

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA BIOLOGIE

Bc. et Bc. Hana Kostrůnková
Obor: Učitelství přírodopisu a výchovy ke zdraví

**POHLED UČITELŮ A BUDOUCÍCH UČITELŮ PŘÍRODOPISU NA
PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE
V KONTEXTU PŘÍPRAVY NA BUDOUCÍ POVOLÁNÍ**

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Jitka Kopecká, Ph.D.

Olomouc 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a všechny použité informační zdroje jsem uvedla v seznamu literatury.

V Olomouci dne 22. 4. 2016

.....
podpis studentky

Poděkování

Děkuji vedoucí práce Mgr. Jitce Kopecké PhD. za podporu při psaní, metodické vedení práce a pomoc při zpracování práce. Také jí děkuji za ochotu, cenné rady a věnovaný čas při vedení mé diplomové práce. Děkuji Mgr. Marcele Fojtíkové Roubalové PhD. a doc. PhDr. Miroslavu Chráskovi, Ph.D. za odbornou pomoc při zpracování výzkumu. V neposlední řadě děkuji učitelům a studentům, kteří věnovali svůj čas vyplnění dotazníku. Práce byla podpořena projektem IGA_PdF_2016_121.

OBSAH

ÚVOD.....	6
1 CÍLE PRÁCE.....	7
2 METODIKA.....	8
3 PROFESE UČITELE.....	10
3.1 Profesní kompetence.....	12
Vymezení pojmu.....	12
Klasifikace kompetencí.....	14
3.2 Pedagogické dovednosti.....	17
Vymezení pojmu.....	17
Klasifikace dovedností.....	18
3.3 Pedagogické znalosti.....	22
Vymezení pojmu a klasifikace znalostí.....	22
3.4 Didaktická znalost obsahu.....	25
3.5 Standard kvality profese učitele.....	27
3.6 Profesionalizace učitelského povolání.....	30
4 KVALIFIKACE UČITELE.....	32
4.1 Vymezení odborné kvalifikace zákonem.....	32
4.2 Vysokoškolská příprava.....	33
4.2.1 Pedagogické praxe.....	35
4.3 Profil absolventa učitelství přírodopisu.....	36
5 KOMPETENČNÍ MODEL UČITELE PŘÍRODOPISU.....	39
6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	41
6.1 Cíle výzkumu a výzkumný problém.....	41
6.2 Stanovení výzkumných otázek.....	41
6.2.1 Profesní kompetence.....	42
6.2.2 Odborná a didaktická příprava.....	42
6.2.3 Pedagogické praxe.....	42
6.3 Výzkumný soubor.....	43
6.4 Postup a metody.....	47
7 VÝSLEDKY.....	48
7.1 Profesní kompetence a kategorie kompetencí.....	48
7.1.1 Profesní kompetence.....	48
7.1.2 Kategorie profesních kompetencí.....	56

7.2 Celkové zhodnocení přípravy a podílu nabývání kompetencí.....	63
Celkové hodnocení všech respondentů.....	63
Srovnání hodnocení různých kategorií.....	65
7.3 Odborná a didaktická znalost.....	70
Hodnocení podle věkových kategorií.....	74
Hodnocení podle studované fakulty.....	75
7.4 Praxe.....	77
7.5 Prostředky k úspěšnému profesnímu startu.....	78
8 DISKUSE.....	82
ZÁVĚR.....	86
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ.....	87
Literární zdroje.....	87
Elektronické zdroje.....	91
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	94
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ.....	94
SEZNAM PŘÍLOH.....	97

ÚVOD

Každý student učitelství během pěti let pregraduální přípravy získává znalosti, schopnosti a dovednosti proto, aby byl způsobilý úspěšně vykonávat profesi učitele a byl schopen řešit různé pedagogické situace (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Již během studia má student možnost si aplikaci těchto získaných dovedností a znalostí vyzkoušet díky pedagogickým praxím a zjistit, zda se již cítí být vybaven k výkonu učitelského povolání nebo ne. Student si na praxi zkouší roli učitele v celé její šíři a ověří si to, co se naučil během studia (Dytrtová, Krhutová, 2009). Učitelem se však absolvent stává až zkušeností během učitelského povolání. Cílem přípravy na budoucí povolání při studiu na vysoké škole je vybavit studenta příslušnými profesními kompetencemi a dát mu prostor získat co nejvíce osobní zkušenosti při řešení různých pedagogických situací tak (Švec, 1995), aby byl připraven v největší možné míře.

V 90. letech dochází v teorii i výzkumu k renesanci zájmu o koncept profesních kompetencí učitele. V zahraničí jsou profesní kompetence spojovány s kvalitou učitelů a stávají se východiskem k tvorbě profesního standardu a předmětem hodnocení profesního výkonu učitelů. Jsou chápány jako soubor profesních kvalit, vyjádřených ve vzájemně provázaných znalostech, dovednostech, zkušenostech, postojích a osobnostních předpokladech, které podmiňují kvalitní výkon učitelské profese. Zkoumají se způsoby utváření profesních kompetencí v různých fázích profesního života (Vašutová, 2004) včetně fáze přípravy na budoucí povolání. Práce zkoumá právě fázi pregraduální přípravy učitele a zaměřuje se na osvojování profesních kompetencí v různých profesním oblastech. Reflektivní pohled na tuto problematiku mají učitelé v praxi, kteří již mají možnost nabyté kompetence v praxi využívat, a také do jisté míry studenti, kteří již absolvovali pedagogické praxe.

1 CÍLE PRÁCE

Hlavním cílem diplomové práce bude vypracovat soubor klíčových profesních kompetencí učitele a provést výzkum, který na základě tohoto souboru profesních kompetencí následně zanalyzuje, jak vnímají učitelé přírodopisu v praxi a jak studenti učitelství přírodopisu osvojování kompetencí během pregraduální přípravy.

Dílčími cíli bude vypracování všeobecné charakteristiky učitelského povolání a následné zaměření se na profesní kompetence učitele. Bude vymezen pojem profesní kompetence, rozpracovány konkrétní pohledy na kompetence různých autorů a jejich klasifikace (Průcha, 2009; Vašutová, 2001, 2004; Janík 2009; Spilková, 1997, 2001; Siňor a Slavík, 1993; Helus, 2001; Walterová, 2000; Švec, 1998; holandsí autoři Koetsier, Wubbels a Korthagen, 1996; Koster a Dengerink, 2008; aj.). Konkrétněji budou rozpracovány pedagogické dovednosti a pedagogické znalosti, které spadají do oblasti profesních kompetencí učitele a prostřednictvím kterých se dostaneme ke konceptu didaktické znalostí obsahu (koncept *knowledge base for teaching* autora Lee Shulmana).

Následně bude cílem popsat aktuální stav týkající se problematiky vypracování profesního standardu učitele, který úzce souvisí s vytvořením souboru klíčových kompetencí učitele. Dále budou vedle problematiky profesního standardu učitele jmenovány a popsány další tendence směřující k profesionalizaci učitelského povolání. Zejména tyto jmenované dílčí cíle budou sloužit jako teoretický základ pro vypracování výzkumu. Dalším dílčím cílem teoretické části bude popsat proces profesní přípravy budoucího učitele přírodopisu a legislativně ukotvené profesní požadavky pro kvalifikaci učitele. Cílem je poukázat na různé směry a oblasti pregraduální přípravy a obzvláště se zaměřit na problematiku pedagogických praxí. Výstupem této kapitoly pojednávající o pregraduální přípravě učitelů bude konkretizovaný profil absolventa učitelství přírodopisu.

Na základě zpracovaných poznatků v kapitolách Profese učitele a Kvalifikace učitele bude vytvořen kompetenční model učitele přírodopisu, který se stane stěžejním podkladem pro kvantitativní výzkum v následující části diplomové práce. Cílem výzkumné části bude realizovat tento kvantitativní výzkum a pomocí něj zjistit, jaký je pohled učitelů a budoucích učitelů přírodopisu pregraduální přípravu učitelů přírodopisu.

2 METODIKA

Teoretická část bude obsahovat východiska pro vypracování výzkumné části, bude zpracována odbornou rešerší a rozdělena do tří hlavních kapitol. V první a stěžejní kapitole bude obecně charakterizována profese učitele a následující kapitola představí průběh profesní kvalifikace pedagogického pracovníka. V podkapitolách budou konkrétněji definovány profesní kompetence, pedagogické dovednosti a znalosti a jmenovány konkrétní klasifikace jednotlivých skupin. Na tuto problematiku naváže koncept didaktické znalosti obsahu. Koncept znalostní báze učení (*knowledge base for teaching*) představil L. S. Shulman (1986, 1987) a v práci bude zpracována právě jeho část týkající se didaktické znalosti obsahu (*pedagogical content knowlege*). Dále bude představeno pojetí koncepce didaktické znalosti obsahu, jeho význam pro učitelskou profesi a různé modely, které tuto znalost blíže charakterizují. Následně bude popsán aktuální stav vypracování standardu kvality učitelského povolání, se kterým se pojí snahy o profesionalizaci učitelského povolání. Standard kvality učitelské profese je tvořen seznamem kompetencí, dovedností a znalostí, které by měl budoucí učitel rozvíjet během pregraduální přípravy a které tvoří předpoklad pro úspěšné zvládnání nároků v praxi, avšak v České republice je zatím ve fázi návrhu. Pomocí analýzy zdrojů zabývajících se Standardem bude popsán aktuální stav a záměry MŠMT v této problematice. Kapitola věnovaná kvalifikaci učitele charakterizuje obsah a možné formy pregraduální přípravy učitelů se zvláštním zřetelem na oblast pedagogických praxí. Na základě všeobecného profilu absolventa bude vypracován detailnější konkretizovaný profil učitele přírodopisu, který má deklarovat, jakými kompetencemi by absolvent měly být vybaven. Na základě dosavadních zpracovaných klíčových kompetencí (potažmo znalostí a dovedností) bude v kontextu kvalifikace učitele vypracován kompetenční model učitele přírodopisu, který bude základem pro kvantitativní výzkumné šetření.

Výzkumná část se zaměřuje na dva výzkumné vzorky, kterými jsou studenti učitelství přírodopisu a učitelé přírodopisu v praxi. Kvantitativní výzkum proběhne formou dotazníkového šetření. Dotazník vypracovaný v souladu s vypracovaným kompetenčním modelem učitele přírodopisu bude sledovat jednotlivé profesní kompetence, úroveň a způsob jejich dosažení v kontextu přípravy na budoucí povolání. Zvláště se zaměří na zjištění, které kompetence jsou výrazně ovlivňovány pregraduální přípravou budoucího

učitele a které naopak výrazně formuje vlastní učitelská praxe. Data budou analyzována pomocí statistických metod používaných pro pedagogické výzkumy. Získaná data budou nominální a ordinální a budou použity jim příslušné statistické metody. Hlavní metodou bude korelace absolutních a relativních četností, test dobré shody neboli Pearsonův chí-kvadrát test (χ^2) a na něj navazující výpočet z-skóre. Na základě analyzovaných výsledků bude provedena jejich interpretace.

3 PROFESE UČITELE

„Být učitelem znamená v první řadě stát se osobností. (...) Věrohodným učitelem se může stát pouze ten, kdo vychovává sám sebe, kdo na sobě zakouší a je schopen prožívat veškerou problematičnost lidské existence, kdo dokáže studovat sám sebe a klade si otázky, zda je schopen vykonat to, co požaduje od jiných.“

Učitelství jako povolání (Kořa, 2011)

Na učitelskou profesi je možné nahlížet z mnoha pohledů. Můžeme se dívat na učitele z pohledu společnosti a jeho přínosu pro společnost, z pohledu rodiče, který posílá své děti do školy, z pohledu žáka, který sedí v lavici a má být vzděláván, z pohledu ministra školství, z pohledu akademika zabývajícího se problematikou vzdělávání nebo z pohledu studenta učitelství připravujícího se na budoucí povolání. Každý z nich by charakterizoval učitelské povolání jinak.

Řada samotných učitelů zpravidla vnímá své povolání jako poslání, a tak přebírají vlastní podíl odpovědnosti za svět, do kterého uvádí své žáky během vyučování (Kořa, 2011). Z toho vyplývá, že příprava učitelů je společenským zájmem, aby byly další generace společnosti vzdělávány a vychovávány. Ve společnosti má učitel své postavení, ze kterého pro něj plynou nároky na jeho profesní chování. Úkol, který stojí před učitelem, není malý, jelikož s sebou nese odpovědnost za rozvoj žáků. Má je připravit, aby obstáli v základních sociálních rolích a rozvíjeli různé stránky svých osobností. Aby učitel zvládal tyto nároky, musí být odborně i osobnostně připraven. Otázkou je, na co přesně má být připraven a zda je možné se na to plně připravit.

OECD podává formální, mezinárodně akceptované vymezení učitelské profese, které definuje, co přesně má učitel ve své profesi vykonávat: „Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech, žákům a studentům ve vzdělávacích institucích. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo žáky vyučují“ (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001). K výkonu každého povolání je třeba mít určité dispozice. Dle autorů Tishmana, Jaye a Perkinse (1993) jsou dispozicemi pro dobrý výkon učitelského povolání potřebné schopnosti (dovednosti), vnímavost a vhodné sklony. Některé dispozice mohou být vrozeny a některým se musí budoucí učitel naučit, aby byl připraven zvládat nároky učitelského povolání. Tato připravenost vychází

zejména z osvojení si profesních kompetencí učitele, které jsou na vysokých školách u studentů rozvíjeny a díky kterým pak učitelé mohou předávat žákům znalosti, dovednosti, návyky a působit na jejich chování a cítění (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Profesním kompetencím učitele je dále věnována velká část této práce a jsou stěžejním podkladem pro výzkumnou část.

Učitelská profese se může s jinými povoláními v určitých rysech shodovat (práce s lidmi, míra zodpovědnosti, aj.) a má také své charakteristické rysy. Mezi tyto rysy patří, mimo jiné, existence vlastní teoretické vědy, o kterou se opírá pedagogická činnost v praxi. Je vyžadováno, aby si pro úspěšný výkon povolání studenti tuto teorii osvojili během studia na vysoké škole. Kromě osvojení si kvalitního teoretického a praktického vzdělání ovlivňuje realizaci učitelské profese hodnotová orientace učitele a také rysy učitelovy osobnosti (Jůva, 2001). Je na místě zde zmínit téma profesní etiky, která se odráží do vztahů učitele s žáky, s rodiči i s celou společností. Přirozeně je právě od učitelů, kteří vzdělávají a vychovávají děti a mládež, vyžadován určitý morální kredit. Vnímání profese učitele ve společnosti je dalším charakteristickým rysem tohoto povolání. Velmi diskutovaná je zejména role učitele a jeho chování a povinnosti, které z této role vycházejí. Tímto je utvářeno postavení učitelů ve společnosti a prestiž povolání učitele (Průcha, 2009).

Profese učitele vyžaduje důkladnou pregraduální přípravu v mnoha oblastech, které byly nastíněny v úvodu této kapitoly. Následující části kapitoly Profese učitele se těmto oblastem věnují mnohem konkrétněji. Nejprve se věnuje profesním kompetencím učitele, jejich vymezení a různým klasifikacím. Profesní kompetence jsou ještě dále konkretizovány v kapitolách věnovaných pedagogickým dovednostem a znalostem. Kapitola na závěr ústí v problematiku standardu kvality učitelské profese a část je věnována profesionalizaci učitelského povolání.

3.1 PROFESNÍ KOMPETENCE

VYMEZENÍ POJMU

Pojem kompetence není novým pojmem, avšak v souvislosti s reformou školství se v posledních letech stal velmi diskutovaným. Ve školství je tento pojem skloňován velmi často, ať už se jedná o kompetence učitelů nebo žáků. Pedagogický slovník definuje kompetence jako schopnosti, dovednosti nebo způsobilost „úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit nějaké úkoly“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 129). Zejména se tyto činnosti a úkoly týkají pracovních situací, ale mohou se samozřejmě týkat i dalších jiných životních situací. Pojmem kompetence učitele pak můžeme rozumět souhrn všech dovedností, vědomostí, postojů a hodnot, které jsou důležité při výkonu pedagogické profese. Janík (2009, s. 10) uvádí, že profesní kompetence učitele jsou takové, které se „vztahují k jádru jeho profesní činnosti, tj. k vyučování jako vytváření příležitostí k učení.“ Švec (1999) se přiklání ke kognitivnímu a profesnímu pojetí kompetencí. Kognitivní pojetí reprezentuje soubor schopností a znalostí a profesní pojetí je vnímání kompetencí jako schopností využívat vědomosti a dovednosti v profesních situacích. K osvojování základů těchto kompetencí dochází během přípravného vzdělávání a poté k jejich rozvíjení během následné profesní kariéry v praxi. Kompetence jsou rozvíjeny ve třech složkách učitelství. Jsou jimi složka profesní, složka obsahová a složka osobnostní (Průcha, 2009). Stejně jako Průcha nahlíží na rozvíjení kompetence také Vašutová (2004).

Dle některých autorů by pouhé osvojení kompetencí bylo pro výkon učitelského povolání málo. Kořa (2011) zdůrazňuje, že osvojení učiva, didaktických schopností a metodiky zvládne téměř každý. Úspěšné ukončení pregraduální přípravy je pouhým předpokladem dobrého učitele a nikoli jeho zárukou. Být učitelem znamená stát se osobností - „osobnost je ve výchově nejdůležitějším činitelem, (...) je tedy i hlavním problémem školské reformy. Nepodaří-li se nám reformovat něco v tomto směru, nic jsme nezreformovali. Soustřed'ujme proto hlavní pozornost na vytváření učitelských osobností“ (Uher in. Spilková, 1997). Naučit studenty být osobnost v praxi nejde, ale přinejmenším je možné během studia vytvořit takové podmínky, aby se v nich individuální osobnost budoucího učitele mohla rozvíjet. Oba dva pohledy – připravenost jako osvojení kompetencí a připravenost jako vytvoření osobnosti – vyvažuje Spilková (2001) v holistickém modelu, který chápe kompetence jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje jak znalosti, dovednosti a postoje, tak také

osobnostní charakteristiky. Siňor a Slavík (1993), podobně jako Spilková, vidí připravenost učitele v obou rovinách. Profesní kompetence charakterizují jako připravenost učitele pro vyrovnávání se s nároky, které na něj klade profesionální role a zároveň si zachovat dostatečnou míru autenticity vlastní osobnosti v povolání. Neexistuje tedy jednotná definice, avšak shrneme-li výše uvedené, klíčovými pojmy profesních kompetencí učitele jsou znalosti, dovednosti a postoje společně s individuálním rozvojem osobnostních charakteristik.

Míra osvojení kompetencí svým způsobem značí míru profesionality učitele. Učitel s osvojenými kompetencemi na vysoké úrovni je učitel-odborník nebo také učitel-ideál. Pokud ale chceme definovat požadavky k výkonu profese, je dobré volit spíše reálně dosažitelné kompetence, které respektují individualitu učitele. Proto Spilková (1997) zdůrazňuje dynamický charakter pedagogických kompetencí a velmi citlivě přistupuje k osobnostním charakteristikám každého pedagoga. Její pohled na kompetence směřuje k otevřenosti vůči změnám, schopnosti přizpůsobovat se aktuálním podmínkám a k tvořivosti. A právě tento dynamický model odpovídá dnešní dynamické společnosti, kdy bude stále více vítána flexibilita, kreativita a ochota zkoušet nové věci. Kompetenční model by tedy neměl být ničím statickým, nýbrž dynamickým systémem.

Velkou otázkou pro terciární vzdělávání je, zda je opravdu možné se kompetencím nebo i postojům naučit. Podle Nezvalové (2007) je na zájmu každého budoucího učitele, aby kompetence sám rozvíjel správným aktivním postojem na základě aplikace naučených teoretických poznatků do praxe. Na úrovni kompetencí (ve smyslu vědomostí a dovedností) je tato otázka poměrně řešitelná, ale pokud má student rozvíjet afektivní stránku osobnosti, jakým způsobem je možné během terciárního vzdělání vést budoucího učitele k oceňování hodnoty učitelské profese a k hledání vlastní nové identity učitele? Budoucí učitel by totiž měl rozumět sám sobě, aby mohl porozumět druhým. Měl by chápat smysl své práce a rozvíjet se v altruismu, toleranci, solidaritě, zodpovědnosti apod. (Coolahan, 1991 in. Spilková, 2007). Jak bylo uvedeno výše, je dobré pracovat na reálně dosažitelných kompetencích, avšak mít společně s nimi v dohledu také tyto ideály.

Důležitým východiskem pro zpracování výzkumné části bylo vytvoření souboru kompetencí, který by vycházel z vybraných klasifikací. V následujícím textu je tedy uvedeno několik klasifikací vybraných autorů. Z českých autorů se oblastí pedagogických kompetencí zabývají Průcha (2009), Helus (2001), Walterová (2000), Švec (1998),

Vašutová (2001) nebo Spilková (2001). Ze zahraničních autorů klasifikovali kompetence holanďtí autoři Koetsier, Wubbels a Korthagen (1996) a novější klasifikace je z roku 2008 od autorské dvojice Koster a Dengerink.

KLASIFIKACE KOMPETENCÍ

Na úvod pár slov k souboru kompetencí od Komenského (1947, s. 14): „Od učitele se požaduje schopnost učit, aby uměl, mohl a chtěl vyučovat, tj. předně, aby sám znal to, čemu má jiné učit, (...) to jest, aby byl didaktikem a dovedl mít trpělivost s nevědomými (...), aby horlivě a bedlivě usiloval dopomoci jiným ke světlu, kterému se těší sám.“ V současné době existuje velké množství klasifikací různých autorů. Některé klasifikace se vzájemně překrývají a některé se navzájem doplňují. Nejčastěji uváděnou klasifikací je klasifikace dle Walterové (2000) a podporuje ji také klasifikace Vašutové (2001) jako výsledek jejího rezortního výzkumu. Tato klasifikace byla vypracována pro MŠMT a dělí profesní kompetence učitele do následujících kategorií:

- kompetence **oborově předmětová**,
- kompetence **didaktická** a **psychodidaktická**,
- kompetence **obecně pedagogická**,
- kompetence **diagnostická** a **intervenční**,
- kompetence **sociální**, **psychosociální** a **komunikativní**,
- kompetence **manažerská** a **normativní**,
- kompetence **profesně** a **osobnostně kultivující**.

Walterová uvádí také další předpoklady, jako jsou **psychická odolnost** a **fyzická zdatnost**, dobrý aktuální **zdravotní stav** a dále mezi profesní kompetence řadí **mravní bezúhonnost**. Dobrý tělesný a duševní stav označuje Vyskočilová jako kondici učitele. Podobnou klasifikaci s drobnými odchylkami můžeme najít v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2009). Švec (2002) klasifikaci doplňuje o kompetence

- **informatické** a **informační**,
- **metodologické**.

Z klasifikace Walterové a Vašutové vychází profesní standard učitelů, jehož vypracování bylo v roce 2001 zadáno Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy ČR Pedagogické fakultě UK – Ústavu výzkumu a rozvoje školství. Jak již bylo zmíněno, jednalo se o projekt rezortního výzkumu „Podpora práce učitelů“. Tento model profesních kompetencí vychází ze vzdělávacích cílů pro 21. století.

S vlastním modelem pedagogických kompetencí přichází Švec (1998, 1999), který je třídí do třech hlavních skupin:

- kompetence k **vyučování a výchově** (dílčími kompetencemi jsou diagnostická, psychopedagogická, a komunikativní),
- **osobnostní** kompetence (do této skupiny patří pedagogické rozhodování a s ním spojená odpovědnost za svá rozhodnutí, autenticita, sebedůvěra a přijetí druhých lidí),
- **rozvíjející** kompetence (sem řadíme přizpůsobivost aktuálním podmínkám, schopnost pracovat s informacemi, výzkumné dovednosti, schopnost sebereflexe a autoregulace).

Jako další je zařazena klasifikace, se kterou pracují holandské standardy učitelské profese. V posledních letech se v zahraničí vyvíjely snahy vytvořit profesní standardy učitelské profese pro sekundární a vyšší vzdělávání s cílem zkvalitnění výuky. Velký důraz byl také kladen na osobní profesní rozvoj učitele, který v našich klasifikacích není tak výrazný, a proto je zde tato klasifikace zařazena. Uvedená klasifikace je již upravenou první verzí z holandských standardů (Koster, Dengerink, 2008):

- kompetence **interpersonální**,
- kompetence **pedagogická**,
- kompetence **organizační**,
- kompetence **pro spolupráci s kolegy** v organizaci,
- kompetence **pro spolupráci s širším okolím**,
- kompetence **k práci na svém vlastním rozvoji**.

Podobným směrem se ubírali již o více než deset let dříve také jejich nizozemští

kolegové Koetsier, Wubbels a Korthagen (1996), kteří klasifikovali kompetence do tří kategorií, přičemž právě celá jedna kategorie se věnuje profesionálnímu rozvoji učitelovy osobnosti:

- **spouštěcí** kompetence, která zahrnuje zejména pedagogické dovednosti připravit, realizovat a hodnotit výuku;
- **růstová** kompetence, která se právě zaměřuje na samostatný profesionální rozvoj učitelovy osobnosti; staví na sebereflexi, tedy na schopnosti analyzovat vlastní pedagogickou činnost a promyšleně ji zdokonalovat;
- **výzkumná** kompetence, která umožňuje učiteli, aby zkoumal vlastní pedagogickou činnost a na základě tohoto zkoumání ji dále zlepšoval.

Z českých autorů se tříděním kompetencí zabývá ještě Spilková (2001), která je klasifikuje následovně, do dvou základních kategorií, které jsou nejvíce v povědomí společnosti:

- oblast **oborově-předmětových** kompetencí,
- oblast **pedagogicko-psychologických a psychodidaktických** kompetencí.

Zájem pedagogů se přesouvá spíše ke kompetencím pedagogicko-psychologickým a psychodidaktickým, které následně dělí na kompetence **komunikativní, diagnostické a intervenční, poradenské a konzultační** a také **sebereflexivní**. Spilková (1997) uvádí, že dříve dominantní kompetence oborově-předmětová ztrácí své výlučné postavení, jelikož se pedagogická věda dnes nezbyvá tím „co učit“, ale spíše směřuje k tomu „jak učit“. Zkoumá, jak vytvářet příznivé podmínky pro učení, jak motivovat, jak aktivizovat, jak řídit procesy žáků atp.

Alternativní pohled na kompetence formuloval Helus (2001) a jeho pojetí je zaměřeno na jádrové kompetence učitele. Tyto kompetence směřují k jádru, tedy k cíli učitelova počínání. Učitel by pak měl porozumět tomu, že žák:

- je **odkázán na edukaci**,
- má **potenciál vzdělávat se**,
- **žije v určitých podmínkách** a okolnostech, které se promítají do jeho vzdělávacích předpokladů,
- **může mít určité bariéry a bloky**, které paralyzují jeho vzdělávací potenciál a vůči

kterým je potřeba rozvíjet intervenční programy.

V pedagogických kompetencích se odráží potencialita osobnosti učitele. Profesní kompetence se promítají do jeho pedagogického myšlení a pedagogických dovedností (Kalhous, Obst, 2009), které vychází z výukového stylu pedagoga.

3.2 PEDAGOGICKÉ DOVEDNOSTI

Efektivita práce učitele se do značné míry odvíjí od kvality jeho pedagogických dovedností. Základním úkolem pedagogických dovedností je totiž co nejefektivněji dosahovat výukových cílů.

VYMEZENÍ POJMU

Pedagogické dovednosti jsou součástí profesních kompetencí učitelů a pedagogických pracovníků a jsou předpokladem pro úspěšnou práci učitele i dalších jiných pedagogických pracovníků. Obecně se pedagogické dovednosti charakterizují jako „soubor dovedností pro realizaci pedagogické činnosti ve vzdělávacích institucích a výchovných zařízeních“ (Průcha, 2009). Autor monografií, který se do hloubky zabývá pedagogickými dovednostmi a jeho tituly pomáhají učitelům s osvojováním pedagogických dovedností je Kyriacou (2012, s. 20), který definuje pedagogické dovednosti jako „jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení“.

K získávání pedagogických dovedností dochází během přípravného vzdělávání a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a tyto dovednosti jsou dále zdokonalovány během praxe v zaměstnání. Na fakultách jsou osvojovány základy dovedností, avšak ve školské praxi je potřeba neustále čerpat inspiraci a náměty, a tak své pedagogické dovednosti rozvíjet. (Průcha, 2009; Kyriacou, 2012). Třemi základními prvky, ve kterých je realizován rozvoj pedagogických dovedností, jsou:

- **vědomosti** – poznatky týkající se daného oboru, charakteristik žáků, předepsaného kurikula, metod, prostředků a aspektů učebního procesu,
- **rozhodování** – realizované během přípravy vyučování, při jeho průběhu i po vyučování, které má sloužit k dosahování vzdělávacích cílů a žádoucích výsledků žáků,
- **činnost** (akce) – je samotné chování učitele, které napomáhá učení žáků.

Dovednosti v učitelské profesi mají komplexnější charakter a učitel je uplatňuje

v konkrétních pedagogických činnostech, které mají být účelné a cílené, aby byly co nejefektivnější (Gillernová, 2012). Co se týče efektivity vyučování, neexistuje žádný konsensus, který by zaručil funkčnost nabytých dovedností. Důvod je prostý, je třeba využívat smyslů, inteligence a představivosti a flexibilně reagovat na pedagogické situace (Wragg, 2006). Profesor Wragg popisuje způsob, jak se mnohou kolegové práci zdokonalovat ve svých profesních dovednostech. A to prostřednictvím vzájemné analýzy způsobu učení kolegy. Dříve bylo učitelství velmi izolovaným povoláním, sdílení zkušeností je však vždy pro obě stany výhodné.

Základy pedagogických dovedností získává student během pregraduální přípravy. Dále je učitel rozvíjí během pedagogické praxe dalším studiem, inspirací z různých zdrojů nebo vzájemnou analýzou učebních způsobů kolegů. Čím lépe má pedagogické dovednosti zvládnuty, tím efektivnější je pak pro žáky jeho výuka.

KLASIFIKACE DOVEDNOSTÍ

V české literatuře klasifikace pedagogických dovedností nejsou příliš rozpracovány, zde je uvedena pouze klasifikace Gillernové (2012). Dvě další uvedené klasifikace jsou od autorů Kyriacou (2009) a Coopera (2013). Gillernová (2012) předpokládá, že efektivní realizace pedagogických činností je usnadněna dobře rozvinutými dovednostmi v následujících skupinách profesních dovedností:

- dovednosti spojené s **obsahem vyučování**, s obsahem konkrétního vyučovacího předmětu; tyto dovednosti souvisejí s tím, *co* učitel žákům předkládá, tedy s učivem a tématy,
- **didaktické** dovednosti, které souvisí s **metodickou připraveností** učitele a s tím, *jak* učitel vyučuje,
- dále jsou to **diagnostické** dovednosti, které se vztahují k obsahu vyučování (úroveň jeho osvojení), k žákovi nebo k celé třídě a
- jako poslední uvádí skupinu **sociálních** dovedností učitele, které se promítají do vzájemných interakcí mezi učitelem a žákem, učitelem a žáky a pozitivním způsobem ovlivňují ty předchozí zejména diagnostické, ale i didaktické a obsahové dovednosti.

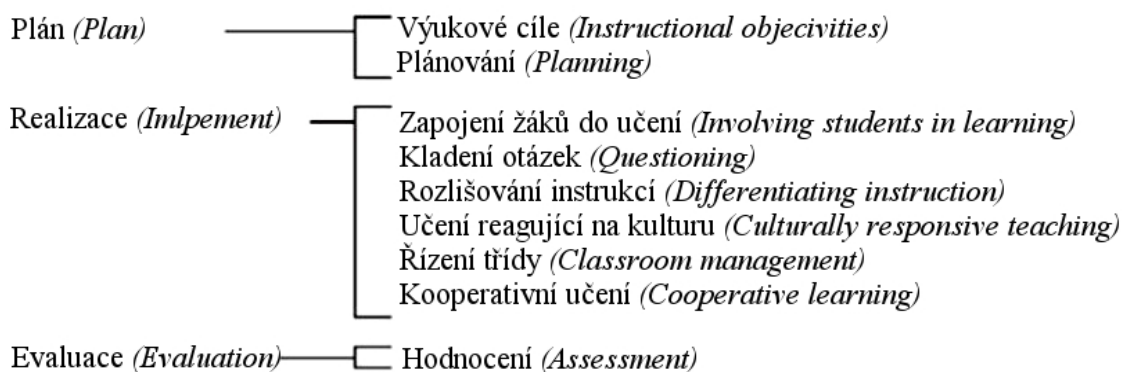
Kyriacou (2009) mezi pedagogické dovednosti řadí takové, které jsou určitým

způsobem spojeny s přípravou, realizací a hodnocením výuky. Dle těchto charakteristik vytvořil na základě četných výzkumů v této oblasti a praktických zkušeností učitelů klasifikaci sedmi skupin pedagogických dovedností:

- **plánování a příprava** – tyto plánovací dovednosti pomáhají učiteli si připravit vyučovací hodinu, dílčími dovednostmi jsou vymezení výukového cíle, cílený výběr adekvátních metod a prostředků pro splnění cílů, apod.,
- **realizace vyučovací jednotky** – dovednost vede k efektivnímu a úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti,
- **řízení vyučovací jednotky** – řídicí dovednosti se týkají organizace vyučovací hodiny a zaměřují se na účinnou pedagogickou komunikaci, udržení kázně, zájmu a na motivaci žáků,
- **klima třídy** – dovednosti přispívající k vytváření a rozvíjení příznivého klimatu a atmosféry mezi žáky v prostředí třídy,
- **kázeň** – schopnost udržet kázeň, která je nezbytná pro efektivní průběh vyučování a dovednosti k řešení dalších výchovných situací,
- **hodnocení prospěchu žáků** – vyžaduje diagnostické dovednosti, které umožní učiteli sledovat, kontrolovat a následně hodnotit žáky a jejich učební činnost,
- a na závěr **reflexe vlastní práce a evaluace** (sebehodnocení) – autodiagnostické dovednosti, zaměřené na sebereflexi a sebehodnocení vlastní pedagogické činnosti, které mají za cíl ji v budoucnu zlepšit.

Všechny skupiny spolu souvisí, a tedy jedna ovlivňuje druhou. A také určité konkrétní dovednosti mohou spadat do různých jmenovaných skupin, právě díky úzkému vztahu mezi jednotlivými oblastmi a možností využití dovednosti ve více oblastech.

Pedagogické dovednosti klasifikované Cooperem (2013) jsou podloženy mnohými studii a literaturou a ty je, analogicky s Kyráicouem, označují jako zásadní dovednosti pro úspěch učitele a jako klíčové dovednosti pro efektivní vyučování. Devět klíčových dovedností roztřídil do třech základních oblastí (viz Obr. č. 1):



Obr. 1: Klasifikace pedagogických dovedností (Cooper 2013)

V oblasti Plán (*Plan*) se jedná zejména o plánování a tvorbu výukových cílů.

- Výukové cíle (*Instructional objectives*) – stanovování výukových je základní plánovací dovednost, jejichž specifikací učitel definuje své záměry jasným a srozumitelným způsobem.
- Plánování (*Planning*) – plánování je zřejmě nejdůležitějším z postupů, které učitel vykonává. Celý Cooperův model je postaven na rozhodování (*Decision-making*) a tato dovednost je jejím hlavním pilířem.

V oblasti Realizace, uskutečnění (*Implement*) je specifikováno šest dílčích dovedností.

- Zapojení žáků do učení (*Involving students in learning*) – zaujetí žáků a jejich vtažení do učení je uskutečňováno prostřednictvím využití jejich vlastních zkušeností s tématem hodiny, sdílením jejich názorů a upevněním látky.
- Kladení otázek (*Questioning*) – zabývá se technikami a strategiemi pokládání otázek žákům, klasifikace otázek je dnes velmi propracovanou problematikou v rámci pedagogiky. Zvládnutí této dovednosti má za následek hlubší zapojení žáků do učebního procesu.
- Rozlišování instrukcí (*Differentiating instruction*) – ve třídě jsou různí žáci schopni používat různé úrovně poznávacích procesů, pokud učitel instruuje všechny stejným způsobem, není instrukce efektivní. Je potřeba na tyto specifika žáků adekvátně reagovat.
- Učení reagující na kulturu (*Culturally responsive teaching*) – učitelé čím dál více pracují s třídami tvořenými žáky různých etnik, kultur a socioekonomických

poměrů. Dobrý učitel umí s tímto pozadím efektivně pracovat a upevňovat tak identitu žáků.

- Řízení třídy (*Classroom management*) – týká se zejména začínajících učitelů, kteří se potýkají s problémem zvládnutí třídy. Problematika vedení třídy byla opomíjena, ale v poslední době se situace zlepšila a dochází ke studiu skupinové dynamiky třídy, způsobů vedení skupiny a k diagnostice pedagogických situací.
- Kooperativní učení (*Cooperative learning*) – apeluje na fakt, že ve školách se lpí spíše na kompetitivním přístupu k učení a k podávání výkonů, než na kooperativních postupech. Žáci vědí jak soupeřit, vyhrávat a prohrávat, ale nevědí, jak se společně podílet na úspěchu. Kooperativní učení se naopak zaměřuje na týmovou spolupráci a poznání skupinového úspěchu a třemi klíčovými charakteristikami tohoto typu učení jsou stanovení skupinových cílů, individuální odpovědnost a rovné příležitosti k úspěchu.

Poslední oblast *Evaluace (Evaluation)* se zabývá hodnocením vlastní činnosti a logicky vychází z předchozích oblastí dovedností a opět se do nich promítá.

- Hodnocení (*Assessment*) – hodnocení je přínosné pro ty učitele, kteří chtějí zlepšit svoji učitelskou efektivitu. Tato pedagogická dovednost si žádá trénink a zvládnutí sebehodnotících strategií.

Zlepšení pedagogických dovedností vede ke zvýšení efektivity učebního procesu studentů s různými charakteristikami a učebními možnostmi. Opět se naskýtá otázka, zda je možné se těmito dovednostem naučit. Kyriacou (2012) píše, že ano, a sám vydává monografii s tímto změřením. Pedagogické dovednosti je možné si osvojit již během pregraduální přípravy, ale zejména dochází k jejich osvojování prostřednictvím řešení pedagogických situací a problémů. Avšak využívání dovedností netkví v pouhém kopírování naučených postupů, ale příklady a vzory spíše inspirují a tvoří základ vlastní iniciativy dle aktuálních situací, potřeb a požadavků žáků.

3.3 PEDAGOGICKÉ ZNALOSTI

Pedagogické znalosti jsou jednou ze základních profesních kompetencí (budoucího) učitele (Průcha, 2009; Švec, 2005). Problematika pedagogických znalostí je v rámci pedagogické vědy jednou z nejdiskutovanějších a je podrobena četným výzkumům. U nás se pojem pedagogická znalost úzce váže k pedagogickým dovednostem a k vymezování pedagogických kompetencí a profesních standardů.

VYMEZENÍ POJMU A KLASIFIKACE ZNALOSTÍ

Dříve byl pojem pedagogické znalosti chápán spíše v užším pojetí a to jako teoretické poznatky, které jsou osvojovány během studia učitelství (Průcha, 2009). V pedagogice a psychologii jsou znalosti chápány jako teoretické konstrukty nebo typicky jako výsledek učení (Janík, 2007). Aktuální přístup k pedagogickým znalostem je širšího pojetí, kdy jsou pedagogické znalosti chápány nejen jako teoretická stránka pedagogického poznání, ale také je brána v potaz stránka praktická. Proto se dnes rozlišuje teoretická a praktická znalost. Dnešní chápání praktické pedagogické znalosti analogicky odpovídá pedagogickým dovednostem (Průcha, 2009, s. 409). Vedle zmíněných pojmů se do popředí dostává pojem *pedagogical content knowledge* amerického profesora Shulmana a anglický pojem je u nás překládán jako **didaktická znalost obsahu** (Janík, 2005). Podrobněji se této tématice věnuje následující kapitola.

Pedagogické znalosti mohou mít dvě podoby, implicitní a explicitní. Explicitní znalosti jsou objektivnější, pozorovatelné v jednání a v komunikaci učitele. Implicitní, tacitní, znalosti doplňují objektivní charakter znalosti o afektivní stránku. Jsou tedy více subjektivizované a v učitelově jednání se odráží pouze skrytě. Jsou nepozorovatelným odrazem motivů, zájmů a potřeb učitele a vyplývají z předchozí zkušenosti. Je důležité s těmito implicitními znalostmi také pracovat, využívat jich a rozvíjet je (Průcha, 2009). Shulman (1987, s. 8) velmi komplexně rozpracovává druhy pedagogických znalostí a předkládá je v uceleném seznamu:

- (a) „znalost obsahu (*content knowledge*),
- (b) obecná pedagogická znalost (*general pedagogical knowledge*),
- (c) znalost kurikula (*curriculum knowledge*),
- (d) didaktická znalost obsahu (*pedagogical content knowledge*),

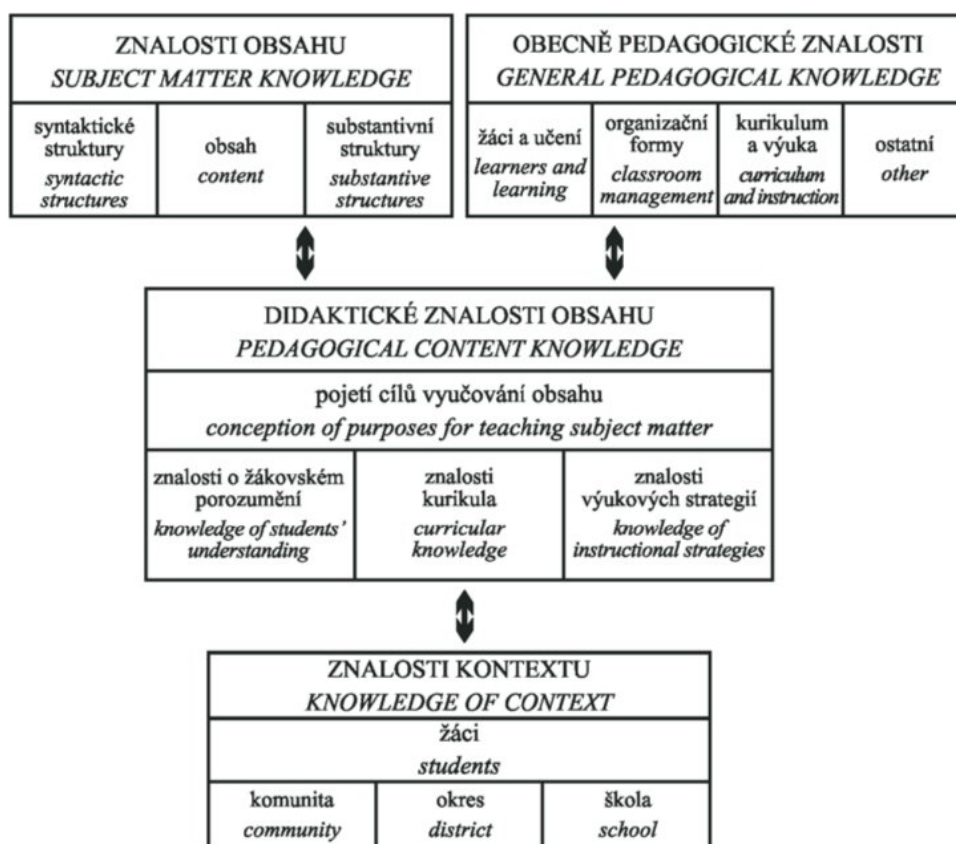
- (e) znalost žáků a jejich charakteristik (*knowledge of learners and their characteristics*),
- (f) znalost kontextu vzdělávání (*knowledge of educational context*),
- (g) znalost cílů, smyslu a hodnot vzdělávání (*knowledge of educational ends, purposes and values*).“

Podle Shulmana tvoří znalosti tzv. poznatkovou bázi učení (*knowledge base for teaching*), kde ze sedmi druhů znalostí této báze se tři týkají obsahu vzdělávání: a) znalost obsahu, c) znalost kurikula, d) didaktická znalost obsahu (Janík, 2009). Zvláštní pozici mezi pedagogickými znalostmi mají znalosti vztahující se k obsahu (*content knowledge*) uvedené jako první, které se skládají ze tří komponent (Janík, 2007, s. 27):

1. Znalost vědních a jiných obsahů (*Subject matter content knowledge*) je souhrn faktů a pojmů konkrétního oboru včetně přehledu o daném oboru a chápání jeho struktury. Nejedná se pouze o znalost faktů, ale vyžaduje se také schopnost jejich zasazení do kontextu. Vědět, proč je důležité toto znát, jaký je vztah této teorie k praxi apod. Profesionalita učitele se tedy neodvíjí pouze od znalosti obsahu, ale především od porozumění, proč a z jakých příčin jsou obsahy vyučovány.
2. Didaktická znalost obsahu (*Pedagogical content knowledge*) je orientována na vyučování a vytváří didaktickou výbavu učitele (více v kap. Didaktická znalost obsahu).
3. Znalost kurikula (*Curriculum knowledge*) je reprezentována širokým rozsahem programů navržených pro výuku. Dále jsou to znalosti o využívání didaktických prostředků a médií ve vyučovacím procesu a schopnost je odpovídajícím způsobem prakticky používat k realizaci programových cílů. Zahrnují také schopnost vytvářet mezipředmětové vztahy, např. právě díky didaktickým prostředkům nebo médiím. Jinak řečeno se jedná o *tools of the trade*, tedy o znalost profesionálních nástrojů, pomocí kterých učitel realizuje kurikulum.

Obecné pedagogické znalosti (b) se vztahují k obecným principům a strategiím řízení a organizace výuky ve třídě. Konkrétně se jedná o udržování kázně během vyučování, vedení diskuse ve třídě, organizace skupinové práce, způsoby zkoušení, aj. Znalost žáka a jeho charakteristik (e) se zaměřuje na individuální podporu učení u žáků s různými charakteristikami. Znalost kontextu vzdělávání (f) směřuje od úzkého pojetí znalosti

kontextu při práci se skupinou, třídou, až k širokému pojetí znalosti při řízení a financování škol v obci a kraji nebo také zahrnuje znalost širšího charakteru komunity, která zasahuje do chodu školy. Jako poslední, ovšem neméně důležitá, ba naopak je uvedena znalost o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání (g). Jedná se o znalost filosofických východisek a historických základů, ze kterých aktuální vzdělávání vychází. Grossmanová (1990) vytvořila přehledný model učitelových znalostí, který vychází z konceptů Shulmana (viz Obr. č. 2).



Obr. 2: Model učitelových znalostí (Grossmanová 1990 in. Janík 2009)

Další kapitola se konkrétněji věnuje oblasti didaktické znalosti obsahu, zpracovává aplikaci konceptu do praxe, jmenuje základní komponenty a modely pedagogické znalosti obsahu a prezentuje studium a aplikaci Shulmanova konceptu u nás.

3.4 DIDAKTICKÁ ZNALOST OBSAHU

„The important thing in science is not so much to obtain new facts as to discover new ways of thinking about them.“ (Ve vědě není tak důležité získávat nové poznatky, jako hledat nové cesty, jak o nich přemýšlet.)

Sir William Henry Bragg

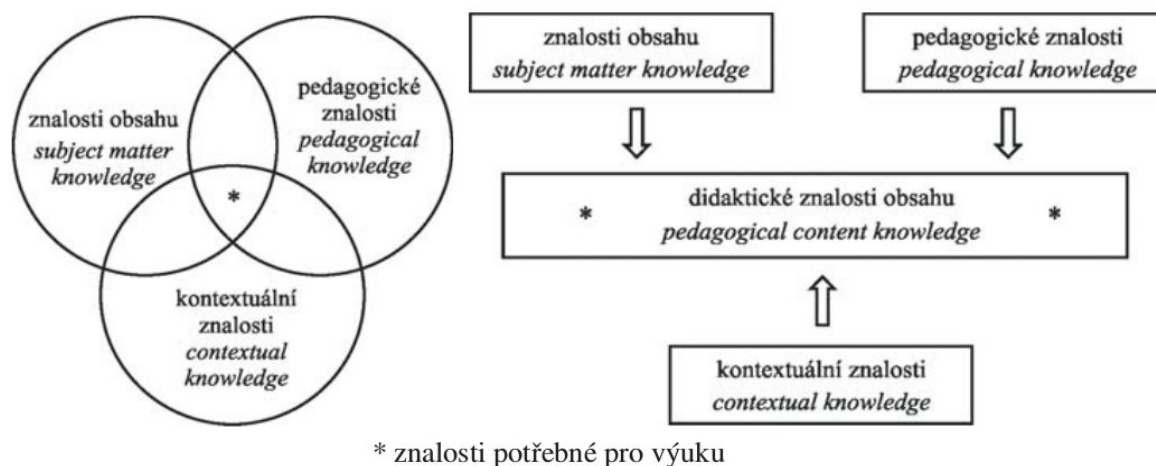
Pedagogical content knowledge, překládáno jako didaktická znalost obsahu, patří mezi základní znalosti učitele a zahrnuje komplexnější znalosti z oblastí pedagogiky, psychologie a znalosti konkrétního předmětu (Průcha, 2009). Přesouvá zájem od znalostí obsahu směrem ke znalostem potřebným pro vyučování (Janík, 2007). Jsou to „způsoby prezentování a formulování předmětu, které jej činí srozumitelný pro druhé“ (Shulman, 1987, s. 9) a které jsou „pedagogicky účinné, a zároveň přizpůsobivé schopnostem žáků“ (1987, s. 15).

Didaktická znalost obsahu na učitele klade velké nároky, jelikož musí zvládat celou řadu „alternativních forem prezentace“, z nichž je u některých jejich funkčnost podložena výzkumy, zatím co funkčnost ostatních vychází z moudrosti praxe (1987, s. 9). Jedná se o využívání nejužitečnějších forem formulací a reprezentací předmětu, myšlenek, ilustrací, příkladů nebo demonstrací tak, aby byly co nejlépe pochopitelné pro žáky. Didaktická znalost obsahu se dle Grossmanové (1990) skládá ze čtyř následujících komponent:

- a) pojetí cílů výuky – jejich stanovení na různých úrovních daného předmětu,
- b) znalost kurikula – výběr vhodných materiálů pro výuku a organizaci kurikula,
- c) znalost výukových strategií – znát způsoby prezentací konkrétních témat předmětu,
- d) znalosti o porozumění studentů – znalost konceptů, prekonceptů a miskonceptů žáků u konkrétního tématu.

Didaktická znalost zahrnuje nejen oblasti týkající se výuky, ale také znalosti a porozumění faktorům, které mohou usnadnit či ztížit učení určitých obsahů a témat, což přidává znalostem obsahu (*content knowledge*) didaktickou kvalitu (Janík, 2007, 2009). Z tohoto pohledu jsou zásadní dvě komponenty didaktické znalosti obsahu: znalost vztahující se k prezentaci učiva a znalost porozumění specifickým učebním obtížím žáků a jejich (pre)konceptům (Janík, 2009, s. 23). Učitel musí reagovat na koncepty, které si žáci různého věku, z různých prostředí do procesu učení s sebou přinášejí. Velmi často jsou tyto

koncepty miskoncepty a učitel potřebuje být vybaven strategiemi, jak s takovými miskoncepty pracovat a jak správně přetřídít a urovnat vědomosti žáků (Janík, 2007). Učitelova znalost může být představena dvěma modely, dle autorky Gess-Newsome:



Obr. 3: *Integrativní a transformativní model učitelových znalostí* (Gess-Newsome, 1999 in. Janík 2009)

Podle integrativního modelu (viz Obr. č. 3 – vlevo) jsou znalosti obsahu, pedagogické znalosti (znalost didaktiky) a znalost kontextu v rámci přípravy osvojovány odděleně a k jejich integraci dochází a během konkrétních pedagogických situací. Tyto pedagogické situace však musí být pro učitele „dobře čitelné“, aby mohl tyto znalosti uplatnit. Jednotlivé znalosti potřebné pro výuku jsou připodobněny **směsi (mixture) učitelových znalostí**, které bychom byli schopni zpětně jednoduše zařadit do třech vyobrazených skupin znalostí. Podle transformativního modelu znalostní báze učitele (viz Obr. č. 3 – vpravo) jsou znalosti obsahu, pedagogické znalosti a znalost kontextu transformovány do didaktických znalostí obsahu. Dochází ke vzniku zcela nové znalosti, která integruje všechny předchozí zmíněné. Tento model připodobňuje znalosti potřebné pro výuku spíše **sloučenině znalostí**, tyto znalosti jsou pak mnohem efektivněji využitelné nežli jednotlivé smíšené znalosti.

V České republice se koncept *pedagogical content knowledge* (didaktické znalosti obsahu) objevil poprvé v roce 1996, kdy byl představen Skalkovou v časopise *Aula* a dále byl šířen na konferencích prostřednictvím referátů (např. Kotásek). Zásadní byla monografie z roku 2007 s názvem *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* (Janík a kol.), která měla za cíl analyzovat a zpracovat odborné texty týkající se konceptu *pedagogical content knowledge*. Dnes není jednotné uchopení tohoto konceptu

a často splývá s pojetím oborových didaktik. Ale konceptem didaktické znalosti obsahu se jeví také v pedeutologických (zejména autoři Švec, Janík, Spilková nebo Vašutová) nebo kurikulárních souvislostech (Slavík, Janík, Štech, Maňák). Nejvýznamněji se u nás realizuje na poli oborových didaktik a vnáší do této problematiky moderní prvky.

3.5 STANDARD KVALITY PROFESE UČITELE

V úvodu této kapitoly je třeba položit otázku, je-li učitelství profesí v pravém slova smyslu. Odborníci diskutují nad problémem, zda učitelství naplňuje všechny charakteristiky každé profese. Ornstein a Levine se touto otázkou zabývali a pro její zodpovězení analyzovali profesi učitelství v kontextu 14 charakteristik „úplné profese“. Dle autorů profesi nebo profesionála v oboru vyznačuje (in. Průcha, 2013, s. 174-175):

- soubor znalostí a dovedností, který přesahuje znalosti a dovednosti laických osob,
- smysl pro službu veřejnosti a celoživotní angažovanost pro ni,
- aplikace výzkumu a teorie v praxi,
- dlouhá doba speciálního výcviku,
- kontrola nad licenčními standardy anebo nad požadavky zahájení výkonu příslušného povolání,
- autonomie v rozhodování o vybraných sférách vlastní pracovní činnosti,
- přijetí zodpovědnosti za výkon činností a existující soubor výkonových standardů,
- oddanost práci a klientům,
- používání administrativy k usnadnění práce profesionálů,
- existence samostatných sdružení (komor) příslušníků profese,
- organizace poskytující akreditaci pro individuální profesionály,
- etický kód pomáhající řešit sporné záležitosti při výkonu profese,
- vysoká úroveň důvěry v jednotlivé pracovníky profese,
- vysoká sociální prestiž a vysoký ekonomický status profesionálů.

Autoři následně konstatují, že učitelská profese nesplňuje všechna tato kritéria a navrhuje, aby bylo učitelství chápáno spíše jako semiprofese nebo vyvíjející se profese, která směřuje k naplnění všech výše jmenovaných charakteristik. Jejich tvrzení podporuje i řada

typických rysů učitelské profese u nás. Můžeme jmenovat například fakt, že mnoho učitelů vykonává profesi neaprobovaně vzhledem k vyučovanému předmětu nebo bez pedagogické kvalifikace. Dalším rysem je chybějící standard učitelského povolání – chybějící standardizovaný soubor profesních znalostí a dovedností (Průcha, 2013). A jelikož obecná charakteristika kvalitního výkonu profese zahrnuje specializované, expertní znalosti a dovednosti daného oboru, soubor psaných i nepsaných etických zásad přístupu klidem, se kterými je pracovník v kontaktu i k široké společnosti a za třetí je vyžadována určitá míra autonomie a samosprávné regulace (Kalhous a kol., 2009), ovlivňují výše uvedené nedostatky kvalitu výkonu pedagogické profese. Nutno podotknout (i za předpokladu, že na učitelství nemusí být nahlíženo jako na profesi v pravém slova smyslu), že toto povolání má „působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009) a učitel tedy přímo ovlivňuje osobnosti dětí a mládeže. Vypracování standardu učitelské profese je proto žádoucí. V řadě profesí, např. v lékařství, sociální práci, aj., probíhá vývojový trend, který směřuje ke standardizaci profesní přípravy a úrovně kvality a učitelství se o to snaží obdobně. Dnešní vědecká reflexe vedoucí ke standardizaci kvality profese učitele je velmi náročná, z důvodu mnoha faktorů, které do této problematiky vstupují. Úroveň kvality výkonu profese se odvíjí od sociálních, politických nebo legislativních faktorů. Od učitele se očekává, že všechny tyto požadavky bude akceptovat a uložené úkoly, které jsou často protichůdné, bude úspěšně plnit. Není pak jednoduché na závěr zhodnotit, zda ve všech oblastech uspěl (Kalhous a kol., 2009).

Problematice vypracování jednotného standardu se věnují četné publikace a významným krokem byla realizace rezortního výzkumu MŠMT České republiky „Podpora práce učitelů“ a prezentace výstupů ve sborníku z celostátní konference *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* v roce 2001. V rámci tohoto výzkumu byl vypracován Návrh profesního standardu pro učitele mateřských, základních i středních škol a Návrh kategorizace funkcí učitelů, vychovatelů a mistrů (Průcha, 2002). K tvorbě standardu a jeho pojetí se vyjádřily různé asociace z oboru školství. Asociace profese učitelství deklaruje, že standard profese „by měl definovat klíčové profesní kompetence učitele (znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty), které jsou nezbytné pro kvalitní naplňování učitelské profese“. Profesní standard by měl být rámcem pro profesní rozvoj učitelů, a tak pro rozvoj celého školství. Což by vedlo ke zlepšování vzdělávacích výsledků žáků, zvýšení prestiže učitelského povolání a jeho postavení

ve společnosti.

Jako nutné podmínky pro zavádění standardů uvádí následující (MŠMT, 2009):

- standard učitele bude východiskem pro **kvalitní pregraduální učitelskou přípravu**,
- standard bude východiskem k tvorbě koncepce **dalšího vzdělávání učitelů** a systému odborného růstu učitele, včetně jeho **kariérního postupu**,
- pro naplňování standardu bude nutná **systémová podpora učitelů a učitelského vzdělávání**, zejména vytvoření ekonomických podmínek pro zajišťování kvalitního zavádění Standardu a pro dlouhodobou udržitelnost,
- vytvoření národního standardu se může stát přijatelným **nástrojem k zajišťování kvalitativní úrovně** profesních činností učitele,
- nutnost vymezení **subjektů, které se budou podílet na hodnocení standardu** (ředitelé, školy, instituce).

MŠMT publikovalo vyjádření více asociací a v mnohém se shodují. Mimo jiné také v požadavku, aby vznikla souvislost mezi Standardem a pregraduální přípravou budoucích učitelů. Aktuálně je práce na Standardu jednou z priorit ministryně MŠMT pro rok 2015/2016 jako priorita č. 3: *Kariérní řád – profesní rozvoj pedagogických pracovníků*. V rámci práce na kariérním řádu je jedním z prioritních úkolů specifikace standardu učitele. Dalšími souvisejícími úkoly jsou přijetí koncepce podpory profesního rozvoje učitelů a diskuse nad třetím stupněm profesního rozvoje nebo zavedení adaptačního období pro začínající pedagogické pracovníky. Snaha o specifikaci standardu učitele by vedla k vytvoření rámce pro celý proces profesního rozvoje učitelů a jeho podporu. Standard bude koncipován jako „metodický nástroj pro plánování a vyhodnocování profesního rozvoje učitele“ (MŠMT, 2015) a měl by mít vliv na profily absolventů studia učitelství i na celou koncepci učitelské přípravy. Dále by v něm měly být definovány požadavky pro jednotlivé úrovně kariérního řádu (konkrétně pro úroveň samostatný učitel a vynikající učitel). Definování klíčových kompetencí učitele, vypracování profesního standardu učitele a vypracování kariérního řádu tvoří základní prvky vedoucí k profesionalizaci učitelství.

3.6 PROFESIONALIZACE UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ

Aby bylo povolání vnímáno na profesionální úrovni, musí splňovat všech 14 charakteristik jmenovaných v předchozí kapitole. Víme, že učitelská profese je všechny nesplňuje, ale můžeme sledovat tendence profesionalizovat učitelské povolání.

Z předchozí kapitoly vyplývá, že klíčovým trendem je směřování od semiprofese k profesi v pravém slova smyslu tak, aby vzniklo pojetí učitelství jako expertní profese. Což potvrzuje Spilková (2007, s. 342), která vidí profesionalizaci učitelství ve vývoji těchto oblastí: směřování k tzv. pravé profesi (od semiprofese) a posun od modelu minimální kompetence (cílem je co nejefektivnější předávání poznatků žákům) k modelu široké profesionality. Pojetí modelu široké profesionality značně rozšiřuje pole působnosti učitele, kde se učitel podílí také na kultivaci osobnosti žáka a jeho socializaci, identifikuje a rozvíjí jeho vývojové a individuální možnosti. Dále si učitel zvyšuje míru autonomie a sebereflexe, podílí se na rozvoji školy a spolupracuje s kolegy, komunikuje s rodiči i s širším okolím.

V expertní profesi figuruje učitel jako odborník, který usnadňuje procesy učení a vytváří vhodné podmínky a příležitosti pro co nejkvalitnější rozvoj každého žáka. V neposlední řadě apeluje Spilková (2007) na nutnost hlubšího profesního vzdělání, nikoli tedy pouze na úrovni znalostí, ale právě v kontextu širšího pojetí profesionality. Stejně tak i Asociace profese učitelství podporuje v rámci zvyšování úrovně vzdělávání v ČR zvyšování profesionality učitelů prostřednictvím zkvalitňování pregraduální i postgraduální učitelské přípravy (MŠMT, 2009).

Vznik Asociace profese učitelství v roce 2008 pozitivně přispěl k vývoji profesionalizace učitelství. Za výjimečné považuje Spilková (2010, s. 42), že se asociace snaží „propojovat akademický svět se školním terénem“. Cílem je zvyšování úrovně profesionality na systémové úrovni zevnitř systému a na následnou systematickou podporu, dále rozvoj expertních znalostí učitelů, klíčových profesních kompetencí a také kladení důrazu na morální kredit učitelů. Mezi další kroky směřující k profesionalizaci patří vypracování etického kodexu a profesní komory. Práce na profesionalizaci zevnitř systému apeluje na jednotlivé učitele, aby sami byli tvůrčími prvky tohoto vývoje (Spilková, 2010). Významným cílem Asociace profese učitelství je také ovlivnění vzdělávací politiky a veřejného mínění o učitelství a školství, jelikož s profesionalizací

učitelství a se zvyšováním míry profesionality učitelů se bude zvyšovat také prestiž tohoto povolání a všeobecný pohled na učitelství ve společnosti.

Klíčovými sektory realizace konkrétních kroků profesionalizace jsou oblast vzdělávací politiky, akademická obec a školní terén. Jednoznačný impuls musí jít ze změny vzdělávací politiky. Pokud bude jasně zpracováno, jaký má být obraz profesionálního učitele a kam se má profese ubírat, může být na základě toho reorganizována pregraduální příprava. Samotné výsledky se odrazí ve školním terénu a následně v kvalitě vzdělání ve společnosti (Münich, 2016).

4 KVALIFIKACE UČITELE

Pedagogická kvalifikace je dle Kurelové (2002, s. 90) „odborná, profesní a osobnostní teoretická pracovní připravenost na výkon povolání.“ Kvalifikace se dále specifikuje vzhledem k výkonu činnosti na školách různého stupně a typu odborného zaměření. Konkrétní požadavky na kvalifikaci učitele na druhém stupni základní školy a na nižších gymnáziích definuje školský zákon.

4.1 VYMEZENÍ ODBORNÉ KVALIFIKACE ZÁKONEM

Kvalifikace učitele je vymezena zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, který upravuje předpoklady potřebné pro výkon činnosti pedagogických pracovníků. Zákon dále definuje, kdo je pedagogickým pracovníkem (Zákon 563/2004 Sb., Hlava I.): je to ten, „kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu; (...)“ (MŠMT, 2014). Kromě učitelů patří mezi pedagogické pracovníky vykonávající přímou pedagogickou činnost také asistenti pedagoga, vychovatelé, speciální pedagogové, pedagogové volného času, trenéři, psychologové, aj.

Výše zmíněné předpoklady pro výkon činnosti pedagogických pracovníků jsou upřesněny v druhé hlavě zákona, a jsou následující (Zákon 563/2004 Sb., Hlava II.):

- a) „je plně **způsobilý k právním úkonům**,
- b) má **odbornou kvalifikaci** pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává,
- c) je **bezúhonný**,
- d) je **zdravotně způsobilý** a
- e) prokázal **znalost českého jazyka**, není-li dále stanoveno jinak“ (MŠMT, 2014).

Konkrétní předpoklady pro výkon činnosti učitele druhého stupně základní školy jsou konkretizovány v dalších člancích zákona. „Učitel druhého stupně základní školy **získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním** získaným studiem v akreditovaném **magisterském** studijním programu v oblasti pedagogických věd“ (MŠMT, 2014) zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy, střední školy nebo studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu s doplněným pedagogickým vzděláním. Plné znění článku je

přílohu (viz Příloha č. 1). Požadavkem odborné kvalifikace v rámci vysokoškolského vzdělání se zabývá následující kapitola.

4.2 VYSOKOŠKOLSKÁ PŘÍPRAVA

Odborná příprava učitelů sekundárních škol (druhého stupně základní školy a nižších gymnázií) je realizována na všech pedagogických fakultách a na dalších fakultách poskytujících učitelské obory. V ČR jsou učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů připravováni zejména na pedagogických fakultách (Brno, Ostrava, Olomouc, Plzeň, Praha, České Budějovice, Liberec, Hradec Králové, Ústí nad Labem) a v případě učitelství přírodopisu a biologie také na fakultách přírodovědeckých s akreditovanými programy pro vzdělávání učitelů (Průcha, 2009). Příprava je tvořena studiem aprobačního předmětu a pedagogicko-psychologické disciplíny, konkrétně se jedná o studium aprobačního předmětu, pedagogiky, psychologie, oborové didaktiky a o pedagogickou praxi. Zpravidla je realizováno jako studium dvouoborové a obor učitelství se studuje až v rámci navazujícího magisterského studia, což odpovídá požadavkům na učitele ve školském zákonu (Váňová, 2011). MŠMT ČR (1999) formulovalo v koncepčním dokumentu soubor obecných cílů vyplývajících s požadavků na pregraduální přípravu (in. Nezvalová, 2001, s. 6). Cílem přípravy je poskytnout studentovi všeobecné vzdělání. Student má být veden k větší samostatnosti a odpovědnosti. Cílem je poskytnout studentům příležitosti k získávání praktických učitelských zkušeností. Vysoké školy a instituce vzdělávající budoucí učitele by měly zprostředkovat aktuální pedagogické a psychologické poznatky a moderní metody a na závěr je cílem všechny tyto koncepční záměry implementovat do příslušných studijních programů.

V odborné literatuře se problematika pregraduální přípravy učitelů rozchází do dvou směrů (Dytrtová, Krhutová, 2009). Prvním směr je **normativní**, který počítá se souborem požadavků, které absolvent musí splňovat (Vašutová, 2004; Průcha, 2002) a druhý směr je spíše **konstruktivistický**, který se zaměřuje na osobnostní a profesní identitu učitele (Nezvalová, 2002; Spilková, 2010). Současný přístup je spíše normativní, jelikož základ kurikula přípravného vzdělávání učitelů jsou profesní kompetence (Průcha, 2009) Někteří autoři preferují obousměrný model. Obousměrné pojetí modelu profesní přípravy koresponduje například se závěry výzkumu Kurelové, který se zabýval zdroji (v rámci učitelské profese) vedoucími ke změnám v profesionalizaci vzdělávání učitelů.

Ze závěrů výzkumu vyplývá, že vzdělávání učitelů by mělo vycházet ze spojení následujících tendencí (Kurelová, 2002, s. 91; Blížkovský a kol., 2000, s. 193):

- koncepce **vědní**, která soustřeďuje pozornost k tomu, co má učitel teoreticky znát,
- koncepce **činnostní**, která se orientuje na profesní výcvik, vymezuje, co má učitel prakticky umět.
- koncepce **osobnostní**, která rozvíjí hodnotovou orientaci učitelovy osobnosti,
- koncepce **sociální**, která klade důraz na mezilidské vztahy bez krajních autoritářských a liberálních stylů směrem k demokratickému stylu.

Konstruktivistický pohled na předchozí tendence vyžaduje interaktivní práci s adeptem učitelství, který vstupuje do procesu přípravy na budoucí povolání. Dále tento přístup klade velký důraz na sebehodnocení, které je důležitým prvkem ve „stávání se učitelem“. Student učitelství je spoluvůrcem své profesní identity (Dytrtová, Krhutová, 2009). Tyto koncepce potvrzuje také Helsinská deklarace (Hellawel, 1987 in. Nezvalová, 2001), která deklaruje, že vzdělávání by se mělo soustředit (analogicky s předchozí koncepcí Kurelové) na zvládnutí **předmětů své aprobace** a schopnost předávat tyto poznatky žákům (tuto koncepci pokrývá oblast oborových didaktik), **pedagogickou praxi** a poznatky o školském systému, **vytváření personálních a sociálních dovedností** (mezi ně patří komunikační dovednosti, adaptabilita, kreativita, empatie), které jsou uplatňovány v rámci třídního managementu, týmové práce nebo při spolupráci s rodiči a na **reflexi hodnot** pluralistické společnosti a jejich předávání mladé generaci (tento bod doplňuje předchozí koncepci).

V praxi je vysokoškolské vzdělávání tvořeno třemi základními komponentami (Nezvalová, 2001, s. 5):

- „Odborné vzdělávání v předmětech učitelské aprobace.
- Pedagogicko-psychologická příprava (pedagogicko-psychologické disciplíny, biologie dítěte a zdravotní věda, informační technologie, jazyková příprava, pedagogický výzkum, poradenství, multikulturní výchova, lidská práva).
- Pedagogická praxe.“

První komponenta tvoří tzv. odborně předmětovou přípravu a druhá a třetí tvoří tzv. profesionální přípravu.

Všeobecně byla v jiných zemích věnována pregraduální přípravě větší pozornost, než tomu bylo u nás a dnes mají mnohem propracovanější systémy vzdělávací politiky. Přitom na profesionalitě a kompetencích učitele stojí výsledek vzdělávání nových generací a tedy i bohatství národa (Nezvalová, 2011). Reforma školství u nás s sebou změny přinesla, nicméně se ještě neprojevily v plné míře. Obzvláště v učitelství přírodopisu je odezva velmi pomalá (Stuchlíková – Janík, 2015). Stuchlíková také zdůrazňuje fakt, že studenti učitelství biologie vnímají pedagogické disciplíny jako „málo konkrétní“ na rozdíl od biologie, a tak se jim většinou věnují až později v samotné praxi. Je samozřejmé, že není možné připravit naprosto profesionálního učitele pouze v rámci pregraduální přípravy. Ovšem mělo by být cílem připravit jej tak, aby si sám hledal cestu ve vzdělávacích obsazích a zkoušel nové pedagogické strategie. Je možné si svou připravenost „otestovat“ v rámci pedagogických praxí. Pečlivou sebereflexí může student detekovat své nedostatky nebo naopak přednosti a na obou oblastech zapracovat před samotným nástupem do zaměstnání. Důležitost praxí také dokazuje to, že jsou společně s odborným vzděláváním v předmětech učitelské aprobační a pedagogicko-psychologickou přípravou jednou ze tří stěžejních komponent pregraduální přípravy.

4.2.1 PEDAGOGICKÉ PRAXE

Učitel se stává učitelem teprve až zkušeností. Podle Švece (2005) by příprava během studia na vysoké škole měla poskytovat co nejvíce možností získat osobní zkušenosti a vytvářet takové podmínky, aby mohl student řešit různé pedagogické situace a sdílet nabyté zkušenosti ve skupině. Je pro něj důležité zamýšlet se nad vlastním jednáním prostřednictvím sebereflexe. Během studia učitelství by studenti měli být vedeni k hlubšímu poznávání pedagogických situací. Proto je pedagogická praxe jedním ze „stěžejních předmětů přípravného vzdělávání učitelů“ a je „založena především na pozorování pedagogické reality ve školách (hospitace) a na pedagogických výstupech“. Výstupy pomáhají porozumět pedagogickým situacím na základě sebereflexe vlastní činnosti (Průcha, 2009; Dyrťová, Krhutová, 2009). Během pedagogické praxe budoucí učitel poznává žáky v rozmanitých situacích a také poznává vlastní schopnost zprostředkovávat poznatky, které nabyt dlouhým studiem (Podlahová, 1998). Cílem pedagogických praxí je postupná proměna z postoje studenta na postoj učitele a nabytí základní zkušenosti prostřednictvím různých pedagogických činností nebo řešením pedagogických problémů, které následně pomohou studentům rozvíjet učitelství schopnosti

a dovednosti. Pro studenta je velmi přínosná a cenná příležitost vyučovat. Student si vyzkouší roli učitele, může si ověřit to, co se naučil během studia, a může zjistit, na co se v budoucnu má ještě zaměřit (Dytrtová, Krhutová, 2009). V současné době se fakulty snaží o to, aby praxe prolínala celým přípravným vzděláváním učitelů (Průcha, 2009). V neposlední řadě je zde ještě jedna funkce praxí. Během praxe může dojít k lehkému nabourání ideálů, což není důvodem pro ukončení studia. Je ale možné, že po praxi student zjistí, že učitelství není to, co chtěl ve svém životě dělat a že si nejspíše zvolil špatně. Podlahová (1998) v těchto případech doporučuje korigovat toto rozhodnutí, jelikož učitelství nelze vykonávat s vypětím vůle navzdory vlastnímu přesvědčení. „Škody by mohly být velké na obou stranách“ vyučovacího procesu.

„Stávání se učitelem“ je dlouhodobý proces, který započne studiem učitelství. K počátku budování profesní identity učitele však dochází mnohem dříve, a to nikoli od startu učitelství, ale již od rozhodnutí se pro tuto profesi (Dytrtová, Krhutová, 2009). Již krátce po tomto rozhodnutí budoucí učitel přemýšlí, jak bude učit nebo jaký bude učitel. Tak by se dle Blížkovského (2000) nemělo studenty učit více o učení, o vzdělávání, o výchově než spíše učit vyučovat, vzdělávat a vychovávat. A pokud někdo chce učit, vzdělávat, vychovávat druhé, musí být zejména vzdělaný a vychovaný sám, čímž se vracíme k citátu v úvodu teoretické části. Na závěr jeden citát Vladimíry Spilkové (2012):

„Osobnost může z dítěte vychovat jen člověk, který je sám osobností.“

4.3 PROFIL ABSOLVENTA UČITELSTVÍ PŘÍRODOPISU

Profil absolventa přírodopisu je konstrukt, který odpovídá normativnímu přístupu v pregraduální přípravě. Je to cílová kategorie, která „výslovně stanovuje vzdělávací a výchovné cíle pro určitý typ školy“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 223). Profil absolventa stojí nad cíli jednotlivých studovaných předmětů a definuje, jaké kvality by měl mít absolvent po úspěšném dokončení studia a obdržení příslušného právního dokladu. V pedagogickém slovníku je dále vymezeno, které podmínky by měl profil absolventa splňovat (Průcha, Walterová, Mareš, 2009):

- profil by měl obsáhnout cíle **kognitivní, afektivní a psychomotorické**,
- jeho součástí jsou cíle **všeobecně vzdělávací a odborné**,
- tyto cíle respektují **vědu a požadavky praxe**,

- cíle reflektují aktuální **potřeby jedince a společnosti** a jsou orientovány na **budoucnost** jedince.

Požadavky, které jsou deklarovány v profilu absolventa, korespondují se skladbou předmětů a studijních disciplín ve studijních programech. Dytrtová a Krhutová (2009, s. 53-54) rozpracovaly profil absolventa v rámci klasifikace kompetencí Vašutové (2001) uvedené v kapitole Profesní kompetence. Požadavky na absolventa daného oboru dle výše uvedených autorek byly aplikovány na absolventa učitelství přírodopisu a jsou následující:

Kompetence předmětová/oborová – absolvent si osvojil systematické znalosti z přírodopisu v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám 2. stupně ZŠ, je schopen transformovat přírodovědné poznatky do vzdělávacích obsahů přírodopisu, absolvent integruje mezioborové poznatky, umí vyhledat a zpracovat informace. Studijní disciplíny, které rozvíjí danou kompetenci, jsou předměty obecná biologie a genetika, biologie hub, botanika, zoologie, biologie člověka, geologie, ekologie, praktické poznávání přírody (RVP ZV, 2010), dále didaktika přírodopisu nebo pedagogická psychologie.

Kompetence didaktická a psychodidaktická – absolvent si osvojil strategie vyučování a učení, dovede využívat vyučovací prostředky odpovídající přírodovědným předmětům, dovede používat nástroje hodnocení žáků, osvojil si vzdělávací program a dovede se organizačně podílet na tvorbě školního vzdělávacího programu a zvládá práci s informačními a komunikačními technologiemi. Studijní disciplíny jsou obecná didaktika, didaktika přírodopisu, vývojová psychologie, pedagogická psychologie a informatika.

Kompetence pedagogická – absolvent se orientuje v problematice výchovy a vzdělávání, zná zákonitosti procesů výchovy na základě biologických, psychologických, sociálních a multikulturních aspektů, je schopen podporovat individuální rozvoj žáka, orientuje se v právech dítěte a respektuje je. Kompetence je rozvíjena při studiu pedagogiky, psychologie a díky pedagogické praxi.

Kompetence diagnostická a intervenční – absolvent zná prostředky diagnostiky sociálních vztahů mezi žáky ve třídě, je schopný rozpoznat žáky nadané a žáky se specifickými poruchami učení a dovede s nimi pracovat, ovládá prostředky k zajištění kázně a k řešení výchovných problémů, je schopen rozpoznat sociálně patologické projevy a působit na ně preventivně nebo intervenčně. Mezi disciplíny, které se věnují

diagnostickým a intervenčním kompetencím patří pedagogická diagnostika, vývojová psychologie nebo speciální pedagogika.

Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – absolvent dovede utvářet příznivé klima ve třídě, zná prostředky efektivní pedagogické komunikace a spolupráce a uplatňuje je v komunikaci s žáky i s rodiči. Kompetence jsou osvojovány v sociální psychologii, sociální pedagogice a rétorice.

Kompetence manažerská a normativní – absolvent se orientuje v zákonech a normách týkajících se učitelů, orientuje se ve vzdělávací politice, vede předepsanou dokumentaci a zvládá administrativní úkony, dovede organizovat a řídit práci žáků ve škole i při mimoškolních aktivitách, je schopen vytvářet školní projekty a podílet se na nich. Studijními disciplínami těchto kompetencí jsou školská legislativa, vzdělávací politika a školský management.

Kompetence profesně a osobnostně kultivující – absolvent je všeobecně vzdělaný s širokým vědomostním a kulturním rozhledem, dokáže se podílet na formování postojů a hodnot žáků a reflektovat jejich potřeby, ovládá zásady profesní etiky učitele a zná strategie sebereflexe. Tyto kompetence si rozvíjí při studiu etiky nebo filozofie výchovy.

5 KOMPETENČNÍ MODEL UČITELE PŘÍRODOPISU

Cílem kapitoly je na základě klasifikací profesních kompetencí, dovedností a znalostí učitele vypracovat kompetenční model učitele přírodopisu 2. stupně ZŠ a učitele biologie na nižším gymnáziu, podle kterého bude vytvořen dotazník k dotazníkovému šetření. Konkrétní pedagogické kompetence jsou tříděny do klasifikace holandského standardu (Koster, Dengerink, 2008), která se skládá z šesti kategorií: kompetence interpersonální, kompetence pedagogické, kompetence organizační, kompetence pro spolupráci s kolegy a pro spolupráci s širším okolím a kompetence k práci na svém vlastním rozvoji. K těmto kategoriím je přidána kategorie kompetencí odborných (oborově-předmětových) a didaktických (Walterová, 2000; Vašutová, 2001), jelikož je v praktické části práce podrobněji zkoumána. Jednotlivé kompetence jsou upraveny podle autorů Vašutová (2007), Bílek (2007), Průcha (2002), Kyriacou (2012), Jůva (2001) a Shulman (1987).

Tab. 1: Kompetenční model učitele přírodopisu

Kategorie dle holandského standardu	Kompetence
Kompetence interpersonální	1 Schopnost vytvořit ve třídě vhodné prostředí a klima pro konkrétní činnost.
	2 Schopnost komunikace s žáky.
Kompetence pedagogické	3 Schopnost rozvíjet osobnostní stránku žáka.
	4 Dovednost pedagogicky diagnostikovat a identifikovat u žáků specifika učení.
	5 Schopnost rozpoznat sociálně patologické jevy žáků.
	6 Schopnost reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků.
	7 Rétorická dovednost.
	8 Tvořivost.
Kompetence odborné a didaktické	9 Znalost vědního obsahu přírodopisu.
	10 Didaktická znalost obsahu přírodopisu.
	11 Znalost kurikula.

	12 Stanovování výukových a výchovných cílů.
	13 Schopnost transformovat odborné přírodovědné poznatky do vzdělávacích obsahů.
	14 Schopnost využívat různé metody dle konkrétních potřeb.
	15 Schopnost vytvářet mezipředmětové vztahy.
	16 Schopnost pomoci žákovi, aby plně porozuměl učivu.
	17 Schopnost propojit teoretickou část přírodopisu s praktickým dopadem v osobním i pracovním životě.
	18 Obeznámenost s vyučovacími osnovami přírodopisu.
	19 Schopnost motivovat žáky k plnění daného úkolu.
	20 Schopnost pomoci žákům s plněním úkolu.
Kompetence organizační	21 Dovednost vytvářet roční i jiné plány.
	22 Schopnost vytyčit pravidla a povinnosti u žáků.
	23 Schopnost zajistit kázeň ve výuce.
	24 Schopnost logicky organizovat výchovně-vzdělávací proces žáků.
	25 Vedení předepsané dokumentace.
	26 Odborná péče o sbírky a vybavení.
	27 Organizační schopnost pro mimotřídní a mimoškolní aktivity žáků.
	28 Schopnost hodnotit žáky.
	29 Zvládání povinností třídního učitele.
Kompetence pro spolupráci s kolegy a s okolím	30 Schopnost efektivní komunikace spolupracovníků.
	31 Schopnost dodržet rámec filosofie školy.
	32 Komunikace s rodiči.
Kompetence k reflexi a sebezdokonalování	33 Schopnost sebereflexe.
	34 Vedení k sebezrovoji a k dalšímu sebezvzdělávání.

6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

6.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Hlavním cílem je pomocí kvantitativního výzkumu zjistit, jaký je pohled učitelů a budoucích učitelů přírodopisu na pregraduální přípravu učitelů přírodopisu. Dílčím cílem je analyzovat jednotlivé profesní kompetence a zhodnotit míru jejich osvojení respondenty během studia na vysoké škole. Druhým dílčím cílem je zhodnotit, jakou mírou se podílí na osvojování těchto kompetencí pregraduální příprava, jaký podíl má samotná praxe a které další faktory pomáhaly a aktuálně pomáhají učitelům při osvojování profesních kompetencí. Třetím dílčím cílem je blíže se zaměřit na oblast kompetencí odborných a didaktických dle Walterové (2000), a to na odbornou a na didaktickou přípravu u tematických okruhů vzdělávacího oboru Přírodopis dle RVP ZV (2010). Posledním cílem je zjistit, jaký je pohled učitelů a studentů ve výzkumném vzorku na pedagogické praxe během studia.

6.2 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Výzkumný problém vyplývá ze srovnání souboru profesních kompetencí, které by měl mít učitel osvojeny, a s osvojeným souborem kompetencí na konci pregraduální přípravy budoucího učitele přírodopisu. Výzkumné otázky jsou v první řadě stanoveny pro oblast klíčových profesních kompetencí učitele, jsou formulovány obecně pro všechny zkoumané kompetence a budou analyzovány až do úrovně jednotlivých konkrétních kompetencí. Další oblast výzkumných otázek a hypotéz se bude týkat odborných a didaktických kompetencí pro jednotlivé tematické okruhy vzdělávacího oboru Přírodopis (RVP ZV, 2010) a na závěr budou otázky vztaženy k problematice pedagogických praxí během studia. Hypotézy uvedené ve výzkumu budou stanoveny nikoli ve dvou formách, ale pouze v jedné formě (ve formě alternativních hypotéz HA) pro snazší porozumění toho, co danou hypotézou má být sledováno.

6.2.1 PROFESNÍ KOMPETENCE

VÝZKUMNÉ OTÁZKY

- Jaká byla míra osvojení profesních kompetencí budoucích učitelů během pregraduální přípravy? Liší se tento pohled u studentů absolventských ročníků a u učitelů v praxi?
- Závisí pohled na osvojení klíčových profesních kompetencí během pregraduální přípravy na věku, pohlaví nebo na typu studované fakulty?
- Přispívá více osvojování profesních kompetencí pregraduální příprava nebo praxe v zaměstnání?

6.2.2 ODBORNÁ A DIDAKTICKÁ PŘÍPRAVA

VÝZKUMNÉ OTÁZKY

- Jsou absolventi vybaveni oborově-předmětovými kompetencemi po odborné i didaktické stránce?
- U kterých tematických okruhů je odborná příprava a didaktická příprava hodnocena lépe a u kterých hůře?

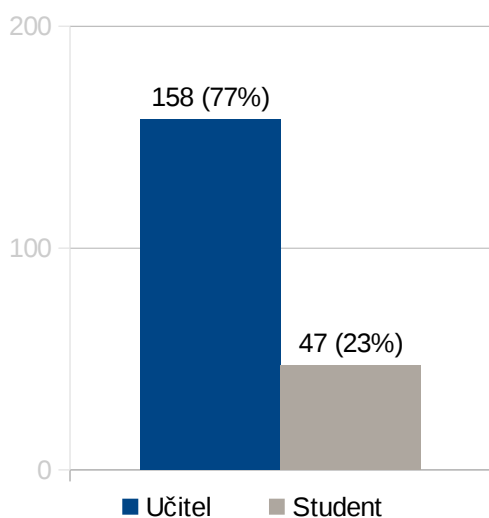
6.2.3 PEDAGOGICKÉ PRAXE

VÝZKUMNÉ OTÁZKY

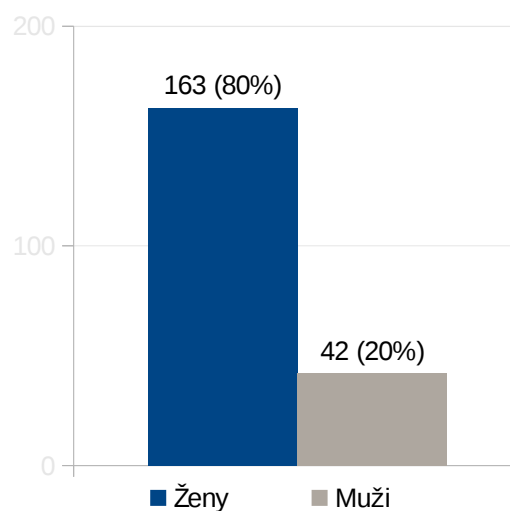
- Jsou pedagogické praxe během pregraduální přípravy pro studenty přínosné?
- Je adekvátní rozsah absolvovaných pedagogických praxí?

6.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor je tvořen dvěma skupinami. První skupinu tvoří praktikující učitelé vyučující přírodopis na druhém stupni ZŠ a učitelé biologie na nižších gymnáziích. Druhou skupinou jsou studenti absolventských ročníků učitelství přírodopisu na pedagogických fakultách a učitelství biologie na přírodovědeckých fakultách. Tito studenti již absolvovali všechny pedagogické praxe a mohou do jisté míry reflektovat osvojení profesních kompetencí pro srovnání s pohledem výzkumného vzorku učitelů. Výzkum se konal od listopadu 2015 do března 2016 a zúčastnilo se ho celkem 205 respondentů. Osloveni byli učitelé přírodopisu/biologie základních škol a gymnázií Zlínského, Jihomoravského, Olomouckého a Moravskoslezského kraje a studenti pedagogických a přírodovědeckých fakult s učitelskými obory přírodopisu a biologie v absolventských ročnících magisterského navazujícího studia. V následujících grafech a tabulkách jsou uvedeny charakteristiky výzkumného souboru: zastoupení studentů a praktikujících učitelů, pohlaví, věkových kategorií, nejvyššího ukončeného vzdělání, studované univerzity a fakulty, studované kombinace oborů. U učitelů jsou pak uvedeny charakteristiky aktuálního typu školy, kde vyučují, délka praxe a aktuálně vyučované předměty.



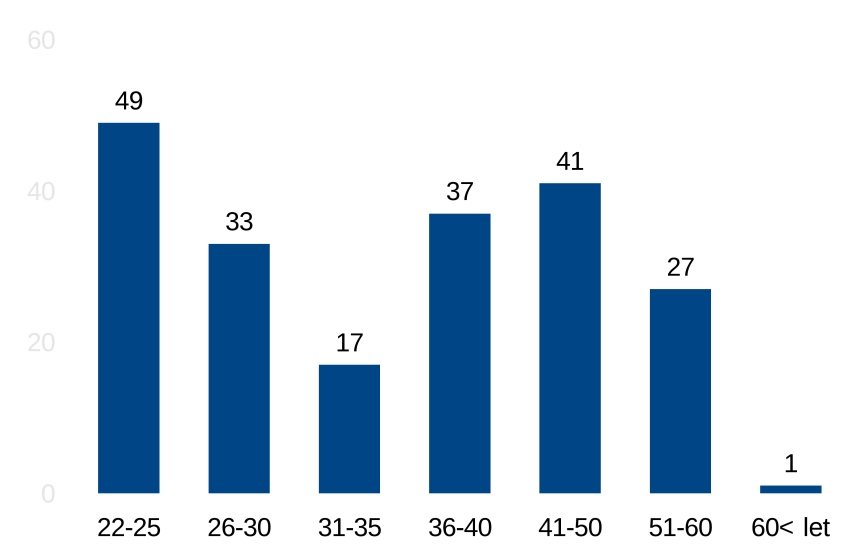
Graf 1: Počet učitelů a studentů



Graf 2: Pohlaví respondentů

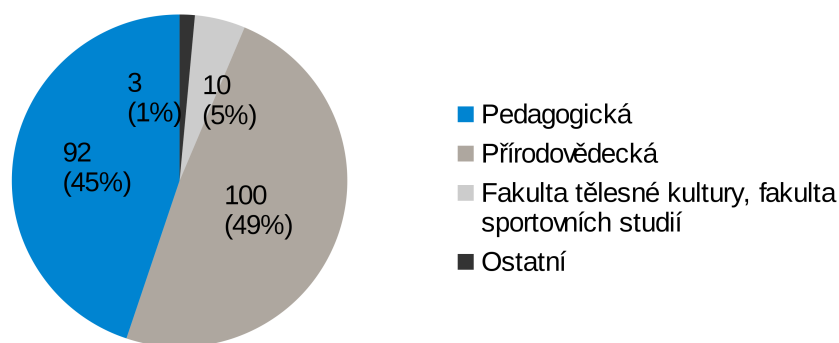
Celkový soubor respondentů tvoří 158 praktikujících učitelů a 47 studentů absolventských ročníků (Graf č. 1). Ve výzkumném vzorku bylo celkem 163 respondentů ženského pohlaví a 42 respondentů mužského pohlaví (Graf č. 2). Tato data můžeme srovnat s údaji Českého statistického úřadu (ČŠÚ, 2015), který uvádí, že v roce 2015

pracovalo na ZŠ 15,5 % mužů a 84,5 % žen, ve výzkumném vzorku tvořily muži 20,4 % a ženy 79,6 %, což přibližně odpovídá genderovému rozložení učitelské profese dle ČSÚ. Respondenti se pohybovali ve věkovém rozmezí od 22 do 63 let (Graf č. 3), z toho byli studenti ve věkovém rozmezí 22-29 let a učitelé v rozmezí 24-63 let. Pro přehlednost při práci s daty byli respondenti rozděleni do sedmi věkových skupin. Pro analýzu dat byly sloučeny skupiny 51-60 let a 60< let pro nízký výzkumný vzorek v poslední kategorii.



Graf 3: Věk respondentů

Pregraduální příprava respondentů byla realizována na pedagogických a přírodovědeckých fakultách celkem deseti univerzit, z nich měla největší zastoupení Univerzita Palackého v Olomouci (86 respondentů) a dále pak Masarykova Univerzita v Brně (57 respondentů) a Ostravská univerzita (41 respondentů). Dalšími univerzitami, na kterých respondenti studovali, jsou Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Univerzita Karlova v Praze, Univerzita Hradec Králové, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Mendelova univerzita v Brně, Západočeská univerzita v Plzni a Česká zemědělská univerzita v Praze (dohromady celkem 21 respondentů). Graf č. 4 uvádí poměr respondentů studujících pedagogické a přírodovědecké fakulty. Celkem 3 respondenti učitelé nejsou absolventi studijního programu na pedagogické nebo přírodovědecké fakultě.



Graf 4: Studované fakulty

Respondenti byli dotazováni, jaké obory na vysoké škole studovali a jaké předměty (učitelé) aktuálně vyučují. V tabulce č. 2 jsou vypsány jednotlivé kombinace přírodopisu s dalšími aprobačními předměty, které respondenti studují nebo studovali. Celkem 10 učitelů vyučovalo přírodopis nebo biologii neaprobovaně. Tučně jsou vyznačeny předměty nejčastěji studované v kombinaci s přírodopisem/biologií. Učitelé, kteří vyučují přírodopis a nemají požadovanou kvalifikaci, uvedli následující vystudované obory fyto technika, geografie, agrotechnika, systém a ochrana rostlin aj.

Tab. 2: Předměty studované v kombinaci s přírodopisem/biologií

Obory	Počet respondentů		
Anglický jazyk	4	Německý jazyk	3
Český jazyk	7	Občanská výchova	4
Ekologie	2	Ochrana životního prostředí	3
Environmentální výchova	4	Rodinná výchova	3
Fyzika	3	Ruský jazyk	4
Geografie	3	Speciální pedagogika	2
Genetika	1	Technická výchova	1
Geologie	18	Tělesná výchova	30
Hudební výchova	1	Výchova ke zdraví	15
Chemie	31	Zeměpis	33
Informatika	2	Základy společenských věd	5
Matematika	33	Samostatně	6

Tabulka č. 3 obsahuje pouze data učitelů a znázorňuje poměr mezi učiteli vyučujícími na základních školách a učiteli na nižších gymnáziích. S aprobací učitele přírodopisu je absolvent kvalifikován učit také na nižším gymnáziu, proto byli učitelé nižších gymnázií zahrnuti do výzkumu. Otázka aprobace je všeobecně velmi problematická. Níže uvedená tabulka č. 4 ukazuje soubor dalších předmětů, které dotazovaní učitelé aktuálně vyučují společně s přírodopisem. Tučně jsou vyznačeny předměty nejčastěji vyučované v kombinaci s přírodopisem/biologií v praxi.

Tab. 3: Typ školy

Typ školy	Počet respondentů
Základní škola	132 (84 %)
Gymnázium	26 (16 %)

Tab. 4: Aktuálně vyučované předměty mimo přírodopisu a biologie

Obory	Počet respondentů		
Anglický jazyk	17	Německý jazyk	6
Český jazyk	4	Občanská výchova	19
Dějepis	5	Pracovní činnosti	24
Ekologie	3	Pěstitelské práce	2
Environmentální výchova	1	Ruský jazyk	3
Fyzika	9	Technická výchova	2
Hudební výchova	7	Tělesná výchova	28
Chemie	31	Výtvarná výchova	13
Informatika	15	Výchova ke zdraví	18
Matematika	31	Zeměpis	35

Údaje o studované fakultě, pohlaví a věku nebo typu školy budou dále využity k analýze pohledu na pregraduální přípravu učitelů přírodopisu.

6.4 POSTUP A METODY

Při výzkumu k diplomové práci byla data získána dotazníkovým šetřením, které patří mezi metody kvantitativně orientovaných výzkumů. Základním rysem těchto výzkumů je sběr většího množství dat, které je získáváno od rozsáhlého výzkumného souboru (Chráska, 2007). Dotazníkové šetření bylo anonymní, realizované pomocí dotazníku ve dvou formách: tištěné a elektronické (viz Příloha č. 2). V úvodu dotazníku je vstupní část, ve které jsou respondenti seznámeni s cílem výzkumu, požádáni o spolupráci při výzkumu a jsou seznámeni s pokyny pro vyplnění dotazníku (způsob odpovídání, koncentrace). Dotazník byl rozdělen do tří částí. V první části jsou otevřené otázky zjišťující základní údaje o respondentech, mezi které patří pohlaví, věk, informace týkající se studia a zaměstnání (typ školy, délka praxe). Druhá část se zaměřuje na zkoumání profesních kompetencí v 6 kategoriích a je doplněna o otázky týkající se pedagogických praxí. Třetí část se skládá z otázek zkoumajících odbornou a didaktickou znalost obsahu osmi tematických okruhů vzdělávacího oboru Přírodopis (RVP ZV, 2010). V závěru dotazníku je prostor pro poznámky či komentáře a poděkování respondentovi za spolupráci. V dotazníku je celkem 58 položek. Položky sledující hodnocení pregraduální přípravy formou škál, přesněji se jedná o bipolární a intervalové škály vždy s pěti možnostmi odpovědi (Gavora, 2010). Dále jsou v dotazníku zařazeny otázky otevřené, které sledují osobní zkušenosti respondentů při osvojování profesních kompetencí. Tyto otázky byly následně kategorizovány do několika základních skupin, a tak následně vyhodnoceny (Chráska, 2007).

V listopadu 2015 proběhl předvýzkum (10 respondentů) a na základě předvýzkumu byly některé položky upřesněny, přeformulovány a proběhla jazyková úprava (Emanovský, 2013). Dotazník byl distribuován v tištěné podobě a elektronicky pomocí portálu Survio (2012). Ze získaných dat byla vytvořena elektronická databáze dat a tento soubor dat byl statisticky zpracován pomocí programu Libre-Office Calc a programu Statistica. Ve výzkumu pracuji s nominálními a ordinálními daty. Data jsou zpracována několika statistickými metodami, v první řadě jsou to výpočty charakteristiky polohy, konkrétně mediánu a kvartilů pro krabicové grafy, dále výpočty absolutních a relativních četností a test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku s výpočtem z-skóre a znaménkovým schématem. Díky znaménkovému schématu můžeme přesně určit proměnné, které jsou ve vztahu na různých hladinách významnosti (Chráska, 2007).

7 VÝSLEDKY

V této kapitole budou zjištěné výsledky výzkumu rozdělené do pěti podkapitol:

1. Hodnocení jednotlivých profesních kompetencí, souhrnných kategorií kompetencí a jejich srovnání (Kap. 7.1).
2. Celkové hodnocení přípravy a zhodnocení podílu studia a praxe na nabývání profesních kompetencí (Kap. 7.2).
3. Odborná a didaktická připravenost v oblastech vzdělávacího oboru přírodopis (Kap. 7.3).
4. Hodnocení přínosu a množství pedagogických praxí (Kap. 7.4).
5. Další prostředky rozvíjející pedagogické kompetence (Kap. 7.5).

Nejprve budou uvedeny výsledky pohledu respondentů na osvojení jednotlivých kompetencí během pregraduální přípravy a výsledky uvádějící, jakou mírou se podílí studium a praxe na jejich osvojování. Následně budou na základě relativních četností srovnány výsledky v šesti souhrnných skupinách kompetencí. V další části budou uvedeny výsledky celkového pohledu na profesní přípravu a na podíl praxe a studia na osvojování kompetencí v závislosti na profesním zařazení, věku, studované fakultě a u praktikujících učitelů v závislosti na typu školy, na které vyučují. Třetí část prezentuje pohled učitelů na odbornou a didaktickou připravenost v jednotlivých oblastech přírodopisu a srovnání s názorem studentů. Data budou analyzována v závislosti na vstupních proměnných. Dále budou prezentovány výsledky vztahující se k pedagogickým praxím a celkový souhrn prostředků, které pomáhaly studentům během učitelských praxí a soubor prostředků, které pomáhaly učitelům během pedagogických začátků a při nynější praxi v zaměstnání.

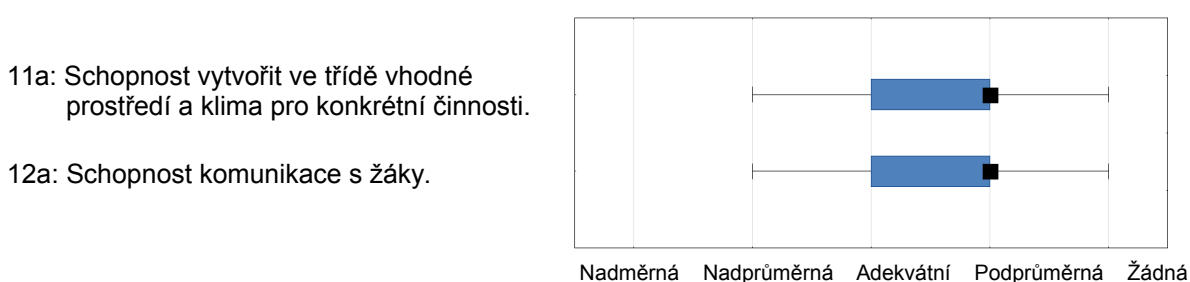
7.1 PROFESNÍ KOMPETENCE A KATEGORIE KOMPETENCÍ

7.1.1 PROFESNÍ KOMPETENCE

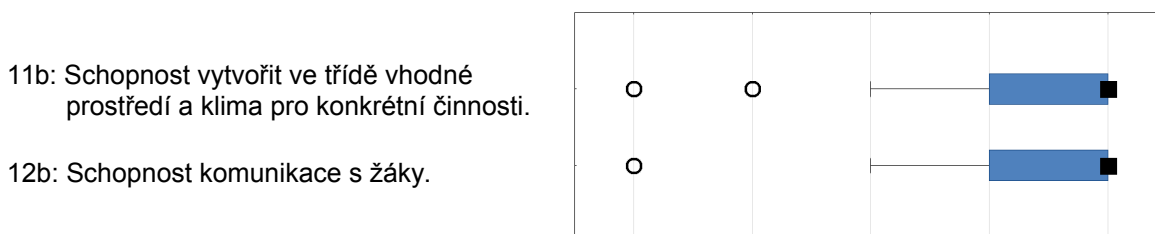
V položkách dotazníku číslo 11-43 (viz Příloha č. 2) hodnotili respondenti pomocí intervalových škál míru přípravy u konkrétních klíčových kompetencí učitele a pomocí binomických škál podíl studia a praxe na nabytí těchto kompetencí. Výsledky jsou znázorněny pomocí kvantilových grafů. Konkrétně se jedná o krabicové grafy s vousy (box-and-whisker plot) znázorňující medián (■), horní a dolní kvartil (okraje modrého

obdélníku znázorňují 25 % a 75 %) a přilehlé hodnoty dat u dané položky (úsečky vedoucí od kvartilů znázorňují hodnoty do 1,5 násobku mezikvartilového rozpětí). Dále jsou v grafu znázorněny odlehlé hodnoty (○) (mezi 1,5 a 3 násobkem mezikvartilového rozpětí) a hodnoty extrémní (+) (více než 3 násobek) (Šulc, 2009; Otyepka a kol., 2013). Položky dotazující se na přípravu u jednotlivých kompetencí jsou označeny malým písmenem „a“ a položky dotazující se na podíl praxe a studia na jejím nabytí písmenem „b“.

První dvě položky v dotazníku (viz Příloha č. 2) spadají do kategorie interpersonálních kompetencí a z grafů č. 5 a 6 můžeme vyčíst, že obě kompetence dosáhly velmi podobných hodnot. Příprava u obou kompetencí byla hodnocena jako adekvátní až podprůměrná a respondenti se domnívají, že na jejich nabytí se podílí zejména praxe.



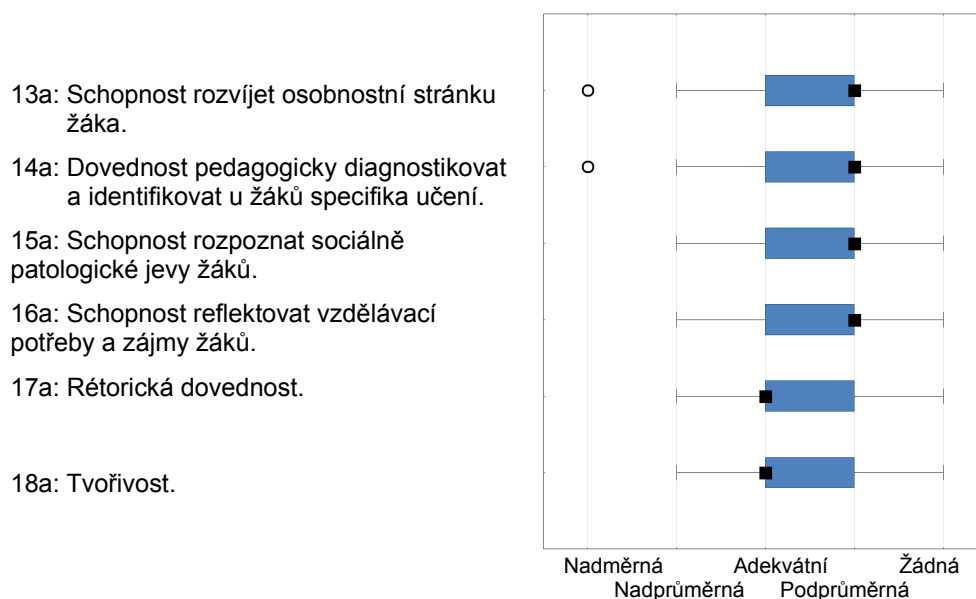
Graf 5: Míra osvojení interpersonálních kompetencí (č. 11-12a) během pregraduální přípravy



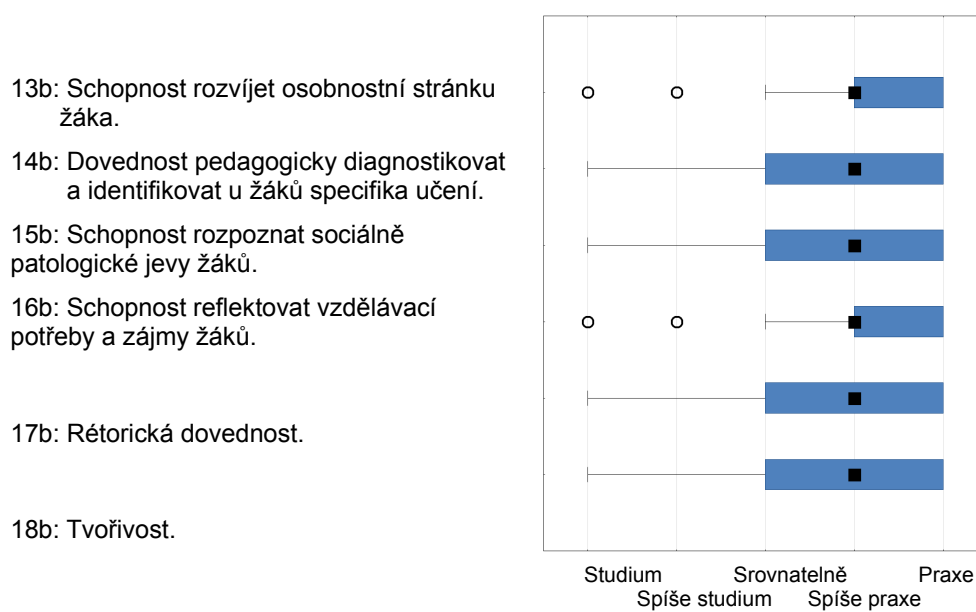
Graf 6: Vliv studia a praxe na nabytí interpersonálních kompetencí č. 11-12b

Druhou kategorií kompetencí je kategorie kompetencí pedagogických a obsahuje celkem 6 položek (viz Příloha č. 2). Ve skupině položek zkoumajících pohled na osvojení těchto kompetencí jsou výsledky opět konzistentní, což můžeme vyvodit na základě srovnání dílčích grafů (Graf č. 7). Výsledky se pohybují mezi adekvátní a podprůměrnou přípravou, přičemž položky dotazující se na osvojování rétorických dovedností a tvořivosti mají spíše vyšší hodnocení (medián=3 – adekvátní příprava) a tedy v rámci pedagogických kompetencí byly na rozdíl od ostatních osvojovány více. U položek 13-18b (viz Příloha

č. 2) se již výsledky mírně odlišují (Graf č. 8). Dle mediánu se na nabytí všech kompetencí této kategorie podílí spíše praxe, ovšem výsledky u kompetencí pedagogické diagnostiky specifík učení a sociálně patologických jevů, rétorické dovednosti a tvořivosti mají dílčí zastoupení i na straně osvojování kompetencí studiem. Naopak schopnost rozvíjet osobnostní stránku žáka a reflexe jeho vzdělávacích potřeb a zájmů je nabýváno zejména praxí.

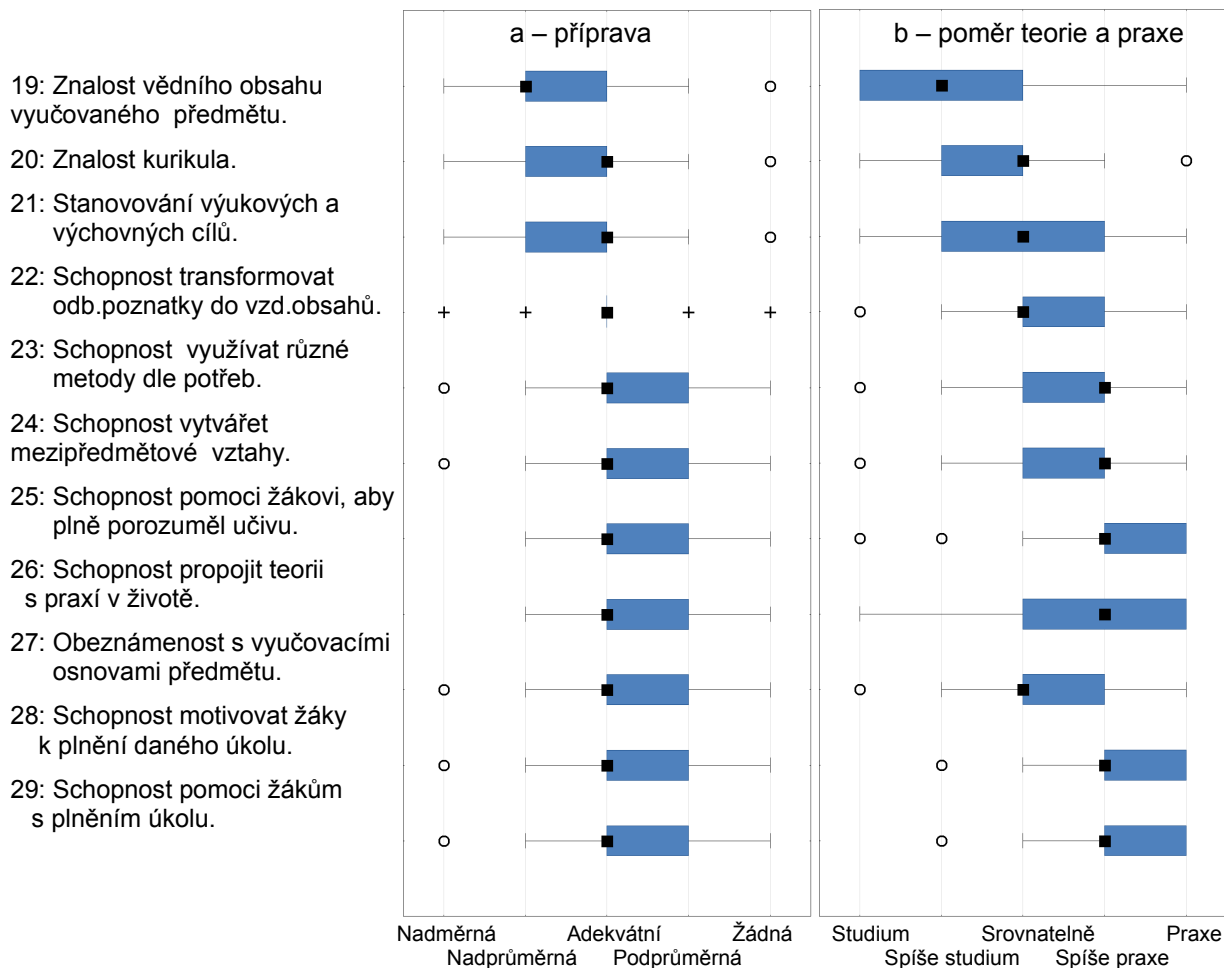


Graf 7: Míra osvojení pedagogických kompetencí (č. 13-18a) během pregraduální přípravy



Graf 8: Vliv studia a praxe na osvojení pedagogických kompetencí (č. 13-18b)

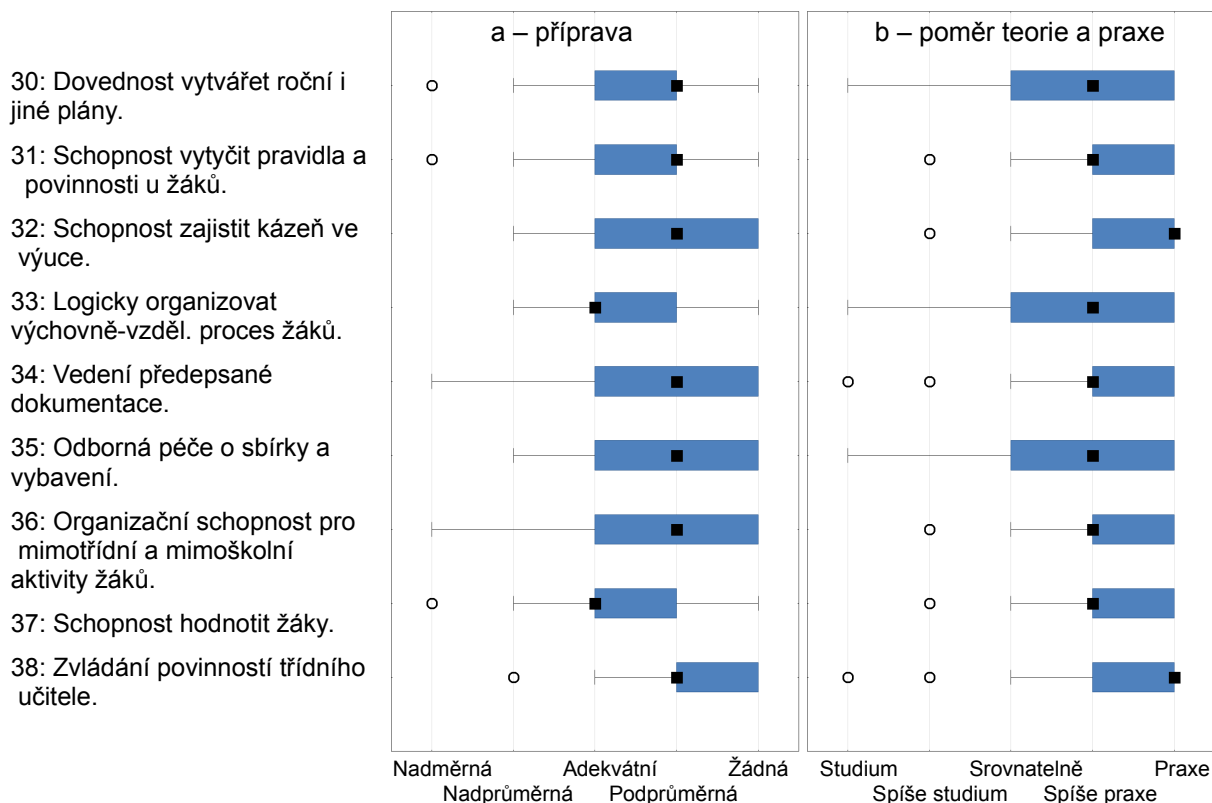
Graf č. 9 znázorňuje kategorii odborných a didaktických kompetencí. Respondenti vnímají přípravu u všech položek víceméně jako adekvátní. Příprava ovlivňující znalost vědního obsahu (položka č. 19), kurikula (položka č. 20) a dovednosti stanovovat výukové a výchovné cíle (položka č. 21) byla nadprůměrná, což je u kompetence znalosti vědního obsahu velmi výrazné (medián=2 – nadprůměrná příprava). Ve srovnání s kompetencemi jiných kategorií je příprava u těchto kompetencí (položky č. 19-21 – viz Příloha č. 2) jako jediná hodnocena z větší části nadprůměrně. Dle výsledků jsou kompetence osvojovány spíše studiem, což koresponduje s hodnocením přípravy. Příprava u kompetencí s položkovým číslem 22-29 (viz Příloha č. 2) byla zejména přiměřená, u schopnosti transformovat odborné poznatky do vzdělávacích oborů (položka č. 22) se respondenti v hodnocení velmi výrazně shodují na přiměřené přípravě. Co se týká vlivu studia a praxe na nabývání kompetencí, jsou kompetence vyžadující přímou interakci s žákem (položky č. 25,26,28 a 29) více osvojovány praxí a kompetence zaměřující se na obsah učiva a metody (položky č. 22,23,24 a 27) jistou mírou i studiem.



Graf 9: Kompetence odborné a didaktické (č.19-29)

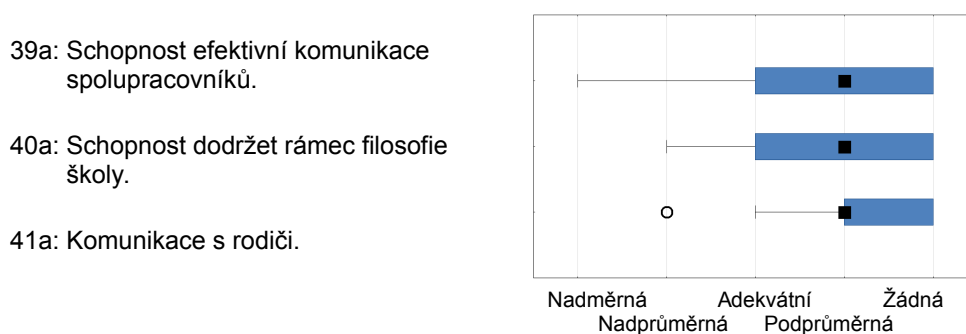
a) míra osvojení během pregraduální přípravy – vlevo,
b) vliv teorie a praxe na nabytí kompetencí – vpravo

Kategorie organizačních kompetencí (Graf č. 10) obsahuje celkem 9 položek (položky č. 30-38 – viz Příloha č. 2), jejichž příprava je hodnocena spíše podprůměrně. Adekvátní přípravu pozorujeme u schopnosti logicky organizovat výchovně-vzdělávací proces žáků (položka č. 34) a u schopnosti hodnotit žáky (položka č. 37). Nižší hodnocení mají kompetence tvorby ročních i jiných plánů a vytyčení pravidel u žáků (položky č. 30 a 31) a podprůměrná až žádná příprava převažuje u organizačních kompetencí pro zajištění kázně (položka č. 32), vedení dokumentace, péče o sbírky a organizování mimotřídních a mimoškolních aktivit (položka č. 34-36). Nejnižší mírou přípravy v této kategorii je hodnocena kompetence zvládat povinnosti třídního učitele a je dle respondentů utvářena téměř výhradně praxí v zaměstnání společně s kompetencí zajistit si kázeň ve výuce. Všeobecně jsou kompetence organizační kategorie osvojovány spíše praxí, kromě dovednosti tvorby plánů, logické organizace vyučování a péče o sbírky a vybavení, které dosahují i výsledků srovnatelného vlivu studia a praxe.



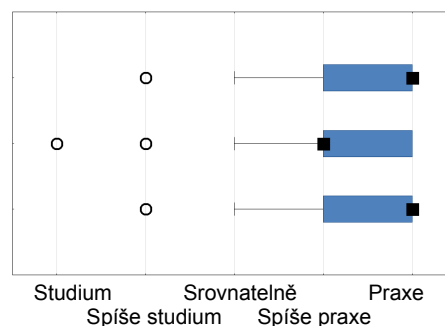
*Graf 10: Kompetence organizační (č.30-38)
a) osvojení během pregraduální přípravy – vlevo,
b) vliv teorie a praxe na nabytí kompetencí – vpravo*

Kategorie kompetencí pro spolupráci s kolegy a okolím zahrnuje 3 položky (položky č. 39-41 – viz Příloha č. 2). Schopnost efektivní komunikace spolupracovníků a komunikace s rodiči byla dle respondentů výhradně osvojována praxí v zaměstnání a příprava v těchto kompetencích byla spíše podprůměrná. Podobně je tomu i u schopnosti dodržet rámec filosofie školy, ale vliv není přisuzován výhradně praxi (Grafy č. 11 a 12).



Graf 11: Míra osvojení kompetencí pro spolupráci s kolegy a okolím (č. 39-41a) během pregraduální přípravy

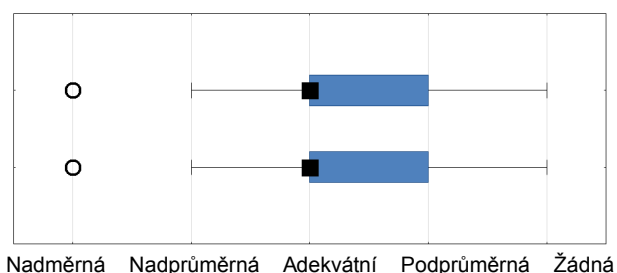
- 39b: Schopnost efektivní komunikace spolupracovníků.
- 40b: Schopnost dodržet rámec filosofie školy.
- 41b: Komunikace s rodiči.



Graf 12: Vliv studia a praxe na nabytí kompetencí pro spolupráci s kolegy a okolím (č. 39-41b)

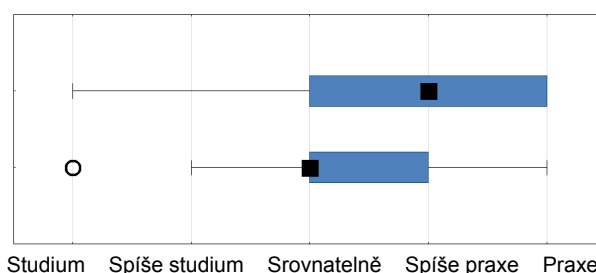
V poslední kategorii kompetencí k reflexi a sebezdokonalování (položky č. 32-33 – viz Příloha č. 2) byla míra přípravy adekvátní, rozdíl mezi kompetencemi byl v hodnocení vlivu, kdy kompetence k seberozvoji a sebezdvělávání byla rozvíjena srovnatelně studiem i praxí, přičemž schopnost sebereflexe byla více osvojována až praxí v zaměstnání (Grafy č. 13 a 14).

- 32a: Schopnost sebereflexe.
- 33a: Vedení k seberozvoji a k dalšímu sebezdvělávání.



Graf 13: Míra osvojení kompetencí k reflexi a sebezdvělávání (č. 42-43) během pregraduální přípravy

- 32b: Schopnost sebereflexe.
- 33b: Vedení k seberozvoji a k dalšímu sebezdvělávání.



Graf 14: Vliv studia a praxe na nabytí kompetencí k reflexi a sebezdvělávání (č. 42-43b)

Na závěr byly vybrány tři nejlépe a tři nejhůře hodnocené kompetence (na základě výpočtu aritmetického průměru) z hlediska míry jejich osvojení během pregraduální přípravy. Mezi kompetence, ve kterých se cítili být respondenti nejvíce vybaveni, patří:

- Znalost vědního obsahu vyučovacího předmětu (aritmetický průměr: 2,09)
- Znalost kurikula (aritmetický průměr: 2,84)
- Dovednost stanovovat výukové a výchovné cíle (aritmetický průměr: 2,87).

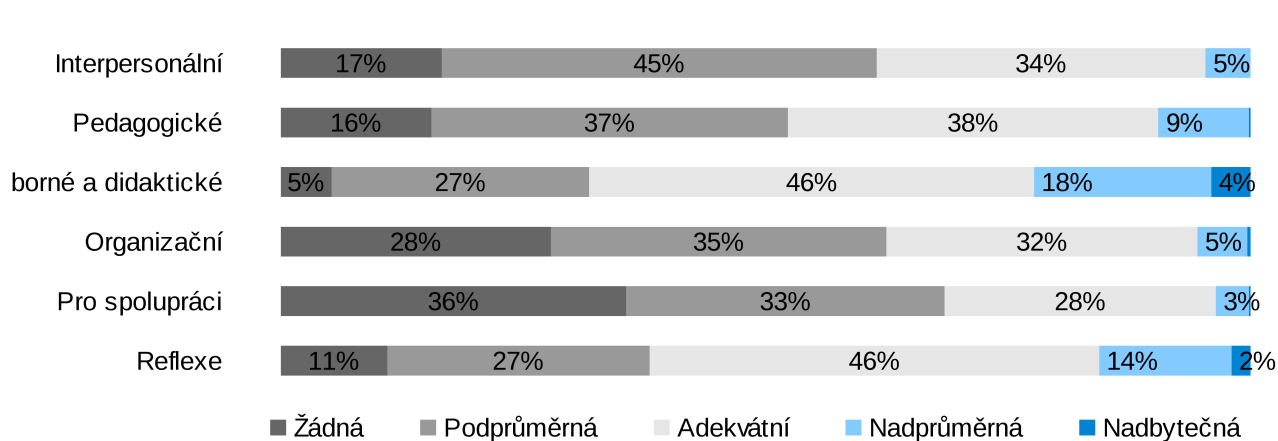
Všechny tyto kompetence spadají do kategorie kompetencí odborných a didaktických. Mezi kompetence, ve kterých se respondenti cítili býti nejméně vybaveni nebo vůbec patří tyto:

- Zvládání povinností třídního učitele (aritmetický průměr: 4,30)
- Dovednost komunikovat s rodiči (aritmetický průměr: 4,28)
- Vedení předepsané dokumentace (aritmetický průměr: 4,04).

7.1.2 KATEGORIE PROFESNÍCH KOMPETENCÍ

Následující výsledky byly vypočítány z dat jednotlivých položek uvedených v předchozí podkapitole. Pro každou kategorii kompetencí byly vypočítány relativní četnosti ze vstupních dat každé položky. Poté jsou tyto kategorie mezi sebou srovnávány. Souhrnné výsledky jednotlivých kategorií pro výzkumný problém týkající se pohledu na osvojení profesních kompetencí během pregraduální přípravy prezentuje graf č. 15. Výsledky výzkumného problému řešící podíl praxe a studia na nabytí těchto kompetencí prezentuje graf č. 16. Nejvíce osvojené kompetence během studia byly kategoriích kompetencí odborných a didaktických a kompetencí pro sebereflexi. V obou těchto kategoriích určité procento respondentů uvedlo, že příprava byla až nadbytečná (odborné a didaktické kompetence – 4 %; kompetence pro reflexi vlastní práce – 2 %), což se v žádné z dalších kategorií kompetencí neobjevilo. Zároveň u těchto dvou kategorií vnímali respondenti přípravu nejvíce adekvátní vzhledem k nárokům (46 %).

Nejméně osvojené kompetence byly v kategorii kompetencí pro spolupráci s rodiči a s kolegy, která dle 36 % respondentů nebyla realizována vůbec. Velmi podprůměrně byly hodnoceny i kategorie kompetencí organizačních, interpersonálních a paradoxně i kompetencí pedagogických.



Graf 15: Pohled na míru osvojení kompetencí během pregraduální přípravy v kategoriích

Pro výsledné hodnoty v grafu č. 15 bylo provedeno testování závislosti mezi výsledky dat kategorií a zvolenými odpověďmi respondentů. Testové kritérium bylo překročeno, byla přijata alternativní hypotéza, a tedy mezi jednotlivými četnostmi existuje

závislost. Konkrétněji je závislost mezi proměnnými znázorněna ve znaménkovém schématu v tabulce č. 5. Výpočet z-skóre potvrzuje, že kategorie kompetencí odborných a didaktických je (na hladině významnosti až 0,001) skutečně hodnocena výrazně více jako adekvátní, nadprůměrná až nadbytečná. Naopak kategorie kompetencí organizačních a kompetencí pro spolupráci s rodiči je na stejné hladině významnosti výrazně zhodnocena jako chybějící a tedy příprava v těchto kategoriích značně chyběla. Z-skóre také potvrzuje, že neadekvátněji byly kompetence osvojovány v kategorii kompetencí sebereflexe.

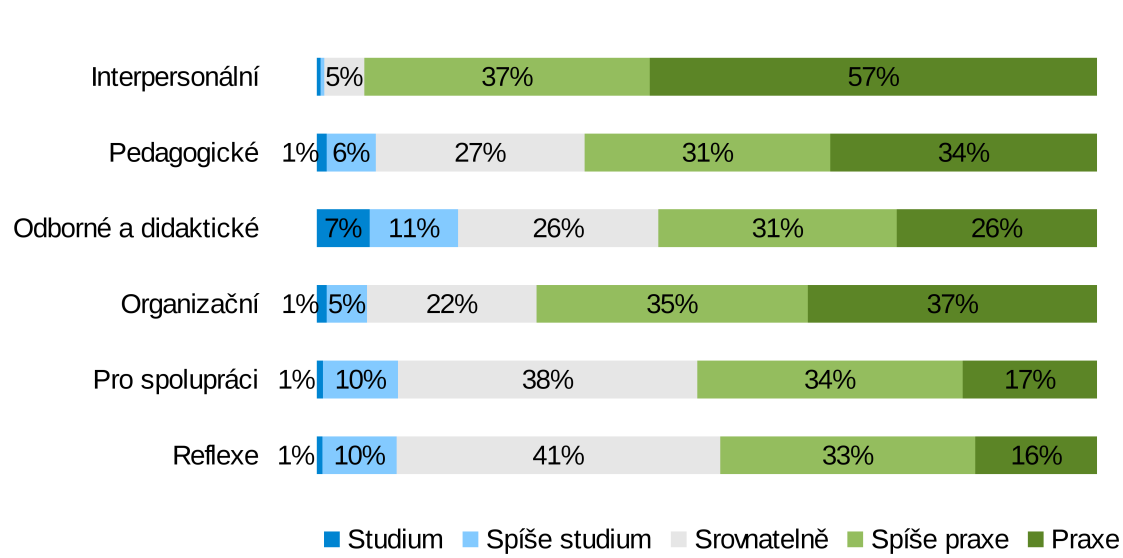
Testování závislosti:

HA: Mezi relativními četnostmi jednotlivých kategorií existuje statisticky významný rozdíl.	χ^2	939,99			
	$\chi^2_{(0,05;20)}$	36,42			
Znaménkové schéma:					
	Nadbytečná	Nadprůměrná	Adekvátní	Podprůměrná	Žádná
Interpersonální	--	---	0	+++	0
Pedagogické	---	0	0	++	0
Odborné a didaktické	+++	+++	+++	---	---
Organizační	---	---	---	0	+++
Pro spolupráci	--	---	---	0	+++
Reflexe	0	0	++	0	--

Tab. 5: Testování závislosti relativních četností jednotlivých kategorií profesních kompetencí - pohled na míru osvojení kompetencí

(význam znamének viz Příloha č. 3)

Stejným postupem byly analyzovány také výsledky u výzkumného problému týkajícího se podílu praxe a studia na nabytí kompetencí rozříděných do kategorií (Graf č. 16). Podíl praxe na nabytí profesních kompetencí je na první pohled výrazně vyšší, než podíl studia. Největší mírou jsou v praxi osvojovány kompetence interpersonální, týkající se přímé práce s žáky (94 % odpovědí se přiklání k osvojení těchto kompetencí praxí). Větší vliv na osvojení kompetencí praxí je ve srovnání s ostatními kategoriemi respondenty vnímán u kompetencí organizačních a pedagogických. Naopak nejvyšší podíl studia (ve srovnání s ostatními kategoriemi) na nabytí kompetencí můžeme pozorovat u kategorie kompetencí odborných a didaktických (18 % respondentů uvedlo osvojení těchto kompetencí studiem či spíše studiem).



Graf 16: Podíl na nabývání profesních kompetencí v jednotlivých kategoriích

Testování závislosti mezi výsledky dat kategorií a zvolenými odpověďmi respondentů prokázalo přijetí alternativní hypotézy, a tedy mezi jednotlivými četnostmi existuje závislost. Znaménkové schéma je uvedeno v tabulce č. 6 a výsledky z-skóre znázorněné znaménky potvrzují, že kompetence v kategoriích interpersonálních a organizačních kompetencí jsou na hladině významnosti až 0,001 hodnoceny jako osvojené praxí a také na kategorii kompetencí pedagogických má výrazný vliv praxe, ale zde se projevuje závislost na hladině významnosti 0,01. Naopak kategorie kompetencí odborných a didaktických je výrazně ovlivněna studiem.

Testování závislosti:

HA: Mezi relativními četnostmi jednotlivých kategorií existuje statisticky významný rozdíl.	χ^2	625,55			
	$\chi^2_{(0,05;20)}$	31,41			
Znaménkové schéma:					
	Studium	Spíše studium	Srovnatelně	Spíše praxe	Praxe
Interpersonální	--	---	---	0	+++
Pedagogické	---	0	0	0	++
Odborné a didaktické	+++	+++	0	0	--
Organizační	---	---	--	0	+++
Pro spolupráci	--	0	+++	0	--
Reflexe	--	0	+++	0	--

Tab. 6: Testování závislosti relativních četností jednotlivých kategorií profesních kompetencí - pohled na míru osvojení kompetencí

(význam znamének viz Příloha č. 3)

Pokud srovnáme výsledky v předchozích dvou grafech (Grafy č. 15 a 16), celkem analogicky výsledky odpovídají následující úvaze – pokud má na osvojení kompetencí vliv spíše studium, pak je příprava u těchto kompetencí hodnocena vyšší mírou osvojení. Zřejmé je to u interpersonálních kompetencí, u kterých byla příprava podprůměrná až žádná a bylo tedy zjevně potřeba osvojit si je až v praxi.

Podobná analogie je i u ostatních kategorií a výsledky vzájemně korelují. Mírný rozdíl je pouze u kategorie kompetencí pro spolupráci s kolegy a s okolím, kde byla příprava zhodnocena jako nedostatečná, avšak procento podílu studia na osvojení je poměrně vysoké. Při podrobnější analýze bylo zjištěno, že relativní četnost odlišující se od očekávané četnosti na základě předchozí úvahy, ovlivňuje položka č. 40 – schopnost dodržet rámec filosofie školy (viz Příloha č. 2), u níž respondenti častěji uváděli, že kompetence je osvojována spíše studiem, a tak byly výsledky kategorie touto položkou ovlivněny.

V tabulce č. 7 jsou uvedeny výsledky, které srovnávají pohled učitelů v praxi a studentů na míru osvojení kompetencí během pregraduální přípravy. V kategorii interpersonálních kompetencí jsou studenti mnohem více optimističtí a vnímají přípravu jako adekvátní, učitelé pak mnohem častěji uváděli, že příprava v této oblasti kompetencí neproběhla. Otázkou je, zda studenti v plné míře chápou, co dané kompetence obnáší nebo zda opravdu na praxích byla míra osvojení kompetencí v této kategorii adekvátní. Velmi podobně je tomu i u kategorie kompetencí pedagogických a částečně i u kompetencí organizačních. Učitelé ve všech kategoriích vnímají přípravu více jako nedostačující a dle studentů je ve všech kategoriích míra osvojení více adekvátní a často i více hodnocena jako nadprůměrná.

Tab. 7: Srovnání pohledu učitelů a studentů na osvojení kompetencí v jednotlivých kategoriích (tučně jsou vyznačeny odchylky větší než 10 %; Uč. - učitelé, St. - studenti)

Kategorie kompetencí		Relativní četnost hodnocení				
		Nadbytečná	Nadprůměrná	Adekvátní	Podprůměrná	Žádná
Interpersonální	Uč.	0 %	3 %	31 %	47 %	20 %
	St.	0 %	11 %	44 %	39 %	6 %
Pedagogické	Uč.	0 %	8 %	35 %	39 %	18 %
	St.	0 %	15 %	48 %	30 %	7 %
Odborné a didaktické	Uč.	4 %	18 %	45 %	28 %	6 %
	St.	6 %	20 %	50 %	22 %	3 %
Organizační	Uč.	0 %	5 %	29 %	35 %	30 %
	St.	0 %	5 %	41 %	33 %	21 %
Pro spolupráci s kolegy a s okolím	Uč.	0 %	4 %	26 %	31 %	38 %
	St.	0 %	3 %	33 %	38 %	26 %
Reflexi a sebezdokonalování	Uč.	2 %	11 %	42 %	31 %	13 %
	St.	1 %	21 %	61 %	14 %	3 %

Pro zpřehlednění dílčích výsledků je zhodnocena úroveň budování jednotlivých kompetencí rozdělené pouze do dvou kategorií – na přípravu dostatečnou (zahrnuje přípravu adekvátní, nadprůměrnou a nadbytečnou) a na přípravu nedostatečnou (příprava podprůměrná nebo žádná). S dostatečnou přípravou by měl učitel mít dané kompetence konkrétní kategorie osvojeny a měl by být schopen tyto kompetence po absolvování přípravy používat.

Pouze u dvou kategorií byla s nadpoloviční většinou ohodnocena dostatečná příprava, a to v oblasti kompetencí odborných a didaktických (68 %) a oblasti kompetencí k reflexi a sebezdokonalování (62 %). Nejnižší míra dostatečného osvojení byla pozorována u kompetencí pro spolupráci s kolegy a s okolím (32 %)

Tab. 8: Celkové srovnání jednotlivých kategorií – procentuální vyjádření

Kategorie kompetencí	Příprava dostatečná	Příprava nedostatečná
Kompetence interpersonální	39 %	61 %
Kompetence pedagogické	48 %	52 %
Kompetence odborné a didaktické	68 %	32 %
Kompetence organizační	38 %	62 %
Kompetence pro spolupráci s kolegy a s okolím	32 %	68 %
Kompetence k reflexi a sebezdokonalování	62 %	38 %

Pro srovnání je zde uveden výzkum kolektivu autorů pod vedením profesora Blížkovského (Blížkovský a kol., 2000) s názvem Profesiografie učitelů základních a středních škol. Výzkumného šetření se zúčastnilo 38 % učitelů ZŠ, 29% učitelů prvního stupně, 11% učitelů na gymnáziích a 23% učitelů středních škol. Autoři se ve výzkumu mimo jiné zabývají připraveností na učitelské povolání.

Výzkum diplomové práce pracuje s odlišnými kategoriemi než u Blížkovského a kol. (2000) a se specifickým výzkumným vzorkem učitelů, kteří vyučují přírodopis. Analogicky ke kategoriím Blížkovského se jedná o kompetence pedagogické, odborné a didaktické. Kdy se ke kategorii kompetencí pedagogických jako více odpovídající jeví Blížkovského kategorie přípravy v pedagogické praxi. Výzkumy čítaly obdobný výzkumný vzorek, jedná se o 168 respondentů-učitelů. V tabulce č. 9 jsou uvedeny výsledky obou výzkumů pro jejich vzájemné srovnání.

Tab. 9: Přípravenost na učitelství povolání – výsledky výzkumu Blížkovského (2000) a vlastního výzkumu

	Počet odpovědí (i v %)			
	velmi dobře a ano		spíše ne a ne	
	Blížkovský	Vlastní výzkum	Blížkovský	Vlastní výzkum
V pedagogické praxi	64 (47 %)	68 (43 %)	72 (53 %)	90 (57 %)
V aprobaci	131 (55 %)	143 (97 %)	89 (45 %)	15 (3 %)
V odborné didaktice	77 (41 %)	82 (52 %)	112 (59 %)	76 (48 %)

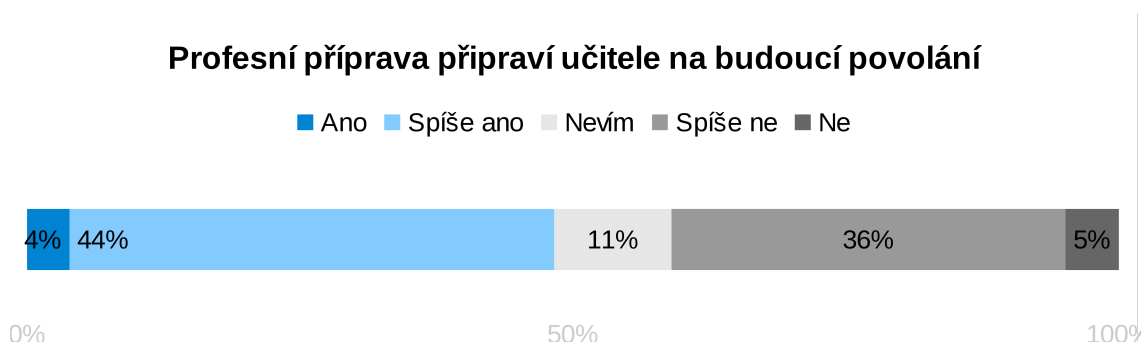
Přípravenost v rovině pedagogické praxe koresponduje s výsledky výzkumu Blížkovského a kol. (2000), podobně se jeví také příprava v odborné didaktice s mírným nárůstem v oblasti nepřipravenosti. Odlišné výsledky byly zaznamenány v rovině odborné, kde se učitelé přírodopisu cítili významně více odborně připraveni.

7.2 CELKOVÉ ZHDNOCENÍ PŘÍPRAVY A PODÍLU NABÝVÁNÍ KOMPETENCÍ

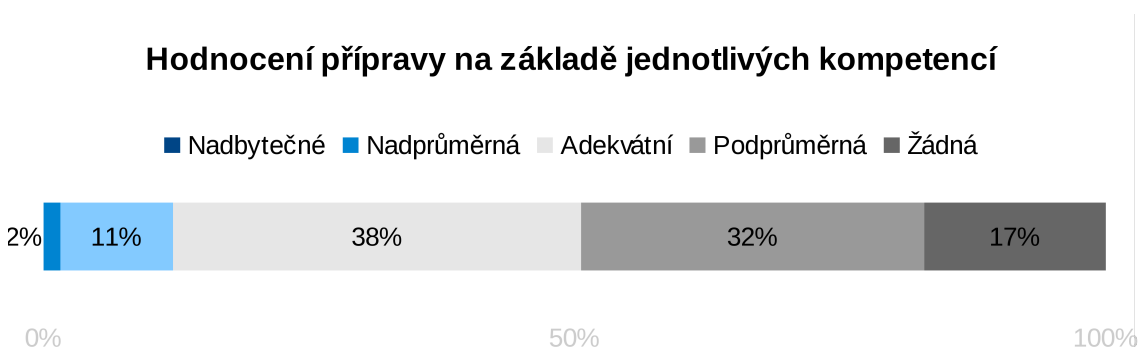
V následující kapitole jsou uvedeny výsledky celkového pohledu na pregraduální přípravu učitelů přírodopisu v závislosti na věku respondentů (6 věkových kategorií), studované fakultě (přírodovědecká / pedagogická fakulta), dále v závislosti na tom, zda je respondent student nebo učitel, a u skupiny učitelů v závislosti na typu školy, na které vyučují (základní škola / gymnázium).

CELKOVÉ HODNOCENÍ VŠECH RESPONDENTŮ

Celkový pohled všech respondentů na jejich profesní přípravu prezentují grafy č. 17 a 18. První graf č. 17 ukazuje výsledky konkrétní položky v dotazníku (položka č. 44 – viz Příloha č. 2), která se dotazovala na to, zda připraví studium učitele na budoucí povolání. Tato položka prezentuje spíše celkový dojem z pregraduální přípravy, naopak pro srovnání jsou uvedeny výsledky v grafu č. 18, které jsou průměrem z hodnocení všech jednotlivých kompetencí (položky č. 11a-43a – viz Příloha č. 2) a vypovídají o celkové míře přípravy.



Graf 17: Pohled na připravenost pro výkon budoucího povolání

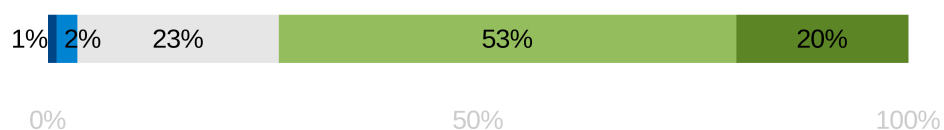


Graf 18: Souhrnné hodnocení přípravy u kompetencí na základě položek 11a-43a

Celkem 48 % respondentů se přiklání k názoru, že pregraduální příprava poskytne učiteli potřebnou přípravu a 41 % se domnívá, že ne. Tyto výsledky jsou vyrovnané a rozdělují výzkumný soubor téměř na polovinu (není započítána hodnota „nevím“). Pokud tyto výsledky kontrolně srovnáme s výsledky v grafu č. 18, výsledky jsou velmi podobné – 51 % se domnívá, že míra přípravy byla minimálně adekvátní a 49 % respondentů zhodnotilo, že příprava nebyla dostatečná. Výsledky jsou tedy vnitřně velmi konsistentní a dotazník byl skutečně reliabilní. Výsledky můžeme také srovnat s výzkumem Blížkovského a kol. (2000), který uvedl, že 100 respondentů (48 %) se cítí být připraveno na povolání a 109 respondentů (52 %) spíše ne.

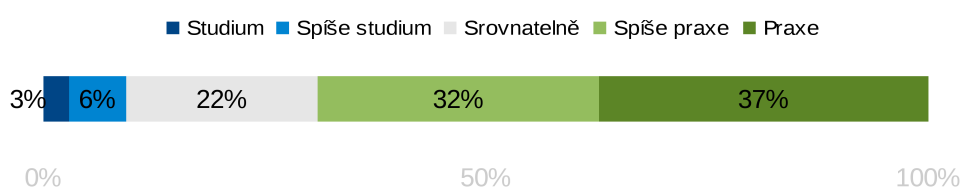
Další grafy (Grafy č. 19 a 20) přehledně zobrazují výsledky pro položku č. 45 (viz Příloha č. 2), která se dotazovala na celkový podíl studia a praxe na nabytí profesních kompetencí. Na nabývání profesních kompetencí se podílí výrazně větším podílem praxe (dohromady se přiklání k praxi celkem 73 %). Pouhá 3 % respondentů zvolila, že studium má větší podíl na nabytí profesních kompetencí.

Celkový podíl studia a praxe na nabytí profesních kompetencí



Graf 19: Celkové zhodnocení podílu studia a praxe na nabývání profesních kompetencí

Hodnocení podílu na základě jednotlivých kompetencí



Graf 20: Souhrnné hodnocení podílu na nabytí kompetencí na základě položek 11b-43b

Výsledky z položky dotazující se na celkový podíl studia a praxe na nabytí profesních kompetencí (položka č. 45 – viz Příloha č. 2) byly opět srovnány se souhrnným názorem respondentů vypočteným z jednotlivých kompetencí (položky č. 11b – 43b – viz Příloha č. 2). Zde se respondenti více přiklínily k extrémním hodnotám na obou stranách. U podílu praxe je změna výraznější, u podílu studia pozorujeme více procent u obou odpovědi klonících se ke studiu.

Testování závislosti (položky č. 44 a 45):

HA: Mezi pohledem na míru osvojení kompetencí a pohledem na podíl studia a praxe na nabývání kompetencí je statisticky významný rozdíl.	χ^2	68,99			
	$\chi^2_{(0,05;20)}$	26,30			
Znaménkové schéma:					
	Studium	Spíše studium	Srovnatelně	Spíše praxe	Praxe
Ano	0	+++	++	-	0
Spíše ano	0	0	++	0	--
Nevím	0	0	0	0	0
Spíše ne	0	0	--	0	0
Ne	0	0	0	0	+++

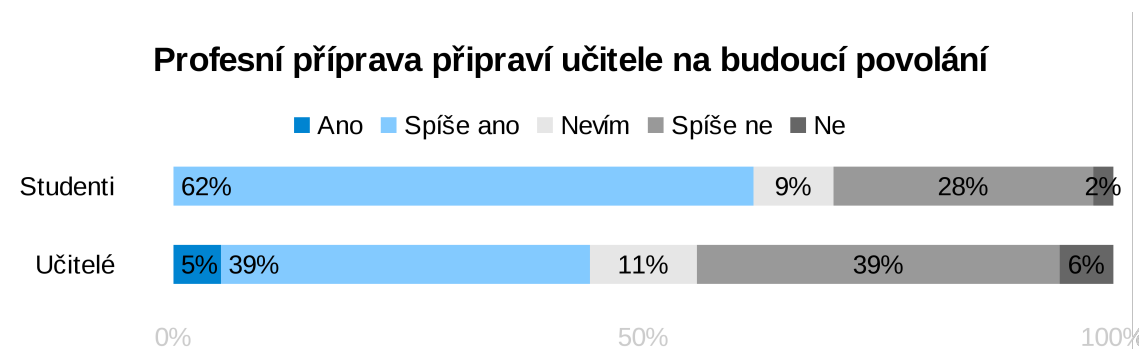
Tab. 10: Testování závislosti mezi mírou přípravy a podílem praxe a studia
(význam znamének viz Příloha č. 3)

V tabulce č. 10 byla testována závislost mezi výše uvedenými proměnnými – položkami č. 44 a 45 (viz Příloha č. 2), které zjišťovaly míru přípravy během studia a podíl studia a praxe na nabytí profesních kompetencí. V tabulce můžeme vidět, že mezi těmito proměnnými je závislost a znaménkové schéma blíže určuje kde. Respondenti, kteří uvedli, že vysoká škola připraví učitele na budoucí povolání, mnohem častěji přisuzovali větší vliv na nabytí kompetencí spíše studiu než praxi nebo vnímali srovnatelný podíl. Dále pak respondenti, kteří uvedli, že studium učitele na praxi v zaměstnání nepřipraví, mnohem častěji volili, že se na nabytí kompetencí podílí zejména praxe.

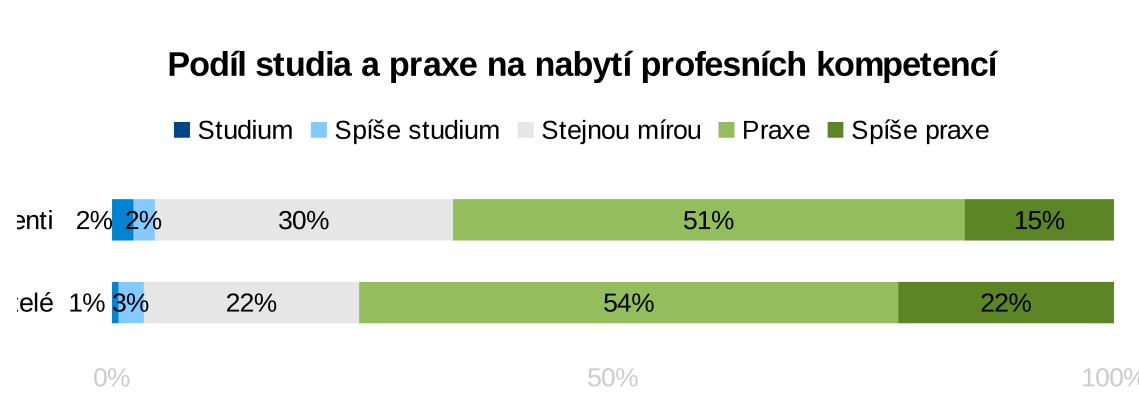
SROVNÁNÍ HODNOCENÍ RŮZNÝCH KATEGORIÍ

STUDENTI – UČITELÉ

V první řadě bude srovnáván pohled studentů a učitelů. V grafu č. 21 můžeme vidět, že pohled studentů je více optimistický. Studenti bez dlouhodobější zkušenosti (pouze se zkušeností z pedagogických praxí) se více než učitelé přiklání k názoru, že je studium opravdu připraví na učitelství povolání. Na druhou stranu o tom nejsou zcela přesvědčeni, jelikož žádný ze studentů nevolil odpověď „Ano“, která u skupiny učitelů tvořila 5 %. Co se týká podílu praxe a studia na nabytí kompetencí, jsou výsledky u obou skupin velmi podobné (Graf č. 22).



Graf 21: Pohled na připravenost pro výkon budoucího povolání - **studenti - učitelé**



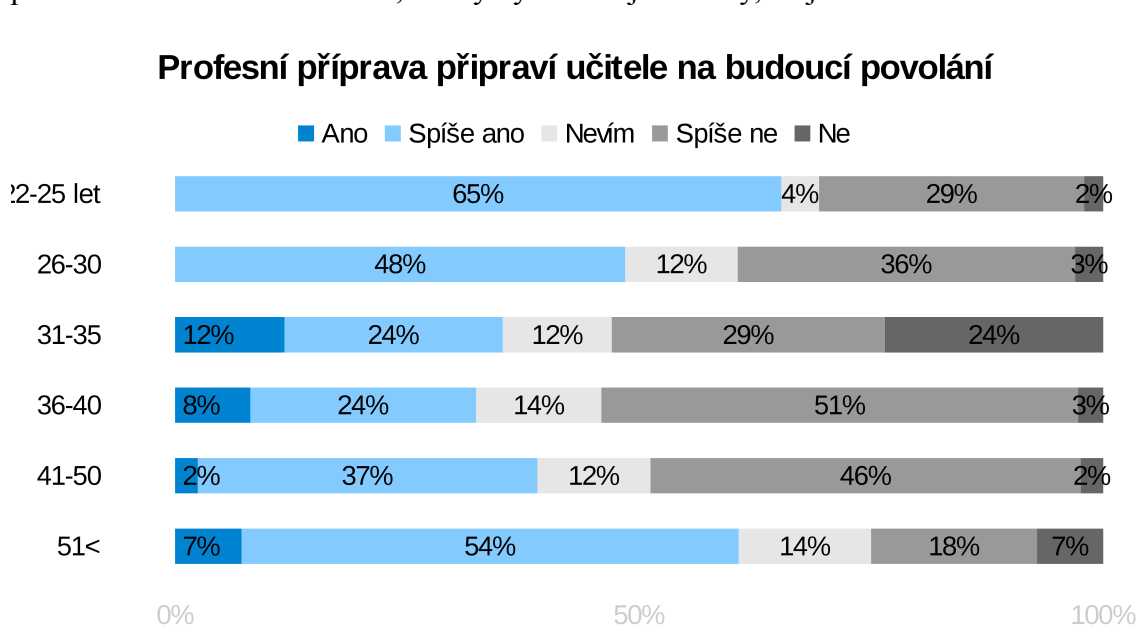
Graf 22: Podíl na nabyvání profesních kompetencí - **studenti - učitelé**

VĚK

Další proměnnou je věk respondentů rozdělený do šesti kategorií. Četnost respondentů v jednotlivých kategoriích je uvedena v kapitole 6.3 Výzkumný soubor. Kategorie 31-35 let obsahuje 17 respondentů, což je ve srovnání s ostatními méně, a je tedy nutné dbát na to, že některé výsledky této kategorie by mohly být zkreslené. Kategorie 22-25 let téměř odpovídá skupině studentů (určité procento studentů je starší 25 let).

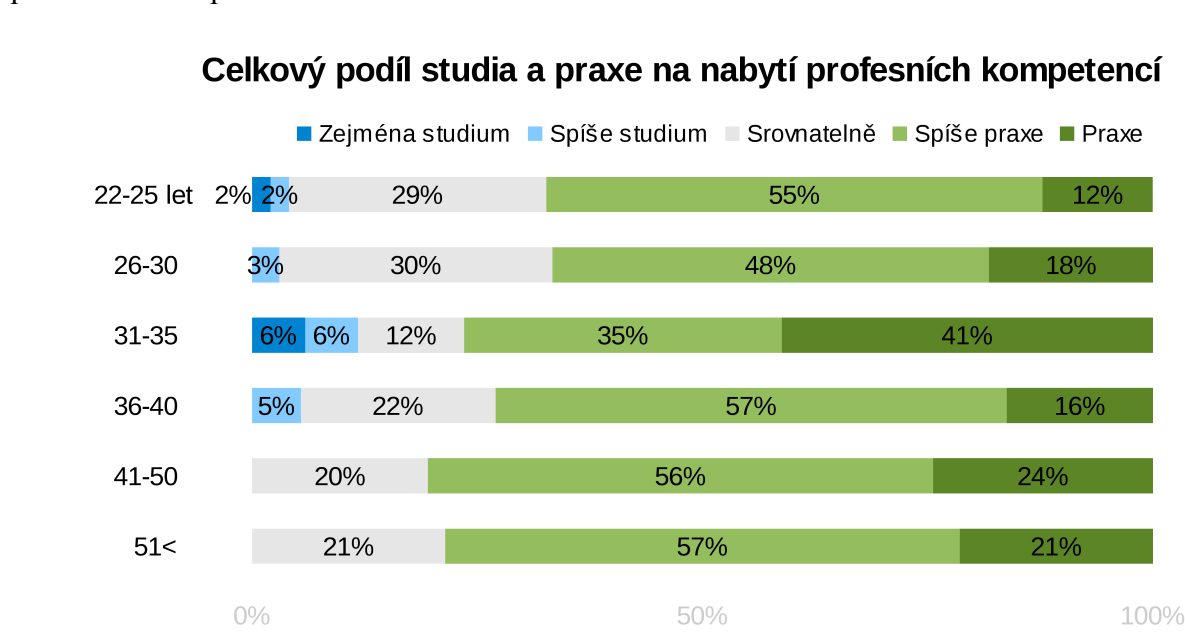
V grafu č. 23 můžeme vidět zajímavý vývoj pohledu respondentů na připravenost na výkon učitelského povolání s rostoucím věkem. Respondenti v kategoriích s nejnižším věkem (studenti) jsou ve větší míře přesvědčeni, že je studium připraví na výkon budoucího povolání, s rostoucím věkem toto přesvědčení klesá a kulminuje u věkové kategorie 36-40 let, kde je nejnižší. Následně s rostoucím věkem opět respondenti více vnímají, že je jejich pregraduální příprava adekvátně vybavila pro výkon jejich povolání. Vysvětlení mohou být různá. U studentů to může být málo zkušeností z pedagogické praxe a u starších skupin učitelů může hrát roli jejich osobní dojem a zkreslení paměti. S opětovným vybavováním situací může docházet ke zkreslením, jelikož člověk vytěšňuje

a zapomíná nepříjemné a v paměti tedy zůstávají spíše vzpomínky pozitivní (Vinopal, 2007). Na druhou stranu můžeme vidět u věkových kategorií 31-35 let a 36-40 let vyšší procento u extrémních hodnot, a tedy vyhraněnější názory, zřejmě ovlivněné zkušeností.



Graf 23: Pohled na připravenost pro výkon budoucího povolání - věk

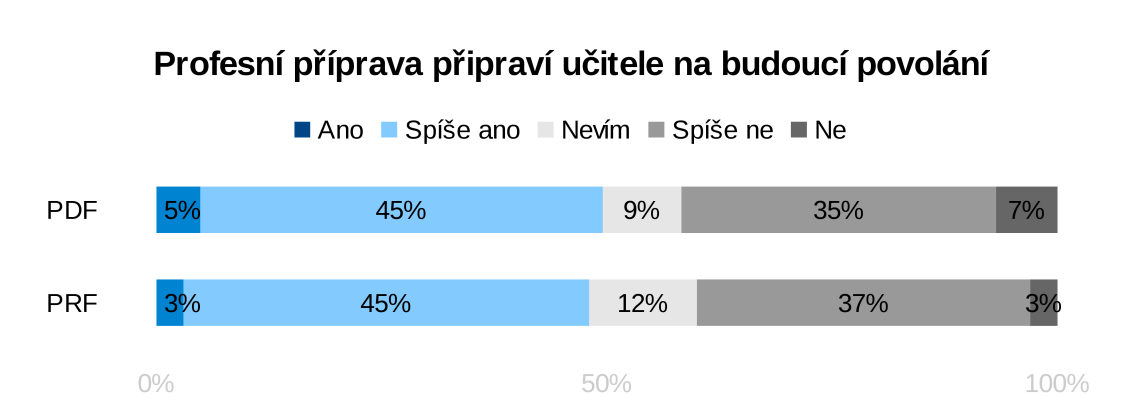
V grafu č. 24 jsou výsledky ve všech kategoriích velmi podobné, odlišuje se pouze kategorie 31-35 let, což může být právě způsobeno zkreslením na základě nízkého počtu respondentů této kategorie. Většinově se respondenti shodují spíše na vlivu praxe na nabytí profesních kompetencí učitelů.



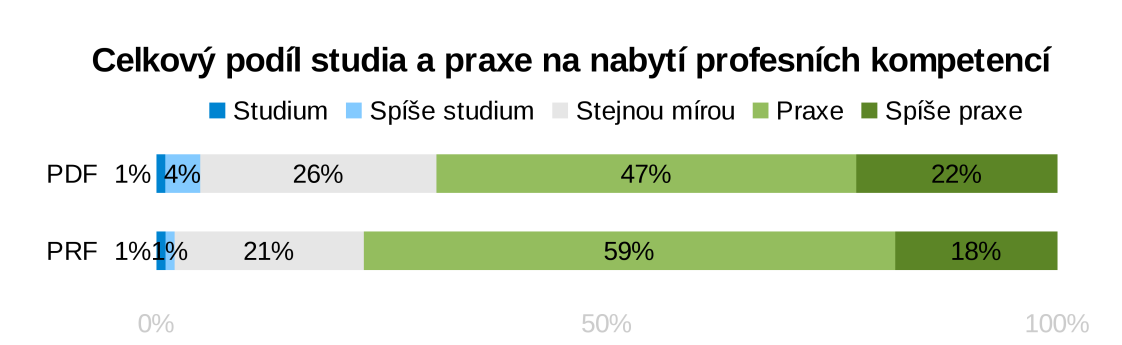
Graf 24: Podíl na nabytí profesních kompetencí - věk

STUDOVANÁ FAKULTA

Další proměnnou je typ fakulty, kterou respondenti vystudovali. Výsledky jsou srovnávány mezi fakultami pedagogickými a přírodovědeckými. V obou grafech prezentujících srovnání fakult (Grafy č. 25 a 26) můžeme vidět, že se názory na připravenost a na přínos studia a praxe na nabytí kompetencí neliší v závislosti na studované fakultě. Pohled respondentů na připravenost k výkonu učitelské profese je výrazně podobný (Graf č. 25). Co se týká vlivu studia a praxe, dle studentů a absolventů přírodovědeckých fakult má ve srovnání se studenty absolventy pedagogických fakult větší vliv na osvojení profesních kompetencí spíše praxe než studium (Graf č. 26).



Graf 25: Pohled na míru osvojení kompetencí během pregraduální přípravy - studovaná fakulta



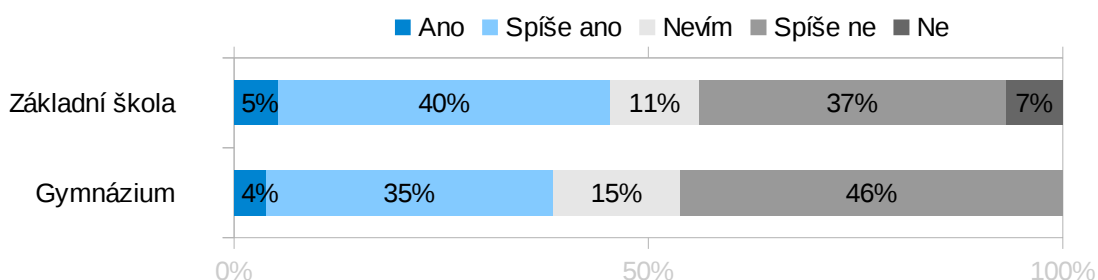
Graf 26: Podíl na nabývání profesních kompetencí - studovaná fakulta

TYP ŠKOLY, NA KTERÉ UČITELÉ VYUČUJÍ

Poslední proměnná se týká pouze učitelů a je to typ školy, na které vyučují. Výsledky ukazují, zda je odlišné vnímání u učitelů vyučujících na základních školách a u učitelů vyučujících na gymnáziích. Učitelé, kteří vyučují na základní škole, se spíše přikláněli k tomu, že je vysoká škola připraví na budoucí povolání více než vyučující na gymnáziu

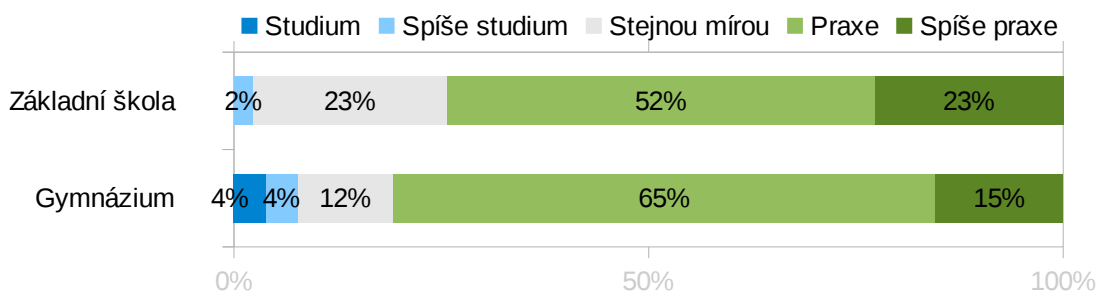
(Graf č. 27). Celkový podíl studia a praxe na nabytí kompetencí je vnímán velmi podobně (Graf č. 28), v obou případech je větší vliv přisuzován praxi. Gymnaziální učitelé ve srovnání s učiteli základních škol častěji přisuzovali vliv na osvojení kompetencí studiu, nejedná se však o nijak významný podíl respondentů (rozdíl činil 6 %).

Profesní příprava připraví učitele na budoucí povolání



Graf 27: Pohled na míru osvojení kompetencí během pregraduální přípravy – typ školy

Celkový podíl studia a praxe na nabytí profesních kompetencí



Graf 28: Podíl na nabývání profesních kompetencí – typ školy

7.3 ODBORNÁ A DIDAKTICKÁ ZNALOST

Odborné a didaktické znalosti obsahu vyučovaného předmětu přírodopisu byly zkoumány v osmi tematických celcích dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2010):

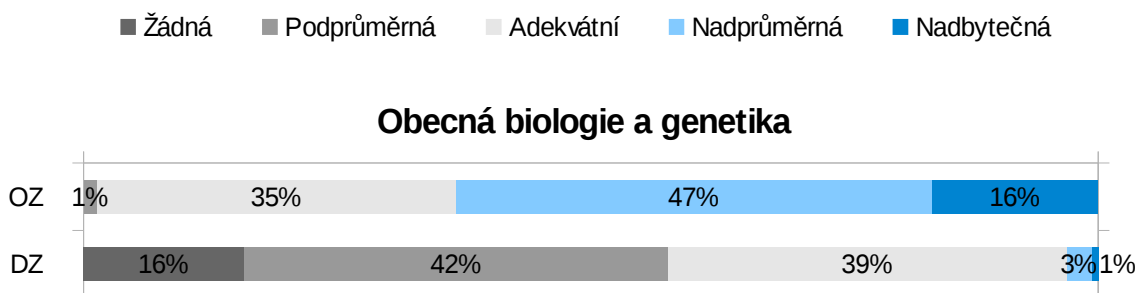
- Obecná biologie a genetika
- Biologie hub
- Biologie rostlin
- Biologie živočichů
- Biologie člověka
- Neživá příroda
- Základy ekologie
- Praktické poznávání přírody

Uvedené výsledky jsou získány pouze od respondentů učitelů, kteří mají již více zkušeností s výukou v rámci tematických celků, než mají studenti, kteří s největší pravděpodobností dosud neměli možnost vyučovat učivo všech zmíněných témat. Výsledky skupiny studentů budou však uvedeny pro srovnání v případě, že se budou výrazněji odlišovat od výsledků učitelů.

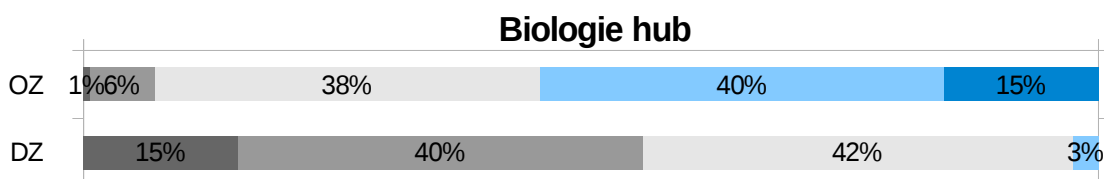
Pokud srovnáme výsledky hodnocení didaktické znalosti u jednotlivých okruhů, jsou velmi podobné. Až na určité výjimky se rozdíly mezi procentuálními hodnotami liší v zhruba 10-15 % mezi krajními hodnotami.

Znalosti odborné přípravy tematického celku Obecná biologie a genetika (Graf č. 29) byly dle respondentů během přípravy z 99 % osvojeny (v různé míře). Zároveň je odborná příprava v tomto tematickém celku ve srovnání s ostatními celky nejvíce hodnocena jako nadbytečná (16 %). U studentů byla tato nadbytečnost vnímána v ještě větší míře a činila 40 %. Didaktické znalosti obecné biologie a genetiky byly z největší části hodnoceny jako adekvátní až podprůměrné.

Odborná znalost celku Biologie hub (Graf č. 30) byla nejčastěji hodnocena jako adekvátní až nadprůměrná (u studentů je více vnímána jako adekvátní – 45 % respondentů), didaktická znalost byla naopak hodnocena jako adekvátní až podprůměrná. Celkem 15 % učitelů uvedlo, že didaktickou průpravou v tomto celku neprošli vůbec, u studentů byla tato hodnota nižší o více než polovinu, a to 6 %.



Graf 29: Odborná znalost (OZ) a didaktická znalost (DZ) obsahu – Obecná biologie a genetika

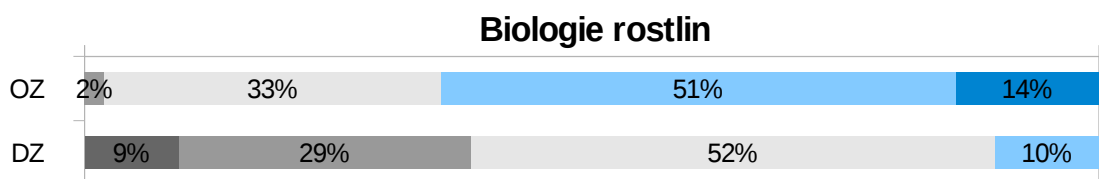


Graf 30: Odborná znalost (OZ) a didaktická znalost (DZ) obsahu – Biologie hub

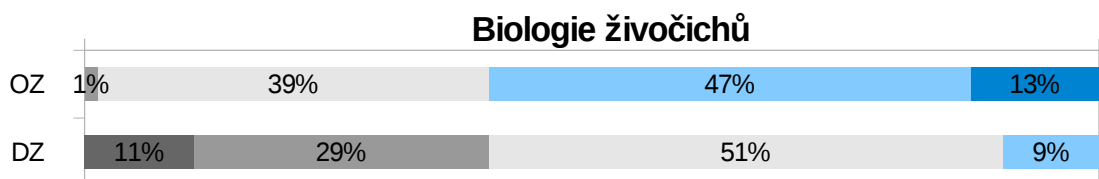
Hodnocení následujících tří tematických celků Biologie rostlin (Graf č. 30), Biologie živočichů (Graf č. 31) a Biologie člověka (Graf č. 32) se od předchozích mírně odlišují a zároveň mají velmi podobná hodnocení. Rozsah odborných znalostí byl většinou hodnocen jako nadprůměrný, s největším procentem tohoto hodnocení u tematického celku Biologie rostlin (51 %). Společně s podílem adekvátních hodnocení přípravy a menším podílem nadbytečných hodnocení jsou výsledky odborné přípravy velmi dobré. Studenti vnímali častěji než učitelé odbornou přípravu ve znalostech biologie živočichů jako nadbytečnou (17 %), naopak tomu bylo v odborné přípravě v biologii člověka, které byla naopak méně vnímána jako nadbytečná, ale spíše jako nadprůměrná.

Didaktická znalost těchto tří tematických celků byla mnohem lepší, než u předchozích dvou. Osvojení znalostí bylo zejména adekvátní, v menší míře podprůměrné a je zde i procento hodnocení nadprůměrného. Celkově je tedy didaktická příprava těchto celků ve srovnání s ostatními nejlepší. Didaktická příprava studentů byla ještě výrazně lepší. Téměř se nevyskytovaly odpovědi, že by studenti neprošli žádnou didaktickou přípravou v těchto tématech (ve všech třech kategoriích činil podíl odpovědi „žádná“ 2 %), zatímco u učitelů se procento chybějící didaktické znalosti pohybuje okolo 10 %. Stejně tomu je i u podílu podprůměrných hodnocení. Naopak studenti hodnotili didaktickou přípravu více adekvátně až nadprůměrně.

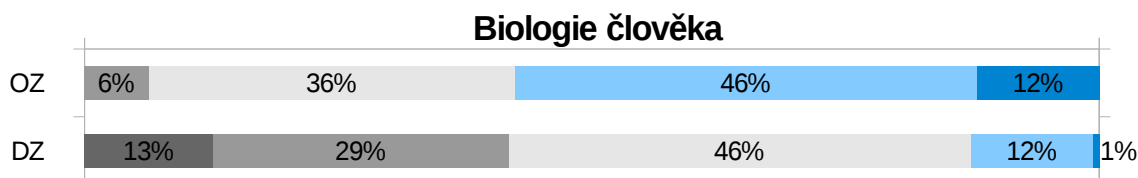
■ Žádná ■ Podprůměrná ■ Adekvátní ■ Nadprůměrná ■ Nadbytečná



Graf 31: Odborná znalost (OZ) a didaktická znalost (DZ) obsahu – Biologie rostlin



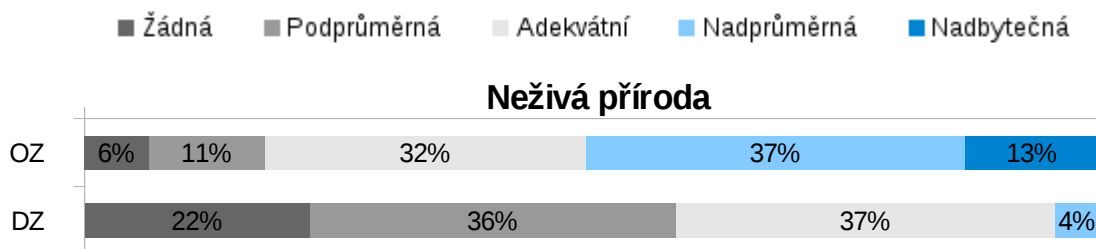
Graf 32: Odborná znalost (OZ) a didaktická znalost (DZ) obsahu – Biologie živočichů



Graf 33: Odborná znalost (OZ) a didaktická znalost (DZ) obsahu – Biologie člověka

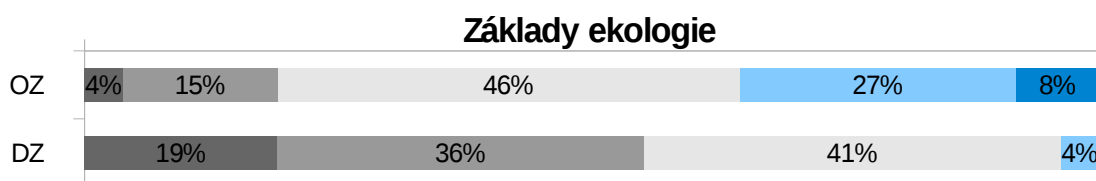
Následující tři tematické celky se ve svých výsledcích již mírně odlišují. U tematického celku Neživá příroda (Graf č. 34) se zvýšil ve srovnání s předchozími celky podíl hodnot u žádné až podprůměrné přípravy, tyto znalosti byly tedy osvojeny v menší míře. Odborná příprava je z 85 % hodnocena dobře, podíl nedostatečné odborné přípravy mírně vzrostl (na 17 %). Didaktická příprava je hodnocena jako nedostatečná nadpoloviční většinou respondentů učitelů.

Studenti hodnotili přípravu v oblasti odborných znalostí o neživé přírodě podobně, příprava na rozdíl od učitelů vždy proběhla, jen byla v určitém procentu podprůměrná (32 %). Stejně tak vnímali didaktickou znalost nejčastěji jako podprůměrnou, na druhou stranu ve srovnání s učiteli studenti méně často uvedli, že by příprava vůbec neproběhla.



Graf 34: Odborná znalost (OZ) a didaktická znalost (DZ) obsahu – Neživá příroda

Podle téměř poloviny respondentů byla odborná znalost ze základů ekologie přiměřená požadavkům v praxi (Graf č. 35). Celek Základy ekologie je společně s dalším tematickým celkem Praktické poznávání přírody ze všech celků nejčastěji hodnocen jako adekvátní. 4 % učitelů uvedla, že odborná příprava v této oblasti neproběhla, ovšem u všech respondentů studentů již proběhla. Didaktická znalost oboru ekologie byla podprůměrná až z 19 % žádná, toto procento bylo u studentů o 10 % nižší.



Graf 35: Odborná znalost (OZ) a didaktická znalost (DZ) obsahu – Základy ekologie

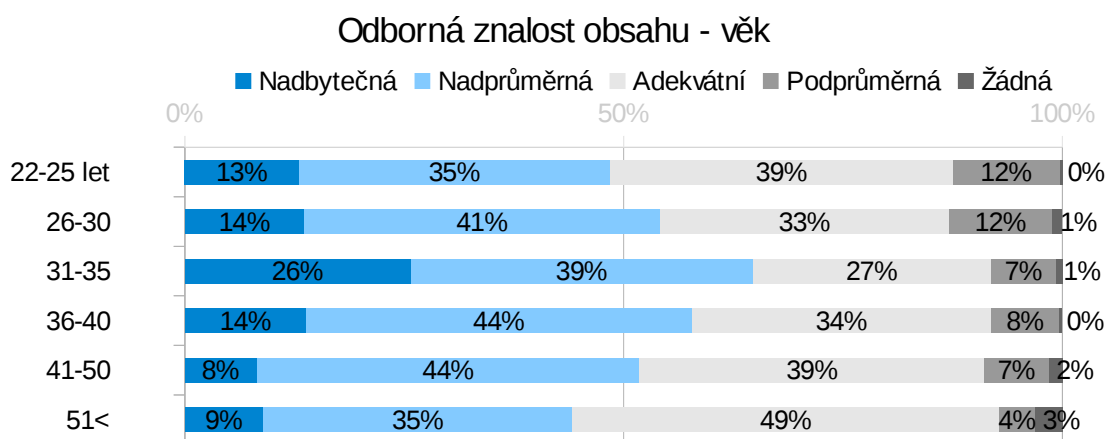
Praktické poznávání přírody bylo učiteli celkem dobře hodnoceno na odborné i didaktické úrovni znalostí (Graf č. 36). V tomto celku byl podíl nadbytečných hodnocení nejnižší. Hodnocení 34 % studentů se pohybovalo od průměru spíše k podprůměru, a tedy se cítí být méně odborně vybaveni v této oblasti. Didaktická znalost byla z 54 % hodnocena adekvátně, a tato oblast vykazuje je nižší procento negativních hodnocení, což může vyplývat z praktického charakteru samotné vzdělávací oblasti (laboratorní práce, cvičení, ...).



Graf 36: Odborná znalost (OZ) a didaktická znalost (DZ) obsahu – Praktické poznávání přírody

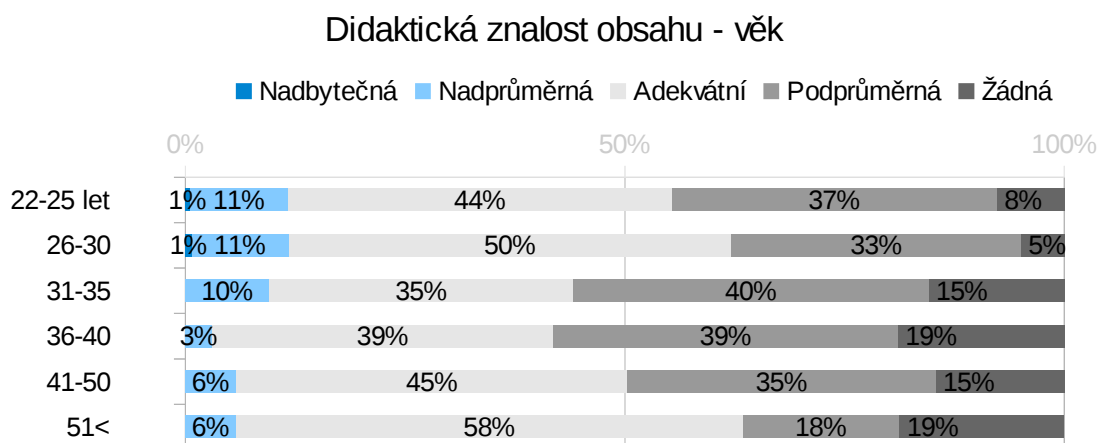
HODNOCENÍ PODLE VĚKOVÝCH KATEGORIÍ

V následujících grafech (Grafy č. 37 a 38) je shrnuto hodnocení odborných a didaktických znalostí obsahu všech tematických celků dle jednotlivých věkových kategorií. V Grafu č. 37 můžeme vidět zajímavý vývoj v závislosti na věku respondentů. Se stoupajícím věkem byla odborná příprava častěji hodnocena jako nadprůměrná až nadbytečná, tento vývoj se láme u věkové skupiny 31-35 let a poté je naopak se stoupajícím věkem hodnocena více adekvátně.



Graf 37: Odborná znalost obsahu – hodnocení věkových kategorií

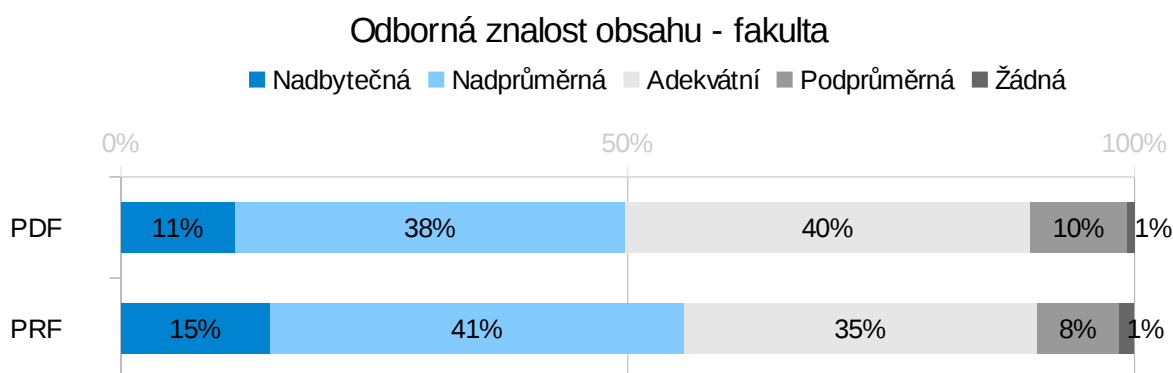
U znalostí v úrovni didaktické se v průběhu let zřejmě proměnilo vzdělávání budoucích učitelů, jelikož se snížilo procento respondentů, kteří deklarovali, že jejich didaktická příprava byla podprůměrná až žádná, a zároveň u prvních tří věkových skupin pozorujeme vyšší procento hodnocení nadprůměrné přípravy.



Graf 38: Didaktická znalost obsahu – hodnocení věkových kategorií

HODNOCENÍ PODLE STUDOVANÉ FAKULTY

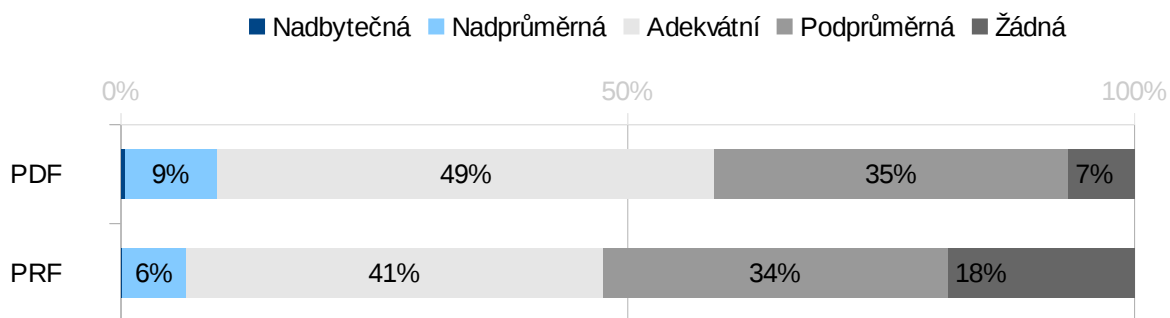
Pokud rozdělíme výsledky hodnocení odborné a didaktické znalosti podle typu studované fakulty (Grafy č. 39 a 40), můžeme vidět, že respondenti, kteří studovali přírodovědeckou fakultu, mají mírně vyšší hodnoty u nadprůměrné a nadbytečné přípravy na úkor hodnocení adekvátních a vnímají tedy, že odborné přípravy bylo více, než je v praxi využitelné. Bylo zde provedeno testování chí-kvadrát a mezi těmito výsledky není statisticky významný rozdíl, a tedy výsledky vnímání studentů a absolventů přírodovědecké a pedagogické fakulty se významně neliší.



Graf 39: Odborná znalost obsahu – hodnocení dle typu fakulty

Studenti pedagogických fakult byli didakticky více vybaveni než studenti přírodovědeckých fakult (Graf č. 39). O více než 10 % respondentů více postrádalo na přírodovědeckých fakultách didaktickou přípravu pro předmět přírodopis. Pro tyto rozdíly byla testována statistická závislost (viz Tabulka č. 11) a mezi fakultami byl pozorován statisticky významný rozdíl právě u odpovědi deklarující žádnou didaktickou přípravu na hladině významnosti 0,001, kdy výrazně více respondentů celkově postrádalo určitou didaktickou přípravu (v blíže nespecifikovaných tematických celcích).

Didaktická znalost obsahu - fakulta



Graf 40: Didaktická znalost obsahu – hodnocení dle typu fakulty

Testování závislosti (didaktická znalost - fakulta):

HA: Mezi fakultami je v četnostech odpovědí statisticky významný rozdíl.	χ^2	10,95
	$\chi^2_{(0,05;20)}$	9,49

Znaménkové schéma:

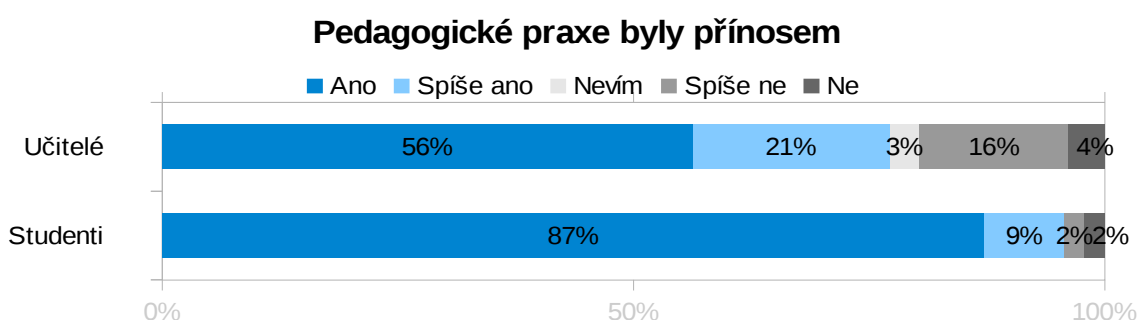
	PDF	PRF
Nadbytečná	0	0
Nadprůměrná	0	0
Adekvátní	0	0
Podprůměrná	0	0
Žádná	---	+++

Tab. 11: Testování závislosti mezi přírodovědeckou a pedagogickou fakultou

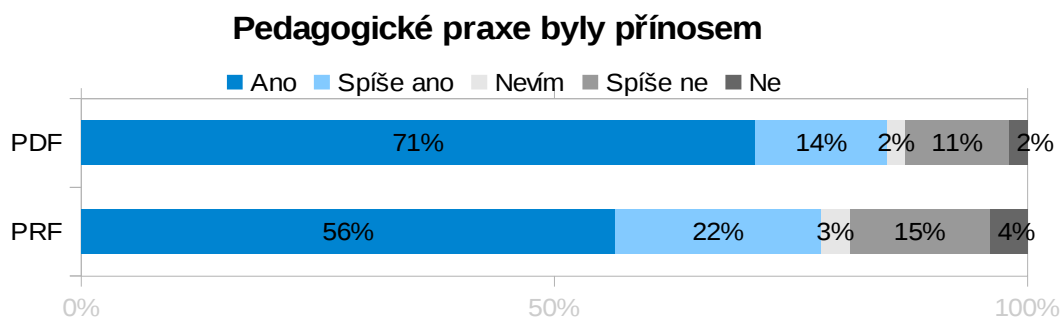
(význam znamének viz Příloha č. 3)

7.4 PRAXE

Dvě položky dotazníku se dotazovaly na názor respondentů týkající se pedagogických praxí (viz Příloha č. 2). Respondenti zhodnotili jejich přínos a množství během pregraduální přípravy. Učitelé i studenti zhodnotili praxe jako přínosné. Z grafu č. 41 můžeme vyčíst, že studenti si význam praxí cenili ve větší míře (96 %) než učitelé v praxi (77 %), kteří kladli praxím menší důraz. Zajímavé je, že pokud srovnáme odpovědi u této položky mezi studovanými fakultami respondentů, mnohem větší přínos spatřovali v pedagogických praxích studenti pedagogických fakult (Graf č. 42).

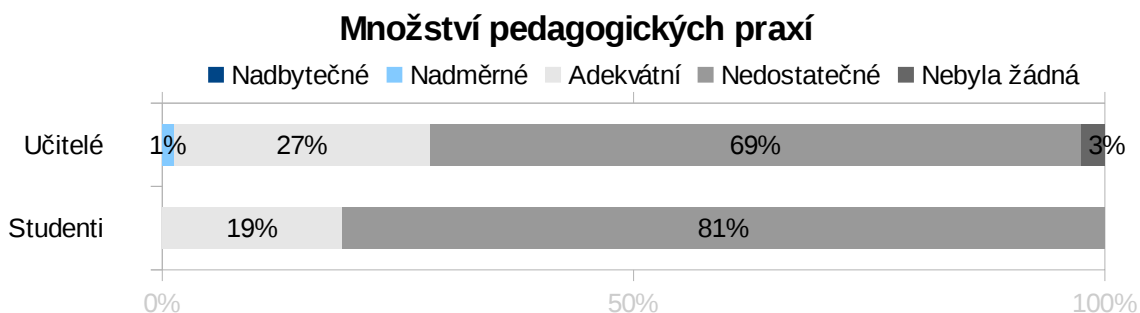


Graf 41: Přínos pedagogických praxí – učitelé a studenti

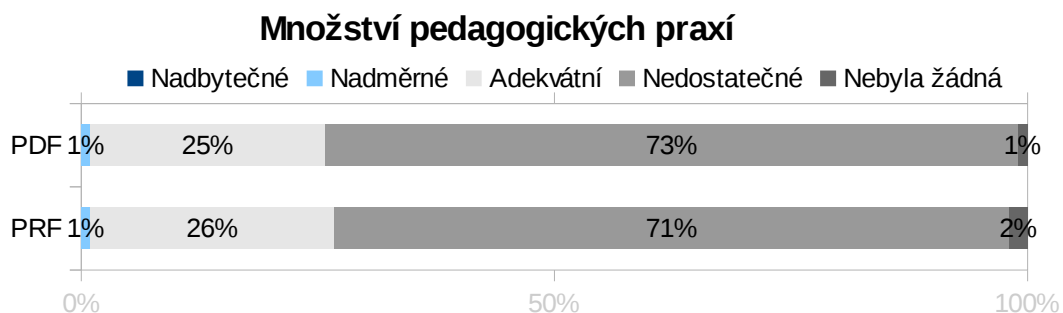


Graf 42: Přínos pedagogických praxí – typ fakulty

Množství pedagogických praxí bylo dle studentů i učitelů nedostatečné (Graf č. 43). Opět mnohem větší potřebu praxí vnímají studenti, kteří by uvítali více zkušeností před samotným nástupem do zaměstnání. Tyto výsledky korespondují s názorem na přínos pedagogických praxí (Graf č. 41). V grafu č. 44 výsledky ukazují, že náhled respondentů, kteří studovali pedagogickou nebo přírodovědeckou fakultu je téměř totožný a dle všech respondentů nezávisle na studované fakultě je množství pedagogických praxí nedostatečné.



Graf 43: Množství pedagogických praxí – učitelé a studenti



Graf 44: Množství pedagogických praxí – typ fakulty

7.5 PROSTŘEDKY K ÚSPĚŠNÉMU PROFESNÍMU STARTU

Z předchozích výsledků vyplývá, že při nástupu do zaměstnání nemá učitel osvojeny všechny potřebné kompetence, které si praxe vyžaduje, a řadu kompetencí získává až zkušeností. V tabulce č. 12 je uveden přehled prostředků, které pomáhaly učitelům v jejich pedagogických začátcích. Respondenti měli možnost uvést více prostředků. Nejvíce respondentům pomáhali kolegové, což uvedlo 114 respondentů, tedy 72 % všech učitelů. Uvádějící učitel v praxi není samozřejmostí, ale také se velkou mírou podílí na začlenění absolventa do fungování školy a výuky. Mezi dalšími častějšími odpověďmi bylo samotné nabývání zkušeností praxí, vedení školy (popř. konkrétně ředitel) nebo samostudium a další vzdělávání.

Tab. 12: Prostředky, které pomáhaly učitelům v pedagogických začátcích

Pomoc v začátcích	Počet respondentů	
	(% z celkového počtu učitelů)	
Kolegové	114	(72,15 %)
Uvádějící učitel	27	(17,09 %)
Postupné nabývání zkušeností	15	(9,50 %)
Vedení školy	14	(8,86 %)
Samostudium a další vzdělávání	13	(8,23 %)
Vlastní osobnost	9	(5,70 %)
Praxe během studia	9	(5,70 %)
Podpora v rodině	8	(5,06 %)
Předchozí zkušenost s vedením dětí a mládeže	6	(3,80 %)
Žáci	5	(3,16 %)
Příklad učitelů během vlastního studia	5	(3,16 %)
Studium na VŠ	3	(1,90 %)

Méně než 1 %: Internet, DUMy, spolužáci z VŠ, vybavení školy, dobré zázemí, tvořivost, vlastní talent, učebnice, optimismus.

Tabulka č. 13 pro srovnání uvádí, co aktuálně pomáhá učitelům v učitelské praxi dnes, po určité době v zaměstnání a po určitých zkušenostech. Na prvním místě jsou to opět kolegové, ovšem výrazný nárůst hodnocení je u samostudia a dalšího vzdělávání. Vzdělávání tedy zdaleka nekončí absolvováním vysoké školy. Mezi další častěji zmiňované prostředky patří zkušenosti nabyté praxí, internet a digitální učební materiály, ale také opět vedení školy.

Tab. 13: Prostředky, které pomáhají učitelům při dnešní praxi

Pomoc nyní	Počet respondentů	
	(% z celkového počtu učitelů)	
Kolegové	81	(51,27 %)
Samostudium a další vzdělávání	62	(39,24 %)
Zkušenosti nabyté praxí	31	(19,62 %)
Internet, DUMy	21	(13,29 %)
Vedení školy	10	(6,33 %)
Žáci	10	(6,33 %)
Vlastní osobnost	8	(5,06 %)
Komunikace s rodiči	6	(3,80 %)
Sebereflexe	6	(3,80 %)
ICT	4	(2,53 %)
Příprava na VŠ	3	(1,90 %)
Vybavení školy, dobré zázemí	3	(1,90 %)
Optimismus	3	(1,90 %)
Relaxace	3	(1,90 %)
Méně než 1 %: Školní psycholog, podpora rodiny, práce baví, tvořivost, vztah k dětem, káva, víra.		

Dotazníková položka č. 50 (viz Příloha č. 2) se zaměřovala výhradně na skupinu studentů. Dotazovala se, které prostředky kromě studia jim pomáhají rozvíjet profesní kompetence v pedagogické praxi, a co jim tedy pomáhá lépe se připravit na budoucí povolání (Tabulka 14). Nejvíce si studenti cenili vlastních zkušeností z práce s dětmi a mládeží ve volnočasových aktivitách – zejména z táborů, z práce v zařízeních pro děti a mládež, ve vzdělávacích centrech, zkušeností z doučování, trénování, aj. Přínosem byly pro studenty také pedagogické praxe a zejména mentorující učitelé a jejich cenné rady a zkušenosti. V nemalé míře se studenti věnují také samostudiu v této oblasti.

Tab. 14: Prostředky, které pomáhají (kromě studia) studentům k nabytí profesních kompetencí

Pomoc během pedagogických praxí	Počet respondentů (% z celkového počtu studentů)	
Práce s dětmi a mládeží ve volnočasových aktivitách	19	(40,43 %)
Vedení a rady učitelů během pedagogické praxe	17	(36,17 %)
Pedagogické praxe	11	(23,40 %)
Samostudium	10	(21,28 %)
Internet DUMy	4	(8,51 %)
Vzdělání na VŠ	3	(6,38 %)
Vlastní zájem	2	(4,26 %)
Vždy pouze 1 respondent: videohospitace, spolužáci, projev na veřejnosti, komunikace s rodiči dětí, sebereflexe.		

8 DISKUSE

Profil absolventa učitelství přírodopisu (Kap. 4.3) tvoří souhrn profesních kompetencí učitele přírodopisu, které by měly být osvojeny během pregraduální přípravy tak, aby učitel byl plně kvalifikovaný vykonávat učitelské povolání. Souhrn klíčových kompetencí zahrnuje schopnosti, dovednosti a znalosti, které rozvíjejí osobnost budoucího učitele. Výsledky diplomové práce prokazují, že jednotlivé profesní kompetence učitelů přírodopisu byly osvojovány v různé míře a pohledy respondentů na osvojení kompetencí v jejich jednotlivých kategoriích se výrazně liší. Hlavním trendem ve vzdělávání učitelů je rozsáhlá odborná příprava, tedy osvojení vzdělávacího obsahu, vzdělávacích oblastí a v nich jednotlivých tematických celků. Lukášová (2005, s. 62) poukazuje na to, že se „konzervuje pouze deklarativní charakter učitelských znalostí“, který je zaměřený zejména teoreticky. To se projevuje jak v oblasti odborné přípravy v daném předmětu, tak v předmětech pedagogických a psychologických. Jak vyplynulo z dotazníkového šetření, během studia na vysoké škole byl dále kladen důraz na schopnost vlastní sebereflexe a míra osvojení této kompetence adekvátně odpovídá požadavkům praxe. Toto je velmi pozitivní výsledek, jelikož právě skrze sebezpoznání a reflexi vede cesta k dobrému učiteli a schopnost sebereflexe je základem dalšího sebezdokonalování (Švec, 1994 in. Nezvalová, 2007). V protikladu s předchozími kompetencemi je soubor kompetencí vyžadujících určitou interakci s druhými lidmi (kolegy, žáky, rodiči, vedením, ...), jejichž míra osvojení je vnímána spíše negativně. Grabíková a kol. (2014, s. 41) rovněž spatřuje nejčastější nedostatky v rámci psychologické a pedagogické přípravy projevující se „v některých aspektech interakce se žáky. Faktorem je v tomto směru vytýkán nedostatečný prostor pro trénink situací a dovedností.“

Studenti druhých ročníků navazujících magisterských studijních oborů učitelství přírodopisu a biologie vnímají svoji připravenost na mnohem vyšší úrovni než učitelé v praxi. Ve všech kategoriích kompetencí studenti hodnotili častěji než učitelé, že jsou adekvátně připraveni. Toto se nejvíce projevilo u skupin kompetencí interpersonálních, kompetencí k sebereflexi a u pedagogických kompetencí. Dnešní příprava studentů je zřejmě i komplexnější a u většiny kategorií uvedli téměř všichni studenti na rozdíl od učitelů, že příprava byla vždy realizována. Kompetence tedy byly osvojovány, ovšem často ne v dostatečné míře. Studenti absolventských ročníků více postrádali přípravu v

oblasti organizačních kompetencí a kompetencí pro spolupráci s kolegy a s širším okolím. Všeobecně nebyli všichni respondenti jako začínající učitelé dostatečně vybaveni organizačními ani komunikačními dovednostmi. Jako nedostatečné bylo budoucími učiteli vnímáno i utváření pedagogických kompetencí. Odlišné vnímání osvojení kompetencí učitelů a studentů může pramenit ze dvou faktorů. Prvním může být skutečná proměna osvojovaného kurikula během pregraduální přípravy. Jednalo by se tedy zejména o rozsáhlejší osvojení didaktických znalostí obsahu. Pokud se však zaměříme na rozdílné vnímání kompetencí i v dalších kategoriích, může být příčinou tzv. „studentovo pojetí výuky“ (Nezvalová, 2007, s. 14). Tento fenomén vzniká ze souhrnu prekonceptů studentů učitelství. Studentovo pojetí výuky je často spontánní a založené na intuitivně vzniklých názorech a postojích, které si vytvořil „na základě vlastních zkušeností a prožitků v roli žáka.“ (Spilková, 2006 in. Nezvalová, 2007, s. 13) Během pregraduální přípravy je zaznamenána snaha změnit tyto prekoncepty různými teoriemi o výuce, přesto mnohé studie ukazují, že tento vliv na myšlení a jednání učitele je poměrně nízký a jeho vnímání se mění až v průběhu praxe v zaměstnání (Nezvalová, 2007). Nejvhodnější cestou, jak transformovat tyto prekoncepty během pregraduální přípravy, je umožnit studentům samotným si je v praxi potvrdit, nebo naopak vyvrátit.

Všeobecně byla vyzpozorována nízká připravenost v kompetencích, které si vyžadují určitou interpersonální interakci – učitel-žák, učitel-rodíč, učitel-učitel, aj. Tato nepřipravenost může mít úzkou spojitost s vnímaným nedostatkem pedagogických praxí během studia. Pro studenta učitelství je zásadní si osvojit „procesuální a kontextuální učitelské znalosti, které jsou vázány na reflexi pedagogické praxe (Lukášová, 2005, s. 63).“ Pro budoucího učitele je pedagogická praxe prostředkem k prožití reálné zkušenosti, co obnáší učitelské povolání. Studenti i praktikující učitelé vnímají čas strávený nabýváním těchto zkušeností na praxi jako velmi hodnotný a přínosný. Zároveň je množství pedagogických praxí velmi nedostačující s ohledem na to, že praktické zkušenosti jsou významným zdrojem profesních znalostí. O rozsahu praxí zařazených do studijních programů učitelství se diskutuje již mnoho let. Dalším důležitým aspektem v této problematice je fakt, že mezi akademickou odbornou výukou a pedagogickou praxí studentů na základních školách přetrvává určitá izolace (Švec, 2012). Možnost tomuto předejít je v inspiraci ze zahraničních modelů pregraduální přípravy, které na dobré úrovni pomáhají propojit teorii s praxí. V zahraničí se autoři mnohem dříve začali zaměřovat

na oblast profesních kompetencí a na jejich osvojování. Švec navrhuje inspirovat se modelem nizozemských autorů tzv. „realistického vzdělávání učitelů“ (Korthagen a kol., 2011). Vyzdvihuje zejména tezi, že „realistické vzdělávání budoucích učitelů začíná od konkrétních pedagogických problémů, s nimiž se studenti setkávají v reálné školní praxi. Studenti tyto problémy reflektují a diskutují se vzdělavatelem učitelů, přičemž postupně dochází ke konceptualizaci studentských zkušeností“ (Korthagen a kol., 2011, s. 388). Teorie i praxe se podílí na budování učitelské osobnosti, měly by být úzce propojeny a jedna na druhou navazovat. První měsíce v zaměstnání totiž mohou být časem, kdy učitel dohání to, co si neosvojil během pregraduální přípravy nebo vlastním aktivním přístupem během studia. Pro začínajícího učitele je evidentně zásadní pomocí uvádějící učitel, který je mu oporou během prvních týdnů, stejně jako i další kolegové nebo vedení školy. Otázkou je, který z těchto po sobě jdoucích procesů posílit. Zda více zacílit pregraduální přípravu, nebo více školit zavádějící učitele, nebo vše ošetřit připravovaným kariéřním řádem.

Kategorie s nejvyšší mírou osvojení kompetencí byla kategorie kompetencí odborných a didaktických. Při bližším studiu těchto kompetencí bylo zjištěno, že ve velké míře jsou osvojovány znalosti odborného obsahu a naopak méně didaktické znalosti. Tento fakt nám podává vysvětlení problému, proč respondenti uvedli, že odborné a didaktické kompetence jsou větší mírou osvojovány praxí a nikoli studiem. Z výsledků může vyplynout, že v posledních letech bylo stále více věnováno didaktické přípravě, ale i přesto byla didaktická příprava stále vnímána jako adekvátní až nedostatečná. Nežádoucím faktorem, který může hrát roli v této problematice, je tendence separovat jednotlivé studované obory, které jsou vyučovány na odlišných katedrách. Každá katedra se specializuje výhradně na svůj vzdělávací obsah a nedochází k propojení, ale spíše k uchování akademického rázu studovaných předmětů bez začlenění do kontextu (Lukášová, 2005). Toto potvrzuje také Hník (2012), který charakterizuje přípravu na učitelskou profesi do jisté míry vírou, že se „oborové a didaktické poznatky, které jsou po celou dobu vysokoškolské přípravy vyučovány odděleně, nakonec v osobnosti učitele přirozeně propojí“ (Hník, 2012, s. 207). V praxi však tento model dle výše zmíněných autorů nefunguje tak efektivně jak by bylo potřeba. V praxi je třeba „obor a jeho didaktiku neoddělitelně vést napříč celou učitelskou přípravou“. (Hník, 2012, s. 209)

Požadavky na změny vyvstávají na různých úrovních organizace pregraduální přípravy učitelů. Na úrovni politické se nabízí příslib změn v systému vysokoškolského vzdělávání budoucích učitelů v Národním programu rozvoje vzdělání v České republice (v tzv. Bílé knize). Kotásek (2001) v něm potvrzuje, že již dlouhou dobu je pregraduální přípravě vytýkáno odtržení od potřeb praxe a nedostatečné zaměření na profesní způsobilost. Toto tradiční pojetí by mělo být nahrazeno pojetím funkčně integrovaným, které bude „založeno na zkušenostním učení, na výcviku v teoretické reflexi a sebereflexi a na aplikaci metod akčního výzkumu, odborná složka přípravy bude více vázána na složku pedagogicko-psychologickou.“ (s. 44) Reakcí na vyzorovanou nedostatečnou přípravu v interpersonálních kompetencích by mělo být začlenění sociálně osobnostního rozvoje a výcvik v komunikativních dovednostech. Určitým způsobem lze provést reformu na úrovni legislativních opatření týkajících se standardu učitelské kvalifikace (Kotásek, 2001; Lukášová, 2005). Tato opatření by při zachování autonomie vysokých škol zaměřila na základní charakteristiky studia, jeho obsah a výstupní požadavky. Dalším řešením by mohlo být rozvoj různých partnerských organizací, např. profesní organizace vzdělavatelů učitelů (Lukášová, 2005). Lukášová navrhuje i další cesty změn jako například „nové koncipování doktorských programů pro vzdělavatele učitelů, které by obsahovaly alespoň minimum z vysokoškolské didaktiky a z teorie učitelského vzdělávání (pedeutologie)“ (s. 64). Původ těchto potřeb po změně není jasný. Je možné, že trend ve vzdělávání na pedagogických fakultách se změnil, na druhou stranu je možné, že roste potřeba zkvalitňování profesních kompetencí na základě měnících se požadavků praxe.

ZÁVĚR

Diplomová práce studovala klíčové profesní kompetence učitelů přírodopisu a osvojování těchto kompetencí během pregraduální přípravy. V teoretické části práce byla tato problematika zpracována od obecné roviny (charakteristika profese učitele, profesních kompetencí a jejich klasifikace) až ke konkrétní (pedagogické dovednosti a znalosti, didaktická znalost obsahu). Následně byla popsána problematika týkající se pregraduální přípravy učitelů, profesního standardu učitele jako základu pro koncepci pregraduální přípravy a bylo všeobecně pojednáno o zkvalitňování učitelské profese.

Toto rešeršní zpracování problematiky vytvořilo teoretický základ pro následné potřeby výzkumné části a pro naplnění první části hlavního cíle – vypracování souboru klíčových profesních kompetencí učitele přírodopisu. Ve výzkumné části byl na základě vypracovaného souboru kompetencí zjišťován pohled učitelů přírodopisu v praxi a studentů učitelství přírodopisu na míru osvojení profesních kompetencí během přípravy na vysoké škole, čímž byl zcela naplněn hlavní cíl práce.

Na základě výsledků můžeme usoudit, že největší důraz je kladen na kompetence odborné, u kterých byla společně s kompetencemi sebereflexe vnímána nejvyšší míra osvojení. Při konkrétnějším rozboru učitelských znalostí bylo zjištěno, že odborné znalosti často převyšují potřebu v praxi, avšak didaktické znalosti byly dle respondentů velmi nedostatečné. Nejméně osvojenou skupinu kompetencí tvoří ty, které vyžadují schopnosti a dovednosti v interakci mezi lidmi což koresponduje s názorem respondentů na malý rozsah pedagogických praxí s ohledem na jejich přínosnost.

Učitel má komplexně rozvíjet žáka v oblasti kognitivní, afektivní a psychomotorické. Stejně by tomu mělo být právě i ve vzdělávání budoucích učitelů, ale v pregraduální přípravě se stále klade se důraz na kognitivní složku vzdělávání učitelů. Aby však bylo vzdělání komplexní, je třeba také rozvíjet oblast afektivní a psychomotorickou, volní a motivační (Lukášová, 2005). Na závěr bych zmínila již citovaného Blížkovského (2000), že je třeba se méně učit *o* učení, *o* vzdělávání, *o* výchově ale spíše se učit *vyučovat*, *vzdělávat* a *vychovávat* neboť učitelství může skutečně být posláním, které pramení z jedinečné osobnosti každého učitele.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

LITERÁRNÍ ZDROJE

BÍLEK, Martin. *Kompetence a standardy v počáteční přípravě učitelů přírodovědných předmětů a matematiky.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. 64 s. ISBN 9788024416939.

BLÍŽKOVSKÝ, Bohumír, KURELOVÁ, Milena a KUČEROVÁ, Stanislava. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: Vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky.* Brno: Konvoj, 2000. 251 s. ISBN 8085615959.

DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 121 s. ISBN 9788024728636.

Education at a Glance: OECD Indicators, 2001. In. *Pedagogická encyklopedie.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

EMANOVSKÝ, Petr. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 72 s. ISBN 978-80-244-3664-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd.* Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GILLERNOVÁ, Ilona a KREJČOVÁ, Lenka. *Sociální dovednosti ve škole.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 247 s. ISBN 978-80-247-3472-9.

HELUS, Zdeněk. *Alternativní pohled na kompetence učitelů.* In. WALTEROVÁ, Eliška (Ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.* Sborník z celostátní konference, 2. díl. Praha: UK, 2001. 167 s. ISBN 80-7290-059-5.

HNÍK, Ondřej. *Jaký model vzdělávání učitelů potřebuje současná škola (z pohledu didaktika literatury).* In. Kohnová Jana. (Ed.) *Sborník konference Profesní rozvoj učitelů.* Praha: UPRPS PedF UK, 2012, s. 200-206. ISBN 978-80-7290-548-5.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

- JANÍK, Tomáš.** Pedagogické znalosti jako součást profesní výbavy učitele: Přínos Vlastimila Švece pro teorii, praxi a výzkum učitelského vzdělávání. *Pedagogická orientace*. 2007, č. 4. s. 35-42. ISSN: 1211-4669.
- JANÍK, Tomáš.** *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. 171 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-080-8.
- JŮVA, Vladimír.** *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.
- KALHOUS, Zdeněk a OBST, Otto.** *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KORTHAGEN, Fred.** *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. 1. vyd. Přeložil Petr NAJVAR. Brno: Paido, 2011. 294 s. ISBN 978-80-7315-221-5.
- KOTÁSEK, Jiří a kol.** *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8
- KOŤA, Jaroslav.** Učitelství jako povolání. In. BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Editor Hana Kasíková. Praha: Grada, 2011, 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.
- KURELOVÁ, Milena.** Profesiografické zdroje změn v profesionalizaci vzdělávání učitelů. In. LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, Hana. (Ed.) *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2002. 428 s. ISBN 8070422181.
- KYRIACOU, Chris.** *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012. 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LUKÁŠOVÁ, Hana.** Skryté kurikulum a jeho rizika pro deprofesionalizaci pojetí přípravného vzdělávání učitelů. *Pedagogická orientace*, 2005, č. 1, s. 58-66. ISSN 1211-4669.
- NEZVALOVÁ, Danuše.** *Některé trendy pregraduální přípravy učitelů*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001, 48 s. ISBN 8024402181.

NEZVALOVÁ, Danuše. *Pedagogická praxe v počáteční přípravě učitelů přírodovědných předmětů a matematiky.* 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. 68 s. ISBN 9788024416922.

OTYEPKA, Michal, BANÁŠ, Pavel a OTYEPKOVÁ, Eva. *Základy zpracování dat.* 90 s. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 9788024436364.

PODLAHOVÁ, Libuše. *Pedagogická praxe: (průvodce pro současné studenty a budoucí učitele).* 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1998, 66 s. ISBN 8070677937.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník.* Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PRŮCHA, Jan. (Ed.) *Pedagogická encyklopedie.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika. 5.,* aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2013. 483 stran:. ISBN 978-80-262-0456-5.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 8071786217.

SLAVÍK, Jan a SIŇOR, Stanislav. *Kompetence učitele v reflektování výuky. Pedagogika.* 1993, roč. 42, č.2, s. 155 –166. ISSN 3330-3815.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy.* In. WALTEROVÁ, Eliška (Ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.* Sborník z celostátní konference, 2. díl. Praha : UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě.* 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997. 121 s. ISBN 80-86039-41-2

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Učitelská profese a její současné proměny.* In. KRYKORKOVÁ, Hana a VÁŇOVÁ, Růžena. *Učitel v současné škole.* Praha: FF UK, 2010. s. 33-43. 1. vyd. ISBN 978-80-7308-301-4.

STUHLÍKOVÁ, Iva, JANÍK, Tomáš, BENEŠ, Zdeněk a kol. *Oborové didaktiky: vývoj, stav, perspektivy*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2015, 465 stran. ISBN 978-80-210-7769-0.

ŠVEC, Vlastimil a kol. *Cesty k učitelství: utváření a rozvíjení pedagogických schopností*. Brno: Paido, 2002. 306 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-035-2.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. 163 s. ISBN 80-85931-70-2.

ŠVEC, Vlastimil. Pedagogické dovednosti v novém kontextu pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*. 1998. č. 4. s. 5-7. ISSN: 1211-4669

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2005. 136 s. Řízení školy. ISBN 80-7357-072-6.

ŠVEC, Vlastimil. Tacitní znalosti jako most mezi teorií a praxí v pedagogické přípravě budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*. 2012, č. 3. s. 387–403. ISSN: 1211-4669.

TISHMAN, Shari, JAY, Elieen a PERKINS, David. In. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

VÁŇOVÁ, Růžena. Vzdělávání učitelů v českých zemích. In. BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007. 77 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Podpora práce učitelů, 2001. In. *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. 190 s. ISBN: 80-7315-082-4.

VYSKOČILOVÁ, Eva. In. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

WALTEROVÁ, Eliška (Ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém.* Sborník z celostátní konference, 2. díl. Praha : UK, 2001. s. 11-22. ISBN 80-7290-059-5.

WALTEROVÁ, Eliška, (Ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu: úvodní teoreticko-analytická studie k výzkumnému záměru.* Praha: Univerzita Karlova, 2000. 214 s. ISBN 80-7290-034-X.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

COOPER, James. *Classroom teaching skills.* [online] Wadsworth: Cengage Learning, 2013. 464 s. ISBN 10: 1133942938. [cit. 2016-02-15]. Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=JYkWAAAAQBAJ&lpg=PA21&ots=yjfgWee2Ev&dq=COOPER%2C%20James.%20Classroom%20teaching%20skills.%20Wadsworth%3A%20Cengage%20Learning%2C%202013.&hl=cs&pg=PA11#v=onepage&q=COOPER,%20James.%20Classroom%20teaching%20skills.%20Wadsworth:%20Cengage%20Learning,%202013.&f=false>

ČŠI. Učitelé / akademičtí pracovníci na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví. In: *Český statistický úřad.* [online] Integrovaný operační program, 2015 [cit. 2016-03-09]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/20556865/300002153302.pdf>

GARABIKOVÁ PÁRTLOVÁ, Margareta, BÍLKOVÁ, Zuzana a PROCHÁZKA, Miroslav. Pohledy na profesi učitele. Reflexe očekávání a praktické zkušenosti. *ACORát, Časopis pro teorii a praxi osobnostně sociálního rozvoje.* [online] Brno: Masarykova univerzita v Brně, Filozofická fakulta, sv. 3, č. 1, 2014. s. 39-48. ISSN 1803-0823. [cit. 2016-04-15]. Dostupné z: http://www.acor.cz/acor/media/content/Acorat/Acorat3/6_Garabikova-Partlova-a-kol.pdf

GROSSMAN, Pamela Lynn. The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education. Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, 1990. In: JANÍK, Tomáš. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání.* [online] 1. vyd. Brno: Paido, 2009. 120 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-186-7. [cit. 2016-01-28] Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp15.pdf>

JANÍK, Tomáš a kol. *Pedagogical content knowledge nebo didaktická znalost obsahu?* [online] Brno: Paido, 2007. 40 s. ISBN 978-80-7315-139-3. [cit. 2016-01-28] Dostupné z: http://www.paido.cz/pdf/PEDAGOGICAL_CONTENT_KNOWLEDGE.pdf

JANÍK, Tomáš. *Didaktické znalosti obsahu a jejich význam pro oborové didaktiky, tvorbu kurikula a učitelské vzdělávání.* [online] 1. vyd. Brno: Paido, 2009. 120 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-186-7. [cit. 2016-01-28] Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/weduresearch/publikace/pvtp15.pdf>

KOETSIER, Cor P., WUBBELS, Theo a KORTHAGEN, Fred. *Partnership and Cooperation between the Teacher Education Institute and the Schools: A precondition for structured learning from practice in school-based programmes.* [online] Paper presented at the ATEE Conference. Glasgow, 1996. [cit. 2016-01-15] Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED406328.pdf>

KOSTER, Bob a DINGERINK, Jurrien. Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education.* [online]. 2008. s. 135-149. [cit. 2016-01-20] Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1080/02619760802000115>

MŠMT ČR. *Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících k 1. lednu 2015.* [online] 2014. [cit. 2016-02-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>

MŠMT ČR. *Priorita č. 3 – Kariérní řád – profesní rozvoj pedagogických pracovníků.* [online] 2015. [cit. 2016-02-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>

MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2010. 134 s. [cit. 2016-02-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/29397/download/>.

MŠMT ČR. *Stanovisko Asociace profesí učitelství.* [online] 2009. [cit. 2016-02-09]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/standarducitele/stanovisko-asociace-profese-ucitelstvi>

MÜNICH, Daniel. Společnost (ne)vzdělanosti. *Fokus Václava Moravce*. [online] TV, ČT24. 9. 2. 2016, 20:00. [cit. 2016-02-11]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/11054978064-fokus-vaclava-moravce/216411030530002/>

SHULMAN, Lee S. *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. *Harvard Educational Review*. [online] 1987. 57(1), s. 1-22. [cit. 2016-01-27] Dostupné z: <http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>

SHULMAN, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*. [online] 1986. s. 4-14. [cit. 2016-01-27] Dostupné z: http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf

SPIPKOVÁ, Vladimíra. In. TĚTHALOVÁ, Marie. Osobnost může z dítěte vychovat jen člověk, který je sám osobností. [online] *Rodina a škola*. Portál: 2007, č. 3. [cit. 2016-02-10] Dostupné z: <http://www.portal.cz/casopisy/ras/ukazky/osobnost-muze-z-ditete-vychovat-jen-clovek--ktery-je-sam-osobnosti/47061/>

SPIPKOVÁ, Vladimíra. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. [online] *Pedagogika*. 2007, č. 4. s. 338-348. [cit. 2016-02-9] Dostupné z: http://pages.pdf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=1268&edmc=1268

SURVIO: Create a Free Survey – Online survey software. *Survio* [online]. 2016 [cit. 2016-03-08]. Dostupné z: <http://www.survio.com/en/>

ŠULC, Zdeněk. *Analýza výsledků studentů předmětu 4ST201*. [online] Praha, 2009. Bakalářská práce. Vysoká škola ekonomická v Praze. Vedoucí práce Ivana Malá. [cit. 2016-03-22]. Dostupné z: <https://www.vse-praha.cz/vskp/id/1239360>

VINOPAL, Jiří. Role paměti při zodpovídání výzkumných dotazů. *Naše společnost (Our Society)*. [online] 2007, 5.2: 25-29. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c3/a3969/f11/100073s_PAMETI.pdf

WRAGG, Edward Conrad. (Ed.) *Classroom teaching skills: the research findings of the Teacher Education Project*. [online] London: Routledge, ©1989. 228 s. ISBN 0-415-03939-8. [cit. 2016-03-22] Dostupné z: <https://books.google.cz/books?id=sTbTnjVdDBIC&lpg=PA1&hl=cs&pg=PA1#v=onepage&q&f=false>

SEZNAM OBRÁZKŮ

OBR. 1: KLASIFIKACE PEDAGOGICKÝCH DOVEDNOSTÍ.....	20
OBR. 2: MODEL UČITELOVÝCH ZNALOSTÍ.....	24
OBR. 3: INTEGRATIVNÍ A TRANSFORMATVNÍ MODEL UČITELOVÝCH ZNALOSTÍ	26

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

TAB. 1: KOMPETENČNÍ MODEL UČITELE PŘÍRODOPISU.....	39
TAB. 2: PŘEDMĚTY STUDOVANÉ V KOMBINACI S PŘÍRODOPISEM/BIOLOGIÍ.....	45
TAB. 3: TYP ŠKOLY.....	46
TAB. 4: AKTUÁLNĚ VYUČOVANÉ PŘEDMĚTY MIMO PŘÍRODOPISU A BIOLOGIE.....	46
TAB. 5: TESTOVÁNÍ ZÁVISLOSTI RELATIVNÍCH ČETNOSTÍ JEDNOTLIVÝCH KATEGORIÍ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ - POHLED NA MÍRU OSVOJENÍ KOMPETENCÍ.....	57
TAB. 6: TESTOVÁNÍ ZÁVISLOSTI RELATIVNÍCH ČETNOSTÍ JEDNOTLIVÝCH KATEGORIÍ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ - POHLED NA MÍRU OSVOJENÍ KOMPETENCÍ.....	58
TAB. 7: SROVNÁNÍ POHLEDU UČITELŮ A STUDENTŮ NA OSVOJENÍ KOMPETENCÍ V JEDNOTLIVÝCH KATEGORIÍCH.....	60
TAB. 8: CELKOVÉ SROVNÁNÍ JEDNOTLIVÝCH KATEGORIÍ.....	61
TAB. 9: PŘIPRAVENOST NA UČITELSKÉ POVOLÁNÍ – VÝSLEDKY VÝZKUMU BLÍŽKOVSKÉHO (2000) A VLASTNÍHO VÝZKUMU.....	62
TAB. 10: TESTOVÁNÍ ZÁVISLOSTI MEZI MÍROU PŘÍPRAVY A PODÍLEM PRAXE A STUDIA	65
TAB. 11: TESTOVÁNÍ ZÁVISLOSTI MEZI PŘÍRODOVĚDECKOU A PEDAGOGICKOU FAKULTOU.....	76
TAB. 12: PROSTŘEDKY, KTERÉ POMÁHALY UČITELŮM V PEDAGOGICKÝCH ZAČÁTCÍCH	79
TAB. 13: PROSTŘEDKY, KTERÉ POMÁHAJÍ UČITELŮM PŘI DNEŠNÍ PRAXI.....	80
TAB. 14: PROSTŘEDKY, KTERÉ POMÁHAJÍ (KROMĚ STUDIA) STUDENTŮM K NABÝVÁNÍ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ.....	81
GRAF 1: POČET UČITELŮ A STUDENTŮ	43
GRAF 2: POHLAVÍ RESPONDENTŮ.....	43
GRAF 3: VĚK RESPONDENTŮ.....	44

GRAF 4: STUDOVANÉ FAKULTY.....	45
GRAF 5: MÍRA OSVOJENÍ INTERPERSONÁLNÍCH KOMPETENCÍ BĚHEM PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY.....	49
GRAF 6: VLIV STUDIA A PRAXE NA NABYTÍ INTERPERSONÁLNÍCH KOMPETENCÍ	49
GRAF 7: MÍRA OSVOJENÍ PEDAGOGICKÝCH KOMPETENCÍ BĚHEM PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY.....	50
GRAF 8: VLIV STUDIA A PRAXE NA OSVOJENÍ PEDAGOGICKÝCH KOMPETENCÍ	50
GRAF 9: KOMPETENCE ODBORNÉ A DIDAKTICKÉ	
A) MÍRA OSVOJENÍ BĚHEM PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY	
B) VLIV TEORIE A PRAXE NA NABYTÍ KOMPETENCÍ.....	52
GRAF 10: KOMPETENCE ORGANIZAČNÍ	
A) OSVOJENÍ BĚHEM PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY	
B) VLIV TEORIE A PRAXE NA NABYTÍ KOMPETENCÍ.....	53
GRAF 11: MÍRA OSVOJENÍ KOMPETENCÍ PRO SPOLUPRÁCI S KOLEGY A OKOLÍM BĚHEM PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY.....	53
GRAF 12: VLIV STUDIA A PRAXE NA NABYTÍ KOMPETENCÍ PRO SPOLUPRÁCI S KOLEGY A OKOLÍM.....	54
GRAF 13: MÍRA OSVOJENÍ KOMPETENCÍ K REFLEXI A SEBEZDOKONALOVÁNÍ BĚHEM PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY.....	54
GRAF 14: VLIV STUDIA A PRAXE NA NABYTÍ KOMPETENCÍ K REFLEXI A SEBEZDOKONALOVÁNÍ.....	54
GRAF 15: POHLED NA MÍRU OSVOJENÍ KOMPETENCÍ BĚHEM PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY V KATEGORIÍCH.....	56
GRAF 16: PODÍL NA NABÝVÁNÍ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ V JEDNOTLIVÝCH KATEGORIÍCH.....	58
GRAF 17: POHLED NA PŘIPRAVENOST PRO VÝKON BUDOUCÍHO POVOLÁNÍ.....	63
GRAF 18: SOUHRNNÉ HODNOCENÍ PŘÍPRAVY U KOMPETENCÍ.....	63
GRAF 19: CELKOVÉ ZHODNOCENÍ PODÍLU STUDIA A PRAXE NA NABÝVÁNÍ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ.....	64
GRAF 20: SOUHRNNÉ HODNOCENÍ PODÍLU NA NABYTÍ KOMPETENCÍ.....	64

GRAF 21: POHLED NA PŘIPRAVENOST PRO VÝKON BUDOUCÍHO POVOLÁNÍ	
- STUDENTI - UČITELÉ.....	66
GRAF 22: PODÍL NA NABÝVÁNÍ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ - STUDENTI - UČITELÉ.....	66
GRAF 23: POHLED NA PŘIPRAVENOST PRO VÝKON BUDOUCÍHO POVOLÁNÍ - VĚK.....	67
GRAF 24: PODÍL NA NABÝVÁNÍ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ - VĚK.....	67
GRAF 25: POHLED NA MÍRU OSVOJENÍ KOMPETENCÍ BĚHEM PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY	
- STUDOVANÁ FAKULTA.....	68
GRAF 26: PODÍL NA NABÝVÁNÍ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ - STUDOVANÁ FAKULTA.....	68
GRAF 27: POHLED NA MÍRU OSVOJENÍ KOMPETENCÍ BĚHEM PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY	
- TYP ŠKOLY.....	69
GRAF 28: PODÍL NA NABÝVÁNÍ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ – TYP ŠKOLY.....	69
GRAF 29: ODBORNÁ ZNALOST A DIDAKTICKÁ ZNALOST OBSAHU	
- OBECNÁ BIOLOGIE A GENETIKA.....	71
GRAF 30: ODBORNÁ ZNALOST A DIDAKTICKÁ ZNALOST OBSAHU – BIOLOGIE HUB.....	71
GRAF 31: ODBORNÁ ZNALOST A DIDAKTICKÁ ZNALOST OBSAHU	
- BIOLOGIE ROSTLIN.....	72
GRAF 32: ODBORNÁ ZNALOST A DIDAKTICKÁ ZNALOST OBSAHU	
- BIOLOGIE ŽIVOČICHŮ.....	72
GRAF 33: ODBORNÁ ZNALOST A DIDAKTICKÁ ZNALOST OBSAHU	
- BIOLOGIE ČLOVĚKA.....	72
GRAF 34: ODBORNÁ ZNALOST A DIDAKTICKÁ ZNALOST OBSAHU – NEŽIVÁ PŘÍRODA. .	73
GRAF 35: ODBORNÁ ZNALOST A DIDAKTICKÁ ZNALOST OBSAHU	
- ZÁKLADY EKOLOGIE.....	73
GRAF 36: ODBORNÁ ZNALOST A DIDAKTICKÁ ZNALOST OBSAHU	
- PRAKTICKÉ POZNÁVÁNÍ PŘÍRODY.....	73
GRAF 37: ODBORNÁ ZNALOST OBSAHU – HODNOCENÍ VĚKOVÝCH KATEGORIÍ.....	74
GRAF 38: DIDAKTICKÁ ZNALOST OBSAHU – HODNOCENÍ VĚKOVÝCH KATEGORIÍ.....	74
GRAF 39: ODBORNÁ ZNALOST OBSAHU – HODNOCENÍ DLE TYPU FAKULTY.....	75
GRAF 40: DIDAKTICKÁ ZNALOST OBSAHU – HODNOCENÍ DLE TYPU FAKULTY.....	76
GRAF 41: PŘÍNOS PEDAGOGICKÝCH PRAXÍ – UČITELÉ A STUDENTI.....	77
GRAF 42: PŘÍNOS PEDAGOGICKÝCH PRAXÍ – TYP FAKULTY.....	77
GRAF 43: MNOŽSTVÍ PEDAGOGICKÝCH PRAXÍ – UČITELÉ A STUDENTI.....	78
GRAF 44: MNOŽSTVÍ PEDAGOGICKÝCH PRAXÍ – TYP FAKULTY.....	78

SEZNAM PŘÍLOH

**PŘÍLOHA 1: ZÁKON O PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍCÍCH: UČITEL DRUHÉHO STUPNĚ
ZÁKLADNÍ ŠKOLY (ZDROJ: MŠMT, 2014)**

PŘÍLOHA 2: DOTAZNÍK

**PŘÍLOHA 3: VÝZNAM ZNAMÉNEK VE ZNAMÉNKOVÉM SCHEMATU
(ZROJ: CHRÁSKA, 2007)**

PŘÍLOHY

*Příloha č. 1: Zákon o pedagogických pracovnících: Učitel druhého stupně základní školy
(Zdroj: MŠMT, 2014)*

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

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

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

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

d) studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu, a

1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy nebo střední školy, nebo

2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo střední školy,

e) v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy nebo střední školy,

f) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy a

1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy,

2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů druhého stupně základní školy, nebo

3. doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace,

g) v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů základní umělecké školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu,

h) zaměřeném na tělesnou výchovu a sport jen pro výuku tělesné výchovy, nebo

i) podle § 12 jen pro výuku cizího jazyka.

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

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

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, studijního oboru speciální pedagogika, a

1. vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů základní školy nebo střední školy, nebo

2. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů základní školy nebo střední školy,

c) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku, nebo

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

Příloha č. 2: Dotazník

Dobrý den,

ráda bych Vás požádala o vyplnění výzkumného dotazníku k mé diplomové práci na téma **Pohled učitelů a budoucích učitelů přírodopisu na profesní kompetence učitele v kontextu přípravy na budoucí povolání.**

Najděte si prosím nejprve čas a pokuste si připomenout své studium a na vysoké škole, praxe a popř. první roky ve Vašem zaměstnání, poté prosím vyplňte následující dotazník.

Děkuji Vám a přeji mnoho úspěchů při studiu a při vaší práci

Bc. et Bc. Hana Kostrůnková

-
1. **Jsem:** Student / Pracující učitel
 2. **Pohlaví:** Muž / Žena
 3. **Věk:** _____
 4. **Nejvyšší ukončené vzdělání:** Stře doškolské / Vysokoškolské : Bc. - Mgr. - PhD. / jiné _____
 5. **Univerzita:** _____
 6. **Fakulta:** _____
 7. **Studovaný obor (kombinace):** _____

Otázky č. 8, 9 a 10 vyplňují pouze učitelé.

8. **Škola:** ZŠ / Gymnázium
9. **Délka praxe:** _____
10. **Aktuálně vyučovaný/né předmět/y:** _____

Ohodnoťte, **jaká byla úroveň Vaší přípravy** na VŠ jednotlivých profesních kompetencí a jaký podíl v nabytí daných kompetencí má dle Vašeho názoru **studium na VŠ** a jaký podíl má **praxe v zaměstnání.**

Příklad:

Schopnost vytvořit ve třídě vhodné prostředí a klima pro konkrétní činnost.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
------------------	------------	-------------	-----------	-------------	-------

Příprava: → jedná se o úroveň profesní přípravy v rámci studia na vysoké škole.

Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe
---------------	---------	---------------	-------------	-------------	-------

Podíl: → jedná se o podíl studia a praxe v zaměstnání na nabytí profesních kompetencí.

Kompetence interpersonální:

11. *Schopnost vytvořit ve třídě vhodné prostředí a klima pro konkrétní činnost.*

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
------------------	------------	-------------	-----------	-------------	-------

Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe
---------------	---------	---------------	-------------	-------------	-------

12. *Schopnost komunikace s žáky.*

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
------------------	------------	-------------	-----------	-------------	-------

Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe
---------------	---------	---------------	-------------	-------------	-------

Kompetence pedagogické:

13. Schopnost rozvíjet osobnostní stránku žáka.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

14. Dovednost pedagogicky diagnostikovat a identifikovat u žáků specifika učení.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

15. Schopnost rozpoznat sociálně patologické jevy žáků.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

16. Schopnost reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

17. Rétorická dovednost.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

18. Tvořivost.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

Kompetence odborné a didaktické:

19. Znalost vědního obsahu vyučovaného předmětu.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

20. Znalost kurikula.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

21. Stanovování výukových a výchovných cílů.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

22. Schopnost transformovat odborné přírodovědné poznatky do vzdělávacích obsahů.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

23. Schopnost využívat různé metody dle konkrétních potřeb.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

24. Schopnost vytvářet mezipředmětové vztahy.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

25. Schopnost pomoci žákovi, aby plně porozuměl učivu.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

26. Schopnost propojit teoretickou část předmětu s praktickým dopadem v osobním i pracovním životě.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

27. Obeznamenost s vyučovacími osnovami předmětu.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

28. Schopnost motivovat žáky k plnění daného úkolu.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

29. Schopnost pomoci žákům s plněním úkolu.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

Kompetence organizační:

30. Dovednost vytvářet roční i jiné plány.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

31. Schopnost vytyčit pravidla a povinnosti u žáků.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

32. Schopnost zajistit kázeň ve výuce.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

33. Schopnost logicky organizovat výchovně-vzdělávací proces žáků.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

34. Vedení předepsané dokumentace.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

35. Odborná péče o sbírky a vybavení.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

36. Organizační schopnost pro mimo třídní a mimoškolní aktivity žáků.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

37. Schopnost hodnotit žáky.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

38. Zvládání povinností třídního učitele.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

Kompetence pro spolupráci s kolegy a s okolím:

39. Schopnost efektivní komunikace spolupracovníků.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

40. Schopnost dodržet rámec filosofie školy.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

41. Komunikace s rodiči.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

Kompetence k reflexi a sebezdokonalování:

42. Schopnost sebereflexe.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

43. Vedení k seberozvoji a k dalšímu sebezdělávání.

Příprava:	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
Podíl:	studium	spíše studium	srovnatelně	spíše praxe	praxe

44. Myslíte si, že profesní příprava na VŠ připraví učitele na budoucí povolání? *Zakroužkujte.*

ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne
-----	-----------	-------	----------	----

45. Ohodnoťte jaký celkový podíl v nabytí profesních kompetencí učitele má/nebo mělo studium na VŠ a praxe v zaměstnání. *Zakroužkujte.*

zejména studium	spíše studium	stejnou mírou	spíše praxe	zejména praxe
-----------------	---------------	---------------	-------------	---------------

Zhodnoťte význam a délku pedagogických praxí během studia:

46. Byla pro vás praxe během studia přínosem? *Zakroužkujte.*

ano	spíše ano	nevím	spíše ne	ne
-----	-----------	-------	----------	----

47. Bylo podle vás praxe během studia: *Zakroužkujte.*

nadbytečně	nadměrně	adekvátně	nedostatečně	nebyla žádná
------------	----------	-----------	--------------	--------------

Pokud jste ***učitel:***

48. Co Vám osobně, kromě přípravy na vysoké škole, pomohlo při vašich pedagogických začátcích?

49. Co Vám pomáhá při aktuální pedagogické praxi?

Pokud jste ***student:***

50. Co Vám osobně, kromě studia na vysoké škole, pomáhá při přípravě na budoucí povolání pedagoga a pomáhá k rozvoji profesních kompetencí?

Pro jednotlivé vzdělávací oblasti charakterizujte míru přípravy v rámci studia na vysoké škole ve dvou částech:

- **odborná znalost obsahu** (výuka přírodopisu zahrnuje vzdělávací obsah oborů botanika, zoologie, biologie člověka, geologie a ekologie)
- **didaktická znalost obsahu** (didaktická výbava učitele pro zvládnutí vzdělávacího procesu a prezentaci učiva – užití výukových metod a materiálních prostředků, utváření pracovního klimatu třídy, aj.)

Příklad:

	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
51. OBEČNÁ BIOLOGIE A GENETIKA					
Odborná znalost obsahu:				✓	
✓ Didaktická znalost obsahu:					

	nadbytečná	nadprůměrná	adekvátní	podprůměrná	žádná
51. OBEČNÁ BIOLOGIE A GENETIKA					
Odborná znalost obsahu:					
Didaktická znalost obsahu:					
52. BIOLOGIE HUB					
Odborná znalost obsahu:					
Didaktická znalost obsahu:					
53. BIOLOGIE ROSTLIN					
Odborná znalost obsahu:					
Didaktická znalost obsahu:					
54. BIOLOGIE ŽIVOČICHŮ					
Odborná znalost obsahu:					
Didaktická znalost obsahu:					
55. BIOLOGIE ČLOVĚKA					
Odborná znalost obsahu:					
Didaktická znalost obsahu:					
56. NEŽIVÁ PŘÍRODA					
Odborná znalost obsahu:					
Didaktická znalost obsahu:					
57. ZÁKLADY EKOLOGIE					
Odborná znalost obsahu:					
Didaktická znalost obsahu:					
58. PRAKTICKÉ POZNÁVÁNÍ PŘÍRODY					
Odborná znalost obsahu:					
Didaktická znalost obsahu:					

Prostor pro osobní vzkaz nebo komentář na další straně.

Velmi Vám děkuji za váš čas a účast při výzkumu.

Hana Kostrůnková

Prostor pro osobní vzkaz nebo komentář:

Příloha č. 3: Význam znamének ve znaménkovém schématu (Zroj: Chráska, 2007)

+++	pozorovaná četnost je významně větší než četnost očekávaná na hladině významnosti 0,001 (tzn. pozorovaná četnost je značně vyšší než četnost očekávaná)
---	pozorovaná četnost je významně menší než četnost očekávaná na hladině významnosti 0,001 (tzn. pozorovaná četnost je značně menší než četnost očekávaná)
++	pozorovaná četnost je významně větší než četnost očekávaná na hladině významnosti 0,01
--	pozorovaná četnost je významně menší než četnost očekávaná na hladině významnosti 0,01
+	pozorovaná četnost je významně větší než četnost očekávaná na hladině významnosti 0,05
-	pozorovaná četnost je významně menší než četnost očekávaná na hladině významnosti 0,05
0	mezi pozorovanou četností a četností očekávanou není statisticky významný rozdíl

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. et Bc. Hana Kostrůnková
Katedra nebo ústav:	Katedra biologie
Vedoucí práce:	Mgr. Jitka Kopecká, Ph.D.
Rok obhajoby:	2016
Název práce:	Pohled učitelů a budoucích učitelů přírodopisu na profesní kompetence učitele v kontextu přípravy na budoucí povolání
Název v angličtině:	Science teacher's view and future science teacher's view of a professional competencies of the teachers in the context of career preparation
Anotace práce:	<p>Cílem diplomové práce bylo vypracovat soubor klíčových profesních kompetencí učitele přírodopisu a provést výzkum, který analyzuje, jak vnímají učitelé přírodopisu v praxi a jak studenti učitelství přírodopisu osvojování kompetencí během pregraduální přípravy. V práci je vymezen pojem profesní kompetence, rozpracovány konkrétní pohledy na kompetence různých autorů a jejich klasifikace. Konkrétněji byly rozpracovány pedagogické dovednosti a pedagogické znalosti a koncept didaktické znalostí obsahu. Dále je popsán aktuální stav vypracování profesního standardu učitele, tendence směřující k profesionalizaci učitelského povolání, proces profesní přípravy učitele přírodopisu se zaměřením se na oblast pedagogických praxí. Na základě zpracovaných poznatků byl vytvořen kompetenční model učitele přírodopisu, který je stěžejním podkladem pro kvantitativní výzkum, který zjistí, jaký je pohled učitelů a budoucích učitelů přírodopisu pregraduální přípravu učitelů přírodopisu.</p>
Klíčová slova:	Profesní kompetence, pedagogické znalost, pedagogické dovednosti, didaktická znalost obsahu, standard kvality profese učitele, kvalifikace učitele, profil absolventa, učitelství přírodopisu
Anotace v angličtině:	<p>The aim of the master thesis is to develop a set of key professional competencies of natural science teachers and to make a research that would analyze how natural science teachers perceive practice and how students of natural sciences teaching perceive acquiring competencies during pregraduate studies. The paper defines the concept of professional competence, specific perspectives of competencies brought by different authors and their classification. The thesis also contains of description pedagogical skills, pedagogical knowledge and pedagogical content knowledge concept. Moreover the thesis describes the current status of the development of professional standards of teacher, the</p>

	tendencies leading towards professionalisation of the teaching profession and the process of training of natural science teachers to focus on teaching in practice. Competency model of natural science teachers was created based on obtained findings. Those are the core basis for quantitative research that discover what is the view of teachers and trainees of natural sciences on pregraduatinal preparation of natural science teachers.
Klíčová slova v angličtině:	Professional competence, pedagogical knowledge, pedagogical skills, pedagogical content knowledge, quality teaching profession standard, teacher qualification, graduate profile, natural science teaching
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1: Zákon o pedagogických pracovnících: Učitel druhého stupně základní školy Příloha č. 2: Dotazník Příloha č. 3: Význam znamének ve znaménkovém schématu
Rozsah práce:	97 + 10 stran příloh
Jazyk práce:	český jazyk