

# Dovednosti učitele na základní škole

Bc. et Bc. Ivana Veselá

---

Diplomová práce  
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2009/2010

## **ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE**

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Ivana VESELÁ**  
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Dovednosti učitele na základní škole**

Zásady pro vypracování:

**Zpracování rešerše a studium odborné literatury.**

**Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti učitelství na základní škole.**

**Příprava metodiky výzkumné části.**

**Realizace kvantitativního výzkumu týkajícího se posuzování významu pedagogických dovedností pro učitelskou profesi (prostřednictvím Q-metodologie).**

**Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.**

**Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**CANGELOSI, J. S. Strategie řízení třídy. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-118-2.**

**DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada, 2009.**

**ISBN 978-80-247-2863-6.**

**KYRIACOU, CH. Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.**

**PRŮCHA, J. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál, 2002. ISBN**

**80-7178-621-7.**

**ŠVEC, V. Pedagogické znalosti učitele. Praha: Aspi, 2005. ISBN 80-7357-072-6.**

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Karla Hrbáčková**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

**12. ledna 2010**

Termín odevzdání diplomové práce:

**30. dubna 2010**

Ve Zlíně dne 12. ledna 2010

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*vedoucí katedry*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ...19.4.2010.....

..........

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

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

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

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

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

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

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

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

3). *Odpirá-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**

Úkolem mé diplomové práce je nastínit problematiku primárního školství. Ve své práci se zaměřuji na učitele základních škol, na jejich dovednosti, kompetence a další aspekty tohoto povolání. V teoretické části popisuji také pedagogiku jako obor, funkce základní školy, kurikulum či školní klima. Praktická část obsahuje Q-metodologické šetření a ukazuje hodnocení učitelských dovedností v konkrétní základní škole.

Klíčová slova: základní škola, učitel, žák, pedagogika, dovednosti učitele

## **ABSTRACT**

My project is dealing with topic of primary school. To design teachers of primary school, their skills, competences and other aspects of this job is the main target of my diploma work. My project will describe pedagogy as a branch or functions of primary school, curriculum and school atmosphere, too. I would like to make a survey by Q-methodology in practice.

Keywords: primary school, teacher, pupil, pedagogy, teacher's skills

Děkuji Mgr. Karle Hrbáčkové za přátelské vedení práce, svému p. řediteli - PaedDr. Petru Chytilovi a všem svým kolegům ze Základní školy Vsetín, Rokytnice.

*„Především učitelé sami musí být přesvědčeni, že jsou na vysokém místě důstojnosti a že jim byl svěřen vznešený úřad, nad nějž nic není pod sluncem většího.“*

J. A. Komenský

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 PEDAGOGIKA .....</b>	<b>12</b>
1.1 ŠKOLSKÝ SYSTÉM V ČR .....	13
1.1.1 Struktura vzdělávací soustavy .....	14
1.2 VYUČOVACÍ PROCES.....	15
1.3 PRŮBĚH VYUČOVÁNÍ .....	16
1.3.1 Fáze vyučovacího procesu.....	17
<b>2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA.....</b>	<b>20</b>
2.1 PROMĚNY ČESKÉHO ŠKOLSTVÍ.....	21
2.2 FUNKCE ŠKOLY.....	22
2.3 ŠKOLNÍ TŘÍDA.....	25
2.3.1 Klima třídy .....	25
2.4 KURIKULUM .....	27
<b>3 UČITEL NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....</b>	<b>29</b>
3.1 TYPOLOGIE UČITELŮ.....	31
3.2 POŽADAVKY NA PROFESI UČITELE .....	32
3.2.1 Kompetence učitele .....	35
3.2.2 Pedagogické znalosti .....	35
3.3 KLÍČOVÉ DOVEDNOSTI UČITELE.....	36
3.3.1 Plánování a příprava.....	37
3.3.2 Realizace vyučovací jednotky .....	37
3.3.3 Řízení vyučovací jednotky .....	38
3.3.4 Vytvoření pozitivního klimatu třídy.....	38
3.3.5 Udržení kázně ve třídě.....	39
3.3.6 Hodnocení prospěchu žáků .....	40
3.3.7 Reflexe vlastní práce a evaluace .....	41
3.4 PRACOVNÍ ČINNOSTI UČITELE .....	41
3.5 PRESTÍŽ UČITELŮ .....	43
3.6 AUTORITA UČITELE .....	43
3.7 PRACOVNÍ ZÁTĚŽ UČITELSKÉ PROFESÍ A JEJÍ ZVLÁDÁNÍ .....	44
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>47</b>
<b>4 VÝZKUMNÝ CÍL .....</b>	<b>48</b>



4.1	POJETÍ VÝZKUMU: Q-METODOLOGIE .....	48
4.2	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	49
4.3	VÝZKUMNÉ OTÁZKY: STANOVENÍ Q-TYPŮ .....	51
4.3.1	Q-typy předkládané zkoumaným osobám .....	51
4.4	VÝZKUMNÝ VZOREK – HODNOTITELÉ Q-TYPŮ .....	53
<b>5</b>	<b>VYHODNOCENÍ Q-TYPŮ JEDNOTLIVÝMI UČITELI .....</b>	<b>55</b>
5.1	Q-TYPY S NEJVYŠŠÍM PRŮMĚRNÝM HODNOCENÍM .....	58
5.2	Q-TYPY S NEJNIŽŠÍM PRŮMĚRNÝM HODNOCENÍM .....	59
5.3	PODOBNOTI V Q-TŘÍDĚNÍ U JEDNOTLIVÝCH OSOB .....	60
5.3.1	Nejvyšší podobnosti v Q-třídění mezi jednotlivými učiteli .....	61
5.3.2	Nejnižší podobnosti v Q-třídění mezi jednotlivými učiteli .....	61
5.4	ROZDĚLENÍ Q-TYPŮ DO SPECIFICKÝCH PODOBLASTÍ A JEJICH VYHODNOCENÍ .....	63
5.4.1	Příprava na hodinu + vyučovací hodina .....	63
5.4.2	Hodnocení .....	64
5.4.3	Direktivita + řešení problémů .....	66
5.4.4	Respektování žáků .....	67
5.4.5	Osobnost učitele .....	68
	<b>SHRNUTÍ VÝZKUMU .....</b>	<b>69</b>
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>70</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>71</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>74</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>75</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>76</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>77</b>

## ÚVOD

Ve své diplomové práci jsem si dala za úkol zmapovat problematiku učitelství na základní škole. Zaměřila jsem se na dovednosti učitele, které jsou nezbytnou výbavou každého pedagoga a zároveň představují nutný předpoklad pro to, aby byla jeho práce úspěšná. K výběru tématu mě přivedla kniha Chrise Kyriacou, která mě nejen inspirovala, ale sloužila také jako významný literární pramen k této práci. Právě z toho důvodu, že již druhým rokem učím na základní škole, měla jsem zájem nahlédnout na vyučovací proces a učitelovy dovednosti z teoretického hlediska a vše poté prakticky vyzkoumat prostřednictvím Q-metodologického šetření. Snažila jsem se o to, aby teoretická část přímo korespondovala s částí praktickou, proto jsem všechny dovednosti vyučujícího, které jsem popsala v teorii, aplikovala do tzv. Q-výroků, jež tvoří základ pro výzkumnou část.

Pojetí učitelské profese nelze vidět pouze v oblasti znalostí, je nutné brát v potaz také dovednosti, zkušenosti a postoje. Učitelova role se v poslední době mění a důraz se klade na žákovu samostatnost, což ještě více posiluje rozvoj pedagogických dovedností vyučujícího, protože musí být schopen řídit činnost žáka a zvládat rozmanité situace, které se ve škole odehrávají.

Učitel má ve výchovně vzdělávacím procesu klíčovou úlohu. Na něm do značné míry závisí realizace cílů a obsahu výchovy a vzdělání, podstatně se podílí na motivaci žáků k učení, na konkretizaci cílů, na volbě obsahu vyučovací hodiny, na metodě, jíž se žáci učí vědomostem, dovednostem a návykům, i na utváření jejich postojů a životního způsobu a je významným činitelem při žákově učení. Všechny dosavadní pokusy nahradit učitele např. programovaným vyučováním, samostatným učením a didaktickými testy ukázaly, že lze nejvýše převzít některou dílčí funkci učitele, ale nikoli celou jeho úlohu (Pařízek, 1988).

Doufám, že se mi v diplomové práci podařilo odhalit nejen stěžejní dovednosti, které jsou součástí učitelovy osobnosti, ale především zpracovat kvalitní výzkum, který bude mít pro danou základní školu určitou vypovídací hodnotu. Přála bych si, aby bylo provedeno Q-metodologické šetření využitelné nejen pro zkoumanou školu, ale stalo se inspirací ke zkoumání i pro další vzdělávací subjekty.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 PEDAGOGIKA

Je zjištěno, že výraz pedagogika chápou jinak laici a jinak odborníci v dané oblasti. V pojetí laiků je pedagogika pojímána jako receptář na výchovu dětí ve škole (Průcha, 2002a).

V odborné pedagogické literatuře najdeme mnoho definic pedagogiky, pro srovnání uvádím některé z nich.

Pedagogika je věda, která *pojdnává o výchově v lidské společnosti, zabývá se interakcí mezi učiteli a žáky, vysvětluje jevy učení a vyučování atd.* (Průcha, 2000, s.13).

*Pedagogika je věda a výzkum zabývající se vzděláváním a výchovou v nejrůznějších sférách života společnosti* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.160).

Podle S. Kučerové se *pedagogika zabývá člověkem v situaci výchovy. V situaci výchovy je celý člověk se všemi svými vztahy ke skutečnosti. Jde tedy o předmět zkoumání maximálně složitý, mnohonásobně polarizovaný, vyžadující interdisciplinární spolupráci všech věd o člověku* (In Průcha, 2002a, s.25).

*V přírodě existují edukační procesy, při nichž jeden subjekt učí a instruuje jiný subjekt* (Guinn, Kratochvíl, Matušíková, 2007, s.39). Výrazu pedagogika odpovídá termín edukační věda. Edukační procesy jsou intencionální. Edukace probíhá vždy v určitém vzdělávacím prostředí – v rodině, škole, skupině mladých lidí atd. Veřejnost chápe pedagogiku jako soubor postupů a návodů, které učitelé uplatňují při své vyučovací a výchovné činnosti (Guinn, Kratochvíl, Matušíková, 2007).

Jak uvádí O. Chlup, *pedagogika jako věda o výchově studuje a stanoví normy všestranného vychování, didaktika jako teorie vyučování normy správného vyučování. Jako věda normativní stanoví pedagogika buď celistvé a konečné nebo jednotlivé a částečné cíle, k nimž mají směřovat činnosti a pochody výchovy a výuky. Jako věda zjišťující se pedagogika snaží stanovit skutečné okolnosti, za kterých se odehrávají jevy a pochody výchovy* (In Průcha, 2002a, s.22).

## 1.1 Školský systém v ČR

Školy se liší podle stupně, typů a druhů a jsou provozované pro vzdělávání určitých věkových, sociálních a zájmových skupin. Většina školských soustav, včetně ČR, má v industrializovaných zemích pět navazujících vzdělávacích cyklů: předškolní stupeň (mateřské školy, tzv. preprimární stupeň), základní (elementární) školství, střední (sekundární, postsekundární) a vysoké (terciární) školství, k nimž se přidává tzv. postgraduální studium či tzv. systém celoživotního vzdělávání, které se dnes rozšiřuje až do oblasti univerzit třetího věku (Havlík, Kořa, 2002).

Každá škola pracuje podle vzdělávacího programu, který vymezuje koncepci, cíle, obsah a metody práce na určitém typu školy. Vzdělávací programy jsou schvalovány ministerstvem školství a jsou proto pro školy závazné. Prostřednictvím Standardu základního vzdělávání (1995) chce stát garantovat, aby všichni žáci základní školy mohli získat v průběhu povinné školní docházky plnohodnotné vzdělání využitelné v dalším studiu a praxi. Má sloužit jako základní kritérium pro posuzování a schvalování konkrétních vzdělávacích programů škol. Formuluje poznávací cíle, předpokládané dovednosti a kompetence absolventů základního vzdělání, jejich postoje i hodnotové orientace. Uvádí kmenové učivo rozčleněné do sedmi oblastí – jazykové, matematické, přírodovědné, společenskovední, estetickovýchovné, zdravého životního stylu, pracovních činností a technologií (Vališová, Kasíková a kol, 2007).

Ve druhé polovině 90. let byly postupně schváleny tři základní vzdělávací programy:

- Základní škola (od 1. 9. 1996)
- Obecná škola (od 1. 9. 1996)
- Národní škola (od 1. 9. 1997)

Vzdělávací programy usilují o určitou diferenciaci učiva vzhledem k odlišným zájmům a schopnostem dětí. Z tohoto hlediska se jeví jako nejkonzervativnější program Základní škola, i když i ten určitou diferenciaci, a tím i profilaci školy, umožňuje. Vyšší míra diferenciace je zakotvena ve zbývajících programech. Obecná škola umožňuje učitelům v 1. a 2. ročníku propojovat činnost dětí ještě ne striktně rozdělenou na jednotlivé vyučovací

předměty, dokonce členění vyučovací hodina záleží na úsudku učitele. Obdobně v programu Národní škola není na 1. stupni rozvrh chápán jako dogma, záleží na učiteli, jak si rozvrhne denní program výuky (při zachování proporcí jednotlivých předmětů v týdnu). Vzhledem k tomu, že základní plánovací jednotkou Národní školy je týden, tento program svojí koncepcí nejlépe umožňuje uplatňování tzv. projektového vyučování. V nedávné době již byl do praxe uveden Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (Vališová, Kasíková a kol, 2007).

V Rámcovém vzdělávacím programu (RVP) jsou konkretizovány klíčové kompetence pro základní vzdělávání, které jsou chápány jako cílové kategorie v rámci vyučování, tedy jako kompetence, které by si žáci měli osvojit v průběhu vyučování. Jedná se o kompetence k učení, k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální, kompetence občanské a pracovní (Kolář, Vališová, 2009).

### 1.1.1 Struktura vzdělávací soustavy

Škola je nedílnou součástí vzdělávací soustavy státu. Úzké spojení mezi školou a společností dokumentují i proměny školy a celé vzdělávací soustavy, které úzce souvisejí s probíhajícími změnami ve společnosti. Každá etapa vývoje společnosti, každá zásadní sociální, politická a ekonomická změna vyvolá nejen nové pojetí výchovy a vzdělávání, ale mění také existující strukturu vzdělávací soustavy. V současné době mají tyto změny ve většině rozvinutých zemí následující společné atributy:

- prodloužení povinné školní docházky
- rostoucí účast mladých lidí na sekundárním a postsekundárním vzdělávání
- rostoucí nabídka, která je spojena s diverzifikací vzdělání, jež odpovídá měnícím se potřebám a zájmům jedinců i společnosti
- větší autonomie škol a převažující autoregulační prvky (Světlík, 1996).

## 1.2 Vyučovací proces

Ve škole je výchovně vzdělávací proces realizován prostřednictvím vyučovacího procesu. Vyučovací proces sledujeme z hlediska činnosti učitele (vyučování) a z hlediska činnosti žáka (učení). Cílem vyučovacího procesu je dosáhnout synergie vyučování a učení, protože učební proces nastává až tehdy, když žák projevuje mravní a intelektuální úsilí osvojit si učivo (Guinn, Kratochvíl, Matušíková, 2007).

Učení, tedy činnost žáka a vyučování, činnost učitele, jsou dva procesy, které tvoří základ pedagogické komunikace ve škole. Jedná se o vzájemně propojené procesy, které se obvykle uskutečňují v prostředí školní třídy (Maňák, Švec, 2003).

*Učitel svou vyučovací činností (vyučováním) podněcuje, v souladu s výukovými cíli, odpovídající učební aktivity žáků. Učením si žáci pod vedením učitele osvojují vědomosti, dovednosti a návyky, ale např. i postoje a rozvíjejí své schopnosti (Maňák, Švec, 2003, s.15).*

Vyučování v běžném významu označuje to, co se každodenně odehrává ve školních třídách v průběhu vyučovací hodiny. *Jedná se o druh lidské činnosti spočívající v interakci učitele a žáků, jejímž základem je záměrné působení na žáky tak, aby u nich docházelo k učení (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.288).*

Učení je v širším slova smyslu cílevědomý proces, který spočívá v aktivním a samostatném osvojení si společenských zkušeností, norem a pravidel, v užším slova smyslu se jedná o činnost člověka, který si aktivním způsobem osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky a to jak záměrně, tak i nezáměrně (Chudý, Kašpárková, et al., 2004).

Základními prvky vyučovacího procesu jsou:

- **učitel**
- **žák**
- **obsah výuky (učivo)**
- **didaktické prostředky (učební pomůcky, technické vybavení atd.)**

(Guinn, Kratochvíl, Matušíková, 2007).

V didaktických procesech lze vysledovat zákonitosti, principy a didaktická pravidla, jejichž respektování je podmínkou pro efektivní působení učitele při dosahování plánovaných cílů. Zásadami jsou v didaktice ta pravidla, která obecně platí v zákonitostech výchovně vzdělávacího procesu a jako celek tvoří soustavu vyučovacíh zásad, mezi které patří např.:

- **zásada uvědomělosti** – vyjadřuje požadavek, aby si žáci vytvořili kladný vztah k učení i učivu a aktivně si osvojovali vědomosti a dovednosti
- **zásada návaznosti** – žáci si mají vytvořit představy a pojmy na základě bezprostředního vnímání podnětů a jevů
- **zásada soustavnosti** – učivo musí být uspořádáno strukturou v logický systém, žáci si musí osvojovat znalosti a dovednosti do ucelené soustavy
- **zásada přiměřenosti** – obsah i rozsah učiva a způsob vyučování musí odpovídat stupni psychického rozvoje i tělesným schopnostem žáků
- **zásada trvalosti** – žák by si měl osvojené vědomosti a dovednosti zapamatovat a umět je v paměti vybavit i je prakticky používat

(Guinn, Kratochvíl, Matušíková, 2007).

### 1.3 Průběh vyučování

Smyslem vyučování je umožňovat a podporovat učení subjektů. Organizování této situace provádí učitel a jeho prioritní snahou je realizovat usnadnění učení žáků. Rozhodující je však to, zda žáci skutečně mají příležitost k učení, tedy jaká proporce času ve vyučovací hodině je věnována kontaktu žáků s učivem a operacím s ním. V reálném vyučování se vyskytují i takové činnosti, které nezahrnují učení žáků, např. když učitel provádí ve třídě nějaké administrativní práce. S tím souvisí aktivní čas učení, tj. takové operace, při nichž žáci provádějí nějaké učební činnosti, které vyžadují jejich aktivní kognitivní či motorickou činnost, jsou tedy zaangažováni v učení (Guinn, Kratochvíl, Matušíková, 2007).



Z toho důvodu se vymezují následující časové dimenze vyučování:

- **normovaný čas vyučování** – souhrn času vymezeného jako počet vyučovacíh hodin v daném ročníku a předmětu
- **reálný čas vyučování** – čas, kdy se vyučování opravdu uskutečnilo, po odečtení ztrátových hodin
- **využitý čas vyučování** – souhrn času v realizovaném vyučování, kdy se žáci dostávají do nějakých příležitostí k učení
- **čas pokrytý učivem** – úsek vyučování, v němž učitelé nebo žáci provádějí činnosti s určitým kurikulárním obsahem
- **aktivní čas učení** – angažované učení ze strany žáků, při kterém provádějí aktivní zapojení do vyučovacího procesu a osvojení si učiva

(Guinn, Kratochvíl, Matušíková, 2007).

### 1.3.1 Fáze vyučovacího procesu

Základní činností učitele je vyučování, učitel ho plánuje, uskutečňuje a hodnotí. Jeho práce vždy zahrnuje tyto tři etapy – plánování, samotné vyučování a hodnocení vlastní činnosti učitelem. V každé etapě jsou obsaženy čtyři základní proměnné: cíle, obsah, podmínky a prostředky (Pařízek, 1988).

Je nevyvratitelnou pravdou, že práci učitele netvoří pouze vyučovací činnost, náplní naší práce je výuku plánovat, stanovovat cíle každé hodiny a následně průběh hodiny hodnotit a to jak ve smyslu splnění stanovených cílů, tak i ve smyslu zvládnutí vyučovací jednotky ze strany učitele.

V etapě plánování učitel sleduje cíle a obsah školy, svého vyučovacího předmětu, hodnotí funkce a možnosti vzhledem ke společnosti a k žákům, studuje práva a povinnosti učitele. Na základě toho formuluje cíle, vybírá učivo pro daný časový úsek a žáky, plánuje prostředky vzdělání a výchovy i kontroly výsledků (Pařízek, 1988).

Při vyučování jsou běžné tyto činnosti učitele:

- **organizační zahájení hodiny** – příchod, pozdrav, uklidnění třídy, zápis do třídní knihy
- **zahájení vyučování** – sdělení cíle hodiny nebo tématu, motivace žáků, oživení staršího učiva, kontrola domácího úkolu
- **probírání nového učiva** – výběr a uspořádání učiva v hodině, volba výchovných a vzdělávacích metod
- **opakování a procvičování učiva** – stanovení úkolů a motivace žáků, kontrola výsledků a hodnocení výkonu žáků
- **zkoušení žáků** – na počátku vyučovací hodiny, na konci, souhrnné zkoušení, závěrečné zkoušky (písemné, ústní, praktické)
- **učitel uskutečňuje výchovné cíle** – analýza výchovné situace, prostředků výchovného působení, odezvy vlastního působení atd.

Při hodnocení vlastní činnosti konfrontuje učitel své záměry s průběhem vyučování a s dosaženými výsledky, a to na základě pozorování, zkoušek, rozhovorů se žáky či s rodiči, případně sledování osudu svých bývalých žáků (Pařízek, 1988).

Podobný pohled na rozfázování výuky přináší více autorů, pro názornost uvádím terminologicky rozdílné dělení.

Vyučovací proces na základní i střední škole probíhá ve fázích, které mohou být řazeny sekvenčně nebo se mohou částečně překrývat. Obvykle jde o fáze motivace, expozice, fixace, diagnóza a aplikace (Guinn, Kratochvíl, Matušíková, 2007).

*Motivací rozumíme vnitřní proces utváření cílů. Integruje psychickou a fyzickou aktivitu učitele i žáka směrem k vytyčenému cíli* (Guinn, Kratochvíl, Matušíková, 2007, s.81). Učitelská motivace souvisí s uměním vytvořit u žáků zájem, ochotu a chuť aktivně se účastnit všech činností, které jsou v souladu s cíli výuky. Fáze expozice zprostředkovává žákům nové poznatky. Učitel využívá různé způsoby a postupy, jimiž si žáci osvojují učivo. Jde především o vybudování žádoucího řetězce návaznosti dosavadních znalostí, problému a jeho řešení a nového poznání žáka. Ve fázi expozice má mimořádný význam pedagogická komunikace. Učitel by si měl zjistit, zda žákům jeho způsob výkladu vyhovuje, protože každá třída je jiná a každé třídě vyhovuje jiný přístup. Učitel po představení obsahu

učiva má neustále žákům klást otázky a žádat od nich odpovědi a kritická stanoviska. Pochopí-li žáci učební látku, je třeba, aby sami udělali závěr a shrnuli učivo. Při fázi fixace dochází k uchování novým znalostí. Jejím cílem je upevňování osvojených vědomostí a dovedností. Fixační fáze je obvykle realizována formou opakování a cvičení. Zanedbáme-li tuto fázi, je staré učivo vytlačeno učivem novým. Ve fixační fázi se snažíme udělat z faktů systém a začlenit jej do stávající struktury znalostí, které již žáci mají. Cílem diagnostikování je získat informace o průběžných výsledcích práce jednotlivých žáků a případně korigovat vzdělávací proces. V průběhu výuky si učitel zjišťuje, jak žáci látku zvládli. Žáci mají sami odpovídat a vyhodnocovat, kde ještě mají nedostatky ve znalostech, nebo v jejich zařazení do systému znalostí. V závěrečné fázi aplikace se žák učí využívat získané vědomosti a dovednosti v praxi. Informace, které žák v průběhu výuky neproměnil ve znalosti, rychle zapomíná, a proto jsou neužitečné. Teprve, když učitel zjistí, že jsou žáci schopni bezpečně aplikovat základní učivo, nastupuje fáze doplňujícího učiva. V této fázi by měli žáci sami jasně definovat, kde v praktickém životě učivo využijí, jaký je stav poznání odborné veřejnosti v této oblasti a kde by si mohli zajistit další informace pro svůj rozvoj (Guinn, Kratochvíl, Matušíková, 2007).

Autoři Grecmanová, Urbanovská a Novotný popisují tři fáze myšlení a učení, které jsou respektovány ve vyučovacím procesu a determinují jeho strukturu. Jedná se o fáze evokace, uvědomění si významu a reflexe (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000).

Při fázi evokace si žáci samostatně a aktivně vybavují to, co již o tématu vědí. Učitel by se měl v této fázi pokud možno zdržet vlastního projevu a pouze žáky vést, naslouchat jim a povzbuzovat je k myšlení. Při fázi uvědomění si významu se žáci setkávají s novými informacemi a myšlenkami, které spojují se svou vlastní strukturou vědomostí. Úkolem učitele je udržet zájem žáka a podnítit ho, aby sledoval jeho vlastní chápání nových poznatků. Je důležité, aby si žáci neustále uvědomovali, zda a jak nové informace rozumí a jako tato informace souvisí s tím, co již znají. V poslední fázi, která se nazývá reflexe, žáci uvažují o tom, co se naučili, třídí, sjednocují a systematizují poznatky. Výsledek tohoto procesu učení je trvalý. Jedním z cílů této fáze je, aby se žáci naučili vyjadřovat myšlenky a získané informace vlastními slovy (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000).

## 2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA

Slovo škola pochází z řeckého schola, které se dříve překládalo jako „prázdeň“. V druhé polovině 20. století se ujal termín volná chvíle či volný čas. Výrazem „prázdeň“ i volný čas byla myšlena doba, která byla k dispozici svobodným občanům antické obce, kteří nebyli nuceni neustále pracovat, na rozdíl od otroků, ale mohli se věnovat i svému vlastnímu vzdělávání (Havlík, Kořa, 2002).

*Škola je společenská instituce, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách podle určitých vzdělávacích programů. Stala se místem socializace žáků, podporujícím jejich osobnostní a sociální rozvoj a připravujícím je na život osobní, pracovní a občanský (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.238).*

Škola nepatří pouze k tématům pedagogickým, je také předmětem zájmu společnosti. Škola představuje součást života všech generací v období dětství i dospívání. Je specifickou kulturou, v níž se utváří osobnost dítěte, specifickým prostředím, v němž se děti učí poznávat, žít s ostatními, přijímat různé role ve společnosti a nacházet svou identitu. Škola je jedním z pilířů společnosti, je nezastupitelnou součástí její institucionální konstrukce. Podporuje také sociální soudržnost a připravuje mladé lidi na život občanský i pracovní. Moudré společnosti by se měly o školu starat, vážit si jí a usilovat o její dobrý stav a rozvoj (Walterová, 2008).

Základní školy poskytují obyvatelstvu základní vzdělávání a jsou základem vzdělanosti. Děti zahajují povinnou školní docházku zpravidla ve věku šesti let. Základní škola má devět ročníků a člení se na první a druhý stupeň. Úspěšným absolvováním deváté třídy získá žák základní vzdělání. Některé školy nabízejí speciálně zaměřené výukové programy. Jsou to například základní školy se sportovními třídami, s rozšířenou jazykovou výukou, hudební či ekologickou výchovou atd. (Světlík, 1996).

*Základní škola v České republice označuje všeobecně vzdělávací školu, v níž mládež zahajuje povinnou školní docházku (ve věku 6 let). Má v současnosti devět ročníků, které jsou rozděleny na první stupeň (1.-5. ročník) a druhý stupeň (6.-9. ročník). Na prvním stupni vyučuje všem nebo většině předmětů jeden učitel, na druhém stupni mají různé předměty různé učitele s příslušnou aprobací (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.307). Základní škola poskytuje základní vzdělání, zabezpečuje tedy rozumovou výchovu, mrav-*

ní, estetickou, pracovní, zdravotní, tělesnou a ekologickou výchovu žáků, ale umožňuje také výchovu náboženskou. Zároveň připravuje žáky pro další studium a praxi (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Základní škola uvádí dítě mezi autoritou vybavené osobnosti mimo rodinu, mezi které ve školním prostředí řadíme např. učitele, ředitele či vychovatele. V každodenním životě školy se dítě prakticky seznamuje s normami skupinového chování a vystupování. Dítě je vždy oficiálním kurikulem vedeno jak k respektu mínění druhého, tak i k návyku naslouchat (Havlík, Kořa, 2002).

## 2.1 Proměny českého školství

Škola se zvolna a v principu evolučním pohybem modernizuje, ale současně si udržuje pověst archaické instituce, jejíž kořeny se ztrácejí v dávné minulosti. Uvažují-li lidé v každodenním životě o škole, spojují ji s řadou velmi osobních a mnohdy značně emotivních vzpomínek na její atmosféru, na množství nároků či požadavků a vnímají ji jako prostor, kde vykročili z okruhu rodiny a navázali vztahy k vrstevníkům a dospělým mimo rodinu (Havlík, Kořa, 2002).

Walterová popisuje proměny českého školství a naznačuje, že události z roku 1989 otevřely cestu k zásadní proměně školství. Učitelům byla umožněna autonomie ve volbě výukových metod a v modifikacích obsahu, došlo k reformě kurikula, která zdůrazňovala potřebu víceúrovňového kurikula, klíčových kompetencí posílení autonomie škol, evaluačních kritérií či standardů učitelské profese. Dosud nejkompexnější koncepcí rozvoje vzdělávání u nás je dokument Bílá kniha, který byl vydán v roce 2001. Ve vztahu ke škole zahrnuje Bílá kniha koncepci systémového řešení podstatných otázek, jako je charakter školy v kontextu společnosti, celoživotní učení, role a funkce školy ve společnosti, cíle a obsahy vzdělávání, struktura vzdělávacího systému, způsob financování, evaluace, pojetí učitelské profese a profesní rozvoj učitelů. Školský zákon a zákon o pedagogických pracovnících (zák. č. 561, 562, 563 Sb.) byly, po několikerém zamítnutí, schváleny Parlamentem v roce 2004. Pro tvorbu kurikula se počítá v zákonu se systémem vzdělávacích programů. V tomto systému je základem klíčový dokument, Rámcový vzdělávací program (RVP), který je vymezen pro jednotlivé stupně a typy škol, definuje cíle vzdělávání ve společnosti,

obsahy a prostředky, vazby mezi jednotlivými vzdělávacími stupni a zpřesňuje úlohu formálního vzdělávání v celoživotním učení (Walterová, 2008).

Změny, které byly navozeny novými legislativními podmínkami vzniklými díky novelám školského zákona, ukončily zřizovatelský monopol státu a daly vzniknout soukromým a církevním školám, dále umožnily rozvinout autonomii škol a posílily pravomoci ředitelů a základních škol. Nové podmínky nebrání možnosti iniciativy učitelů a umožňují jim pracovat více samostatně. Jednotlivé školy a třídy se mohou na druhém stupni více profilovat zaváděním volitelných předmětů dle schopností, zájmů a potřeb žáků (Světlík, 1996).

## 2.2 Funkce školy

Škola je jednou z nejstarších a nejrozšířenějších institucí, jejímiž učebnami projde téměř každý člen lidské společnosti a stráví v nich několik let svého života. Funkce školy vyjadřují, čím je pro společnost užitečná a co od ní mohou lidé vyžadovat, když na ni společnost vynakládá nemalé prostředky a nutí veškeré občany, aby v jejích zdech strávili část svého života (Havlík, Kořa, 2002).

V současné době hovoříme o následujících funkcích školy:

- **výchovná funkce** – tvoří významnou součást socializačních procesů a její podstata spočívá v převodu kulturních vzorců chování a hodnot z jedné generace na druhou.
- **vzdělávací funkce** – je realizována procesy, v jejichž průběhu si lidé osvojují obsahy kultury (jazyk, vědu, umění). Vzdělání představují osvojené vědomosti i dovednosti je používat.
- **kvalifikační funkce** – je naplňována získáním potřebné míry znalostí a rozvíjením schopností a dovedností požadovaných pro výkon v zaměstnání (což je úkolem spíše středních a vysokých škol)
- **integrační funkce** – škola ji naplňuje v první řadě tím, že podporuje vytváření postojů a dovedností umožňující sociální styk a komunikaci nejen uvnitř školy, ale i v sociálním životě širšího společenství. Integrační funkce

je naplňována také tím, že se žáci učí respektu k odlišnostem a individualitě různých lidí, učí se druhé odhadovat, rozumět jim, navazovat s nimi relevantní vztahy a komunikaci.

- **selektivní funkce** – selekce je prováděna na mnoha různých úrovních, může řadě jedinců usnadnit další kariéru, jiným ji naopak znesnadnit či zcela znemožnit. První selekce probíhá již na prahu školní docházky a následně při přechodech do dalších vzdělávacích cyklů (v průběhu přijímacího řízení).
- **ochranná funkce** – je zakotvena i v zákonech a u nezletilých považována za samozřejmou. K této ochraně na všech školských stupních patří i zachování tajemství a zneprístupnění důvěrných informací o studujících, ochrana před sociálně patologickými vlivy apod.
- **resocializační funkce** – jedná se o náplň některých speciálních školských zařízení, která vznikají při vězeních pro mladistvé, při nemocnicích apod. (Havlík, Kořa, 2002).

Jiný pohled na funkci školy nabízí E. Walterová, která popisuje vliv proměny společnosti na změny ve funkcích škol. Potřeba orientace ve světě a příprava na zodpovědný osobní i pracovní život vyžaduje od školy vyvíjení univerzálněji použitelných klíčových kompetencí, ale také plnění celého komplexu funkcí, které specifikují vzdělávací a výchovné poslání školy.

V novodobém výčtu funkcí škol, podle E. Walterové, najdeme tyto funkce:

- **etická funkce** – zdůrazňuje, že škola funguje jako systém hodnot, tím, jak interpretuje současný svět a jak předkládá žákům jeho problémy.
- **ochranná funkce** – škola má vytvářet pocit bezpečí a vzájemné důvěry, v níž jsou formovány mechanismy obrany proti škodlivým vlivům a násilí.
- **kvalifikační funkce** – souvisí s rozvojem pracovních návyků, znalostí, dovedností potřebných pro pracovní činnosti a uplatnění na trhu práce.
- **ekologická funkce** – škola je instituce, která vytváří prostředí, v němž děti vyrůstají, žijí, realizují zájmové a tvůrčí činnosti, je profesionálně vybave-

ným prostředím pro učení, ale také místem, kde děti nacházejí příjemné prostředí, podporující jejich zdravý fyzický a duševní život.

- **selektivní versus diagnostická funkce** – tradiční škola plnila selektivní funkci, která usnadňovala/znesnadňovala vzdělávací dráhu a životní kariéru. Inkluzivní přístup, podporující včleňování do společnosti umožňuje i znevýhodněným žákům snadnější orientaci ve společnosti a dosahování vyšších stupňů vzdělávání. Škola by měla, ve spolupráci s rodiči, mnohem výrazněji plnit diagnostickou funkci.
- **kulturační a kulturně integrační funkce** – seznamování s národní kulturou a ochrana kulturního dědictví by měla být základem pro zachování národní identity. Posilování multikulturní a mezinárodní dimenze je pozitivní, bohužel však na úkor oslabování národní dimenze.
- **ekonomická funkce** – společnost vkládá do školy určité prostředky a očekává výsledky. Efektivita a kvalita školy se zjišťuje nejen z výsledků žáků, ale také z dalších charakteristik školy jako organizace i jako instituce, zjišťují se efekty, které má škola na společnost.
- **politická funkce** – škola je zodpovědná za realizaci principů vzdělávací politiky státu, zajišťuje plnění práva a přístup ke vzdělání všem bez rozdílu sociálních, etnických, jazykových, kulturních a zdravotních, zodpovídá za dodržování norem stanovených státem a orgány veřejné správy.
- **socializační a personalizační funkce** – její podstata netkví pouze v předávání vzorců chování z jedné generace na druhou, ale také v utváření vybavenosti pro život jedince v měnící se společnosti. Socializační funkce je v současné škole zatížena tím, že v mnoha ohledech přebírá některé tradiční funkce rodiny.
- **metodologicko-koordinační funkce** – využívání sociální, „neškolní“ zkušenosti žáků v učebních procesech a obsahu vyučování, ale také koordinace a metodologické vedení, orientace ve zdrojích informací, způsoby kladení otázek a hledání odpovědí z různých zdrojů, kritické hodnocení a systematizace poznatků, to vše je součástí nově se formující a sílící funkcí současné školy (Walterová, 2008).



## 2.3 Školní třída

*Třída je skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, je základní sociální a organizační jednotkou školního vzdělávání a zároveň prostorovou jednotkou, v níž probíhá vyučování (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.253).*

*Školní třída se z hlediska sociální psychologie považuje za malou sociální a zároveň formální skupinu, pokud vznikla záměrně, organizovaným způsobem, má dost pevnou organizaci a její činnost je dlouhodobá (Gajdošová, Herényiová, 2006, s.109).*

Prostředí třídy, kromě vybavení nábytkem a architektonického řešení místnosti, zahrnuje také hygienické (osvětlení, vytápění, větrání), ergonomické (rozmístění nábytku, školní pomůcky) a akustické (hluk, šum, akustické vlastnosti učebny) aspekty (Nelešovská, 2005).

### 2.3.1 Klima třídy

Klima třídy je pojem, který se dá těžko měřit. Z vlastní zkušenosti vím, že učitel může pouze odhadnout, jestli je klima v konkrétní třídě zdravé či nikoliv, ale na hlubší posouzení je potřeba intenzivního pozorování či dotazníkového šetření. Přesto je klima třídy, stejně jako klima školy, žadáným aspektem a každý učitel může dané klima ovlivnit.

Při interakci v kterékoliv lidské skupině existuje cosi nehmatatelného, ale silně jedinci pociťovaného, co bývá označováno jako nálada, atmosféra, klima atd. Vyučování jakožto specifický druh interakce odehrávající se v poměrně velké skupině lidí (20-30 subjektů) zůstávalo dlouho nepoznáno co do parametrů psychosociálního klimatu. Učitelé i pedagogové-teoretici si byli vědomi, že toto klima existuje a nějak působí, ale pochybovalo se o tom, že se dá exaktně identifikovat. Přitom každý žák může vyslovit, zda se mu ve třídě líbí či nikoliv, co dělá paní učitelka (pan učitel), aby bylo vyučování pro žáky zajímavé, případně nudné (Průcha, 2002a).

Produktivní prostředí pro učení se vyznačuje etikou péče, která prostupuje vzájemným působením mezi žákem a učitelem i interakcí mezi žáky navzájem a překonává rozdíly pohlaví, rasy a národnosti, kultury a socioekonomického postavení, handicapu a všechny ostatní individuální odlišnosti. Od žáků se očekává odpovědné zacházení s výukovými materiály, ale hlavně také důkladné zapojení do učebních činností a podpora všeho, co přispí-

vá k osobnostnímu, sociálnímu a vzdělávacímu prospěchu všech členů třídního společenství (Mezinárodní akademie věd / UNESCO, 2005).

*Klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci (Mareš, Křivohlavý, 1995, s.147).*

Podle pedagogického slovníku je klima třídy *sociálně psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě, včetně pedagogického působení učitelů (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.100).*

Klima ve třídě určuje kvalitu vyučovacího procesu a pedagogické komunikace. Při pořizování audiovizuálních nahrávek, potřebných pro výzkum klimatu, zaznamenali učitelé, kteří ve vyučování měli nahrávací zařízení, různé reakce žáků na fakt, že se jejich odpovědi budou zaznamenávat. Byly třídy, kde žáci odpovídali nervózně, v jiných třídách se naopak chtěli ukázat a reagovali velmi živě. I tento fakt může být ukazatelem klimatu ve třídě, protože zkušený sociální psycholog by mohl z takového chování žáků jistě mnoho vyčíst (Nelešovská, 2005).

Hlavním zdrojem utváření klimatu ve třídě mohou být jak žáci, tak učitelé. Žáci jsou tvůrcem klimatu díky jedinečné struktuře třídy, díky vlastnostem jednotlivých žáků a jejich chování, což je odlišuje od jiné třídy. To rozpozná každý zkušený učitel a stává se často, že v jedné třídě vyučuje rád, těší se na ni, kdežto v jiné třídě na téže škole učí nerad, s nechutí a je často stresovaný. Žáci v této třídě mohou vytvářet odlišné klima tím, jak se chovají, jaké postoje mají k učení a k učitelům. Tvůrcem klimatu může být stejně tak vyučující, neboť tento subjekt svými vlastnostmi a především rolí, kterou má ve vyučování, může výrazně ovlivnit klima třídy. Nastolení určitého klimatu ve třídě se zřejmě realizuje prostřednictvím různých mechanismů, zejména:

- komunikačními a vyučovacími postupy, které učitel používá,
- strukturami participace žáků ve vyučování,
- preferencemi a očekáváními učitelů k žákům,
- klimatem či „étosem“ školy, jehož součástí je určitá třída (Průcha, 2002a).

Obsahově termín klima třídy zahrnuje *ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech výše zmíněných aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává nebo co se má v budoucnu odehrát*. Časově termín sociální klima označuje *jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a učitele po několik měsíců či let* na rozdíl od atmosféry třídy, která je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne či dokonce jedné vyučovací hodiny (Čáp, Mareš, 2001, s.565).

## 2.4 Kurikulum

Kurikulum je pojem, který v sobě skrývá několik významových pojetí. Kurikulum můžeme vnímat jako *vzdělávací program, projekt či plán, nebo jako průběh studia a jeho obsah*. V širším pohledu jde o *obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, jejich plánování a hodnocení* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Kurikulární dokumenty mají úroveň státní a školní. K státní úrovni patří Národní program vzdělávání, ale i rámcové vzdělávací programy, školní úroveň představují školní vzdělávací programy (Maňák, Janík, Švec, 2008).

Kurikulum ve škole členíme na:

- **formální kurikulum** – komplexní vzdělávací program školy
- **neformální kurikulum** – rozšiřující aktivity školy (výlety, koncerty)
- **skryté kurikulum** – vnitřní kultura školy, vazby mezi učiteli a žáky atd.
- **rodinné kurikulum** – dění v rodinném zázemí žáka, které ovlivňuje školu

(Guinn, Kratochvíl, Matušíková, 2007).

Kurikulum má také několik forem:

- **koncepční forma** – koncepce, vize, představy o tom, co má být obsahem školního vzdělávání
- **projektová forma** – konkrétní vzdělávací programy, učební plány a učební osnovy, učebnice
- **realizační forma** – učivo, které je žákům prezentováno ve třídě učitelem, počítačem, výukovým filmem, nebo které se doma učí z učebnice
- **rezultátová forma** – vzdělávací výsledky, tj. vše, co si žáci z učiva skutečně osvojí
- **efektová forma** – dlouhodobé důsledky obsahů školního vzdělávání, jak se projevují v profesní kvalifikaci, v postojích, kulturních a politických orientacích někdejších žáků a studentů (Průcha, 2000).

### 3 UČITEL NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

*Pedagogický pracovník je podle Zákona o pedagogických pracovnících ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče (Zákon 563/2004 Sb., MŠMT online).*

*Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, 261).*

Jakou osobností má být učitel, který se bude podílet na rozvoji dítěte během jeho školní docházky? Měl by to být především odborník, který je dobře připraven vnímat a formovat osobnost žáka, vycházet z jeho podstaty, odborník, který bude svým pedagogickým působením rozvíjet schopnost žáků. Osobnost učitele je význačným motivujícím činitelem a hybným faktorem výchovně-vzdělávacího procesu. Profesní osobnost učitele je výsledkem jeho vlastní snahy stát se učitelem, zároveň je ale formována během přípravy na učitelskou profesi i v průběhu získávání pedagogických zkušeností. Učitelovu osobnost je třeba chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací, proto je sledování osobnosti učitele velmi složité, neboť různorodost psychických vlastností každého jedince je velmi těžko postižitelná (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Pedeutologie, tedy věda o osobnosti učitele, uplatňuje při zkoumání osobnosti učitele dva přístupy – normativní a analytický. Cílem normativního přístupu je určit, jaký má učitel být, pokud má být ve své profesi úspěšný. Normativní přístup se spojuje s deduktivní metodou, kterou se určuje ideální vzor učitele, jemuž by se měl učitel profesně přiblížit. Analytický přístup je takový, jehož úkolem je zjistit, jací konkrétní učitelé jsou a jaké mají

reálné vlastnosti. Při tomto přístupu se využívá metoda indukce, kterou může být např. analýza výpovědi žáků o učitelích, sebereflexe učitelů apod. (Kohoutek, 1996).

Osobnost učitele stejně jako jeho autorita a činnost má různé stránky, které jsou všechny zastoupeny ve výchovně vzdělávací práci. Úkol učitele je značně složitý a žáci hodnotí, jak ovládá svůj předmět, jak ho umí vyložit, zda udrží kázeň, zda klasifikuje spravedlivě, jak se chová k nadřízeným, jaký má vztah ke svému předmětu a k nim (Pařízek, 1988).

Nejlepším způsobem poznání osobnosti se jeví sledování osobnosti v akčním prostředí, v reálných interakčních souvislostech, kde se mohou vlastnosti učitele nejlépe projevit.

Pro osobnost učitele jsou významné následující komponenty:

- **psychická odolnost** – vzhled do podstaty a povahy problémových situací (odpovídající inteligenční úroveň, kreativita, operativní myšlení)
- **adaptabilita a adjustabilita** – schopnost alternativního řešení situací, psychická flexibilita
- **schopnost osvojovat si nové poznatky** – schopnost učit se
- **sociální empatie a komunikativnost**

(Mikšík, 2007)

V základu učitelovy přípravy je představa typických školních podmínek a standardních způsobů jeho práce. I když není žádná pedagogická instituce ve své konkrétní podobě opakovatelná, protože se od sebe liší jednotliví žáci, složení tříd a charakter škol a denně se mění žáci i sám učitel, i přesto ve škole převažují typické znaky, které učiteli umožňují ustálený a někdy i rutinní pracovní postup. Typičnost pedagogických situací je vyjádřena ve výčtu klasických klíčových činností učitele, jako je volba obsahu vyučovací hodiny, forma jejího zahájení, způsob zkoušení a hodnocení žáků, reakce na drobné přestupky žáků. Každý učitel má pro tyto opakující se momenty své činnosti promyšlené a mnohokrát ověřené postupy, jež mu značně usnadňují práci. Jsou vlastně předpokladem k tomu, aby se mohl soustředit na vlastní cíle vyučování a podle nich plánovat i hodnotit výchovně vzdě-

lávací práci jako celek. V e škole však vznikají i mimořádné situace, které se odchyľují od běžné rutiny a na něž učitel připraven není, často ani nemůž e být. Tyto neočekávané události se vymykají navyklému postupu, jejich řešení nemá dostatečnou oporu ve školských normách a nemusí je mít ani v pedagogické zkušenosti daného učitele. Proto by měl být učitel schopen reagovat pružně a okamžitě, aby si udržel postavení ve třídě (Pařízek, 1990).

### 3.1 Typologie učitelů

Socioprofesi ní skupina učitelů je vnitřně velmi diferenciovaná, vytvářej í se tak různé typologie učitelů. Nejčastější je typologizace podle toho, na kterém druhu a stupni škol učitelé pracují. To je respektováno jak v systému přípravy učitelů, tak v jejich platovém hodnocení, v pracovních podmínkách, prestiži aj.

Kategorizace učitelů v České republice:

- **učitelé mateřských škol**
- **učitelé základních škol**
  - učitelé 1. stupně
  - učitelé 2. stupně
- **učitelé speciálních škol**
- **učitelé středních odborných učilišť**
- **učitelé středních odborných škol**
- **učitelé gymnázií**
- **učitelé vyšších odborných škol**
- **učitelé vysokých škol**

(Průcha, 2002b).

Podobně jako v jiných profesích, i v učitelství existují určité etapy a typické životní dráhy. Obecně se soudí, že čím vyšší je etapa profesní dráhy učitele (tedy čím je zkušenější), tím je učitelova práce kvalitnější, což však není jednoznačně dokázáno. Profesní dráha učitele má několik etap:

1. volba učitelské profese (motivace ke studiu učitelství)
2. profesní start (učitel-začátečník)
3. profesní adaptace (první roky ve výkonu učitelského povolání)
4. profesní stabilizace (zkušený učitel, učitel-expert)
5. profesní vyhasínání (vyhoření, resp. profesní konzervatismus)

(Průcha, 2002b).

### 3.2 Požadavky na profesi učitele

Nastupující absolventi učitelských oborů jsou často cílem kritiky ředitelů jednotlivých škol, která je směřována na nedostatečnost jejich profesní vybavenosti pro školní praxi. Je třeba si uvědomit, že na to, aby se mohl učitel stát ve své profesi expertem, potřebuje několik let praxe ve škole, protože účast studenta učitelství na řízené pedagogické praxi během vysokoškolského studia není dostačující (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Základním pojmem je učitelská profese. Podle Matouška se profesí obecně rozumí *soustava společensky prospěšných pracovních činností, historicky vzniklých a podmíněných ekonomicko-technickou úrovní společnosti. Pro každou profesi je rozhodující její společenský statut, tj. její postavení ve společnosti, opírající se o soustavu morálních a ekonomických hodnot. V užším pojetí je profese vymezena tím, co člověk dělá, jak to dělá, proč to dělá a za jakých podmínek* (In Pařízek, 1988, s.7).

Ekonomická encyklopedie (1984) uvádí, že pod pojmem profese lze chápat *pracovníka vybaveného schopnostmi, teoretickými znalostmi a praktickými dovednostmi, které pracovník získal určitou přípravou a jež mu umožňují vykonávat určité výrobní nebo společensky prospěšné práce* (In Pařízek, 1988, s.7).



Na základě uvedených definic shrnuje Pařízek ve své knize profesi jako *společensky kvalifikovanou činnost, která má společenský statut*. V užším významu je do tohoto pojmu zahrnut *pracovník, který tuto činnost kvalifikovaně vykonává* (In Pařízek, 1988, s.7).

V pedagogickém slovníku najdeme pojem profesiografie učitele, jenž vyjadřuje *popis a analýzu činností, které učitelé vykonávají jak ve škole, tak mimo ni v rámci své profese. Používají se různé metody, zejména časový snímek učitelových činností (v průběhu dne, týdne aj.), dotazníky, rozhovory s řediteli škol a s učiteli. Výsledkem zjištění jsou profesiogramy, tj. údaje o struktuře profesních činností učitelů a o jejich časových proporcích. Z profesiogramů se vyvozují poznatky o pracovní zátěži učitelské profese* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.180).

Základy profesních dovedností získává učitel v rámci studia učitelství. Během studia si osvojuje především psycho-didaktické kompetence a také nabývá praktické zkušenosti v rámci praxe. Předpokladem pro vykonávání pedagogické profese jsou i dobré jazykové dovednosti, sociálně-komunikativní dovednosti, dovednosti z oblasti informačních technologií, nezbytné charakterové vlastnosti a schopnost sebereflexe (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Učitelé si nejvíce cení následující pedagogické dovednosti, které tvoří tzv. „učitelské desatero“, jak uvádí autoři Kalhous a Horák:

- **umět komunikovat se žáky**
- **dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka**
- **správně provádět individuální ústní zkoušení**
- **znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě**
- **umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích**
- **znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově žáků**
- **znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metodu**
- **mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání**

- **znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat**
  - **chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách**
- (In Dytrtová, Krhutová, 2009).

Průcha ve své knize uvádí, že kvalita učitele je popsána těmito kritérii:

- **znalosti učitele v kutikulární oblasti**
  - **pedagogické dovednosti a ovládání výukových strategií**
  - **reflexe a schopnost sebekritiky**
  - **empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim**
  - **manažerské kompetence ve třídě a další řídicí odpovědnosti**
- (Průcha, 2002b).

Učitel se musí orientovat ve všech oblastech své činnosti. Musí znát svá práva a své povinnosti včetně základních právních předpisů, pracovního a platového řádu a svého postavení ve společnosti. Vyučující by měl mít osvojené základy souboru disciplín, jež odpovídají daným vyučovacím předmětům, jejich historii, hlavní výsledky výzkumu, metody, vztahy k dalším předmětům i k praxi. Důležitá je také znalost vývojové, sociální a pedagogické psychologie pojednávající o žácích daného věku, zvláště o procesech učení a sociálního vývoje. Učiteli nesmí chybět ani dovednost výběru a uspořádání základního učiva ve vyučovací hodině či schopnost usměrňovat žáky při vyučování. Co se týče organizace vyučování, musí být učitel schopen plánovat práci, efektivně využívat času a dodržovat časový rozvrh. Ovládání klasifikačního řádu a umění klasifikovat výkon žáka patří k další výbavě učitele, stejně jako znalost pedagogické a didaktické literatury. Nezbytná je i zkušenost s použitím jednotlivých vyučovacích metod, s problémovým a skupinovým vyučováním, ale také schopnost hodnotit účinky obsahu a metod vyučování. V neposlední řadě musí učitel ovládat techniku mluveného projevu, protože komunikační dovednosti jsou základem práce každého pedagogického pracovníka (Pařízek, 1988).

### 3.2.1 Kompetence učitele

O učitelství se hovoří jako o jedinečné intelektuální aktivitě, která předpokládá určitý soubor kompetencí (Janík, 2005).

Kompetence učitele je pojem označující *soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.103).

Slavík a Siňor (1993, s.156) vymezují kompetenci učitele jako *připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti* (In Janík, 2005, s.13).

V. Švec (1999, s.27) používá pojem pedagogické kompetence, který představuje *souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny, kultivovány a popř. i zdokonalovány u studentů učitelství* (In Janík, 2005, s.13).

Jelikož na úroveň kompetence lze usuzovat až na základě jejího projevu v profesní akci, považujeme za podstatu učitelovy profesní kompetence právě jeho schopnost k aktivnímu pedagogickému jednání. Základem pro utváření a rozvíjení pedagogických znalostí učitele jsou vedle teoretického studia také praktické zkušenosti, které učitel získává v průběhu svého profesního vývoje. Vedle znalostí hrají důležitou roli i motivy a cíle, které učitelé sledují, nevědomé kognitivní procesy, dovednosti, zkušenosti i emocionální projevy učitele. Znalosti jsou tedy nezbytnou, nikoliv však dostačující podmínkou kompetentního jednání učitele (Janík, 2005).

### 3.2.2 Pedagogické znalosti

Pojem pedagogické znalosti je jedním ze základních kategorií v teorii i praxi učitelského povolání. Pod pedagogickými znalostmi se rozumí *pedagogické poznatky, které si student, učitel, vychovatel apod. osvojil, tzn. dovede jich použít v praxi při řešení pedagogických situací* (Švec, 2005a, s.14).

Jedná se tedy o vnitřní potenciál osobnosti subjektu, který mu umožňuje např. motivovat žáky, používat aktivizující metody výchovy, řešit výchovná dilemata, která se vy-

skytnou v komunikaci učitel a žáci apod. Tento znalostní potenciál vyrůstá ze schopností učitele či vychovatele a utváří a rozvíjí se na základě jeho pedagogických zkušeností. Pedagogické znalosti jsou významným zdrojem jednání učitele v různých pedagogických situacích, a to nejen ve třídě, ale také např. při komunikaci s rodiči (Švec, 2005a).

Můžeme tedy vystopovat tři základní oblasti znalosti učitele. Jedná se o znalosti obsahu daného předmětu, znalosti pedagogické (včetně znalostí psychologie učení a vyučování, osobnosti žáka atd.) a znalosti spojené s pedagogickým zpracováním znalostí obsahu pro komunikaci se žáky. Třetí kategorie, tzv. *pedagogical content knowledge* (tento termín zavedl do literatury L. S. Shulman v roce 1987), představuje komplex dílčích znalostí z pedagogiky, psychologie a věcných znalostí daného předmětu (Švec (ed), 2005b).

### 3.3 Klíčové dovednosti učitele

Dovednosti učitele jsou charakterizovány jako *účelné a cílově orientované činnosti učitele, zaměřené na řešení pedagogických situací a problémů* (Kyriacou, 2004, s.8).

Švec uvádí, že pedagogické dovednosti jsou založeny na individuálních zkušenostech subjektu a jsou subjektem málo uvědomované. Jejich krystalizování probíhá zpočátku skrytě, za účasti osvojované teorie a prožitků a získávání zkušeností z prvních následů, hospitací ve škole a ze svých pedagogických pokusů. Součástí vytváření a rozvoje pedagogických dovedností je také sebereflexe a sebehodnocení (In Dyrtrtová, Krhutová, 2009).

Pedagogické dovednosti si může učitel osvojit jak na fakultě, tak později ve školské praxi a průběžně je rozvíjet řešením pedagogických situací a problémů. Forma a úroveň uplatňování těchto dovedností je však závislá na osobnosti učitele, jeho motivaci k sebezdokonalování, schopnostech a dalších vlastnostech. Pedagogické dovednosti si tedy nelze osvojit pouhým kopírováním vzorů a příkladů. Tyto příklady a podněty však mohou učitele inspirovat k tvořivé aplikaci ve vlastní práci. Mezi základní pedagogické dovednosti učitele, které přispívají k úspěšnosti vyučování, řadíme plánování a přípravu, realizaci vyučovací jednotky, řízení vyučovací jednotky, dovednosti potřebné pro vytvoření kladného klimatu třídy, dovednosti potřebné k udržení kázně, hodnocení prospěchu žáků a reflexi vlastní práce a evaluaci (Kyriacou, 2004).

### 3.3.1 Plánování a příprava

Hlavním úkolem učitele je navrhnout takovou učební činnost, při níž žáci co nejeftektivněji získají dovednosti a poznatky, které jsou výukovým cílem dané vyučovací hodiny. Etapa plánování a přípravy hodiny zahrnuje výběr výukových cílů, kterým bude vyučovací hodina věnována, výběr jednotlivých činností a rozvržení hodiny, příprava všech pomůcek, které učitel hodlá využít (příprava materiálů, kontrola funkčnosti pomůcek, organizace uspořádání učebny), rozhodnutí o způsobu sledování a hodnocení postupu práce žáků a jejich výsledků v průběhu hodiny i po jejím skončení, aby bylo možno zhodnotit, zda žáci dosáhli zamýšlených výukových cílů. V rámci přípravy hodiny se samozřejmě musí připravit i samotný učitel. Většina učitelů může učit, aniž by si nějak zvlášť museli doplňovat znalosti v daném předmětu. V některých oblastech je vývoj velmi rychlý, proto je nezbytné, aby si znalosti v oboru doplnil i sám vyučující (Kyriacou, 2004).

Cílevědomá, řízená práce předpokládá jako své východisko plán. Učitel musí svou práci svědomitě promýšlet a plánovat, aby mohl o účinnosti zvolených pracovních postupů, metod, forem a prostředků vzhledem k daným podmínkám a výsledkům vyvodit objektivní a pravdivé závěry a učit se z vlastních pracovních zkušeností (Rys, 1979).

### 3.3.2 Realizace vyučovací jednotky

Při realizaci vyučovací hodiny jde o navození takových učebních zkušeností, při nichž žáci získávají požadované dovednosti a vědomosti. Při realizaci vyučovací hodiny je stejně důležitá nejen samotná činnost, ale i způsob, jakým tuto činnost provádíme. Například kladení otázek se zájmem v hlase výrazně ovlivní reakce žáků. Stejně tak je pro žáky svědectvím o významu vyučování, když učitel chodí po učebně a sleduje žáky při práci, než když pouze sedí za stolem. Aby tedy vyučování přinášelo žákům žádaný efekt, musí jednat s jistotou, uvolněně, sebevědomě a tak, aby v žácích vzbuzoval zájem o výuku. Kromě toho by mělo z učitele vyzařovat očekávání, že žáci budou během hodiny dosahovat dobrých výsledků. Učitelé mohou využívat mnoho vyučovacích metod. Při frontální výuce, výkladu či kladení otázek se na většině času podílí svým mluveným projevem učitel, ale např. při praktických cvičeních, problémovém a projektovém učení, při diskuzi v malých skupinkách atd., dostává větší prostor k projevu žák (Kyriacou, 2004).

Cílem vyučování se chápe zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel e žáky směřuje. Tento výsledek je vyjádřen ve změnách, jichž vyučování dosahuje ve vědomostech, dovednostech, vlastnostech žáků a v utváření jejich postojů, názorů, hodnotové orientace a v jejich osobnostním vývoji (Skalková, 1978).

### 3.3.3 Řízení vyučovací jednotky

Učit ve třídě plné žáků vyžaduje celou škálu řídicích a organizačních dovedností. Klíčovým úkolem učitele je zapojit žáky do učebních činností a postarat se o to, aby se na těchto činnostech podíleli celou vyučovací hodinu a dosáhli zamýšleného výukového cíle. Řízení (management) vyučování hraje významnou roli proto, aby žáci strávili co největší část vyučovací hodiny produktivní prací. Jednou z klíčových oblastí řízení výuky jsou dovednosti uplatňované při zahájení hodiny, při zajišťování plynulých přechodů mezi jednotlivými činnostmi a při vedení hodiny k jejímu úspěšnému konci. Velmi důležitým úkolem je podporovat žáky k aktivnímu zapojení do výuky, aby si efektivně osvojovali plánované dovednosti. Řízení výuky je složitý proces právě proto, že je potřeba připravit takové činnosti, které jsou účinné jak ze vzdělávacího hlediska, tak z hlediska udržení aktivní účasti žáků na vyučování (Kyriacou, 2004).

Učitel je ve třídě vždy nositelem jistých způsobů vyjadřování, organizace a žák výrazně přizpůsobuje svou aktivitu jeho požadavkům a celkové atmosféře. Každý učitel je nositelem konkrétní pedagogické atmosféry ve vyučovací hodině a to již při vstupu do učebny. Učitel se stává po déletrvajícím působení komplexním podmíněným podnětem, na který celá třída a každý žák reaguje (Mojžíšek, 1984).

### 3.3.4 Vytvoření pozitivního klimatu třídy

Klima třídy, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Z toho důvodu jsou učitelovy dovednosti uplatňované při vytváření kladného klimatu třídy velmi důležité. Z hlediska podpory procesu učení žáků se za optimální považuje takové klima, které je možno charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. Takové klima napo-

máhá procesu učení v podstatě tím, že vytvoří a udržuje kladné postoje žáků k vyučování a také k jejich vnitřní motivaci. Žáci by měli v učiteli nacházet oporu, což souvisí s úsilím vyučujícího pomáhat žákům a povzbuzovat je ke splnění nároků, které jsou na ně kladeny. Dalším aspektem kladného klimatu třídy je potřeba vštípit žákům ve třídě smysl pro pořádek (Kyriacou, 2004).

Školní úspěšnost a neúspěšnost žáka, jeho vhodné či nevhodné chování vůči spolužákům i vůči učiteli – to vše jsou proměnné, které nejsou ovlivňovány jen osobnostními zvláštnostmi žáka jako jednotlivce, ale také školním mikrosociálním prostředím, ve kterém vzniká specifická sociálněpsychologická proměnná, která se označuje jako sociální klima školní třídy. Klima společně vytvářejí všichni žáci dané třídy, dále skupiny žáků, na něž se třída zpravidla člení a jedinci stojící mimo tyto skupiny, jednotliví žáci a učitelé vyučující třídu (Čáp, Mareš, 2001).

### 3.3.5 Udržení kázně ve třídě

*Kázeň představuje řád (pořádek), který je nezbytný, aby se žáci mohli efektivně učit* (Kyriacou, 2004, s.95). Je třeba si uvědomit, že vytváření a zajištění nezbytného pořádku ve třídě mnohem více souvisí s obecnějšími dovednostmi efektivně vyučovat než se samotným přístupem učitele k nežádoucímu chování žáků. Jestliže jsou učební činnosti dobře plánovány a připravovány, jestliže jejich realizace navodí a udrží žákovu pozornost, zájem zaujetí, jestliže jsou tyto činnosti dostatečně podnětné, představují vzrušující výzvu k žakovým schopnostem a nabízejí mu reálnou příležitost pro úspěch, pak bude potřebný pořádek v hodinách zajištěn jako důsledek těchto kvalit učitele a jeho výuky. Pokud se nežádoucí chování vyskytne, je potřeba na toto chování reagovat. Velkou chybou je prosadit kázeň tím, že se učitel soustředí na získání nadvlády a vyvolání strachu v žácích jako na vhodnou strategii pro odstranění nevhodného chování. Mezi nevhodné chování žáků patří např. přílišné povídání nebo mluvení bez vyvolání, hluchost, nevěnování pozornosti učiteli, neplnění zadaných úkolů, bezdůvodné opuštění svého místa, rušení ostatních žáků, pozdní příchody do hodiny atp. O nevhodném chování žáků platí pravidlo: „Prevence je lepší než léčení.“ Především dovedné vyučování může přispět ke snížení výskytu projevů nežádoucího chování a může vhodně změnit průběh událostí, které se ve třídě rozvíjejí, dříve než by mohly nabýt podoby nevhodného chování (Kyriacou, 2004).

Učitel by měl klást důraz na žakovu schopnost rozhodovat o tom, zda se bude chovat správně a vyhne se trestu, nebo zda se bude chovat nesprávně a bude potrestán. Přestože za výběr a prosazování pravidel a následků je zodpovědný učitel, usiluje se o to, aby se na řízení třídy podíleli i žáci. Třída by měla být společností, v níž se žáci a učitel učí spolupracovat na vytvoření takového společenství, v němž bude vládnout atmosféra spolupráce. Pedagog by měl žáky vést k zodpovědnosti za úroveň chování v učebně. Pokud tento postoj mají učitel i žáci, výrazně to napomáhá k vytvoření ukázněného prostředí (Pasch, Gardner, Langerová (ed)).

### 3.3.6 Hodnocení prospěchu žáků

Pravidelné hodnocení prospěchu žáků je nedílnou součástí učení a vyučování ve škole. Termín hodnocení se vztahuje v zásadě ke každé činnosti, která slouží pro posouzení výkonu žáka. Hodnocení představuje techniky, které mohou učitelé využívat k sledování prospěchu žáků v podobě konkrétních výsledků učebních činností. Hodnocení má být zpětnou vazbou o prospěchu žáka, poskytuje samotným žákům zpětnou vazbu o jejich pokroku, má žáky motivovat, slouží jako podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka a umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení. Hodnocení probíhá ve škole neustále, od prostého kladení otázek, přes sledování běžné práce ve třídě, domácí úkoly, testy či písemky stanovené učitelem, standardizované testy až po formální zkoušky (Kyriacou, 2004).

Školní hodnocení má mnoho podob a týká se mnoha různých vztahů v systému školy. Učitelé hodnotí žáky a jejich výkony slovem, číselně, ale také úsměvem, gestem, pokývnutím atp. Do školní hodnocení patří *všechny hodnotící procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají*. Učitelé a žáci jsou prakticky jedinými vnitřními posuzovateli výuky, jsou jejími přímými, dlouhodobými a nejsilněji zainteresovanými účastníky. (Slavík, 1999, s.23).



### 3.3.7 Reflexe vlastní práce a evaluace

Všichni učitelé věnují velkou část svého času úvahám o tom, jak dobře vykonávají svou práci a hodnotí jak konkrétní práci při vyučování, tak ostatní činnosti vztahující se k jejich profesi obecně. Reflektování a hodnocení vlastní práce tvoří přirozenou součást učitelského povolání. Všichni učitelé provádějí reflexi a evaluaci (sebehodnocení) vlastního působení po většinu času intuitivním způsobem. Existuje mnoho způsobů, jak může učitel shromažďovat údaje o své práci. Obvyklou metodou je psaní deníkových zápisů po každé vyučovací hodině. Méně častým způsobem posuzování své práce je pořízení záznamu pomocí audio či videonahrávky. Typická je i zpětná vazba od kolegy, který hospituje v dané třídě nebo zpětná vazba poskytovaná žáky (Kyriacou, 2004).

Pedagogickou činnost učitele je třeba chápat jako cyklický proces, který učitel plánuje na základě analýzy svého předešlého konání a působení na žáky, na základě zpětné vazby, která je pedagogovi prostředkem k posouzení kvality jeho činnosti. Pokud výsledky analýzy nejsou pro učitele uspokojivé, měl by logicky změnit svůj dosavadní postup nebo odstranit příčinu toho, proč ve svém působení nebyl úspěšný (Dytrtová, Krhutová, 2009).

## 3.4 Pracovní činnosti učitele

Základní normou pro všechny české učitele, působících ve veřejných školách v síti škol MŠMT ČR, je zákon 561/2004 Sb. (dle MŠMT ČR nově v zákoně 49/2009 Sb.). Podle tohoto ustanovení jsou pedagogičtí pracovníci povinni vychovávat žáky ve smyslu vědeckého poznání a v souladu se zásadami vlastenectví, humanity a demokracie, svědomitě se připravovat na svou práci a dále se vzdělávat. Tím jsou ze zákona určeny tři základní složky činností učitelské profese, tedy edukace, příprava na edukaci a sebevzdělávání. Z toho je patrné, že se učitelská profese odlišuje od jiných např. tím, že má uloženu zákonnou povinnost se na její výkon předem svědomitě připravovat. Podrobnější vymezení náplně učitelských činností ustanovuje Pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení, č.j. 14 269/2001-26 (dle MŠMT ČR nově ve vyhlášce č. 263/2007 Sb.). Tato právní norma je závazná pro pracovníky všech druhů škol a školských zařízení, jež jsou zřizovány Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, kraji a obcemi (Průcha, 2002b).

Náplň pracovní doby učitelů se podle zmíněného Pracovního řádu vymezuje takto:  
V pracovní době stanovené závaznými právními předpisy konají pedagogičtí pracovníci:

- a) přímou vyučovací činnost nebo přímou výchovnou činnost;**
- b) práce související s touto činností.**

Pracemi související s přímou vyučovací nebo výchovnou činností se rozumějí zejména

- **příprava na vyučování nebo výchovnou činnost;**
- **příprava učebních pomůcek;**
- **vedení předepsané pedagogické dokumentace;**
- **oprava písemných a grafických prací žáků;**
- **dozor nad žáky ve škole a při akcích organizovaných školou;**
- **spolupráce s ostatními pedagogickými pracovníky, s výchovným poradcem, se školním metodikem prevence;**
- **spolupráce se zákonnými zástupci žáků;**
- **nezbytná odborná péče o kabinety, knihovny a další zařízení sloužící potřebám vzdělávání;**
- **výkon prací spojených s funkcí třídního učitele;**
- **účast na poradách svolaných ředitelem školy;**
- **studium;**
- **účast na různých formách dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.**

K výše zmíněnému je třeba započítat i další závazné činnosti učitelů, zejména povinnost vykonávat výchovně vzdělávací činnost s přihlédnutím k ochraně žáků před riziky poruch jejich zdravého vývoje, dodržovat učební plány, učební osnovy, organizační předpisy a předpisy k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, vyučování i výchově, informovat žáky o výsledcích jejich vzdělávání, v případě nezletilých též jejich zákonného zástupce, případně spolupracovat s pedagogicko-psychologickou poradnou a orgány sociálně právní ochrany dětí (Průcha, 2002b).

### 3.5 Prestiž učitelů

V dnešní době se příkládá velká důležitost dimenzi sociální stratifikace (rozvrstvení společnosti), jež se označuje jako prestiž. Podle Šanderové je prestiž definována jako *váženost, jíž se lidé ve společnosti těší a je jedním z předpokladů úcty, kterou si navzájem prokazují* (In Průcha, 2002b, s.30).

*Prestiž profese učitelů je hodnota přisuzovaná veřejností této skupině pracovníků. Je to charakteristika měřená speciálními škálami, reflektující statusovou pozici dané skupiny mezi jinými profesními skupinami* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.177).

Povolání učitele je českou veřejností hodnoceno jako vysoce prestižní, tedy vážené. V české škále prestiže povolání se umístil vysokoškolský učitel na 3. místě a učitel základní školy na 7. místě v žebříčku sedmdesáti hodnocených povolání. S tím je v kontrastu fakt, že sami učitelé jsou spíše skeptičtí v hodnocení prestiže své profese, což může být jeden z důvodů, proč někteří učitelé opouštějí své povolání a věnují se jinému (Průcha, 2002b).

R. Havlík vysvětluje, proč je v očích veřejnosti učitelská prestiž nízká. Mezi důvody tohoto smýšlení podle něj patří:

- nízké platové ohodnocení
- zdánlivě snazší studium učitelství
- vysoký stupeň feminizace učitelstva
- osobní zkušenosti z kontaktů mezi konkrétními učiteli a rodiči
- neexistence objektivních kritérií pro posuzování efektů práce učitelů

(In Průcha, 2002b).

### 3.6 Autorita učitele

Vyučování se ve všech klíčových bodech realizuje ve vztahu učitele a žáků. Tento vztah vyjadřuje pojem autority. Autorita se vyžaduje od učitele jako základní nezbytný předpoklad úspěchu jeho práce s žáky. Učitel, který nemá autoritu, ničemu nenaučí. Autorita je tedy základem pedagogické profese (Pařízek, 1988).

Autorita je pojem latinského původu (*auctoritas*), který má mnoho významů – vliv, platnost, vážnost, úsilí, váha, svědectví, rada, rozkaz, zmocnění, vlastnické právo. V pedagogickém významu je to především schopnost udržet kázeň. Učitelova autorita ve smyslu pravomoci vyplývá ze společenské úlohy učitele jako představitele společenských požadavků na žáky. Aby učitel mohl tento úkol splnit, potřebuje pravomoc, proto rozhoduje, čemu a jak se budou žáci věnovat, hodnotí je, odměňuje i trestá (Pařízek, 1988).

Autorita učitele je vlivem, který učitel má díky tomu, že žáci a rodiče apod. uznávají jeho převahu v určité oblasti. Autorita tedy znamená dobrovolné podřízení pravomoci učitele ze strany žáků, rodičů a veřejnosti (Kalhous, Obst, 2002).

Rozlišujeme formální a neformální autoritu. Autorita formální je *založená na postavení nositele autority v hierarchii nebo na jeho příslušnosti k určité sociální skupině, bez ohledu na jeho osobní kvality*. Oproti tomu autorita neformální je *taková, kterou jedinec získal, protože vzhledem ke svým znalostem nebo jiným odborným předpokladům je pro určitou funkci logicky nejlepším kandidátem, nebo autoritou charismatickou, danou zvláštními povahovými rysy jejího nositele* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.23).

Učitel je tedy vybaven jistou pravomocí jako jedním z nezbytných předpokladů vyučování. V tomto smyslu je autorita vnímána jako formální, čímž se zároveň vyjadřuje její nižší hodnota ve srovnání s autoritou neformální, kterou si učitel získává sám a která se považuje za hodnotnější. To je však chybné stanovisko, protože učitel nutně musí mít vůči žákům, rodičům i veřejnosti pravomoc, jež vyplývá z jeho společenské odpovědnosti. Ta je pro úspěch výchovy a vzdělávání nezbytná a nelze ji jako formální odmítat či podceňovat. Pracovníci si získávají autoritu různým způsobem, např. přísností, odstupem, odborností, vlídností, ale i ústupností a vnější líbivostí (Pařízek, 1988).

### 3.7 Pracovní zátěž učitelské profese a její zvládání

Všeobecně se uznává, že učitelská profese nepatří k snadným, pokud jde o pracovní zátěž. Mnozí poukazují na kratší pracovní dobu učitelů, na dvouměsíční prázdniny apod., ale zároveň konstatují, že sami tuto profesi dělat nemohli. Zdá se, že většina veřejnosti připouští, že povolání učitele je velmi namáhavé psychicky a že může působit nepříznivě na zdravotní stav učitelů (Průcha, 2002b).

Pokud jde o fyzickou zátěž, je překvapivé, že učitelé sami většinou nehodnotí svou profesi za nadprůměrně fyzicky namáhavou, přesto po vyučování pocítují fyzickou únavu. Specifickým problémem je u učitelů hlasová zátěž. Ještě významnější je díky svým negativním důsledkům psychická zátěž (Průcha, 2002b).

Je důležité rozpoznat časná stádia stresu a zjednat nápravu dříve, než se situace zhorší. Nespavost, návaly paniky, náhlé změny v zaběhlých způsobech života, zvýšené požívání alkoholu, neklid, deprese, podrážděnost, to vše jsou známky narůstajícího stresu. Učitelé nemají jasně vymezené hodiny potřebné k výkonu své práce. Mnoho práce si nosí domů, a tím omezují možnost odpočinku. A možná nejvíce na ně doléhá jejich vlastní smysl pro profesionální úroveň a frustrace z pocitu, že jí plně nedosahují (Fontana, 2003).

Mezi hlavní zdroje učitelského stresu řadíme:

- žáky se špatnými postoji a špatnou motivací k práci,
- žáky, kteří vyrušují,
- všeobecná nedisciplinovanost žáků ve třídě,
- časté změny vzdělávacích projektů a organizace školy,
- špatné pracovní podmínky (stav a vybavení budov a tříd, financování provozu školy),
- časový tlak,
- konflikt s kolegy,
- pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele (Kyriacou, 2004).

Zejména u starších učitelů se můžeme setkat se syndromem vyhoření, mezi jehož hlavní projevy patří vyčerpání psychických sil, apatičnost či skeptický přístup ke změnám. Běžně se o těchto stavech hovoří jako o únavě z dětí a ze školy vůbec. Za možnou cestu oddálení syndromu vyhoření se uvádí další vzdělávání učitelů, v něm by učitelé měli najít nové podněty pro svoji práci se žáky, nový smysl učitelského života. Uvažuje se i o periodickém přerušování pedagogické práce v průběhu učitelské kariéry, v němž by se učitelé mohli intenzivně věnovat nabírání nových sil. Takovým obdobím by měly být i prázdniny,

kterých spousta učitelů využívá k dalšímu sebezdokonalování. Učitelé by si měli různými aktivitami zvýšit odolnost vůči negativnímu působení psychické zátěže (Kalhous, Obst, 2002).

Velmi prospěšné způsoby vyrovnávání se s pracovní zátěží jsou například sportovní, zájmová či rekreační činnost, úprava režimu práce a odpočinku. V případě dlouhodobých problémů využívají někteří pedagogové medicínsko-psychologickou pomoc, návštěvu lékaře, psychologické poradny aj. (Průcha, 2002b).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

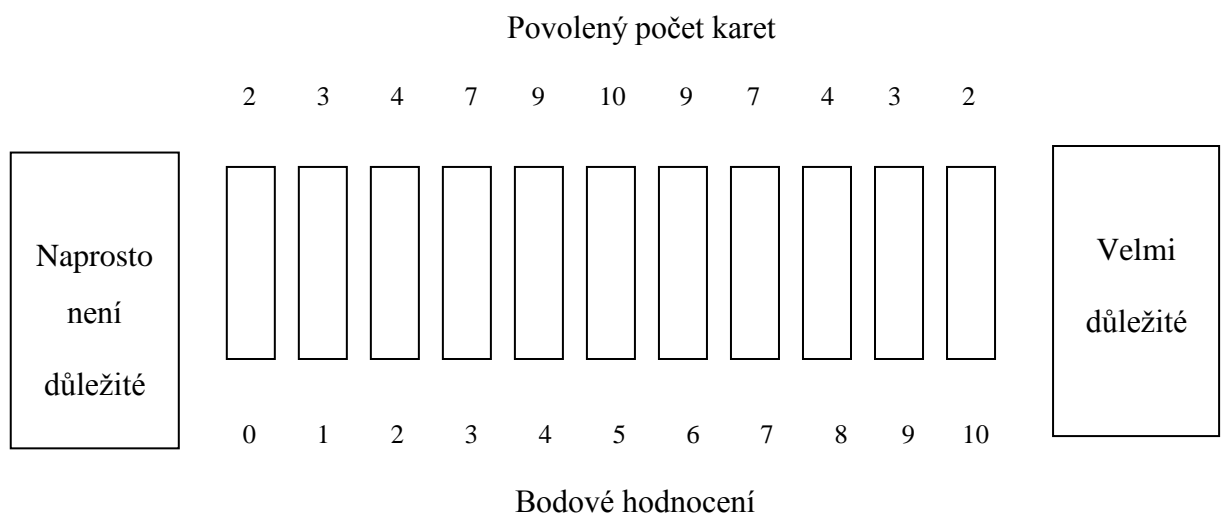
## 4 VÝZKUMNÝ CÍL

Cílem mého výzkumu je posouzení významu pedagogických dovedností pro učitel-skou profesi. Na základě stanovených výroků jsem zjišťovala názor svých kolegů na jednotlivé dovednosti učitelů se záměrem odhalit nejvýznamnější a nejméně významné dovednosti v této profesi. Dílčím cílem bylo také hodnocení jednotlivých pedagogických dovedností v určitých podoblastech.

### 4.1 Pojetí výzkumu: Q-metodologie

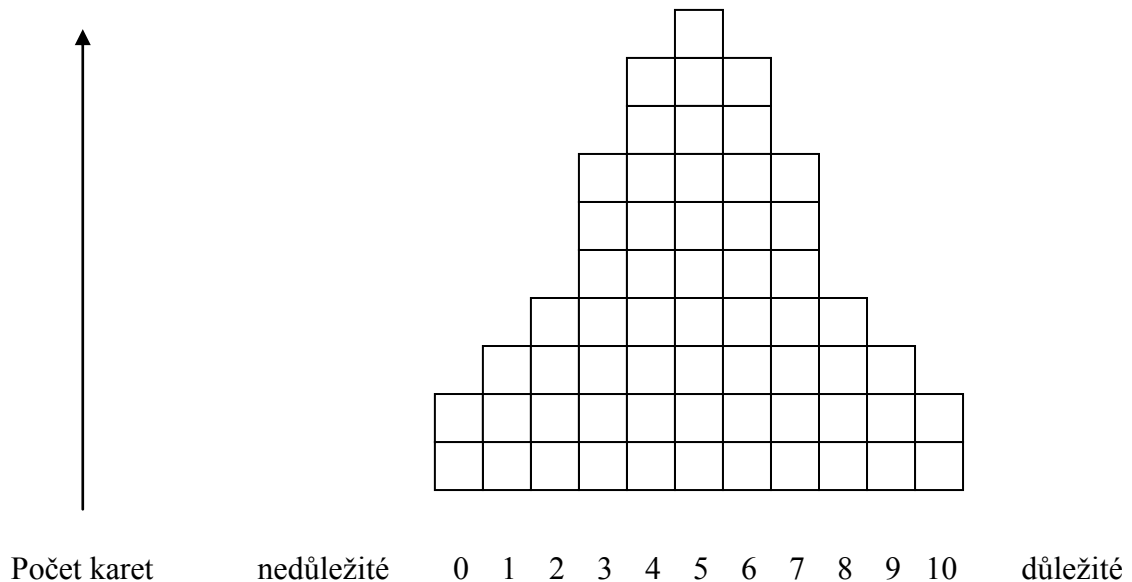
*Názvem Q-metodologie se označuje skupina psychometrických a statistických procedur, které vyvinul v padesátých letech 20. století William Stephenson. U Q-metodologie se zkoumaným osobám předkládá soubor (balíček) karet, na nichž jsou uvedeny určité objekty (např. výpovědi, názory, postoje, estetické objekty, životní hodnoty apod.) s tím, že je mají roztrždit podle určitého kritéria. Jednotlivé karty se označují jako Q-typy (Maňák, Švec, Švec (ed), 2005, s.86).*

Q-typy je možno třídit podle různých kritérií, např. podle významu nebo důležitosti, který jim zkoumaná osoba přisuzuje, podle vlivu na něco, podle toho, jaký vztah osoba k objektu má apod. Počet karet, které se předkládají ke třídění bývá obvykle dosti vysoký, jako optimální se doporučuje 60-120. Po zkoumané osobě se požaduje, aby karty rozdělila do několika hromádek podle daného kritéria. Při počtu 60 karet je obvyklé třídění do jedenácti hromádek podle následujícího schématu (Chráška, 2007).





Výsledky třídění (čísla karet) potom hodnotitelé zapisují do připraveného formuláře, který má tvar pyramidy, viz níže.



## 4.2 Způsob zpracování dat

Umístěním karet v jednotlivých hromádkách vypovídá o tom, jaké hodnocení stanoveným Q-typům zkoumaná osoba přisuzuje. Určitá poloha umístění karty tedy vyjadřuje hodnocení daného Q-typu zkoumanou osobou. Toto hodnocení se vyjadřuje pomocí bodů (0 až 10). Umístění karty úplně vlevo tedy znamená, že osoba se domnívá, že daný faktor je pro vyučování naprosto nedůležitý a tato skutečnost je tedy hodnocena 0 body. Jestliže zkoumaná osoba umístí jistou kartu doprostřed, (tam je povoleno položit 10 karet), znamená to, že do jisté míry připouští vliv daného faktoru a tomuto hodnocení odpovídá 5 bodů. Pokud hodnotitel umístí kartu úplně vpravo, přisuzuje výroku velkou důležitost a tento výrok je poté hodnocen 10ti body atp. (Chráška, 1993).

Další možností interpretace výsledků Q-třídění je zjištění, zda mezi hodnocením karet u jednotlivých osob jsou podobnosti a jak jsou tyto podobnosti velké. K exaktnímu posouzení těsnosti vztahu mezi tříděním dvou osob lze využít výpočtu Pearsonova korelačního

koeficientu. Koeficienty korelace se vypočítávají pro všechny možné dvojice zkoumaných osob a výsledky se zapisují do korelační matice (Chráska, 2007).

Koeficient korelace se vypočítá podle vzorce:

$$r = \frac{\sum xy - n(x^2)}{\sum x^2 - n(x^2)}$$

r - koeficient korelace

x - hodnocení určitého Q typu u jedné osoby

y - hodnocení Q typu u druhé osoby

n - počet Q typů

Při Q-metodologii získáváme poměrně snadno velký počet relativně velmi spolehlivých dat. Q-metodologie je vhodná zejména k intenzivnímu zkoumání malých skupin osob. Výhodou je také to, že třídění je možné libovolně a mnohokrát opakovat. Q-metodologii lze doporučit zvláště pro objevování nových oblastí výzkumu, kdy na základě práce s malým (ale pečlivě vybraným) vzorkem můžeme získat první informace, které potom dalšími metodami verifikujeme (Chráska, 2007).

### 4.3 Výzkumné otázky: stanovení Q-typů

Vzhledem k tomu, že zmíněná Q – metodologie je nejvhodnější metodou zkoumání postojů, zaměřím se ve výzkumu na „**Posuzování významu pedagogických dovedností pro učitelskou profesi**“, což přímo koresponduje s teoretickou částí. Všechny klíčové dovednosti, popsané v teoretické části, jsem následně prakticky vyzkoumala v projektové části. Podle Ch. Kyriacou rozlišujeme tři důležité prvky dovedností. Jsou to vědomosti, které zahrnují učitelovy poznatky týkající se daného oboru, žáků, kurikula, vyučovacích metod atd., dále rozhodování, které zahrnuje uvažování v průběhu přípravy na vyučovací jednotku, během ní a po ní, zaměřené na co nejlepší dosažení vzdělávacích cílů a v neposlední řadě sem patří činnosti (akce), tedy navenek se projevující chování učitele (Kyriacou, 2004).

#### 4.3.1 Q-typy předkládané zkoumaným osobám

1. Učitel by měl pro žáky organizovat i mimoškolní aktivity.
2. Učitel porovnává svoji práci s dalšími kolegy.
3. Učitel postupuje přesně podle tematických plánů.
4. Učitel dokáže vzbudit u žáků zájem o učivo.
5. Učitel pro svou výuku využívá různé zdroje informací.
6. Učitel by měl nechat žáky samotné organizovat si svou práci.
7. Učitel sám určuje pravidla třídy.
8. Učitel se snaží při výuce využívat informační technologie.
9. Učitel žákům při výuce pomáhá.
10. Učitel dokáže žáky objektivně hodnotit.
11. Učitel maximálně využívá čas vymezený své vyučovací hodině.
12. Učitel maximálně využívá pomůcky a vybavení učebny.
13. Učitel dokáže ovládat své emoce.
14. Učitel zadává testy výhradně v tištěné podobě.

15. Učitel věnuje žákům se specifickými poruchami zvláštní pozornost.
16. Učitel dokáže udržet ve výuce kázeň.
17. Učitel vyžaduje od žáků práci navíc.
18. Učitel si dokáže u žáků udržet autoritu.
19. Učitel své přípravy pravidelně obměňuje.
20. Učitel by měl jasně vymezit, jaké výstupy od žáka očekává.
21. Učitel musí být striktní, aby byl úspěšný.
22. Učitel stanovuje kritéria hodnocení předem.
23. Učitel by měl s žákem konzultovat jeho výkon individuálně.
24. Učitel by měl neustále sledovat společenské dění.
25. Učitel respektuje individuální tempo žáků.
26. Učitel respektuje každého žáka.
27. Učitel zpětně hodnotí svoji práci.
28. Učitel seznamuje žáky se školním řádem.
29. Učitel dokáže žáky dostatečně motivovat.
30. Učitel dbá na bezpečnost žáků při práci.
31. Učitel bere v potaz individuální učební styl žáka.
32. Učitel používá slovní zásobu, která je srozumitelná žákům.
33. Učitel využívá různých vyučovacích metod.
34. Učitel se dokáže oprostít od osobních sympatií / antipatií k jednotlivým žákům.
35. Učitel dokáže vysvětlit učivo srozumitelným způsobem.
36. Učitel žáky pravidelně prověřuje (písemně či ústně).
37. Učitel sám určuje zasedací pořádek.
38. Učitel se snaží prezentovat výsledky úspěšných žáků.
39. Učitel dohlíží na pořádek ve třídě.

40. Učitel poskytuje žákům zpětnou vazbu.
41. Učitelství povolání vyžaduje herecké dovednosti.
42. Učitel rozhoduje o tom, jak bude výuka probíhat.
43. Učitel dobře zná své žáky.
44. Učitel vždy informuje žáky o plánovaných akcích (testech, exkurzích, výletech).
45. Učitel spolupracuje se svými kolegy.
46. Učitel zná různé druhy pochval a trestů a používá je při výuce.
47. Učitel více chválí slabší žáky.
48. Učitel před zahájením výuky promýšlí, kterou z klíčových kompetencí bude rozvíjet.
49. Učitel věnuje pozornost své vizáži.
50. Učitel věnuje všem žákům stejnou pozornost.
51. Učitel dbá na začlenění nově příchozího žáka.
52. Učitel okamžitě reaguje na projevy šikany.
53. Učitel dokáže u žáka odhalit slabé a silné stránky.
54. Učitel dokáže řešit situaci s nespolupracujícím žákem.
55. Učitel musí být naprosto odolný vůči stresu.
56. Učitel dobře zná kurikulární dokumenty.
57. Učitel pravidelně komunikuje s rodiči žáků.
58. Učitel je pro žáky dobrým vzorem.
59. Učitel trestá žáka ihned po přestupku.
60. Učitel se snaží budovat mezi žáky spolupráci.

#### **4.4 Výzkumný vzorek – hodnotitelé Q-typů**

Hodnotiteli jednotlivých Q-typů byli učitelé ze Základní školy Vsetín, Rokytnice. V této škole pracuji druhým rokem, proto jsem měla výhodu již uskutečněného raportu.

Z 25ti kolegů na výzkumu ochotně participovalo 22 z nich. Vzhledem k zachování anonymity byl každý učitel označen určitým písmenem abecedy, jak to uvádím i v praktické části mé diplomové práce. Skladba výzkumného vzorku byla následující:

Učitel A – žena, 30 let praxe (1.stupeň)

Učitel B – žena, 21 let praxe (1.stupeň)

Učitel C – žena, 26 let praxe (1.stupeň)

Učitel D – žena, 30 let praxe (1.stupeň)

Učitel E – žena, 27 let praxe (1.stupeň)

Učitel F – žena, 12 let praxe (1.stupeň)

Učitel G – žena, 19 let praxe (1.stupeň)

Učitel H – žena, 14 let praxe (1.stupeň)

Učitel I – žena, 14 let praxe (1.stupeň)

Učitel J – žena, 22 let praxe (1.stupeň)

Učitel K – žena, 20 let praxe (M + Fy)

Učitel L – muž, 21 let praxe (M + Př)

Učitel M – žena, 31 let praxe (Jč + Vv)

Učitel N – žena, 28 let praxe (M+ Z)

Učitel O – žena, 34 let praxe (Tv + N)

Učitel P – žena, 20 let praxe (M+ Př)

Učitel Q – žena, 32 let praxe (Jč + Hv)

Učitel R – muž, 5 let praxe (Ch + Ov)

Učitel S – žena, 5 let praxe (Ch + D)

Učitel T – žena, 30 let praxe (Aj + D)

Učitel U – žena, 31 let praxe (Jč + Vv)

Učitel V – muž, 10 let praxe (Tv + Př)

## 5 VYHODNOCENÍ Q-TYPŮ JEDNOTLIVÝMI UČITELI

Respondenti - učitelé

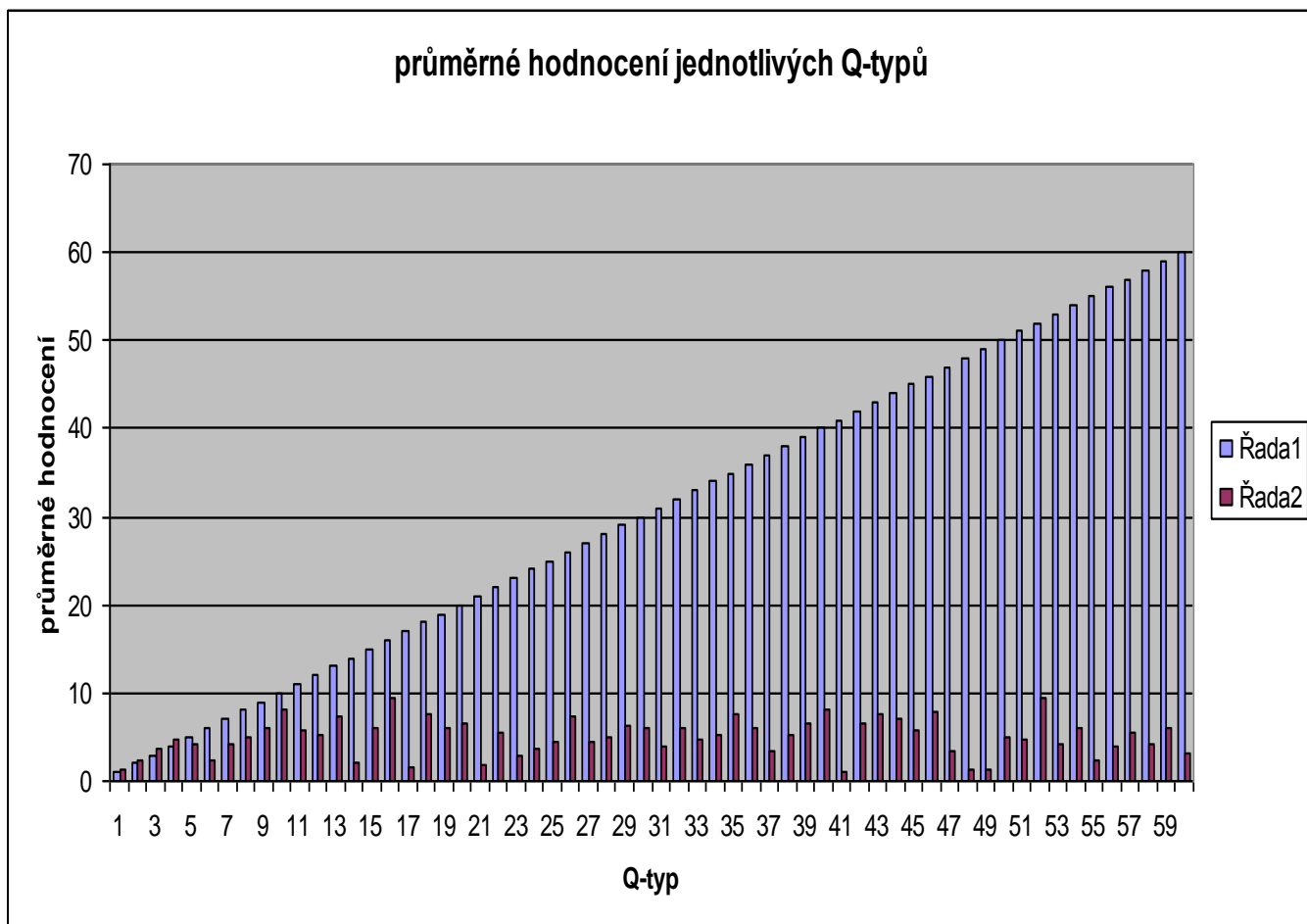
Q typ	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	Průměr	Sm.Odch.
1	2	1	0	1	1	3	2	0	1	1	2	0	1	2	1	2	2	1	1	3	0	1	1,27	0,86
2	3	4	1	2	3	3	4	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	0	3	3	0	2,27	1,00
3	3	4	2	3	4	4	5	3	3	3	4	3	4	4	6	5	3	6	3	5	3	3	3,77	1,04
4	2	5	4	6	7	4	5	4	4	5	5	5	5	4	5	4	4	5	4	5	6	4	4,64	0,98
5	4	4	3	5	6	3	6	4	4	3	3	4	4	5	3	4	4	5	4	4	4	6	4,18	0,93
6	5	0	3	3	5	3	5	3	4	0	1	2	2	3	0	1	2	2	3	1	0	5	2,41	1,67
7	5	3	4	4	5	4	6	3	5	4	4	4	4	4	3	4	3	3	6	3	3	6	4,09	0,99
8	3	3	5	5	5	4	5	8	5	5	5	6	5	6	6	5	4	6	4	6	5	5	5,05	1,06
9	6	5	6	5	6	4	5	8	7	6	7	6	7	7	6	7	5	8	5	6	6	6	6,09	0,99
10	8	10	8	9	8	4	6	10	8	7	8	10	9	8	10	8	8	7	7	9	10	8	8,18	1,44
11	8	4	5	7	6	4	4	4	6	4	7	7	6	5	4	6	7	6	6	6	8	7	5,77	1,31
12	5	4	5	7	5	4	4	4	6	4	7	8	6	6	4	6	6	6	4	4	5	6	5,27	1,16
13	6	5	7	9	7	10	7	6	7	6	8	8	8	7	6	7	9	8	8	7	7	8	7,32	1,14
14	3	3	4	1	3	0	3	3	3	2	2	0	2	2	2	3	0	2	1	2	1	2	2,00	1,09
15	7	8	7	4	10	6	6	5	6	4	7	6	6	5	7	6	5	7	5	6	5	6	6,09	1,31
16	7	9	8	10	7	10	9	9	9	9	9	10	8	8	9	10	10	8	10	9	9	9	9,36	1,01
17	1	1	2	1	2	1	1	0	2	2	2	2	0	1	0	1	3	2	2	2	2	2	1,45	0,78
18	10	8	8	8	8	5	8	10	7	8	7	7	10	8	7	7	6	7	7	8	4	7	7,50	1,41
19	6	5	6	7	7	5	8	6	9	6	6	4	5	7	5	7	5	7	5	6	4	5	5,95	1,22
20	6	6	7	8	9	5	7	7	8	5	6	5	4	7	4	6	5	9	10	8	4	6	6,45	1,67
21	1	0	2	0	0	3	1	3	2	3	4	3	2	3	3	3	3	1	0	2	3	1	1,95	1,22
22	7	4	7	6	8	5	5	5	7	5	6	5	4	6	4	6	4	6	4	7	4	7	5,55	1,23
23	2	4	2	2	5	3	2	1	1	2	4	2	3	4	3	5	0	5	3	5	4	4	3,00	1,41
24	4	2	3	2	8	1	1	3	4	5	3	3	3	5	4	4	5	4	3	4	4	3	3,55	1,46
25	7	6	6	6	7	5	4	5	5	4	4	3	3	4	4	3	5	5	3	3	3	4	4,50	1,27
26	8	7	7	7	6	6	7	6	7	10	8	4	6	9	10	8	10	9	4	6	10	8	7,41	1,75
27	9	6	6	5	5	5	6	5	3	5	6	4	4	5	3	5	4	3	2	2	4	3	4,55	1,56
28	6	3	5	4	4	5	5	5	4	5	5	4	6	5	5	5	5	6	6	4	7	7	5,05	0,97
29	7	7	6	5	4	6	6	7	5	6	7	5	7	7	6	6	8	7	7	6	6	6	6,23	0,90
30	8	8	7	6	5	6	7	6	5	7	9	6	6	6	5	5	7	6	4	5	5	4	6,05	1,26
31	4	4	3	3	2	6	2	4	3	3	5	4	4	4	4	4	5	5	4	4	3	5	3,86	0,97
32	3	5	5	4	3	6	4	6	5	6	6	7	5	6	7	6	7	8	9	8	5	9	5,91	1,65
33	5	7	4	3	4	5	5	6	4	5	4	5	5	5	5	6	3	5	6	5	5	4	4,82	1,01
34	7	5	3	6	4	2	7	5	4	7	6	7	6	7	5	7	5	4	6	5	6	4	5,36	1,40
35	9	8	6	7	6	9	8	7	6	8	7	8	8	9	8	9	7	7	8	7	9	7	7,64	0,98
36	6	7	5	5	6	6	6	6	5	6	6	6	7	6	6	6	5	6	6	7	7	7	6,05	0,64
37	2	5	3	3	3	5	3	2	3	3	1	5	4	3	4	2	4	3	5	4	4	2	3,32	1,10
38	4	7	5	6	5	6	6	7	6	6	3	5	6	4	7	5	5	4	6	4	5	5	5,32	1,06
39	7	9	6	9	6	7	9	8	6	7	6	7	7	6	7	5	6	5	5	5	6	5	6,55	1,27
40	6	10	10	8	6	9	10	9	10	8	8	9	8	7	8	8	7	6	8	10	7	9	8,23	1,31
41	1	1	1	0	1	2	0	1	0	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	0	1	1	0,95	0,57

42	6	6	6	6	7	7	9	7	7	7	5	6	7	6	7	5	6	5	7	7	7	6	6,45	0,89
43	5	5	5	7	6	8	7	8	8	8	6	7	9	8	9	7	9	10	7	10	8	8	7,50	1,44
44	6	7	6	7	5	7	7	8	8	9	5	7	7	9	8	8	8	7	7	8	7	7	7,18	1,03
45	5	6	5	5	5	8	6	7	6	6	5	6	3	6	6	7	7	5	6	6	7	5	5,82	1,03
46	5	7	7	5	4	7	5	6	10	9	10	9	10	10	8	9	8	9	9	9	8	10	7,91	1,86
47	3	3	4	4	3	3	3	2	2	4	3	3	3	4	4	5	3	4	5	5	2	4	3,45	0,89
48	0	2	3	3	2	0	2	2	0	1	0	1	0	1	1	0	3	0	3	1	2	2	1,32	1,10
49	3	2	1	2	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	2	1	1	2	1	2	3	1,23	0,85
50	5	5	4	4	4	7	4	5	5	6	5	5	4	5	5	4	6	4	7	6	6	5	5,05	0,84
51	4	5	4	5	4	7	8	4	5	5	4	6	5	4	5	3	6	3	5	5	6	3	4,82	1,17
52	10	9	10	10	9	8	10	9	9	10	10	9	9	10	9	10	9	10	9	7	9	10	9,32	0,76
53	5	4	4	6	3	5	4	4	4	4	5	3	5	3	5	4	4	4	5	4	5	5	4,32	0,76
54	9	6	5	6	3	7	5	5	6	7	5	8	6	5	7	4	6	4	8	7	8	5	6,00	1,40
55	4	3	4	5	2	2	3	2	3	3	3	4	3	3	3	3	1	0	2	0	1	0	2,45	1,23
56	4	3	9	8	4	2	4	5	4	3	3	5	3	0	2	3	2	4	4	4	5	3	3,82	1,87
57	5	6	9	4	10	9	3	7	6	5	4	5	5	3	6	4	6	5	6	3	6	6	5,59	1,87
58	4	6	8	4	7	6	3	5	5	4	3	3	5	3	3	3	5	3	3	3	3	3	4,18	1,47
59	4	6	9	4	9	8	4	6	7	7	9	6	7	5	5	9	6	4	5	5	6	4	6,14	1,74
60	0	2	0	3	0	4	3	4	3	4	4	4	5	2	6	0	7	3	5	3	5	4	3,23	1,90

Uvedená tabulka ukazuje bodové hodnocení, které přisoudily zkoumané osoby jednotlivým Q-typům. Celkem 22 učitelů (A-V) hodnotilo 60 výroků (Q-typů). Po zapsání všech bodů do tabulky jsem spočítala průměrné hodnocení a směrodatnou odchylku každého Q-typu. Nejvyšší průměrné hodnocení získaly Q-typy č. 16, 52, 40, 10, 46, 35, 18, 43, 26 a 13, nejnižší hodnotu obdržely Q-typy č. 41, 49, 1, 48, 17, 21, 14, 2, 6 a 55.

Z výzkumu tedy vyplynulo, že učitelé považují za nejdůležitější dovednost udržení kázně ve výuce, okamžité reagování na projevy šikany, poskytování zpětné vazby žákovi či schopnost objektivně hodnotit. Naopak velmi malou důležitost pedagogové přikládali nutnosti hereckých dovedností u učitelů, dále se ukázala jako nerozhodující pozornost věnovaná své vizáži, organizace mimoškolních aktivit pro žáky, ale i přesné promyšlení rozvoje klíčových kompetencí před každou vyučovací hodinou.



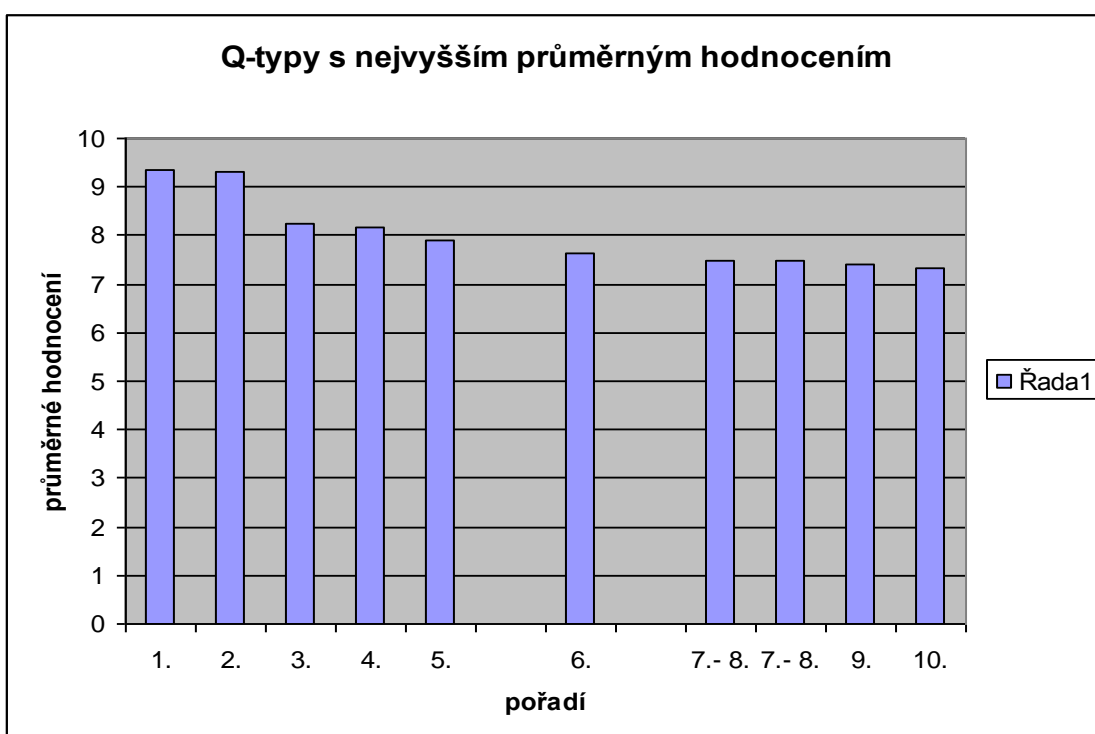


Grafické znázornění fialovou barvou ukazuje, že nejvyšších hodnot dosáhly Q-typy č. 16, 52, 40, 10, 46, 35, 18, 43, 26 a 13, zatímco nejnižší průměrné hodnocení získaly vý-roky č. 41, 49, 1, 48, 17, 21, 14, 2, 6 a 55.

Q-typy s nejvyšším a nejnižším průměrným hodnocením popisují následující tabulky, které přesně ukazují deset nejvýznamněji hodnocených dovedností učitele, stejně jako deset těch, kterým je z pohledu zkoumaných osob přisuzována nejmenší důležitost. Každá tabulka je pro lepší názornost doplněna také grafem.

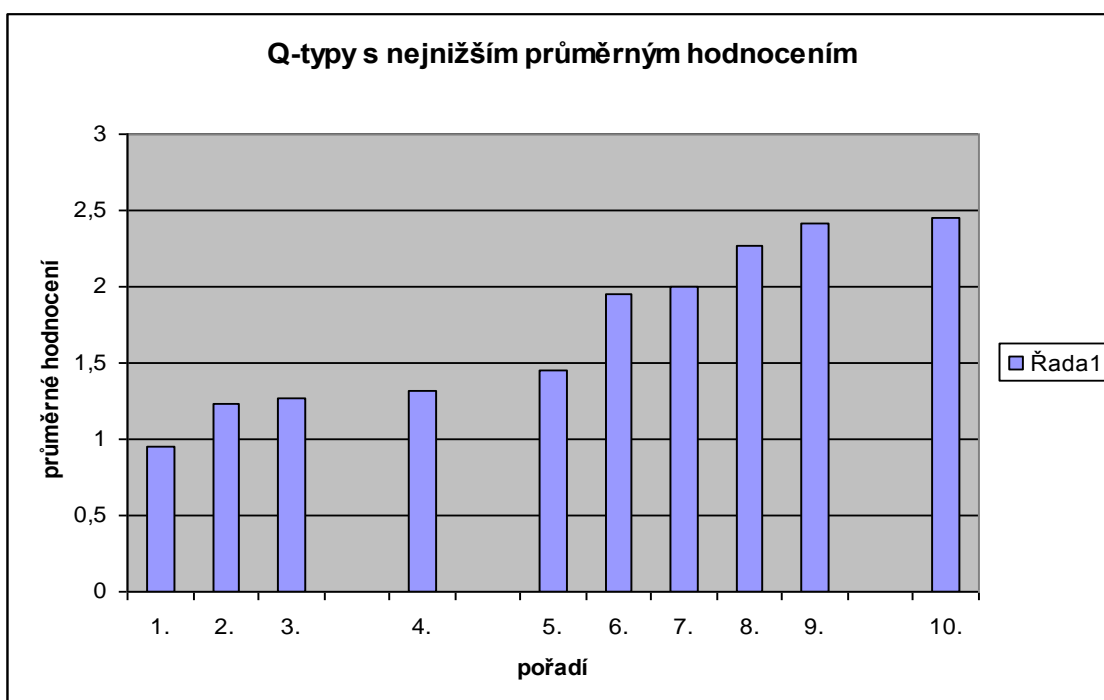
### 5.1 Q-typy s nejvyšším průměrným hodnocením

Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení	Směrodatná odchylka
1.	16. Učitel dokáže udržet ve výuce kázeň.	9,36	1,01
2.	52. Učitel okamžitě reaguje na projevy šikany.	9,32	0,76
3.	40. Učitel poskytuje žákům zpětnou vazbu.	8,23	1,31
4.	10. Učitel dokáže objektivně hodnotit.	8,18	1,44
5.	46. Učitel zná různé druhy pochval a trestů a používá je při výuce.	7,91	1,86
6.	35. Učitel dokáže vysvětlit učivo srozumitelným způsobem.	7,64	0,98
7.- 8.	18. Učitel si dokáže u žáků udržet autoritu.	7,50	1,41
7.- 8.	43. Učitel dobře zná své žáky.	7,50	1,44
9.	26. Učitel respektuje každého žáka.	7,41	1,75
10.	13. Učitel dokáže ovládat své emoce.	7,32	1,14



## 5.2 Q-typy s nejnižším průměrným hodnocením

Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení	Směrodatná odchylka
1.	41. Učitelské povolání vyžaduje herecké dovednosti.	0,95	0,57
2.	49. Učitel věnuje pozornost své vizáži.	1,23	0,85
3.	1. Učitel by měl pro žáky organizovat i mimoškolní aktivity.	1,27	0,86
4.	48. Učitel před zahájením výuky promýšlí, kterou z klíčových kompetencí bude rozvíjet.	1,32	1,10
5.	17. Učitel vyžaduje od žáků práci navíc.	1,45	0,78
6.	21. Učitel musí být striktní, aby byl úspěšný.	1,95	1,22
7.	14. Učitel zadává testy výhradně v tištěné podobě.	2,00	1,09
8.	2. Učitel porovnává svoji práci s ostatními kolegy.	2,27	1,00
9.	6. Učitel by měl nechat žáky samotné organizovat si svou práci.	2,41	1,67
10.	55. Učitel musí být naprosto odolný vůči stresu.	2,45	1,23



### 5.3 Podobnosti v q-třídění u jednotlivých osob

Pomocí Pearsonova korelačního koeficientu jsem vypočítala, mezi kterými učiteli je nejvyšší podobnost v třídění jednotlivých karet. Podobnosti v hodnocení učitelů ukazuje následující tabulka.

**Korelační matice z hodnot Q-třídění**

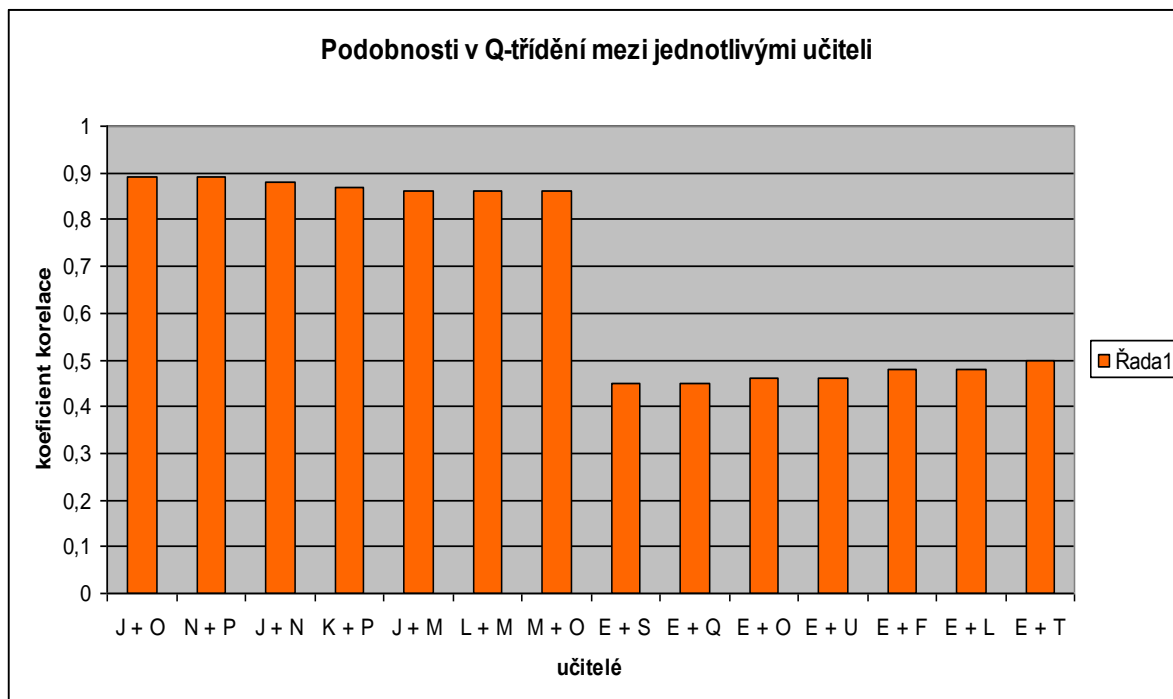
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V
A	x	0,70	0,67	0,72	0,60	0,52	0,70	0,67	0,66	0,68	0,69	0,62	0,67	0,71	0,56	0,67	0,57	0,59	0,53	0,53	0,59	0,60
B	0,70	x	0,74	0,71	0,61	0,70	0,75	0,80	0,72	0,79	0,71	0,74	0,78	0,71	0,78	0,73	0,66	0,64	0,65	0,70	0,70	0,61
C	0,67	0,74	x	0,74	0,75	0,62	0,62	0,77	0,80	0,69	0,70	0,66	0,67	0,58	0,57	0,69	0,58	0,61	0,58	0,58	0,58	0,63
D	0,72	0,71	0,74	x	0,59	0,58	0,80	0,77	0,77	0,72	0,69	0,78	0,73	0,68	0,66	0,68	0,68	0,70	0,69	0,67	0,69	0,68
E	0,60	0,61	0,75	0,59	x	0,48	0,55	0,62	0,68	0,51	0,55	0,48	0,54	0,55	0,46	0,60	0,45	0,61	0,45	0,50	0,46	0,54
F	0,52	0,70	0,62	0,58	0,48	x	0,65	0,68	0,71	0,72	0,66	0,70	0,71	0,63	0,72	0,64	0,76	0,61	0,70	0,65	0,68	0,65
G	0,70	0,75	0,62	0,80	0,55	0,65	x	0,77	0,76	0,75	0,66	0,70	0,73	0,75	0,68	0,68	0,63	0,63	0,65	0,68	0,63	0,64
H	0,67	0,80	0,77	0,77	0,62	0,68	0,77	x	0,83	0,83	0,72	0,78	0,83	0,77	0,81	0,75	0,73	0,73	0,71	0,75	0,72	0,72
I	0,66	0,72	0,80	0,77	0,68	0,71	0,76	0,83	x	0,83	0,79	0,80	0,82	0,82	0,76	0,80	0,77	0,78	0,75	0,80	0,71	0,80
J	0,68	0,79	0,69	0,72	0,51	0,72	0,75	0,83	0,83	x	0,82	0,81	0,86	0,88	0,89	0,84	0,84	0,75	0,74	0,79	0,84	0,73
K	0,69	0,71	0,70	0,69	0,55	0,66	0,66	0,72	0,79	0,82	x	0,80	0,83	0,84	0,75	0,87	0,77	0,79	0,65	0,74	0,75	0,75
L	0,62	0,74	0,66	0,78	0,48	0,70	0,70	0,78	0,80	0,81	0,80	x	0,86	0,77	0,79	0,77	0,78	0,69	0,80	0,80	0,82	0,75
M	0,67	0,78	0,67	0,73	0,54	0,71	0,73	0,83	0,82	0,86	0,83	0,86	x	0,83	0,86	0,80	0,78	0,77	0,75	0,79	0,80	0,79
N	0,71	0,71	0,58	0,68	0,55	0,63	0,75	0,77	0,82	0,88	0,84	0,77	0,83	x	0,81	0,89	0,77	0,85	0,71	0,82	0,74	0,80
O	0,56	0,78	0,57	0,66	0,46	0,72	0,68	0,81	0,76	0,89	0,75	0,79	0,86	0,81	x	0,77	0,82	0,77	0,73	0,80	0,85	0,75
P	0,67	0,73	0,69	0,68	0,60	0,64	0,68	0,75	0,80	0,84	0,87	0,77	0,80	0,89	0,77	x	0,68	0,81	0,69	0,80	0,74	0,77
Q	0,57	0,66	0,58	0,68	0,45	0,76	0,63	0,73	0,77	0,84	0,77	0,78	0,78	0,77	0,82	0,68	x	0,74	0,73	0,72	0,83	0,76
R	0,59	0,64	0,61	0,70	0,61	0,61	0,63	0,73	0,78	0,75	0,79	0,69	0,77	0,85	0,77	0,81	0,74	x	0,72	0,84	0,72	0,85
S	0,53	0,65	0,58	0,69	0,45	0,70	0,65	0,71	0,75	0,74	0,65	0,80	0,75	0,71	0,73	0,69	0,73	0,72	x	0,81	0,72	0,82
T	0,53	0,70	0,58	0,67	0,50	0,65	0,68	0,75	0,80	0,79	0,74	0,80	0,79	0,82	0,80	0,80	0,72	0,84	0,81	x	0,75	0,80
U	0,59	0,70	0,58	0,69	0,46	0,68	0,63	0,72	0,71	0,84	0,75	0,82	0,80	0,74	0,85	0,74	0,83	0,72	0,72	0,75	x	0,74
V	0,60	0,61	0,63	0,68	0,54	0,65	0,64	0,72	0,80	0,73	0,75	0,75	0,79	0,80	0,75	0,77	0,76	0,85	0,82	0,80	0,74	x

**5.3.1 Nejvyšší podobnosti v Q-třídění mezi jednotlivými učiteli**

<b>Učitelé</b>	<b>Koeficient korelace</b>
J + O	0,89
N + P	0,89
J + N	0,88
K + P	0,87
J + M	0,86
L + M	0,86
M + O	0,86

**5.3.2 Nejnižší podobnosti v Q-třídění mezi jednotlivými učiteli**

<b>Učitelé</b>	<b>Koeficient korelace</b>
E + S	0,45
E + Q	0,45
E + O	0,46
E + U	0,46
E + F	0,48
E + L	0,48
E + T	0,50



Korelační matice z hodnot Q-třídění ukazuje, jaká je shoda mezi tříděním u všech zkoumaných osob. Pearsonův korelační koeficient jsem vypočítala pro všechny možné dvojice učitelů, čímž jsem zjistila, jestli mezi tříděním jednotlivých členů výzkumu existují podobnosti.

Z tabulek i grafu je patrné, že největší podobnost v třídění je mezi učiteli J+O, N+P, J+N, K+P, J+M, L+M a M+O. Naopak nejnižší míru podobnosti jsem zaznamenala u učitelů E+S, E+Q, E+O, E+U, E+F, E+L a E+T.

Z výzkumu vyplynul překvapující fakt, že koeficient korelace je u všech posuzovaných dvojic relativně vysoký, což je znakem velké podobnosti mezi tříděním jednotlivých učitelů. I když je u některých dvojic Pearsonův koeficient „pouze“ 0,45, jedná se o poměrně významnou podobnost. V literatuře se pod velmi malou podobností uvádějí koeficienty ve výši např. 0,06 či 0,18, což se v mém výzkumu nevyskytlo ani u jedné dvojice.

Výsledky výpočtů Pearsonova koeficientu korelace mohou být důkazem toho, že ve zkoumané základní škole pracují učitelé, kteří na učitelské dovednosti nahlízejí obdobně, mají srovnatelné smýšlení o učitelské profesi a při každodenní výuce zřejmě využívají podobné způsoby práce.

## 5.4 Rozdělení Q-typů do specifických podoblastí a jejich vyhodnocení

Všechny Q-typy jsem posléze rozdělila do podoblastí a každou oblast vyhodnotila zvlášť. Pět specifických skupin výroků jsem nazvala Příprava na hodinu + vyučovací hodina, Hodnocení, Direktivita + řešení problémů, Respektování žáků a Osobnost učitele.

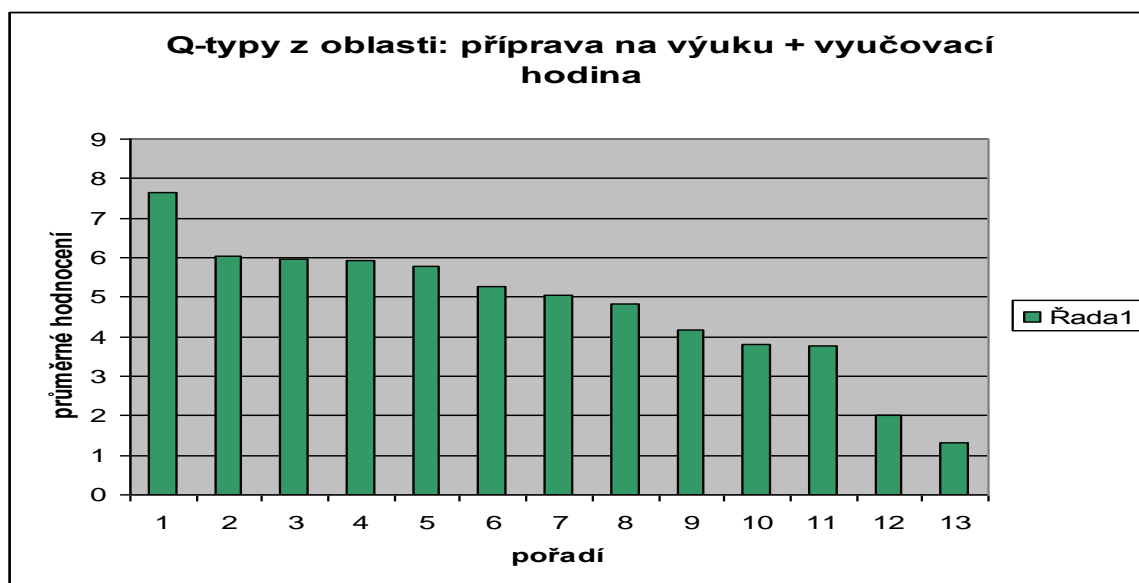
Jako nejvýznamněji posuzované dovednosti se ukázaly výroky z oblasti Direktivity + řešení problémů a z oblasti hodnocení. Zde jsou na prvních třech místech Q-typy, které se v celkovém posouzení všech šedesáti Q-typů umístily v první desítce průměrného hodnocení. Jedná se o výroky č. 16 (Učitel dokáže udržet ve výuce kázeň), 52 (Učitel okamžitě reaguje na projevy šikany) a 40 (Učitel poskytuje žákům zpětnou vazbu). Naopak nejméně významné dovednosti jsou z pohledu zkoumaných osob v oblasti Osobnost učitele, kde se na posledních třech příčkách objevily Q-typy, které získaly v celkovém hodnocení všech výroků vůbec nejhorší průměrné hodnocení. Jsou to Q-typy č. 41 (Učitelské povolání vyžaduje herecké dovednosti), 49 (Učitel věnuje pozornost své vizáži) a 1 (Učitel by měl pro žáky organizovat i mimoškolní aktivity).

Výsledky hodnocení jednotlivých podoblastí ukazují následující tabulky a grafy.

### 5.4.1 Příprava na hodinu + vyučovací hodina

Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení	Směrodatná odchylka
1.	35. Učitel dokáže vysvětlit učivo srozumitelným způsobem.	7,64	0,98
2.	30. Učitel dbá na bezpečnost žáků při práci.	6,05	1,26
3.	19. Učitel své přípravy pravidelně obměňuje.	5,95	1,22
4.	32. Učitel používá slovní zásobu, která je srozumitelná žákům.	5,91	1,65
5.	11. Učitel maximálně využívá čas vymezený své vyučovací hodině.	5,77	1,31
6.	12. Učitel maximálně využívá pomůcky a vybavení učebny.	5,27	1,16

7.	8. Učitel se snaží při výuce využívat informační technologie.	5,05	1,06
8.	33. Učitel využívá různých vyučovacích metod.	4,82	1,01
9.	5. Učitel pro svou výuku využívá různé zdroje informací.	4,18	0,93
10.	56. Učitel dobře zná kurikulární dokumenty.	3,82	1,87
11.	3. Učitel postupuje přesně podle tematických plánů.	3,77	1,04
12.	14. Učitel zadává testy výhradně v tištěné podobě.	2,00	1,09
13.	48. Učitel před zahájením výuky promýšlí, kterou z klíčových kompetencí bude promýšlet.	1,32	1,10

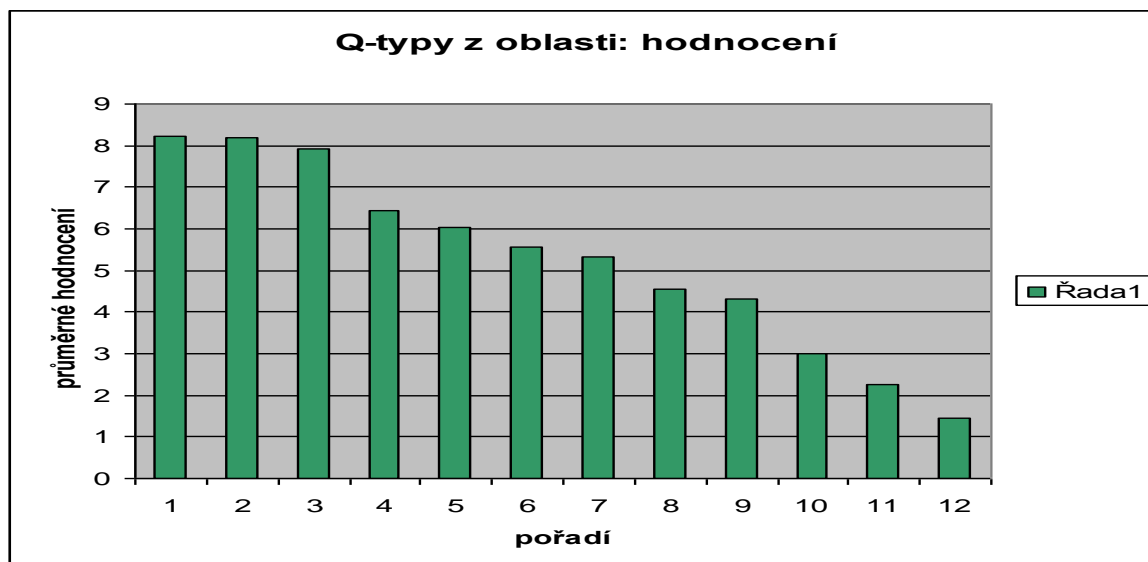


#### 5.4.2 Hodnocení

Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení	Směrodatná odchylka
1.	40. Učitel poskytuje žákům zpětnou vazbu.	8,23	1,31
2.	10. Učitel dokáže žáky objektivně hodnotit.	8,18	1,44

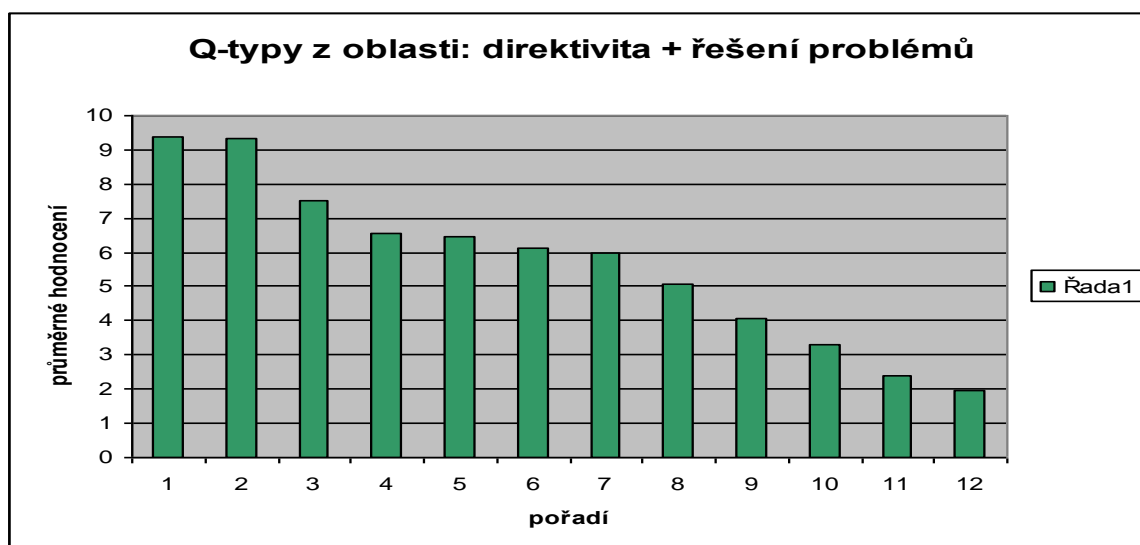


3.	46. Učitel zná různé druhy pochval a trestů a používá je při výuce.	7,91	1,86
4.	20. Učitel by měl jasně vymežit, jaké výstupy od žáka očekává.	6,45	1,67
5.	36. Učitel žáky pravidelně prověřuje (písemně či ústně)	6,05	0,64
6.	22. Učitel stanovuje kritéria hodnocení předem.	5,55	1,23
7.	38. Učitel se snaží prezentovat výsledky úspěšných žáků.	5,32	1,06
8.	27. Učitel zpětně hodnotí svoji práci.	4,55	1,56
9.	53. Učitel dokáže u žáka odhalit slabé a silné stránky.	4,32	0,76
10.	23. Učitel by měl s žákem konzultovat jeho výkon individuálně.	3,00	1,41
11.	2. Učitel porovnává svoji práci s dalšími kolegy.	2,27	1,00
12.	17. Učitel vyžaduje od žáků práci navíc.	1,45	0,78



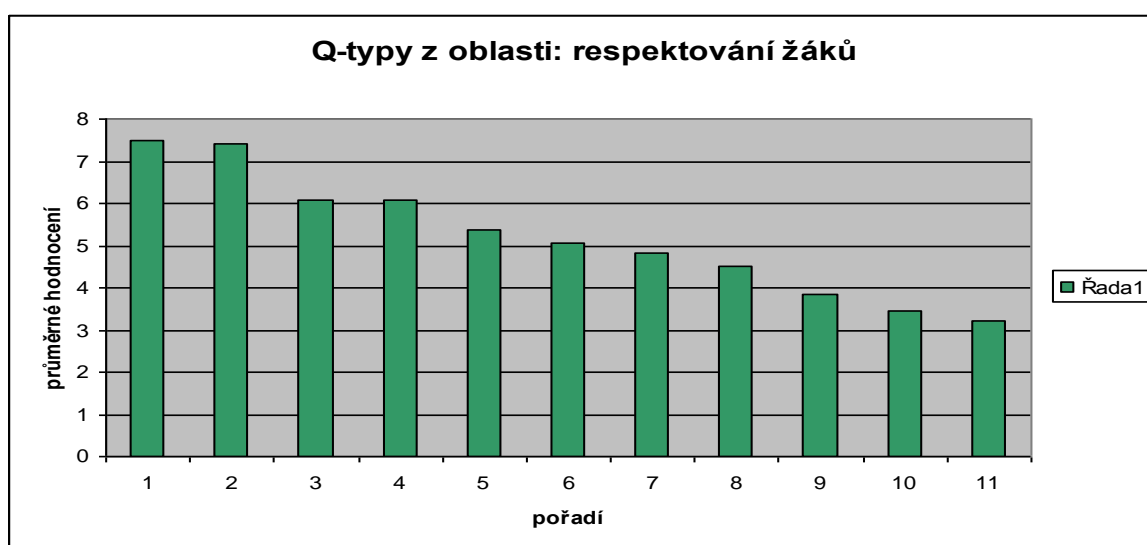
## 5.4.3 Direktivita + řešení problémů

Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení	Směrodatná odchylka
1.	16. Učitel dokáže udržet ve výuce kázeň.	9,36	1,01
2.	52. Učitel okamžitě reaguje na projevy šikany.	9,32	0,76
3.	18. Učitel si dokáže u žáků udržet autoritu.	7,50	1,41
4.	39. Učitel dohlíží na pořádek ve třídě.	6,55	1,27
5.	42. Učitel rozhoduje o tom, jak bude výuka probíhat.	6,45	0,89
6.	59. Učitel trestá žáka ihned po přestupku.	6,14	1,74
7.	54. Učitel dokáže řešit situaci s nespolupracujícím žákem.	6,00	1,40
8.	28. Učitel seznamuje žáky se školním řádem.	5,05	0,97
9.	7. Učitel sám určuje pravidla třídy.	4,09	0,99
10.	37. Učitel sám určuje zasedací pořádek.	3,32	1,10
11.	6. Učitel by měl nechat žáky samotné organizovat si svou práci.	2,41	1,67
12.	21. Učitel musí být striktní, aby byl úspěšný.	1,95	1,22



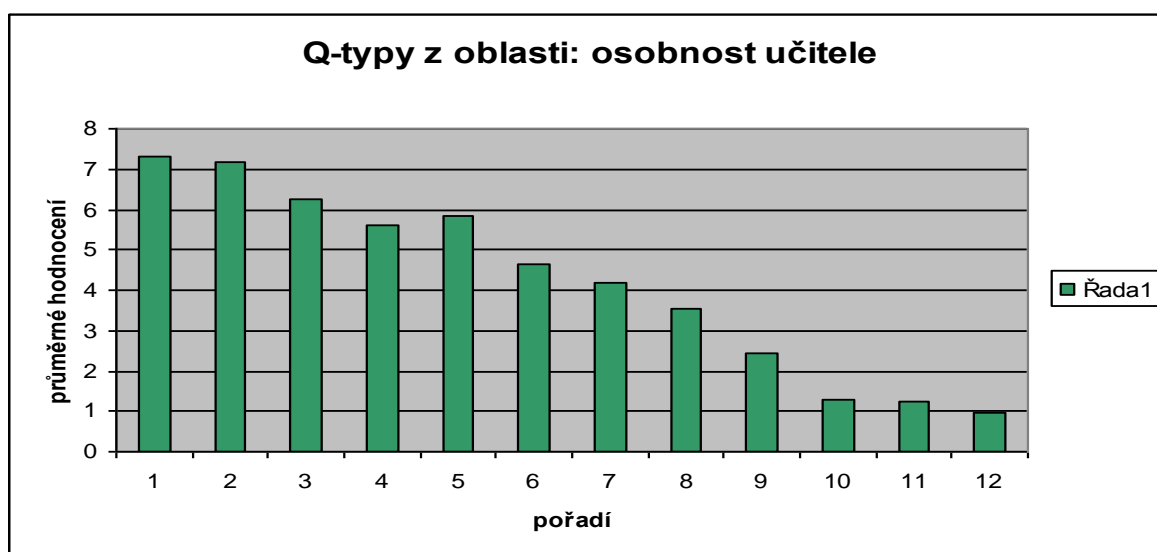
## 5.4.4 Respektování žáků

Pořadí	Q-typ	Průměrné hodnocení	Směrodatná odchylka
1.	43. Učitel dobře zná své žáky.	7,50	1,44
2.	26. Učitel respektuje každého žáka.	7,41	1,75
3.- 4.	9. Učitel žákům při výuce pomáhá.	6,09	0,99
3.- 4.	15. Učitel věnuje žákům se specifickými poruchami učení zvláštní pozornost.	6,09	1,31
5.	34. Učitel se dokáže oprostít od osobních sympatií / antipatií k jednotlivým žákům.	5,36	1,40
6.	50. Učitel věnuje všem žákům stejnou pozornost.	5,05	0,84
7.	51. Učitel dbá na začlenění nově příchozího žáka.	4,82	1,17
8.	25. Učitel respektuje individuální tempo žáků.	4,50	1,27
9.	31. Učitel bere v potaz individuální učební styl žáka.	3,86	0,97
10.	47. Učitel více chválí slabší žáky.	3,45	0,89
11.	60. Učitel se snaží budovat mezi žáky spolupráci.	3,23	1,90



## 5.4.5 Osobnost učitele

Pořadí	Q-tyt	Průměrné hodnocení	Směrodatná odchylka
1.	13. Učitel dokáže ovládat své emoce.	7,32	1,14
2.	44. Učitel vždy informuje žáky o plánovaných akcích (testech, exkurzích, výletech).	7,18	1,03
3.	29. Učitel dokáže žáky dostatečně motivovat.	6,23	0,90
4.	57. Učitel pravidelně komunikuje s rodiči žáků.	5,59	1,87
5.	45. Učitel spolupracuje se svými kolegy.	5,82	1,03
6.	4. Učitel dokáže vzbudit u žáků zájem o učivo.	4,64	1,46
7.	58. Učitel je pro žáky dobrým vzorem.	4,18	0,98
8.	24. Učitel by měl neustále sledovat společenské dění.	3,55	
9.	55. Učitel musí být naprosto odolný vůči stresu.	2,45	1,23
10.	1. Učitel by měl pro žáky organizovat i mimoškolní aktivity.	1,27	0,86
11.	49. Učitel věnuje pozornost své vizáži.	1,23	0,85
12.	41. Učitelské povolání vyžaduje herecké dovednosti.	0,95	0,57



## SHRNUTÍ VÝZKUMU

V praktické části jsem prostřednictvím Q-metodologie zkoumala názor svých kolegů na pedagogické dovednosti, což přímo korespondovalo s částí teoretickou. Dvacet dva učitelů ze Základní školy Vsetín, Rokytnice hodnotilo šedesát mnou sestavených výroků, které se týkaly přímo jejich každodenní práce.

Z výzkumu vyplynulo, že učitelé považují za nejdůležitější dovednost udržení kázně ve výuce, okamžité reagování na projevy šikany, poskytování zpětné vazby žákovi či schopnost objektivně hodnotit. Naopak velmi malou důležitost pedagogové přikládali nutnosti hereckých dovedností u učitelů, dále se ukázala jako nerozhodující pozornost věnovaná své vizáži, organizace mimoškolních aktivit pro žáky, ale i přesné promýšlení rozvoje klíčových kompetencí před každou vyučovací hodinou. Při zjišťování podobností v Q-třídění mezi jednotlivými pedagogy jsem odhalila až překvapivě vysoké podobnosti mezi respondenty. Výsledky výpočtu koeficientu korelace tedy dokazují velkou provázanost jednotlivých vyučujících dané školy, což je zřejmě zapříčiněno tím, že se jedná o zkušené učitele, kteří pracují ve shodném kolektivu spoustu let. Dalším důvodem mohou být školení a porady týkající se určité vzdělávací oblasti, např. šikany, kritérií hodnocení, tvorby ŠVP, což se následně odrazí ve výsledcích výzkumu.

Následné rozdělení Q-typů do tematických podoblastí ukázalo, že nejvýznamněji posuzované dovednosti byly z oblasti Direktivity + řešení problémů a z oblasti hodnocení. Zde se na prvních třech umístěních objevily Q-typy, které se v celkovém žebříčku všech šedesáti Q-typů umístily v první desítce průměrného hodnocení. Jedná se o výroky č. 16 (Učitel dokáže udržet ve výuce kázeň), 52 (Učitel okamžitě reaguje na projevy šikany) a 40 (Učitel poskytuje žákům zpětnou vazbu). Naopak za nejméně významné dovednosti jsou z pohledu respondentů považovány výroky z oblasti Osobnost učitele, kde se na posledních třech příčkách umístily Q-typy, které získaly v celkovém hodnocení všech výroků vůbec nejhorší průměrné hodnocení. Jsou to Q-typy č. 41 (Učitelské povolání vyžaduje herecké dovednosti), 49 (Učitel věnuje pozornost své vizáži) a 1 (Učitel by měl pro žáky organizovat i mimoškolní aktivity).

## ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem popsala nejen teoretická východiska vyučovací činnosti učitele, funkci školy, klima třídy, ale nastínila jsem především dovednosti, kompetence, znalosti a pracovní náplň pedagogů. Východiskem ke zvolenému tématu byla moje dosavadní praxe, teoretickou základnu tvořila pestrá pedagogická literatura.

V praktické části jsem se zaměřila na výzkum pedagogických dovedností. Z uskutečněného Q-metodologického zjišťování vyplynula spousta zajímavých skutečností, ať už se týkaly velmi obdobného smýšlení z hlediska podobností v Q-třídění mezi určitými učiteli, nebo velkou shodou v posuzování jednotlivých dovedností v celém učitelském sboru.

Zpracování praktické části bylo velmi zajímavé, jelikož se jedná o výzkumnou techniku, která není příliš často používána a hodí se pouze na specifické oblasti. Díky tomuto výzkumu jsem si sama zkusila celý postup zkoumání, od stanovení výroků, vytvoření záznamových pyramid, hodnocení a zapisování Q-typů spolu se svými kolegy, následné početní vyhodnocení, přes zjišťování podobností mezi respondenty až k rozdělení výroků do jednotlivých podoblastí a jejich vyhodnocení.

Přestože je v dnešní době role učitele společností stále více negativně hodnocena, tak stále zastává nezastupitelný úkol v procesu výchovy a vzdělávání a mnohdy jsou na něj kladeny ještě větší nároky, protože často přebírá výchovné úkoly rodiny. Pedagog je člověk, který se pyšní mnoha dovednostmi, z nichž většinu jsem se snažila ve své diplomové práci postihnout a nezbyvá mi, než se je snažit rozvíjet i v pracovním životě.

Jsem ráda, že jsem se v diplomové práci mohla zabývat tématem, které je mi velmi blízké a provází mě denně při mém povolání, ale bezpochyby největším přínosem mi bylo Q-metodologické šetření, při kterém jsem o to více nad učitelskými dovednostmi přemýšlela. Některé postřehy pro mě byly nové a budou mi přínosem v další pedagogické praxi. Výsledky šetření jsem poskytla vedení školy, pro něž byla zvolená metoda také neznámá, ale o to více zajímavá. Jsem přesvědčená o tom, že napsání diplomové práce mě obohatilo o další cenné zkušenosti.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- CANGELOSI, J. S.** *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-083-9.
- ČÁP, J., MAREŠ, J.** *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M.** *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- FONTANA, D.** *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- GAJDOŠOVÁ, E., HERÉNYIOVÁ, G.** *Rozvíjení emoční inteligence žáků*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8
- GAVORA, P.** *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P.** *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.
- GUINN, A., KRATOCHVÍL, O., MATUŠÍKOVÁ, I.** *Úvod do učitelství*. Kunovice: Evropský polytechnický institut, 2007. ISBN 978-80-7314-132-5.
- HAVLÍK, R., KOŤA, J.** *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- CHRÁSKA, M.** *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CHRÁSKA, M.** *Základy výzkumu v pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1993. ISBN 80-7067-287-0.
- CHUDÝ, Š., KAŠPÁRKOVÁ, S., et al.** *Didaktická propedeutika*. Zlín: UTB ve Zlíně, 2004. ISBN 80-7318-225-4.
- JANÍK, T.** *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8.
- KALHOUS, Z., OBST, O.** *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

**KOHOUTEK, R.** *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM, 2000.

ISBN 80-7204-156-8.

**KYRIACOU, CH.** *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.

**KYRIACOU, CH.** *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005.

ISBN 80-7178-945-3.

**KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A.** *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009.

ISBN 978-80-247-2857-5.

**MAŇÁK, J., ŠVEC, V.** *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

**MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V.** *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008.

ISBN 978-80-7315-175-1.

**MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. (ed.)** *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.

**MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J.** *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita,

1995. ISBN 80-210-1070-3.

**MEZINÁRODNÍ AKADEMIE VĚD / UNESCO** *Efektivní učení ve škole*. Praha, Portál,

2005. ISBN 80-7178-556-3.

**MIKŠÍK, O.** *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum, 2007.

ISBN 978-80-246-1304-8.

**MOJŽÍŠEK, L.** *Vyučovací hodina*. Praha: SPN, 1984. ISBN 14-633-84.

**NELEŠOVSKÁ, A.** *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005.

ISBN 80-247-0738-1.

**PAŘÍZEK, V.** *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN, 1988. ISBN 14-563-88.

**PAŘÍZEK, V.** *Učitel v nezvyklé školní situaci*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-23897-1.

**PASCH, M., GARDNER, T.G., LANGEROVÁ, G.M. (ed)** *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7367-054-2.



PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002 (a). ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002 (b).

ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.

ISBN 80-7178-772-8.

RYS, S. *Příprava učitele na vyučování*. Praha:SPN, 1979. ISBN 14-681-79.

SKALKOVÁ, J. *Od teorie k praxi vyučování*. Praha: SPN, 1978. ISBN 14-621-78.

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.

SVĚTLÍK, J. *Marketing školy*. Zlín: Ekka, 1996. ISBN 80-902200-8-8.

ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: Aspi, 2005 (a).

ISBN 80-7357-072-6.

ŠVEC, V. (ed.) *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno:

Paido, 2005 (b). ISBN 80-7315-092-1.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007.

ISBN 978-80-247-1734-0.

WALTEROVÁ, E. *Současná škola: proměny, potřeby, příležitosti*. In **FRANIOK, P.,**

**KNOTOVÁ, D. (ed.)** *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, 2008.

ISBN 978-80-210-4752-5.

## POUŽITÉ ZDROJE

MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, mládež, žák. 563/2004 Sb. [online], 2009 – [citace 24. ledna 2010], dostupné na internetu:

<http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

ZŠ	základní škola
např.	například
aj.	a jiné
popř.	popřípadě
atd.	a tak dále
tzv.	takzvaný
atp.	a tak podobně
apod.	a podobně
tj.	tj.
resp.	respektive
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

**SEZNAM TABULEK**

- Tabulka 1:** Vyhodnocení Q-typů jednotlivými učiteli
- Tabulka 2:** Q-typy s nejvyšším průměrným hodnocením
- Tabulka 3:** Q-typy s nejnižším průměrným hodnocením
- Tabulka 4:** Korelační matice z hodnot Q-třídění
- Tabulka 5:** Nejvyšší podobnosti v Q-třídění mezi jednotlivými učiteli
- Tabulka 6:** Nejnižší podobnosti v Q-třídění mezi jednotlivými učiteli
- Tabulka 7:** Vyhodnocení Q-typů z oblasti Příprava na hodinu + vyučovací hodina
- Tabulka 8:** Vyhodnocení Q-typů z oblasti Hodnocení
- Tabulka 9:** Vyhodnocení Q-typů z oblasti Direktivita + řešení problémů
- Tabulka 10:** Vyhodnocení Q-typů z oblasti Respektování žáků
- Tabulka 11:** Vyhodnocení Q-typů z oblasti Osobnost učitele
- Tabulka 12:** Výzkum - pedagogické nesnáze studentů učitelství a začínajících učitelů
- Tabulka 13:** Jaký jste učitel?
- Tabulka 14:** Četnost kázeňských přestupků, jak ji vidí učitelé

## SEZNAM GRAFŮ

**Graf 1:** Průměrné hodnocení jednotlivých Q-typů

**Graf 2:** Q-typy s nejvyšším průměrným hodnocením

**Graf 3:** Q-typy s nejnižším průměrným hodnocením

**Graf 4:** Podobnosti v Q-třídění mezi jednotlivými učiteli

**Graf 5:** Vyhodnocení Q-typů z oblasti Příprava na hodinu + vyučovací hodina

**Graf 6:** Vyhodnocení Q-typů z oblasti Hodnocení

**Graf 7:** Vyhodnocení Q-typů z oblasti Direktivita + řešení problémů

**Graf 8:** Vyhodnocení Q-typů z oblasti Respektování žáků

**Graf 9:** Vyhodnocení Q-typů z oblasti Osobnost učitele

## SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha I:** Zákon o pedagogických pracovnících (563/2004 Sb. – výňatek)
- Příloha II:** Výzkum - pedagogické nesnáze studentů učitelství a začínajících učitelů
- Příloha III:** Dvousměrný proces vyučování
- Příloha IV:** Jaký jste učitel?
- Příloha V:** Přehled kurikulárních dokumentů
- Příloha VI:** Model vyučovacího procesu podle Cangelosiho
- Příloha VII:** Různá uspořádání tříd podle Gavory
- Příloha VIII:** Četnost kázeňských přestupků, jak ji vidí učitelé
- Příloha IX:** Organizační struktura školy
- Příloha X:** Školská soustava České republiky
- Příloha XI:** Vyhodnocovací pyramida Q-výroků

# **PŘÍLOHA I: ZÁKON O PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍCÍCH (VÝŇATEK)**

**563/2004 Sb.**

**ZÁKON**

ze dne 24. září 2004

**o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů**

Změna: 383/2005 Sb.

Změna: 179/2006 Sb.

Změna: 264/2006 Sb.

Změna: 189/2008 Sb.

Změna: 384/2008 Sb.

Parlament se usnesl na tomto zákoně České republiky:

## **ČÁST PRVNÍ**

### **PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI ŠKOL A ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ**

#### **HLAVA I**

#### **OBEČNÁ USTANOVENÍ**

#### **§ 1**

#### **Předmět a rozsah úpravy**

(1) Tento zákon upravuje předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků, jejich další vzdělávání a kariérní systém.

(2) Tento zákon se vztahuje na pedagogické pracovníky škol a školských zařízení, které jsou zapsány do rejstříku škol a školských zařízení 1) (dále jen "škola"), a na pedagogické pracovníky v zařízeních sociální péče.

### **Pedagogický pracovník**

(1) Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu 1) (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. 2) Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče.

(2) Přímou pedagogickou činnost vykonává

- a) učitel,
- b) vychovatel,
- c) speciální pedagog,
- d) psycholog,
- e) pedagog volného času,
- f) asistent pedagoga,
- g) trenér,
- h) vedoucí pedagogický pracovník.

## **HLAVA II**

### **PŘEDPOKLADY A POŽADAVKY PRO VÝKON ČINNOSTI PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ**

#### **Díl 1**

#### **Předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka a předpoklady pro výkon funkce ředitele školy**

#### **Předpoklady pro výkon funkce pedagogického pracovníka**

(1) Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady:

- a) je plně způsobilý k právním úkonům,
- b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- c) je bezúhonný,

d) je zdravotně způsobilý a

e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.

(2) Za bezúhonného se pro účely tohoto zákona považuje ten, kdo nebyl pravomocně odsouzen

a) za úmyslný trestný čin, nebo

b) za trestný čin nedbalostní spáchaný v souvislosti s výkonem činnosti pedagogického pracovníka, pokud se na něj nehledí, jako by nebyl odsouzen.

(3) Bezúhonnost prokazuje fyzická osoba před vznikem pracovněprávního vztahu předložením výpisu z evidence Rejstříku trestů; výpis nesmí být starší než 3 měsíce.

(4) V průběhu trvání pracovněprávního vztahu je pedagogický pracovník povinen předložit řediteli školy nebo řediteli zařízení sociální péče výpis z evidence Rejstříku trestů, pokud byl pravomocně odsouzen za trestný čin, jímž by mohl pozbýt předpoklad bezúhonnosti.

(5) Posuzování předpokladu podle odstavce 1 písm. d) se řídí zvláštním právním předpisem.

(6) Uznávání odborné kvalifikace a splnění předpokladu bezúhonnosti a zdravotní způsobilosti u státních příslušníků členských států Evropské unie, případně jejich rodinných příslušníků, a státních příslušníků ostatních států, kteří jsou v členském nebo jiném státě oprávněni konat přímou pedagogickou činnost, se řídí zvláštními právními předpisy 4).

#### § 4

#### **Znalost českého jazyka**

(1) Fyzická osoba, která získala příslušnou odbornou kvalifikaci stanovenou tímto zákonem v jiném vyučovacím jazyce než českém, je povinna prokázat znalost českého jazyka zkouškou, pokud není dále stanoveno jinak.

(2) Zkoušku z českého jazyka lze vykonat na vysoké škole v rámci programu celoživotního vzdělávání 5) nebo v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků 1) nebo v jazykové škole s právem státní jazykové zkoušky. 1)

(3) Zkouška nenahrazuje odbornou kvalifikaci k výuce českého jazyka na základních, středních a vyšších odborných školách.

(4) Prokázání znalosti českého jazyka se nevyžaduje u fyzické osoby,



- a) která bude působit ve škole s jiným vyučovacím jazykem než českým,
- b) která úspěšně vykonala maturitní zkoušku z českého jazyka a literatury,
- c) která vyučuje cizí jazyk nebo konverzaci v cizím jazyce.

(5) Pedagogičtí pracovníci, kromě pedagogických pracovníků uvedených v § 6 a 7, mohou prokázat znalost českého jazyka předložením dokladu o složení jazykové zkoušky v zahraničí.

## § 5

### **Předpoklady pro výkon funkce ředitele školy**

(1) Ředitelem školy může být fyzická osoba, která splňuje předpoklady podle § 3 a získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce

a) 3 roky pro ředitele mateřské školy,

b) 4 roky pro ředitele základní školy, základní umělecké školy a školských zařízení s výjimkou školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči,

c) 5 let pro ředitele střední školy, jazykové školy, konzervatoře, vyšší odborné školy a školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči.

(2) Ředitelem školy zřizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen "ministerstvo"), krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství (dále jen "svazek obcí"), může být jen ten, kdo vedle předpokladů uvedených v odstavci 1 získal nejpozději do 2 let ode dne, kdy začal vykonávat funkci ředitele školy, znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle § 24 odst. 4 písm. a).

(3) Povinnost absolvovat studium pro ředitele školy zřizované ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí se nevztahuje na ředitele, který znalosti v oblasti řízení školství získal vysokoškolským vzděláním v akreditovaném studijním programu 5) školský management, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na organizaci a řízení školství.

## Díl 2

### Získávání odborné kvalifikace pedagogických pracovníků

#### § 7

##### Učitel prvního stupně základní školy

(1) Učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na

- a) přípravu učitelů prvního stupně základní školy,
- b) pedagogiku předškolního věku a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy,
- c) přípravu učitelů druhého stupně základní školy a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, nebo
- d) vzděláním podle odstavce 2 písm. a).

(2) Učitel prvního stupně základní školy, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele, nebo
- b) vzděláním stanoveným pro učitele prvního stupně základní školy podle odstavce 1 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

#### § 8

##### Učitel druhého stupně základní školy

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

- a) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů

druhého stupně základní školy,

b) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy,

c) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů střední školy,

d) studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů druhého stupně základní školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy,

e) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou zaměřeném na přípravu učitelů všeobecně vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy, nebo

f) podle § 12 jen pro výuku cizího jazyka.

(2) Učitel druhého stupně základní školy, který vzdělává ve třídě nebo škole zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele, nebo

b) vzděláním stanoveným pro učitele druhého stupně základní školy podle odstavce 1 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

## § 16

### **Vychovatel**

(1) Vychovatel získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na vychovatelství nebo sociální pedagogiku,

b) vysokoškolským vzděláním podle § 7 až 12 s výjimkou § 11,

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na vychovatelství nebo sociální pedagogiku,

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřeném na vychovatelství nebo sociální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou

školou a zaměřeném na vychovatelství nebo sociální pedagogiku, nebo studiem pedagogiky,

e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu střední odborné školy v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu vychovatelů, nebo

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu střední školy a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na vychovatelství.

(2) Vychovatel, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve školském výchovném a ubytovacím zařízení nebo v jeho oddělení zřízeném pro děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ve školském zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro vychovatele, nebo

b) vzděláním stanoveným pro vychovatele podle odstavce 1 a studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku.

## § 22

### **Společná ustanovení k získávání odborné kvalifikace**

(1) Studiem pedagogiky se rozumí vzdělání získané studiem v akreditovaném vzdělávacím programu v oblasti pedagogických věd uskutečňovaném zařízením dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků

a) pro učitele odborných předmětů střední školy, pro učitele praktického vyučování a odborné praxe vyšší odborné školy, pro učitele uměleckých odborných předmětů v základní umělecké škole, střední odborné škole a konzervatoři a pro učitele jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky v rozsahu nejméně 120 hodin s obsahovým zaměřením na pedagogiku, psychologii a didaktiku,

b) pro vychovatele, pedagoga volného času a asistenta pedagoga v rozsahu nejméně 80 hodin s obsahovým zaměřením na pedagogiku a psychologii.

(2) Předpokladem odborné kvalifikace učitelů vykonávajících přímou pedagogickou činnost s dětmi, žáky a studenty, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, je také prokázaná znalost znakové češtiny, případně dalších komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob.

## HLAVA III

### PŘÍMÁ PEDAGOGICKÁ ČINNOST

#### § 23

##### **Rozsah přímé pedagogické činnosti**

(1) Týdenní rozsah hodin přímé pedagogické činnosti stanoví ředitel školy pedagogickému pracovníkovi na období školního vyučování nebo na pololetí školního vyučování. 1) Ředitel zařízení sociální péče stanoví rozsah hodin přímé pedagogické činnosti na období kalendářního roku.

(2) Ředitel školy zřizované ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí stanoví týdenní rozsah hodin přímé pedagogické činnosti podle prováděcího právního předpisu. Při sjednání nebo povolení kratší než stanovené týdenní pracovní doby se úměrně tomu sníží rozsah přímé pedagogické činnosti.

(3) Ředitel školy nebo ředitel zařízení sociální péče může nařídít pedagogickému pracovníkovi konání přímé pedagogické činnosti nad jemu stanovený rozsah nejvýše v rozsahu 4 hodin týdně, další hodiny s ním může dohodnout.

(4) Přímou pedagogickou činností nad stanovený rozsah je i přímá pedagogická činnost při zastupování nepřítomného pedagogického pracovníka.

(5) Vláda stanoví nařízením rozsah přímé pedagogické činnosti pedagogických pracovníků škol zřizovaných ministerstvem, krajem, obcí a svazkem obcí.

## HLAVA IV

### DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ A KARIÉRNÍ SYSTÉM PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ ŠKOL ZŘIZOVANÝCH MINISTERSTVEM, KRAJEM, OBCÍ A SVAZKEM OBCÍ A ZAŘÍZENÍ SOCIÁLNÍ PÉČE

#### § 24

##### **Další vzdělávání pedagogických pracovníků**

(1) Pedagogičtí pracovníci mají po dobu výkonu své pedagogické činnosti povinnost dalšího vzdělávání, kterým si obnovují, upevňují a doplňují kvalifikaci.

(2) Pedagogičtí pracovníci se mohou účastnit dalšího vzdělávání, kterým si zvyšují kvalifikaci. Zvýšením kvalifikace se podle zvláštního právního předpisu 9) rozumí též její získání nebo rozšíření.

(3) Ředitel školy organizuje další vzdělávání pedagogických pracovníků podle plánu dalšího vzdělávání, který stanoví po předchozím projednání s příslušným odborovým orgánem. Při stanovení plánu dalšího vzdělávání je nutno přihlížet ke studijním zájmům pedagogického pracovníka, potřebám a rozpočtu školy.

(4) Další vzdělávání pedagogických pracovníků se uskutečňuje

- a) na vysokých školách, v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných zařízeních (dále jen "vzdělávací instituce") na základě akreditace udělené ministerstvem,
- b) samostudiem,
- c) dalším vzděláváním zdravotnických pracovníků podle zvláštního právního předpisu 6) v případě učitelů zdravotnických studijních oborů.

(5) Dokladem o absolvování dalšího vzdělávání podle odstavce 4 písm. a) je osvědčení vydané vzdělávací institucí, která další vzdělávání pořádala.

(6) Ministerstvo stanoví prováděcím právním předpisem druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení. Ministerstvo vnitřně stanoví prováděcím právním předpisem druhy a podmínky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a způsob jeho ukončení pro pedagogické pracovníky škol zřizovaných Ministerstvem vnitřně.

(7) K dalšímu vzdělávání uvedenému v odstavci 4 písm. b) pedagogickým pracovníkům přísluší volno v rozsahu 12 pracovních dnů ve školním roce, nebrání-li tomu vážné provozní důvody; dobu čerpání volna určuje ředitel školy. Za dobu čerpání tohoto volna přísluší náhrada platu, která se rovná výši ušlého platu. Trvá-li pracovní poměr jen část školního roku, přísluší za každý měsíc trvání pracovního poměru jedna dvanáctina volna podle věty první. Při sjednání nebo povolení kratší než stanovené týdenní pracovní doby se úměrně tomu sníží rozsah volna podle věty první. Nevýčerpané volno či jeho poměrná část bez dalších nároků zaniká.

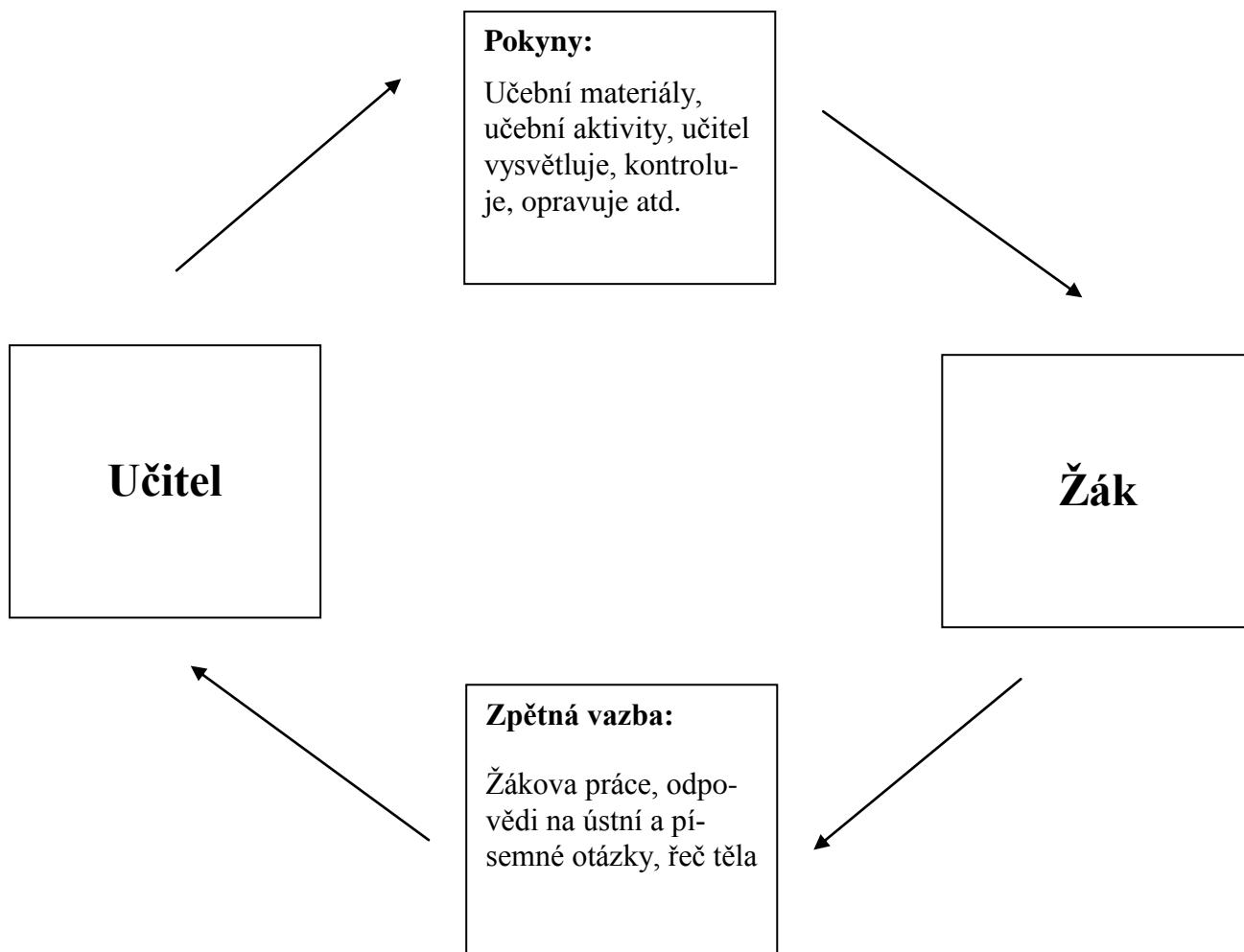
**(Výňatek ze Zákona č. 563/2004 Sb., MŠMT online)**

**PŘÍLOHA II: VÝZKUM – PEDAGOGICKÉ NESNÁZE STUDENTŮ  
UČITELSTVÍ A ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ**

<b>Pro studenty bylo zvládnutí:</b>	<b>Snadné</b>	<b>Středně obtížné</b>	<b>Velmi obtížné</b>	<b>Celkem</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
Vystupování před třídou	<b>30,94</b>	<b>60,09</b>	<b>8,97</b>	<b>100</b>
Věcné správnosti učiva	<b>15,25</b>	<b>79,37</b>	<b>5,34</b>	<b>100</b>
Výběru uspořádání učiva	<b>15,25</b>	<b>67,71</b>	<b>17,04</b>	<b>100</b>
Správné metody vyučování	<b>16,14</b>	<b>63,68</b>	<b>20,18</b>	<b>100</b>
Kázně a pozornosti žáků	<b>30,94</b>	<b>63,68</b>	<b>5,38</b>	<b>100</b>
Komunikace se žáky ve třídě	<b>58,30</b>	<b>35,43</b>	<b>6,28</b>	<b>100</b>

(Pařízek, 1988, s.36).

### PŘÍLOHA III: DVOUSMĚRNÝ PROCES VYUČOVÁNÍ



(Petty, 1996, s.35)



## PŘÍLOHA IV: JAKÝ JSTE UČITEL?

### Dotazník pro sebeanalýzu učitele

Učitelé vyznačují svůj (ne)souhlas s výrokem zaškrtnutím odpovídajícího sloupce.

**ANO!** = rozhodně ano      **ano** = spíše ano

**NE!** = rozhodně ne      **ne** = spíše ne

tvrzení	ANO!	ano	ne	NE!
Žáci chodí do školy v zásadě spíše neochotně	-3	<u>0</u>	<u>3</u>	<u>5</u>
Pokud je schopný učitel, většina žáků může dělat při vyučování pokroky	5	3	-3	-5
Předmět, jež vyučuji, je užitečný a zajímavý	5	5	-3	-5
Žáci nebývají rádi, když učitel jejich práci hodnotí	-3	0	3	5
Žáky lze rozdělit do 2 skupin: Na ty, kteří se chtějí něco naučit, a ty, kteří chtějí školou projít s minimálním úsilím	-5	3	3	3
Většinu žáků může dobrý učitel motivovat	5	2	-5	-5
Každému žákovi se pracuje nejlépe, když je chválen a povzbuzován	5	3	-3	-5
Žáci nemají příliš velkou chuť se učit, pokud je k tomu nikdo přísně nevede	-3	0	0	0
Většina žáků ráda pracuje v přehledně uklizeném prostředí	5	2	-3	-5

Nadaní žáci jsou těžko zvladatelní	-5	-3	3	5
Je jen přirozené, že se žáci snaží co nejméně pracovat	-5	-3	3	5
Vždy existuje důvod pro to, jak se žák chová	5	3	-3	-5
„K čemu mi to bude?“ je legitimní otázka žáků, kteří se mají učit nějaký předmět	5	3	-2	-3
Když žáci nedělají pokroky, jde o chybu učitele, školy nebo učebních osnov	5	5	-3	-3
Žáci zpravidla při učení využívají veškerou svou kapacitu	-5	-2	2	5
Žáci chtějí něco jiného a učitelé chtějí něco jiného, proto se spolu nemohou nikdy shodnout na vhodném prac.tempu	-3	-3	3	5
Podprůměrná práce si zasluhuje kritiku	-5	-2	3	5
Učitelé by měli být připraveni v případě nutnosti přitvrdit i za cenu dočasné neoblíbenosti	5	3	-3	-5
Když učitel pomáhá žákům, kteří ho předtím pořádně nepslovali, podporuje tím nepozornost	-5	-3	2	5
Učitelé by se měli přestat chovat pozitivně k žákům, o nichž vědí, že nespoupracují	5	3	-3	-5
Můj předmět vyžaduje přirozený talent – buď to někomu jde, nebo nejde.	-5	-3	3	5
Žáci skoro vždy přijímají konstruktivní kritiku, protože vědí, že se díky ní mohou zlepšit	5	3	2	-2

Pokud žáci nepracují, je třeba jim pohrozit trestem	-2	2	0	0
Žáci vítají práci, pokud mají naději na úspěch	3	5	-2	-3

### **Bodování:**

U čísla každého výroku zakroužkujte odpověď, kterou jste vybrali.

1. Sečtete si kladné body a výsledek napišete do okénka pro kladný součet.

2. Sečtete si záporné body a výsledek napišete do okénka pro záporný součet.

3. Odečtete záporný součet od kladného, např.  $+75 - 25 = +50$

Přečtete si následující hodnocení, které odpovídá Vašemu bodovému zisku.

**-100 až -40** Vaše postoje zřejmě povedou k tomu, že žáci udělají, co jim řeknete, ale nic více.

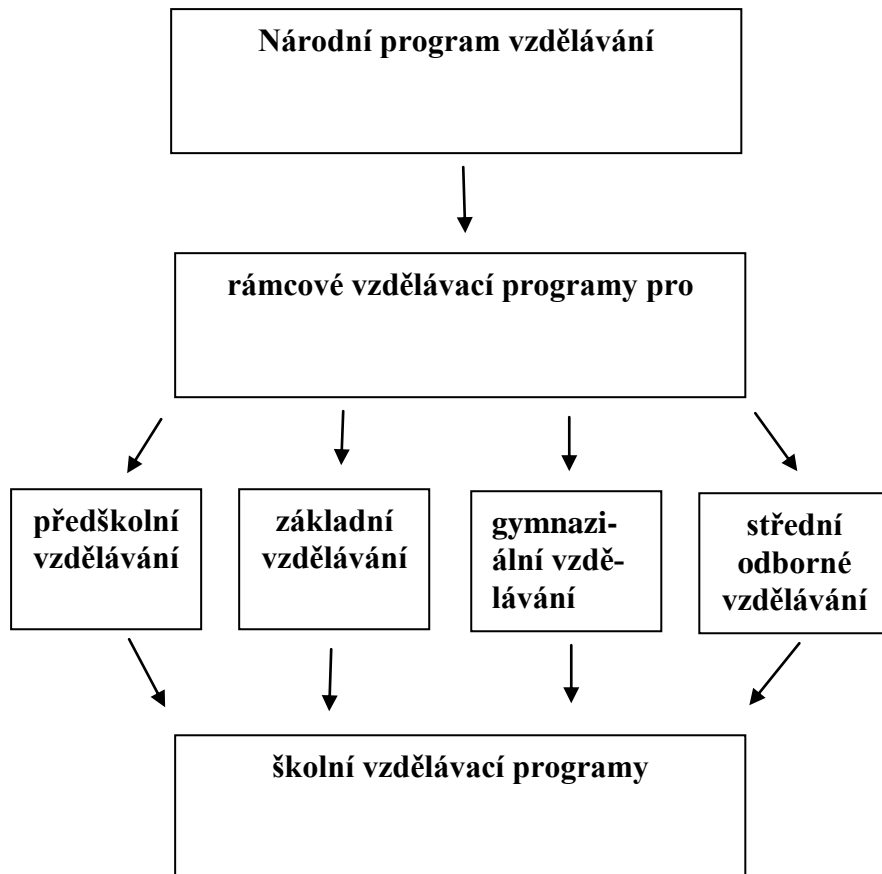
**-39 až 0** Vaše postoje zřejmě povedou k tomu, že žáci jen zřídka projevují o svou práci opravdový zájem.

**0 až +40** Vaše postoje zřejmě povedou k tomu, že budete mít průměrné, v zásadě dobře prospívající žáky, mnoho z těch schopnějších bude projevovat určitý zájem a nadšení pro svou práci.

**+41 až 100** Vaše postoje povedou k tomu, že žáci budou oddaní učení (i Vám) a práce jim bude připadat zajímavá a prospěšná.

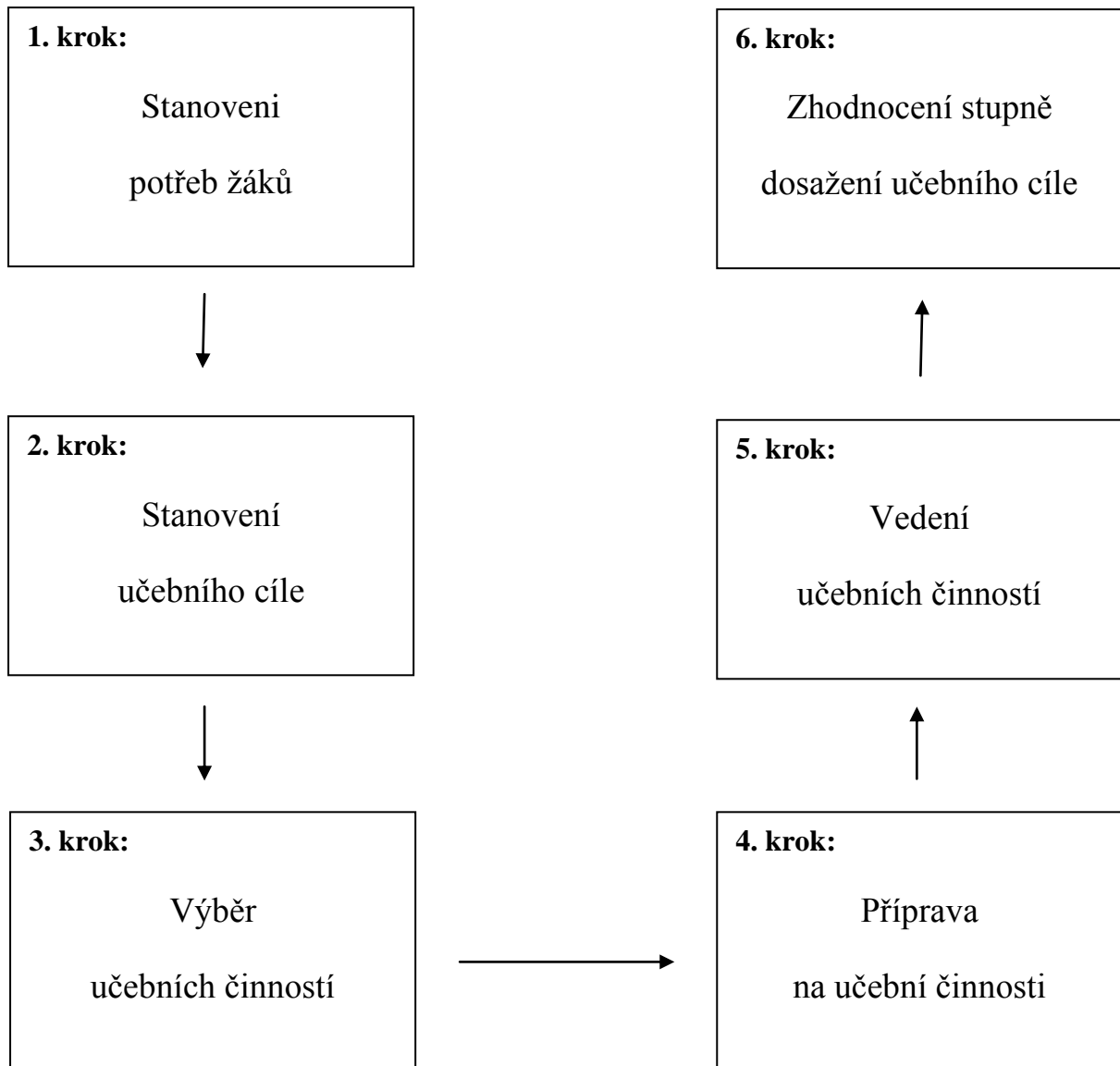
Dotazník inspirován rozbořem způsobů vedení podniku provedený D.McGregorem v knize Lidská stránka podnikání (Petty, 1996, s.107-109).

## **PŘÍLOHA V: PŘEHLED KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ**



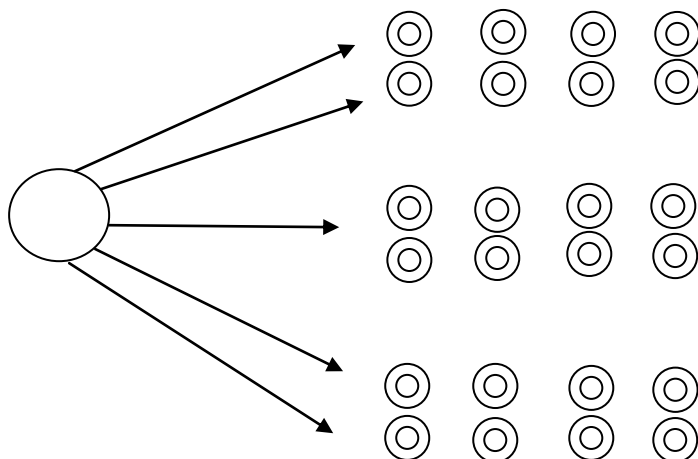
(Maňák, Janík, Švec, 2008, s.34)

**PŘÍLOHA VI: MODEL VYUČOVACÍHO PROCESU PODLE  
CANGELOSIHO**

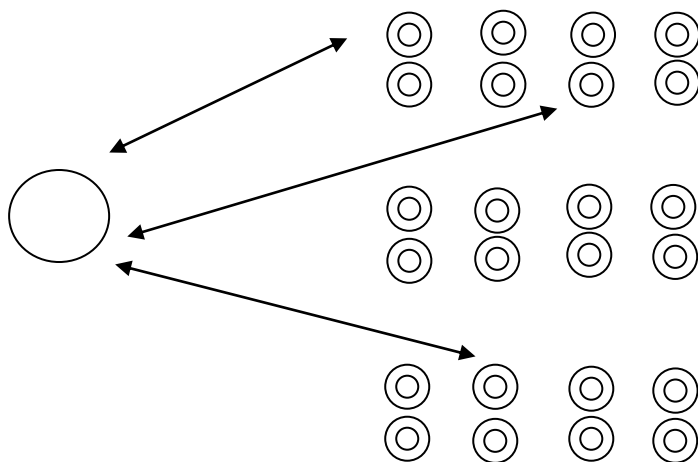


(Cangelosi, 1994, s.23)

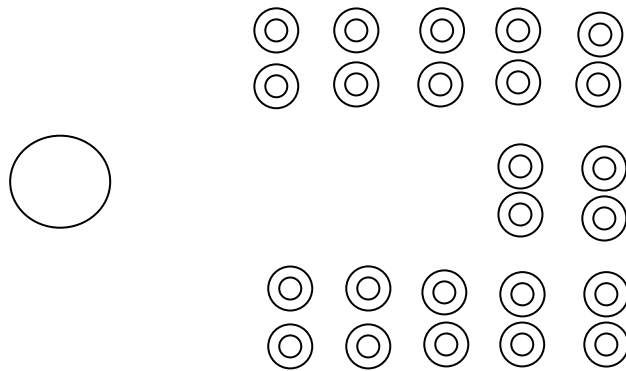
## PŘÍLOHA VII: RŮZNÁ USPOŘÁDÁNÍ TŘÍD PODLE GAVORY



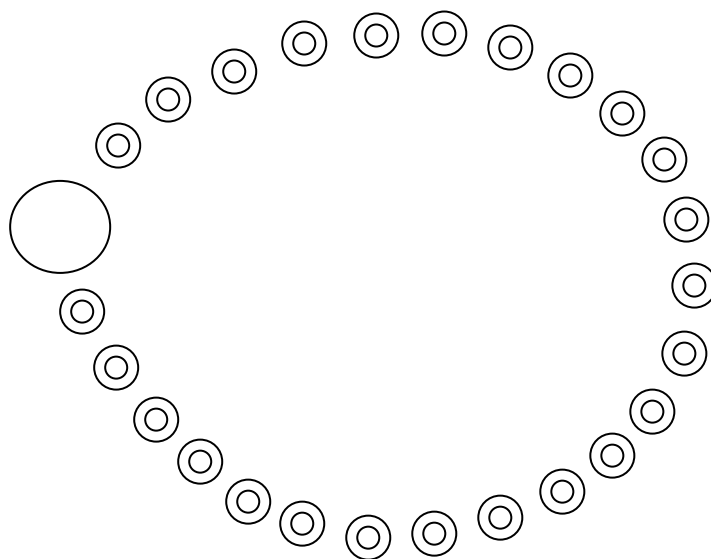
Tradiční rozmístění žáků – jednosměrná komunikace



Tradiční rozmístění žáků – dvousměrná komunikace



Rozmístění lavic do tvaru U



Rozmístění žáků do kruhu

(Gavora, 2005, s.124-126)

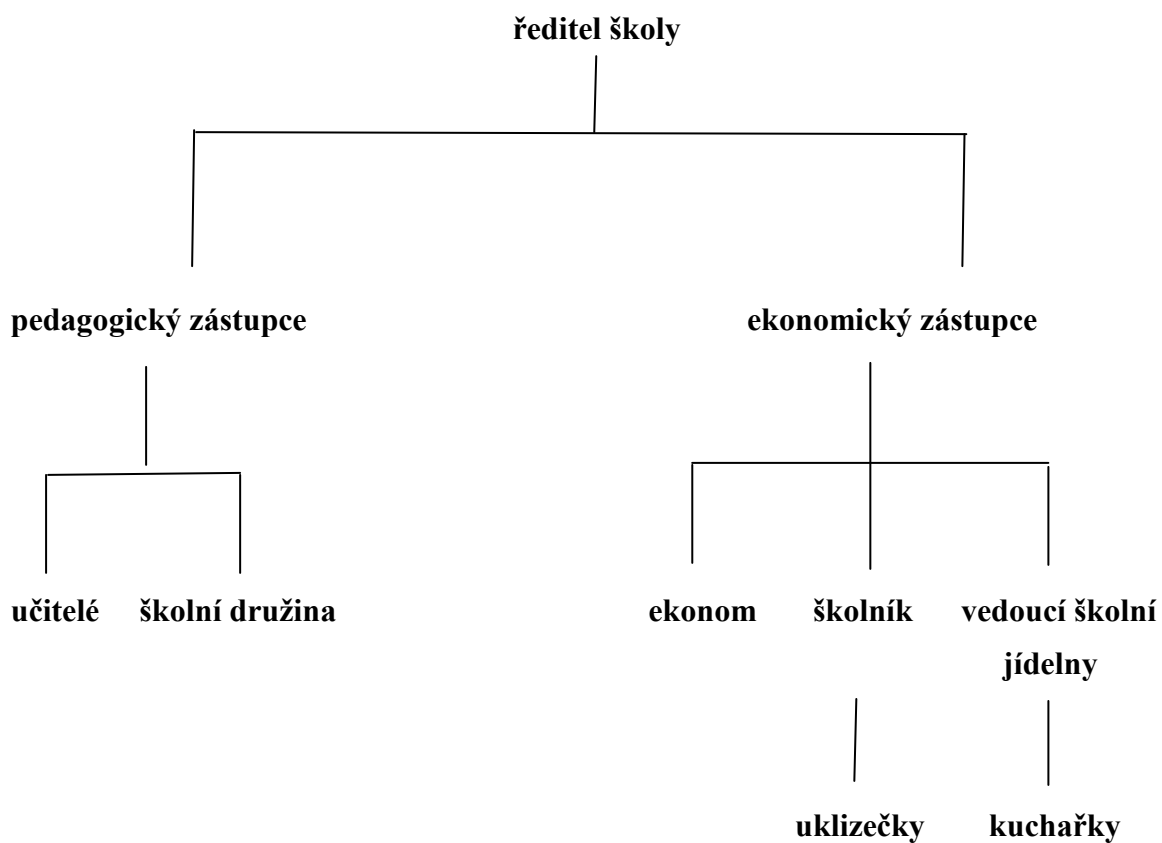
**PŘÍLOHA VIII: ČETNOST KÁZEŇSKÝCH PŘESTUPKŮ, JAK JI  
VIDÍ UČITELÉ**

<b>Typ nevhodného chování žáka</b>	<b>Podle výpově- dí učitelů na 1. stupni (%)</b>	<b>Podle výpově- dí učitelů na 2. stupni (%)</b>
Mluví, aniž by byl tázán (má poznámky, vykřikuje, ruší)	69	53
Zdržuje ostatní (vyrušuje, překáží svými pomůckami)	42	26
Dělá hluk (vrže židlí, bouchá předměty, pohybuje se)	42	25
Odchází z místa bez dovození	34	14
Je líný a vyhýbá se práci (zdržuje tím, že nemá pomůcky)	31	25
Opakovaně porušuje školní řád (chová se nevhodně)	13	17
Je nedochvilný (chodí pozdě do školy a na hodiny)	11	17
Je všeobecně hrubý, pere se, dělá hlouposti	14	10
Napadá fyzicky ostatní žáky (strká do nich, bije je)	17	6
Nadává ostatním žákům (útočné a urážlivé nadávky)	10	10
Je drzý, jeho poznámky nebo odpovědi jsou neslušné	6	10
Ničí majetek (rozbíjí předměty, poškozují nábytek)	1	1
Je verbálně hrubý na učitele (nadávky, urážky, výhružky)	1	1
Fyzicky ohrožuje učitele	0	0

(Kyriacou, 2004, s. 71)

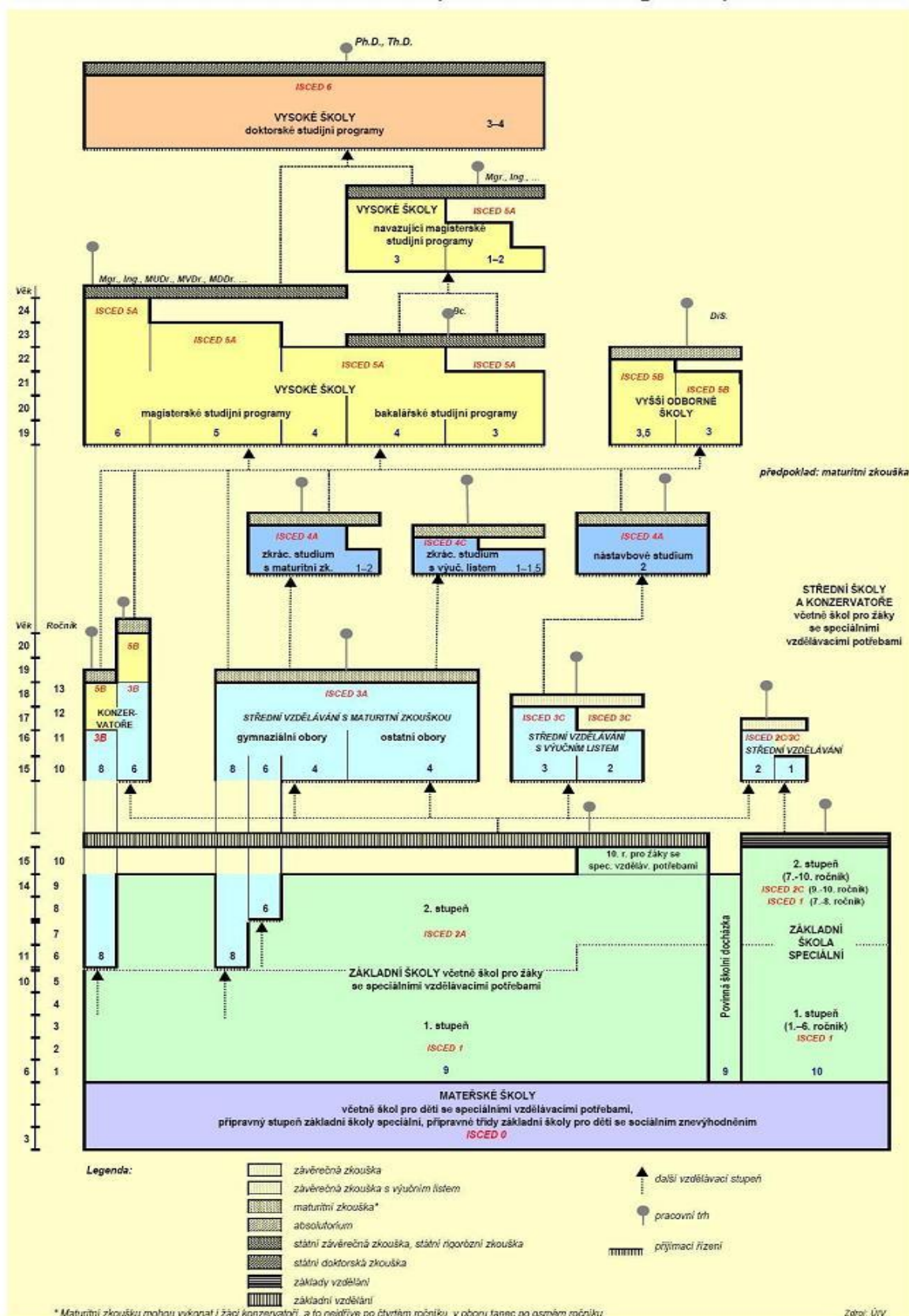


## PŘÍLOHA VIX: PŘÍKLAD ORGANIZAČNÍ STRUKTURY ŠKOLY



(Vališová, Kasíková a kol, 2007, s. 111)

# PŘÍLOHA X: ŠKOLSKÁ SOUSTAVA ČESKÉ REPUBLIKY



Zdroj: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/vzdelavaci-soustava>

## PŘÍLOHA XI: VYHODNOCOVACÍ PYRAMIDA Q-VÝROKŮ

Ukázka umístění Q-typů u učitelů A a B do vyhodnocovací pyramidy

Učitel A

					57					
					59	53	20			
					58	50	44			
				14	56	45	40	39		
				49	55	12	13	25		
				3	51	43	36	34		
			4	32	38	33	42	16	26	
		21	37	2	31	46	28	15	30	35
48	17	23	47	24	7	19	22	11	27	18
60	41	1	8	5	6	9	29	10	54	52

Učitel B

					4					
					2	50	20			
					5	19	27			
				14	23	9	45	29		
				47	53	13	54	44		
				55	12	43	58	46		
			49	56	11	37	57	38	18	
		1	48	28	22	51	42	36	35	39
6	41	60	8	31	34	59	33	30	52	40
21	17	24	7	3	32	25	26	15	16	10