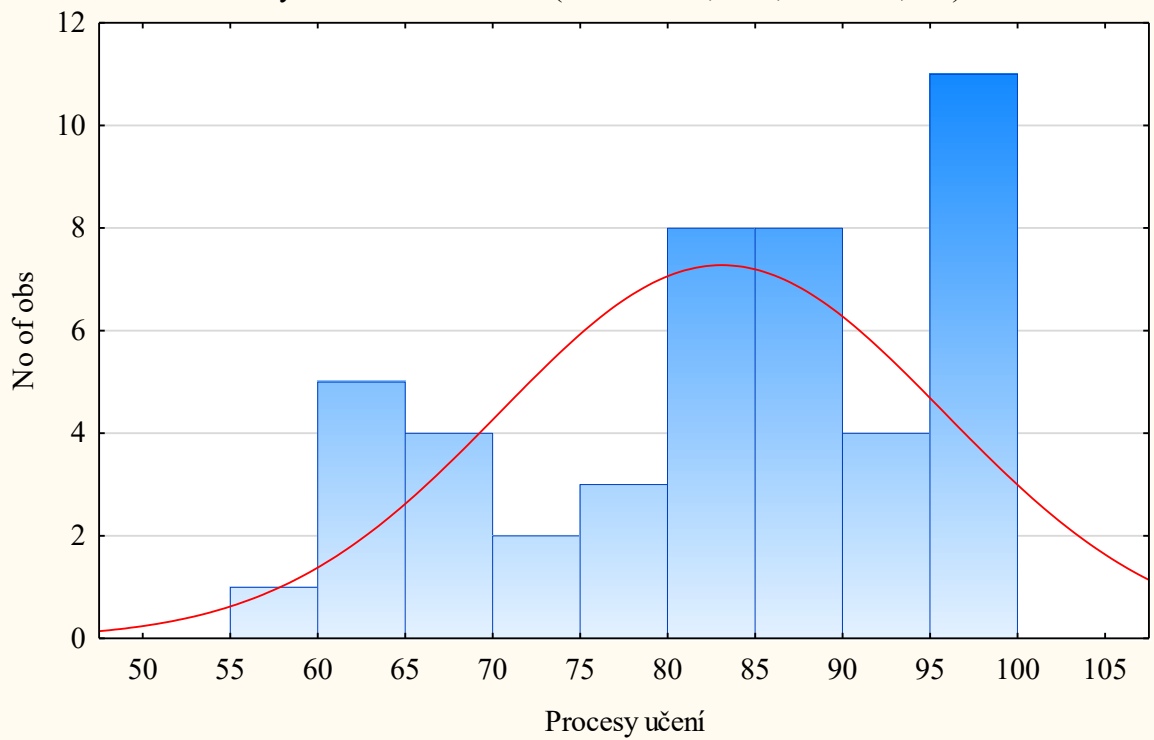
Histogram of Prostředí pro učení  
data in Workbook2 76v\*46c

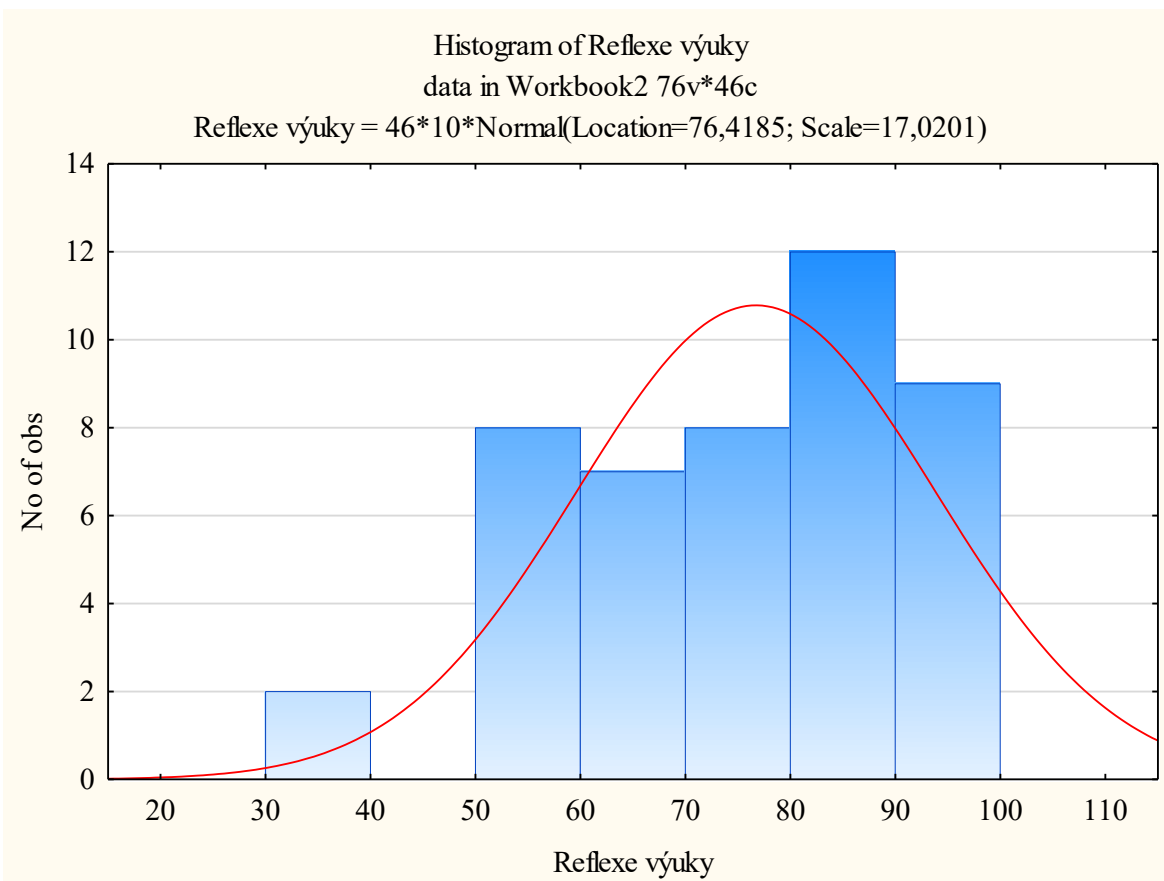
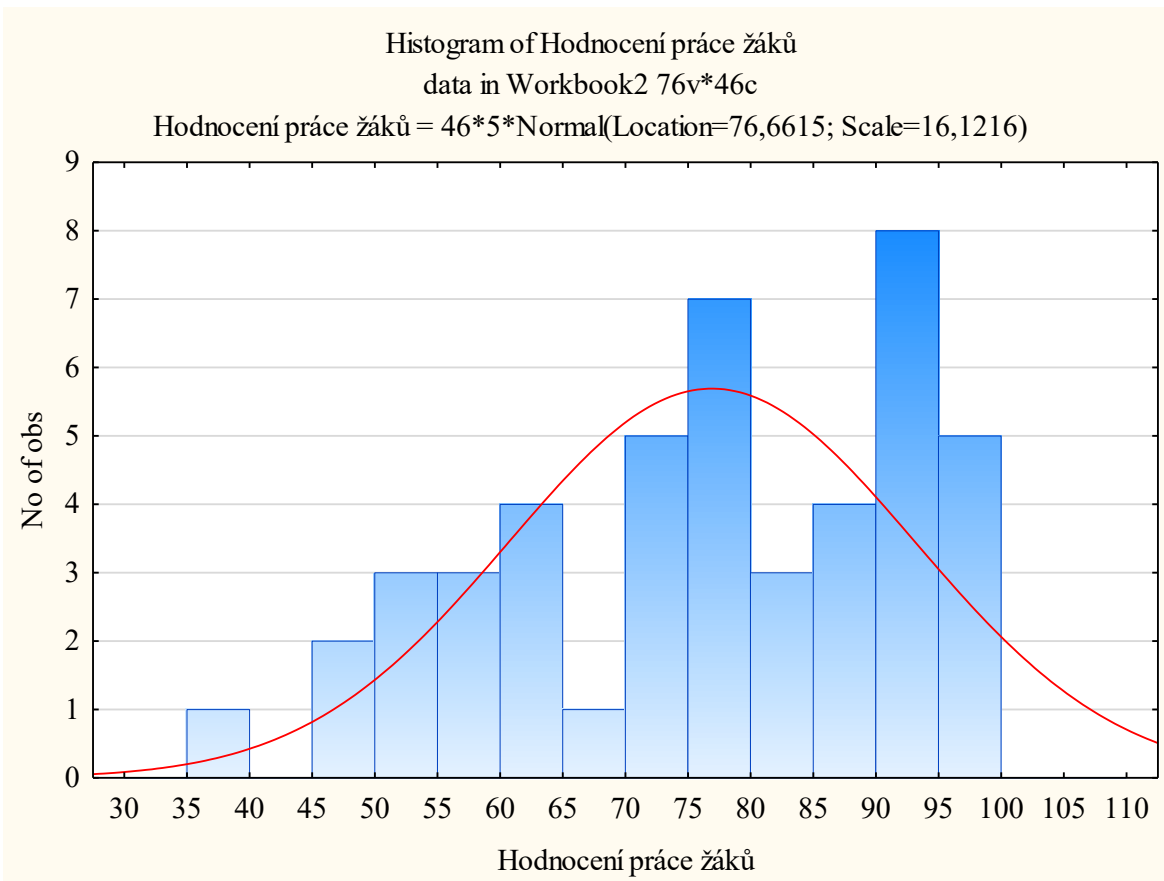
Prostředí pro učení =  $46*5*Normal(Location=84,9435; Scale=11,6432)$



Histogram of Procesy učení  
data in Workbook2 76v\*46c

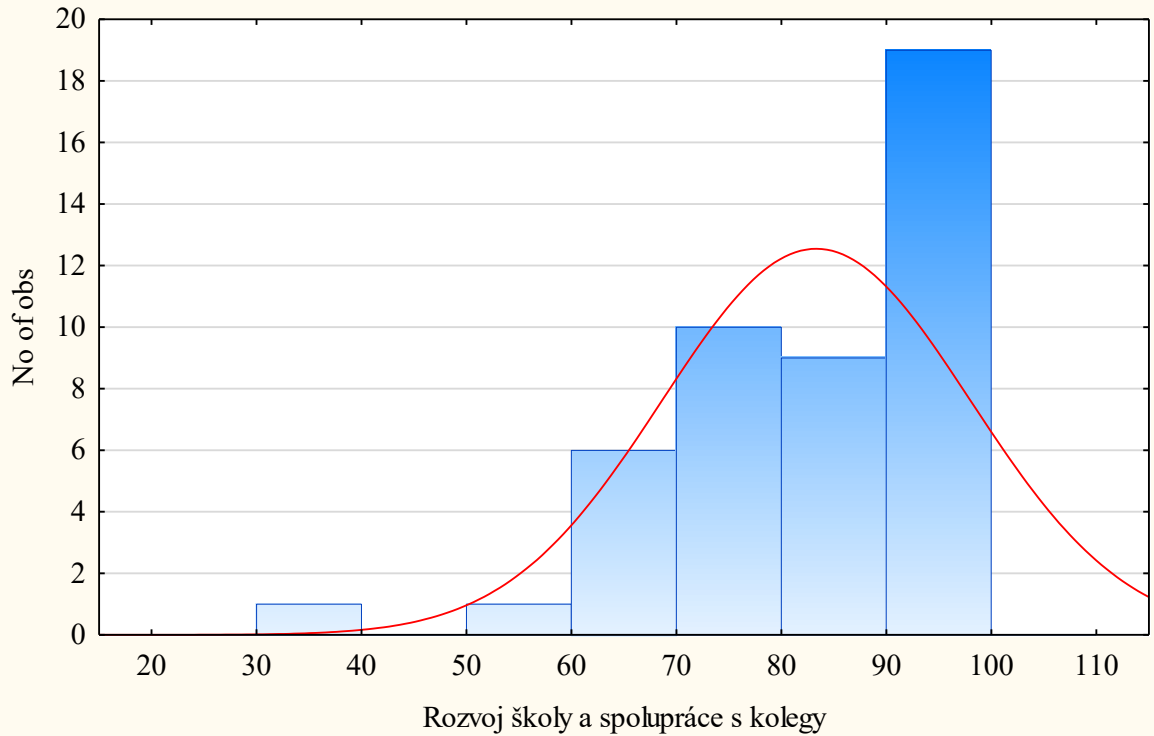
Procesy učení =  $46*5*Normal(Location=82,9266; Scale=12,611)$





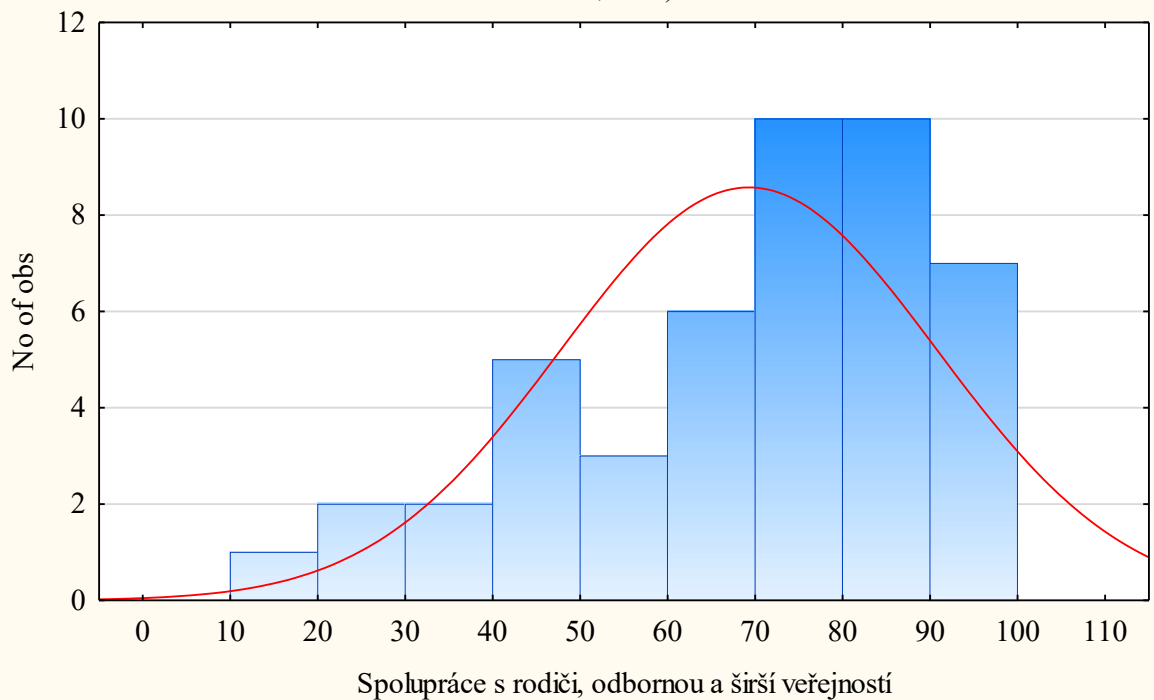
Histogram of Rozvoj školy a spolupráce s kolegy  
data in Workbook2 76v\*46c

Rozvoj školy a spolupráce s kolegy =  $46 \cdot 10 \cdot \text{Normal}(\text{Location}=82,9783; \text{Scale}=14,6282)$



Histogram of Spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností  
data in Workbook2 76v\*46c

Spolupráce s rodiči, odbornou a širší veřejností =  $46 \cdot 10 \cdot \text{Normal}(\text{Location}=68,9058; \text{Scale}=21,3987)$



### Histogram of Profesní rozvoj učitele

data in Workbook2 76v\*46c

Profesní rozvoj učitele = 46\*10\*Normal(Location=74,7011; Scale=18,0694)

