

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra technické a informační výchovy

Diplomová práce

Veronika Halinárová

Učitel technické výchovy na primární škole

Olomouc 2016

Vedoucí práce: Mgr. Pavlína Částková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila uvedenou literaturu a prameny.

V Olomouci dne 10. dubna 2016

Veronika Halinářová

Poděkování

Na úvod diplomové práce bych ráda poděkovala své rodině za psychickou podporu nejen během psaní této práce, ale i během celého studia.

Dále bych ráda poděkovala paní Mgr. Pavlíně Částkové, Ph.D. za vedení mé diplomové práce, cenné rady a také čas, který mi věnovala nejen na konzultacích. Tímto také děkuji pánům učitelů a paním učitelkám za vstřícné vyplnění mnou poskytnutého dotazníku.

Obsah

1	Úvod	6
2	Profese učitele	7
2.1	Pohled z historie do současnosti.....	8
2.2	Feminizace českého školství	11
2.3	Věkové složení učitelů	12
2.4	Prestiž učitele	13
2.5	Etapy profesní dráhy učitele.....	14
2.6	Pregraduální příprava učitele	16
2.6.1	Volba profese	16
2.6.2	Vzdělávání učitelů v primární škole - historie	17
2.6.3	Vzdělávání učitelů v primární škole – současnost	19
2.6.4	Pregraduální příprava učitelů technické výchovy	20
2.7	Začínající učitel.....	20
2.8	Učitel profesionál	21
2.9	Vyhasínající učitel.....	22
2.9.1	Syndrom vyhoření	23
3	Autodiagnostika učitele technické výchovy	25
3.1	Vývojové fáze autodiagnostiky	26
3.2	Cíle autodiagnostiky.....	27
3.3	Funkce autodiagnostiky.....	28
3.4	Typy autodiagnostiky	29
4	Specifika dětí mladšího školního věku.....	31
4.1	Vývoj poznávacích procesů	31
4.2	Tělesný vývoj a vývoj motoriky.....	32
4.3	Emocionální a sociální vývoj	33
5	Technická výchova.....	36
5.1	Historie technické výchovy	36
5.1.1	Vývoj pracovní výchovy v českých zemích.....	38
5.2	Technická výchova v rámci RVP ZV.....	39
5.3	Vzdělávací oblast Člověk a svět práce	40
5.4	Průřezová témata	41
6	Výzkumné šetření	43
6.1	Úvod.....	43

6.2	Výzkumné nástroje.....	43
6.3	Analýza položek dotazníku	44
6.4	Shrnutí	60
7	Závěr	62
8	Seznam použité literatury a pramenů	63
9	Seznam zkratk.....	67
10	Seznam tabulek.....	68
11	Seznam grafů	69
12	Seznam příloh	70

1 Úvod

Jako téma své diplomové práce jsem si vybrala problematiku učitelů technické výchovy na primární škole. Vybrala jsem si ho nejen proto, že již se blíží konec našich školských let, ale také proto, že technická výchova je v poslední době ožehavým tématem.

Diplomová práce je rozdělena na dvě základní části a to na teoretickou rovinu a empirickou rovinu, obsahující výzkumné šetření. V teoretické rovině se budeme podrobněji zabývat problematikou učitelů. Co je vlastně učitelská profese? Takovou otázku si klade mnoho předních odborníků a my se ji pokusíme blíže analyzovat. Popíšeme si historický vývoj učitelské profese od počátků po současnost. Následně si přiblížíme problematiku feminizace, která se objevuje na všech stupních vzdělávání. My se zaměříme pouze na primární školu. Také si popíšeme, jakými profesními etapami učitel za své působení v praxi prochází a jak je můžeme poznat i navenek. Další důležitou součástí teoretické části je definice začínajícího učitele, učitele profesionála a vyhasínajícího učitele. U vyhasínajících učitelů se zaměříme na problematiku syndromu vyhoření, kterému je důležité v této profesi předcházet, a popíšeme si, jak jej poznáme. V neposlední řadě si definujeme autodiagnostiku v technické výchově a specifika dětí mladšího školního věku, na které se učitel technické výchovy na primární škole zaměřuje. V poslední kapitole se seznámíme s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, kde si definujeme technickou výchovu a její náležitosti, které musíme dodržovat.

V empirické části se zaměříme na rozbor dotazníkového šetření, které probíhalo na školách v České republice. Zjišťovali jsme názory učitelů na danou problematiku, které jsme následně analyzovali.

Doufám, že tato diplomová práce přinese nové poznatky o učitelích technické výchovy na primární škole a bude podkladem k zamyšlení nad tím, jaká učitelská profese je a má být.

2 Profese učitele

Kdo je to vlastně učitel? Co znamená učitelská profese? Tyto základní otázky si kladou nejenom přední odborníci, ale také laická veřejnost. Nyní se na tyto otázky pokusíme najít odpověď.

S učitelem se již každý z nás setkal během svého studia ať na základní tak na střední škole či vyšším stupni vzdělávání. V neoborné terminologii označujeme učitele jako osobu, která vyučuje ve škole. Bohužel, tato definice není úplně přesná, musíme se totiž držet pedagogické terminologie, která nám říká, že učitel je edukátor a pedagogický pracovník. Edukátorem je člověk, který někoho vyučuje či vychovává. Z toho nám vyplývá, že edukační činnost nevytváří pouze učitelská profese, ale i mnoho dalších. Nejčastěji se setkáváme s edukátory v rámci pedagogických pracovníků. J. Průcha (2002, s. 18) tvrdí: „*učitelé bývají označováni jako pedagogičtí pracovníci, někde se dokonce oba tyto výrazy používají jako synonyma – což je ovšem nesprávné.*“ Nesprávné je to z toho důvodu, že do pedagogických pracovníků řadíme nejen učitele, ale také vychovatele, mistry odborné výchovy, trenéry a jiné. (J. Průcha, 2002, J. Vašutová, 1998)

Co je to vlastně profese? Profese je podle J. Průchy (2002, s. 19) „*povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění.*“ Odborné znalosti a dovednosti, které musí učitelé splňovat, nejsou nikde vymezeny, a proto jsou požadavky na přípravu učitelů tak různé. Často se v terminologii setkáváme s pojmem povolání, které je synonymem pojmu profese. (J. Průcha, 2002, 2005)

Již několik století se vymezením pojmu profese zabývají přední sociologové. Ti dospěli k vymezení pěti základních rysů profesí, za pomoci kterých si můžeme profesi učitele analyzovat.

5 hlavních rysů profesí:

- 1. Expertní a teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských problémů,*
- 2. Zájem o větší prospěch společnosti,*
- 3. Autonomie v rozhodnutích týkajících se profese,*
- 4. Etický kód, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a mít zodpovědnost,*

5. *Existence „profesní kultury“ projevující se ve fungování profesní organizace.*
(J. Vašutová, 1998)

Učitelskou profesi můžeme také dělit podle různých kritérií. Jedním z nich je typologie učitelské profese. Mezi tuto typologii řadíme specifické skupiny, jako jsou učitelé primárních škol, na které je zaměřena tato práce. Dále je můžeme dělit podle funkcí. Každý učitel většinou zastává nějakou funkci jako třídní učitel, výchovný poradce a tak dále. Těchto funkcí je velká spousta, proto zde nezmiňujeme všechny. Učitelská profese se také vyznačuje etapami profesní dráhy, o kterých se zmíníme v kapitole 2.5. V neposlední řadě je také potřeba zmínit, že učitelská profese vyžaduje důkladnou přípravu, která je náročná. (J. Průcha, 2002)

2.1 Pohled z historie do současnosti

První zmínky o výchově nebo tehdejší profesi učitel najdeme již ve starověku. Tuto profesi nám dokládá vznik takzvaných prvních škol v období starověkého Egypta, Řecka a Říma. Rozvoj povolání učitele je úzce spjatý s vynálezem písma, které umožňovalo používat efektivně texty nikoliv jen mluvené slovo. Setkáváme se zde s různými druhy výchov, jako je spartská, athénská či římská. (J. Průcha, 2002)

Ve starověkém Řecku najdeme dva druhy výchov – Spartskou a Athénskou. Sparta byla zemědělský stát a její výchova byla spíše vojenského charakteru. Výchova byla určena jak pro hochy tak i dívky a její hlavní složkou byla branná a tělesná výchova. Oproti tomu Athény byly v té době vyspělejší městkým státem než Sparta. Kvetla tu ekonomika a politika. Athénská výchova byla založena na ideálu krásy a dobra. Postupně zde vznikl třístupňový systém školství, který byl určen, oproti Spartě, pouze chlapcům. (V. Jůva, 2003)

Výchova v antickém Římě se odehrávala pouze v rodině, kdy bylo cílem vychovat z jedince zemědělce a bojovníka. Postupem času však tato civilizace přejímá typ školy, který využívají Řekové. Hlavním cílem jejich výchovy se posléze stává příprava řečníka. Pod pojmem vzdělaný řečník si Římané představují člověka vzdělaného a aktivního v politických kruzích. Jednou z významných pedagogických osobností té doby je Cicero, nejslavnější řečník. Ten viděl vrchol celého vzdělání v řečnictví. Dalším neméně významným pedagogem byl Marcus Fabius Quintilianus, který napsal dílo „O výchově řečníka“. Toto dílo je velmi často považováno za jednu z prvních světových didaktik. (V. Jůva, 2003)

„*Ve středověku byla učitelská profese jako součást církevní edukace ...*“ (J. Průcha, 2002, s. 10). V této době se vyučovalo v katedrálních školách a tato výuka sloužila k přípravě

duchovenstva. Později jsou zakládány školy farní. Vyučovali zde sami kněží. Později začínají vznikat první univerzity v Anglii, Itálii, ale také jako první ve střední Evropě vzniká Karlova univerzita (1348). Zde se prvně můžeme setkat s novodobou rolí učitele, jako je vysokoškolský učitel. Často se můžeme dočíst, že učitelé v tehdejší době, kteří učili na měšťanských školách, dostávali od města naturální dávky a často také žili v bídě. (J. Průcha, 2002; V. Jůva, 2003)

Během 17. století se setkáváme s mnohými mysliteli, kteří ovlivnili vývoj učitelské profese. Jedná se o J. A. Komenského, J. J. Rousseau a další.

V průběhu 18. Století dochází k velkým a zásadním změnám ve školství. Vznikají nové reformy, které mění nejen vývoj učitelské profese, ale i vývoj pedagogiky jako takové.

V roce 1774 vstupuje v platnost reforma zavádějící povinnou školní docházku. Primární škola byla plně reorganizována na základně nově vydaného školního řádu, který vypracoval J. I. Felbinger. V postatě můžeme říct, že byla zavedena šestiletá školní docházka, která se realizovala na třech typech škol. Jedná se o školy triviální, hlavní a normální. Školy triviální se nacházely ve městech. Jejich výuka spočívala ve vyučování elementárních základů gramotnosti, což znamená výuku čtení, psaní, počtů a náboženství. Při těchto školách také vznikaly takzvané nedělní školy, které byly určeny pro mládež do 20 let. Dále vznikly školy hlavní, které byly zřizovány kraji. V těchto školách se vyučovalo více předmětů než na školách triviálních a sloužili k přípravě budoucích úředníků, vojáků a jiných. Jako poslední zmíníme školy normální. Ty se nacházely pouze v hlavních městech a vyučovalo se zde pouze německým jazykem. Tyto změny ve školství vedly ke změnám v přípravě budoucích učitelů na tuto profesi. Neméně důležitou změnou je také postupné zavádění povinné školní docházky i pro dívky. Nejprve výuka vycházela z toho, že pokud byli ve třídě chlapci, dívky se nemusely účastnit vyučování. Později byly zavedeny kontroly docházky, a tudíž děvčata musela do školy. Učilo se nejen předmětům literárním, ručním pracím a jiným.

Můžeme se také dočíst, že postavení učitelů v tehdejší době nebylo nijak valné. Jejich sociální a ekonomické postavení v tehdejší společnosti bylo velmi ubohé a často docházelo k šikaně učitelů. Neméně důležité je také zmínit, že i v tomto období učitelé žili v hmotné chudobě a často si přivydělávali jako například písaři. Během dalších let se vývoj učitelské profese nezastavil. I když učitelé byli mnohdy chudí, ale i tak že docházelo k nárůstu učitelů.

Za vlády císaře Josefa II. vstoupil v platnost studijní řád. Ted zaváděl němčinu i do latinských gymnázií. Učitelé měli předávat učivo tak, aby bylo praktické, používat pouze

daných knih a studijních pramenů. Žáci také nesměli být zatěžováni poznámkami navíc a nesmělo být vyučováno nic nazpaměť. Pro udržení kázně v tehdejší době byly zavedeny bílé a černé knihy a také lavice ve třídě. Do černých knih se zapisovali žáci, kteří se nějak kázeňsky prohřešili a ti poté byli posazeni do příslušné černé lavice neboli do lavice ta trest. Do bílých knih byli zapisováni žáci pilní a vzorní. Ti oproti černým lavicím byli usazováni do lavic zdobených v přední části třídy. (D. Holoušová, J. Petrová, 2010)

V polovině 19. Století vstoupil v platnost zákon o postavení školy v církvi. Ten omezil církvi vliv na vyučování náboženství a zavedl dozor nad školstvím, který náležel státu. Veřejné školy začaly postupně dostávat svému jménu. Byly zpřístupněny všem obyvatelům a školy církevní byly také veřejné, ale pouze po splnění určitých podmínek. V brzké době po vstupu platnosti zákona o postavení školy v církvi, vstoupil v platnost ještě takzvaný říšský zákon, který vytvořil soustavu tehdejšího vzdělávání. Jednalo se o zavedení povinné školní docházky, která měla trvat 8 let a byla zřízena škola obecná a měšťanská. První stupeň základní školy se tak stává součástí základního vzdělávání a povinné školní docházky.

Dokonce se můžeme dočíst i o počtech tehdejších učitelů. J. Průcha (2002, s. 13) uvádí: „*Zatímco koncem 18. Století udávají prameny počet učitelů asi tři tisíce osob, v roce 1871 to bylo již 9383 osob (z toho 168 žen) a v roce 1918 již 33 075 osob (z toho 10 683 žen).*“ Od roku 1918 bylo umožněno studium středních škol i pro dívky. (J. Průcha 2002, V. Jůva, 2003)

Po vzniku československého státu došlo k dalším změnám ve školství. V této době existovaly dva typy základních škol obecná, ta byla realizovaná po dobu 8 let a škola měšťanská. Ta trvala pouze 3 roky. Posléze vstoupil v platnost Malý školský zákon (1922). Ten měl za důsledek změny v národním školství a demokratickém duchu. Ve výsledku byla přejata struktura školství z období Rakouska -Uherska. Nejnápadnějším rysem tehdejšího školství zaměřeného na první stupeň byly takzvané školy národní. Toto označení se používalo spíše jako vedlejší, nebylo ustanoveno v legislativě. Tento název vznikl ze snahy vytvořit školu, která má národní charakter. (V. Jůva, 2003; D. Holoušová, J. Petrová, 2010)

Během druhé světové války došlo k výraznému snížení školské úrovně. Postupně se podle německého vzoru stala měšťanská škola školou hlavní a obecná škola byla přeměněna na školu čtyřletou. Hlavní škola byla v tehdejší době pouze výběrová, pokud chtěli žáci přestoupit, museli splnit přísná kritéria a přijímací zkoušku.

Po válce se začalo školství zase pomalu obnovovat. Byly zde snahy o rychlou obnovu a výstavbu nového školského systému. Školy se vrátily do předválečných osnov, které se nejprve musely opravit.

V roce 1948 došlo k prodloužení školní docházky o jeden rok, ale později v roce 1953 se zase vrátila zpět. Byla tedy osmiletá. Posléze v 60. letech došlo opět k prodloužení na devítiletou školní docházku. V těchto letech se postupně rozdělila základní škola na dva stupně, na první a druhý stupeň základní školy a pevně se stanovila povinná docházka, která trvala od šesti do patnácti let věku dítěte. V roce 1960, nejen, že došlo k prodloužení školní docházky, ale také k důležitému rozdělení. Základní škola se osamostatnila a vznikla tak základní devítiletá škola, která zahrnovala jak první, tak druhý stupeň základní školy. V dalších letech docházelo znovu k prodloužení a zkrácení povinné školní docházky.

Po roce 1989 byla opět zavedena zpět devítiletá docházka, která byla ustanovena v zákoně, který vstoupil v platnost v roce 1990. Tento zákon také podporoval diferenciaci samotných žáků podle jejich potřeb a schopností. Začaly vznikat nové vzdělávací programy pro základní školství například školy národní, obecné a jiné. Další důležitá novela zákona vešla v platnost o pět let později. Ta ustanovila první stupeň základní školy jako pětiletý a druhý stupeň jako čtyřletý. Po těchto novelách se vydalo v platnost ještě několik novel. Pro nás je velmi důležitá změna, kdy v roce 2004 vstoupil v platnost zákon č. 564/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento školský zákon obsahuje mnoho důležitých ustanovení týkajících vzdělávání.

(D. Holoušová, J. Petrová, 2010)

2.2 Feminizace českého školství

Jedním z pojmů, se kterým se setkáváme v dnešním školství, je feminizace. Je to jeden z jevů, který je charakteristický zejména pro strukturu učitelských sborů a to nejen na prvním stupni základní školy.

„Termínem „feminizace“ učitelské profese se běžně vyjadřuje skutečnost, že v socioprofesionální skupině učitelů existuje disproporce mezi počtem mužů a počtem žen, tj. ženy tvoří výraznou většinu.“ (Průcha, 2005, s. 180)

S feminizací se setkáváme ve všech stupních vzdělání a to jak v preprimárním, primárním, ale také na středních školách. Většinou je tento jev považován za přirozený, ale najdeme i názory různých pedagogů, teoretiků či veřejnosti, kteří s tímto tvrzením nesouhlasí. Tvrdí, že se jedná o negativní rys současného školského systému.

Již řadu let zkoumají odborníci příčiny feminizace v českém školství. Dodnes jednoznačné vysvětlení nenašli, neboť existuje mnoho různých faktorů, které tento jev ovlivňují. Jedním z faktorů můžeme určit diferenciaci „ženských“ a „mužských“ profesí. Tato diferenciac se začíná projevovat již od přípravného vzdělávání. V praxi můžeme vidět, že se na obory týkající se učitelství hlásí více studentek jako studentů, popřípadě po vystudování studenti (muži) nehledají své zaměstnanecké poměry ve školství, nýbrž v jiných odvětvích.

Jako další faktor se objevuje nízká finanční atraktivita pro muže jako učitele. J. Vašutová (2007, s. 19) tvrdí že: „*Učitelé platy jsou muži považovány za nedostačující pro zajištění rodiny.*“ Z toho můžeme vyvodit, že učitelé platy jsou pro muže nízké, ale naopak pro ženy jsou dostačující. Také se můžeme setkat s tím, že pokud je muž zaměstnán v učitelském oboru, má často ještě jiná zaměstnání, aby udržel určitý životní standard rodiny. V současné době dochází k určitému růstu platů, ale zdá se, že výše platu není dostačující, aby muže motivovala natolik, aby měli větší zájem o toto povolání. Obecně tedy můžeme posoudit, že je tento faktor jedním z hlavních důvodů feminizace v českém školství. (J. Vašutová, 2007; J. Průcha, 2005)

2.3 Věkové složení učitelů

Jedním z problémů učitelů na prvním stupni základních škol a nejen na nich, je stárnutí učitelských sborů. To znamená, že nám přibývá učitelů vyšších věkových kategorií a klesá podíl mladých učitelů. V odborných publikacích, jako je například Pedagogická encyklopedie, se můžeme dočíst, že jedním z důvodů setrvávání starších učitelů v této profesi je nemožnost získat zaměstnání v jiném oboru, anebo za tím stojí jejich vztah k této profesi či dostatek nabytých zkušeností pro výkon tohoto povolání.

Názory odborníků na tuto problematiku se různí. Jedni tvrdí, že vyšší podíl mladých učitelů na školách má dobrý vliv na edukační výsledky, lépe si rozumí s žáky či jsou více motivovaní vůči svému povolání. Jiní zase tvrdí, že mladí učitelé nejsou spokojeni s výší jejich platu a to má za důvod, že hledají uplatnění jinde. Na druhé straně stojí odborníci za názorem, že čím starší učitelé jsou, tím jsou jejich zkušenosti bohatší a dokáží lépe zvládat složité situace týkající se života ve škole. Můžeme se také dočíst o tom, že volná místa, která neobsadí mladí učitelé, jsou obsazovány učiteli, kteří jsou již v důchodu a ti zvyšují věkový průměr u učitelé profese. U těch J. Vašutová (1998) tvrdí, že v některých případech

nemohou zvládat takovou pracovní zátěž jako mladý učitel. (J. Průcha, 2009; J. Vašutová, 1998, J. Vašutová, 2004)

2.4 Prestiž učitele

Většina učitelů a studentů učitelství si myslí, že společnost hodnotí toto povolání méně než ostatní jako je lékař, fyzik a jiní.

Prestiž si lidé prokazují tak, že se ve společnosti těší, a že si projevují navzájem mezi sebou úctu a to i s ohledem na individuální zvláštnosti. V současné společnosti se prestiž učitelské profese zjišťuje pomocí takzvané škály prestiže povolání. Ta je vytvořena českými sociology a je vytvořena tak, že vybraní respondenti přiřadí každému povolání určitý počet bodů podle jejich názoru, jakou má jistá profese váhu. Podle výzkumu, který byl proveden v roce 1993, se učitel základní školy, zde není učitel rozdělen na první a druhý stupeň, umístil na 7. místě ze sedmdesáti hodnocených profesí. Můžeme tedy z tohoto výzkumu vyvodit, že profese učitele na základní škole je vážená. (J. Vašutová, 1998; J. Průcha, 2005)

Nyní, v posledních letech, přesněji v roce 2013 byl proveden výzkum Centrem pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, kde byl respondentům předložen dotazník. Tento dotazník obsahoval seznam dvaceti šesti povolání, ke kterým měli respondenti přiřadit hodnotu, neboli body podle toho jakou dané profesi přisuzují váhu.

Z tabulky tohoto výzkumu vyplývá, že je učitel velmi vážená profese. Můžeme zde vyčíst, že v roce 2013 se profese učitele základní školy nacházela na páté příčce v pořadí z dvaceti šesti zadaných profesí. Je to určitý postup od výzkumu prováděného v roce 1993, kde učitel základní školy skončil na sedmé příčce, viz tabulka č. 1. Pokud to shrneme, tak můžeme podle tohoto výzkumu konstatovat, že veřejnost bere učitelství jako prestižní povolání. Jak uvádí J. Průcha (2009, s. 187): „*Vysoká feminizace učitelských kádří nemá významně negativní dopady na hodnocení prestiže učitelské profese.*“ (J. Průcha, 2005, 2002; online: <http://cvvm.soc.cas.cz>)

Naopak s tímto výzkumem nemusí souhlasit samotní učitelé. Ti jsou ke své profesi spíše skeptičtí. Bohužel v České republice dosud nebyl proveden žádný výzkum, který by mapoval problematiku, jak učitelé hodnotí sami svou profesi. O této problematice můžeme tedy pouze spekulovat. (J. Průcha, 2005, 2002)

Za zmínku také stojí individuální prestiž, která se týká každého učitele. Tato prestiž je vytvářena za pomoci osobnostních charakteristik daného jedince. Tyto charakteristiky mohou zahrnovat znaky chování vůči žákům, rodičům žáků a jiné. Dále se individuální prestiž týká osobní angažovanosti v životě ve škole a veřejném životě. Tato angažovanost je dobře viditelná v malých obcích či vesnicích, kde paní učitelku nebo pana učitele zná celá ves. (J. Průcha, 2002)

Tabulka 1: Prestiž povolání (průměrné bodové hodnocení) v letech 2004-2013

Profese	11/2004		6/2007		6/2011		6/2013	
	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí
Lékař	89,5	1.	89,8	1.	89,1	1.	91,5	1.
Vědec	80,7	2.	81,8	2.	75,4	2.	76,3	2.
Zdravotní sestra					73,9	3.	74,8	3.
Učitel na vysoké škole	78,5	3.	78,2	3.	72,4	4.	74,6	4.
Učitel na základní škole	71,3	4.	70,7	4.	70,3	5.	71,1	5.
Soudce	64,8	6.	65,0	7.	61,0	7.	66,3	6.
Soukromý zemědělec	59,1	10.	59,0	8.	60,3	9.	63,9	7.
Projektant	64,1	7.	65,5	6.	61,7	6.	62,6	8.
Programátor	66,3	5.	65,7	5.	60,8	8.	59,7	9.
Policista	47,6	20.	52,1	13.	53,9	11.	55,7	10.
Truhlář	50,8	16.	51,4	14.	53,2	12.	55,6	11.
Majitel malého obchodu	51,2	15.	50,1	16.	51,4	15.	54,8	12.
Starosta	60,1	8.	57,4	9.	52,6	14.	53,1	13.
Účetní	53,5	14.	51,3	15.	54,1	10.	52,3	14.
Manažer	59,4	9.	55,4	11.	53,0	13	50,2	15.
Voják z povolání	44,8	22.	46,4	21.	48,3	17	49,7	16.
Stavební dělník					48,1	18	49,3	17.
Profesionální sportovec	56,1	11.	55,6	10.	51,2	16	47,6	18.
Opravář elektrospotřebičů	50,2	17.	49,7	18.	-			
Soustružník	47,7	19.	49,0	19.	-			
Bankovní úředník	50,2	18.	48,7	20.	46,9	19	45,7	19.
Prodávač	42,8	24.	41,5	23.	43,6	21	44,7	20.
Novinář	54,4	12.	53,0	12.	46,5	20	43,8	21.
Sekretářka	43,7	23.	40,5	24.	41,4	23	40,0	22.
Kněz	46,1	21.	43,2	22.	42,8	22	38,0	23.
Ministr	53,8	13.	50,0	17.	38,0	24	37,9	24.
Uklízečka	29,4	26.	29,0	26.	34,0	25	34,2	25.
Poslanec	39,9	25.	36,5	25.	27,0	26	25,1	26.

Tabulka č. 1 – Prestiž povolání (Dostupné z:

http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf)

2.5 Etapy profesní dráhy učitele

Kdo je to vlastně učitel? Odpovědět si na tuto otázku můžeme pomocí definice, kterou uvádí J. Průcha (2009, s. 396) ve své publikaci: „Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programech, žákům a studentům ve vzdělávacích institucích“

Učitelem se člověk nerodí, nýbrž se jím pomalu stává. Nejprve budoucí učitel absolvuje přípravu na střední později i vysoké škole. Během období, kdy již nastoupil do praxe, prochází určitým vývojem jeho profesní identity.

V různých publikacích se můžeme dočíst o několika vývojových etapách učitele. Jejich počet se autor od autora různí, proto si zmíníme jen některé z nich. J. Průcha (2009, s. 398) uvádí tyto základní etapy:

1. *motivace uchazečů o studium učitelské profese,*
2. *fáze studia a absolvování učitelského studia,*
3. *profesní start,*
4. *profesní stabilizace,*
5. *profesní vyhoření.*

Oproti tomu J. Lukas rozděluje tyto vývojové etapy celkem na 6 fází, jak zmiňuje J. Mareš (2013, s. 436).

1. *fáze: nástupu na školu*
2. *fáze: stabilizace*
3. *fáze: experimentování*
4. *fáze: přehodnocování dosavadních snah*
5. *fáze vyrovnanost a zklidnění*
6. *fáze: stahování se do ústraní.*

V první fázi, nástupu na školu a počátku učitelské kariéry je typický takzvaný šok z reality. Většina učitelů se vyrovnává s představami, které měli před nástupem do role učitele, a s realitou, která je nyní čeká. Ne vždy se začínající učitelé setkají s pomocí při uvedení do této profese a někdy i s takovými podmínkami jaké očekávali. Často se u začínajících učitelů objevuje prvotní nadšení a zkoušení nových možností.

V další fázi, stabilizace, již učitel získal zkušenosti potřebující k vykonávání své profese. Bez problému zvládá povinnosti spojené s každodenním vyučováním a jeho povinnostmi vůči škole. Bez jakýchkoliv překážek dokáže vyučovat v rozsahu své aprobace a vytváří si vlastní styl vyučování. Teprve nyní se stává opravdovým učitelem. Pokud učitel tuto fázi nezvládne, většinou opouští tuto profesi.

Ve třetí fázi učitel experimentuje s novými postupy, klade si vysoké cíle a snaží se, aby získal za svou práci uznání ať od kolegů, tak od rodičů či žáků.

Čtvrtá fáze, fáze přehodnocování dosavadních snah. Učitel se snaží inovovat své dosavadní postupy. Pokud se mu daří a pokud mají jeho inovace odezvy takové,

jaké očekával, tak se tyto inovace ustalují. Pokud se tyto odezvy nenaplnily, odmítá dále inovovat a dále se nesnaží hledat nové postupy či metody. Začíná tak opakovat ověřené postupy a učení bere jako rutinu. To znamená, že žáky dokáže dobře a správně naučit danou problematiku, ale sám se neangažuje, nepoužívá různé nové metody či postupy. Po této fázi mu může hrozit i syndrom vyhoření.

V páté fázi dochází ke zklidnění a vyrovnanosti učitele. Učitel se již smířil s tím, že nepatří mezi nejlepší učitele. Většina učitelů se v této fázi brání novým zkušenostem a učí pouze podle svých zavedených pravidel, rutinu. Často poukazují na své dlouholeté zkušenosti a na neúspěšné reformy školství, které je zasáhly. Můžeme se také setkat s takovými učiteli, kteří na tuto profesi ještě nerezignovali a chtějí zkoušet nové věci a nové postupy.

V poslední fázi se učitelé většinou opouští tuto profesi. Část učitelů opouští tuto profesi, neboť nechtějí již dále pokračovat, i když je to třeba možné. Někteří jsou již vyčerpaní z dlouhodobého působení ve školství. Druhá část učitelů by ráda v této profesi setrvala, ale jsou posláni do důchodu, nebo propuštěni na základě organizačních změn ve školách. Mnohdy vynikající učitelé dokáží vyučovat i v pozdním věku a stále jsou otevřeni novým poznáním.

Tyto vývojové fáze nebere v úvahu sociální prostředí učitele, legislativu či změny školského systému. Proto se v dnešní době spíše přistupuje k individualizovaným modelům. Studují konkrétní cestu učitele jeho životem, také jejich individuální zkušenosti, dovednosti a také v neposlední řadě pedagogické úspěchy a neúspěchy. Proto můžeme tvrdit, že není jasné, v jaké fázi se učitel zrovna nachází. (J. Mareš, 2013; J. Průcha, 2009)

2.6 Pregraduální příprava učitele

2.6.1 Volba profese

O volbě učitelské profese se někdy s nadsázkou říká, že jde o volbu na jistotu. Během školní docházky se s touto profesí mohli všichni uchazeči podrobně seznámit. Také si jedinec, který si vybere toto povolání, dokáže představit, v jakých podmínkách bude pracovat či jací asi budou jeho kolegové.

Důvody pro volbu tohoto povolání mohou být různé. Mezi vnitřní důvody jedince můžeme zařadit jeho ovlivnění nějakým učitelem z dřívější doby, který mu může být vzorem, anebo jedinec chce být lepší jako on. Profese učitelství představuje práci s určitými idejemi a představami, ale také je založena na ovlivňování druhých lidí. Již zmíněné ovlivňování

je institucionalizované, což si můžeme vysvětlit tím, že každý učitel se může při vykonávání učitelství opřít o dokumenty, úřední předpisy a normy.

Tato profese má, dá se říci, univerzální působnost. Můžeme, díky naší volbě, uspokojovat naše životní cíle či očekávání. Pro mnoho učitelů tato volba představuje určitý ustálený životní rytmus, který se odehrává v uspořádaném chodu jisté školy. Řada z nich nachází seberealizaci v sebevyjádření prostřednictvím svých odborných znalostí, které ale také vyžaduje určité sebezapření, neboť určité vlastnosti své osobnosti nemohou navenek projevit.

Volba povolání učitele je ovlivněna představami veřejnosti, které si s profesí učitele lidé spojují. Pracovní zátěž budoucího učitele je velká a také postavení na konci profesní dráhy učitele není o moc vyšší než na začátku. Od učitele se očekává výborný výkon. (J. Kořa, 2007)

2.6.2 Vzdělávání učitelů v primární škole - historie

První známý dokument, který se zmiňuje o vzdělávání učitelů v primárních školách, pochází z 18. Století. Tento dokument je součástí Všeobecného školního řádu platného od roku 1774 a platil pro německé normální, hlavní a triviální školy. Mezi první instituce, které se vzděláváním učitelů zabývaly, byly takzvané prepagandy. Tyto instituce poskytovaly metodicky i obsahově ne tolik rozšířené učivo pro základní školy. Studenti se seznamovali se způsoby jak předat um čtení, psaní či počítání svým žákům. (R. Váňová, 2007; V. Spilková, 2004)

Roku 1775 byly vydány požadavky na učitelovo vzdělávání v knize od J. I. Felbingera s názvem Kniha metodní. V ní jsou zmíněny požadavky jako znalost trivia a náboženství, ale také znalost metod a vyučovacích postupů, které by měli učitelé využívat. Později musel učitel prokázat své znalosti vysvědčením z normální školy. (R. Váňová, 2007; V. Spilková, 2004)

Začátkem 19. Století zakládá K. S. Amerling původně lidovýchovný ústav v Budči. Ten se stal postupem času vzdělávací institucí učitelů. Na konci 19. Století se zvyšovala kvalita vzdělání učitelů zakládáním učitelských ústavů. Nejprve byly v čele kritiky, neboť nebyly plnohodnotné střední školy a nevedly k získání vysokoškolského vzdělání. K učitelským ústavům byly připojeny takzvané cvičené školy, kde studenti hospitovali a konali své první výstupy jako učitelé. Plnou kvalifikaci získávali budoucí učitelé složením zkoušky.

Učitelům primárních škol nešlo jen o získání znalostí, které měli vyučovat své žáky, ale také o získání určitého nadhledu, filosofii a jiné. G. A. Lindner prvně formuloval představu o učitelství. Podle jeho názoru bylo vhodné zřídit samostatnou instituci, která by byla zaměřena jak na vzdělání, tak i na oblast určitého bádání v oborech, jako jsou pedagogika a psychologie. Lišil se také tvrzením, že učitelské vzdělání je věc veřejná. (R. Váňová, 2007)

Po 2. světové válce dochází ke sloučení vzdělávání učitelů primárního vzdělávání a sekundárního vzdělávání. Pro tyto učitele se začalo používat souhrnné označení jako učitelé základních škol. V období od druhé světové války až po rok 1989 došlo k několika významným změnám, které se týkaly jak stupně přípravy, tak také organizace, délky studia a jiných. Jednou ze zásadních změn bylo zavedení vysokoškolského vzdělání pro učitele prvního stupně. Toto vzdělání bylo zajišťováno pomocí pedagogických fakult, které byly zřízeny na popud prezidenta a uzákoněny zákonem. Po několika letech byly tyto fakulty zase zrušeny. Místo nich vznikaly pedagogické školy, které byly určeny pro učitele prvního stupně a učitele mateřských škol. Ostatní obory se vyučovaly na vyšších pedagogických školách anebo na vysokých školách pedagogických. V tomto období se kvalita přípravy učitelů velmi snížila.

Změna nastala až v roce 1959, kdy byla příprava učitelů primárního vzdělávání opět povýšena na vysokoškolskou úroveň. Nyní se již tito učitelé nevzdělávali na pedagogických školách, nýbrž na pedagogických institutech, jejichž vznikem zanikly všechny typy pedagogických škol. Tyto instituce byly řízeny krajem, ale po stránce legislativní byly řízeny ministerstvem školství. Během studia na pedagogických institutech studovali učitelé prvního a druhého stupně první dva roky společně a následně jeden rok učitelé prvního stupně studovali svou specializaci. (R. Váňová, 2007)

Zlepšení ve vzdělávání učitelů nenastalo ani začátkem 60. let 20. století. V tomto období jsou znovu zřízeny pedagogické fakulty, které vznikají z pedagogických institutů. Tyto fakulty zajišťovaly pouze vzdělání učitelů prvního a druhého stupně. V tomto období bylo studium učitelství pro primární školy čtyřleté, kdy náplní posledního ročníku byla roční praxe. Ke konci 60. let se tato praxe zrušila a nahradila jí zvýšená pedagogicko-psychologická složka. Začátkem 70. let došlo ke změně pojetí přípravy budoucích učitelů tím, že se začala prohlubovat příprava v oblasti výchov jako výtvarné, pracovní, tělesné a hudební. Od 60. let byl obor učitelství primárních škol vyučován jako kombinovaná forma, která byla oproti předešlým rokům prodloužena o jeden rok navíc.

Začátkem 70. let, lépe řečeno ve školním roce 1970/1971, byla tato forma studia zrušena. Od roku 1976 dochází k předělání studijních plánů pro učitelství prvního stupně, které znamená velmi významné oddělení studia učitelů primárních škol a druhého stupně. (R. Váňová, 2007; V. Spilková, 2004)

2.6.3 Vzdělávání učitelů v primární škole – současnost

V současné době vzdělávání učitelů primárních školy odráží liberalitu školství po převratu v roce 1989. Každá z institucí, která vzdělává učitele, má své pojetí učitelské přípravy. Stejná je v tomto případě pouze legislativa a obsahové vymezení jako jsou například aprobační předměty a jiné. Učitelství pro primární školy je výsadou pouze pedagogických fakult vysokých škol. Ve výuce učitelů se prosazuje zřetel braný na žáka a rozvoj pedagogických a odborných dovedností učitele. V dnešní době mnoho pedagogických fakult nabízí, kromě studia učitelství, různé aprobační kurzy či doškolovací vzdělávací programy. Během studia se mají budoucí učitelé připravit na zvládnutí spousty důležitých problémů týkající se jejich praxe. K tomu jim slouží pedagogické praxe, které jsou ale velmi krátké a malé. Jak tvrdí J. Kořa (2010, s. 71): „*Výraz pedagogické minimum by bylo možná vhodné postupně nahradit přesnějším výrazem: podlimitní učitelská příprava.*“ (J. Kořa, 2010; R. Váňová, 2007)

V dnešní době je získání kvalifikace pro učitelskou profesi zakotveno v několika legislativních dokumentech. Jedním z legislativních dokumentů je Bílá kniha, kde je definováno, že kvalifikovaný učitel musí mít vysokoškolské vzdělání. Další kritéria pro vzdělávání učitelů definuje zákon č. 563/2004 Sb. – O pedagogických pracovnících. Tímto zákonem je pouze stanovena úroveň, jaké musí budoucí učitelé dosáhnout nikoliv náplň studijních programů v pregraduální přípravě na vysokých školách. Nyní existuje velké množství pedagogických fakult, kde se vzdělávají učitelé pro primární vzdělávání, ale také učitelé dalších oborů. Dochází tak k nejednotnosti, neboť každá pedagogická fakulta má různý model studia. Proto jsou snahy o standardizaci pregraduální přípravy, neboť tento systém neumožňuje jednotnou úroveň všech učitelů. (J. Průcha, 2009; (D. Holoušová, J. Petrová, 2010))

Učitelé podstupují během pregraduální přípravy jak teoretickou, tak praktickou výuku. Často se setkáváme, že teorie je pro budoucí studenty nesrozumitelná. Oproti tomu praxe je jeden z nejdůležitějších předmětů jejich studia. V dnešní době se také setkáváme s prolínáním praxe a teorie, kdy například v teoretických pedagogických předmětech získávají

studenti určité vědomosti, ale také praktické zkušenosti za pomoci mikrovýstupů. Nyní se učitelství pro primární vzdělávání studuje v pětiletém studijním magisterském programu. (J. Průcha, 2009)

2.6.4 Pregraduální příprava učitelů technické výchovy

Předmět technická nebo pracovní výchova je zařazen v oborech Učitelství pro 1. stupeň základní školy například na Univerzitě v Hradci Králové, jak uvádí M. Křížová, tak i na Univerzitě Palackého v Olomouci. Obsahem těchto předmětů je seznámit se s různými metodami a materiály v takovém rozsahu, aby mohli posléze studenti nabyté znalosti aplikovat v praxi. Tato disciplína by také měla studenty vybavit vhodnými kompetencemi, kterými by měl učitel technické výchovy na prvním stupni základní školy oplývat. (M. Křížová, 2010)

2.7 Začínající učitel

Jak jsme již zmínili ve vývoji učitelské profese, tak začínající učitel se ne vždy setkává s takovými podmínkami, jaké očekával a také mnozí učitelé prožívají tak zvaný šok z reality.

Po absolvování vysokoškolského vzdělání, potřebného k výkonu tohoto povolání, nastupuje budoucí učitel na vybranou školu. Od nástupu je vztažen do života ve škole a přebírá všechny povinnosti, které musí učitel vykonávat, na sebe. Často musí nejen vyučovat a věnovat se žákům a třídě, ale také plnit administrativní povinnosti. Nemá k sobě nikoho, kdo by mu poradil či vysvětlil, co jak má dělat. Samozřejmostí také je, že od něj ostatní kolegové, ředitel, rodiče požadují kvalitní a profesionální výkon, což mnohdy velmi ovlivňuje psychiku začínajícího učitele. Od 70 let je u nás zaveden uvádějí učitel. Této učitel se věnuje pouze začínajícímu učiteli. V praxi se toto většinou vůbec neprovádí a začínající učitelé si musí poradit sami.

Na začátku praxe se začínající učitelé setkávají s různými problémy, které jim ztěžují jejich profesní start. Často se dostávají do stresových situací, vyvolanými jak samotnými žáky tak například konflikty s rodiči. Tímto bohužel trpí žáci začínajících učitelů, neboť oni získávají zkušenosti pomocí pokusu a omylu.

Takzvaný šok z reality je často způsobován různými problémy, na které nejsou tito učitelé připraveni. Obecně můžeme tyto problémy vymezit do tří oblastí. Do příčin spjatých s osobností začínajících učitelů, do příčin spjatých s jejich profesními kompetencemi a také do příčin spjatých se situacemi, které se vyskytují ve škole.

Do příčin spjatých s osobností začínajících učitelů můžeme zařadit například to, že zjistí, že nejsou psychicky vybaveni na tuto profesi. Učitelé také často zjišťují, že nemají dostatečný hlasový fond. Někteří autoři též uvádí, vznikající osamělost po nastoupení do školy, neboť nejsou v dosahu svého bydliště.

Mezi příčiny spjaté s profesními kompetencemi patří například to, že jim studium na vysoké škole nepřineslo tolik vědomostí a dovedností, spojeným s výkonem povolání v tomto oboru. Jedná se například o práce spojené s administrací, komunikaci s rodiči či diagnostika žáků se specifickými vývojovými poruchami učení.

V neposlední řadě zmiňujeme příčiny spjaté se situacemi vyskytujícími se ve škole. Začínající učitel se může často setkat s nevybaveností odborných učeben, chybějícími pomůckami či přehnaně autoritativním vedením školy.

Nemůžeme obecně říci, že všichni začínající učitelé mají tyto již zmíněné problémy. Mnozí mají výborný cit pro učitelskou profesi a jejich výuka je na dobré úrovni. Bohužel, ale absolventi vysokých škol nastupující do škol mají většinou jen teoretické znalosti, které ještě neumějí použít v praxi. Proto je důležité, aby začínající učitelé dostali čas na to se ve škole zorientovat, seznámit se s pomůckami, vybaveností školy i žáky. Během prvního roku se začínající učitel zdokonalí ve svých dovednostech. Jak jsme již zmínili, tak v 70. letech byl zaveden uvádějící učitel, kterého dnes na školách málo potkáme. Začínajícím učitelům by velmi pomohlo, kdyby při nastoupení do školy mohli využívat pomoci uvádějícího učitele. (J. Průcha, 2009, 2002; D. Holoušová, 2008)

2.8 Učitel profesionál

Po určité době, ve které byl učitel začínajícím učitelem, se z něj stává učitel profesionál. V odborné literatuře také označovaný jako učitel – expert.

V této době nastává stabilizace, kdy učitel již nepotřebuje odbornou pomoc uvádějícího učitele. Tato doba se u autorů odborných publikací liší. D. Holoušová (2008) uvádí, že se jedná od doby mezi 1 – 5 lety odborné praxe, kdy se u různých učitelů liší délka doby, kdy se stávají učitelem profesionálem. Oproti tomu J. Průcha (2002, s. 217) tvrdí, že: *„Nejsou k dispozici hodnověrné poznatky, jež by umožňovali přesně vymezit, za jak dlouhou dobu (např. v počtu let či měsíců) od vstupu do profese se z učitele začátečníka stává učitel expert.“* Z tohoto vyplývá, že nemůžeme přesně určit dobu, kdy se učitel začátečník stane učitelem profesionálem. Může se jednat o několik měsíců pedagogické praxe nebo až několik let.

Učitel profesionál je expertem v oboru své aprobace. Dokáže řešit problémové situace, jejichž znaky dokáže včas rozpoznat. Také dokáže bez problémů improvizovat. Další součástí tohoto období je profesionální růst a rozšiřování kvalifikace a další vzdělávání. Toto vzdělávání je velmi důležité už z toho důvodu, aby učitel za žáky nezaostával, ale slouží také jako prevence před depresí a duševním vyčerpáním z povolání učitele. Jak uvádí D. Holoušová (2008), dělíme další vzdělávání učitelů na celoživotní vzdělávání a na operativní vzdělávání. Během celoživotního vzdělávání se učitelé chtějí dále vzdělávat, ale musí to být pro ně dostupné jak z hlediska času, tak v dnešní době i finančního. Odměnou za celoživotní vzdělávání je diplom či certifikát v daném oboru. Operativní vzdělávání doplňuje znalosti učitele o nové poznatky v oborech, jako jsou pedagogika, psychologie. (J. Průcha, 2002,2002; D. Holoušová, 2008)

2.9 Vyhasínající učitel

Vyhasínající učitel, též v některé literatuře nazývaný jako konzervativní učitel, se nachází v poslední etapě své profesní dráhy. Jedná se o etapu, kdy učitel má za sebou 25 až 30 let pedagogického působení a tudíž má i nejvíce zkušeností.

Pro tento typ učitele je charakteristická změna jejich hodnot, ale také se zde objevují různé negativní jevy, jako mohou být například konzervativní postoje či vyhasínání z důvodu velkých stresových tlaků, fyzickou zátěží či zdravotních problémů. Je zde zvýšená orientace a zájem o výdělek, zájem o dobré pracovní podmínky, které jsou zdůrazněny hlavně hodnotami zdraví, ale také sem patří i zájem o dobrý pracovní kolektiv a interpersonální vztahy.

U těchto učitelů se často objevuje nechuť k zavádění nových věcí, také klesá uspokojení z práce. Podle J. Průchy (2005, s. 227), si můžeme uvést různé druhy stížností: *"Ženy - učitelky stěžují na apatické či hrubé žáky, ale necítí za ně odpovědnost jako v mladším věku. Muži - učitelé staršího věku mají tendenci ignorovat různé reformní snahy a inovace ve školní edukaci."*

Častým jevem, se kterým se můžeme na základních školách setkat, je, že starší učitelé opakují historky, vtipy, ale neuvědomují si, že žáci tato vyprávění znají již z dřívějších, kdy je několikrát opakovaně slyšeli, anebo od starších spolužáků. Pokud se učitel žáků zeptá, zda toto vyprávění slyšeli, odpoví, samozřejmě, že ne, a posléze se baví učitelé na účet.

Pomoc při vyhasínání může přinést kontakt se začínajícími učiteli, kterým pomáhají v přípravě na pedagogickou praxi. Významné může být i zapojení těchto konzervativních

učitelů do výzkumu, kde se setkávají s různými novými poznatky a mohou využít svých dlouholetých zkušeností. Je to pro ně možnost jak najít nový smysl své profese. (D. Holoušová, 2008; J. Průcha 2005)

2.9.1 Syndrom vyhoření

"Syndrom vyhoření znamená stav hlubokého psychofyzického vyčerpání."
(W. Hagemann, 2012, s. 38)

Učitelská profese je specifická tím, že je velmi náročná, vyčerpávající a to především v oblasti lidské psychiky. V některé literatuře se tento jev označuje pomocí anglického názvu „burnout effect“. Se syndromem vyhoření se nesetkáváme jen u učitelů, ale můžeme jej najít i u lékařů či sociálních pracovníků. (J. Mareš, 2013; J. Průcha, 2009)

U učitelů nacházíme nejprve nadšení pro práci s dětmi, touhu se vzdělávat a dosahovat nejlepší výsledky. Postupem času se toto nadšení mění v apatii, připadá mu, že jeho snaha přichází v niveč. Děti, kterým se má učitel věnovat, jsou mu postupně lhostejné, nemá zájem dále inovovat svou výuku. Tito učitelé vnímají stresové faktory hlavně ve vlastní práci, kdy musí zvládat kázeň, nemají dostatek podpory jak od kolegů, tak i od rodičů svých žáků. Hlavním důvodem syndromu vyhoření je také velký časový tlak. M. Jeklová, E. Reitmayerová (2006) uvádí základní projevy syndromu vyhoření, které se nejčastěji u postižených jedinců objevují. Patří sem tělesné i emocionální vyčerpání, únava, nedůvěřivost či negativní postoj k vykonávané práci. (J. Průcha, 2009; M. Jeklová, E. Reitmayerová, 2006; J. Mareš, 2013)

Syndrom vyhoření obsahuje několik vývojových fází a samotné vyhoření je pouhý vrchol těchto fází, které mohou trvat i několik let. Mnoho autorů uvádí různé fáze, někteří uvádí šest, někteří pouze čtyři. Velmi často se uvádí pět základních fází tohoto syndromu. Jedná se o fáze nadšení, stagnace učitele, frustrace, apatie a jako poslední vlastní vyhoření. Tato stádia uvádí J. Mareš (2013), kde se dále zmiňuje o podrobných stádiích Freuberdengera a Northa, které obsahuje 12 stádií vývoje syndromu vyhoření. Na šesti či dvanácti fázích můžeme vidět, že tento jev není momentální, ale má za sebou dlouhý vývoj. (J. Mareš, 2013; M. Jeklová, E. Reitmayerová, 2006)

Syndrom vyhoření u učitele má především negativní dopady na jeho žáky, proto je potřeba syndromu předcházet či při výskytu intervenovat. Pomoc takovému učiteli je závislá na mnoha různých podmínkách. Jednou z nich je i to, že si učitel musí uvědomit, že není něco v pořádku. Dále je potřeba zjistit, odkud tento syndrom pramení a poté

je možné zahájit určitou pomoc. Posléze již s učitelem jako jednotlivcem pracuje zkušený psycholog, který učiteli může zahájit i psychoterapii či různé výcviky. Práce psychologa s učitelem je dlouhodobá a nelze očekávat zlepšení výsledků v krátké době. Důležitá je také pomoci sama sobě, kdy je pro jedince velmi důležitý odpočinek, relaxace, ale také třeba sociální opora v jeho blízkém prostředí. (J. Mareš, 2013; M. Jeklová, E. Reitmayerová, 2006)

3 Autodiagnostika učitele technické výchovy

Sebereflexe a autodiagnostika je jednou z významných složek učitelské profese. Potřebu autodiagnostikovat u nás vyjadřuje ve svých publikacích mnoho autorů, jako jsou V. Hrabal a I. Pavelková (2020), J. Dytrtová a M. Krhutová (2009) nebo M. Krykorková a M. Chvál (2007).

Autodiagnostika je v literatuře definována různě. Můžeme si ji vysvětlit jako pedagogickou činnost, při které učitel systematicky získává a zpracovává informace ze zpětné vazby. Na základě těchto informací potom vyhodnocuje a navrhuje další postup ve svém pedagogickém působení. V pedagogickém slovníku (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2003, s. 209) je definována sebereflexe takto: *„Jde o zamyšlení se jedince nad sebou samým, nad svou osobností a ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji. Cílem je zhodnotit se sama, rozhodnout co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost.“*

Další definici najdeme v publikaci od V. Hrabala a I. Pavelkové (2010, s. 14): *„Autodiagnostika je myšlená diagnostická činnost učitele v oblasti vlastních, implicitních konceptů žáků, výuky a kritérií hodnocení, která se zakládá převážně na konfrontaci těchto konceptů s údaji od vyučovaných žáků, jiných učitelů a s údaji z dotazníků a testů, které jsou k tomuto účelu vytvořeny.“*

S pojmy autodiagnostika pracují také jiní autoři, jak jsme již zmínili na začátku kapitoly. R. Dytrtová a M. Krhutová (2009) tento pojem nazývají sebereflexe učitele. Uvádí sebereflexi jako proces, kdy učitel za pomoci kolegů, žáků, dotazníků, získává zpětné informace o sobě a své výuce. (R. Dytrtová, M. Krhutová, 2009; J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2003; A. Vališová, H. Kasíková, 2007; V. Hrabal, I. Pavelková, 2010; D. Nezvalová, 2000)

Setkáváme se i s pojmem profesionální sebereflexe, který používá Libuše Podlahová (2004). Vysvětluje jím určité situace, se kterými se může učitel setkat ve vyučovacím procesu a vyučování jako takovém. Zamýšlí se nad konkrétními případy své pedagogické činnosti jako je například učivo, komunikace s žáky, metody a formy, které využil ve vyučovacím procesu. Tento postup není lehký a je třeba, aby se jej učitel za pomoci zkušeností naučil a zautomatizoval si jej. Při profesní sebereflexi si učitel klade otázky, ze kterých potom vyvozuje závěry a navrhuje další kroky řešení dané problematiky. Podlahová uvádí několik příkladů otázek, které si učitel může klást.

Popisné otázky – jsou otázky, ve kterých se učitel ptá na učivo, použité metody ve výuce či způsoby jednání.

Hodnotící otázky – jsou ty, které směřují k zamyšlení nad postoji a způsoby jednání vůči žákovi.

Kauzální otázky – ty se zaměřují na odhalení příčin pedagogova jednání a postojů.

Rozhodovací otázky – ty jsou cestou ke změně v jednání a názorech učitele.

V případě, že učitel se rozhodne provádět sebereflexi a klást si takovéto otázky, naučí se lépe vyhodnotit a najít vhodné řešení při různých pedagogických situacích, které mohou při jeho profesní dráze nastat. (L. Podlahová, 2004)

3.1 Vývojové fáze autodiagnostiky

J. Vašátková (2006) uvádí rozdělení diagnostiky do pěti vývojových fází volně převzatých od jiných autorů.

Fáze motivační

V této fázi dochází k jisté potřebě učitele se sám autodiagnostikovat. Učitel si postupně vytváří nové kontakty a buduje si tak určitou takzvanou základní síť pro další průběh autodiagnostiky. Tato fáze je ovlivněna také klimatem prostředí, ve kterém učitel působí a motivace chtít se autodiagnostikovat by měla vycházet ze sebe sama. Motivační fáze by se neměla podceňovat, neboť dojde – li k podcenění a učitel bere autodiagnostiku, jako nucenou činnost nemá tu funkci, o kterou učitel jde.

Fáze přípravná

Zde si učitel vymýšlí a sestavuje své cíle, záměry do budoucna. Stanovuje si také pravidla, podmínky, vztahující se k průběhu autodiagnostiky. Postupně se rozhoduje, na jakou oblast zkoumání se zaměří. Tato fáze je charakteristická myšlenkovou zmateností, tápání a nejasností ohledně průběhu. V této fázi je vhodná konzultace našich nejasností s kolegou či jiným expertem, který má určitý odstup a tím můžeme předejít mnohým problémům.

Fáze realizační

Nyní začínáme naše získané poznatky konkretizovat. Dále dochází k naplňování našich plánů a cílů, které jsme si v přípravné fázi určili. Tyto plány naplňujeme pomocí různých metod, postupů a nástrojů, které jsou vhodné pro získávání informací.

Fáze evaluační

Pro tuto fázi je charakteristické zpracování získaných dat a vytváření konkrétních závěrů.

Korektivní fáze

Tato fáze ukončuje celý autodiagnostický proces. Zjištěné poznatky jsou tříděny a využívány jako podklad pro hledání nových metod a postupů ke zlepšení učitelovy pedagogické činnosti.

Všechny tyto již zmíněné fáze na sebe navazují a prolínají se navzájem mezi sebou. Není proto jednoduché jednoznačně určit, kdy jedna začíná a druhá končí. (J. Vašátková, 2004)

3.2 Cíle autodiagnostiky

Sebereflexe je velmi důležitou součástí, kterou by měli učitelé všech předmětů, tak učitelé technické výchovy vykonávat. Může jim pomoci k tomu, aby se stali ještě lepšími učiteli než doposud a zbavili se tak zastaralých zvyků či zažitých způsobů. Slouží nejen k dosažení vysokých cílů, jak jsme již zmínili, ale také k dosažení vyšších cílů samotné školy nebo zlepšení vzájemných vztahů mezi učitelským sborem. Tímto se zvyšuje prestiž školy, která je pro učitele také důležitá.

Sebereflexe ovlivňuje učitelovu pedagogickou činnost. Rozvíjí jak didaktické myšlení, tak samotné jednání učitele v různých situacích, které ve škole nastávají. Pro každého učitele je velmi důležité, aby sebereflexi prováděl, neboť ho nemůže nikdo během vyučovací jednotky upozornit na chyby, které se u něj mohou objevovat.

V dnešní době jsou na učitele kladeny vysoké nároky nejen ze strany školy, ale také ze strany rodičů žáků a veřejnosti. Proto je pro učitele velmi důležité, aby učitelé usilovali o to oplývat co nejlepšími pedagogickými znalostmi, díky nimž mohou předávat své znalosti svým žákům. (D. Nezvalová, 2000)

Proces sebereflexe vede jedince k uvědomění si vlastních chyb a poučení se z nich. Můžeme říci, že jde o uvědomění si příčin pedagogických situací, ke kterým může během vyučování docházet. Autodiagnostika jako taková vychází i z učitelových potřeb. Pohled na sebe samotného může mít několik úrovní, jako jsou elementární náhled, diagnostický náhled a interpersonální. Při elementárním náhledu je jedinec ovlivněn sám sebou a vidí věci, tak, jak je chce on sám vidět. Diagnostický náhled značí učitelovo uvědomění si příčin

a souvislostí dané situace. A v poslední řadě interpersonální náhled značí uvědomění si náhledu sama na sebe, jak na něj reagují žáci. (D. Nezvalová, 2000)

V praxi se můžeme setkat s učiteli, kteří autodiagnostiku provádí a s těmi, kteří ji neprovádí. V následujících bodech si ukážeme, jak je možné takového učitele rozpoznat.

Znaky učitelů využívajících autodiagnostiku:

- Učitel se neorientuje jen sám na sebe, nýbrž na žáky, věnuje pozornost potřebám žáků.
- Vymýšlí a plánuje vzdělávací proces.
- Vyžaduje a vhodně využívá zpětnou vazbu od svých žáků a kolegů.
- Je pro něj důležité se dále vzdělávat a profesně zdokonalovat v pedagogické činnosti.
- Využívá ke své činnosti strategického myšlení.

Znaky učitele, který autodiagnostiku neprovádí:

- Orientuje se, nikoliv na své žáky, ale na sebe samotného nebo na dané učivo svých žáků.
- Nemá žádné plány do budoucna. Pokud ano tak jsou pouze krátkodobé.
- V řešení pedagogických činností se spoléhá na svůj instinkt a prozatímní zkušenosti.
- Pedagogické situace či problémy řeší pomocí učení založeného na pokusu a omylu.
- Nemá potřebu se ve své profesi dále vzdělávat.

3.3 Funkce autodiagnostiky

Cílevědomá a systematická sebereflexe napomáhá učitelovi zvýšit kvalitu jeho práce. Pomáhá mu se hlouběji dostat do různých pedagogických situací, pochopit vztahy a souvislosti mezi různými jevy či pedagogickými činnostmi. Následně použité metody, jak výchovné tak vzdělávací, jsou výsledkem analýzy a zhodnocení jeho sebereflexe. Tato cílevědomá a systematická sebereflexe má své základní funkce. Jedná se o funkce poznávací, zpětné vazby, rozvíjející, preventivní a relaxační.

První funkce je funkce poznávací. Při ní si učitel začíná uvědomovat své problémy a také způsoby jakými je doposud řešil. Díky uvědomění těchto problémů si učitel může lépe zhodnotit svou dosavadní práci.

Funkce zpětné vazby je pro učitele neméně důležitá. Při této funkci se učitel zaměřuje na výsledky zpětné vazby, kterou získal jak od žáků, kolegů či rodičů.

Při rozvíjející funkci již vykonaná sebereflexe učiteli poskytuje podklady k dalšímu vývoji a učitel tak získává snahu se sebezdokonalovat.

Preventivní funkce je velmi důležitá. Již na základě výsledků sebereflexe učitel začíná přemýšlet nad tím, jak by dané situace řešil.

Poslední funkce, relaxační, při té učitel analyzuje a vzpomíná na své dosud vyřešené situace a hodnotí, jak se mu podařili či nikoliv. (M. Hupková, E. Petlák, 2006)

3.4 Typy autodiagnostiky

V dnešní době existuje pět typů autodiagnostiky. Než si povíme více o těchto typech, je potřeba se zaměřit na kvalitu a obsah autodiagnostiky jako takové.

Obsah sebereflexe si můžeme definovat jako myšlení učitele. Vyjadřuje nám, co si učitel myslí o náplni pedagogické činnosti. Jsou do něj zahrnuty tyto čtyři části:

- samotný proces vyučování,
- výběr učiva,
- etické principy vyučování a
- sociální kontext vyučování. (D. Nezvalová, 2000; M. Hupková, E. Petlák, 2006)

Kvalitou reflexe můžeme vyjádřit učitelovo hodnocení vyučování. Předurčuje nám ho několik ukazatelů, jako jsou analýza pedagogických problémů a jejich možné řešení, použití důkazů k hodnocení nebo vyhýbání se již předurčeným pravidlům.

Tyto dva zmíněné pojmy na sebe váží pět typů autodiagnostiky. Hovoříme o technické reflexi, reflexi v činnosti a po činnosti, osobní reflexi, poradní a kritické reflexi.

Technická reflexe

Technickou reflexi můžeme chápat v kontextu dvou různých významů. Jeden se váže na pojem reflexe. Tu si můžeme vysvětlit jako zaměření se na určitou oblast vyučovacích metod a technik. Druhý význam si vysvětlíme jako kvalitu reflexe neboli „*řízení aktivity přímou aplikací výzkumu na vyučování*“ (D. Nezvalová, 2000, s. 26). S takovou reflexí se můžeme setkat při již ozkoušeném způsobu vyučování. Jedná se o popis jak učit, který obsahuje jak metodické, tak standardní postupy a formy hodnocení. Vědci zabývající

se tímto typem reflexe hodnotí vyučování a určují, zda je dobré či nikoliv. Samotní učitelé potom spekulují nad tím, zda vyučování odpovídá zadaným kritériím. Důležité je zmínit, že tento typ je limitován do jisté míry retrospektivním porovnáváním úspěšnosti vyučovacích strategií, které mohou být využity.

Reflexe činnosti a po činnosti

Tato reflexe je založena na intuitivním a spontánním rozhodování učitele technické výchovy během vyučovacího procesu. Jeho rozhodnutí jsou založena na zkušenostech a instinktu, oproti předešlému typu reflexe, kdy je rozhodující názor experta.

Poradní reflexe

Poradní reflexe vychází z vyhodnocení rad od ostatních. Učitel se radí s kolegy, zohledňuje vlastní zkušenost i osobní názory. Poté se rozhodne pro nejlepší návrh, který určí vyřazením rozhodnutí, s nimiž se seznamuje a které mohou být různorodého charakteru.

Osobní reflexe

Tento typ reflexe je zaměřen na vztah učitele ke svému profesionálnímu i osobnímu životu. Jedinec se musí sám rozhodnout, jakým typem osobnosti chce být a jak mu může jeho profese pomoci dosáhnout jím určených cílů, které si v životě stanovil.

Kritická reflexe

V posledním typu reflexe se pojednává o filosofickém pochopení formy reflexe. Ta vede postupně ke změně vyučování, kde se snaží zmenšit různé nerovnosti a nesrovnalosti. (D. Nezvalová, 2000; M. Hupková, E. Petlák, 2006; R. Dyrťová, M. Krhutová, 2009)

4 Specifika dětí mladšího školního věku

Období mladšího školního věku začíná vstupem dítěte do školy. Do života dětí vstupuje nová vývojová etapa, která se vymezuje věkem od 6 - 7 let, kdy dítě vstupuje do školy a končí 10. - 11. rokem dítěte. V některé literatuře toto období dělí ještě na raný školní věk a na střední školní věk. Raný školní věk je vymezen věkem dítěte 6-8 let a je charakteristický adaptací dítěte na školu. Střední školní věk prožívá dítě od 8 - 11 let a dochází zde ke změnám biologickým i sociálním. M. Vágnerová (1997) uvádí, že toto období lze považovat za určitou přípravu na dobu pubescence tedy dospívání.

Psychoanalýza označuje toto období jako období takzvané "latence". V období latence je ukončena jedna z částí psychosexuálního vývoje a základní pudová a emoční etapa zůstává v pozadí až do počátku pubescence. J. Langmeier a D. Krejčířová (2006) označují toto období jako období střízlivého realismu. Střízlivý realismus si můžeme vysvětlit tím, že žák chce pochopit jak to v okolním světě doopravdy je. Tento jev můžeme u žáků pozorovat v kresbách, písemných projevech či jiných školních pracích, ale také ho najdeme ve hře. Z počátku střízlivého realismu je žák stále ještě závislý na autoritě učitele, jedná se o takzvaný naivní realismus. Čím se žák více vývojově blíží pubescenci, tím je jeho přístup kritičtější. (J. Langmeier, D. Krejčířová, 2006; A. Petrová, 2010; M. Vágnerová, 1997)

4.1 Vývoj poznávacích procesů

Vývoj poznávacích procesů je v tomto období velmi důležitým procesem, který u dětí probíhá. Poznávací procesy zahrnují vývoj vnímání, pozornosti, paměti, představivosti, myšlení a řeči.

Vnímání se v období mladšího školního věku neustále vyvíjí a zdokonaluje. Jak zmiňuje J. Langmeier, D. Krejčířová (2006, s. 120): *"Vnímání je složitý psychický akt, na němž jsou zúčastněny všechny složky osobnosti člověka."* Dítě chce zkoumat všechny vztahy a souvislosti, je pozornější. V průběhu tohoto období dítě postupně přehází od vnímání konkrétních předmětů k vnímání obecných věcí. Vnímání se tak začíná stávat cílevědomým aktem. (J. Langmeier, D. Krejčířová, 2006; A. Petrová, 2010)

Pozornost je pro dítě mladšího školního věku velmi důležitá. Po nastoupení do školy je pozornost dítěte krátkodobá a spontánní, postupem času je dítě pozornější. V nižších

ročnících prvního stupně by mělo být buzení pozornosti častější. Je vhodné dávat krátkodobé úkoly a vhodně děti motivovat. (A. Petrová, 2010)

Představivost neboli schopnost, při níž je dítě schopno si vybavit ve své paměti dřívější vjemy, dosahuje v tomto období vrcholu. Dítě v tomto věku dovede rozlišit realitu od fantazie a postupně ztrácí spontánnost, která pro něj byla typická v předškolním období. Fantazie je upozaděna před skutečností, ale dítě se stále vrací k fantazii za pomoci her či dětské četby. Školní práce způsobuje, že se u dětí rozvíjí záměrná představivost k danému jevu. Jde o významný milník ve vývoji představivosti, kdy dítě přechází od bezděčných představ k představám záměrně vyvolaným. (J. Langmeier, D. Krejčířová, 2006; A. Petrová, 2010)

Součástí vývoje dítěte je i změna jeho myšlení. Tento vývoj je velmi ovlivňován školní prací a učitelem. Postupně dítě chápe logické operace, které opírá o skutečné, konkrétní, jevy, které si je schopno představit. (A. Petrová, 2010; M. Vágnerová, 1997)

Během školní docházky dochází také k vývoji řeči a řečových dovedností. Výrazně roste slovní zásoba, dítě v tomto období umí asi pět tisíc slov a rozumí mnohem více slovům. Děti používají čím dál složitější věty, umí použít gramatická pravidla. Dítě si ve škole osvojuje podobu mluvené řeči i psané řeči, což je velmi náročné. (J. Langmeier, D. Krejčířová, 2006; A. Petrová, 2010)

Paměť u dětí mladšího školního věku je převážně neúmyslná a mechanická, proto se využívá v dnešním vyučování hojně názornosti. Postupem času se paměť zdokonaluje a již není tolik závislá na afektech. Krátkodobá i dlouhodobá paměť je v této etapě stabilní. Dítě dovede díky rozvoji řeči lépe reprodukovat naučené učivo. Stále častější je záměrné zapamatování a důležitý je také logický úsudek dítěte. (J. Langmeier, D. Krejčířová, 2006; A. Petrová; P. Říčan, 2004)

4.2 Tělesný vývoj a vývoj motoriky

Tělesný vývoj v této vývojové etapě je plynulý. Po disharmonii na začátku etapy jsou žáci harmonicky rozvinutí, ale můžeme zde pozorovat velké individuální rozdíly. Děti, jak chlapci, tak dívky, jsou v dnešní době větší a silnější, než to bylo před lety. V tomto období se dítěti mění chrup, posiluje se odolnost organismu, zvyšuje se objem srdce. Mozek stále roste, ale okolo 10. roku dítěte se jeho růst zpomalí. Zdokonaluje se činnost svalů a kloubů, to můžeme pozorovat při skákání dětí přes švihadlo či například jízdě na kole. V

tomto věku dítě ještě nedokáže správně hospodařit se svou energií a snadno se vyčerpá, ale ve srovnání s dospělým jedincem, dokáže nabrat síly velmi rychle.

V průběhu celého období mladšího školního věku se zdokonalují hrubá a jemná motorika. Pohyby žáků jsou přesnější a koordinovanější. Velmi nápadné je zlepšení koordinace pohybů celého těla. Ze začátku jsou pohyby soustředěny směrem do ramenního či loketního kloubu, později, po delší době, kdy dítě pohyby trénuje, se vytváří jemnější pohyby za pomoci prstů a zápěstí. Děti mají z pohybu radost a často je pohyb i vhodným uvolněním, které by se nemělo opomínat. Jemná motorika ještě není plně vyvinuta. Stále se dotváří koordinace mezi zrakem a pohyby prstů na ruce. (J. Langmeier, D. Krejčířová, 2006; A. Petrová, 2010; P. Řičan, 2004)

4.3 Emocionální a sociální vývoj

Dítě se postupně vlivem nástupu do školy začleňuje do lidské společnosti. Významné osoby, podle kterých se dítě učí různé modely chování, již nejsou pouze rodiče, ale patří sem i učitel a jeho vrstevníci tedy spolužáci.

V tomto věku jsou rozdíly, kdy se děti prosazují jako dominantní či se raději podřizují, mnohem větší než v předškolním věku. Oproti tomu je zde patrný ústup lability a impulzivity. Patrný je zde nárůst seberegulace, kdy je dítě schopno odložit či potlačit své aktuální potřeby a věnovat se zadané práci.

Emoční porozumění je již pokročilé. Dítě poznává, že své pocity je možné skrýt před společností. Také již začínají chápat ambivalentní city. To znamená, že si dítě uvědomuje přítomnost dvou různých emocí najednou. Postupem času se city stávají trvalejší, ale diferencují se a vznikají vyšší city, jako jsou například estetické, intelektové. V tomto období je typická radostná nálada a většina dětí má optimistický pohled na své okolí. Typická je také citová ovlivnitelnost.

Vývoj hodnotové orientace byl již zahájen v předškolním věku, proto si žák v období mladšího školního věku již nese určité normy a zažitá sociální chování či základní hodnoty, kdy ví co je dobré a co ne. Stále je hodnotová orientace labilní a velmi závislá na autoritě a dané situaci, ve které se dítě nachází. Abstraktní hodnoty stále ještě nedovede plně chápat.

Morální vývoj je ovlivněn autoritou a výchovnými postupy. V této době má dítě velmi silný vztah k rodině a přebírá jeho postoje. Mravní hodnocení je zcela závislé na autoritě dospělého. Patrný je zde rozdíl autority rodiče a jeho morálního hodnocení a učitele. Učitel má na individuální mravní rozvoj dítěte menší vliv než rodič. Morálka dítěte

se v tomto období stává autonomní, tímto se dítě stává více nezávislé na autoritě dospělého a je kritičtější. (J. Langmeier, D. Krejčířová, 2006; A. Petrová, 2010; M. Vágnerová; L. Novotná, M. Hříchová, J. Miňhová, 2004)

V předešlém období bylo sebehodnocení velmi proměnlivé a závislé na dané situaci či okamžiku. Po nástupu do školy začíná být u dětí sebehodnocení stabilní. Výkyvy se objevují až s příchodem puberty. Součástí sebehodnocení v tomto období je i posuzování vlastní úspěšnosti, která ale postupem času klesá. Sebehodnocení má důležitý význam pro duševní pohodu i zdraví dítěte, při nejistotě, kdy dítě o sobě pochybuje, hrozí různé psychické obtíže. Vliv na sebehodnocení dítěte mají vliv jeho rodiče i učitel. U rodičů se J. Langmeier a D. Krejčířová (2006) zmiňují o dvou mechanismech, jak rodiče na dítě působí. Jedná se o zrcadlovou teorii, která pojednává o tom, že rodiče svému dítěti dávají najevo, zda si jej váží či nikoliv a tím mu vlastně ukazují, jako v zrcadle, jeho vlastní hodnoty. Druhá teorie, teorie modelu, pojednává o tom, že rodiče jsou pro dítě určitým vzorem chování, podle kterého si dítě samo utváří své vlastní sebehodnocení. (J. Langmeier, D. Krejčířová, 2006; A. Petrová, 2010)

Mladší školní věk lze také označit jako období kolektivního života a společenských vztahů. Žák objevuje nové společenské postavení, rozšiřuje si v tomto oboru zkušenosti a začíná se odpoutávat od rodiny. Začíná navazovat vztahy se spolužáky, učí se spolupráci, soupeření. Skupina dětí, ve které se jedinec pohybuje, je zprvu málo diferencovaná. Vztahy mezi spolužáky jsou převážně nahodilé. Záleží převážně na tom, s kým zrovna dítě sedí v lavici či s kým se stýká mimo vyučování. Postupem času se v středním školním věku začínají vytvářet trvalejší vztahy mezi vrstevníky a vznikají první přátelství. (J. Langmeier, D. Krejčířová, 2006; A. Petrová, 2010)

Hlavními činnostmi, které se v tomto období vyskytují je učení a práce, ale také má významnou roli i hra. Při školní práci dítě vykonává úkoly, které přímo nevychází z jeho potřeb, ale jsou prováděny s určitým účelem. Oproti tomu hra již není tolik zastoupena jako v předešlém období. Ze hry se pomalu vytrácí fantastičnost a můžeme zde vidět výraznou soutěživost. Děti se již setkávají se složitějšími pravidly než v předešlých obdobích. Hra je také důležitým relaxačním prvkem od školních povinností či školní práce. Dítě by ji mělo využívat jak ve škole, tak i mimo školu. Pomocí hry můžeme též diagnostikovat různé poruchy dětí. (J. Langmeier, D. Krejčířová, 2006; A. Petrová, 2010; L. Novotná, M. Hříchová, J. Miňhová, 2004)

V tomto období se poprvé setkáváme se zájmy dětí. Objevují se zde počátky různých zájmů, ale mají pouze přechodný charakter, kdy se dítě teprve seznamuje s různými možnostmi zájmů a volnočasových aktivit. Nicméně i tato oblast je ve vývoji dítěte velmi důležitá. (A. Petrová, 2010)

5 Technická výchova

S termínem technická výchova se setkáváme již na prvním stupni základní školy. Ve většině základních škol se nyní setkáme s předmětem, označovaným spíše jako pracovní výchova nebo pracovní činnosti. Náplní tohoto předmětu je seznámit žáky tvořivým způsobem s různými materiály, náradím, přírodními zdroji a naučit je jak s nimi pracovat a řešit různé problémy. Podle J. Kropáče (2004, s. 29), „*Lze technickou výchovu chápat jako systematický a řízený proces záměrného formování osobnosti ve vztahu k technice tak, aby vychovávaný získal v procesu výchovy správné postoje k technice a k využívání techniky v životě.*“ (J. Bajtoš, J. Pavelka, 1999; J. Kropáč, 2004)

5.1 Historie technické výchovy

Pracovní výchova jako taková patří k nejstarším druhům výchovy člověka. V prvobytné společnosti bylo dítě již od útlého věku připravováno a vychováváno tak, aby umělo používat různé materiály a bylo připravováno na produktivní práci. Postupně jak se lidstvo vyvíjelo, tak v období starověkého Řecka a Říma byla výchova chápána jinak. Lidé začali chápat práci jako úděl pro otroky, nikoliv jako výchovu pro každého.

V období středověku byla práce v klášterních školách považována jako trest. Také rytířská výchova vylučovala jakoukoliv práci či výchovu k ní. V této době byla pracovní výchova zahrnována do výchovy pouze okrajově, ale i tak dochází k velkému pokroku oproti starověku. Během 15. a 16. století dochází k vytváření dalších církevních škol, ale pracovní výchovou je dále pohrdáno. Toto tvrzení, pohrdat pracovní výchovou, vycházelo z toho, že výchova by měla především směřovat k poslušnosti a k Bohu. K tomuto se v Německu výrazně hlásil M. Luther. (J. Bajtoš, J. Pavelka, 1999)

Výrazným posunem prošla pracovní výchova v dobách J. A. Komenského. Podle něj by měla být pracovní výchova zahrnuta do výchovy již od nejútlejšího věku dítěte. J. A. Komenský vycházel z tvrzení Jednoty bratrské, kteří výchovu k práci považovali za důležitou součást výchovy. V Informatoriu školy mateřské J. A. Komenského doporučuje, aby se děti již od předškolního věku seznamovali s ručními pracemi a starostí o hospodářství v souladu s výchovou, která rozvíjí řeč. Tvrdil, že cílem základní školy je naučit děti nejen teoretickým znalostem, ale hlavně praktickým, neboť by je tato výuka měla připravit na budoucí život.

V dalších letech se pracovní výchova dále pomalu vyvíjela. V 18. století byl vývoj pracovní výchovy ovlivněn pedagogikou J. J. Rousseaua a jeho dílem *Emil čili o výchově*. Tento myslitel pracovní výchovu definuje jako určitou tělesnou a společenskou potřebu, která je důležitá pro další rozumový vývoj jedince. V 19. století se pracovní výchovou zabývali myslitelé jako Pestalozzi, Owen, Marx či ruský pedagog Ušinskij. Pestalozzi podporoval technickou výchovu jako významný přínos do výuky. Podtrhoval přirozenou aktivitu a pracovitost dětí a na základě toho spojoval vyučování s drobnou výrobnou prací. Oproti tomu Owen chápal technickou výchovu jako jistou přípravu na budoucí povolání dětí. V té době se bylo cílem naučit žáky primární školy praktickým dovednostem. Podle něj bylo také velmi důležité vidět v pracovní výchově jistý mravní aspekt, který měl vést žáky k pracovitosti. K. Marx, utopista, se ztotožňoval s myšlenkami Owena. Podstatné podle něj je obeznámení žáka s hlavními zásadami všech druhů výrobních procesů a naučení se práce s jednoduchými nástroji. (J. Bajtoš, J. Pavelka, 1999)

Začátkem 20. století se začíná pracovní výchova v rámci výuky potlačovat. Škola je v této době ovlivněna takzvaným herbartovským intelektualismem, který ve své podstatě odmítá jakoukoliv pracovní výchovu. Žáci se učí pouze pomocí pamětného učení. Mnoho pedagogů se proti tomuto myšlení veřejně ohradilo a snažilo se najít vhodné řešení. Vzniklo proto několik nových koncepcí, které se snažily tento stav změnit. Jednou z nich je koncepce pracovní školy pocházející od amerického pedagoga J. Deweyho. Tvrdil, že učení by nemělo spočívat jen v pamětném učení, nýbrž v aktivní činnosti žáka, kdy za pomoci práce poznává různé jevy, materiály a postupy. (J. Bajtoš, J. Pavelka, 1999)

Během 20. století se objevují různé koncepce zabývající se základy technického vzdělávání na prvním stupni základních škol. Jedna z prvních koncepcí, která se objevila, je koncepce řemeslně-činná. Tu si můžeme vysvětlit, tak že reformátoři považovali práci za důležitou součást výuky. Začaly proto vznikat takzvané činné školy, kde byl kladen důraz na manuální, technickou a také uměleckou oblast dítěte, ve které se může vyvíjet. Postupně se z této školy začala vyvíjet více propracovaná řemeslná výuka. Ta kladla důraz na větší propracovanost výrobků a určitou zručnost žáků. (Z. Kolláriková, B. Pupala, 2010)

Postupem let se objevuje mnoho další konceptů jako například polytechnická koncepce. Tato koncepce kladla důraz na výchovu k práci, ale nebrala ohled na vývoj osobnosti dítěte jako takového. Další z koncepcí je koncepce produktovocentrická. Přístup produktovocentrický, vychází z přesných a dokonalých výrobků, které učitel hodnotí. Tento

přístup, jak se později ukázalo, nebyl nejlepší. Žáci dokázali plnit příkazy učitele, ale chybí dostatek pro možnost rozvoje jejich tvořivých schopností.

V období do 90. let 20. století se neustále hledají nové koncepce a přístupy k výuce technické výchovy. Ve většině případů se však potvrzuje, že dosud vypracované přístupy jsou pro žáky prvního stupně nevhodné. (Z. Kolláriková, B. Pupala, 2010)

5.1.1 Vývoj pracovní výchovy v českých zemích

V našich zemích se pracovní výchova rozvíjela od 18. století. V této době začínají vznikat takzvané industriální školy, vymyšlené F. Kindermannem. Cíle těchto škol vyplývaly z hospodářství a okolní práce. Důležitým prvkem byla výuka žáků k práci, radosti z ní a jisté zručnosti. Dále velmi významným propagátorem pracovní výchovy byl K. S. Amerling. Ten prosazoval, aby v každé škole bylo vhodné a hlavně dostatečné materiální zabezpečení, které by mělo obsahovat jak sbírky obrazů, herbářů, názorných pomůcek, ale také zahradu a dílny. Zde by se žáci mohli učit praktickým dovednostem spojených s reálným životem. Také jeho následovník G. A. Lindner přikládal pracovní výchově velký význam. (J. Bajtoš, J. Pavelka, 1999)

Po vzniku Československé republiky se setkáváme s různými názory mnohých myslitelů jako například J. Úlehly, O. Kádnera, O. Chlupa či T. G. Masaryka. T. G. Masaryk vychází ve svých myšlenkách z prací J. A. Komenského a J. J. Rousseaua. Chápe pracovní výchovu v širším slova smyslu a je pro něj důležité, aby nešlo jen o nácvik praktických dovedností, nýbrž o aktivní činnost. O. Chlup staví své myšlení na zásadách tvořivosti a prosazuje více technické výchovy na školách. V praxi se však pracovní výchova realizovala na školách na nízké úrovni. (J. Bajtoš, J. Pavelka, 1999)

Postupem dalších let procházel vývoj pracovní výchovy jak pády, tak vzestupy. Od 50. let 20. století se začíná pracovní výchova začleňovat na první stupeň základní školy jako předmět ruční práce. Žákům by tento předmět měl poskytnout jisté manuální zručnosti bez nějakého pamětného učení či teoretického základu. V 60. letech se název ruční práce mění zpět na pracovní výchovu, který je zařazen jak na první stupeň, tak na druhý stupeň základní školy.

V současné době se setkáváme s předmětem pod názvem pracovní činnosti. Zde se mají žáci seznámit s různými druhy materiálů, nástrojů a postupů jak s nimi vhodně pracovat. Dnes žáky technická výchova vede k vytváření pohledu na člověka a práci jako takovou. (J. Bajtoš, J. Pavelka, 1999)

5.2 Technická výchova v rámci RVP ZV

Vzdělávací systém v České republice prochází neustále mnohými obměnami a to z toho důvodu, aby dokázal reagovat na aktuální změny ve společnosti, ale také na změny v potřebách žáků. Poslední aktualizované bude vydáno v platnost od začátku školního roku 2016.

Po mnoho let probíhala snaha o vytvoření nějakého dokumentu, který by ustálil změny ve školství a předešel tak mnohým kritikám, které se velmi často ozývali na adresu českého školství. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) se tak stal důležitým dokumentem a pomůckou pro vytvoření platných vzdělávacích osnov a školních vzdělávacích programů.

Kurikulární dokumenty, do kterých patří i RVP ZV, můžeme rozdělit na dvě úrovně a to na úroveň státní a školní. Státní úroveň je tvořena již zmíněným RVP, které se dále dělí na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, základní vzdělávání a tak dále. Nás nejvíce zajímá Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, kde je ukotvena technická výchova (člověk a svět práce), o které se zmíníme v kapitole 4.1.1. Dalším kurikulárním dokumentem, který nám tvoří státní úroveň, je Národní program vzdělávání. Školní úroveň nám tvoří školní vzdělávací programy, které si každá škola vytváří samostatně a podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na základních školách.

RVP jako takový vešel v platnost 1. 9. 2007. Tento kurikulární dokument prošel již mnohými aktualizacemi, poslední proběhla v roce 2013, kdy bylo upraveno několik kapitol. Jak bylo již zmíněno, podle RVP si každá škola vytváří svůj vlastní školní vzdělávací program (dále ŠVP). Toto je povinnost školy. Každá škola má svůj ŠVP veřejně přístupný a kdokoliv má právo se s tímto dokumentem dané školy seznámit.

V dřívějších letech jsme se setkávali s jednotnými osnovami pro školy, nyní je tomu jinak. RVP nevynezuje jednotné osnovy pouze jednotný obsah, který musí žáci za dané období splnit. Dále vymezuje klíčové kompetence, které jsou taktéž společné a jsou propojeny do vzdělávacího obsahu.

Vzdělávací obsah je rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Tyto oblasti zahrnují charakteristiku dané vzdělávací oblasti, cíl zaměření, vzdělávací obsah a očekávané výstupy.

Mezi vzdělávací oblasti patří:

- *jazyk a jazyková komunikace,*
- *matematika a její aplikace,*

- *člověk a jeho svět,*
- *informační a komunikační technologie,*
- *člověk a společnost,*
- *člověk a příroda,*
- *umění a kultura,*
- *člověk a zdraví,*
- *člověk a svět práce. (RVP ZV, 2013, s. 14)*

Technická výchova je zařazena ve vzdělávací oblasti člověk a svět práce.

5.3 Vzdělávací oblast Člověk a svět práce

Vymezení technické výchovy, u některých autorů pracovní výchovy, pro 1. stupeň základní školy nalezneme ukotvené v Rámcovém vzdělávacím programu v oddílu Člověk a svět práce.

Tato oblast zahrnuje velké množství pracovních činností a vede žáky k získání základních dovedností v různých odvětvích lidské tvorby a napomáhá k vytváření určité životní a profesní orientace žáka.

„Koncepte vzdělávací oblasti Člověk a svět práce vychází z konkrétních životních situací, v nichž žáci přicházejí do přímého kontaktu s lidskou činností a technikou v jejich rozmanitých podobách a širších souvislostech.“ (RVP ZV, 2013, s. 83)

Vzdělávací oblast Člověk a svět práce je pro 1. stupeň základní školy rozdělena do několika tematických okruhů.

Mezi ně patří:

- *práce s drobným materiálem,*
- *konstrukční činnosti,*
- *pěstivelské práce,*
- *příprava pokrmů. (RVP ZV, 2013, s. 83)*

Tyto tematické okruhy jsou pro školu závazné. Oblast Člověk a svět práce je také vymezena pro 2. stupeň základní školy a také je rozdělena do několika tematických celků. Do vzdělání se doporučuje zařazovat co nejvíce těchto z nich.

Patří mezi ně:

- práce s technickými materiály,
- design a konstruování,
- pěstivelské práce a chovatelství,

- provoz a údržba domácnosti, "
- příprava pokrmů,
- práce s laboratorní technikou,
- využití digitálních technologií,
- svět práce.

Tyto tematické okruhy není nutné realizovat všechny v plném rozsahu, pouze ty, které si škola vybere. Tematický okruh svět práce je pro všechny žáky povinný. Tento okruh je povinně zařazován do vyšších ročníků druhého stupně z důvodu výběru budoucího povolání.

Vzdělávací obsah pro 1. stupeň základní školy, který jsme zmínili výše, je určen všem žákům bez rozdílu v pohlaví. Žáci se v tomto odvětví učí pracovat s různými materiály, osvojují si základní schopnosti a dovednosti. Jsou vedeni ke kázni a bezpečnosti při práci, také jsou vedeni ke spolupráci v týmu. Učí se rozplánovat si svou práci, organizovat a hodnotit svou pracovní činnost či hodnotit svůj výsledek v týmu. Předmět technická výchova je na primární škole vyučován jednu hodinu týdně. (RVP ZV, 2013; J. Novotný, J. Honzíková, 2014)

5.4 Průřezová témata

„Průřezová témata reprezentují v RVP ZV okruhy aktuálních problémů současného světa a stávají se významnou a nedílnou součástí základního vzdělávání.“ (RVP ZV, 2013, s. 125) Do této kategorie v rámci základního vzdělávání se řadí šest průřezových témat:

1. *Osobnostní a sociální výchova*
2. *Výchova demokratického občana*
3. *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*
4. *Multikulturní výchova*
5. *Environmentální výchova.*
6. *Mediaální výchova (RVP ZV, 2013, s. 103)*

Tato témata jsou rozpracována do tematických okruhů, které se prolínají napříč všemi vzdělávacími oblastmi RVP ZV a umožňují nám propojení různých vzdělávacích obsahů.

Průřezová témata jsou povinná část základního vzdělávání. Škola musí do vzdělávání na prvním stupni základní školy, zařadit všechna průřezová témata, avšak všechna témata nemusí být zastoupena v každém z ročníků. Povinností školy však je nabídnout žákům v průběhu školní docházky všechny tematické okruhy průřezových témat. Jejich rozsah

či zařazení jako samostatného vyučovacího předmětu nebo projektů stanovuje škola podle svého školního vzdělávacího programu. (RVP ZV, 2013; J. Novotný, J. Honzíková, 2014)

6 Výzkumné šetření

6.1 Úvod

V následující části diplomové práce se zaměříme na výzkumné šetření, které si v následujících částech jak popíšeme, tak vyhodnotíme. Výzkum byl prováděn za pomoci dotazníku, který byl vyplňován učiteli prvního stupně základní školy učící technickou (pracovní) výchovu. Námi zmíněný dotazník se zaměřuje všeobecně na učitele, jejich vzdělání a názory ohledně pracovní výchovy.

Cílem empirické části této práce je zmapovat názory a odpovědi týkající se našich cílů.

Cíle výzkumného šetření:

- Zjistit, zda učitelé na prvním stupni základní školy provádějí autodiagnostiku v technické výchově.
- Zjistit, zda si učitelé prvního stupně základní školy myslí, že je pregraduální příprava v rámci technické výchovy dostatečná.
- Dalším cílem je zjistit, zda mají učitelé zájem se v technické výchově dále vzdělávat či nikoliv.

6.2 Výzkumné nástroje

Pro sběr dat jsme využili metod kvantitativního výzkumu, konkrétněji dotazníku. Tuto metodu si můžeme definovat jako „výzkumný diagnostický prostředek ke shromažďování osob prostřednictvím dotazování osob.“ (J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, 2003, s. 49) Jak uvádí P. Gavora (2000), dotazník je vhodným výzkumným nástrojem, neboť se dá za krátké časové období získat velké množství informací.

V úvodu dotazníku jsou umístěny demografické údaje. Ty nám zjišťují konkrétní údaje o respondentovi jako je věk či pohlaví. Tyto otázky jsou uzavřené, kdy dotazovaný označuje jím vybranou odpověď z možností a – d.

V další části dotazníku je 12 otázek. Některé z těchto položek obsahují podotázky, které nám zdůvodňují učitelovo tvrzení. Kladené otázky jsou jak uzavřené tak otevřené. Uzavřené položky jsou jak dichotomického typu, kdy učitelé kroužkují nebo označují odpovědi ano/ne, tak položky, kde vybírají vhodnou možnost. Obsahují i otevřenou otázku, která se zaměřuje zejména na vyjádření jejich názoru na danou problematiku.

Námi vytvořený dotazník, prošel prvotním otestováním, než byl upraven do výsledné podoby, ve které se potom distribuoval do škol. Byl vyplňován učiteli jak v papírové podobě, tedy byl roznesen do škol, tak v elektronické podobě. Tuto metodu jsme vybrali zejména z toho důvodu, abychom získali co největší počet odpovědí a názorů na danou problematiku. Jedním z důvodů proč byl distribuován i elektronickou podobou, je, abychom získali co největší počet názorů od učitelů napříč celou republikou.

Dotazník byl zadán na školy v období měsíce března. Všichni učitelé se tohoto průzkumu účastnili dobrovolně. Jediným kritériem pro možnost vyplnění dotazníku bylo, aby respondent učil technickou (pracovní) výchovu na prvním stupni základní školy.

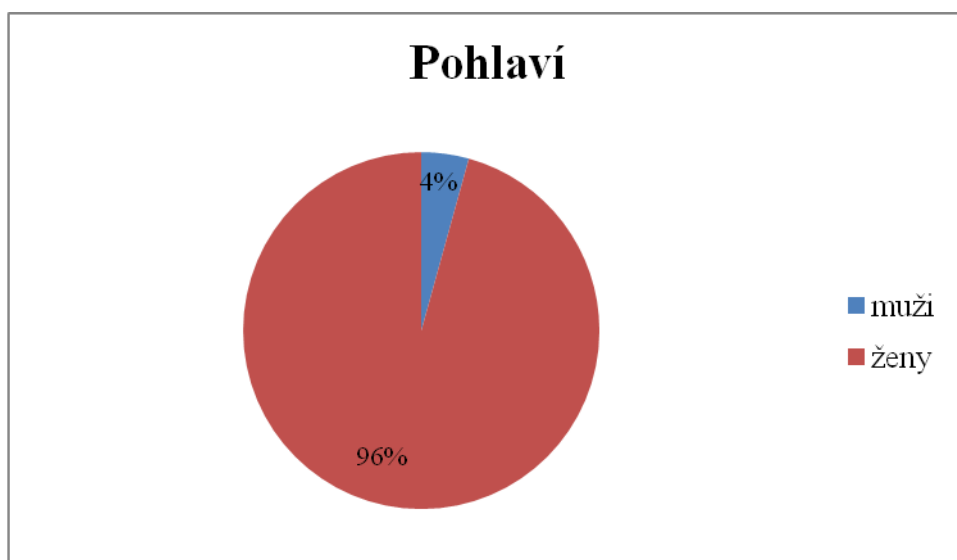
6.3 Analýza položek dotazníku

Demografické údaje

Položka č. 1: Pohlaví

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Muž	4	4 %
Žena	89	96 %
Celkem	93	100 %

Tabulka č. 2 – Pohlaví



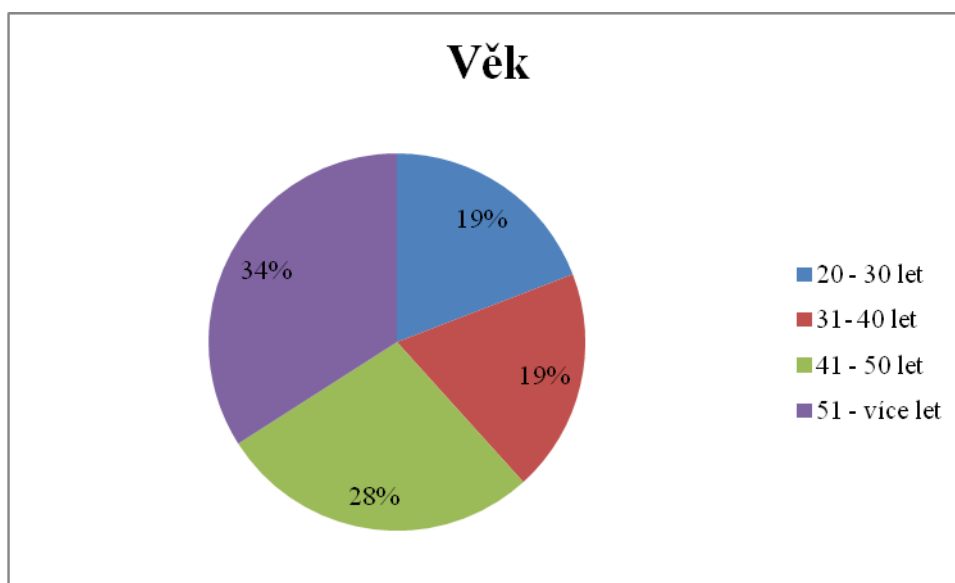
Graf č. 1 - Pohlaví

Z grafu můžeme vyčíst, že ve školství všeobecně převažují ženy nad muži. V kapitole 2. 2 jsme se mohli dočíst o tom, že školství v současné době feminizované, což nám potvrzuje i tato položka v dotazníku. Na dotazník odpovědělo 96 % žen a 4 % mužů. V dnešní primární škole najdeme málo učitelů jako mužů, neboť muži, pokud si vyberou profesi učitele, zaměřují se spíše na vyšší stupně vzdělávání, jako druhý je stupeň základní školy či střední školy.

Položka č. 2: Věk

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
20 – 30 let	18	19 %
31 – 40 let	18	19 %
41 – 50 let	26	28 %
51 a více	31	34 %
Celkem	93	100 %

Tabulka č. 3 – Věk



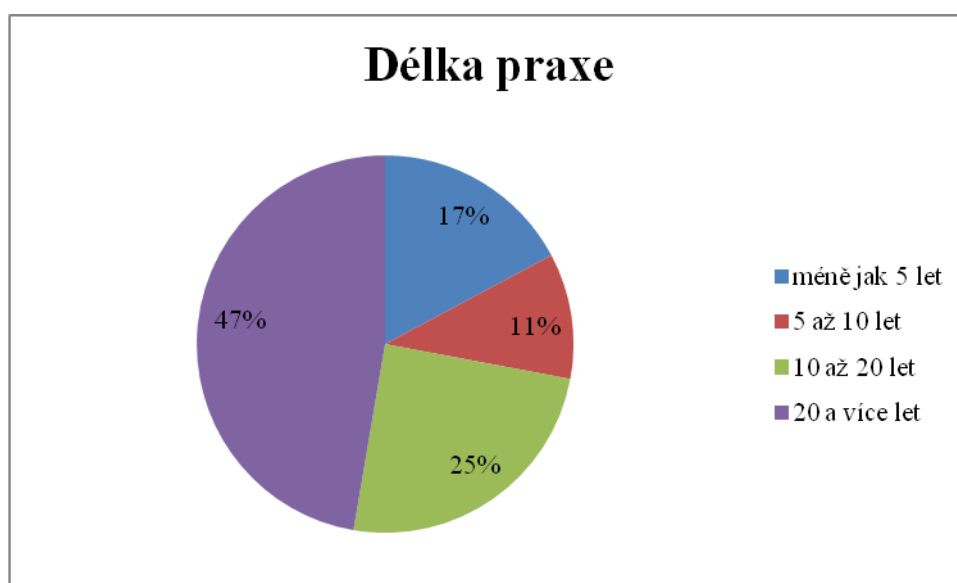
Graf č. 2 - Věk

V dnešní době se setkáváme s problémem stárnoucích učitelských sborů. Z našich výsledků vyplývá, že 34% učitelů působících na prvním stupni základní školy a učící technickou výchovu je starší 51 let. Další nejvyšší počet učitelů je ve věku mezi 41 – 50 lety, celých 28 %. Překvapivým faktem je, že na námi rozeslaný dotazník odpovědělo 19 % respondentů v rozmezí 20 – 30 lety a 19 % mezi 31 – 40 lety. Můžeme tedy vyčíst, že více než 50 procent učitelů primární školy je starší 41 let.

Položka č. 3: Délka praxe

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Méně jak 5 let	16	17 %
5 – 10 let	10	11 %
10 – 20 let	23	25 %
20 a více let	44	47 %
Celkem	93	100 %

Tabulka č. 4 – Délka praxe



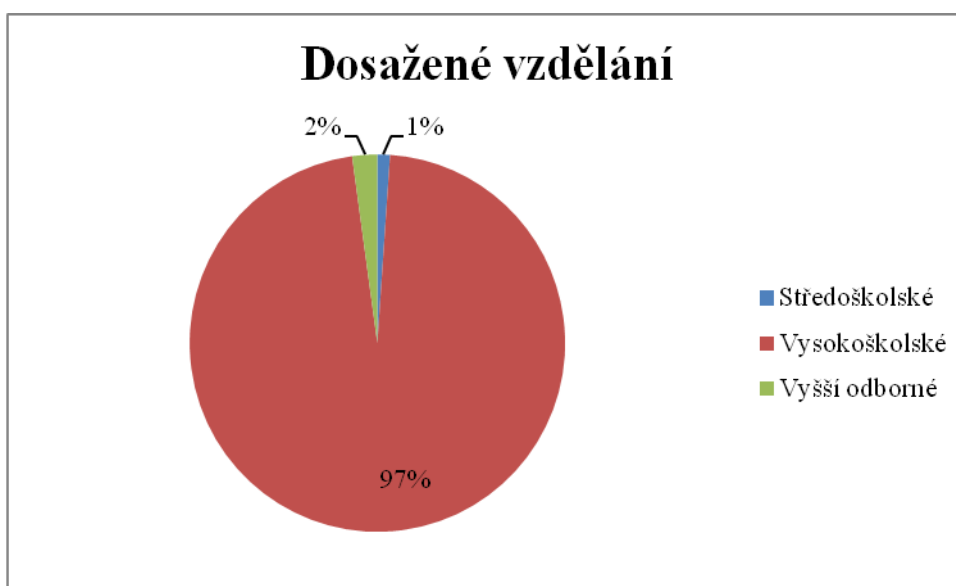
Graf č. 3 – Délka praxe

Ve výše uvedeném grafu můžeme pozorovat délku praxe dotázaných respondentů. Všimněme si, že nejvíce odpovídali učitelé s praxí delší 20 let. Objevují se nám zde však i respondenti s praxí v rozmezí 10 a 20 let. Nejméně odpovídali učitelé mající praxi 5 – 10 let. Tuto položku jsme do dotazníku zařadili z toho důvodu, abychom zjistili, jací učitelé, s jakou praxí, se na primární škole pohybují a vyučují pracovní výchovu.

Položka č. 4: Dosažené vzdělání

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Středoškolské	1	1 %
Vysokoškolské	90	97 %
Vyšší odborné	2	2 %
Celkem	93	100 %

Tabulka č. 5 – Dosažené vzdělání



Graf č. 4 – Dosažené vzdělání

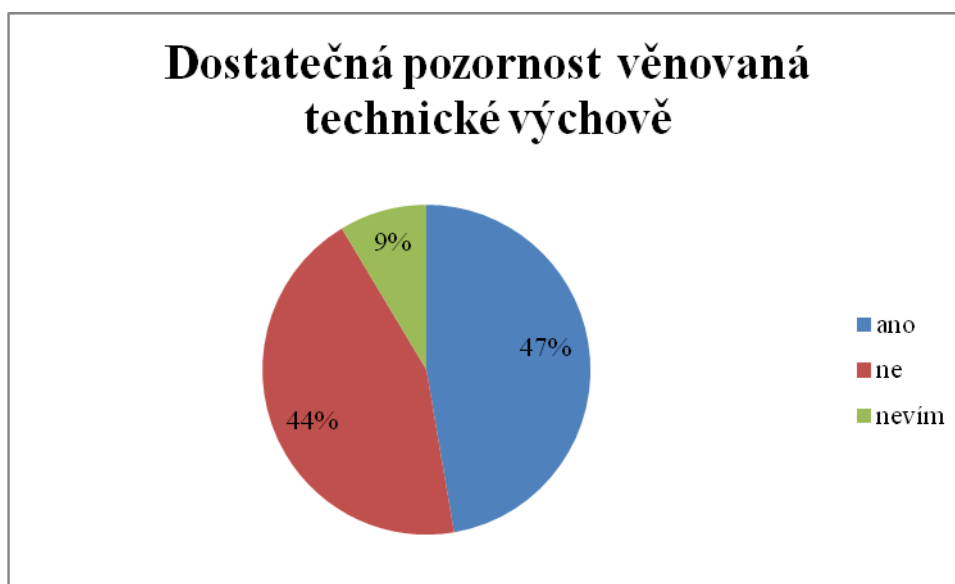
Z grafu vyplývá, že většina učitelů působících na primární škole má vysokoškolské vzdělání. Nicméně, stále se v praxi setkáváme s učiteli, kteří dosáhli středoškolského vzdělání pedagogického směru. V České republice existují i obory zabývající se přípravou učitelů primární školy na vyšších odborných školách. Na náš dotazník odpověděli dvě procenta respondentů, že dosáhli tohoto vzdělání, tedy vyššího odborného.

Dotazník

Položka č. 1: Myslíte si, že je věnována dostatečná pozornost technické (pracovní) výchově na 1. stupni ZŠ?

Odpoověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Ano	44	47 %
Ne	41	44 %
Nevím	8	9 %
Celkem	93	100 %

Tabulka č. 6 – Dostatečná pozornost věnovaná technické výchově



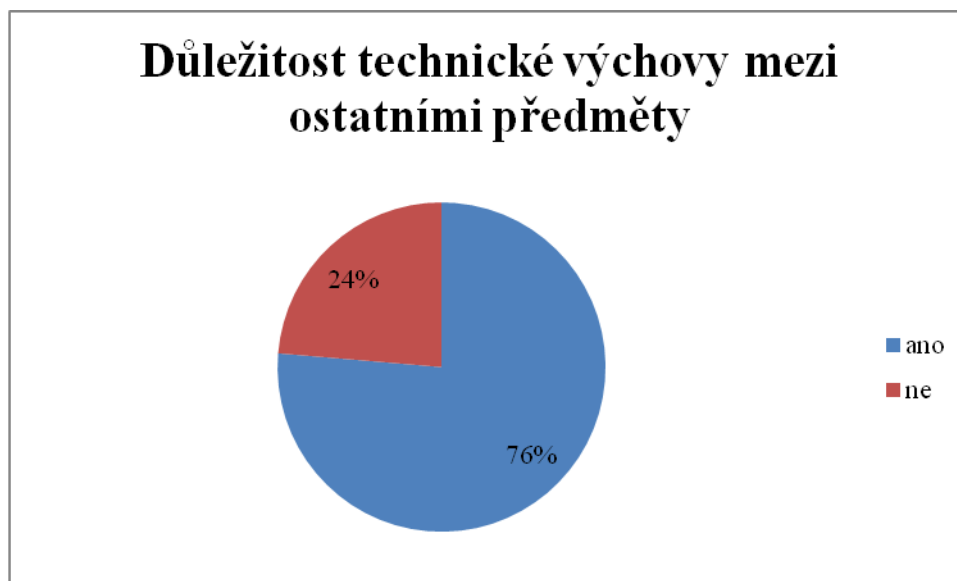
Graf č. 5 – Dostatečná pozornost věnovaná technické výchově

Pedagogové na našich školách mají na technickou výchovu rozdílný názor. Tyto názory se projeví i v odpovědi na tuto otázku. Z 93 dotázaných respondentů odpovědělo kladně 47 %. Tito učitelé si myslí, že technické výchově je věnována dostatečná pozornost, oproti 44 % učitelů, kteří si myslí opak. Názorově jsou tyto skupiny vyrovnané a záleží jen na učiteli, jak se k tomuto tématu staví. Pouhých 8 % si není jisto či neví.

Položka č. 2: Myslíte si, že je technická výchova stejně důležitá jako ostatní předměty (matematika, český jazyk)?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Ano	71	76 %
Ne	22	24 %
Celkem	93	100 %

Tabulka č. 7 – Důležitost technické výchovy mezi ostatními předměty



Graf č. 6 – Důležitost technické výchovy mezi ostatními předměty

Z výše uvedeného grafu můžeme vyčíst dvě rozdílné hodnoty týkající se otázky, zda je technická výchova stejně důležitá jako ostatní předměty (matematika nebo český jazyk). 76 % učitelů, kteří na prvním stupni základní školy vyučují technickou výchovu, odpověděli na tuto otázku kladně. Tedy technická neboli pracovní výchova je stejně důležitá jako většina ostatních předmětů. Zbýlých 24 % učitelů se vyjádřilo k této otázce záporně. Podle nich není technická výchova tak důležitá, jako například matematika či český jazyk. Tyto předměty jsou podle nich důležitější.

Své tvrzení prosím zdůvodněte.

Podle učitelů, kteří vyučují technickou výchovu, se zde objevuje několik různých důvodů proč je technická (pracovní) výchova důležitá a proč nikoliv.

Jedním z nejčastěji uváděných důvodů proč je technická výchova stejně důležitá, byla chybějící manuální zručnost u dětí mladšího školního věku. Tuto zručnost je tedy potřeba rozvíjet a podporovat. Dalším důvodem byl rozvoj fantazie a spolupráce ve skupině.

Technická výchova je podle respondentů podstatná při rozvoji jemné i hrubé motoriky. Někteří uvádí i důvod, že je nutné děti seznámit s materiály a naučit je jak uvádí, pracovat lidově řečeno „rukama“.

Opakem jsou učitelé, kteří uvádí důvody, proč technická výchova není důležitější než ostatní předměty. Nejčastější důvod byl, že technická výchova není hlavním předmětem. Dále se učitelé vyjádřili, že v dnešní době si tyto dovednosti mohou děti pěstovat v zájmových kroužcích, které nabízí jak školy, tak jiné organizace. Jedním z důvodů je také to, že technická výchova je podle respondentů více zaměřena na chlapce než na dívky.

Položka č. 3: Co se Vám jeví jako nejvíce problematické při realizaci technické výchovy?



Graf č. 7 – Problematika při realizaci

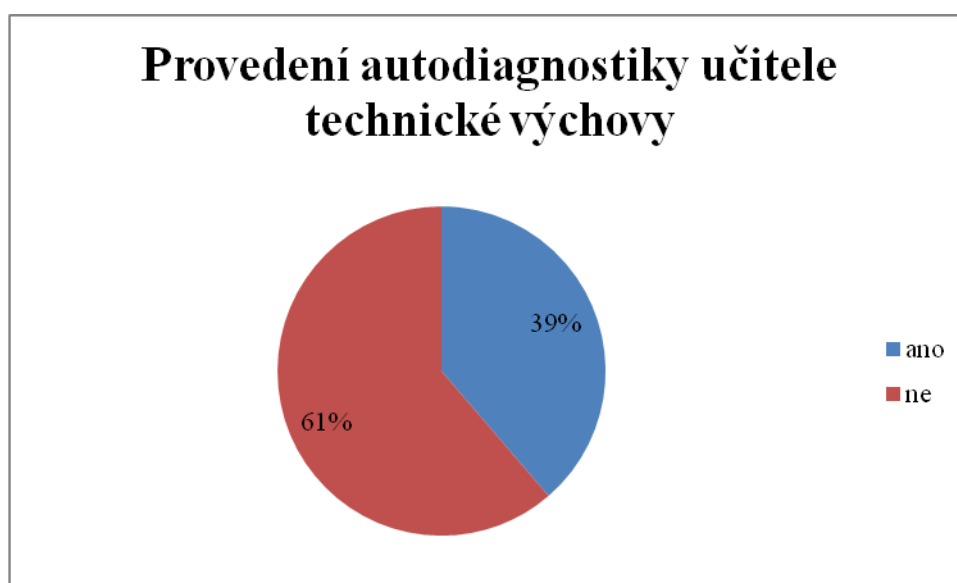
V otázce číslo 3 respondenti odpovídali na to, co se jim jeví při realizaci technické výchovy jako neproblematičtější. Nejčastější odpovědi jsou zobrazeny v grafu.

Nejčastějším problémem, jak uvádí učitelé technické výchovy primární školy, je nedostatek prostoru a materiálu. Tuto odpověď uvedlo 41% respondentů. Na druhém místě se umístil problém vybavenosti škol s 21 % odpovědí. Jako dalším hlavním důvodem uváděli respondenti nedostatek času (9 %), a následně náročnost přípravy (7 %) a také nedostatek nebo absenci financí (5 %). Další uváděné důvody, které učitelé shledávají za důležité, jsou neschopnost žáků pracovat s materiály či vykonávat zadanou činnost, neochota žáků naučit se něčemu novému (3 %). Málo zmiňované, ale neméně důležité důvody, jsou také nemožnost věnovat se všem žákům najednou, chybějící základní pomůcky, malé zaujetí žáků do dané problematiky, málo praxe v technické výchově, neochota rodičů pomáhat či kupovat dětem materiály do technické výchovy, bezpečnost. 1 % respondentů uvedlo odpověď nevím na zadanou položku.

Položka č. 4: Provádíte autodiagnostiku své práce v technické výchově?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Ano	36	39 %
Ne	57	61 %
Celkem	93	100 %

Tabulka č. 8 – Provedení autodiagnostiky učitele technické výchovy



Graf č. 8 – Provedení autodiagnostiky učitele technické výchovy

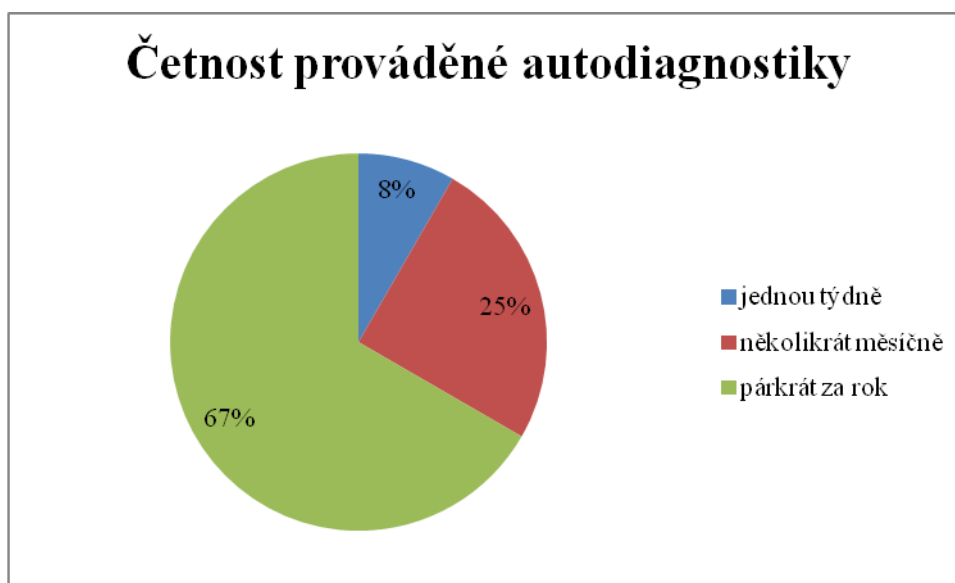
Autodiagnostika je důležitá součást učitelovy pracovní náplně. Může mu sloužit jako zpětná vazba nejen od jeho žáků, ale i od kolegů, rodičů a může se tak snáze vyvíjet. Měla by se provádět v každém z vyučovaných předmětů, tedy i v technické výchově.

Z tohoto grafu vyplývá, že sebereflexi v technické výchově provádí 39 % učitelů. Oproti tomu 61 % učitelů ji neprovádí. Je zde tedy patrná převaha těch, kteří autodiagnostiku v technické výchově neprovádí.

Položka č. 5: Pokud ano, jak často ji provádíte?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Jednou týdně	3	8 %
Několikrát měsíčně	9	25 %
Párkrát za rok	24	67 %
Vůbec	0	0 %
Celkem	36	100%

Tabulka č. 9 – Četnost prováděné autodiagnostiky



Graf č. 9 – Četnost prováděné autodiagnostiky

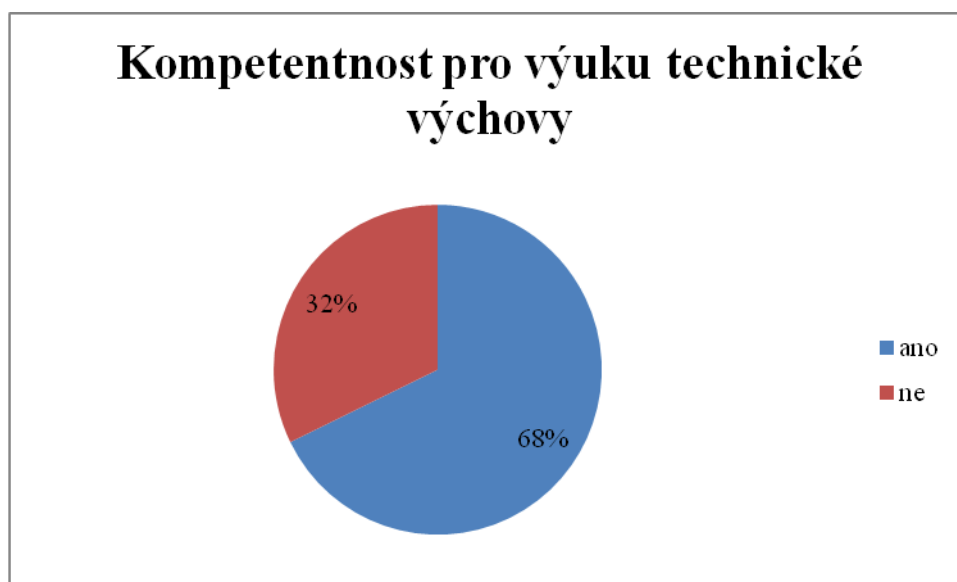
Na tuto položku odpovídali pouze respondenti, kteří odpověděli kladně na otázku, zda provádí autodiagnostiku. Většina respondentů, tedy 67 %, provádí autodiagnostiku technické výchovy párkrát za rok. Z grafu nám také vyplývá, že 25 % dotázaných, ji provádí několikrát do měsíce a 8% jednou týdně.

Sebereflexe neboli autodiagnostika učitele v technické výchově je důležitou součástí vývoje samotného učitele. Učitel ke své sebereflexi může využít pět typů, podle nichž, je možné zjistit zpětnou vazbu, a dále se vyvíjet ve své profesi.

Položka č. 6: Myslíte si, že jste dostatečně kompetentní pro výuku technické výchovy?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Ano	63	68 %
Ne	30	32 %
Celkem	93	100 %

Tabulka č. 10 – Kompetentnost pro výuku technické výchovy



Graf č. 10 – Kompetentnost pro výuku technické výchovy

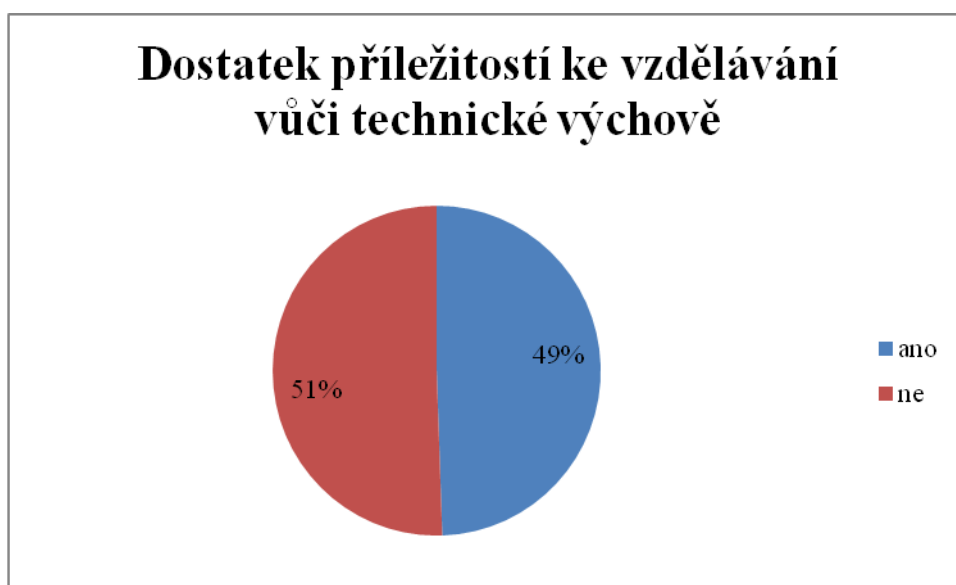
V dnešní době se pregraduální příprava učitelů uskutečňuje na vysokých školách v oborech učitelství pro 1. stupeň základní školy, jako samostatné předměty zahrnující metodiku technické výchovy.

Většina respondentů na tuto otázku odpověděla kladně, tudíž se 68 % učitelů cítí být kompetentní pro výuku technické výchovy. Oproti tomu, 32 % dotázaných učitelů si myslí, že pro výuku technické výchovy nejsou dostatečně kompetentní.

Položka č. 7: Máte dostatek příležitostí ke vzdělávání vůči technické (pracovní) výchově?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Ano	46	49
Ne	47	51
Celkem	93	100 %

Tabulka č. 11 – Dostatek příležitostí ke vzdělávání



Graf č. 11 – Dostatek příležitostí ke vzdělávání vůči technické výchově

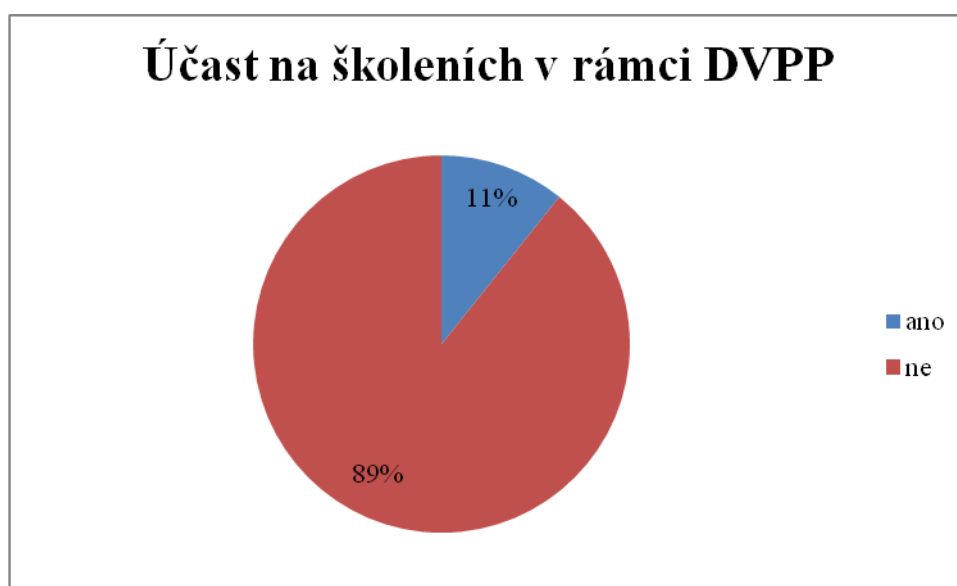
V rámci sedmé položky odpovídali respondenti na otázku, zda mají učitelé dostatek příležitostí ke vzdělávání vůči technické (pracovní) výchově.

Z grafu můžeme vyčíst vyrovnanost mezi učiteli, kteří mají dostatek příležitostí a učiteli, kteří tvrdí, že dostatek příležitostí nemají. Více respondentů, 51 %, odpovědělo záporně. Ti nemají dostatek příležitostí se v rámci technické výchovy dále vzdělávat a vyvíjet. Zbýlých 49 % je opačného názoru. Tvrdí, že mají dostatek možností, jak se dále vzdělávat v rámci pracovní výchovy.

Položka č. 8: Účastníte se školení v rámci DVPP zaměřených na technickou (pracovní) výchovu?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Ano	10	11 %
Ne	83	89 %
Celkem	93	100 %

Tabulka č. 12 – Účast na školeních v rámci DVPP



Graf č. 12 – Účast na školeních v rámci DVPP

Zda se učitelé účastní školení v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen DVPP) odpovídali respondenti v dotazníku v otázce číslo 8.

Z grafu, obsahujícího výsledky výzkumu, můžeme vyčíst, že 89 % učitelů se neúčastní dalšího vzdělávání. 11 % respondentů uvádí, že se takovýchto školení účastní. V další části otázky si vyhodnotíme, jakých školení se nejčastěji těchto 11 % účastní.

Pokud ano, kterých?

Z předchozího grafu jsme se dověděli, že 11 % se účastní školení v rámci DVPP. Tito respondenti uváděli příklady jakých kurzů či školení se v praxi účastní.

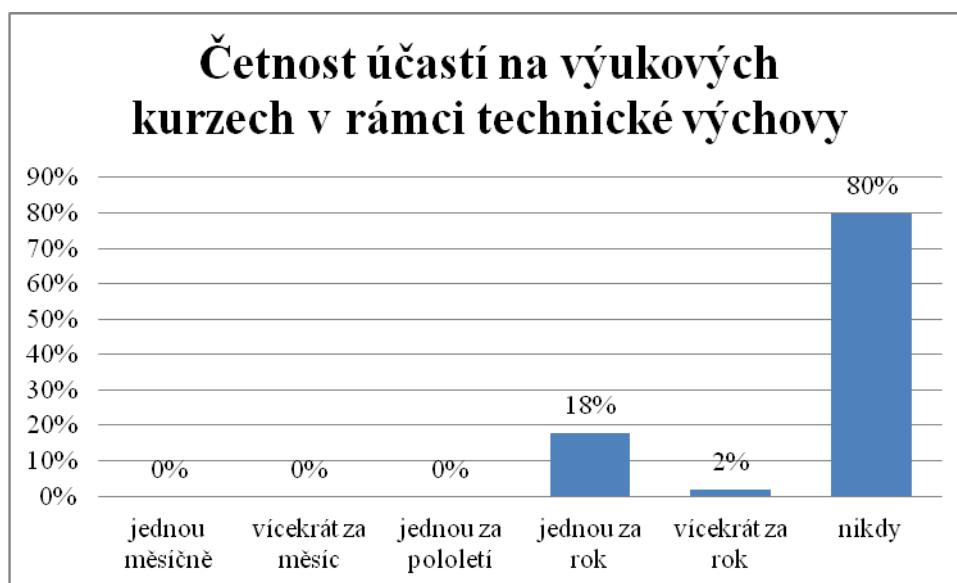
Uváděné možnosti jsou velmi zajímavé. Učitelé technické výchovy se účastní seminářů ohledně práce s kovem, pletení z pedigu, se skartovacím papírem, šití, malování se sluníčkem. Dále uvádí, že oblíbené kurzy jsou zaměřené na keramiku, hmotu FIMO

či dekupage. Jednou z reakcí je také to, že si učitelé nemohou vybrat dopředu a účastní se takových kurzů, které jsou zrovna v nabídce, když mají uvolněné finance na školení.

Položka č. 9: Pokud se účastníte školení či výukových kurzů v rámci technické výchovy. Jak často se jich účastníte?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Jednou měsíčně	0	0 %
Vícekrát měsíčně	0	0 %
Jednou za pololetí	0	0 %
Jednou za rok	17	18 %
Vícekrát za rok	2	2 %
nikdy	74	80 %
Celkem	93	100 %

Tabulka č. 13 – Četnost účastní na výukových kurzech v rámci technické výchovy



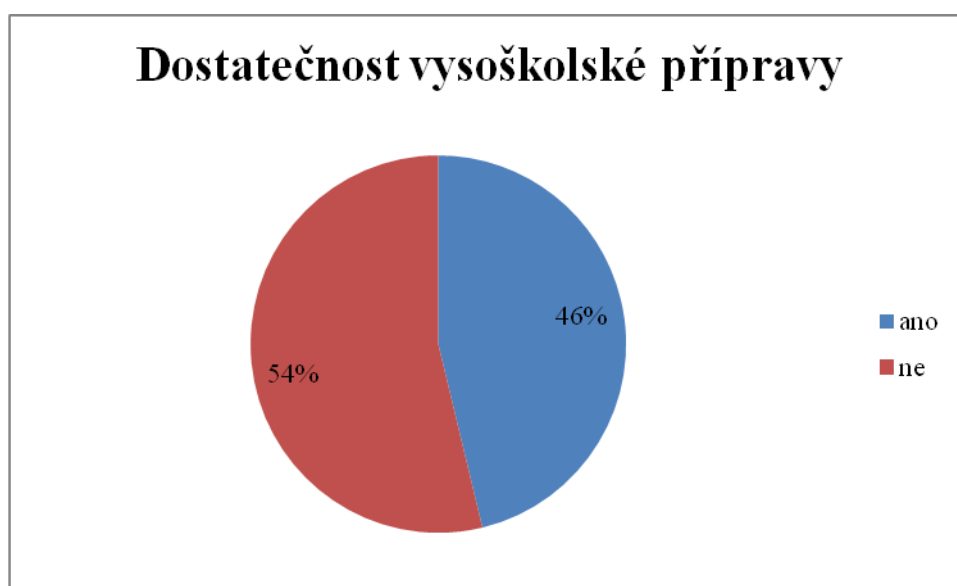
Graf č. 13 – Četnost účastí na výukových kurzech v rámci technické výchovy

Z grafu č. 14 vyplývá, že nejvíce učitelů se žádných výukových kurzů či školení v rámci technické výchovy neúčastní. Povšimneme – li si dalších hodnot, můžeme vyčíst, že žádný respondent neodpověděl na možnost účasti na výukových kurzech jednou měsíčně, vícekrát za měsíc či jednou za pololetí. Učitelé se školení v rámci technické výchovy účastní jednou za rok, zastoupení respondentů bylo 18 %. 2 % učitelů navštěvují školení nebo různé kurzy vícekrát za rok.

Položka č. 10: Myslíte si, že vaše vysokoškolská příprava v rámci technické výchovy byla dostatečná?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Ano	43	46 %
Ne	50	54 %
Celkem	93	100 %

Tabulka č. 14 – Dostatečnost vysokoškolské přípravy



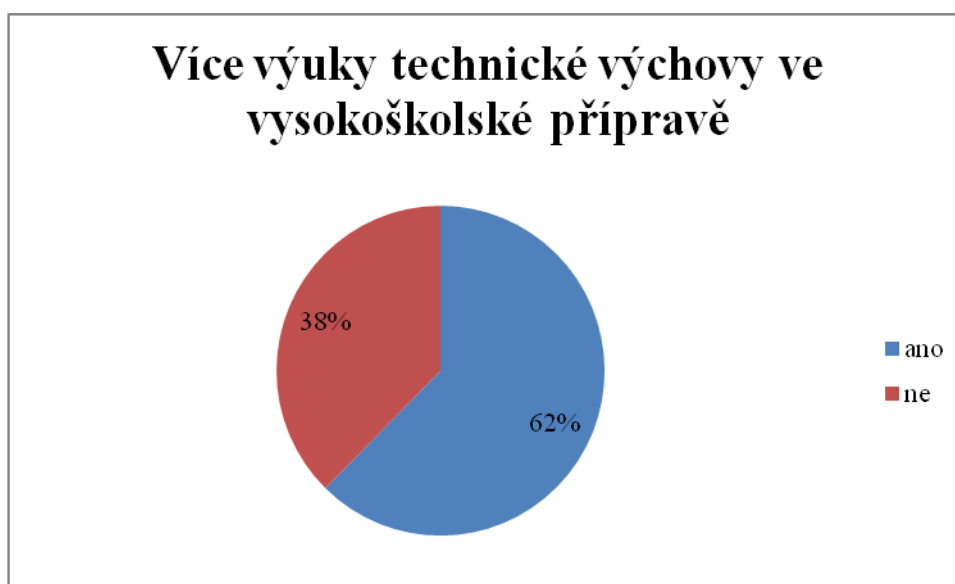
Graf č. 14 – Dostatečnost vysokoškolské přípravy

Z výše uvedené tabulky i grafu je patrné, že si učitelé prvního stupně základní školy vyučující technickou výchovu myslí, že není dostatečně připraveno na praxi (54 %). 46 % respondentů uvádí, jako odpověď ano. To si můžeme vysvětlit tím, že podle nich, je příprava na technickou výchovu v oborových didaktikách určených této výchově, ostatečná a jsou tedy připraveni do praxe.

Položka č. 11: Uvítali byste ve vysokoškolské přípravě více výuky zaměřené na technickou výchovu?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Ano	58	62 %
Ne	35	38 %
Celkem	93	100 %

Tabulka č. 15 – Více výuky technické výchovy ve vysokoškolské přípravě



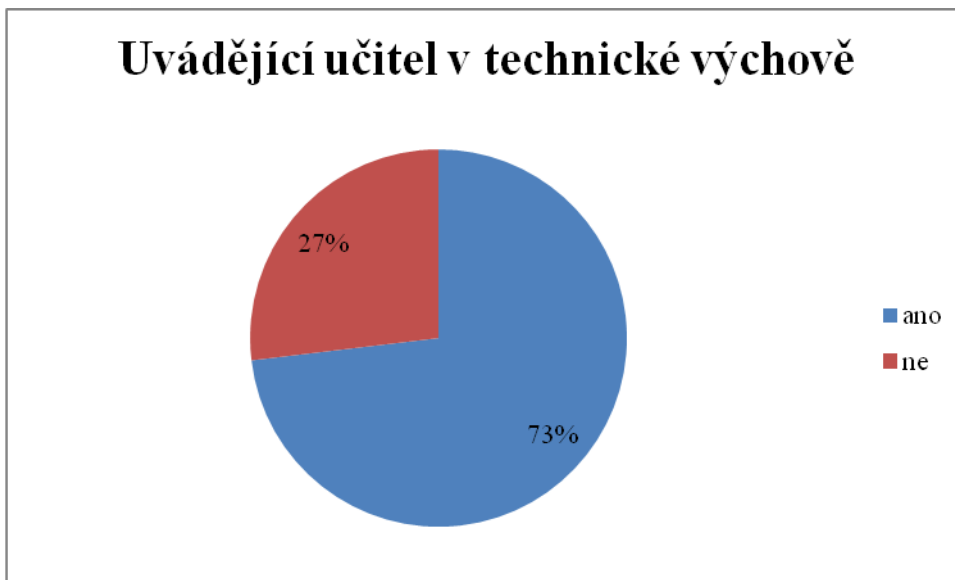
Graf č. 15 – Více výuky technické výchovy na VŠ

Z výše uvedeného grafu můžeme vyčíst, že většina dotázaných učitelů technické výchovy by uvítala více vysokoškolské přípravy. Celých 62 % respondentů si myslí, že by jim lepší příprava mohla pomoci v praxi a naučit je lépe si připravovat či využívat různé formy a činnosti v technické výchově. 38% učitelů technické výchovy si myslí, že jejich vysokoškolská příprava byla dostatečná.

Položka č. 12: Uvítali byste na začátku své profesní kariéry rady uvádějícího učitele v rámci technické (pracovní) výchovy?

Odpověď	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Ano	68	73 %
Ne	25	27 %
Celkem	93	100 %

Tabulka č. 16 – Uvádějící učitel v technické výchově

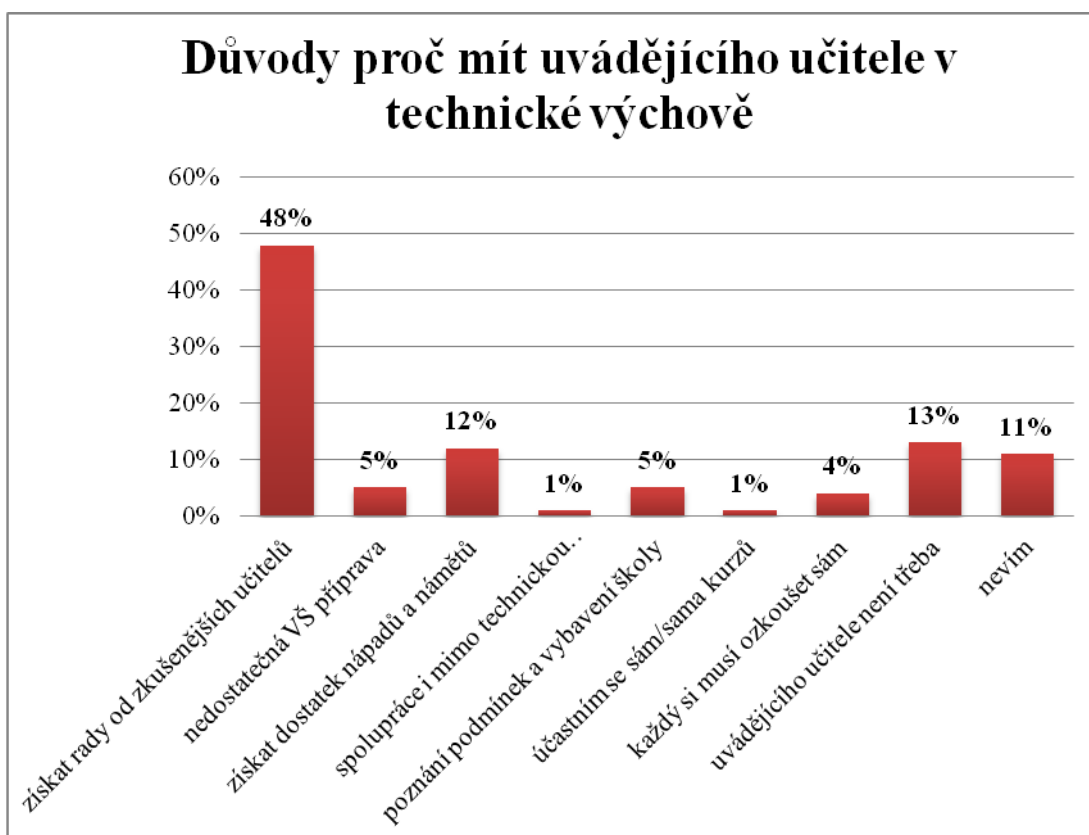


Graf č. 16 – Uvádějící učitel v technické výchově

Od 20. století se setkáváme s pojmem uvádějící učitel. Ten je v dnešní době na školách velmi málo využíván, proto jsme se ptali učitelů, jaký na to mají názor.

Velká část učitelů uvedla, že by pomoc uvádějícího učitele na začátku své praxe uvítali. Zbytek, tedy 27 %, si myslí, že uvádějící učitel není nutný a vše je možné zvládnout sám.

Své tvrzení prosím zdůvodněte



Graf č. 17 – Důvody proč mít uvádějícího učitele v technické výchově

Abychom se dověděli více, zadali jsme učitelům dotaz, aby své tvrzení zdůvodnili. V grafu lze vidět nejčtenější odpovědi, které respondenti uvedli. Nejčastějším důvodem, proč mít uvádějího učitele, je získání cenných rad od zkušenějších učitelů. 12 % respondentů uvedlo, že by uvádějího učitele využilo pro získání nápadů a námětů na činnosti, jaké lze s dětmi v různých ročnících vytvářet. Respondenti, kteří si myslí, že uvádějího učitele není třeba, je celkem 13%. Ti zastávají názor, že by si měl každý zkušenosti získat sám či se účastnit různých kurzů. 11% učitelů neví, zda by byl uvádějí učitel vhodný či nikoliv.

6.4 Shrnutí

Výzkumného šetření se celkem zúčastnilo 93 respondentů, kde převažují obzvláště ženy nad muži. Na námi rozeslaný dotazník odpověděli pouze 4 muži. Výsledky nám tedy potvrzují, že v dnešní době vyučují technickou výchovu na primární škole většinou ženy. Potvrzuje nám to také fakt, feminizovanost současných pedagogických sborů. Překvapivým faktem je, že na dotazník odpovědělo více než čtvrtina učitelů starších 51 let. Na to nám navazuje odpověď na délku praxe, kdy téměř polovina respondentů má praxi více než 20 let. Poslední demografická otázka nám potvrdila, že 90 % učitelů technické výchovy má vysokoškolské vzdělání. Zbývá 3 % se rozděluje na středoškolské a vyšší odborné vzdělání.

Námi rozesílaný dotazník obsahoval 12 otázek, týkajících se problematiky spojenou s technickou výchovou. Zajímavý fakt můžeme pozorovat u otázky číslo 1, kde se ptáme na to, jestli je technické výchově věnována dostatečná pozornost. Zde je patrný malý rozdíl mezi souhlasem a nesouhlasem. Celých 47 % učitelů si myslí, že ano a 44 %, že ne. Můžeme tedy posoudit, že zde se odpovědi liší pouze názorem.

Je mnoho důvodů, proč je technická výchova důležitá a proč není. 76 % respondentů uvádí, že technická výchova je velmi důležitá a to i z toho důvodu, abychom u dětí rozvíjeli jemnou a hrubou motoriku. Dalším z mnohých důvodů může také být seznámení s různými materiály a dosažení určité úrovně manuální zručnosti, kterou by dítě na prvním stupni základní školy mělo zvládnout. Odpůrci technické výchovy oproti tomu uvádí, že technická výchova přeci jen není hlavním předmětem a děti si tyto dovednosti mohou pěstovat například v zájmových kroužcích.

Další velmi zajímavou položkou jsou problémy týkající se realizace technické výchovy. Častou odpovědí na tuto otázku byl důvod nedostatku materiálu a také prostoru pro realizaci složitějších výrobků či seznámení s jinými druhy materiálu.

V poslední položce nám vyvstává otázka, zda je dobré mít na začátku své profesní kariéry uvádějícího učitele či nikoliv. Na tuto otázku jsme se ptali i my. Celých 73 % dotázaných uvedlo souhlas s uvádějícím učitelem a důvody jsou různé. Skoro polovina (48 %) učitelů tvrdí, že by od uvádějícího učitele mohlo získat cenné rady a zkušenosti či nápady hodící se do jejich praxe. Nesouhlasné názory nám zdůrazňují to, že by si každý učitel měl přijít na své nápady a metody sám a proto není učitele technické výchovy třeba.

Nyní si vyhodnotíme naše výzkumné otázky, které jsme si v úvodu výzkumného šetření kladli.

Provádí učitelé technické výchovy na primární škole autodiagnostiku? Ve většině případů učitelé prvního stupně základní školy autodiagnostiku v technické výchově neprovádí. Což si můžeme vyložit jako jeden z problémů, proč učitelé nemají potřebu se dále vzdělávat či vyvíjet v tomto předmětu.

Významným faktem je, že 54 % dotázaných respondentů si myslí, že jejich vysokoškolská příprava na technickou výchovu nebyla dostatečná a 62 % z nich by uvítalo více odborné přípravy. Vhodné by bylo více rozšířit obzory v metodice či různých nápadech, které lze potom využít.

Posledním cílem bylo zjistit, zda se učitelé chtějí dále vzdělávat v technické výchově či nikoliv. Je zde nepatrný rozdíl v učitelích, kteří mají dostatek možností (49 %) a nedostatek možností (51 %) k dalšímu vzdělávání. Z toho můžeme vyvodit, že většině učitelů se nedostává dostatek příležitostí, i když by měli zájem. Pokud mají možnost se zúčastnit různých kurzů tak si nejčastěji vybírají nenáročné a hlavně cenově dostupné možnosti rozvíjení, které potom mohou realizovat ve škole. Pokud mají keramickou dílnu, tak se často učitelé účastní kurzů na rozvoj keramiky. Často navštěvované kurzy jsou zaměřené na práci s drátem, papírem či pedigem. Možnost využít těchto školení bývá většinou pouze jednou za rok.

7 Závěr

V mé diplomové jsme se zaměřili na problematiku učitelů technické výchovy na primární škole. Tato práce je rozčleněna na několik částí a to na teoretickou a empirickou neboli praktickou.

V teoretické rovině jsme si definovali a vysvětlili pojmy jako je učitelská profese a její historický vývoj od starověku až po současnost. Přiblížili jsme si problematiku feminizace, která je i současným ožehavým tématem. Popsali jsme si, jakými etapami může učitel za svou profesí projít, a seznámili se se syndromem vyhoření, který jsme si popsali tak, abychom jej dovedli rozpoznat buď na sobě či na někom jiném a předešli jeho následkům. Také jsme si přiblížili problematiku autodiagnostiky učitele technické výchovy, která je neméně důležitou složkou náplně jeho profese. V poslední kapitole jsme se seznámili s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a zařadili si technickou výchovu do oblasti člověk a svět práce. Také jsme si definovali průřezová témata, která by se měla prolínat i do výuky technické výchovy. Cílem teoretické části bylo seznámit se se současnou situací a problematikou týkající se učitelské profese a technické výchovy.

V empirické části jsme se zaměřili na rozbor dotazníkového šetření. Tento dotazník jsme si dále analyzovali. Cílem empirické roviny bylo odpovědět na námi kladené výzkumné otázky a ověřit jejich platnost za pomoci výzkumného šetření.

Tato práce přináší mnoho nových poznatků ohledně dané problematiky. Jedním z přínosů je zjištění, že učitelé většinou případů neprovádí autodiagnostiku. Důvody proč ji neprovádí, mohou být různé. Proto bylo by vhodné je v tomto směru více vzdělávat a více o této problematice informovat. Povědomí o tom jak provádět sebereflexi jim může pomoci se dále vyvíjet a nalézat nové metody či činnosti vhodné pro žáky prvního stupně základní školy. Dalším přínosem je důkaz toho, že učitelé jsou nespokojeni s pregraduální přípravou na vysokých školách týkající se technické výchovy. V tomto ohledu je pro vysoké školy s akreditovaným programem učitelství 1. stupně pro základní školy přínosná, neboť mohou z tohoto výzkumu čerpat, v čem by bylo potřeba vzdělávání učitelů technické výchovy zlepšit a o jaké kurzy je zájem.

8 Seznam použité literatury a pramenů

BAJTOŠ, Ján a Jozef PAVELKA. *Základy didaktiky technickej výroby*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita, 1999. ISBN 80-887-2246-2.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.

HAGEMANN, Wolfgang. *Syndrom vyhoření u učitelů: příčiny, pomoc, terapie*. V Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2012, 119 s. ISBN 978-80-7414-364-9.

HOLOUŠOVÁ, Drahomíra a Milena KROBOTOVÁ. *Diplomové a závěrečné práce*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1237-3.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Jaký jsem učitel*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

JEKLOVÁ, Marta a Eva REITMAYEROVÁ. *Syndrom vyhoření*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006, 32 s. ISBN 80-869-9174-1.

JŮVA, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003, 91 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-731-5062-X.

KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008, 244 s. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.

KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA (eds.). *Předškolní a primární pedagogika: Předškolná a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.

KROPÁČ, Jiří. *Didaktika technických předmětů: vybrané kapitoly*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0848-1.

KRYKORKOVÁ, Hana a Růžena VÁŇOVÁ. *Učitel v současné škole*. Vyd. 1. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2010, 315 s. ISBN 978-80-7308-301-4.

KŘÍŽOVÁ, Monika. Technická a pracovní výchova na Univerzitě Hradec Králové. *Media4u Magazine: Čtvrtletní časopis pro podporu vzdělávání*. Hradec Králové, 2010, 7.(X1), 94 - 97. ISSN 1214-9187.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

NEZVALOVÁ, Danuše. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0208-4.

NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie*. 3. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2004, 82 s. ISBN 80-704-3281-0.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-725-4474-8.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-7367-047-x.

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

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-718-4132-3.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002, 154 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8621-7.

ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Vyd. 2., přeprac., V Portálu 1. Praha: Portál, 2004, 390 s. ISBN 80-717-8829-5.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, 271 s. ISBN 80-731-5081-6.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Dotisk. Praha: Univerzita Karlova, 1997, 353 s. ISBN 80-718-4317-2.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VÁŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007, 76 s. ISBN 978-80-7290-325-2.

VÁŠUTOVÁ, Jaroslava. *Kapitoly z pedagogiky: (studijní text)*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1998, 203 s. ISBN 80-860-3954-4.

VÁŠŤATKOVÁ, Jana. *Úvod do autoevaluace školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1422-8.

Internetové zdroje:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2013. 142 s. [cit. 2016-02-03]. Dostupné z: www.nuv.cz/file/433_1_1/

Centrum pro výzkum veřejného mínění. *Prestiž povolání* [online]. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění Sociologický ústav AV ČR, 2013 [cit. 2016-04-02]. Dostupné z: http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf

9 Seznam zkratk

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – Školní vzdělávací program

DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

10 Seznam tabulek

Tabulka č. 1 - Prestiž povolání

Tabulka č. 2 - Pohlaví

Tabulka č. 3 - Věk

Tabulka č. 4 - Délka praxe

Tabulka č. 5 - Dosažené vzdělání

Tabulka č. 6 - Dostatečná pozornost věnovaná technické výchově

Tabulka č. 7 - Důležitost technické výchovy mezi ostatními předměty

Tabulka č. 8 - Provedení autodiagnostiky učitele technické výchovy

Tabulka č. 9 - Četnost prováděné autodiagnostiky

Tabulka č. 10 - Kompetentnost pro výuku technické výchovy

Tabulka č. 11 - Dostatek příležitostí ke vzdělávání

Tabulka č. 12 - Účast na školeních v rámci DVPP

Tabulka č. 13 - Četnost účastní na výukových kurzech v rámci technické výchovy

Tabulka č. 14 - Dostatečnost vysokoškolské přípravy

Tabulka č. 15 - Více výuky technické výchovy ve vysokoškolské přípravě

Tabulka č. 16 - Uvádějící učitel v technické výchově

11 Seznam grafů

Graf č. 1 - Pohlaví

Graf č. 2 – Věk

Graf č. 3 - Délka praxe

Graf č. 4 - Dosažené vzdělání

Graf č. 5 - Dostatečná pozornost věnovaná technické výchově

Graf č. 6 - Důležitost technické výchovy mezi ostatními předměty

Graf č. 7 - Problematika při realizaci

Graf č. 8 - Provedení autodiagnostiky učitele technické výchovy

Graf č. 9 - Četnost prováděné autodiagnostiky

Graf č. 10 - Kompetentnost pro výuku technické výchovy

Graf č. 11 - Dostatek příležitostí ke vzdělávání vůči technické výchově

Graf č. 12 - Účast na školeních v rámci DVPP

Graf č. 13 - Četnost účastí na výukových kurzech v rámci technické výchovy

Graf č. 14 - Dostatečnost vysokoškolské přípravy

Graf č. 15 - Více výuky technické výchovy na VŠ

Graf č. 16 - Uvádějící učitel v technické výchově

Graf č. 17 - Důvody proč mít uvádějícího učitele v technické výchově

12 Seznam příloh

PŘÍLOHA Č. 1 – DOTAZNÍK PRO UČITELE

PŘÍLOHA Č. 1 – Dotazník pro učitele

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Veronika Halinárová a jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci. Touto cestou se na Vás obracím s žádostí o vyplnění krátkého dotazníku, který je součástí mé diplomové práce zaměřené na téma učitel technické výchovy (pracovních výchovy) na 1. stupni základní školy.

Dotazník je anonymní, neměl by Vám zabrat déle než 10 minut. Výsledek výzkumu bude podkladem praktické části mé diplomové práce.

Předem děkuji za Vaše vyjádření se k dané problematice.

Demografické údaje

Pohlaví

- a) Muž
- b) Žena

Věk

- a) 20 – 30 let
- b) 31 – 40 let
- c) 41 – 50 let
- d) 51 a více

Délka praxe

- a) Méně jak 5 let
- b) 5 – 10 let
- c) 10 – 20 let
- d) 20 a více let

Dosažené vzdělání

- a) Středoškolské
- b) Vysokoškolské
- c) Vyšší odborné

DOTAZNÍK

1. Myslíte si, že je věnována dostatečná pozornost technické (pracovní) výchově na 1. stupni ZŠ?
 - a) Ano
 - b) Ne
 - c) Nevím

2. Myslíte si, že je technická výchova stejně důležitá jako ostatní předměty (matematika, český jazyk)?
 - a) Ano
 - b) Ne

Své tvrzení prosím
zdůvodněte: _____

3. Co se Vám jeví jako nejvíce problematické při realizaci technické výchovy?

4. Provádíte autodiagnostiku své práce v technické výchově?
 - a) Ano
 - b) Ne

5. Pokud ano, jak často ji provádíte?
 - a) Jednou týdně
 - b) Několikrát měsíčně
 - c) Párkrát za rok
 - d) Vůbec

6. Myslíte si, že jste dostatečně kompetentní pro výuku technické výchovy?
- a) Ano
 - b) Ne
7. Máte dostatek příležitostí ke vzdělávání vůči technické (pracovní) výchově?
- a) Ano
 - b) Ne
8. Účastníte se školení v rámci DVPP zaměřených na technickou (pracovní) výchovu?
- a) Ano
 - b) Ne

Pokud ano, kterých?

9. Pokud se účastníte školení či výukových kurzů v rámci technické výchovy. Jak často se jich účastníte?
- a) Jednou měsíčně
 - b) Vícekrát za měsíc
 - c) Jednou za pololetí
 - d) Jednou za rok
 - e) Vícekrát za rok
 - f) Nikdy
10. Myslíte si, že vaše vysokoškolská příprava v rámci technické výchovy byla dostatečná?
- a) Ano
 - b) Ne
 - c)
11. Uvítali byste ve vysokoškolské přípravě více výuky zaměřené na technickou výchovu?
- a) Ano

b) Ne

12. Uvítali byste na začátku své profesní kariéry rady uvádějícího učitele v rámci technické (pracovní) výchovy?

a) Ano

b) Ne

Své tvrzení prosím zdůvodněte:

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Veronika Halinárová
Katedra:	Katedra technické a informační výchovy
Vedoucí práce:	Mgr. Pavlína Částková, PhD.
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Učitel technické výchovy na primární škole
Název v angličtině:	Teacher of technical education at the primary school
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na učitele technické výchovy na primární škole. Cílem této práce je zmapovat a definovat učitelskou profesi, historii její etapy, feminizaci či jiné problémy. Práce se také snaží přiblížit důležitost autodiagnostiky učitele v pracovní výchově a názory na pracovní výchovu jako takovou. Výzkumné šetření bylo provedeno za pomoci dotazníku, který byl distribuován do škol. Výsledky byly za pomoci statistik zpracovány a vyhodnoceny.
Klíčová slova:	Učitel Učitelská profese Etapy učitelské profese Technická výchova Primární škola Autodiagnostika
Anotace v angličtině:	My thesis is focused on the teachers of the technical education at the primary schools. The main goal of the work is to map and define teachers' job in general, its history, its feminization and other problems there are. The work is also focused on the importance of the self-diagnosis of those teachers and as well their opinion on the subject itself. The research was done via questionnaires that were distributed among the schools. The results were processed and evaluated with the help of the statistics.
Klíčová slova v angličtině:	Teacher Teacher's profession Periods of Teacher's profession Technická výchova Primary school Self-reflection
Přílohy vázané v práci:	Dotazník pro učitele
Rozsah práce:	70 stran
Jazyk práce:	český