

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra Společenských věd

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Představa studentů bakalářského studia o učitelství

Štěpán Kalus

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci s názvem *Představa studentů bakalářského studia o učitelství* jsem vypracoval samostatně pod vedením vedoucí bakalářské práce pana Mgr. Tomáše Hubálka Ph.D. a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu literatury na konci práce. Jako autor uvedené bakalářské práce dále prohlašuji, že jsem v souvislosti s jejím vytvořením neporušil autorská práva třetích osob.

Datum: 1.4.2024

.....  
Štěpán Kalus

## Anotace

Jméno a příjmení:	Štěpán Kalus
Katedra:	Katedra společenských věd
Vedoucí práce:	Mgr. Tomáš Hubálek, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce	Představa studentů bakalářského studia o učitelství
Název v angličtině	BA students' perception of teaching
Zvolený typ práce	Bakalářská
Anotace práce	Bakalářská práce se v praktické části zaměřuje na představu studentů bakalářského studia o učitelství. Pojednává o definici učitele, jeho kompetencích a stresu spojeného s učitelskou profesí, dále o profesionalizaci učitelské profese, včetně modelů. Popisuje soudobé teorie vzdělávání a porovnává je s aktuální situací ve školství. V teoretické části jsou představeny výzkumné metody a vyhodnocení k dotazníkovému šetření zaměřenému na představu studentů bakalářského studia o učitelství.
Klíčová slova	Učitel, kompetence, učitelská profese, modely učitelské profesionalizace, syndrom vyhoření, stres v učitelské profesi.
Anotace v angličtině	In the practical part, the bachelor's thesis focuses on the idea of the bachelor's students about teaching. It discusses the definition of a teacher, his competencies and the stress associated with the teaching profession, as well as the professionalization of the teaching profession, including models. It describes contemporary theories of education and compares them with current situations in education. In the theoretical part, research methods and evaluations for a questionnaire survey focused on the idea of bachelor's students about teaching are presented.
Klíčová slova v angličtině	Teacher, competence, teaching profession, models of teacher professionalization,

	burnout syndrome, stress in the teaching profession.
Přílohy vázané v práci	4
Rozsah práce	53 stran
Jazyk práce	Čeština



**Poděkování:**

Chtěl bych poděkovat panu Mgr. Tomáši Hubálkovi, PhD. za odborné vedení práce a cenné rady, které mi pomohly tuto práci zkompletovat.

# Obsah

<b>Úvod</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Učitel</b> .....	<b>9</b>
1.1 <i>Učitel jako pedagogický pracovník</i> .....	10
1.2 <i>Kompetence učitele</i> .....	10
1.3 <i>Aktuální podoba kompetenčního rámce pro učitele</i> .....	11
1.4 <i>Psychické zdraví učitele</i> .....	15
1.4.1 <i>Nároky spojené s psychickou zátěží v učitelské profesi</i> .....	15
1.4.2 <i>Stres v učitelské profesi</i> .....	16
1.4.3 <i>Syndrom vyhoření v učitelské profesi</i> .....	18
<b>2 Profesionalizace učitelské profese</b> .....	<b>20</b>
2.1 <i>Profesní etika učitele</i> .....	20
2.2 <i>Modely profesionalizace učitelské profese</i> .....	22
2.2.1 <i>Modely profesionalizace učitele dle Augustina M. Dominga</i> .....	22
2.2.2 <i>Modely profesionalizace učitelské profese dle Stanislava Štecha</i> .....	23
2.3 <i>Shrnutí</i> .....	24
<b>3 Soudobé teorie vzdělávání</b> .....	<b>26</b>
3.1 <i>Vymezení pojmu</i> .....	26
3.1.1 <i>Spiritualistické teorie</i> .....	26
3.1.2 <i>Personalistické teorie</i> .....	27
3.1.3 <i>Kognitivně psychologické teorie</i> .....	27
3.1.4 <i>Technologické teorie</i> .....	28
3.1.5 <i>Sociokognitivní teorie</i> .....	28
3.1.6 <i>Sociální teorie</i> .....	29
3.1.7 <i>Akademické teorie</i> .....	29
3.2 <i>Shrnutí</i> .....	29
<b>4 Cíle výzkumu</b> .....	<b>31</b>

4.1	<i>Popis výzkumného vzorku.....</i>	31
4.2	<i>Postup při sběru dat .....</i>	32
4.3	<i>Volba výzkumné metody .....</i>	32
4.4	<i>Vyhodnocení výsledků výzkumu .....</i>	35
<b>5</b>	<b>Diskuze.....</b>	<b>40</b>
	<b>Závěr .....</b>	<b>42</b>
	<b>Seznam literárních zdrojů:.....</b>	<b>43</b>
	<b>Seznam internetových zdrojů: .....</b>	<b>45</b>
	<b>Seznam Příloh .....</b>	<b>47</b>

## Úvod

Učitelství je dnes semiprofese, se kterou vyvstává mnoho otázek: Kdo je učitel? Jaký je vlastně ideál učitele? Co všechno by měl učitel umět? Jaká je jeho role ve výchově a vzdělávání budoucích generací? Je učitel pouze osoba, která předává informace nebo má daleko větší význam v naší společnosti? Tato práce se zabývá odpověďmi na tyto otázky. Motivace pro výběr tématu byla především osobní, protože jsem sám studentem bakalářského studia učitelství a zajímá mě, jak vnímají mí kolegové své budoucí povolání.

Cílem této práce je *představa studentů bakalářského studia o učitelství*. Díky definování učitele a jeho kompetencí je možné si představit, kdo je vlastně tato osoba a co všechno je náplní jeho profesního života. Práce se věnuje profesionalizaci školství a jednotlivým modelům profesionalizace, ke kterým mohou mít příští absolventi blízko. Na konci teoretické části práce se řeší soudobé teorie vzdělávání, které nám udávají, jakou roli má mít učitel ve vzdělávacím procesu a ve vztahu k žákům. Díky šetření bude zjištěno, jakou představu mají studenti učitelství o náročnosti své budoucí profese.

Tato bakalářská práce se dělí celkem na 2 části. První část je věnována teoretické rovině ohledně učitelské profese, profesionalizaci učitelství a jsou zde představeny soudobé teorie vzdělávání. Druhá část je praktická, v této části je využito kvantitativní výzkumné šetření, jehož respondenti jsou studenti bakalářského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Respondenti budou dotazováni ohledně jejich představy o náročnosti kompetencí, které by měli mít osvojené po absolvování studia pomocí standardizovaného dotazníku. Konec praktické části práce je věnován diskusi, ve kterém vyhodnotíme výsledky šetření.

# 1 Učitel

Definice učitele není zcela jednoznačná. Z hlediska pedagogiky, lze na definici učitele pohlížet například takto: „*Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 261).

Dle OECD (2017, s. 41) je učitel definován takto: „*Třídní učitel je definován jako osoba, která plánuje, organizuje a provádí soubor činností s cílem rozvoje znalostí, dovedností a kompetencí studentů, tak jak jsou stanoveny vzdělávacími programy. Učitelé jsou zaměstnání jako profesionálové*“ (vlastní překlad) (1).

Indický profesor Dori Lal (2016, 1. odstavec) ve svém článku: *Cesta vzdělávání učitelů* (vlastní překlad)<sup>1</sup> uvádí že „*Učitel je osoba, která poskytuje vzdělávací programy, hodnotí účast studentů v těchto programech anebo spravuje, popřípadě poskytuje konzistentní a podstatné vedení vzdělávacího programu*“ (vlastní překlad) (2).

Jak dále uvádí autoři *Pedagogického slovníku* Průcha, Walterová a Mareš (2013), musí mít učitel pedagogickou kvalifikaci pro vykonávání této profese. V historickém vyjádření byl učitel pouze prostředkem pro předávání informací v rámci výukového procesu, tedy předával nové informace žákům. Dnes je již pojem učitel vnímán v daleko širším slova smyslu, především ve vzájemném působení učitele s žáky a dalšími subjekty vzdělávacího procesu. V rámci tohoto vzájemného působení lze konkrétně hovořit o činnosti učitele takto: „*Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků a hodnotí proces učení.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 261).

## Učitel jako edukátor

Učitele je možno identifikovat jako edukátora, takto ho definuje konkrétně Průcha (2002, s. 17–18): „*Profesionál, který provádí edukaci (někoho vyučuje vychovává, školí, zacvičuje, trénuje, instruuje aj.) je edukátor.*“ Ovšem s touto definicí vystává teze, že jako edukátora nemůžeme označit pouze učitele, ale také jiné profese, avšak největší počet edukátorů je právě skupina *pedagogických pracovníků*.

---

Pozn. číslování v textu u jednotlivých odstavců: (1), (2)... odkazuje na text v původním jazyce, který je součástí přílohy.

## 1.1 Učitel jako pedagogický pracovník

Průcha (2009, s. 396) ve své knize *Pedagogická encyklopedie* píše, že je důležité dávat pozor na to, jak je definován učitel a jak je definován pedagogický pracovník. Mylně se totiž tyto pojmy zaměňují jako synonyma, což ale není správně. Hlavním rozdílem je totiž legislativní hledisko, které je přesně dáno zákonem č. 563/2004 Sb.: Za **učitele** je považován ten, kdo vykonává pouze „*přímou vyučovací činnost*“, kdežto za **pedagogického pracovníka** považujeme osobu, která vykonává jak „*přímou vyučovací činnost*“ tak i „*výchovnou, speciálně pedagogickou nebo pedagogicko-psychologickou činnost (souhrnně přímou pedagogickou činnost)*“.

V této souvislosti je nezbytné zmínit, že tento zákon č. 563/2004 Sb.: mezi pedagogické pracovníky řadí mimo *učitele*, také: „*pedagoga v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatele, speciálního pedagoga, školského logopeda, psychologa, pedagoga volného času, asistenta pedagoga, trenéra, metodika prevence v pedagogicko-psychologické poradně, vedoucího pedagogického pracovníka*“.

Výše zmíněný *zákon o pedagogických pracovnících*, je aplikován na všechny učitele působící v mateřských školách, základních školách 1. a 2. stupně, středních školách, konzervatořích a vyšších odborných školách. Výjimku tvoří učitelé na vysoké škole, zde se jedná o *akademické pracovníky*, definované zákonem č. 111/1998 Sb.

## 1.2 Kompetence učitele

Dřívě byly kompetence učitele poměrně komplikované téma, protože neexistovalo žádné oficiální členění, které mohlo být považováno za platné pro učitelovu pedagogickou činnost. S tímto problémem úzce souviselo kurikulum, které mělo stanovit obsahový rámec (tedy kompetence), pro studenty učitelství (Průcha, 2009, s. 409). Je nezbytné zmínit, že s touto tezí přišel autor Průcha v roce 2009, kdy opravdu neexistoval žádný ucelený rámec kompetencí. Aktuálně je tomu jinak, protože v roce 2023 byl vydán v platnost: *Kompetenční rámec absolventa a absolventa učitelství*, jehož autorem je MŠMT (2023). Tento dokument slouží jak pro absolventy učitelství, tak pro učitele v praxi.

V rámci studia pedagogiky se můžeme setkat s různým dělením kompetencí pro učitele. Například autor Pařízek (1988, s. 31–41) uvedl ve své knize seznam způsobilostí, které by měl učitel splňovat:

1. *Odborná způsobilost*
2. *Výkonová způsobilost*
3. *Osobnostní způsobilost*
4. *Společenská způsobilost*
5. *Motivační způsobilost*

Velmi podobně na toto téma nahlíží autor Švec (1999), který přichází se základním modelem kompetencí pro pedagoga, který zahrnuje 3 základní kategorie:

1. *Kompetence k vyučování a výchově*
2. *Kompetence osobnostní*
3. *Kompetence rozvíjející osobnost učitele*

Dalším možným pohledem, jak lze na kompetence učitele nahlížet je pomocí: „*Seznamu základních pedagogických dovedností*“ (Kyriacou, 2004, s. 23). Tento autor britské národnosti vytvořil klasifikaci dovedností, které by měl učitel ovládat:

1. *Plánování a příprava*
2. *Realizace vyučovací jednotky*
3. *Řízení vyučovací jednotky*
4. *Klima třídy*
5. *Kázeň*
6. *Hodnocení prospěchu žáků*
7. *Reflexe vlastní práce a evaluace*

### **1.3 Aktuální podoba kompetenčního rámce pro učitele**

Abychom se v této práci drželi co možná nejvíce aktuálních informací k tématu kompetencí, tak si zde představíme *Kompetenční rámec absolventa a absolventa učitelství*, které vydalo MŠMT (2023). Jedná se o dokument, který by měl fungovat jako základ pro kvalitní přípravu pedagogů v České republice. Důvodem pro vznik tohoto dokumentu je ten, že neexistuje zakotvená charakteristika kompetencí pro budoucí učitele (MŠMT, 2023, s. 5).

„Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství je tvořen 18 kompetencemi rozdělenými do 6 oblastí“ (MŠMT, 2023, s. 17):

1. *Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním*
2. *Plánování, vedení a reflexe výuky*
3. *Prostředí pro učení*
4. *Zpětná vazba a hodnocení*
5. *Profesní spolupráce*
6. *Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví*

### **Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům**

V rámci této oblasti se rozvíjí dvě pedagogické kompetence. První kompetence, která je zde rozvíjena je zaměřena na aprobaci učitele, potažmo předměty, které vyučuje a má o nich potřebné znalosti. Tyto poznatky dokáže předat v rámci vzdělávacího procesu. Taktéž se zde zaměřuje na „*pozitivní vztah k vyučovacím oborům*“ (MŠMT, 2023, s. 18). Zároveň v rámci této kompetence má učitel propojovat souvislosti s jinými obory a také musí mít znalosti v souvislosti kurikula a daného vyučovacího předmětu. Můžeme zde tedy hovořit o didaktické transformaci.

V pořadí druhá kompetence se zaměřuje na vyučovací předměty a žáky, včetně jejich vzdělávacích potřeb. Obecně vzato zde hovoříme o znalostech učitele spojené s didaktikou. Učitel by měl efektivně vyučovat a při tom dodržovat jak pedagogické zásady, tak pedagogické metody a postupy. V kompetenčním rámci tuto kompetenci autoři vymezili takto: „*Učitel vede žáky a žákyně v oborech ke kritickému uvažování, tvůrčí činnosti a etickému jednání*“ (MŠMT, 2023, s. 18).

### **Plánování, vedení a reflexe výuky**

Tato oblast obsahuje celkově pět kompetencí. První 3 kompetence se zaměřují na učitelovo *plánování* a *vedení výuky*. Konkrétně by tedy měl být učitel v rámci svých kompetencí schopen nastavit *cíle výuky* a zároveň by měl podněcovat žáky k formulaci a uskutečnění vlastních cílů. Je zde i poměrně rozsáhle zmíněno, že dle kompetencí by učitel měl jevit zájem o žáky, motivovat je v průběhu dosahování cílů výuky i jejich vlastních cílů, které si nastavili. Zároveň by měl učitel brát ohled na potřeby žáků a přizpůsobovat tomu výuku. Obecněji řečeno učitel má být vzorem pro žáky (MŠMT, 2023, s. 18).



Zbylé dvě kompetence se zaměřují na *kontrolu výuky* ze strany učitele a také se učitel má zajímat o to, zda žáci správně zpracovali nové vědomosti. Dále také jestli se žáci orientují dobře v tématu, které bylo za danou vyučovací jednotku probráno. Pokud se naskytne problém, tak by jej měl učitel obratem řešit a upravit výuku, či upravit *vyučovací cíle*. Ohlédnutí zpět, je v tomto ohledu pro učitele velmi důležité, protože mu dává příležitost udělat výuku co nejefektivnější a předejít problémům v porozumění (MŠMT, 2023, s. 18).

### **Prostředí pro učení**

V pořadí třetí oblast je zaměřena na kompetence spojené s žáky a prostředím ve kterém probíhá vyučování. Kompetence, které jsou obsaženy v této oblasti jsou celkem tři. První je zaměřena na *bezpečné prostředí*, druhá na *vztahy žáků a spolupráci* a třetí na samotnou třídu/učebnu, ve které se vyučuje. V první kompetenci je psáno, že učitel musí ovládat práci s chybou a měl by vytvářet „*pozitivní atmosféru*“ ve třídě a „*cíleně reagovat na projevy žáků a žákyň ohrožující pozitivní vztahy a důvěru ve třídě*“ (MŠMT, 2023, s. 18).

Ve zbylých dvou kompetencích je vyjádřeno, že má učitel vést žáky k efektivnímu vyučování a s tím spojenou „*komunikaci*“, která má být pravidelná a zároveň komunikace dává možnost žákům vyjádřit se k výuce a jistým způsobem ovlivnit společná pravidla. Dále má učitel věnovat pozornost prostorům, ve kterém probíhá výuka a má zajistit učební pomůcky, které má k dispozici (MŠMT, 2023, s. 18).

### **Zpětná vazba a hodnocení**

Čtvrtou oblast tvoří 3 kompetence. První kompetence této oblasti se zaměřuje na hlavní hodnocení žáků a žákyň. Důraz je kladen na formativní hodnocení žáků na základě stanovených podmínek ke každému výukovému cíli. Učitel: „*Hodnotí učení žáků a žákyň různými způsoby v závislosti na oborových i dalších cílech vzdělávání*“ (MŠMT, 2023, s. 19).

Ve zbylých dvou kompetencích této oblasti by měl učitel poskytovat „*zpětnou vazbu*“ žákům a žákyním, ale zároveň ji také přijímat. Pokud má učitel tuto kompetenci správně osvojenou, pak má nespornou výhodu pro obě strany. V závislosti na ní může zlepšit své nedostatky ve výuce, změnit typ výuky, vynechat nebo naopak přidat metody výuky a zlepšit celkovou efektivitu vyučování v rámci jeho předmětu. Žáci a žákyně díky zpětné vazbě učitele mohou posoudit, jak dobře se novou látku naučili, co jim přináší úspěch v rámci učení, či

naopak co jim zabraňuje v učení. Díky těmto poznatkům mohou najít co možná nejlepší metodu, aby dosáhli vytyčených výukových cílů (MŠMT, 2023, s. 19).

### **Profesní spolupráce**

Oblast je tvořena dvěma kompetencemi. Jedna je zaměřena na kolektiv učitelů, lépe řečeno na pedagogický sbor. Díky této kompetenci by měl učitel sdílet poznatky o žácích, spolupracovat s ostatními pedagogy při hodnocení svého své výuky vůči žákům a žákyním, spolupracovat s „*odborníky, a pracovníky poradenských pracovišť*“ a to zejména ohledně nároků žáků a žákyní a konzultovat formování příležitostí pro splnění těchto potřeb (MŠMT, 2023, s.19).

Druhá kompetence se zaměřuje na spolupráci s dalšími subjekty vzdělávání, tedy s „*rodiči, zákonnými zástupci žáků a žákyní a širší komunitou školy.*“ Zároveň dbát na dobré vztahy mezi těmito subjekty a podílet se na „*aktivitách, které zapojují širší komunitu školy do vzdělávání žáků a žákyní*“ (MŠMT, 2023, s. 19).

### **Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví**

Mimo výše zmíněných pěti oblastí a patnácti kompetencí je zde i oblast, která se zaměřuje v menší míře na žáky a žákyně, avšak více na samotného učitele. Oblast tvoří celkem tři kompetence. První se zaměřuje na postavení učitele ve vzdělávání. Učitel by se měl zaměřit na reflexi své výuky a spolupráci ve své profesi, a to zejména na uvědomění své role ve vzdělávání, spojenou s ovlivňováním žáků a žákyní. Dále také jaký má učitel na žáky a žákyně celkový dopad. Díky tomu, že si je učitel vědom svých silných a slabých stránek je schopen dalšího rozvoje a profesního růstu. (MŠMT, 2023, s. 19).

Díky druhé kompetenci této oblasti učitel vede žáky ke kritickému vyhodnocování informací. Dokáže rozeznat relevantní a vhodné zdroje informací, se kterými může v rámci výuky pracovat a doporučit je žákům a žákyním k dalšímu vzdělávání. Zároveň poukáže na nevhodné a irelevantní zdroje informací, které by žáci neměli používat. Učitel dle autorů: „*Vyznává demokratické hodnoty v ústavě ČR a vede k tomu žáky a žákyně. Pracuje v souladu s profesní etikou učitele a učitelky.*“ Při práci s žáky by měl učitel zároveň dodržovat kodex učitele (MŠMT, 2023, s. 19).

Poslední kompetence zohledňuje psychické zdraví učitele učitele. Učitel by měl dbát na své duševní zdraví, nebrat všechnu odpovědnost na sebe a zároveň udržovat zdravou míru mezi

profesním a osobním životem. Správně by měl přijmout pomoc kolegů a kolegyně co se týče inspirace a dalších učebních materiálů, které může použít ve výuce. Autoři tvrdí, že učitel má: „aktivně využít dostupné prostředky při péči o své psychické zdraví“ (MŠMT, 2023, s. 19).

## 1.4 Psychické zdraví učitele

Tato podkapitola poskytuje náhled na psychické zdraví učitele. Je zde uvedena z důvodu propojení právě s kompetencemi, které má učitel splňovat, tedy s kladenými požadavky a nároky. Vzhledem k tomu, že jsou tyto požadavky vysoké, tak jsou zároveň i kladeny větší nároky na psychiku učitele. Autorka Dytrtová (2009, s. 15) mezi významné součásti osobnosti učitele řadí: „psychickou odolnost (rezistence vůči dezintegrujícím vlivům), vzhled do podstaty a povahy problémových situací (odpovídající inteligenční úroveň, kreativita, operativní myšlení).“

Podkapitola je rozdělena na témata: psychické zatížení učitele a s tím také spojené nároky na učitelskou profesi, dále také stresu (konkrétněji na zdroj, vliv ve vyučování a strategii na zvládnání stresu). V poslední části bude zmíněn syndrom vyhoření. Všechna tato témata jsou propojena s kompetencemi, které by měl učitel ovládat. Již autor Pařízek (1998, s. 41) se věnoval této tématice v kapitole: *Motivační způsobilost*. Po něm autor Švec (1999) v kapitole: *Kompetence rozvíjející osobnost učitele*, dále také Autor J. Průcha, dá se říci nejrozsáhleji v české pedagogické literatuře, v jeho knihách: *Pedagogická encyklopedie* (2009), *Přehled pedagogiky* (2015), *Moderní pedagogika* (2017). Toto téma je samozřejmě rozebíráno i v zahraničí, například v knize *Klíčové dovednosti učitele* od autora Ch. Kyriacou (2004). V potaz tuto oblast samozřejmě bere i Ministerstvo školství a mládeže a tělovýchovy České republiky. Nejaktuálněji právě v dokumentu: *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství v oblasti šesté*, a to konkrétně v *Kompetenci 6.3. „Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu“* (MŠMT, 2023, s. 19).

### 1.4.1 Nároky spojené s psychickou zátěží v učitelské profesi

Psychická zátěž učitele je úzce spojena s náplní jeho profese. Pokud se zaměříme na nároky, které by měl učitel splňovat, tak lze tvrdit, že v rámci učitelské profese jsou vysoké. Zejména v oblasti psychické stránky učitele (J. Průcha, 2009, s. 405). Tento autor vytvořil strukturu psychické zátěže učitele, kterou rozdělil na pět oblastí: „percepční, kognitivní, emocionální, sociální, seberegulační.“

Jednotlivé oblasti charakterizují jednotlivé faktory. Percepční oblast, se zaměřuje na vnímání žáků. Učitel by měl dohlédnout na to, aby žáci dávali pozor, měl by být schopen udržet si jejich pozornost při výuce a neustále tento stav kontrolovat. Kognitivní oblasti se soustředí na nároky spojené s vědomostmi učitele a jeho pohotové jednání v rámci rozhodnutí, při naskytnutí problému. Emocionální oblast se zaměřuje na práci s emocemi učitele. Učitel by měl být emočně vyrovnaný a měl by být schopen jednat pohotově v kritických situacích. Zaměřeno je zde i na vztahy s žáky v osobnostní rovině ze strany učitele. Čtvrtá v pořadí je sociální oblast, která zahrnuje sociální roli učitele v pedagogické profesi. Velké nároky jsou zde kladeny na komunikaci a tlak z okolí. Poslední oblast je zaměřena na osobnost učitele samotného v pojetí sebereflexe. Učitel musí neustále hodnotit sám sebe, svou výuku, postupy a metody výuky v souvislosti s dopadem na žáky, který by měl být kladný a především efektivní (Průcha, 2009, s. 405).

#### 1.4.2 Stres v učitelské profesi

Dle *Elektronického slovníku psychologických pojmů* (2024) je stres: „*Nadměrná zátěž neúnikového (neurotická reakce je řešena únikovým mechanismem) druhu vedoucího k trvalé stresové reakci, ústící ve tkáňové poškození, k poruše adrenokortikálních fci a psychosomatickým poruchám.*“ Obecně platí, že součástí učitelské profese je vystavení stresu. Vycházíme z výzkumu psychologů a doktorů, kteří se zaměřují na tuto oblast už od 20. století až do dnes. Autor J. Průcha se této problematice věnuje v knihách: *Učitel* (2002), *Pedagogické encyklopedii* (2009) nebo například v publikaci *Moderní pedagogika* (2017). Ovšem není jediný, poměrně rozsáhle se tomu věnuje i autor Ch. Kyriacou v knize *Klíčové dovednosti učitele* (2004).

Autor Ch. Kyriacou (2004, s. 151–152), vymezil základní faktory vzniku stresu v učitelské profesi takto:

1. *Žáci se špatnými postoji a motivací k práci; žáci, kteří vyrušují, a všeobecně nedisciplinovanost žáků ve třídě;*
2. *Časté změny vzdělávacích projektů a organizace školy;*
3. *Špatné pracovní podmínky (stav a vybavení budov a tříd, financování provozu školy), včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení;*
4. *Časový tlak;*
5. *Konflikty s kolegy*
6. *Pocit, že společnost nedoceňuje práci učitele*

Velmi podobně na to nahlíží i autor J. Průcha (2017, s. 230), ten však zúžil tento výběr pouze na základní tři faktory, které považuje za nejvýraznější:

1. *Protiklad mezi rozsahem učiva vymezeného normou (např. učebními osnovami) a množstvím času (počtu vyučovacích hodin), který je pro učivo k dispozici;*
2. *Povinnosti učitelů mimo vyučování (jednání s rodiči, vypracování výkazů pro školskou administrativu);*
3. *Stále agresivnější chování žáků vůči učitelům, které bylo uměleckými prostředky zobrazeno jakožto „džungle před tabulí“, aj.*

Pokud je učitel ve stresu během své profese, tak to může mít vliv na jeho vyučování. Na tuto problematiku se opět zaměřil Autor Ch. Kyriacou (2004, s. 152–153). Ten stanovil dvě oblasti, ve kterých má stres vliv jednak na učitele, a jednak na vztahy učitele s žáky. V první oblasti zmiňuje, že u učitele může nastat demotivace k jeho profesi, která je způsobena nenaplněním jeho potřeb z této práce. V druhé oblasti se zaměřuje na klima třídy. Pokud je učitel ve stresu, tak to může výrazně narušit jeho přístup k žákům. Učitel by měl v tomto případě tvořit kvalitní klima třídy, a to především díky jeho přístupu k žákům (zde se bavíme o pochvalách, povzbuzování a podpoře). Právě stres může způsobit nedostatky v tomto přístupu, v horším případě až k absenci. Učitel poté může působit agresivně až nenávistně, což je samozřejmě špatně.

J. Průcha (2002, s. 73) zmiňuje, že ve *výzkumu učitelek ZŠ*, autorů O. Řehulkové a E. Řehulky (1998), byly zjištěny způsoby, kterými se dotazované respondentky vyrovnávaly se stresem spojeným s jejich povoláním. Jako nejvíce využívanou možnost označily respondentky: užívání antidepresiv, kouření cigaret, požívání alkoholických nápojů a v poslední řadě velmi malé procento uvedlo rekreaci, sport, či systém práce a odpočinku. Autor Ch. Kyriacou (2004, s. 153–154) píše o *strategii zvládnání stresu*. Rozděluje tuto oblast konkrétně na dvě strategie: „*techniky přímé akce a uvolňující techniky*.“

Přímé techniky se zaměřují na původ stresu a důvody vzniku, následně na opatření, které slouží jako řešení příčiny stresu. K vhodnější interpretaci můžeme použít příklady z pedagogické profese, které uvádí Ch. Kyriacou (2004, s. 153–154). Pokud například máme pocit, že nevycházíme s kolegou v učitelském sboru, měli bychom změnit přístup k němu, být vlídnější a přívětivější. Jako další příklad uvádí, že pokud je učitel v časovém tlaku a nestíhá

plnit své učitelské povinnosti (oprava písemných prací, zadaných úkolů), tak může udělat změnu v přístupu k časové organizaci. Pokud učitel trpí problémy, neměl by je řešit jen sám, ale využít i konzultaci s ostatními kolegy pedagogického sboru, kteří buďto obdobné problémy řešili v minulosti anebo je řeší aktuálně.

V případě, že nestane stresová situace, kterou nelze řešit předchozí technikou přímou, pak ji lze řešit různými uvolňovacími technikami. Ty neřeší stresovou situaci přímo, ale pomáhají uvolňovat stres během průběhu. Těchto technik je mnoho, řadíme sem například *duševní (mentální) techniky*, při kterých se snaží učitel být nad věcí, může třeba najít žertovnou stránku daného problému. Dále zde řadíme *materiální praktiky*, konkrétně tedy odpočinek a relaxační či dechová cvičení (Kyriacou, 2004, s. 154).

### 1.4.3 Syndrom vyhoření v učitelské profesi

Autor M.D. Rush (2003, s. 7), ve své knize definuje syndrom vyhoření takto: „*druh stresu a emocionální únavy, frustrace a vyčerpání, k nimž dochází v důsledku toho, že sled (nebo souhrn) určitých událostí týkajících se vztahu, poslání, životního stylu nebo zaměstnání dotyčného jedince nepřinese očekávané výsledky.*“ Český psycholog V. Kebza (2003, s. 7) píše, že: „*vyčerpání, pasivita a zklamání ve smyslu burnout syndromu se dostavuje jako reakce na převážně pracovní stres. Jako burnout (‘‘vyhoření,’’ či ‘‘vyhasnutí’’) bývá popisován jako stav emocionálního vyčerpání vzniklý v důsledku nadměrných psychických a emocionálních výroků.*“

V české pedagogické literatuře, na rozdíl zahraniční, se této problematice věnuje znatelně méně autorů. Podotýká to i autor J. Průcha ve své knize *Moderní pedagogika* (2017, s. 226), který tvrdí, že chybí dostatečný výzkum a analýzy u českých pedagogů. Tento autor syndrom vyhoření specifikuje na učitelskou profesi ve svých knihách: *Pedagogická encyklopedie* (2009, s. 406), *Školní didaktika* (2015, s. 112–113) a *Učitel* (2002, s. 28–29). Jeho teze zní takto: „*Skutečnost, že zejména u starších učitelů se setkáváme s projevy vyčerpání psychických sil, apatičností a skeptickým přístupem ke změnám. Běžně se o těchto stavech hovoří jako o únavě z dětí a ze školy vůbec*“ (J. Průcha, 2015, s. 112).

Autor J. Průcha (2002, 2009, 2015, 2017) pracuje s pojmem syndrom vyhoření v kontextu profesní dráhy učitelů. V své typologii vytvořil stupně profesního života pedagoga: „*Volba učitelské profese; profesní start (učitel-začátečník); profesní adaptace; profesní stabilizace (učitel-expert); profesní vyhasínání (vyhoření).*“ Právě v posledním zmíněném stupni se

objevuje pojem vyhoření, kde tento autor tvrdí, že právě v této fázi začíná být učitel demotivován. To se projevuje na učitelově přístupu k výuce. Nemá potřebný zápal do učení a chuť se dále profesně vzdělávat. Převažuje u něj rutina a psychologické vyčerpání spojené s různými obavami (kontakt s problémovými rodiči, výsledky jeho výuky). Syndrom vyhoření je následkem výše zmíněného stresu v učitelské profesi.

Prevenci proti vyhoření v pedagogické profesi řeší také Průcha (2015, s. 113), dle něj existují možné metody, jak předejít tomuto stavu. Uvádí například „*další vzdělávání učitelů*“, díky kterému by se měly učitelovi naskytnout nové možnosti. Například jak nově přistupovat k výuce, jak ji může učitel zpestřit a udělat zajímavější, tedy najít „*nový smysl učitelského života*.“ Průcha s tím spojuje i eventualitu dělat přestávky v práci pedagoga, k tomu by měli sloužit prázdniny, kdy si učitel nejen odpočine, ale věnuje své volno právě k dalšímu „*sebezdokonalování*“ Výsledkem tohoto úsilí by mělo být zvýšení nezdolnosti učitele vůči psychické zátěži, které čelí a bude čelit i v budoucnu v rámci své profese.

## 2 Profesionalizace učitelské profese

### Vymezení pojmu

Přechozí kapitola se věnovala tomu, jak je vnímaná profese učitele. Následující kapitola obsahuje hlubší porozumění profesionalizaci učitelské profese z hlediska různých autorů. Pro začátek je vhodné definovat co znamenají pojmy profese, profesionalizace a profesionál. V sociologické encyklopedii je profese definována: „*čes. povolání, ale také odbornost, resp. odborností, odbornou přípravou podložené povolání*“ (Z. Suda, 2018). Profesionalizace je definovaná jako: „*proces, během něhož určité zaměstnání nebo pracovní role, které až doposud neplatily za profesi, získávají tento atribut*“ (Z. Suda, 2017). Hlavními znaky pro profesi je podmíněnost výkonu profese dosaženým vzděláním, odborností, dodržováním stavovské cti a existencí etického kodexu (Göbelová, 2012, s. 5–6). Dále autorka píše, že: „*profese je vnímána, jako základní služba veřejnosti.*“ Obecně lze hovořit o profesionálovi jako o člověku, který je odborníkem ve své profesi. Göbelová (2012, s. 6) přebírá myšlenku od autora Botteryho (1996), který tvrdil, že základními znaky professionalism (tedy i profesionálů) jsou: *expertíza* (zvládnutí vědomostí a praxe), *altruismus* (dodržování etického kodexu) a *autonomie* (v souvislosti s udělením souhlasu a následné „*kontroly vstupu do profese*“). Autor Štěcha (2008, s. 141) shrnuje rysy pro profesionalitu takto: „*práce vyžaduje hluboké vědění v doteku s jeho produkcí,*“ dále „*vykonavatel povolání nese vysokou osobní zodpovědnost*“ a „*práce je vysoce společensky prospěšná.*“

### 2.1 Profesní etika učitele

Autorka J. Lorenzová (2016, s. 282) tvrdí, že profesní etika je chápána jako *etika třetí generace*. Za první je považována *etika náboženství* a druhou *etika povinnosti*. Hlavní charakteristiky *etiky třetí generace* jsou dle Lorenzové, která čerpá z myšlenek Autora Vallayese (2008): „*zájem o vytvoření nástrojů kontroly, o standardy, normy, kritéria, kvality, dohledu či diagnostiky, které společně s právem zabezpečují plnění morálních povinností při výkonu povolání.*“

Dnes existují v profesích zásady, které je nutno dodržovat k výkonu profese. Řadí se zde: „*beneficence*“ (činění dobra), „*zásada autonomie, spravedlnosti a zásada nepoškozovat*“ (Lorenzová, 2016, s. 283–284). Lorenzová tyto zásady přiřazuje k učitelské profesi. *Beneficenci* chápe jako samotnou práci učitele, kterou má vykonávat „*angažovaně a poučně,*“ a tím zajistí prospěch jak pro subjekty vzdělávání (tedy žáky), tak i pro společnost. *Zásada*



*autonomie* slouží především pro učitele. Umožňuje učitelovi jako profesionálovi udržet si zmíněnou autonomii v rozhodování, řešení problému, jak v rovině odborné, tak etické. Další *zásadu spravedlnosti*, můžeme v dnešním kontextu doby vnímat jako snahu o zrovnoprávnění příležitostí pro učení. Zde bychom se mohli zaměřit na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, dále bychom mluvili například o inkluzi a integraci. Poslední *zásada nepoškozovat*, by se především v učitelské profesi měla zaměřit na subjekty vzdělávání, a to konkrétně žáky. Nástrojem pro prevenci tohoto problému, by měla být reflexe a sebereflexe práce učitele (Lorenzová, 2016, s. 283–284).

Výše jsou zmíněny zásady, které nám slouží ke správnému výkonu profese. Nezbytné však je, aby se profese řídila etickými pravidly, k tomu slouží etické kodexy jednotlivých profesí. Profesionálové mají o kodexech povědomí a dodržují je. V učitelské profesi je to *Etický kodex učitele*. Tento kodex vznikl v České republice v roce 2022. „*Etický kodex má ukázat, kam jako učitelé směřujeme. Etický kodex je postojovým a hodnotovým rámcem*“ (Etický kodex učitele, 2022). Důvodem zmínky tohoto kodexu je právě fakt, že vznik etického kodexu v profesi učitele je znakem profesionalizace této profese. Kodex se skládá z deseti základních bodů:

#### *Etický kodex učitele*

- 1. Učitel vytváří prostředí, ve kterém se každé dítě cítí bezpečně.*
- 2. Učitel přijímá spoluodpovědnost za sebe a svět, v němž žije, a vede k tomu i své žáky.*
- 3. Učitel uznává své kolegy a jejich profesní sebepojetí. Svoji výuku průběžně podrobuje reflexi a sdílí zkušenosti s ostatními kolegy.*
- 4. Učitel respektuje práva rodičů a zákonných zástupců žáka, vnímá je jako partnery a naslouchá jim.*
- 5. Učitel je vnímavý ke kulturním a sociálním rozdílům společnosti, v němž působí.*
- 6. Učitel kontinuálně usiluje o rozvoj své profesní odbornosti v souladu s nejnovějšími vědeckými poznatky.*
- 7. Učitel připravuje děti na život ve stále se měnícím světě a soustavně zvyšuje jejich digitální kompetence.*
- 8. Učitel pracuje udržitelně, a to s ohledem na své vlastní síly i životní prostředí.*
- 9. Učitel nezneužívá svého postavení a nevystupuje vůči žákům z pozice moci.*
- 10. Učitel propojuje vzdělávání ve škole s volnočasovými zájmy žáka.*

*(Etický kodex učitele, 2022)*

## 2.2 Modely profesionalizace učitelské profese

J. Lorenzová ve své knize *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*, klade důraz na důležitost přípravy budoucích profesionálů v učitelské profesi již na univerzitách, kde se učí pedagogika. Tvrdí, že hlavní otázka vyvstává s profesní odpovědností, kterou předává univerzita s tvorbou *profesní a osobní identity*, která se utváří v „*rámci sociálních interakcí na univerzitní půdě*.“ Celkově to vede k „*vědomé a nevědomé identifikaci s hodnotami povolání*“ a zároveň k: „*náklonnosti k určitým modelům profesionality*“ (J. Lorenzová, 2016, s. 271). Zaměříme se proto na dva autory modelů profesionalizace učitelské profese: **A. M. Domingo a Stanislava Štecha**.

### 2.2.1 Modely profesionalizace učitele dle Augustina M. Dominga

Španělský autor Augustin M. Domingo (2005, s. 50–54), uvedl tři základními modely profesionalizace, díky kterým bude univerzita schopna formovat profesní odpovědnost. Jedná se o *profesionalizaci mechanickou, profesionalizaci občanskou a profesionalizaci identifikující* (vlastní překlad pomocí on-line překládací služby: Google Překladač) (3).

V *mechanické profesionalizaci*, by se měla univerzita zaměřovat na učitele z hlediska ekonomie. Považuje tedy budoucí učitele jako komoditu pro trh. Univerzita by v tomto modelu měla být v roli služby společnosti. Zajímavé v této oblasti je také myšlenka, že by se univerzita nezabývala tématem sociální odpovědnosti profesionálů, ani by dále nerozvíjela různé sociální stránky učitele jako například: smysl pro spravedlnost či budování charakteru. Hlavními charakteristiky pro profesní etiku by měla být: ekonomika, účelnost a účinnost. Ve výsledku tedy profesní etika nebude brát v potaz oblasti antropologického, sociálního a kulturního rozměru, ale bude zaměřena čistě technicky (A. M. Domingo, 2005, s. 51–52) (vlastní překlad pomocí on-line překládací služby: Google Překladač). Autorka J. Lorenzová, která pracuje se stejným zdrojem tvrdí, že celá tato koncepce pak směřuje k výsledku, kdy učitel bude uveden na trh práce jako racionální profesionál. Tedy osoba s konkrétními „*technickými a technologickými dovednostmi*“ (J. Lorenzová, 2016, s. 272).

Přímým opakem modelu *mechanické profesionalizace* je model *občanské profesionalizace*. Univerzita by se tedy nezaměřovala na učitele pouze z hlediska ekonomického růstu, ale i z hlediska sociálního rozvoje a blaha společnosti. Pro lepší pochopení by tedy profesní etika v tomto ohledu nebyla zaměřena pouze na zmíněnou trojici výše (ekonomika, efektivita, výkonnost), ale přidal by se k tomu sociální a společenský rozměr. Dalším rozdílem je, že by se profesní odpovědnost stala veřejnou spoluodpovědností, a tedy

není omezena na minimální právní odpovědnost. Řeší se zde i aspekty enviromentální, rodinné, pracovní a kulturní. (A. M. Domingo, 2005, s. 52–53) (vlastní překlad pomocí on-line překládací služby: Google Překladač). Autorka Lorenzová poukazuje, že tato koncepce směřuje k výsledku, kdy učitel jako jedinec bude zavázán pomyslným závazkem ke společnosti (J. Lorenzová, 2016, s. 272–273).

Třetím a posledním modelem, který navrhl autor A. M. Domingo je *identifikující profesionalizace*. Ta pracuje s tezí, kdy spojuje vlastnosti obou předešlých modelů. Učitel je profesionál, který není pouze odborník ve svém oboru či občan, ale dokáže dále rozvíjet svou kreativitu a inovování. V kontextu dnešní doby se zá hovořit o dalším vzdělávání. Učitel je díky tomuto modelu schopen v budoucnu tvořit nové hodnoty s ohledem na náboženství, solidaritu a dokáže využít i své znalosti a dovednosti k dosažení obecného blaha (A. M. Domingo, 2005, s. 53–54) (vlastní překlad pomocí on-line překládací služby: Google Překladač). Autorka Lorenzová (2016, s. 273) uvádí typické charakteristiky pro tento model: „*morální kategorie, subjektivita a interiorita*.“ V tomto modelu profesní etika usnadňuje jak „*právní legitimitu profese*“ (kterou řeší především první model), tak „*sociální důvěryhodnost*“ (kterou naopak řeší model druhý) (J. Lorenzová, 2016, s. 273).

## 2.2.2 Modely profesionalizace učitelské profese dle Stanislava Štecha

Autor S. Štech v knize *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie* (Bendl, Kucharská (ed.) a kol., 2008) se ve své kapitole zabývá pojmem proletarizace profese. Odkazuje tak na marxisty Larsonovou (1980) a Derbera (1982). Jako typické znaky uvádí, že se práce rozděluje na řízené a normalizované úkony, které mají za následek ztrátu přehledu pracovníka o smyslu profese a jejím cíli. Dle Štecha (Bendl, Kucharská (ed.) a kol., 2008, s. 141), který cituje výše zmíněné autory Larsonovou (1980) a Derbera (1982) uvádí, že tyto autoři rozdělili proletarizaci profese na dvě oblasti: „*proletarizace technická, která poukazuje na ztrátu kontroly nad věděním a poznatky, jejichž nejsou producenty (autory) a nad celkem pracovní činnosti*“ a „*proletarizaci ideovou, tj. ztrátu kontroly nad finalitou (cíli a hodnotami) své práce a nad politickým regulováním sociálních institucí, v nichž ji vykonávají*.“ Přichází tedy s rozdělením profese učitele na tři alternativní modely: *dělník, řemeslník a umělec*.

Prvním uvedeným modelem je *učitel-dělník*. Tento modul právě podporují dva základní znaky, které jsou zmíněny výše v rámci proletarizace profese. Prvním znakem je ztráta přehledu učitele nad svou vlastní prací, díky „*kontrole vnějších expertů*.“ V tomto ohledu můžeme právě narazit na práci didaktiků a odborníků, kteří stanovují různé standardy v učitelské profesi.

Zejména učebnice didaktiky jednotlivých předmětů, kompetenční rámce jak pro žáka, tak pro učitele, metody výuky, metody práce s žáky, techniky evaluace... To má za následek proměnu vztahu učitel-žák a učitelské role. Velmi pěkně to tento autor shrnul ve své tvrzení, že učitel: „*je stejně znavován vlastní autentické kontroly pracovní činnosti.*“ Obratem je možné se vrátit k autorovi A.M. Domingo, a vidět jistou podobnost ve znacích s modelem *mechanické profesionalizace*. Druhým znakem je enormní nárůst objemu povinností spojených s: „*administrativou, vedlejšími činnostmi, velkými počty žáků ve třídě*“ (Bendl, Kucharská (ed.) a kol., 2008, s. 141).

Druhým alternativním modelem je *učitel-řemeslník*. Hlavním rysem tohoto modelu je individualita a upouští se od norem. V tomto modelu není učitel ovlivněn vnějšími faktory a má jistou autonomii. „*Příprava probíhá především nápodobou v praxi*“ (Bendl, Kucharská (ed.) a kol., 2008, s. 142). Praxe hraje nesporně velkou roli v tomto modelu a tvoří jakýsi základ řemeslníka. Učitelská profese je zde brána více jako řemeslná než expertní, a to na základě kontextu vědomostí. Zatímco se profesionál opírá o vzdělání, tak učitel se opírá o praxi či o zkušenosti starších kolegů (Bendl, Kucharská (ed.) a kol., 2008, s. 142).

Trojici završuje model *učitel-umělec*. Pro tohoto učitele není ovládnutí profesní praxe nutnost, ale zároveň také nestojí mimo úvahu. Hlavními rysy učitele je „*osobnost, citlivost a kreativita*“ (Bendl, Kucharská (ed.) a kol., 2008, s. 142). Za důležité se v tomto modelu považuje motivace učitele k profesi, pozitivní vztahy k dětem a nadšení pro to být učitelem. „*Učitelem stejně jako umělcem se člověk víceméně rodí, a ne stává*“ (Bendl, Kucharská (ed.) a kol., 2008, s. 142).

Právě tento první model poukazuje na specifickou věc, že tento model je přesně opakem toho, čím je definován profesionál, ten dle Štecha: „*vykazuje znaky opačné: absenci výrazné vnější regulace a autonomie s velkým prostorem svobody v „pohrávání“ si s pravidly pracovní činnosti*“ (Bendl, Kucharská (ed.) a kol., 2008, s. 141). To potvrzuje i Lorenzová ve své knize, kde uvádí profesní *zásadu autonomie*, která učitelovi umožňuje mít právě onu autonomii v rozhodování a řízení v rámci své profese.

### **2.3 Shrnutí**

Budoucí učitele, nelze zařadit pod jeden specifický model. Platí to jak pro klasifikaci autora A. M. Dominga (2005, s. 50–54) tak pro autora S. Štecha (2008, s. 141–142). Jistě lze tvrdit, že dle znaků má učitel blíže k jednomu, či druhému modelu. Nejprve k modelům Štecha.

Nejblíže realitě je model učitele-umělce. Ten spojuje předchozí dva modely, které navrhl autor Štech. Učitel musí mít meze práce tvořené v tomto případě didaktikou, učebnicemi, kurikuly (Rámcové vzdělávací programy, Školní vzdělávací programy, Časově-tematické plány), a to především protože výsledek jeho práce není hmatatelný, jako by to bylo u profese řemeslníka. Nezáleží tak zde úplně na výsledném cíli, ale spíše na postupu a průběžném získávání znalostí žáka v průběhu výuky. Zároveň se učitel musí opírat o praxi, a nejen pouze o hluboké vědění své profese. Praxe v pedagogice je velmi odlišná od teoretické představy. Nakonec sám autor Štech ve své publikaci píše: „*Shrňme, že každá z uvedených metafor představuje jinou vizi učitelské činnosti, jinou povahu práce, jiný status učitelského povolání a jinou povahu vědění (poznatku), o které se opírá. Byť jde o odlišné podoby učitelství, v realitě učitelské práce nejsou neshlíitelné. Každý učitel totiž kombinuje prvky těchto různých modelů. Povaha učitelské profese je proto smíšená*“ (Bendl, Kucharská (ed.) a kol., 2008, s. 142).

V modelech Dominga je možné pozorovat, jak společnost vnímá učitele a tato percepce se zdatně mění. To dokazuje uvědomění si společnosti o podhodnocení učitelské profese, jejího významu pro další generace, zvětšenému počtu výzkumu a zaměření více odborníků z jiných profesí na učitelství. Učitel není pouze subjektem trhu práce, ale právě naopak je kladen daleko větší důraz na jeho rozvoj a sociální odpovědnost. V neposlední řadě na další vzdělávání učitelů. Proto bych nelze jednoznačně souhlasit ani s modelem mechanické profesionalizace a ni s modelem občanské profesionalizace, ale s modelem identifikujícím, které předchozí dva modely spojuje.

Pokud jsou bráni v potaz například doktoři či právníci, kteří jsou odborníci ve své profesi na základě hlubokého vědění a absolvování studia, tak nepochybně můžeme stejně tak považovat učitele za profesionála vzhledem ke stejným předpokladům. Učitelská profese, již není ideově ovlivněna a má díky státu poměrně jasné směřování. Důkazem toho jsou vzdělávací strategie, vznik standardizovaného kompetenčního rámce, oficiálního etického kodexu učitele a pojetí pedagogiky ve smyslu hlubšího vědění na univerzitách promítnuté do výuky budoucích učitelů.

### 3 Soudobé teorie vzdělávání

Tato podkapitola se věnuje soudobým teoriím vzdělávání. Autor Bertrand (1998, s. 11) provádí analýzu vybraných teorií vzdělávání, které mají dopad na podobu vzdělávání v současnosti a ve své knize řeší jakou by měli plnit roli. Bertrand konkrétně tvrdí, že: „*Obecně vzato obsahují tyto teorie jednak analýzu problémů soudobého vzdělávání a jednak návrhy jeho změn.*“ Zároveň zde autor zmiňuje pojmy spojené s těmito teoriemi jako: „*úvahy o cílech vzdělávání, významu obsahu (učiva)*“, ale především zde řeší i postavení v roli učitele (Bertrand, 1998, s. 11). To je hlavním důvodem, uvedení této kapitoly, která poskytuje jiný náhled od dalšího autora, ale zároveň pracuje s tématy, která jsou klíčová pro tuto práci.

#### 3.1 Vymezení pojmu

Autorka Göbelová ve své knize *Profesiografické otázky učitelství* uvádí, že profesionalita má dvě úrovně. Konkrétně tedy rozvoj profesionality dělí na „*strukturální úroveň (vnější)*“ a na „*postojovou úroveň (vnitřní)*“ (Göbelová, 2015, s. 18). První zmíněná úroveň obsahuje oblast profesní role, požadavky ke vstupu a s tím spojené praxe s učitelskou profesí. Druhá úroveň se zaměřuje na sebepojetí a poslání profese pro jedince samotného. Pojetí profesní role je klíčový pojem k této kapitole. Obecně lze tvrdit, že profesní role učitele jsou dány rámcovými vzdělávacími programy na státní úrovni a školními vzdělávacími programy na školní úrovni. Autorka Göbelová tvrdí, že: „*Celkově je problém strukturální úrovně týkající se požadavků na konkrétní profesní role složitý*“ (Göbelová, 2015, s. 18). Rozmanitost těchto požadavků nám poměrně dobře vysvětluje právě autor Bertrand (1998) ve své knize *Soudobé teorie vzdělávání*, ten pracuje se sedmi teoriemi: *spiritualistickou, personalistickou, kognitivní psychologickou, technologickou, sociokognitivní, sociální a akademickou*. Dále tedy bude přiblížen obsah, hlavní rysy a role, které by měl učitel plnit na základě jednotlivých teorií.

##### 3.1.1 Spiritualistické teorie

První teorie v pořadí se zaměřuje na spiritualistickou stránku člověka. Tyto teorie se objevili v 70. letech minulého století, ovšem jejich základ se opírá o poznatky daleko starší. Důležité je zde upozornit, že teorie se zaměřuje na niterní energii člověka. Ta se prezentuje různě jako: „*Tao, Bůh, Neviditelné, Božská Energie aj.*“ (Bertrand, 1998, s. 21). S tímto aspektem se pojí propojení s božským záměrem a cestou, kterou stanoví. Hodnoty, které v těchto teoriích dominují jsou: „*duchovní, metafyzické a transcendentní*“ (Bertrand, 1998, s. 21). V konečném důsledku jde o vztah člověka a metafyzična.

Strukturální prvky *spiritualistické teorie* definoval Bertrand (1998, s. 21) takto: „*Duchovní hodnoty vepsané do nitra lidské bytosti, metafyzika, Tao, Bůh, intuice, duchovní dimenze univerza.*“ Göbelová (2015 s. 19) shrnula spiritualistické teorie tak, že důraz je kladen na „*duchovní rozměr života*“ a „*smysl života.*“ Učitel v roli spiritualistické teorie nepůsobí tradičně jako „*autorita, instruktor či vůdce*“ (Bertrand, 1998, s. 41). Naopak se zdě zaměřuje na vztahy učitele k ostatním a ke světu. Göbelová (2015, s. 19) uvádí jako roli učitele v rámci spiritualistické teorie: „*Učitel jako terapeut, životního obratu uvnitř člověka.*“

### 3.1.2 Personalistické teorie

Druhá teorie je především zaměřena na žáka a jeho rozvoj ve vzdělávání. Tato teorie je v dnešním kontextu spojena s alternativními školami. Důraz je kladen na žákovy specifické potřeby ve vzdělávání, samostatnost žáka ve vzdělávání (Bertrand, 1998, s. 17). Učitel v roli personalistické teorie působí jako pomocník při vzdělávání. Měl by žáka vést k seberealizaci a samostatnosti. Göbelová (2015, s. 19) popisuje roli učitele jako „*facilitátora,*“ tedy toho, kdo dělá učení lehčím. Dle Bertranda učitel: „*Vede žáka k tomu, aby procházel vyznačenými zkušenostmi, které mu pomohou proniknout do jeho zkušenostních prožitků, do nitra*“ (Bertrand, 1998, s. 55).

Strukturální prvky *personalistické teorie* uvedl Bertrand (1998, s. 21): „*Růst osoby, nevědomí, afektivita, přání, pudy, zájmy, já.*“ Ovšem tyto teorie mají základní kámen úrazu a tím je právě pojetí učitele. Na jednu stranu má učitel dát maximální prostor žákovy v seberealizaci a samostatnosti v učení. Především tedy nezasahovat do tohoto procesu, na druhou stranu má žáka učitel k tomuto cíli vést, což se považuje za zásah do tohoto procesu. Ve své podstatě se jedná o paradox (Bertrand, 1998, s. 63).

### 3.1.3 Kognitivně psychologické teorie

Třetí v pořadí je teorie *kognitivně psychologická*, která se orientuje na kritické myšlení žáka, zahrnující například: „*analýzu, usuzování*“ nebo „*řešení problémů*“ (Bertrand, 1998, s. 17). Učitel by v tomto případě měl mít znalosti o žákovi, v kontextu jeho dosavadních poznatků a vědomostí, žáka by měl kognitivně analyzovat. Dále by měl žáka vést k odbornosti znalostí.

Strukturální prvky *kognitivně psychologické* teorie jsou dle Bertranda (1998, s. 21): „*Procesy učení, prekoncepty, spontánní reprezentace, kognitivní konflikty, pedagogické profily, předvědecká kultura.*“ Autorka Göbelová (2015, s. 19) roli učitele v této teorii definovala takto: „*Učitel jako znalec kognitivní podstaty žáka.*“

### **3.1.4 Technologické teorie**

*Teorie technologické* se opírají, jak je zřejmé z názvu, o technologie. V dnešním kontextu by se to dalo přiblížit k digitálním kompetencím učitele. Důraz je kladen na předávání informací pomocí moderních technologií: PC, internet, dataprojektor, interaktivní tabule apod. (Bertrand, 1998, s. 17–18). Je důležité upozornit, že autor pracuje s poznatky z roku 1998, kdy psal tuto knihu. K dnešní době je tato teorie daleko více v popředí a aktuální. Autor Bertrand poměrně zajímavě pohlíží na problematiku postavení učitele v této teorii. Pracuje s tézí, že učitel ztrácí kontrolu nad vzdělávacím procesem a předává moc jiným odborníkům jako jsou informatici, mediální specialisté, pedagogičtí poradci aj. Tím pádem učitel ztrácí to, co je pro něj klíčové a to „*vládu nad procesem vzdělávání.*“ Učitel již není v roli vedoucího, ale „*režiséra*“ či „*inženýra poznání,*“ jak uvádí Göbelová (2015, s. 19).

Strukturální prvky technologické teorie definuje Bertrand (1998, s. 21): „*Informace, technologie, komunikace, informatika, média, systémový přístup k výuce, konstrukce poznání.*“

### **3.1.5 Sociokognitivní teorie**

*Sociokognitivní teorie* se zaměřuje oblast sociálního učení žáka. Tyto teorie si kladou za cíl rozvinout sociální stránky u žáka spojené s prostředím, kde se učí. Je tím tedy myšlena třída (škola), ale také oblast mimo tuto instituci. Jedná se o vztahy se spolužáky, s učitelem, s rodiči a se společností. Dalším důležitým znakem je sebepojetí žáka, kterému je věnována pozornost a je dále rozvíjeno. Dá se tvrdit, že dnes tyto teorie zastupuje předmět *Výchova k občanství, Základy společenských věd* nebo například průřezové téma *Multikulturní výchova*.

Strukturální prvky *sociokognitivní teorie* určil Bertrand (1998, s. 21): „*Kultura, sociální prostředí, okolní prostředí, sociální determinanty poznání, sociální interakce.*“ Autorka Göbelová (2015, s. 19) ve svém shrnutí určila roli učitele pro tuto teorii takto: „*Učitel jako zprostředkovatel kulturní a sociální interakce.*“



### 3.1.6 Sociální teorie

Tyto teorie se orientují na sociální rozvoj žáka při vyučování. Kladou důraz na sociální povědomí o „*sociálních, kulturních a enviromentálních problémech*.“ Obecněji je lze označit jako „*problémy společnosti*.“ Dle těchto teorií by se žáci měli orientovat na budoucnost a budoucí problémy, ať už na jejich prevenci nebo možnosti aktuálního řešení, či zmírnění dopadů sociálních a společenských krizí a krizí životního prostředí (Bertrand, 1998, s. 194).

Strukturální prvky sociálních teorií jsou dle autora Bertranda (1998, s. 21) následující: „*Společenské třídy, společenské determinismy lidské přirozenosti, problémy životního prostředí a sociálního problémy, moc, osvobození; společenské změny*.“

### 3.1.7 Akademické teorie

Poslední *teorie akademické* se nejvíce blíží k moderní povaze vzdělávání. Důležitý je rozsah obecný poznatků učitele, které předává žákovi a s tím spojená efektivita výuky, která by měla být maximální možná. „*Předávají se tak zároveň hodnoty jako disciplína, vytrvalá práce, úcta k tradici a k demokratickým hodnotám a také smysl pro občanskou zodpovědnost*“ (Bertrand, 1998, s. 19). To je prakticky základ dnešních kurikulárních dokumentů, které obsahují klíčové kompetence učitele, výstupy žáka a učivo pro jednotlivé předměty. Zrovna tato teorie jde až pozoruhodně silně přirovnat k předmětu *Výchova k občanství* a *Základy společenské věd*.

Strukturální prvky *akademické teorie* definoval Bertrand (1998, s. 21): „*Obsahy, předměty, disciplíny, logika uvažování, intelekt, západní kultura, tradice, řecká a latinská humanitní studia, klasická díla, kritické myšlení*.“ Opět autorka Göbelová (2015, s. 19) roli učitele v této teorii definovala takto: „*Učitel jako expert, vzor*.“

## 3.2 Shrnutí

Všechny výše zmíněné teorie se dnes aplikují buďto ve větší nebo menší míře. Jako nejlépe uchopitelná se jeví *akademická teorie*, která je založena na tradičnosti profese učitele. Zbylé teorie: *kognitivně psychologické, sociokognitivní, sociální* a technologické určitě nejsou bezpředmětné, ale dnes je spíše pokrývá kompetenční rámec učitele, a to včetně rámcových vzdělávacích programů a školních vzdělávacích programů. Dvě teorie, které se mohou jevit jako obtížněji uchopitelné, jsou *spiritualistická* a *personalistická*. U *spiritualistické teorie* se totiž úplně vytrácí role učitele a je založena spíše na filozofii. U *personalistické teorie*, je

problémem role učitele, kterou by měl plnit. Ovšem na rozdíl od *spiritualistické* to může být způsobeno tím, že *alternativní školy* (které reprezentuje především personalistická teorie) a jejich pojetí je dosti specifické a stále poměrně netradiční.

## 4 Cíle výzkumu

Již z názvu této práce je patrné, že cílem tohoto šetření je zkoumat představu o profesi budoucích absolventů bakalářského studia učitelství. Především bude zaměřeno na vnímání náročnosti jejich budoucí role jako učitele ve vzdělávacím procesu. K dosažení tohoto cíle byl stanoven hlavní a výzkumný cíl:

**Hlavní výzkumný cíl:** Cílem šetření je zjistit u studentů bakalářského studia učitelství, jejich představu o náročnosti kompetencí, které by měli mít osvojené po absolvování studia.

S přihlédnutím na téma práce a výzkumný cíl, který byly stanoven, byla zvolen kvantitativní výzkum. Metodou bude dotazníkové šetření, následné vyhodnocení odpovědí a zpracování diskusní části. Součástí metod a technik je také analyzování odborné literatury a dalších vhodných dokumentů. Pro vyhodnocení primárních dat jsou použity matematické a statistické metody (průměr, minimální a maximální skóre, percentily a směrodatná odchylka).

### 4.1 Popis výzkumného vzorku

Při šetření je podstatné udělat vhodný typ výběru skupiny respondentů. Autor Chráska (2007, s. 20) tvrdí, že základem je objektivita výběru, jinak řečeno výběr respondentů nesmí být subjektivní. Autoři Slovníku pedagogické metodologie (Maňák, Švec Š., Švec V. (ed.), 2005, s. 110) mezi výběr výzkumného vzorku řadí 3 základní metody:

1. *Náhodný výběr*
2. *Stratifikovaný výběr*
3. *Záměrný výběr*

(Maňák, Švec Š., Švec V. (ed.), 2005, s. 110)

Chráska (2007, s. 20) rozvádí jednotlivé výběry. Dle tohoto autora je základním rysem pro náhodný výběr že: „*Všechny prvky souboru mají stejnou pravděpodobnost, že budou vybrány. Každý prvek musí být při tom vybírán nezávisle na ostatních.*“ Zatímco pro stratifikovaný výběr je typické, že základní soubor se skládá: „*Z několika charakteristických podskupin a dále se z jednotlivých charakteristických podskupin pomocí náhodného výběru vždy určitý počet prvků*“ (Chráska, 2007, s. 21). Poslední zmíněný *záměrný výběr* je rozdílný od předešlých dvou výběrů především tím, že zde není podstatná náhoda, ale záměr vybrat skupinu respondentů výzkumníkem (Chráska, 2007, s. 22).

Pro tuto bakalářskou práci je zvolen základní soubor, který je tvořen množinou studentů Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kteří jsou studenti oborů zaměřených na učitelství a aktuálně studují v některém ze tří ročníků ve stupni bakalářského studia a zároveň studují prezenční formou studia.

Metoda náhodného výběru pro potřeby této bakalářské práce není vhodná. Proto byla zvolena metoda *kvalifikovaného záměrného výběru*, tedy v tomto ohledu pouze respondenti z dané fakulty, dané univerzity, s daným zaměřením studovaného oboru a s danou formou studia. *Kvalifikovaný záměrný výběr* se do jisté míry pojí s *výběrem dostupným*, což má za následek omezenou výpovědní schopnost získaných výsledků. Výsledky tedy nelze vztahovat na celou populaci, ale pouze na vybraný vzorek respondentů.

## 4.2 Postup při sběru dat

Pro sběr dat bylo zvoleno dotazníkové šetření. Dle autora M. Chráska (2007, s. 174–175) lze respondentům předat dotazník celkem třemi způsoby: „*rozesláním poštou, osobně a prostřednictvím dalších osob.*“ Dnes je však možné distribuovat dotazníky i elektronicky, a to je případ právě tohoto šetření.

Dotazníky byly vytvořeny v prostředí *Survio* a rozesílaný elektronicky, prostřednictvím odkazu, pomocí sociálních sítí: *Facebook* a *Messenger*, dále pak pomocí e-mailu. Elektronická distribuce byla zvolena vzhledem k jednoduchému způsobu distribuce a prakticky finančně nenáročnému. Dotazníky byly zcela anonymní, aby byl zajištěn co možná největší úspěch šetření. Autor Chráska (2007, s. 175) tvrdí, že: „*Pro úspěch dotazníkového šetření je důležité, aby respondenti měli záruku, že dotazníkem zjištěné skutečnosti nebudou použity proti nim.*“ Tedy dotazníky mají být anonymizované.

## 4.3 Volba výzkumné metody

Jako nejvhodnější metoda pro toto kvantitativní pedagogické šetření byl zvolen dotazník. „*Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“ (Chráska, 2007, s. 163).

Při tvorbě dotazníku byl brán ohled na požadavky, dle autora M. Chrásky (2007, s. 169):

1. *Položky jsou pro respondenty jasné a srozumitelné*
2. *Formulace položek v dotazníku musí být naprosto jednoznačná*
3. *Položky dotazníku by měly zjišťovat jen nezbytné údaje*
4. *Položky v dotazníku nesmí být sugestivní (nenapovídají odpověď svou formulací)*
5. *Dotazník musí obsahovat jasné pokyny k vyplnění*
6. *Při konstrukci dotazníku dbáme na snadnou tříditelnost, tabelaci a zpracování*

Autor K. F. Punch (2008), ve své knize *Základy kvantitativního šetření* uvádí, že při jedním ze základních rozhodnutí, které musí výzkumník udělat v rámci svého šetření je volba dotazníku. Jsou tři základní možnosti:

1. výzkumník sestrojí vlastní dotazník
2. výzkumník využije existujícího dotazníku
3. výzkumník kombinuje obě možnosti

(K. F. Punch, 2008, s. 47)

Autor K. F. Punch dále tvrdí, že je vhodné použít spíše existující dotazníky, včetně nástrojů než vytvářet vlastní, avšak je nebytné vyhodnotit, zda je lze aplikovat na daný výzkum. Sestrojení vlastního dotazníku je velmi náročná záležitost a vyžaduje poměrně velké znalosti a schopnosti výzkumníka. Výše zmíněný fakt je důvodem využití upravené verze výzkumného nástroje, který sloužil jako kostra pro toto dané šetření. Vytvořili jej autoři Jana Mejerčíková a Peter Gavora (2011), který se zabývá *vnímáním zdatnosti učitele spolupracovat s rodiči (dále „ZdUR“): Konstrukce výzkumného nástroje* (Majerčíková J., Gavora P., 2013, s. 128) (vlastní překlad).

Původní dotazník měl dva výzkumné cíle: *„vytvoření výzkumného nástroje na měření vnímání zdatnosti učitele spolupracovat s rodiči“* a *„získání pomocí tohoto nástroje první empirická data o souboru učitelstva Slovenska“* (Majerčíková J., Gavora P., 2013, s. 133) (vlastní překlad). Vzhledem k zaměření této bakalářské práce zde byl změněn výzkumný vzorek, tedy místo učitelů byl zvolen vzorek studentů bakalářského studia.

Původní dotazník obsahoval 24 otázek. Dotazník pro šetření k této bakalářské práci obsahuje celkově 26 otázek, 2 z nich jsou základní, které slouží k třídění výsledků a zbylých 24 otázek je klíčových, které jsou měřeny bipolárním škálováním. Pro potřebu práce bylo zmíněných 24 otázek změněno, aby sloužili k výzkumnému cíli této práce, avšak metodika původního dotazníku byla zachována.

Dotazník ZdUR byl vytvořen v roce 2011 autory J. Majerčíkovou a P. Gavorou. Dotazník byl nejprve validován a poté byl prováděn na Slovensku v roce 2012. V roce 2013 byly publikovány výsledky tohoto šetření (Vašátková, Vyhnálková (eds.) 2014, s. 39). „Dotazník obsahuje 5 dimenzí, které reprezentují činnosti učitele ve vztahu k rodičům“ (Vašátková, Vyhnálková (eds.) 2014, s. 39).

Původních 5 základních dimenzí dotazníku a čísla položek dotazníku, které se vztahují k jednotlivým dimenzím:

1. *Schopnost informovat o prospívání dítěte (položky: 1, 8, 13, 19, 24)*
2. *Schopnost vysvětlit fungování školy jako organizace (položky: 5, 12, 14, 15, 20)*
3. *Schopnost radit rodičům ve věcech výchovy v rodině (položky: 2, 6, 9, 21, 22)*
4. *Schopnost být transparentní k rodičům (položky: 3, 11, 16, 23)*
5. *Schopnost přesvědčit rodiče podpořit školu (položky: 4, 7, 10, 17, 18)*

(Majerčíková J., Gavora P., 2013, s. 146) (vlastní překlad).

Obsahem dotazníku pro šetření k této bakalářské práci, byly uzavřené (strukturované) položky *dichotomické* a *stupnicové*. Respondenti byly na začátku dotazníku informovány o tématu práce. Dále, že odpovědi budou sloužit jako data k výzkumu k této práci. V dotazníku je také uvedeno, že je pro respondenty anonymní a dobrovolný.

Pro potřeby bakalářské práce byl původní dotazník upraven. Otázky byly přeformulovány se zaměřením na oblasti kompetenčního rámce absolventa učitelství, tedy konkrétněji představu o náročnosti jednotlivých kompetencí, které by měl mít osvojené právě absolvent učitelství. Pro začátek byly upraveny jednotlivé dimenze s přihlédnutím na výzkumný cíl. Stanovily se tak, aby odpovídaly jednotlivým oblastem *Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství*. Byť je oblastí v kompetenčním rámci 6, tak výběr byl upraven na 5. Vynechána byla oblast: „*Profesní spolupráce*,“ a to z důvodu, že konkrétně kompetence s touto oblastí spojené se projevují u absolventa až v momentě, kdy započne jeho profesní praxe. Zatímco ve zbylých oblastech si může student 3. ročníku bakalářského studia

udělat představu o náročnosti kompetencí, díky studovaným předmětům v průběhu studia, tak to neplatí pro onu zmíněnou oblast. Klíčových položek v dotazníku je, jak už bylo zmíněno, celkem 24 a jsou rozděleny mezi jednotlivé oblasti. Poměr položek je: 5 : 5 : 5 : 4 : 5. Zastoupení je za každou kompetenci v jednotlivé oblasti minimálně jednou položkou. Počet kompetencí za každou oblast je však nerovnoměrný. V 1. a 3. oblasti máme vždy po 2 kompetencích a poměr položek v jednotlivých oblastech za kompetence je: 3 : 2; za 2. oblast máme 5 kompetencí a poměr položek v jednotlivých oblastech za kompetence je: 1 : 1 : 1 : 1 : 1. Ve 4. oblasti máme 3 kompetence a poměr položek v jednotlivých oblastech za kompetence je 1 : 2 : 1 (zde je změna oproti přechozím oblastem v počtu položek, tedy ne 5 ale 4, a to kvůli metodice dotazníku). V poslední 5. oblasti máme opět 3 kompetence a poměr položek v jednotlivých oblastech za kompetence je: 1 : 2 : 2.

Nově vzniklých 5 základních dimenzí:

1. *Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům* (položky: 3, 10, 15, 21, 26)
2. *Plánování, vedení a reflexe výuky* (položky: 7, 14, 16, 17, 22)
3. *Prostředí pro učení* (položky: 4, 8, 11, 23, 24)
4. *Zpětná vazba a hodnocení* (položky: 5, 13, 18, 25)
5. *Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví* (položky: 6, 9, 12, 19, 20)

## 4.4 Vyhodnocení výsledků výzkumu

### Metody zpracování výzkumných dat

Získaná data byla dále zpracována v programu Excel. Za účelem analýzy kvantitativních dat byla vytvořena tabulka obsahující hodnoty průměru, minima a maxima, percentilů a směrodatné odchylky. Jednotlivé výpočty byly prováděny pomocí vzorců v programu Excel.

První položka dotazníku zněla: *Jste studentem bakalářského studijního programu v rámci Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci?* Respondenti měli možnost odpovídat *ano – ne*. Výsledky této položky jsou shrnuty v tabulce 1:

**Tab. 1** Četnosti respondentů pro položku č. 1

<b>Student bakalářského studijního programu v rámci PdF UPOL<sup>2</sup></b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>
<b>Ano</b>	63	88,7
<b>Ne</b>	8	11,3
<b>Celkem</b>	71	100,0

Zdroj: Vlastní zpracování

Druhá položka dotazníku zněla: *Jste studentem prezenčního nebo kombinovaného studia?* Respondenti měli možnost odpovídat buďto *prezenční nebo kombinované*. Výsledky této položky jsou shrnuty v tabulce č. 2:

**Tab. 2** Četnosti respondentů položku č. 2

<b>Student prezenčního / kombinovaného studia</b>	<b>Absolutní četnost</b>	<b>Relativní četnost (%)</b>
<b>Prezenční</b>	61	96,8
<b>Kombinované</b>	2	3,2
<b>Celkem</b>	63	100,0

Zdroj: Vlastní zpracování

Obě tyto základní položky (1. a 2.), sloužili k selekci dat. Výzkum byl totiž zaměřen pouze na studenty bakalářského studijního programu v rámci Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a pouze na studenty prezenčního studia. Zbýlých 24 klíčových otázek bylo vyhodnoceno na základě bipolárního škálování, dle metodiky původního dotazníku. V tabulce 3 jsou uvedeny deskriptivní údaje (aritmetický průměr, maximum, minimum, 25. percentil, 50. percentil, 75. percentil a směrodatná odchylka), které platí pro jednotlivé dimenze, tak, jak byly stanoveny. Minimální a maximální hodnoty nám uvádí extrémy v daných dimenzích, které se objevily ve vyhodnocených datech pro jednotlivé dimenze. Směrodatná

<sup>2</sup> Pozn.: PdF UPOL – Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci



odchylka v tomto případě poukazuje na podobnost prvků souboru. Pokud je malá, tak jsou prvky navzájem podobné, naopak pokud je velká tak jsou prvky více odlišné. V tomto případě se jedná o první variantu, tedy velká vzájemná podobnost prvků.

**Tab. 3:** Deskriptivní údaje z dotazníku

	<b>Průměr</b>	<b>Min.</b>	<b>Max.</b>	<b>25. percentil</b>	<b>50. percentil</b>	<b>75. percentil</b>	<b>Směrodatná odchylka</b>
<b>Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví</b>	3,35	1,4	5	2,6	3	4,6	1,07
<b>Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům</b>	3,34	1,6	4,8	2,2	3,4	4,6	1,11
<b>Prostředí pro učení</b>	3,34	1,8	5	2,5	3,2	4,2	0,93
<b>Plánování, vedení a reflexe výuky</b>	3,27	1,6	4,8	2,1	3	4,6	1,19
<b>Zpětná vazba a hodnocení</b>	3,13	1,25	5	2,25	3	3,75	1,03
<b>Celkově</b>	3,29	1,53	4,92	2,33	3,12	4,35	1,07

Zdroj: Vlastní zpracování

V dotazníku byla škála 0 až 5 bodů, přičemž hodnota 0 reprezentovala nenáročnost a hodnota 5 reprezentovala náročnost. Čím více bodů respondent nasbíral tím více považoval jednotlivou dimenzi (oblast kompetencí) za náročnější. V tabulce 3 jsou seřazeny výsledky aritmetického průměru za jednotlivé dimenze (oblasti kompetencí) sestupně. Jako nejnáročnější vyhodnotili respondenti oblast: *Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví*. Je to poměrně zajímavý výsledek. Jak již bylo v teoretické části této práce avizováno, tak syndrom vyhoření, etický kodex učitele, profesní sebepojetí a jeho rozvoj jsou stále aktuálnější témata v moderní pedagogické společnosti. Stále více odborníků poukazuje na psychické problémy učitelů, ať už je to v rámci MŠMT, které se tomuto tématu věnuje i v rámci svého *Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství*, psychologové například V. Kebza, či autoři spojení s pedagogikou, kupříkladu J. Průcha. Navíc lze na tuto oblast nahlížet i tak, že je zaměřena přímo na učitelovu osobnostní stránku a jeho rozvoj, kdežto ostatní oblasti lze vnímat jako praxi spojenou s vyučováním přímo.

Další dvě dimenze (oblasti kompetencí): *Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a Prostředí pro učení* dle představy o náročnosti, označili respondenti se stejnou mírou. Důraz v těchto oblastech je kladen na odbornou znalost ve vyučovaných předmětech a mechanismy, kterými předávají učitele tyto znalosti žákům. Důležitým pojmem bychom zde mohli uvést didaktickou transformaci, tedy postup, kterým učitelé předávají odborné znalosti žákům. Vzhledem k tomu, že existují vyučovací předměty, ve kterých se neustále aktualizují informace a vznikají nové poznatky, tak dává smysl, že právě tyto oblasti se jeví jako náročné pro budoucí absolventy.

Čtvrtá dimenze (oblast kompetencí) v pořadí je: *Plánování, vedení a reflexe výuky*. Je důležité podotknout, že byť je tato dimenze zařazena dle výsledků na 4. pozici, tak se stále jeví jako dosti náročná pro respondenty. Kompetence v této oblasti se zaměřují především na práci s žáky a práci učitele samotného. Jeho schopnosti pracovat s časem během výuky a schopnost plánování, která je nezbytnou součástí učitelské profese. Samozřejmě existují kurikulární dokumenty, které učiteli pomáhají s tímto plánováním a také časově-tematické plány, které si učitel tvoří sám, ale situace v profesní praxi se může během výuky změnit. Zde přichází na řadu učitelova schopnost improvizace a práce s časem.

Jako nejméně náročnou dimenzi (oblast kompetencí) uvedli respondenti: *Zpětnou vazbou a hodnocení*. Toto hodnocení může být způsobeno faktem, že dle představy studentů je hodnocení poměrně jasný aspekt výuky. Testy se hodnotí pomocí bodů nebo subjektivního

hodnocení, v případě buďto uzavřených nebo otevřených otázek. Je zde ale důležité připomenout i slovní hodnocení během výuky, ústní zkoušení aj. Problém nastává v tom, když se musí učitel rozhodovat právě na základě například svých preferencí. Většinou nezaujme objektivní postoj k hodnocení, ale připouští i jiné faktory (například přihlédne k dosavadnímu přístupu žáka ke studiu, či dosavadním výsledkům). Navíc kvantitativní hodnocení (dle známek) není ideální, a to, protože zcela nevyovídá o reálných znalostech žáka, ale mají „pouze“ deskriptivní váhu, kdežto kvalitativní hodnocení (slovní) může mít větší vliv na žáka a může poukázat na jeho nedostatky či silné stránky. V poslední době se více prosazuje právě zmiňované slovní hodnocení, protože má pro žáka větší význam a také jej vnímá lépe.

V konečném důsledku zbývá interpretace celkového výsledku dotazníku. Jak avizuje tabulka číslo 3, tak respondenti dosáhli celkového průměru 3,29. Tento údaj nám ukazuje, že představa studentů bakalářského studia o náročnosti jejich budoucí učitelské profese je vysoká. Studenti (též respondenti) vnímají jednotlivé oblasti jako náročné a tím pádem si tuto náročnost uvědomují. V tabulce jsou dále uvedeny celkové minimální a maximální hodnoty v rámci intervalu (0-5) v dotazníku jak za jednotlivé oblasti, tak za celkový výsledek. Minimální průměrná celková hodnota byla 1,53 bodu z čehož vyplývá, že někteří respondenti nepovažovali tyto oblasti kompetencí jako příliš náročné. Naopak zde ale byla i maximální průměrná celková hodnota 4,92 bodu, což je téměř horní krajní hodnota škály. Představa o náročnosti učitelské profese je pro tyto respondenty velmi vysoká. Rozpětí mezi celkovým průměrným minimální a maximální skórem je poměrně velké a to 3,39 bodu, což je více jak polovina použité škály.

## 5 Diskuze

Cílem šetření bylo zjistit u studentů bakalářského studia učitelství, jejich představu o náročnosti kompetencí, které by měli mít osvojené po absolvování studia. Dotazník měl 61 vhodných respondentů z Univerzity Palackého v Olomouci, konkrétně z Pedagogické fakulty, bakalářského prezenčního studia s obory zaměřenými na učitelství. Výzkumné šetření bylo prováděno kvantitativně. Vzhledem k získaným datům je možné prohlásit, že daného výzkumného cíle bylo dosaženo

Výsledky celého výzkumu ukazuje tabulka číslo 3, která obsahuje statistické údaje z daného šetření. Výsledky jsou platné pro 61 vhodných respondentů a určují nám vnímání náročnosti jednotlivých dimenzí pro respondenty. Metodika dotazníku byla převzata z původního šetření, které prováděli autoři Jana Majerčíková a Peter Gavora. Autoři se zaměřovali na vnímání schopností učitelů v oblastech své praxe. Tento dotazník byl pozměněn a jeho výzkumným cílem bylo zjistit, jakou představu mají studenti bakalářského studia učitelství o náročnosti jednotlivých kompetencí, které mají mít v budoucnu osvojené.

Výsledky výzkumného šetření přispěly k dosažení stanoveného výzkumného cíle v rámci daného šetření. Zjištění, kterého bylo dosaženo je to, že studenti (tedy respondenti), si představují profesi učitele jako náročnější. Rozhodně tedy neberou na lehkou váhu náročnost kompetencí, které by měli mít osvojené po absolvování studia učitelství. Samozřejmě v rámci výsledků máme minimální a maximální hodnoty, které nám ukazují, že v rámci těchto hodnot existují i extrémy, avšak pro lepší orientaci nám slouží aritmetický průměr, a především také percentily, které jsou zmíněny v podkapitole *Vyhodnocení výsledků výzkumu*.

Podobné výzkumy byly prováděny v rámci některých diplomových prací, například: „*Představy studentů učitelství pro mateřské školy o jejich povolání*“ (Zezuláková, 2022). Ovšem tyto výzkumy a jim podobné se nezaměřují na studenty bakalářského studia obecně, ale spíše se konkretizují na jednotlivé oborové zaměření. Proto není možné výsledky šetření této bakalářské práce s nimi porovnávat. Další podobné dotazníky jsou ty, které zkoumají vnímání zdatnosti učitelů a používají nástroj OSTES (nebo také TES). Bohužel ani s těmito výsledky se nedá tento šetření srovnávat, a to především proto, že výzkumy se zaměřují na učitele, kteří jsou již vystudováni a pracují v praxi, zatímco toto šetření se zabývalo studenty učitelství.

Dané šetření mělo své limity, a to v rámci toho, že se jednalo kvantitativní výzkum. Počet respondentů byl dle všeho dostatečný v rámci vzorku, který bylo cílem získat, tedy pouze

studenty bakalářského studia. Ovšem nelze tvrdit, že byl ideální. Pokud bereme v potaz, že se jednalo o všechny studenty bakalářského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého, tak by pro zvýšení validity měl být vzorek určitě větší, tedy reprezentativnější. V tomto případě zde ale bylo omezení z hlediska času a logistiky. Dalším nedostatkem tohoto šetření je propojenost s předchozími výzkumy na dané téma. Při rešerši totiž nebyly nalezeny výzkumy, které by se orientovalo na tento konkrétní výzkumný cíl.

Výzkum byl prováděn kvantitativně, tedy v rámci výsledku máme deskriptivní data, která nám samozřejmě interpretují výsledky, ovšem pro ještě lepší porozumění by bylo vhodné použít i kvalitativní metodu, buďto jako součástí kvantitativního šetření nebo práci zaměřenou pouze kvalitativně. Tímto způsobem by bylo hlouběji porozuměno vnímání představy o náročnosti, kterou mají studenti studia učitelství.

Hlavním přínosem jsou deskriptivní data, které nám interpretují, jak studenti bakalářského studia vnímají náročnost své budoucí profese. Dalším přínosem této práce je fakt, že v rámci této problematiky ještě nebyl proveden žádný výzkum, který by se věnoval dané problematice a také může tato práce sloužit jako inspirace pro další výzkum.

## **Závěr**

Jak již bylo zmíněno v úvodu, tak učitelství je dnes semiprofese, se kterou vyvstává mnoho otázek: Kdo je učitel? Jaký je vlastně ideál učitele? Co všechno by měl učitel umět? Jaká je jeho role ve výchově a vzdělávání budoucích generací? Je učitel pouze osoba, která předává informace nebo má daleko větší význam v naší společnosti? Smyslem této práce bylo mimo jiné i odpovědět na dané otázky, čehož bylo dosaženo v teoretické části a do jisté míry i praktické části.

Teoretická část byla zaměřena na profesionalizaci učitelské profese, představení modelů učitelské profesionalizace s přihlédnutím na soudobé teorie vzdělávání, dále zde byl zmíněn Etický kodex učitele a shrnut Kompetenční rámec absolventa učitele a učitelky, protože se jedná o nejaktuálnější zdroje.

V praktické části byl stanoven výzkumný cíl práce a dle toho zvolena daná metodika výzkumného šetření. Cílem výzkumu bylo zjištění představy studentů učitelství o náročnosti učitelské profese. Inspirací pro tento výzkum byla práce autorů Jany Gavorčíkové a Petera Gavory, kteří zkoumali vnímání schopností učitelů pracovat s rodiči. Snahou bylo zjistit, jak si studenti představují náročnost být učitelem, čehož bylo v rámci této bakalářské práce dosaženo.

## Seznam literárních zdrojů:

BENDL, Stanislav a KUCHARSKÁ, Anna. *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-366-5.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání*. Studium. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

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

DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Pedagogika. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

GÖBELOVÁ, Taťána a SEBEROVÁ, Alena. *Profesiografické otázky učitelství*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-197-8.

GÖBELOVÁ, Taťána. *Profesní hodnoty a etické principy v práci učitele*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7464-808-3.

JANÍK, Tomáš a RABUŠICOVÁ, Milada, PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KEBZA, Vladimír a ŠOLCOVÁ, Iva. *Syndrom vyhoření: (informace pro lékaře, psychology a další zájemce o teoretické zdroje, diagnostické a intervenční možnosti tohoto syndromu)*. 2., rozš. a dopl. vyd. Praha: Státní zdravotní ústav, 2003. ISBN 80-7071-231-7.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.

LORENZOVÁ, Jitka. *Kontexty vzdělávání v postmoderní situaci*. Humanitas. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2016. ISBN 978-80-7308-650-3.

MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Štefan a ŠVEC, Vlastimil (ed.). *Slovník pedagogické metodologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2005. ISBN 80-7315-102-2.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. Pedagogické studie. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Jana a VYHNÁLKOVÁ (eds.), Pavla. *Pedagogický výzkum: spojnice mezi teorií a praxí : sborník anotací z XXII. konference České asociace pedagogického výzkumu konané ve dnech 8.-10. září 2014 v Olomouci*. Olomouc: Gevak, 2014. ISBN 978-80-86768-91-5.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.

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

PUNCH, Keith. *Základy kvantitativního šetření*. Přeložil Jan HENDL. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.

RUSH, Myron D. *Syndrom vyhoření*. Moudrost do kapsy. Praha: Návrat domů, 2003. ISBN 80-7255-074-8.



## Seznam internetových zdrojů:

- BERAN, Vít; KRATOCHVÍLOVÁ, Jana; LOŇKOVÁ, Pavlína a PAVLAS, Tomáš, BOŘKOVEC, Matouš et al. (ed.). *KOMPETENČNÍ RÁMEC ABSOLVENTA A ABSLOVENTKY UČITELSTVÍ*. Online. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, MŠMT, 2023. ISBN 978-80-87601-54-9. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi>. [cit. 2024-04-01]
- DOMINGO MORATALLA, Agustín. Revista de Fomento Social: tres modelos de responsabilidad profesional. Online. *Revista de Fomento Social*. 2005, roč. 2005, č. 237, s. 39-55. ISSN 2695-6462. Dostupné z: <https://doi.org/10.32418/rfs.2005.237>. [cit. 2024-04-12].
- LAL, Dori. A Journey of Teacher Education... Online. *International Journal of Peace, Education and Development*. 2016, roč. 4, č. 1, s. 1-17. odstavec. ISSN 2321-9807. Dostupné z: <https://doi.org/10.5958/2454-9525.2016.00002.0>. [cit. 2024-04-12].
- MAJERČÍKOVÁ, J a GAVORA, P. Vnímaná zdatnosť (self-efficacy) učiteľa spolupracovať s rodičmi: konštrukcia výskumného nástroja. Online. *Pedagogika*. 2/2013n. 1., s. 128-146. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=569%20title=>. [cit. 2024-04-13].
- OECD. Definitions and classifications of the OECD international education statistics. In: *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: concepts, standards, definitions and classifications* [online]. Paris: OECD Publishing, 2017, s. 33-64 ISBN 978-92-64-27988-9 Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en>. [cit. 2024-04-12].
- SUDA, Zdeněk. *Profese*. In: [encyklopedie.soc.cas.cz](http://encyklopedie.soc.cas.cz) [online]. Praha: SOCIOLOGICKÝ ÚSTAV AV ČR, V.V.I. SOCIOLOGICKÁ ENCYKLOPEDIÉ, 2018. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Profese>. [cit. 2024-03-30].
- SUDA, Zdeněk. *Profesionalizace*. In: [encyklopedie.soc.cas.cz](http://encyklopedie.soc.cas.cz) [online]. Praha: SOCIOLOGICKÝ ÚSTAV AV ČR, V.V.I. SOCIOLOGICKÁ ENCYKLOPEDIÉ. 2017. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Profesionalizace>. [cit. 2024-03-30].
- UČITELSKÁ PLATFORMA. *Etický kodex učitele*. In: [ucitelskykodex.cz](http://ucitelskykodex.cz) [online]. Praha: Učitelská platforma, 2022. Dostupné z: <https://ucitelskykodex.cz/>. [cit. 2024-03-30].

Zákon č. 111/1998 Sb. Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách). In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS 2010-2024 [cit. 2024-06-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>.

Zákon č. 563/2004 Sb. Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Zákony pro lidi* [online]. AION CS 2010-2024 [cit. 2024-05-29]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

ZEZULÁKOVÁ, Adéla, 2022. *Představy studentů učitelství pro mateřské školy o jejich povolání*. Zlín. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav školní pedagogiky. Vedoucí práce Janíková, Marcela. Dostupné také z: <http://hdl.handle.net/10563/53067>. [cit. 2024-06-11].

## **Seznam Příloh**

Příloha č. 1 - Původní verze citovaného textu v anglickém jazyku

Příloha č. 2 - Původní verze citovaného textu ve španělském jazyku

Příloha č. 3 – Dotazník

Příloha č. 4 – Rozdělení položek pro výpočet aritmetického průměru

## **Příloha č. 1 - Původní verze citovaného textu v anglickém jazyku**

(1) „*A classroom teacher (ISCED 0-4) is defined as a person who plans, organises and conducts a group of activities with the aim of developing students' knowledge, skills and competencies as stipulated by educational programmes*“ (OECD, 2017, s. 41).

(2) „*A 'teacher' is a person who delivers an educational program, assesses student participation in an educational program, and/or administers or provides consistent and substantial leadership to an educational program*“ (Dori Lal, 2016, 1. odstavec).

## **Příloha č. 2 - Původní verze citovaného textu ve španělském jazyku**

(3) „*Profesionalización mecanicista, Profesionalidad civilizadora, Profesionalización identificante*“ (A. M. Domingo, 2005, s. 53–54).

(4) „*El primer modelo puede ser descrito como profesionalización mecanicista. Lo llamo así porque la universidad se adapta y ajusta a los mecanismos del mercado laboral en su planteamiento formativo. Ante los procesos de modernización se situaría en términos económicos y utilitaristas. Una universidad al servicio de la sociedad sería aquella que proporciona sólo los profesionales que necesitan los procesos de racionalización social y crecimiento económico. El fin de una ética profesional sería el entrenamiento para el cálculo basado en el principio de la triple E: economía, eficiencia y eficacia. Esta opción supone una determinada forma de organizar el conocimiento caracterizada por la separación, un profesional es un experto, un especialista, una persona con determinadas destrezas o habilidades técnicas. La universidad no se tendría por qué encargar de otro tipo de habilidades que tuvieran que ver con la responsabilidad social, la forja del carácter, la voluntad de servicio o el sentido de la justicia. Como mucho, mantendría un servicio de atención psicopedagógica porque estos problemas son problemas de desajuste individual, de desadaptación social o de algún trastorno psicológico. Éstos son asuntos que o bien son privados y debe ser resueltos por el propio estudiante en su vida privada o por el conocimiento de la legislación. La identidad profesional se limitaría a una identidad técnica, sin plantear para nada dimensiones antropológicas, sociales o culturales. La ética profesional facilita la adaptación a contextos de individualismo y atomismo moral. Esta adaptación pragmática es la única que garantiza el éxito y triunfo en el estatus socio-económico. Este planteamiento mostraría que la universidad no se plantea los fines de la ciencia y la técnica sino que se adapta a ella, cree en ella y, por consiguiente, transmite involuntariamente la utopía científico-tecnológica de un progreso indefinido. La formación para la responsabilidad se limitaría al entrenamiento para el cumplimiento de la legalidad y para el ajuste o adaptación psico-orgánica del sujeto. La solidaridad se entendería como filantropía, como producto de la liberalidad del profesional que graciosamente colabora con causas justas. Habría una relación directa entre liberalidad y solidaridad sin transitar por el terreno de otra justicia que no sea la estrictamente legal*“ (A. M. Domingo, 2005, s. 51–52).

(5) „Un segundo modelo puede ser descrito como profesionalidad civilizadora, llamado así porque la universidad no sólo se plantea responder a la modernización económica sino a una modernización cívica. La ética profesional tiene que capacitar para profesionales que no sólo deben hacer cálculo económico sino cálculo social, es decir, que además de estar preocupados por el crecimiento económico o el cumplimiento de las leyes han de estar preocupados por el desarrollo social y el bienestar de la sociedad. La ética de las profesiones supondría también una organización del conocimiento donde los saberes se subordinarían a la planificación social, al desarrollo de instituciones de bienestar. Seguiría existiendo una capacitación profesional con una fuerte dimensión pública y con un arrinconamiento de la dimensión personal o privada. Ahora bien, esta formación sería social, política y cultural. No se formaría para un individualismo o atomismo social en sentido estricto sino que se formaría para un “individualismo responsable”. A diferencia del modelo anterior que capacitaría para un individualismo irresponsable donde el éxito se plantea a corto plazo, en éste interviene la preocupación por los demás, la conciencia de dependencia y cohesión social. También la consideración de las consecuencias en términos de “largo plazo” y las decisiones no se tomarían únicamente en términos de inmediatez.<sup>20</sup> La responsabilidad profesional sería una corresponsabilidad pública que ya no se limita a la responsabilidad legal mínima sino que cuenta con aspectos medio ambientales, laborales, culturales y familiares. La solidaridad se aproximaría a la justicia distributiva, transitaría su camino. Ahora no se trataría de una solidaridad filantrópica sino la solidaridad del mecenas o del profesional comprometido que se siente en la obligación de “devolver a la sociedad” lo que ésta le proporcionó. Muy próximo a lo que hoy entendemos por Responsabilidad Social Corporativa” (A. M. Domingo, 2005, s. 52–53).

(6) „Un tercero y último modelo puede ser descrito como el de una profesionalización identificante, sería aquella donde el profesional tiene ocasión de situar su especialización y su capacitación en un conjunto amplio de valores y significados. Ni la economía, ni la sociología son fuentes últimas de sentido. Los valores y su organización serían determinantes en el modo de entender la ética profesional. Los profesionales no sólo son expertos, tampoco sólo son buenos ciudadanos, aspiran a ser personas que tienen un proyecto de vida que comparten, aspiran a unas sociedades abiertas donde pueden generar valor desarrollando su capacidad de innovación, creatividad y servicio. Son profesionales donde los valores sociales no se analizan únicamente en clave estatal o mercantil sino en clave creativa donde desempeñan un papel importante categorías morales como las de interioridad, singularidad o subjetividad de la sociedad. También son ciudadanos generadores de intangibles, administradores de confianza social y de credibilidad. La ética profesional facilita la legitimación no sólo económica o jurídica de una profesión sino su credibilidad social, su sentido histórico y su contribución al crecimiento personal en contextos comunitarios de bien común. En la organización del conocimiento, la capacitación profesional no dejaría de lado el valor de las tradiciones, las religiones y las fuentes de sentido. Esto no significa su aceptación incondicional, sino el entrenamiento de los profesionales para que puedan comprender ámbitos de sentido que afectan al ensanchamiento o profundización de la interioridad, a la clarificación de los sentimientos o emociones y, sobre todo, ámbitos simbólicos inexplicables con el puro cálculo de la razón instrumental. El conocimiento se organizaría no sólo en términos de comunicación social, sino en términos de comunicación humana, es decir, implicando transformaciones y cambios internos de las personas. La palabra no sólo tiene una dimensión externa de enlace, relación y puente, sino una dimensión interna de diálogo interior, crecimiento personal y maduración en la búsqueda de la autenticidad. Estaríamos ante el proyecto de ética profesional del personalismo comunitario que integra dimensión cognitiva y dimensión simbólica de la inteligencia humana. La

*corresponsabilidad sólo se podría entender como solidaria. La corresponsabilidad profesional no sólo es la responsabilidad técnica o social, también la religación personal, la coimplicación personal en un modelo de sociedad, el compromiso personal en la utilización del conocimiento y las habilidades. La solidaridad profesional no sólo será filantropía o mecenazgo, sino preocupación por la justicia social y determinación en la consecución del bien común“ (A. M. Domingo, 2005, s. 53–54).*



### Příloha č. 3 – Dotazník

1. Jste studentem bakalářského studijního programu v rámci pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci?	Ano / Ne							
2. Jste studentem prezenčního nebo kombinovaného studia	Prezenční / Kombinované							
<b>Vyjádřete, jaká je Vaše představa o náročnosti dané kompetence:</b>								
	<b>Nenáročně</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>Náročné</b>
3. Učitel by měl využívat ve svých předmětech efektivně moderní technologie.		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
4. Učitel by měl vést žáky k vzájemnému poznávání a budování pozitivních vztahů mezi sebou.		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
5. Učitel by měl využívat různorodé metody a formy hodnocení v závislosti na oborových i dalších cílech vzdělávání.		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
6. Učitel by měl vědomě pracovat na utváření svého profesního sebepojetí, tj. podporovat či upravovat svou učitelskou vizi.		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
7. Učitel by měl cíle výuky nastavovat tak, aby vedly k naplnění očekávaných výstupů a rozvoji klíčových kompetencí v souladu s RVP/ŠVP.		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
8. Učitel by měl vést žáky k efektivní organizaci práce, která usnadňuje učení.		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
9. Učitel by měl respektovat duchovní život, náboženství a duchovní tradice.		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
10. Učitel by měl využívat spolehlivé zdroje informací a kriticky tyto informace vyhodnocovat.		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
11. Učitel by měl efektivně využívat možnosti přizpůsobení prostorové uspořádání třídy, vybavení a pomůcek v závislosti na zvolených cílech.		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	
12. Učitel by měl věnovat odpovídající pozornost sám sobě; sledovat svůj psychický stav.		<b>0</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	

13. Učitel by měl vytvářet dostatek příležitostí, aby žáci dávali zpětnou vazbu na výuku.	0 1 2 3 4 5
14. Učitel by měl plánovat výuku tak, aby vedla k aktivnímu zapojení žáků.	0 1 2 3 4 5
15. Učitel by měl efektivně vytvářet příležitost pro učení a využívat vhodné vyučovací metody a prostředky pro učení.	0 1 2 3 4 5
16. Učitel by měl propojovat výuku se zkušenostmi žáků a zprostředkovávat jim smysl vyučovaného obsahu.	0 1 2 3 4 5
17. Učitel by měl vést výuku, tak aby žáci efektivně nakládali s časem.	0 1 2 3 4 5
18. Učitel by měl rozlišovat mezi popisným a hodnotícím jazykem a využívat popisného jazyka jako podstatnou součást zpětné vazby.	0 1 2 3 4 5
19. Učitel by měl pojmenovat svá očekávání, obavy a potřeby spojené s učitelskou rolí a aktivně s nimi pracovat.	0 1 2 3 4 5
20. Učitel by měl jednat v souladu s profesní etikou učitele a učitelky, dodržovat etický kodex učitele.	0 1 2 3 4 5
21. Učitel by se měl orientovat ve vztahu kurikula a vyučovacího předmětu na různých stupních vzdělání.	0 1 2 3 4 5
22. Učitel by měl průběžně získávat různorodé důkazy o učení žáků a evidovat je.	0 1 2 3 4 5
23. Učitel by měl vést žáky ke spolupráci a vzájemné spolupráce při učení.	0 1 2 3 4 5
24. Učitel by si měl uvědomovat vliv prostředí a prostorového uspořádání vybavení a pomůcek na učení žáků.	0 1 2 3 4 5
25. Učitel by měl porozumět významu reflexe učení žáků pro efektivitu jejich učení.	0 1 2 3 4 5
26. Učitel by měl zprostředkovat žákům souvislosti mezi oborovou teorií, reálnými jevy a životní praxí, včetně aktuálního dění.	0 1 2 3 4 5



#### **Příloha č. 4 – Rozdělení položek pro výpočet aritmetického průměru**

<b>Dimenze (oblasti kompetencí)</b>	<b>Číslo položek</b>
Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům	3, 10, 15, 21, 26
Plánování, vedení a reflexe výuky	7, 14, 16, 17, 22
Prostředí pro učení	4, 8, 11, 23, 24
Zpětná vazba a hodnocení	5, 13, 18, 25
Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví	6, 9, 12, 19, 20
Celý dotazník	3 až 26