

Učitel na 2. stupni Základní školy v Hrušovanech nad Jevišovkou

Andrea Kelešová

Bakalářská práce
2010



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Andrea KELEŠOVÁ**
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Učitel na 2.stupni Základní školy v Hrušovanech nad Jevišovkou**

Zásady pro vypracování:

Vyhledání a zpracování teoretické odborně orientované literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti osobnosti učitele.
Stanovení cílů práce a příprava metodiky výzkumné části.
Realizace pedagogického výzkumu.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Kyriacou,CH. Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování.Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.

Průcha,J. Učitel. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

Švec,V. Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe.Praha: ASPI. 2005. ISBN 80-7357-072-6.

Spilková, V. a kol. Současné proměny vzdělávání učitelů. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

Vašutová,J. Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-513-4.

Vedoucí bakalářské práce:

Ing. Mgr. Svatava Kašpárková, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

18. ledna 2010

Termín odevzdání bakalářské práce:

7. května 2010

Ve Zlíně dne 18. ledna 2010

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.
děkan



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 29.4.2010

Andrej Melnik

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se v teoretické části zabývá vymezením pojmů učitel, klíčovými kompetencemi potřebnými k výkonu profese učitele, typologií učitelů a vyučovacími styly učitelů. Na základě pedagogického výzkumu provedeného na ZŠ v Hrušovanech nad Jevišovkou se v praktické části dostává do popředí pojem kompetence a následně celé soubory kompetencí popsané teoreticky do zjištěné reálné podoby. Autorka dala do kontextu dílčí charakteristiky učitelů a vytvořila tak profesní obraz každého ze zkoumaných učitelů.

Klíčová slova:

Učitel, učitelská profese, typologie učitelů, vyučovací styly, vyučovací metody, pedagogické kompetence, profesní kompetence, profesní standard.

ABSTRACT

In the theoretical part this bachelor thesis deals with the definition of the term "teacher"; key competences necessary for teaching profession; typology of teachers; and teaching styles. Based on pedagogical research carried out at ZŠ Hrušovany nad Jevišovkou the practical part finds the term competence and consequently the whole set of competences described theoretically come to reality. The author put into context partial characteristics of teachers and thus created professional view of every single one of the examined teachers.

Keywords:

Teacher, teaching profession, typology teachers, teaching styles, teaching methods, pedagogical competences, professional competences, professional standard.

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí mé práce Ing. Mgr. Svatavě kašpárkové, Ph.D za čas, který mi věnovala, za odborné rady a cenné připomínky.

OBSAH

ÚVOD	10
I. TEORETICKÁ ČÁST	11
1 UČITEL	12
1.1 UČITELSKÁ PROFESE	12
1.2 POŽADAVKY NA PRÁCI UČITELE	14
1.3 TYPOLOGIE UČITELŮ	15
1.4 VYUČOVACÍ STYLY UČITELŮ	18
1.4.1 Exekutivní přístup	18
1.4.2 Facilitační vyučovací styl.....	19
1.4.3 Liberální vyučovací styl.....	20
1.5 VYUČOVÁNÍ A VYUČOVACÍ METODY	20
2 KOMPETENCE	22
2.1 PEDAGOGICKÉ KOMPETENCE	22
2.2 PROFESNÍ KOMPETENCE	26
2.3 OSOBNOSTNÍ KOMPETENCE UČITELE	27
2.4 SOCIÁLNÍ KOMPETENCE.....	27
3 PROFESNÍ STANDARD	30
II. 31	
II. PRAKTICKÁ ČÁST	31
4 UČITEL PŮSOBÍCÍ NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY V HRUŠOVANECH NAD JEVIŠOVKOU	32
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	32
4.2 KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	32
4.2.1 Metodologie výzkumu	32
4.3 CHARAKTERISTIKA RESPONDENTŮ	33
5 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY	34
6 ZPRACOVÁNÍ KAZUISTIK JEDNOTLIVÝCH UČITELŮ	35
6.1 KAZUISTIKA PRVNÍHO RESPONDENTA.....	35
6.2 KASUISTIKA DRUHÉHO RESPONDENTA.	38
6.3 KAZUISTIKA TŘETÍHO RESPONDENTA	40
6.4 KAZUISTIKA ČTVRTÉHO RESPONDENTA	43
7 SHRNUÍ	48
ZÁVĚR	50
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	51
8 SEZNAM OBRÁZKŮ	53
9 SEZNAM PŘÍLOH	54

9.1	DOTAZNÍK.....	54
9.2	ROZHOVOR S „UČITELEM 1“	57
9.3	ROZHOVOR S „UČITELEM 2“	58
9.4	ROZHOVOR S „UČITELEM 3“	61
9.5	ROZHOVOR S „UČITELEM 4“	62

ÚVOD

Motivací pro zvolení tématu bakalářské práce jsou mé vzpomínky na mou vlastní povinnou školní docházku, kterou jsem před sedmi lety ukončila na ZŠ v Hrušovanech nad Jevišovkou. Ve své bakalářské práci se vracím do míst svého dětství a hlavně mezi učitele, kteří mi poskytli základní vzdělání.

Na základní školu vzpomínám velmi ráda, a dlouhou dobu poté, co jsem ji opustila, mi chyběla. Především učitelé, s kterými jsem měla velmi dobrý vztah, a hlavně si myslím, že mi poskytli dobré vzdělání a základy, na kterých jsem stavěla, a dále je rozvíjela v dalších studiích. Základní škola mne ovlivnila natolik, že jsem se rozhodla svou práci psát právě o ní a učitelích, kteří na ní stále působí.

V současnosti se řada odborníků zabývá otázkou, jaké znalosti, dovednosti, postoje či osobní charakteristiky vymezují podstatu profesionality učitele. Do popředí se tak dostává pojem kompetence a následně vznikají celé soubory kompetencí, kterými by měl učitel disponovat.

Cílem mé práce je zjistit, jak nově stanoveným požadavkům vyhovují učitelé, se kterými jsem spolupracovala při zpracování této bakalářské práce.

Budu moci porovnat dnešní děti. Jaké jsou z pohledu kázně a morálky? Ale především se zaměřím na to, jak vyučující přistupuje k žákům a k osnovám výuky. Jestli plně naplňuje kompetence, které jsou od učitelů požadovány. Všude ze všech stran můžeme slyšet, že morálka se uvolňuje nebo dokonce upadá, že děti jsou neukázněné, hůře vychovatelné a tedy i hůře vzdělavatelné. Práce s dětmi není lehká, vyžaduje trpělivost, shovívavost, důslednost, rozhodnost ale i odbornost. Splňují učitelé tyto požadavky? Jdou dnešní učitelé žákům příkladem? Přistupuje učitel ke každému individuálně? Jak učitelé hodnotí svou práci a zda si vede sebereflexi svých hodin? Podstoupili další doplňující vzdělání? Na zmíněné otázky se Vám pokusit odpovědět ve své práci.

Pro praktickou část jsem si zvolila metodu kvalitativního výzkumu. Pracovala jsem se čtyřmi učiteli. Několikrát jsem byla přítomna při jejich vyučování. Mé poznatky z hospitací jsem porovnávala s hospitacemi ředitelky školy. Dále jsem s učiteli uskutečnila rozhovor, který jsem nahrála na diktafon. Žákům ve třídě byl rozdán dotazník. Po vyhodnocení všech materiálů a poznatků jsem vypracovala kazuistiky čtyř výše uvedených učitelů.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 UČITEL

Cílem teoretické části bakalářské práce je ukotvení především dvou pojmů – učitel, kompetence učitele a jejich strukturovanost.

V textu teoretické části své bakalářské práce se pokusím odpovědět na následující otázky.

Ale co vlastně je učitelská profese? Jak a čím ji vymezujeme? Z jakých pohledů posuzujeme osobnost učitele?

Pojem učitel prodělal svůj historický vývoj. Učitel a profese učitele přitahovala pozornost společnosti už od starověku, tedy od dob, kdy se učitelská profese teprve stávala samostatným povoláním. Tato profese je svázána se vzdělaností společnosti. „*Již v antickém Řecku a Římu existovali specializovaní učitelé pro rétoriku, gramatiku, geometrii, astronomii.*“ (Průcha, 2000, s. 136) U nás proslul především Jan Ámos Komenský (1592 – 1670), který byl významným vědcem, spisovatelem a filozofem známým po celé tehdejší kulturní Evropě. Ve svých pedagogických spisech Komenský vytvořil program moderní soustavy výchovy a vzdělávání. Právem se mu s velkou úctou říká Učitel národů. Názory Komenského jsou platné dodnes a jsou stálým zdrojem inspirace ve výchově a vzdělávání mladé generace.

Podle Průchy (2002) je za učitele považována ta osoba, která má ve své profesní kompetenci předávání poznatků, dovedností a postojů, které jsou specifikovány ve formálních kurikulárních programů pro žáky a studenty zapsané do vzdělávacích institucí. Za učitele je podle Průchy považována jen ta osoba, která přímo vyučuje žáky, tudíž ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou chápáni jako učitelé, nýbrž jako manažeři.

Průcha, Walterová, Mareš (1995, s. 242) vymezují pojem učitel takto: „*Učitel je jeden ze základních činitelů výchovně – vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný – pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům.*“

1.1 Učitelská profese

Je nutno především definovat termín profese. Profesi můžeme charakterizovat jako „*základní obor, druh pracovní činnosti vykonávané jako zaměstnání, povolání*“ (Akademický slovník, 2001, s. 621). Profese také znamená „*povolání spojené s určitou kvalifikací nebo*

odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění“ (Průcha, 2002, s. 19). Jedná se tedy o povolání, které je vymezeno určitou kvalifikací.

Vašutová mluví o odborné kvalifikaci, na jejímž základě je podle ní definována profese. V definici přímo nepopisuje požadovanou kvalitu způsobilosti, ale na základě jejího spojení s oprávněností učit a s požadavky společnosti, můžeme mluvit o kvalitě. Je tomu tak proto, že normu, standard a kvalitu určují již zmiňované požadavky společnosti. Vašutová říká, že odbornou kvalifikaci lze *„vymezit jako teoreticky a zkušenostně podmíněnou oprávněnost vychovávat a vzdělávat děti, mládež a dospělé v duchu požadavků kladených společností“ (Vašutová, 2004, s. 39).*

Průcha, Walterová, Mareš (1995) vysvětlují kvalifikaci jako souhrn předpokladů, které umožňují vykonávat určitý druh povolání nebo pracovní činnost s předepsaným stupněm složitosti, přiměřenosti a namáhavosti práce v požadované kvalitě.

Vymezením učitelské profese se zabývá ve své publikaci i Urbánek (2005), který ji vymezuje širokým souborem profesních aktivit a různorodými kompetencemi. Největší pozornost přisuzuje dostatečně hlubokým znalostem svého vyučovacího předmětu, didaktickému zpracování, aby své poznatky mohl žákům co nejefektivněji předat. Autor dále zmiňuje důležitost komunikace se žáky, pracovat s nimi a brát žáky jako jedinečné bytosti, kde každý má jiné potřeby a zájmy.

Pro profesi učitelů je podle Podlahové (2007) typické především několik znaků, mezi které patří například komplexní charakter povolání. Zahrnuje kompetence a aktivity, kterými učitel musí disponovat. Podle autorky to jsou aktivity a kompetence jako je znalost oborů výuky, dovednost komunikovat se žáky, řešení konfliktních situací, organizování a řízení vyučovacího profesu. Na učitele jsou kladeny různé požadavky a očekávání, jak ze strany rodičů, učitelů, žáků, nadřízených a široké veřejnosti, které by měl splňovat. Učitel tedy musí být schopen často měnit své role, které jsou velmi rozmanité. Učitel vystupuje podle Urbánka (2005) například jako vychovatel, utěšitel, terapeut, opatrovník, poradce, vypravěč, organizátor, vůdce, dozorce nebo posuzovatel. Dalším znakem, který vymezuje profesi učitele je trvalá kontrola a časté hodnocení práce učitele z mnoha stran, což vyžaduje neustálou kontrolu, s tím souvisí i nároky na psychiku, které vycházejí jak z výše zmiňovaných činností tak také z nutnosti neustálých interaktivních činností. Učitel musí být také schopen zvládat a řešit situace vzniklých během vyučování. V neposlední řadě je velmi důležitá reflexe vlastní práce a výsledků učitelů.

Profesí učitele a jejího vymezení se ve své publikaci také zabývá Vašutová (2004), která ji kategorizuje na pět základních bodů, které podle autorky vymezují učitelskou profesi. Nejprve zmiňuje požadavek vysoké úrovně znalostí učitelů. Učitel musí dosahovat vysoké vzdělanostní úrovně, měl by mít snahu sám se dále vzdělávat a nadále si své znalosti rozšiřovat. Všeobecně platí že, „*učitelství vyžaduje interpersonální znalosti, zvláště pro úroveň základního vzdělávání, které nejvíce ovlivňuje, žákův budoucí vývoj hodnot a kognitivní růst*“ (Vašutová, 2004, s. 19). Ve druhém rysu vymezující profesi učitele autorka zmiňuje důležitost učitele přispívajícímu ke zlepšení prospěchu společnosti. Učitel významně ovlivňuje žákům budoucí profesní i osobní život. Učitelé spolu s rodiči mají zodpovědnost za výchovu a vzdělání dětí. Důležitá je také autonomie učitelské profese. Nejvyšší míry autonomie dosahují vysokoškolští učitelé, u ostatních je autonomie částečně omezena školskými dokumenty. Musíme mít také na mysli, že autosome „*vyžaduje změnu profesního chování a vysokou míru osobní zodpovědnosti učitele za vzdělávací výsledky*“ (Vašutová, 2004, s. 19). Důležitým znakem je také učitelská etika, která bývá převážně spojována s osobnostní stránkou učitele, která se projevuje empatií, zodpovědností a tolerancí. Za poslední bod vymezující profesi učitele autorka považuje přijetí určitého modelu profesního chování, kterým příslušníci profese reprezentují svoji profesní skupinu, jak po stránce odborné tak etické.

1.2 Požadavky na práci učitele

Učitel má vedle rodičů největší podíl na formování osobnosti dítěte. Především na nižším stupni základní školy, kdy je pro žáky vzorem. Učitel by měl svou profesi brát jako poslání a také k ní tak přistupovat. Měl by si uvědomit, že si nevystačí jen s informacemi která má doposud. Musí mít potřebu se nadále vzdělávat, stále na sobě pracovat, sledovat nové vyučovací metody a strategie. Touto problematikou se ve své publikaci zabývá Sitná (2009), která uvádí předpoklady, kterými by měl učitel disponovat, aby mohl používat moderní strategie a nové způsoby výuky, aby dokázal vhodně zvolit vyučovací metodu, a aby je dokázal podle potřeby kombinovat. Autorka uvádí podle ní pět nejdůležitějších předpokladů. Upozorňuje na znalost široké škály vyučovacích metod, podle autorky si učitel nevystačí pouze s frontální výukou a občasným použitím projektoru. Učitel by měl na výuku být vždy připraven, měl by ji zpestřovat, oživovat a doplňovat například vytvořením kartiček, případovými studiemi, kvízovými otázkami. Další předpoklad je zařazování různých druhů vyučovacích metod. Učitel by se během své pedagogické činnosti měl učit správně rozeznat kdy jakou metodu použít. Ne vždy se hodí na každý předmět stejná metoda, i

v průběhu hodiny musí rozeznávat jakou metodu použít, aby dokázal žáky zaujmout. Dále autorka zdůrazňuje, že je důležité naučit se správně volit vyučovací metody vzhledem ke vzdělávacím cílům výuky a požadovaným kompetencím, musí smysluplně využít získané informace. Učitel by měl být přesvědčen o užitečnosti vybrané metody. Měl by vybrat takovou, aby došlo k naplnění dříve stanoveného výukového cíle. Učitel musí znát i silné a slabé stránky vyučovacích metod. Díky zkoušení a využívání různých metod se učitel učí, aby jeho výuka dosáhla co největší efektivity. Posledním předpokladem podle autorky je znát zásady a užití jednotlivých vyučovacích metod. I když se některé metody zdají být velmi podobné tak učitel by měl umět rozeznávat rozdíly, měl by si tyto metody uspořádat a porovnat je, což mu umožní pochopit shody a rozdíly v jejich obsahu a struktuře, odlišovat v jejich použití a přínos pro proces učení. Tímto učitel může lépe porozumět významu a síle jednotlivých technik učení.

1.3 Typologie učitelů

Řada autorů pedagogické literatury se zabývá typologií učitelů. Existuje několik různých rozdělení, které jsou konstruovány podle různých aspektů. Pro typologii učitelů je charakteristická snaha zařazovat učitele do skupin podle jejich určitých projevů, kterými jsou způsob práce, typ osobnosti, vyučovací předměty, na jaké škole učí (jestli se jedná o školu základní, střední či vysokou). Učitele, můžeme kategorizovat i podle aktivity, kterou během svého vyučování vykazuje, podle postojů, vzdělávacích priorit, výchovného stylu, utváření klimatu ve třídě, postojů k žákům. Typologie pomáhá lepšímu porozumění individuálních rozdílností učitelů a pokouší se o kategorizování „do jednotlivých typů osobností analýzou osobnostní struktury.“ Zkoumá vztahy mezi jednotlivými typy. „Typ je tvořen komplexem zobecněných znaků“ (Kesner, 2009, s. 25).

Jedna z nejstarších typologií, vycházející ze vztahu učitele k žákům dělí učitele na tři typy:

- a) Demokratický – učitel respektuje osobnost žáka, dokáže si udržet kázeň a klid v hodinách.
- b) Autokratický – přísný učitel, vyžaduje úplný pořádek a klid v hodinách. Je nepřístupný.
- c) Liberální – většinou patří u žáků k oblíbeným učitelům, ale efektivnost výuky je nízká. V hodinách převládá neklid a chaos.

Caselmannova typologie má dva typy učitelů – logotrop a paidotrop (též pedotrop). Dělí je na základě vztahu učitele k žákům, žáka k učiteli a mezi žáky ve výuce. Logotrop se zaměřuje na odbornost předmětu. Paidotrop naopak klade důraz na sociální a psychologický přístup k žákům, zajímá se o jejich potřeby a zájmy.

Typologie podle pedagogických postupů:

- a) Vědecko – systematický typ – typický je promyšlený, logický postup, systematickost, jasné vyjadřování.
- b) Umělecký typ – upřednostňuje názornost, rozvíjí představivost žáků.
- c) Praktický typ – převážně rozvíjí organizační schopnosti žáků.

Lukova typologie rozděluje učitele podle jejich aktivity při vyučování reprodukční a produktivní: tuto typologii dále dělí, podle vztahu ke světu na typ bezprostřední a reflexní.

Bezprostřední učitel - zprostředkuje pevné vědomosti bez teoretických základů, zřetelné vzdělávací a výchovné výsledky. Instinktivní jednání, pedagogická pohotovost, rozhodnost.

Reflexivní učitel – nestandardní výchovné situace řeší neprofesionálně, neschopný tvořivě zúročit své vědomosti, nesamostatný, nemá schopnost chápat individuální specifitu žáků.

Typologie učitelů podle Doringa:

Jedná se o šest typů učitelů, kteří jsou rozděleni podle založenosti osobnosti na životních postojích.

- a) Ideový (náboženský) – spojuje pedagogickou práci s posláním. Je vážný, uzavřený a spolehlivý.
- b) Estetický – zdůrazňuje talent, cit. Snaží se ze svých žáků vychovat nezávislá individua.
- c) Sociální – vyznačuje se vysokou trpělivostí, k žákům většinou nepřistupuje individuálně, ale jako k celku.
- d) Teoretický – většinou nemá osobní vztah k žákům. Je chladný, nepřístupný. Má výrazný vztah k vědě.
- e) Ekonomický – dobrý metodik, převládá u něj reálný přístup, podceňuje fantazii, nápaditost.

f) Politický (mocenský) – prosazuje sám sebe, přiklání se k trestání. (Viz Podlahová, 2007, Janiš, Kraus, Vacek, 2008).

g)

Vašutová (2004) uvádí jednu z novodobých typologií, jejichž snahou je zachytit celkový vztah učitelů ke školství, ke škole jako vzdělávací instituci, k žákům a vlastní profesi.

- a) Plačky – učitelé, kteří si nevěří, jsou málo průbojní, poslouchají jen ostatní, nemají svůj vlastní názor, jsou málo efektní.
- b) Ignoranti- do téhle kategorie patří učitelé, kterým je vše jedno, neangažují se, berou to jako svou práci, netouží se více realizovat, nevyjadřují se k budoucnosti školy, nemá to podle nich žádný smysl.
- c) Fanatici, nenapravitelní idealisti – jsou to učitelé, kteří milují svou práci, milují děti. Na školství nedají za žádnou cenu dopustit. Nestěžují si. Pořád věří v lepší budoucnost školství.
- d) Tandemisti – jsou učitelé, kteří mají schopnost zavěsit se na silnějšího, většinou se schovávají. V odborných a pedagogických věcech vždy rozmyšlejí cizí hlavou. Svůj názor neřeknou, nebo až poté co vědí, že za kritiku nic nehrozí.
- e) Aristokrati – jsou silní, nebojácní, samostatně kriticky hodnotící a jsou cílevědomí. Jsou uznáváni jak ostatními učiteli, tak i žáky a rodiči. Mají přirozenou autoritu. Jsou předkládáni jako vzor. Jejich působením zvedají pedagogickou laťku mnohem výš.
- f) Podnikatelé – škola pro ně není prvořadá. Berou ji jako vedlejší práci. Nesnaží se rozvíjet své pedagogické dovednosti. Snaží se více realizovat v oblastech podnikání, která pro ně představuje vidinu peněz. O školství se nezajímají, podle nich je vše v pořádku.
- g) Zběhové – jsou to bývalí učitelé, kteří se nikdy nesmířili s mírou platebního ohodnocení za jejich práci a raději se angažují v jiných oblastech, které je pro ně výhodnější.

S používáním typů učitelů by se v pedagogice mělo nakládat velice obezřetně, neboť...
„Asi žádný člověk se úplně nekryje s determinací některého typu ve všech znacích. Ale zařazení učitele do typu umožňuje jemu hlubší poznání sebe sama a okolí orientovat se v osobnostních strukturách a odhadovat očekávané chování, jednání, postoje i pracovní vlastnosti učitele a jeho naplňování kompetencí“ (Kesner, 2009, s. 26).

1.4 Vyučovací styly učitelů

V následující části mé bakalářské práce se budu zabývat vyučovacími styly učitelů. Jak je členění a definují různí autoři, co mají společné a v čem se naopak rozcházejí. Na vyučovací styl nahlíží Maňák, Švec (2003) jako na soubor výukových metod, který učitel během svého vyučování uplatňuje a vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost. Průcha, Walterová, Mareš (1995) vysvětlují vyučovací styl jako svébytný postup, kterým učitel vyučuje své žáky. Způsob jakým učitel vyučuje je do jisté míry ovlivněn charakterními vlastnostmi učitele a pedagogickými zkušenostmi. Furman (in Švec, 1998) vysvětluje vyučovací styl jako činnost učitele, kterou uplatňuje v komunikaci se žáky během vyučování. Fenstermacher, Soltis (2008) vyučovací styly dělí do tří skupin. Exekutivní neboli manažerský přístup chápe učitele jako manažera učení a získávání znalostí, dovedností, vědomostí a kompetencí. Druhý styl facilitací se zaměřuje především na žákovu osobnost, na rysy osobnosti, podporuje autenticitu žáka. Poslední styl vyučování autoři nazývají liberální. Tento typ pohlíží na učitele, jako na osvoboditele ducha.

1.4.1 Exekutivní přístup

Všechny rysy exekutivního stylu kladou velký důraz na proces žákovu učení. Tento typ vyžaduje pečlivé plánování. Učitel je tady brán za manažera, který řídí celý vyučovací proces. Na hodinu je vždy pečlivě připraven, má přesně strukturovaný výukový program. Hodinu si musí časově rozplánovat a snažit se co nejefektivněji učivo a poznatky předat žákům a zaujmout je. Učitel se zajímá pouze o to, aby žáci probíranou látku pochopili. Nejdůležitějším znakem, na který se exekutivní vyučovací styl zaměřuje, je časový faktor. Zkoumá se, kolik čistého času učitel věnuje učivu a kolik věcem, které s tím souvisí méně. Například, když debatuje učitel s žáky o soukromých věcech během vyučování. Na efektivitu učitelova úsilí mají vliv, jak uvádí autoři, tyto tři metody a techniky. První z nich je orientace žáka v učivu. Učitel by na začátku hodiny měl seznámit žáky s cílem hodiny. Co je v následujících minutách bude čekat, co a jak se budou učit. Dalším rysem je korektivní zpětná vazba, kterou chápeme jako rychlé napravování chyb v psaném nebo mluveném projevu žáka. Poslední metodu, kterou autoři zmiňují, je povzbuzování žáka. Může se jednat o úsměv, kývnutí, pochvalu nebo drobné odměny. Již zmiňovaný vyučovací styl také upozorňuje na to, že učitel, pokud žákům pokládá otázku, by jim měl dát dostatek času si odpověď promyslet. Výzkumy, jak uvádí autoři, zjistili, že učitel nemá dostatek trpělivosti a na otázku si častokrát odpoví sám. U žáků se potom vytrácí snaha nad otázkou přemýšlet.

Exekutivní styl vyučování nejvíce zdůrazňuje metody a učivo, dobré řízení třídy, klade důraz na plnění povinností, pracovní zátěž, na odpovědnost za plnění či neplnění úkolů. Učitel je zde chápán jako doručovatel informací. U exekutivního stylu je nejpravděpodobnější, že se žák naučí více obsahu než v ostatních dvou stylech.

Za negativní stránku zmiňovaného stylu můžeme považovat to, že učitel se mnohem méně zajímá o vlastnosti, potřeby a zájmy svých žáků. Učitel se žákům nesnaží být i přítelem, nedává jim najevo, že ho to zajímá, jde mu pouze o vysvětlení látky, kterou má v osnovách. Exekutivní vyučovací styl se také „nedostatečně věnuje vzdělávacím cílům, jako je rozvíjení tělesné zdatnosti a emoční vyrovnanosti, osvojení si praktických dovedností (například hledání zaměstnání nebo vyřizování úvěru) a výchova aktivního demokratického občana“ (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 76).

1.4.2 Facilitační vyučovací styl

Facilitační styl svou pozornost zaměřuje převážně na osobnost žáka. Snaží se podpořit jeho osobnostní rozvoj. Učitel pomáhá žákům, aby se stali, sebeaktualizovanou a autentickou osobností, která se bude rozvíjet i poté, co opustí školu. „*Facilitační styl věnuje mimořádnou pozornost toleranci a podporuje rozvoj každého lidského jedince tím, že mu umožňuje poznat svou jedinečnost*“ (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 79). Na rozdíl od předcházejícího exekutivního stylu nestaví na první místo předání a zvládnutí látky, protože učitel věří, že žáci již mají znalosti osvojeny. Pozornost klade na získání praktických znalostí, které mohou být žákům nápomocny i v běžném životě. Učivo chápe jako prostředek, který napomáhá k rozvoji žáků. Důležitým úkolem tohoto stylu je „*pomáhat dítěti propojovat znalosti, které si přináší do školy, s novými obzory, které škola před ním otevírá*“ (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 39). Velmi důležité pro takového učitele jsou potřeby a zájmy žáků, vztahy mezi učitelem a žáky i vzdělávací cíle. Žáci mají poměrně velkou svobodu a o spoustě věcí rozhodují sami. Ne vždy je to správné řešení. Určitě by měly existovat nějaké hranice osobní svobody, které učitel svým žákům poskytuje, a také ne vždy jsou děti dost staré na to, aby dělaly kvalifikovaná rozhodnutí. Tento styl poukazuje na důležitost osobní a národní identity. Kdo jsem? Kam patřím? Čím se stávám? Jsou otázky, které jsou podle facilitátora nezbytnou součástí vyučování a umožňují nám poznávat a rozvíjet osobní identitu a tím napomáhají také k rozvoji již výše zmiňované sebeaktualizaci a autenticitu jedince. Naši osobní identitu vytváří mnoho faktorů. Důležité je, z jaké rodiny pocházím, kde jsem se narodil, jaké mám přátele. K formování identity přispívají životní zkušenosti, jednání

s ostatními lidmi a mnoho dalších faktorů. Pro osobní identitu je tedy typický růst, rozvinutí vlastní osobnosti neboli seberealizace a autenticita. Pro formování národní identity je potřebné všeobecné vzdělávání. Děti se učí o historii našeho národa, o státních znacích, hymně, vlajce, politice všechny tyto aktivity vytvářejí jejich národní identitu a vlastenectví na čemž kromě jiného také facilitativní styl staví.

1.4.3 Liberální vyučovací styl

Jak již z názvu vyplývá tak tento styl má své kořeny v liberálním vzdělávání, které klade důraz na svobodné myšlení a poznávání. Někdy bývá také označován jako emancipační vyučování. „*Emancipační vyučování se zaměřuje na osvobodování osobnosti žáka v zájmu všeobecného blaha lidského druhu*“ (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 60). Stejně jako exekutivního styl tak i liberální pokládá za nejdůležitější, žákovi znalosti a vzdělávací cíle a stejně jako facilitativní styl pokládá za druhotné potřeby a zájmy žáků. Liberální styl se na rozdíl od facilitativního vyučovacího stylu „*více zajímá o to, jak intelektuální dědictví lidské rasy ovlivňuje formování a dosahování těchto cílů. U liberálů jsou cíle silně ovlivněny charakterem učiva, zatímco u facilitátorů tomu tak zpravidla není*“ (Fenstermacher, Soltis, 2008, s. 60). Liberální učitel se snaží, aby se z jeho žáků stali samostatní a vzdělaní lidé, snaží se, abychom využívali naší svobody k uchopení velkého množství vědomostí a poznatků. Liberálnímu učiteli jde o to, aby své žáky dokázal povzbudit a motivovat tak, aby oni sami měli chuť se vzdělávat, aby o daný předmět měli zájem, povzbuzovat ho ke shromažďování moudrosti a poznání. Exekutivní učitel předá, co si ten den připravil, ale není pro něj podstatné to, co si o tom myslí žáci, jestli je to baví, jestli to správně pochopili. Takovému učiteli jde o to, aby žáci byli inteligentní a měli znalosti na vysoké úrovni. Liberální styl, přestože také klade důraz na znalosti, nehledá jen osobnosti inteligentní, ale především dobré lidi, kteří dokážou milovat, odpouštět, mají smysl pro spravedlnost a hlavně jsou morálně vyspělí. V tom se také exekutivní a liberální rozchází.

1.5 Vyučování a vyučovací metody

Vyučování je činnost učitele a učení je činností žáka. Navzájem se prolínají a ovlivňují. Učitel se snaží prostřednictvím vyučování co nejefektivněji předat učivo žákům a „*žáci si pod vedením učitele osvojují vědomosti, dovednosti, návyky, ale např. i postoje a rozvíjejí své schopnosti*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 15). Učení je tedy samostatnou činností žáků, je považováno za proces, na který má vliv pozornost, představivost, paměť a myšlení. Vyu-

čovací činnost podněcuje myšlení a tvořivé aktivity žáků. Aby vyučování bylo účinné při osvojování učebních obsahů žáky, musí učitel zvolit vhodnou metodu učení, tedy způsob jakým učivo žákům bude předávat. Vyučovací metodu Maňák, Švec charakterizují jako systém vyučovacích činností učitelů a aktivit žáků, kterými se snaží dosáhnout již dříve stanovených výchovně vzdělávacích cílů. U zvolení vyučovací metody je důležité znát její charakter, funkci, podmínky využití dané metody „*neboť jen na tomto základě lze využít konkrétní metodu jako účinný nástroj k dosažení vytyčených cílů, a to buď jako samostatnou cestu k cíli, nebo v kombinaci s jinými metodami, s vhodnými organizačními formami, didaktickými prostředky*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 22). Při výběru vyučovací metody hraje velkou roli vztah mezi učitelem a žáky a jejich vzájemná spolupráce. Metody nám slouží hlavně jako způsob předávání informací, ale také má funkci aktivizující, která žáky motivuje, podněcuje, osvojují si techniky a funkci komunikační, která je nezbytná při interakci učitele se žákem. Podle autorů výukové metody pomáhají při rozvíjení, později zmiňovaných, kompetencí učitele jako například komunikace, spolupráce, aplikace technik učení a tvořivé řešení situací a problémů. Existuje několik pojetí výukových metod. Autoři na ně nahlízejí z různých pohledů. Dle mého názoru je následující kombinované vymezení výukových metod nejznámější. Metody jsou rozděleny do tří skupin: klasické výukové metody, kam řadíme vysvětlování, přednášku, práci s textem, rozhovor, předvádění a pozorování, napodobování nebo laborování. Do druhé skupiny, které říkáme aktivizující metody, patří metody diskusní, situační inscenační a didaktické hry. Komplexní výukové metody tvoří třetí skupinu klasických výukových metod a spadá do ní frontální výuka, skupinová a kooperativní, partnerská výuka, kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, výuka podporovaná počítačem nebo učení v životních situacích.

2 KOMPETENCE

V posledních letech se stále častěji setkáváme s pojmem kompetence učitele, pedagogické či profesní kompetence a s tím související profesní standard. Pojem kompetence je celkem novým pojmem a je jazykově stále nejednoznačný, proto se v následující části mé práce pokusím pojem definovat, jak na něj nahlízejí různí autoři.

Akademický slovník cizích slov definuje pojem kompetence jako: „*Rozsah působnosti nebo činnosti, souhrn oprávnění a povinností svěřených právní normou určitého orgánu nebo organizaci, příslušnost po odborné nebo věcné stránce, funkční nebo služební pravomoc*“ (Akademický, 2000, s. 404).

2.1 Pedagogické kompetence

Kořeny pojmu pedagogické kompetence můžeme nalézt ve starším pojmu dovednosti učitele. Učitel při řešení pedagogických situací využívá jak pedagogické dovednosti a zkušenosti, ale také další atributy jako je zvědavost nebo tvořivost. Osvojení pedagogických dovedností umožňuje řešit standardní i nestandardní pedagogické situace. Vyskočilová (in Švec, 1998) chápe pedagogickou dovednost jako „*činnost učitele, kterou dosahuje úspěchu v pedagogické komunikaci se žáky, jako činnost, kterou učitel předjímá, kontroluje a řídí*“ (Švec, 1998, s. 102).

Kyriacou (2004) uvádí, že je užitečné definovat dovednosti učitele následujícím souborem charakteristických rysů:

- *Jsou zaměřeny na dosažení určitého konkrétního cíl.*
- *Berou ohled na konkrétní prostředí.*
- *Vyžadují přesnost povedení a citlivé přizpůsobení.*
- *Jejich provádění probíhá hladce.*
- *Získávají se výcvikem a praktickým působením.*

Pedagogické kompetence jsou podle Švece (in Lazarová, 2005) vyjadřovány ve formě všech činností, které během vyučování můžeme u pedagoga vyzorovat. 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“ (Lazarová, 2005, s. 22).

Pedagogickými kompetencemi se zabývá i Spilková (in Lazarová, 2005), která je definuje obecně a řadí mezi ně kompetence psychodidaktické, pedagogické, komunikativní, diagnostické a intervenční, kompetence poradenské a konzultační a reflexi vlastní činnosti. Také Vyskočilová definuje pedagogické kompetence jako *„vybavením učitele jednat v měnících se situacích. Jde o učitelovu pohotovost a vnímavost k pedagogické situaci a zároveň k dynamice jeho vlastní vyladěnosti na tuto situaci“* (Vyskočilová, 2002 in Maňák, Švec 2003).

Jiným důležitým znakem pedagogických dovedností je, že se opírají a o vědomosti učitelů o efektivním vyučování. L. S. Shulman se domnívá, že tato vědomostní základna obsahuje přinejmenším:

- Znalost učiva.
- Znalost obecných principů a strategií řízení vyučování a organizace práce ve třídě.
- Znalost kurikulárních dokumentů a vzdělávacích programů.
- Znalosti o tom, jak učit jednotlivá témata obsažená v kurikulu.
- Znalosti o žácích.
- Znalost kontextu, ve kterém probíhá vyučování, tady se jedná o širokou škálu vědomostí, které sahají od znalostí kolektivu třídy po znalost specifík obce a širší komunity.
- Znalosti výchovných cílů a hodnot.

(Viz Kyriacou, 2004, s. 19)

Pojem pedagogické znalosti byl dříve chápán jako teoretické poznatky, které si během studia student osvojuje. V dnešní době má tento pojem mnohem širší význam. Spadá do něj jak teoretické tak i praktické poznávání. Švec (2005) chápe pedagogické dovednosti komplexně a dělí je teoretické pedagogické a praktické znalosti osvojené studentem či učitelem. Uvedený autor je toho názoru, že je třeba získané dovednosti rozvíjet a následně efektivně využívat v praxi.

Dělení kompetencí dle Švece (2005)

1. Kompetence k vyučování a k výchově.
2. Osobnostní kompetence.
3. Rozvíjející kompetence, informační, výzkumné, sebereflektivní a autoregulační dovednosti.

Základní vymezení pedagogických dovedností podle Kyriacou (2004)

1. Plánování a příprava na vyučovací hodinu.
2. Realizace vyučovací hodiny.
3. Řízení vyučovací hodiny.
4. Klima třídy.
5. Kázeň.
6. Hodnocení prospěchu žáků.
7. Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení).

Vašutová (2004) dala do vztahu pojmy, dovednost učitele s kompetencemi a vymezuje kompetence učitele jako schopnost, dovednost, kvalifikaci, způsobilost, zdatnost, efektivnost, oprávnění a výkonnost, čímž by měl být vybaven každý učitel.

Na kompetence pohlíží Weinert in Vašutová (2004) jako na intelektuální schopnosti, obsahově specifické znalosti, kognitivní dovednosti, strategie pro specifické oblasti, rutinní postupy, motivační tendence, volní kontrolní systémy, hodnotové orientace a sociální chování.

Slavík a Siňor vysvětlují termín pedagogické kompetence jako „*míru připravenosti jedince legitimně reprezentovat svou kulturně společenskou roli*“ (Slavík, Siňor, 1993, s. 156).

Termín kompetence učitele pojímají takto: „*Termín kompetence učitele je tedy výrazem pro obecnou připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticky vlastní osobnosti*“ (Slavík, Siňor, 1993, s. 156).

Průcha, Walterová, Mareš (1998) podávají velmi obecnou definici kompetence učitele tak, že každý učitel, aby mohl efektivně vykonávat svou činnost, musí být kromě znalostí a dovedností dále vybaven i schopnostmi komunikativními, řídicími, diagnostickými, aj.

Kesner (2009) uvádí řadu kompetencí, kterými by měl učitel disponovat.

- Dovednost stanovit cíle vyučovacího předmětu, tematického celku, témat a vyučovacích hodin.
- Dovednost rozplánovat učební osnovu do vyučovacích hodin.
- Dovednost splnit výukové cíle.
- Dovednost volit v souvislosti s učivem nejvhodnější učební pomůcky.
- Dovednost maximálně využívat učební pomůcky.
- Dovednost výchovně využít obsah učiva.
- Dovednost improvizace.
- Dovednost shrnout učivo a zopakovat náročné fáze.
- Dovednost zaměstnat při zkoušení všechny žáky.

Vysvětlením kompetencí učitele se zabývá i Perrenoud (in Lazarová, 2005), který vymezuje několik podle autora nejdůležitějších kompetencí, které by si učitel během své praxe měl osvojit. Podle něj by měl být učitel schopen organizovat a animovat situaci učení, měl by si být vědom pokroků v učení u svých žáků. Zdůrazňuje také zapojování žáků do učení a práce, s žáky provádět i úkoly v týmu, aby se učili kooperaci a spoléhání se na ostatní. Učitel by se měl zapojovat do řízení školy, informovat a spolupracovat s rodiči a i nadále mít osobní potřebu se vzdělávat a své znalosti si neustále rozšiřovat a doplňovat. Autor se v určitých kompetencích ztotožňuje s již dříve zmiňovaným Švecem, který také klade důraz na stálou potřebu se vzdělávat a zdokonalovat.

Pedagogické kompetence jsou velmi široký pojem a doposud zatím neexistuje jednotná definice, která by je přesně vymezovala. Řada autorů na ně nahlíží rozdílně, mohou mít společné jen určité složky. Jisté ale je, aby učitel mohl efektivně vykonávat své povolání, je důležité mít rozvinuté požadované kompetence, ale mít i vhodné charakterové vlastnosti. Kam patří především spravedlnost ke všem žákům, společenské vystupování, pravdomluvnost, dodržování slibů, svědomitost, láska k žákům a empatičnost. Učitel, by měl jít vždy žákům příkladem.

2.2 Profesionální kompetence

Janík (2005) chápe profesionální kompetence jako způsobilost a kvality učitele, které jsou nezbytné pro výkon učitelské profese. Profesionální kompetence se také stávají východiskem pro určení profesionálního standardu.

„Profesionální kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesionálních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností a zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesionální identitě“ (Vašutová, 2004, s. 92).

Švec (2005) vymezil klíčové profesionální kompetence jako:

- Funkce školy v moderní společnosti.
- Tzv. Delorsův koncept „čtyř pilířů“ vzdělávání pro přítomnost a zejména pro budoucnost.

Funkce školy úzce koresponduje s Delorsovým konceptem, což dokládá následující schéma:

Obr. č. I: Korespondence funkcí školy a cílů vzdělávání

Funkce školy		Cíle vzdělávání
Kvalifikační	→	Učit se poznávat
Socializační	→	Učit se žít společně s ostatními
Projektivní	→	Učit se jednat
Osobnostní	→	Učit se být

Švec (2005, s. 26)

Funkce kvalifikační umožňuje žákům další studium – učí se poznávat.

Socializační funkce školy umožňuje žákům osvojit si postoje, hodnotovou orientaci a získání svého místa ve společnosti – učí se žít společně s ostatními.

Projektivní funkce školy zajišťuje žákům jejich přípravu na život v měnících se podmínkách a koresponduje s cílem učit se jednat.

Osobnostní funkce zajišťuje osobnostní rozvoj jedince, podporuje rozvoj individuality. Tato funkce koresponduje s cílem učit se být.

2.3 Osobnostní kompetence učitele

Za jedny z nejdůležitějších kompetencí učitele jsou považovány kompetence osobnostní. Většinou jsou osobnostní kompetence považovány za součást profesních kompetencí učitele. Za osobnostní kompetence učitele Lazarová (2005) považuje odpovědnost učitele za svá pedagogická rozhodnutí, tvořivost, empatii, komunikaci, flexibilitu, odpovědnost za sebe i druhé. Tyto kompetence se převážně objevují u všech autorů zabývajících se osobnostními kompetencemi učitelů. Seberová uvádí příklady názvů těchto kompetencí: „*Kompetence osobní, osobnostní, sociální, personální, psychosociální, komunikativní, aj.*“ (Seberová, 2004, s. 41). Osobnostní a sociální kompetence spojuje Vašutová (2004) spolu s ostatními kompetencemi. Autorka formuluje mezi sedmi oblastmi kompetencí učitele. Kompetence sociální, psychosociální a intervenční a dále kompetence profesně a osobnostně kultivující. Tyto kompetence se navzájem prolínají. Podle autorky jednotlivé kompetence mohou být specifikovány v požadovaných znalostech, postojích a zkušenostech.

Osobnostní kompetence odrážejí vlastnosti osobnosti – jsou to schopnosti a vlastnosti determinující osobnost člověka. Jejich rozvoj je pro učitele důležitý nejen proto, aby pochopili sami sebe, ale dokázali chápat také žáky. Pokud ovládají tyto dovednosti, je vzdělávací proces úspěšný. Orsová (in Lazarová, 2006) vymezuje osobnostní kompetence jako dovednosti v oblastech zkoumání sebe samého – člověk by měl umět korigovat sám sebe, měl by být schopen vlastní sebereflexe, měl by i nadále rozvíjet vlastní hodnotu a identitu. Sebeorganizace je další pojem, který Rámcový vzdělávací program pro základní školství (Šimoník, 2005), zařazuje do výčtu osobnostních kompetencí učitele. Žák i učitel by měli být schopni řídit vlastní já a v oblasti mezilidských vztahů by měli být schopni respektovat druhé. Lazarová (2005, s. 23) uvádí osobnostní kompetence učitele jako podmínku úspěšného pedagogického působení, kromě jiného do nich zahrnuje... „*odpovědnost učitele za svá pedagogická rozhodnutí, tvořivost, flexibilitu, autenticitu, dovednost akceptovat*“. Tyto kompetence, Lazarová (2005) uvádí jako podmínku úspěšného pedagogického působení.

2.4 Sociální kompetence

Člověk už od narození se pomalu začíná začleňovat do společnosti. Pohybuje se mezi ostatními lidmi, učí se s nimi žít v souladu, učí se dodržovat společenské normy, hraje své

sociální role, které se v průběhu života stále rozšiřují. Proces začleňování člověka do společnosti nazýváme socializace. Vlivem socializace se člověk vyvíjí jako lidská bytost. Učitelé hrají své sociální role ve vztahu k žákům. S rolemi učitele a žáka se pojí jejich základní činnosti vyučování a učení, které se vzájemně doplňují. Všichni se společně setkávají ve třídě, kterou můžeme klasifikovat jako malou sociální skupinu a také jako výchovnou skupinu.

Učitelé a žáci mezi sebou komunikují, jak verbálně tak i neverbálně. Učitel má schopnost svou komunikací žáky usměrňovat, motivovat je, podněcovat k lepšímu výkonu. Učitel jedná v interakci se žáky. Navzájem se ovlivňují. Žáci jsou ovlivňováni učitelem a učitel žáky a navzájem by se měli také respektovat. Ve třídě vznikají vztahy mezi jednotlivými členy. Učiteléské povolání je o neustálém kontaktu s lidmi. Učitel musí jednat jak s rodiči, dětmi, kolegy a čelit i konfliktům mezi nimi. Učitel by měl být schopen si poradit za každé situace. „*Sociální dovednosti, jak již samotný název naznačuje, souvisí se sociální komunikací lidí a řešením sociálních situací (problémů). Uplatňují se v široké škále profesí a v mnoha životních situacích*“ (Švec, 1998, s. 77). Rozvoj sociálních kompetencí je proto velmi důležitý. Sociální kompetence můžeme považovat za dovednosti jednat a vycházet s ostatními lidmi, navazovat kontakty, udržet konverzaci a jednat kooperativně. Sociální, poznávací a emocionální dovednosti Orosová (in Lazarová, 2006) řadí mezi sociální kompetence, které pomáhají člověku se začleňováním do společnosti. Rámcový vzdělávací program pro základní školy (Šimoník, 2005) zařazuje mezi sociálními kompetencemi dovednosti spolupracovat a komunikovat s ostatními. Výrost (in Lazarová, 2006, s. 32) uvádí mezi sociálními kompetencemi také: „*Schopnost rozhodování, sebekontrolu, sebemonitorování, efektivní komunikaci, respektování individuálních odlišností jedince a jiné*“.

Také Švec (1998) se zabývá sociálními kompetencemi a mezi nejvýznamnější považuje empatii (schopnost vžít se do duševního stavu jiné osoby), asertivitu (dovednost říct ne, když to vyžaduje sociální situace, vyjádřit kladné i záporné emoce, požádat o pomoc a laskavost), prosociální dovednosti (dovednosti empatické, dovednost akceptovat druhé, dovednost spolupracovat s druhým subjektem) a dovednosti sociálně komunikativní. Autor za jádro sociální kompetence považuje sebereflexi, tj. potřebu a dovednosti vyhodnocovat účinky svého jednání na druhé lidi.

Mnoho autorů se ve svých definicích osobnostních a sociálních kompetencí učitele částečně shoduje alespoň v určitých bodech. Většinou se nejčastěji objevují pojmy jako sebereflexe, která je důležitá, aby se učitel naučil kriticky hodnotit a přistupovat ke své práci,

k metodám, které uplatňuje při výuce. Důležitá je také empatie, která učiteli pomáhá k pochopení svých žáků a stát se i přítelem svých žáků, který chápe jejich potřeby a citění. Mezi významné osobnostní kompetence také patří kreativita, kterou by měl učitel prokazovat jak během běžného vyučování tak také při řešení pedagogických situací. Aby se snažil nacházet nové postupy a řešení. Mezi nejdůležitější sociální kompetence dle mého názoru patří především komunikace, protože je velmi důležité, aby učitel byl schopen vyjadřovat své názory, prezentovat je na veřejnosti a jednat s ostatními lidmi. Kooperace je také velmi důležitá dovednost, protože je důležité, aby se učitel dokázal efektivně vzdělávat díky společnému řešení problému. Učitel by měl být schopen na problém nahlížet i očima jiného člověka a snažit se pochopit jeho situaci, případně mu být nápomocný. Tímto způsobem jsou naplňovány nezbytné dovednosti v oblasti mezilidských vztahů.

3 PROFESNÍ STANDARD

Jaký je vztah mezi kompetencemi učitele a standardem? Standard, jak uvádí Kesner, je norma zahrnující kompetence učitele se stejnou aprobačí. „*Standard výkonu učitele je množství předaných poznatků žákům v požadované kvalitě a čase na úrovni požadavků daných kompetencemi*“ (Kesner, 2009, s. 24). Učitelův podíl na znalostech žáků je velmi komplikovaný, protože na jejich znalostech se podílí mnoho faktorů. Záleží na inteligenci žáka, školních i rodinných podmínkách, na motivaci k probíranému učivu.

Podle Vašutové (2004) profesní standard zahrnuje všechny učitelovy dovednosti, znalosti, vše co by měl znát, čím by měl disponovat, aby mohl oprávněně vykonávat svou pedagogickou činnost. Často bývá profesní standard označován jako profesní profil. Profesní standard vychází právě z pedagogických kompetencí.

Při vymezování požadavků na učitele by měl pomoci výše zmíněný profesní standard.

Vašutová stejně jako Kesner považuje profesní standard jako normu: „*Standardizace požadavků na učitelské vzdělávání a učitelskou profesi umožňuje srovnatelnost výstupů a garantuje vyváženost v kvalitě učitelských sborů*“ (Vašutová, 2004, s. 93). Autorka se snaží poukázat, že na profesní standard je třeba nahlížet jako na základní rámec pro různé úrovně kvalifikací.

Průcha, Walterová, Mareš (1995) podávají vysvětlení profesního standardu následovně. Profesní standard má za úkol stanovovat kvality, kterými by měl být po ukončení dané školy obdařen každý absolvent. Absolvent (čeho) by měl splňovat úroveň cílů kognitivních, afektivní, psychomotorické. Dále cíle všeobecně vzdělávací i odborné, cíle respektující vývoj vědy i požadavky praxe a také cíle respektující aktuální potřeby jedince a společnosti i cíle vybavující jedince pro delší časovou perspektivu.

Profesní standard obecně dává možnost sjednotit podmínky vstupu učitele do jeho samotné pedagogické činnosti. Dle mého názoru, přesnější vymezení profesního standardu by bylo žádoucí a vedlo by k profesionalizaci učitelského sboru. A to je otázka, která nás nadále zajímá.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 UČITEL PŮSOBÍCÍ NA DRUHÉM STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY V HRUŠOVANECH NAD JEVIŠOVKOU

Cílem praktické části bakalářské práce je v ověření existence v praxi těch pojmů (vyučovací styly, typologie učitelů kompetence a jejich aktuální úroveň), o kterých pojednává teoretická část práce, a to u učitelů na Základní škole v Hrušovanech nad Jevišovkou. Zajímá nás, zda si učitelé osvojili všechny dovednosti potřebné pro úspěšný výkon své profese.

4.1 Výzkumný problém

Disponují učitelé potřebným komplexem kompetencí, aby mohli úspěšně vykonávat svou profesi a nalézat v ní uspokojení?

4.2 Kvalitativní výzkum

Celková charakteristika: subjektivní, kvalitativní metoda zaměřená na proces, průběh určité činnosti.

Cíl: výzkum přirozeného chování lidí v jejich přirozeném životním kontextu z hlediska výzkumníka i zkoumaných jedinců.

Průběh výzkumu: výzkum začíná bez apriorních předpokladů (hypotéz). Shromažďuje obrovské množství údajů a o konkrétním chování lidí a o jeho kontextu, zaznamenává se a interpretuje. V průběhu výzkumu se „vynořují“ hypotézy.

Kvalitativním výzkumem se rozumí výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace. Nicméně se kvalitativní a kvantitativní metody mohou kombinovat. Kvalitativní údaje se mohou použít pro ilustraci nebo vyjasnění kvantitativně odvozených závěrů, anebo se mohou kvantifikovat výsledky demografického průzkumu. (Kašpárková, S., 2009)

4.2.1 Metodologie výzkumu

Vzhledem vypracování kazuistik učitelů Základní školy v Hrušovanech nad Jevišovkou byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru, zúčastněné pozorování a dotazníkové šetření.

Polostrukturovaný rozhovor se více přibližuje přirozené komunikaci mezi lidmi. Tazatel si připraví předem základní otázky. Avšak konkrétní formulaci otázek a jejich sled je pone-

chán na tazateli. Tazatel se tak může vracet k nejasným nebo zajímavým bodům výpovědi respondenta.

Zúčastněné pozorování znamená, že výzkumník je v terénu, je přímý účastník situací, které pozoruje, a ostatní účastníci vědí o tomto pozorování.

Průcha, Walterová, Mareš (1995) podávají vysvětlení dotazníku jako „výzkumný a diagnostický prostředek k shromažďování informací prostřednictvím dotazování osob. Podstatou je soubor otázek (výroků) zkonstruovaný podle kritérií vědecké metodologie, předkládaný v písemné formě“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 54).

4.3 Charakteristika respondentů

Výzkumný vzorek byl vybrán záměrně. Z důvodu zachování anonymity, budu učitele dále nazývat, učitel 1, učitel 2, učitel 3 a učitel 4. Ostatní údaje jsou pravdivé.

Učitel 1 – učitel zeměpisu, tělesné výchovy, muž, praxe 20 let.

Učitel 2 – učitelka matematiky, fyziky, žena, praxe 18 let.

Učitel 3 – učitel anglického jazyka, muž, praxe 26 let.

Učitel 4 – učitelka českého jazyka, občanské nauky, žena, praxe 5 let.

5 CHARAKTERISTIKA ŠKOLY

Po vstupu do školní budovy nás přivítá citát Jana Amose Komenského (1592 – 1670): *„Koho chceme přivést k ušlechtilým mravům, ten musí být otesáván hned zmlada, kdo má činit velké pokroky v nabývání moudrosti, tomu se musí hned v prvních letech otvírat smysly ke všemu, dokud chtivost je žhavá, dech bystrý a paměť pevná“.*

Dále bych se stručně zmínila o historii školy. O hrušovanské škole je v kronice zmínka z roku 1678. Během let si růst obyvatel vyžádal výstavbu jednopatrové budovy, která se do roku 1890 změnila na pětitřídní. Česká škola byla založena roku 1919. Navštěvovalo ji 12 žáků. V téže roce se otevřela i škola mateřská. Roku 1925 chodilo do školy již 34 moravských dětí. Za okupace odešla většina dětí s rodiči do vnitrozemí a zbývající se učili ve škole německé až do konce války. V roce 1950 má tehdy osmiletá škola 517 žáků. Tento počet se zvyšuje do roku 1961, kdy se zde učilo 616 dětí v 18 třídách.

V současné době má škola 309 žáků. První stupeň 156, druhý stupeň 153 žáků. Učitelů je na škole 26, z toho 6 mužů, 20 žen. Věkový průměr učitelů je 43, 3 let. Aprobovanost na škole je téměř u všech předmětů 100 %. Pouze zeměpis má 88 % aprobovanost a hudební výchovu učí zcela neaprobovaný učitel. Jazyky na druhém stupni vyučují pedagogové, kteří mají státní zkoušku z jazyka, a na prvním stupni učitelé, kteří podstoupili pouze jazykový kurz.

Prostředí školy a školních tříd je velmi pěkné a upravené. Všechny akce za minulý školní rok jsou zdokumentovány. Veškeré fotografie dětí z těchto událostí jsou umístěny za sklem po chodbách a schodištích. Škola zprostředkovává i mnoho exkurzí, jako například do místního cukrovaru, který patří k největším ve střední Evropě, dále poznávací zájezd do Vídně nebo Anglie. Děti navštívili i vlastivědný kraj Strážnici, Mikulčice, strojírenský veletrh v Brně, krokodýlí farmu v blízkém Velkém Karlově, Slovanskou epopej Alfonse Muchy v Moravském Krumlově nebo jadernou elektrárnu v Dukovanech. Škola pořádá i různé soutěže – recitační soutěž, školní kolo v cizích jazycích. Také sportovní soutěže – kuželky, fotbalová utkání mezi třídami, soutěže v lehké atletice. Pěkné je i vedení rekordů ve sportu, kde se někteří žáci setkávají se jmény svých rodičů. Škola již několikátým rokem pravidelně pořádá i pěveckou soutěž Klásek, který probíhá vždy v červnu v místním letním kině, kde žáci školy soutěží o hodnotné ceny. Soutěž je veřejná a vždy má hojnou účast.

Vybavení školy je také kvalitní. Mají učebny chemie, fyziky, informatiky, výtvarné výchovy, jazyků, cvičnou kuchyni, tři interaktivní tabule, deset diaprojektorů s PC.

6 ZPRACOVÁNÍ KAZUISTIK JEDNOTLIVÝCH UČITELŮ

6.1 Kazuistika prvního respondenta.

Je jím „učitel 1“, 42letý muž, který po vystudování pedagogické fakulty Masarykovy univerzity oborů tělocvik a zeměpis, nastoupil jako učitel již zmiňovaných předmětů na Základní školu v Hrušovanech nad Jevišovkou. Tato škola je zatím jeho jediné působiště a vyučuje na ní 20 let právě tělocvik, zeměpis. Po uskutečněném rozhovoru jsem se dozvěděl, že tělocvik ho baví více než zeměpis, ale k oběma předmětům má velice kladný vztah. Na hodinu se už nějak zvlášť nepřipravuje, pouze pokud chce udělat nějakou pestřejší nebo složitější hodinu. Autoevaluaci svých hodin si neprovádí. Zdůvodňuje to dlouhodobou zkušeností. Ani od ředitelky nemají učitelé nařízeno autoevaluaci provádět. Učitel si vede záznamy o žácích a každého z nich hodnotí zvlášť. Sleduje, jak se žáci vyvíjejí. Eviduje žáky s poruchami učení a chování jako je například LMD a samozřejmě to bere na zřetel. „Učitel 1“ podstoupil doplňující vzdělání formou různých kurzů, především co se týká tělesné výchovy (kurzy první pomoci, snowboard, carvingové lyžování) a také informatiky. Kolektiv na škole považuje až na drobné výjimky dobrý. Při hodnocení kázně dětí dříve a dnes neshledal velké rozdíly. Říká, že kázeň je v podstatě stejná a rozdíly zdůvodňuje jinými zájmy dětí a možnostmi než byly dříve. Kázeň prý horší není. Učitel také zastává názor, že děti jsou zatěžovány velkým množstvím informací a požadavků, které jsou od nich očekávány a podle něj se to odráží na kvalitě jejich vědomostí.

Ředitelka školy na základě své hospitace zhodnotila vyučovací hodinu tohoto učitele za zdařilou. Žáci pracovali aktivně a se zájmem. Vyučování bylo názorné za využití globusu, mapy. Znalosti žáků při opakování ředitelka zhodnotila jako „velké“. Úroveň a vedení sešitů žáků se ředitelce nelíbilo. Sešity považovala za neupravené a nelíbilo se jí, že byly za pololetí pouze třikrát vidovány. Doporučila učiteli častější kontrolování sešitů, jinak hodina podle ní byla pěkná s plným pracovním vytížením žáků.

Po mých návštěvách hodin u uvedeného učitele, souhlasím s názorem paní ředitelky. Učitel na mě působil klidně a i na žácích bylo poznat, že ho mají v oblibě, ale přesto si učitel dokázal v hodinách udržet klid, pořádek a autoritu. Výklad učiva byl zajímavý. Jeho výuka nebyla zaměřena pouze na předávání informací. Učitel navazoval na předchozí učivo. Při tvorbě zápisu s žáky spolupracoval a zápis pomocí atlasu tvořili společně. Učitel při tvorbě zápisu zapojil interaktivně žáky do jeho tvorby. Žáků se neustále ptal na věci z dřívějších hodin z důvodu, aby si nové a staré učivo dávali do souvislosti a lépe pochopili

a zapamatovali si nové učivo. Učitel zápis na tabuli nepsal, pouze jej diktoval. Pokud bych učitele měla zařadit do typologie, o které jsem se zmiňovala v praktické části mé bakalářské práce, zařadila bych ho asi do liberálního stylu. Učitel kladl důraz na znalosti, na začátku hodiny řekl cíl hodiny a udělal s žáky písemné opakování předchozí hodiny, ale přesto kladl důraz i na žákovu osobnost a zájmy. Snažil se je zaujmout tak, aby žáci sami chtěli vědět víc a předmět je bavil. Učitel žáky motivoval, povzbuzoval. Tyto charakteristiky odpovídají právě liberálnímu vyučovacímu stylu. Dle dělení učitelů bych ho zařadila jako učitele demokratického, respektuje osobnost žáka, ale přitom si dokáže udržet v hodinách klid a pořádek. Podle novodobé typologie učitelů, kterou zpracovala Vašutová tak bych učitele zařadila spíše k typu aristokrata, učitel se nebojí, je cílevědomý, je uznávaný jak ostatními učiteli, tak i žáky a rodiči. Má přirozenou autoritu. Dle mého názoru tento učitel svým vystupováním spadá nejvíce do této výše uvedené kategorie. Mohu to posoudit i z vlastní zkušenosti, neboť mě také učil. Patřil k mým nejoblíbenějším učitelům, dokázal s námi vtipkovat, ale vždy si udržoval hranici, kam nesmíme zajít. Přestože se snažil být nám i kamarádem, měl autoritu a všichni jsme ho respektovali. V jeho hodinách byl vždy klid a nedovolili jsme si k němu to, co u jiných učitelů by nám prošlo. Podle dalšího dělení, které popisují v teoretické části, bych tohoto učitele zařadila také k vědecko – uměleckému typu. Objevují se u něj postupy typické jak pro vědecký typ tak i umělecký. Učitel ve své hodině dodržuje při výkladu jasný, systematický a logický postup a srozumitelné vyjadřování, proto tedy typ vědecký. Stejně jako umělecký typ dokáže rozvíjet představivost svých žáků. Co se týče výukových metod, uplatňuje klasické metody jako rozhovor, práci s textem a také využívá komplexní výukové metody (projektová výuka, práce s počítačem, obrázky, práce ve skupině).

Co se týče pedagogických dovedností, posuzovala jsem učitele podle Kyriacou (1995) a jeho dělení pedagogických dovedností, mezi nimiž považuje za nejdůležitější:

1. Plánování a příprava na vyučovací hodinu.
2. Realizace vyučovací hodiny.
3. Řízení vyučovací hodiny.
4. Klima třídy.
5. Kázeň.
6. Hodnocení prospěchu žáků.
7. Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení).

V těch vyučovacích hodinách, kdy jsem byla na hospitaci, byl učitel na hodinu vždy připraven. Na začátku vyučovací hodiny učitel také vždy žákům oznámil, co je v hodině čeká. Hodinu měl také dobře zorganizovanou. Na začátku proběhl zápis do třídní knihy, poté s žáky provedl opakování předchozího učiva formou otázek, které jim nadiktoval a žáci je písemně zpracovali. Tři nejrychlejší žáci dostali jedničku. Tady se projevuje učitelova dovednost umět žáky motivovat, což je také podle mnohých autorů důležitá pedagogická kompetence. Hodina byla systematická a vše dávalo smysl. Klima třídy bylo také dobré. Kázeň si učitel také dokázal udržet. Bylo pár žáků, kteří vykřikovali nebo se mezi sebou bavili, ale celkově si myslím, že hodiny u něj byly vcelku klidné. U hodnocení žáků jsem bohužel nebyla, ale mohu vysuzovat z hospitačního archu ředitelky, v němž uváděla, že je málo známek a méně častá kontrola sešitů. Sebehodnocení učitel neprovádí. Učitel dle mého názoru má plně rozvinuty osobnostní i sociální kompetence. S žáky komunikuje, dokáže je usměrnit, je kreativní, dokáže hodinu obohatit jak obrázky a videem tak i vlastní zkušeností. Páve vyprávění učitele, jak jsem mohla vyzorovat na jeho vyučovacích hodinách, žáky dokázalo nejvíce zaujmout. Učitel jim dal vždy možnost se ptát. Dokáže také akceptovat žáky, takové jací jsou, a z tohoto hlediska k nim také přistupuje.

Podle dotazníkového šetření (dotazník obsahuje 12 otázek a je součástí Přílohy I), na které odpovídali žáci sedmých ročníků, jsem zjistila, že učitel ve svých hodinách převážně používá různé multimediální prvky (diaprojektor s PC nebo DVD přehrávač), což potvrdilo 12 ze 13 žáků. Většina žáků také odpověděla, že učitelova nejčastější metoda, kterou uplatňuje ve vyučování je výklad a zápis. Při odpovídání na otázky v dotazníku měli žáci možnost vybírat z více odpovědí. Žáci hodnotili učitelovy hodiny jako zajímavé, kde se dovědí spoustu informací, a naučí se tomu, co se jim hodí pro běžný život. Nikdo neopověděl, že je vyučovací hodiny „učitele 1“ nebaví nebo že jsou nudné. Všichni žáci se shodli na tom, že učitelův způsob hodnocení je známkování se slovním vysvětlením. Na otázku, jak často mají třídnické hodiny, 12 žáků odpovědělo, že občas, pouze 1 žák označil, že třídnické hodiny mají pravidelně. Jak vyplynulo z dotazníku, na třídnických hodinách se probírají převážně kázeňské problémy, tuto možnost volilo 9 žáků. Dále na třídnických hodinách také probírají plánované akce nebo problémy spojené s prospěchem. Na otázku jaký je učitel 12 žáků odpovědělo, že je přátelský, 1 žák zvolil možnost přísný. Možnost, nepřístupný nebo chová se povýšeně, nevolil žádný žák. Na otázku zda se učitel chová ke všem žákům stejně nebo jestli má své oblíbené žáky 11 žáků odpovědělo, že je spravedlivý ke všem stejně a 2 žáci nepocítují, že by učitel měl některé žáky ve větší oblibě. Podle žáků, učitel nemá žádné oblíbené žáky. Na otázku, zda se učiteli můžeš svěřit se svým mimo-

školním problémem, 5 žáků odpovědělo, že za učitelem mohou přijít i po vyučování, 5 žáků odpovědělo, že by se učitel se svým problémem nesvěřili a 3 žáci označili možnost, že si dovedou představit, že by jim chtěl učitel poradit. Pouze 1 žák označil jak možnost, že za učitelem může přijít po vyučování i to, že si dovede představit, že učitel mu dokáže poradit. Na otázku, zda si učitel dokáže udržet klid v hodinách, 8 žáků odpovědělo, že v hodinách je naprostý klid, 4 žáci označili, že se v hodinách cítí příjemně a dobře a 2 žáci označili hodiny za rušivé. Pouze 1 žák zvolil možnost, že je v hodinách jak naprostý klid tak také, že se v nich cítí příjemně. Na poslední otázku zda je učitel vlídný ve svém jednání 11 žáků odpovědělo, že učitel je vlídný a vše řeší v klidu a z toho 2 žáci označili i možnost, že nezvyšuje hlas a 4 žáci označili také možnost, že se dovede lehce rozčítit.

6.2 Kasuistika druhého respondenta.

Učitel 2 je žena, která vystudovala pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity v kombinaci oborů matematika a fyzika. Po studiích začala pracovat jako učitelka zmíněných předmětů na Základní škole v Hrušovanech nad Jevišovkou a na uvedené škole vyučuje již osmnáctým rokem. Na škole učí své aprobované předměty, ale pokud je potřeba vyučuje i neaprobovaně. Učitelka si stále vede na hodiny písemné přípravy. Vzhledem k tomu, že se učební osnovy pořád mění, to považuje za nutnost. Dříve si písemně vedla i autoevaluaci svých hodin. Dnes už si každou hodinu hodnotí jen zpětně v hlavě sama pro sebe. Nemají to na škole povinné. Vede si pouze záznamy o jednotlivých žácích. Podstoupila doplňující kurzy informatiky, které byly potřeba pro další výkon profese, a vše bylo z vlastní iniciativy. Učitelka hodnotí kolektiv na škole kladně, stejně jako předchozí učitel. Podle sdělení se učitelka snaží být žákům i přítelem a žáci za ní občas chodí i s osobními problémy. Nemyslí si, že kázeň by byla horší, než dříve. Říká, že problémy jsou pouze jiné než dřív, ale že by to bylo horší, to ne. Dovednosti a vědomosti žáků hodnotí individuálně. Někdo je na tom lépe a někdo hůře.

Ředitelka vyučovací hodinu učitelky považovala, i vzhledem k dlouholeté učitelčině praxi, za velmi dobrou. Kladně ohodnotila i integraci učitelky se žáky. Hodina byla vhodně rozvržena a vše bylo probráno a splněno v odpovídajícím časovém limitu. Dostatečná rezerva vznikla i po celkovém shrnutí učiva a zadání domácího úkolu. Žáci dostali prostor i na dotazy. Učitelka své žáky hodnotí pravidelně. Sešity také kontroluje často a jejich úroveň je

velmi dobrá. Zápisy jsou jasné a stručné. Učitelka výklad nového učiva žákům podala srozumitelně a uvedla mnoho příkladů. Ředitelka neměla k učitelce žádné výhrady.

Z mého pozorování na mne učitelka působila přísně, moc se neusmívala, ale bylo poznat, že umí naučit, že učivu velmi dobře rozumí a měla snahu, aby učivu co nejvíce porozuměli i žáci. Učitelku bych asi zařadila mezi učitele, kteří vyučují exekutivním vyučovacím stylem. Na prvním místě jsou vědomosti a znalosti. Ve třídě musí být naprostý klid. Hodinu má vždy pečlivě rozvrženou a připravenou a v exekutivním stylu jde převážně o to, aby žáci učivo pochopili. Kladla velký důraz na plnění povinností. Hodiny probíhali vždy stejně, ať se jednalo o šesté třídy nebo o třídy deváté. Učitelka po zapsání do třídní knihy vybrala sešity s domácími úkoly, které pravidelně hodnotila. Poté proběhla kontrola úkolů vyvoláváním žáků k tabuli. Učitelka zopakovala, co brali minulou hodinu a poté přešla k procvičování příkladů pomocí učebnice. Žáci se jeden po druhém střídali u tabule. Žák, který počítal u tabule, postup neříkal nahlas, pokud věděl, tak to napsal. Byli také takoví žáci, kteří nevěděli, a takovým žákům se učitelka snažila u tabule příklad znovu vysvětlit. Ve třídě byl převážně klid, ale bylo tam i dost žáků, kteří nepracovali, ale pouze opisovali z tabule. Učitelka se ptala, kdo probranému učivu nerozumí, ale nikdo se nepřihlásil. Vysvětluji si to tím, že učitelka působí na žáky jako přísná. Myslím, že je to škoda, protože ti dotyční žáci se v učivu budou ztrácet a novému obsahu porozumí velmi ztěžka. Dle typologie učitelů bych učitelku zařadila spíše mezi autoritativní učitele, protože má nejvíce rysů právě tohoto stylu. U učitelky se objevuje jak potřeba naprostého klidu, tak i nepřístupnost. Učitelka v rozhovoru popsala, jak se snaží být chápající a žáci za ní chodí i s osobními problémy, ale podle toho jak učitelka působila na mě, nemyslím si to. Vzhledem k tomu, že tato učitelka mně na základní škole neučila, nemohu vycházet z vlastní dlouhodobější zkušenosti. Dle Caselmannovy typologie ji považuji za logotropa, který klade důraz na odbornost předmětu. Podle typologie, která učitele rozděluje podle pedagogických postupů, bych ji zařadila k vědecko – systematickému typu. Postup je vždy pečlivě promyšlený, logický a systematický. Podle novodobé typologie Vašutové bych učitelku zařadila mezi aristokratického učitele, který je silný, nebojácný, kriticky hodnotící a má přirozenou autoritu. Učitelka, jak jsem zjistila, od rodičů nebo i žáků, patří na škole k přísnějším učitelům, ale za to dokáže naučit, známka odpovídá skutečným znalostem a žáci, kteří skládali přijímací zkoušky z matematiky, měli větší úspěšnost než žáci, které vyučoval někdo jiný. Z vyučovacích metod učitelka nejvíce uplatňovala metodu vysvětlo-

vání, kterou doplňovala příklady, ukázkami, používala nástěnnou tabuli a různé doplňující pomůcky.

Co se týče pedagogických dovedností, posuzovala jsem učitele opět podle Kyriacou (1995) a jeho dělení pedagogických dovedností.

Učitelka dle mého názoru má plně rozvinuty všechny výše zmiňované kompetence. V průběhu své letité praxe získala už mnoho zkušeností. Švec (1998) do výčtu pedagogických kompetencí zařazuje i kompetence osobnostní, kam řadí empatii, asertivitu, dovednost akceptovat druhé a dovednosti sociálně komunikativní. Myslím, že učitelka má rozvinuty i tyto kompetence, ale nepřevyšují kompetence profesní a pedagogické, které dle mého názoru má na velmi dobré úrovni.

Podle dotazníkového šetření u žáků jsem zjistila, že učitelka ve svých hodinách z multimediálních prostředků nejvíce používá interaktivní tabuli, tuto možnost volilo všech 18 žáků. Dále učitelka nejvíce uplatňuje ve svých hodinách výklad, zápis, často využívá také názorné pomůcky a připravuje si hry k danému předmětu. Na otázku, jaké jsou hodiny, 9 žáků odpovědělo, že co se v hodinách naučí, se jim hodí pro běžný život, 7 žáků odpovědělo, že hodiny jsou normální, 2 žáci zároveň volili možnost, že hodiny je baví a dozví se spoustu nových informací. Na otázku, jak učitelka hodnotí své žáky, 16 žáků odpovědělo, že učitelka hodnotí známkou se slovním ohodnocením a pouze 2 žáci odpověděli, že učitelka hodnotí pouze známkou bez zdůvodnění. Třídnické hodiny žáci mají občas a probírají na nich kázeňské problémy, problémy spojené s prospěchem a plánované akce. Učitelku považuje 12 žáků za přátelskou, 4 žáci ji považují za nepřístupnou, 2 žáci za přísnou a 1 žák volil možnost jak přátelská, tak i přísná. Podle žáků je učitelka spravedlivá ke všem stejně a nepocítují, že by měla některé žáky ve větší oblibě. Převážná většina žáků by se učitelce se svým problémem nesvěřila, pouze 3 žáci si dovedou představit, že by se jim učitelka snažila poradit. Až na 3 žáky všichni v dotazníku uvedli, že v jejich vyučovacích hodinách je naprostý klid. Na otázku, jestli je učitelka vlídná ve svém jednání, 7 žáků odpovědělo, že učitelka vše řeší v klidu, dalších 7 žáků odpovědělo, že se učitelka dovede lehce rozčítit a 4 žáci zvolili možnost, že učitelka často zvyšuje hlas.

6.3 Kazuistika třetího respondenta

„Učitel 3“ je muž, který vystudoval pedagogickou fakultu Masarykovy univerzity v Brně. Na titulu má napsané učitelství prvního až čtvrtého ročníku základní školy se specializací na pracovní činnosti. Na škole v Hrušovanech nad Jevišovkou působí od roku 1984 a vyu-

čuje na prvním stupni čtvrté a páté ročníky a na druhém stupni vyučuje anglický jazyk. Přípravy na vyučovací hodinu si vede stále, ale ne vždy ve stejném rozsahu. Zpětné hodnocení svých hodin provádí převážně tak, že zadá žákům práci ve skupinách, kde potom vedoucí skupiny zhodnotí práci celé skupiny a učitel tak má možnost vidět, jak se mu práce povedla, podle toho, co žáci vědí nebo nevědí. Doplnující vzdělání podstoupil z angličtiny, kde musel splnit čtyři výchovné bloky, které mu umožňují vyučovat angličtinu jak na prvním, tak i na druhém stupni. Další kurzy se týkaly dětí, které měly různé mozkové dysfunkce, jako například dysortografie, dyslexie. O kolektivu na škole si myslí, že jsou vytvořené party, které drží spolu, ale kolektiv jako takový ne. Tvrdí, že kolektiv je rozčleněn na party z prvního a druhého stupně. On sám s kázní u žáků problém nemá, ale uznává, že během let šla kázně dolů. Množí se zapomínání pomůcek, rodiče se dětem příliš nevěnují. Dříve by prý nepotkal žáka s cigaretou v ruce, zatímco dnes se to stává často. O spolupráci s rodiči se vyjadřuje tak, že s rodiči žáků, kteří se dobře učí a nemají problémy, se stýká pravidelně na třídních schůzkách, zatímco s rodiči žáků, kteří mají problémy, musí zvat oficiálním dopisem. Práce učiteli přináší materiální uspokojení a práce ho po tolika letech začala bavit.

Ředitelka hospitační hodinu označila za dobrou. Správné bylo rozvržení hodiny i klid a pořádek ve třídě. Vyučovací cíl byl splněn v požadovaném čase, ke konci hodiny proběhlo shrnutí a byl zadán domácí úkol. Aktivita žáků byla nižší na začátku hodiny, celkově na průměrné úrovni. Ze strany pedagoga vyvíjena snaha o zapojení maximálního počtu žáků. Ve třídě byla zřejmá autorita učitele, jsou respektována pravidla chování mezi žákem a učitelem. Výklad učiva probíhal systematicky v návaznosti na předešlé učivo, na které bylo stále upozorňováno. Kontrola sešitů je pravidelná.

Z mého pozorování bych s ředitelkou převážně souhlasila. Hodina byla pěkně rozvržená. Na začátku hodiny učitel s žáky zkontroloval domácí úkol. Poté žáci dostali písemný test, který byl na zopakování 5. lekce a šlo především o upevnění slovíček. Poté učitel s žáky procvičoval. Na předešlé učivo navázal novým. Dbal na to, aby si žáci nové učivo správně dávali do souvislostí. Při zapisování zápisů všechno komentoval. Důležité psal barevnou křídou. Uváděl i mnoho příkladů. Aktivita žáků se mi ve všech hodinách, které jsem navštívila, zdála dosti nízká. Žáci anglicky mluvili pouze při doplňování a plnění cvičení, které, jak se mi zdálo, žáky celkem bavilo. Poslechovým cvičením žáci nerozuměli. Učitel také mluvil v hodině převážně česky a ani po žácích nepožadoval souvislejší věty. Dle mého názoru, by mělo být více dbáno na anglickou konverzaci, protože to žákům velmi po-

může v dalších studiích, kde konverzace v cizím jazyce bude považována za automatickou. Třída byla tematicky vyzdobená anglickými názvy. Učitele bych kategorizovala jako demokraticko – liberální, neboť učitel respektuje osobnost žáka, v hodinách si dokáže udržet klid, patří k oblíbeným učitelům, ale efektivnost výuky je dle mého názoru nižší. Podle typologie, která učitele dělí podle jejich pedagogických postupů, bych ho řadila mezi vědecko – systematický typ, protože vyjadřování bylo jasné, logické a učitel měl vždy promyšlený postup. Podle Doringovy typologie je učitelem sociálním, který se vyznačuje vysokou mírou trpělivosti a k žákům většinou přistupuje jako k celku. Podle novodobé typologie Vašutové bych řekla, že jde o učitele aristokrata. Učitel je nebojácný, samostatný, cílevědomý a je uznáván jak učiteli, tak i žáky. Řekla bych, že učitel učí exekutivním stylem, protože vždy měl hodinu připravenou, dobře rozvrženou a dbal na to, aby si žáci učivo osvojili v co největší míře, ale zároveň dbal i na žákovy potřeby, pokud žáci potřebovali něco vysvětlit víckrát, učitel s tím neměl problém. Nešlo mu pouze o předání informací, proto se domnívám, že do jisté míry se u učitele objevuje i styl facilitační. Co se týče pedagogických kompetencí tak bych je zhodnotila následovně. Stejně jako u předchozích učitelů nejprve posuzuji kompetence podle Kyriacou. Plánování i příprava vyučovací hodiny byla dobrá. Učitel měl celou hodinu pěkně rozvrženou a vždy vše plnil dle plánu. Realizace a řízení vyučovací hodiny bylo také na dobré úrovni. Projevovaly se letité zkušenosti praxe. Kázeň i klima ve třídě bylo, dle mého názoru, také dobré. Vašutová uvádí kompetence, kterými by měl být vybaven každý učitel. Jsou to kompetence jako schopnost, dovednost, kvalifikace, způsobilost, zdatnost, efektivnost, oprávnění a výkonnost. Řekla bych, že učitel je vybaven téměř všemi vyjmenovanými kompetencemi, pouze efektivnost a výkonnost, alespoň co se týče výuky anglického jazyka, by mohla být vyšší, neboť úroveň angličtiny žáků je nízká. Učitel také splňuje dovednosti stanovovat vyučovací cíle, plnit je v požadovaném čase, vhodně volí učební pomůcky, využívá učebnice i obrázky pro lepší pochopení. Vždy na konci hodiny zopakuje učivo a upozorní na nejdůležitější. Učitel má také na velmi dobré úrovni rozvinuty osobnostní a sociální kompetence, které patří k nejdůležitějším pedagogickým kompetencím. Učitel s žáky jedná přátelsky, nepovyšuje se, je empatický, má snahu, aby žáci učivo pochopili.

Dotazník, který se týkal zmiňovaného učitele, vyplnili žáci 6. A v hodině anglického jazyka. Žáků ve třídě bylo dvanáct. Učitel ve svých hodinách nejvíce využívá CD přehrávač. Odpověděli tak všichni žáci, pouze jeden zároveň označil i možnost jiné multimediální prvky. Video, internet ani interaktivní tabuli neoznačil nikdo. Podle žáků učitel při výkladu

učiva nejvíce uplatňuje zápis, tuto možnost volilo 10 žáků a 7 z nich zároveň volilo možnost práci ve skupinách a ve dvojicích. Pouze dva žáci označili možnost využívání názorných pomůcek. Hodiny angličtiny jsou podle žáků zajímavé, dozví se spoustu nových informací, a co se naučí, se jim hodí pro běžný život. 2 žáci označili odpověď, že je hodina nebaví a 2 žáci, že hodiny jsou normální. Zbytek žáků zvolilo zároveň první tři odpovědi. Učitel podle 10 žáků hodnotí známkou, kterou doplní o slovní zhodnocení. Dva žáci se uvedli, že učitel hodnotí pouze známkou a své hodnocení nezdůvodní. Jelikož se další dvě otázky týkali třídnické hodiny a tento učitel není jejich třídní, všichni žáci napsali, že třídnické hodiny nemají, proto ani na otázku co na nich nejčastěji probírají, neodpověděli. Učitel je podle všech dvanácti žáků přátelský, ale šest z nich zároveň označili i možnost přísný. Možnost nepřístupný, nebo že se chová povýšeně, nevolil žádný žák. 5 žáků na otázku zda se učitel ke všem žáků chová stejně nebo jestli má své oblíbené žáky, odpovědělo, že učitel své oblíbené žáky má a všichni o nich ví. 3 z nich zároveň označili i možnost, že ne ke všem přistupuje stejně. Zajímavé je, že stejný počet žáků, tedy 5 žáků, označilo možnost, že učitel je spravedlivý ke všem stejně. A 2 žáci nepocítují, že by byl nějaký žák ve větší oblíbenosti. 7 žáků by se učiteli se svým problémem nesvěřilo. 4 žáci by si dovedli představit, že by se učiteli svěřili a 1 žák označil, že za učitelem se svým problémem může přijít i po vyučování. Na otázku, zda si učitel dovede udržet kázeň v hodinách, 7 žáků označilo, že v hodinách je naprostý klid. 5 žáků také označilo, že se v hodinách cítí příjemně a dobře. Pouze pro jednoho žáka jsou hodiny rušivé. Na poslední otázku, jestli je učitel vlídný ve svém jednání, se objevilo sedm odpovědí, že učitel často zvyšuje hlas. Zároveň také sedm odpovědí, že se učitel dovede lehce rozčítit a pouze dvě odpovědi, že učitel vše řeší v klidu.

6.4 Kazuistika čtvrtého respondenta

Další učitelka je žena, která vystudovala pedagogickou fakultu Univerzity Palackého v Olomouci obor český jazyk a občanská nauka. Její dosavadní a jediné působení je nyní na Základní škole v Hrušovanech nad Jevišovkou, a to pět let. Na škole vyučuje předměty, které vystudovala, ale první dva roky učila také tělesnou výchovu. Přípravu na vyučování si vede písemnou v podobě osnovy, podle které se potom řídí. Nedělá to na každou vyučovací hodinu. Autoevaluaci si provádí sama pro sebe, protože ji nemají nařízenou, a to dvakrát do roka. Doplňující vzdělání zatím žádné nemá, ale přemýšlí o něm. Kolektiv ve škole hodnotí jako skvělý s dobrými vztahy mezi kolegy. S osobními problémy za ní po vyučo-

vání občas chodí děvčata, učitelka se jim snaží pomoci nebo poradit. Záznamy o jednotlivých žácích si vede, a pokud je ve třídě „slabší žák“, připravuje si pro něho individuální plán, ve kterém žákovi dává například více času na vypracování úkolů, nebo postupuje pomaleji. Vztahy se svými žáky má dobré, ani s kázní nemá žádné větší problémy. Vědomosti a znalosti žáků hodnotí jako individuální. Podle učitelky jde především o snahu žáků. Pokud žák chce, většinou vše dopadá dobře. Přestože patří k nejmladším učitelům ve škole, hodiny má klidné a dovede si žáky usměrnit. Vztah s žáky hodnotí jako kamarádský. Díky tomu, že má s kolegy dobré vztahy, ji práce přináší uspokojení.

Podle hospitačního archu paní ředitelky učitelka učivo plní v souladu s plánem. Má dostatečný počet známek. Úroveň sešitů je individuální, záleží na jednotlivci. Kvalita zápisů je vyhovující, ale za celou vyučovací hodinu byla na tabuli napsána pouze jedna ukázková věta. Na návaznost učiva bylo upozorňováno pouze v souvislosti s předešlou vyučovací hodinou. Aktivita žáků je neřízená, je vedena spontánně, chybí koordinace jednotlivých činností. Celkově je aktivita žáků na průměrné úrovni. Ze strany pedagoga je vyvíjena snaha o zapojení žáků. Vzdělávací cíl nebyl v úvodní části hodiny stanoven, pedagog neseznámil žáky s obsahem vyučovací hodiny. Celkově ředitelka zhodnotila hodinu takto: hodina vedena pedagogem s krátkodobou praxí. Neuplatňuje se individuální přístup k žákovi, celá třída pracuje samostatně na základě rozdílných stupňů znalostí. Hodina nebyla řádně rozdělena do jednotlivých časových úseků. Nebyl stanoven vyučovací cíl.

Z mých návštěv vyučovacích hodin učitelky se mi hodiny zdály celkem klidné. S ředitelkou bych souhlasila v tom, že aktivita žáků byla nízká. Učitelka se vůbec nesnažila vyvolávat průběžně. Většinou se hlásili jen ti samí žáci. Učitelka měla snahu zapojovat i pomalejší a pasivní žáky, ale pokud nechtěli spolupracovat, nenutila je a více nevyvolávala. Také učitelka vůbec neprovedla na začátku hodiny opakování ani stručně nenaznačila, co žáky v hodině čeká. Učitelka prováděla téměř celou hodinu cvičení z učebnice. Pokud vysvětlovala nové učivo, měla připravené pomůcky a její výklad byl stručný, jasný a dobře pochopitelný. Využívala nástěnné i tematické tabule. Příklady uváděla většinou ústně nebo pomocí učebnice. Psaní na tabuli využívala velmi málo. Učitelka zadávala na konci hodiny domácí úkol, který na začátku hodiny s žáky zkontrolovala také ústně. Učitelka byla na žáky milá, usmívala se a jednala s nimi vlídně. Vždy se našlo pár žáků, kteří v hodině vyrušovali. Pokud ani po několika napomenutích nepřestali, učitelka jim dala domácí úkol navíc. „Učitelku 4“ bych dle nejstarší typologie zařadila mezi liberální typ učitele. U žáků patří k oblíbeným, ale efektivnost výuky je nízká, v hodinách převládá chaos. Dle dělení podle pedagogických činností si myslím, že jde o umělecký typ učitele. Upřednostňuje

názornost, rozvíjí představivost žáků, nižší důraz klade na efektivní předání učiva a jeho osvojení. Podle Doringovy typologie, který rozděluje učitele podle založenosti osobnosti na životních postojích, bych učitelku zařadila mezi sociálního učitele, který se vyznačuje vysokou mírou trpělivosti, k žákům většinou nepřistupuje individuálně, ale jako k celku. Toto také zaznamenala na své hospitaci i ředitelka. Dle Vašutové, která uvádí jednu z novodobých typologií učitele, jejichž snahou je zachytit celkový vztah učitelů ke školství, ke škole jako vzdělávací instituci, k žákům a vlastní profesi, bych učitelku podle toho, jak na mne působila v hodinách, zařadila mezi ignoranty. Zdálo se mi, že učitelka je málo aktivní, neangažuje se, předávání vědomostí bere jako svou práci, netouží se více realizovat. Vzhledem k tomu, že mne učitelka nevyučovala, nemohu posoudit vlastní zkušenost a ani mé domněnky z hodin, které jsem navštívila, nemusí být správné. Dle vyučovacího stylu učitele, který jsem popisovala v teoretické části, učitelka svým učením nespadá ani do jedné kategorie. Neklade důraz na poznatky, na efektivní vyučování, jak uvádí exekutivní vyučovací styl, a ani se nesnaží, aby žáci své poznatky uplatnili i v běžném životě, nesnaží se je motivovat, aby měli sami chuť se dozvědět více. Možná částečně spadá do facilitačního vyučovacího stylu. Učitelka se snaží být k žákům přátelská, milá, do ničeho je nenutí, žáci mají poměrně velkou svobodu a o spoustě věcí si rozhodují sami. Je tedy spíše zaměřena na osobnost žáka. Toto jsou znaky, které jsou charakteristické právě pro facilitační vyučovací styl. Tento styl také klade velký důraz na získání praktických zkušeností. To jsem u učitelky zaznamenala velmi málo. Nesnažila se ani zapisovat na tabuli, vyvolávat všechny žáky tak, aby si byla jistá, že všichni učivo správně pochopili. Z vyučovacích metod využívala výklad a také využívala názorné pomůcky, například tematické tabule. Učitelku bych na základě kompetencí opět podle Kyriacou charakterizovala následovně. Učitelka hodiny měla vždy naplánované, připravená taky byla, vždy měla připravené pomůcky, ale co se týče samotné realizace vyučovací hodiny, tu učitelka nezvládá. Hodinu nemá vůbec časově rozvrženou, žáky na začátku hodiny neseznamuje s vyučovacím cílem hodiny. Nevyvolává všechny žáky, pouze ty, kteří se hlásí. Pokud vysvětluje nové učivo, většinou je výklad formou přednášky, neuplatňuje formu otázek, aby se žáci snažili sami, jak to také popisuje i Kyriacou (1995). Neprobíhá ani zpětná vazba formou otázek, které také podporují větší efektivnost vyučování. Řízení vyučovací hodiny zvládá učitelka částečně. Klade důraz na to, aby žáci hned po zvonění byli v klidu, a sama chodí do třídy hned po zvonění. Na začátku hodiny kontroluje, zda žáci mají na lavicích pořádek a jsou připraveni na vyučování. Učitelka by měla na začátku hodiny žáky motivovat, vzbudit u nich zájem a pozornost, to se však nestalo. Klima i kázeň třídy jsou dobré. Učitelka s žáky jedná

na přátelské úrovni, nepovyšuje se, uplatňuje v hodinách i humor. Žáci si toho váží a možná i díky tomu je v hodinách celkem klid. Učitelka si ho dokáže udržet. Se svými žáky má zavedená pravidla, které musí dodržovat. Pokud nějaký žák vyrušuje a nepomůže ani napomenutí, má zavedený systém úkolů navíc. Vzhledem k tomu, že vždy, když jsem hodinu navštívila, učitelka probírala nové učivo nebo s žáky procvičovala a žádné hodnocení neproběhlo, nemohu posoudit, jak hodnocení vede a jakou formou probíhá. Ale jak jsem již uváděla výše, podle hospitačního archu učitelka splňuje počet známek a kontrola sešitů je dostačující. Sebereflexi si učitelka provádí dvakrát za rok písemně, jinak si své hodiny hodnotí pouze v hlavě. Osobnostní kompetence učitele, které jsou například empatie, tvořivost, flexibilita, odpovědnost za svá pedagogická rozhodnutí, domnívám se, že tyto kompetence učitelka z větší části splňuje. Empatii má rozvinutou, dokáže se vcítit do potřeb žáků. Nenutí je do toho, co sami nechtějí, díky tomu je učitelka u žáků velmi oblíbená, ale na druhou stranu je potom ve třídě mnoho neaktivních žáků, co také snižuje efektivnost vyučování. Tvořivost také do určité míry projevuje. Jedna z nejdůležitějších sociálních kompetencí, je komunikace. To také učitelka částečně splňuje. S žáky dokáže komunikovat, ale mohlo by to být ve větší míře. Měla by se žáků více ptát a hlavně by je měla umět motivovat.

Tato učitelka své pedagogické dovednosti nemá dostatečně rozvinuty. Dle mého názoru je to způsobeno krátkodobou praxí, a čím déle bude vyučovat, tím více bude získávat zkušenosti, a tudíž i pedagogické kompetence. Učitelka by na své nedostatky měla být upozorněna, aby si je začala uvědomovat a odstranila je.

Dotazník vyplňovali žáci deváté třídy. Žáků bylo 17 a podle žáků učitelka ve svých hodinách nejvíce používá CD přehrávač, takto odpovědělo 10 žáků, zbytek žáků uvedlo, že učitelka také využívá video a interaktivní tabuli. Dále podle 16 žáků učitelka ve svých hodinách nejčastěji uplatňuje výklad a zápis, 6 žáků zároveň uvedlo, práci ve dvojicích a 2 žáci uvedli i skupinovou práci. Nejvíce žáků učitelčiny hodiny hodnotí za normální, také 7 žáků odpovědělo, že co se v hodinách naučí, se jim hodí pro běžný život. Pouze 3 žáci odpověděli, že hodiny jsou zajímavé a baví je a 2 žáci zatrhlí možnost, že se v hodinách dozví spoustu nových informací. Na další otázku jak učitelka žáky hodnotí, odpovědělo 16 žáků stejně a to, že učitelka hodnotí známkou a k tomu přidá slovní hodnocení. Pouze jeden žák zatrhl možnost, že hodnotí pouze známkou bez zdůvodnění. Na otázku, jak často mají třídnické hodiny, 9 žáků odpovědělo, že třídnické hodiny mají pravidelně a 8 žáků uvedlo, že je mají občas. Na třídnických hodinách probírají kázeňské problémy, informace ze žákovské samosprávy, problémy spojené s prospěchem a plánované akce. „Učitelku 4“

všech 17 žáků považuje za přátelskou. Na další otázku jestli má učitelka své oblíbené žáky nebo se chová ke všem stejně, opět všech 17 žáků odpovědělo, že je učitelka spravedlivá ke všem stejně. 10 žáků si také dovede představit, že by se jim učitelka snažila poradit i s mimoškolním problémem, další 4 žáci odpověděli, že by se učitelce se svým problémem nesvěřili, a 3 žáci odpověděli, že za učitelkou mohou přijít i po vyučování. Na otázku jestli si učitelka dokáže ve svých hodinách udržet kázeň, 9 žáků odpovědělo, že v hodinách je klid a 7 žáků se v hodině cítí příjemně. Z toho 1 žák také uvedl, že hodiny jsou rušivé. Na poslední otázku jestli je učitelka vlídná ve svém jednání 10 žáků odpovědělo, že se dovede lehce rozčítit, 4 žáci odpověděli, že vše řeší v klidu a 3 žáci se domnívají, že často zvyšuje hlas.

7 SHRNU TÍ

Ze všech poznatků, které jsem během mého zkoumání a během spolupráce s učiteli měla možnost shromáždit, se domnívám, že učitelé se kterými jsem spolupracovala, jsou vybaveni komplexem požadavků, které jsou od nich očekávány. Samozřejmě, že u každého ze zkoumaných respondentů jsou kompetence rozvinuty v individuální míře dovedností. Pedagogický výzkum potvrdil, že čím delší pedagogickou zkušenost učitel má, tím jsou jeho pedagogické kompetence na lepší úrovni. Dokladem pro uvedený názor je „učitel 1,“ který má na velmi dobré úrovni všechny potřebné kompetence a to jak pedagogické tak i sociální a osobnostní. Díky této skutečnosti umí tento učitel vytvářet příznivé podmínky pro učení žáků. Mé tvrzení hovoří i to, že nikdo ze žáků v dotazníku neodpověděl, že ho hodiny nebaví. „Učitelka 2“ má také pedagogické dovednosti zcela rozvinuty. Stejně jako předchozí učitel má dlouholetou praxi. U „učitelky 2“ se pedagogické dovednosti projevily jako rozvinuté, neboť předávání znalostí žákům probíhalo velmi dobře. Dále je nutno doplnit, že však sociální a osobnostní dovednosti, jako empatie, schopnost vnímat potřeby žáků, jsou u této respondentky na mnohem nižší úrovni. „Učitel 3,“ který sice má letitou praxi na škole a také má pedagogické dovednosti rozvinuty, přesto se na základě mého pozorování domnívám, že efektivnost jeho vyučování je nízká. Jedná se o výuku anglického jazyka. Z tohoto důvodu se domnívám, že je třeba zvýšit nároky a požadavky na žáka, aby žáci mohli v budoucnu své poznatky ze základní školy dále uplatnit. Je potřeba s žáky mnohem více komunikovat v cizím jazyce, mluvit na žáky anglicky. Jsem toho názoru, že je nižší úroveň odborné kompetence učitele způsobena tím, že učitel nemá vystudovanou oborovou didaktiku anglického jazyka a je jako učitel aprobován pro první stupeň základní školy. Po stránce rozvržení hodiny, udržení si v hodině pořádku a celkové organizace se mi učitelovy hodiny líbily. Dá se na základě jednání učitele se žáky předpokládat, že v ostatních předmětech, bude velmi dobrým a oblíbeným učitelem. Co se týče „učitelky 4“ je to opačný případ „učitelky 2“. Tato „učitelka 4“ je sice u žáků oblíbená, je na ně milá, snaží se být žákům také přítelem. Má výborné osobnostní a sociální dovednosti. Úroveň pedagogických dovedností je u ní slabší. Při hospitacích se mi efektivnost jejího vyučování jevila jako nízká. Tady se možná potvrzuje, že na rozvinutí všech potřebných kompetencí vliv má délka praxe učitele. „Učitelka 4“ na škole vyučuje pět let. Žáci ale mají v oblibě všechny čtyři učitele, jak vyplynulo z dotazníkového šetření. Dále jsem vypožorovala, že učitelé druhého stupně považují kolektiv učitelů na škole za výborný. Pouze „učitel 3,“ který převážně vyučuje na prvním stupni a na druhém pouze anglický jazyk, kolektiv nepovažuje za

dobry a dokonce tvrdi, ze je rozdelen na party z prvnioho a druheho stupne a nemysli si, ze by kolektiv ucitelu na skole byl soudrznny. Dale vsichni tri ucitele z druheho stupne si nemysli, ze by kazeň žáků na skole byla horši. Hodnoti ji pouze za jinou. „Ucitel 3,“ se domnívá, ze kazeň žáků je mnohem horši, alespon pokud ji srovná s predešlymi lety. Vyba-
vení školní budovy je na velmi dobre úrovni. Prostředí školní budovy je upravené, čisté a příjemně vyzdobené.

ZÁVĚR

Teoretická část předložené bakalářské práce byla věnována vymezení tradičních i nově zavedených pojmů učitel, učitelská profese, typologie učitelů, vyučovací styly učitelů, vyučovací metody, pedagogické, profesní kompetence učitele a profesní standard. Poté navazuje část praktická, ve které jsem zkoumala, jak učitelé na ZŠ v Hrušovanech nad Jevišovkou mají zmiňované pojmy osvojeny, jakým vyučovacím stylem vyučují, jak efektivní je jejich výuka, o jaký typ učitele se jedná, jaké nejčastěji používají vyučovací metody a jak učitele vnímají žáci. Na základě mého výzkumu se domnívám, že není ani dobrý ani špatný učitel, učitele nelze kategorizovat podle toho, jaký vyučovací styl je každému vlastní, nebo jak široce mají osvojeny všechny potřebné kompetence. Dle mého názoru je pro vykonávání učitelské profese velmi důležitá učitelská etika, která je spojována s osobnostní stránkou učitele, projevující se empatií, zodpovědností a tolerancí. Neméně důležitá je také láska k lidem, k učitelskému povolání a především láska k dětem. Učitelé by svou práci měli brát jako poslání a z toho hlediska by k vyučování žáků měli také tak přistupovat a svou práci vnímat. Na těchto základech by učitelé měli stavět a nadále rozvíjet své pedagogické působení. Učitel musí při své práci hořet, neboť kdo nehoří, nemůže zapálit jiné. Učitel – lékař, inženýr a sochař lidské duše. Měl by být oddaný své práci, radostný, energický a bodrý. Každý jeho pohyb sledují desítky párů zvědavých dětských očí. Děti jsou velmi bystří pozorovatelé a jejich pohledu nic neunikne. Žáci svého učitele ve všem napodobují. V některých dětech zanechá stopy svého vlivu po celý život. Proto je velmi důležité, aby učitel na sebe dbal, aby si byl vědom, že jeho jednání a chování je stále přísně kontrolováno. Je to velmi náročné povolání, které by mělo být ve společnosti náležitě hodnocené. Končím slovy A. S. Makarenka: „*Co možná nejvíce úcty k člověku, což neplatí jen ve škole, ale v celé naší společnosti*“.

Na základě zpracování předložené bakalářské práce se domnívám, že jsem splnila všechny stanovené cíle.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

FENSTERMACHER, G., SOLTIS, J. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.

JANIŠ, K., KRAUS, B., VACEK, P. *Kapitoly ze základů pedagogiky*. Hradec Králové: Univerzita Hradec, Gaudeamus, 2008. ISBN 978-80-7041-371-5.

KAŠPÁRKOVÁ, S. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín, 2009. ISBN 978-80-7318-790-3.

KRAUS, J., PETRÁČKOVÁ, V. a kol. *Akademický slovník cizích slov*. Praha: Academia, 2001. ISBN 80-200-0982-5

KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

LAZAROVÁ, B. *Netradičné role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-115-4.

LAZAROVÁ, B. a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-114-6.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-X.

PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

PODLAHOVÁ, L. a kol. *Učitel sekundární školy I*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-1828-5.

PRŮCHA, J., WALTEROV, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

PRŮCHA, J. (ed.) *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7376-546-2.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.

- PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- SEBEROVÁ, A. *Výzkumná kompetence v učitelství a ve vzdělávání učitelů*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2006. ISBN 80-7368-270-2.
- SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupině*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- ŠIMONÍK, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD spol. s.r.o. 2005. ISBN 80-86633-33-0.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta, 1998. ISBN 80-210-1937-9.
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI. 2005. ISBN 80-7357-072-6.
- URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelství*. Technická univerzita v Liberci, 2005. ISBN 80-7083-942-2.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

Časopisy

- KESNER, Z. *Kompetence učitelů*. Řízení školy, 2009, 9, s. 21-24. ISSN 1214-8679.
- KESNER, Z. *Kompetence učitelů. Vztah mezi učitelem a žákem*. Řízení školy, 2009, 8, s. 18-22, s. 24-28. ISSN 1214-8679.
- SLAVÍK, J., SIŇOR, S. *Kompetence učitele v reflektování výuky*. Pedagogika, 1993, 2, s. 155-164. ISSN 0031-3815
- VÍTKOVÁ, J. *Profesní sebehodnocení pedagoga*. Řízení školy, 2008, 1, s. 8-14. ISSN 1214-8679.

8 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. č. I Korespondence funkcí školy a cílů vzdělávání.

9 SEZNAM PŘÍLOH

9.1 Dotazník

Dobrý den,

jmenuji se Andrea Kelešová a jsem studentkou 3. Ročníku sociální pedagogiky na fakultě humanitních studií UTB. Dotazník, který máte před sebou, se týká pojmu kompetencí učitele a slouží jako podklad pro mou bakalářskou práci. Dotazník je anonymní, obsahuje 12 otázek. Za jeho vyplnění Vám předem děkuji.

Třída

Předmět:.....

Zakroužkuj nebo podtrhni:

1. V těchto hodinách využíváme

- a) Video
- b) PC, internet
- c) CD přehrávač
- d) Interaktivní tabuli
- e) Jiné multimediální prvky

2. V hodinách je využíváno: (co převažuje, podtrhni)

- a) Výklad, zápis
- b) Časté využívání názorných pomůcek
- c) Práce ve dvojicích
- d) Skupinová práce
- e) Hry k danému předmětu
- f) Projekty
- g) Další

3. Hodiny

- a) Jsou zajímavé a baví mě
- b) Dozvím se spoustu nových věcí
- c) Co se naučím, se mi hodí pro běžný život
- d) Jsou „normální“
- e) Nebaví mě
- f) Co změnit

4. Pan (í) učitel (ka) hodnotí

- a) pouze známkou, nezdůvodní hodnocení
- b) známkou a k tomu slovní vysvětlení
- c) pouze slovně, neznámkuje
- d) vypíše, za co jste hodnoceni (např. testy, ústní zkoušení, referáty, aktuality, laboratorní práce).....

5. Co ještě by si chtěl k danému předmětu říct?

.....
.....

6. Třídnické hodiny

- a) Míváme pravidelně
- b) Máme občas
- c) Nemáme

7. V třídnických hodinách probíráme

- a) Kázeňské problémy
- b) Informace ze žákovské samosprávy
- c) Problémy s prospěchem
- d) Plánované akce
- e) Další

8. Učitel (ka) vůči nám je:

- a) Přátelský
- b) Přísný
- c) Nepřístupný
- d) Chová se povýšeně

9. Chová se pan (í) učitel (ka) ke všem stejně nebo má své oblíbené žáky?

- a) Ano, své oblíbené žáky má a všichni o nich ví
- b) Je spravedlivý ke všem stejně
- c) Necítí'uji, že by měl některé žáky ve větší oblibě
- d) Ne ke všem žákům, přistupuje stejně

10. Můžeš se učiteli svěřit se svým i mimoškolním problémem?

- a) Ano, mohu za ním přijít i po vyučování
- b) Učiteli bych se se svým problémem nesvěřil
- c) Dovedu si představit, že by mi učitel chtěl poradit
- d) Ví'm, že by mi neporadil

11. Umí si pan (í) učitel (ka) udržet kázeň v hodinách?

- a) Ano, v hodinách je naprostý klid
- b) Hodiny jsou rušivé
- c) Nedovede usměrnit žáky
- d) V hodinách je příjemně, cítím se dobře

12. Je pan (í) učitel (ka) vlídný(á) ve svém jednání?

- a) Často zvyšuje hlas
- b) Ano, vše řeší v klidu
- c) Lehce se dovede rozčítit
- d) Nezvyšuje hlas

9.2 Rozhovor s „učitelem 1“

Dobrý den, jmenuji se Andrea Kelešová, jsem studentkou 3. Ročníku sociální pedagogiky Univerzity Baťovi ve Zlíně a chtěla bych se Vás zeptat na pár otázek, které bych později zpracovala a využila v mé bakalářské práci.

Dobrý den.

Děkuji. První otázka je, jaké je Vaše dosažené vzdělání, kde jste vystudoval a jaký obor?

Vystudoval jsem v Brně pedagogickou fakultu obor tělocvik – zeměpis.

Děkuji. Dále se zeptám, jak dlouho působíte na zdejší škole v Hrušovanech nad Jevišovkou?

Je to vlastně jediná škola, kde jsem učil. Učím tady od ukončení vysoké školy a je to přibližně dvacet let.

Jaká je vaše aprobace? Učíte pouze ty předměty nebo i nějaké jiné?

Aprobaci už jsem vlastně říkal. Je to tělocvik zeměpis a musím říct, že většinou učím svoje předměty což je vynikající.

Zeptám se, jaký je Váš vztah k předmětu? Jestli Vás to baví ten předmět, který vyučujete?

Musím se přiznat, že tělocvik mě baví víc, zeměpis trošičku míň, ale celkově si myslím, že k těmto dvěma předmětům mám opravdu hodně dobrý vztah.

A připravujete se nějak na vyučování? Píšete si nějakou písemnou přípravu nebo už za ty léta praxe už je to taková rutina dá se říct?

Je to tak půl na půl. Dá se říct, že někdy je to rutina, fakt je ten, že pokud chci udělat nějakou pestřejší, složitější hodinu tak si jakousi přípravu dělám dodnes.

A nějakou autoevaluaci nebo nějaké hodnocení svých hodin si provádíte?

Můžu k tomu říct, že ty hodiny jsou dosti podobné, co se téma týče, fakt je ten, že občas ty třídy jsou trošičku rozdílné, ale nějaký velký rozbor nebo nějaké veliké navrácení se a zpětné rozebírání k těm hodinám si myslím, že už s mou praxí není až tak potřeba.

A podstoupil jste nějaké další doplňující vzdělání? Někaké různé kurzy?

Dělal jsem pár kurzů, týkalo se to především tělesné výchovy. Jsou to různé kurzy první pomoci, různé kurzy nových metod výuky, pak nějaké kurzy co se týká výuky carvingového lyžování, jízdy na snowboardu a podobně.

Podstoupil jste to z důvodu vlastní iniciativy nebo jste to měl nařízené?

Všechny kurzy, které jsem doposud dělal, byly z mé iniciativy.

Děkuji. A jaký je kolektiv učitelů ve škole?

Zatím mohu říct, že až na drobné výjimky, myslím si, že dobrý.

A vedete si záznamy o jednotlivých žácích? Nějaké různé poznámky? Hodnotíte každého žáka zvlášť?

Hodnotím každého žáka zvlášť, v podstatě záznamy si vedu. Ke každému konkrétní. V podstatě pokud i ten žák má nějaký problém, myslím tím jakoby, LMD nebo něco podobného, tak samozřejmě tyhle věci musím evidovat, musím je brát na zřetel.

Jaká je úroveň kázně žáků na škole?

Nemyslím si, většinou se dneska slyší i v médiích a podobně, že kázeň jde dolů, že je jakoby horší, ale já osobně si myslím, že kázeň je v podstatě stejná, spíš je to o tom, že ty děti vyrůstají trošičku jiným způsobem, mají trošičku jiné zájmy, než třeba jsme měli my jako děti před dvaceti a více lety, ale myslím si, že ta kázeň těch dětí v podstatě podobná. Rozhodně není horší.

Já: Děkuji. A jak byste zhodnotil vědomosti, dovednosti a návyky dnešních žáků na škole?

No, tady si asi trošičku postěžuju, protože myslím si, že tady po těch dětech chceme dosti veliké kvantum učiva, no a samozřejmě čím větší kvantum potom se dost často stává, že je to na úkor kvality. Takže někdy mi přijde, že ty děti jsou co do kvality dost ošizeny.

Já bych Vám tímhle poděkovala za rozhovor.

Také děkuji, nashledanou.

9.3 Rozhovor s „učitelem 2“

Učitel 2:

Dobrý den, jmenuji se Andrea Kelešová. Jsem studentkou 3. Ročníku sociální pedagogiky Univerzity Baťovi ve Zlíně a chtěla bych se Vás zeptat na pár otázek, které bych později zpracovala a využila v mé závěrečné bakalářské práci.

Dobrý den.

Děkuji. Takže já bych se chtěla zeptat jaké je Vaše dosažené vzdělání, který a obor a na které fakultě nebo univerzitě jste studovala?

Takže jsem vystudovala pedagogickou fakultu v Brně obor matematika – fyzika.

Uhm. A jak dlouho působíte na zdejší škole v Hrušovanech nad Jevišovkou? Měla jste i nějaké jiné působení ve své učitelské profesi?

Kupodivu teda žádné jiné působiště jsem neměla, hned po vystudování vysoké školy jsem nastoupila tady v Hrušovanech a učím tady už osmnáctým rokem.

Učíte pouze aprobované předměty nebo i nějaké jiné pokud je třeba potřeba nebo se stalo někdy v minulosti nebo i teď?

No, ve směr učím své předměty, s mou aprobací, ale stalo se mi samozřejmě, že v minulých letech pro nedostatek pedagogů, že jsem byla nucena. Tak to ne, to se nedá říct, že jsem učila i jiné předměty než je má aprobace.

Jak se připravujete na vyučování? Vedete si stále nějaké písemné přípravy?

Vedu si stále písemné přípravy, je to nutnost, protože jsou nové osnovy, je jiný vzdělávací program pro ty děti takže i po osmnácti letech si vedu písemnou přípravu na každou hodinu, která je potřeba.

Děkuji. A provádíte si autoevaluaci svých hodin? Jestli nějak zpětně hodnotíte vyučovací hodiny, které jste vlastně učila?

Dřív jsem to dělala na každou hodinu nebo po každé hodině. Dělala jsem to písemnou formou. Dneska už samozřejmě písemně si to nevedu, ale každou hodinu si hodnotím v hlavě a sama se sebou si ji konzultuju, jestli jsem to udělala tak jak jsem měla. Dělám to dodnes.

Ale nemáte to teda nařízené od paní ředitelky nebo od někoho na škole, že to musíte mít všichni založené písemně jako každý pedagog na škole?

Ne, to nařízené nemáme.

Podstoupila jste i nějaké další doplňující vzdělání?

Podstoupili jsme různé kurzy, nebo já jsem podstoupila různé kurzy, různá školení. Ke každému předmětu taková ta nezbytná nutnost k těm osnovám a změnám těch osnov.

A podstoupili jste to z důvodu vlastní iniciativy nebo pod nátlakem nařízeného?

Učitel: Žádný nátlak určitě ne. Bylo to z vlastní iniciativy, ale byla to nutnost, nezbytná nutnost.

Jaký je kolektiv učitelů na škole?

Kolektiv je dobrý. Já si myslím, že v každém kolektivu se najde trošičku plus trošičku mínus, ale ve své podstatě si myslím, že je ten kolektiv výborný.

Snažíte se být chápajícím přítelem svých žáků? Chodí za Vámi žáci s nějakými osobními problémy nebo záležitostmi?

No v to pevně doufám, protože ty děti za mnou chodí, občas s menším občas s větším problémem takže doufám, že jsem chápající.

Vedete si záznamy o jednotlivých žácích? Jak se třeba vyvíjí v průběhu těch let, kdy je máte na druhém stupni?

To si vedu. To je nezbytná nutnost, protože ne všechny děti jsou stejné, ne všechny děti jsou ze stejných sociálních podmínek, takže je to fakt nutný. Vedu si, ano.

Děkuji. Jaká je kázeň žáků na škole? Je to tak hrozné jak slyšíme často v médiích, že děti neposlouchají, jsou drzé, nespolupracují s učiteli?

Myslím si, že tak hrozné to rozhodně není, že ty děti jsou pořád stejný. Všude jsou problémy, některé dítě má menší problémy, některé větší problémy s kázní. Ty problémy jsou akorát jiný, protože ta doba je jiná, ale jinak si myslím, že je to stejný, jak to bylo dřív, že zásadní změny tam nejsou.

Jak byste zhodnotila vědomosti, dovednosti dnešních žáků?

No to si myslím, že je podobný jak s tou kázní, že ty dovednosti a vědomosti jsou taky stejné. V některých předmětech je to samozřejmě na vyšší úrovni, protože některým předmětům se dneska věnuje pedagogika víc, než se věnovala dřív a je to individuální od každého žáka. Samozřejmě některý žák má větší dovednosti, některý menší.

Já bych Vám tímto poděkovala za rozhovor.

Já Vám taky, děkuji.

9.4 Rozhovor s „učitelem 3“

Učitel 3:

Dobrý den, jmenuji se Andrea Kelešová, jsem studentkou třetího ročníku sociální pedagogiky univerzity Baťovi ve Zlíně a chtěla bych se Vás zeptat na pár otázek.

Já se jmenuji Vladimír David a učím na Základní škole v Hrušovanech nad Jevišovkou. Pedagogickou fakultu jsem studoval v Brně a vlastně na titulu mám napsaný učitelství prvního až čtvrtého ročníku základní školy se specializací na pracovní činnosti a pracovní vyučování tehdy ještě. Na této škole působím od roku 1984, takže to je 26 let. Aprobaci jsem už říkal.

A jak se připravujete na vyučování? Vedete si nějaké písemné přípravy stále?

No, určitě stále, ale ne pokaždé ve stejném rozsahu, protože na každý předmět je potřeba přípravu jiného rozsahu.

Provádíte si nějaké zpětné hodnocení svých hodin? Nebo jenom tak pro sebe?

No, zpětné hodnocení svých hodin. Zpětné hodnocení provádí třeba i žáci, kteří pracují ve skupinkách, tak hodnotí, nějaký ten vedoucí skupiny zhodnotí práci celé té skupiny. No a já prostě vidím, co se mi podařilo nebo nepodařilo podle, toho co děti znají nebo neznají.

Já bych se chtěla zeptat jaká je Vaše aprobace? Které předměty tady vyučujete?

Tak aprobaci jsem už vlastně říkal, to je to učitelství prvního až čtvrtého ročníku základní školy a teďka je to prvního až pátého, takže už učím i v pátých třídách a v podstatě učím ve čtvrté třídě ještě angličtinu plus angličtinu v šesté třídě.

Já Vám děkuju. A ještě bych se zeptala, jestli jste podstoupil i nějaké další doplňující vzdělání?

Jasně, takže bylo to vzdělání hlavně z angličtiny, kde jsem podstoupil nebo splnil čtyři výchovné bloky, takže vlastně podle tady těchto osvědčení jsem mohl učit na angličtinu na základní škole, dále jsem si doplňoval vzdělání ohledně třeba žáků, kteří měli nějaké lehčí mozkové dysfunkce, dysortografii, dyslexii.

Děkuju. A já bych se zeptala, jaký je kolektiv těch učitelů na škole? Jak byste ho zhodnotil?

Nevím no, nevím jaký je kolektiv, já si myslím, že jsou tady udělané partičky, které drží spolu a kolektiv jako takový jako celek bych neřekl, že drží za jeden provaz. Je rozčleněný kolektiv nižšího stupně a kolektiv vyššího stupně.

Já Vám děkuju. A ještě bych se zeptala, jak byste zhodnotil dovednosti a vědomosti a kázeň dnešních žáků na škole?

No tak v podstatě já jsem chlap tak s tou kázní nemám problémy, ale určitě ta kázeň oproti těm minulým letům šla dolů celkem dost, zdá se mě, že rodiče se tolik, tolik se svým dětem nevěnují, množí se zapominání pomůcek, úkolů, jsou děcka výchovně trestáni. Určitě kouření, určitě si nedovolil tolik, že, nikdy jsem třeba nepotkal na městě osmáka, deváťáka s cigaretou v ruce.

Děkuju. A jaká je spolupráce s rodiči?

Spolupráce s rodiči je taková jaká byla vždycky, to znamená, že rodiče těch žáků, kteří se dobře učí se pravidelně zúčastňují těch rodičovských schůzek, třídních schůzek no a u těch žáků problémových s těmi rodiči se vidím málo, někdy je kolikrát nutno zvat oficiálním dopisem tyto rodiče, aby se nějaké té spolupráce zúčastnili.

A poslední otázka. Bych se zeptala, jestli Vám Vaše práce přináší uspokojení?

No, přináší uspokojení. Uspokojení... Já nevím. Materiální jakž takž, uspokojení.. Už po těch letech mě to začalo bavit ta práce, takže v podstatě, v podstatě jo. A navíc v mém věku už bych asi těžko sháněl něco jiného, nějaké jiné zaměstnání.

Já Vám děkuji za rozhovor.

9.5 Rozhovor s „učitelem 4“

Učitel 4.

Dobrý den, jmenuji se Andrea Kelešová jsem studentkou třetího ročníku sociální pedagogiky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně a ráda bych se Vás zeptala na pár otázek, které bych později zpracovala ve své bakalářské práci.

Dobrý den, jmenuji se Ivana Sikorová.

Děkuji, já bych se zeptala jaké je Vaše dosažené vzdělání?

Takže moje dosažené vzdělání je vysokoškolské studium na Univerzitě Palackého v Olomouci obor český jazyk a občanská nauka.

Jak dlouho působíte na zdejší škole? Měla jste i nějaké dřívější působení?

Tak moje působení je pět let nyní na Základní škole v Hrušovanech nad Jevišovkou.

Já Vám děkuji. A jaká je Vaše aprobace a učíte pouze ty předměty, které jste vystudovala?

Ano, teď učím předměty, které jsem vystudovala, ale první dva roky jsem vlastně učila i tělesnou výchovu.

Děkuju. A jaký je Váš vztah k předmětu, který vyučujete?

Tak můj vztah je samozřejmě kladný, protože jsem si ho vybrala i pro své studium a myslím si, že ho dělám dobře.

Takže bych se zeptala dále, jak se připravujete na vyučování?

Tak na vyučování se připravuji samozřejmě podle plánu a dělám si i takovou kostru, takové body si píšu, podle kterých potom vedu tu hodinu.

A takhle se připravujete na každou vyučovací hodinu?

Na každou vyučovací hodinu ne, většinou si to nějak zesumíruju v hlavě, ale když je potřeba tak si udělám tady ty body no.

A nějakou autoevaluaci svých hodin provádíte? Písemnou třeba?

Písemnou provádím tak dvakrát za rok, to znamená vždycky v tom pololetí a autoevaluaci většinou z těch hodin tak jenom v hlavě.

Děkuji. Takže to nemáte nařízené?

Nemáme, nemáme to nařízené.

Děkuji Vám. A Podstoupila jste i nějaké další doplňující vzdělání?

Doplňující vzdělání by se tomu tak nedalo říct, ale jezdíme vlastně na semináře, ale přemýšlím o tom, že bych si ještě něco doplnila.

Já bych se zeptala, jaký je kolektiv učitelů ve škole?

Tak kolektiv je skvělý, máme mezi sebou dobré vztahy a asi nic víc bych k tomu neřekla.

A snažíte se být i chápacím přítelem svých žáků? Chodí za Vámi žáci i s nějakými osobními problémy?

Chodí, většinou děvčata s nějakým problémem, který mohu vyřešit nebo jim nějak poradit tak občas ano.

Vedete si i záznamy o jednotlivých žácích? Jaký třeba postoupili? Jaký ušli kroky nebo tak?

U takových „slabších“ žáku si dělám vlastně individuální plán, a aby vlastně to zvládli, protože jsou pomalejší nebo jim dávám většinou třeba víc času na vypracování nějakých složitějších úloh.

A já bych se zeptala, jak byste zhodnotila kázeň, vědomosti a dovednosti dnešních žáků na škole? Je to tak hrozné jak třeba často slýcháváme v mediích?

Tak já se svými žáky za těch pět let mám většinou vztahy dobré, dá se s něma domluvit a ty vědomosti a dovednosti těch žáků jsou individuální. Jo, že někdo má nadání více někdo méně, ale jde většinou o snahu, když se snaží tak to vždycky dopadne dobře.

Já bych se zeptala jestli v těch hodinách u Vás, jste poměrně mladá paní učitelka jestli si žáci třeba k Vám více nedovolí?

No já mám většinou hodiny klidné, protože se jim snažím být, nebo máme mezi sebou takový kamarádský vztah, ale není to jako vztah samozřejmě jako, že jsme úplně kamarádi, ale třeba, že vlastně za mnou chodí i s těmi problémy a já se je snažím pochopit tak mám dobrý vztah s těmi žáky. Nemám problémy takhle v kázní.

Děkuji. A ještě bych se zeptala, jestli Vám Vaše práce přináší uspokojení?

No musím teda říct, že většinou ano, díky tomu, že máme dobré vztahy tak většinou ano.

Já bych Vám tímto poděkovala za rozhovor.

Tak jo, mějte se, nashledanou.