

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra společenských věd

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Subjektivně vnímaná úroveň osvojených kompetencí studentů absolventských ročníků  
učitelských oborů na PdF UP reflektující Kompetenční rámec absolventa a absolventky  
učitelství

Bc. Pavel Flekač

### **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracoval samostatně pod vedením doc. Mgr. Antonína Staňka, Ph.D., uvedl všechny použité literární a odborné zdroje a dodržoval zásady vědecké etiky.

V Olomouci

.....

Bc. Pavel Flekač

### **Poděkování**

Na tomto místě bych rád poděloval vedoucímu této diplomové práce doc. Mgr. Antonínu Staňkovi, Ph.D. za jeho odborné vedení, vstřícnost, ochotu a za poskytnutí materiálních podkladů k práci.

<b>Jméno a příjmení:</b>	Pavel Flekač
<b>Katedra:</b>	Společenských věd
<b>Vedoucí práce:</b>	doc. Mgr. Antonín Staněk, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2024

<b>Název práce:</b>	Subjektivně vnímaná úroveň osvojených kompetencí studentů absolventských ročníků učitelských oborů na Pdf UP reflektující Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství
<b>Název v angličtině:</b>	Subjectively Perceived Level of Acquired Competencies of Students in Final Years of Teacher Training Programmes at the Faculty of Education, Palacký University Olomouc, Reflecting the Competency Framework for Graduates in Teaching
<b>Zvolený typ práce:</b>	Výzkumná práce – zpracování primární dat
<b>Anotace práce:</b>	Naše práce je zaměřena na hlubší zkoumání kompetencí z pohledu pedagogických věd. Otázka kompetencí, jako prvních hybatelů přispívajících ke kvalitní realizaci kurikula je všudypřítomná a z takového důvodu práce realizuje výzkum individuálně vnímaného osvojení pedagogických kompetencí na Pdf UP v Olomouci. V práci se věnujeme terminologii pedagogických dovedností, kompetencí a standardů. Dále rozvíjíme otázku cyklu student –začínající učitel – zkušený učitel a pohlížíme na vzdělávací systém z národního a mezinárodního měřítka. Hlavním cílem práce je zjistit individuálně vnímané osvojení kompetencí studentů absolventských ročníků reflektující položky v dokumentu s názvem Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství vydaný MŠMT v roce 2023.
<b>Klíčová slova:</b>	Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, pedagog, pedagogika, pedagogická dovednost, pedagogická

	fakulta, pedagogická kompetence, pedagogický standard, student učitelství, Univerzita Palackého v Olomouci, začínající učitel, zkušený učitel
<b>Anotace v angličtině:</b>	Our work focuses on a deeper examination of competencies from the perspective of pedagogical sciences. The issue of competencies, as primary movers contributing to the quality implementation of the curriculum, is omnipresent, and for such a reason, this work carries out research on the individually perceived acquisition of pedagogical competencies at the Faculty of Education, Palacký University Olomouc. The study addresses the terminology of pedagogical skills, competencies, and standards. It further develops the cycle of student – beginning teacher – experienced teacher and looks at the educational system from both a national and international scale. The main goal of the work is to find out the individually perceived acquisition of competencies by students in their final years, reflecting items in the document titled Competency Framework for Graduates of Teacher Education, issued by the Ministry of Education, Youth and Sports in 2023.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Competency Framework for Graduates of Teacher Education, educator, pedagogy, pedagogical skill, Faculty of Education, pedagogical competence, pedagogical standard, student teacher, Palacký University in Olomouc, beginning teacher, experienced teacher, teacher competence
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Dotazníkové šetření: Subjektivně vnímaná úroveň osvojených kompetencí studentů absolventských ročníků učitelských oborů na PdF UP
<b>Rozsah práce:</b>	87 stran
<b>Jazyk práce:</b>	čeština

# Obsah

Úvod.....	8
1 Východiska pro základní uchopení termínu kompetence .....	10
1.1 Odlišné přístupy a vývoj terminologie .....	10
1.2 Vymezení kompetence v rámci pedagogických věd .....	11
1.3 Identifikace a klasifikace nezbytných kompetencí pro úspěšnou pedagogickou praxi.....	14
1.4 Pedagogické dovednosti jako východiska pro formulaci pedagogických kompetencí.....	18
1.5 Klasifikace klíčových pedagogických dovedností .....	19
1.6 Závěrečné vymezení pedagogické kompetence .....	22
2 Cyklus studenta, začínajícího a zkušeného učitele.....	24
2.1 Student učitelského oboru .....	24
2.2 Začínající učitel .....	25
2.2.1 Problematika začínajícího učitele.....	26
2.2.2 Identifikace potřeb začínajícího učitele.....	28
2.3 Pedagogický pracovník .....	30
2.3.1 Zavádějící učitel a další účastníci působící v přímé pedagogické činnosti .....	31
2.3.2 Učitel a jeho role ve vzdělávání .....	32
2.4 Proces standardizace a profesionalizace učitele.....	34
2.5 Aktuální stav národního profesního standardu kvality pedagoga v České republice.....	37
2.6 Kompetenčního rámec absolventa učitelství .....	39
2.7 Vzdělávací strategie a kritická místa v dalším profesním rozvoji .....	42
3 Východiska pro výzkumnou část práce.....	45
3.1 Vybraná rozhodnutí výzkumu jako strategie sběru dat.....	45
3.2 Konkretizace cílů výzkumu a stanovení hypotéz .....	48

3.3	Charakteristika výzkumného vzorku.....	49
3.4	Vybraná metoda sběru dat v kvantitativně orientovaném výzkumu .....	51
3.5	Výstupy dotazníkového šetření menšího rozsahu .....	53
3.5.1	Oblast 1 – Vyučované obory (Výchova k občanství, Občanský a společenskovědní základ) a jejich zprostředkování žákům.....	57
3.5.2	Oblast 2 – Plánování, vedení a reflexe výuky .....	58
3.5.3	Oblast 3 – Prostředí pro učení .....	62
3.5.4	Oblast 4 – Zpětná vazba a hodnocení.....	64
3.5.5	Oblast 5 – Profesní spolupráce .....	66
3.5.6	Oblast 6 – Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví.....	68
3.5.7	Významné hodnoty z položek 2a) – 7c).....	70
3.6	Volba metodologie výzkumu a testování hypotéz .....	71
	Diskuze.....	77
	Závěr.....	80
	Seznam použité literatury .....	82

# 1 Úvod

Vzdělávání a příprava učitelů představují klíčové pilíře vývoje každé společnosti. Jelikož se vzdělávací potřeby a prostředí neustále mění, je nezbytné průběžně aktualizovat a zdokonalovat přístupy k přípravě učitelů, aby odpovídaly současným výzvám a požadavkům. V minulosti byly iniciovány některé návrhy profesního standardu učitele, o kterých probíhaly diskuse mezi odborníky i širokou veřejností, nicméně nedošlo k jejich legislativnímu ukotvení. V této souvislosti zaujímá Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství zásadní místo a stává se významným krokem, který by výše zmíněnému profesnímu standardu učitele mohl přispět. Tento rámec poskytuje strukturovaný přehled o očekávaných dovednostech, schopnostech a znalostech, které by měli absolventi učitelství získat během svého vzdělávání a přípravy na práci v pedagogickém prostředí.

Je všeobecně známo, že nástup do prvního zaměstnání v roli učitele z pregraduální přípravy je pro absolventy pedagogických fakult velkým šokem, mnoho z nich se potýká s velkým stresem a neřídka se stává, že někteří kvůli tomu záhy učitelskou profesí opouští. Můžeme se domnívat, že absolventi pedagogických oborů jsou na tento proces připraveni po stránce teoreticko-didaktické, ale již méně po stránce praktické.

Klíčovým aspektem v naší práci je zkoumání subjektivního vnímání osvojených kompetencí u studentů absolventských ročníků oboru Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro střední školy a 2. stupeň základních škol na pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Závěry našeho šetření mohou poskytnout cenné poznatky o úspěšnosti vzdělávacího procesu z pohledu samotných studentů a jejich připravenosti na výkon pedagogické profese. Diplomová práce se proto zaměřuje na analýzu tohoto subjektivního pohledu a jeho vztahu k oficiálnímu Kompetenčnímu rámci absolventa a absolventky učitelství.

Cílem této práce je tedy analyzovat, jakým způsobem vnímají studenti absolventských ročníků své vlastní kompetence a připravenost na výkon učitelské profese, které získali v pregraduální přípravě. Zároveň se snažíme reflektovat na oficiální Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství, který může být v pedagogickém prostředí vnímán jako předstupeň profesního standardu pedagoga, a také může nabídnout určitý náhled vysokým školám v České republice, jakým způsobem jejich absolventi vnímají pregraduální přípravu na konkrétní instituci nebo v konkrétním oboru. Naši práci vnímáme jako velmi aktuální z pohledu MŠMT a Strategie 2030+, která se má mimo jiné také soustředit na přepracování vysokoškolské přípravy budoucích učitelů a vytvoření profesního standardu učitele.



V teoretické části diplomové práce se zabýváme historickým vývojem pedagogické terminologie a jejími definicemi v současném kontextu. Dále zkoumáme klasifikaci a interpretaci pedagogické kompetence pro aplikaci v kurikulu. Rovněž se zaměřujeme na průběh osvojování pedagogických kompetencí od studenta až po zkušeného učitele a analyzujeme výzvy a problémy, kterým studenti a učitelé čelí. Dále se dotýkáme tématu postupné profesionalizace v učitelském povolání a jejího vlivu na kvalitu vzdělávání.

Praktická část práce spočívá v realizaci kvantitativního výzkumu, a to formou dotazníkového šetření malého rozsahu na vybraném vzorku studentů absolventských ročníků oboru Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro střední školy a 2. stupeň základních škol na pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Následně se věnujeme a prezentujeme analýzu výsledků, diskuzi a shrnujeme klíčové poznatky naší práce včetně návrhů na možné směry budoucího výzkumu v této oblasti.

Výsledky naší práce by měly přispět k lepšímu pochopení toho, jak studenti pedagogických fakult vnímají osvojené kompetence bezprostředně po pregraduální přípravě a tím pádem můžeme přispět k dalšímu zdokonalování vzdělávacích programů pro budoucí učitele a k posílení jejich připravenosti na dynamické výzvy v oblasti pedagogiky.

# 1 Východiska pro základní uchopení termínu kompetence

V rámci aktuálního systému vzdělávání v České republice již pedagogickou kompetenci pokládáme za neoddělitelnou součást vzdělávání, která pozitivně přispívá ke komplexnímu rozvoji a realizaci výuky nejen z pozice pedagoga. Takový přístup nebyl ale zastáván vždy a pedagogická kompetence v průběhu několika let prošla zásadním vývojem a transformací.

V následujícím textu bychom se rádi věnovali vymezení samotného vývoje takto stanoveného termínu, tedy co mu předcházelo a jak se dále vyvíjel. Následně bychom se soustředili na jeho interpretaci v oblasti pedagogických věd a dalším klasifikacím podle různých autorů. Cílem je poskytnout komplexní a univerzální definici tohoto relativně nového termínu, která by byla relevantní pro účely naší práce.

## 1.1 Odlišné přístupy a vývoj terminologie

K nalezení východisek pro zakotvení základních termínů pro orientaci v pedagogických vědách lze využít metodu analýzy významných dokumentů, které ovlivňovaly jazyk a obecné chápání světa během několika minulých století. V případě, budeme-li hledat komplexní definici, je nutné nastínit několik rovin, jak je samotný termín kompetence, v některých případech příliš obecně a nepřesně v kontextu pedagogiky a rovině neustále plynoucího času definován.

Vybraný termín Malý a Rieger (1886) uvádějí zejména do významové nebo synonymní souvislosti s termínem příslušnost. V takovém případě je možné vymezit pojem spíše jako právo a případné povinnosti v konkrétních úkonech a situacích. S danou definicí, která se svým významovým pojetím mírně vymyká záměrům terminologického pojetí aktuálních pedagogických věd se shoduje také Obst (1899, 1903), který stejně tak uvádí termín kompetence v synonymu s příslušností, čímž vymezení nynějšího pedagogického charakteru postrádá svůj aktuální význam.

Jako důležitý poznatek z vybraných slovníků je širší pojetí termínu kompetence, kdy Obst (1899, 1903) na rozdíl od Malý a Rieger (1886) vymezuje také termín kompetentní, tedy odvozuje přídavné jméno, které uvádí do totožné roviny a rozšiřuje jej o další definici. V takovém případě je možné pozorovat přesah tohoto přídavného jména, které jak již v dnešní době s jistotou můžeme v pedagogických disciplínách vymezit, udává možnou způsobilost

a oprávněnost (příp. osvojení) k úkonům, které se mohou vázat na bližší aktivity a situace (srov. Malý, Rieger, 1886; Obst, 1899; Obst, 1903).

Pochopení termínu v širším kontextu je patrné v naučném slovníku Komenského (Anon., 1938), kde lze pozorovat postupné rozšiřování jeho významu. Uchopení tohoto termínu se stalo definovatelným v různých kontextech, které byly postupem času formovány, zdokonalovány a systematicky řazeny v rámci pojmu kompetentní, tedy způsobilý a oprávněný. Velmi podobného přístupu je možné také pozorovat u Polz, Štefánek, Dvořáček, Rádl a Svoboda (1929), kdy v rovině termínu kompetence shledávají nutnost uvedení do souvislosti také termínu kompetentní (oprávněný, schopný) a nekompetentní ve významu opačném.

V rámci propojení a dalšího uchopení termínu kompetence zakotvil v rovinách pedagogiky, zejména lingvistiky, tento pojem Chomsky (1965). Autor tvrdí, že kompetence je centrem samotného vzdělávání a stává se tedy vybavením učeného pro aktivní využití. Jedná se o vybavení nabytých vědomostí a znalostí. S tímto uchopením je samotné formování daného pojmu již zřetelnější, přičemž se termín vykládá v druhé rovině, a tedy schopnosti uživatele (mluvčího, či posluchače) produkovat a chápat systémy pravidel, které patří k jeho vnitřnímu vybavení (Anon., 2000).

Z uvedeného textu je patrné, že termínu kompetence předcházela několikaletý vývoj a stále je možné tvrdit, že se jedná o pojem, který má původ spíše v novodobé historii. V těchto zmíněných souvislostech se budeme blíže zabývat vymezením termínu kompetence zejména z pohledu pedagogických věd, přičemž centrum naší pozornosti bude směřovat právě na kompetence pedagoga, než na kompetence samotných žáků a studentů.

## **1.2 Vymezení kompetence v rámci pedagogických věd**

V rámci školských systémů a vzdělávací politik sehrává pedagog nezastupitelnou roli facilitátora vzdělávání. Stojí před neustálým vývojem kurikula, které lze přirovnat k *živému organismu*. Pedagog musí s tímto dynamickým prostředím neustále pracovat a adaptovat se na něj, zároveň se učit, jak efektivně předávat a zprostředkovávat tuto znalost svým studentům. Z takového důvodu je nutné vymezení termínu kompetence z pohledu pedagogických věd, který je právě v rámci přípravné fáze a dalšího vzdělávání pedagogů neoddelitelnou součástí (Nezvalová, 2003).

Termín kompetence má v aktuální společnosti velmi důležitou roli a na její bližší definici se zaměřují například Mareš a Gavora (1999), Vašutová (2004), Průcha, Walterová a Mareš (2013) a Bažantová, Skutil, Zikl (2014).

Budeme-li postupovat chronologicky, tedy ze zmíněných autorů (viz. výše) od nejstarších děl můžeme tvrdit, že termín kompetence (angl. competence) Mareš a Gavora (1999) definují jako způsobilost něco konat, případně jako ideální dovednosti potřebné ke konkrétní činnosti a jejímu zvládnutí. Ve svém uchopení navazují na N. Chomsky, kde kompetence je předpokladem pro vykonávání (angl. performance). V tomto případě je tedy možné pozorovat důraz a rozvoj termínu zejména v rámci jazykovědy, případně lingvistiky (srov. Mareš, Gavora, 1999; Chomsky, 1965). Autoři se v rámci vybrané terminologie věnují definici samotného vzdělávání s důrazem na získávání kompetencí (angl. competency-based education). Tím se odvracejí od omezení pouhého chápání termínu v základní lingvistické rovině, jak to dříve udělal autor N. Chomsky a popisují takové vzdělávání v širším kontextu. Tvrdí, že takové vzdělávání je zaměřeno na osvojování jasně strukturovaných a předem stanovených vědomostí a dovedností potřebných pro život. Termín kompetence tedy výrazně rozšiřují (Mareš, Gavora, 1999).

Vašutová (2004) nahlíží na termín kompetence v souvislosti s postupně se rozvíjejícím systémem vzdělávání jako na termín módní. V rámci bližšího popisu je autorka na konkrétní definici kompetence spíše skeptická, přičemž tvrdí, že terminologická zaměnitelnost s termíny jako „... *schopnost, dovednost, kvalifikace, způsobilost, oprávnění, výkonnost, zdatnost, efektivnost, ...*“ (Vašutová, 2004, s. 91) není neobvyklá a na jedné straně vytváří určitý rámeček, který popisuje rozsáhlou výbavu pedagoga, na druhé straně termín nijak nezakotvuje a vnáší zmatečnost a nepřesnosti do terminologie a bližšího uchopení. Autorka dále udává, že termín je již tak komplexní a nejednotný, kdy další výzkum a zavádění pravidel může vést ke zmatení a tvorbě protichůdných vymezení. Přestože se kompetence stává v rámci pedagogické praxe stále se rozvíjejícím tématem, autorka se dotazuje, zda je „... *smysluplné a užitečné zavádět nové složitosti do již dosti složité problematiky profese učitele...*“ (Vašutová, 2004, s. 91).

V případě, budeme-li i přes velmi široké uchopení hledat jednotný přístup k termínu kompetence, dojdeme k definici, že kompetence, nebo spíše činnostní kompetence (angl. action competence) jak autorka blíže specifikuje, je soubor intelektuálních vědomostí, konkrétních a obsahově zaměřených znalostí, kognitivních dovedností, strategií v rámci oblastí vzdělávání, obsahově specifických znalostí, tendence motivace, volních systémů a hodnotové orientace a sociální chování (srov. Weinert, 2001; Vašutová, 2004).

Podobnosti ve vymezení termínu s předešlymi autory a jejich definicemi nalézají také Průcha, Walterová a Mareš (2013). V jejich jednotném uchopení, které je množstvím autorů chápáno jako jediné a správné, popisují kompetence v pedagogickém pojetí zejména jako „... *schopnost, dovednost a způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti a řešit určité úkoly zejména v pracovních a jiných životních situacích...*“ (uprav. Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 129). Takové pojetí kompetence přispívá ke vzdělávání v praktické rovině, kdy si pedagog osvojuje ty kvality, které aktivně může využívat ve své pedagogické praxi.

Autoři dále uvádějí do souvislosti dva významné termíny zavedené N. Chomským, tedy kompetence a performance. Důraz je kladen na prvopočátek termínu kompetence v pedagogice, který vychází právě z pojetí Chomského (srov. Chomsky, 1965; Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Kompetence je v tomto kontextu chápána jako relativně obecná kognitivní struktura, která je blíže nepozorovatelná. Opakem je uváděn termín performance, tedy pozorovatelného konkrétního projevu, kdy vazbu mezi prvním a druhým termínem realizují transformační procesy (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Bažantová, Skutil a Zikl (2014) rozvíjejí pojetí termínu kompetence v širším kontextu, který zahrnuje i přidružené pojmy jako jsou klíčové kompetence a kompetence učitele. Tyto specifické pojmy budou podrobněji analyzovány v následujících částech textu.

V rámci uchopení termínu kompetence autoři tvrdí, že se jedná o „... *způsobilost, připravenost, vybavenost vykonávat určité činnosti, operace, chovat se určitým způsobem, plnit určité funkce a sociální role...*“ (Bažantová, Skutil, Zikl, 2014, s. 64.). V takovém případě je možné stanovenou definici považovat za velmi široký a zastřešující pojem, který se váže zejména na činnost a osvojení kvalit pedagoga při správném doručení těchto kvalit vzdělávaným. Autoři také dále tvrdí, že kompetence v kontextu pedagogických věd mohou být chápány také jako rozvoj znalostí, dovedností a schopností, které si jedinec v průběhu života a vzdělávání osvojil. Důraz je zde kladen na absolventa vzdělávacích systémů (Bažantová, Skutil, Zikl, 2014).

Z výše uvedeného textu je patrné, že termín kompetence je velmi komplexní a v případě některých autorů také natolik široký, že by zde bylo možné zařadit i další systémy a přístupy v aktuálním kurikulu. Pro zaměření naší diplomové práce se budeme otázkou kompetencí a zejména identifikací klíčových kompetencí potřebných pro pedagogickou praxi blíže zabývat a budeme se snažit nastínit jejich další roviny v užším kontextu, které jsou významné pro aktuální rozvoj absolventů pedagogických oborů, začínajících pedagogů a pedagogů s několikaletou praxí.

### 1.3 Identifikace a klasifikace nezbytných kompetencí pro úspěšnou pedagogickou praxi

Z předchozího textu vyplývá, že termín kompetence je chápán ve širokém kontextu a je vnímán jako nedílná součást jak teoretické, tak praktické roviny vzdělávání. V následujících řádcích budeme rozvíjet definici kompetence s konkrétním zaměřením na kompetence pedagoga.

V případě, budeme-li chtít nalézat bližší definici termínu kompetence pedagoga, dojdeme k závěrům, že se jedná o množství způsobilostí pro uskutečňování vzdělávání. Pedagog by v takovém procesu měl mít nad svými činy plnou kontrolu. Takové způsobilosti je možné dále rozšířit o pedagogické zvládnání operací a výchovně-vzdělávacích pohotovostí na základě osvojených znalostí a dovedností. Důležitým kritériem je jejich postupné osvojování v pregraduálním studiu a následném rozvoji ve své profesní, v našem případě pedagogické, kariéře (srov. Bažantová, Skutil, Zíkl, 2014; Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

V rámci prvotní klasifikace pedagogických kompetencí autoři Koetsier, Wubbels a Korthagen (1996) dělí kompetence do tří výchozích skupin. Jedná se o:

- **spouštěcí kompetence**, která je zaměřená zejména na realizaci výuky, v tomto případě zde spadají zejména pedagogické dovednosti týkající se přípravy, realizace a hodnocení výuky;
- **růstové kompetence**, které se zaměřují na osobnostní a profesní rozvoj osobnosti pedagoga, v rámci těchto kompetencí se pedagog opírá zejména o sebereflexi, kdy analyzuje a dále hodnotí vlastní pedagogickou činnost, snaží se nalézat její kritická místa a zdokonalovat se v ní;
- **výzkumná kompetence**, která je zaměřená spíše na analýzu aktivit a činností pedagoga, pro osvojování těchto kompetencí přistupuje ke své pedagogické praxi jako k výzkumu a na základě takového výzkumu svou pedagogickou činnost zlepšuje.

Spilková (2001) v rámci klasifikace pedagogických kompetencí rozlišuje dvě základní oblasti. Tvrdí, že pedagogické kompetence se dělí na:

- **oblast oborově předmětových kompetencí**, kde definuje tyto kompetence jako teoreticky provázané se studovaným oborem, student se v rámci své pregraduální

přípravy v těchto oborových kompetencích zdokonaluje a začíná se orientovat na poli problematiky studovaného oboru;

- **oblast pedagogicko-psychologických a psychodidaktických kompetencí**, které jsou v úzké návaznosti na psychosociální klima třídy, a tedy práce s žáky nebo studenty, důraz je také kladen na přizpůsobení didaktických postupů se vzájemným rozvojem základních přístupů k pozitivnímu vzdělávání žáků.

Autorka dále zmíněnou druhou oblast rozšiřuje o dovednosti, které si pedagog dále osvojuje. Jedná se o dovednost diagnostické, komunikativní, poradenské, intervenční, konzultační a sebereflexivní (Spilková, 2001). Nezvalová (2003) reaguje na základní klasifikace a uvádí další, v tomto případě rozsáhlejší, třídění kompetencí. Rozlišuje tři oblasti kompetencí pro budoucí učitele. Jedná se o:

- **kompetence řídící**, které jsou zaměřeny zejména na plánování výuky, realizaci úspěšné výuky, monitoring a hodnocení výuky;
- **kompetence sebeřídící**, které se zaměřují na individuální profesionální rozvoj pedagoga, v tomto případě je možné definovat sebeřídící kompetence v kontextu rozvoje sebe sama s cílem zvýšení kvality práce a podílení se na týmové práci;
- **kompetence odborné**, které obsahují teoretická východiska pro ovládání aprobovaných předmětů, všechny typy oborových dovedností, hodnotový systém pro uplatnění svých poznatků, jejich integraci a interdisciplinární využití.

K problematice se také vyjádřila Lukášová (2003), která blíže identifikuje klíčové oblasti pro rozvoj pedagogických kompetencí a vytváří jejich další klasifikaci. Tvrdí, že výchozí klíčové kompetence obsahují celé *trasy* dovedností a je možné je považovat za základnu pro formulaci zodpovědností a dalších povinností pedagogů. V rámci své klasifikace je autorka (tamtéž) dělí následovně:

- **Kompetence vývojově reflektivní**, diagnostické a pomáhající dítěti v roli žáka, kdy by měl být student v rámci pregraduálního vzdělávání schopen reflektovat na potřebu rozvoje žáka, kvalifikovaně se orientovat v jeho vývoji, plánovat optimální realizaci žáka v rámci vzdělávacího procesu, vytvářet individuální podmínky pro vývoj žáka

v kontextu jeho biologického zdraví, odstraňovat potencionální psychosociální blokátoři a podporovat a probouzet jeho hodnotové potřeby.

- **Kompetence seberefektivní**, které by měly přispívat osobnímu sebepojetí a seberozvoji absolventa pedagogických profesí. Student by v pregraduálním vzdělávání měl rozumět komplexním souvislostem vlastního myšlení, uvědomovat si své prožívání, postupně přebírat profesní dovednosti, přebírat odpovědnost za své rozhodování a za jednání žáků, prožívat a rozpoznávat vnímání sebe sama v širším slova smyslu.
- **Kompetence sociálně vztahové (interaktivní, komunikativní, kooperativní)**, jejichž rozvoj by měl napomáhat postupnému navazování vědomě pozitivních vztahů s žáky u začínajícího učitele. V tomto případě se jedná o vědomou, kontrolovanou a pozitivní interakci orientovanou na motivaci žáka do budoucího studia.
- **Kompetence předmětově diagnostická**, kdy je student, na základě svého pregraduálního studia, schopen formulovat cíle vyučovacích předmětů a dále je rozvíjet. Důraz je v tomto případě kladen na schopnosti diagnostiky žáka a následného uzpůsobení dílčího kurikula dle žákových hodnot, postojů, zkušeností, dovedností, vědomostí a znalostí ve vybraném předmětu.
- **Kompetence předmětově didaktické (psychodidaktické)**, které se specificky zaměřují na konkrétní vzdělávací instituci a její jednotlivé komponenty, tedy konkrétní školní třídu, žáky a učivo. Začínající pedagog by se v tomto kontextu měl komplexně orientovat a být schopen flexibility v aktualizaci učiva a dostatečné kontroly metakognitivních a autoregulativních procesů žáků ve vyučovaných předmětech.
- **Kompetence k projektivní tvořivosti**, které by si měl student pedagogických oborů osvojovat zejména v kontextu inovativního pojetí kurikula. Student by v takto definované kompetenci měl být schopen formulovat a stanovovat krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé cíle, prokazovat dovednosti ve formulaci rozvojových, kognitivních, emocionálních, volně motivačních a sociálních cílů v rámci kurikula. Dále by měl být schopen formulovat kritéria kvality pro samostatnou činnost a následnou kontrolu.
- **Kompetence pedagogicko-výzkumné**, které blíže popisují schopnost studenta pedagogických oborů formulace výzkumných pedagogických problémů a tvorby výzkumných otázek. V takovém kontextu by měl být student schopen formulovat na základě teoretických východisek výzkumné předpoklady, definovat ověřovací



metody, obhajovat své záměry a výsledky, kvalitativně a kvantitativně zpracovávat data a získávat první badatelské zkušenosti.

- **Kompetence decizní, pedagogicko-organizační a řídicí**, které by měli studentovi napomáhat k přebírání důsledků za pedagogické rozhodnutí v rámci vzdělávacího procesu. Dále by student měl být schopen tvorby pozitivního vzdělávacího prostředí a školního klimatu, vytvářet pozitivní pravidla a cílit k naplňování demokratických zásad, přebírat zodpovědnosti za rozhodnutí a reflektovat na své vlastní rozhodování, flexibilně reagovat na situace ve vzdělávání a pracovat s jejich důsledky.

V takovém rozdělení dle Lukášové (2003) je možné pozorovat zásadní přesah kompetencí pedagoga na samotnou předmětovou nebo tematickou odbornost. Věříme, že v tomto kontextu je již zřetelné, že pedagogické kompetence vycházejí z množství rovin, které uceleným způsobem pozitivně ovlivňují pedagogické působení v základním a středním vzdělávání. V rámci těchto stanovených kompetencí si studenti vybraného učitelského oboru osvojují široké spektrum kompetencí a dovedností během svého studia, přičemž tyto kompetence a dovednosti využívají jak v praxi, tak v rámci celoživotním vzdělávání, dalšího profesního a kariérního růstu apod.

Souvislosti je možné nalézat i v dělení dle Průcha, Walterová, Mareš (2013), kteří v klasifikaci kompetencí učitele rozlišují kompetence pedagogické a didaktické, oborově předmětové, diagnostické a informační, sociální, psychosociální a komunikační, manažerské a normativní a uvádí jako další rozšiřující kompetence profesně a osobnostně kultivující. Takto stanovená kompetence přispívá, stejně tak jak definuje Lukášová (2003), ke zvyšování kvality pedagogického působení, učitelského povolání a profesi začínajícího učitele, který se snadněji adaptuje na nové prostředí a přizpůsobí se novým administrativním přístupům v kurikulu. Poslední členění, které přispívá k bližší orientaci v základech pedagogických kompetencí nám poskytuje Vašutová (2004), která uvádí do souvislosti téma profesního standardu, který vychází ze čtyř zásad, přičemž poukazuje na takové obsahové znalosti, které by měl učitel znát a ovládat, a čím byl měl disponovat ke kvalifikovanému, kontrolovanému a systematickému uskutečňování vzdělávání. V kontextu stanoveného profesního standardu autorka uvádí oblasti pedagogických kompetencí, které jsou pro uskutečňování takového kurikula zásadní a směrodatné. Autorka uvádí oblasti kompetence „... *předmětová/oborová, didaktická a psychodidaktická, pedagogická, diagnostická a intervenční, sociální, psychosociální a intervenční, manažerská a normativní, profesně a osobnostně kultivující, ostatní předpoklady...*“ (Vašutová, 2004, s. 105).

V takovém případě je tedy možné nalézat základy pro definici a další klasifikaci u všech zmíněných autorů, přičemž jednotlivé výčty jsou buďto podrobné a specifické pro vybrané vzdělávání, nebo jsou naopak všeobjímající v takovém smyslu, aby do klasifikace bylo možné zařadit hodnotové systémy jak studentů v rámci pregraduálního studia pedagogických oborů, absolventů pedagogických oborů, nebo pedagogů s několikaletou praxí.

V rámci pedagogických kompetencí bylo dále definováno, že se jedná zejména o dovednosti, které je možné rozvíjet jak v profesních, tak také osobních stádiích života. V této spojitosti bychom rádi přiblížili problematiku pedagogických dovedností, bez kterých by formulace celistvých kompetencí nebyla v zásadě možná. V následujících řádcích se tedy budeme věnovat pedagogickým dovednostem jako souborům množin formujících pedagogické kompetence.

#### **1.4 Pedagogické dovednosti jako východiska pro formulaci pedagogických kompetencí**

V kontextu českého vzdělávacího systému na přelomu 21. století bylo možné ve srovnání s pedagogickými kompetencemi, pozorovat jeden ze základních pojmů pedagogiky, a tedy dovednost v daleko rozsáhlejší míře. Tento trend se již ale vyrovnává a nyní je možné chápat dovednost jako stavební jednotku pro kompetenci.

Dovednost je v rámci pedagogických věd prvotní hybnou silou, která v obecné rovině jakožto způsobilost subjektu řeší úkolové a problémové situace projevované pozorovatelnou činností. Jedná se o dílčí termín a základní stavební jednotku pedagogických slovníků, přičemž autoři Průcha, Walterová, Mareš (2013) a Bažantová, Skutil, Zikl (2014) ji definují jako způsobilost člověka k výkonu konkrétní činnosti, kdy je dále řazena do subsystému struktury osobnosti vedle schopností, návyků, rysů charakteru a vědomostí, tedy dalších dílčích částí přispívajících k definování východisek pro zakotvení pedagogických kompetencí.

Klasifikace dovedností je velmi obsáhlá a je možné je dělit například podle jejich druhu na intelektuální, senzomotorické, pracovní, komunikační a sociální (Bažantová, Skutil, Zikl, 2014). Zmínění autoři se dále vyjadřují ke klasifikaci dovedností pedagoga, kde podle činností a sociálních rolí pedagoga rozlišují dovednosti didaktické, odborně předmětové, diagnostické, hodnotící, poradenské a osobnostní.

Průcha, Walterová a Mareš (2013) uvádějí, že úroveň osvojených dovedností je podmíněna vrozenými předpoklady a k jejich zkvalitňování přispívají vzdělávací instituce, které jsou na to systémově připraveny. Zajímavostí se ale může jevit, že někteří autoři

předpokládají, že nabytí dovedností je možné až za pomoci kvalitního vzdělávacího systému a blíže se nevěnují vrozeným předpokladům osvojování dovedností (v našem případě pedagogických) (srov. Průcha, Walterová, Mareš, 2013; Bažantová, Skutil, Zikl, 2014; Vašutová, 2004).

## 1.5 Klasifikace klíčových pedagogických dovedností

V našem deduktivním přístupu, kdy jsme definovali pedagogické kompetence a přecházíme k dílčím pedagogickým dovednostem musíme zmínit, že klasifikace pedagogických dovedností jako základních stavebních jednotek pro pedagogické kompetence, vychází ze stejně komplexního charakteru pro uchopení stejně tak jako pedagogické kompetence. Na tuto kauzalitu odpovídá Kyriacou (2008), přičemž dochází k závěrům, že do pedagogických dovedností mohou spadat velmi široce uchopené dovednosti, které se mohou týkat například spektra přístupů k přípravě na vyučovací jednotky, naopak také velmi konkrétní, týkající se například správně zvolené minutáže pro plnění zadání ve vyučovací jednotce.

Ke klasifikaci pedagogických dovedností se vyjadřovali například Švec (1998), Kolář, Raudenská, Frühaufová (2001), Nelešovská (2002), Kyriacou (2008), Gillernová a Krejčová (2012), Podlahová (2012). Na základě uchopení u uvedených autorů se tedy pokusíme komplexně stanovit a klasifikovat klíčové pedagogické dovednosti.

V případě, budeme-li pohlížet na pedagogické dovednosti jako na dovednosti více předmětové, které vycházejí z postupného osvojování pedagogických, psychologických, filozofických, sociologických, případně dalších oborů, můžeme tvrdit, že takové dovednosti dle Švece (1998) pokládáme za dovednosti vyššího řádu. Mezi klíčové dovednosti se do popředí dostává zejména dovednost didaktická, která předpokládá:

- **osvojování dovedností tzv. 1. řádu**, kde se jedná o dovednosti získané z aprobačních předmětů (dovednosti jazykové, výtvarné, hudební apod.);
- **osvojování dovedností tzv. 2. řádu**, kde se jedná o psychodidaktické dovednosti, kde dovednosti z 1. řádu pedagog transformuje v přiměřené míře žákům a studentům tak, aby odpovídali pedagogicko-psychologickým zákonitostem reflektující osvojování dovedností;
- **osvojování dovedností tzv. 3. řádu**, kde se jedná o naučení vybraných dovedností 1. a 2. řádu dalších, druhých subjektů (tamtéž).

Klasifikací pedagogických dovedností se také zabývali Kolář, Raudenská, Frühaufová (2001), kteří uvádějí do blízké souvislosti pedagogické dovednosti a znalosti ve vzdělávacím procesu, které by si absolvent pedagogických oborů a pedagog s víceletou praxí měl v neustále se měnícím kurikulárním prostředí cyklicky osvojovat. V případě dělení autoři definují:

- dovednosti spojené s kvalitním ovládním vyučovacích jednotek (zaměření na oborové didaktiky);
- dovednosti rozpoznávat úroveň motivace žáků ve vyučování a pozitivně jej ovlivňovat;
- dovednosti spojené s implementací žákovské zkušenosti do vyučovacího procesu;
- dovednosti související se zapojováním do složitých procesů hodnocení;
- dovednosti vycházející z koncepční znalosti vyučování (pojetí vyučování, model vyučování) a jejich následná aplikace;
- znalosti žáků a jejich kvalit;
- znalosti o roli učitele, jeho odpovědnosti a povaze práce;
- dovednosti a znalosti v rámci problematiky kooperace žáků ve vyučování;
- dovednosti učitele měnit monologické vyučování na vyučování dialogické povahy (upraveno dle Kolář, Raudenská, Frühaufová, 2001).

V rámci zmíněné klasifikace je možné pozorovat, že autoři definovali nejprve potřeby žáka a následně aplikovaly nutné dovednosti pedagoga, které by si měl pro dosahování plnohodnotného vzdělávání ze strany vzdělávaných průběžně osvojovat tak, aby uskutečňované vzdělávání bylo systematické a komplexně rozvíjelo jeho přímé účastníky, tedy vzdělávané (srov. Kyriacou 2008; Kolář, Raudenská, Frühaufová, 2001).

V rámci problematiky dovedností ve výchovně-vzdělávacím procesu výrazně přispěla také Nelešovská (2002), která rozšiřuje klasifikaci o dovednosti interakční. Stanoviskem pro zavedení další klasifikace je samotný vzdělávací proces, kdy je vždy předávána informace mezi vzdělavatelem a vzdělávaným. Autorka tedy klasifikovala soubor interakčních dovedností, kde specifikuje dovednost „... navazovat kontakt s druhými, dovednost postihovat emoční stavy žáků jako reakce na komunikační akt učitele, dovednost odhadnout interpretaci svého chování žáky, dovednost s určitou dávkou tolerance přistupovat k názorům žáků při řešení úkolů, dovednost využívat rozmanitých komunikačních sítí, dovednost řídit diskusi, dovednost sdělit požadavek a instrukce, ... dovednost získat žáky pro přijetí i aktivní plnění požadavku, ... dovednost volit vhodné formy zjišťování úrovně plnění požadavků, ... dovednost

*vhodně sdělit výsledek zjištění jednotlivým žákům,...*“ (upraveno dle Nelešovská, 2002, str. 20-21).

Na základě zaměření lze pozorovat, že nejpřijímanější klasifikaci dovedností, kterou uznává mnoho respektovaných autorů, prezentuje Kyriacou (2008). Ten v rámci dovedností, které chápe jako logicky uspořádané činnosti učitele podporující žákovo učení, identifikuje tři základní prvky dovedností. V těchto základních prvcích je možné pozorovat průběh činnosti a identifikaci pedagoga, tedy to, co by měl být schopný v rámci kurikula realizovat. Rozdělení je možné tedy definovat jako jeden prvek statický (vědomosti) a dva prvky dynamické (rozhodování, činnost). Jedná se o:

- Široké spektrum vědomostí v rozsahu od základních poznatků v návaznosti na studovaný obor, znalost žáků a jejich specifických potřeb pro plnohodnotné naplňování vzdělávání, komplexní znalost kurikula, vědomosti v rámci vyučovacích metod, znalost rozdílných faktorů ovlivňující cyklus vzdělávání, vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech a znalost sebe sama.
- Kontinuální a flexibilní rozhodování a uvažování v průběhu přípravy na vyučovací jednotku. V rámci takto definovaného prvku dovedností se jedná zejména o čas před (příprava), v průběhu (realizace) a po (reflexe) vyučovací jednotce, přičemž je v této části důležitým cílem dosažení v rámci vzdělávací jednotky nevyšší úrovně výsledků a naplnění stanovených cílů.

U autora je tuto problematiku možné uchopit dále jako projevující se akce a činnosti, případně stavy, které žáci mohou bezprostředně pozorovat u učitele. Takto stanovené chování není ale negativní, nýbrž svým působením má za cíl napomáhat učení žáků (tamtéž, 2008).

Z výše uvedených prvků dovedností, které je možné chápat spíše jako základní pohybové činitele v procesu realizace pedagogických dovedností vycházejí autoři (srov. Kyriacou, 2008; Gillernová, Krejčová, 2012) a definují seznam základních pedagogických dovedností. Takto stanovený seznam dovedností se v rámci novodobé literatury uvádí jako základní stavební jednotka pro realizaci dovedností, a tedy naplňování směrodatných kompetencí u pedagogických pracovníků v kontextu kurikula.

Z uvedených autorů, kteří výrazně ovlivnili následující formu klasifikace pedagogických dovedností je možné rozlišit sedm pedagogických dovedností přispívajících k úspěšnosti vyučování.

- **Dovednosti plánovací a přípravné**, které se významně podílí na tvorbě a výběru výukových cílů, výběru vzdělávacích výstupů a volbě správných prostředků pro realizaci výuky.
- **Dovednosti realizační**, přispívající ke kvalitní realizaci vzdělávací jednotky a zapojení žáků do jejich činností.
- **Dovednosti řídicí**, které jsou potřebné zejména pro organizaci vyučovacích jednotek, ke správnému stimulování žáků a udržování jejich pozornosti, podpoře a další motivaci k aktivnímu zapojení.
- **Dovednosti tvorby klimatu**, které jsou zaměřeny zejména na vytváření pozitivně přívětivého klimatu ve vyučovací jednotce, dále pak podporují žáky v rámci pozitivních postojů a dalších přístupů k vyučování a stanoveným cílům tak, aby jejich činnost byla pružná, tvořivá a zapojení aktivní.
- **Dovednosti k udržování kázně**, které mají za cíl eliminovat veškerá možná riziková chování, která by rozporovala základní společenské a sociální normy. Tyto kázeňské dovednosti jsou zaměřeny na udržování třídního pořádku a k řešení nežádoucího chování žáků.
- **Dovednosti hodnotící** přispívající ke správnému hodnocení práce a kvality vědomostí žáků ve vyučovací jednotce. Důležitým se také jeví, že autoři (srov. Kyriacou, 2008; Gillernová, Krejčová, 2012) uvádějí obě formy hodnocení, tedy dovednosti hodnotící v rámci formativního, tak také sumativního hodnocení.
- **Dovednosti autoevaluační**, které jsou zaměřeny zejména na evaluaci vlastní pedagogické činnosti, naplňování vymezených cílů v kontextu vyučovacích jednotek se zaměřením na profesní růst a zdokonalování.

## 1.6 Závěrečné vymezení pedagogické kompetence

Z předešlého textu je patrné, že vývoj základního vymezení pedagogických dovedností je bezmála natolik komplexní, jako samotné vymezení kompetencí, přičemž pedagogické kompetence můžeme chápat jako nadmnožinu pedagogických dovedností. V kontextu vývoje a množství pojetí pedagogických kompetencí jako souboru pedagogických dovedností, schopností a dalších znalostí pedagoga si dovoluujeme v návaznosti na Vašutová (2002)

a Podlahová (2012) uvést definici, která přispívá ke komplexnímu uchopení termínu kompetence. Se zaměřením naší práce můžeme termín pedagogická kompetence chápat takto:

Pedagogická kompetence je spektrem pedagogických vysoce expertních oborových znalostí, praktických vědomostí, postojů a zkušeností pozitivně přispívajících k solidaritě a rovnosti, komplexních pedagogických dovedností, reflektujících:

- vzdělávací systémy (tzn. vybrané preprimární, primární, sekundární a terciální) v celé šíři kurikula;
- formy vzdělávání ovlivňující vzdělávané populace (tzn. vybrané dětské, žákovské a studentské) s cílem maximalizace úrovně jejich intelektových a osobnostních předpokladů, individuálních zájmů, osobních a vzdělávacích potřeb (srov. Vašutová, 2002; Podlahová, 2012).

Z této definice je patrné upřednostnění určitého názvosloví, které navazuje na práce předešlých autorů. Tímto zapojením do vývoje dané terminologie věříme, že pojednání o pedagogické kompetenci je nyní jasně a adekvátně začleněno do kontextu zaměření naší práce. Důležité je ale zmínit, že pedagogická kompetence je pouze soubor dovedností a znalostí, tedy soubor očekávaných schopností (viz. výše), které by si potencionální pedagog v průběhu pregraduální a postgraduálního studia měl osvojit a průběžně se v nich zdokonalovat. Pozornost je v našem případě tedy důležité nyní převést na vymezení studenta pedagogických oborů a začínajícího učitele.

## 2 Cyklus studenta, začínajícího a zkušeného učitele

Pokud se budeme vyjadřovat k problematice vzdělávání studentů učitelských oborů, začínajících učitelů nebo již zkušených učitelů, je důležité definovat některé klíčové termíny, které s tímto procesem úzce souvisejí. Samotnou pedagogiku je možné v rámci pedagogických věd chápat jako určitý kruh začínající a končící v jednom bodě. V souladu s právním řádem České republiky je každý občan povinen absolvovat minimální časový rámeček, který je vyžadován k dosažení základního vzdělání, stanoveného v rámci povinné školní docházky. V případě, že se studenti dále vzdělávají a specializují se v obecné a následně odborné oblasti s cílem stát se pedagogy, procházejí procesem, který je připravuje na to, aby sami předávali vědomosti dalším generacím. Po dosažení požadovaného vzdělání a získání potřebných dovedností se stávají aktivními účastníky vzdělávacího procesu a realizují jej v praxi. Tímto způsobem se stávají učiteli, kteří hrají klíčovou roli v uvádění vzdělávání do pohybu a jeho realizaci ve školním prostředí. Následující řádky tedy budeme věnovat tomuto procesu, kde bychom rádi představili jednotlivá východiska pro studenta pedagogiky v různých oborech, začínajícího učitele a učitele s několika letou praxí.

### 2.1 Student učitelského oboru

Pokud se pokusíme nalézt jednotnou definici studenta učitelského oboru nebo studenta studijního programu v oblasti vzdělávání, spíše se setkáme s požadavky, které jsou na něj kladeny, stejně jako s jeho právy a povinnostmi.

Rozhodneme-li se tedy postupovat na základě analytického přístupu od celku k jeho dílčím částem zjistíme, že za studenta pedagogiky je možné pokládat jakéhokoliv jedince (posluchače) společnosti přijatého do pedagogického oboru v rámci vysokého školství bez předešlých kompetencí, dovedností, nebo dalších předpokladů, kdy měřítkem pro přijetí je ukončené středoškolské vzdělání a úspěšné absolvování přijímacích zkoušek (srov. Podlahová, 2002; Kolář, 2012).

Studenta pedagogického oboru je tedy možné pokládat dle Kolář (2012) za posluchače na vysoké škole, který se aktivně účastní prezenčního studia, přičemž jeho základní povinností je prezenční účast na výuce, v našem případě účast na výuce pedagogicko-psychologických a oborových předmětů rozšiřujících jeho znalosti. Dále se jedná o studenty, kteří jsou, podobně jako v předchozí skupině, přijati ke studiu vybraného pedagogického oboru ve formě kombinovaného studia. Tito studenti mají přístup ke stejnému vzdělávacímu obsahu, který



vychází zejména z konzultací s pedagogy vysokých škol a samostudia. Kontrolou vědomostí v obou formách jsou, tedy v denním i kombinovaném studiu, zkoušky, zápočty, pedagogické praxe a písemná (závěrečná) práce.

Z dnešního vzdělávacího systému již můžeme tvrdit, že možnost studia je také rozšířena o studium distanční, kde studentova povinnost prezenční účasti na vyučování ve většině případů zaniká. Samotný obsah vzdělávání a požadované výstupy, které musí student vybraného pedagogického oboru vykazovat, jsou ale s předešlými formami studia v rámci českého školství totožné. Neoddělitelnou součástí v rámci studia pedagogických oborů a požadavků na studenta, jak uvádí Podlahová (2002) a Průcha, Walterová a Mareš (2013) jsou praxe v edukačním procesu. Tento stanovený rámec povinně vyžaduje u studentů absolvování pedagogických praxí na vybraných mateřských, základních a středních školách tak, aby byli studenti vybraných oborů schopni po ukončení studia plynule navázat na své pedagogické působení. Student, který je tedy vzděláván v konkrétním studijním oboru zaměřeného na pedagogiku se významně od dalších studentů, kteří studují jiné, než učitelské obory neliší. To není možné ovšem tvrdit o začínajícím učiteli, který ukončil pedagogické studium a měl by tedy být v teoretické a praktické rovině schopen vyučovat na vybrané škole reflektující jeho odborné zaměření. V následujících řádcích tedy plynule navážeme na uvedení do kontextu kurikula právě začínajícího učitele.

## 2.2 Začínající učitel

Při hledání jednotné definice začínajícího učitele objevíme množství proměnných, které z mnoha rovin vždy nějakým způsobem upřesní a zúží tuto definici. Jedná se zejména o aspekty legislativní, konkrétně zákon o pedagogických pracovnících a zákoník práce, aspekty organizační a manažerské, kde se potýkáme s adaptačními procesy začínajícího učitele, nebo pedagogicko-psychologické aspekty, které nám napomáhají porozumět potřebám učitele v rámci adaptace (Vítečková, 2018).

Za začínajícího učitele můžeme pokládat takového jedince, který úspěšně absolvoval a ukončil pregraduální vzdělání ve vybraných pedagogických oborech a nastupuje do školského zařízení, kde samostatně vykonává všechny činnosti spjaté s jeho pedagogickou profesí. V rámci svých odborných a pedagogicko-psychologických znalostí u začínajícího učitele dochází k postupnému vytváření „... *pedagogického přesvědčení, pedagogické dovednosti a osobního pojetí vyučování...*“ (Kolář, 2012, s. 157). Na základě časového intervalu je dále možné identifikovat začínajícího učitele v momentě, kdy se jedná o jeho první školní rok

v rámci pedagogického působení. Takového začínajícího pedagoga není ale možné pokládat za „*hotového odborníka*“ (Šimoník, 1994, s. 8), přičemž je nutné klást důraz na pomoc pedagogů, kteří působí v kurikulu již několik let. V tomto kontextu tedy mluvíme o tzv. uvádějícím učiteli (srov. Šimoník, 1994; Kolář, 2012).

K otázce definice začínajícího učitele přispívá také Průcha, Walterová a Mareš (2009), kde uvádí, že začátečnictví u pedagoga není možné stanovit, nebo že se jedná o prvních pět let. V takovém případě se nacházíme v mírném rozporu, kde Šimoník (1994) mluví o začátečnictví pouze v prvním roce. Huberman, Grounauer a Marti (1993) naopak uvádí, že pedagogické začátky je možné uvádět v rámci období prvního objevování, v rozsahu nepřesahující tři první roky a další tři roky pro období tzv. profesní stabilizace ve vzdělávacím procesu v pozici pedagoga. Je tedy možné pozorovat nejednotnost otázky vymezení začátečnictví a jemu přidělenému času. Konsensem mezi autory by mohla být shoda, že pedagog v rámci prvních dvou fází, tedy prvotního objevování a profesní stabilizace, prochází od nastoupení až do délky šesti let (srov. Huberman, Grounauer, Marti, 1993; Šimoník, 1994; Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Proměnnou ovšem přináší novelizace zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, která stanovuje v § 24a a § 24b adaptační období u začínajícího učitele, který poprvé vstupuje do pracovně-právního vztahu s vybranou školou na dva roky (resp. na období dvou let). V takovém případě je možné pozorovat trend postupného snižování období adaptace a velmi blízké definici časové podobnosti začátečnictví s Šimoníkem (1994), který stanovuje období adaptace asi na jeden rok.

### **2.2.1 Problematika začínajícího učitele**

Jak jsme již představili v úvodním textu, začínajícího učitele nelze považovat za konečného odborníka, který by byl bezprostředně připraven okamžitě učit. Vzdělávací systém ve svém komplexním pojetí předpokládá s dalším pedagogickým rozvojem i po získání konkrétní pedagogické aprobace. Je tedy nutné zmínit, že i přes dostatečnou odbornost a rozsáhlé vědomosti v teoretické rovině vzdělávání konkrétního oboru, začínající učitel postrádá zásadní praktické kompetence k uskutečňování plnohodnotné výuky na vybraných školách. Níže v textu se budeme tedy věnovat možným problematickým rovinám, kterými začínající učitel po dosažení vzdělání s příchodem do vyučovacího procesu v roli pedagoga prochází.

Pedagogická profese je nerozlučně propojena s dynamikou současné společnosti natolik, že nelze oddělit otázku začínajícího učitele od širších společenských výzev. Hlavním důvodem a potenciálním problematickým faktorem je především vývojová změna společnosti, která na začínajícího učitele klade další úkoly a povinnosti, které pravděpodobně nebyly zahrnuty do jeho studijního programu. V tomto kontextu lze uvést například změny v rodinných situacích žáků, proměny potřeb společnosti a neustálý tlak na inovace a nové přístupy ve vzdělávání. Začínající pedagog se tak ocitá v přímém střetu s tím, že jeho vzdělání není dostatečně komplexní k systematickému řešení těchto situací (srov. Julková, 2013; Vítečková, 2018).

Dle Šimoníka (1995) a Podlahové (2002) jsou vzdělávací systémy nastaveny tak, že již od prvního dne jsou na začínajícího učitele kladeny požadavky na plnění všech povinností, které učiteli přísluší. V takovém případě ve srovnání s ostatními nepedagogickými profesemi, nemá pedagog možnost snížit míru profesního *nárazu* a konfrontace s *realitou* je okamžitá. Autoři dále tvrdí, že nejvíce kritické období pro začínající učitele je právě začátek školního roku, který mimo veškerou agendu vyžaduje od pedagoga široké spektrum administrativní práce, která je i pro zkušeného pedagogického pracovníka v některých případech náročnou výzvou. Zde je důležité zmínit významnou roli zavádějícího učitele, který by měl být maximálně začínajícímu učiteli nápomocen. K výčtu problematických oblastí začínajících učitelů přispěla Majerová (2011), která se tímto tématem úzce zabývala a identifikovala problémy, ale také potřeby začínajících učitelů. V rámci identifikace problematických míst autorka rozlišuje čtyři oblasti, ve kterých začínající učitelé strádají. Z výčtu autorky se jedná o následující oblasti:

- **Legislativně-dokumentační**, do které patří nízká znalost závazných dokumentů, administrativní úkony a příprava, orientace v rámcových vzdělávacích programech, školních vzdělávacích programech, školních řádech a dalších vnitřních dokumentech školy, časově tematické plány, zápisy do třídních knih a další nutné formální zápisy.
- **Výchovně-disciplinární**, kam spadá usměrňování žáků pedagogem, regulace asociálního a rizikového (deviantního) chování, zvládání třídy jako celku, práce s morálkou a morální podpora jedinců ve třídě, řešení konfliktů a tvorba pozitivně přívětivého sociálně nekonfliktního prostředí.
- **Organizačně-komunikační**, do které také dále patří nízká schopnost vedení výuky a dodržování struktury, nedodržování času a zadání ve výuce, komunikační problémy

vyplývající z nesprávné formulace jednoduchých nebo složitých terminologií, neadekvátní komunikace s žáky a jejich rodiči.

- **Seberefektivně-uvažující**, kam autorka řadí neuvědomění si vlastních chyb, nízkou sebereflexi a nedostatečnou práci s osobním vnímáním sebe sama jako pedagoga, nedostatečná připravenost a chyby v komunikaci.

Z uvedeného textu můžeme tedy usuzovat, že začínající pedagogové se potýkají s velkým množstvím negativních pocitů, které pramení právě z individuálně kladených otázek týkajících se reálného vzdělávání na školách. Vítěčková (2018) výzkum Majerové (2011) potvrzuje aktualizací, kdy udává, že práce s administrativní dokumentací je stále aktuálně jedním z nevíce zatěžujících úkonů pro začínajícího pedagoga.

Šimoník (1995) v kontextu problematických míst také potvrzuje nízké osvojení komunikativních kompetencí, kdy začínající pedagog kvalitně neovládá jazykové vyjadřování a není tedy své myšlenky a učivo schopen dostatečně formulovat tak, aby jej žáci jasně pochopili. S negativním fenoménem také úzce souvisí deformace písma při psaní a učitelova metodická neobratnost. V tomto kontextu, i přes potenciálně odlišné například teoretické znalosti v oboru, není možné plně realizovat výuku a uplatňovat pedagogické dovednosti. Otázka regulace konfliktního chování u žáků je také všudypřítomná, kdy se autoři Podlahová (2002), Juklová (2013) a Vítěčková (2018) shodují, že vyhodnocování takových situací je u většiny začínajících pedagogů velmi náročné, udělení a nastavení sankčních systémů za takové chování téměř nemožné. Je však důležité zdůraznit, že deviantní, rizikové nebo jiné konfliktní chování u žáků není v průběhu studia na vysokých školách systematicky cvičně nebo situačně řešeno, a to i přes možný výskyt těchto situací v rámci pedagogických praxí během studia. Z takového důvodu je nutné tyto situace nejdříve prožít, reagovat na ně a poté pomocí sebereflexy vyhodnocovat lepší přístupy a možné nápravy (Buchtová, 2020).

### **2.2.2 Identifikace potřeb začínajícího učitele**

V předešlém textu jsme se věnovali vymezení problematických oblastí začínajících učitelů s nástupem do vzdělávacího procesu, kteří by již měli vykonávat toto povolání na plně profesionální úrovni. Zároveň jsme si ale vědomi, že plnohodnotné naplňování požadavků, které na začínající učitele klade vzdělávací systém nebo konkrétní vzdělávací instituce, není z důvodu chybějících praktických zkušeností téměř možné.

Vítečková (2018) uvádí, že v posledních desetiletích se řada výzkumů zaměřovala právě na ta místa, která jsou u začínajících učitelů problematická a takto stanovené výzkumy operovaly s informacemi, které doporučovali začínajícím učitelům další vzdělávání ve velkém množství různorodých oblastí. Výstupy tedy spíše řešili to, kde se má začínající učitel zlepšit a co mu chybí. Naopak menší množství prací a dalšího výzkumu bylo věnováno potřebám začínajících učitelů tak, aby bylo jednoduše možné tato *šedá* místa v rámci pregraduální přípravy identifikovat a zlepšit. V následujícím textu se tedy budeme věnovat oblasti, která se naopak od předešlé nebude zabývat nedostatky začínajících učitelů, ale jejich potřebami přímo souvisejícími s výkonem jejich profese.

V případě, budeme-li se snažit vymežit některé z potřeb, je nutné zmínit, že proces samotné identifikace podléhá komplexnějšímu rámci. Určení nedostatků začínajících pedagogů je dle Šimoníka (2009) výrazně jednodušší, protože není nutné, aby pedagog tato uvědomění a reflexi vykonával sám, nýbrž je možné takového pedagoga pozorovat a hodnotit jeho slabá místa. V takovém případě mohou být jeho nedostatky různého charakteru, zejména z důvodu absence zkušeností. Na druhou stranu potřeby, které nepodléhají hodnocení ze strany druhé osoby, vycházejí z toho, že začínající učitel je může lépe identifikovat a definovat sám na základě postupné adaptace a zkušeností získaných v edukační praxi. Z takového důvodu není možné stanovit profesní potřeby okamžitě po nástupu do vzdělávacího procesu v roli pedagoga, ale je nutné tuto zkušenost získat a následně na ni reflektovat.

Identifikací individuálně vnímaných potřeb u začínajících učitelů se dále zabývala Vítečková (2018), která rozlišila v rámci svého výzkumu tři oblasti, které začínající učitelé identifikují jako potřebné pro další individuální rozvoj. Stanovené oblasti na základě respondentů je tedy možné rozlišit od nejvýznamnější na:

- potřeba praktického rozvoje v metodických a didaktických dovednostech;
- potřeba rozvoje schopností pro řešení obtížných a zátěžových situací;
- potřeba dalšího odborného vzdělávání v rámci speciálně pedagogických věd.

Z identifikovaných potřeb je tedy možné definovat, že pregraduální příprava v rámci pedagogických oborů připravuje ve velmi limitovaných rámcích pro didaktickou transformaci v praktické rovině Šimoník (2009). Začínající pedagogové tedy jsou schopni rozlišit, že teoretická východiska se mohou v rámci konkrétních vzdělávacích procesů mírně lišit, a tedy je zde kladen důraz na další rozvíjení v těchto oblastech.

Druhou, nejvíce zastoupenou položkou je ve výzkumu od Vítěčkové (2019) možný rozvoj schopností pro řešení problematických situací. V tomto ohledu podobně jako jsme zmínili v předešlém textu, dochází k nedostatečné implementaci náročných cvičných situací v rámci pregraduální přípravy. Student se s těmito, byť do určité míry velmi častými situacemi má možnost seznámit v praktické rovině pouze okrajově na svých pedagogických praxích v rámci pregraduálního studia. V aktuálním systému vzdělávání nových pedagogických pracovníků můžeme tedy tvrdit, že tato oblast potřeb studentů pedagogických oborů by zasluhovala větší pozornost.

Poslední oblastí, která se jeví u začínajících učitelů jako potřebná, je nutnost dalšího odborného vzdělávání v rámci speciálně pedagogických věd. Takto stanovená oblast by měla být reflektována konkrétním oborem v rámci pregraduální přípravy, kdy podpora začínajících pedagogů by měla pramenit právě buď ze strany metodického poradce, poradce pro rizikové chování, asistenta pedagoga nebo školního psychologa.

### **2.3 Pedagogický pracovník**

Termín pedagog můžeme chápat jako jeden z nosných pilířů pedagogických věd, a tedy natolik významný, že by bez něj pedagogické vědy ztratily svou hloubku a smysl. Pedagog není pouze učitelem, nýbrž představuje architekta vzdělávání, průvodce poznáním a tvůrce inspirace. Jeho role zahrnuje nejen předávání znalostí, ale i formování osobnosti, podporu rozvoje individuálních schopností a vytváření prostředí, ve kterém se děti, žáci a studenti mohou plně realizovat a rozvíjet. V následující části textu se tedy budeme věnovat tomuto termínu z pohledu právních a pedagogických věd. Pedagoga je možné dle Průcha, Walterové a Mareš (2009) definovat dvěma různými způsoby. V prvním případě je možné na základě autorů definovat pedagoga jako učitele nebo pedagogického pracovníka (angl. educator), který působí na různých stupních vzdělávacích institucích, tedy v rozsahu od předškolního do vysokoškolského vzdělávání. Na dalších vzdělávacích institucích vykonává vše pro to, aby plnohodnotně naplňoval po všech stránkách svoji pedagogickou profesi, a tedy uskutečňoval vzdělávací proces pro žáky a společnost. V druhém případě autoři mluví o teoretickém pedagogovi (angl. educationalist), který je odborníkem v pedagogických vědách a zaměřuje se výhradně na pedagogický výzkum, tedy je pokládán za průkopníka nových způsobů vzdělávání, které svým výzkumem objevuje.

Pedagogického pracovníka je možné definovat také na základě § 2 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů,

kde pedagogický pracovník je definován jako jedinec, který v rámci přímého vyučování, přímé výchovy, přímé speciálně pedagogické, nebo přímé pedagogicko-psychologické činnosti působí na vzdělávání a realizuje výuku. Takto stanovený pracovník musí být zároveň zaměstnancem právnické osoby vykonávající činnost školy nebo státu.

Takový pedagogický pracovník je dle § 22b zákona č. 561/2004 Sb. povinen vykonávat pedagogickou činnost, která naplňuje základní zásady cílů vzdělávání, respektovat, chránit a předcházet rizikovým formám chování u všech účastníků vzdělávání (tzn. dětí, žáků a studentů), vytvářet další příležitosti a pozitivní klima, kde se každý účastník je schopen individuálně realizovat. Pedagogický pracovník je dále povinen zachovávat mlčenlivost ohledně vzdělávání, zdravotního stavu a dalších informací týkajících se osobnosti a vývoje jedinců ve vzdělávacím procesu, dále je povinen informovat takového jedince a jeho zákonného zástupce o průběhu a výsledcích výchovně vzdělávacího procesu.

### **2.3.1 Zavádějíci učitel a další účastníci působící v přímé pedagogické činnosti**

V předešlém textu jsme se věnovali definování pedagogického pracovníka z pohledu pedagogických a právních věd, kde jsme určili, kdo za něj v rámci vzdělávacího procesu může být považován. Rovinu pedagoga jsme tedy představili v dostatečném rozsahu, nicméně v rámci vzdělávacího procesu mohou pedagogickou činnost vykonávat také další osoby. Dle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů se jedná o „... učitele, pedagoga v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatele, speciálního pedagoga, školního logopeda, psychologa, pedagoga volného času, asistenta pedagoga, trenéra, metodika prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucího pedagogického pracovníka...“.

Významnou novelizací dle § 24a a § 24b zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, platnou od 1. 1. 2024, je povinné přidělení zavádějícího učitele ředitelem školy. Takto stanovený zavádějíci učitel je přidělen vždy začínajícímu učiteli, který poprvé nastupuje do zaměstnání, a tedy poprvé vykonává pedagogickou profesi. Činnost zavádějícího učitele je stěžejní pro seznámení a orientaci začínajícího učitele. Zavádějíci učitel má za úkol metodicky vést začínajícího učitele, společně vyhodnocovat jeho přímou pedagogickou práci, společně vyhodnocovat jeho další práci související s jeho pedagogickým působením, seznamovat jej s administrativními procesy a podporovat ho v rámci dalších činností souvisejících s výkonem této profese. Takový zavádějíci učitel podporuje začínajícího učitele v rámci celého rozsahu jeho adaptačního

období. Je tedy nutné klást důraz na dostatečné množství zkušeností a dobu pedagogické praxe zavádějícího učitele.

Důležité je také zmínit, že zavádějící učitel není termínem novým, nýbrž se jedná o pevné zakotvení této pozice v zákoně, kdy zavádějící učitel po dobu vykonávání této funkce zároveň obdrží odpovídající finanční odměnu. V předešlých letech se jednalo pouze o povinnost, případně o další zodpovědnost zavádějícího učitele v rámci jeho stávající pracovní pozice bez finanční kompenzace (srov. Šimoník, 2009; Vítečková, 2018).

### 2.3.2 Učitel a jeho role ve vzdělávání

Činnost učitele je velmi komplexní a nad rámec přípravy a realizace výuky musí vykonávat učitel další množství administrativních úkonů, které s výukou souvisí pouze okrajově. V rámci formulace cílů výuky, klíčových kompetencí a očekávaných výstupů přináší vzdělávací systém další spektrum zodpovědností a požadavků, které je pedagog povinen vykonávat. Z takového důvodu budeme následující řádky věnovat činnosti a rolím pedagoga (Vašutová, 2007).

Můžeme tvrdit, že největší část své pedagogické profese pedagog tráví ve třídě, kde realizuje výuku. V takovém případě se jedná o klíčovou činnost, která patří mezi hlavní v jeho pedagogickém působení. V rámci vyučovací činnosti dle Soukupová (2016) můžeme tedy mluvit o jejích dílčích částech. V takovém případě se jedná o:

- **projektování vyučování**, kde si pedagog vytváří představy o strategii a následné realizaci výuky, vytváří si tematický plán a přípravu pro konkrétní hodinu;
- **realizace vyučování**, kde pedagog uskutečňuje na základě své přípravy výuku a směřuje k dosažení stanovených cílů;
- **reflexe vyučování**, kde pedagog hodnotí uplynulou výuku individuálně a s žáky, určuje míru dosažení stanovených cílů a promítá tuto reflexi do následující výuky.

Z uvedeného dělení je možné rozpoznat, že praktickému uskutečnění výuky předchází komplexní příprava, stejně tak jako následná forma hodnocení a přenos hodnot do výuky návazné. I přesto, že tyto činnosti projekce, realizace a reflexe tvoří velkou část pedagogické profese, je nutné definovat také další činnosti, které pedagog v rámci svého působení pro úspěšné naplňování požadavků musí vykonávat. Jako další činnosti je možné zmínit vedení třídy a výchovné práce, doplňkové konzultační činnosti, koncepčně administrativní činnosti



(realizace školních projektů, denní agenda, zprávy pro vedení školy, výkazy apod.), operativní činnosti (porady, dozory o přestávkách), činnosti související se sebevzděláváním a kariérním růstem, komunikační a informační činnosti (Soukupová, 2016).

Skutečnou strukturu pedagogických rolí je následně možné za pomoci pedagogických činností vymezit tak, aby je bylo možné snadno do konkrétní role zařadit. Vašutová (2004) tvrdí, že bez identifikace činností by uvedení pedagogických rolí nebylo možné. Jako důležité se také jeví, že jedna role neodpovídá jedné činnosti, neboť je možné několik činností zařadit na základě individuálně chápané zkušenosti např. pouze do jedné role v nepoměru s rolemi ostatními. Autorka dělí pedagogické role do sedmi částí. Jedná se o role:

- **poskytovatel poznatků** zaměřená zejména na předávání a transformaci informací a zkušeností do vyučovací strategie;
- **poradce a podporovatel**, kde učitel realizuje například konzultační hodiny, zprostředkovává vyučovací strategie, napomáhá s řešením možných problémů a dalších nejistot žáků, vytváří optimální podmínky pro realizaci výuky, dohlíží na chování žáků ve školních a mimoškolních aktivitách;
- **projektant a tvůrce**, při které pedagog vytváří vzdělávací projekty, kurikulární strategie, učební materiály a další pomůcky, nové koncepce vyučování, učební úlohy a další aktivity;
- **diagnostik a klinik**, kde pedagog diagnostikuje vzdělávací potřeby žáků, jejich sociální vztahy ve třídě a širším sociálním kontextu, odhaluje jejich možné rizikové jevy, komunikuje s výchovnými partnery a zákonnými zástupci v kontextu duševního a fyzického zdraví žáků;
- **reflektivní hodnotitel**, při kterém se pedagog zaměřuje na hodnocení žáků, jejich výsledků a osobnostních změn, kurikula a výuky, proměn vzdělávání v kontextu pedagogické práce, dále pak hodnocení sebe sama;
- **třídní a školní manažer**, kde pedagog vede třídu a ovlivňuje její vnitřní a vnější sociální vazby, organizuje prezentace a další akce mimo školní vyučování, vede agendy žáků a funkčně je v kontextu komunikace s výchovnými partnery využívá, spravuje vybavení kabinetu a dalších stanovených místností určených pro jeho správu;
- **socializační a kultivační model**, při kterém pedagog vytváří model pro etické a kultivované chování v rámci interpersonálních vztahů, vytváří pozitivní model hodnot a stává se v odborném prostředí přímým reprezentantem modelu profesní socializace.

Ze stanovených rolí je možné pozorovat, že rozsah pedagogického působení a nutných kompetencí je velmi široký. Důležité je také poznamenat, že s aktuálním vývojem kurikula si pedagog vlastní činnost a následnou identifikaci jeho rolí do určité míry určuje sám, přičemž primárně vychází z jednotlivých ustanovení, které si škola v rámci svého školního vzdělávacího programu definuje (Vašutová, 2007).

## **2.4 Proces standardizace a profesionalizace učitele**

Z předešlého textu je možné identifikovat klíčová stádia vývoje studenta pedagogického oboru, který by si v rámci své pregraduální přípravy měl osvojovat spektrum kompetencí podporující jeho plynulý přechod ze vzdělávaného na vzdělavatele. Také jsme několikrát zmínili, že i přes komplexní představení širokého množství informací vázaných na teoretické a praktické aspekty vyučování a všeho, co se s profesí pedagoga váže, absolvent pedagogického oboru není schopen plnohodnotně například v rámci generační obměny pedagogů, nahradit pedagoga působícího na škole několik desítek let. V takovém případě mluvíme o postupné profesionalizaci a zkvalitňování pedagoga v celé šíři jeho teoreticky osvojených kompetencí (Hattie, 2003).

Budeme-li se zabývat otázkou kvality pedagoga můžeme tvrdit, že se jedná o jeden z nejvýznamnějších faktorů, který přispívá k pozitivnímu formování aktuálního systému vzdělávání, a tedy významně ovlivňuje kvalitu výsledků dětí, žáků a studentů ve všech typech školství (Barber, Mourshed, 2007). Dokonce je možné u autorů nalézat důraz na fakt, že kvalita zpracovaného kurikula, materiální podmínky nebo vybavení školy je chápáno ve srovnání s kvalitou pedagoga až jako druhořadé.

Postupná profesionalizace učitele se tedy stává od 90. let v rámci zemí Evropské unie centrem výzkumu, přičemž do popředí pozornosti se dostává právě kvalita pedagogického pracovníka, kvalita jeho pregraduálního studia, kvalita jeho odborné přípravy a jeho další profesní rozvoj. Tato priorita se tedy postupně stala prioritou v rámci evropské vzdělávací politiky, kdy byla vytvořena série přípravných modelů a strategií, které by měly kvalitně a efektivně podporovat systém vzdělávání. Jako důležité se jeví zaměření těchto modelů, které cílily na ukotvení východisek stanovující kvalitu pedagogického pracovníka v kontextu jeho společných dimenzí, tedy v rámci jeho znalostí, dovedností, postojů, hodnot a osobnostních vlastností. Nyní bychom mohli takové zaměření definovat jako kvalitu jeho pedagogických kompetencí (Tomková, 2012).

V tomto hledání ideálních profesních (pedagogických) kompetencí byla vyjádřena otázka standardu, který by měl takové kompetence v rámci jednotného dokumentu strukturovaně ukotvovat a bylo by tedy možné kvalitu pedagoga řadit do odlišných tříd. Takto stanovené profesní standardy vychází z klíčových prvků kvality učitelů, zejména z klíčových profesních, v našem případě pedagogických kompetencí, které jsou považovány za nezbytné pro vykonávání pedagogické profese (tamtéž). Stanovený pedagogický standard je možné chápat jako závazný dokument nebo závaznou normu, která stanovuje úroveň kvality a vyjadřuje svoji odpovědnost za kvalitu pedagoga a jeho činnost. Je nutné ovšem také zmínit, že takový standard není pouze kontrolním dokumentem, ale zavazuje se také k aktivní a kvalitní podpoře realizující pedagogický výkon (Spilková, Tomková a kol., 2010).

Tomková (2012) uvádí, že standard by měl být zejména nástroj, který významně podporuje pedagogické pracovníky v rámci jejich výuky. Nejedná se tedy, i přes rozdílné názory odborné společnosti, o nástroj limitující pedagogickou kreativitu nebo zásadní dokument, který přímo omezuje činnost pedagoga. Dle autorky by pedagogický standard měl sloužit k:

- jasnému definování významu kvalitní pedagogické činnosti z tuzemské a mezinárodní perspektivy;
- podpoře porozumění změn chápání kvality pedagoga v široké a odborné veřejnosti;
- rámcovému sjednocení formulace profilu absolventa pedagogických oborů na fakultách;
- ustanovení východisek a potřeb reflektující změny ve vzdělávání v pregraduální přípravě u pedagogických oborů;
- ustanovení podpory v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků;
- dalšímu oceňování kvality pedagoga v rámci finančního ohodnocení;
- podpoře pedagoga v rámci karierního postupu;
- tvorbě nástroje pro systematickou reflexi pedagogické práce;
- tvorbě nástroje pro sebereflexi a další profesní rozvoj;
- vytvoření systému podpory pedagogů v jejich profesním rozvíjení (např. mentoring).

V uvedeném členění je možné pozorovat široké zaměření pedagogického standardu na podporu pedagogů. Nejedná se ovšem pouze o podporu absolventů pedagogických oborů, ale standard také uvádí absolventa do souvislosti se samotným studentem a klade důraz

na podporu v rámci studia. Standard tedy komplexně nahlíží na pedagogický cyklus z pozice vzdělaného a následného vzdělavatele. Důležité je také zmínit, že standard poukazuje také na podporu pedagogů v rámci karierního růstu a dalšího vzdělávání. Tuto otázku dalšího, anebo celoživotního vzdělávání, budeme zmiňovat také v následujícím textu.

Aby bylo možné komplexně otázku standardu uchopit, budeme se snažit definovat pohled také dalších autorů, kteří se otázkou standardu blíže zabývali. Autoři Kratochvílová, Svojanovský a kol. (2020) přibližují otázku standardu kvality zejména v rovině studentů pedagogických profesí zejména v kontextu jejich funkcí a možných cílů standardu. Je možné definovat, že takto vnímaný standard by měl:

- expertně konkretizovat význam kvalitně připravené, realizované a evaluované výuky pro učitele základních a středních škol, dále pak pro akademické pracovníky pedagogických fakult;
- vytvářet systém podpory pro studenty učitelství k lepší orientaci v činnostech bezprostředně souvisejících s výukou a její kvalitou, dále pak podporovat žádoucí jednání v rámci přípravy, realizace a evaluace výuky;
- umožňovat studentům sebereflexi v kontextu osvojování pedagogických a profesních kompetencí nezbytných pro plánování, realizaci a evaluaci výuky;
- systematicky podporovat studenty učitelství ve zdokonalování v pedagogických a profesních kompetencích, dále pak umožňovat monitorování jejich postupu v rámci pedagogické praxe;
- podporovat komunitu budoucích a stávajících učitelů v jednotném vnímání kvality výuky;
- vytvářet jednotný náhled a doporučení pro akademické pracovníky, kteří se přímo podílí na pregraduální přípravě budoucích učitelů.

Z uvedeného výčtu funkcí a dalšího zaměření pedagogického standardu pro studenty učitelství, začínající učitele nebo učitele s několikaletou praxí můžeme tvrdit, že dle zmíněných autorů (srov. Tomková, 2012; Kratochvílová Svojanovský a kol., 2020) je v rámci teoretických východisek možné pozorovat významné shody v zaměření a stanovení funkcí.

V takovém případě si dovolíme rozšířit zakotvení pedagogického standardu na základě pěti původních tvrzení dle autora Rathsa (1999), který významně výzkum pedagogického

standardu ovlivnil. Autor významnost standardu zakládá na tvrzení, že pedagogický standard musí:

- systematicky a strukturovaně komunikovat kompetence, které učitelé musí komplexně ovládat;
- vycházet ze správy k tomuto účelu vytvořených kontrolních orgánů;
- být založeny na praktickém využití a okamžitém aplikování v rámci pedagogického působení;
- reprezentovat jednotný pohled a být konsensem odborníků vybrané profese učitelství;
- být založeny na výzkumu, přičemž musí reflektovat na pedagogickou realitu.

Věříme, že pro představení pedagogického standardu v obecné rovině je nyní zřetelné, že pedagogický standard předchází množství iniciativy a výzkumu, které společně zakotvují jeho význam pro aktuální vzdělávací systém. V následujícím textu bychom rádi nastínili stav národního standardu pedagoga na území České republiky.

## **2.5 Aktuální stav národního profesního standardu kvality pedagoga v České republice**

Standard kvality pedagoga je tématem, které se objevuje v pedagogickém prostředí České republiky už řadu let. Je možné se tedy domnívat, že diskuze o postupné standardizaci a profesionalizaci můžeme v rámci školského systému mluvit s pohledem do minulosti, přítomnosti, ale také budoucnosti. V následujícím textu se tedy na několika řádcích budeme věnovat aktuálnímu stavu a stádiu vývoje národního standardu pedagoga v České republice.

Rýdl (2010) tvrdí, že cesta k postupné formě standardizace nebo spíše určité formě profesní úrovně rezonovala v rámci pedagogické společnosti již v meziválečném období ve 20. a 30. letech 20. století, kdy se jednalo zejména o posuzování kvality pedagogů a vytvoření rámců, které by k takovým soudům opravňovaly. V této souvislosti již vznikl hodnotící systém, který byl východiskem pro definování míry kvalitních kompetencí pedagoga, přičemž byl kladen důraz na jeho schopnost kvalitně realizovat výuku a připravovat své žáky. V této souvislosti bylo pracováno také na zkvalitňování praktické zkušenosti začínajících učitelů (zpravidla absolventů učitelského ústavu zakončeného maturitou). Tito učitelé byli aktivně podporováni, aby postupně dosáhli plné učitelské dospělosti. To zahrnovalo absolvování doplňkových zkoušek zaměřených na profesní dospělost, další hospitace

na národní škole a účast na aktivní službě učitele (jako výpomocný učitel nebo praktikant). Po těchto krocích měli absolventi možnost pokračovat ve svém pedagogickém rozvoji a přistoupit k profesním kvalifikačním zkouškám, které jim otevřely dveře k dalšímu profesnímu růstu a možnostem vykonávat svou profesi na vyšší úrovni.

V následujících obdobích nelze říct, že snaha o standardizaci a profesionalizaci ustupovala. Spíše v důsledku historických událostí se nepodařilo najít dostatečný prostor pro komplexní, strukturovaný a systematický rozvoj a definici těchto myšlenek. Z takového důvodu můžeme pokládat za vznik historicky nového trendu standardizace období v 90. letech 20. století, kdy téměř všechny země OECD byly v procesu přípravy standardů kvality pedagoga jako nástroje pro hodnocení kvality. Ve stejném období procházela Československá socialistická republika a následně Česká a Slovenská Federativní Republika definováním možné autonomie ne jenom na politické úrovni, ale také v rámci školství a vzdělávání (Rýdl, 2014). Jako nejvýznamnější počátek samotného uchopení standardu je možné dle Vašutové (2004) a Spilkové (2004) chápat projekt v rámci MŠTM, který v prvních dvou letech 21. století vytvářel profesní standardy ve formě definice klíčových kompetencí, které blíže specifikovaly nároky na učitelskou profesi.

Můžeme tvrdit, že v následujících letech se tedy myšlenky v cyklických intervalech, několikrát využívaly k rozpracování a akademickému pojetí otázky standardizace učitelské profese, přičemž k oživení diskuzí došlo v roce 2004, kdy byly formulovány minimální standardy učitelství, které byly závazně zveřejněny následující rok. V druhé polovině prvního desetiletí 21. století byla tato otázka znovu probírána. Byl kladen jednotný důraz na potřebu definovat a legislativně zakotvit profesní standard jako normu. Takto stanovený standard, který by byl závazný a legislativně ukotvený, by měl definovat další povinnosti, odpovědnosti a klíčové činnosti pedagoga v takové míře, že by výrazně ovlivnil v pozitivní rovině profesní kvalitu učitele (Kratochvílová, 2007; Simonová, Straková, 2005). Otázka standardu tedy opět přinesla jednotu v rámci potřeby definování profesionalizace a standardizace učitelské profese. V roce 2008 byla následně vytvořena expertní skupina zřízena MŠMT, která měla za úkol dále rozpracovat profesní standard učitele, který na konci stejného roku také představila v rámci jednotného dokumentu Standard kvality profese učitele, který dále rozpracovával tuto otázku zejména z pohledu obecného chápání potřeby takového standardu, dále pak stanovil výčet profesních kompetencí a kvalit v rámci učitelské profese. Tento dokument tedy zakládá své teze na původních myšlenkách standardu a blíže je definuje a zdůvodňuje jejich potřebnost na konkrétních příkladech a výčtech (Tomková, 2012).

Dalším stupněm vývoje byla veřejná diskuze na komunikačních kanálech MŠTM, do které se zapojilo více než 1500 učitelů, přičemž hlavním záměrem bylo vyvolání takové diskuze. Naopak „... *konkrétní podoba profesního standardu byla v této fázi práce věcí druhotnou...*“ (Tomková, 2012, s. 9). Takto stanovený záměr neměl tedy vytvořit konečný dokument, který by zakotvil již desetiletí proklamované standardy, nýbrž měl pouze vyvolat ve společnosti zájem se nad takovými uchopení profesního, nebo učitelského standardu kvality pouze zamýšlet (tamtéž).

V dalších letech je možné v rámci tvorby národního standardu kvality učitele pozorovat určité iniciativy a další návrhy, které přispívají jednotě nutnosti tvorby standardu a dále rozvíjí původní myšlenky, které jsou často zakládány již na současných standardech zakotvených v jiných zemích. Jako důležité je třeba zmínit, že standardy ve formách, které uvádějí například do souvislosti učitelské profese a další nároky pro vzdělávání učitelů, jejich doškolování, další profesní a karierní růst existují. Nicméně otázku tvorby jednotného standardu kvality učitele neřeší.

Na základě předešlého textu by bylo na místě se domnívat, že v případě budeme-li očekávat další diskuzi v kontextu možného zakotvení profesního standardu kvality pedagoga, a protože se nacházíme již v období periodicky srovnatelném, tedy ve 20. letech nového století, mohli bychom tvrdit, že další významný posun by mohl nastat v následujícím století, a tedy ve 20. letech 22. století. Takto stanovené východisko postrádá ale významný milník, který byl 1. 10. 2023 překonán, a to vydáním dokumentu s názvem *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství*, která komplexně definuje společné profesní kompetence absolventů učitelských profesí, začínajících učitelů a zkušených učitelů. Věříme, že tvorba takového dokumentu předchází konečné podobě profesního standardu kvality pedagoga a je tedy možné se domnívat, že na další významný rozvoj této otázky nebudeme čekat další století, ale můžeme očekávat významný vývoj v rozmezí deseti let (Rýdl, 2014; Tomková, 2012; MŠMT, 2023).

## **2.6 Kompetenčního rámec absolventa učitelství**

Dokument, který byl vydán MŠMT ČR pod názvem *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství* je zaměřen zejména na vymezení společných vizí pro kvalitu přípravy učitelů a učitelek v České republice. V národním významu je chápán dokument jako zásadní krok v kontextu profesionalizace učitelů, protože doposud vytváří základní požadavky na osvojení pedagogických kompetencí učitele a klade důraz na jejich další rozvoj. Jako důležité je možné zmínit, že MŠMT také uvádí, že doposud žádný takto stanovený systém blíže

definovaných kompetencí pro učitelské profese (absolventy učitelství) neexistoval a jedná se tedy o první dokument zakotvený v rámci vzdělávacího systému (MŠMT, 2023). Podnětů pro vznik takto stanoveného rámce je velké množství. Komplexně se této otázce věnujeme průřezově v celé práci. MŠMT (2023) doplňuje, že významným důvodem je právě kvalita pedagoga, kterou bez blíže definovaných profesních kompetencí není možné vymezit, a proto je nutné uvést do kontextu kurikula takový rámec, který by jasně stanovoval profesní kompetence reflektující stádium pedagoga (absolvent, začínající učitel, zkušený učitel) a blíže vytvářet konkrétní nástroje, které by jeho profesní rozvoj pozitivně ovlivňovaly. Jako velmi důležité je třeba zmínit, že rámec klade důraz také na množství kompetencí, které by si měli studenti učitelských oborů průběžně v rámci svého studia osvojovat a dále rozvíjet. Ze zmíněného textu práce již víme, že kvalita pedagoga daleko přesahuje kvalitu systému vzdělávání, technické a další materiální vybavení školy apod. (srov. MŠMT, 2023; Barber, Mourshed, 2007).

Kompetenční rámec má dle MŠMT (2023) sloužit v řadě rovin, které významně ovlivňují novodobou transformaci vzdělávací politiky (např. Strategie 2030+). Je tedy možné určit, že kompetenční rámec slouží jako nástroj k postupnému zkvalitnění přípravy učitelů a učitelek na pedagogických fakultách v průřezu nabízených učitelských oborů, významné podpoře a další profesionalizaci učitelských profesí a budoucí formulaci obecného kompetenčního profilu učitele a učitelky. Přestože je dokument chápán v rámci vzdělávání jako směrodatný pro další pozitivní vývoj národního kurikula a zároveň považován jako povinný k využívání v rámci naplňování cílů přípravy učitele, dále „... *není ukotvena povinnost naplňovat každou jeho dílčí kompetenci...*“ (MŠMT, 2023, s. 8). Takové stanovení rámce je tedy od možného profesního standardu vzdálené jeho povinností a legislativní vynutitelností zejména z důvodu, že MŠMT akcentuje jeho formativní charakter, kdy klade důraz na pozitivní motivaci poskytovatele přípravy učitelů a učitelek k práci s takto stanoveným rámcem.

Kompetenční rámec uvádí do souvislosti sérii 18 kompetencí rozdělených do 6 oblastí, přičemž v každé oblasti určuje dílčí činnosti, které si absolvent učitelského oboru osvojuje ve třech úrovních profesního rozvoje. V takovém případě rámec rozlišuje 3 základní stádia učitele, a tedy absolventa, začínajícího učitele a zkušeného pedagoga (MŠMT, 2023; Pivarč, 2024). Dělení oblastí definovaných dle MŠMT (2023) a jejich navazující vyjádření u autora Pivarč (2024) uvádíme v následujícím textu.

V kontextu první oblasti s názvem *Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním* rámec soustřeďuje svoji pozornost zejména na porozumění vyučovaným oborům a následnému odbornému rozvoji absolventů, významně také akcentuje nutný profesní rozvoj



v kontextu dalšího vzdělávání tak, aby absolvent byl schopen reflektovat na vzdělávací změny, transformovat výuku a pozitivně ovlivňovat vývoj vzdělávaných. Následně poukazuje na efektivní zprostředkování a realizaci kurikula v souladu s individuálními vzdělávacími potřebami žáků.

Druhá oblast *Plánování, vedení a reflexe výuky* je zaměřena na formulaci a nastavování vzdělávacích cílů výuky ze strany učitele tak, že je přesvědčen o jeho postupném naplňování účastníky výuky. V takto stanovené části učitel pracuje s dosažitelnými cíli a s kvalitními nástroji pro stanovování takových cílů. Učitel by dále měl pozitivně, systematicky a strukturovaně vést žáky k nastavování jejich vlastních cílů. V rámci svého výukového plánu by měl učitel respektovat natolik individuální potřeby žáků, že při stanovování výuky by měl mít každý žák možnost aktivní účasti na výuce a zároveň možnost plnění daných cílů. Výuka by měla být tedy vytvořena tak, aby každý žák mohl být i přes možná omezení zapojen jako aktivní účastník.

Učitel by měl být také schopen aktivně podporovat žáky ve zvědavosti a zároveň je také plnohodnotně motivovat k učení. V průběhu výuky by měl učitel aplikovat takové výukové postupy a strategie, které efektivním způsobem přispívají k plynulosti a kvalitě výuky, dále by měl v rámci této výuky reflektovat na porozumění žáků a reagovat na jejich další vzdělávací potřeby. Na konci hodiny by měl být učitel schopen reflektovat na výuku a hodnotit naplnění, případně dosahování stanovených cílů.

Třetí oblast *Prostředí pro učení* akcentuje učitelskou tvorbu pozitivního a bezpečného prostředí pro učení. Učitel by v této části měl podporovat žáky k učení a ke vzájemnému porozumění ve třídě. Učitel by měl také v kontextu vzdělávání podporovat žáky k pozitivnímu a přátelskému chování a spolupráci. V návaznosti na materiální prostředí by měl být schopen učitel zajistit vhodné uspořádání fyzického prostoru a digitálního prostředí, kde se učení odehrává. Důležitým poznatkem je také spolupráce učitele s dalšími pedagogickými, či nepedagogickými kolegy, vedením školy, kteří by měli na tvorbě pozitivního prostředí, prostorového uspořádání nebo vybavení s učitelem úzce spolupracovat.

Ve čtvrté oblasti *Zpětná vazba a hodnocení* by měl být učitel schopen na základě stanovených kritérií hodnotit žáky jak v rámci sumativního, tak také formativního hodnocení a zároveň je k tomu také pozitivně vést. Učitel by měl být dále schopen v rámci stanovených kompetencí poskytovat zpětnou vazbu žákům a zároveň zpětnou vazbu od žáků přijímat. Žáci by měli být dále vedeni učitelem k reflexi jejich učení.

Pátou oblastí *Profesní spolupráce* rámec poukazuje na důležitost další spolupráce s dalšími kolegy a kolegyněmi za účelem realizace kvalitního vzdělávání. Tato spolupráce by

měla ústít ve prospěch jak žáků, tak také samotných spolupracujících učitelů v jejich společném profesním růstu. V kontextu spolupráce je důležité také zmínit, že učitel by měl být dále schopen kvalitně spolupracovat s rodiči a širší komunitou v zájmech žáků a školy.

Poslední šestá oblast *Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdravý* je zaměřena na osvojování kompetence postupného a systematického utváření svého sebepojetí v roli učitele. Učitel by v tomto kontextu měl být schopen své učitelské sebereflexe a práce na svém profesním rozvoji. Dále by měl být schopen vést žáky k osvojování demokratických hodnot v souladu s profesní etikou. Učitel by měl být schopen využívat a v rámci výuky pracovat s digitálními nástroji a orientovat se v otázkách mediální scény, využívání a ověřování digitálních informací, sociálních sítí, odpovědných zdrojů využívaných médií a využívání umělé inteligence. Učitel by měl také systematicky pečovat o své zdraví a psychohygienu.

Učitelská profese je jedním z povolání, které reflektují neustále se měnící potřeby společnosti. Hlavním důvodem je společenský růst, který klade na pedagogy velké nároky a z takového důvodu je otázka dalšího vzdělávání vždy přítomná a zároveň také potřebná. Z definovaných oblastí ve zmíněném kompetenčním rámci je možné pozorovat zohlednění této potřeby v dalším profesním, případně oborovém růstu. Z takového důvodu budeme věnovat několik řádků také otázce dalšího učitelského vzdělávání v národním a nadnárodním kontextu.

## **2.7 Vzdělávací strategie a kritická místa v dalším profesním rozvoji**

Pokud se zaměříme na vzdělávání mimo oblast dětí a mládeže a vezmeme v úvahu definici vzdělávání podle dokumentu World Youth Report (OSN, 2020), který vztahuje vzdělávání na osoby do 24 let, můžeme do tohoto kontextu aplikovat termín celoživotní učení. V období 21. století je možné konstatovat, že na tuto otázku, která zásadně ovlivňuje koncepci komplexního a nepřetržitého vzdělávání, je nutné klást důraz.

Celoživotní vzdělávání jako forma nepřetržitého, individuálně zaměřeného, kontinuálního a cíleného učení ve všech etapách života jedince je jedním z významných milníků pro národní koncept a uchopení vzdělávací strategie společnosti v České republice, dalších států Evropské unie, a konečně celosvětového vzdělávání (MŠMT, 2007; Euridice, 2015).

V kontextu kurikula pro 21. století je tedy možné uvádět, že takto nepřetržitý cyklus vzdělávání ovlivňuje všechny účastníky školských institucí v soukromých a veřejných sektorech, přičemž příležitostí pro takovéto vzdělávání je nespočet (Walterová, 2004b). Vzdělávání je tedy přítomné ve všech dílčích složkách života a účastníci vyspělých společností podléhají takto stanovenému cyklu sebevzdělávání jak v přímé, tak také nepřímé rovině.

V rámci Memoranda o celoživotním učení (Evropská komise, 2000) je možné určit tři roviny celoživotního učení. V takovém případě se jedná o:

- Formální vzdělávání zejména ve školských zařízeních a vzdělávacích institucích, kde obsahová a formální stránka takového učení je zakotvena v samotném kurikulu instituce, vnitřních normách a legislativě.
- Neformální vzdělávání, které není realizováno v rámci konkrétního kurikula školského zařízení. Zakotvení v řádných normách je ale vnitřně stanoveno a realizace vzdělávání dosahuje všech formálních kvalit. Takto realizované vzdělávání je typické pro další instituce, které se zaměřují na vzdělávání dospělých. Může se jednat například o nadace, kluby, či jiná kulturní zařízení.
- Informální vzdělávání, které nevychází ze žádných stanovených norem, nebo předpisů. V případě informálního vzdělávání, stejně tak jako u formálního a neformálního, jedinec získává rozšiřující vědomosti, osvojuje si dovednosti, rozšiřuje schopnosti ve vybraných sektorech a kompetenčně se rozvíjí. Zásadním rozdílem je ale chybějící návaznost na vzdělávací instituci, případně na jinou organizaci. Vzdělávání tedy probíhají nekoordinovaně a nesystematicky.

Do určité míry je tedy možné tvrdit, že celoživotní vzdělávání nejen přispívá k osobnostnímu a sociálnímu růstu společnosti, v našem případě pro zdokonalování kompetencí začínajících pedagogických pracovníků, ale v návaznosti na vzdělávací strategie podporuje aktivní občanství a zaměstnanost. V rozpětí asi 20 let se tedy strategie, která se zaměřuje na podporu získávání kompetencí pro aktivní občanský, profesní a osobní život, výrazně nezměnila. Příkladem jsou toho Memorandum o celoživotním učení (Evropská komise, 2000) a Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (MŠMT, 2020), které tyto hodnoty uvádějí do popředí. Je nutné ale uvést, že rozšiřování těchto hodnot je proces postupný a důkladný výzkum pro to, aby se školství a vzdělávací systémy kontinuálně, systematicky, strukturovaně a zejména kvalitně rozvíjely, nejen předchází negativnímu dopadu, ale kvalitně přispívá k pozitivnímu rozvoji.

Celoživotní vzdělávání je ve skupinách studentů pedagogických profesí, absolventů pedagogických profesí, začínajících pedagogů a pedagogů s několika letou praxí významné a neoddelitelné, v některých případech ale také velmi obtížné. Jedná se zejména o aktuálnost rozšiřování takových kompetencí, které nebyly a případně nejsou aktuální ve stávajících

vzdělávacích systémech, a tedy nebylo možné absolventy jednotlivých pedagogických profesí komplexně na neustále se rozvíjející systém kurikula připravit (Euridice, 2015).

Potřeba dalšího rozvoje vychází zejména z tematické aktuálnosti kurikula, nebo spíše jak kurikulum reaguje na rozvoj společnosti. V takovém případě je nutné rozvíjet kompetence také pedagogických pracovníků a připravovat studenty pedagogických profesí na další rozšiřující vzdělávání. Strategie celoživotního učení České republiky (MŠMT, 2007) soustřeďuje svoji pozornost zejména na tři klíčové části. Jedná se o podporu osobního rozvoje, sociální soudržnosti a aktivního občanství a zaměstnanosti. V takto stanoveném zaměření je tedy možné pozorovat složku osobnostního růstu na základě individuální potřeby a preference, složku občanské a kulturní sounáležitosti usilující o sdílení hodnot a společných tradic, pracovní uplatnění a schopnost reakce a přizpůsobení se potřebám trhu práce.

V návaznosti na celoživotní vzdělávání a odbornou kvalifikaci je možné v rámci českého školství ve výroční zprávě České školní inspekce (2023) pozorovat prohlubující se negativní trend v klesající míře odborné kvalifikace zejména u pedagogů vyučujících informační technologie. Schopnost adaptace pedagogických pracovníků na neustále se rozvíjející potřeby společnosti se stává tedy stále nižší. Osvojování dalších kompetencí, v tomto případě digitálních a dosahování odborné způsobilosti ve vzdělávání je možné považovat za nutné.

Jako důležité se jeví, že jedinci v letech od 25 do 64 let nacházejí obtíže pro rozšiřující vzdělávání, proškolení a osvojování kompetencí. Tato náročnost vychází zejména z nedostatku motivace zaměstnavatele, nízké osobní motivace pro další rozvoj, velkého množství rodinných povinností, vyšší míry pracovních povinností a časové vytíženosti a malého spektra vzdělávacích příležitostí (Euridice, 2015). Česká školní inspekce (2023) sice zmiňuje, že pedagogové se v rámci konkrétních časových intervalů účastní dalšího vzdělávání a vzdělávacích akcí, motivace pedagogických pracovníků a aktivní angažovanost je ale nízká.

Na základě uvedeného textu výše je tedy možné konstatovat, že otázka celoživotního vzdělávání je pro pedagogické pracovníky zásadní. I přesto, že negativní vliv na začínajícího pedagoga mohou mít změny společnosti až v rozsahu několika let, osobností a odborný rozvoj jednotlivých kompetencí je zásadní.

### 3 Východiska pro výzkumnou část práce

V následující části se budeme věnovat dle vybraných autorů správnému uchopení strategie pro konkrétní sběr dat v rámci našeho výzkumného šetření. Tuto otázku budeme dále rozvíjet a budeme postupovat k výběru správné metodologie. Následně budeme věnovat několik řádků také grafickému znázornění získaných dat a jejich interpretaci, přičemž si stanovíme východiska pro ověření významnosti našeho výzkumu. V poslední řadě se budeme věnovat také krajním hodnotám získaných z našeho výzkumného šetření a možným východiskům pro případnou návaznost na náš výzkum.

#### 3.1 Vybraná rozhodnutí výzkumu jako strategie sběru dat

V rámci naší práce pokládáme za důležité uvádět do kontextu určitá východiska a důvody pro výběr konkrétní strategie praktické části práce. V této souvislosti je možné tedy tvrdit, že náš výzkum soustředíme zejména na šetření menšího rozsahu, přičemž zaměření výzkumné části je kvantitativního charakteru, kdy pracujeme s konkrétními kvantitativními daty, a tedy i interpretace dat je kvantifikována. V takovém případě můžeme tvrdit, že šetření menšího rozsahu je pro stanovení cílů a konkrétních strategií praktické části příhodné hned z několika důvodů. Z množství prací zabývajících se kvantitativním výzkumem (Frömel, 2002; Punch, 2008; Chráska, 2016) můžeme uvádět, že v kontextu společenských věd je vhodné přijmout takovou pedagogicko-výzkumnou strategii, u které postupujeme zejména identifikací a studiem dílčích prvků menšího rozsahu ve všech výzkumných krocích. Takto stanovený výzkum tedy zakotvuje základní pojmy a definuje jednoduché výstupy výzkumu. Následně je pak jednodušší na takový výzkum navazovat a dále jej rozvíjet.

Dalším důvodem výběru stanoveného šetření malého rozsahu je dle Punch (2008) jeho možnost dalšího vědeckého doplnění. Předpokládá se, že takové výzkumy samozřejmě nemohou kvantitativně překonat obsáhlé studie s objemnými daty, ale je nutné na ně pohlížet jako doplňující nástroje pro verifikaci, které postupně tvoří jednotnou *mozaiku* v rámci výzkumného zaměření s jinými výzkumy. Důležitým se také jeví, že právě takto stanovené výzkumy není nutné provádět v cyklech několika let, ale doba sběru dat je výrazně menší. V následujícím textu praktické části práce budeme tyto myšlenky dále zdůvodňovat a rozvíjet, neboť stanovení výzkumné strategie pokládáme za významné pro jasné uvedení výzkumných otázek a dalších prvků tak, aby bylo možné srozumitelně a strukturovaně uvádět jejich souvislosti.

Budeme-li se snažit o vymezení záměru praktické části práce v obecné rovině, uvedeme několik rozhodnutí, které nám pomohou k orientaci ve výzkumné části práce. Dle autorů Punch (2008) a Chráska a Kočvarová (2015) můžeme uvádět čtyři základní teze, nebo dle autorů rozhodnutí, které stanoví strategii našeho kvantitativního výzkumu.

V první fázi plánování praktické části výzkumu se zaměříme na definici hlavních cílů našeho šetření, které chápeme jako konkrétní kroky a činnosti směřující k získání dat potřebných k zodpovězení na naše výzkumné otázky, jak popisuje Punch (2008). V kontextu naší práce je možné tvrdit, že důvodem pro realizaci výzkumu bylo vydání Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství. Nelze popřít vzájemnou provázanost mezi zmíněným rámcem a samotným výzkumem. Prvním rozhodnutím výzkumníka, které vyžaduje definici účelu šetření, je tedy rozhodnutí o identifikaci konkrétních faktů nebo aspektů, které popisují požadované výstupy výzkumu.

Můžeme tvrdit, že záměrem výzkumné části je rozšířit teoretická východiska stanovená v Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství a reflektovat na jejich praktické využití s pohledem na realitu vzdělávacích systémů. Smyslem je tedy přiblížit teoretické základy a realizovat takový výzkum, který ze stanovených teoretických východisek uvedených v nově vydaném kompetenčním rámci bude formou analýzy určovat jejich výpovědní hodnotu v praktické rovině ve vybraném výzkumném vzorku. V takto stanoveném záměru proto uvádíme do popředí šetření menšího rozsahu s názvem *Subjektivně vnímaná úroveň osvojených kompetencí studentů absolventských ročníků učitelských oborů na PdF UP*, kterému v následujících odstavcích věnujeme pozornost a dále jej rozvíjíme.

V rámci tohoto rozhodnutí je možné dále specifikovat základní výzkumnou otázku, která vychází z účelu praktické části a reflektuje její zaměření obsažené v názvu. Postupně se v následujícím textu zaměříme na proces definování této výzkumné otázky od jejího počátku až po finální formulaci. Avšak pro zachování celistvosti rozhodnutí ji již nyní představujeme a v dalších částech textu se jí budeme detailněji věnovat.

*Jak se liší subjektivně vnímané osvojení pedagogických kompetencí stanovených v Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelských oborů u studentů posledních ročníků učitelských oborů v kombinované a prezenční formě studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.*

Vymezením konkrétní výzkumné otázky identifikuje výzkum specifické proměnné, které budou dále zkoumány a rozvíjeny. V našem případě se zaměříme na rozdělení

respondentů do dvou skupin. Dále v rámci výzkumné otázky identifikujeme potřebná data, která je nutné získat pro nalezení odpovědí na tuto otázku.

Druhé rozhodnutí je úzce vázáno na rozhodnutí první, kde je nutné ustanovení množství proměnných. V takovém případě můžeme opět využít námi stanovenou výzkumnou otázku, kde pracujeme vždy se dvěma proměnnými (Chráska, 2016). Pokud dělíme takové proměnné na kategorie, a tedy v našem případě na dvě skupiny respondentů, můžeme mluvit o takzvaném kategoriálním členění proměnných (Hendl, 2012). V dalším textu zjistíme, že v rámci dvou hypotéz pracujeme vždy zpravidla se dvěma proměnnými, které nejsou totožné. Z takového důvodu v této části neuvádíme konkrétní příklady.

V této návaznosti Punch (2006) uvádí, že nejlepším způsobem v sociálních nebo společenských vědách je právě šetření dotazníkové. Z takového důvodu jsme se rozhodli pro takto stanovenou kvantitativní metodu sběru dat v rámci druhého rozhodnutí.

Poslední dvě rozhodnutí, tedy rozhodnutí třetí a čtvrté, v kontextu vymezení našeho výzkumu vypovídají o určení výzkumného souboru a analýze dat. Z předešlého textu můžeme určit, že výzkumným vzorkem jsou studenti pedagogické fakulty univerzity palackého v Olomouci v posledních ročnících studia, tedy v 2. ročníku navazujícího magisterského studia v kombinované a prezenční formě, kdy každý student má alespoň jeden ze dvou studovaných předmětů učitelství společenských věd v programu maior nebo minor. Analýza získaných dat poté vychází z dotazníkového šetření, které kvantitativně vykazuje výsledky a strukturovaně srovnává data. Kvantitativní výstupy tedy analyzujeme pečlivě tak, aby odpovídali na stanovené výzkumné otázky (srov. Chráska, 2016; Punch 2006).

V rámci kvantitativního výzkumu je nutné také zmínit jeho objektivizaci, která dle Chrásky a Kočvarové (2015) v rámci výzkumu vypovídá o výzkumníkově nestrannosti. Autoři definují objektivizaci jako významnou zejména při konstrukci výzkumných nástrojů, v našem případě konstrukci dotazníku, které by měli být absolutně nezávislé na výzkumníkově osobnosti. Bez osobnostního profilování můžeme objektivitu chápat v kontextu konstrukce dotazníku jako formu nestrannosti v postupu tvorby. Musil (2002) ale dále definuje, že objektivitu konkrétního nástroje nelze zcela ověřit. V takovém případě se k ní budeme v rámci našeho dotazníkového šetření snažit přiblížit zejména za pomoci sledování jejich validity a reliability. Důležité je také zmínit, že náš výzkumný nástroj vychází ze stanovených otázek prezentovaných v nově vydaném kompetenčním rámci, kdy otázky nejsou tvořeny v závislosti na osobnosti výzkumníka, nýbrž byli s vydáním předem určeny kolektivem autorů (srov. Chráska, Kočvarová, 2015; Musil, 2002).

### 3.2 Konkretizace cílů výzkumu a stanovení hypotéz

V této části se blíže budeme věnovat konkretizaci cílů, které vedly ke stanovení zmíněné výzkumné otázky a následně budeme také postupovat pro stanovení vybraných hypotéz. Jako důležité se nám jeví předpoklad, že výzkum probíhá v rámci dotazníkového šetření, a tedy postupujeme v návaznosti a popisu praktické části dle Chrásky (2016).

Hlavním cílem výzkumné části je zhodnocení kvality subjektivně vnímaných kompetencí studentů absolventských ročníků pedagogických oborů. V takovém případě pracujeme s termínem subjektivně vnímané zejména z toho důvodu, že dotazník není testem osvojených kompetencí ale sérií otázek, které se dotazují na individuálně vnímanou úroveň osvojení. Dílčím cílem je tedy:

*porovnat individuálně vnímané pedagogické kompetence studentů absolventských ročníků v kombinované a prezenční formě studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci;*

*porovnat individuálně vnímané pedagogické kompetence studentů absolventských ročníků na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci působících v pracovněprávním vztahu na vzdělávací instituci jako učitelé se studenty stejného zaměření a ročníku, kteří jako učitelé během studia v pracovněprávním vztahu nepůsobí.*

Na základě stanovených dílčích cílů výzkumu č. 1 a 2 stanovujeme výzkumnou otázku v komparativní rovině. Pro účely celistvosti byla tato výzkumná otázka zveřejněna již v textu dříve. Dovolujeme si ji opakovaně uvést.

*VO1: Jak se liší subjektivně vnímané osvojení pedagogických kompetencí stanovených v Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelských oborů u studentů posledních ročníků učitelských oborů v kombinované a prezenční formě studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.*

Takto formulovaná výzkumná otázka vychází z existence Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelských oborů, který blíže popisuje pedagogické kompetence, a kterému se věnujeme v teoretické části práce. V případě máme-li stanovenou výzkumnou otázku, můžeme následně postupovat ke stanovení hypotéz, přičemž v rámci první hypotézy



pracujeme s první proměnnou, tedy studenty kombinované formy studia a s druhou proměnnou, tedy se studenty prezenční formy studia. V rámci druhé hypotézy uvádíme jako první proměnnou takové studenty, kteří již při studiu vykonávají učitelskou profesi a jako druhou proměnnou studenty, kteří v rámci svého studia jako učitelé ve vzdělávací instituci doposud nepůsobí. Pro lepší orientaci nazýváme hypotézu č. 1  $H_{A1}$ , hypotézu č. 2  $H_{A2}$ , proměnné v rámci  $H_{A1}$  nazýváme  $H_{A1P1}$  a  $H_{A1P2}$  a proměnné v rámci  $H_{A2}$  nazýváme  $H_{A2P1}$  a  $H_{A2P2}$ .

*$H_{A1}$ : Studenti Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci ve druhém ročníku navazujícího magisterského studia v kombinované formě ( $H_{A1P1}$ ) vykazují vyšší míru subjektivně vnímaného osvojení pedagogických kompetencí než studenti ve druhém ročníku navazujícího magisterského studia v prezenční formě ( $H_{A1P2}$ ).*

*$H_{A2}$ : Studenti Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci ve druhém ročníku navazujícího magisterského studia v kombinované a prezenční formě působící v pracovněprávním vztahu jako učitelé na vzdělávací instituci ( $H_{A2P1}$ ), vykazují vyšší míru subjektivně vnímaného osvojení pedagogických kompetencí než studenti, kteří během svého studia jako učitelé doposud nepůsobí ( $H_{A2P2}$ ).*

V rámci těchto stanovených hypotéz lze tedy konstatovat, že získaná data  $H_{A1}$  a  $H_{A2}$  mohou buď potvrdit, což znamená, že budou přijata, nebo prokážou opačné hodnoty, což způsobí zamítnutí příslušných hypotéz.

### **3.3 Charakteristika výzkumného vzorku**

Následující část budeme věnovat charakteristice výzkumného vzorku, přičemž budeme využívat návrhy pro volbu vzorku dle Punch (2008). Postupujeme sběrem dat menšího rozsahu, protože námi vybraný výzkumný vzorek je specificky zaměřený a zahrnuje omezené množství respondentů. V návaznosti na předem stanovené hypotézy pracujeme s jedním výzkumným vzorkem respondentů, které na základě proměnných dále členíme. Respondenti výzkumného vzorku musí dle námi stanovených předpokladů splňovat následující kritéria:

- studovat na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci;
- studovat obor Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro střední školy a 2. stupeň základních škol ve variantách maior nebo minor;

- studovat v absolventském ročníku (2. ročník navazujícího magisterského studia).

Z takto stanovených předpokladů je následně možné určit konkrétní výzkumný vzorek pro účely našich hypotéz  $H_{A1}$  a  $H_{A2}$ . V kontextu dalšího vrstvení a správného výzkumného uchopení budeme dále postupovat a strukturovaně odpovídat na návrhy výzkumného vzorku dle Gulová a Šíp (2013) a Punch (2008). Budeme-li tedy postupovat dle stanovených autorů, vymezíme nejprve ideální vzorek pro stanovený výzkum.

Ideální vzorek v rámci naší práce jsou tedy studenti, kteří naplňují všechny tři stanovené předpoklady výběru, které uvádíme v textu výše. Důležité je zmínit, že požadavky jsou v kontextu ideálního výzkumného vzorku významné a orientace výzkumu těmto požadavkům podléhá. Stanovený ideální výzkumného vzorek, který naplňuje zmíněné předpoklady souhlasně odpovídá všem vymezeným kritériím, tedy dílčím cílům praktické části práce, výzkumné otázky a hypotézám  $H_{A1}$  a  $H_{A2}$ . Důvod výběru takto stanoveného ideálního výzkumného vzorku je jeho úzká provázanost s Kompetenčním rámcem absolventa a absolventky učitelství, který s takovým vzorkem, byť ve větším a obecnějším měřítku pracuje (srov. Gulová, Šíp, 2013; Punch, 2008).

Při zodpovídání druhé otázky, která nás vyzývá k zobecnění a maximalizaci variability, je třeba mít na paměti, že pracujeme s omezeným výzkumným vzorkem (Punch, 2008). Tento výzkumný vzorek je úzce definován a dosažení maximální účasti je nepravděpodobné. I přes tuto omezenost se však snažíme maximalizovat variabilitu výzkumného vzorku do té míry, která je v rámci našich podmínek možná. Konkretizace výběru vzorku a jeho početní vyjádření představuje další krok směrem k dosažení vyšší kvality výzkumu (tamtéž).

V našem případě jsme se již v předešlých odstavcích zmínili o limitovaném počtu respondentů ve vybraném ideálním výzkumném vzorku. Z hlediska našeho specifického vzorku, který odpovídá stanoveným požadavkům, můžeme očekávat, že v případě ideálního naplnění výzkumného vzorku (91 respondentů), budeme relevantních výsledků dosahovat při účasti v rozsahu od 75 do 100 % (Gulová, Šíp, 2013), tedy od přibližně 68 do 91 respondentů.

V poslední části, kterou je nutné dle Punch (2008) naplnit je stanovení strategie pro získání přístupu k potencionálním respondentům vybraného výzkumného vzorku. Je důležité zmínit, že „... v současnosti jsou lidé, jako respondenti, často unaveni z výzkumných akcí (zvláště těch dotazníkových)...“ (Punch, 2008, s. 81), a proto přistupujeme k výběru výzkumného vzorku s maximální vstřícností a profesionálním přístupem. S takovou informací pracujeme a snažíme se stanovit takové dotazníkové šetření menšího rozsahu, které dle Punch

(2008) a Chráska (2015) je jasně a systematicky strukturované a časově nenáročné. V následujícím textu se tedy již budeme věnovat konkrétnímu dotazníku, jeho struktuře a uchopení pro naplnění účelů naší výzkumné části.

### 3.4 Vybraná metoda sběru dat v kvantitativně orientovaném výzkumu

V rámci našeho šetření menšího rozsahu si dle autorů Chráska a Kvočarová (2015) a Gulová a Šíp (2013) vybíráme dotazník jako metodu sběru dat. Takto stanovená metoda obsahuje množství položek (resp. dotazníkových položek), které se komplexně na základě stanoveného cíle výzkumu dotazují vybraného vzorku na otázky přispívající k přijetí, či naopak zamítnutí stanovených hypotéz (v našem případě  $H_{A1}$  a  $H_{A2}$ ). Respondent v rámci vybraného vzorku reaguje na základě předem stanovených podmínek a instrukcí výzkumníka, přičemž výzkumník v této metodě získává data faktografická, informační, názorová, postojeová a další vycházející ze zaměření dotazníku (Gavora, 2012).

Chráska a Kvočarová (2015) uvádí, že je nutné pro orientaci v rámci dotazníku nejprve uvést faktická data pro identifikaci autora, nebo kolektivu autorů. V takovém případě seznamujeme dotazovaného se základními informacemi dotazníku a jeho tvůrci, jeho zaměřením, informacemi o struktuře a dalších oblastech dotazníku, případně o možnostech jeho modifikace. V našem případě uvádíme na začátku dotazníkového šetření také úvodní slovo a popis dotazníku, další instrukce pro jeho plnění a časovou náročnost.

V rámci konstrukce a následné aplikace dotazníku využíváme sérii otázek, které sbírají faktická data a dále ověřují kvalitu jedinečného plnění respondentů. Na základě tvorby dotazníkových položek, kterými rozumíme dotazníkové otázky, tedy neoddelitelné komponenty dotazníku, postupujeme dle druhu jednotlivých položek (Chráska, Kvočarová, 2015). Po stanoveném úvodu dotazníku, kde formulujeme základní východiska, požadavky a další instrukce pro respondenta, uvádíme položky obsahového (výsledkového) charakteru, které shromažďují faktická data respondentů. V našem případě se jedná o 2 úvodní obsahové otázky s uzavřenými formami odpovědí (odpověď č. 1.1, 1.2, 2.1, 2.1,...), kde respondent může zvolit pouze jednu odpověď.

Takto stanovené položky mohou být v rámci dotazníku umístěny ve dvou místech, a to na konci nebo na začátku dotazníkového šetření. V našem případě jsme tyto položky uvedli na začátek dotazníku, protože svou jednoduchostí a obecností nevyžadují hlubokou charakteristiku respondentů (Chráska, 2016). Následně v rámci další série obsahových položek dělíme položky do šesti možných oblastí reflektující zaměření Kompetenčního rámce

absolventa a absolventky učitelství (srov. MŠMT, 2023; Chráska, 2016). Z takového důvodu rozlišujeme tedy oblasti 1–6.

Důležité je zmínit, že další obsahové položky v dotazníkovém šetření, které pokládáme za pilířové v rámci dotazování, využívají formu odpovídání v rámci tzv. škály Likertova typu. V takovém případě požadujeme po vzorku vyjádřit míru souhlasu, respektive nesouhlasu na hodnotící škále. V rámci našeho šetření tedy uvádíme v hlavních položkách členěných do 6 oblastí možnosti odpovědi: souhlasíte (hodnota 1), spíše souhlasíte (hodnota 2), nedokážete určit/nevíte (hodnota 3), spíše nesouhlasíte (hodnota 4), nesouhlasíte (hodnota 5). Mimo tyto hlavní obsahové položky uvádíme také položky, které slouží k ověřování výpovědi, zda respondent rozumí, či nerozumí otázce, a tedy zda odpovídá, respektive neodpovídá relevantně.

V rámci procesu vymezování položek jsme postupovali formou kontroly, zda stanovené položky definované v Kompetenčním rámci absolventa a absolventky učitelství mohou být za položky v dotazníkovém šetření považovány. Série definovaných položek podléhá tedy všem požadavkům na dotazníkové položky dle autorů Chráska a Kvočarová (2015). Jako důležité je zmínit, že změna stanovených položek nebyla nutná, nicméně definované položky byly kontrolovány na základě požadavků že položky:

- jsou jednoznačné a naplňují zkoumaný cíl;
- nejsou obecné, ale konkrétně popisují problematiku pro dostačující zodpovězení;
- nevyvolávají další otázky respondenta a mohou být jasně zodpovězeny;
- jsou dostatečně stručné a obsahují takové odpovědi, které je možné jasně uchopit;
- jsou srozumitelné a neobsahují takový slovník, který by respondent neznal;
- jsou definované tak, aby jejich jiná interpretace nebyla možná;
- sledují pouze jeden zkoumaný jev;
- neprofilují pocity výzkumníka či autorského týmu;
- poskytují takové výstupy, které je možné jasně a zřetelně ve výzkumu interpretovat a statisticky analyzovat (upraveno Chráska, Kvočarová, 2015).

V případě našich položek rozdělených do 6 oblastí a položek doplňujících můžeme tvrdit, že naplňují všechny zmíněné požadavky. Takto sestavený dotazník je tedy systematický a přístupný pro námi zvolený výzkumný vzorek. Dále se domníváme, že položky našeho dotazníkového šetření menšího rozsahu definované dle Kompetenčního rámce absolventa

a absolventky učitelství široce poukazují na množství kompetencí, které vzorek dle individuálního vnímání určuje (MŠMT, 2023). V rámci dotazníkového šetření jsme také vložili poslední, a tedy doplňující otázku, kterou si ovšem v rámci přijetí, respektive zamítnutí, stanovených alternativních a později také nulových hypotéz, stejně tak jako ověřující položku 1.1.1, nenárokujeme. Jedná se pouze o orientační informace a výpovědi studentů nad rámec cílů dotazníkového šetření za účelem ověřování dotazníkového šetření. Dotazník přikládáme v části přílohy práce.

V kontextu etiky práce v rámci dotazníkového šetření uvádíme veškeré informace, které seznamují respondenta s vyhodnocením a nakládáním výsledků výzkumu v samotném úvodu. Informujeme, že výstupy respondentů jsou anonymizované a data slouží pouze k účelům naší práce. V případě, rozhodl-li se respondent vyplnit dotazník dle stanovených pravidel, souhlasil tedy s využitím jeho výstupů v práci. Zajištění základních východisek pro etiku práce tedy pokládáme za dostačující.

V následujícím textu vysvětlíme a komplexně interpretujeme výše zmíněné obsahové položky tak, abychom dosahovali cílů výzkumné části práce. Využijeme přitom srovnání vytvořených alternativních hypotéz s nově vzniklými nulovými hypotézami pro tyto účely a stanovíme význam získaných dat, dále pak naplnění cílů výzkumné části.

### **3.5 Výstupy dotazníkového šetření menšího rozsahu**

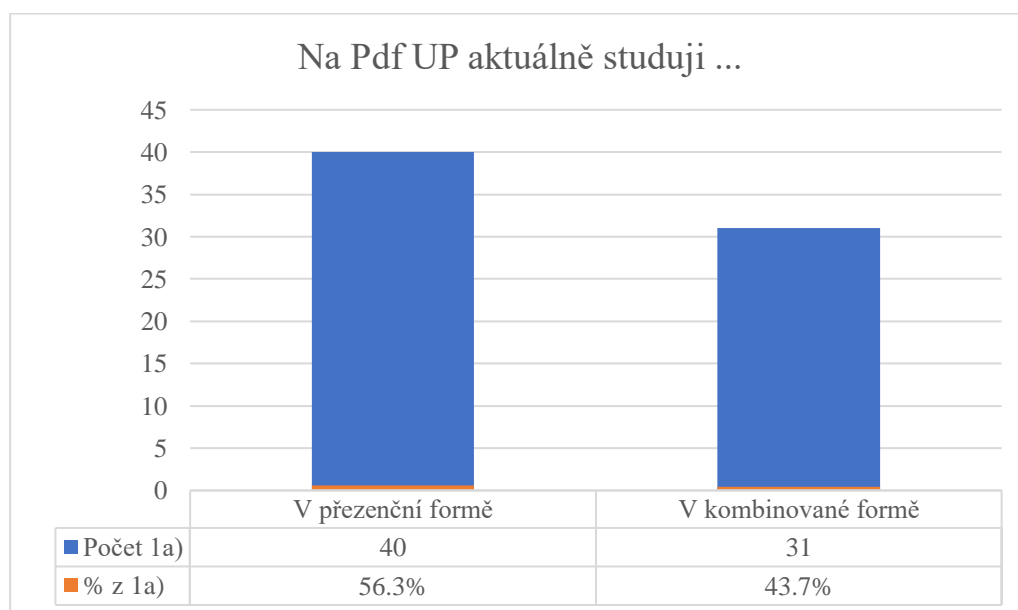
V této části s názvem Výstupy dotazníkového šetření menšího rozsahu bychom se rádi zabývali daty, které jsme získali v rámci našeho šetření, jejich interpretací a přijetím, respektive zamítnutím našich hypotéz pomocí stanovených metodologií. V následujícím textu tedy operujeme s konkrétními hodnotami a množstvím odpovědí, které jsme získali z námi vybraného výzkumného vzorku.

Dotazníkové šetření obsahuje celkem 23 položek, přičemž jsou tyto položky děleny do položek úvodně obsahových, které získávají faktická data respondentů, položek hlavních zaměřených na sběr dat pro naplnění výzkumného záměru a položek doplňujících, případně kontrolních, které ověřují kvalitu výpovědi a rozšiřují výzkumné šetření. Hlavní položky dále dělíme do 6 možných oblastí reflektující dělení v rámci Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství.

V rámci dotazníkového šetření jsme získali celkem 72 odpovědí od respondentů. Takto stanovený počet výzkumného vzorku není závěrečný, protože šetření poukázalo na rozdílnosti u jednoho respondenta, který nenaplnuje výše stanovené požadavky, tedy požadavek, že

respondent musí studovat obor Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro střední školy a 2. stupeň základních škol ve variantách maior nebo minor. Tento požadavek nebyl u respondenta naplněn a bylo nutné počet 72 respondentů snížit na počet 71. Stanovený počet respondentů splňuje všechny definované požadavky v kontextu výběru ideálního výzkumného vzorku.

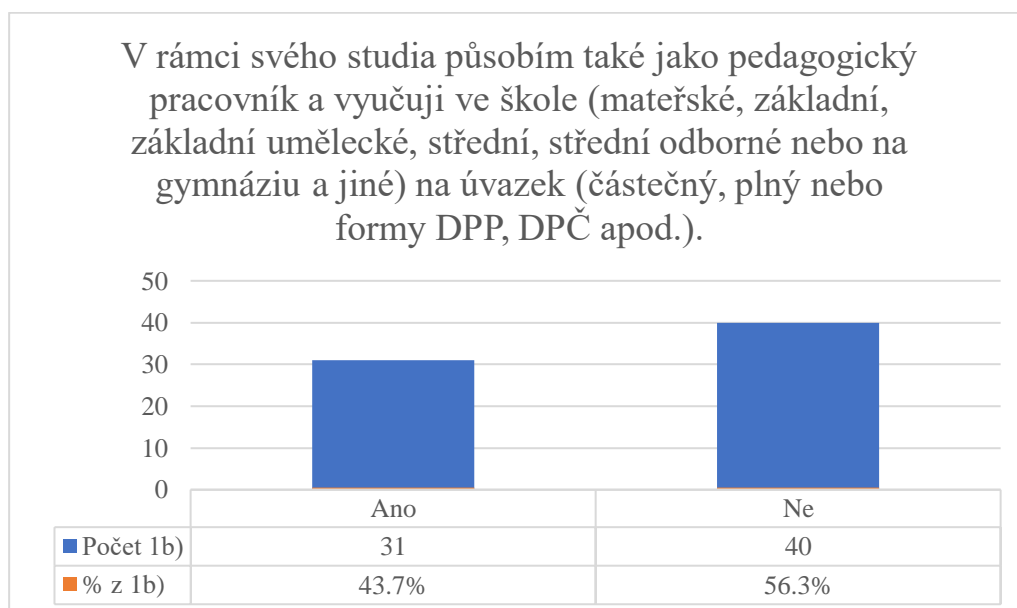
Zároveň byl splněn i náš další požadavek, který vypovídá o dostatečném množství respondentů. V rámci našeho výzkumu jsme popsali, že v případě 100% účasti všech respondentů v kontextu definovaných požadavků ideálního výzkumného vzorku bychom pracovali s vrcholným počtem 91 respondentů. Zároveň jsme uváděli, že úplné naplnění množství respondentů nelze předpokládat a stanovili jsme si hranici, kterou v případě naplnění můžeme chápat jako směrodatnou. Za tuto hranici jsme pokládali rozsah mezi 75 a 100 %, tedy rozsah od 68 do 91 respondentů. Výzkum je tedy v toleranci v návaznosti na množství respondentů s celkovou 78% účastí. V našem výzkumu jsme tedy naplnili i tento požadavek a mohli jsme pokračovat s dalšími kroky v rámci interpretace a rozšiřujícího popisu získaných dat.



Sloupcový graf č. 1, položka 1a)

V položce 1a) získáváme data, která se týkají formy studia respondentů. V takovém případě se jedná o výběr dvou možností. Jedná se o výběr z prezenční, či kombinované formy studia, kdy v této položce je forma dotazování uzavřená. Z výše uvedeného sloupcového grafu položka 1a) můžeme definovat, že v rámci dotazníkového šetření se zúčastnilo 40 respondentů

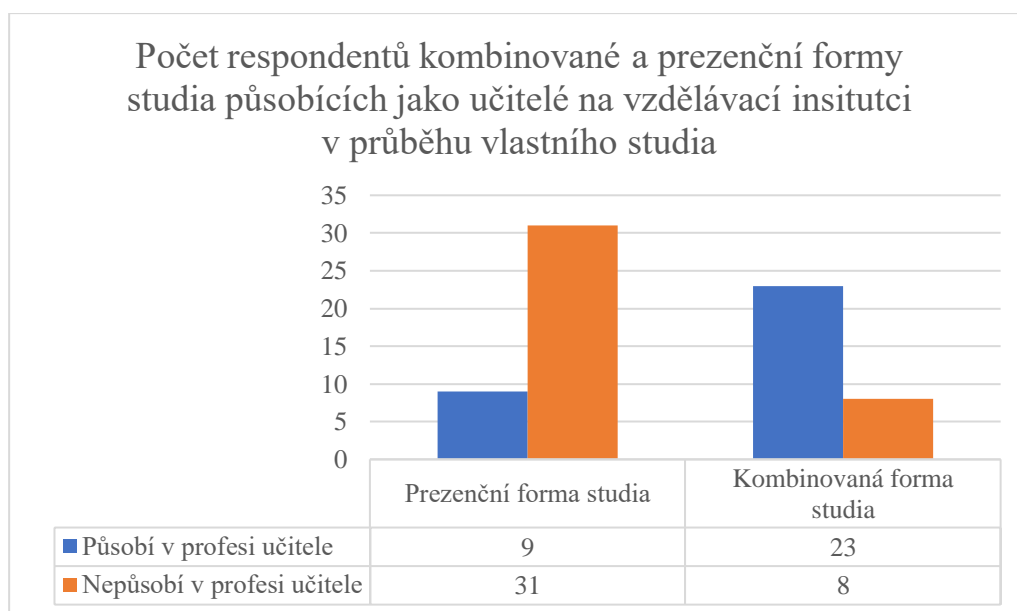
(tzn. 56,3% zastoupení) studujících v prezenční formě studia a 31 respondentů (tzn. 43,7% zastoupení) studujících v kombinované formě studia.



Sloupcový graf č. 2, položka 1b)

Položka 1b) je zaměřena na dotazování respondentů ohledně jejich možné aktivní činnosti v učitelské profesi. Daná položka tedy zodpovídá otázku, zda respondenti v průběhu svého studia, tedy v našem případě v závěrečném ročníku navazujícího magisterského studia ve formách kombinovaného a prezenčního studia již působí jako učitelé ve vzdělávacích institucích. Výstupy z položky 1b) uvádí, že v průběhu svého studia působí v učitelské profesi celkem 31 respondentů (tzn. 43,7% zastoupení) a 40 respondentů (tzn. 56,3% zastoupení) jako učitelé doposud nepůsobí.

Zajímavým rozšířením z výše uvedených sloupcových grafů č. 1 a č. 2 se může jevit počet respondentů kombinovaného a prezenčního studia, kteří působí respektive nepůsobí jako učitelé na vzdělávací instituci.



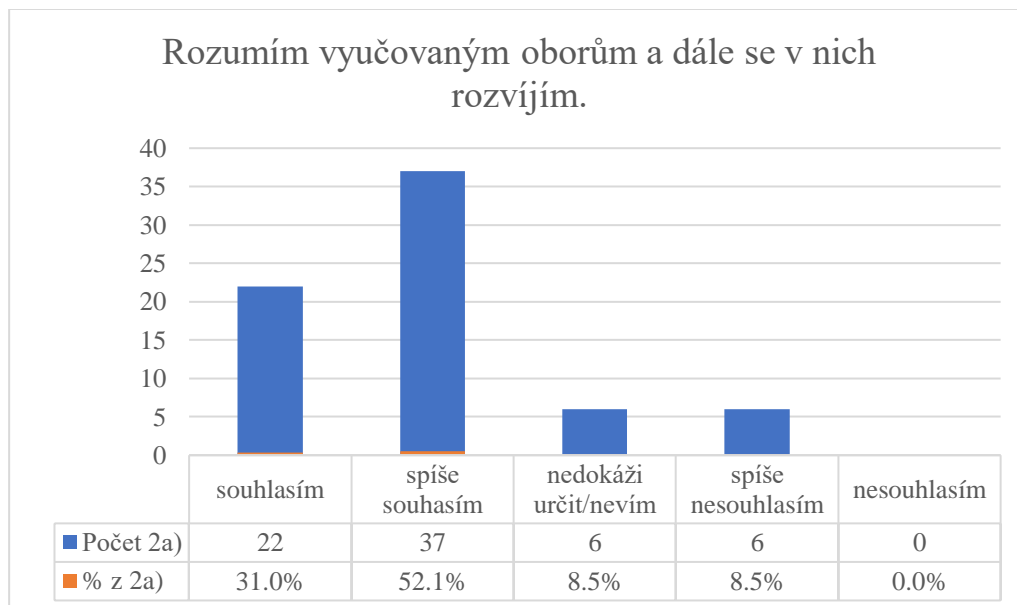
Sloupcový graf č. 3, výstup položek 1a) a 1b)

Ze stanoveného grafu č. 3, který je souborem výstupů z položek 1a) a 1b) můžeme definovat, že v případě prezenční formy studia působí v profesi učitele v rámci pracovněprávního vztahu pouze 9 respondentů (tzn. 22,5% zastoupení) a 23 respondentů (tzn. 74,2% zastoupení) v kombinované formě studia. V takovém případě je možné pozorovat, že druhá skupina, tedy studenti kombinovaného studia výrazně převažuje skupinu první. Tato analýza potvrzuje předpoklad, že studenti kombinovaného studia většinou rozšiřují své odborné znalosti. Volba této formy studia je často podmíněna stávajícími pracovními závazky, například v případě naší studie vykonáváním učitelské profese.

V následující části se budeme věnovat výstupům v hlavní obsahové části dotazníkového šetření menšího rozsahu, tedy položkám rozdělených do 6 základních oblastí. Stanovený dotazník uvádí odpovědi formou škály Likertova typu. Z takového důvodu stanovujeme hodnoty výstupů na škále 1–5, přičemž se bližšímu popisu formy odpovídání věnujeme v textu výše. V kontextu uvádění výstupů interpretujeme společná data pro obě skupiny výzkumného vzorku, tedy pro respondenty kombinované a prezenční formy studia působících i nepůsobících v pracovně právním vztahu v učitelské profesi na vzdělávací instituci. Výstupy dotazníkového šetření v této části orientujeme tedy formou popisnou.

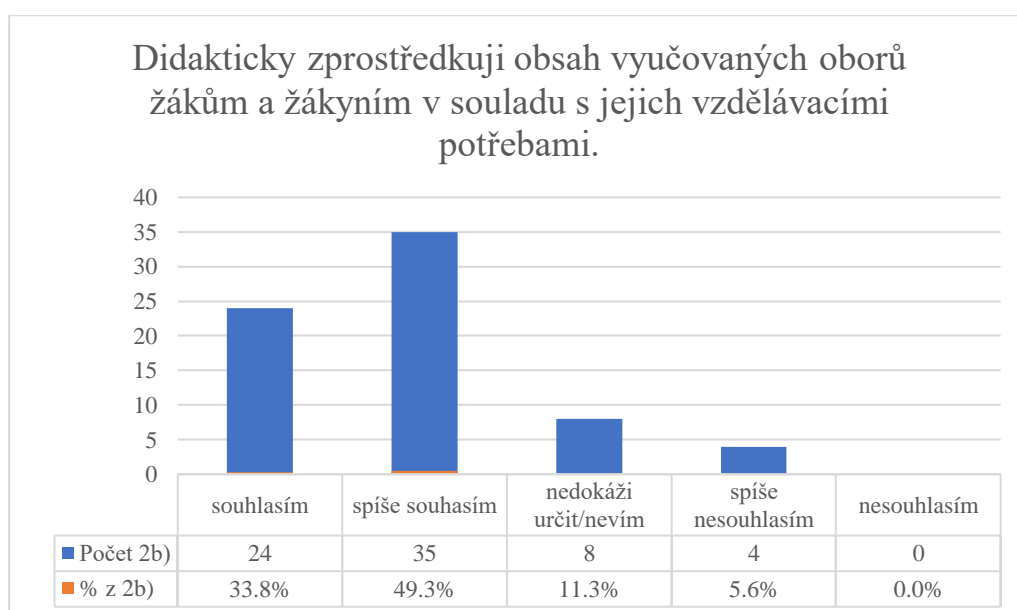


### 3.5.1 Oblast 1 – Vyučované obory (Výchova k občanství, Občanský a společenskovední základ) a jejich zprostředkování žákům



Sloupcový graf č. 4, položka 2a)

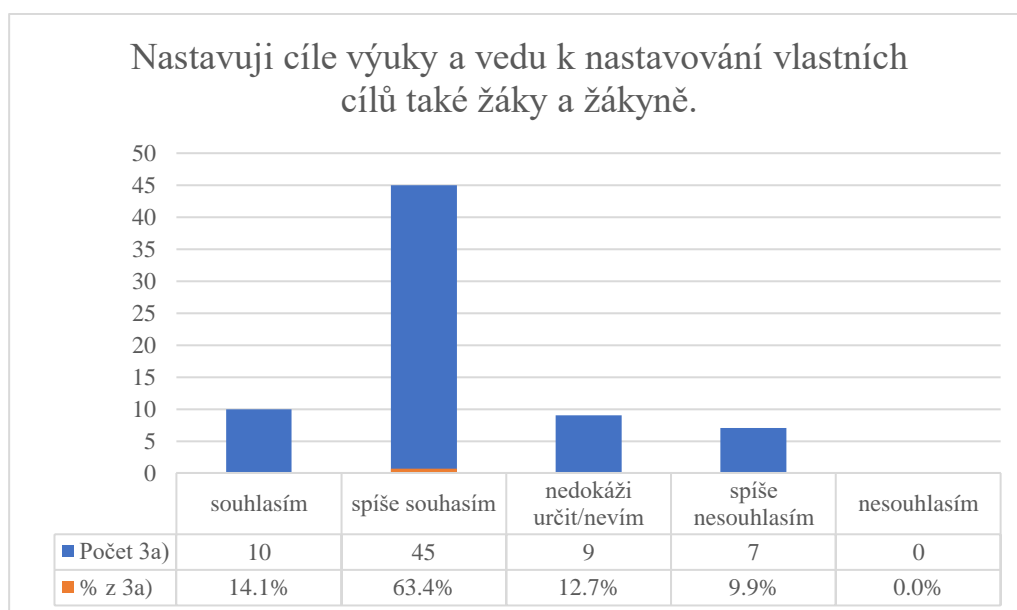
V rámci této položky 2a) 37 respondentů (tzn. 31% zastoupení) zvolilo, že s tvrzením spíše souhlasí a druhou nejvíce zastoupenou volbou byla možnost souhlasí v celkovém počtu 22 respondentů (tzn. 31% zastoupení). Celkově se tedy kladně v položce 2a) vyjádřilo 59 respondentů (tzn. 83,1% zastoupení). V opačném případě, kde respondenti s tvrzením spíše nesouhlasili a nesouhlasili se jednalo o 6 respondentů (tzn. 8,5% zastoupení).



Sloupcový graf č. 4, položka 2b)

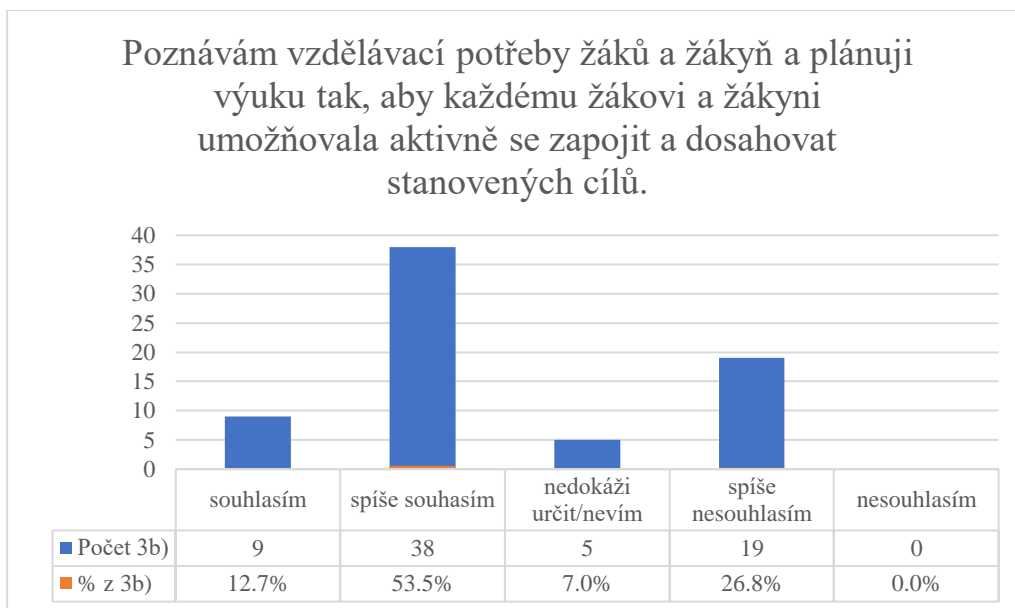
V položce 2b) si 24 respondentů (tzn. 33,8% zastoupení) zvolilo odpověď souhlasím a 35 respondentů (tzn. 49,3% zastoupení) zvolilo odpověď spíše souhlasím. Můžeme tedy pozorovat, že volbu kladné odpovědi v rámci této položky zvolilo celkem 59 respondentů (tzn. 83,1% zastoupení). V opačném případě celkem 4 respondenti (tzn. 5,6% zastoupení) zvolili možnost spíše nesouhlasí, přičemž žádný respondent nezvolil odpověď nesouhlasí.

### 3.5.2 Oblast 2 – Plánování, vedení a reflexe výuky



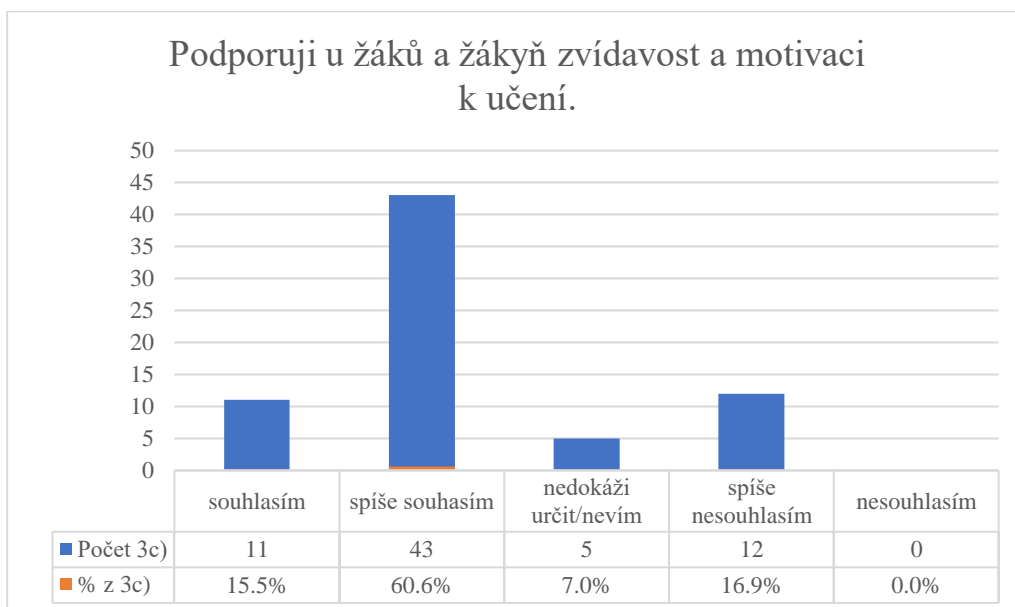
Sloupcový graf č. 5, položka 3a)

V uvedené položce 3a) s tvrzením souhlasí 10 respondentů (tzn. 14,1% zastoupení) a 45 respondentů (tzn. 63,4% zastoupení) s tvrzením spíše souhlasí. Celkově se tedy v kontextu nastavování cílů výuky a vedení k nastavování vlastních cílů u žáků a žákyň pozitivně vyjádřilo 55 respondentů (tzn. 77,5% zastoupení). V opačné rovině projevilo spíše nesouhlas 7 respondentů (tzn. 9,9% zastoupení).



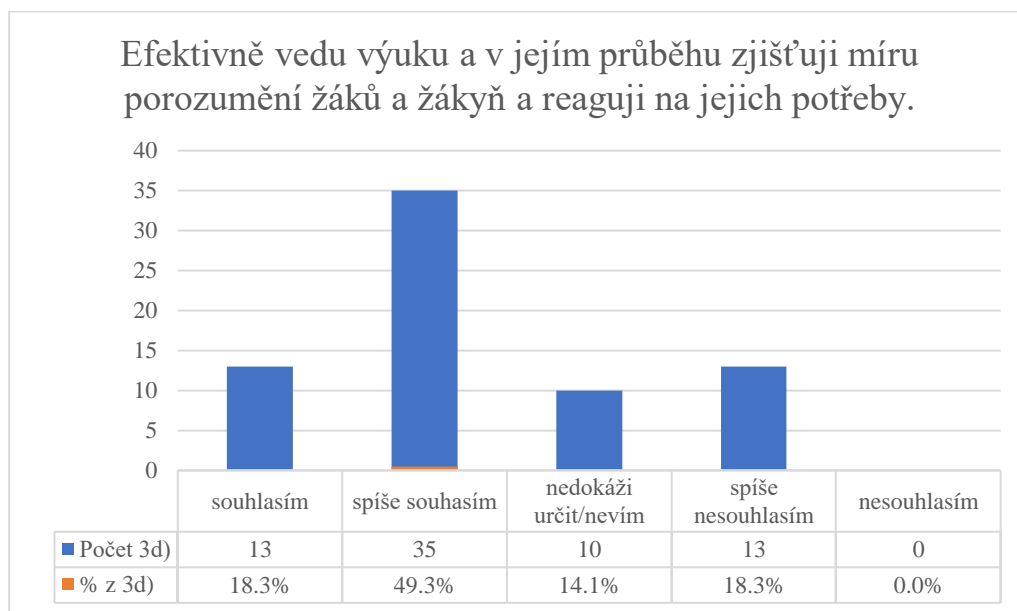
Sloupcový graf č. 6, položka 3b)

V další položce 3b) můžeme pozorovat, že se stanoveným tvrzením souhlasí 9 respondentů (tzn. 12,7% zastoupení) a spíše souhlasí 38 respondentů (tzn. 53,5% zastoupení), přičemž můžeme pozorovat mírný propad, kde 19 respondentů (tzn. 26,8% zastoupení) s takto stanoveným tvrzením spíše nesouhlasí. Souhlas s tímto tvrzením ale převažuje s celkovým počtem 47 respondentů (tzn. 66% zastoupení) nad nesouhlasem.



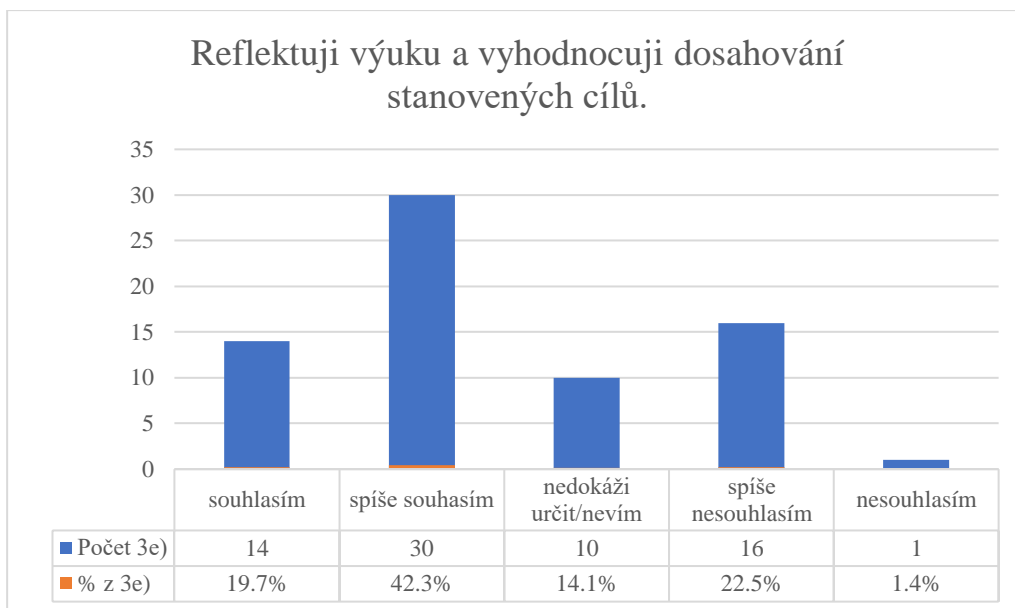
Sloupcový graf č. 7, položka 3c)

V uvedené položce 3c) s tvrzením souhlasí 11 respondentů (tzn. 15,5% zastoupení) a spíše souhlasí 43 respondentů (tzn. 60,6% zastoupení). Celkově tedy souhlasná tvrzení zvolilo 54 respondentů (tzn. 76,1% zastoupení). V opačné rovině, kde položka pracovala s nesouhlasem se pro volbu možnosti spíše nesouhlasím rozhodlo celkem 12 respondentů (tzn. 16,9% zastoupení). Varianta nesouhlasím nebyla zastoupena vůbec.



Sloupcový graf č. 8, položka 3d)

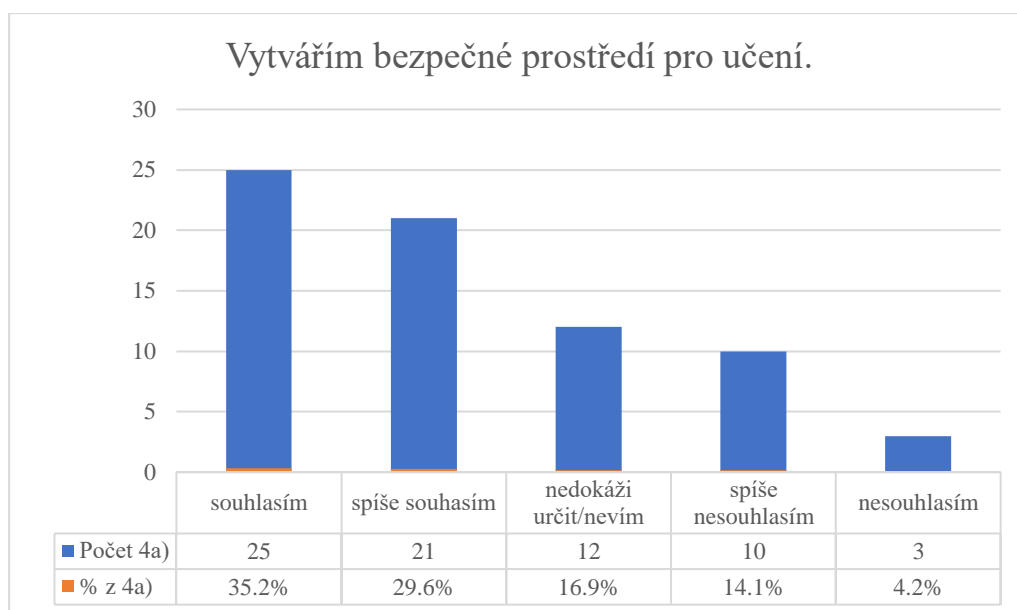
U položky 3d) zvolilo možnost souhlasím celkem 13 respondentů (tzn. 18,3% zastoupení) a 35 respondentů (tzn. 49,3% zastoupení) zvolilo možnost souhlasí. V celkovém počtu tedy vyjádřilo souhlas v jedné nebo druhé možnosti celkem 48 respondentů (tzn. 67,6% zastoupení). V opačné rovině zvolilo možnost spíše nesouhlasím celkem 13 respondentů (tzn. 18,3% zastoupení). Varianta nesouhlasím nebyla zastoupena vůbec.



Sloupcový graf č. 9, položka 3e)

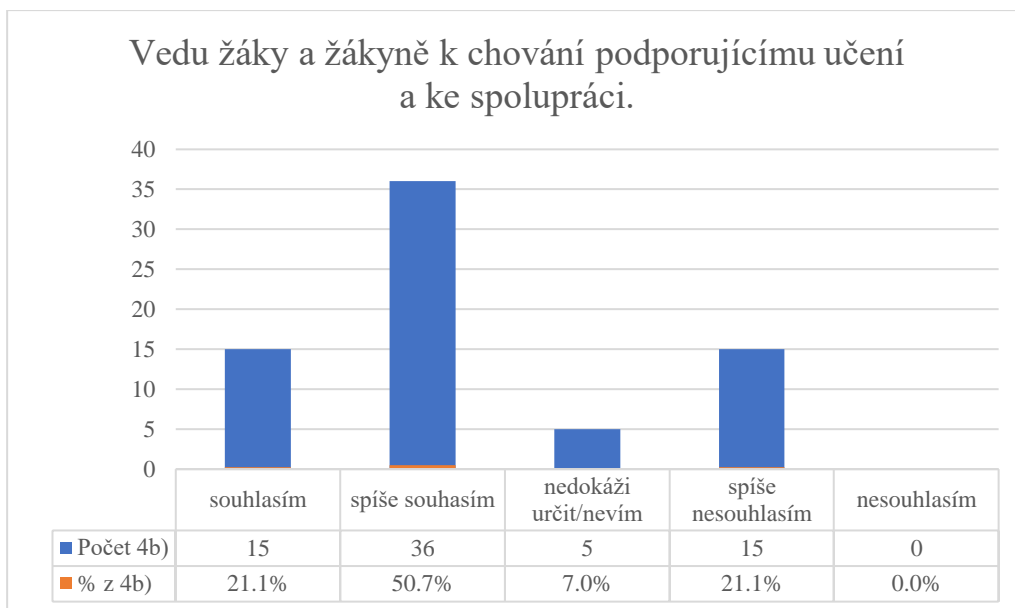
U položky 3e) s daným tvrzením týkající se reflexe a dalšího vyhodnocování dosahování cílů spíše souhlasí 30 respondentů (tzn. 42,3% zastoupení) a souhlasí 14 respondentů (tzn. 19,7% zastoupení). Celkově se tedy v obou souhlasných možnostech vyjádřilo 44 respondentů (tzn. 62% zastoupení). V opačném případě se v rámci položky nachází 16 respondentů (tzn. 22,5% zastoupení), kteří uvedli, že s daným tvrzením spíše nesouhlasí a 1 respondent (tzn. 1,4% zastoupení) který udává, že s daným tvrzením nesouhlasí. Poprvé můžeme tedy pozorovat úplný nesouhlas u jednoho respondenta v rámci položky 3e).

### 3.5.3 Oblast 3 – Prostředí pro učení



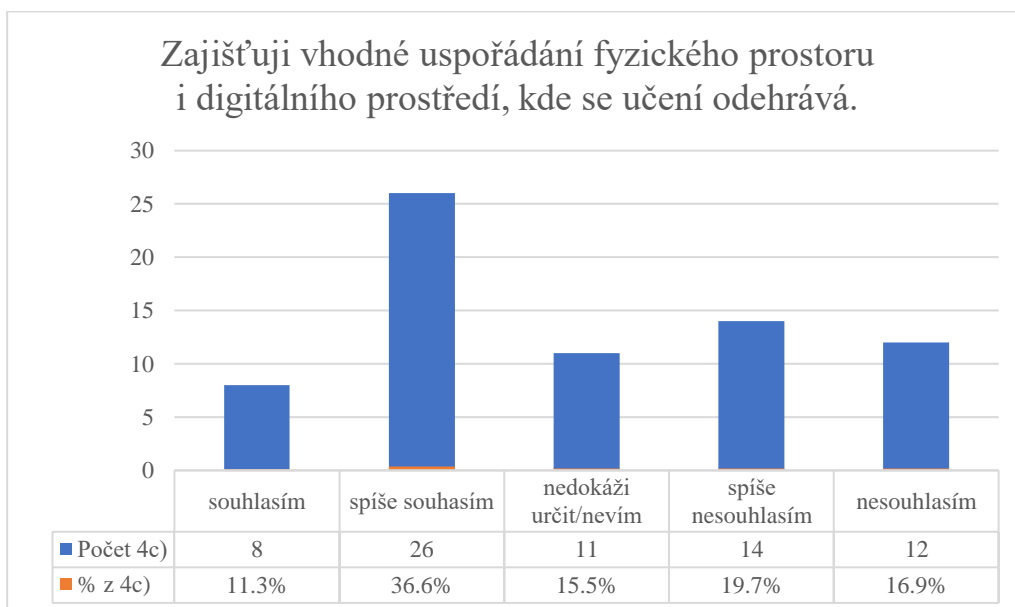
Sloupcový graf č.10, položka 4a)

V rámci položky 4a) zvolilo možnost souhlasím 25 respondentů (tzn. 35,2% zastoupení) a 21 respondentů (tzn. 29,6% zastoupení) zvolilo možnost spíše souhlasím. Pozitivní shodu s tvrzením tedy vyjádřilo 46 respondentů (tzn. 64,8% zastoupení), přičemž s tvrzením spíše nesouhlasí 10 respondentů (tzn. 14,1% zastoupení) a nesouhlasí celkem 3 respondenti (tzn. 4,2% zastoupení). V takovém případě celkový nesouhlas s tvrzením vyjádřilo 13 respondentů (tzn. 18,3% zastoupení).



Sloupcový graf č.11, položka 4b)

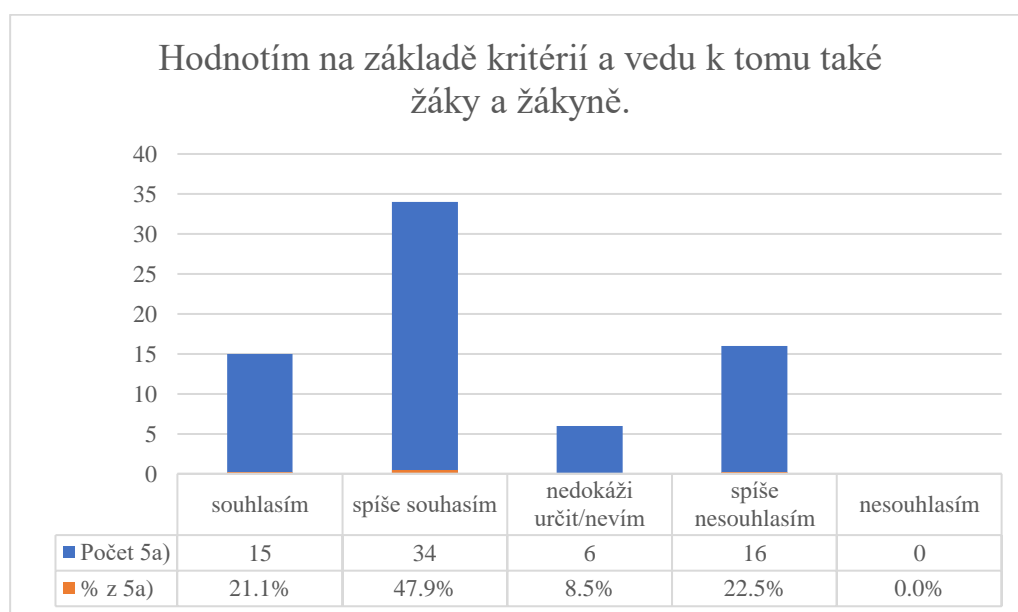
V položce 4b) s tvrzením souhlasí 15 respondentů (tzn. 21,1% zastoupení) a spíše souhlasí 36 respondentů (tzn. 50,7% zastoupení). V celkovém měřítku tedy vyjádřilo souhlas s tvrzením 51 respondentů (tzn. 71,8% zastoupení), přičemž možnost spíše nesouhlasím vyjádřilo 15 respondentů (tzn. 21,1% zastoupení). Úplný nesouhlas, tedy možnost nesouhlasím nevyjádřil v rámci položky 4b) žádný respondent.



Sloupcový graf č.12, položka 4c)

Z výše uvedené položky 4c) je možné pozorovat, že s daným tvrzením souhlasí 8 respondentů (tzn. 11,3% zastoupení) a spíše souhlasí 26 respondentů (tzn. 36,6% zastoupení). V opačné rovině je možné pozorovat 14 respondentů (tzn. 19,7% zastoupení), kteří s tvrzením v rámci položky 4c) spíše nesouhlasí a 12 respondentů (tzn. 16,9% zastoupení), kteří s tvrzením nesouhlasí. V porovnání je tedy možné pozorovat, že souhlas s tvrzením vyjádřilo celkem 34 respondentů (tzn. 47,9% zastoupení) a 26 respondentů (tzn. 36,6% zastoupení) vyjádřilo nesouhlas s daným tvrzením.

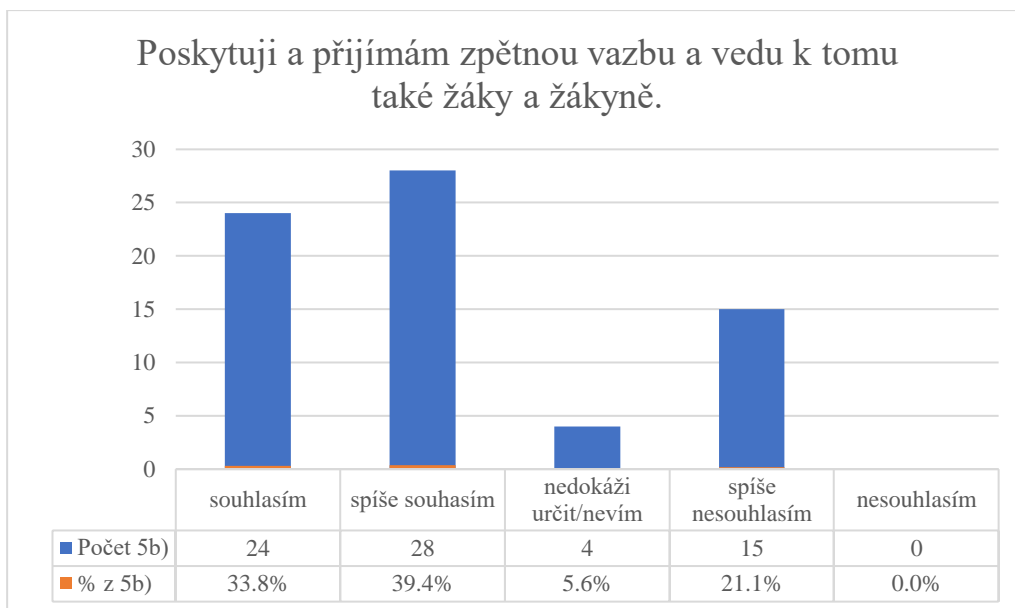
### 3.5.4 Oblast 4 – Zpětná vazba a hodnocení



Sloupcový graf č.13, položka 5a)

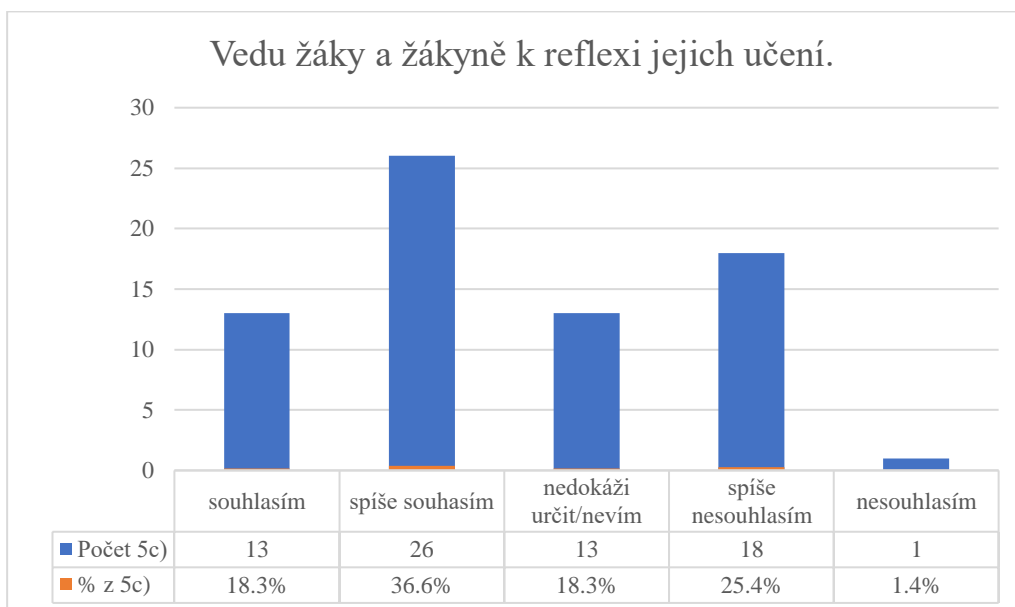
V rámci položky 5a) s tvrzením souhlasí 15 respondentů (tzn. 21,1% zastoupení) a spíše souhlasí 34 respondentů (tzn. 47,9% zastoupení). Celkový souhlas vyjádřilo tedy 49 respondentů (tzn. 69% zastoupení), přičemž odpověď spíše nesouhlasím zvolilo celkem 16 respondentů (tzn. 22,5% zastoupení). Odpověď nesouhlasím v rámci položky 5a) ne zvolil žádný respondent.





Sloupcový graf č.14, položka 5b)

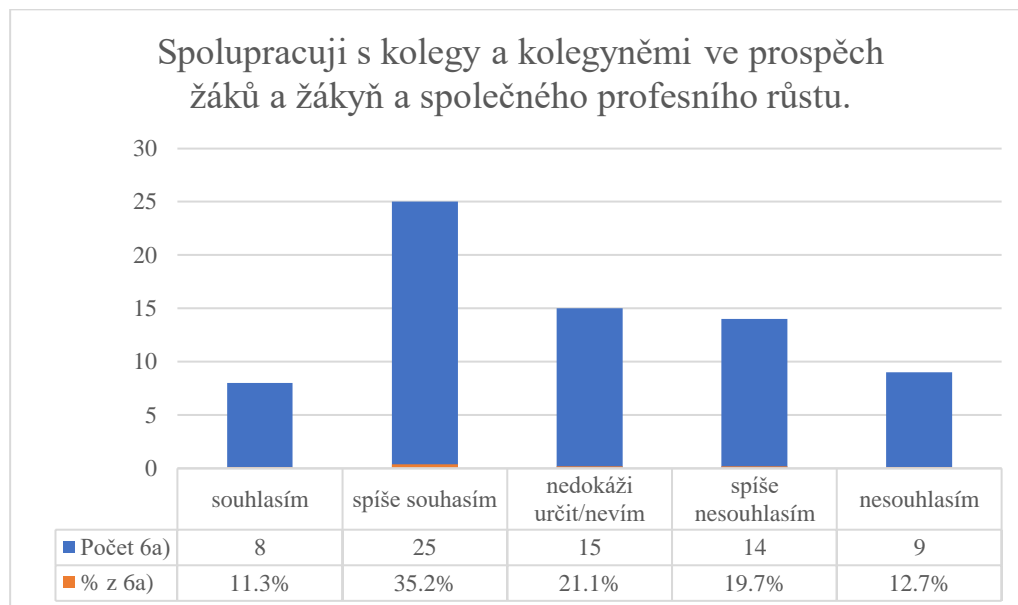
Z uvedené položky 5a) můžeme pozorovat, že 24 respondentů (tzn. 33,8% zastoupení) vyjádřilo odpověď souhlasím a 28 respondentů (tzn. 39,4% zastoupení) zvolilo odpověď spíše souhlasím. Celkový souhlas vyjádřilo tedy 52 respondentů (tzn. 73,2% zastoupení), přičemž nesouhlas vyjádřený pouze v rámci odpovědi spíše nesouhlasím vyjádřilo 15 respondentů (tzn. 21,1% zastoupení). Možnost nesouhlasím ne zvolil žádný respondent.



Sloupcový graf č.15, položka 5c)

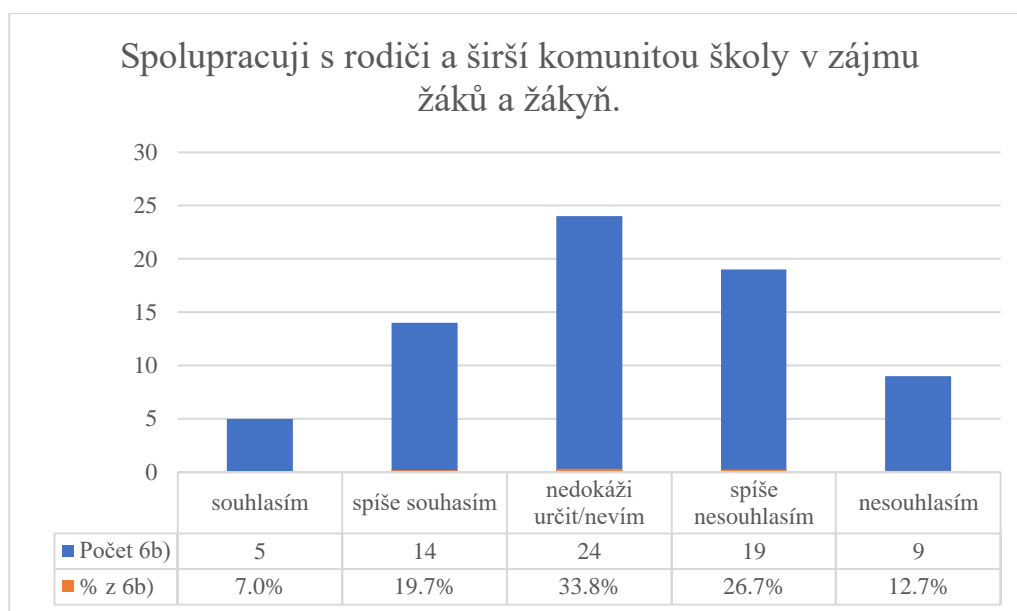
U položky 5c) uvádíme, že u daného tvrzení vybralo odpověď souhlasím 13 respondentů (tzn. 18,3% zastoupení) a spíše souhlasím 26 respondentů (tzn. 36,6% zastoupení). Obě souhlasné odpovědi zvolilo celkem 39 respondentů (tzn. 54,9% zastoupení). Odpověď spíše nesouhlasím zvolilo celkem 18 respondentů (tzn. 25,4% zastoupení) a 1 respondent (tzn. 1,4% zastoupení) zvolil krajní odpověď nesouhlasím.

### 3.5.5 Oblast 5 – Profesní spolupráce



Sloupcový graf č.16, položka 6a)

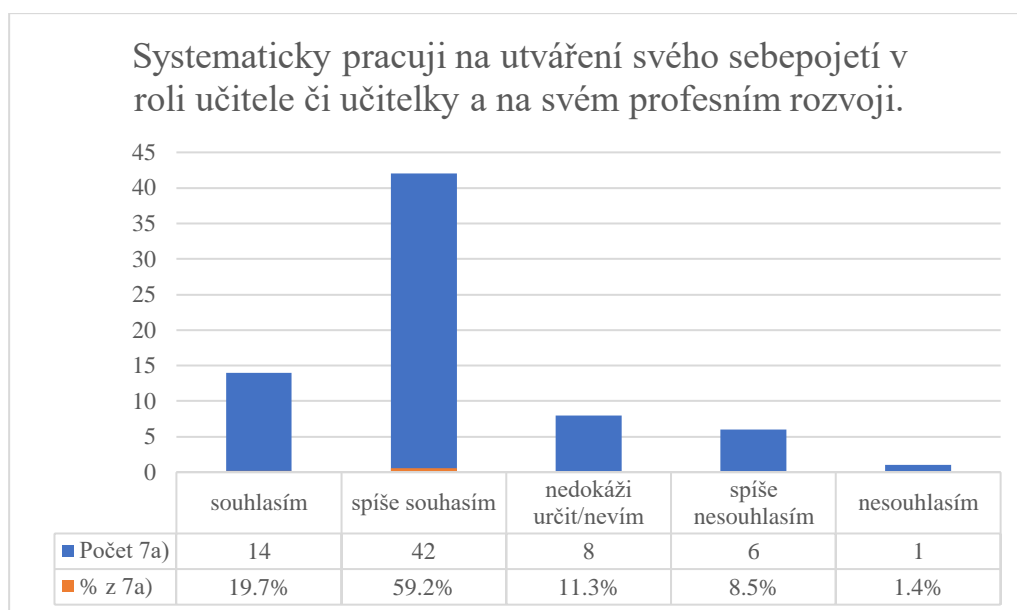
Z výše uvedeného položky 6a) je možné pozorovat, že 8 respondentů (tzn. 11,3% zastoupení) zvolilo odpověď souhlasím a 25 respondentů (tzn. 35,2% zastoupení) zvolilo odpověď spíše souhlasím. Odpovědi souhlasím a spíše souhlasím tedy zvolilo celkem 33 respondentů (tzn. 46,5% zastoupení). V opačné rovině odpověď spíše nesouhlasím zvolilo 14 respondentů (tzn. 19,7% zastoupení) a 9 respondentů (tzn. 12,7% zastoupení) zvolilo odpověď nesouhlasím. Celkově tedy nesouhlas s uvedeným tvrzením vyjádřilo 23 respondentů (tzn. 32,4% zastoupení).



Sloupcový graf č.17, položka 6b)

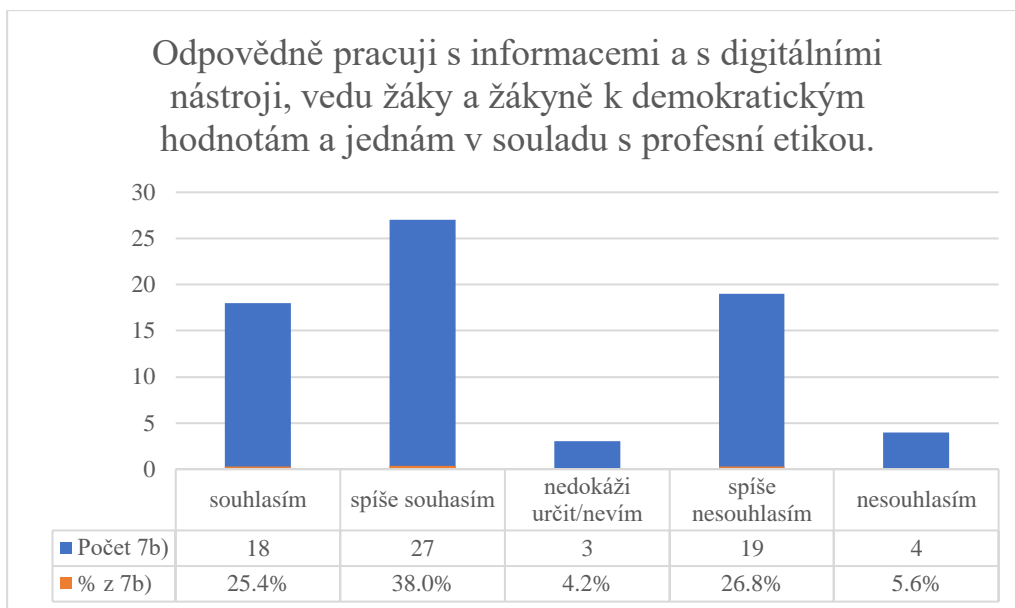
U položky 6b) můžeme pozorovat, že odpověď souhlasím zvolilo celkem 5 respondentů (tzn. 7% zastoupení) a 14 respondentů (tzn. 19,7% zastoupení) zvolilo odpověď spíše souhlasím. Celkem tedy vyjádřilo souhlas s tvrzením 19 respondentů (tzn. 26,7%) zastoupení). Na druhé straně škály zvolilo odpověď spíše nesouhlasím celkem 19 respondentů (tzn. 26,7% zastoupení) a nesouhlasím 9 respondentů (tzn. 12,7% zastoupení). V takovém případě vyjádřilo nesouhlas celkem 28 respondentů (tzn. 39,4% zastoupení). Významným se také jeví vyšší míra volby odpovědi nedokáži určit/nevím, kde tuto odpověď volilo 24 respondentů (tzn. 33,8% zastoupení).

### 3.5.6 Oblast 6 – Profesní sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví



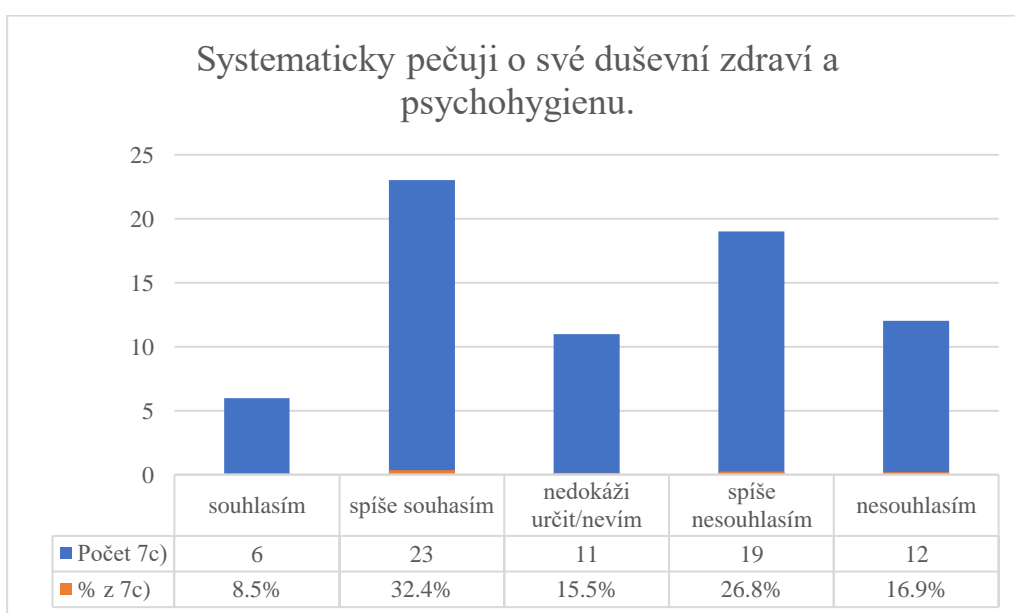
Sloupcový graf č.18, položka 7a)

Z uvedené položky 7a) je možné pozorovat, že s tvrzením souhlasí celkem 14 respondentů (tzn. 19,7% zastoupení) a spíše souhlasí 42 respondentů (tzn. 59,2% zastoupení). Souhlas tedy v případě položky 7a) vyjádřilo celkem 56 respondentů (tzn. 78% zastoupení). Odpověď spíše nesouhlasím zvolilo 6 respondentů (tzn. 8,5% zastoupení) a nesouhlasím 1 respondent (tzn. 1,4% zastoupení). V takovém případě vyjádřilo nesouhlas s tvrzením celkem 7 respondentů (tzn. 9,9% zastoupení).



Sloupcový graf č.19, položka 7b)

U položky 7b) vyjádřilo s tvrzením odpověď souhlasím celkem 18 respondentů (tzn. 25,4% zastoupení) a spíše souhlasím 27 respondentů (tzn. 38,0% zastoupení). Celkově tedy souhlas v rámci položky 7b) vyjádřilo 45 respondentů (tzn. 63,4% zastoupení). V opačné rovině vyjádřilo odpověď spíše nesouhlasím 19 respondentů (tzn. 26,8% zastoupení) a 4 respondenti (tzn. 5,6% zastoupení) zvolili odpověď nesouhlasím. Celkově tedy nesouhlas s tvrzením vyjádřilo 23 respondentů (tzn. 32,4% zastoupení).



Sloupcový graf č.20, položka 7c)

U položky 7c) můžeme pozorovat, že 6 respondentů (tzn. 8,5% zastoupení) zvolilo odpověď souhlasím a 23 respondentů (tzn. 32,4% zastoupení) zvolilo odpověď spíše souhlasím. Celkový souhlas s tvrzením vyjádřilo tedy 29 respondentů (tzn. 40,9% zastoupení). Odpověď spíše nesouhlasím zvolilo 19 respondentů (tzn. 26,8% zastoupení) a nesouhlasím 12 respondentů (tzn. 16,9% zastoupení). Celkový nesouhlas s tvrzením v rámci svých odpovědí vyjádřilo tedy 31 respondentů (tzn. 43,7% zastoupení).

### **3.5.7 Významné hodnoty z položek 2a) – 7c)**

Výše uvedená data nám obsáhle prezentují výsledky jednotlivých položek 2a) – 7c) v široké míře, přičemž v některých případech se snažíme také poukázat na krajní hodnoty v pozitivní i negativní rovině, kdy respondenti s tvrzením celkově souhlasí (odpovídají souhlasím a spíše souhlasím), a tedy výrazně převažuje souhlas s tvrzením nad nesouhlasem nebo celkově nesouhlasí (odpovídají spíše nesouhlasím a nesouhlasím), tedy se vyskytuje větší množství takto volených odpovědí v porovnání s ostatními položkami. Za pomoci takto stanovené popisné formy jsme mohli dále identifikovat krajní významné hodnoty, které jednotlivé položky vzájemně profilují. V následujících řádcích takovým hodnotám budeme věnovat několik slov.

V rámci položek 2a) – 7c) jsme si stanovili, že uvedeme do kontextu 5 významných hodnot, na které jednotlivé nebo souhrnné položky ukazují. Pro celkový přehled budeme uvádět také text nebo tvrzení u dané položky, kterou v rámci dotazníku vyhodnocujeme jako významnou, tzn. položka vykazuje největší zastoupení odpovědi:

souhlasím;  
spíše souhlasím;  
nedokáži určit/nevím;  
spíše nesouhlasím;  
nesouhlasím;

Odpověď souhlasím byla nejvíce zastoupena v celkovém počtu 25 respondentů (tzn. 35,2% zastoupení) v položce 4a) (Vytvářím bezpečné prostředí pro učení). Spíše souhlasím bylo nejvíce zastoupeno v položce 3a) (Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně) s celkovým počtem 45 respondentů (tzn. 63,4% zastoupení).

V případě, budeme-li se zabývat celkovým souhlasem s tvrzením, tedy nejvíce zastoupeným součtem odpovědí souhlasím a spíše souhlasím, dotazníkové šetření poukáže na dvě položky. Jedná se o položky 2a) (Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím) a 2b) (Didakticky zprostředkují obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami), kde 59 respondentů (tzn. 83,1% zastoupení) vyjádřilo celkový souhlas.

V rámci odpovědi spíše nesouhlasím dotazníkové šetření poukázalo v rámci největšího zastoupení hned na několik položek. Takto zvolenou odpověď uvedlo celkem 19 respondentů (26,8% zastoupení) u položek 3b) (Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyň a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů), 6b) (Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyň a společného profesního růstu), 7b) (Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyň k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou) a 7c) (Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu).

Odpověď nesouhlasím byla nejvíce zastoupena v položkách 4c) (Zajišťuji vhodné uspořádání fyzického prostoru a digitálního prostředí, kde se učení odehrává) a 7c) (Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu) v zastoupení 12 respondentů (tzn. 16,9% zastoupení). Položka 7c) je také v případě součtu odpovědí spíše nesouhlasím a nesouhlasím nejvíce zastoupena v celkovém počtu respondentů 31 (tzn. 43,7% zastoupení).

Poslední položkou, kde respondenti v největší míře volili odpověď nedokáži určit/nevím je položka 6b) (Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyň), kde takto odpovídalo celkem 24 respondentů (tzn. 33,8% zastoupení).

Z výše uvedených významných hodnot je možné usuzovat, bereme-li v potaz náš výzkumný vzorek, že jistotu pocítují studenti zejména v rámci teoretických a oborových znalostí pro vyučování a dále pak v didaktickém zprostředkování učiva v rámci svých studovaných oborů. Ze stanovených dat je tedy možné tvrdit, že studenti jsou velmi dobře teoreticky připravováni pro vyučování svých oborů. Můžeme také tvrdit, že studenti v rámci svého studia, případně ve výkonu učitelské profese nevyužívají další techniky a nástroje pro péči o své duševní zdraví a psychohygienu.

### **3.6 Volba metodologie výzkumu a testování hypotéz**

V rámci našeho výzkumu jsme si stanovili dvě alternativní hypotézy, které mají vždy dvě proměnné. V našem případě se jedná u  $H_{A1}$  o proměnnou  $H_{A1P1}$  (studenti kombinované

formy studia) a  $H_{A1P2}$  (studenti prezenční formy studia). V případě  $H_{A2}$  se jedná o  $H_{A2P1}$  (studenti působící v pracovněprávním vztahu jako učitelé na vzdělávací instituci) a  $H_{A2P2}$  (studenti, kteří během svého studia jako učitelé doposud nepůsobí).

Naše dotazníkové šetření menšího rozsahu pracuje s formou odpovědí Likertovy škály. Z takového důvodu jsme si pro analýzu nominálních dat vybrali statistickou metodu testu nezávislosti chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku.

V případě naší  $H_{A1}$  předpokládáme, že  $H_{A1P1} > H_{A1P2}$ . V této souvislosti mluvíme o tzv. jednostranné hypotéze, kdy i systém ověřování bude jednostranný. Pro přijetí nebo zamítnutí takto stanovené  $H_{A1}$  je důležité stanovení také  $H_{01}$ , která předpokládá  $H_{A1P1} = H_{A1P2}$ . Znění  $H_{01}$  je následující:

$H_{01}$ : Studenti Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci ve druhém ročníku navazujícího magisterského studia v kombinované formě ( $H_{A1P1}$ ) vykazují stejnou míru subjektivně vnímaného osvojení pedagogických kompetencí jako studenti ve druhém ročníku navazujícího magisterského studia v prezenční formě ( $H_{A1P2}$ ).

Druhá alternativní hypotéza  $H_{A2}$ , která stejně jako  $H_{A1}$  předpokládá, že  $H_{A2P1} > H_{A2P2}$  vyžaduje pro její přijetí, či naopak zamítnutí také nulovou hypotézu, v našem případě  $H_{02}$ . Takto stanovená hypotéza podléhá jednostrannému ověřování, přičemž  $H_{02}$  předpokládá  $H_{A2P1} = H_{A2P2}$ . Znění  $H_{02}$  je následující:

$H_{02}$ : Studenti Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci ve druhém ročníku navazujícího magisterského studia v kombinované a prezenční formě působící v pracovněprávním vztahu jako učitelé na vzdělávací instituci ( $H_{A2P1}$ ) vykazují stejnou míru subjektivně vnímaného osvojení pedagogických kompetencí jako studenti, kteří během svého studia jako učitelé doposud nepůsobí ( $H_{A2P2}$ ).

V rámci našeho testování stanovených hypotéz volíme metodu redukce počtu polí v kontingenční tabulce zejména z důvodu menšího výzkumného vzorku. Následujeme tedy doporučený postup dle autora Chráska (2016). Autor popisuje, že v rámci dotazníkových šetření menšího rozsahu se doporučuje sloučení respektive redukce počtu polí kontingenční tabulky. V našem případě se jedná o sloučení odpovědí v položkách 2a) – 7c). Níže v textu uvádíme kontingenční tabulku profilující naše získaná data z výzkumného šetření pro  $H_{A1}$  s proměnnými  $H_{A1P1}$  a  $H_{A1P2}$ .



	souhlasím	spíše souhlasím	nedokáži určit/nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím	$\Sigma$
kombinovaná forma studia	182 (110,9)	269 (246,69)	55 (72,04)	45 (105,66)	7 (22,7)	558
prezenční forma studia	72 (143,1)	296 (318,31)	110 (92,96)	197 (136,34)	45 (29,3)	720
$\Sigma$	254	565	165	242	52	1278

Tab. 1 Kontingenční tabulka pro  $H_{A1}$  a  $H_{01}$

Ve výše uvedené kontingenční tabulce uvádíme také čísla marginální četnosti, které jsou součtem všech četností v řádcích a sloupcích tabulky. Za pomoci takto stanovených čísel marginální četnosti jsme následně schopni vypočítat očekávanou četnost (O), kterou uvádíme v závorkách za sledovanými čísly reálných četností (P). V případě potenciálního přijetí nebo zamítnutí našich definovaných hypotéz  $H_{A1}$  a  $H_{01}$  je důležité dále zkoumat velikost rozdílu mezi reálným stavem a formulovanou hypotézou. Ze vztahu P a O v následujícím textu definujeme hodnotu testového kritéria  $\chi^2$ . Výpočet stanoveného testového kritéria chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku uvádíme následovně v Tab. 2.

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
182	110,90	71,10	5055,210	45,583
269	246,69	22,30	497,290	2,016
55	72,04	-17,04	290,362	4,031
45	105,66	-60,70	3684,490	34,871
7	22,70	-15,70	246,490	10,859
72	143,10	-71,10	5055,210	35,326
296	318,31	-22,31	497,736	1,564
110	92,96	17,00	289,000	3,109
197	136,34	60,66	3679,636	26,989
45	29,30	15,17	230,129	7,854
$\Sigma$ 1278	$\Sigma$ 1278			$\Sigma$ 172,202

Tab. 2 Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku pro  $H_{A1}$  a  $H_{01}$

Z výše uvedené tabulky pro výpočet testového kritéria chí-kvadrát jsme získali hodnotu  $\chi^2 = \sum \frac{(P-o)^2}{o} = 172,202$ , přičemž takto stanovená hodnota podléhá srovnání s kritickou hodnotou na vybrané hladině významnosti 0,01. Pro kontingenční tabulku je v našem případě tedy nutné určit počet stupňů volnosti za pomoci vzorce  $f = (r - 1) \cdot (s - 1)$ , kdy  $r$  je počet řádků v kontingenční tabulce a  $s$  naopak počet sloupců. V rámci naší kontingenční tabulky se jedná tedy o vzorec  $f = (2 - 1) \cdot (5 - 1) = 4$ . Z takto stanoveného vyplývá, že pro vymezené stupně volnosti a pro zvolenou hladinu významnosti 0,01 nalezneme v tabulkách kritickou hodnotu kritéria  $\chi_{0,01}^2(4) = 13,277$ .

Porovnáme-li tedy naši vypočítanou hodnotu  $\chi^2$  s kritickou hodnotou  $\chi_{0,01}^2(4)$  zjistíme, že naše vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 172,202$  je výrazně vyšší než hodnota, tzn. hodnota  $\chi_{0,01}^2(4) = 13,277$ . Z takto stanoveného srovnání je tedy možné odmítnout nulovou hypotézu  $H_{01}$  a přijmout alternativní hypotézu  $H_{A1}$ , kdy nelze rozporovat statistickou významnost rozdílu. Přijímáme tedy  $H_{A1}$  která tvrdí, že studenti Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci ve druhém ročníku navazujícího magisterského studia v kombinované formě vykazují vyšší míru subjektivně vnímaného osvojení pedagogických kompetencí než studenti ve druhém ročníku navazujícího magisterského studia v prezenční formě.

U přijímání, respektive zamítání našich dalších stanovených hypotéz  $H_{A2}$  a  $H_{02}$  budeme využívat postupů v předešlém textu definovaných, kdy  $H_{A2}$  a  $H_{02}$  budou podléhat podobným výčtům v rámci kontingenční tabulky a výpočtu testového kritéria chí-kvadrátu. Níže v textu si dovoluujeme uvést kontingenční tabulku, která pracuje s daty četnosti  $H_{A2P1}$  a  $H_{A2P2}$  v návaznosti na dotazníkové šetření menšího rozsahu.

	souhlasím	spíše souhlasím	nedokáži určit/nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím	$\Sigma$
působící v učitelské profesi	183 (110,9)	280 (246,69)	38 (72,04)	52 (105,66)	5 (22,7)	558
nepůsobící v učitelské profesi	71 (143,1)	285 (318,31)	127 (92,96)	190 (136,34)	47 (29,3)	720
$\Sigma$	254	565	165	242	52	1278

Tab. 3 Kontingenční tabulka pro  $H_{A2}$  a  $H_{02}$

Ve výše uvedené tabulce můžeme pozorovat stejné hodnoty součtů a reálných četností, respektive očekávaných četností. V takovém případě se jedná o stejná výsledná čísla která potvrzují předešlé hodnoty četností P a O v rámci  $H_{A1}$  a  $H_{O1}$ . V rámci takto stanovených hodnot si dále dovoluujeme uvést výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Pozorovaná četnost P	Očekávaná četnost O	$P - O$	$(P - O)^2$	$\frac{(P - O)^2}{O}$
183	110,90	72,1	5198,410	46,875
280	246,69	33,31	1109,556	4,498
38	72,04	-34,04	1158,722	16,084
52	105,66	-53,66	2879,396	27,252
5	22,70	-17,7	313,290	13,801
71	143,10	-72,1	5198,410	36,327
285	318,31	-33,31	1109,556	3,486
127	92,96	34,04	1158,722	12,465
190	136,34	53,66	2879,396	21,119
47	29,30	17,7	313,290	10,692
$\Sigma$ 1278	$\Sigma$ 1278,00			$\Sigma$ 192,559

Tab. 4 Výpočet testového kritéria chí-kvadrát pro kontingenční tabulku pro  $H_{A2}$  a  $H_{O2}$

Uvedená tabulka představuje testové kritérium  $\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O} = 192,559$ , které v případě kontingenční tabulky pro  $H_{A2}$  a  $H_{O2}$  má  $f = (2 - 1) \cdot (5 - 1) = 4$  stupňů volnosti, přičemž test významnosti provádíme stejně tak, jak v předešlém postupu na hladině významnosti 0,01. Srovnáváme tedy naši vypočítanou hodnotu  $\chi^2 = 192,559$  s kritickou hodnotou  $\chi_{0,01}^2(4) = 13,277$ .

Ze vzájemného porovnání naší hodnoty  $\chi^2$  a  $\chi_{0,01}^2(4)$  můžeme tvrdit, že naše hodnota  $\chi^2$  testového kritéria pro  $H_{A2}$  a  $H_{O2}$  je výrazně větší než hodnota kritická. Můžeme tedy zamítnout  $H_{O2}$  a přijmout hypotézu  $H_{A2}$ . V našem případě je prokázána statisticky významná souvislost, přičemž je přijata  $H_{A2}$ , která tvrdí, že studenti Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci ve druhém ročníku navazujícího magisterského studia v kombinované a prezenční formě působící v pracovněprávním vztahu jako učitelé na vzdělávací instituci,

vykazují vyšší míru subjektivně vnímaného osvojení pedagogických kompetencí než studenti, kteří během svého studia jako pedagogové doposud nepůsobí.

V závěru této části můžeme tedy konstatovat, že jsme přijali obě stanovené hypotézy  $H_{A1}$  a  $H_{A2}$ , přičemž jsme také zároveň naplnili stanovené dílčí cíle výzkumné náplni práce. V následujícím textu se budeme věnovat možné interpretaci námi stanovených východisek, které jsme na základě předešlého výpočtu přijali, dále se pak budeme okrajově věnovat identifikátory, které přispěli k závěrům naší práce.

## Diskuze

Na základě dříve uvedeného jsme dokázali významnou souvislost našich proměnných, přičemž převaha jedné nad druhou, v našem případě  $H_{A1P1}$  nad  $H_{A1P2}$  a  $H_{A2P1}$  nad  $H_{A2P2}$  nelze z výsledků naší výzkumné práce rozporovat. S ohledem na uvedená východiska a zohlednění přijatých hypotéz  $H_{A1}$  a  $H_{A2}$  můžeme předpokládat, že neexistuje pouze jediný přímý vztah mezi jednou proměnnou a druhou. Spíše se zdá, že existuje série faktorů, které ovlivňují vztah mezi těmito proměnnými. Naším dalším úkolem je tyto faktory detailněji analyzovat a popsat.

Pokud se zaměříme na vyšší míru osvojených kompetencí studentů v kombinovaném studijním programu, lze identifikovat několik faktorů, které by mohly vysvětlit významnost našich statistických výsledků. Významným údajem se jeví právě aktivní působení v učitelské profesi během studia. Výsledky poukazují, že asi 75 % studentů kombinovaného studia působí zároveň také v profesi učitele nebo jeho ekvivalentu. V prezenčním studiu se jedná pouze o asi 23% zastoupení. Takto stanovenou příčinu je možné identifikovat z důrazem, kdy si studenti působící v učitelské profesi osvojují své pedagogické kompetence, přičemž si je kontinuálně rozvíjejí v rámci svého studia. Naopak studenti prezenčního studia získávají tento typ dvojího rozvoje pouze v průběhu svých časově limitovaných pedagogických praxí.

Zajímavým údajem se jeví také naše vložená položka, kterou v rámci našeho výzkumu do statistického ověřování neimplementujeme. Jedná se o přidanou položku: Pregraduální přípravu vnímám jako dostačující pro osvojení kompetencí k vyučování daných oborů (Výchova k občanství, Občanský a společenskovední základ). Takto stanovenou položku jsme přidali pro účely celkového shrnutí na konec dotazníkového šetření, kdy jsme statisticky dotazovali míru subjektivně vnímané kvality vysokoškolského vzdělávání, tedy hodnocení pregraduální přípravy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci v kontextu osvojování pedagogických kompetencí.

V rámci naší otázky jsme získali celkem 41 záporných odpovědí, tedy odpověď ne na stanovenou otázku a 25 odpovědí ano. Dalších 5 odpovědí v rámci této otázky, která byla polouzavřená, bylo individuálně formulovaných. Minimálně 3 z 5 takových odpovědí mělo záporný kontext, tedy by je bylo možné klasifikovat jako záporné. Další 2 odpovědi nelze považovat ani za kladné, ani záporné.

Z odpovědí je možné identifikovat, že rozdíl mezi teoretickou znalostí oborů a uskutečňováním výuky v praktické rovině je markantní. Z tohoto důvodu je vhodné zvážit další navýšení pedagogických praxí pro studenty prezenčního studia. Pokud by se počet hodin

pedagogických praxí rovnoměrně zvýšil pro studenty kombinovaného i prezenčního studia, lze předpokládat, že takové zvýšení by mělo v rámci našeho vzorku minimální dopad na studenty kombinovaného studia. Pracujeme totiž s informací, že asi 75 % studentů kombinovaného studia již působí jako učitelé, a tedy by pedagogické praxe vykonávali v rámci svého pedagogického působení. Takto se můžeme domnívat, že bychom maximalizovali pedagogické praxe pro studenty prezenčního studia a osvojování směrodatných pedagogických kompetencí by tak dosahovalo vyšší míry. Zdokonaloval by se tedy nejen individuální rozvoj studentů a poté začínajících učitelů, ale zvyšovala by se také kvalita kurikula napříč vzdělávacími stupněmi.

Za významný údaj z naší práce také pokládáme nízkou úroveň péče o vlastní duševní zdravý a psychohygienu. Není tajemstvím, že učitelské profese podléhají velké míře stresu a jsou daleko náchylnější na vznik syndromu vyhoření. Proto považujeme za zajímavé, že otázka péče o duševní zdraví vychází z dotazníkového šetření se statisticky nízkými počty v rámci našeho výzkumného vzorku. V tomto případě by bylo vhodné začlenit do kurikula nejenom práci s duševním zdravím dětí, žáků a studentů, ale také se zaměřit na péči o individuální duševní zdraví učitelů.

Z takto stanoveného můžeme tvrdit, že by se jednotlivé obory neměli pouze soustředit z velké části na vzdělávané, ale také na zdraví vzdělavatelů, v našem případě aktivně působících učitelů. Možným návrhem se jeví rozšiřující kurzy realizované vysokoškolskými institucemi pro učitele napříč stupněmi a typy vzdělávání. Samozřejmě, realizace takového návrhu by vyžadovala provedení řady dalších opatření. Například by bylo nezbytné dále rozvíjet motivační nástroje pro učitele s cílem zajistit jejich dostatečnou a pravidelnou účast na těchto praktických kurzech.

Otázka postupného osvojování kompetencí nutných pro další pedagogický růst se stává postupem času více diskutovanou a tato práce má za úkol pouze uvést do kontextu východiska pro další pedagogický výzkum. V naší práci je tedy možné navrhnout další výzkum, který by zahrnoval položky, jež jsme zahrnuli do našeho šetření, a následně například zkoumat statistické rozdíly mezi jednotlivými univerzitami v České republice. V takovém případě bychom mohli dále rozvíjet a periodicky ověřovat náš výzkum tak, abychom mohli pozorovat propad, respektive rozvoj individuálně vnímaných kompetencí na podobném vzorku respondentů v nadcházejících letech.

V rámci našeho teoretického šetření pokládáme dále práci jako první krok pro tvorbu pedagogických standardů, kterými se komplexně zabýváme výše v textu. Je důležité zmínit, že otázka standardizace je všudypřítomná, ale doposud v rámci České republiky nebyla

realizována tak, aby standardy byly do určité míry směřodonné pro kurikulární vývoj. Věříme, že práce tohoto typu přispějí také k rozvoji standardů pedagoga.

Můžeme se domnívat, že takto stanovený výzkum má bezmezný potenciál na poli pedagogických věd, kdy pozornost naopak soustředíme na rozvoj učitelů. V takovém případě můžeme tvrdit a zde také souhlasíme se Švecem (1998), že v případě učitele, který dostatečně rozvíjí své pedagogické kompetence, máme v závěru konkrétního vzdělávacího stupně dítě, žáka, či studenta, který maximalizuje své schopnosti pro rozvoj. Tato tzv. dvojí přímka tedy vzájemně rozvíjí jednu a druhou stranu, které ústí ke kvalitnějšímu národnímu kurikulu.

## Závěr

Standardizace pedagogické profese je téma všudypřítomné a události, které předchází tvorbě pedagogického standardu, tedy vznik Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství je dle našeho názoru jedním z významných milníků pozitivně ovlivňující kvalitu rozvoje národního kurikula. V naší práci jsme se věnovali teoretickému popisu vybrané terminologie a množství východisek úzce související s vývojem dovedností, jako klíčových prvků pedagogických kompetencí přispívajících k vymezení dimenze pedagogického standardu, případně vymezení jeho vývoje.

V úvodu naší práce jsme nastínili také cíle, které věříme, že jsme komplexně naplnili. Jednalo se o vymezení kultury pedagogického působení v teoretické rovině, respektive vymezení východisek pro orientaci v námi vybraném tématu, a tedy pedagogických kompetencích, jejím předchůdcům a následovníkům v nesčetných debatách a autorských přístupech. Hlavním cílem naší práce, na kterou jsme se zaměřili v praktické části bylo zjištění úrovně subjektivně vnímaných kompetencí u studentů absolventských ročníků oboru Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro střední školy a 2. stupeň základních škol na pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci, a to jak v prezenční, tak kombinované formě. Data jsme získali prostřednictvím dotazníkového šetření malého rozsahu a dále jsme si stanovili hypotézy a rozvedli otázku problematiky pedagogické kompetence, nyní již v konkrétním studijním oboru a studovaném ročníku. V kontextu naplnění cílů naší práce můžeme tedy konstatovat, že jsme byli úspěšní a naplnili jsme veškeré stanovené jak dílčí, tak hlavní cíle naší práce v teoretické a praktické rovině.

V rámci naší práce jsme tedy přijali stanovené hypotézy, a tedy můžeme tvrdit, že na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého studenti druhého ročníku navazujícího magisterského studia v kombinované formě v majoritním a nebo minoritním zaměření oboru Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro střední školy a 2. stupeň základních škol vykazují vyšší míru subjektivně vnímaného osvojení pedagogických kompetencí než studenti stejného oborového zaměření a ve druhém ročníku navazujícího magisterského studia v prezenční formě.

Druhý závěr, ke kterému jsme došli je ten, že studenti pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci ve druhém ročníku navazujícího magisterského studia v kombinované a prezenční formě v majoritním a nebo minoritním zaměření oboru Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro střední školy a 2. stupeň základních škol působící v pracovněprávním vztahu jako učitelé na vzdělávací instituci vykazují vyšší míru subjektivně



vnímaného osvojení pedagogických kompetencí, než studenti ve druhém ročníku navazujícího magisterského studia stejného zaměření, kteří během svého studia jako učitelé doposud nepůsobí.

Výstupy naší práce vnímáme jako autorský precedent v kontextu standardizace a realizace dotazníkového šetření s položkami stanovenými z Kompetenčního rámce absolventa a absolventky učitelství. Takto stanovený výzkum je možné chápat jako jeden z mnoha, tedy přiznáváme další prostor pro realizaci stejného výzkumu, který by mohl být s tímto výzkumem srovnáván a dále rozvíjen.

Potenciál výzkumu vnímáme právě v jeho návaznosti, kdy data z jiných výzkumů se stejným kvazistandardizovaným dotazníkem mohou v průřezu nadcházejícího času vykazovat buď to růst, nebo naopak propad individuálně vnímaného osvojení pedagogických kompetencí studentů ve vybraných oborech. Dotazníková šetření realizovaná v jiných institucích, mohou poukázat na rozdílnosti vysokoškolského vzdělávání, a tedy tento výzkum může být nástrojem pro analýzu kvality rozvoje kompetencí v průřezu vysokého školství na pedagogických fakultách. Následně mohou být na základě naší práce a prací jiných tvořeny takové nástroje, které budou pozitivně přispívat ke zkvalitňování výuky pro průběžné osvojování pedagogických kompetencí.

Věříme, že tento výzkum může být prvním, ale doufáme, že nebude posledním na poli rozvoje kvality a uchopení pedagogických kompetencí jako původních hybatelů, nebereme-li v potaz dovednosti, které definujeme v teoretické části naší práce, rozvíjející a zásadně přispívající ke kvalitě nejen vysokého školství, ale komplexně celého kurikula. Učitel, nebo jinými slovy, pedagogický pracovník, se správnými kompetencemi, nejen kvalitně realizuje výuku, a tedy pozitivně připravuje děti, žáky a studenty do nadcházejícího studia, ale připravuje je také na ty chvíle, které jsou mimo kurikulum, tedy na život mimo vzdělávací instituci. Učitel tedy není jen osobou v životě mnoha připravující na studium, ale zejména na studium života samotného. Věříme, že učitelem vše začíná.

## Seznam použité literatury

1. BARBER, M., & BOURSHED, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. McKinsey.
2. BAŽANTOVÁ, L., SKUTIL, M., & ZIKL, P. (2014). *Česko-anglický pedagogický slovník: se zaměřením na předškolní a primární vzdělávání*. Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-515-8.
3. BUCHTOVÁ, T. (2020). *Kázeň a začínající učitel: faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů*. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5782-6.
4. ČŠI. (2023). *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2022/2023*. ISBN 978-80-88492-49-8.
5. EURYDICE. (2015). *Vzdělávání dospělých a odborná příprava v Evropě: Rozšiřování přístupu k příležitostem učení*. Výkonná agentura pro vzdělávání, audiovizuální oblast a kulturu. ISBN 978-92-9201-664-7.
6. EVROPSKÁ KOMISE. (2000). *Memorandum o celoživotním učení: Pracovní materiál Evropské komise*. [online]. [cit. 2024-03-14]. Dostupné z: <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>  
0010z:<http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>
7. FRÖMEL, K. (2002). *Kompendium psaní a publikování v kinantropologii*. Univerzita Palackého. ISBN 80-244-0514-8.
8. GAVORA, P. (2012). *Tvorba výskumného nástroja pre pedagogické bádanie*. SPN. ISBN 978-80-10-02353-0.
9. GILLERNOVÁ, I., & KREJČOVÁ, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.
10. GULOVÁ, L., & ŠÍP, R. (Ed.). (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Grada. ISBN 978-80-247-4368-4.
11. HATTIE, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research. [online]. [cit. 2024-03-14]. Dostupné z: [https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/qt\\_hattie.pdf](https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/qt_hattie.pdf)
12. HENDL, J. (2012). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Portál. ISBN 978-80-7367-381-9.
13. HUBERMAN, M., GROUNER, M. m., & MARTI, J. (1993). *The lives of teachers*. Cassell & Teachers College Press.
14. CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.

15. CHRÁSKA, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
16. CHRÁSKA, M., & KOČVAROVÁ, I. (2015). *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-553-5.
17. JUKLOVÁ, K. (2013). *Začínající učitel z pohledu profesního vývoje*. Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-266-9.
18. KOETSIER, C.P., WUBBELS, T., & KORTHAGEN, F. (1996). *Partnership and Cooperation between the Teacher Education Institute and the Schools: A precondition for structured learning from practice in school-based programmes*. Paper presented at the ATEE conference in Glasgow.
19. KOLÁŘ, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
20. KOLÁŘ, Z., RAUDENSKÁ, V., & FRÜHAUFOVÁ, V. (2001). *Didaktické znalosti a dovednosti učitelů: co by měl učitel znát a co by měl umět*. Univerzita J.E. Purkyně. ISBN 8070443618.
21. *Komenského slovník naučný: Svazek 6, Jankov-Kvašení*. (1938). Nakladatelství a vydavatelství Komenského slovníku naučného.
22. KRATOCHVÍLOVÁ, J. (2007). *Učitelé škol v nové roli "tvůrců" školního kurikula*. Orbis scholae, 1(1), 101-110.
23. KRATOCHVÍLOVÁ, J., & SVOJANOVSKÝ, P. a kol. (2020). *Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství*. Masaryk University. ISBN 978-80-210-9582-3.
24. KYRIACOU, C. (2008). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Portál. ISBN 978-80-7367-434-2.
25. LUKÁŠOVÁ, H. (2003). *Učitelská profese v primárním vzdělávání a pedagogická příprava učitelů: (teorie, výzkum, praxe)*. PedF OU. ISBN 80-7042-272-6.
26. MAJEROVÁ, T. (2011). *Potrebujú sa začínajúci učitelia kontinuálne vzdelávať? In Medzinárodná vedecká elektronická konferencia pre doktorandov, vedeckých pracovníkov a mladých vysokoškolských učiteľov*. PU. ISBN 978-80-555-0482-7.
27. MALÝ, J., & RIEGER, F. L. (Ed.). (1886). *Slovník naučný. Díl 4, I-Lžidimitrij*. I.L. Kober.

28. MAREŠ, J., & GAVORA, P. (1999). *Anglicko-český slovník pedagogický*. Portál. ISBN 8071783102.
29. MŠMT. (2004). *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [online]. [cit. 2024-03-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>
30. MŠMT. (2004). *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů*. [online]. [cit. 2024-03-14]. Dostupné z: [https://ppropo.mpsv.cz/zakon\\_563\\_2004](https://ppropo.mpsv.cz/zakon_563_2004)
31. MŠMT. (2007). *Strategie celoživotního učení ČR*. [online]. [cit. 2024-03-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/strategie-celozivotniho-uceni-cr-1>
32. MŠMT. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*. ISBN 978-80-87601-46-4.
33. MŠMT. (2023). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2023–2027*. ISBN 978-80-87601-57-0.
34. MŠMT. (2023). *Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. [online]. [cit. 2024-03-14]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramecabsolventa-ucitelstvi>
35. NELEŠOVSKÁ, A. (2002). *Pedagogická komunikace*. Univerzita Palackého. ISBN 8024405105.
36. OSN. (2020). *World Youth Report*. Organizace spojených národů. ISSN 2411-8974. [online]. [cit. 2024-03-14]. Dostupné z: <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210050029>.
37. OTTO, J. (1903). *Ottův slovník naučný: Illustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí. Dvacátý díl, Pohora-Q*. Praha: J. Otto.
38. OTTO, J. (1899). *Ottův slovník naučný: Illustrovaná encyklopaedie obecných vědomostí. Čtrnáctý díl, Kartel - Kraj*. Praha: J. Otto.
39. PIVARČ, J. (2024). *Pedagogika s nadhledem*. 1. vyd. Pedagogická fakulta UJEP. ISBN 978-80-7561-460-5.
40. PODLAHOVÁ, L. (2002). *Ze studenta učitelem: student - praktikant - začínající učitel*. Univerzita Palackého. ISBN 8024404443.
41. PODLAHOVÁ, L. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele: [vybrané kapitoly]*. Grada. ISBN 978-80-247-4217-5.

42. POLZ, R., ŠTEFÁNEK, A., DVOŘÁČEK, J., RÁDL, E., SVOBODA, E. a kol. (Ed.). (1929). *Masarykův slovník naučný: lidová encyklopedie všeobecných vědomostí. Díl 4, Ko-M*. Nákladem Československého Kompasů.
43. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2009). *Pedagogický slovník. Nové, rozš. a aktualiz. vyd.* Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
44. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2013). *Pedagogický slovník. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání.* Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
45. RATHS, J. (1999). *A consumer's guide to teacher standards*. Phi Delta Kappan, 81(2), 136-142. [online]. [cit. 2024-03-14]. Dostupné z: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/consumers-guide-teacher-standards/docview/218505310/se-2>
46. RÝDL, K. (2010). *K vývoji správy a řízení školství v českých zemích I. (1774–1989)*. FF UPa.
47. RÝDL, K. (2014). *Vývoj standardizace profese učitele v České republice – nekonečný příběh?* Orbis scholae, 8(3), 9–21.
48. SIMONOVÁ, J., & STRAKOVÁ, J. (2005). *Vymezení hlavních problémů ohrožujících realizaci kurikulární reformy*. SKAV.
49. SOUKUPOVÁ, P. (2016). *Rozvíjení profesních kompetencí učitele*. Dizertační práce, Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky.
50. SPILKOVÁ, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido.
51. SPILKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A., & kol. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. PedF UK.
52. ŠIMONÍK, O. (1994). *Začínající učitel: (některé pedagogické problémy začínajících učitelů)*. Masarykova univerzita. ISBN 8021009446.
53. ŠIMONÍK, O. (2009). *Začínající učitel*. In J. Průcha (Ed.), Pedagogická. Portál.
54. ŠVEC, V. (1998). *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Masarykova univerzita. ISBN 8021019379.
55. TOMKOVÁ, A. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-64-4.
56. *Universum: všeobecná encyklopedie*. (2000). 5 díl, Ko-Ma. Odeon. ISBN 8020710671.
57. VAŠUTOVÁ, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-100-1.
58. VAŠUTOVÁ, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido. ISBN 80-7315-082-4.

59. VAŠUTOVÁ, J. (2007). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-807-2903- 252.
60. VÍTEČKOVÁ, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Paido. ISBN 978-80-7315-269-7.
61. WEINERT, F. E. (2001). *Concept of Competence: A Conceptual Clarification*. In Rychen, D. S.; Salganic, L. H. (Ed.), *Defining and Selecting Key Competencies*. H. and H. Publishers.

Příloha: Dotazníkové šetření: Subjektivně vnímaná úroveň osvojených kompetencí studentů absolventských ročníků učitelských oborů na PdF UP

# Dotazníkové šetření: Subjektivně vnímaná úroveň osvojených kompetencí studentů absolventských ročníků učitelských oborů na Pdf UP

Dobrý den, vážená respondentko, vážený respondente. Tímto úvodním slovem bych Vás chtěl požádat o vyplnění dotazníku, který je zaměřen na naplňování kompetencí absolventů pedagogických oborů. Tento dotazník je **anonymní** a slouží pouze k **účelům mé diplomové práce**. Předem Vám děkuji za Vaši pomoc.

Daný dotazník obsahuje sérii otázek týkající se Vašeho chování, práce a naplňování kompetencí v pedagogickém procesu. Vaší úlohou je zhodnotit, zda s uvedenými výroky v pedagogickém procesu **souhlasíte**, či **nesouhlasíte** (1 – souhlasím, 2 – spíše souhlasím, 3 – nedokáži určit/nevím, 4 – spíše nesouhlasím, 5 – nesouhlasím).

V dotazníku se nevyskytuje správná, ani špatná odpověď. Chtěl bych Vás tedy poprosit o zaznačení takové odpovědi, která Vás napadne jako první. Není nutné tedy nad všemi odpověďmi dlouze přemýšlet.

- Délka plnění dotazníku je v rozsahu asi **2–5 minut**.
- Dotazník obsahuje celkem **18 hlavních otázek** rozdělených do **6 oblastí**.
- Otázky č. 0.1, 0.2, 1.1.1 a 7. jsou otázky doplňující.

*Pozn. Sběr dat probíhá pouze u studentů, kteří jsou aktuálně v 5. ročníku nMgr. studia Učitelství základů společenských věd a občanské výchovy pro střední školy a 2. stupeň základních škol ve variantách maior a minor v prezenční/kombinované formě.*

**0.1** : Váš **název studijního oboru** ve variantách maior/minor (např. *Společenské vědy se zaměř. na vzdělávání – maior, Anglický jazyk se zaměř. na vzdělávání – minor*):

---

---

**0.2** : Na Pdf UP **aktuálně studuji** v PREZENČNÍ / KOMBINOVANÉ formě studia (vhodné tvrzení prosím zakroužkujte).

Jednotlivé otázky	1	2	3	4	5
1. Oblast: Vyučované obory a jejich zprostředkování žákům a žákyním	X	X	X	X	X



1.1. Rozumím vyučovaným oborům a dále se v nich rozvíjím.					
1.1.1 Rozvíjím se v klíčových oborech... (vhodné obory prosím <u>zakroužkujte</u> )	1) Filozofie 2) Psychologie 3) Politologie 4) Ekonomie 5) Etika 6) Estetika 7) Ekologie 8) Sociologie 9) Právní vědy 10) Jiné...				
1.2. Didakticky zprostředkuji obsah vyučovaných oborů žákům a žákyním v souladu s jejich vzdělávacími potřebami.					
<b>2. Oblast: Plánování, vedení a reflexe výuky</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
2.1. Nastavuji cíle výuky a vedu k nastavování vlastních cílů také žáky a žákyně.					
2.2. Poznávám vzdělávací potřeby žáků a žákyň a plánuji výuku tak, aby každému žákovi a žákyni umožňovala aktivně se zapojit a dosahovat stanovených cílů.					
2.3. Podporuji u žáků a žákyň zvědavost a motivaci k učení.					
2.4. Efektivně vedu výuku a v jejím průběhu zjišťuji míru porozumění žáků a žákyň a reaguji na jejich potřeby.					
2.5. Reflektuji výuku a vyhodnocuji dosahování stanovených cílů.					
<b>3. Oblast: Prostředí pro učení</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
3.1. Vytvářím bezpečné prostředí pro učení.					
3.2. Vedu žáky a žákyně k chování podporujícímu učení a ke spolupráci.					
3.3. Zajišťuji vhodné uspořádání fyzického prostoru i digitálního prostředí, kde se učení odehrává.					
<b>4. Oblast: Zpětná vazba a hodnocení</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>

4.1. Hodnotím na základě kritérií a vedu k tomu také žáky a žákyně.					
4.2. Poskytuji a přijímám zpětnou vazbu a vedu k tomu také žáky a žákyně.					
4.3. Vedu žáky a žákyně k reflexi jejich učení.					
<b>5. Oblast: Profesionální spolupráce</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
5.1. Spolupracuji s kolegy a kolegyněmi ve prospěch žáků a žákyně a společného profesního růstu.					
5.2. Spolupracuji s rodiči a širší komunitou školy v zájmu žáků a žákyně.					
<b>6. Oblast: Profesionální sebepojetí, rozvoj, etika a duševní zdraví</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>	<b>X</b>
6.1. Systematicky pracuji na utváření svého sebepojetí v roli učitele či učitelky a na svém profesním rozvoji.					
6.2. Odpovědně pracuji s informacemi a s digitálními nástroji, vedu žáky a žákyně k demokratickým hodnotám a jednám v souladu s profesní etikou.					
6.3. Systematicky pečuji o své duševní zdraví a psychohygienu.					

7. Pregraduální přípravu vnímám jako dostačující pro osvojení kompetencí k vyučování daných oborů (Výchova k občanství, Občanský a společenskovední základ). (vhodné tvrzení prosím <u>zakroužkujte</u> )	ANO NE
--	-----------