

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích**

**Pedagogická fakulta**

# **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Kompetence v profesi učitele**

**Competencies in Teacher Profession**

**Vladimír Špaček**

**České Budějovice, 2011**

## **PROHLÁŠENÍ**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích.

Vladimír Špaček

## **PODĚKOVÁNÍ**

Chtěl bych velice poděkovat Mgr Ivě Žlábkové za to, že vedla tuto bakalářskou práci, za její cenné rady, za její trpělivost a ochotu při konzultacích. Dále bych chtěl poděkovat všem respondentům, kteří se účastnili výzkumu. Velké poděkování patří mé rodině, která mě podporovala při psaní této bakalářské práce.

## **ANOTACE**

Formulace kompetencí v profesi učitele je zatím problémem, který není vyřešen. Zatím není dosaženo ani jednotného vymezení pojmu kompetencí jako takových. Je mnoho propracovaných studií o tom, co vše profesní kompetence učitele zahrnují, na základě čeho se dají rozvíjet, jak s nimi dále pracovat a prohlubovat je.

Cílem práce je zjištění vlastností učitele, kompetencí očekávaných žáky u učitele, a prestižnost učitelé profese v očích žáků.

V teoretické části práce je popsána profese učitele, její etapy, feminizace, prestiž, potřebnost a celkově české školství současnosti. Dále osobnost, její určování, rysy osobnosti, schopnosti a tvořivost a vlastnosti učitele. V poslední kapitole teoretické části jsou následně popsány kompetence učitele obecně, uvedeny nejčastěji zmiňovaná dělení profesních kompetencí v profesi učitele.

Praktická část je zpracována pomocí dotazníkového šetření u žáků střední školy a vyšší školy. Dotazník bude zaměřen na zjištění prestiže učitelé profese z pohledu žáků, na vlastnosti, které by učitel měl/neměl mít. Dále jsou popsány upřednostňované kompetence učitele, které žáci preferují a které nikoliv.

Klíčová slova:

Kompetence učitele, profese učitele, osobnost učitele.

## **ABSTRACT**

Definition of competences in teacher profession is still open question to be answered. Till today there is no common agreement about definition of competences as a term. There were elaborated many detailed studies about what do profession competences of teacher include, how to work with them in order to develop and deepen them.

The aim of this thesis is to find characteristics of teacher, his competences expected from students and reputation of teacher profession in students' eyes.

In the theoretical part of this thesis is described profession of teacher, its' phases, feminization, reputation, necessity and the whole Czech educational system in general. Furthermore we focus on personality of teacher, its' identification, personality features, abilities, creativity and characteristics of teacher. In the final section of theoretical part there are described competences of teacher in general and mentioned the most often used classification of profession competences in teacher profession.

The practical part of thesis is based on questionnaire examination from high school and college students. The questionnaire itself is focused on identifying of reputation of teacher profession among students and also on characteristics teacher should / should not have. Furthermore there are described teachers' competences which are preferred / are not preferred from students.

**Keywords:**

Teacher Competencies, Teacher Profession, Individuality Teacher

# OBSAH

ÚVOD .....	7
I TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 Profese učitele .....	9
1.1 Současné české školství .....	9
1.2 Potřebnost, prestiž, užitečnost, poslání. ....	11
1.3 Feminizace učitelské profese .....	15
1.4 Vývoj profesní dráhy učitelů.....	16
2. Osobnost učitele .....	23
2.1 Určení osobnosti .....	23
2.2 Typologické, faktorové a rysové určení osobnosti .....	25
2.3 Rysy osobnosti .....	28
2.4 Schopnosti a tvořivost.....	30
2.5 Vlastnosti učitele.....	31
3. Kompetenci v profesi učitele .....	32
3.1 Kompetence jako pojem.....	32
3.2 Kompetence učitele.....	35
II EMPIRICKÁ ČÁST – VÝZKUMNÁ SONDA.....	42
1 Cíl a hypotézy výzkumu.....	42
2 Metoda a průběh výzkumu.....	43
3 Charakteristika výzkumného vzorku.....	43
4 Vlastní vyhodnocení výzkumu.....	44
ZÁVĚR .....	55
POUŽITÁ LITERATURA.....	57
PŘÍLOHY .....	59

# ÚVOD

Téma bakalářské práce „Kompetence v profesi učitele“ jsem si zvolil ze stejných pohnutek jako vlastní studium na vysoké škole Jihočeské univerzity Pedagogické fakulty, Jihočeské univerzity. Chtěl jsem se dozvědět více o profesi učitele a rozšířit si vědomosti o tomto povolání. Jelikož pracuji jako učitel odborných předmětů na Střední zdravotnické škole a Vyšší odborné škole zdravotnické v Českých Budějovicích oborů asistent zubního technika a diplomovaný zubní technik, doplňuji si tímto studiem svou pedagogickou kvalifikaci. Zvolené téma jsem tedy přijal jako možnost získat další informace k pedagogickým předpokladům a samozřejmě také kompetencím.

Kompetence v profesi učitele jsou v současné době velice často zmiňovány s ohledem k hodnocení učitelů, zjišťování jejich kvalit, ale také s možností jejich odměňování, a porovnáváním učitelů mezi sebou. Kompetence učitel jsou velice rozsáhlé téma a ve vlastní práci se více zaměřím na profesní kompetence, možnosti jejich rozvíjení na pedagogických fakultách a na nejrozšířenější dělení profesních kompetencí v České republice.

Práce je rozdělena na teoretickou část a empirickou část. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola je zaměřena na nastínění situace v současném českém školství, dále je pojednáno o profesi učitele, zda je chápána jako prestižní ve srovnání s ostatními povoláními, potřebná a zda není chápána spíše jako poslání. Dále bude v první kapitole nastíněna otázka feminizace českého školství a vývoj učitelské dráhy. V první kapitole bude nejvíce čerpáno z těchto autorů: V. Spilková (2005), MŠMT (2001), V. Pařízek (2000), J. Kořa (2000), J. Průcha (2002), A. Vališová (2007), R. Dyrtrtová (2009). Druhá kapitola je zaměřena na popis osobnosti učitele. Zejména na určení osobnosti, rysy osobnosti, schopnosti a tvořivost a vlastnosti učitele. Pro tuto kapitolu je stěžejní literaturou: M. Nakonečný (2004), J. Čáp a J. Mareš (2007), M. Rozsypalová, V. Čechová, V. Neklanová (2003), I. Švarcová (2005). Třetí kapitola teoretické části navazuje na předešlou kapitolu a nejprve obecně formuluje profesní kompetence učitele a posléze uvádí dělení kompetencí dle jednotlivých autorů. V této kapitole je nejvíce čerpáno z knih: J. Vetešky, M. Tereckiové (2008), V. Spilkové (2004), V. Švece (1999), J. Vašutové (2007).

Cílem empirické části práce bylo provedení anonymního výzkumu metodou dotazníkového šetření u žáků a studentů střední a vyšší školy. Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na zjištění názoru žáků a studentů na profesi učitele, konkrétně na její prestiž, zda mají lepší zkušenost s ženou, nebo mužem učitelem a zda je v jejich hodinách rozdíl. Dále bylo stěžejním zjištění vlastností a kompetencí očekávaných a preferovaných u učitelů žáky a studenty.



# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Profese učitele

V první kapitole se zaměříme v jednotlivých podkapitolách na současné školství, jeho vývoj od roku 1989 po současnost. Budou zmíněny některé projekty, které významněji ovlivnily české školství v této době. Dále bude zmíněna prestiž, potřebnost, užitečnost učitelské profese a bude to konfrontováno s provedenými výzkumy v České republice. Třetí podkapitola bude nastiňovat situaci v českém školství s ohledem na vyrovnanost, nebo spíše nevyrovnanost zastoupením žen a mužů – učitelů. Bude opět uvedeno několik výsledků z provedených šetření, ohledně feminizace učitelské profese. Poslední podkapitola se více zaměří na popis vývoje profesní dráhy učitele. Budou zmíněna všechna stádia od volby profese až po vyhasínající / konzervativní učitele.

### 1.1 *Současné české školství*

Reformy ve školství po roce 1989 popisuje V. Spilková<sup>1</sup> ve své knize jako očekávaný krok, kterým by se mělo navázat na začátky reformy datující se na období let 1945 – 1948. Bohužel reforma školství neměla tak jasně formulovanou vizi jako např. reforma ekonomická. Toto mělo za následek některé protichůdné opatření a kroky, které na nic nenavazovaly, nebo ničím nepokračovaly. Popíraly se současné trendy západoevropského školství jako např. likvidace institucionalizovaného systému dalšího vzdělávání učitelů a institucionalizované základny pedagogického výzkumu.

Na počátku devadesátých let vznikají projekty na objednávku MŠMT např. na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze pod vedením J. Kotáska, nebo projekt NEMES, které byly základem transformace českých škol na úroveň trendů školství v Evropské unii, jak popisuje V. Spilková<sup>2</sup>. Poté vzniká v roce 1995 v návaznosti na dokument Kvalita a odpovědnost Standard základního vzdělání. Ten měl představovat společensky žádoucí podobu přiměřeného základního vzdělávání. Následně vznikají

---

<sup>1</sup>Srov. SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*, s. 15 – 17.

<sup>2</sup>Srov. tamtéž s. 17 – 19.

vzdělávací programy Obecná škola, Základní škola a nejmladší byl projekt Národní škola. Jako alternativní vzdělávací projekt byl schválen vzdělávací projekt Česká škola waldorfského typu.

Zásadní zlom v procesu transformace českého školství přináší vznik Národního programu rozvoje vzdělávání – Bílé knihy. Bílá kniha předkládá ucelený koncept rozvoje vzdělávání v ČR a využívá k tomu vše pozitivní z uplynulých deseti let. Stává se podkladem k vytvoření nového školského zákona, schváleného v roce 2004. Bílá kniha tedy přináší naději na reformu školství, která nebude působit protichůdná opatření, která ukončí spíše živelný vývoj a bude podporovat systematičnost a koncepčnost. Bílá kniha rozebírá většinu klíčových otázek – pojetí, rolí a funkcí školy, financování a evaluace školství, pojetí učitelské profese, rolí a klíčových kompetencí učitele, vzdělávání učitelů a dalšího profesního rozvoje a mnoho dalších zásadních otázek. Úspěch této reformy vidí V. Spilková<sup>3</sup> v soustavné a vstřícné podpoře učitelů. V tom, že učitelé pochopí podstatu a smysl změny, že budou ochotni se učit nové věci a pomohou prosadit nový koncept vzdělávání. Učitelé jsou podle V. Spilkové vlastně vhozeni do vody bez adekvátní pomoci. Je tedy na nich, zda reformu vnitřně přijmou a budou se učit novým věcem.

Bílá kniha<sup>4</sup> počítá s rehabilitací učitelstva, klade důraz hlavně na sociálně - osobnostní rozvoj a výcvik v komunikativních dovednostech. Změněna by měla být již vlastní příprava budoucích učitelů na pedagogických fakultách od pedagogického tradicionalismu k uplatňování inovativních postupů. Nutnou je i podpora rozvíjení nových vztahů mezi školou a životem společnosti. Změny v přípravě učitelů by měly vycházet z požadavků na současnou výuku a požadavků kladených na školu. Hlavními z nich jsou např. diferenciací až individualizace výuky, nové formy samostatné a skupinové práce žáků, integrace dětí se specifickými potřebami, posílení výchovné funkce školy, nové formy týmové spolupráce učitelů, atd. Nezbytnou součástí přípravného vzdělávání učitelů a ostatních pedagogických pracovníků je uvedení do multikulturní výchovy, výchovy k toleranci a proti rasismu, včetně problematiky holocaustu.

---

<sup>3</sup> Srov. SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*, s. 20 - 25

<sup>4</sup> Srov. MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*, s. 43 – 44.

Dalšímu vzdělávání a sebevzdělávání je v Bílé knize<sup>5</sup> věnována také velká pozornost a je zmiňována jeho důležitost pro učitelskou profesi. Měla by být podporována pedagogická centra, která společně s pedagogickými fakultami nejčastěji další vzdělávání pedagogickým pracovníkům nabízejí a zaštiťují. Tyto instituce disponují dostatečným počtem kvalifikovaných odborníků v učitelské profesi a mají tedy značný potenciál, který je žádoucí předávat dál a šířit jej mezi učitele. Ať se jedná o garantované programy ministerstvem školství, nebo o kurzy zvyšující kvalifikaci pro výkon specifických funkcí ve škole. S dalším vzděláváním souvisí i nové platové zařazení, které je v současné době dáno jen dosaženým vzděláním a délkou praxe. Navrhované změny zohledňují náročnost vykonávané činnosti a její kvalitu. Chceme-li však rozlišit kvalitu a náročnost práce učitelů a platově ji vyjádřit, je nutné vypracovat systém kariérového postupu, na němž by závisel postup platový. Takovýto systém počítá se zavedením řady kvalifikačních kategorií pro učitele, např. specialista pro vývoj školního vzdělávacího programu a evaluaci práce školy, vedoucí metodického sdružení, výchovný poradce, uvádějící učitel, metodický a inspekční odborník, atd. Cílem tohoto systému je motivovat učitele, aby usilovali nejen o svůj osobnostní i profesionální rozvoj, ale především o rozvoj celé školy, jehož by se co nejvíce aktivně účastnili.

## **1.2 Potřebnost, prestiž, užitečnost, poslání.**

V. Pařízek<sup>6</sup> popisuje profesi učitele z hlediska potřebnosti. Jako profesi, která je potřebná. Ve svém díle dělí profese na ty, které jsou nutné pro uživení lidstva a udržení jakéhosi lidského standardu. Dále jsou profese, které jsou v nějaké chvíli prestižnější, než jiné. Toto autor výstižně přibližuje na příkladu dentisty, který je pro člověka s bolestí zubů prestižnějším, než například řidič, nebo pro hladového je prestižnějším pekař chleba, než zmiňovaný dentista. Prestiž je vázána na dobu a situaci, která je pro danou dobu zásadní. Ve vývoji společnosti můžeme pozorovat, jak stoupající produktivita práce uvolňuje z výroby a služeb rostoucí počty osob.

---

<sup>5</sup> Srov. MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*, s. 44 – 45.

<sup>6</sup> Srov. PAŘÍZEK, V. *Učitelství jako profese*, s. 34.

Prestiž je tedy závislá stejně jako u jiných povolání i u pedagogů na jejich potřebnosti pro společnost. Prestiž učitelů je stejná, jaká je prestiž vzdělávání. I přes snahy současné společnosti poukazovat na mimoškolní zdroje získávání informací, z médií, z ICT, encyklopedií, v rodině, z volnočasových aktivit dětí, je stále nepopiratelná výhoda škol, jako primárního zdroje učení a získávání informací. V. Pařízek<sup>7</sup> uvádí tři hlavní výhody vzdělávání ve školách:

- nabízí žákům ucelený systém poznatků, znalost celku, poznání principů a příčin,
- kultivuje metodu poznávání a učení, myšlení, komunikace a řešení problémů,
- v případě kvalitního učení vytváří pozitivní motivaci k učení, která je hlavně sociální.

Prestiž učitelské profese vychází v šetřeních provedených Sociologickým ústavem<sup>8</sup> Akademie věd ČR v letech 2006 - 2008 na 3. a 4. nejvyšší příčce. Tato šetření řadí dlouhodobě profesi vysokoškolského profesora na 3. nejprestižnější pozici ve srovnání s jinými povoláními. Učitel na základní škole se řadí hned na další pozici, tedy na 4. Z těchto šetření se potvrzují v literatuře uváděná fakta, že prestiž učitelského povolání je v očích široké veřejnosti vysoká. Širší porovnání prestiže jednotlivých profesí je uvedeno v příloze č. 8.

Užitečnost učitelské profese popisuje V. Pařízek<sup>9</sup> hned v několika směrech. Tím prvním je získání potřebné odbornosti, kterou člověk uplatňuje ve svém životě pro uživení sebe a své rodiny. Druhým směrem je zde myšleno získání hlubšího poznání světa, života, jeho naplnění, hodnoty, přátelství a lásky. S tím jsou i spojeny předměty ve škole, které člověka obohacují, ale ne každý člověk potřebuje v běžném životě tangens, nebo vyjmenovat halové prvky apod. Toto je v současnosti stále více v konfrontaci s konzumní společností, kde se dostáváme do konfliktu s výrobně konzumními silami, kde se uplatňuje hlavně spotřeba a požitky a potlačují se jiné hodnoty jako např. přátelství, vzájemná pomoc a úcta, pravda, dobro. Třetím významným zdrojem prestiže škol je péče o děti. Tuto funkci přebírají školy stále více od rodin, hlavně na vyšších stupních. Pokud v této funkci škola selhává, má potom menší vliv, než party, které nemusejí sledovat zájmy společnosti a děti se pak dostávají na zcestí.

---

<sup>7</sup> Srov. tamtéž s. 35.

<sup>8</sup> Srov. TABERY, P. *Prestiž povolání*. [online]. ©2005, poslední revize 10. 3. 2011 [citováno 20. 10. 2010]. Dostupný z WWW: < <http://www.cvvm.cas.cz/index.php?lang=0&disp=vyhledavani> >

<sup>9</sup> Srov. PAŘÍZEK, V. *Učitelství jako profese*, s. 36.

J. Kořa<sup>10</sup> zařazuje učitelství mezi tradiční intelektualizované profese. Náplní této profese je podle něj duchovní činnost. Smysl učitelství vidí především v účasti na předávání kulturního dědictví z generace na generaci a uvádění nových, mladých generací do světa dospělých. Být učitelem podle něho znamená, vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoha dovedností, která se v průběhu let významně mění.

Profesi učitele jako poslání vidí J. Kořa,<sup>11</sup> učitel se ztotožňuje s požadavky kladenými na nové generace a bere si úkol jejich výchovy a vzdělávání za svůj vlastní. Poslání učitel znamená odpovědnou účast na tvorbě společného světa, spoluúčast na vytváření společnosti jako celku, do něhož jsou uváděni ti, na něž je namířeno jeho výchovné a vzdělávací úsilí.

J. Kořa<sup>12</sup> zdůrazňuje stále se zvyšující požadavky kladené na zkvalitnění přípravy budoucích učitelů. Poslání učitele ale nespočívá jen v tom, že zvládne učivo, získá didaktické schopnosti, metodické obratnosti, nebo znalosti o věcech, které vyučuje. Toto se může naučit mnoho lidí, ale není to záruka toho, že budou dobří učitelé. Splnění vysokoškolského studia je nutnou přípravou, ale je pouhým souborem předpokladů. Pokud bychom zúžili pojetí učitelské profese jen na nabytí znalostí a dovedností, nebo jen na osvojení určitých kompetencí, můžeme získat profesi odpovídající módním dobovým trendům, ale bude jistě nedostatečná. Učitel je nositelem výchovných idejí a ideálů vzdělanosti, měl by být hlavně osobností. Tomu se nedá ani naučit, ani vyučit.

J. Průcha<sup>13</sup> ve své knize definuje profesi učitele, jako profesi, která je jednoznačně chápána jak odborníky, tak laiky. Učitelem označuje v neoborném jazyce osobu, která vyučuje ve škole, o čemž se každý přesvědčil jako žák či student. Z vědeckého a odborného hlediska profesi rozděluje na více pojmů – edukátor, pedagogický pracovník, učitel.

---

<sup>10</sup>Srov. KOŘA, J. *Učitelství jako poslání*, s. 15.

<sup>11</sup>Srov. tamtéž, s. 15.

<sup>12</sup>Srov. tamtéž s. 16.

<sup>13</sup>Srov. PRŮCHA, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*, s. 17.

Učitele J. Průcha<sup>14</sup> řadí mezi pedagogické pracovníky, ale rovněž jejich práci více konkretizuje a tím zpřesňuje vymezení učitelské profese. Laicky označuje učitel = pedagogický pracovník, mezi pedagogické pracovníky mohou být i jiní pracovníci této profesní skupiny. Dále J. Průcha poukazuje na definici pedagogického pracovníka, která ne zcela jasně vymezuje, koho lze mezi pedagogické pracovníky řadit. Odkazuje na zákon č. 563/2004 sb. ve znění pozdějších úprav. Tímto jsou mezi pedagogické pracovníky řazeni ti, kdo vyučují a vychovávají děti a mládež nebo dospělé, nebo vykonávají obdobnou činnost ve škole a školských zařízeních. Právě zmiňovaná obdobná činnost nám skupinu pedagogických pracovníků zvětšuje a zahrnuje do ní i další profese kromě učitelů. Profesi učitele charakterizuje několik klíčových indikátorů. Profese učitele se rozděluje podle druhu edukačních institucí, v nichž se realizuje, tím se profese učitele dělí na učitele primární školy, umělecké školy, vysoké školy, atd. Učitele můžeme dále dělit podle funkcí, které zastávají. Pro další vymezení učitelské profese se také používají objektivní determinanty. Za tyto determinanty považujeme faktory vymezující prostředí politické, ekonomické a sociální, v nichž učitelé povolání vykonávají. Učitelská profese se dále vyznačuje několika etapami profesní dráhy, které jsou již detailně popsány v nejednom díle. Pro objasnění učitelské profese a její vymezení se také využívá rozbor příprav pro učitelské povolání.

Jako mezinárodně uznávanou definici pojmu učitel J. Průcha uvádí „Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů, dovedností, které jsou ve formálních kurikulárních programech pro žáky a studenty, zapsané do vzdělávacích institucí. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků“<sup>15</sup>. Tato definice vychází ze tří nejdůležitějších konceptů:

- aktivita, učitelem je jen ten, kdo provádí přímo vyučovací činnost,
- profesionalita, vyloučení osob, které pracují ve vzdělávacích institucích, ale neprovádějí přímo vyučovací činnost,
- vzdělávací program, určuje učitele od ostatních pracovníků (knihovníci, školní inspektoři, psychologové).

---

<sup>14</sup>Srov. tamtéž s. 18 – 19.

<sup>15</sup>Srov. PRŮCHA, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*, s. 21 – 22.

V. Spilková<sup>16</sup> se ve své knize *Proměny primárního vzdělávání v ČR* více zabývá otázkou současného školství. Navazuje v ní na poselství Bílé knihy a konfrontuje české školství se současnými požadavky na osvojování si kompetencí namísto získávání návyků, vědomostí a vědomostí s důrazem na paměťové osvojení velkého množství poznatků v hotové podobě. Bílá kniha<sup>17</sup> je stále základem pro další práci českého školství, vycházejí z ní nové projekty a programy současného školství.

J. Průcha<sup>18</sup> ve své knize předkládá propracované srovnání profese učitele české republiky se zahraničím. Zařazuje učitelkou profesí mezi ostatní profese s odvoláním na prestižnost profesí zjištěnou Machoninem a Tučkem v jejich studii. Další problematika, kterou J. Průcha nastiňuje je, zda se skutečně jedná o klasickou profesi, zda splňuje všechny potřebné determinanty, nebo nikoliv a jedná se o semiprofesi. V. Pařízek<sup>19</sup> ve svém díle popisuje profesi učitel spíše jako obhajobu profese, která by neměla být degradována a měla by se brát jako uznávaná profese, která si zaslouží vyšší prestiž, než které v současné době z pohledu učitelů dosahuje. J. Koťa<sup>20</sup> ve svém díle profesi učitele vidí podobně jako V. Pařízek, klade důraz na prestiž. Chápe profesi jako poslání spíše než zaměstnání. Srovnává profesi s jinými a dokládá potřebnost učitelkou profese pro společnost.

### **1.3 Feminizace učitelkou profese**

Termínem feminizace se označuje výrazná disproporce v učitelkou profesi mezi muži a ženami. V českém školství je tento jev výraznější než v zahraničí a je považován za negativní. Nedostatek mužů - učitelů je v současném českém školství stále výrazný, i když do celkového školství se zařazují i jiné profese než jen učitelkou. Například na ministerstvu je kvalifikovaných mužů jistě mnoho, ale mluvíme o učitelkou profesi a v té by se dalo mluvit o absolutní nadvládě žen. Jistě se může tato skutečnost přičíst stále se zvyšujícímu počtu pracujících žen, v současném českém hospodářství (asi 45%) ve všech oborech. A stejně tak se dá mluvit o spíše ženských profesích a spíše mužských profesích, aniž bychom chtěli někoho diskriminovat. A tak se v souvislosti

---

<sup>16</sup>Srov. SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*, s. 20.

<sup>17</sup>Srov. MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*, s. 45.

<sup>18</sup>Srov. PRŮCHA, J. *Učitel – současné poznatky o profesi*, s. 23.

<sup>19</sup>Srov. PAŘÍZEK, V. *Učitelství jako profese*, s. 30.

<sup>20</sup>Srov. KOŤA, J. *Učitelství jako poslání*, s. 20.

s českými učiteli hovoří spíše o ženách (stejně jako o zdravotnickém personálu), než o mužích (kteří častěji figurují v těžkých průmyslech apod.). Vždyť ve všech kategoriích učitelských profesí, od učitelek v mateřských školách téměř 100%, až po střední odborné školy 57%, mají ženy převahu nad muži. Výjimkou jsou jen vysoké školy a odborné učiliště, kde je větší požadavek na specializaci oboru, zde je větší procento učitelů a profesorů mužů. Takto popisuje situaci feminizace J. Průcha<sup>21</sup> ve své knize.

O feminizaci učitelské profese hovoří A. Vališová<sup>22</sup> jako o mýtu českého školství. Vysvětluje jej nejen lákavostí profese pro ženy jako takové, ale také celkovým obrovským nástupem žen do všech profesí v posledních dvou stech letech, nejvíce po druhé světové válce. Lákavá byla pro ženy jistě možnost získat vysokoškolský titul v době, kdy vysokoškolská studia nebyla snadno dostupná všem. Souhlasí s názorem J. Průchy, zda by se neměl používat spíše termín učitelka, než termín učitel.

#### **1.4 Vývoj profesní dráhy učitelů**

Stejně jako v jiných profesích, tak i profesní dráha učitelů prochází jistými vývojovými stupni. Na toto téma bylo provedeno již mnoho průzkumů, které sledují tento jev z mnoha pohledů. J. Průcha<sup>23</sup> ve své knize zmiňuje zájem o toto téma i v zahraničních výzkumech, kde se objevuje pod pojmy – profesní vývoj učitelů, vývoj kariéry učitelů, dráhy učitelovy kariéry nebo profesní život učitelů. Zájem o dané téma vychází nejen z odborného prostředí, ale také z laické veřejnosti. Rodiče mají zájem zjistit, zda je pro vzdělávání jejich dětí lepší mladší učitel, nebo učitel, který je starší a zkušenější. Stejně tak odborná veřejnost se zajímá, která profesní etapa učitelů je pro vzdělávání nejvhodnější a jaká etapa profesní dráhy má pozitivní nebo negativní vliv na kvalitu učitelovy práce. Obecně se dá říci, že jednotlivé etapy profesní dráhy jsou vázány na jisté životní etapy.

---

<sup>21</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s.180 – 185.

<sup>22</sup> Srov. VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*, s 23 - 25.

<sup>23</sup> Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 200-201.



J. Průcha<sup>24</sup> uvádí ve své knize několik fází profese učitele, které jsou podle něho nejdůležitější. První fáze je volba učitelské profese, kterou charakterizuje motivací ke studiu učitelství. Druhá fáze se dá spojit se vstupem do povolání a je označena jako profesní start. Poté následují první roky v povolání, kdy se učitel adaptuje na svou profesi. Poté následuje již čtvrtá etapa učitelovy profesní dráhy, kdy si učitel buduje svou kariéru - profesně stoupá výše. Po této etapě logicky pokračuje fáze, která buď učitele stabilizuje v jeho povolání, nebo jej přivede ke změně povolání. Toto období se označuje jako profesní stabilizace, nebo jako profesní migrace. V případě setrvání v učitelské profesi, může následovat již jen fáze profesního vyhasínání, kde se objevuje syndrom vyhoření. Podle fáze, v jaké se učitel právě nachází, se dá tedy hovořit o studentech učitelství, začínajících učitelích, a zkušených učitelích.

## **Volba učitelské profese**

A. Vališová<sup>25</sup> ve své knize popisuje volbu učitelské profese jako volbu na jistotu. Neboť každý se s učitelem setkal a každý si nějaký obraz o jeho práci vytvořil. Dále autorka uvádí, že vnitřní důvody volby mohou být rozmanité a často zůstávají dlouho skryté. Může se jednat o ovlivnění nějakou výraznou osobou v podobě učitele a snahou vyrovnat se tomuto vzoru, nebo na druhou stranu touhu někoho formovat a působit na jiné lidské bytosti. Pro introvertní jedince může být volba zapříčiněna vyšší potřebou sociálního styku. Někdo jiný si vytváří představu role vzdělavatele – vychovatele. Volba učitelské profese může pramenit i z frustrace některých základních lidských potřeb jako např. rodičovských, mocenských, badatelských, morálních, atd.

V učitelství lze naplňovat celou řadu aspirací a řadu životních cílů. V technických oborech může být lákavá obratnost v zacházení s poznatky a správně řízená praxe žáků. Pro někoho může být učitelství ideálním prostředkem k naplňování potřeby pomoci druhým. Pro někoho může učitelská profese poskytnout zakotvení a ustálený životní rytmus. „Pokud učitel nepropadne podivínství nebo přílišné zchátralosti těla a ducha bude zastávat povolání, chránící jej proti sociálním a ekonomickým otřesům“, uvádí A. Vališová<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> Srov. tamtéž s. 202.

<sup>25</sup> Srov. VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*, s. 24 – 25

<sup>26</sup> VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*, s. 25 - 26.

R. Dytrtová<sup>27</sup> volbu učitelského povolání nazývá startovací fází, v této fázi se nejvíce uplatňují tzv. prekoncepty studentů, které se během studií a následující praxe přeměňují, nebo upravují. Jedná se o primární představy studentů o učitelské profesi, které si vytvořili na základě jejich zkušeností v pozici žáků a studentů. Studenti jsou vedeni k poznávání své profesní motivace

Celosvětově je známa skutečnost, že ve vyspělých zemích je zájem o vysokoškolské studium učitelství vysoký. Na druhé straně není známo, proč právě o tento obor je tak enormní zájem a přitom nástup mladých absolventů do praxe je relativně malý. Dle průzkumů uváděných jednotlivými fakultami, na kterých se příprava na učitelství uskutečňuje. Je patrné, že v České republice je zájem o toto studium stále vysoký. Koefficient obtížnosti přijetí na tyto fakulty se pohyboval od roku 1995 do roku 2008 mezi 7,4 – 2,3. Z toho je patrné, že převis zájemců je stále dost veliký, což by dokazovalo prestiž učitelského oboru, dokládá J. Průcha<sup>28</sup>.

## **Začínající učitel**

Profesní start je pro každého člověka velice zásadní krok v životě, ať se jedná o jakoukoliv profesi. Začátek profese učitele je velice důležitý pro jeho další vývoj, uvádí J. Průcha<sup>29</sup>. Je často charakterizován jako období experimentů a hledání kompromisů mezi získanými znalostmi a požadovanými dovednostmi. Na mnoha školách se začínající učitelé nemohou spolehnout ani na své kolegy, ani na vedení školy. Jinde získají na určitou dobu tzv. uvádějícího učitele, který jim je rádcem a pomocníkem při řešení nastalých situací. Nicméně ve většině případů jsou to stejně začínající učitelé, kteří samotní předstupují před třídu a musí se spoléhat na své schopnosti v průběhu hodiny. U nás byla role uvádějícího učitele zavedena v sedmdesátých letech, v současné době je od ní spíše upouštěno.

---

<sup>27</sup>Srov. DYTRTOVÁ, R. *Učitel příprava na profesi*, s. 13.

<sup>28</sup>Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 202 - 205.

<sup>29</sup>Srov. tamtéž s. 206 - 208.

Profesní start učitelů je spojován se šokem z reality, jak jej uvádí J. Průcha<sup>30</sup>. Jedna z příčin tohoto šoku je spojena s osobností učitele, kdy teprve v reálných situacích vybraní jedinci docházejí k závěru, že nejsou dostatečně psychicky odolní, ke zvládnutí třídy žáků. Nebo to může být hlasová náročnost, spojená s výkladem při hodinách. Druhá příčina šoku z reality je spojována s profesními kompetencemi. Mnoho absolventů s příchodem do reality vyučování zjišťuje, že nemá dostatek znalostí a dovedností, které potřebuje k rutinním činnostem učitele. Nejčastěji k těmto závěrům učitelé docházejí při střetu se školní agendou, jako je vyplňování třídních výkazů, třídní knihy, komunikování s vedením školy, se školskými úřady, komunikace s rodiči žáků. V neposlední řadě může být šok z reality vyučování způsoben vybavením učeben, přístupem vedení školy, kdy začínající učitel není připraven adekvátně reagovat na nastalé situace a připadá si bezradný. Toto mohou být důvody, které si absolventi uvědomují během povinné praxe během studia a proto, poté raději vůbec do školství nenastupují.

O. Šimoník<sup>31</sup> ve své knize vychází z průzkumů, které provedl mezi absolventy pedagogických fakult, kteří následně nastoupili do učitelské profese. Z výsledků dochází k závěru, že začínající učitelé se budou vždy potýkat s četnými profesními problémy, hlavně s otázkou vedení školní agendy, jednáním s rodiči a řešením problémů s jednotlivými žáky. Je však třeba udělat vše pro to, abychom tyto problémy zredukovali a zmírnili. Hlavně tím, že budoucí učitele lépe připravíme a na nových pracovištích jim připravíme příznivé pracovní podmínky. Profesní začátek učitelovy dráhy výrazně poznamená celý následující profesionální vývoj. Zvýšená péče o učitele se nepochybně společnosti vrátí.

## **Zkušený učitel**

Po době začátku působení učitele v jeho profesi se posouvá do fáze stabilizace, kdy učitel bývá označován jako zkušený, nebo expert. Vystává hned několik otázek. Po jaké době končí fáze začátku učitele a učitel se stává zkušeným? Jsou tato období finančně rozdílně ohodnocena? Na první otázku odpovídá Průcha,<sup>32</sup> že se jedná o velice

---

<sup>30</sup>Srov. tamtéž s. 209 – 210.

<sup>31</sup>Srov. ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*, s. 6 -7.

<sup>32</sup>Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 217.

individuální dobu. Z. Kalhous<sup>33</sup> uvádí, jako dobu kdy je učitel považován za začátečníka v rozmezí 1 - 3 let. J. Průcha se přiklání k době do pěti let. Západní studie například podle Veenmana dokládají dobu začátků učitele v rozmezí 1 - 5 let. Všichni autoři se shodují, že se jedná o individuální dobu u každého jedince.

Charakteristiky, které by zkušeného učitele vystihovaly, nejsou dosud přesně popsány. V současné době se mluví o profesních kompetencích, o těch se zmíníme v dalších kapitolách. Dříve se hovořilo o učitelské způsobilosti, kterou J. Průcha<sup>34</sup> vystihuje třemi hlavními body:

- dosažení odborné připravenosti,
- úspěšné absolvování nástupní praxe,
- zužitkování osobnostních předpokladů při výkonu učitelské profese.

K dosažení učitelské způsobilosti mělo pomoci vzdělávání odborně – předmětové, pedagogicko – psychologické, dále všeobecný přehled a praxe. Pro podpoření zájmu učitelů pracovat na sobě samých byla snaha ministerstva zavést atestace, jako v jiných oborech. Získání atestace by byl předpoklad pro finanční růst a také pro možný postup na vedoucí posty ve škole. Tyto atestace by řešily finanční ohodnocení učitelů a jejich odměňování.

## **Konzervativní učitel**

Toto stádium učitelské profese bývá stejně jako v jiných oborech označováno také jako předdůchodová fáze. Tato fáze je v mnoha publikacích charakterizována jako protiklad nashromážděných zkušeností dovedností, kdy je učitel na vrcholu a s tímto kontrastující některé negativní projevy jako konzervatismus, rezignace někdy až efekt vyhoření.

Tímto kontrastem popisují konzervativní učitele, nebo také vyhasínající učitele J. Průcha.<sup>35</sup> Podobně také I. Švarcová.<sup>36</sup> Stav vyhoření je popisován, rozebírán u mnoha profesí, které jsou pod psychickým tlakem a které pracují v denním kontaktu se svými klienty. Stejně tomu je u učitelů, záleží jen na každém jedinci, jak se vyrovná s tlakem,

---

<sup>33</sup>Srov. KALHOUS, Z., OBST. O. *Školní didaktika*, s. 246.

<sup>34</sup>Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*, s. 218

<sup>35</sup>Srov. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika* s. 225 – 227.

<sup>36</sup>Srov. ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky*, s. 221 – 224.

který je na něj vyvíjen okolnostmi v zaměstnání. Záleží na životním stylu, mezilidských vztazích, přijetí sebe samého, plánování práce a její přípravě, atd.

Toto poslední stádium učitelské profese zatím není důkladněji prozkoumáno. Jiný náhled na tuto problematiku přináší R. Dytrtová,<sup>37</sup> která hovoří spíše o učitelské rutíně bez potřebné reflexe změn pedagogického prostředí, bez snahy o sebezdokonalování a sebevzdělávání. Podle R. Dytrtové lze této fázi předcházet tréninkem reflexního myšlení a sebepoznáváním. Učitel může být profesně úspěšný, jen pokud klade důraz na objevování vlastních hodnot a vlastního učitelského stylu. Proto je vhodné se během učitelských příprav zaměřit kromě jiného na rozvoj sociálních vztahů a komunikace, na využívání aktivizujících a sebepoznávacích metod ve výuce.

Současné české školství se snaží o naplnění poselství dokumentu Bílá kniha. Myslím, že tento dokument přinesl mnoho dobrých podnětů, které české školy, zlepšují a výuku žákům ztraktivňují. Pro učitele zvyklé na desítky let zaběhnutý systém jsou některé myšlenky tohoto dokumentu z počátku jen s jakýmsi sebezapřením akceptovány. Jen běh času ukazuje, že dokument přinesl opravdu propracovanou koncepci pro české školství.

Prestiž učitelské profese v doložených průzkumech je stále velmi vysoká. Tento fakt je stále v kontrastu s názorem učitelů samotných. Učitelé své povolání nevnímají jako prestižní, spíše si uvědomují jeho potřebnost. Zůstává tedy stále otázkou, zda právě vnímání prestiže učiteli jejich povolání je důvodem vysoké feminizace učitelské profese v Čechách. Další nejčastěji zmiňovaný důvod feminizace učitelské profese je platové ohodnocení učitelů. Tyto otázky budou zodpovězeny teprve, až se platové podmínky učitelů srovnají s jinými vysokoškolskými profesemi a bude tedy jasné, zda muži – učitelé opravdu nemají zájem o práci v českém školství.

Vývoj profesní dráhy učitelů je již velmi dobře zmapován. Od vlastní volby povolání, přípravy na vysokých školách, přes začátky až ke zkušenému učiteli. Tento vývoj je propracovaně popsán, ale stále zůstává na každém jedinci na jeho dispozicích, schopnostech, předpokladech, vlastnostech zkrátka na osobnosti každého učitele, jak

---

<sup>37</sup>Srov. DYTRTOVÁ, R. *Učitel – příprava na profesi*, s. 16 – 17.

dlouho mu bude trvat, než se stane zkušeným učitelem, opravdovým mistrem ve své práci. Osobnost učitele je právě tou proměnou, kvůli které se nedají jednotlivé etapy vývoje učitelské profese přesně stanovit, každému mohou trvat jednotlivé kroky různě dlouho.

## 2. Osobnost učitele

V této kapitole se zaměříme na popis osobnosti učitele více z pohledu psychologického. Zaměříme se na popisné určení osobnosti, budou popsány rysy osobnosti, schopnosti a tvořivost. V závěru kapitoly bude uvedeno několik vlastností učitele, které z provedených výzkumů žáci uvádějí nejčastěji jako klíčové pro učitele.

### 2.1 Určení osobnosti

Na osobnost člověka lze nahlížet z mnoha úhlů pohledu. J. Čáp<sup>38</sup> ve své knize předkládá vysvětlení pojmu osobnosti jako různým způsobem uspořádané subsystémy. Tyto subsystémy jsou ve vzájemné interakci a zahrnují nejčastěji citované konstrukty – motivace, schopnosti, rysy osobnosti, popřípadě soustavy těchto rysů (temperament a charakter). Tyto subsystémy lze třídit horizontálně (dle obsahu), či vertikálně (dle jejich nadřazenosti a podřazenosti). Další termíny charakterizující osobnost jedince jsou inteligence, svědomitost extroverze apod., všechny tyto konstrukty jsou ve vzájemné prostupnosti a vzájemně se ovlivňují. Osobnost se v činnostech formuje a propojuje. Psychické vlastnosti jsou neoddělitelné od životních činností a od psychických procesů a stavů v nich obsažených.

Několik různých dělení osobnosti uvádí M. Nakonečný<sup>39</sup>:

- Signální osobnost zvolenými způsoby chování a prostředky, člověk dává najevo svému okolí, co si přeje, aby si o něm myslelo.
- Bazální osobnost je utvářena kulturními podmínkami života člověka. Je determinována rodinou a společensko ekonomickou situací člověka. Vytváří základ osobnosti v oblasti důvěry/ nedůvěry na základě dostatku či nedostatku citové saturace.
- Modální osobnost je charakterizována nejčastěji vystupujícím znakem osobnosti. Dala by se označit také termínem národní povaha. Reprezentuje nejčastěji se vyskytující psychologický typ, daného národa.

---

<sup>38</sup>Srov. ČÁP, J., MARŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 145.

<sup>39</sup>Srov. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*, s. 505.

M. Nakonečný ve svém díle na osobnost člověka nahlíží následovně: „ osobnost je systém dispozic různého druhu a přibereme-li hledisko psychických procesů různého druhu, dostáváme systém psychologických konceptů“.<sup>40</sup>

Koncepty, někdy také uváděné jako konstrukty, jsou pouhá abstrakta určená k dalšímu zkoumání. Tyto konstrukty autor dělí na dispozice a vnitřní procesy. Jsou jimi např. schopnosti, inteligence, poznávání, temperament, emocionalita, motivy, emoce, vůle, motivace a chování. V tomto širokém pohledu na lidskou psychiku lze chápat osobnost jako „systém psychických dispozic, který funguje jako systém vnitřních tendencí, determinant psychických reakcí, které v interakci s vnějším prostředím generují tyto psychické reakce, jež mají stránku behaviorální, ale současně také interpsychickou, tj. zážitkovou“<sup>41</sup>.

Obecněji uvádějí čtyři základní body, ze kterých vychází většina autorů při vymezení pojmu osobnosti M. Rozsypalová, V. Čechová a A. Mellanová:<sup>42</sup>

- Osobnost je člověk se všemi svými biologickými, psychickými i sociálními znaky.
- Jednotlivé vlastnosti jsou navzájem spojeny a uspořádány určitým způsobem.
- Osobnost vyjadřuje odlišnost jedince od ostatních lidí.
- Psychické vlastnosti osobnosti jsou nedílně spjaty s jejími biologickými i společenskými vlastnostmi.

Všechny vlastnosti osobnosti se projevují především v činnostech, které dělá, proto osobnost poznáváme rozborem jejích činností a jejích výsledků. Sledujeme reakce a chování lidí v různých situacích, snažíme se porozumět, co který jev znamená.

---

<sup>40</sup> NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*, s. 502.

<sup>41</sup> NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*, s. 502 – 503.

<sup>42</sup> Srov. ROZSYPALOVÁ, M., ČECHOVÁ, V., MELLANOVÁ, A. *Psychologie a pedagogika I.*, s. 38.



## 2.2 Typologické, faktorové a rysové určení osobnosti

Nejstarší typologií osobnosti je dělení osobností dle Hippokrata. Typologie temperamentu, vychází v této koncepci z poměru hlavních látek v lidském těle (sanguis, flégma, cholé, melan cholé). Od těchto látek byly odvozeny čtyři typy lidských temperamentů. K těmto temperamentům později přiřadili ve 20. století přesnější charakteristiky W. Wundt a H. J. Eysenck, jak uvádí M. Nakonečný<sup>43</sup>.

- Melancholik: emocioálně založený, vážný, rigidní, kombinace emocionální lability a introverze.
- Cholerik: vznětlivý, činorodý, impulzivní, kombinace emocionální lability a extroverze.
- Sangvinik: vyrovnaný, přiměřeně reagující, kombinace emocionální stability a extroverze.
- Flegmatik: lhostejný, stály, nevzrušený, kombinace emocionální stability a introverze.

Ve faktorovém určení osobnosti také předložil propracovanou koncepci dělení osobností C. G. Jung. Ve své typologii osobnosti vychází z rozlišení lidí na extraverty a introverty. První z uvedené dvojice jsou zaměřeni na vnější svět a styk s druhými lidmi. Extroverze znamená především činorodost a společenské založení, otevřenost, povrchnost a impulsivnost. Druzí jsou soustředěni na vnitřní prožívání, jsou uzavření, zahledění do sebe, ostýchaví, plašší, udržují si odstup od druhých. Každá skupina se dále dělí do dalších čtyř skupin podle převahy jednotlivých funkcí: myšlení, cítění, vnímání a intuice, uvádí ve své knize M. Nakonečný.<sup>44</sup>

Z pohledu emoční stability a lability zkoumali osobnost člověka R. B. Cattel a H. J. Eysenck. Emoční stabilita se projevuje přiměřeností emočních reakcí a relativní stálostí nálad. Emoční labilita je charakterizována náladovou labilitou – rychlým zvratem dané nálady, a nepřiměřenými emočními reakcemi – silné reakce na slabé podněty. H. J. Eysenck dále rozpracovává teorii temperamentu osobnosti právě na základě protikladů dimenzí emoční labilita / stabilita a extroverze / introverze. Tímto

---

<sup>43</sup>Srov. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*, s. 526.

<sup>44</sup>Srov. tamtéž s. 523.

přisuzuje M. Nakonečný<sup>45</sup> základy faktorové analýzy osobnosti právě jmenovaným autorům.

Do začátku 20. století se k označení lidské osobnosti užívalo pojmů temperament i charakter zároveň. V současnosti se tyto termíny již oddělují a každý se vymezuje zvlášť. Temperament označuje tu část osobnosti, která je určována biologicky a projevuje se hlavně způsobem citového reagování. Charakter označuje druhou část, kterou J. Čáp<sup>46</sup> determinuje převážně sociálně a má společenský, zejména morální význam. Obě tyto části se však vzájemně prostupují a doplňují.

Temperament charakterizuje M. Nakonečný<sup>47</sup> jako jeden z rysů osobnosti, jako vlastnosti vzrušivosti osobnosti, které se projevují ve formálních charakteristikách jejího prožívání i chování. Charakter popisuje M. Nakonečný jako hodnoty konkrétních činů, některé z těchto vlastností vyjadřují úroveň morálního vývoje jedince, jiné, které korespondují s volnými vlastnostmi, jsou eticky neutrální.

Temperament M. Rozsypalová<sup>48</sup> charakterizuje jako soustavu psychických vlastností, které se projevují způsobem reagování, chování a prožívání člověka, zvláště tím, jak snadno reakce vznikají, jak jsou silné, jak rychle se střídají. Temperament a jeho dělení na čtyři skupiny, jak jej zavedl Hippokrates, se zachovalo, jen se již v současnosti neposuzuje podle tělesných tekutin, ale podle vlastností nervových procesů. Propracovanou teorii vyšší nervové soustavy předložil I. P. Pavlov. V této teorii vychází ze tří základních vlastností nervových procesů – síla, vyrovnanost a pohyblivost.

Jedinec se silnými nervovými procesy je odolný, správně a bez obtíží reaguje i na silné podněty. Nevadí mu hluk, neruší ho hlasitý hovor, dovede se soustředit na práci. Jedinec se slabými nervovými procesy se nedokáže dobře soustředit na činnost, ruší-li ho silné podněty. Vyrovnané nervové procesy umožňují lidem lépe se ovládat, zato nevyrovnané nervové procesy působí slabší zvládnutí afektů. Pohyblivost se projevuje v tom jak

---

<sup>45</sup>Srov. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*, s. 523.

<sup>46</sup>Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 162.

<sup>47</sup>Srov. NAKONEČNÝ, M., *Základy psychologie* s. 529.

<sup>48</sup>Srov. ROZSYPALOVÁ, M., ČECHOVÁ, V., MELLANOVÁ, A. *Psychologie a pedagogika I*, s. 56.

rychle a snadno dokáže jedinec přenést pozornost při měnící se situaci z jednoho podnětu na druhý. Jednotlivé typy popisuje M. Rozsypalová následovně<sup>49</sup>:

1. Silný, vyrovnaný, živý typ (sangvinik).
  - Je optimistický, veselý, řečově pohotový, podnikavý, snadno se přizpůsobuje, pracuje rychle, dokáže střídat činnosti i vykonávat několik činností najednou, není konfliktní, podřídí se, někdy bývá lehkomyšlný, povrchní, upovídaný, přehnaně odvážný.
2. Silný, vyrovnaný, klidný až netečný typ (flegmatik).
  - Bývá klidný, vyrovnaný, rozvážný, pracuje rovnoměrně, vydrží dlouho u jedné činnosti, je snášenlivý, přátelský, ovládá se, ale je pomalejší, pasivní, nerozhodný, obtížně se přizpůsobuje změnám.
3. Silný, nevyrovnaný typ (choleric).
  - Reaguje živě, vášnivě, s výraznou mimikou, pracuje rychle, samostatně, v kolektivu se prosazuje, jedná rychle a energicky, má ale prudké reakce, setkáme se s hněvem, netrpělivostí, impulsivností, agresivitou, nedostatkem sebeovládání.
4. Slabý typ (melancholik).
  - Bývá vážný, s hlubokými city, svědomitý, brzy unavený, urážlivý, nedůtklivý, často s pocity méněcennosti.

H. Eysenck použil k popisu osobností termínů: extroverze / introverze (družný / uzavřený) a stabilita / labilita (vyjadřuje odolnost k zátěži). Mezi těmito póly rysů se dají nalézt rysy jednotlivých osobností.

1. Extrovert – je družný společenský, riskuje, má rád legraci a změnu, brzy ztrácí trpělivost, má sklon být agresivní, není příliš spolehlivý.
2. Introvert – je tichý, uzavřený, má málo přátel, je trpělivý, spolehlivý, se sklonem k pesimismu, jedná plánovitě.
3. Labilní člověk – oproti stabilnímu bývá úzkostný, podrážděný, s pocity méněcennosti, snadno se poleká, pláče, reakce bývají silné a trvají dlouho.

Souhrnně J. Čáp<sup>50</sup> vymezuje pro současné použití termíny temperament a charakter takto. Temperament k označení souboru psychických vlastností, které se projevují

---

<sup>49</sup>Srov. ROZSYPALOVÁ, M., ČECHOVÁ, V., MELLANOVÁ, A. *Psychologie a pedagogika I*, s. 58.

způsobem reagování, chování a prožívání, zvláště tím, jak snadno vznikají emoce, jak jsou silné, jak živě se projevují navenek a jak rychle se střídají. Charakter je subsystém osobnosti, který kontroluje a reguluje jedincovo chování podle společenských, zejména morálních norem a požadavků. Je těsně spjat s ostatními subsystémy osobnosti – s temperamentem, s motivací, ale i s intelektem a tedy se schopnostmi. Charakter se formuje převážně působením výchovy a dalších sociálních podmínek.

## **2.3 Rysy osobnosti**

Hovorovým termínem povahové vlastnosti, označuje J. Čáp<sup>51</sup> rys osobnosti. Jako rys osobnosti je autorem uváděna psychická vlastnost, která se projevuje určitým způsobem jednání, chování, prožívání člověka. Rozdíl oproti schopnosti je, že nevyjadřuje, jak dobře člověk dokáže něco udělat. Na rozdíl od motivace nevyjadřuje, proč to dělá. Rys osobnosti vyjadřuje to, co člověk dělá, jakým způsobem to dělá. Zda vytrvale nebo naopak, či klidně, nebo se vzrušením, jestli se při tom podřizuje druhým, nebo se ujímá vůdčí pozice. Rys osobnosti je v průběhu života relativně stálý. Některé rysy jsou určeny vrozenými předpoklady, jiné spíše učením, výchovou, společenským prostředím.

Pro charakterizování osobnosti člověka se používá několik tzv. hlavních rysů osobnosti. M. Nakonečný<sup>52</sup> je označuje jako kardinální rysy osobnosti. Nepanuje mezi psychology jednotný názor, zda rysy, které definují osobnost člověka, jsou v kontrastu, nebo ne. Zda stačí k definování osobnosti člověka pět rysů – označovaných jako velká pětka (Big Five), čtrnáct – pro mladistvé (modifikováno dle Cattela), šestnáct pro dospělé (dle Cattela) nebo více základních rysů osobnosti. Rys osobnosti by se dal přirovnat ke zvyku, tendenci chovat se v určité situaci určitým způsobem. Jedná se, ale o velice složitý problém vztahů mezi rysy osobnosti, mezi kterými nepanuje logický systém. Pro většinu lidí stačí k charakterizování jejich osobnosti vymezit jednotlivé rysy. Každý rys se znázorňuje jako dimenze mezi dvěma póly daného rysu. Jen u velmi málo lidí se dá charakterizovat rys na jednom pólu, ve většině případů se jedná o individuální vzdálenost k oběma pólům daného rysu osobnosti.

---

<sup>50</sup>Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 165.

<sup>51</sup>Srov. tamtéž s. 158.

<sup>52</sup>Srov. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*, s. 520.

J. Čáp<sup>53</sup> nastiňuje dotazník čtrnácti zkoumaných rysů dle R. B. Cattela, mezi jejichž kladný a záporný pól se zaznamená konkrétní jedincův daný rys osobnosti. Dotazník obsahuje následující faktory: společenský / uzavřený; inteligentní / s nižším intelektem; stabilní / labilní; vznětlivý / klidný; dominantní / submisivní; bezstarostný / střízlivě vážný; odpovědný / nespolehlivý; smělý / zranitelný; citlivý k lidem / tvrdě realistický; uzavřený do sebe / podnikavý; nejistý / sebejistý; soběstačný / závislý na druhých; sebeovládání dobré / slabé; napjatý / uvolněný. Dále autor uvádí pět faktorů z modelu Big five:

1. Extroverze – introverze (hovorný, výmluvný, temperamentní – málomluvný, tichý, samotářský, plachý, nesmělý).
2. Přívětivost – negativní vztah k lidem (dobrosrdečný, přívětivý, charakterní, skromný – panovačný, útočný, necitelný, agresivní, despotický).
3. Svědomitost – nesevědomitost (důsledný, pilný, pečlivý, pracovitý – lenivý, nevytrvalý, chaotický, nestabilní).
4. Emoční stabilita – labilita (klidný, vyrovnaný, sebejistý, odolný – vznětlivý, neklidný, zlostný, úzkostný).
5. Intelekt, otevřenost ke zkušenosti, kultura (chytrý, bystrý, vzdělaný – přihlouplý, omezený, neučenlivý).

Každý rys je dále identifikovatelná složka, která má další komponenty. Každý jedinec má individuální zabarvení daného rysu a tím se liší od téhož rysu jiného jedince. Tento složitý koncept je popisovaná jako hierarchický model rysů osobnosti. J. Čáp<sup>54</sup> popisuje tento model jako hierarchii tří prvků:

1. kognitivní komponenty
2. motivačně – emoční komponenty
3. návyky a dovednosti

V současnosti je zastávána teorie, že chování a konání člověka není ovládáno jen rysy osobnosti, nebo jen vnějšími podmínkami (situací), ale je v interakci obou zmiňovaných prvků.

---

<sup>53</sup>Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 159.

<sup>54</sup>Srov. tamtéž s. 160.

## 2.4 Schopnosti a tvořivost

V souvislosti s osobností člověka rozebírá J. Čáp<sup>55</sup> schopnosti na další psychologické pojmy jako vloha, nadání, talent, popřípadě genialita. V souvislosti s osobností vyzdvihuje stejně jako M. Nakonečný hlavně inteligenci. Ta v sobě zahrnuje schopnosti jako např. poznávání, myšlení, řešení problémů. Dále J. Čáp zmiňuje kreativitu neboli tvořivost. Tvořivost definuje jako soubor vlastností osobnosti, které umožňují tvůrčí činnost, popřípadě tvůrčí řešení problému. Za tvůrčí činnost považujeme takovou, kdy vzniká něco nového. Tvůrčí řešení problému je takové, kde nelze vystačit se zavedenými postupy, ale je nutné najít nový způsob řešení.

Rozdělení schopností na obecné a speciální uvádí V. Čechová.<sup>56</sup> Mezi obecné řadí např. inteligenci a uvádí jako inteligentní jednání takové, když se člověk umí přizpůsobit situaci, umí řešit problém. Inteligentní jednání se liší od instinktivního chování zvířat, které často neodpovídá změněné situaci. Jako speciální schopnosti uvádí V. Čechová umělecké nebo senzomotorické schopnosti, které jsou mimořádně rozvinuté v dané oblasti a umožňují dosahovat mimořádných výkonů ve sportu umění, ale i některých jiných pracovních činnostech.

Výklad pojmů postoje a motivy nabízí M. Nakonečný.<sup>57</sup> Postoje vyjadřuje jako obecně vzato hodnotící vztahy toho, co je dobré a co špatné, co je vhodné a co nevhodné. Jsou velmi úzce spojeny s motivy a se způsoby chování, mohou se také projevat v mínění. Motivы vyjadřují dle M. Nakonečného dále neanalyzovatelné psychologické příčiny, či důvody jednání, také smysl uspokojení, nebo obsah dovršujících reakcí. Jako poslední součást všech střípků lidské osobnosti uvádí M. Nakonečný volní procesy, nebo také volní vlastnosti. Ty charakterizují způsoby chování, jednání a rozhodování (vytrvalost, rozhodnost, důslednost, sebeovládání, prudkost, atd.).

---

<sup>55</sup>Srov. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*, s. 152.

<sup>56</sup>Srov. ROZSYPALOVÁ, M., ČECHOVÁ, V., MELLANOVÁ, A. *Psychologie a pedagogika I*, s. 55.

<sup>57</sup>Srov. NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*, s. 529.

## 2.5 Vlastnosti učitele

Z výzkumu zaměřeného na zjištění vlastností učitele očima žáků, který provedla I Švarcová<sup>58</sup> vyplývá následující:

1. Žáci se ve svých výpovědích lehce rozcházejí dle věku,
2. uváděné vlastnosti učitelů se shodují, ať se jedná o konkrétní učitele, které žáci znali nebo o abstraktní ideál učitele.

Kladné vlastnosti, které žáci uváděli, spravedlnost a vlastnosti vyjadřující kladný vztah k žákům a jejich pochopení. Jako záporné vlastnosti u učitelů byly nejčastěji uváděny – nespravedlnost, záporný vztah k žákům a nevyrovnaná osobnost učitele.

Vzhledem k věku respondentům v uvedeném šetření I. Švarcová<sup>59</sup> zjistila, že žáci nižších ročníků základní školy ocení nejvíce – pokud je učitel hodný, milý a přátelský. Žáci vyšších ročníků základní školy ocení více porozumění od učitele. Autoritu, umění učit a důslednost pak uvádějí nejčastěji žáci středních škol. Dále žáci středních škol oceňují u učitele – upravenost, přátelské chování, spravedlnost, není vulgární, umí srozumitelně a přesvědčivě vyložit učivo. U úspěšných učitelů žáci středních škol dále vyzdvihují – radost ze žakových úspěchů, oslovování žáků křestními jmény, nezesměšňování žáků, příjemný výraz v obličeji a vytváření příjemného klimatu při výuce, vytvoření si času pro každého žáka a jeho problémy.

Osobnost člověka je komplexem velkého množství prvků, které jsou ve vzájemné interakci, jsou vzájemně propojovány a teprve celý tento soubor charakterizuje každého jedince. V současnosti je charakterizována osobnost člověka jeho rysy. Tyto rysy vystihují lidskou osobnost a v interakci s vnějšími podmínkami určují lidské chování a konání. Osobnost učitele je velice důležitou pro jeho povolání. Jeho temperament, tvořivost, schopnosti, vlastnosti a mnoho dalšího je základem pro úspěch v jeho práci. Správné nakombinování těchto prvků lidské osobnosti pro profesi učitele není přesně zmapováno, jsou popisovány vlastnosti, kterých si žáci a studenti u svých učitelů cení a kterých naopak. Co, již má konkrétnější podobu v profesi učitele jsou jeho kompetence.

---

<sup>58</sup>Srov. ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky*, s. 217 - 218.

<sup>59</sup>Srov. tamtéž s. 218.

### 3. Kompetenci v profesi učitele

Kapitola kompetence v profesi učitele je rozdělena do dvou podkapitol. První podkapitola vymezuje pojem kompetence jako takový. Sleduje jeho vývoj v zahraničí a konfrontuje jednotlivé překlady do českého jazyka. Druhá podkapitola se zabývá již vlastními kompetencemi v profesi učitele, nejprve je rozebráno dělení kompetencí dle různých autorů. Poté je detailněji popsán systém dělení kompetencí dle J. Vašutové.

#### 3.1 Kompetence jako pojem

Pokud budeme hovořit o klíčových kompetencích učitele, měli bychom se nejprve zamyslet nad termínem klíčové kompetence jako takovým. Zatím nemáme přesnou definici a odborníci se rozcházejí ve svých názorech, co vlastně klíčové kompetence zahrnují a znamenají. Pojmovou nejednotnost najdeme již v řadě překladů, ale i v české odborné literatuře. Střetáváme se s pojmy kvalifikace, kompetence a klíčové kompetence. V anglicky mluvících zemích se setkáme s termínem key competence – klíčové kompetence, v německy mluvících zemích s termínem Schlüsselqualifikationen – klíčové kvalifikace. Anglický pojem zahrnuje v sobě schopnost, zručnost, způsobilost, povolanost, kvalifikovanost a také kompetence, příslušnost, pravomoc.<sup>60</sup>

Pojem klíčové kompetence prošel i v anglofonním prostředí svým vývojem. Od prvního basic skills – základní dovednosti, které vystihovaly dovednosti v oblasti čtení, psaní a počítání. Přes life nebo survival skills – životně důležité dovednosti i tento pojem byl opuštěn pro svůj velice úzký rozsah dovedností. Přešlo se tedy k pojmu competence, který posléze zdomácněl i ve frankofonním prostředí jako compétence.<sup>61</sup>

V kurikulích evropských zemí se můžeme setkat kromě pojmu klíčové kompetence také s pojmy jako např.: prahové a finální kompetence (francouzská komunita v Belgii), základní kompetence (Španělsko, Lucembursko, Portugalsko), klíčové kvalifikace (Rakousko, Německo), nebo klíčové dovednosti (Velká Británie). Odborníci zabývající se touto problematikou se přiklánějí k pojmu klíčové kompetence a doporučují jeho

---

<sup>60</sup>Srov. VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*, s. 138.

<sup>61</sup>Srov. tamtéž s. 139.



používání ve všech zemích v rámci Evropy. Tento pojem by označoval soubor vědomostí dovedností a postojů.<sup>62</sup>

J. Veteška<sup>63</sup> společně s M. Tureckiovou<sup>64</sup> ve svém díle popisují kompetenci z několika úhlů pohledu. Prvním je laický pohled, kde se dá kompetence chápat jako synonymum pro možnost se vyjádřit k nějakému problému nebo jako pravomoc o něčem rozhodovat. V tomto případě je kompetence spojována s dalšími termíny, jako je moc, vliv, autorita. Dalším odborným pohledem by se pojem kompetence dal formulovat jako oprávnění nebo pravomoc jednotlivce činit rozhodnutí. V tomto pojetí se také odráží sociální moc jednotlivce – nositele pravomoci, jako osoby oprávněné k rozhodování a ovlivňování jednání druhých osob skrze zvnějšku propůjčené právo moci. Dalším pojmem, který nemá být opomenut ve vymezení termínu kompetence z odborného pohledu je pojem odpovědnost. Myslíme tím odpovědnost za výsledek rozhodovacího procesu. S tímto termínem se úzce pojí také soubor znalostí, dovedností, zkušeností, metod a postupů, ale také postojů, které jednatel uplatňuje při řešení problémů.

Pojem kompetence J. Veteška, M. Tureckiová definují takto: „pojem kompetence tedy můžeme definovat také jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou, motivací rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“<sup>65</sup>

V. Spilková<sup>66</sup> ve své práci uvádí zjednodušeně definici klíčových kompetencí, jako cílový výstup obsahového rámce popisujícího profesi učitele.

---

<sup>62</sup>Srov. VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*, s.140.

<sup>63</sup>Srov. tamtéž s. 142.

<sup>64</sup>Srov. tamtéž s. 142.

<sup>65</sup>Srov. tamtéž s. 159.

<sup>66</sup>Srov. SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. s. 271.

Přesněji definuje klíčové kompetence V. Švec,<sup>67</sup> který definuje klíčové kompetence učitele takto: „klíčové kompetence můžeme chápat jako komplexní schopnost jednotlivce, vykonávat speciální úkoly, potřebné ke splnění požadavků a nároků zvláštních situací. Tato schopnost zahrnuje praktické znalosti, dovednosti, postoje a jiné kvality osobnosti.“

Pro výkon povolání učitele se vyžaduje tzv. pedagogická způsobilost, která je souhrnem potřebných specifických schopností, dovedností a vědomostí. Její součástí jsou již zmíněné pedagogické kompetence, které učiteli umožňují úspěšně plnit běžné i ty méně tradiční úkoly, které život v profesi přináší.<sup>68</sup>

Pedagogické kompetence jsou podle V. Švece<sup>69</sup> vyjadřovány ve formě pozorovatelných pedagogických činností. Představují „souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny, kultivovány a popř. i zdokonalovány u studentů učitelství. Patří k nim vrozené způsobilosti (například schopnosti a pedagogické nadání) a způsobilosti získávané učením a praktickou pedagogickou činností (pedagogické vědomosti a dovednosti, pedagogické zkušenosti)“.

Jeden z nejpropracovanějších modelů profesních kompetencí vztahujícího se k povolání a přípravě učitelů vypracovala J. Vašutová<sup>70</sup>. Vychází ze současných funkcí školy a z obecných vzdělávacích cílů, jimiž jsou – učit se poznávat, učit se žít s ostatními, učit se jednat a učit se být. Tyto cíle jsou uvedeny ve zprávě z Evropské komise – Vzdělávání pro 21. století. K těmto cílům J. Vašutová přidělila jednotlivé funkce školy a k nim posléze jednotlivé kompetence, které naplňují uvedené funkce školy a následně jednotlivé cíle.

---

<sup>67</sup>Srov. ŠVEC, Š. *Sebereflexe jako nástroj profesionálního sebezvývoje začínajících učitelů*, s. 2 - 14.

<sup>68</sup>Srov. ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*, s. 23.

<sup>69</sup>Srov. tamtéž s. 23.

<sup>70</sup>Srov. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, s. 75 – 76.

První cíl učit se poznávat naplňuje kvalifikační funkce školy a je dosažena dílčími kompetencemi učitelů jako např.: předmětovou, didaktickou a psychodidaktickou, pedagogickou, informační, manažerskou, diagnostickou a hodnotící.

Druhý cíl učit se žít společně naplňuje socializační funkce školy a učitelé ji dosahují dílčími kompetencemi jako – komunikativní, sociální, prosociální, intervenční.

Třetí cíl učit se konat má splnit integrační funkce školy a je zajištěna kompetencemi – osobnostně kultivující, multikulturní, environmentální, proevropskou.

Poslední čtvrtý cíl učit se být má být docílen personalizační funkcí školy a kompetence, kterými bychom jej měli dosáhnout, jsou diagnostická, hodnotící i sebehodnotící a poradensko-konzultační. Z těchto zjištění J. Vašutová<sup>71</sup> vyvozuje sedm skupin kompetencí, které chápe jako klíčové pro profesi učitele. Jsou jimi – předmětová /oborová kompetence, didaktická a psychodidaktická kompetence, pedagogická kompetence, diagnostická a intervenční kompetence, sociální, psychosociální a komunikativní kompetence, manažerská a normativní kompetence a profesně a osobnostně kultivující kompetence. Z těchto kompetencí by měla podle autorky vycházet skladba předmětů a studijních disciplín pro studijní programy učitelství.

### **3.2 Kompetence učitele**

Z četných snah o výčet pedagogických způsobilostí a pedagogických kompetencí je zřejmé, že se tyto pojmy v mnohém překrývají a nebývají striktně odlišeny. Např. V. Piťha a Z. Helus<sup>72</sup> vymezují kompetence učitele jako souhrn způsobilostí:

- Způsobilost reflektovat účinky své osobnosti, svého záměrného i mimoděčného jednání s žáky: na jejich učení, prožívání a postoje, na klima ve třídě. A to s důrazem na odhalování možností dělat věci jinak, adekvátněji.
- Způsobilost účinně žáky motivovat.
- Způsobilost interpretovat příčiny a souvislosti kázeňských problémů a schopnost realizovat variantní strategie jejich řešení.

---

<sup>71</sup>Srov. VAŠUTOVÁ, J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu, s. 78.

<sup>72</sup>Srov. HELUS, Z., PIŤHA, V. *Návrh pojetí obecné školy*, s. 19 – 24.

- Způsobilost pracovat s široce rozrůzněnou žákovskou populací.
- Způsobilost praktikovat vůči žákům orientující a rozvíjející formy jejich hodnocení.
- Způsobilost spoluvytvářet soudržnou a kooperující pospolitost učitelského sboru.
- Způsobilost ujednocovat své aktivity se zřetelem k integrujícím pedagogickým cílům.
- Způsobilost jednat s rodiči, získat je pro spolupráci tam, kde to jde a jak to jde, nevyprovokovat jejich vzdor apod.

Podobně vymezuje kompetence učitele V. Švec<sup>73</sup> ve své knize.

Kompetence k vyučování a výchově, v ní je zahrnuto několik kompetencí současně. Psychopedagogická kompetence, zaměřená na projektování postupů podněcujících učení žáků a na realizaci těchto projektů (tj. na vyučování) a na výchovné působení. Dále komunikativní kompetence, umožňující účinnou komunikaci se žáky v různých pedagogických situacích. A v neposlední řadě diagnostická kompetence, spočívající v tom, že učitel dovede diagnostikovat nejenom vědomosti a dovednosti žáků, ale také jejich pojetí učiva (prekoncepce), styly učení a další žákovy potenciality, vztahy mezi žáky i klima školní třídy.

Osobnostní kompetence, podmiňující úspěšné pedagogické působení (zahrnuje kromě jiného zejména odpovědnost učitele za svá pedagogická rozhodnutí i za důsledky jejich praktické realizace v pedagogické komunikaci, dále jeho tvořivost, flexibilitu, empatii, autenticitu, dovednost akceptovat sebe i druhé, např. žáky, rodiče, kolegy).

Rozvíjející kompetence je opět ve výkladu V. Švece<sup>74</sup> souborem několika kompetencí najednou. Adaptivní kompetence, umožňující učiteli orientovat se ve společenských změnách a orientovat v nich svoje žáky. Informační kompetence, spočívající ve zvládnutí moderních informačních technologií (včetně práce s informacemi) a jejich využití v práci učitele. Dále výzkumné kompetence, umožňující učiteli řešit s využitím vědeckých metod pedagogické problémy a zkoumat svoji pedagogickou činnost. Jako velmi důležitou uvádí sebereflektivní kompetence, umožňující učiteli zamýšlet se nad

---

<sup>73</sup>Srov. ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*, s. 23 – 26.

<sup>74</sup>Srov. tamtéž s. 25 – 26.

svou pedagogickou činností a projektovat změny v této činnosti. Na seberefektivní kompetence navazují autoregulativní kompetence, spočívající v autoregulaci učitelovy pedagogické činnosti, ve zdokonalování jeho vyučovacího stylu a pedagogických dovedností.

Zároveň předpokládá, že se tyto kompetence v praktické pedagogické činnosti prolínají. Soudí, že základem pedagogických kompetencí jsou osobnostní kompetence, které spolu s rozvíjejícími kompetencemi ovlivňují utváření i zdokonalování kompetencí k vyučování a výchově. Základem pedagogických kompetencí jsou pak také pedagogické vědomosti, dovednosti a zkušenosti.<sup>75</sup>

Ve výše zmíněných klasifikacích a výčtech potřebných kompetencí učitele jsou jen implicitně naznačeny ty vědomosti a dovednosti, resp. kompetence, které umožňují učitelům naplňovat netradiční roli a profesionálně zvládat situace pomáhání a krize. Bývají vymezeny spíše obecněji jako např. osobnostní nebo seberefektivní kompetence, které zahrnují mj. také někdy uváděné sociální dovednosti. V. Švec<sup>76</sup> mezi ně řadí empatii, asertivitu, prosociální dovednosti a dovednosti sociálně komunikativní.

Jednodušší dělení kompetencí v profesi učitele vidí V. Jůva<sup>77</sup>. Ve své knize uvádí dvě hlavní skupiny kompetencí v profesi učitele. V první skupině jsou kompetence, které zahrnují odbornou praktickou i teoretickou připravenost a hluboké pedagogické vzdělání. Ve druhé skupině jsou poté komunikativní a organizační kompetence.

J. Vašutová<sup>78</sup> uvádí jako klíčové následující profesní kompetence učitele:

- kompetence předmětová / oborová,
- kompetence didaktická a psychodidaktická,
- kompetence pedagogická,
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní,
- kompetence diagnostická a intervenční,
- kompetence manažerské a normativní,
- kompetence profesně a osobnostně kultivující.

---

<sup>75</sup>Srov. ŠVEC, V. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*, s. 27.

<sup>76</sup>Srov. ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*, s. 79 – 80.

<sup>77</sup>Srov. JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*, s. 62.

<sup>78</sup>Srov. VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*, s. 78

Z těchto kompetencí by podle J. Vašutové<sup>79</sup> měl vycházet koncept profilu absolventa učitelství. Při dodržení studijní skladby, vycházející z tohoto konceptu, má absolvent šanci dosáhnout profesního standardu již v pregraduální přípravě učitele. Bude-li reflektováno zkušeností nastupujících učitelů do praxe a bude-li vyslyšeno jejich volání po větším zastoupení praktické výuky, bude nezbytné navýšit hodinové dotace seminářů zaměřených na řešení modelových pedagogických situací, pedagogické komunikace, seznámení budoucích učitelů se sociálně patologickými jevy a jejich řešením. Dále bude vhodné během přípravy budoucích učitelů formovat odpovědnost za žáky na mimoškolních akcích během dozorů a přestávkách ve škole.

Ovládání vědních disciplín vztahujících se k vyučovacím předmětům garantuje předmětová kompetence. Učitel by měl mít, osvojeny znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám výuky na základní, případně střední škole. Je schopen přijímat nové poznatky z vědy a převádět je do výuky vhodným způsobem, tak aby byly pochopitelné pro žáky příslušné věkové kategorie. Učitel volí vhodné metody výuky pro daný obor, aby byla látka efektivně předávána žákům, prolíná se zde didaktická kompetence společně s oborovou. Učitel je schopen vysvětlit a navodit mezioborové vazby a pracuje s nimi. Učitel v rámci celoživotního vzdělávání vyhledává novinky v daném předmětu a předává je žákům. Pro dosažení a prohloubení této kompetence slouží při studiu učitelství hlavně aprobační předměty, obecná a oborová didaktika, pedagogická psychologie a informatika.<sup>80</sup>

Kompetence didaktická a psychodidaktická je často spojována s kompetencí předmětovou, i přes to, že poměr mezi nimi není zcela vyrovnaný. V přípravě učitelů je stále kladen větší důraz na přípravu pro daný předmět, než na didaktické a psychodidaktické komponenty. Učitel je schopen připravit si efektivní výuky jak po stránce strategie výuky a učení, tak po stránce psychologické. Dovede při výuce využívat didaktické pomůcky a prostředky, které výuku ztraktivňují. Dovede výuku přizpůsobit potřebám jednotlivých žáků a zapojuje celý kolektiv. Zná rámcové vzdělávací programy a dokáže vytvářet školní vzdělávací programy, podle kterých si přizpůsobuje vlastní výuku. Během své výuky používá informační technologie, aby byla výuka pro žáky bližší a zajímavější, stává se takto spoluvůrcem hodiny a žáci se mohou

---

<sup>79</sup>Srov. tamtéž, s. 78 - 80.

<sup>80</sup>Srov. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem*, s. 35.

více zapojit do dění v hodině. Studijní disciplíny podporující tuto kompetenci jsou: obecná a oborová didaktika, vývojová a pedagogická psychologie, řízení pedagogické praxe.<sup>81</sup>

Kompetence pedagogická se vztahuje k výchovné a vzdělávací práci učitele. Učitel se orientuje v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav. Ovládá procesy vedoucí k úspěšné výchově na základě psychologických, sociálních a multikulturních aspektů. Podporuje každé dítě v jeho jedinečnosti a je schopen tolerovat a akceptovat jeho potřeby ve své pedagogické práci. Disciplíny prohlubující tyto dovednosti jsou: pedagogika, psychologie, sociologie výchovy, řízená pedagogická praxe.<sup>82</sup>

Kompetence diagnostická a intervenční zahrnuje dovednosti hodnotit žáky na základě daných školních norem. Učitel by měl být schopen posoudit potřeby a výsledky nejen průměrných žáků, ale i žáků nadaných, ale také žáků se specifickými potřebami učení. Dokáže řešit vzniklé problémy s jedincem stejně jako se skupinou žáků. Zná kázeňská opatření a dokáže je spravedlivě přidělit k přestupkům žáků, jak ve výuce, tak ve výchově. Učitel si dokáže vytvořit a udržet kázeň ve třídě při svých hodinách. K získání těchto dovedností pomáhají: pedagogická diagnostika, biologie dětí a mládeže, patopsychologie a speciální pedagogika.<sup>83</sup>

Porozumění, empatie, tolerance, objektivnost, spravedlnost a emocionalitu rozvíjí komunikativní dovednosti v sociální, psychosociální a komunikativní kompetenci. Učitel zná a využívá prostředky a postupy socializace k vytvoření zdravého klimatu ve třídě, je schopen diagnostikovat vztahy ve třídě a na jejich základě předcházet a řešit sociální problémy třídy. Analyzuje negativní chování jednotlivců a skupin žáků, včasné a správně využívá možností prevence takového chování. Dokáže řešit problémy s rodiči a využívá v těchto případech správné pedagogické komunikace. Disciplíny vytvářející tuto kompetenci jsou: sociální psychologie, sociální pedagogika, sociologie výchovy, sociální a pedagogická komunikace, jazykový projev a rétorika.<sup>84</sup>

---

<sup>81</sup>Srov. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem*, s. 35.

<sup>82</sup>Srov. tamtéž s. 36.

<sup>83</sup>Srov. tamtéž s. 36.

<sup>84</sup>Srov. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem*, s. 36.

Kompetence manažerské a normativní, kladou velké nároky na učitele. Mladí učitelé se často velice těžko srovnávají s realitou při nástupu do zaměstnání a uvádějí tuto kompetenci jako podceňovanou v přípravě na vysokých školách. Učitel zná zákony a vyhlášky, které jsou zásadní pro jeho profesí, řídí se vzdělávací politikou státu. Je schopen vytvářet projekty v rámci státu, ale také navazovat partnerství se školami ze zahraničí, pomocí kterých žáci získávají na prestiži. Učitel je schopen pracovat na školních dokumentech, upravuje je a navrhuje změny. Učitel vede studijní agendu, a řídí vzdělávání žáků. Zajišťuje pro žáky mimo výukové aktivity jako např.: odborné stáže, odborné exkurze, školní výlety, sportovní a turistické kurzy, zaštiťuje odborné soutěže atd. Vědomosti a dovednosti získává v předmětech: školská legislativa, vzdělávací politika, základy školského a třídního managementu, cizí jazyk, řízení pedagogické praxe.<sup>85</sup>

Kompetence profesně a osobnostně kultivující poskytuje učiteli všeobecný rozhled v oblasti společenskovední, humanitní a přírodovědné oblasti a kultivuje v užívání ICT. Učitel by měl mít široký vědomostní a kulturní rozhled, kterým by ovlivňoval a formoval postoje a hodnotové orientace žáků. Je schopen reflektovat vzdělávací potřeby zájmy žáků ve své pedagogické praxi. Měl by svou profesí správně reprezentovat na základě získaných zásad profesní etiky učitele. Kooperuje se svými kolegy v rámci školy, ale také s odborníky z praxe, je schopen sebereflexe, a autoevaluace. Podpůrné studijní disciplíny: filozofie výchovy, etika, společenskovední disciplíny, aprobační obory, řízení pedagogické praxe.<sup>86</sup>

Přes nejednotné názory uznávaných autorů na seskupení kompetencí v profesí učitele do souborů kompetencí, jsou jednotlivé kompetence velice propracovaně formulovány. Je několik možností jak jednotlivé kompetence učitele rozčlenit do větších skupin, které mají společný charakteristický cíl. Někteří autoři upřednostňují dělení do méně skupin např. V. Švec, nebo naopak dělení V. Spilkové do sedmi skupin. Vždy se kompetence zaměřují buď na znalosti, dovednosti, které si mohou učitelé získat a rozvíjet studiem na vysoké škole. Nebo se jedná o kompetence někdy označované jako osobnostní, které jsou provázány s osobností učitele a rozvíjejí se a prohlubují životními zkušenostmi,

---

<sup>85</sup>Srov. tamtéž s. 37.

<sup>86</sup>Srov. VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem*, s. 37.



zážitky, jsou ovlivněny životním stylem učitele, jeho názory, vztahy s okolím, apod. Profese učitele je jistě ve srovnání s jinými povoláními náročnější, s ohledem na dvojí zaměření každého učitele. Jednak musí být učitel odborník ve svém oboru, ale stejně tak má mít osvojeny pedagogické schopnosti, které jsou často důležitější. Učitel má vědět o svých žácích, čím si procházejí, jaké mají problémy atd. Kompetence učitele jsou definovány mnoha autory, jak již bylo uvedeno, souhlasím se definicí J. Vetešky a M. Tureckiové: „ pojem kompetence tedy můžeme definovat také jako jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou ( motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.“<sup>87</sup>

---

<sup>87</sup>VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Vzdělávání a rozvoj podle kompetencí*, s. 159

## II EMPIRICKÁ ČÁST – VÝZKUMNÁ SONDA

### 1 Cíl a hypotézy výzkumu

Cíl empirické části bakalářské práce navazuje na teoretickou část. Hlavním cílem empirické části je zjistit žáky preferované vlastnosti učitele, rysy osobnosti a kompetence učitele preferované žáky a studenty. Dále bude cílem empirické části práce konfrontace zjištěných výsledků prestiže učitelské profese z pohledu žáků a studentů s výsledky prestiže jednotlivých povolání zjištěných Sociologickým ústavem u české veřejnosti v minulých letech. Dalším cílem empirické části práce bude zjistit názor žáků a studentů, zda je rozdíl ve výuce vedené ženou a mužem a pokud ano, kterou variantu upřednostňují.

Byly stanoveny následující hypotézy:

H1: Většina žáků vnímá rozdíl v hodině vedené učitelem čerstvým absolventem a zkušeným učitelem.

H2: Většina žáků neupřednostňuje ženy, nebo muže jako učitele na základě jejich pohlaví.

H3: Prestižnost učitelské profese je většinou žáků vnímána jinak než veřejností.

H4: Vlastnosti učitele očekávané většinou žáků jsou nejčastěji: spravedlnost, upřímnost, důslednost.

H5: Z profesních kompetencí učitele většinou žáci považují za podstatné oborovou/předmětovou kompetenci a didaktickou/psychodidaktickou kompetenci.

H6: Ideálního učitele většina žáků charakterizuje jako extrovertního, přívětivého, svědomitého.

H7: U předešlých hypotéz se projeví proměnlivost na základě věkového rozdílu respondentů.

## 2 Metoda a průběh výzkumu

Jako metoda výzkumu bylo zvoleno dotazování respondentů. Jako výzkumná technika pak dotazník, ve kterém respondenti odpovídají anonymně. V dotazníku byli respondenti seznámeni s tématem práce, pro kterou se sběr dat uskutečňuje, a následně odpovídali na položky v dotazníku. Dotazník obsahoval položky jak otevřené (týkající se vlastností učitele), tak výběrové (zaměřené na prestiž profese učitele) a škálové (zjišťující rysy osobnosti učitele a kompetence učitele z pohledu žáků). Techniky dotazníku bylo využito, jelikož se jedná o kvantitativní výzkum a tato technika umožňuje v relativně krátkém čase získat velké množství dat od oslovených respondentů. Úskalí této techniky je v možnosti nepravdivých odpovědí respondentů, kteří vystupují v šetření anonymně.<sup>88</sup>

Dotazník byl po sestavení předložen třídě prvního ročníku střední školy a třetímu ročníku vyšší školy, na těchto žácích a studentech byl proveden předvýzkum. Předvýzkum měl za úkol ověřit srozumitelnost a validitu položek dotazníku. Následovalo zadání dotazníků i zbylým třídám. Po sběru dat se přistoupilo k vyhodnocení všech dotazníků.

## 3 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek je tvořen žáky Střední zdravotnické školy a Vyšší odborné školy zdravotnické v Českých Budějovicích. Vzorek byl vybrán ze žáků 1. ročníků jedna třída (20 žáků 15 – 16 let), dále tři třídy 2. a 3. ročníků (80 žáků 16 – 19 let) a jedna třída studentů vyšší školy 3. ročník (20 studentů 21 let a více). Jedná se o nereprezentativní vzorek, který byl vybrán s ohledem na možnost zadání a případného vysvětlení položek dotazníku respondentům samotným autorem. Výhoda u tohoto vzorku byla téměř 100% návratnost dotazník, kterou přičítám právě aktivní účasti při zdávání dotazníků respondentům.

---

<sup>88</sup> Srov. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, s. 53 - 59

Slabá stránka výzkumného vzorku je nepoměr zastoupení mužů a žen respondentů. Jelikož jsou všichni respondenti z uvedené školy, nebylo možné docílit vyrovnaného zastoupení respondentů obojího pohlaví.

## **4 Vlastní vyhodnocení výzkumu**

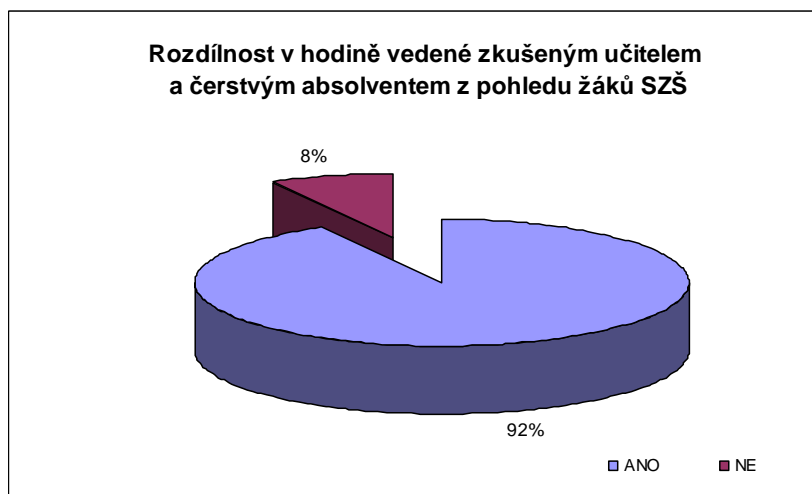
V této části bude věnován prostor vyhodnocení nashromážděných dat z dotazníků oslovených respondentů. Vyhodnocení dat bude strukturováno dle uvedených hypotéz (viz výše). Vyhodnocení jednotlivých hypotéz ukazuje zjištěné výsledky od oslovených respondentů Střední zdravotnické školy.

U sedmé hypotézy „U předešlých hypotéz se projeví proměnlivost na základě věkového rozdílu respondentů.“ Je pak porovnání jednotlivých hypotéz se studenty Vyšší odborné školy zdravotnické. Proto jsou v příloze č. 1 uvedeny některé tabulky uvádějící výsledky jak respondentů střední školy, tak výsledky studentů vyšší školy, stejně tak příloha č. 1 obsahuje pro doplnění H 7 některé grafy s výsledky studentů VOŠZ (viz níže).

### ***4.1 Rozdíl v hodině vedené učitelem čerstvým absolventem a zkušeným učitelem.***

Rozdílnost vyučovací hodiny vedené učitelem čerstvým absolventem a zkušeným učitelem, řeší v dotazníku položka č. 1. Žáci měli odpovědět na otázku zda vnímají rozdíl v hodině vedené učitelem čerstvým absolventem a zkušeným učitelem. Pokud odpověděli ano, byli vyzváni, aby rozdíl stručně popsali. Výsledky této položky jsou znázorněny v grafu č. 1 v procentech. Absolutní zjištěné hodnoty jsou uvedeny v příloze č. 1 v tabulce č. 3.

**Graf č. 1**



Z uvedených údajů v grafu č. 1 vyplývá, že žáci velmi dobře rozlišují, zda je učitel čerstvým absolventem, nebo se jedná o zkušeného učitele. Tímto se potvrdila hypotéza H1 (viz výše). Jako nejčastěji uváděný rozdíl ve vedení vyučovací hodiny začínajícím a zkušeným učitelem žáci uvádějí:

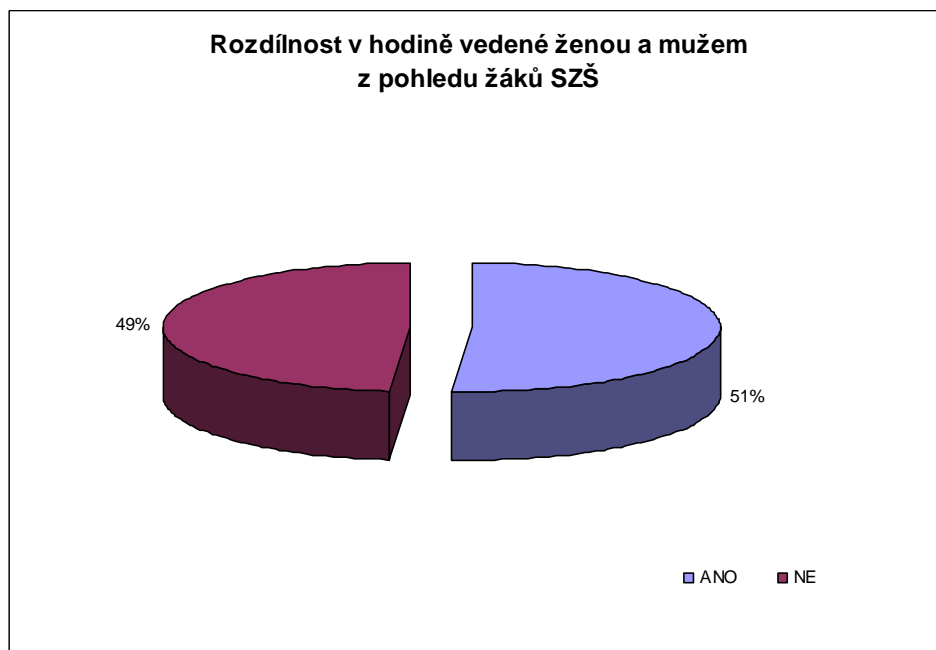
Zkušený učitel lépe komunikuje a řeší problémy se žáky, drží se osvědčených postupů, lépe dokáže vysvětlit látku.

Čerstvý absolvent dokáže lépe zaujmout, klade důraz jen na svůj předmět, má velké nároky na žáky, neumí předat znalosti, je více nervózní před žáky.

#### **4.2 Preference ženy / muže jako učitele**

Položka dotazníku č. 2 je zaměřena na zjištění rozdílu vedení hodiny ženou a mužem. U této položky měli žáci opět možnost v případě vnímaného rozdílu jej stručně popsat. Výsledky jsou uvedeny v grafu č. 2 v procentech. Zjištěné absolutní hodnoty jsou uvedeny v tabulce č. 4 v příloze č. 1.

Graf č. 2



Výsledky dotazníkového šetření týkající se druhé hypotézy, (viz výše), naznačují, že žáci neupřednostňují učitele ženy nebo muže, ale ani nenaznačují opak. Tyto fakta tedy nepotvrzují hypotézu: „Většina žáků neupřednostňuje ženy, nebo muže jako učitele na základě jejich pohlaví.“ Pokud žáci uváděli rozdíl mezi ženou / mužem učitelem, pak to byly nejčastěji následující názory:

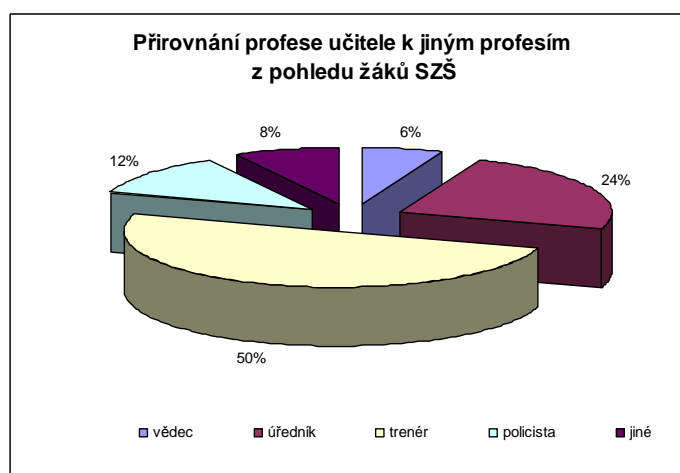
Muži mají větší autoritu u žáků, vytvoří si snadněji větší pořádek ve třídě, lépe zaujmou, mají kultivovanější projev, více dokáží zaujmout, ale také jsou méně důslední, kladou menší důraz na přípravu na hodinu, hůře si rozvrhují vyučovací hodinu. Ženy jsou vznětlivější, často reagují přehnaně, jsou přísnější.

I přes tyto uváděné rozpory se nejčastěji žáci odvolávali na osobnost konkrétního učitele, která určuje předpoklady pro oblíbeného učitele.

## 4.2 Prestiž učitelského povolání

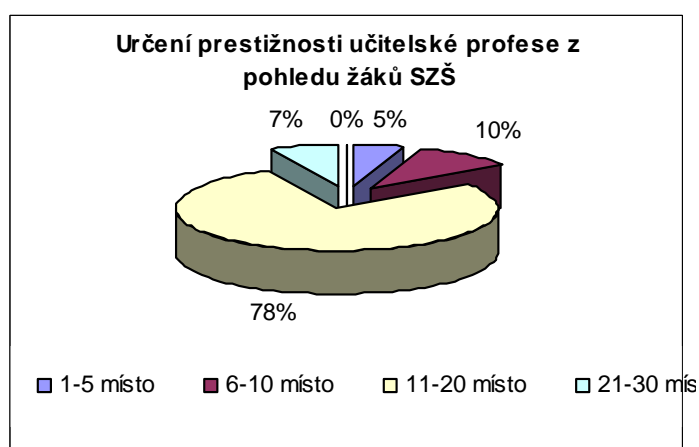
Položky v dotazníku č. 3 a 4 jsou zaměřeny na zjištění prestiže učitelské profese z pohledu žáků. V položce č. 3 měli žáci přiřadit profesi učitele k jiným nabízeným profesím. Výsledky výzkumu jsou vyjádřeny v grafu č. 3 v procentech. Absolutní zjištěné hodnoty jsou vyjádřeny v tabulce č. 5 v příloze č. 1.

Graf č. 3



V položce č. 4 měli respondenti přiřadit učitelskou profesi ke konkrétnímu místu na žebříčku prestižnosti povolání. Nabízené možnosti v dotazníku, byly záměrně odděleny, první dvě nabízené možnosti měly menší rozmezí, než následující dvě, jelikož jsme se domnívali, že žáci budou tipovat vyšší prestiž učitelské profese. Výsledky šetření ukazuje graf č. 3. v procentech, absolutní zjištěné hodnoty jsou uvedeny v tabulce č. 6, v příloze č. 1.

Graf č. 4



Z uvedených dvou grafů je patrné, že vysoká prestiž učitelského povolání uváděná v provedených výzkumech českým sociologickým ústavem viz výše, nekorrespondují s názorem žáků. Oproti uváděné vysoké prestiži učitelů v očích veřejnosti (4. a 6. příčka v žebříčku prestiže povolání), žáci řadí učitelské povolání na 21 – 30 příčku v žebříčku prestižnosti všech povolání. Přirovnání k jiným povoláním ukazuje, že povolání učitele žáci nejbližší přirovnávají k trenérům a úředníkům.

Hypotéza H3 o vnímání prestiže učitelského povolání (viz výše), je tedy potvrzena. Prestiž učitelské profese zjišťovaná u žáků není tak vysoká jako u veřejnosti, což dokládají provedené sociologické průzkumy, viz příloha č. 3.

### **4.3 Vlastnosti učitele**

Vlastnosti učitele jejich proměnlivé preference žáky samotnými v závislosti na věku řeší položka dotazníku č. 5. V této položce byli žáci vyzváni, aby uvedli pět vlastností, které by měl mít ideální učitel a pět vlastností, které by ideální učitel mít neměl. Při vyhodnocení této položky jsme dospěli k následujícím výsledkům.

Vlastnosti očekávané žáky u ideálního učitele, hodnoty vyjádřeny v tabulce č. 1 v absolutních hodnotách.

**Tabulka č. 1**

důslednost	83
empatie	80
komunikativnost	78
dovednost motivovat	78
autoritativnost	75
temperamentnost	63
vtipnost	55
trpělivost	52
klidnost	46
laskavost	40

Toto je několik nejčastěji uváděných odpovědí respondentů. K těmto vlastnostem bylo velice často zmiňováno, vzdělanost, „umění naučit“. Dále žáci uváděli, že ideální učitel by měl být klidný, přátelský, skromný, pozorný, přísný, sympatický, zásadový, taktí, upřímný, spolehlivý.



V druhé části této položky žáci charakterizovali nevhodné vlastnosti učitele, uvedeny v tabulce č. 2 s absolutní hodnotou.

**Tabulka č. 2**

zlost	89
panovačnost	83
labilnost	81
nespravedlnost	81
tichost	66
chaotičnost	62
výbušnost	48
agresivita	45
nadřazenost	40
nekomunikativnost	37

V menší míře byly uváděny tyto vlastnosti: netrpělivost, sobeckost, nezodpovědnost, nesmělost, vztahovačnost, plachost, nepříjemnost, despotičnost, zákeřnost, pomalost.

Tyto výsledky potvrzují hypotézu H4 viz výše, tedy že spravedlnost, důslednost, empatie jsou žáky velmi dobře u učitele sledovány, vnímány a také očekávány.

#### **4.4 Rysy určující osobnost ideálního učitele**

Ke zjištění hlavních rysů osobnosti ideálního učitele byla zkonstruována 8. položka a jako ověřující položka v dotazníku č. 6. Obě položky nabízejí respondentům stejné možnosti, jen jedna vybízí respondenta k charakterizování ideálního učitele a druhá naopak. Podle vybraných možností se při vyhodnocení výsledků určilo, zda žáci preferují jeden nebo druhý pól rysu osobnosti. Položka byla sestavena dle teorie Big Five. Výsledky šetření ukázaly, že žáci očekávají ideálního učitele extrovertního, svědomitého, přívětivého, emocionálně stabilního, vzdělaného. Tento závěr je potvrzen jak výsledky položky č. 5, viz v příloze č. 1, tabulka č. 7, tak výsledky položky č. 8, viz příloha č. 1, tabulka č. 8.

Z uvedených tabulek (viz výše) pak dále lze vyčíst, že žáci hlavně očekávají hovornost, charakternost, důslednost, vyrovnanost a vzdělanost. Naopak jako nejhůře přijímána byla plachost, necitelnost, chaotičnost, zloba a omezenost.

Výsledky potvrdily šestou hypotézu: „Ideálního učitele většina žáků charakterizuje jako extrovertního, přívětivého, svědomitého.“

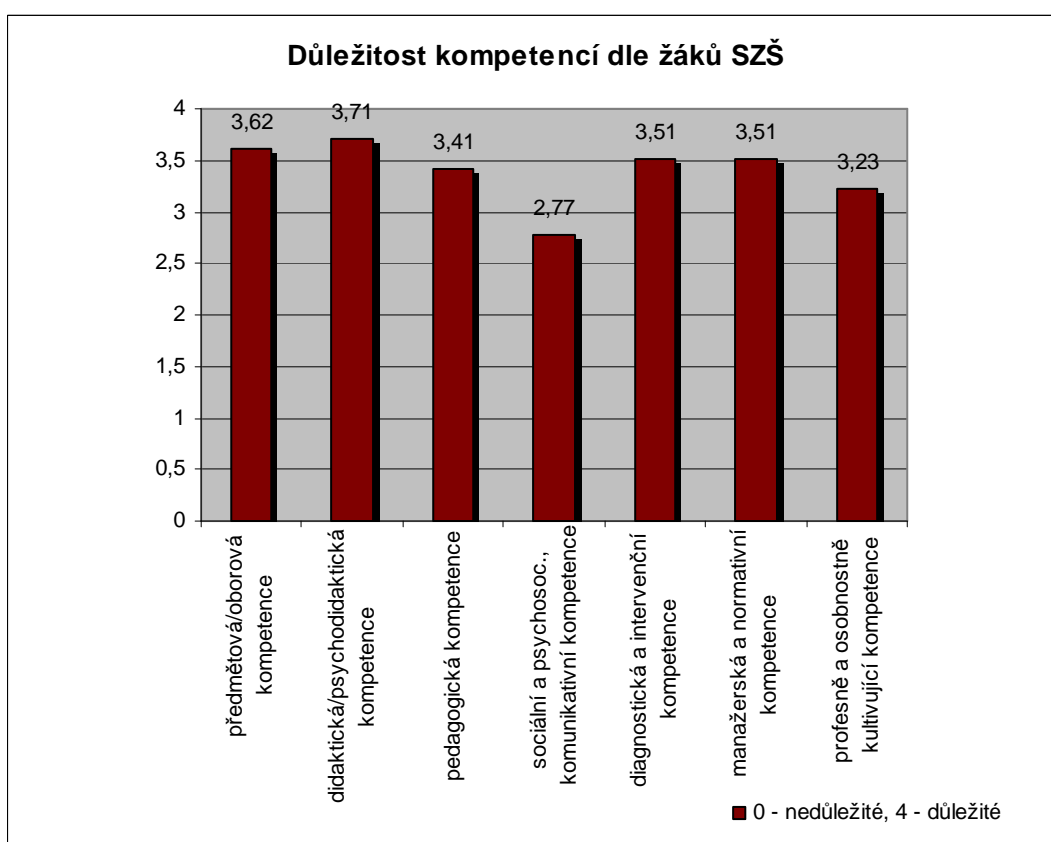
## **4.6 Kompetence učitele**

Otázka důležitosti jednotlivých kompetencí z pohledu žáků je obsažena v dotazníku v položce č. 6. V této položce žáci vyjadřují souhlas či nesouhlas s tvrzením o ideálním učiteli. Jednotlivá tvrzení jsou konstruována tak, aby charakterizovala jednotlivé kompetence učitele. Výsledky jsou uvedeny v grafu č. 5, který vyjadřuje hodnoty jednotlivých kompetencí učitele přepočítaných z položek dotazníku na koeficient škály. Jednotlivé konkrétní hodnoty u jednotlivých tvrzení žáků jsou uvedeny v tabulce č. 9 v příloze č. 1. Dále jsou v příloze v tabulce č. 10, č. 11 vyjádřeny absolutní hodnoty konkrétních tvrzení ze šesté dotazníkové položky převedených k jednotlivým kompetencím učitele od respondentů střední školy, respektive vyšší školy.

Jednotlivá tvrzení v položce č. 6 byla sestavena dle charakteristik jednotlivých kompetencí. Předmětovou/oborovou kompetenci určovali 1. a 2. tvrzení, didaktickou/psychodidaktickou kompetenci 12. a 13. tvrzení, pedagogickou kompetenci 5., 6. a 7. tvrzení. Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence ověřovaly tvrzení 4. a 11., v 6. položce dotazníku, 3. a 14. tvrzení zjišťovaly preference didaktické a intervenční kompetence, 9. a 10. tvrzení manažerské a intervenční kompetence a 3 tvrzení 6. položky bylo zaměřeno na zjištění preferencí žáků a studentů profesně a osobnostně kultivující kompetence.

Z výsledků uvedených v grafu č. 5 je patrné, že jednotlivým kompetencím učitele žáci přisuzují téměř stejnou důležitost. Je z grafu patrné, že všechny kompetence jsou žáky chápány jako důležité. Jako nejméně důležitá je uváděna kompetence učitele sociální/psychosociální a komunikativní. Ostatní kompetence nevykazují větší rozdíly. Z nashromážděných výsledků se tedy potvrdila pátá hypotéza: „Z profesních kompetencí učitele většinou žáci považují za podstatné oborovou/předmětovou kompetenci a didaktickou/psychodidaktickou kompetenci.“

Graf č. 5



## **4.7 Proměnlivost odpovědí respondentů na základě věkového rozdílu**

Rozdílnost odpovědí respondentů je vyjádřena ke každé předešlé hypotéze, předchozí výsledky jsou ověřovány s výsledky respondentů vyšší školy. Rozdílnost věku je v tabulkách a v grafech rozlišena označením SZŠ či VOŠZ.

H1: **„Žáci vnímají rozdíl v hodině vedené učitelem čerstvým absolventem a zkušeným učitelem.“** Zjištěný rozdíl je 8%, kdy žáci střední školy uvedli, že není rozdíl v hodině vedené učitelem čerstvým absolventem a zkušeným absolventem, proti 100% odpovědí studentů vyšší školy odpovědělo, že rozdíl v takto vedených hodinách je. Rozdíly uváděné studenty vyšší školy byly: větší zkušenost s učením u starších učitelů, lepší komunikace se studenty, větší autorita, konkrétní požadavky kladené na studenty.

H2: **„Žáci neupřednostňují ženy, nebo muže jako učitele na základě jejich pohlaví.“** U této položky vychází nejpatrnější rozdíl mezi odpověďmi žáků střední školy a vyšší školy ze všech vyhodnocených položek. Zatímco u žáků střední školy vyšlo téměř 50% odpovědí, že je rozdíl mezi učiteli muži a ženami, tak u studentů vyšší školy již jen 20%. Z toho vyplývá, že spíše starší žáci nevidí rozdíl mezi učitelem ženou a mužem rozdíl uveden v příloze č. 1, tabulce č. 4, grafu č. 6.

H3: **„Prestižnost učitelské profese je žáky vnímána jinak než veřejností.“** Výsledky položek zjišťující prestižnost učitelské profese opět ukázaly menší rozdíl mezi názory žáků střední školy a studenty vyšší školy. Studenti přisuzují v tomto případě u obou položek vyšší prestiž učitelské profesi než žáci střední školy, viz příloha č. 1, tabulky č. 5 a 6, grafy č. 6 a 7.

H4: **„Vlastnosti učitele očekávané žáky jsou nejčastěji: spravedlnost, upřímnost, zájem o žáky.“** U této hypotézy se nepotvrdila rozdílnost ve výpovědích respondentů. Žáci i studenti popisovali ideálního učitele stejnými očekávanými vlastnostmi. U některých vlastností se sice lehce lišil kladený důraz respondentů. Ale nejednalo se o zásadní rozdíl. Stejně jako žáci SZŠ, tak i studenti VOŠZ očekávají u ideálního učitele: důslednost, empatii, komunikativnost, dovednost motivovat, autoritativnost, temperamentnost, vtipnost, trpělivost, klidnost, laskavost.

**H5: „Z profesních kompetencí učitele žáci považují za podstatné oborovou/předmětovou kompetenci a didaktickou/psychodidaktickou kompetenci.“** U této položky se opět projevil rozdíl v odpovědích respondentů v závislosti na jejich věku. U žáků střední školy se pátá hypotéza potvrdila, zatímco u studentů vyšší školy se tato hypotéza již nepotvrdila. Studenti vyšší školy zařadily předmětovou / oborovou kompetenci až na předposlední místo v žebříčku důležitosti. Což je jistě velmi zajímavé vzhledem k jejich studiu vyšší odborné školy. Konkrétní výsledky jsou pro srovnání v příloze č. 1, vyhodnocení položky č. 6.

**H6: „Ideálního učitele žáci charakterizují jako extrovertního, přívětivého, svědomitého.“** U této hypotézy se neprojevila téměř žádná odlišnost v odpovědích respondentů. Odlišnost je pouze v jedné odpovědi jednoho respondenta, což činí zanedbatelné procento v celkovém výsledku. Všechny zjištěné výsledky k šesté hypotéze jsou v příloze č. 1, vyhodnocení č. 5 a 7.

## ***SHRNUTÍ VÝZKUMU***

Pokusíme-li se o zkrácené shrnutí, výše uvedených a interpretovaných výsledků, poté lze uvést. První hypotéza byla potvrzena, žáci opravdu vnímají rozdíl v hodině vedené učitelem, čerstvým absolventem oproti hodině vedené zkušeným učitelem. Tento rozdíl vnímají žáci bez rozdílu věku. Dalo by se říci, že více jej vnímají starší žáci.

Rozdíl v hodině vedené ženou či mužem učitelem je pozorován více žáky mladšími, kteří tuto informaci uvedli v 51%, oproti 20 procentům starších studentů. Z těchto výsledků jsem dospěl k závěru, že žáci neupřednostňují ženy učitelky před muži učiteli, či naopak. Tím se tedy potvrdila druhá hypotéza.

Třetí hypotéza, zaměřená na konfrontaci názoru žáků s názorem veřejným ohledně prestižnosti učitelské profese. Žáci uvedli nižší prestiž učitelské profese, než kterou ji přisuzují průzkumy veřejného mínění. Nelze vyloučit ovlivnění výzkumného šetření dobou zadání dotazníků respondentům (měsíc po pololetním vysvědčení) nicméně i u studentů vyšší školy se projevila nižší prestiž než kterou uvádějí výsledky sociologických šetření. Tím byla potvrzena třetí hypotéza.

Čtvrtá hypotéza týkající se nejdůležitějších vlastností učitele se potvrdila a nenastal u ní rozpor ani mezi žáky střední školy a studenty vyšší školy. U této položky si kladu otázku, zda vlastnosti, které by podle žáků a studentů učitelé mít neměli, jsou jen hypoteticky stanoveny, nebo se snad žáci setkávají s učiteli, kteří jsou agresivní, výbušní, atd. Některé vlastnosti by se daly možná vysvětlit jinak z pohledu žáka a z pohledu učitele při posouzení konkrétní situace. A bylo by jistě vhodné v tomto tématu provést spíše kvalitativní průzkum, který by odhalil jistě přesněji výklad některých uvedených vlastností.

Pátá hypotéza ukázala rozpor mezi žáky střední školy, kteří hypotézu o důležitosti oborové/předmětové kompetenci a didaktické/psychodidaktické kompetenci potvrdili a studenty vyšší školy, kteří tuto hypotézu nepotvrdili. Zajímavé je že u studentů bychom očekávali kladení většího, ne-li největšího důrazu právě na oborovou/předmětovou kompetenci. Vzhledem k tomu, že průzkum byl proveden na odborné škole, která je hodně profilově vymezena.

Šestá hypotéza týkající se vymezení ideální osobnosti učitele se již s rozporů ve výpovědích respondentů vzhledem k věku nesesetkala. Osobnost ideálního učitele žáci a studenti charakterizovali velice jednoznačně. Převedením na rysové určení osobnosti podle „Velké pětky“ bychom mohli říci o ideálním učiteli, že se jedná o extroverta, emocionálně stabilního, přívětivého, svědomitého, vzdělaného, se zájmem o dění kolem sebe ve všech oblastech života. Toto tvrzení potvrzují i vlastnosti uváděné v položce týkající se vlastností učitele. Pro tuto položku by bylo jistě dále přínosné zaměřit se na hlubší poznání intenzity jednotlivých rysů, které by žáci a studenti více specifikovali.

Poslední hypotéza o rozdílnostech výpovědí respondentů v jednotlivých položkách dotazníku v závislosti na věku se potvrdila jen částečně. Starší studenti přisuzují učitelské profesi větší prestiž, více pozorují rozdíl v hodině u začínajícího učitele a zkušeného učitele. Ale nepředstavují si ideálního učitele jinak než mladší žáci, a kompetencím učitele přisuzují téměř stejnou důležitost.

## ZÁVĚR

Podnětem k vypracování bakalářské práce, na téma kompetence v profesi učitele, byla pro autora zvědavost na názor žáků na učitele obecně. V teoretické části proto byla nastíněno několik oblastí učitelské profese, od jejího utváření, přes otázky prestiže povolání, k vykreslení osobnosti učitele, až po profesní kompetence učitele. Pro bližší vyjádření osobnosti učitele byla v teoretické části popisována více z hlediska psychologického, s předpokladem jejího dokreslení v empirické části z dat získaných od oslovených respondentů. Kompetence učitele byly v teoretické části popsány od obecné charakteristiky po srovnání názorů jednotlivých českých autorů. Pro praktickou část bylo zásadní dělení kompetencí učitele podle J. Vašutové, které se ověřovalo ze získaných dat od respondentů.

Pro empirickou část bylo stanoveno několik hypotéz týkajících se prestiže učitelské profese z pohledu žáků, rozdílnosti vedení vyučovací hodiny ženou a mužem, preferovaných vlastností učitele žáky a již zmiňovaných preferovaných kompetencí učitele jeho žáky. Poslední hypotéza byla postavena na základě domněnky, rozdílnosti názorů v závislosti na věku respondentů. Jako výzkumná metoda bylo zvoleno dotazování, technikou dotazníku. Respondenty výzkumného vzorku byli žáci a studenti Střední zdravotnické školy a Vyšší odborné školy zdravotnické. Tímto sice bylo usnadněno zadání dotazníků a jejich téměř stoprocentní návratnost, ale na druhé straně vznikl nereprezentativní vzorek v důsledku nevyváženosti zastoupení obou pohlaví respondentů.

Výsledky empirické části některé hypotézy potvrdily a některé nikoliv. Zajímavé jsou výsledky u hypotézy týkající se prestiže učitelského povolání, kdy žáci a studenti oproti průzkumům provedeným sociologickým ústavem u veřejnosti, přisuzují výrazně nižší prestiž učitelskému povolání. Dále se již jen potvrdily v odborné literatuře uváděné preferované vlastnosti učitele a naopak vlastnosti, které by se u učitele objevovat neměly. Hypotézy týkající se kompetencí učitele prokázaly, že žáci a studenti preferují odbornost učitele jak v oboru, tak v didaktice a psychologii, na nižší úroveň pak řadili kompetenci sociální a psychosociální. Porovnání závěrů mladších žáků a starších studentů u jednotlivých hypotéz již nevykázalo zcela zásadní odlišnost.

U několika položek se objevila proměnlivost, ale vzhledem k menšímu vzorku respondentů z řad studentů vyšší školy, by bylo nutné provést další hlubší šetření, která by tento rozdíl více prozkoumala.

Celá bakalářská práce nastínila téma kompetencí v profesi učitele, jako velice široké téma, které nabízí mnoho možností k dalším výzkumům a sledováním. Téma kompetencí v profesi učitele je jistě tématem, které bude nadále velice diskutované, nejen odborníky, ale také širokou veřejností. Neboť každý se s touto profesí v životě setkal, někdo jen jako žák, či student, někdo jako samotný učitel, či profesor.



## POUŽITÁ LITERATURA

- ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007, 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DYTRTOVÁ, R., KRHOUTOVÁ, M. *Učitel – příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- KALHOUS, Z., OBST. O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 447s. ISBN 80-7178-253-X.
- HELUS, Z., PÍTHA, P. *Návrh pojetí obecné školy*. Praha: Portál, 1993. 32 s. ISBN 80-85282-65-8.
- JŮVA, V. *Úvod do pedagogiky*. Brno: Paido, 1999. 110 s. ISBN 80-85931-78-8.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-037-8.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 2004, 590 s. ISBN 80-200-1290-7.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. 488 s. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- ROZSYPALOVÁ, M., ČECHOVÁ, V., MALLANOVÁ, A. *Psychologie a pedagogika I*. Praha: Informatorium, 2003, 186 s. ISBN 80-7333-013-8.
- SOLFRONK, J., PAŘÍZEK, V., KOŤA, J. *Učitelství jako profese*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2000. 70 s. ISBN 80-7083-390-4.
- SPIPKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. 311 s. ISBN 80-7178-942-9.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004, 271s. ISBN 80-7315-081-6.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. 101 s. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠVARCOVÁ, I. *Základy pedagogiky*. Praha: VŠCHT, 2005. 290 s. ISBN 80-7080-573-0.

ŠVEC, Š. *Sebereflexe jako nástroj profesionálního sebezvývoje začínajících učitelů*. Pedagogická orientace 1997, č. 3. ISSN 1211-4669.

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

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

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

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

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2008. 140s. ISBN 978-80-86723-54-9.

## **INTERNETOVÝ ZDROJ**

TABERY, P. *Prestiž povolání* [online]. ©2005, poslední revize 10. 3. 2011 [citováno 20. 10. 2010]. Dostupný z WWW: <  
<http://www.cvvm.cas.cz/index.php?lang=0&disp=vyhledavani> >

## PŘÍLOHY

### Příloha č. 1

Vyhodnocení položky č. 1

**Je rozdíl v hodině vedené učitelem – čerstvým absolventem, a zkušeným učitelem?**

Vyhodnocení v tabulce je v absolutních hodnotách.

**Tabulka č. 3 Absolutní a procentuelní hodnoty odpovědí z položky č. 1**

	SZŠ	VOŠZ	CELKEM	%
ANO	92	20	112	93,3
NE	8	0	8	7,7

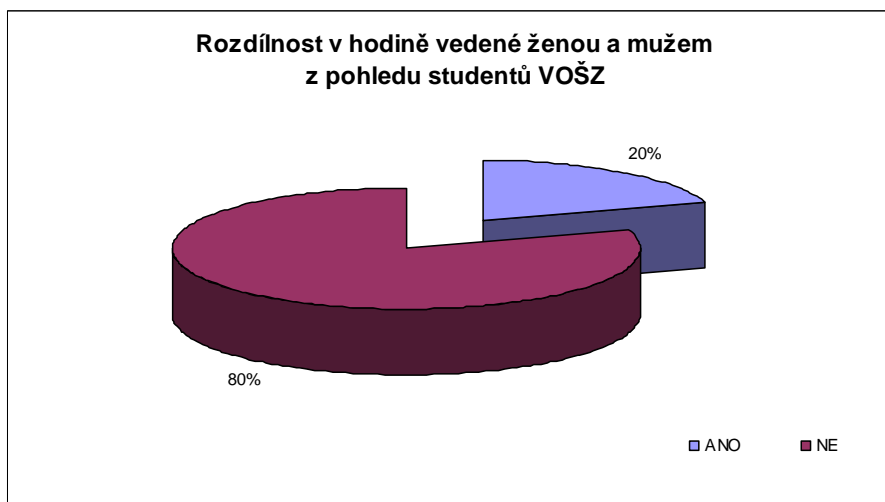
Vyhodnocení položky č. 2

**Je rozdíl v hodině vedené ženou a mužem?** Vyhodnocení v tabulce je v absolutních hodnotách. Vyhodnocení v grafu je v procentech (odpovědi studentů VOŠZ).

**Tabulka č. 4 Absolutní a procentuelní hodnoty odpovědí z položky č. 2**

	SZŠ	VOŠZ	CELKEM	%
ANO	51	4	55	45,8
NE	49	16	65	54,2

**Graf č. 6**



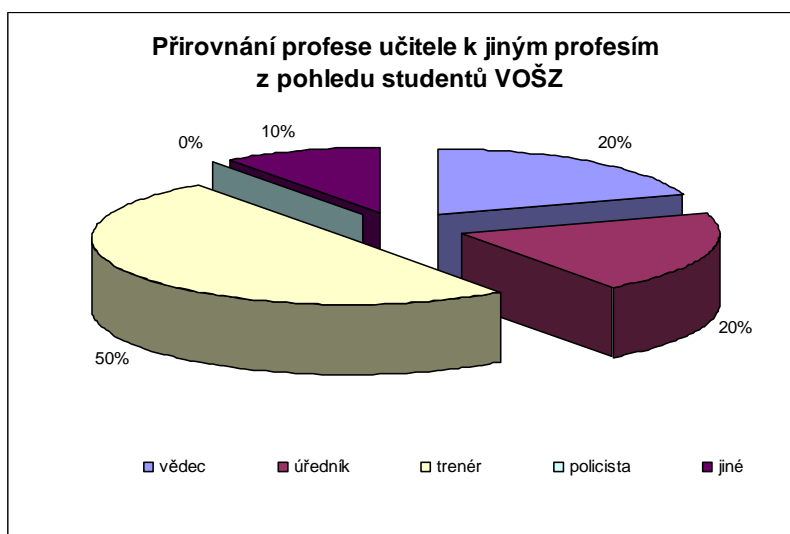
Vyhodnocení položky č. 3

**K jaké profesi byste přirovnal/a profesi učitele?** Vyhodnocení v tabulce je v absolutních hodnotách, vyhodnocení v grafu je v procentech (odpovědi studentů VOŠZ).

**Tabulka č. 5 Absolutní a procentuelní hodnoty odpovědí z položky č. 3**

	SZŠ	VOŠZ	CELKEM	%
vědec	6	4	10	8,3
úředník	24	4	28	23,4
trenér	50	10	60	50
policista	12	0	12	10
jiné	8	2	10	8,3

**Graf č. 7**



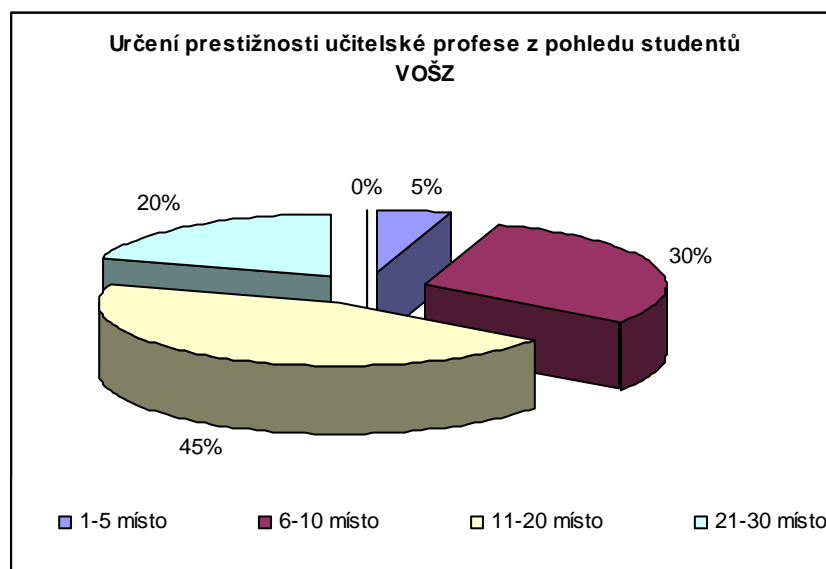
Vyhodnocení položky č. 4

**Jak prestižní je podle Vás profese učitele?** Vyhodnocení v tabulce je v absolutních hodnotách, vyhodnocení v grafu je v procentech (odpovědi studentů VOŠZ).

**Tabulka č. 6 Absolutní a procentuelní hodnoty odpovědí z položky č. 4**

	SZŠ	VOŠZ	CELKEM	%
1. - 5.	5	1	6	5
6. - 10.	10	6	16	13,3
11. - 20.	78	9	87	72,5
21. - 30	7	4	11	9,2
31. -	0	0	0	0

**Graf č. 8**



Vyhodnocení položky č. 5

**Zakroužkujte v každém řádku jedno přídavné jméno, které NECHARAKTERIZUJE ideálního učitele.** Výsledky v tabulce jsou uvedeny v absolutních hodnotách.

**Tabulka č. 7 Absolutní hodnoty odpovědí z položky č. 5**

	<b>temperamentní</b>	<b>hovorný</b>	<b>tichý</b>	<b>nesmělý</b>	<b>samotářský</b>	<b>plachý</b>
<b>SZŠ</b>	0	0	36	13	15	36
	extrovert			introvert		
<b>VOŠZ</b>	0	0	3	3	7	7
	<b>dobrosrdečný</b>	<b>charakterní</b>	<b>skromný</b>	<b>panovačný</b>	<b>necitelný</b>	<b>despotický</b>
<b>SZŠ</b>	0	0	0	17	59	24
	přívětivý			s negativním vztahem k lidem		
<b>VOŠZ</b>	0	0	0	6	7	7
	<b>důsledný</b>	<b>pečlivý</b>	<b>pracovitý</b>	<b>nevytrvalý</b>	<b>chaotický</b>	<b>nestabilní</b>
<b>SZŠ</b>	0	0	2	9	68	21
	svědomitý			nesvědomitý		
<b>VOŠZ</b>	0	0	0	1	14	5
	<b>klidný</b>	<b>vyrovnaný</b>	<b>sebejistý</b>	<b>vznětlivý</b>	<b>neklidný</b>	<b>zlostný</b>
<b>SZŠ</b>	0	0	0	33	7	60
	stabilní			labilní		
<b>VOŠZ</b>	0	0	1	8	3	8
	<b>vzdělaný</b>	<b>chytrý</b>	<b>bystrý</b>	<b>pomalý</b>	<b>tápající</b>	<b>omezený</b>
<b>SZŠ</b>	0	0	0	4	21	75
	vzdělaný			nevzdělaný		
<b>VOŠZ</b>	0	0	0	0	7	13

Vyhodnocení položky č. 7

**Zakroužkujte v každém řádku jedno přídavné jméno, které CHARAKTERIZUJE ideálního učitele.** Výsledky v tabulce jsou uvedeny v absolutních hodnotách.

**Tabulka č. 8 Absolutní hodnoty odpovědí z položky č.7**

	<b>temperamentní</b>	<b>hovorný</b>	<b>tichý</b>	<b>nesmělý</b>	<b>samotářský</b>	<b>plachý</b>
<b>SZŠ</b>	44	56	0	0	0	0
	extrovert			introvert		
<b>VOŠZ</b>	4	16	0	0	0	0
	<b>dobrosrdečný</b>	<b>charakterní</b>	<b>skromný</b>	<b>panovačný</b>	<b>necitelný</b>	<b>despotický</b>
<b>SZŠ</b>	49	51	0	0	0	0
	přívětivý			s negativním vztahem k lidem		
<b>VOŠZ</b>	4	14	1	1	0	0
	<b>důsledný</b>	<b>pečlivý</b>	<b>pracovitý</b>	<b>nevytrvalý</b>	<b>chaotický</b>	<b>nestabilní</b>
<b>SZŠ</b>	38	35	27	0	0	0
	svědomitý			nesvědomitý		
<b>VOŠZ</b>	14	3	3	0	0	0
	<b>klidný</b>	<b>vyrovnaný</b>	<b>sebejistý</b>	<b>vznětlivý</b>	<b>neklidný</b>	<b>zlostný</b>
<b>SZŠ</b>	35	52	13	0	0	0
	stabilní			labilní		
<b>VOŠZ</b>	4	13	3	0	0	0
	<b>vzdělaný</b>	<b>chytrý</b>	<b>bystrý</b>	<b>pomalý</b>	<b>tápající</b>	<b>omezený</b>
<b>SZŠ</b>	60	27	12	1	0	0
	vzdělaný			nevzdělaný		
<b>VOŠZ</b>	14	4	2	0	0	0

Vyhodnocení položky č. 6

Položka č. 6 je zaměřena na ověření hypotézy H5: **Z profesních kompetencí učitele žáci považují za podstatné oborovou/předmětovou kompetenci a didaktickou/psychodidaktickou kompetenci.** Vyhodnocení v tabulkách je v absolutních hodnotách, vyhodnocení v grafu vykazuje koeficient škály (odpovědi studentů VOŠZ).

Tabulka č. 9 Absolutní hodnoty konkrétních odpovědí v položce č. 6

	1. zcela nesouhlasím		2. částečně nesouhlasím		3. částečně souhlasím		4. zcela souhlasím	
	SZŠ	VOŠZ	SZŠ	VOŠZ	SZŠ	VOŠZ	SZŠ	VOŠZ
1. otázka	2	3	0	1	31	5	67	9
2. otázka	1	3	2	3	33	6	64	10
3. otázka	73	9	20	4	4	4	3	3
4. otázka	25	7	38	6	36	6	1	1
5. otázka	43	7	53	9	3	3	1	1
6. otázka	57	7	19	7	6	4	18	2
7. otázka	74	12	24	6	1	1	1	1
8. otázka	38	8	51	6	7	4	4	2
9. otázka	1	4	3	4	57	4	39	8
10. otázka	0	0	10	1	12	5	78	14
11. otázka	13	0	40	9	47	6	0	5
12. otázka	0	2	2	0	22	5	76	13
13. otázka	0	1	2	1	28	3	70	15
14. otázka	1	1	5	1	49	4	45	14

Tabulka č. 10 Výsledky odpovědí žáků SZŠ, položka č. 6

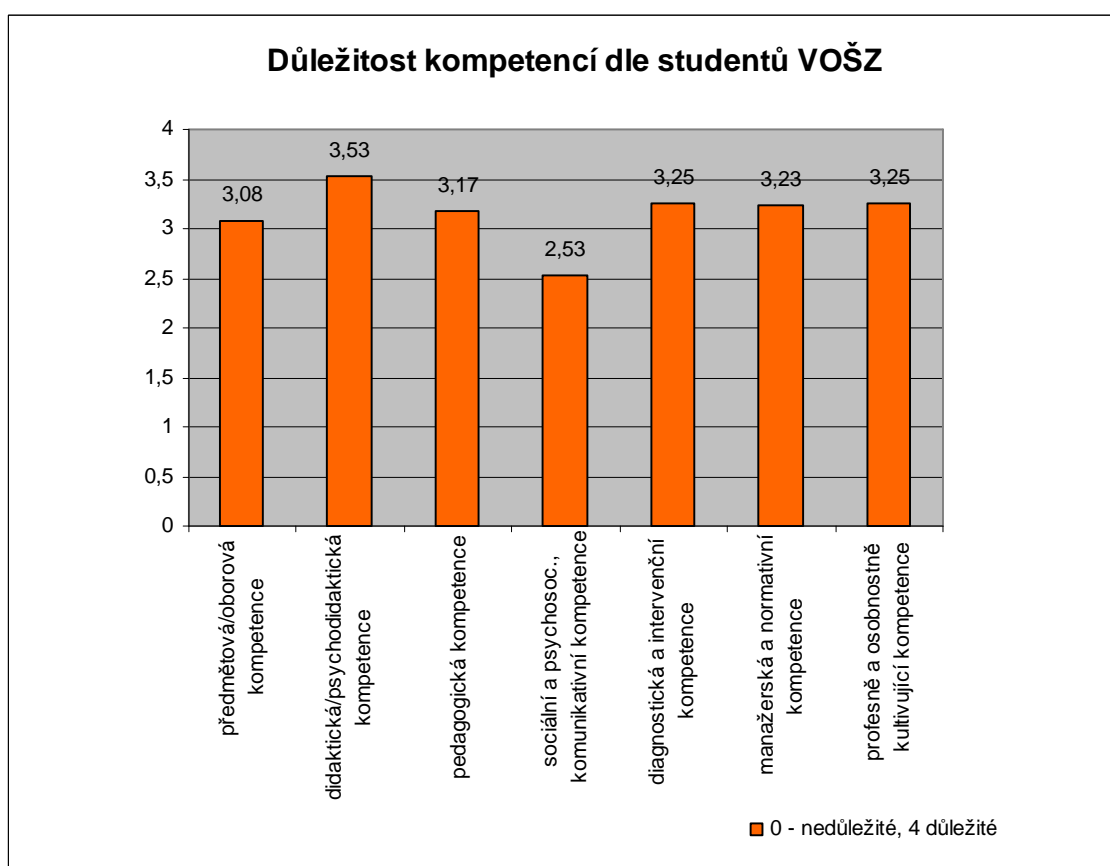
	1	2	3	4	váž. průměr
<b>předmětová/oborová kompetence</b>	3	2	64	131	3,62
<b>didaktická/psychodidaktická kompetence</b>	0	4	50	146	3,71
<b>pedagogická kompetence</b>	174	96	10	20	3,41
<b>sociální a psychosoc., komunikativní kompetence</b>	38	78	83	1	2,77
<b>diagnostická a intervenční kompetence</b>	4	9	69	118	3,51
<b>manažerská a normativní kompetence</b>	1	13	69	117	3,51
<b>profesně a osobnostně kultivující kompetence</b>	38	51	7	4	3,23



Tabulka č. 11 Výsledky odpovědí studentů VOŠZ, položka č. 6

	1	2	3	4	váž. průměr
<b>předmětová/oborová kompetence</b>	6	4	11	19	3,08
<b>didaktická/psychodidaktická kompetence</b>	3	1	8	28	3,53
<b>pedagogická kompetence</b>	26	22	8	4	3,17
<b>sociální a psychosoc., komunikativní kompetence</b>	7	15	12	6	2,53
<b>diagnostická a intervenční kompetence</b>	4	5	8	23	3,25
<b>manažerská a normativní kompetence</b>	4	5	9	22	3,23
<b>profesně a osobnostně kultivující kompetence</b>	8	6	6	2	3,25

Graf č. 9



## **Příloha č. 2. Dotazník**

Vážený respondente, následující dotazník je zaměřen na zmapování osobnosti a kompetencí ideálního učitele z pohledu žáků. Je součástí mé bakalářské práce a na jeho základě budou potvrzeny nebo vyvráceny některé výzkumné otázky (prestíž profese učitele, osobnost učitele, kompetence učitele). Nejedná se o popis některého konkrétního učitele! Vyplnění dotazníku Vám nezabere jistě více než pár minut, prosím o pravdivé vyplnění.

Děkuji za Váš čas. Vladimír Špaček

**Pohlaví: žena – muž**

**1. Je rozdíl v hodině vedené učitelem – čerstvým absolventem, a zkušeným učitelem? (Pokud ano, jaký?)**

**2. Je rozdíl v hodině vedené ženou a mužem? (Pokud ano, jaký?)**

**3. K jaké profesi byste přirovnal/a profesi učitele (zakroužkujte):**

Vědec

úředník

trenér

policista

jiné (napište)

**4. Jak prestižní je podle Vás profese učitele? (zakroužkujte)**

1-5          6-10          11-18          19-29          30-

**Napište 5 vlastností, která by učitel měl a neměl mít, seřad'te je dle důležitosti.**

**Měl mít**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

**Neměl mít**

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

**5. Zakroužkujte v každém řádku jedno přídavné jméno, které *NECHARAKTERIZUJE* ideálního učitele.**

Temperamentní      hovorný      tichý      nesmělý      samotářský      plachý

Dobrosrdečný      charakterní      skromný      panovačný      necitelný  
despotický

Důsledný      pečlivý      pracovitý      nevytrvalý      chaotický      nestabilní

Klidný      vyrovnaný      sebejistý      vznětlivý      neklidný      zlostný

Vzdělaný      Chytrý      bystrý      pomalý      tápající      omezený

**6. U každé věty zakroužkujte číslo dle tabulky, které vystihuje ideálního učitele.**

1	2	3	4
Zcela nesouhlasím	Částečně nesouhlasím	Z části souhlasím	Zcela souhlasím

**Myslím si, že**

je odborník ve svém oboru.	1	2	3	4
hodiny jsou motivující k další mé práci.	1	2	3	4
hodnotí žáky na základě oblíbenosti.	1	2	3	4
o vztazích žáků ve třídě učitel nemá tušení.	1	2	3	4
snaha pomoci žákům s osobními problémy je mu cizí.	1	2	3	4
by se, neměl zajímat o své žáky.	1	2	3	4
spolupráce s kolegy (učiteli) je mu cizí.	1	2	3	4
se zajímá jen o svůj obor, neprojevuje zájem o jiné věci.	1	2	3	4
zná školní řád, řídí se jím a dokáže nám jej vysvětlit.	1	2	3	4
pro nás dokáže zajistit kvalitní exkurzi.	1	2	3	4
nemá zájem o to, co žáci dělají ve svém volném čase.	1	2	3	4
hodiny mají jasný cíl, ví co je důležité.	1	2	3	4
hodiny jsou připravovány v rámci možností zajímavě a atraktivně.	1	2	3	4
hodnocení žáků učitelem je objektivní.	1	2	3	4

**7. Zakroužkujte v každém řádku jedno přídavné jméno, které CHARAKTERIZUJE ideálního učitele.**

Temperamentní	hovorný	tichý	nesmělý	samotářský	plachý
Dobrosrdečný	charakterní	skromný	panovačný	necitelný	despotický
Důsledný	pečlivý	pracovitý	nevytrvalý	chaotický	nestabilní
Klidný	vyrovnaný	sebejistý	vznětlivý	neklidný	zlostný
Vzdělaný	Chytrý	bystrý	pomalý	tápající	omezený

## Příloha č. 3. Průzkum veřejného mínění – prestižnost profesí.



eu80829  
TISKOVÁ ZPRÁVA

Centrum pro výzkum veřejného mínění  
Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.  
Jilská 1, Praha 1  
Tel./fax: 286 840 129  
E-mail: paulina.tabery@soc.cas.cz

### Prestiž povolání

#### Technické parametry

<b>Výzkum:</b>	<i>Naše společnost 2008, v08-06</i>
<b>Realizátor:</b>	<i>Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, v.v.i.</i>
<b>Projekt:</b>	<i>Naše společnost – projekt kontinuálního výzkumu veřejného mínění CVVM SOÚ AV ČR, v.v.i.</i>
<b>Termín terénního šetření:</b>	<i>2. 6. – 9. 6. 2008</i>
<b>Výběr respondentů:</b>	<i>Kvótní výběr</i>
<b>Kvóty:</b>	<i>Region (Oblasti NUTS 2), velikost místa bydliště, pohlaví, věk, vzdělání</i>
<b>Zdroj dat pro kvótní výběr:</b>	<i>Český statistický úřad</i>
<b>Reprezentativita:</b>	<i>Obyvatelstvo ČR ve věku od 15 let</i>
<b>Počet dotázaných:</b>	<i>1051</i>
<b>Metoda sběru dat:</b>	<i>Osobní rozhovor tazatele s respondentem</i>
<b>Výzkumný nástroj:</b>	<i>Standardizovaný dotazník</i>
<b>Otázky:</b>	<i>EU.104</i>
<b>Zveřejněno dne:</b>	<i>29. srpna 2008</i>
<b>Zpracovala:</b>	<i>Paulína Tabery</i>

Do červnového výzkumu zařadilo Centrum pro výzkum veřejného mínění (CVVM) otázku zjišťující, jakou prestiž mají vybraná povolání u české veřejnosti. Respondentům byl předložen seznam šestadvaceti nejrozumnějších profesí, kterým měli dotázaní přiřadit určitý počet bodů od 1 do 99. Nejmenší počet bodů, 1 bod, znamenal, že si povolání váží nejméně, naopak 99 bodů vyjadřovalo nejvyšší prestiž daného povolání.<sup>1</sup>

Lidé si váží nejvíce profesí, jako jsou lékař, vědec, učitel na vysoké škole, zdravotní sestra nebo učitel na základní škole, tedy těch, které vyžadují poměrně vysokou kvalifikaci, a zároveň v sobě nesou jisté poslání a jednoznačnou prospěšnost pro společnost. Více než 60 bodů v průměru dosáhly také povolání programátor, projektant a soudce.

Na opačném konci mezi profesemi, které si lidé cení nejméně, jsou poslanec a uklízečka.

<sup>1</sup> Znění otázky: „Na seznamu jsou uvedena některá povolání. Vyberte povolání, jehož si vážíte nejvíce a dejte mu 99 bodů. Pak vyberte takové, jehož si vážíte nejméně a obodujte jej číslem 01. Poté postupujte odshora dolů a všem zbývajícím přiřadte body od 02 do 98 podle osobního uvážení.“ Seznam povolání viz tabulka 1.



Tab. 1: Prestiž povolání (průměrné bodové hodnocení) v letech 2004-2008

Profese	11/2004		9/2006		6/2007		6/2008	
	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí
lékař	89,5	1.	90,4	1.	89,8	1.	88,2	1.
vědec	80,7	2.	81,2	2.	81,8	2.	81,8	2.
učitel na vysoké škole	78,5	3.	77,7	3.	78,2	3.	77,5	3.
zdravotní sestra	-	-	-	-	-	-	71,2	4.
učitel na základní škole	71,3	4.	71,4	4.	70,7	4.	71,1	5.
programátor	66,3	5.	67,8	5.	65,7	5.	65,3	6.
projektant	64,1	7.	65,8	6.	65,5	6.	64,5	7.
soudce	64,8	6.	65,6	7.	65,0	7.	63,9	8.
soukromý zemědělec	59,1	10.	58,4	8.	59,0	8.	57,7	9.
manažer	59,4	9.	58,0	9.	55,4	11.	57,2	10.
starosta	60,1	8.	57,9	10.	57,4	9.	56,1	11.
profesionální sportovec	56,1	11.	57,4	11.	55,6	10.	53,8	12.
novinář	54,4	12.	54,7	13.	53,0	12.	53,7	13.
účetní	53,5	14.	55,9	12.	51,3	15.	52,3	14.
truhlář	50,8	16.	53,1	16.	51,4	14.	51,3	15.
policista	47,6	20.	49,5	20.	52,1	13.	50,6	16.
majitel malého obchodu	51,2	15.	51,2	17.	50,1	16.	50,0	17.
ministr	53,8	13.	54,1	14.	50,0	17.	48,8	18.
bankovní úředník	50,2	18.	50,2	19.	48,7	20.	48,5	19.
voják z povolání	44,8	22.	46,7	21.	46,4	21.	46,4	20.
stavební dělník	-	-	-	-	-	-	44,3	21.
prodavač	42,8	24.	44,4	22.	41,5	23.	41,8	22.
sekretářka	43,7	23.	44,1	23.	40,5	24.	40,6	23.
kněz	46,1	21.	42,6	24.	43,2	22.	40,0	24.
poslanec	39,9	25.	38,9	25.	36,5	25.	33,6	25.
uklízečka	29,4	26.	33,8	26.	29,0	26.	29,8	26.

Povolání lékaře je dlouhodobě nejprestižnější. V posledním výzkumu 40 % lidí starších 15 let označilo právě tuto profesi za nejváženější – připsalo jí 99 bodů. Hodnocení v rozmezí 90 – 98 bodů zvolilo dalších 31 % obyvatel České republiky, velmi vysoké hodnocení nad 90 bodů tedy uvedlo celkem 71 % respondentů. V případě dalších zaměstnání, vědce a vysokoškolského pedagoga, připsalo body v rozmezí 90 – 99 těmto povoláním 51 %, respektive 41 % lidí. U dalších poměrně prestižních povolání, zdravotní sestra a učitel na ZŠ, podobný podíl občanů, 27 % a 25 %, zvolil body v intervalu od 90 do 99.

Nejméně prestižní zaměstnání, uklízečka a poslanec, naopak charakterizuje značný podíl lidí, kteří je označili 1 bodem, tedy vidí je jako nejméně vážené (22 % a 18 %). Zároveň téměř stejný podíl obyvatel přisoudil zmíněným povoláním 10 a méně bodů (36 % v případě uklízečky, 37 % v případě poslance).

Co se týče meziročních posunů v hodnocení vážnosti jednotlivých povolání, nedochází k výrazným změnám. Jistý pokles průměrné hodnoty přidělených bodů však



Tab. 1: Prestiž povolání (průměrné bodové hodnocení) v letech 2004-2008

Profese	11/2004		9/2006		6/2007		6/2008	
	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí	průměr	pořadí
lékař	89,5	1.	90,4	1.	89,8	1.	88,2	1.
vědec	80,7	2.	81,2	2.	81,8	2.	81,8	2.
učitel na vysoké škole	78,5	3.	77,7	3.	78,2	3.	77,5	3.
zdravotní sestra	-	-	-	-	-	-	71,2	4.
učitel na základní škole	71,3	4.	71,4	4.	70,7	4.	71,1	5.
programátor	66,3	5.	67,8	5.	65,7	5.	65,3	6.
projektant	64,1	7.	65,8	6.	65,5	6.	64,5	7.
soudce	64,8	6.	65,6	7.	65,0	7.	63,9	8.
soukromý zemědělec	59,1	10.	58,4	8.	59,0	8.	57,7	9.
manažer	59,4	9.	58,0	9.	55,4	11.	57,2	10.
starosta	60,1	8.	57,9	10.	57,4	9.	56,1	11.
profesionální sportovec	56,1	11.	57,4	11.	55,6	10.	53,8	12.
novinář	54,4	12.	54,7	13.	53,0	12.	53,7	13.
účetní	53,5	14.	55,9	12.	51,3	15.	52,3	14.
truhlář	50,8	16.	53,1	16.	51,4	14.	51,3	15.
policista	47,6	20.	49,5	20.	52,1	13.	50,6	16.
majitel malého obchodu	51,2	15.	51,2	17.	50,1	16.	50,0	17.
ministr	53,8	13.	54,1	14.	50,0	17.	48,8	18.
bankovní úředník	50,2	18.	50,2	19.	48,7	20.	48,5	19.
voják z povolení	44,8	22.	46,7	21.	46,4	21.	46,4	20.
stavební dělník	-	-	-	-	-	-	44,3	21.
prodavač	42,8	24.	44,4	22.	41,5	23.	41,8	22.
sekretářka	43,7	23.	44,1	23.	40,5	24.	40,6	23.
kněz	46,1	21.	42,6	24.	43,2	22.	40,0	24.
poslanec	39,9	25.	38,9	25.	36,5	25.	33,6	25.
uklízečka	29,4	26.	33,8	26.	29,0	26.	29,8	26.

Povolání lékaře je dlouhodobě nejprestižnější. V posledním výzkumu 40 % lidí starších 15 let označilo právě tuto profesi za nejváženější – připsalo jí 99 bodů. Hodnocení v rozmezí 90 – 98 bodů zvolilo dalších 31 % obyvatel České republiky, velmi vysoké hodnocení nad 90 bodů tedy uvedlo celkem 71 % respondentů. V případě dalších zaměstnání, vědce a vysokoškolského pedagoga, připsalo body v rozmezí 90 – 99 těmto povoláním 51 %, respektive 41 % lidí. U dalších poměrně prestižních povolání, zdravotní sestra a učitel na ZŠ, podobný podíl občanů, 27 % a 25 %, zvolil body v intervalu od 90 do 99.

Nejméně prestižní zaměstnání, uklízečka a poslanec, naopak charakterizuje značný podíl lidí, kteří je označili 1 bodem, tedy vidí je jako nejméně vážené (22 % a 18 %). Zároveň téměř stejný podíl obyvatel přisoudil zmíněným povoláním 10 a méně bodů (36 % v případě uklízečky, 37 % v případě poslance).

Co se týče meziročních posunů v hodnocení vážnosti jednotlivých povolání, nedochází k výrazným změnám. Jistý pokles průměrné hodnoty přidělených bodů však

