

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2013

MICHAELA SOKOLÍKOVÁ



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

NÁZORY STUDENTŮ NA ÚROVEŇ OSVOJENÍ KOMPETENCÍ POTŘEBNÝCH PRO VÝKON UČITELSKÉ PROFESE

Vypracovala: Michaela Sokolíková
Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Procházka, Ph.D.

České Budějovice 2013

Prohlášení o samostatném vypracování diplomové práce

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci na téma „Názory studentů na úroveň osvojení kompetencí potřebných pro výkon učitelské profese“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne: 27.12. 2013

Michaela Sokolíková

Poděkování

Dovoluji si tímto poděkovat vedoucímu mé diplomové práce Mgr. Miroslavu Procházkovi, Ph.D. za odborné vedení, za mnoho cenných rad a podnětů a za jeho milý a vstřícný přístup.

Děkuji rovněž všem pedagogům a studentům, kteří mi svou ochotou a spoluprací umožnili realizovat výzkum.

ANOTACE

Cílem této diplomové práce je zjistit, jak se cítí být studenti připraveni na budoucí profesi učitele v rámci pedagogických a oborově-předmětových kompetencí. Dotazníky, které byly použity k šetření vyplňovali studenti Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích a učitelé, kteří se již několik let věnují učitelskému povolání. V práci porovnááme úroveň osvojení pedagogických kompetencí s úrovní osvojení kompetencí oborově-předmětových. Dále porovnááme osvojení kompetencí u studentů bakalářského oboru se studenty navazujícího magisterského oboru a v poslední řadě, jak se cítí být připraveni muži a jak ženy.

U učitelů jsme se zaměřili na úroveň osvojení kompetencí těsně po skončení studia učitelství a následně na úroveň osvojení kompetencí po letech praxe. Učitelé také odpovídali na otázku, co by mohlo studentům pomoci k osvojení učitelských kompetencí.

KLÍČOVÁ SLOVA: klíčové kompetence učitele, učitel, vývoj učitelské profese, vzdělávání učitelů, školský systém ČR

ABSTRACT

The aim of this diploma thesis is to find out how much are students feeling prepared for future teacher's profession in conditions of teaching and major-subject competencies. Questionnaires, which were used to do the survey, were filled in by students of the Faculty of Education, University of South Bohemia in Ceske Budejovice and then teachers, who are already engaged in this profession for several years. This work compares the level of proficiency of pedagogical and major-subject competencies. Furthermore the acquisition of competencies for the undergraduate students is compared with students completing their master degree in following programme and finally how men and women are feeling to be prepared.

By the teachers I focused on the reached level of competence straight after finishing their studies followed by the level of competence after a few years of practical teaching. Teachers were questioned about what might help students with their acquirement of teaching skills.

KEY WORDS: key competences for teachers, teacher, development of the teaching profession, teachers' education, educational system of the Czech Republic

OBSAH:

Úvod	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1. Historický vývoj profese učitele	11
1.1. Vzdělávání českých učitelů	13
1.1.1. Od 17. století	13
1.1.2. Proměna vzdělávání v 19. století	15
1.1.3. Počátek 20. století	16
1.1.4. Situace po druhé světové válce	17
1.1.5. Od roku 1989 po současnost	19
2. Školský systém v ČR	23
2.1. Preprimární (předškolní) vzdělávání	24
2.2. Primární a nižší sekundární vzdělávání (základní vzdělávání)	25
2.3. Vyšší sekundární vzdělávání	27
2.3.1. Vzdělávání na středních školách	28
2.3.2. Vzdělávání na konzervatořích	30
2.4. Postsekundární (neterciární) vzdělávání	31
2.5. Terciární vzdělávání	32
2.5.1. Vyšší odborné vzdělávání	32
2.5.2. Vysokoškolské vzdělávání	33
2.6. Další vzdělávání a odborná příprava	35
2.7. Další vzdělávání učitelů	36
3. Učitel	37
4. Profesní kompetence učitele	42
II. PRAKTICKÁ ČÁST	55
5. Vlastní výzkum	55
5.1. Cíle práce a hypotézy	55
5.2. Metodologie výzkumu	56
5.2.1. Charakteristika výzkumné metody	57
5.3. Charakteristika zkoumaného vzorku	59
5.4. Výsledky výzkumu a jejich interpretace	61
5.4.1. První fáze výzkumu	61

5.4.2. Druhá fáze výzkumu	95
5.5. Shrnutí výsledků výzkumu, vyhodnocení hypotéz	102
6. Závěr	104
7. Seznam literatury	108
8. Seznam obrázků, tabulek a grafů	110
9. Přílohy	115

ÚVOD

*Moudrý muž vyučuje své žáky tak, že je vede, ale nevtlačí;
pobízí je vpřed, ale netlačí; otevírá jim cestu, ale nepřivádí je
k cíli. . . Dobrým učitelem můžeme nazvat takového muže,
který podněcuje své žáky k samostatnému myšlení.*

Konfucius

České školství se v posledních letech potýká s mnohými změnami, výuka se realizuje podle nové reformy školství (Rámcový vzdělávací program a Školní vzdělávací program), která přináší nové nároky na učitele. Ústředním pojmem této reformy jsou klíčové kompetence, které se váží jak na žáky, tak na učitele. Tento termín, klíčové kompetence, určuje, či vysvětluje, co by si žáci měli během školní docházky osvojit, ale také vyjadřuje, co by měl efektivní učitel zvládat a znát. Prostřednictvím učitelských kompetencí jsou tedy vyjadřovány činnosti, dovednosti a znalosti, které by měl ovládat onen efektivní učitel. Jelikož se mění systém českého školství, je potřeba pozměnit i samotné vzdělávání budoucích učitelů.

Nově vystudovaní učitelé by tedy měli být dostatečně kompetentní ve své profesi, ale otázkou je, zda fakulty, které se věnují přípravě budoucích učitelů, dokáží studentů zprostředkovat osvojení těchto kompetencí. A právě na tuto otázku se v této práci pokusíme nalézt odpověď. Jinak řečeno, cítí se být studenti dostatečně připravení na profesi učitele v rámci učitelských kompetencí? Budeme tedy zjišťovat, jak sami studenti Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, hodnotí svou připravenost na jednotlivé činnosti, které se váží ke kompetencím pedagogickým a oborově-předmětovým. Porovnáme, v jakém okruhu se cítí být studenti lépe připraveni (v pedagogických nebo oborově-předmětových kompetencích). Jsou lépe připraveni studenti bakalářských oborů nebo studenti magisterských oborů? Jsou lépe připraveni muži nebo naopak ženy?

Zajímá nás i názor zkušených učitelů, kteří se již několik let věnují učitelskému povolání. Jak oni byli na svou profesi připraveni těsně po skončení studia a jak jsou připraveni nyní, po mnoha zkušenostech, které během svého působení ve školství získali. Učitelů jsme se také ptali na otázku: „Co by se podle nich mělo při přípravě studentů změnit?“. Co by pomohlo studentům k osvojení zmíněných kompetencí? Právě na tyto výše zmíněné otázky se pokusíme nalézt odpovědi ve výzkumné části této práce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. HISTORICKÝ VÝVOJ PROFESE UČITELE

Učitelství jako profese existuje mezi námi již od nepaměti. Přesněji můžeme konstatovat, že učitelství se vyvinulo s vývojem lidstva. „*Obecně lze říci, že učitelství existuje od dob, kdy se vyučování někoho něčemu stalo činností, na kterou se někteří jedinci specializovali a jiní jedinci nebyli schopni nebo ochotni ji provádět.*“¹ Stejný princip je i u mnoha dalších řemesel (léčitelství, tkalcovství a jiná). Již za dob pravěkých si lidé předávali moudra o přírodě, počasí, o člověku, mravním ponaučení, rituálech i jiná pravidla, tedy museli je nějakým způsobem šířit, můžeme říci, že je vyučovaly. V této době se o přenos informací starali hlavně kněží, šamani nebo stařešinové, můžeme je tedy považovat za první předstupeň učitele.²

Prvotní spolehlivé, doložené zmínky o nejstarší formě učitelské profese najdeme z dob, kdy začaly vznikat první školy ve starověkých státech jako Egypt, Indie, Čína a o něco později v Římě a v Řecku. Zde již mluvíme o účelově vytvořených zařízeních, které mají cíleně vzdělávat nové učence. O vzdělání se tu starají specializovaní profesionálové. Velkým přínosem a ulehčením bylo pro učitele objevení písma. Umožňovalo jim rozvíjet své didaktické metody, které se staly efektivnější, než samotné mluvené slovo.³

Ve spisu Marca Fabia Quintiliana *Institutions oratoriae libri (Základy řečnictví)* z dob antického Říma najdeme zajímavé svědectví o vývoji učitelské profese. V této publikaci se v mnoha pasážích zabývá pedagogickými otázkami z téže doby, které mají stejnou váhu i v době dnešní. Zmiňuje se o nesprávné výchově dětí, jako je rozmazlenost a požitkářství, dále se zabývá otázkou, zda je přínosnější učit děti doma, nebo je umístit do školy. Jednoznačně se přiklání ke vzdělávání ve škole, tam se dítěti dostane i poučení, které je určeno jiným, budou mu přínosem situace, které ve škole vyvstanou a on bude jejich svědkem. Také v publikaci dokládá, že již v této době, tedy ve starověku, bylo učitelské povolání oborově rozlišeno. Rozlišovali se učitelé specializovaní na gramatiku, geometrii, hudbu a rétoriku. Tito učitelé také prováděli rozlišení mezi jednotlivými žáky, dle jejich schopností. Už před dvěma tisíci lety, byly ve

¹ PRŮCHA Jan, *Učitel. Současné poznatky o profesi*, Praha 2002, s. 9

² PRŮCHA Jan, *Učitel. Současné poznatky o profesi*, Praha 2002

³ Tamtéž.

školách aplikovány metody, které se zachovaly dodnes a jsou stále používány.⁴ Pro zajímavost zde uvádíme několik poučení od výše zmíněného Marca Fabia Quintiliana. Ten zastává názor, že dítě by již v sedmi letech mělo ovládat řecký a latinský jazyk, přičemž dále poukazuje: „Avšak vyučování má probíhat radostně. Výuka by měla být hrou. Obsah látky by neměl být obširný. Velký význam přikládá Quintilianus názornosti (například při vyučování písmen), důslednosti a přiměřenosti...“⁵ Quintilianus se také zaměřil na žáka, jako individuum, zdůrazňuje, že ke každému jedinci je nutné chovat se a přistupovat individuálně. Učitel by měl u žáka nalézat jeho přednosti, to v čem vyniká a dále to rozvíjet. Quintilianus říká toto: „Nesmí být použito stejné metody u všech žáků, ale je třeba brát použit jich z ohled na věk a nadání. „Já se domnívám, že onen učitel... má učit nejen to, k čemu vidí u toho kterého žáka přirozené sklony; on má totiž posilovat to dobré, co u každého z nich nalezne, a pokud to bude možné, doplňovat, co mu chybí, leccos opravovat i měnit. Jeho úkolem je totiž vést a formovat nadání druhých.“(X, 2, 20)⁶

Od Marca Fabia Quintiliana se přesuneme dále, tedy do středověku, kde se vyučovalo především v rámci církve, v katedrálních a v klášterních školách probíhala výuka za účelem duchovním. Edukátoři zde byli sami kněží, kteří k vyučování používali latinu a věnovali se hlavně teologické nauce. Velký přelom v učitelské profesi nastal za vzniku univerzit, které jsou v Evropě zakládány ve 12. století. Univerzity přinesly nové skutečnosti, nejen že přispívaly k rozvoji souhrnné vzdělanosti a byly do jisté míry odproštěné od církve, ale pro nás je důležité, že univerzity „pěstovaly“ nový typ profesionálního edukátora, jinými slovy vysokoškolského učitele (univerzitní mistři s titulem magister). Tito noví učitelé odcházeli vyučovat na nižší církevní a nově vznikající školy městské. Můžeme tedy konstatovat, že toto je počáteční pramen systematické přípravy učitelských zaměstnanců, kterou vidíme i dnes. Podrobněji se budeme věnovat jen situaci, která se týká českých učitelů, tedy přípravě učitelů na území českého státu.⁷

⁴ PRŮCHA Jan, *Učitel. Současné poznatky o profesi*, Praha 2002

⁵ LIŠOVÝ, Igor, PROCHÁZKA, Miroslav, *MINERVA, BOHYNĚ MOUDROSTI. O škole a výchově ve starověkém Římě*. Orgapo, s.r.o., Mělník 1999, s. 36, 37

⁶ LIŠOVÝ, Igor, PROCHÁZKA, Miroslav, *MINERVA, BOHYNĚ MOUDROSTI. O škole a výchově ve starověkém Římě*. Orgapo, s.r.o., Mělník 1999, s. 36, 37

⁷ PRŮCHA, Jan, *Učitel. Současné poznatky o profesi*, Praha 2002

1.1. VZDĚLÁVÁNÍ ČESKÝCH UČITELŮ

1.1.1. OD 17. STOLETÍ

V 17. století na scénu vystupují mnozí humanističtí myslitelé, kteří se zabývali pedagogickými otázkami. Mám zde namysli významné osobnosti, jakými byli například Jan Amos Komenský, Jean-Jacques Rousseau či Johann Heinrich Pestalozzi a mnozí další. Tito pánové se spíše věnovali teorii vyučování a výchovy, než samotné profesi učitele. Avšak v této době, díky J. A. Komenskému nastala velká inovace: „*Žactvo školy obecné, které musí být podrženo v této práci šest let, budiž rozděleno na šest tříd, pokud možno oddělených i místem, aby si děti vespolek nepřekážely.*“⁸ Žáci do té doby byli sice děleni do skupin a každá skupina měla svého učitele, ale vše se odehrávalo v jedné místnosti. Jistě si umíte představit chaos, který při vyučování vznikl. Tento požadavek byl ve školách zaveden a díky němu, o několik let později byla zavedena další inovace týkající se učitelské profese a tou jsou nové učitelské kategorie třídní učitel a učitel primárního stupně školy.⁹

Královna Marie Terezie věnovala velkou pozornost školství, které nechala zásadně reorganizovat. V roce 1774 vstoupila v platnost asi nejdůležitější reforma školství, jedná se o nový typ výstavby rakouského, tedy i českého základního školství. Tento model vypracoval školský reformátor a osvícenec Johann Ignaz Felbiger, který se zasloužil o zavedení šestileté povinné školní docházky a ustavení tří typů základních škol (triviální, hlavní a normální). Reformy se také dotkly učitelské profese, konkrétně se pozměnila příprava pro profesi učitele. Od roku 1775 byly zřizovány *preparandie*, jednalo se o tři měsíční přípravný kurz pro učitele triviálních škol a šestiměsíční přípravný kurz pro učitele škol hlavních. V rámci kurzu si učitelé osvojili základní pedagogické a didaktické teorie, které vycházely z příručky J. I. Felbigera *Jádro etodní knihy, obzvláště pro sedlské učitele císařského království zemědělců (Kniha metodní)*¹⁰ (1789, překlad z německého spisu). V příručce se dočteme, že učitel má mít osvojené znalosti trivia a náboženství, popřípadě znalosti z dějepisu, zeměpisu, zemědělství a znalosti tzv. industrie. Neméně důležitá je znalost vyučovacích postupů a metod na úrovni obecných principů, ale především na úrovni konkrétních postupů v jednotlivých

⁸ KOMENSKÝ, Jan, Amos, *Velká didaktika*, 1632, in *Učitel. Současné poznatky o profesi*, PRŮCHA, Jan, Praha 2002, s.11

⁹ PRŮCHA, Jan, *Učitel. Současné poznatky o profesi*, Praha 2002

¹⁰ PRŮCHA, Jan, *Učitel. Současné poznatky o profesi*, Praha 2002, s.11

vyučovacích předmětech. Poté, co studenti dokončili preparandie, působili na školách jako pomocníci učitele nejméně jeden rok. Po absolvování praxe museli složit zkoušku učitelské způsobilosti a následně se mohli stát samostatnými učiteli. Můžeme to tedy označit za primární vzor systematické počáteční přípravy pro učitelskou profesi v dějinách českého učitelství. O tom, jak učitelé v této době vyučovali, nejsou zachované žádné věrohodné údaje, ale předpokládá se, že jejich teoretická příprava byla na tuto dobu na velmi vysoké úrovni. Přesvědčení můžeme najít v tehdejší rozsáhlé knize s názvem: „*Rádce pro školní čekancy, pomocníky a učitele v císař. králov. Zemích. Vytisštěná v Brně a Holomoucy u Jana Jiřího Kastla 1814.*“¹¹ Jedná se o velmi precizní návod o posláních, povinnostech a praktických činnostech budoucích učitelů.¹²

Ekonomická a sociální situace tehdejších učitelů nebyla vůbec „růžová“. Ocitali se na prahu bídy, mnozí si museli přivydělávat a vypořádat se s nepříjemným nátlakem od vrchnosti. I když učitelé byli mnohdy jedinými šlechtiteli vzdělání a byli ve vesnici jedinými vzdělanými lidmi, jejich postavení nebylo vůbec příznivé, ale existují i výjimky. V některých vesnicích si učitelé natolik cenili a vážili, že byli součástí obecných správ a zasedání, jeho názory byly uznávané a propagované. Také politické poměry v rakouské monarchii neměly na vývoj učitelské profese dobrý dopad, ale i přesto docházelo k neustálému nárůstu počtu učitelů. Ani samotní učitelé nebyli spokojeni se svou úrovní vzdělání, proto také vyvíjeli snahy o zkvalitnění svého vzdělání. Největší rozmach těchto snah o zkvalitnění učitelského vzdělání je na počátku 19. století, v souvislosti s národním obrozením a se snahou o vytvoření české národní školy. Jednalo se o prosazení takové školy, kde by se vyučovalo českému jazyku a kde by dominoval český obsah učiva. V této době sami učitelé začali vytvářet metodiky, ty měly za úkol nahradit doposud chybějící knihy a učebnice. Díky národnímu obrození si pedagogové začali uvědomovat svou „cenu“, právě oni byli posly, zprostředkovateli národnostní otázky. Ale i v tomto ohledu si stále více byli vědomi toho, že jejich nedostatečné vzdělání jim nedovoluje tento národnostní proces náležitě ovlivnit.¹³

¹¹ PRŮCHA, Jan, *Učitel. Současné poznatky o profesi*, Praha 2002, s. 12

¹² PRŮCHA, Jan, *Učitel. Současné poznatky o profesi*, Praha 2002

¹³ VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana (eds.), *Pedagogika pro učitele. 2., rozšířené a aktualizované vydání* Praha: Grada, 2011

1.1.2. PROMĚNA VZDĚLÁVÁNÍ V 19. STOLETÍ

Ve třicátých letech 19. století se do vedení učitelského snažení postavil Karel Savoj Amerling. Tento český vzdělanec, lékař a přírodovědec se zapojil do přípravy pedagogických reforem. Jeho cílem bylo zkvalitnění výchovy a vzdělání českého učitelstva. Založil pedagogický ústav *Budeč*, původně lidovýchovný ústav, kde se měli vzdělávat jak učitelé, průmyslníci, tak vychovatelky, matky, manželky a hospodyňky, ale postupem času se tento ústav stal vzdělávací institucí především pro učitele.¹⁴

Mezi roky 1848 až 1849 nastaly v přípravě pedagogů další změny. Byly vydány dekrety zkvalitňující vzdělávání učitelů, jednalo se o prodloužení kurzů v učitelských ústavech na dobu dvou let. Ve druhém roce se měli učitelé věnovat výhradně pedagogické praxi. V roce 1869 byl znovu pozměněn tzv. Velký říšský zákon. Triviální a hlavní školy byly nahrazeny povinnou devítiletou školní docházkou. Hlavní úlohu v mravní, rozumové a náboženské výchově převzaly školy obecné a měšťanské.

Širší okruh vzdělání znamenal vyšší náročnost učitelských institucí. Již zmíněná náročnost se projevila zejména na délce studia, která z původních dvou let učitelské přípravy byla prodloužena celkem na roky čtyři v ústavech zvaných *pedagogie* (učitelské ústavy). Při učitelských ústavech byly zřízeny cvičné školy, kde budoucí učitelé vykonávali své výstupy a prováděli hospitace. Vzdělávací program byl jednotný, platný jak pro obecnou, tak měšťanskou školu. Tento zákon také ustanovil základní podmínky pro studium, kurikula této přípravy, způsob zkoušek absolventů a platy učitelů atd.. „*Poprvé v historii vzdělávání učitelů v Rakousku, tedy i u nás, bylo zmíněným zákonem zavedeno další vzdělávání učitelů. I když nároky na ně kladené nebyly vysoké (povinná účast všech učitelů okresu na pravidelných okresních učitelských konferencích, účast na speciálních kurzech, pokud na ně byl učitel pozván, studium časopisů a knižní pedagogické literatury), svědčí o přesvědčení zákonodárce o nezbytnosti učitelova permanentního vzdělávání.*“¹⁵

Již v roce 1872 se v Čechách nacházelo 12 těchto přípravných ústavů pro učitele. V zákoně také najdeme první zmínku o návrhu na kurzy v rámci univerzity, jinými slovy návrh na vysokoškolskou přípravu učitelů. Avšak k realizaci tohoto projektu došlo až

¹⁴ VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana (eds.), *Pedagogika pro učitele. 2., rozšířené a aktualizované vydání* Praha: Grada, 2011

¹⁵ VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana (eds.), *Pedagogika pro učitele. 2., rozšířené a aktualizované vydání* Praha: Grada, 2011, s. 29

daleko později.¹⁶ Ale i tak můžeme konstatovat, že učitelům se po roce 1869 dostávalo mnohem vyššího vzdělání než v dobách předchozích.

V 70. letech se v českých zemích začaly prosazovat učitelské spolky a jednoty, které usilovaly o zavedení a prosazení již výše zmíněného vysokoškolského vzdělávání učitelů. Významnou oporou pro učitele byl odborník v pedagogické otázce Gustav Adolf Lindner (1828 – 1887), v tehdejší době ředitel učitelského ústavu v Kutné Hoře. Mimo jiné bojoval za společenské uznání učitelů. Můžeme ho také považovat za zakladatele české pedagogiky jako vědy, s tímto souvisí i spis vydaný v roce 1874, který nese název *Pädagogische Hochschule (Vysoká škola pedagogická)*. Najdeme zde podstatné důvody pro zavedení vysokoškolské přípravy pro učitelskou profesi. Chtěl pro budoucí učitele vybudovat samostatnou instituci, instituci vzdělavatelskou a badatelskou v oboru pedagogických a psychologických věd, to se mu bohužel nezdařilo. Ale díky výše uvedenému spisu se mu podařilo prosadit pedagogický seminář na filosofické fakultě v Praze, který měl k dispozici vlastní knihovnu a publikovaný sborník. Celkově tuto snahu Adolfa Lindnera můžeme označit za první pokus o vysokoškolské pracoviště pro přípravu učitelů v Čechách.¹⁷

1.1.3. POČÁTEK 20. STOLETÍ

Před vypuknutím první světové války tutéž snahu o zavedení vysokoškolské přípravy pro učitele vyvíjely další osobnosti, například František Drtina, Jan Mrazík, Otakar Kádner a další. Situace vyvrcholila po vzniku samostatné Československé republiky, kdy v listopadu roku 1918 podala skupina poslanců návrh ministerstvu školství, aby zavedlo již zmíněné vysokoškolské vzdělávání pro učitele. Návrh nebyl všemi kladně přijat a strhl se kvůli tomu dlouholetý politický boj. Ani na samotné koncepci vysokoškolského vzdělávání se politici s experty nemohli shodnout, proto bylo vypracováno mnoho návrhů. K této problematice měla také co říci Československá obec učitelská, ta byla založena v rámci prvního sjezdu učitelů, který se konal v červenci roku 1920 v Praze. Na tomto sjezdu také vznikl konečný návrh samostatné školské fakulty při univerzitě. Jedná se o čtyřleté rovnocenné vzdělávání učitelů obecných a měšťanských škol. Stále se ale objevovaly protichůdné názory od

¹⁶ PRŮCHA, Jan, *Učitel. Současné poznatky o profesi*, Praha 2002

¹⁷ PRŮCHA, Jan, *Učitel. Současné poznatky o profesi*, Praha 2002

představitelů různých fakult, kteří však měli velký vliv na tehdejší Ministerstvo školství a národní osvěty a to nakonec návrh zamítlo. Touto porážkou se čeští učitelé nenechali odradit a ve spolupráci s některými vysokoškolskými teoretiky pedagogiky svůj návrh prosadili a sami 28. 9. 1921 zřídili v Praze Školu vysokých studií pedagogických, přednostou byl zvolen profesor Otokar Kádner. O rok později byla otevřena pobočka v Brně. Tuto instituci můžeme označit za soukromou, byla financována z peněžních zdrojů Československé obce učitelské. Jednalo se o dvouleté studium, které mělo vysokoškolskou úroveň. Je důležité zmínit, že nenahradila funkci učitelských ústavů, byla spíše jejich nadstavbou s vyšší teoretickou úrovní. V průběhu let vznikaly další pobočky, a to v Českých Budějovicích, v Plzni, Chrudimi a Zlíně, které fungovaly až do dob německé okupace, poté byla činnost Školy vysokých studií pedagogických přerušena.¹⁸

První fakulta pro přípravu učitelů byla v Čechách založena již v roce 1929, mluvíme o Soukromé pedagogické fakultě v Praze v rámci ŠVSP¹⁹. Zde především studovali učitelé pro školy 1. stupně, studium trvalo čtyři roky a poskytovalo učencům pedagogické a psychologické vzdělání. Avšak na fakultu útočili mnozí učitelé z univerzity, a to mělo za následek, že činnost Soukromé pedagogické fakulty byla v roce 1932 ukončena. V roce 1930 však začaly vznikat další pedagogické instituce, zejména Státní pedagogické akademie. Nabízely jednoleté studium s vyšší teoretickou úrovní oproti předešlým učitelským ústavům.²⁰

1.1.4. SITUACE PO DRUHÉ SVĚTOVÉ VÁLCE

Po skončení druhé světové války se situace pohnula kupředu. „*Již 27.10. 1945 stanovil dekret prezidenta republiky, že učitelé škol všech druhů a stupňů nabývají vzdělání na pedagogických a jiných fakultách vysokých škol.*“²¹ Pro školní rok 1946/1948 byly skutečně pedagogické fakulty vybudovány v rámci univerzit sídlících v Praze, Brně, Olomouci a Bratislavě, také byly zřízeny dvě pobočky a to v Českých Budějovicích a v Plzni. Tyto pedagogické fakulty měly za úkol vzdělávat učitele všech stupňů a druhů škol, avšak pedagogické fakulty nebyly kladně přijímány doposud

¹⁸ PRŮCHA, Jan, *Učitel. Současné poznatky o profesi*, Praha 2002

¹⁹ ŠVSP = škola vysokých studií pedagogických

²⁰ PRŮCHA, Jan, *Učitel. Současné poznatky o profesi*, Praha 2002

²¹ PRŮCHA, Jan, *Učitel. Současné poznatky o profesi*, Praha 2002, s. 15

fungujícími fakultami. Hlavním problémem bylo, že tehdejší fakulty byly existenčně ohroženy a to z toho důvodu, že právě ony zajišťovaly učitelské vzdělání a pedagogické fakulty od nich převzaly mnoho úkonů, které do té doby vykonávaly např. filosofická nebo přírodovědecká fakulta. Od roku 1950 bylo pedagogickým fakultám nařízeno, aby zrealizovaly dálkové studium pro učitele v činné službě. Tuto možnost studia využilo velké množství pedagogů, avšak profesori na pedagogické fakultě nebyli schopni tento nápor zvládnout, proto byli povoláni i učitelé středních škol a různí pracovníci z praxe. Pedagogické fakulty se tak začaly podřizovat politickému a administrativnímu tlaku, ač jejich prioritním úkolem bylo zajistit kvalitní podmínky dálkově studujícím. Tato snaha však vedla k tomu, že se v podstatné míře snižovala úroveň nedávno vzniklých fakult.²²

K další změně došlo v roce 1953, kdy se uskutečnila celková školská reforma, která se samozřejmě týkala i přípravy učitelů. „*Vzorem reformy se stalo tehdejší sovětské školství (jeho úroveň byla oproti našemu tehdejšímu školství asi o sedmdesát let zpožděná), které ovlivnilo i koncepci učitelského vzdělání.*“ Reforma již od svého začátku byla vnímána velmi kriticky, zanedlouho po použití této reformy byly zrušeny pedagogické fakulty, což můžeme označit za velmi negativní zásah. Místo fakult byly zřízeny vysoké školy pedagogické, které se věnovaly přípravě středoškolských učitelů. Dále byly zavedeny pedagogické školy, kde se vzdělávali učitelé mateřských škol a vyšší školy pedagogické pro vzdělávání učitelů druhého stupně. To mělo za následek, že značně poklesla celková úroveň výuky budoucích učitelů, byla zkrácena celková doba studia a byl kladen velký zřetel na politickou uvědomělost vzdělávaných studentů, která byla preferována na úkor přípravy odborné a pedagogické. Načež tato rozporuplná reforma netrvala příliš dlouho, změny, které byly zavedeny a jejich následný stav nebyl udržitelný, což přispělo k dalším změnám a reformám.²³

Další nové transformace přinesl rok 1959, kdy vzdělávání středoškolských učitelů se znovu vrátilo na půdu univerzity, zatímco příprava pedagogů nižších etap byla nadále od univerzity separována. Pro vzdělávání učitelů prvního a druhého stupně byly nově vybudovány pedagogické instituty, tyto instituty se však úrovní zdaleka odlišovaly od pedagogických fakult založených v roce 1946. V roce 1964 byly znovu zřízeny

²² VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana (eds.), *Pedagogika pro učitele. 2., rozšířené a aktualizované vydání* Praha: Grada 2011

²³ SPILKOVÁ, Vladimíra a kol., *Současné proměny vzdělávání učitelů*, Paido: Brno 2004

pedagogické fakulty, avšak naprostá většina z nich byla vybudována z pedagogických institutů, a tak zůstala zachována i problematická úroveň fakult. Náplní pedagogických fakult bylo vzdělávat učitele prvního a druhého stupně základních škol, kdežto vzděláváním středoškolských učitelů byly nadále pověřeny ostatní univerzitní fakulty, dle oboru pedagoga. Rok 1976 přinesl další změny ve vzdělávání učitelů, tehdy byla sjednocena příprava pedagogů druhého stupně s přípravou středoškolských pedagogů, ti se mohli vzdělávat jak na fakultě pedagogické, tak na jiných univerzitních fakultách. Následkem toho vznikl mezi fakultami ostrý konkurenční zápas, pedagogické fakulty často tento boj prohrávaly. Díky tomuto sjednocenému modelu vzdělávání se mnoho pedagogických fakult po roce 1989 zřeklo práva vzdělávat středoškolské učitele a zaměřily se na vzdělání pedagogů prvního a druhého stupně základních škol. I přesto od 60. let 20. století můžeme vidět jisté snahy o zkvalitnění učitelské přípravy, postupně se začala prodlužovat délka vzdělávání a také se zvyšovala náročnost studia. Pedagogické fakulty se ve své odbornosti začali stále více přibližovat ostatním univerzitním fakultám, tím si zajistily své místo v univerzitním kruhu.^{24; 25}

1.1.5. OD ROKU 1989 PO SOUČASNOST

Od roku 1989 si naše společnost prošla mnohými změnami, mění se společenské a politické podmínky a s nimi i výchovná paradigmaty. Zmíněné společenské a politické transformace se velmi dotýkají právě učitelů, ti musí reagovat na tyto změny, jejich úkolem je orientovat se v těchto změnách a přizpůsobit se jim a v neposlední řadě podle nového společenského řádu vychovávat své žáky a připravovat je na jejich budoucí život. Učitelé se musí naučit novým výchovným metodám, mění se samotná práce se žáky, mění se tedy profesní způsobilosti učitele. S tímto se samozřejmě musí změnit i samotné vzdělávání, načež právě samotné vzdělávání učitelů je v současné době velmi diskutované téma. Odborníci i veřejnost zastávají názor, že právě příprava učitele ve velké míře ovlivňuje kvalitu výuky i rozvoj národní vzdělanosti. Můžeme říci, že učitel je v podstatě zodpovědný za rozvoj vzdělanosti v dané společnosti. Hlavním problémem je tedy příprava učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Tedy zda jsou

²⁴ VALÍŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana (eds.), *Pedagogika pro učitele. 2., rozšířené a aktualizované vydání* Praha: Grada 2011

²⁵ SPILKOVÁ, Vladimíra a kol., *Současné proměny vzdělávání učitelů*, Paido: Brno 2004

fakulty schopny plně připravit studenty na budoucí roli učitele. Otázkou je, jak správně a plnohodnotně postupovat při vzdělávání učitelů? Hledá se způsob, jak přetransformovat české školství do formy moderního demokratického systému, tak aby tento systém odpovídal současným trendům ve vzdělávání a zároveň aby by byly zachovány vzdělávací tradice, které byly po dlouhý čas pěstovány a vyvíjeny. Bylo vypracováno mnoho studií a koncepcí na reformu českého školství, avšak žádná z nich nepodávala úplný, ucelený a zcela jistě vymezený přehled systému vzdělávací politiky, který by bylo možno použít při transformaci českého školství. Bylo nutné vytvořit ucelenou soustavu školství, která by jasně definovala cíle, představy, principy, kam má školství v naší zemi dále směřovat a také určit časový horizont daného systému.

Zřejmě největší zlom po roce 1989 přinesl „dokument“ *„Národní program rozvoje vzdělávání ČR“*, 2001 (Bílá kniha), kde nalezneme celistvou koncepci vzdělávání. Je kladen důraz na prosazení nového paradigmatu vzdělávání, v této souvislosti byl vypracován dokument *„Rámcový vzdělávací program“* (dále jen RVP), dle kterého se v současné době realizuje výuka na základních a středních školách. RVP jasně udává cíle, obsahy a výstupy, které by měly být realizovány v oblasti vzdělávání. Tato reforma však klade zvýšené nároky na učitele, na jejich profesionalitu, a proto je nutné pozměnit i vzdělávání budoucích učitelů. Fakulty, které vzdělávají budoucí učitele se tedy potýkají s problémem, jak vyučovat studenty, aby byli schopní uspět ve své profesi. Musí se inovovat koncepce vzdělávání pro budoucí učitele, přičemž jsou vytvářeny snahy k profesionalizaci učitelské profese. Výše zmíněná inovace vzdělávání učitelů náleží k zásadním tématům současných diskuzí v celosvětovém měřítku. Je nutné vytvořit profesní standard pro jednotlivé kategorie učitelů, dle kterého by se sjednotila příprava budoucích učitelů na všech univerzitách a pedagogických fakultách, která je v nynější době velmi diverzifikovaná.²⁶

Do diskuzí se také dostává otázka, v jakém poměru by měly být jednotlivé složky studia, přičemž máme namysli složku oborovou, pedagogicko – psychologickou, oborovou didaktiku a složku praktickou. Mnoho odborníků zastává názor, že v současné době je velký důraz kladen právě na složku oborovou, na úkor složky pedagogicko-psychologické, oborové didaktiky a nejméně prostoru je vymezeno na

²⁶ SPILKOVÁ, Vladimíra a kol., *Současné proměny vzdělávání učitelů*, Paido: Brno 2004

složku praktickou. Podívejme se tedy na to, jak jsou budoucí učitelé připravováni na svou profesi a jaký důraz je kladen na jednotlivé složky studia.

V současné době, ve většině zemích světa, se příprava učitelů realizuje na úrovni terciárního vzdělávání, tedy vysokoškolské vzdělávání a to pomocí dvou následujících modelů, popřípadě se mohou tyto dva modely kombinovat.²⁷

- *Souběžný model* přípravy učitelů – Studenti učitelské profese studují paralelně všechny předměty (předměty všeobecného základu, zvolených aprobací, disciplíny psychologické, didaktické a pedagogické), v průběhu studia, převážně v posledních ročnících, také absolvují pedagogickou praxi ve zvolených školách. Tento model se užívá především pro přípravu učitelů primárních škol, ale v některých zemích se takto realizuje příprava pedagogů všech stupňů škol. Bývá většinou realizován na pedagogických fakultách. S tímto modelem se setkáme v České republice a v mnoha zemích Evropské unie.²⁸

- *Následný model* přípravy učitelů – Jedná se o vysokoškolské studium, přičemž studenti nejprve studují určitý obor (zaměření) a po jeho absolvování se věnují studiu pedagogickému, tedy věnují se pouze studiu učitelské profese. Praktický výcvik je zařazen až na úplný závěr vzdělávání, ale musí být realizován, ještě před udělením kvalifikace. Během výcviku se student stává zaměstnancem školy, kde vyučuje a vykonává veškeré školní povinnosti a za svou práci je finančně ohodnocen, ale stále je ve spojení se svým studijním ústavem. S tímto modelem přípravy učitelů se můžeme setkat například v Německu a v Rakousku.²⁹

Avšak neustále se vedou diskuse, který z uvedených modelů je účinnější. U každého můžeme najít určité výhody i nevýhody. U souběžného modelu je kladně hodnocena souběžná příprava jednotlivých složek (oborová, pedagogicko-psychologická příprava probíhající společně s výcvikem). Kdežto u následného modelu je za přednost pokládán fakt, že studenti jsou již vyspělejší, výcvik probíhá soustavně a didaktická a pedagogická příprava je soustředěnější. Obecně můžeme říci, že v České republice všichni pedagogové primárních, sekundárních a speciálních škol získávají svou kvalifikaci po absolvování vysokoškolského studia, které je nejméně čtyřleté a

²⁷ PRŮCHA, Jan, *Učitel. Současné poznatky o profesi*, Praha 2002

²⁸ Tamtéž

²⁹ Tamtéž

probíhá na pedagogických i jiných (filosofické, teologické, přírodovědecké, fakulta tělesné výchovy a sportu) fakultách.³⁰

Nicméně tato povinná příprava budoucích pedagogů na terciární úrovni je vystavována kritice, zejména je věnována pozornost obsahu a kvalitě přípravy budoucích učitelů. Kritiku můžeme slyšet z úst samotných vzdělavatelů budoucích učitelů, od vědců a výzkumníků, kteří se danému tématu věnují a v neposlední řadě z úst již vystudovaných učitelů, kteří jsou schopni objektivně posoudit, zda profesní potřeby poskytnuté studiem jsou dostatečné pro výkon učitelské profese. Negativně hodnoceno je již samotné přijímání studentů učitelství. Ti jsou přijati z velké části na základě faktické či pojmové znalosti, která může uškodit pedagogicky talentovaným uchazečům, kteří nemají možnost ukázat jiné hodnoty než vědomostní. Sami studující, začínající učitelé, ale i cviční učitelé, kteří vedou výcvik studentů, spatřují největší problém především v nedostatečné pedagogické praxi. Studenti jsou vybaveni teoretickými znalostmi, mnohdy až nadbytečnými, avšak postrádají didaktické dovednosti. Studentům také zcela chybí řídicí a organizační zkušenost v praxi, v podstatě se vůbec nedostanou do kontaktu s rodiči a k jiným školním záležitostem mimo vyučovací hodiny. Je tedy zcela zřejmé, že v přípravě budoucích učitelů jsou patrné jisté nedostatky, které je třeba odstranit. Jak jsme si již uvedli, příprava budoucích učitelů je velmi diskutované téma, připravuje se a již existuje mnoho studií, které se věnují právě tomuto problému, neustále se hledají nová řešení, aby vzdělávání budoucích učitelů bylo co nejefektivnější a fakulty „vyprodukovaly“ co možná nejlépe připravené nové učitele.³¹

³⁰ PRŮCHA, Jan, *Učitel. Současné poznatky o profesi*, Praha 2002

³¹ PRŮCHA, Jan, *Učitel. Současné poznatky o profesi*, Praha 2002

2. ŠKOLSKÝ SYSTÉM V ČR

Všeobecně vzděláváním a školským systémem se v České republice zabývá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Od 1. ledna 2005 je platný nový školský zákon č. 561/2004 Sb., který upravuje a vymezuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání. „*Stanoví zásady a cíle vzdělávání, dvoustupňový systém tvorby vzdělávacích programů (dokumentů), jimiž se má cílů dosahovat, a výchovně-vzdělávací soustavu, která je má realizovat. Tu tvoří školy, které uskutečňují vzdělávání na základě centrálně formulovaných rámcových vzdělávacích programů a vyšší odborné školy, a dále školská zařízení, která poskytují vzdělávání a služby, jež vzdělávání ve školách doplňují nebo podporují.*“³² Dále tento zákon upravuje a vymezuje plnění povinné školní docházky, určuje, jaké podmínky musí uchazeči splnit, aby byli přijati na konkrétní vzdělávací úroveň, následnou organizaci studia a také způsob zakončení daného vzdělávání. Novinkou ve školské zákoně je vzdělávání žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami, je doporučeno, aby tyto žáci byli zařazováni do běžných tříd a nebyli oddělováni od „běžných“ žáků. V zákonu také nalezneme informace o zřizování, registraci a financování škol a správní problematiku, dále jaké funkce mají jednotliví členové vzdělávací soustavy, např: ředitel školy, či jednotlivé instituce, ale také jaké funkce plní jednotlivé správní úrovně a mnohé další.

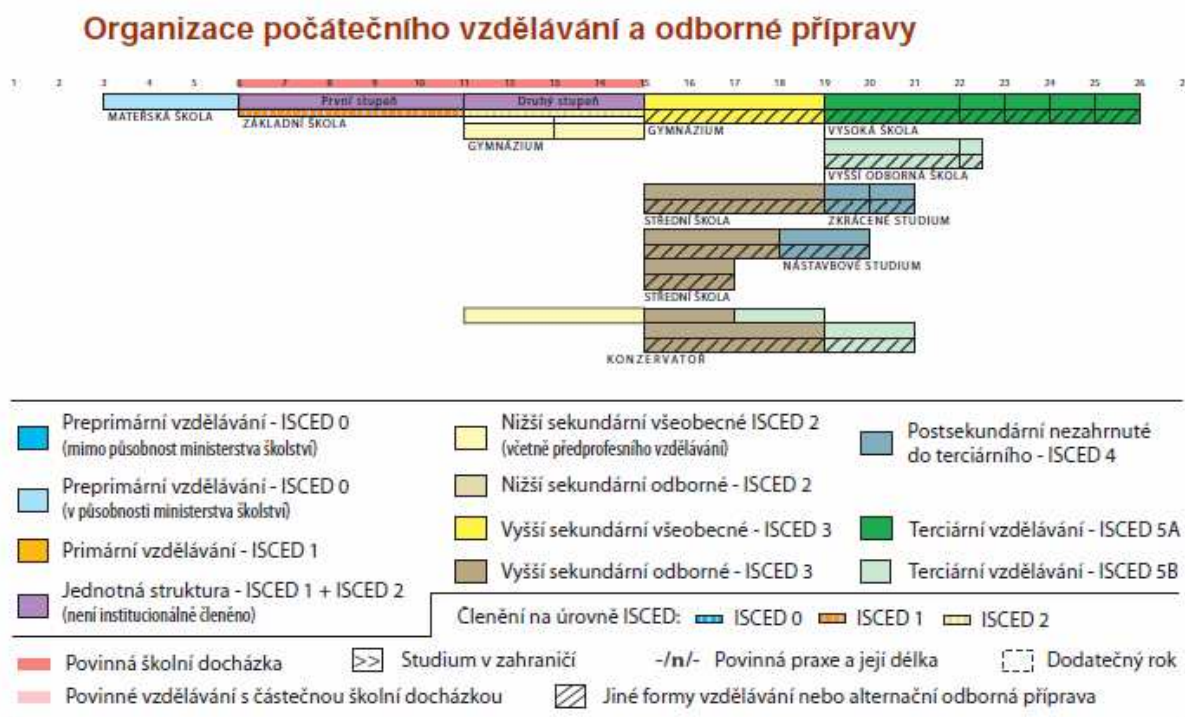
Nejprve si rozdělíme systém českého školství do následujících „stupňů“:

- Nejnižší tzv. preprimární (předškolní) vzdělávání, které poskytují mateřské školy dětem ve věku od 3 do 6 let.
- Následuje základní vzdělávání tzv. primární a nižší sekundární vzdělávání, mluvíme o povinné školní docházce, která se převážně uskutečňuje na základních školách.
- Třetí stupeň vzdělávání se nazývá vyšší sekundární vzdělávání, které se převážně realizuje na středních školách. Střední školy mohou poskytovat buďto všeobecné nebo odborné (profesní) vzdělání.
- Dále se v České republice aplikuje tzv. postsekundární vzdělávání, které je určené hlavně absolventům středních škol a má povahu rekvalifikačního vzdělávání.

³² *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě, Česká republika, 2009/2010, s. 6*

- Vysoké školy zajišťují vzdělání terciární, do této kategorie se řadí vyšší odborné vzdělávání a vysokoškolské vzdělávání.
- Poslední stupeň vzdělávání je vzdělávání dospělých osob tzv. další vzdělávání a odborná příprava.

Obrázek č.1: Organizace počátečního vzdělávání a odborné přípravy



Zdroj: *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě*, Česká republika, 2009/2010, s. 7

2.1. PREPRIMÁRNÍ (PŘEDŠKOLNÍ) VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání, které je realizované v mateřských školách není v České republice povinné. Mateřskou školu mohou navštěvovat děti od 3 do 6 let, popřípadě děti starší, které mají odloženou povinnou školní docházku, výjimečně jsou do škol přijímány děti mladší tří let. Preprimární vzdělávání se zabývá rozvojem osobnosti dítěte. V průběhu mateřské školy si dítě osvojí základní pravidla chování, základní životní hodnoty a naučí se základům mezilidského chování. Škola podporuje rozvoj osobnosti dítěte v oblasti citové, tělesné a rozumové.³³

Třídy v mateřských školách jsou sestavovány dle věkové úrovně dětí nebo mohou být sestavovány podle přizpůsobivosti či pokročilosti dětí, tyto postupy se mohou dále

³³ *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě*, Česká republika, 2009/2010

kombinovat. Do mateřských škol mohou být samozřejmě zařazeny i děti handicapované. V roce 2004 byl na základě nové kutikulární reformy vypracován ministerstvem školství (MŠMT) Rámcově vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který je segmentován na následující vzdělávací oblasti: „*Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika (Jazyk a řeč, Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace a Sebepojetí, city, vůle), Dítě a ten druhý, Dítě a společnost a Dítě a svět.*“³⁴ Veškeré vzdělávací programy jsou realizovány pomocí her či exkurzí, do programu dne je zahrnut spánek a pobyt na čerstvém vzduchu. V současné době se vzdělávací oblast v mateřských školách rozšiřuje, například školy nabízí výuku cizích jazyků, různé pohybové a umělecké aktivity, programy pro talentované děti a mnoho dalších. Součástí každé školy je hodnocení, v mateřské škole tomu není jinak, avšak není hodnocen výkon dítěte, nýbrž se odborně posuzuje jeho vývoj. Pokud se u dítěte objeví jakékoli vývojové anomálie, mateřská škola spolu s rodiči konzultuje stav dítěte s pedagogickými či psychologickými poradnami a je sestaven individuální plán, který bude plně vyhovovat potřebám a vývoji dítěte.³⁵

Učitelé mateřských škol mohou nabýt plné kvalifikace čtyřletým středoškolským studiem, které je zakončené maturitní zkouškou. Dále se mohou vzdělávat na vyšších odborných školách, studium je tříleté, absolvent získá titul diplomovaný specialista. V poslední řadě se učitelé mateřských škol mohou vzdělávat na pedagogických fakultách ve formě bakalářského tříletého studia a následně absolvují navazující dvouleté magisterské studium. Po ukončení studia absolventi obdrží titul bakaláře, popřípadě magistra.³⁶

2.2. PRIMÁRNÍ A NIŽŠÍ SEKUNDÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ)

Do základního vzdělávání je zahrnuto primární a nižší sekundární vzdělávání, děti musí absolvovat povinnou školní docházku, která navazuje na výchovu v rodině a na vzdělávání preprimární. Povinná školní docházka se převážně realizuje na základní škole. Základní škola by měla žákům (6 – 15 let) poskytnout všeobecné vzdělání, které

³⁴ *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě*, Česká republika, 2009/2010, s. 16

³⁵ *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě*, Česká republika, 2009/2010

³⁶ Tamtéž

se týká běžného života a měla by žákům pomoci rozvíjet klíčové kompetence. Aby dítě mohlo nastoupit na základní školu musí dosáhnout věku šesti let a musí být na nový krok plně připravené a zralé, pokud tomu tak není, lze povinnou školní docházku odložit, dítě buďto zůstává dále v mateřské škole nebo je umístěno do přípravné třídy základní školy. V současné době délka povinné školní docházky činí 9 let a je rozdělena na dva stupně: první stupeň ZŠ, který je tvořen 1. až 5. ročníkem a druhý stupeň ZŠ, který se skládá z 6. až 9. ročníku. Povinná školní docházka se převážně realizuje na státních základních školách, které jsou bezplatné, ale v současné době jsou často preferovány i školy alternativní. Pokud žák úspěšně absolvuje základní školu, tedy povinnou školní docházku, získá spolu s vysvědčením dodatek o dokončení tohoto stupně vzdělání.³⁷

V současné době mohou být do běžných tříd základní školy začleňováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy v případě, pokud to jejich zdravotní stav dovolí. Jinou možnou variantou je, že pro handicapované žáky jsou zřizovány speciální třídy, popřípadě speciální školy s individuálním vzdělávacím plánem. Od roku 2005 děti prvního stupně ZŠ mohou být po dohodě se spádovou školou vyučovány v domácím prostředí, kodifikováno jako individuální vzdělávání. Vzdělávání žáku druhého stupně ZŠ v domácím prostředí je v současné době ve fázi ověřování, tedy zatím není kodifikované.³⁸

Obsah vzdělávání povinné školní docházky se řídí zákonem z roku 2005, který vymezil dvoustupňovou soustavu vzdělávacích programů složenou z Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy (RVP ZV) a ze Školního vzdělávacího programu pro základní školy (ŠVP ZV). V Rámcovém vzdělávacím programu nalezneme obecnější informace, jde o vymezení cílů výuky, formu, délku, a rozsah výuky, také obsah vzdělávání. Dle RVP ZV by si žáci měly během povinné školní docházky osvojit tyto základní klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. V podstatě můžeme říci, že výuka dle RVP ZV je rozdělena do devíti vzdělávacích oblastí (Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a

³⁷ *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě, Česká republika, 2009/2010*

³⁸ Tamtéž

společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví, Člověk a svět práce), které jsou představovány jedním či více vzdělávacími obory, a do šesti průřezových témat (Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova a Mediální výchova). Kdežto ve Školním vzdělávacím programu najdeme konkrétní realizaci programu dané školy, které vystavuje ředitel daného ústavu.³⁹

Učitel, který chce vyučovat na základní škole, musí nejprve absolvovat vysokoškolské pětileté vzdělání. Studium učitelů na prvním a druhém stupni základní školy se nepatrně liší, učitelé prvního stupně ZŠ se připravují na výuku všech oborů kurikula, kdežto učitelé druhého stupně ZŠ se specializují na konkrétní obor, studium je většinou dvouoborové. Oba typy učitelů se vzdělávají na pedagogických fakultách, po úspěšném ukončení studia obdrží vysokoškolský diplom a titul magistr (Mgr.).⁴⁰

2.3. VYŠŠÍ SEKUNDÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Vyšší sekundární vzdělávání se zejména realizuje na středních školách, existují střední školy, které jsou zaměřené všeobecně, jedná se především o gymnázia, která mohou poskytovat jak vyšší sekundární vzdělávání, tak nižší sekundární vzdělávání a školy, které nabízejí odborné vzdělání v nějaké konkrétní profesní oblasti, ale i na odborně zaměřených školách najdeme všeobecnou vzdělávací složku. Středoškolské studium je převážně čtyřleté a je zakončeno maturitní zkouškou, ze kterého je možné navázat na terciární vzdělávání. Další možnost, kde se může realizovat vyšší sekundární vzdělání je na odborných učilištích, ty umožňují především tříleté studium v učebních oborech. Do tohoto druhu vzdělávání spadají také konzervatoře, které poskytují umělecké vzdělání.⁴¹

Pokud mluvíme o tzv. středním vzdělávání, je nutné zmínit, že není povinné jako vzdělávání předešlé, i přesto je v současné době hojně využíváno. Primárně má střední vzdělávání zajistit studentům rozvoj již nabytých zkušeností, dovedností a hodnot ze

³⁹ *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě, Česká republika, 2009/2010*

⁴⁰ Tamtéž

⁴¹ Tamtéž

základního vzdělávání, a jak už bylo zmíněno výše, zajišťuje vzdělávání všeobecné nebo profesní v kombinaci se všeobecným. Na střední školy mohou nastoupit žáci, kteří dokončili základní vzdělání a pokud to škola vyžaduje složili úspěšně přijímací zkoušky nebo byli přijati na základě vysvědčení ze základní školy. „Vzdělávání se řídí školským zákonem, vyhláškou o středním vzdělávání, vyhláškami o přijímání ke vzdělávání a o jeho ukončování a dalšími legislativními dokumenty.“⁴² Po dokončení gymnázia nebo střední odborné školy student získá střední vzdělání zakončené maturitní zkouškou. Studenti odborného učiliště (převážně tříleté studium) po dokončení studia obdrží výuční list, ale i na odborném učilišti můžeme najít čtyřleté obory zakončené maturitní zkouškou. Většina středních škol je veřejných, ty jsou bezplatné, ale například na školách církevních a soukromých je nutné zaplatit školné.⁴³

2.3.1. VZDĚLÁVÁNÍ NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

Gymnázia (všeobecné obory s maturitní zkouškou) mají studentům poskytnout všeobecný přehled, rozvinout klíčové kompetence a připravit je na následující terciární vzdělávání a samozřejmě připravit studenty na osobní, občanský a pracovní život. Gymnázia umožňují studentům čtyřleté studium, pro žáky, kteří ukončili základní vzdělání, dále studium šestileté, pro žáky, kteří ukončili 7. ročník na základní škole a dále ve studiu pokračují na gymnáziu a poslední možnost je studium osmileté, sem nastupují studenti po dokončení 5. ročníku základní školy. V tomto případě jsou první čtyři roky studia brány jako základní vzdělávání (2. stupeň základní školy) a zbylé čtyři roky jsou hodnoceny jako vyšší sekundární vzdělávání, stejné je to u šestiletého oboru, tedy první dva roky, jsou brány jako vzdělávání základní, zbylé čtyři roky, jako vzdělání střední. Předpokládá se, že studenti gymnázií budou dále pokračovat ve studiu na vysoké škole a zvolí si tím nějakou specializaci.⁴⁴

Střední odborné vzdělávání se uskutečňuje na středních odborných školách zakončených maturitní zkouškou, či na odborných učilištích s udělením výučního listu. V posledních letech jsou nově zřizována lycea, jde o odborné vzdělání se širším

⁴² *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě*, Česká republika, 2009/2010, s. 24

⁴³ *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě*, Česká republika, 2009/2010

⁴⁴ Tamtéž

všeobecným základem, předpokládá se, že studenti lycea budou dále pokračovat ve vzdělávání v daném oboru. Po absolvování střední odborné školy je možný okamžitý nástup do zaměstnání v určitém oboru, ale v současné době studenti středních škol dále pokračují ve vzdělávání terciárním. Střední odborné školy, jak již bylo řečeno, poskytují odborné vzdělání a také vzdělání všeobecné, přičemž obě složky jsou v podstatě stejnoměrné. Existuje velké množství středních odborných škol s různým zaměřením, jde především o studium čtyřleté, kam mohou nastoupit žáci, kteří dokončili základní vzdělání a je jim umožněno další terciární vzdělávání, kdežto studentům na odborných učilištích, kteří po absolvování studia obdrží výuční list, není umožněno vysokoškolské studium. Odborná učiliště jsou výrazně profesně a prakticky zaměřena, také poskytují všeobecné vzdělání, avšak na nižší úrovni než střední odborné školy nebo gymnázia. Učiliště nabízejí především tříleté studijní obory, existují však i studia jednoletá, dvouletá a v menší míře také čtyřletá, která jsou zakončena maturitní zkouškou. Jednoleté a dvouleté obory jsou určeny žákům s těžším mentálním postižením nebo žákům, kteří nedokončili úspěšně základní vzdělání. Jedná se o střední vzdělávání či vzdělávání speciální, které připravuje studenty na méně obtížná povolání.⁴⁵

Stejně jako na základních školách se od roku 2005 uplatňuje na středních školách dvoustupňová struktura vzdělávání, vzdělávání se tedy realizuje pomocí Rámcového vzdělávacího programu pro střední školy a Školního vzdělávacího programu pro střední školy. Programy schvaluje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, které pro gymnázia vytváří Výzkumný ústav pedagogický v Praze a pro odborné školy Národní ústav odborného vzdělávání.⁴⁶

Učitelé všeobecných předmětů na střední škole musí mít magisterské vzdělání, které bývá většinou dvouoborové. Nejčastěji se vzdělávají na pedagogických fakultách nebo mohou potřebného vzdělání dosáhnout i na fakultách jiných (např. fakulta tělesné výchovy a sportu, filosofické, přírodovědecké atd.). Pokud se vzdělávají na nepedagogických fakultách, je potřeba získat pedagogickou způsobilost v následném univerzitním studiu. Učitelé, kteří vyučují teoreticky odborné předměty, nabývají svého

⁴⁵ *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě*, Česká republika, 2009/2010

⁴⁶ Tamtéž

vzdělání na specializovaných vysokých školách (např. umělecké vysoké školy, lékařské, ekonomické fakulty apod.) a následně si dodělávají pedagogickou kvalifikaci. Učitelé, kteří se věnují praktické stránce výuky žáků, mohou nabýt patřičného vzdělání stejně jako učitelé, kteří vyučují odborné předměty teoreticky nebo jim ke kvalifikaci postačí vyšší odborné vzdělání či střední vzdělání zakončené maturitní zkouškou, ale samozřejmě musí absolvovat pedagogickou přípravu a musí vlastnit výuční list z daného oboru.⁴⁷

2.3.2. VZDĚLÁVÁNÍ NA KONZERVATOŘÍCH

Stejně jako na středních školách, tak i na konzervatořích se realizuje všeobecné vzdělávání, ale specifikem konzervatoře je především zaměření na umělecké a umělecko-pedagogické činnosti v oboru zpěv, tanec, hudba a hudebně dramatické umění. Konzervatoře nabízejí studium o délce 6 nebo 8 let, přičemž v šestiletém oboru se realizují dvě složky vzdělávání, první čtyři roky vzdělávání odpovídají vyššímu sekundárnímu vzdělávání a zbylé dva roky odpovídají vzdělávání terciárnímu. Sem mohou nastoupit žáci, kteří úspěšně dokončili základní vzdělání. Osmileté studium je pomyslně rozděleno do tří etap, první čtyři roky studia zajišťují nižší sekundární úroveň vzdělávání, další dva roky spadají pod vyšší sekundární vzdělávání a zbylé poslední dva roky jsou hodnoceny jako vzdělávání terciární. Na osmileté studium mohou nastoupit žáci, kteří úspěšně dokončili 5. ročník základní školy. Na umělecké školy neboli konzervatoře jsou žáci přijímáni na základě talentové zkoušky. Vzdělávání zde zahrnuje tři základní složky, složku všeobecnou, odbornou a pedagogickou a je zakončeno absolutoriem (komplexní odborná zkouška), přičemž studenti dosáhnou vyššího odborného vzdělání v konzervatoři a titulu DiS. (diplomovaný specialista), avšak studenti musí před absolutoriem složit maturitní zkoušku, díky ní dosáhnou středního vzdělání.⁴⁸

⁴⁷ *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě, Česká republika, 2009/2010*

⁴⁸ Tamtéž

Učitelé, kteří se na konzervatořích věnují všeobecné složce vzdělávání musí získat stejnou kvalifikaci jako učitelé na středních školách, tedy magisterské vzdělání. Pedagogové, kteří vyučují předměty umělecké nabývají svých kvalifikací na různé úrovni uměleckého vzdělání a doplňují si učitelskou kvalifikaci následným studiem.⁴⁹

2.4. POSTSEKUNDÁRNÍ (NETERCIÁRNÍ) VZDĚLÁVÁNÍ

Do postsekundárního vzdělávání spadá vzdělávání, které poskytuje určitý stupeň vzdělání dle školského zákona, ale je možné sem zařadit i vzdělávání, které má pouze doplnit či rekvalifikovat vzdělání již dosažené na střední škole, tyto doplňující kurzy však neposkytují nový stupeň vzdělání, proto se jimi nebudeme více zabývat.

- První typ, který náleží do této oblasti vzdělávání je nástavbové studium, určené převážně kandidátům, kteří dokončili tříleté studium na střední odborné škole, obdrželi výuční list a chtějí si doplnit středoškolské vzdělání. Studium trvá dva roky a je zakončené maturitní zkouškou.

- Druhý typ postsekundárního vzdělávání je tzv. zkrácené studium určené pro absolventy středních škol, kteří chtějí získat výuční list a další kvalifikaci. Toto studium je zakončeno závěrečnou zkouškou, bývá zpravidla jednoleté nebo dvouleté a mohou ho navštěvovat studenti, kteří již získali výuční list či maturitní zkoušku.

- Třetí typ studia je velmi podobný předešlému, ale mohou ho navštěvovat pouze absolventi maturitních oborů. Jedná se o zkrácené studium, které umožňuje studentům získat další střední vzdělání s maturitní zkouškou, tedy i novou kvalifikaci. Stejně jako výše uvedené studium trvá jeden až dva roky, ale na rozdíl od předešlého je zakončeno maturitní zkouškou.⁵⁰

Obsah vzdělávání se řídí podle Rámcových a Školních vzdělávacích programů a je v podstatě totožný s předcházejícím vzděláváním. Shodné podmínky, jako u předešlého vzdělávání platí i pro učitele, kteří chtějí vyučovat na nástavbových studiích, tedy platí pro ně stejné podmínky, jako pro učitele středních škol.⁵¹

⁴⁹ *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě*, Česká republika, 2009/2010

⁵⁰ *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě*, Česká republika, 2009/2010

⁵¹ Tamtéž

2.5. TERCIÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Do terciárního vzdělávání náleží vysokoškolské vzdělání, které poskytují primárně vysoké školy a v současné době se sem vztahuje i vzdělání, které poskytují vyšší odborné školy.

2.5.1. VYŠŠÍ ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Vyšší odborné školy byly v České republice zavedeny ve školním roce 1992/1993, nejprve jen na zkoušku, ale od roku 1995 se staly nedílnou součástí vzdělávacího systému. Většinou jsou zřizovány při odborných středních školách a vyplňují rámec vzdělání mezi středoškolským a vysokoškolským vzděláváním.

„Obory vyššího odborného vzdělání jsou stanoveny nařízením vlády s vazbou na Klasifikaci kmenových oborů vzdělání. Vzdělávací program pro konkrétní obor si zpracovává každá jednotlivá škola. Stanoví cíle, formy, délku a obsah vzdělávání, jeho podmínky, organizaci, průběh, ukončování, profil absolventa a možnosti jeho uplatnění.“⁵² Vzdělávací programy musí být akreditované, kompetence pro udělení akreditace má MŠMT, které je uděluje na základě předem vypracovaných stanovisek Akreditační komise pro vyšší odborné vzdělávání. Vzdělávací programy bývají ve většině případů tříleté a obsahují teoretickou i odbornou praxi. Odborná praxe se realizuje formou praktického vyučování ve škole nebo přímo na odborných pracovištích a teoretická příprava je realizována pomocí přednášek, seminářů, různých cvičení a konzultací na půdě školy. Uspořádání studia se velmi podobá studiu na vysoké škole, kde je kladen velký důraz na individuální činnost studenta.⁵³

Studentem na vyšší odborné škole se může stát absolvent středního vzdělání s maturitní zkouškou, avšak musí splnit podmínky pro přijetí, které určuje ředitel školy. Student může být přijat na základě výsledků z předchozího vzdělání nebo ředitel školy nařídí přijímací zkoušky. Pokud je student přijat na školu, je nutné, aby splnil veškeré studijní podmínky, které daný studijní program vyžaduje. Pokud student tyto podmínky splní může přistoupit k závěrečné zkoušce, respektive k absolutoriu, které se skládá ze zkoušky z odborných předmětů, z cizího jazyka a musí obhájit svou absolventskou

⁵² *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě*, Česká republika, 2009/2010, s. 40

⁵³ *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě*, Česká republika, 2009/2010

práci. Při úspěšném vykonání absolutoria student získá diplom absolventa vyšší odborné školy a titul diplomovaný specialista (DiS.).⁵⁴

Na vyšších odborných školách působí učitelé, kteří se zabývají všeobecnými a odbornými předměty, ale také učitelé praktického vyučování a odborné praxe, pro něž platí obdobné podmínky jako pro učitele středních škol, včetně dalšího vzdělávání. Jediným rozdílem je, že tito učitelé nemají nařízené pedagogické vzdělání.⁵⁵

2.5.2. VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Vysoké školy se podle zákona o vysokých školách dělí na dva typy, jedná se o zařízení univerzitní, zde se realizují veškeré typy studijních programů (bakalářský, magisterský a doktorský), a zařízení neuniverzitní, kde se převážně uskutečňují bakalářské obory, výjimečně magisterské a doktorské obory se zde vůbec nerealizují. Stejně jako na vyšších odborných školách se zde uskutečňují akreditované studijní programy, ale také programy celoživotního vzdělávání a různé tvůrčí činnosti, také činnosti vývojové, výzkumné nebo umělecké. Studijní programy se dále štěpí na obory, existuje více jak 150 kmenových studijních oborů.

Jak již bylo řečeno na vysokých školách se realizují tři typy studijních programů, programy bakalářské, magisterské a doktorské. Bakalářský studijní program obvykle trvá tři až čtyři roky a je určen pro přípravu k výkonu profese nebo ke studiu v navazujícím magisterském studijním oboru. Studium je ukončeno státní závěrečnou zkouškou a obhajobou bakalářské práce, pokud student splní veškeré podmínky je mu udělen titul bakalář (Bc.) nebo titul BcA., tedy bakalář umění. Druhý typ, magisterský studijní program ve většině případech navazuje na bakalářský studijní program, v tomto případě je délka programu 1 až 3 roky, ale existují výjimky, kdy magisterský program na bakalářský nenavazuje, pokud je tomu tak, studium trvá 4 až 6 let. Náplní magisterského programu je získání teoretických poznatků, zvládnutí jejich praktické aplikace a rozvinutí tvůrčích schopností. Pro dokončení studia je nutné splnit státní závěrečnou zkoušku a obhájit diplomovou práci. Absolventům je udělen jeden z titulů Mgr., MgA. (magistr umění), Ing., Ing. arch. (inženýr architekt). Jiné podmínky ukončení

⁵⁴ *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě*, Česká republika, 2009/2010

⁵⁵ *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě*, Česká republika, 2009/2010

studia mají studenti lékařství, veterinárního lékařství a hygieny, ti ukončují studium rigorózní zkouškou a jsou ohodnoceni titulem MUDr. (doktor medicíny), MVDr. (doktor veterinární medicíny) apod.. Studijní plán těchto dvou typů programů se realizuje pomocí přednášek a cvičení. V podstatě můžeme říci, že běžné univerzitní studium trvá nejméně tři roky a nejdéle sedm let (bakalářský + navazující magisterský studijní program). Další studijní program, tedy doktorský je možné realizovat po ukončení magisterského programu, jde především o vědeckou aktivitu nebo individuální výzkumnou tvůrčí činnost. Obvyklá délka studia je tři až čtyři roky, probíhá na univerzitních vysokých školách a studijní plán je individuální, podle požadavků školitele. Studium je zakončené státní doktorskou zkouškou a obhajobou disertační práce, absolvent získá titul Ph.D. či Th.D. (doktor teologie). Studenti po ukončení jakéhokoli studijního programu také získávají vysokoškolský diplom a dodatek k diplomu.⁵⁶

Na vysokou školu mohou být přijati uchazeči, kteří úspěšně ukončili střední vzdělání s maturitní zkouškou, ti mohou studovat na bakalářských či nenavazujících magisterských studijních programech. Pro přijetí na navazující studijní magisterský program je podmínkou dokončené bakalářské studium a pro studium na doktorských programech musí být dokončen magisterský studijní program. Vysoké školy sami rozhodují za jakých podmínek budou studenti přijati, mohou vyhlásit přijímací zkoušky nebo jsou studenti přijímáni za základě výsledků z předchozího studia na střední škole či podle uznaných kreditů z předešlého studia na jiném oboru nebo z vyšší odborné školy.⁵⁷

V roli pedagogů se na vysokých školách uplatňují akademičtí pracovníci, náplní jejich práce není pouze pedagogická činnost, ale také činnost výzkumná, umělecká, exaktní apod.. Učitelům vysokých škol není předepsána povinná pedagogická příprava, ani nemají zákonem předepsané další vzdělávání, vše je v kompetenci vysoké školy, která učitelům určuje další kariérní vývoj. Mnoho vysokých škol si vytvořilo vlastní etický kodex, na základě Vzorového Etického kodexu pro akademické pracovníky vysokých škol. Podle tohoto kodexu je akademický pracovník nucen rozvíjet svou

⁵⁶ *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě, Česká republika, 2009/2010*

⁵⁷ Tamtéž

profesní způsobilost, rozšiřovat a prohlubovat si vědomosti a dovednosti v oblasti své profesní specializace.⁵⁸

2.6. DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ A ODBORNÁ PŘÍPRAVA

Vzdělávání dospělých osob na území České republiky započalo již v 19. století, zprvu to byla záležitost spíše zájmová, ale v dnešní době ji hojně využívají lidé, kteří si chtějí rozšířit svou kvalifikaci, rekvalifikovat se nebo si chtějí doplnit vzdělání, které jim dříve nebylo z nějakých důvodů umožněno. Dalšímu vzdělávání se věnují v podstatě všechny typy škol, ale také orgány veřejné správy a samosprávy, zaměstnavatelé, různé vzdělávací instituce a mnohé další, zabývají se především těmito oblastmi:

- *„všeobecného vzdělávání pro nepatrnou menšinu těch, kteří ho nenabýli v počátečním vzdělávání, v přípravných kursech k přijímacím zkouškám na střední a vysoké školy a v jazykovém vzdělávání;*
- *dalšího odborného vzdělávání a přípravy (získání, rozšíření či doplnění kvalifikace, rekvalifikace, v některých povoláních povinné pravidelné aktualizování vědomostí a dovedností);*
- *občanského/zájmového vzdělávání (v naší zemi tradičního), které má obecně kultivační charakter a uspokojuje zájmy občanů, např. v oblasti politiky, dějin, kultury apod.“⁵⁹*

Další vzdělávání dospělých se obvykle realizuje jinou formou než denním studiem. Studium může být večerní, dálkové, distanční (jedná se o jakousi formu samostudia, kde student a jeho vedoucí spolu komunikují pomocí informačních technologií) nebo další vzdělávání může mít formu kombinovanou (zde se slučuje denní forma studia s některou z předešlých forem). Délka studia bývá většinou o jeden rok delší než při obvyklé denní formě. Studenti získají po úspěšném absolvování studia stejná osvědčení, titul, který by dostali při běžném denním studiu.⁶⁰

⁵⁸ *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě*, Česká republika, 2009/2010

⁵⁹ *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě*, Česká republika, 2009/2010, s. 48

⁶⁰ *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě*, Česká republika, 2009/2010

2.7. DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

Jen ve stručnosti si zde popíšeme další vzdělávání učitelů, protože povinností každého učitele je dále se vzdělávat, dle Zákona o pedagogických pracovnících, proto jej nesmíme opomenout. Toto další vzdělávání učitelů slouží k obnově a doplnění kvalifikace, je v kompetencích ředitele školy, kde daný učitel uzavřel pracovní poměr. *„Další vzdělávání se uskutečňuje v programech celoživotního vzdělávání na vysokých školách, v zařízeních dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a v jiných vzdělávacích institucích na základě akreditace udělené ministerstvem školství. Programy dalšího vzdělávání učitelů organizuje také příspěvková organizace ministerstva školství Národní institut pro další vzdělávání s centrem a krajskými pracovišti.“*⁶¹

V České republice existují tři druhy dalšího vzdělávání, po jehož ukončení absolventi obdrží osvědčení o absolvování dalšího vzdělávání. Následně si zde stručně popíšeme jednotlivé druhy dalšího vzdělávání učitelů:

- *studium ke splnění kvalifikačních požadavků (např. studium k rozšíření kvalifikace pro výuku na jiném druhu či stupni školy, studium pro ředitele škol)*
- *studium ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů (např. studium pro výchovné poradce či studium ke splnění předpokladů pro výkon specializovaných činností, jako je např. prevence sociálně patologických jevů)*
- *studium k prohlubování odborné kvalifikace ve formě kursů a seminářů.*⁶²

Náplní každého učitele je samozřejmě vyučovat a vychovávat svěřené žáky, studenty, ale k učitelské profesi neodmyslitelně také patří další vzdělávání. Dnešní moderní doba nás neustále něčím překvapuje, stále se objevuje něco nového a dobrý učitel by měl mít přehled, co se kolem nás děje. Měl by si osvojit nové vědomosti, dovednosti, metody, umět s nimi zacházet a následně je předat svým svěřencům.

⁶¹ *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě, Česká republika, 2009/2010, s. 34*

⁶² *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě, Česká republika, 2009/2010, s. 34*

3. UČITEL

*Jediným učitelem hodným toho jména
je ten, který vzbuzuje ducha svobodného přemýšlení
a vyvinuje cit osobní zodpovědnosti*

Jan Amos Komenský

Pojem učitel má velice široký význam. Učitel je člověk, který předává své vědomosti a dovednosti druhým lidem, někoho vyučuje, vychovává, školí, trénuje apod. a to nejen ve školním prostředí. Za učitele můžeme považovat jakoukoli osobu, která se snaží naučit, či vycvičit někoho v nějaké činnosti. Za učitele bývá považován i instruktor cvičebního kurzu, učitel mateřské školy, učitel základní školy, či profesor na vysoké škole atd., je nám však zřejmé, že každý z těchto učitelů má odlišnou pracovní náplň. Samotnému termínu učitel rozumí snad každý člověk, ale zajímavostí je, že tento termín není přesně definován. Nicméně vyskytují se i výjimky, kde tento pojem formulovaný je:

- „ *Učitel - Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost.*“⁶³ Učitel byl tradičně chápán, jako prostředník, subjekt, který předává žákům nové poznatky. „*Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektivní roli v interakci se žáky a prostředím.*“⁶⁴ Učitel je tedy chápán, jako spoluvůrce klimatu třídy i školy, jehož hlavní náplní je řídit a koordinovat vyučovací hodinu a tak i konání žáků a následně tyto činnosti hodnotit a komentovat. Je kladen velký důraz na interakci se žáky, rodiči i ostatními členy pedagogického sboru. Avšak učitel má mnoho dalších funkcí, uvádíme si zde jen ty nejzákladnější.⁶⁵

⁶³ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, *Pedagogický slovník 4., aktualizované vydání* Praha: Portál 2003. s. 261

⁶⁴ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, *Pedagogický slovník 4., aktualizované vydání* Praha: Portál 2003. s. 261

⁶⁵ Tamtéž

K pojmu učitel se váží další odborné výrazy, které v podstatě termín učitel zpřesňují či jinak specifikují. Jsou to pedagogický pracovník a učitelská profese neboli učitelské povolání, jejich definice je následující:

- Pedagogický pracovník

Za pedagogického pracovníka je považována osoba, která „koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního vzdělávacího předpisu.“⁶⁶

Pokud to tedy shrneme, přímou pedagogickou činnost vykonávají následující subjekty: „Učitel, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, vedoucí pedagogický pracovník.“⁶⁷

- Učitelské povolání (učitelská profese) – „Sociální pracovní role spojená s výkonem souboru činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací.“⁶⁸ Každý učitel by si měl osvojit systematickou znalost pedagogické teorie, která je výchozím bodem učitelské činnosti, k osvojení této teorie by mělo dojít v rámci vysokoškolského studia. Dále by měl učitel mít jistou „potřebu“ vychovávat a vzdělávat mladé osobnosti a předávat jim určité kulturní znalosti a jiné dovednosti, s tímto také souvisí profesní autorita učitele, bez které by bylo velmi obtížné vést žáky patřičným způsobem. Učitel musí být autoritativní, ale také se musí chovat profesionálně, nesmí se nechat ovlivnit svými subjektivními pocity a dojmy, tedy učitel by měl být vždy objektivní. Do rámce profesního chování můžeme také zařadit „profesní etiku“, jde tedy o vztahy mezi učiteli a žáky, rodiči, vůči ostatním učitelům i celé společnosti, těmito vztahy se utváří prestiž a status učitelského povolání. V současné době se učitel stále více zapojuje do společenského života, je kladen velký důraz na celoživotní

⁶⁶ ZÁKON č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 2 Pedagogický pracovník. *Sbírka zákonů České republiky*. 2004 Dostupný také z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

⁶⁷ ZÁKON č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 2 Pedagogický pracovník. *Sbírka zákonů České republiky*. 2004 Dostupný také z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

⁶⁸ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, *Pedagogický slovník 4., aktualizované vydání* Praha: Portál 2003. s. 262

vzdělávání učitelů, musí neustále doplňovat a rozvíjet své znalosti a dovednosti, ale existuje i spousta dalších faktorů, s kterými se musí dnešní učitel vyrovnat.⁶⁹

Výše jsme si uvedli, co patří k učitelské profesi, ale je nutné podotknout, že správný učitel by měl mít i určité osobnostní předpoklady, čili charakterové vlastnosti, ty ve velké míře mohou ovlivnit úspěšnost pedagogického působení. Jan Solfronk (2000) uvádí jako nejdůležitější tyto vlastnosti:

- *„Láska k dětem*
- *Spravedlivost a objektivnost v jednání s dětmi*
- *Pravdivost a otevřenost v jednání*
- *Pozitivní vidění světa (nepřesně: smysl pro humor) a mnohé další.“*⁷⁰

Dále by měl být učitel sociabilní, měl by být schopný rozpoznat žákovu náladu, poznat, zda žáka něco trápí a měl by být schopný mu pomoci. S tímto také souvisí další činnost učitele a tou je socializace žáků, tedy míra zapojení dítěte do společnosti, která může velmi ovlivnit další rozvoj osobnosti žáka. Jelikož učitel je v současné době veřejností chápán jako zprostředkovatel vzdělanosti a také jako nositel kulturních a morálních návyků dané společnosti, očekává se, aby on sám byl pro žáky vzorem a splňoval veškeré požadavky, které veřejnost vyžaduje, což je mnohdy velmi obtížné až nemožné. V mnoha publikacích se můžeme setkat s názorem, že profese učitele je spíše posláním než povoláním. Toto tvrzení souvisí především s odpovědností vychovávat mladou generaci a utvářet tak, naši budoucí společnost. Učitelé na svá bedra berou velkou zodpovědnost, jejich profese je značně náročná a to zejména psychicky, jsou vystaveni často stresovým situacím, které se musí naučit zvládat. V podstatě můžeme říci, že ne každý člověk se může stát učitelem, dle výše uvedených vlastností, je zřejmé, že učitel musí být vybaven určitými osobnostními předpoklady, které mu umožňují dobře vykonávat svou činnost a musí být odolný a schopný vyrovnat se s „nástrahami“, se kterými se může ve své profesi setkat.⁷¹

⁶⁹ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, *Pedagogický slovník 4., aktualizované vydání* Praha: Portál 2003

⁷⁰ SOLFRONK, Jan a kol., *Učitelství jako profese*. Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, Liberec, 2000

⁷¹ SOLFRONK, Jan a kol., *Učitelství jako profese*. Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, Liberec, 2000

Nyní se zaměříme na profesionální činnosti učitele. Jak jsme si již uvedli, základní činností učitele je výchova a vzdělávání žáků, studentů a dospělých. Avšak učitelé vykonávají mnoho dalších činností, které se vážou právě k výchově a vzdělávání. Jaroslava Vašutová (1998) uvádí sedm druhů činností, které se týkají všeobecně výchovy a vzdělávání:

1. „*Vyučovací činnost*, do které náleží přímé vyučování, příprava na hodiny a následné hodnocení prací žáků. Tedy veškeré činnosti, které se týkají vyučovací hodiny a vyučování vůbec.

2. Dále učitel vykonává *konzultační činnost*, to znamená, že učitel musí komunikovat nejen s žáky, ale i s ostatními učiteli například na pedagogické radě a také s rodiči. Při konzultační činnosti vykonává funkci diagnostickou, poradenskou a také informativní. Komunikace mezi učitelem a žáky se nejčastěji realizuje na třídnických hodinách, pro konzultaci s rodiči jsou vyhrazeny třídnické schůzky nebo mohou být konzultace individuální.

3. V okruhu *koncepční činnosti* se utváří image školy, jde o vytváření různých výchovných a vzdělávacích programů, které se realizují na půdě školy, v jednotlivých třídách, či vyučovacích předmětech.

4. Každý učitel musí vést záznamy o své práci, provádí zápisy o hodnocení žáků a o jejich rozvoji v rámci vyučování, vede agendy žáků, vyřizuje korespondenci, provádí výúčtování aktivit, které realizuje v rámci výuky a v neposlední řadě musí podávat škole zprávy o své činnosti a o svém působení, tedy provádí *administrativní činnost*.

5. Do rámce *operativní činnosti* se vztahují veškeré organizační aktivity, například dozory na chodbách, při sportovních a jiných aktivitách, které škola pořádá apod.

6. Od učitele se také očekává *kontakt s veřejností*, to znamená, že by učitel měl vystupovat na veřejných akcích, publikovat své práce, měl by se podílet na vzdělávacích aktivitách pro školu i širokou veřejnost a v neposlední řadě bude reprezentovat svou školu.

7. Současná moderní doba jde neustále kupředu, neustále se vyvíjí a učitel by nikdy neměl být pozadu, měl by se tedy ustavičně vzdělávat a zvyšovat svou kvalifikaci. *Sebevzdělávání je nedílnou součástí učitelské profese.*⁷²

Stručně jsme si zde uvedli, co vše patří k profesi učitele. Zaměřili jsme se na osobnost učitele a také na činnosti, které učitel běžně vykonává. Ale pokud bychom tento problém zkoumali podrobněji, nalezneme spoustu dalších činností, které musí učitel zvládnout a vykonat. Je třeba si také uvědomit, že učitelé nemohou všechnu svou práci zvládnout a obstarat během pracovní doby a spoustu záležitostí vykonávají mimo pracovní dobu i mimo školu, tedy nosí si práci domů a zatěžují tak své blízké a okolí. Určitě se tedy shodneme, že profese učitele je velice náročné povolání.

⁷² VAŠUTOVÁ, Jaroslava, *Kapitoly z pedagogiky (studijní text)*; Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Praha 1998

4. PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE

Termín učitelské kompetence se v pedagogice začal užívat přibližně v 60. letech 20. století, v této době se výzkumníci zaměřili na to, jak by měl vypadat „dobrý neboli efektivní učitel“ a tehdy se začal tento pojem používat. Již v tomto období význam slov učitelské kompetence označuje jakýsi soubor osobnostních charakteristik a profesních předpokladů, kterými by měl disponovat onen „efektivní učitel“. Nicméně v 70. a 80. letech význam tohoto termínu upadá, nahrazuje ho nový odborný název *expertiza*, „jsou jím označovány stabilně vynikající výkony určité osoby v určité doméně“⁷³, tehdy byl v centru pozornosti nový výzkum, ve kterém byli vystaveni zkoumání začínající učitelé a učitelé experti, jejich výkony byly porovnávány a na bázi tohoto pozorování byl stanoven základ úspěchu učitele experta, důraz byl tedy kladen na kognitivní struktury a mechanismy, právě ty ovládají kantorovo myšlení a jednání ve vzdělávacích situacích. Avšak pojem učitelské kompetence v současné době nabývá znovu na významu a je stále více frekventovaný, nicméně neustále se specifikuje a vymezuje, ale také se setkává s kritikou. Nejvíce se hovoří o tom, zda vytvořené teoretické předlohy kompetencí mají také takovou skutečnou využitelnost a „váhu“, jaká se jim přikládá. Zjednodušeně můžeme říci, že pojem učitelské kompetence označuje, či jinak vymezuje určité předpoklady, dovednosti a znalosti, kterými by měl být vybaven každý učitel. Nejprve si tedy přesněji vysvětlíme, co pojem učitelské kompetence znamená a uvedeme si i jiné odborné názvy, které spolu souvisejí.⁷⁴

- „Kompetence = pravomoc, rozsah působnosti“⁷⁵
- „Kompetence učitele – Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.“⁷⁶ V současné době se vymezení učitelských kompetencí opírá zejména o obsah přípravy budoucích učitelů, kteří se vzdělávají na pedagogických a jiných fakultách. V mnoha publikacích se setkáme s názorem, kdy jsou za základní kompetence považovány kompetence osobnostní a profesní. „Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost,

⁷³ MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil, *Kurikulum v současné škole*. Paido, Brno 2008, s. 79

⁷⁴ MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil, *Kurikulum v současné škole*. Paido, Brno 2008

⁷⁵ LINHART, Jiří a kol., *Slovník cizích slov pro nové století*. Dialog 2007, s. 200

⁷⁶ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, *Pedagogický slovník 4., aktualizované vydání* Praha: Portál 2003. s. 103

*schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní.*⁷⁷

Kdežto profesní kompetence se zaměřují především na obsahovou složku profese, tedy jde zejména o znalost předmětu, který učitel vyučuje. Ale v současné době jsou velmi prosazovány kompetence komunikativní, řídicí a diagnostické.⁷⁸

- „Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně.“⁷⁹

- Pedagogická způsobilost – tento termín bychom si mohli vyložit následovně: Každý učitel by měl mít patřičné vědomosti a dovednosti, které jsou nezbytné pro výkon učitelské činnosti. Měl by se tedy orientovat v oboru pedagogiky, psychologie a didaktiky, přičemž tyto potřebné znalosti by měly být studentům předány v rámci studia. Právě soubor těchto vědomostí a dovedností můžeme označit jako pedagogická způsobilost. Pedagogickou způsobilost bychom si měli osvojit tedy během studia, které může být realizováno na vysoké škole, vyšší odborné škole nebo střední pedagogické škole, ale také v přípravném vzdělávání učitelů nebo v doplňujícím studiu pro pedagogy, které zejména navštěvují absolventi nečitelských oborů.⁸⁰

Pojem kompetence se skládá z několika dispozic, to znamená, že jedna kompetence zahrnuje několik schopností. Tedy pokud jsme kompetentní k nějaké činnosti, je zřejmé, že o této činnosti máme veškeré informace, vědomosti, znalosti a disponujeme určitými dovednostmi, zkušenostmi a postoji, jinými slovy jsme způsobilí efektivně zvládat odlišné úkoly a situace, které jsou před nás postaveny. Kompetence se také vyznačují jistými charakteristickými znaky, Jaroslav Veteška (2008) uvádí následující charakteristické znaky :

1. *Kontextualizovanost* – což znamená, že jsou kompetence vždy zakotveny do konkrétní situace a do konkrétního prostředí.

⁷⁷ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, *Pedagogický slovník 4., aktualizované vydání* Praha: Portál 2003. s. 103

⁷⁸ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, *Pedagogický slovník 4., aktualizované vydání* Praha: Portál 2003. s. 103

⁷⁹ VAŠUTOVÁ, Jaroslava, *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi, 2. přepracované vydání* Praha 2007. s. 28

⁸⁰ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, *Pedagogický slovník 4., aktualizované vydání* Praha: Portál 2003. s. 157

2. *Multidimenzionálnost* – jak jsme si již výše uvedli, kompetence se skládá ze soustavy zdrojů, je důležité, abychom s těmito zdroji efektivně pracovali a dokázali je propojit.

3. *Kompetence jsou vymezené standardem* – jsou předem stanovená výkonová kritéria, kterými se vyznačují určité kompetence a pro tato kritéria je předem připravena úroveň jejich zvládnutí, což znamená, že míra osvojení kompetence je měřitelná.

4. *Kompetence má potenciál pro akci a rozvoj* – kompetence nejsou vrozené, získáváme je, můžeme se je naučit a dále je rozvíjet, ale je nutné se neustále vzdělávat a zdokonalovat se. „*Jsou založené na určitém, předem vymezeném rámci výstupních kategorií, například konceptů, dovedností a postojů, obecně účinného konání (Tremblay at al., 2002).*“⁸¹

V České republice se touto problematikou zabývá mnoho odborníků, například Vlastimil Švec, Josef Maňák, Michaela Tureckiová, Jaroslav Veteška, Hana Kasíková, Jarmila Skalková, Jaroslava Vašutová a mnoho další. Výklad profesních kompetencí učitele se u mnoha výše zmíněných odborníků shoduje a překrývá. V této práci budeme především vycházet z poznatků Jaroslavy Vašutové (2007), která se zabývá mnohými oblastmi pedagogiky a ve velké míře právě profesními kompetencemi učitele.

Nejprve je důležité zmínit, že profesní kompetence učitele se formují v procesu profesionalizace, kam náleží:

- „*teoretická a praktická příprava v rámci přípravného a dalšího vzdělávání*
- *zkušenosti získané ve vyučovací praxi studentů učitelství a učitelskou praxí ve škole*
- *vliv profesního prostředí (na fakultě připravující budoucí učitele a zvláště působením pedagogického sboru školy)*
- *reflexi vzdělávací reality (aktivní přizpůsobení se změnám ve školství a požadavkům společnosti na vzdělání)*

⁸¹ VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela, *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2008, s. 32

- *sebereflexi (prostřednictvím hospitací zkušených kolegů a ředitelů škol, žákovským hodnocením, sebehodnocením)*
- *vlastní příspěvky pro zkvalitnění vzdělávání a výchovy (praktické i teoretické).*⁸²

Existuje více možností, jak nahlížet na profesní kompetence učitele. Jedna z možností, kterou uvádí Jaroslava Vašutová (2007), je v souladu s komponentami přípravného vzdělávání. Jsou to následující součásti: předmětová, pedagogicko-psychologická, všeobecně vzdělávací. Následně si vysvětlíme, co si pod jednotlivými složkami vzdělávání máme představit.

Všeobecně vzdělávací komponenta představují pro učitele a studenty učitelství osobnostně kultivační rozměr, rozvíjí osobní vlastnosti člověka neboli sociální kompetenci spojenou s porozuměním, empatií, tolerancí, objektivností, spravedlností a emocionalitou, také rozvíjí u studenta komunikativní schopnosti. Do všeobecně vzdělávací složky se také zahrnuje tvořivost, kritické myšlení, skupinová spolupráce, způsobilost řešit problémy, flexibilita apod.. Tato složka by měla studentovi učitelství poskytnout určitý všeobecný přehled v okruhu společenskovědním, humanitním, přírodovědném a také by si měl student osvojit základní poznatky v oblasti informační technologie. Studenti učitelství by měli mít jisté předpoklady pro toto povolání, ale i přesto je nutné tyto osobnostní kvality neustále rozvíjet a dále utvářet, sebevzdělávání je opravdu nedílnou součástí profese učitele.⁸³

Druhá složka, předmětová (oborová) komponenta, mají studentům poskytnout osvojení vědních oborů, která se vztahují ke zvolenému aprobačnímu předmětu a to v potřebném rozsahu a míře pro stupeň a druh školy, který si zvolili. Studenti by měli mít dostatečné znalosti svého oboru, ale také by si měli osvojit metodologie těchto předmětů a v neposlední řadě by měli být schopní transformovat vědní poznatky i praktické zkušenosti potřebám žáků. S touto složkou také souvisí integrace nových poznatků a metodologií z oboru, které je nutné neustále sledovat, osvojit si je a

⁸² VAŠUTOVÁ, Jaroslava, *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vydání, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007, s. 29

⁸³ Tamtéž

následně předat žákům. Předmětové kompetence jsou pro učitele velmi důležité a jsou oporou pro vývoj profesně pedagogických vlastností učitele.⁸⁴

Poslední složkou ve vzdělávání učitelů jsou pedagogicko-psychologická komponenta, která se aplikují zejména ve výchově a vzdělávání žáků. Studenti učitelství by si měli osvojit teoreticky i prakticky disciplíny z oblasti pedagogiky, pedagogické i sociální psychologie, didaktiky, filozofie výchovy a etiky, legislativy a vzdělávací politiky, které budou výchozí pro výkon následné pedagogické činnosti. Do této složky náleží také pedagogická praxe, která má napomoci studentům získat a osvojit si zkušenosti z reálného školního prostředí, studenti také získají reflexi vlastní činnosti, díky níž pak mohou zdokonalit svou vlastní práci a dále se rozvíjet.⁸⁵

Jiný možný výklad profesních kompetencí učitele je v rámci profesního standardu učitele, který se u nás začal prosazovat po vydání dokumentu „*Národní program rozvoje vzdělávání v ČR - Bílá kniha*“, tento profesní standard funguje již v několika zemích.

„*Profesní standard lze považovat za normu, která stanovuje standardní kvality učitele požadované pro výkon učitelské profese.*“⁸⁶ Nejlépe lze profesní standard charakterizovat či vyjádřit právě z hlediska profesních kompetencí, které zahrnují veškeré způsobilosti a dovednosti dnešních učitelů. „*Standard je třeba považovat za základní rámec pro různé úrovně kvalifikací a specializací, v nichž se mohou rozvíjet specifické kompetence různých kategorií učitelů nebo nadstandardní kompetence.*“⁸⁷ Profesní standard učitelů se skládá ze sedmi okruhů kompetencí, přičemž obsah kompetencí se obvykle vyjadřuje výčtem činností, které pedagog vykonává. Nejprve si zde vyjmenujeme jednotlivé kompetence a následně si vysvětlíme co obsahují:

- *předmětová*
- *didaktická / psychodidaktická*
- *pedagogická*
- *diagnostická a intervenční*

⁸⁴ VAŠUTOVÁ, Jaroslava, *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vydání, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007

⁸⁵ Tamtéž

⁸⁶ VAŠUTOVÁ, Jaroslava, *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vydání, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007, s. 34

⁸⁷ Tamtéž, str. 34

- *sociální, psychosociální a komunikativní*
- *manažerská a normativní*
- *profesně a osobnostně kultivující.*

KOMPETENCE PŘEDMĚTOVÁ

Učitel, který ovládá předmětové kompetence by měl mít osvojeny systematické znalosti svého oboru, které by měly být dostatečného rozsahu, aby odpovídaly požadavkům dané školy a stupně, kde učitel vyučuje. Dále by měl být schopný tyto znalosti transformovat do vzdělávacích obsahů vyučovacího předmětu a měl by je umět přizpůsobit potřebám svých žáků. Kompetentní učitel dovede začlenit mezioborové znalosti do vyučovacích předmětů a vytvářet tak mezioborové souvislosti. Je schopný pomocí informačních a komunikačních technologií získat nové, potřebné informace svého aprobačního oboru, které následně zpracuje a přizpůsobí potřebám svých žáků. Stejně tak jako nové poznatky přizpůsobuje potřebám žáků, tak by měl být schopný transformovat metodologii poznávání daného předmětu potřebám žáků, tedy přebudovat do způsobu myšlení žáků. Pokud to tedy shrneme, učitel by měl důkladně znát svůj vlastní aprobační předmět a měl by být schopný ho následně předat svým žákům, musí však brát v úvahu možnosti a dovednosti svých studentů.⁸⁸

KOMPETENCE DIDAKTICKÁ / PSYCHODIDAKTICKÁ

V podstatě můžeme říci, že psychodidaktické kompetence se uskutečňují během vyučovací hodiny, jde především o to, jak učitel řídí vyučovací hodinu a jak pracuje se žáky. Jinými slovy by měl učitel vytvářet vhodné podmínky pro učení. Abychom vytvořili vhodné podmínky pro učení, je nutné žáky patřičně motivovat k poznávání a učení, vést žáky k myšlení a k zájmu o učivo, abychom toho dosáhli, je také nutné vytvořit pozitivní sociální a emocionální pracovní klima. Dále by měl učitel řídit žákovo učení, přizpůsobit ho jeho tempu, obtížnosti vyučovací látky a také brát ohled na délku vyučovací jednotky. Samozřejmě je nutné se přizpůsobit potřebám žáků.⁸⁹

⁸⁸ VAŠUTOVÁ, Jaroslava, *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vydání, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007

⁸⁹ VAŠUTOVÁ, Jaroslava, *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vydání, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007

Jaroslava Vašutová vykládá psychodidaktické kompetence takto: „*Učitel ovládá strategie vyučování a učení v teoretické a praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi jejich psychologických, sociálních a kauzálně didaktických aspektů...*“⁹⁰ Učitel by měl při každé realizaci vyučovací hodiny využívat metodický inventář pro daný vyučovací předmět a přepracovat jej do podoby, která bude nejlépe vyhovovat individuálním potřebám žáků. V současné době se na školách využívají rámcově vzdělávací programy, učitel by se měl v tomto programu orientovat a na daném základě utvářet školní vzdělávací program dané školy, který bude schopný následně aplikovat ve svých vyučovacích hodinách. Do psychodidaktických kompetencí spadá také znalost teorie hodnocení, ty napomáhají učiteli udělovat hodnocení s ohledem na individuum žáka, musí se však také ohlížet na požadavky dané školy, kde vyučuje. V neposlední řadě do tohoto rámce spadají informační a komunikační technologie, které by měl učitel ovládat a využívat je při vyučování.⁹¹

KOMPETENCE PEDAGOGICKÁ

V rámci pedagogických kompetencí je nutné, aby si učitel teoreticky i prakticky osvojil procesy a okolnosti výchovy, s tímto také souvisí hluboká znalost psychologických, sociálních a multikulturních aspektů. Také je potřeba ovládat a orientovat se v dosavadních trendech výchovy a vzdělávání, které se neustále vyvíjejí a mění. Dále by učitel měl mít úplné znalosti o právech dětí, měl by tato práva respektovat a brát je v úvahu při svém pedagogickém jednání. Velice důležitou složkou pedagogických kompetencí je rozvoj osobitostí jednotlivých žáků, učitel by měl tyto individuality u žáků odhalit, rozpoznat je a měl by být schopný je jakýmsi způsobem rozvíjet a podporovat a to jak v oblasti zájmové, tak volní.⁹²

S pedagogickými kompetencemi úzce souvisí pedagogické dovednosti učitele, jedná se o činnosti učitele, které by měly vést žáky k učení a také přispívají k úspěšnosti

⁹⁰ VAŠUTOVÁ, Jaroslava, *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vydání, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007, s.35

⁹¹ Tamtéž s. 35

⁹² VAŠUTOVÁ, Jaroslava, *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vydání, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007

vyučování. Pedagogické dovednosti se skládají z následujících činností, jak uvádí Chris Kyriacou (2008):

- *Plánování a příprava*, tedy proces přípravy vyučovací jednotky. Nejprve si učitel musí stanovit výukové cíle, kterých chce při vyučování dosáhnout, také je nutné určit cílové dovednosti, které si mají žáci během hodiny osvojit. Rovněž musí rozhodnout, jaké prostředky a metody budou využívány při dosažení tohoto cíle, aby hodina byla efektivní a byly splněny veškeré požadavky, které si učitel sám určil.

- Poté, co si učitel naplánuje vyučovací hodinu, je potřeba ji také *realizovat*. Aby hodina byla úspěšná, je potřeba zapojit žáky do učební činnosti, zaujmout je a dostatečně motivovat.

- *Řízení vyučovací jednotky* je velice důležité, jde především o organizaci učebních činností během vyučovací hodiny. Žáci by měli být při hodině pozorní a měli by se na hodině aktivně účastnit, to vše je v kompetenci učitele.

- *Klima třídy* velmi ovlivní celý průběh vyučování. Je potřeba dosáhnout pozitivního klimatu, aby žáci neztratili zájem o učivo. Vhodné klima ve třídě může ve velké míře ovlivnit žákovu motivaci i aktivní účast v hodině.

- Velice důležité a mnohdy značně obtížené je *udržení kázně* ve třídě, učitel musí ve třídě zajistit patřičný řád a pořádek, měl by být schopný aktivně a s rozvahou řešit nežádoucí projevy žáků při vyučovací hodině.

- Jednou ze základních činností učitele je *hodnocení výkonu žáků*. Učitel musí být velmi obezřetný při hodnocení, jde o velmi choulostivou činnost. Špatně formulované hodnocení může žáka demotivovat k další činnosti. Hodnocení žáka by samozřejmě mělo být objektivní, učitel se nesmí nechat ovlivnit svým subjektivním úsudkem.

- *Reflexe vlastní práce a evaluace* je pro učitele stěžejní. Po ukončení vyučovací hodiny je nutné, aby učitel zhodnotil svou práci a případné nedostatky se pokusil napravit. Sebehodnocení je pro učitele přínosem, mělo by ho vést ke zlepšení či zdokonalení své vlastní práce.⁹³

⁹³ KYRIACOU, Chris, *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Portál, Praha 2008, s.25

KOMPETENCE DIAGNOSTICKÁ A INTERVENČNÍ

Učitel by měl mít osvojené poznatky z pedagogické diagnostiky a měl by být schopný je používat v reálném vyučování. Na základě těchto znalostí, by měl být schopný rozpoznat a diagnostikovat u žáků případné vývojové zvláštnosti a dovede diagnostikovat sociální vztahy v dané třídě. Dále by měl být učitel schopný odhalit a identifikovat u dětí specifické poruchy učení a chování. Pokud jsou učitelovy domněnky správné, dovede uzpůsobit metody vyučování a samotný výběr učiva tak, aby plně vyhovoval potřebám znevýhodněných žáků. Během svého působení ve školním prostředí se můžeme setkat s nadanými dětmi, kompetentní učitel by měl být schopný tyto žáky vést, motivovat je a plně je zapojit do vyučovacího procesu, aniž by se to nějakým způsobem dotklo ostatních žáků. Učitelé se mnohdy setkají i s nepříjemnými zkušenostmi, máme na mysli různé patologické projevy žáků, šikanu, dokonce i týrání, učitel by měl být na takové případy připravený, měl by být schopný je řešit a napravit, ale zejména by měl těmto problémům předcházet. Do této složky také spadá udržení kázně a patřičného řádu ve třídě, škole. V neposlední řadě by měl učitel umět řešit nečekané situace a výchovné problémy, přičemž je potřeba být vždy objektivní a nezatahovat do takových případů své subjektivní dojmy.⁹⁴

KOMPETENCE SOCIÁLNÍ, PSYCHOSOCIÁLNÍ A KOMUNIKATIVNÍ

Již výše jsme se zmínili, že učitel by měl mít jisté sociální citění a také by měl být schopný vytvořit pro své žáky pozitivní pracovní sociální klima ve třídě, ve škole. Také je důležité své žáky patřičně vnímat, poznat jednotlivé vztahy ve třídě a napomoci jim zapojit se do společnosti. Pokud se ve třídě nebo ve škole, i mimo ni vyskytnou nepříznivé sociální podmínky, učitel by měl být schopný analyzovat příčinu problému a umět tento problém řešit, pomoci žáků najít cestu ven, či poskytnout jim určité řešení problémové situace. Měl by být pro své žáky oporou, měl by jim ukázat, že se nemusí bát požádat o pomoc.

Pro učitele je velice důležitá komunikace a to jak komunikace se žáky, tak i s ostatními učiteli. Učitel by měl umět naslouchat, měl by být schopný kompromisu a je velmi důležité, aby své vyjadřování uzpůsobil znalostem žáků a tím eliminoval patřičné

⁹⁴ VAŠUTOVÁ, Jaroslava, *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vydání, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007

neporozumění. Nicméně učitelé také přicházejí do kontaktu s rodiči, je nutné s nimi komunikovat a mnohdy s nimi řeší různé výchovné či rodinné problémy i zde musí volit správný komunikační kód.⁹⁵

KOMPETENCE MANAŽERSKÁ A NORMATIVNÍ

Abychom byli kompetentní v této oblasti je potřeba mít základní znalosti o zákonech, které se týkají vzdělávání a vůbec výkonu prose učitele, musíme se jimi řídit a respektovat je. Při učitelském povolání se zcela jistě setkáte s administrativní činností, a proto je nutné se v ní orientovat. Každý učitel musí vést evidenci svých žáků a musí zaznamenávat jejich hodnocení a výsledky, kterých dosáhli. Také vede záznamy o své práci, musí vyřizovat korespondenci a výkazy či vyúčtování různých školních akcí. Samozřejmě pokud pořádá mimoškolní aktivity, je důležité je zařídit a organizovat. Musí žáky patřičným způsobem vést a snažit se pro ně vytvořit efektivní prostředí, kde se bude dobře kolektivně pracovat.⁹⁶

KOMPETENCE PROFESNĚ A OSOBNOSTNĚ KULTIVUJÍCÍ

Způsobitý učitel by měl s přehledem ovládat znalosti svého oboru, ale také by měl mít široký rozsah všeobecných vědomostí z následujících oblastí: z oblasti filozofické, kulturní, právní, politické a také ekonomické, veškeré tyto vědomosti či dovednosti by měl být schopný použít ve výuce a pomocí nich bude formovat a utvářet postoje a hodnoty svých žáků. Nicméně učitel by také měl být reprezentantem svého oboru a také by měl reprezentovat svou školu. Měl by být schopný obhájit si svá pedagogická rozhodnutí a plně si za nimi stát. Měl by umět spolupracovat se svými kolegy a podílet se na akcích vytvořených školou. Samozřejmě by měl neustále na sobě pracovat, měl by prohlubovat své vědomosti a osvojovat si znalosti nové. Znovu se dostáváme k sebereflexi, která jak jsme si již několikrát uvedli je velice důležitá a napomáhá učitelům k lepším výkonům a vede učitele ke zdokonalení vlastní činnosti.⁹⁷

⁹⁵ VAŠUTOVÁ, Jaroslava, *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vydání, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007

⁹⁶ Tamtéž

⁹⁷ VAŠUTOVÁ, Jaroslava, *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přepracované vydání, Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2007

Již jsme si zde uvedli, že učitelskými kompetencemi se zabývá mnoho odborníků, proto si uvedeme i jiné možné výklady. Z. Helus (1999, 2001) uvádí za klíčové tyto čtyři druhy kompetencí, kompetenci pedagogickou, oborově didaktickou, pedagogicko organizační a kompetenci pedagogické sebereflexe, ty podle něj znázorňují hlavní význam a záměr učitelovy profese. Přičemž do kompetence pedagogické zahrnuje plánování, organizaci a řízení vyučovací hodiny a učení žáků, je kladen velký důraz na individualitu a vývojovou úroveň jednotlivých žáků. Do této kompetence také spadají jisté učitelské dovednosti, například vcítění a vhléd, diagnostika vývojového stupně žáka, motivace k učení a mnohé další. V oborově didaktické kompetenci je velmi důležité důkladně znát a ovládat svůj vyučovací předmět, neméně důležitá je didaktická transformace učiva, která by měla žáky vést k tvořivosti a rozvíjet jejich celkovou osobnost. Třetí kompetencí je kompetence pedagogicko organizační, do níž spadá kvalifikované řízení činností ve třídě, je kladen důraz na pozitivní vztahy a edukační prostředí ve třídě. Mělo by být vytvořeno pozitivní třídní klima, aby se žáci cítili dobře, byli ochotní spolupracovat a učit se. Poslední, kompetence pedagogické sebereflexe spočívá v předpokladu, že učitel bude zpětně vnímat své působení na žáky, tato zpětná vazba mu umožní zdokonalení své práce a pokud bude opravdu svědomitá a efektivní může ovlivnit celou profesní kariéru učitele.⁹⁸

Pro změnu v modelu pedagogických kompetencí V. Švece (1999) nalezneme tři základní okruhy kompetencí, které jsou dále bohatě členěny. Jedná se o následující kompetence: kompetence k vyučování a výchově, která se dále dělí na kompetence komunikativní, psychopedagogické a diagnostické, druhý okruh tvoří kompetence osobnostní, tedy jisté osobnostní předpoklady pro učitelskou profesí, jako například empatie, vhléd, vcítění, objektivita a mnohé další, poslední okruh tvoří kompetence rozvíjející, která se skládá z kompetence informační, adaptivní, seberefektivní, výzkumné a autoregulativní.⁹⁹

⁹⁸ SPILKOVÁ, Vladimíra a kol., *Současné proměny vzdělávání učitelů*, Paido: Brno 2004

⁹⁹ SPILKOVÁ, Vladimíra a kol., *Současné proměny vzdělávání učitelů*, Paido: Brno 2004

Jako poslední si zde uvedeme strukturu klíčových kompetencí učitele podle H. Lukášové (2003), která rozlišuje osm základních kompetencí. Struktura je následující:

- „kompetence vývojově reflektivní, diagnostická a pomáhající dítěti v roli žáka, kvalifikovaná orientace ve vývojových předpokladech, potřebách a možnostech rozvoje žáka“,¹⁰⁰

- kompetence sebereflektivní,
- kompetence sociálně vztahová, do této kompetence zařadíme komunikaci, interakci a kooperaci, zejména je důležité navázat kladný a podporující vztah k žákovi,

- kompetence předmětově diagnostická, stejně jako u předchozích autorů je v rámci této kompetence nejhlavnější dovednost diagnostikovat vývojovou úroveň žáka, odhalit jeho postoje, hodnoty, zkušenosti, vědomosti, které se týkají dané problematiky a celkově vyučovacího předmětu,

- kompetence předmětově didaktická, především jde o znalost předmětu a metodologie a následná transformace k potřebám žáků, důležité je respektování individuality žáků,

- kompetence k projektivní tvořivosti, učitel disponuje dovednostmi formulovat perspektivní cíle učení a to z hlediska rozvojového, emočního, kognitivního a sociálního, a je schopný provádět syntézu obsahu výuky,

- kompetence pedagogicko-výzkumná, jedná se o dovednost učitele inovovat vlastní pedagogickou praxi na základě výzkumu nových technik a praktik,

- kompetence decizní, pedagogicko-organizační a řídicí, učitel je schopný zpětně hodnotit svá rozhodnutí a hodnocení a za tato rozhodnutí přebírá plnou zodpovědnost, popřípadě i za vzniklé důsledky.¹⁰¹

Uvedli jsme si, co by měl „schopný“ pedagog ovládat, aby byl kompetentní k profesi učitele. Učitel musí mít mnoho znalostí a musí disponovat mnohými dovednostmi, ale také musí mít určité osobnostní předpoklady, které mohou ve velké míře přispět k označení „dobrý či efektivní“ učitel. Z výše uvedeného je tedy zřejmé, že veškeré kompetence, které jsou potřebné pro výkon učitelské profese bychom měli získat během studia, avšak otázkou je, zda výuka je natolik efektivní a dokáže

¹⁰⁰ SPILKOVÁ, Vladimíra a kol., *Současné proměny vzdělávání učitelů*, Paido: Brno 2004, s. 29

¹⁰¹ SPILKOVÁ, Vladimíra a kol., *Současné proměny vzdělávání učitelů*, Paido: Brno 2004

zprostředkovat studentům osvojení těchto kompetencí. „Výzkumy a rovněž zkušenosti učitelů z praxe dokládají (v ČR i v zahraničí), že dosavadní přípravné vzdělávání učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí.“¹⁰²

¹⁰² PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, *Pedagogický slovník 4., aktualizované vydání* Praha: Portál 2003. s. 103

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. VLASTNÍ VÝZKUM

5.1. CÍLE PRÁCE A HYPOTÉZY

Současná kutikulární reforma přináší mnoho nových povinností a úkolů, které spadají právě do kompetence samotných učitelů, je zcela zřejmé, že v rámci nové reformy je nutné pozměnit i samotnou přípravu studentů učitelství. V současné době efektivní učitel je ten, který má osvojené znalosti a ovládá výše zmíněné pedagogické kompetence. Právě pedagogické a jiné fakulty, které se věnují vzdělávání budoucích učitelů, by měly studentům poskytnout osvojení těchto kompetencí, měly by je dostatečně připravit na jejich budoucí profesní dráhu učitele. Právě zde se dostáváme k jádru problému. Je příprava učitelů opravdu efektivní? Dokáží fakulty potřebně vybavit své studenty na roli učitele z hlediska klíčových kompetencí? Na tyto otázky jsme se zaměřili v praktické části této práce. Přičemž studium budou hodnotit sami studenti učitelství. Cílem mé práce je tedy zjistit, jak se sami studenti učitelství cítí být připraveni na budoucí roli učitele. Ve výzkumu se zaměříme na kompetence pedagogické a oborově-předmětové, pokusíme se zjistit, ve které složce se studenti cítí lépe připraveni a v čem si přijdou naopak nejistí. Porovnáme přípravu studentů bakalářského studia se studenty, kteří navštěvují navazující magisterské studium, jinak řečeno, jaká skupina respondentů se cítí být lépe připravena, opět z hlediska pedagogických a oborově-předmětových kompetencí. Na tuto problematiku se také podíváme z hlediska genderu, tedy porovnáme sebehodnocení v dané oblasti u mužů a žen.

Druhý, doplňující výzkum je zaměřený na již vystudované učitele, kteří se několik let věnují učitelské profesi. Cílem výzkumu bude zjistit, jak se změnil jejich pohled na připravenost u jednotlivých činností po dlouholeté praxi. Také se pokusíme zjistit, co by podle učitelů mělo být zařazeno do obsahu studia a jaké navrhují kroky, aby se zefektivizovala příprava budoucích učitelů.

Hypotéza 1: Většina studentů PF se cítí být lépe připravena z hlediska kompetencí oborově-předmětových než v kompetencích pedagogických.

Hypotéza 2: Studenti navazujících magisterských oborů PF se cítí lépe připraveni z hlediska kompetencí pedagogických i oborově-předmětových než studenti bakalářských oborů.

Hypotéza 3: Studentky PF (ženy) se cítí lépe připraveny v pedagogických kompetencích než muži.

Hypotéza 4: Učitelé se po mnoha letech praxe cítí být lépe připraveni v rámci pedagogických i oborově-předmětových kompetencích než těsně po skončení studia učitelství.

5.2. METODOLOGIE VÝZKUMU

Existují dva základní proudy výzkumu, kvantitativní a kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum pracuje s čísli a číselnými údaji, tedy zkoumá množství, frekvenci výskytu či rozsah jevů, které jsou zkoumány. Výsledné číselné údaje se dále matematicky zpracovávají, sčítáme je, průměrujeme či jinak porovnáváme. Kdežto kvalitativní výzkum se vymezuje především slovními odpověďmi. Jedná se o jakýsi popis zkoumaného jevu, jaký názor mají na určitou problematiku dotazovaní jedinci, jak ho chápou nebo interpretují. Zjednodušeně můžeme říci, že kvalitativní výzkum nepracuje se statickými metodami a technikami.¹⁰³

Pro výzkumnou část své diplomové práce jsem použila kvantitativní výzkumnou metodu, formou dotazníků. Dotazník je jednou z nejrozšířenějších metod sociálního výzkumu. Je to forma písemného dotazování, které můžeme použít jak při kvantitativním, tak kvalitativním výzkumu. Existuje mnoho forem dotazníků, např. dotazník volný (nestrukturovaný), kde se má dotazovaný vyjádřit v podstatě na čistý papír a napsat svůj názor či interpretaci zkoumaného jevu. Druhou možnou variantou je dotazník polostrukturovaný, kde nalezneme soubory otázek nebo témat, na které má respondent odpovědět, může si sám volit pořadí otázek. Pro výzkum je však důležité, aby byly zodpovězeny všechny otázky, jinak nemůže být dotazník použit ke

¹⁰³ REICHEL, Jiří, *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*; Grada Publishing, a.s., Praha 2009

zpracování. Další možnou variantou je dotazník strukturovaný, který v podstatě můžeme přirovnat k formuláři, kde nalezneme především soubor uzavřených otázek.¹⁰⁴

Pro empirickou část své práce jsem vypracovala dva druhy dotazníků. První dotazník byl rozdán studentům Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Druhá forma dotazníku byla rozdána učitelům, kteří se již věnují učitelskému povolání, tedy mají za sebou několikaletou pedagogickou praxi. Dotazníky, které jsem použila, se skládají ze dvou otázek, každá otázka má deset podotázek, které měli respondenti obodovat číselnou škálou 1 až 5, přičemž určená škála vymezuje, jak se respondenti s daným výrokiem ztotožňují nebo-li, jak se cítí být připraveni na danou činnost v rámci profesních kompetencí učitele. V dotazníku pro studenty, první otázka zjišťovala, jak se cítí být studenti připraveni na určité činnosti, které se týkají profesních kompetencí učitele. Cílem druhé otázky bylo zjistit, v čem se studenti chtějí dále zdokonalovat a procvičovat. Druhou otázku můžeme označit, jako kontrolní.

Dotazník, který byl rozdán učitelům, se skládal ze stejných otázek, které byly použity v dotazníku pro studenty, ale cílem bylo zjistit, jak byli učitelé na danou činnost připraveni těsně po skončení studia učitelství a následně, jak jsou připraveni dnes, tedy po několikaleté pedagogické praxi. Učitelům byla položena navíc doplňující otázka, která se ptala na názor, co by podle nich zefektivizovalo osvojení učitelských kompetencí v rámci studia. Šetření, které se týkalo již zkušených učitelů, označíme jako „druhá fáze výzkumu“.

5.2.1. CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉ METODY

Nejprve si představíme otázky, na které respondenti v dotazníku odpovídali. Jak jsme již zmínili pro výzkum byl vytvořen dotazník, který se skládal ze dvou hlavních otázek a v každé otázce nalezneme deset podotázek. Znění otázek je následující:

1. Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto profesí?

- a) Dovedu žáky patřičně motivovat k výkonu práce a vytvářet vhodné podmínky pro učení.
- b) Dovedu naplánovat vyučovací hodinu a dle plánu ji realizovat.

¹⁰⁴ REICHEL, Jiří, *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*; Grada Publishing, a.s., Praha 2009

- c) Jsem schopný/á nastolit ve třídě patřičný řád a pořádek.
- d) Dovedu objektivně ohodnotit žákův výkon.
- e) Jsem schopný/á řešit nečekané situace ve třídě/škole.
- f) Cítím se dostatečně připravený/á ve svých aprobačních předmětech.
- g) Dovedu aplikovat teoretické vědomosti svého oboru při praktickém vyučování.
- h) Jsem schopný/á aktivně pracovat s novými informacemi a orientovat se v nových poznatcích svého oboru.
- i) Jsem schopný/á přetvářet metodologii poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu.
- j) Cítím se být připravený na spolupráci s jinými učiteli při vytváření mezioborových vztahů.

Respondenti měli obodovat jednotlivá tvrzení číselnou škálou 1 – 5, podle toho, jak oni sami hodnotí svou připravenost na danou činnost. Číselná škála, která byla použita v dotaznících, je následující:

- 1 – cítím se být výborně připravená/ý
- 2 - cítím se být velmi dobře připravená/ý
- 3 - cítím se být dobře připravená/ý
- 4 - cítím se být dostatečně připravená/ý
- 5 - cítím se být nedostatečně připravená/ý

2. V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?

- a) V motivaci žáků k výkonu práce a ve vytváření vhodných podmínek pro učení.
- b) V plánování vyučovací hodiny.
- c) Ve vedení vyučovací hodiny.
- d) V hodnocení žakových výkonů.
- e) V řešení nečekaných situacích ve třídě/škole.
- f) V teoretické přípravě svého aprobačního předmětu.
- g) V aplikaci teoretických vědomostí svého oboru při praktickém vyučování.

- h) V činnosti s novými informacemi a v informovanosti v nových poznacích svého oboru.
- i) V přetváření metodologie poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu.
- j) Ve spolupráci s jinými učiteli při vytváření mezioborových vztahů.

I u této otázky měli respondenti k dispozici číselnou škálu 1 – 5, přičemž jednotlivé stupně zastupovaly následující výroky:

- 1 – určitě ano
- 2 – ano
- 3 – ne
- 4 – určitě ne
- 5 – nemohu posoudit

Učitelé vyplňovali totožný dotazník jako studenti PF, přičemž měli hodnotit svou připravenost na dané činnosti těsně po skončení studia učitelství a druhá otázka zjišťovala, jak jsou na tyto činnosti připraveni dnes, tedy po získání mnoha zkušeností a absolvování několikaleté pedagogické praxe. Jednotlivé otázky měli také obodovat číselnou škálou 1 – 5, ta se shoduje s číselnou škálou, kterou měli k dispozici studenti PF u první otázky, v tomto případě byla číselná škála platná pro obě otázky. Učitelům byla navíc položena doplňující otázka, která se ptala na následující: „Co by studentům mohlo pomoci k osvojení si kompetencí potřebných pro výkon učitelské profese, eventuálně co by se podle Vás mělo změnit při přípravě studentů učitelství?“.

Dotazníky se tedy skládaly ze dvou otázek, které byly rozděleny do deseti podotázek, přičemž prvních pět otázek se týká pedagogických kompetencí a druhých pět otázek se táže na kompetence oborově-předmětové.

5.3. CHARAKTERISTIKA ZKOUMANÉHO VZORKU

Dotazník vyplňovali studenti Pedagogické Fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Pro výzkum bylo použito celkem sto dotazníků, 50 dotazníků bylo

vyplněno studenty 3. ročníku bakalářského studia a druhá polovina, tedy zbylých 50 dotazníků bylo vyplněno studenty, kteří navštěvují navazující magisterské studium.

Hlavní výzkum byl tedy prováděn na půdě Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. Sběr dat probíhal v březnu a dubnu roku 2013. Celkem bylo rozdáno 170 dotazníků a následně zpět bylo vybráno 130 dotazníků, návratnost tedy byla 76,47%. K výzkumu bylo použito 100 dotazníků, 30 dotazníků bylo vyřazeno ze šetření, neboť neodpovídaly zadaným požadavkům.

Druhou formu dotazníku vyplňovali již zkušení učitelé ze Základní školy Edvarda Beneše v Písku. Tento výzkum můžeme označit jako doplňující, proto nám stačil vzorek od 10 respondentů.

Dalším místem, kde jsem tedy působila jako „badatel“ byla ZŠ Edvarda Beneše v Písku, na této škole jsem absolvovala pedagogickou praxi. Zde byl proveden doplňující výzkum, který probíhal v březnu 2013. Celkem bylo rozdáno deset dotazníků a celý počet byl vybrán zpět, návratnost byla tedy stoprocentní. Veškeré dotazníky splňovaly potřebné požadavky, proto žádný nebyl ze šetření vyřazen.

5.4. VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

5.4.1. PRVNÍ FÁZE VÝZKUMU

Tabulka č.1: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od všech respondentů u otázky č.1. „Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto činností?“ a následné průměrné hodnocení.

Body		1	2	3	4	5	Průměrné body	Celkový průměr kompetence
Otázka								
Pedagogické kompetence	a	5	17	45	24	9	3,15	2,89
	b	13	39	31	11	6	2,57	
	c	19	30	29	12	10	2,64	
	d	12	38	33	9	8	2,64	
	e	2	18	36	23	21	3,45	
Oborové kompetence	f	18	35	28	12	7	2,54	2,60
	g	11	40	35	11	3	2,55	
	h	26	37	28	6	3	2,23	
	i	5	19	47	19	10	3,08	
	j	20	34	21	14	11	2,61	

Legenda: Hodnotící stupně: 1 – cítím se výborně připravený/á; 2 – velmi dobře připravený/á; 3 – dobře připravený/á; 4 – dostatečně připravený/á; 5 – nedostatečně připravený/á.

Nejhůře byla hodnocena položka „Jsem schopný/á řešit nečekané situace ve třídě/škole.“, která byla ohodnocena průměrnou známkou 3,45. U této položky jsme také zaznamenali nejvyšší četnost odpovědi „nedostatečně připravený/á“, tuto odpověď zvolilo 21% respondentů. Druhá nejhůře hodnocená položka, která byla ohodnocena průměrnou známkou 3,15 se ptala na otázku „Dovedu žáky patřičně motivovat k výkonu práce a vytvářet vhodné podmínky pro učení.“ a na pomyslném třetím místě se umístila otázka „Jsem schopný/á přetvářet metodologii poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu.“, která byla hodnocena známkou 3,08. Naopak nejlépe se studenti cítí být připraveni v „Jsem schopný/á aktivně pracovat s novými informacemi a orientovat se v nových poznatcích svého oboru.“, která byla ohodnocena průměrnou známkou 2,23.

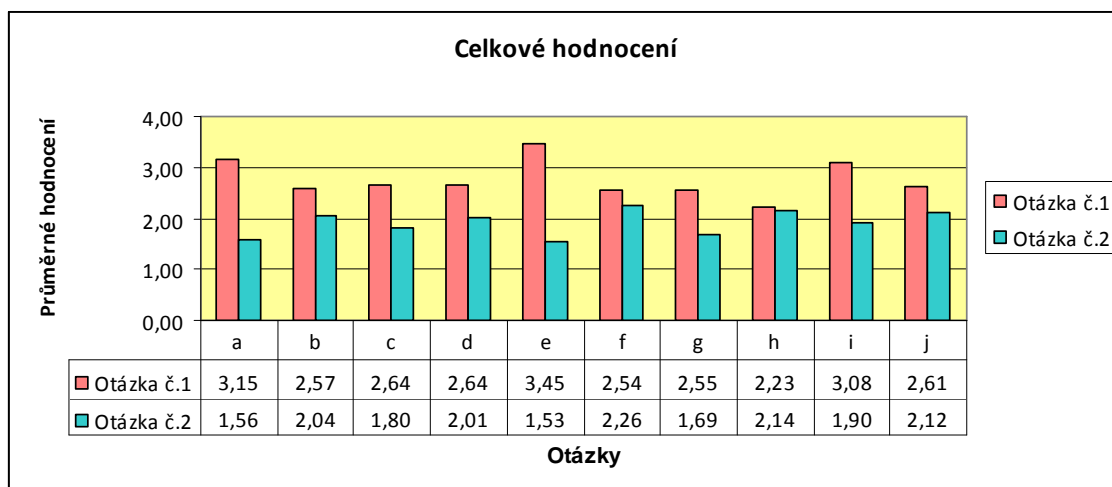
Tabulka č.2: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od všech respondentů u otázky č.2. „V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?“ a následné průměrné hodnocení.

Body		1	2	3	4	5	Průměrné body	Celkový průměr kompetence
Otázka								
Pedagogické kompetence	a	51	43	5	1	0	1,56	1,79
	b	26	50	19	5	0	2,04	
	c	36	51	11	2	0	1,80	
	d	28	49	19	4	0	2,01	
	e	57	34	8	1	0	1,53	
Oborové kompetence	f	25	31	36	8	0	2,26	2,02
	g	45	42	11	2	0	1,69	
	h	29	37	24	10	0	2,14	
	i	32	49	16	3	0	1,90	
	j	23	46	26	5	0	2,12	

Legenda: Hodnotící stupně: 1 – určitě ano; 2 – ano; 3 – ne; 4 – určitě ne; 5 – nemohu posoudit.

Druhou hlavní otázku, tedy „V čem byste se chtěli více připravovat?“ budeme nazývat jako kontrolní. Nejnižší průměrné hodnocení 1,53 dostala položka „V řešení nečekaných situacích ve třídě/škole.“, čímž se potvrdilo, že studenti se chtějí více připravovat právě v té oblasti, kde se cítí být nejvíce nejistí. U této otázky jsme také zaznamenali nejvíce odpovědí „určitě ano“, kterou si zvolilo 57% respondentů. Druhé nejnižší hodnocení bylo zaznamenáno u otázky „V motivaci žáků k výkonu práce a ve vytváření vhodných podmínek pro učení.“, která obdržela průměrnou známku 1,56 a v první otázce se také umístila na pomyslném druhém místě, tedy zde se studenti cítí také velmi nejistí. Znamku 1,69, tedy třetí nejnižší hodnocení nalezneme u bodu „V aplikaci teoretických vědomostí svého oboru při praktickém vyučování.“. Naopak nejmenší potřebu se více vzdělávat nalezneme u položky „V teoretické přípravě svého aprobačního předmětu.“.

Graf č. 1: Průměrné hodnocení otázek č. 1 a č.2 od všech respondentů



Pokud porovnáme průměrné výsledky z otázek č.1 a č.2, dojdeme k závěru, že studenti se chtějí nejvíce připravovat právě v těch činnostech, kde se cítí být nejvíce nejistí. Nejvíce se průměrné výsledky liší u bodu e) Jsem schopný/á řešit nečekané situace ve třídě/škole; a v bodě a) Dovedu žáky patřičně motivovat k výkonu práce a vytvářet vhodné podmínky pro učení. Naopak velmi podobné hodnocení nalezneme u položky h) Jsem schopný/á aktivně pracovat s novými informacemi a orientovat se v nových poznatcích svého oboru. Ale pokud se podíváme na průměrné výsledky kontrolní otázky, nikde nenalezneme průměrné bodování, které by odpovídalo výrazu „ne, nechci se více připravovat“. Můžeme tedy konstatovat, že studenti by uvítali ve všech činnostech důkladnější přípravu.

Tabulka č.3: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od studentů Bc. u otázky č.1. „Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto činností?“ a následné průměrné hodnocení.

Body		1	2	3	4	5	Průměrné body	Celkový průměr kompetence
Otázka								
Pedagogické kompetence	a	2	4	20	16	8	3,47	3,14
	b	3	11	21	9	6	3,06	
	c	9	10	16	7	8	2,90	
	d	7	17	15	4	7	2,76	
	e	0	8	23	7	12	3,49	
Oborové kompetence	f	10	14	12	8	6	2,71	2,72
	g	5	16	17	9	3	2,78	
	h	13	15	16	4	2	2,33	
	i	3	5	23	10	9	3,29	
	j	12	18	9	5	6	2,49	

Legenda: Hodnotící stupně: 1 – cítím se výborně připravený/á; 2 – velmi dobře připravený/á; 3 – dobře připravený/á; 4 – dostatečně připravený/á; 5 – nedostatečně připravený/á.

Studenti, kteří navštěvují bakalářskou formu studia se cítí být nejméně připraveni v těchto bodech: „Jsem schopný/á řešit nečekané situace ve třídě/škole.“, kde jsme zaznamenali průměrnou známku 3,49, přičemž je zajímavé, že žádný z respondentů nezvolil možnost „cítím se být výborně připravený/á“ a v této položce bylo také zaznamenáno nejvíce odpovědí „nedostatečně připravený/á“, kterou si zvolilo 24% respondentů. O dvě setiny méně, tedy 3,47 byla hodnocena položka „Dovedu žáky patřičně motivovat k výkonu práce a vytvářet vhodné podmínky pro učení.“ Vysoké hodnocení 3,29 jsme zaznamenali také u bodu „Jsem schopný/á přetvářet metodologii poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu.“. Naopak studenti Bc. se cítí být nejlépe připraveni v bodu „Jsem schopný/á aktivně pracovat s novými informacemi a orientovat se v nových poznatcích svého oboru.“, zde bylo zaznamenáno nejvíce odpovědí „cítím se být výborně připravený/á“ a průměrná známka je 2,33.

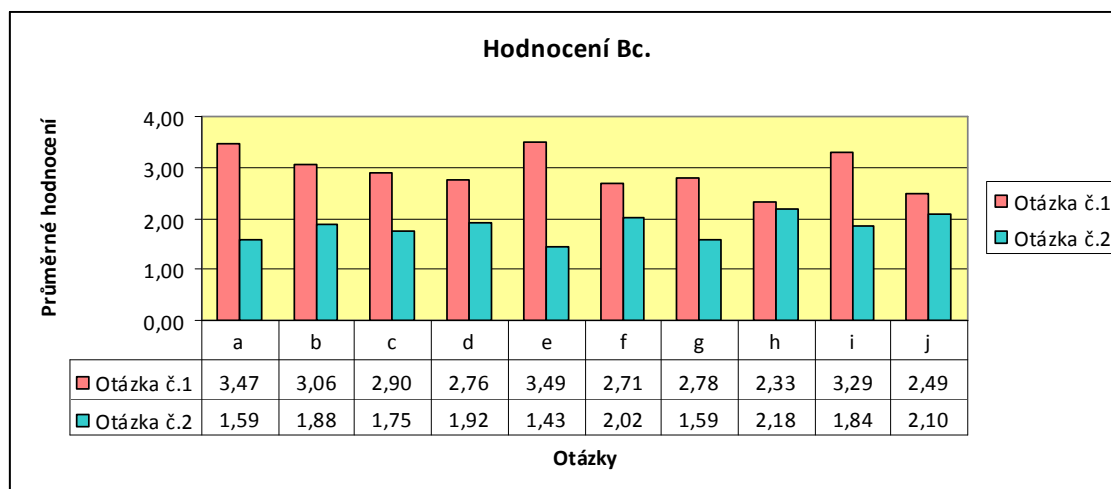
Tabulka č.4: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od studentů Bc. u otázky č.2. „V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?“ a následné průměrné hodnocení.

Body		1	2	3	4	5	Průměrné body	Celkový průměr kompetence
Otázka								
Pedagogické kompetence	a	25	22	2	1	0	1,59	1,71
	b	15	29	4	2	0	1,88	
	c	23	20	5	2	0	1,75	
	d	19	20	9	2	0	1,92	
	e	30	19	1	0	0	1,43	
Oborové kompetence	f	18	14	16	2	0	2,02	1,95
	g	25	20	5	0	0	1,59	
	h	16	14	14	9	0	2,18	
	i	19	21	9	1	0	1,84	
	j	16	15	16	3	0	2,10	

Legenda: Hodnotící stupně: 1 – určitě ano; 2 – ano; 3 – ne; 4 – určitě ne; 5 – nemohu posoudit.

Studenti bakalářského studia se chtějí nejvíce připravovat v bodu „V řešení nečekaných situacích ve třídě/škole.“, u této položky bylo zaznamenáno průměrné hodnocení 1,43 a také zde bylo zaregistrováno nejvíce odpovědí „určitě ano“, kterou zvolilo 60% respondentů. Shodné hodnocení 1,59 nalezneme u otázek „V motivaci žáků k výkonu práce a ve vytváření vhodných podmínek pro učení.“ a „V aplikaci teoretických vědomostí svého oboru při praktickém vyučování.“ Nejméně se studenti chtějí více připravovat v bodu „V činnosti s novými informacemi a v informovanosti v nových poznacích svého oboru.“, avšak je nutné podotknout, že tato položka byla hodnocena průměrnou známkou 2,18, tedy odpověď „ano“, což znamená, že se studenti i v této oblasti chtějí více připravovat.

Graf č. 2: Průměrné hodnocení otázek č. 1 a č.2 od studentů bakalářského studia.



Z grafu můžeme vyčíst, že tam kde se studenti cítí být velmi nejistí se také chtějí nejvíce připravovat. Nejvíce se průměrné výsledky liší v položce e) Jsem schopný/á řešit nečekané situace ve třídě/škole; a v položce a) Dovedu žáky patřičně motivovat k výkonu práce a vytvářet vhodné podmínky pro učení. Naopak velmi nepatrný rozdíl vidíme u položky h) Jsem schopný/á aktivně pracovat s novými informacemi a orientovat se v nových poznatcích svého oboru; zde se studenti cítí být nejlépe připraveni a také se v této činnosti chtějí „nejméně“ připravovat. Nicméně u žádné položky kontrolní otázky jsme nezaznamenali, že by se studenti dále nechtěli více připravovat, samozřejmě vycházíme z průměrných výsledků.

Nesmíme opomenout fakt, že studenti bakalářských oborů nemají v osnovách zařazenou pedagogickou praxi, studium je tedy čistě teoretické. Čili výsledky získané od studentů bakalářských oborů jsou založené na jejich domněnkách a pocitech, jak se cítí být na danou činnost připraveni, jsou tedy velmi subjektivní. Dokonce i v několika dotaznících jsme se setkali s poznámkou, že studenti doposud neabsolvovali praxi, a že v rámci bakalářského studia je praktická příprava nedostačující (žádná).

Příklad:

„Na spoustu otázek nelze objektivně odpovědět z důvodu nedostatečné praxe, kterou na bakalářském studiu nemáme!“

„Většina z nás se s praxí bohužel ještě nesetkala!“ apod.

Tabulka č.5: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od studentů Mgr. u otázky č.1. „Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto činností?“ a následné průměrné hodnocení.

Body		1	2	3	4	5	Průměrné body	Celkový průměr kompetence
Otázka								
Pedagogické kompetence	a	3	13	25	8	1	2,82	2,65
	b	10	28	10	2	0	2,08	
	c	10	20	13	5	2	2,32	
	d	5	21	18	5	1	2,52	
	e	2	10	13	16	9	3,40	
Oborové kompetence	f	8	21	16	4	1	2,38	2,48
	g	6	24	18	2	0	2,32	
	h	13	22	12	2	1	2,12	
	i	2	14	24	9	1	2,86	
	j	8	16	12	9	5	2,74	

Legenda: Hodnotící stupně: 1 – cítím se výborně připravený/á; 2 – velmi dobře připravený/á; 3 – dobře připravený/á; 4 – dostatečně připravený/á; 5 – nedostatečně připravený/á.

Studenti navazujícího magisterského studia se cítí být neméně připraveni v bodu e) Jsem schopný/á řešit nečekané situace ve třídě/škole; zde bylo zaznamenáno průměrné hodnocení 3,40 a nejvíce respondentů (18%) u této položky zvolilo možnost „nedostatečně připravený/á“. Další položky, které mají relativně vysoké hodnocení jsou: „Jsem schopný/á přetvářet metodologii poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu.“, „Dovedu žáky patřičně motivovat k výkonu práce a vytvářet vhodné podmínky pro učení.“ a „Cítím se být připravený na spolupráci s jinými učiteli při vytváření mezioborových vztahů.“, tyto položky měly téměř shodné průměrné hodnocení. Naopak nejlépe připraveni se cítí být studenti v činnosti „Dovedu naplánovat vyučovací hodinu a dle plánu ji realizovat.“, zde je průměrné hodnocení 2,08. Avšak velmi podobné průměrné výsledky nalezneme i u bodu h) Jsem schopný/á aktivně pracovat s novými informacemi a orientovat se v nových poznatcích svého oboru.

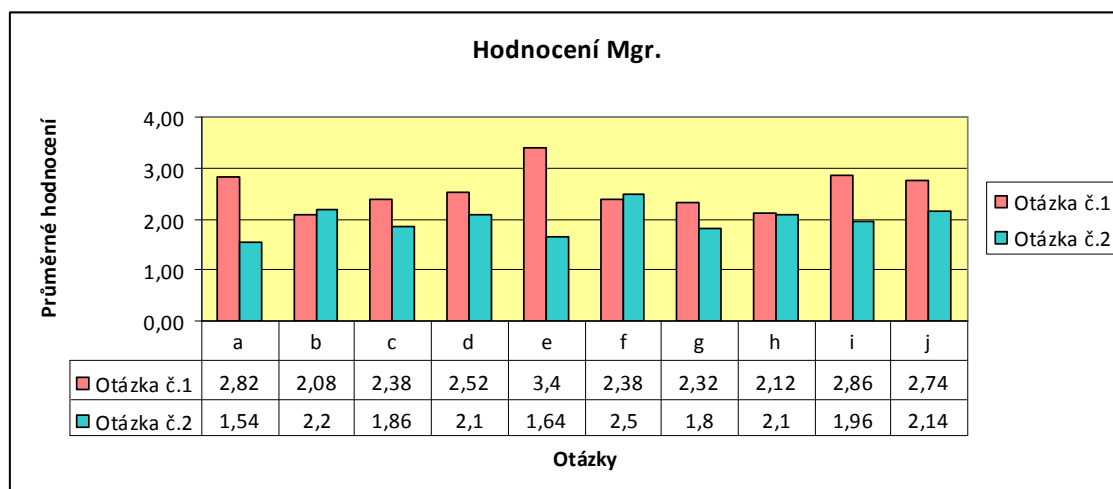
Tabulka č.6: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od studentů Mgr. u otázky č.2. „V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?“ a následné průměrné hodnocení.

Body		1	2	3	4	5	Průměrné body	Celkový průměr kompetence
Otázka								
Pedagogické kompetence	a	26	21	3	0	0	1,54	1,87
	b	11	21	15	3	0	2,20	
	c	13	31	6	0	0	1,86	
	d	9	29	10	2	0	2,10	
	e	27	15	7	1	0	1,64	
Oborové kompetence	f	7	17	20	6	0	2,50	2,10
	g	20	22	6	2	0	1,80	
	h	13	23	10	4	0	2,10	
	i	13	28	7	2	0	1,96	
	j	7	31	10	2	0	2,14	

Legenda: Hodnotící stupně: 1 – určitě ano; 2 – ano; 3 – ne; 4 – určitě ne; 5 – nemohu posoudit.

Na otázku „V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?“ studenti magisterského studia odpovídali takto: Nejvíce se chtějí připravovat „V motivaci žáků k výkonu práce a ve vytváření vhodných podmínek pro učení.“. U tohoto bodu byla zaznamenána průměrná známka 1,54. O desetinu více, tedy 1,64, byla hodnocena otázka „V řešení nečekaných situacích ve třídě/škole.“, u které bylo zaznamenáno nejvíce odpovědí „určitě ano“, tu zvolilo 54% respondentů. V opačném případě, „nejméně“ se chtějí studenti více připravovat „V teoretické přípravě svého aprobačního předmětu.“, tato položka měla průměrné hodnocení 2,50.

Graf č. 3: Průměrné hodnocení otázek č. 1 a č.2 od studentů navazujícího magisterského studia.



Studenti navazujících magisterských oborů se cítí nejméně připraveni v bodu e) Jsem schopný/á řešit nečekané situace ve třídě/škole; a právě zde se chtějí více připravovat a zdokonalovat. Výrazný rozdíl vidíme i u položky a) Dovedu žáky patřičně motivovat k výkonu práce a vytvářet vhodné podmínky pro učení; a v této činnosti se chtějí studenti „nejvíce“ připravovat. Naopak velmi malé rozdíly jsou zjevné v bodech b) Dovedu naplánovat vyučovací hodinu a dle plánu ji realizovat; f) Cítím se dostatečně připravený/á ve svých aprobačních předmětech; h) „Jsem schopný/á aktivně pracovat s novými informacemi a orientovat se v nových poznacích svého oboru. Přičemž u položek b) a f) výsledky ukázaly, že se studenti cítí být velmi dobře připravení, ale i za těchto okolností se chtějí více v daných činnostech připravovat, tedy průměrné výsledky, které nám znázorňují v čem se chtějí studenti více připravovat, jsou vyšší než průměrné výsledky, které nám znázorňují, jak se studenti cítí být na danou činnost připraveni.

Tabulka č.7: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od studentů (mužů) u otázky č.1. „Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto činností?“ a následné průměrné hodnocení.

Body		1	2	3	4	5	Průměrné body	Celkový průměr kompetence
Otázka								
Pedagogické kompetence	a	2	9	29	9	1	2,96	2,66
	b	6	22	14	5	3	2,53	
	c	14	19	12	4	1	2,20	
	d	5	25	15	5	0	2,43	
	e	2	10	23	8	7	3,20	
Oborové kompetence	f	10	22	13	4	1	2,27	2,38
	g	5	25	15	2	0	2,39	
	h	18	22	8	2	0	1,88	
	i	2	11	26	7	4	2,90	
	j	11	13	12	6	8	2,43	

Legenda: Hodnotící stupně: 1 – cítím se výborně připravený/á; 2 – velmi dobře připravený/á; 3 – dobře připravený/á; 4 – dostatečně připravený/á; 5 – nedostatečně připravený/á.

Muži se cítí být nejlépe připraveni v bodě „Jsem schopný/á aktivně pracovat s novými informacemi a orientovat se v nových poznacích svého oboru.“, kde jsme zaznamenali průměrné hodnocení 1,88 a nejvíce respondentů (36%) si zde zvolilo možnost „cítím se být výborně připravený“. V opačném případě nejméně připravení se cítí být ve schopnosti řešit nečekané situace ve třídě/škole, kde průměrné hodnocení činí 3,20, avšak nejvíce negativních odpovědí „nedostatečně připravený“ bylo zaznamenáno u otázky j) Cítím se být připravený na spolupráci s jinými učiteli při vytváření mezioborových vztahů.

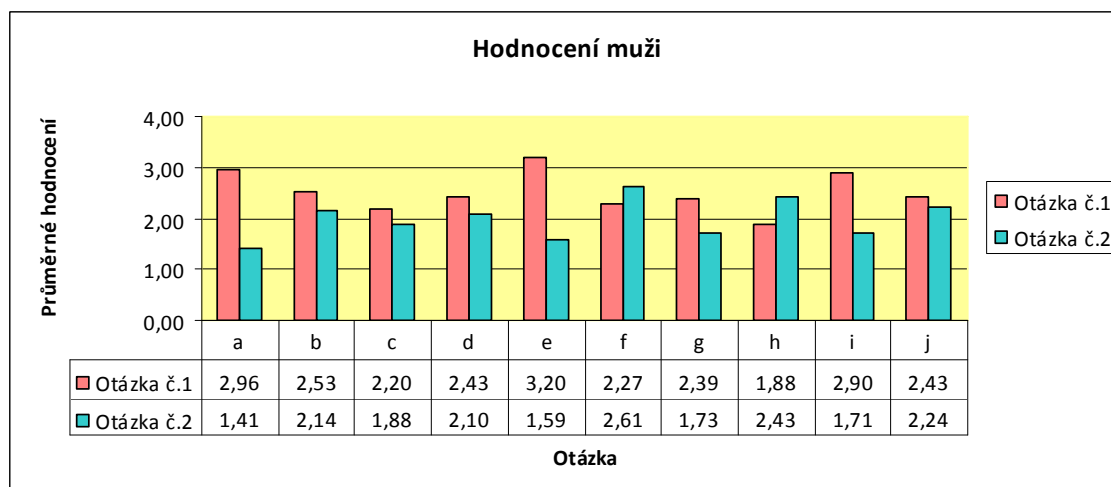
Tabulka č.8: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od studentů (mužů) u otázky č.2. „V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?“ a následné průměrné hodnocení.

Body		1	2	3	4	5	Průměrné body	Celkový průměr kompetence
Otázka								
Pedagogické kompetence	a	32	16	3	0	0	1,41	1,82
	b	11	24	12	3	0	2,14	
	c	16	26	7	1	0	1,88	
	d	10	30	7	3	0	2,10	
	e	27	18	5	0	0	1,59	
Oborové kompetence	f	7	13	24	6	0	2,61	2,14
	g	21	24	3	2	0	1,73	
	h	10	17	14	9	0	2,43	
	i	18	29	3	0	0	1,71	
	j	9	25	11	5	0	2,24	

Legenda: Hodnotící stupně: 1 – určitě ano; 2 – ano; 3 – ne; 4 – určitě ne; 5 – nemohu posoudit.

Z výzkumu nám vyplývá, že muži se chtějí nejvíce připravovat v motivaci žáků a v přípravě vhodných podmínek pro výuku, tedy bod a) ohodnotili průměrnou známkou 1,41, přičemž celých 64% mužů zvolilo odpověď „určitě ano“. Také více by se chtěli připravovat v řešení nečekaných situacích ve třídě, tuto položku ohodnotili průměrnou známkou 1,59. Naopak nejméně se chtějí připravovat v teoretické přípravě svého předmětu, tu ohodnotili průměrnou známkou 2,61 a v činnosti s novými informacemi a v informovanosti v nových poznatcích svého oboru s průměrným výsledkem 2,43.

Graf č. 4: Průměrné hodnocení otázek č. 1 a č.2 od studentů (mužů).



Nejvíce se průměrné výsledky liší u položek e) Jsem schopný/á řešit nečekané situace ve třídě/škole; a) Dovedu žáky patřičně motivovat k výkonu práce a vytvářet vhodné podmínky pro učení; i) Jsem schopný/á přetvářet metodologii poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu. Právě tyto položky, které jsme si vyjmenovali, získaly od mužů nejhorší hodnocení a kontrolní otázka nám potvrdila, že právě v těchto činnostech se chtějí studenti nejvíce připravovat. Zatímco u položek f) Cítím se dostatečně připravený/á ve svých aprobačních předmětech; h) Jsem schopný/á aktivně pracovat s novými informacemi a orientovat se v nových poznatcích svého oboru; zde můžeme vidět zcela opačný případ, muži se v těchto činnostech cítí být velmi dobře připravení a tudíž zde nepociťují tak velkou potřebu se v těchto aktivitách více připravovat.

Tabulka č.9: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od studentek (žen) u otázky č.1. „Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto činností?“ a následné průměrné hodnocení.

Body		1	2	3	4	5	Průměrné body	Celkový průměr kompetence
Otázka								
Pedagogické kompetence	a	3	8	16	15	8	3,35	3,14
	b	7	16	18	6	3	2,63	
	c	5	11	17	7	10	3,12	
	d	7	12	19	4	8	2,90	
	e	0	8	13	16	13	3,71	
Oborové kompetence	f	8	13	15	8	6	2,82	2,81
	g	7	16	19	5	3	2,63	
	h	8	15	20	4	3	2,59	
	i	3	8	20	12	7	3,25	
	j	11	13	12	6	8	2,75	

Legenda: Hodnotící stupně: 1 – cítím se výborně připravený/á; 2 – velmi dobře připravený/á; 3 – dobře připravený/á; 4 – dostatečně připravený/á; 5 – nedostatečně připravený/á.

Ženy se cítí být nejméně připravené v bodě e) Jsem schopný/á řešit nečekané situace ve třídě/škole. Žádná z žen si u této otázky nevybrala odpověď „cítím se výborně připravená“. Naopak 26% dotazovaných zvolilo odpověď „nedostatečně připravený/á“, průměrná výsledná známka je tedy 3,71. Vysoké hodnocení můžeme vidět také u otázek a) Dovedu žáky patřičně motivovat k výkonu práce a vytvářet vhodné podmínky pro učení; tuto činnost ženy ohodnotili známkou 3,35 bodu. O desetinu méně, tedy s hodnocením 3,25 je bod i) Jsem schopný/á přetvářet metodologii poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu. Překvapivé bylo také hodnocení (3,12) u otázky c) Jsem schopný/á nastolit ve třídě patřičný řád a pořádek; z čehož můžeme usuzovat, že studentky se necítí být dostatečně autoritativní. Pokud se podíváme na tabulku, zjistíme, že naopak „nejlépe“ se cítí být studentky připravené v „Jsem schopný/á aktivně pracovat s novými informacemi a orientovat se v nových poznacích svého oboru.“, tedy otázka h).

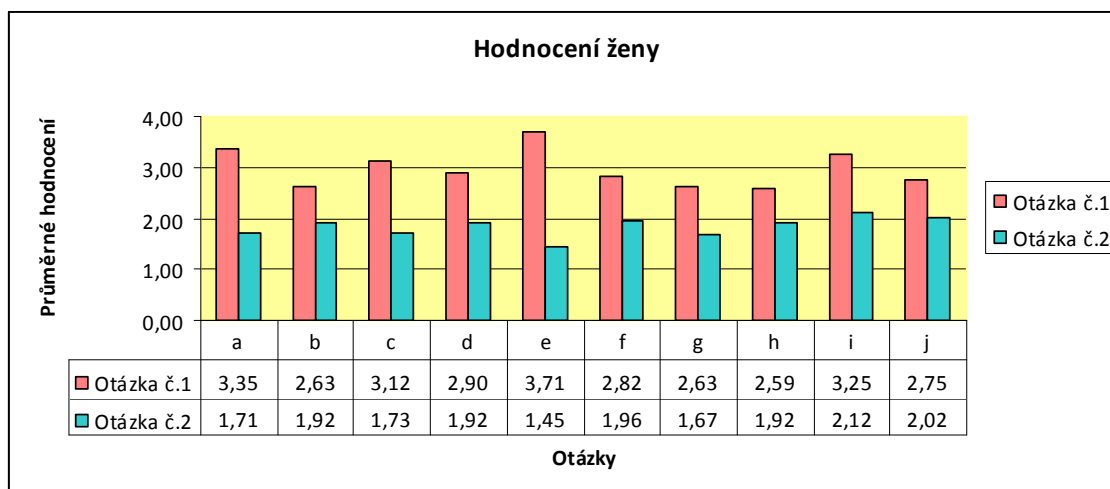
Tabulka č.10: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od studentek (žen) u otázky č.2. „V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?“ a následné průměrné hodnocení.

Body		1	2	3	4	5	Průměrné body	Celkový průměr kompetence
Otázka								
Pedagogické kompetence	a	19	28	3	0	0	1,71	1,75
	b	16	24	8	2	0	1,92	
	c	20	26	3	1	0	1,73	
	d	17	22	11	0	0	1,92	
	e	32	16	1	1	0	1,45	
Oborové kompetence	f	18	17	14	1	0	1,96	1,94
	g	24	18	8	0	0	1,67	
	h	18	19	12	1	0	1,92	
	i	13	21	13	3	0	2,12	
	j	15	20	14	1	0	2,02	

Legenda: Hodnotící stupně: 1 – určitě ano; 2 – ano; 3 – ne; 4 – určitě ne; 5 – nemohu posoudit.

Podle tabulky je nám jasné, že ženy by se chtěly nejvíce připravovat „v řešení nečekaných situací ve třídě“, bod e) respondentky ohodnotily průměrnou známkou 1,45 u této otázky 64% dotazovaných zvolilo odpověď „určitě ano“. Na pomyslném druhém místě se umístila otázka g) V aplikaci teoretických vědomostí svého oboru při praktickém vyučování; a na třetím místě položka a) V motivaci žáků k výkonu práce a ve vytváření vhodných podmínek pro učení. Naopak „nejméně“ se ženy chtějí více připravovat „V přetváření metodologie poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu.“ a „Ve spolupráci s jinými učiteli při vytváření mezioborových vztahů.“. Zajímavé je, že pouze tyto dvě otázky (i, j) přesáhly průměrnou hranici dvou bodů. Můžeme tedy říci, že ženy by se chtěly více připravovat ve všech oblastech uvedených v dotazníku.

Graf č. 5: Průměrné hodnocení otázek č. 1 a č.2 od studentek (žen).

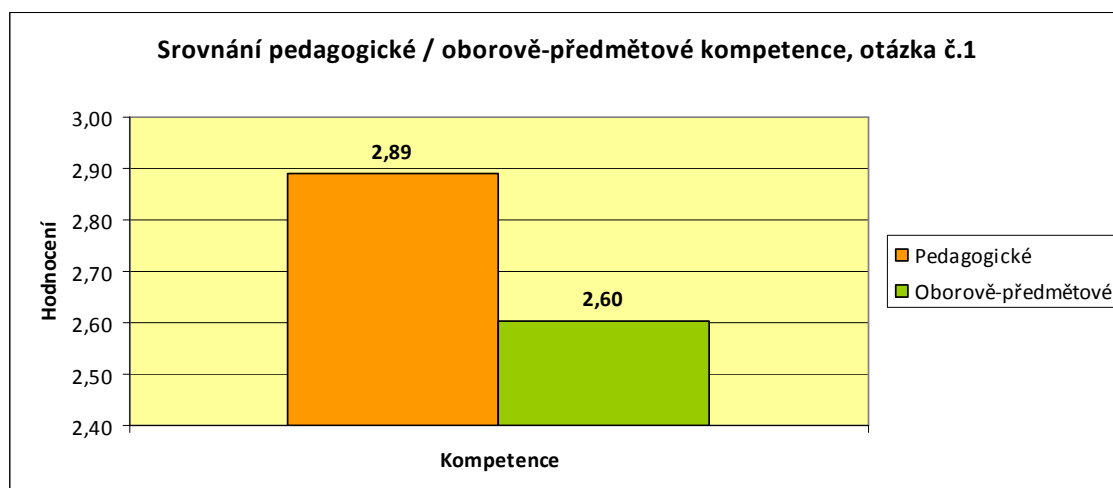


Pokud se podíváme na graf, zjistíme, že v každé položce se průměrné výsledky mezi hlavními a kontrolními otázkami značně liší. Nejhůře se ženy cítí být připravené v bodě e) Jsem schopný/á řešit nečekané situace ve třídě/šcole; a v této činnosti se také chtějí nejvíce vzdělávat. Avšak velké rozdíly pozorujeme i u aktivit: a) Dovedu žáky patřičně motivovat k výkonu práce a vytvářet vhodné podmínky pro učení; c) Jsem schopný/á nastolit ve třídě patřičný řád a pořádek; i) Jsem schopný/á přetvářet metodologii poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu. Podle tohoto grafu bychom mohli říci, že ženy se necítí být velmi dobře připravené na žádnou z činností a proto se také chtějí ve všech oblastech více vzdělávat.

Tabulka č.11: Shrnutí průměrných výsledků u otázky č.1.: Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto činností?

	Pedagogické kompetence					Oborově-předmětové kompetence				
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
Průměrné hodnocení, všichni respondenti	3,15	2,57	2,64	2,64	3,45	2,54	2,55	2,23	3,08	2,61
Celkové průměrné hodnocení, všichni respondenti	2,89					2,60				
Průměrné hodnocení studentů Bc.	3,47	3,06	2,90	2,76	3,49	2,71	2,78	2,33	3,29	2,49
Celkové průměrné hodnocení studentů Bc.	3,14					2,72				
Průměrné hodnocení studentů Mgr.	2,82	2,08	2,32	2,52	3,40	2,38	2,32	2,12	2,86	2,74
Celkové průměrné hodnocení studentů Mgr.	2,65					2,48				
Průměrné hodnocení muži	2,96	2,53	2,20	2,43	3,20	2,27	2,39	1,88	2,90	2,43
Celkové průměrné hodnocení muži	2,66					2,38				
Průměrné hodnocení ženy	3,35	2,63	3,12	2,90	3,71	2,82	2,63	2,59	3,25	2,75
Celkové průměrné hodnocení ženy	3,14					2,81				

Graf č. 6: Srovnání pedagogické a oborově-předmětové kompetence všichni respondenti v otázce č. 1. „Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto činností?“.



Tabulka č. 12: Test významnosti (Srovnání pedagogických a oborově-předmětových kompetencí u všech respondentů)

Kompetence	Počet respondentů	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$	Hladina významnosti 0,05; stupeň volnosti 1
Ped.	100	2,89	2,745	0,145	0,0210*	0,0077*	3,841
Obor.	100	2,60	2,745	-0,145	0,0210*	0,0077*	
	Σ 200	Σ 5,49				Σ 0,0154	

* zaokrouhleno na čtyři desetinná místa

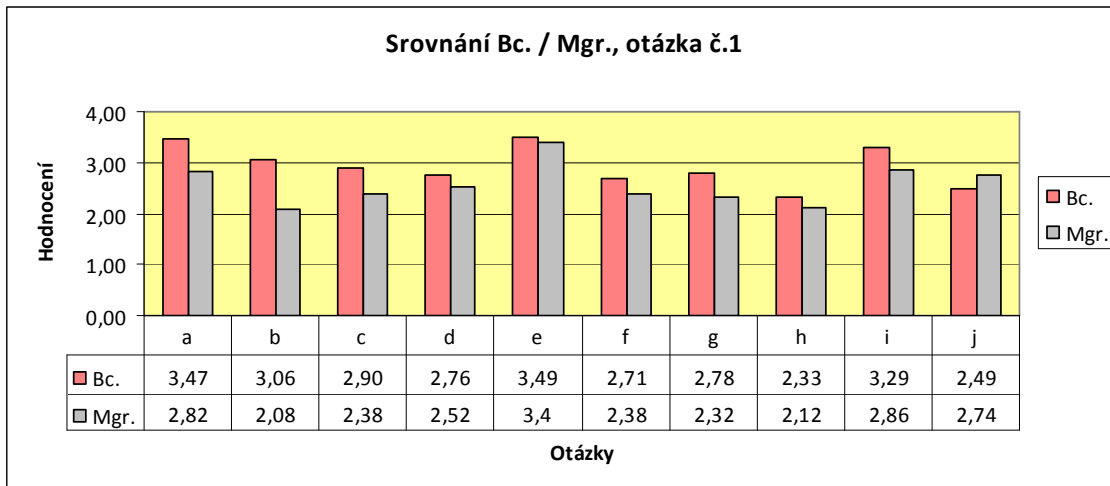
H₀: Většina studentu Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity se cítí být stejně připravena v kompetencích oborově-předmětových i v kompetencích pedagogických.

H_A: Většina studentů Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity se cítí být lépe připravena v rámci oborově-předmětových kompetencí než v kompetencích pedagogických.

Je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, tudíž nelze odmítnout nulovou hypotézu.

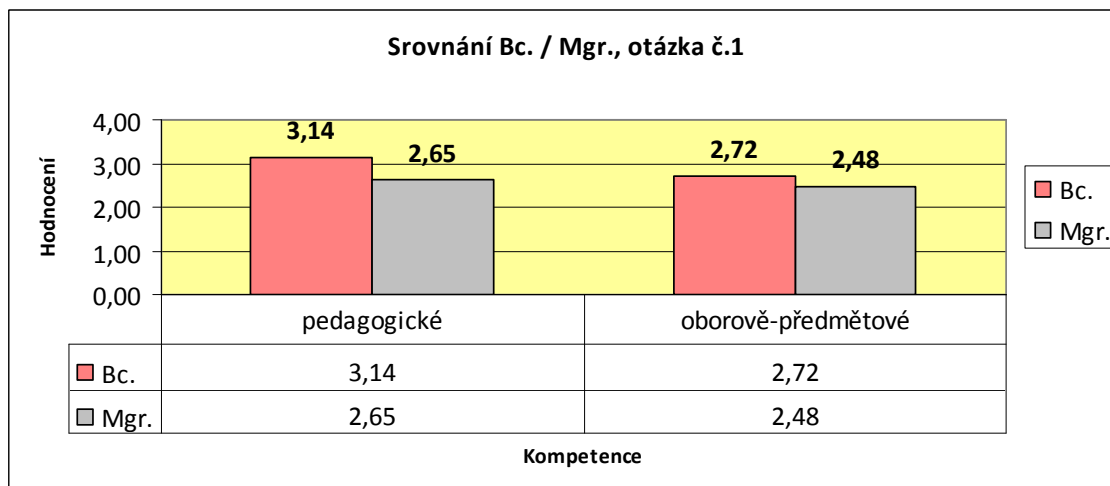
V grafu č. 6 jsou zobrazeny průměrné výsledky, které jsme získali od všech respondentů. Zde můžeme vidět, že studenti Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích lépe ohodnotili činnosti, které se týkají oborově-předmětových kompetencí než činnosti týkající se kompetencí pedagogických. Ale pokud jsme tyto výsledky statisticky zpracovali, dospěli jsme k závěru, že statistický rozdíl mezi průměrnými výsledky není významný, tudíž nemůžeme tvrdit, že studenti PF se cítí být výrazně lépe připraveni v oborově-předmětových kompetencích než v kompetencích pedagogických.

Graf č. 7: Srovnání výsledků získaných od studentů bakalářského studia s výsledky studentů navazujícího magisterského studia z otázky č.1. „Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto činností?“.



V tomto grafu jsou znázorněny průměrné výsledky studentů Bc. a studentů Mgr.. Téměř ve všech bodech studenti magisterského studia dosahují lepšího průměrného hodnocení než studenti bakalářského studia. Jedinou odchylku můžeme spatřit v položce j) Cítím se být připravený na spolupráci s jinými učiteli při vytváření mezioborových vztahů. V tomto bodě studenti Bc. mají lepší hodnocení než studenti Mgr.. Velmi podobné průměrné hodnocení můžeme vidět v bodě e) Jsem schopný/á řešit nečekané situace ve třídě/škole. Kdežto v bodě b) Dovedu naplánovat vyučovací hodinu a dle plánu ji realizovat; se průměrné výsledky nejvíce liší.

Graf č. 8: Srovnání pedagogických a oborově-předmětových kompetencí studentů bakalářského studia se studenty, kteří navštěvují navazující magisterské studium, otázka č.1. „Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto činností?“.



Tabulka č. 13: Test významnosti (Pedagogické kompetence, studenti Bc. a Mgr.)

Skupina	Počet respondentů	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$	Hladina významnosti 0,05; stupeň volnosti 1
Bc.	50	3,14	2,895	0,245	0,0600*	0,0207*	
Mgr.	50	2,65	2,895	-0,245	0,0600*	0,0207*	
Σ	100	Σ 5,79				Σ 0,0414	

* zaokrouhleno na čtyři desetinná místa

H_0 : Studenti Mgr. se cítí být stejně připraveni jako studenti Bc. v rámci pedagogických kompetencí.

H_A : Studenti Mgr. se cítí být lépe připraveni v rámci pedagogických kompetencí než studenti Bc..

Je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, tudíž nelze odmítnout nulovou hypotézu.

Ze získaných průměrných výsledků bychom mohli říci, že studenti magisterských oborů se cítí být lépe připraveni v pedagogických kompetencích než studenti bakalářských oborů. Ale pokud jsme provedli test významnosti, zjistili jsme, že statistické rozdíly nejsou významné. Z čehož vyplývá, že studenti Mgr. se necítí být výrazně lépe připraveni než studenti Bc..

Tabulka č. 14: Test významnosti (Oborově-předmětové kompetence, studenti Bc. a Mgr.)

Skupina	Počet respondentů	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$	Hladina významnosti 0,05; stupeň volnosti 1
Bc.	50	2,72	2,6	0,12	0,0144	0,0055*	
Mgr.	50	2,48	2,6	-0,12	0,0144	0,0055*	
	\sum 100	\sum 5,2				\sum 0,011	3,841

* zaokrouhleno na čtyři desetinná místa

H₀: Studenti Mgr. se cítí být stejně připraveni jako studenti Bc. v rámci oborově-předmětových kompetencí.

H_A: Studenti Mgr. se cítí být lépe připraveni v rámci oborově-předmětových kompetencí než studenti Bc..

Je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, tudíž nelze odmítnout nulovou hypotézu.

Ke stejnému závěru jsme došli i u oborově-předmětových kompetencí. Jestliže jsme vypracovali test významnosti, došli jsme k závěru, že ani v tomto případě nejsou statistické rozdíly významné, a proto nemůžeme říci, že studenti magisterského oboru se cítí být výrazně lépe připraveni než studenti bakalářských oborů.

Tabulka č. 15: Test významnosti (Srovnání pedagogický a oborových kompetencí u studentů Bc.)

kompetence	Počet respondentů	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$	Hladina významnosti 0,05; stupeň volnosti 1
Ped.	50	3,14	2,93	0,21	0,0441	0,0151*	
Obor.	50	2,72	2,93	-0,21	0,0441	0,0151	
	\sum 100	\sum 5,86				\sum 0,0302	3,841

* zaokrouhleno na čtyři desetinná místa

H₀: Studenti Bc. se cítí být stejně připraveni v kompetencích oborově-předmětových i v kompetencích pedagogických.

H_A: Studenti Bc. se cítí být lépe připraveni v rámci oborově-předmětových kompetencí než v kompetencích pedagogických.

Je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, tudíž nelze odmítnout nulovou hypotézu.

Průměrné výsledky nám naznačují, že studenti bakalářského oboru se cítí být lépe připraveni v rámci oborově-předmětových kompetencí. Ale výsledky, které jsme získali po provedení testu významnosti nám ukazují, že statistické rozdíly nejsou významné. A tedy nemůže říci, že studenti Bc. se cítí být výrazně lépe připraveni v kompetencích oborově-předmětových než v kompetencích pedagogických.

Tabulka č. 16: Test významnosti ((Srovnání pedagogický a oborových kompetencí u studentů Mgr.)

kompetence	Počet respondentů	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$	Hladina významnosti 0,05; stupeň volnosti 1
Ped.	50	2,65	2,565	0,085	0,0072 *	0,0028 *	
Obor.	50	2,48	2,565	-0,085	0,0072 *	0,0028 *	
	\sum 100	\sum 5,13				\sum 0,0056	3,841

* zaokrouhleno na čtyři desetinná místa

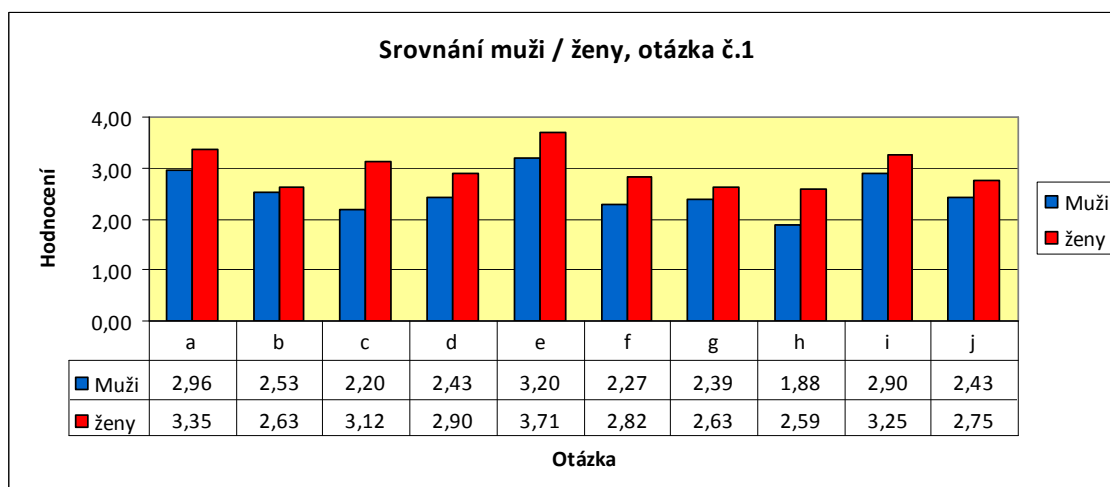
H₀: Studenti Mgr. se cítí být stejně připraveni v kompetencích oborově-předmětových i v kompetencích pedagogických.

H_A: Studenti Mgr. se cítí být lépe připraveni v rámci oborově-předmětových kompetencí než v kompetencích pedagogických.

Je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, tudíž nelze odmítnout nulovou hypotézu.

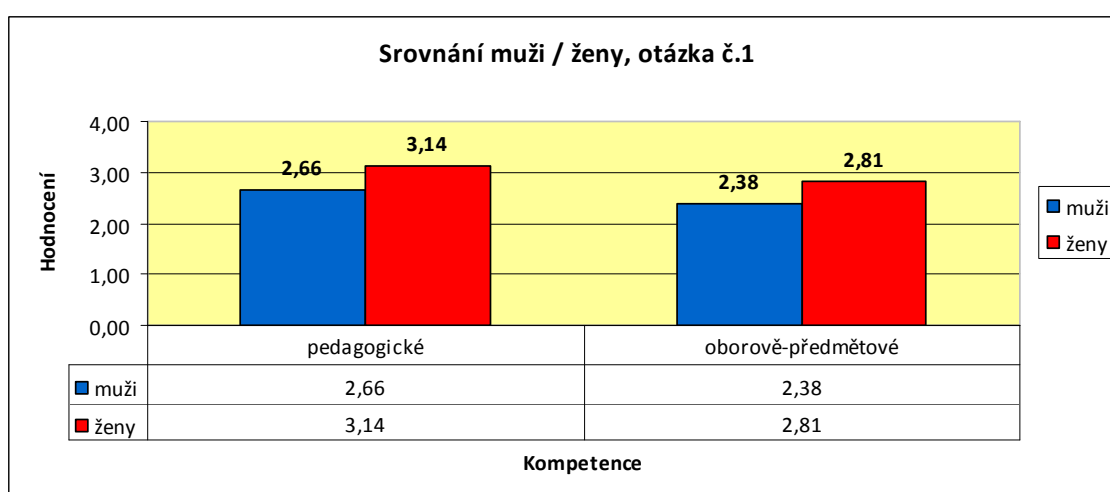
Jelikož nemůžeme odmítnout nulovou hypotézu, tedy nemůžeme přijmout předpoklad, že studenti magisterských oborů se cítí být výrazně lépe připraveni v kompetencích oborově-předmětových než v kompetencích pedagogických.

Graf č. 9: Srovnání výsledků získaných od mužů s výsledky získaných od žen z otázky č.1. „Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto činností?“.



Z grafu můžeme vyčíst, že ve všech bodech muži dosahují lepších průměrných výsledků než ženy. Pokud se na daný problém podíváme blíže, zjistíme, že nejmenší rozdíl mezi průměrnými výsledky mužů a žen nalezneme v bodě b) Dovedu naplánovat vyučovací hodinu a dle plánu ji realizovat; kde mezi průměrnými výsledky nalezneme rozdíl o pouhou jednu desetinu bodu ve prospěch mužů. Naopak nejvíce se průměrné výsledky liší v bodě c) Jsem schopný/á nastolit ve třídě patřičný řád a pořádek.

Graf č. 10: Srovnání pedagogických a oborově-předmětových kompetencí u mužů a žen, otázka č.1. „Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto činností?“.



Tabulka č. 17: Test významnosti (Pedagogické kompetence, muži a ženy)

Skupina	Počet respondentů	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$	Hladina významnosti 0,05; stupeň volnosti 1
Muži	50	2,66	2,9	-0,24	0,0576	0,0199*	
Ženy	50	3,14	2,9	0,24	0,0576	0,0199*	
	\sum 100	\sum 5,8				\sum 0,0398	3,841

* zaokrouhleno na čtyři desetinná místa

H_0 : Studenti (muži) se cítí být stejně připraveni jako studentky (ženy) v rámci pedagogických kompetencí.

H_A : Studenti (muži) se cítí být lépe připraveni v rámci pedagogických kompetencí než studentky (ženy).

Je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, tudíž nelze odmítnout nulovou hypotézu.

Po statistickém zpracování průměrných výsledků jsme došli k závěru, že statistický rozdíl mezi výsledky není významný. Z čehož nám tedy vyplývá, že muži nejsou výrazně lépe připraveni v pedagogických kompetencích než ženy.

Tabulka č. 18: Test významnosti (Oborově-předmětové kompetence, muži a ženy)

Skupina	Počet respondentů	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$	Hladina významnosti 0,05; stupeň volnosti 1
Muži	50	2,38	2,595	-0,215	0,0462*	0,0178*	
Ženy	50	2,81	2,595	0,215	0,0462*	0,0178*	
	\sum 100	\sum 5,19				\sum 0,0356	3,841

* zaokrouhleno na čtyři desetinná místa

H_0 : Studenti (muži) se cítí být stejně připraveni jako studentky (ženy) v rámci oborově-předmětových kompetencí.

H_A : Studenti (muži) se cítí být lépe připraveni v rámci oborově-předmětových kompetencí než studentky (ženy).

Je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, tudíž nelze odmítnout nulovou hypotézu.

Získané průměrné výsledky jsme dále statisticky zpracovali a ze zjištěných dat nelze vyvozovat, že muži jsou významně lépe připraveni v oborově-předmětových kompetencích než ženy.

Tabulka č. 19: Test významnosti (Srovnání pedagogický a oborových kompetencí u studentů (mužů))

Kompetence	Počet respondentů	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$	Hladina významnosti 0,05; stupeň volnosti 1
Ped.	50	2,66	2,52	0,14	0,0196	0,0078*	3,841
Obor.	50	2,38	2,52	-0,14	0,0196	0,0078*	
	\sum 100	\sum 5,04				\sum 0,0156	

* zaokrouhleno na čtyři desetinná místa

H₀: Studenti (muži) se cítí být stejně připraveni v kompetencích oborově-předmětových i v kompetencích pedagogických.

H_A: Studenti (muži) se cítí být lépe připraveni v rámci oborově-předmětových kompetencích než v kompetencích pedagogických.

Je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, tudíž nelze odmítnout nulovou hypotézu.

Ze zjištěných dat nelze vyvozovat závěr, že by mezi průměrnými výsledky byly významné rozdíly. Tudíž nemůžeme říci, že muži se cítí být výrazně lépe připraveni v kompetencích oborově-předmětových než v kompetencích pedagogických.

Tabulka č. 20: Test významnosti (Srovnání pedagogický a oborových kompetencí u studentek (žen))

Kompetence	Počet respondentů	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$	Hladina významnosti 0,05; stupeň volnosti 1
Ped.	50	3,14	2,975	0,165	0,0272*	0,0091*	3,841
Obor.	50	2,81	2,975	-0,165	0,0272*	0,0091*	
	\sum 100	\sum 5,95				\sum 0,0182	

* zaokrouhleno na čtyři desetinná místa

H_0 : Studentky (ženy) se cítí být stejně připravené v kompetencích oborově-předmětových i v kompetencích pedagogických.

H_A : Studentky (ženy) se cítí být lépe připravené v rámci oborově-předmětových kompetencí než v kompetencích pedagogických.

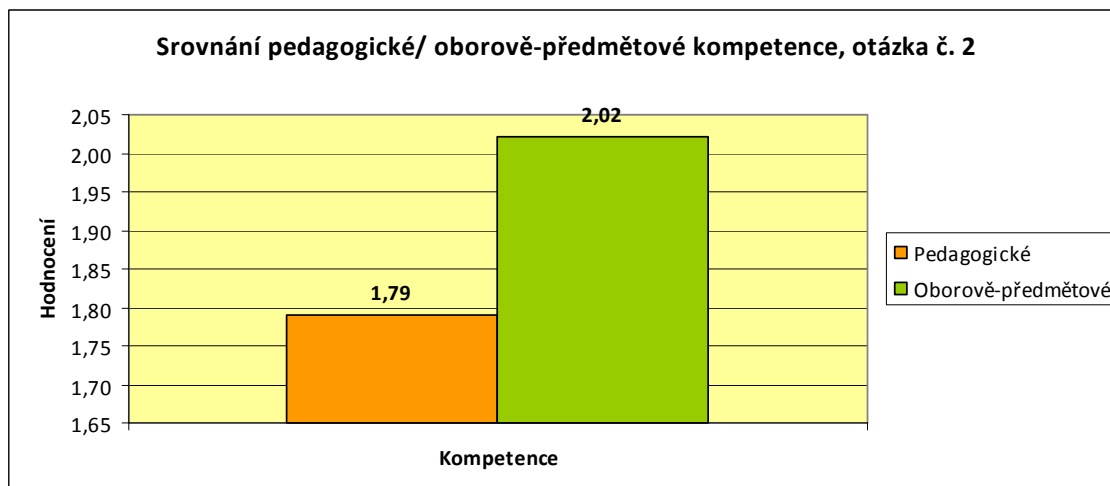
Je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, tudíž nelze odmítnout nulovou hypotézu.

Po provedení testu významnosti, jsme dospěli k závěru, že statistický rozdíl mezi výsledky není významný, a proto nemůžeme říci, že ženy jsou významně lépe připravené v oborově-předmětových kompetencích než v kompetencích pedagogických.

Tabulka č.21: Shrnutí průměrných výsledků u otázky č.2.: V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?

	Pedagogické kompetence					Oborově-předmětové kompetence				
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
Průměrné hodnocení, všichni respondenti	1,56	2,04	1,80	2,01	1,53	2,26	1,69	2,14	1,90	2,12
Celkové průměrné hodnocení, všichni respondenti	1,79					2,02				
Průměrné hodnocení studentů Bc.	1,59	1,88	1,75	1,92	1,43	2,02	1,59	2,18	1,84	2,10
Celkové průměrné hodnocení studentů Bc.	1,71					1,95				
Průměrné hodnocení studentů Mgr.	1,54	2,20	1,86	2,10	1,64	2,50	1,80	2,10	1,96	2,14
Celkové průměrné hodnocení studentů Mgr.	1,87					2,10				
Průměrné hodnocení muži	1,41	2,14	1,88	2,10	1,59	2,61	1,73	2,43	1,71	2,24
Celkové průměrné hodnocení muži	1,82					2,14				
Průměrné hodnocení ženy	1,71	1,92	1,73	1,92	1,45	1,96	1,67	1,92	2,12	2,02
Celkové průměrné hodnocení ženy	1,75					1,94				

Graf č. 11: Srovnání pedagogické a oborově-předmětové kompetence všichni respondenti v otázce č. 2. „V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?“.



Tabulka č. 22: Test významnosti (Srovnání pedagogických a oborových kompetencí, všichni respondenti)

Kompetence	Počet respondentů	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$	Hladina významnosti 0,05; stupeň volnosti 1
Ped.	100	1,79	1,905	-0,115	0,0132*	0,0069*	3,841
Obor.	100	2,02	1,905	0,115	0,0132*	0,0069*	
	\sum 200	\sum 3,81				\sum 0,0138	

* zaokrouhleno na čtyři desetinná místa

H_0 : Studenti Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity se chtějí stejně připravovat v kompetencích pedagogických i v kompetencích oborově-předmětových.

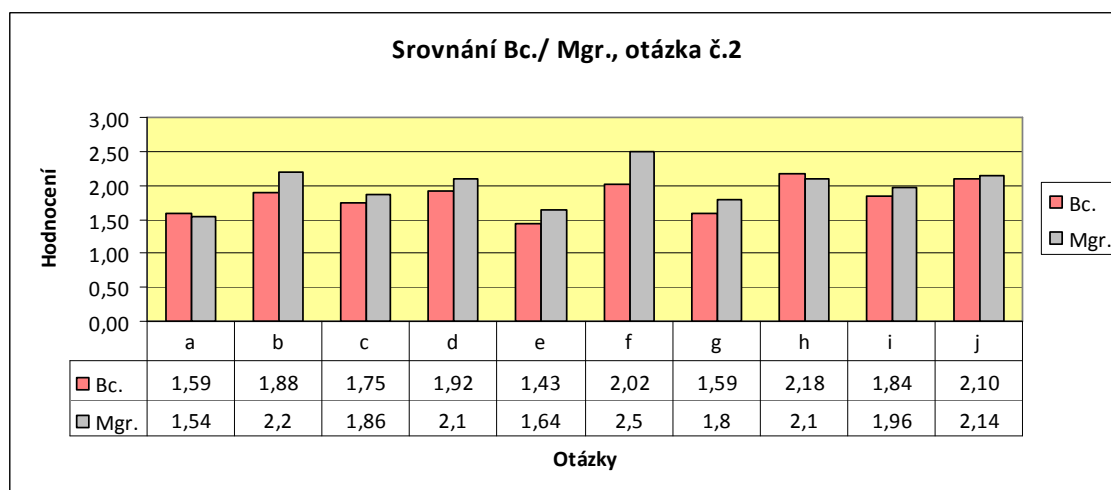
H_A : Studenti PF se chtějí více připravovat v rámci pedagogických kompetencí než v kompetencích oborově-předmětových.

Je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, tudíž nelze odmítnout nulovou hypotézu.

Z grafu č. 11 můžeme vyčíst, že studenti lépe ohodnotili činnosti, které se týkají pedagogických kompetencí. Ale pokud jsme průměrné výsledky podrobili statistickému zpracování, dospěli jsme k závěru, že statistický rozdíl mezi výsledky není

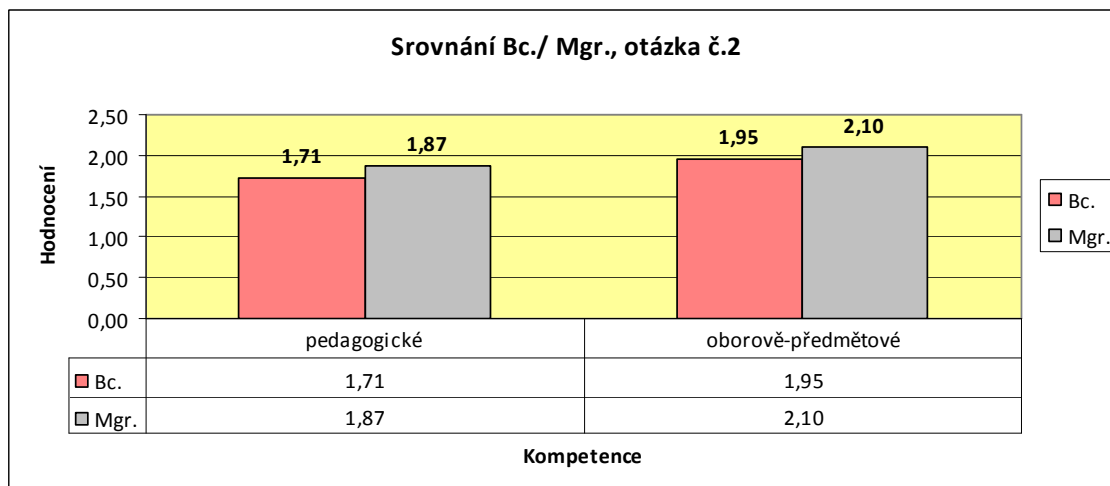
významný, tudíž nemůžeme říci, že by se studenti chtěli významně více připravovat v kompetencích pedagogických než v kompetencích oborově-předmětových.

Graf č. 12: Srovnání výsledků získaných od studentů bakalářského studia s výsledky studentů navazujícího magisterského studia z otázky č.2. „V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?“.



Nyní se podíváme na průměrné výsledky studentů bakalářského studia a na výsledky studentů magisterského studia. Ve většině činností studenti bakalářského studia dosahují lepších průměrných výsledků než studenti magisterského studia. Ale v položce h) V činnosti s novými informacemi a v informovanosti v nových poznatcích svého oboru; a v položce a) V motivaci žáků k výkonu práce a ve vytváření vhodných podmínek pro učení; je tomu naopak, právě zde studenti Mgr. mají lepší průměrné hodnocení, avšak musíme podotknout, že rozdíl mezi skupinami (Bc., Mgr.) není významný. Ostatně v mnoha položkách se průměrné výsledky mezi skupinami příliš neliší. Naopak nejvíce se průměrné výsledky liší v otázce f) V teoretické přípravě svého aprobačního předmětu.

Graf č. 13: Srovnání pedagogických a oborově-předmětových kompetencí studentů bakalářského studia se studenty, kteří navštěvují navazující magisterské studium, otázka č.2. „V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?“.



Tabulka č. 23: Test významnosti (Pedagogické kompetence, studenti Bc. a Mgr.)

Skupina	Počet respondentů	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$	Hladina významnosti 0,05; stupeň volnosti 1
Bc.	50	1,71	1,79	-0,08	0,0064	0,0036*	3,841
Mgr.	50	1,87	1,79	0,08	0,0064	0,0036*	
Σ	100	Σ 3,58				Σ 0,0072	

* zaokrouhleno na čtyři desetinná místa

H_0 : Studenti Bc. se chtějí dále připravovat stejně, jako studenti Mgr. v rámci pedagogických kompetencích.

H_A : Studenti Bc. se chtějí dále více připravovat v rámci pedagogických kompetencích než studenti Mgr..

Je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, tudíž nelze odmítnout nulovou hypotézu.

Průměrné výsledky získané z výzkumu nám ukazují, že studenti bakalářského studia dosahují lepších průměrných výsledků než studenti Mgr.. Avšak rozptyl mezi skupinami (Bc., Mgr.) není významný, jak ukazuje test významnosti. Tudíž nemůžeme říci, že studenti Bc. se chtějí významně více připravovat v pedagogických kompetencích než studenti magisterského studia.

Tabulka č. 24: Test významnosti (Oborově-předmětové kompetence, studenti Bc. a Mgr.)

Skupina	Počet respondentů	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$	Hladina významnosti 0,05; stupeň volnosti 1
Bc.	50	1,95	2,025	-0,075	0,0056*	0,0028*	3,841
Mgr.	50	2,10	2,025	0,075	0,0056*	0,0028*	
	\sum 100	\sum 4,05				\sum 0,0056	

* zaokrouhleno na čtyři desetinná místa

H₀: Studenti Bc. se chtějí dále připravovat stejně, jako studenti Mgr. v rámci oborově-předmětových kompetencí.

H_A: Studenti Bc. se chtějí dále více připravovat v rámci oborově-předmětových kompetencí než studenti Mgr..

Je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, tudíž nelze odmítnout nulovou hypotézu.

Ze zjištěných dat nelze vyvozovat závěr, že by se studenti bakalářského studia chtěli významně více připravovat v oborově-předmětových kompetencích než studenti magisterských oborů.

Tabulka č. 25: Test významnosti (Srovnání pedagogický a oborových kompetencí u studentů Bc.)

Kompetence	Počet respondentů	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$	Hladina významnosti 0,05; stupeň volnosti 1
Ped.	50	1,71	1,83	-0,12	0,0144	0,0079*	3,841
Obor.	50	1,95	1,83	0,12	0,0144	0,0079*	
	\sum 100	\sum 3,66				\sum 0,0158	

* zaokrouhleno na čtyři desetinná místa

H₀: Studenti Bc. se chtějí dále připravovat stejně jak v kompetencích pedagogických tak v kompetencích oborově-předmětových.

H_A: Studenti Bc. se chtějí dále více připravovat v rámci pedagogických kompetencí než v kompetencích oborově-předmětových.

Je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, tudíž nelze odmítnout nulovou hypotézu.

Když jsme provedli test významnosti, dospěli jsme k závěru, že statistický rozdíl mezi výsledky výzkumu není významný, tudíž nemůžeme říci, že by se studenti bakalářských oborů chtěli významně více připravovat v rámci pedagogických kompetencí než v kompetencích oborově-předmětových.

Tabulka č. 26: Test významnosti ((Srovnání pedagogický a oborových kompetencí u studentů Mgr.)

Kompetence	Počet respondentů	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$	Hladina významnosti 0,05; stupeň volnosti 1
Ped.	50	1,87	1,985	-0,115	0,0132 [*]	0,0066 [*]	3,841
Obor.	50	2,10	1,985	0,115	0,0132 [*]	0,0066 [*]	
	\sum 100	\sum 3,97				\sum 0,0132	

* zaokrouhleno na čtyři desetinná místa

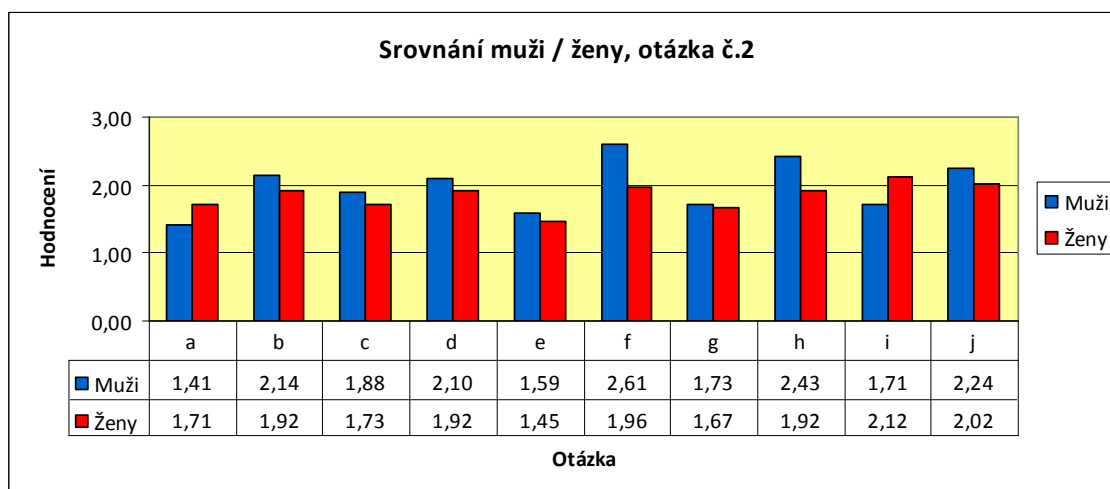
H₀: Studenti Mgr. se chtějí dále připravovat stejně jak v kompetencích pedagogických tak v kompetencích oborově-předmětových.

H_A: Studenti Mgr. se chtějí dále více připravovat v rámci pedagogických kompetencí než v kompetencích oborově-předmětových.

Je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, tudíž nelze odmítnout nulovou hypotézu.

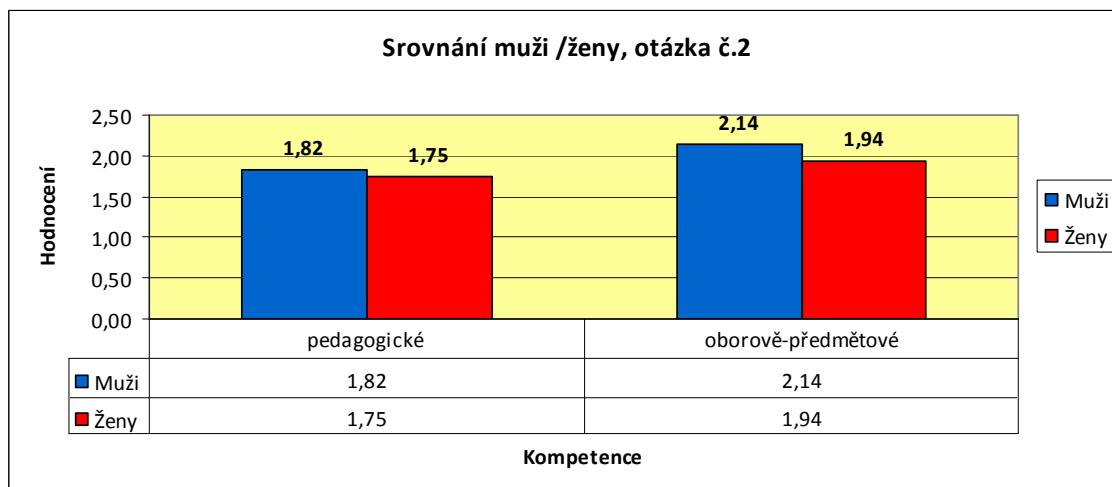
Ke stejnému závěru jsme dospěli i u studentů Mgr.. Ani zde nemůžeme tvrdit, že by se studenti chtěli významně více připravovat v kompetencích pedagogických než v kompetencích oborově-předmětových.

Graf č. 14: Srovnání výsledků získaných od mužů s výsledky získaných od žen z otázky č.2. „V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?“.



V grafu č. 14 můžeme vidět srovnání mužů a žen, v čem by se chtěli více připravovat. Z předešlých výsledků víme, že ženy dosahovaly horších průměrných výsledků než muži, proto předpokládáme, že ženy v této otázce budou mít lepší průměrné výsledky než muži. Ve většině činnostech je tomu opravdu tak, ale v položce a) V motivaci žáků k výkonu práce a ve vytváření vhodných podmínek pro učení; a v bodě i) V přetváření metodologie poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu; je tomu naopak, právě zde mají lepší průměrné výsledky muži než ženy. Ovšem mezi průměrnými výsledky jednotlivých skupin nejsou významné rozdíly. Nejvíce se průměrné výsledky liší v otázce f) V teoretické přípravě svého aprobačního předmětu; a také v otázce h) V činnosti s novými informacemi a v informovanosti v nových poznacích svého oboru, kde ženy mají nižší průměrné hodnocení než muži.

Graf č. 15: Srovnání pedagogických a oborově-předmětových kompetencí u mužů a žen, otázka č.2. „V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?“.



Tabulka č. 27: Test významnosti (Pedagogické kompetence, muži a ženy)

Skupina	Počet respondentů	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$	Hladina významnosti 0,05; stupeň volnosti 1
Muži	50	1,82	1,785	0,035	0,0012*	0,0007*	3,841
Ženy	50	1,75	1,785	-0,035	0,0012*	0,0007*	
Σ	100	Σ 3,57				Σ 0,0014	

* zaokrouhleno na čtyři desetinná místa

H_0 : Studentky (ženy) se chtějí dále připravovat stejně, jako studenti (muži) v rámci pedagogických kompetencích.

H_A : Studentky (ženy) se chtějí více připravovat v rámci pedagogických kompetencích než studenti (muži).

Je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, tudíž nelze odmítnout nulovou hypotézu.

Po provedení testu významnosti nelze ze zjištěných dat vyvozovat závěr, že by se ženy chtěly významně více připravovat v rámci pedagogických kompetencích než muži.

Tabulka č. 28: Test významnosti (Oborově-předmětové kompetence, muži a ženy)

Skupina	Počet respondentů	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$	Hladina významnosti 0,05; stupeň volnosti 1
Muži	50	2,14	2,04	0,1	0,01	0,0049*	
Ženy	50	1,94	2,04	-0,1	0,01	0,0049*	
	\sum 100	\sum 4,08				\sum 0,0098	3,841

* zaokrouhleno na čtyři desetinná místa

H₀: Studentky (ženy) se chtějí dále připravovat stejně, jako studenti (muži) v rámci oborově-předmětových kompetencích.

H_A: Studentky (ženy) se chtějí více připravovat v rámci oborově-předmětových kompetencích než studenti (muži).

Je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, tudíž nelze odmítnout nulovou hypotézu.

Po provedení testu významnosti jsme zjistili, že statistický rozdíl mezi výsledky není významný, tudíž nemůžeme vyvozovat závěr, že by se ženy chtěly výrazně více připravovat v kompetencích oborově-předmětových než muži.

Tabulka č. 29: Test významnosti (Srovnání pedagogický a oborových kompetencí u studentů (mužů))

Kompetence	Počet respondentů	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$	Hladina významnosti 0,05; stupeň volnosti 1
Ped.	50	1,82	1,98	-0,16	0,0256	0,0129*	
Obor.	50	2,14	1,98	0,16	0,0256	0,0129*	
	\sum 100	\sum 3,96				\sum 0,0258	3,841

* zaokrouhleno na čtyři desetinná místa

H₀: Studenti (muži) se chtějí dále připravovat stejně jak v kompetencích pedagogických tak v kompetencích oborově-předmětových.

H_A: Studenti (muži) se chtějí dále více připravovat v rámci pedagogických kompetencích než v kompetencích oborově-předmětových.

Je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, tudíž nelze odmítnout nulovou hypotézu.

Ze zjištěných dat nelze vyvozovat závěr, že by se muži chtěli výrazně více připravovat v kompetencích pedagogických než v kompetencích oborově-předmětových.

Tabulka č. 30: Test významnosti (Srovnání pedagogický a oborových kompetencí u studentek (žen))

Kompetence	Počet respondentů	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$	Hladina významnosti 0,05; stupeň volnosti 1
Ped.	50	1,75	1,845	-0,095	0,0090*	0,0049*	
Obor.	50	1,94	1,845	0,095	0,0090*	0,0049*	
	\sum 100	\sum 3,69				\sum 0,0098	3,841

* zaokrouhleno na čtyři desetinná místa

H₀: Studentky (ženy) se chtějí dále připravovat stejně jak v kompetencích pedagogických tak v kompetencích oborově-předmětových.

H_A: Studentky (ženy) se chtějí dále více připravovat v rámci pedagogických kompetencích než v kompetencích oborově-předmětových.

Je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, tudíž nelze odmítnout nulovou hypotézu.

Ke stejnému závěru jsme došli i v případě žen. Ani zde není statistický rozdíl mezi výsledky významný, tudíž nemůžeme říci, že by se ženy chtěly významně více připravovat v kompetencích pedagogických než v kompetencích oborově-předmětových.

5.4.2. DRUHÁ FÁZE VÝZKUMU

Tabulka č.31: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od učitelů u otázky č.1. „Jak jste byli připraveni na výkon těchto činností, těsně po ukončení studia na PF?“ a následné průměrné hodnocení.

Body		1	2	3	4	5	Průměrné body	Celkový průměr kompetence
Otázka								
Pedagogické kompetence	a	0	3	5	2	0	2,9	2,78
	b	3	2	5	0	0	2,2	
	c	2	3	3	2	0	2,5	
	d	0	5	3	1	1	2,8	
	e	0	2	4	1	3	3,5	
Oborové kompetence	f	3	5	1	0	1	2,1	2,4
	g	4	3	3	0	0	1,9	
	h	2	5	2	0	1	2,3	
	i	0	5	4	0	1	2,7	
	j	2	3	0	3	2	3,0	

Legenda: Hodnotící stupně: 1 – cítím se výborně připravený/á; 2 – velmi dobře připravený/á; 3 – dobře připravený/á; 4 – dostatečně připravený/á; 5 – nedostatečně připravený/á.

Stejný dotazník, jako vyplňovali studenti Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity, vyplňovali zkušení učitelé, kteří se již několik let věnují učitelství. Avšak učitelům byla položena otázka: „Jak jste byli připraveni na výkon těchto činností, těsně po ukončení studia na PF?“. V tabulce č. 13 je znázorněno, jak učitelé odpovídali na jednotlivé položky a tomu odpovídající průměrné hodnocení. Z tabulky tedy můžeme vyčíst, že učitelé byli nejméně připraveni v bodě e) Jsem schopný/á řešit nečekané situace ve třídě/škole, kdy průměrné hodnocení této otázky je 3,5 bodu, přičemž žádný s učitelů si nevybral možnost „výborně připravený/á“, u této otázky bylo navíc zaznamenáno nejvíce odpovědí „nedostatečně připravený/á“. Nepříliš pozitivní hodnocení bylo také zaznamenáno v položce j) Cítím se být připravený na spolupráci s jinými učiteli při vytváření mezioborových vztahů; a v položce a) Dovedu žáky patřičně motivovat k výkonu práce a vytvářet vhodné podmínky pro učení. Naopak nejlépe byla hodnocena otázka g) Jsem schopný/á aktivně pracovat s novými informacemi a orientovat se v nových poznatcích svého oboru, v tomto bodu bylo

zaznamenáno průměrné hodnocení 1,9 a u této otázky nejvíce respondentů (40%) zvolilo odpověď „výborně připravený/á“.

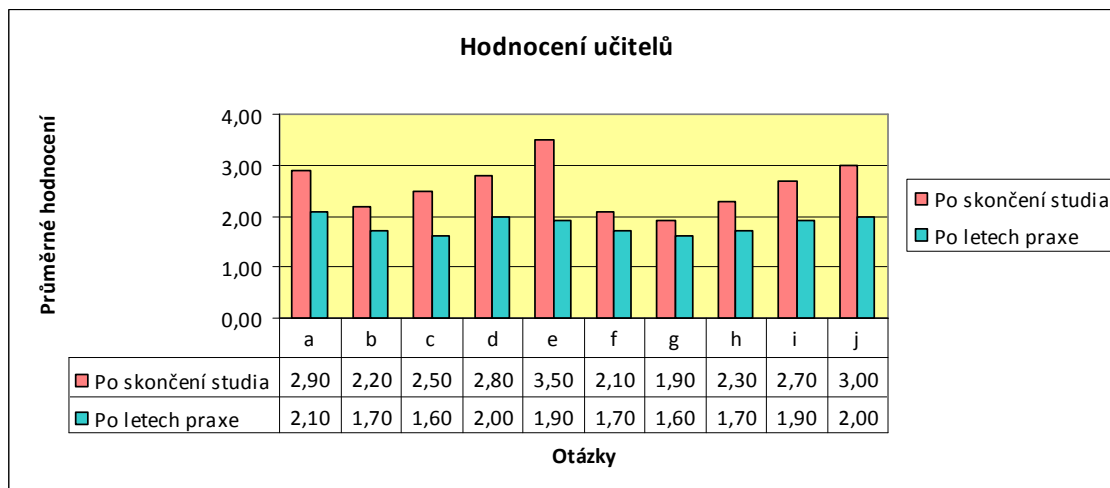
Tabulka č.32: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od učitelů u otázky č.2. „Jak hodnotíte své dovednosti dnes, po zkušenostech, které jste získali během své profesní dráhy?“ a následné průměrné hodnocení.

Body		1	2	3	4	5	Průměrné body	Celkový průměr kompetence
Otázka								
Pedagogické kompetence	a	4	4	0	1	1	2,1	1,86
	b	7	1	0	2	0	1,7	
	c	6	3	0	1	0	1,6	
	d	4	4	1	0	1	2,0	
	e	3	6	0	1	0	1,9	
Oborové kompetence	f	7	1	1	0	1	1,7	1,78
	g	7	2	0	0	1	1,6	
	h	5	3	2	0	0	1,7	
	i	3	5	2	0	0	1,9	
	j	6	1	1	1	1	2,0	

Legenda: Hodnotící stupně: 1 – cítím se výborně připravený/á; 2 – velmi dobře připravený/á; 3 – dobře připravený/á; 4 – dostatečně připravený/á; 5 – nedostatečně připravený/á.

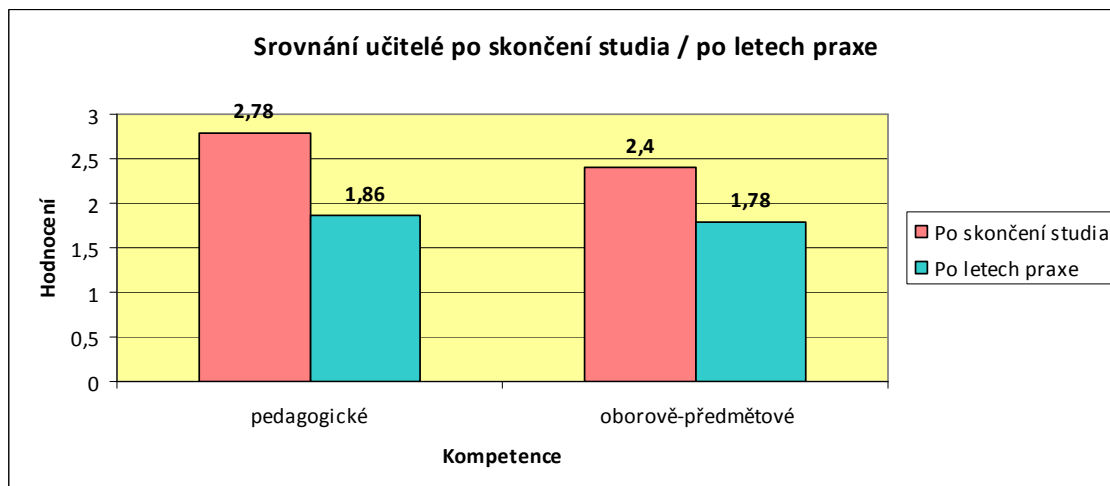
Učitelé následně v dotazníku bodovali tytéž činnosti, ale otázka byla následující: „Jak hodnotíte své dovednosti dnes, po zkušenostech, které jste získali během své profesní dráhy?“. Z průměrného hodnocení je nám na první pohled jasné, že v rámci profesní dráhy se učitelé ve všech činnostech zlepšili. Nejvyšší průměrné hodnocení nalezneme u položky a) Dovedu žáky patřičně motivovat k výkonu práce a vytvářet vhodné podmínky pro učení; která byla zprvu ohodnocena průměrnou známkou 2,9 a nyní je bodována průměrnou známkou 2,1. Můžeme tedy konstatovat, že motivace žáků, dělá učitelům i po mnoha zkušenostech problém. Nejlépe jsou hodnoceny otázky c) Jsem schopný/á nastolit ve třídě patřičný řád a pořádek; a otázka g) Dovedu aplikovat teoretické vědomosti svého oboru při praktickém vyučování, které měly shodné průměrné hodnocení 1,6 bodu.

Graf č.16: Srovnání výsledků výzkumu získaných od učitelů z otázky č.1 „Jak jste byli připraveni na výkon těchto činností, těsně po ukončení studia na PF?“ s výsledky z otázky č. 2. „Jak hodnotíte své dovednosti dnes, po zkušenostech, které jste získali během své profesní dráhy?“.



Pokud se podíváme na výsledky, které jsou uvedené v grafu č. 16, můžeme říci, že po zkušenostech, které učitelé nabyli v rámci své profesní dráhy, se zlepšili ve všech činnostech, které byly uvedeny v dotazníku. Graf nám tedy znázorňuje, jak se učitelé v jednotlivých činnostech zlepšili, během svého fungování jako pedagogové ve škole. Nejvíce se nám průměrné výsledky liší u položky e) Jsem schopný/á řešit nečekané situace ve třídě/škole. Po skončení studia učitelé hodnotili tuto činnost průměrnou známkou 3,5 a dnes po letech praxe průměrné hodnocení činí 1,9 bodu. Rozdíly vidíme i v bodech j) Cítím se být připravený na spolupráci s jinými učiteli při vytváření mezioborových vztahů; a) Dovedu žáky patřičně motivovat k výkonu práce a vytvářet vhodné podmínky pro učení; c) Jsem schopný/á nastolit ve třídě patřičný řád a pořádek; d) Dovedu objektivně ohodnotit žákův výkon; a v položce i) Jsem schopný/á přetvářet metodologii poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu, ve všech těchto činnostech vidíme jisté zlepšení. Naopak nejméně se průměrné výsledky liší v položce g) Dovedu aplikovat teoretické vědomosti svého oboru při praktickém vyučování; avšak nesmíme opomenout, že právě tuto činnost učitelé těsně po skončení studia hodnotili nejlépe.

Graf č.17: Srovnání výsledků získaných od učitelů z otázky č.1. „Jak jste byli připraveni na výkon těchto činností, těsně po ukončení studia na PF?“ s výsledky otázky č.2. „Jak hodnotíte své dovednosti dnes, po zkušenostech, které jste získali během své profesní dráhy?“ v oblasti pedagogických a oborově-předmětových kompetencí.



Tabulka č. 33: Test významnosti (Pedagogické kompetence, učitelé po skončení studia a po letech praxe)

Skupina	Počet respondentů	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$	Hladina významnosti 0,05; stupeň volnosti 1
Studium	10	2,78	2,345	0,435	0,1892*	0,0807*	3,841
Praxe	10	1,86	2,345	-0,485	0,2352*	0,1003*	
Σ	20	Σ 4,69				Σ 0,181	

* zaokrouhleno na čtyři desetinná místa

H_0 : Učitelé se cítí být připraveni po letech praxe stejně, jako těsně po skončení studií v rámci pedagogických kompetencích.

H_A : Učitelé se cítí být po letech praxe lépe připraveni než těsně po skončení studií v rámci pedagogických kompetencích.

Je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, tudíž nelze odmítnout nulovou hypotézu.

Pokud jsme dosažené průměrné výsledky statisticky zpracovali, dospěli jsme k závěru, že statistický rozdíl není významný, tudíž nemůžeme ze zjištěných dat vyvozovat závěr, že se učitelé po letech praxe cítí výrazně lépe připraveni v rámci pedagogických kompetencích než těsně po skončení studia učitelství.

Tabulka č. 34: Test významnosti (Oborově-předmětové kompetence, učitelé po skončení studia a po letech praxe)

Skupina	Počet respondentů	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$	Hladina významnosti 0,05; stupeň volnosti 1
Studium	10	2,4	2,09	0,31	0,0961	0,0460*	3,841
Praxe	10	1,78	2,09	-0,31	0,0961	0,0460*	
	$\sum 20$	$\sum 4,18$				$\sum 0,092$	

* zaokrouhleno na čtyři desetinná místa

H_0 : Učitelé se cítí být připraveni po letech praxe stejně, jako těsně po skončení studií v rámci oborově-předmětových kompetencí.

H_A : Učitelé se cítí být po letech praxe lépe připraveni než těsně po skončení studií v rámci oborově-předmětových kompetencí.

Je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, tudíž nelze odmítnout nulovou hypotézu.

Ke stejnému závěru jsme dospěli i u oborově-předmětových kompetencí. Tedy po provedení testu významnosti nemůžeme tvrdit, že se učitelé po letech praxe cítí být výrazně lépe připraveni v oborových kompetencích než po skončení studia učitelství.

Tabulka č. 35: Test významnosti (Srovnání pedagogický a oborových kompetencí u učitelů po skončení studia)

Kompetence	Počet respondentů	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$	Hladina významnosti 0,05; stupeň volnosti 1
Ped.	10	2,78	2,59	0,19	0,0361	0,0139*	3,841
Obor.	10	2,4	2,59	-0,19	0,0361	0,0139*	
	$\sum 20$	$\sum 5,18$				$\sum 0,0278$	

* zaokrouhleno na čtyři desetinná místa

H_0 : Učitelé (těsně po skončení studií) se cítí být stejně připraveni v kompetencích oborově-předmětových i v kompetencích pedagogických.

H_A : Učitelé (těsně po skončení studií) se cítili být lépe připraveni v rámci oborově-předmětových kompetencí než v kompetencích pedagogických.

Je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, tudíž nelze odmítnout nulovou hypotézu.

Po provedení testu významnosti, nemůžeme ze zjištěných dat vyvodit závěr, že učitelé těsně po skončení studia učitelství se cítili být výrazně lépe připraveni v rámci oborově předmětových kompetencích než v kompetencích pedagogických.

Tabulka č. 36: Test významnosti (Srovnání pedagogický a oborových kompetencí u učitelů po letech praxe)

Kompetence	Počet respondentů	Pozorovaná četnost (P)	Očekávaná četnost (O)	P - O	(P - O) ²	$\frac{(P - O)^2}{O}$	Hladina významnosti 0,05; stupeň volnosti 1
Ped.	10	1,86	1,82	0,04	0,0016	0,0009*	
Obor.	10	1,78	1,82	-0,04	0,0016	0,0009*	
	\sum 20	\sum 3,64				\sum 0,0018	3,841

* zaokrouhleno na čtyři desetinná místa

H₀: Učitelé (po letech praxe) se cítí být stejně připraveni v kompetencích oborově-předmětových i v kompetencích pedagogických.

H_A: Učitelé (po letech praxe) se cítí být lépe připraveni v rámci oborově-předmětových kompetencích než v kompetencích pedagogických.

Je patrné, že vypočítaná hodnota testového kritéria je menší než hodnota kritická, tudíž nelze odmítnout nulovou hypotézu.

Statistické zpracování průměrných výsledků nám ukázalo, že statistický rozdíl mezi výsledky není významný, tudíž nemůžeme říci, že se učitelé po mnoha letech praxe cítí být významně lépe připraveni v rámci oborově-předmětových kompetencích než v kompetencích pedagogických.

Hodnocení učitelů na otázku č.3: „Co by studentům mohlo pomoci k osvojení si kompetencí potřebných pro výkon učitelské profese, eventuálně co by se podle Vás mělo změnit při přípravě studentů učitelství?

Jak jsme se již zmínili, učitelům byla položena doplňující otázka, jejím cílem bylo zjistit, co by podle učitelů zefektivizovalo přípravu studentů učitelství. Všichni respondenti se shodli, že by v rámci studia měli studenti absolvovat mnohem více praxe. Podle učitelů je pedagogická praxe v rámci studia velmi nedostačující. Někteří učitelé si myslí, že by pedagogické praxe měla probíhat již od prvního ročníku studia. Dále by studentům prospělo více hospitací v hodinách u různých učitelů na různých školách a následné rozborů hodin. Věnovat se více metodice a novým způsobům práce s dětmi. Zaměřit se také na pedagogickou dokumentaci a umět s ní pracovat (třídní kniha, výkazy žáků apod.). Dále učitelé vyslovili názor, že by se mělo v rámci studia přihlížet především k tomu, co budou studenti následně ve své práci opravdu potřebovat, 30% respondentů odpovědělo, že spoustu poznatků, které během studia získali během své profesní dráhy nepoužili. Pokud to tedy shrneme, učitelé doporučují více pedagogické praxe a více hospitací, práci s pedagogickou dokumentací, zdokonalení se v metodice a především věnovat se těm předmětům, které studenti ke své práci využijí.

Pro názornou ukázkou zde citujeme některé odpovědi učitelů:

- „-více se věnovat opravdu tomu, co bude student v budoucnu učit (většinu získaných poznatků jsem nikdy nepoužila),

- zdokonalit se více v metodice a nových způsobech práce (třídy s větším počtem žáků se SPU, práce s talenty...) při velkém počtu žáků ve třídě

- věnovat více pozornosti i pedagogické dokumentaci a práci s ní

- více praxe + náslechy na školách různého typu (už od 1. ročníku)“

- „Více praxe, autentické materiály (TK, výkaz...); výuka předmětů, které v praxi potřebujeme (50% předmětů bylo pro praxi zbytečných)“

- „Hospitace v hodinách a rozborů hodin se zaměřením na kompetence v právě proběhlé výuce dalších učitelů. Vzdělávání se v průběhu mnoha školních let. Vidět práci mnoha vyučujících a mít možnost srovnání a výběru toho co se mi líbilo a co se už osvědčilo.“

5.5. SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU, VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ

Na počátku výzkumu byly vysloveny čtyři hypotézy. Na základě provedeného výzkumu výsledků šetření bylo zjištěno:

H1: Většina studentů PF se cítí být lépe připravena z hlediska kompetencí oborově-předmětových než v kompetencích pedagogických.

Hypotéza nebyla potvrzena, je tedy falzifikována.

V rámci výzkumu bylo zjištěno, že studenti Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích se necítí být výrazně lépe připraveni z hlediska kompetencí oborově-předmětových než v kompetencích pedagogických.

H2: Studenti navazujících magisterských oborů PF se cítí lépe připraveni z hlediska kompetencí pedagogických i oborově-předmětových než studenti bakalářských oborů.

Hypotéza nebyla potvrzena, je tedy falzifikována.

Studenti, kteří navštěvují navazující magisterské studium se necítí být výrazně lépe připraveni z hlediska kompetencí pedagogických i oborově-předmětových než studenti bakalářských oborů.

H3: Studentky PF (ženy) se cítí lépe připraveny v pedagogických kompetencích než muži.

Hypotéza nebyla potvrzena, je tedy falzifikována.

Studentky (ženy) nejsou lépe připraveny v pedagogických kompetencích než muži. Po vyhodnocení výzkumu můžeme říci, že studenti (muži) dosahovali lepších průměrných výsledků než studentky (ženy), avšak ze zjištěných dat nelze ani vyvodit závěr, že by se studenti (muži) cítili být významně lépe připraveni než studentky (ženy) v rámci pedagogických kompetencí.

H4: Vystudovaní učitelé se po mnoha letech praxe cítí být lépe připraveni v rámci pedagogických i oborově-předmětových kompetencích než těsně po skončení studia učitelství.

Hypotéze nebyla potvrzena, je tedy falzifikována.

Učitelé se po mnoha letech praxe necítí být výrazně lépe připraveni v rámci pedagogických a oborově-předmětových kompetencích než těsně po skončení studia učitelství.

6. ZÁVĚR

V diplomové práci, která nese název „Názory studentů na úroveň osvojení kompetencí potřebných pro výkon učitelské profese“ jsem se nejprve věnovala vývoji učitelské profese. Snažila jsem se stručně popsat, jak vznikalo učitelské povolání a jak se postupně vyvíjelo. Následně jsem se věnovala samotnému vzdělávání českých učitelů od 17. století až po současnost. Snažila jsem se nastínit, jak byli čeští učitelé vzděláváni, jak se měnila příprava budoucích učitelů, v jakých institutech se uskutečňovalo vzdělávání a s jakými problémy se vzdělávání budoucích učitelů muselo vypořádat. V druhé kapitole je popsán systém českého školství, na jakých školách je možné dosáhnout určitého vzdělání, za jakých podmínek a co musí splnit učitelé, aby mohli na dané škole vyučovat. Velmi okrajově jsem se zmínila i o reformě školství (RVP, ŠVP), dle které se dnes realizuje výuka. Díky této nové reformě se znovu vzdělávání učitelů potýká s problémem. Právě tato reforma školství klade na učitele nové požadavky a je zapotřebí nových dovedností. Je tedy zcela zřejmé, že fakulty, které se věnují právě vzdělávání budoucích učitelů, musí na tuto reformu reagovat, pozměnit přípravu studentů učitelství tak, aby noví učitelé byli plně kompetentní k výkonu své profese. Zde se dostáváme k učitelským kompetencím, právě ty v dnešní době vyjadřují, čím by měl být vybaven onen efektivní učitel, jaké by měl mít znalosti a dovednosti. Ale otázkou stále zůstává, zda fakulty, které se věnují vzdělávání učitelů, dokáží vybavit studenty potřebnými znalostmi a dovednostmi a tím by zajistili, že si studenti osvojili potřebné kompetence. Právě na tuto otázku jsem se snažila najít odpověď ve výzkumné části mé práce.

V empirické části své práce, jsem se tedy snažila zjistit, zda studenti se cítí být dostatečně připraveni v rámci kompetencích, přičemž jsem se zaměřila na kompetence pedagogické a oborově-předmětové. Poprosila jsem studenty Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích o vyplnění krátkého dotazníku, z kterého byly následně vyhodnoceny výsledky výzkumu.

Byl vyřčen předpoklad, že studenti PF se cítí být lépe připraveni v činnostech, které se týkají oborově-předmětových kompetencí než kompetencí pedagogických. Tento předpoklad však nebyl potvrzen. Studenti se necítí být výrazně lépe připraveni v oborově-předmětových kompetencí než v kompetencích pedagogických. Přičemž nejméně připraveni se cítí být v řešení nečekaných situací, které se mohou během hodiny vyskytnout. Naopak nejlépe jsou studenti připraveni v činnostech, které se týkají nových informací jejich oboru, jsou schopni si tyto informace vyhledat, následně s nimi pracovat a předat je svým žákům.

Dále ze šetření vyplynulo, že studenti magisterských oborů se necítí být výrazně lépe připraveni v kompetencích pedagogických i oborově-předmětových než studenti navštěvující bakalářské studium, což byl druhý předpoklad, který tedy také nebyl potvrzen. Když jsme se zaměřili na studenty Mgr., zjistili jsme, že se cítí být nejméně připraveni v činnostech, které se týkají řešení nečekaných situací při vyučovací hodině a nejlépe byla studenty hodnocena otázka „Dovedu naplánovat vyučovací hodinu a dle plánu ji realizovat.“. Studenti Bc. se stejně, jako studenti Mgr., cítí nejhůře připraveni v řešení nečekaných situací v hodině, ale velmi podobné hodnocení bylo zjištěno i u motivace žáků k výkonu práce, zde si studenti Bc. také příliš nevěří. Naopak nejlépe jsou připraveni na práci s novými poznatky, které se týkají jejich oboru, jsou schopní s těmito informacemi dále pracovat a předávat je svým žákům. Podle mého úsudku, je nutné zmínit, že některým studentům bakalářského oboru chybí v rámci studia pedagogická praxe, která není zařazena ve studijních osnovách.

Na míru osvojení kompetencí jsem se podívala i z pohledu genderu. Předpokládala jsem, že ženy se budou cítit lépe připravené v pedagogických kompetencích než muži. Jelikož učitelské profesi se v České republice věnují zejména ženy a všeobecně je známo, že ženy jsou více emotivně založené a empatické, domnívala jsem se, že na základě tohoto úsudku budou lépe připravené v pedagogických kompetencích ženy než muži. Avšak tento předpoklad se také nepotvrdil. Naopak muži dosahovali lepších průměrných výsledků v rámci pedagogických kompetencích než ženy, lepší průměrné hodnocení měli muži i v kompetencích oborově-předmětových. Avšak po statistickém zpracování výsledků

nemůžeme ani říci, že by muži byli výrazně lépe připraveni v rámci pedagogických i oborově-předmětových kompetencích než ženy. Dále z výzkumu vyplynulo, že muži i ženy jsou nejlépe připraveni na práci s novými poznatky svého oboru a naopak nejhůře se cítí být připraveni na řešení nečekaných situací v hodině.

V druhé etapě výzkumu byly rozdány dotazníky učitelům, kteří se již několik let věnují učitelskému povolání. Cílem tohoto doplňujícího výzkumu bylo zjistit, jak se změnila úroveň osvojení kompetencí po zkušenostech získaných z praxe. Na základě výzkumu bylo zjištěno, že učitelé se po mnoha letech praxe necítí být výrazně lépe připraveni v rámci pedagogických i oborově-předmětových kompetencí než těsně po skončení studia učitelství, čímž byla vyvrácena i čtvrtá hypotéza. Učitelé, stejně jako studenti PF uvedli, že těsně po skončení studia byli nejméně připraveni v řešení nečekaných situací ve třídě a nejlépe byli připraveni v „Dovedu aplikovat teoretické vědomosti svého oboru při praktickém vyučování“.

Dále učitelé odpovídali na otázku, co by podle nich zefektivizovalo přípravu budoucích učitel. Přičemž všichni respondenti se shodli, že studentům by prospělo více pedagogické praxe a hospitací, nejlépe už od prvního ročníku studia. Během studia by také měla být věnována pozornost pedagogickým dokumentům, metodice, práci s dětmi se speciálními poruchami učení, či nadanými dětmi a také se více věnovat tomu, co studenti následně ve své učitelské profesi budou opravdu potřebovat.

V závěru bychom mohli říci, že jak učitelé, tak studenti PF JU by uvítali v rámci studia více pedagogické praxe. Právě otázky, které se týkaly praktických činností, tedy pedagogických kompetencí měly horší průměrné hodnocení než otázky, které se týkaly oborově-předmětových kompetencí. Samozřejmě v rámci praxe by si budoucí učitelé mohli osvojit spoustu nových dovedností, které mohou spatřit u svých zkušených kolegů, kteří mají mnohem více zkušeností a také by se naučili spolupracovat s jinými učiteli. A právě v rámci praxe by se studenti mohli setkat s nečekanými situacemi ve třídě a s možnými řešeními těchto situací, ve kterých se cítí být nejvíce nejistí.

Práci shledávám pro mou osobu jako velmi prospěšnou. Díky této práci a výzkumu, který byl proveden, jsem si osvojila spoustu nových informací a poznatků. Výzkum mě také donutil přemýšlet nad tím, v čem já sama se cítím být nejistá, co je potřeba zlepšit a zdokonalit. Plně souhlasím, že v rámci studia by mělo být více hodin pedagogické praxe, protože právě ta mě osobně naučila nejvíce. Ale nesmím opomenout také hospitace. Pozorovat při práci mé zkušené kolegy bylo pro mne velmi užitečné a inspirativní. Díky hospitacím jsem mohla vidět, jak učitelé komunikují se žáky, jaké používají metody, všeobecně, jak vedou hodinu. Také jsem si odsud odnesla mnoho cenných rad a námětů, za které velice děkuji.

7. SEZNAM LITERATURY:

- PRŮCHA Jan, *Učitel. Současné poznatky o profesi*, Praha 2002
- LIŠOVÝ, Igor, PROCHÁZKA, Miroslav, MINERVA, BOHYNĚ MOUDROSTI. *O škole a výchově ve starověkém Římě*. Orgapo, s.r.o., Mělník 1999
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana (eds.), *Pedagogika pro učitele. 2., rozšířené a aktualizované vydání* Praha: Grada, 2011
- SPILKOVÁ, Vladimíra a kol., *Současné proměny vzdělávání učitelů*, Paido: Brno 2004
- *Struktury systémů vzdělávání a odborné přípravy v Evropě*, Česká republika, 2009/2010
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, *Pedagogický slovník 4., aktualizované vydání*; Praha: Portál 2003.
- SOLFRONK, Jan a kol., *Učitelství jako profese*. Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, Liberec, 2000
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava, *Kapitoly z pedagogiky (studijní text)*; Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, Praha 1998
- PRŮCHA, Jan, *Přehled pedagogiky. Úvod do studia oboru*; Praha: Portál 2000
- MAŇÁK, Josef, JANÍK, Tomáš, ŠVEC, Vlastimil, *Kurikulum v současné škole*. Paido, Brno 2008
- LINHART, Jiří a kol., *Slovník cizích slov pro nové století*. Dialog 2007
- KOLÁŘ, Zdeněk, RAUDENSKÁ, Věra, FRÜHAUFOVÁ, Věra, *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů. Co by měl učitel znát a co by měl umět*; Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky, Ústí nad Labem 2001
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava, *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi, 2. přepracované vydání*; Praha 2007
- VETEŠKA, Jaroslav, TURECKIOVÁ, Michaela, *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, a.s. 2008
- KYRIACOU, Chris, *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Portál, Praha 2008

- SPILKOVÁ, Vladimíra, VAŠUTOVÁ, Jaroslava, a kol, *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr, Úvodní teoreticko-metodická studie 2008*; Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008
- SOMR, Miroslav, a kol, *Pedagogika pedagogů. Tradice a současnost učitelství*; Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, České Budějovice 2012
- HELUS, Zdeněk, *Sociální psychologie pro pedagogy*; Grada Publishing, a.s., Praha 2007
- KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto, a kol., *Školní didaktika*; Praha: Portál 2002
- COUFALOVÁ, Jana (editor), *Hledisko kvality v přípravě učitelů*; Západočeská univerzita v Plzni, Plzeň 2010
- KASÍKOVÁ, Hana, VALIŠOVÁ, Alena, a kol., *Pedagogické otázky současnosti*; ISV nakladatelství, Praha 1994
- ŠVEC, Vlastimil (ed.), *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*; Paido: Brno 2000
- *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu*; Recenzovaný sborník, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice 2007
- SKUTIL, Martin, a kol, *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*; Portál, Praha 2013
- CHRÁSKA, Miroslav, *Úvod do výzkumu v pedagogice. Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*; Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2003
- REICHEL, Jiří, *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*; Grada Publishing, a.s., Praha 2009
- ZÁKON č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, § 2 Pedagogický pracovník. *Sbírka zákonů České republiky*. 2004 Dostupný také z: <http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>

8. SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

- Strana č. 24: Obrázek 1: Organizace počátečního vzdělávání a odborné přípravy
- Strana č. 61: Tabulka č.1: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od všech respondentů u otázky č.1. „Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto činností?“ a následné průměrné hodnocení.
- Strana č. 62: Tabulka č.2: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od všech respondentů u otázky č.2. „V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?“ a následné průměrné hodnocení.
- Strana č. 63: Graf č. 1: Průměrné hodnocení otázek č. 1 a č.2 od všech respondentů
- Strana č. 64: Tabulka č.3: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od studentů Bc. u otázky č.1. „Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto činností?“ a následné průměrné hodnocení.
- Strana č. 65: Tabulka č.4: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od studentů Bc. u otázky č.2. „V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?“ a následné průměrné hodnocení.
- Strana č. 66: Graf č. 2: Průměrné hodnocení otázek č. 1 a č.2 od studentů bakalářského studia.
- Strana č. 67: Tabulka č.5: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od studentů Mgr. u otázky č.1. „Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto činností?“ a následné průměrné hodnocení.
- Strana č. 68: Tabulka č.6: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od studentů Mgr. u otázky č.2. „V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?“ a následné průměrné hodnocení.
- Strana č. 69: Graf č. 3: Průměrné hodnocení otázek č. 1 a č.2 od studentů navazujícího magisterského studia.
- Strana č. 70: Tabulka č.7: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od studentů (mužů) u otázky č.1. „Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto činností?“ a následné průměrné hodnocení.

- Strana č. 71: Tabulka č.8: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od studentů (mužů) u otázky č.2. „V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?“ a následné průměrné hodnocení.
- Strana č. 72: Graf č. 4: Průměrné hodnocení otázek č. 1 a č.2 od studentů (mužů).
- Strana č. 73: Tabulka č.9: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od studentek (žen) u otázky č.1. „Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto činností?“ a následné průměrné hodnocení.
- Strana č. 74: Tabulka č.10: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od studentek (žen) u otázky č.2. „V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?“ a následné průměrné hodnocení.
- Strana č. 75: Graf č. 5: Průměrné hodnocení otázek č. 1 a č.2 od studentek (žen).
- Strana č. 76: Tabulka č.11: Shrnutí průměrných výsledků u otázky č.1.: Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto činností?
- Strana č. 76: Graf č. 6: Srovnání pedagogické a oborově-předmětové kompetence všichni respondenti v otázce č. 1. „Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto činností?“.
- Strana č. 77: Tabulka č. 12: Test významnosti (Srovnání pedagogických a oborově-předmětových kompetencí u všech respondentů)
- Strana č. 78: Graf č. 7: Srovnání výsledků získaných od studentů bakalářského studia s výsledky studentů navazujícího magisterského studia z otázky č.1. „Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto činností?“.
- Strana č. 79: Graf č. 8: Srovnání pedagogických a oborově-předmětových kompetencí studentů bakalářského studia se studenty, kteří navštěvují navazující magisterské studium, otázka č.1. „Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto činností?“.
- Strana č. 79: Tabulka č. 13: Test významnosti (Pedagogické kompetence, studenti Bc. a Mgr.)
- Strana č. 80: Tabulka č. 14: Test významnosti (Oborově-předmětové kompetence, studenti Bc. a Mgr.)
- Strana č. 80: Tabulka č. 15: Test významnosti (Srovnání pedagogický a oborových kompetencí u studentů Bc.)

- Strana č. 81: Tabulka č. 16: Test významnosti ((Srovnání pedagogický a oborových kompetencí u studentů Mgr.)
- Strana č. 82: Graf č. 9: Srovnání výsledků získaných od mužů s výsledky získaných od žen z otázky č.1. „Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto činností?“.
- Strana č. 82: Graf č. 10: Srovnání pedagogických a oborově-předmětových kompetencí u mužů a žen, otázka č.1. „Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto činností?“.
- Strana č. 83: Tabulka č. 17: Test významnosti (Pedagogické kompetence, muži a ženy)
- Strana č. 83: Tabulka č. 18: Test významnosti (Oborově-předmětové kompetence, muži a ženy)
- Strana č. 84: Tabulka č. 19: Test významnosti (Srovnání pedagogický a oborových kompetencí u studentů (mužů))
- Strana č. 84: Tabulka č. 20: Test významnosti (Srovnání pedagogický a oborových kompetencí u studentek (žen))
- Strana č. 85: Tabulka č.21: Shrnutí průměrných výsledků u otázky č.2.: V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?
- Strana č. 86: Graf č. 11: Srovnání pedagogické a oborově-předmětové kompetence všichni respondenti v otázce č. 2. „V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?“.
- Strana č. 86: Tabulka č. 22: Test významnosti (Srovnání pedagogických a oborových kompetencí, všichni respondenti)
- Strana č. 87: Graf č. 12: Srovnání výsledků získaných od studentů bakalářského studia s výsledky studentů navazujícího magisterského studia z otázky č.2. „V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?“.
- Strana č. 88: Graf č. 13: Srovnání pedagogických a oborově-předmětových kompetencí studentů bakalářského studia se studenty, kteří navštěvují navazující magisterské studium, otázka č.2. „V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?“.
- Strana č. 88: Tabulka č. 23: Test významnosti (Pedagogické kompetence, studenti Bc. a Mgr.)

- Strana č. 89: Tabulka č. 24: Test významnosti (Oborově-předmětové kompetence, studenti Bc. a Mgr.)
- Strana č. 89: Tabulka č. 25: Test významnosti (Srovnání pedagogický a oborových kompetencí u studentů Bc.)
- Strana č. 90: Tabulka č. 26: Test významnosti ((Srovnání pedagogický a oborových kompetencí u studentů Mgr.)
- Strana č. 91: Graf č. 14: Srovnání výsledků získaných od mužů s výsledky získaných od žen z otázky č.2. „V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?“.
- Strana č. 92: Graf č. 15: Srovnání pedagogických a oborově-předmětových kompetencí u mužů a žen, otázka č.2. „V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?“.
- Strana č. 92: Tabulka č. 27: Test významnosti (Pedagogické kompetence, muži a ženy)
- Strana č. 93: Tabulka č. 28: Test významnosti (Oborově-předmětové kompetence, muži a ženy)
- Strana č. 93: Tabulka č. 29: Test významnosti (Srovnání pedagogický a oborových kompetencí u studentů (mužů))
- Strana č. 94: Tabulka č. 30: Test významnosti (Srovnání pedagogický a oborových kompetencí u studentek (žen))
- Strana č. 95: Tabulka č.31: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od učitelů u otázky č.1. „Jak jste byli připraveni na výkon těchto činností, těsně po ukončení studia na PF?“ a následné průměrné hodnocení.
- Strana č. 96: Tabulka č.32: Kvantum hodnotících stupňů u jednotlivých podotázek od učitelů u otázky č.2. „Jak hodnotíte své dovednosti dnes, po zkušenostech, které jste získali během své profesní dráhy?“ a následné průměrné hodnocení.
- Strana č. 97: Graf č.16: Srovnání výsledků výzkumu získaných od učitelů z otázky č.1 „Jak jste byli připraveni na výkon těchto činností, těsně po ukončení studia na PF?“ s výsledky z otázky č. 2. „Jak hodnotíte své dovednosti dnes, po zkušenostech, které jste získali během své profesní dráhy?“.

- Strana č. 98: Graf č.17: Srovnání výsledků získaných od učitelů z otázky č.1. „Jak jste byli připraveni na výkon těchto činností, těsně po ukončení studia na PF?“ s výsledky otázky č.2. „Jak hodnotíte své dovednosti dnes, po zkušenostech, které jste získali během své profesní dráhy?“ v oblasti pedagogických a oborově-předmětových kompetencí.
- Strana č. 98: Tabulka č. 33: Test významnosti (Pedagogické kompetence, učitelé po skončení studia a po letech praxe)
- Strana č. 99: Tabulka č. 34: Test významnosti (Oborově-předmětové kompetence, učitelé po skončení studia a po letech praxe)
- Strana č. 99: Tabulka č. 35: Test významnosti (Srovnání pedagogický a oborových kompetencí u učitelů po skončení studia)
- Strana č. 100: Tabulka č. 36: Test významnosti (Srovnání pedagogický a oborových kompetencí u učitelů po letech praxe)

9. PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Ukázka dotazníku (vyplněný studentem bakalářského oboru, Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích)

Vážení studenti,

Jmenuji se Michaela Sokolíková a jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. V současné době pracuji na diplomové práci na téma: „Názory studentů na úroveň osvojení kompetencí potřebných pro výkon učitelské profese.“

Tento dotazník bude použit k mé diplomové práci, veškeré údaje budou zachovány v anonymitě. Vaše odpovědi se stanou výchozím materiálem pro zpracování mé závěrečné práce. Vznik práce je závislý především na Vaší ochotě a pomoci, proto bych Vám chtěla předem poděkovat za Vaši spolupráci a čas, který věnujete vyplnění tohoto dotazníku.

Pohlaví: žena muž Ročník: 3.

Studium: bakalářské navazující magisterské

Jaký obor studujete: CS-SV

1. Jak se cítíte být připraveni na výkon těchto činností?

Následující výroky obodujte číslicí 1 až 5, dle toho, do jaké míry se cítíte být připraveni na konkrétní činnost.

1 – cítím se být výborně připravený/á 4 – dostatečně připravený/á
2 – velmi dobře připravený/á 5 – nedostatečně připravený/á
3 – dobře připravený/á

	Body (1-5)
Dovedu žáky patřičně motivovat k výkonu práce a vytvářet vhodné podmínky pro učení.	3
Dovedu naplánovat vyučovací hodinu a dle plánu ji realizovat.	3
Jsem schopný/á nastolit ve třídě patřičný řád a pořádek.	2
Dovedu objektivně ohodnotit žákův výkon.	3
Jsem schopný/á řešit nečekané situace ve třídě/škole.	4
Cítím se dostatečně připravený/á ve svých aprobačních předmětech.	3
Dovedu aplikovat teoretické vědomosti svého oboru při praktickém vyučování.	4
Jsem schopný/á aktivně pracovat s novými informacemi a orientovat se v nových poznatcích svého oboru.	2
Jsem schopný/á přetvářet metodologii poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu.	3
Cítím se být připravený na spolupráci s jinými učiteli při vytváření mezioborových vztahů.	3

na spoustu otázek nelze objektivně odpovědět z důvodu nedostatečné praxe, kterou na bakalářském studiu nemáme!

2. V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?

Následující výroky obodujte číslicí 1 až 5, přičemž platí:

1 – určitě ano

4 – určitě ne

2 – ano

5 – nemohu posoudit

3 – ne

	Body (1-5)
V motivaci žáků k výkonu práce a ve vytváření vhodných podmínek pro učení.	1
V plánování vyučovací hodiny.	2
Ve vedení vyučovací hodiny.	1
V hodnocení žákových výkonů.	1
V řešení nečekaných situací ve třídě/škole.	1
V teoretické přípravě svého aprobačního předmětu.	2
V aplikaci teoretických vědomostí svého oboru při praktickém vyučování.	1
V činnosti s novými informacemi a v informovanosti v nových poznatcích svého oboru.	2
V přetváření metodologie poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu.	1
Ve spolupráci s jinými učiteli při vytváření mezioborových vztahů.	2

Michaela Sokolíková
studentka JU v Českých Budějovicích

2. V čem byste se chtěli v rámci studia na PF více připravovat?

Následující výroky obodujte číslicí 1 až 5, přičemž platí:

1 – určitě ano

4 – určitě ne

2 – ano

5 – nemohu posoudit

3 – ne

	Body (1-5)
V motivaci žáků k výkonu práce a ve vytváření vhodných podmínek pro učení.	2
V plánování vyučovací hodiny.	2
Ve vedení vyučovací hodiny.	1
V hodnocení žákových výkonů.	2
V řešení nečekaných situací ve třídě/škole.	1
V teoretické přípravě svého aprobačního předmětu.	1
V aplikaci teoretických vědomostí svého oboru při praktickém vyučování.	1
V činnosti s novými informacemi a v informovanosti v nových poznatcích svého oboru.	1
V přetváření metodologie poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu.	2
Ve spolupráci s jinými učiteli při vytváření mezioborových vztahů.	2

Michaela Sokolíková
studentka JU v Českých Budějovicích

2. Jak hodnotíte své dovednosti dnes, po zkušenostech, které jste získali během své profesní dráhy učitele?

Následující výroky obodujte číslicí 1 až 5, přičemž platí:

- 1 – své dovednosti hodnotím výborně 4 – dostatečně
 2 – velmi dobře 5 – nedostatečně
 3 – dobře

	Body (1-5)
Dovedu žáky patřičně motivovat k výkonu práce a vytvářet vhodné podmínky pro učení.	4-2
Dovedu naplánovat vyučovací hodinu a dle plánu ji realizovat.	1
Jsem schopný/á nastolit ve třídě patřičný řád a pořádek.	1
Dovedu objektivně ohodnotit žákův výkon.	1
Jsem schopný/á řešit nečekané situace ve třídě/škole.	1
Cítím se dostatečně připravený/á ve svých aprobačních předmětech.	1
Dovedu aplikovat teoretické vědomosti svého oboru při praktickém vyučování.	2
Jsem schopný/á aktivně pracovat s novými informacemi a orientovat se v nových poznatecích svého oboru.	1
Jsem schopný/á přetvářet metodologii poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu.	2
Cítím se být připravený na spolupráci s jinými učiteli při vytváření mezioborových vztahů.	2

3. Co by studentům mohlo pomoci k osvojení si kompetencí potřebných pro výkon učitelské profese, eventuálně co by se podle Vás mělo změnit při přípravě studentů učitelství? (Uveďte prosím svůj názor)

- více se věnovat správě času, což bude student v pracovním světě (většinou získaných poznatků jsem nikdy nepoužila),
- zdokonalit se více v metodice a nových způsobech práce (běžně s většinou příslušnými řádky se JPU práce s tabulkami)
- věnovat více pozornosti i jed. dokumentaci a práci s ní
- více praxe + naslouchy na školách jiného typu (ne od 1. příjímku)

Michaela Sokolíková
 studentka JU v Českých Budějovicích