



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

2015

Tereza Havlová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra anglistiky

Kompetence učitele angličtiny na 2. stupni ZŠ

(The Competencies of the English Teacher at Higher Primary School)

Diplomová práce

Autorka: Tereza Havlová

Vedoucí práce: Mgr. Petr Dvořák, Ph.D.

České Budějovice 2015

## **PROHLÁŠENÍ**

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

V Českých Budějovicích dne 14.4.2015

.....

Tereza Havlová

## **PODĚKOVÁNÍ**

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala vedoucímu diplomové práce Mgr. Petru Dvořákovi, Ph.D., jenž mi byl po celou dobu nápomocen, za vstřícné vedení, velkou ochotu, cenné připomínky a tvůrčí nápady.

Dále mé poděkování patří doc. PhDr. Lucii Betákové, M.A., Ph.D., za podnětné konzultace, laskavost, lidský přístup a inspiraci po celou dobu mého magisterského studia.

Dále děkuji učitelům a žákům ZŠ Oskara Nedbala v Českých Budějovicích a ZŠ Za Nádražím v Českém Krumlově za poskytnutí kvalitního zázemí pro vykonání mého výzkumného šetření.

Velký dík patří samozřejmě i mým nejbližším za stálou oporu, povzbuzování a trpělivost nejen při psaní diplomové práce, ale i během celého studia.

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje.

Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“

Charles Farrar Browne

# OBSAH

Úvod .....	1
I. Teoretická část.....	3
1. Kompetence v kurikulárních dokumentech.....	3
1.1. Kurikulum .....	3
1.1.1. Kurikulární dokumenty .....	5
2. Kompetence v profesi učitele angličtiny .....	13
2.1. Pojem kompetence .....	13
2.2. Kompetence, dovednosti, schopnosti, znalosti.....	16
2.3. Kompetence učitele .....	22
2.4. Kompetence učitele angličtiny .....	38
3. „Ideální“ učitel angličtiny.....	45
II. Empirická část.....	51
4. Kompetence "ideálního" učitele angličtiny preferované žáky 2. stupně ZŠ.....	51
4.1. Formulace výzkumného problému .....	51
4.2. Cíl výzkumu .....	52
4.3. Metodologie výzkumu.....	54
4.4. Výzkumný vzorek .....	55
4.5. Vlastní výzkumné šetření a jeho závěry.....	60
4.5.1. Kompetence učitele angličtiny na základě výzkumu .....	60
4.5.2. Žáky preferované kompetence učitele angličtiny na 2. stupni ZŠ .....	61
4.5.2.1 Žáky preferované dílčí složky kompetencí učitele angličtiny.....	62
4.5.3. Preferované kompetence učitele angličtiny na 2. stupni ZŠ z pohledu žáků v jednotlivých ročnících.....	65

4.5.3.1 Dílčí složky kompetencí učitele angličtiny z pohledu žáků v jednotlivých ročnících.....	65
4.5.4. Preferované kompetence učitele angličtiny na 2. stupni ZŠ z pohledu pohlaví žáků .....	75
4.5.4.1 Preferované kompetence a jejich složky ZŠ z pohledu pohlaví žáků napříč ročníky .....	75
4.5.4.1.1 Preference chlapců napříč ročníky.....	75
4.5.4.1.2 Preference dívek napříč ročníky .....	76
4.5.5. Žáci preferované dílčí kompetence v rámci oborové kompetence učitele angličtiny na 2. stupni ZŠ.....	77
4.5.5.1 Preference oborové kompetence učitele angličtiny u žáků na 2. stupni ZŠ .....	77
4.5.5.1.1 Preferované dílčí kompetence v rámci oborové kompetence z pohledu žáků napříč ročníky.....	78
4.5.5.2 Preference oborové kompetence učitele angličtiny z pohledu žáků v jednotlivých ročnících.....	80
4.5.5.2.1 Preferované dílčí kompetence v rámci oborové kompetence z pohledu žáků v jednotlivých ročnících .....	80
4.5.5.3 Preference oborové kompetence učitele angličtiny z pohledu pohlaví žáků na 2. stupni ZŠ .....	86
4.5.5.3.1 Preferované dílčí kompetence v rámci oborové kompetence z pohledu pohlaví žáků na 2. stupni ZŠ.....	87
4.5.6. Osobnostní předpoklady.....	90
4.6. Shrnutí výsledků výzkumného šetření.....	94
4.7. Diskuze nad výsledky výzkumného šetření .....	98
Závěr.....	106
Resumé .....	108
Seznam použité literatury .....	111
Příloha - Dotazník.....	116

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1.1: Obsah kurikula

Obrázek 1.2: Systém kurikulárních dokumentů v ČR

Obrázek 2.1: Trendy a nabývané kompetence v učitelském studiu

## **Seznam grafů**

Graf 4.1: Počty žáků ve sledovaných ročnících

Graf 4.2: Preference kompetencí učitele angličtiny žáky 6. až 9. ročníku

Graf 4.3: Preference kompetencí učitele angličtiny z pohledu žáků v 6. ročníku

Graf 4.4: Preference kompetencí učitele angličtiny z pohledu žáků v 7. ročníku

Graf 4.5: Preference kompetencí učitele angličtiny z pohledu žáků v 8. ročníku

Graf 4.6: Preference kompetencí učitele angličtiny z pohledu žáků v 9. ročníku

Graf 4.7: Preference oborové kompetence učitele angličtiny v poměru k ostatním kompetencím

Graf 4.8: Preference dílčích oborových kompetencí učitele angličtiny

Graf 4.9: Preference oborové kompetence v jednotlivých ročnících

Graf 4.10: Preference dílčích oborových kompetencí učitele angličtiny u chlapců 6. – 9. ročníku

Graf 4.11: Preference dílčích oborových kompetencí učitele angličtiny u dívek 6. – 9. ročníku

Graf 4.12: Žáky preferovaný věk učitele angličtiny

Graf 4.13: Žáky preferované pohlaví učitele angličtiny

Graf 4.14: Preference ženy-učitelky angličtiny u žáků 6. - 9. ročníku

Graf 4.15: Preference muže-učitele angličtiny u žáků 6. - 9. ročníku



## **Seznam tabulek**

Tabulka 2.1: Profesní kompetence učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni základní školy a na střední škole

Tabulka 4.1: Celkový přehled počtu dotázaných žáků

Tabulka 4.2: Přehled oslovených respondentů a respondentů splňujících kritéria

Tabulka 4.3: návratnost dotazníků

Tabulka 4.4: Procentuální vyjádření návratnosti dotazníků

Tabulka 4.5: Přehled počtu žáků a žákyň na jednotlivých školách vycházející z návratnosti dotazníků

Tabulka 4.6: Přehled počtu žáků a žákyň ve sledovaných ročnících vycházející z návratnosti dotazníků

Tabulka 4.7: Žáky napříč ročníky nejvíce preferované dílčí složky kompetencí učitele angličtiny

Tabulka 4.8: Preferované kompetence učitele angličtiny na 2. stupni ZŠ z pohledu žáků v jednotlivých ročnících

Tabulka 4.9: Preference kompetencí učitele angličtiny - žáci 6. ročníku

Tabulka 4.10: Preference kompetencí učitele angličtiny - žáci 7. ročníku

Tabulka 4.11: Preference kompetencí učitele angličtiny - žáci 8. ročníku

Tabulka 4.12: Preference kompetencí učitele angličtiny - žáci 9. ročníku

Tabulka 4.13: Preference kompetencí učitele angličtiny - chlapci 6. až 9. ročníku

Tabulka 4.14: Preference kompetencí učitele angličtiny - dívky 6. až 9. ročníku

Tabulka 4.15: Preference oborové kompetence učitele angličtiny u žáků 6. – 9. ročníku

Tabulka 4.16: Preference dílčích kompetencí v rámci oborové kompetence učitele angličtiny u žáků 6. ročníku

Tabulka 4.17: Preference dílčích kompetencí v rámci oborové kompetence učitele angličtiny u žáků 7. ročníku

Tabulka 4.18: Preference dílčích kompetencí v rámci oborové kompetence učitele angličtiny u žáků 8. ročníku

Tabulka 4.19: Preference dílčích kompetencí v rámci oborové kompetence učitele angličtiny u žáků 9. ročníku

Tabulka 4.20: Preference dílčích kompetencí v rámci oborové kompetence učitele angličtiny u chlapců 6. - 9. ročníku

Tabulka 4.21: Preference dílčích kompetencí v rámci oborové kompetence učitele angličtiny u dívek 6. - 9. ročníku

## **Seznam zkratk**

RVP ZV      Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP          Školní vzdělávací programy

SERR        Společný evropský referenční rámec pro jazyky

ZŠ          základní škola

CH          chlapci

D          dívky

## **Abstract**

Cílem této diplomové práce je analyzovat rámec kompetencí pro učitele angličtiny.

Práce je rozdělena do dvou úseků – teoretického a empirického.

V teoretické části pojednáváme o kompetencích, dovednostech, schopnostech a znalostech učitele obecně a učitele anglického jazyka. Zaměřujeme se na charakteristiku učitele experta. Rovněž se zde zabýváme kompetencemi zejména ve vztahu k českým kurikulárním dokumentům.

Empirická část ukazuje, jaké je vnímání „ideálního“ učitele z pohledu žáků. Jejich stanoviska jsou shrnuta a porovnána s cíli práce. Na základě výzkumného šetření posoudíme zastoupení jednotlivých kompetencí v rámci profesní kompetence učitele angličtiny z pohledu žáků a předložíme je v závěrečných výsledcích.

## **Klíčová slova**

Kompetence, dovednosti, učitel angličtiny, ideální učitel, představy žáků.

## **Abstract**

The aim of this thesis is to analyse a competency framework for a teacher of English.

The thesis is divided into two parts – the theoretical and the empirical part.

In the theoretical part we discuss the teacher's competencies, skills, abilities and knowledge from the teacher's perspective and the English teacher's perspective as well. We focus on the characteristic of a teacher-expert. The theoretical part also deals with competencies as defined mainly in the Czech curricula.

The empirical part shows the perceptions of an "ideal" English teacher from the pupils' perspective. Their statements are summarized and compared with the aims of the research. On the basis of the practical investigation, we judged the representation of competencies in professional competence of an English teacher from their point of view and came up with the results.

## **Key words**

Competencies, skills, an English teacher, an ideal teacher, pupil's imaginations.

# Úvod

Předkládaná diplomová práce se zabývá problematikou kompetencí učitele anglického jazyka na druhém stupni základní školy.

Nejen vzhledem k mému studiu anglického a českého jazyka na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, ale i ke vzrůstající pozornosti upírané směrem k problematice kompetencí učitele, je toto téma nosné a podnětné. Jeho aktuálnost je bezesporu umocněna kurikulární reformou českého školství, jež vešla v platnost dne 1.9.2013. Zastoupení tématu kompetencí v odborné literatuře (české i cizojazyčné) je bohaté, avšak nejednotné.

Teoretická část práce je rozdělena do tří kapitol. V první z nich budeme hovořit o kurikulu, kurikulárních dokumentech a pokusíme se nastínit jejich vztah ke kompetencím.

Druhá kapitola je rozdělena na tři oddíly. V první části je prezentován termín kompetence ve vztahu k rozličným vědním disciplínám. Druhá část této kapitoly se věnuje vymezení pojmu kompetence učitele z pohledu různých autorů. Ve třetí části jsou charakterizovány kompetence učitele anglického jazyka a popisovány jeho dílčí oborové kompetence.

Třetí kapitola se zaměřuje na učitele experta na pozadí cizojazyčné výuky. Následuje představení teoretického konceptu, jež bude výchozím pro empirickou část.

Empirická část práce bude věnována kvalitativně-kvantitativnímu výzkumu formou dotazníkového šetření. Je rozdělena do několika podkapitol, které korespondují se stanovenými cíli výzkumu.

Hlavním cílem, ve který analýza výzkumného projektu vyústí, je zmapování preferovaných kompetencí učitele anglického jazyka z pohledu žáků 2. stupně základní školy. Podružnými cíli výzkumu bude popsat, jaké jsou rozdíly v upřednostňování těchto kompetencí a jejich dílčích složek mezi žáky jednotlivých ročníků a rovněž pak mezi chlapci a dívkami sledovaných ročníků. Posledním specifickým cílem bude objasnění, které dílčí kompetence v rámci oborové kompetence učitele anglického jazyka jsou žáky

subjektivně vnímány jako klíčové ve výuce „ideálního“ učitele angličtiny (či učitele experta).

# **I. Teoretická část**

## **1. Kompetence v kurikulárních dokumentech**

### **1.1. Kurikulum**

Jak již bylo řečeno v úvodu, od 1.9.2013 probíhá kurikulární reforma českého školství. Ta především skrze kurikulární dokumenty zdůrazňuje pojem kompetence v pedagogickém diskurzu. Z tohoto důvodu se budeme zabývat kurikulem a jeho obsahovou stránkou v první kapitole teoretické části práce.

Kurikulum je termínem v zahraničí hojně užívaným, známým již v 17. století v době Jana Amose Komenského. V minulém století došlo k jeho znovuobjevení a byl užíván v různých vědních oborech, odkud postupně pronikl i do pedagogiky. Právě z těchto důvodů je jeho formulace obtížná.

Hartl a Hartlová (2000) míní, že kurikulem rozumíme buď na „vzdělávací program“ nebo „školní osnovy“ (Hartl, Hartlová 2000: 283).

Kolář a kol. (2012) ve shodě s Průchou, Walterovou, Marešem (2001) pod pojmem kurikulum předkládají tyto základní významy: „vzdělávací program, projekt, plán; průběh studia a jeho obsah; obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení“ (Kolář a kol. 2012:68).

Jak říká Skalková (2007), tento termín nelze jednoznačně vymežit.

„Rozumí se jím většinou celek učebního plánu a sled předmětů, specifické obsahy látky, souhrn zkušeností, které získávají žáci, vyučovací metody, prostředky a pomůcky, které odpovídají daným obsahům, adekvátní příprava učitelů“ (Skalková 2007: 77).

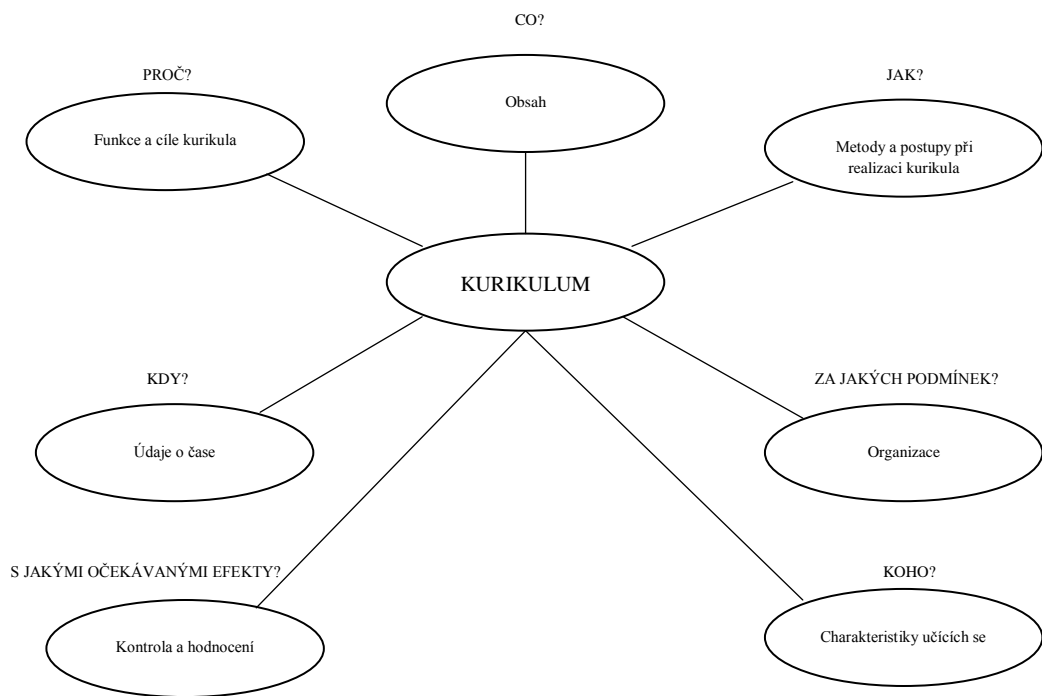
Maňák, Janík, Švec (2008) upozorňují, že kurikulum je souhrnné pojmenování všech aspektů učiva.

Skalková (2007) předkládá v souvislosti s kurikulární teorií pojem učební plán. Zdůrazňuje, že i přes časté zaměňování obou pojmů, učební plán je významově užší.

Autorka uvádí, že cílem kurikulární teorie je „vyvinout strategii na sestavování vzdělávacích obsahů i jejich osvojování a přitom vědecky rozvinout hlavně tři oblasti: plánování, realizaci a hodnocení procesu učení“ (Skalková 2007: 85). Objasňuje učební plán jako tvorbu opírající se o „analýzu obecných cílů, k nimž má vzdělávání na daných stupních či typech škol směřovat“ (Skalková 2007: 85).

Podle Walterové (1994) je kurikulum obecně vymezeno komplexem problémů souvisejících s řešením otázek, „proč, koho, v čem, kdy, za jakých podmínek a s jakými vzdělávacími efekty vzdělávat“ (Walterová 1994:14). Dodává, že se jedná o pojem komplexní. Jeho struktura je tvořena vzájemně provázanými komponenty: funkce a cíle, obsah, metoda a postupy při realizaci kurikula, organizace, charakteristiky učících se, údaje o čase, kontrola a hodnocení.

V pojetí Walterové (1994) jsou tyto komponenty řešením otázek, jež si pokládáme v souvislosti s vymezením kurikula (obr. 1.1).



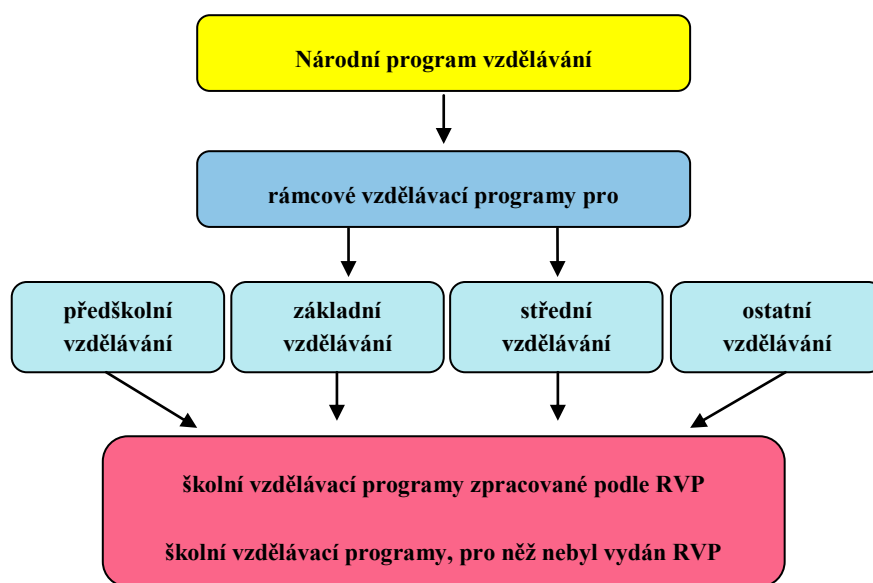
Obrázek 1.1: Obsah kurikula (zprac. podle Walterová 1994)



### 1.1.1. Kurikulární dokumenty

Tento oddíl se bude zabývat kurikulárními dokumenty a jejich vztahem k výuce cizích jazyků.

Na kurikulární dokumenty lze nahlížet jako na „pedagogické dokumenty, které vymezují legislativní a obsahový rámec potřebný pro tvorbu školního vzdělávacího programu“ (RVP ZV 2013: 140). Skalková (2007) vymezuje jejich orientaci na „plánování, realizaci a zjišťování výsledků procesu vyučování a učení“ Skalková (2007: 85). Kurikulární dokumenty rozeznáváme na státní a školní úrovni. Státní úroveň představují Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha) a rámcové vzdělávací programy. Ke školní úrovni náleží školní vzdělávací programy, jež se odvíjejí od rámcových vzdělávacích programů. Systém kurikulárních dokumentů v ČR ukazuje obrázek 1.2.



Obrázek 1.2: Systém kurikulárních dokumentů v ČR (zprac. podle nového znění RVP ZV od 1.9.2013)

Nyní si stručně charakterizujeme kurikulární dokumenty na státní i školní úrovni.

Prvním kurikulárním dokumentem na státní úrovni je **Národní program rozvoje vzdělávání v České republice** označovaný rovněž jako tzv. Bílá kniha. Národní program

rozvoje vzdělávání v České republice byl schválen na základě usnesení vlády ČR v roce 2001 a byl označen jako

*systemový projekt vyjadřující myšlenková východiska, obecné záměry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu. Má se stát závazným základem, z něhož budou vycházet konkrétní realizační plány rezortu, s přesahem do širší sféry vzdělávání, jak je předpokládají zákony o školství a vládní strategické plánování sociálně ekonomického rozvoje. (Národní program vzdělávání 2001: 7).*

V souvislosti s cíli a obsahy vzdělávání se v dokumentu vyzvedává, že

vzdělávání se nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy k rozvíjení rozumových schopností, ale i k osvojování si sociálních a dalších dovedností, duchovních, morálních a estetických hodnot a žádoucích vztahů k ostatním lidem i ke společnosti jako celku, k emocionálnímu a volnímu rozvoji, v neposlední řadě pak ke schopnosti uplatnit se v měnících se podmínkách zaměstnanosti a tím i trhu práce (*Národní program vzdělávání 2001: 14*).

Jak již bylo uvedeno, rámcové vzdělávací programy jsou zpracovány pro různé stupně škol. Pro účely této práce se budeme zabývat **Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání**.

Rámcový vzdělávací program naplňuje cíle, jež zakotveny ve školském zákoně. Dne 1. 9. 2013 vešel v platnost upravený Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) týkající se vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, vzdělávacích obsahů vzdělávacích oborů Matematika a její aplikace, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. V souvislosti se změnou změní zmiňovaných obsahů a oborů došlo k aktualizaci dosud platných Standardů pro vzdělávací obory Český jazyk a literatura, Matematika a její aplikace a Anglický jazyk, dále k doplnění o Standardy pro Francouzský a Německý jazyk.

RVP ZV hovoří o kompetencích, zejména stanovuje podobu klíčových kompetencí žáků na konci školní docházky. Klíčové kompetence jsou specifikovány vzdělávacími oblastmi a obory, ty jsou poté zahrnuty v osvojovaném učivu v rámci vyučovacích předmětů.

RVP ZV (2013) definuje klíčové kompetence jako

*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jsou klíčové kompetence vymezeny na úrovni, které mají dosáhnout všichni žáci na konci základního vzdělávání (RVP ZV 2013: 138).*

Klíčovými kompetencemi jsou kompetence: k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a kompetence pracovní.

Klíčové kompetence se samy o sobě dotýkají vzdělávacích cílů a obsahů pouze v obecné rovině. Rámcový vzdělávací program je proto zpřesňuje a dále člení do vzdělávacích oblastí, jež se skládají z jednoho nebo více vzdělávacích oborů.

Jsou jimi vzdělávací oblasti s obory:

- jazyk a jazyková komunikace (český jazyk a literatura, cizí jazyk, další cizí jazyk);
- matematika a její aplikace;
- informační a komunikační technologie;
- člověk a jeho svět (jen v oblasti primárního vzdělávání);
- člověk a společnost (dějepis, výchova k občanství);
- člověk a příroda (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis);
- umění a kultura (hudební výchova, výtvarná výchova);
- člověk a zdraví (výchova ke zdraví, tělesná výchova);
- člověk a svět práce;
- doplňující vzdělávací obory (dramatická výchova, etická výchova, filmová/audiovizuální výchova, taneční a pohybová výchova) (RVP ZV 2013: 15n).

Obsahy vzdělávacích oborů se již na školní úrovni třídí do vyučovacích předmětů, jejichž prostřednictvím dochází k osvojování učiva a tím i zároveň rozvoji již zmiňovaných klíčových kompetencí. S učivem vyučovacích předmětů úzce souvisí průřezová témata zahrnovaná ve výuce na základní škole.

Jedná se o průřezová témata (RVP ZV 2013):

- osobnostní a sociální výchova;
- výchova demokratického občana;
- výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech;
- multikulturní výchova;
- environmentální výchova;
- mediální výchova (RVP ZV 2013, 15n).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání zdůrazňuje rozvoj učebních dovedností a osobních vlastností žáka se zřetelem k jeho individualitě. Učitelé jako uživatelé kurikula si mohou přizpůsobit doporučené učivo do ročníků nebo menších úseků tak, aby bylo dosaženo očekávaných výstupů. Učivo se stává na školní úrovni závazným. V konečném důsledku úspěšnost těchto dokumentů nezávisí tolik na jejich kodifikaci jako na jejich konkrétní realizaci učitelem.

Z potřeb Rámcového vzdělávacího programu vychází **Školní vzdělávací programy** (ŠVP), učební dokumenty na školní úrovni. Každá střední a základní škola v ČR si je vytváří sama, a to se zřetelem k realizaci klíčových kompetencí a vzdělávacích cílů daného, z jehož potřeb vychází. Jak je uvedeno v RVP (2013), autonomie škol při tvorbě školních vzdělávacích programů umožňuje jejich tvůrcům zohlednit řadu podmínek a možností dané školy, požadavků rodičů nebo potřeb žáků.

**Standardy pro základní vzdělávání** jsou součástí národního kurikula. Průcha (1997) uvádí tento pojem v jeho obecném významu: „norma, žádoucí stupeň či úroveň nějakých edukačních konstruktů a procesů, resp. jejich výsledků“ (Průcha 1997:254). Standardy fungují jako podpůrný systém k dosažení cílů stanovených v RVP ZV. Standardy jsou tvořeny ukazateli upřesňujícími očekávané výstupy v 5. a 9. ročníku základní školy a slouží pro evaluaci žáků.

Skalková (2007) hovoří v této souvislosti o standardech evaluačních a cílových. Zpřesňuje oba termíny v českém kontextu následovně:

- cílové standardy určují, v jaké úrovni mají žáci dosahovat cílů vzdělávání v určitých věkových obdobích,
- evaluační standardy představují měření testy a zjišťují, jak je stanovených požadavků (cílových standardů) dosaženo (Skalková 2007: 216).

Obsah cílových standardů specifikuje tzv. kmenové učivo. Autorka (2007) jej vymezuje jako „obsahové jádro základního vzdělávání, jeho podstatné prvky, které jsou předmětem vzdělávání všech žáků absolvujících povinnou školní docházku. Zahrnuje klíčové, věcně i formativně nosné okruhy poznatků, s nimi spojené činnosti a aplikace na praxi“ (Skalková 2007: 99).

České kurikulární dokumenty se odkazují na **Společný evropský referenční rámec pro jazyky** (SEER). Rada Evropy v něm vymezuje tři úrovně dosažených jazykových vědomostí a dovedností: A pro uživatele základů jazyka, B pro samostatného uživatele a C pro zkušeného uživatele. Rámcový vzdělávací program stanovuje očekávané výstupy pro cizí jazyk. Vychází přitom ze stupnice Evropského referenčního rámce, jež stanovuje referenční úroveň jazyka od základní znalosti (A1) po nejvyšší úroveň (C2).

Očekávané výstupy RVP ZV pro druhý stupeň ZŠ jsou v rámci standardu pro anglický jazyk vymezeny pro 9. ročník tak, aby reflektovaly jazykové kompetence (zde dovednosti), jež jsou souborně nazývány tematickými okruhy. Jsou jimi: čtení s porozuměním, poslech s porozuměním, psaní a mluvení. Následující přehled ukazuje, jaké jsou receptivní, produktivní a interaktivní řečové dovednosti vymezené pro Standardy pro anglický jazyk (2013).

## **RECEPTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI**

Tematický okruh: *Čtení s porozuměním*

**Žák čte nahlas plynule a foneticky správně texty přiměřeného rozsahu.**

- Např.: Při výslovnosti užívá správné frázování, slovní a větný přízvuk.

**Žák rozumí obsahu jednoduchých textů v učebnicích a obsahu autentických materiálů s využitím vizuální opory, v textech vyhledá známé výrazy, fráze a odpoví na otázky.**

- Např.: Rozumí obsahu krátkých textů, v textech vyhledá známé výrazy.

**Žák rozumí jednoduché a zřetelně vyslovované promluvě a konverzaci.**

- Např.: Rozumí konverzaci o běžných tématech a důležitým informacím v krátkých nahrávkách.

**Žák odvodí pravděpodobný význam nových slov z kontextu textu.**

- Např.: V textech rozumí významu klíčových slov.

**Žák používá dvojjazyčný slovník, vyhledá informaci nebo význam slova ve vhodném výkladovém slovníku.**

- Např.: Využívá různé slovníkové příručky.

## **PRODUKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI**

**Žák sestaví jednoduché (ústní i písemné) sdělení týkající se situací souvisejících s životem v rodině, škole a probíranými tematickými okruhy.**

Tematický okruh: *Psaní*

- Např.: Sestaví písemné sdělení související s tématy, která mu jsou blízká.

Tematický okruh: *Mluvení*

- Např.: Ústně popíše sebe, svou rodinu, svou školu apod.

**Žák písemně, gramaticky správně tvoří a obměňuje jednoduché věty a krátké texty.**

Tematický okruh: *Psaní*

- Např.: Opisem vyjádří větu či písemně reaguje na sdělení obsahující otázky.

**Žák stručně reprodukuje obsah přiměřeně obtížného textu, promluvy i konverzace.**

Tematický okruh: *Psaní*

- Např.: Písemně shrne hlavní myšlenky krátkého textu nebo konverzace.

Tematický okruh: *Mluvení*

- Např.: Ústně shrne hlavní myšlenky krátkého textu nebo konverzace.

**Žák si vyžádá jednoduchou informaci.**

Tematický okruh: *Psaní*

- Např.: Vyžádá písemně informaci týkající se známých témat a poděkuje za ni.

Tematický okruh: *Mluvení*

- Např.: V reálných situacích si vyžádá informaci a při nepochopení klade doplňující otázky.

## **INTERAKTIVNÍ ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI**

**Jednoduchým způsobem se domluví v běžných každodenních situacích.**

Tematický okruh: *Mluvení*

- Např.: S kamarády se domluví na společném programu (co, kdy a kde budou dělat).

(RVP ZV, příloha Standardy pro anglický jazyk 2013, převzato z [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz), částečně upraveno a zkráceno).

Cílem tohoto oddílu teoretické části diplomové práce bylo charakterizovat klíčové kurikulární dokumenty pro potřeby českého školství. Očekávané výstupy RVP ZV pro druhý stupeň ZŠ jsou koncipovány tak, aby odpovídaly jazykovým předpokladům žáka 9. ročníku základní školy. Netřeba dodávat, že požadavky na jazykovou vybavenost,

jež jsou v těchto kurikulárních dokumentech kladeny na žáky, by měl učitel cizího jazyka nejen splňovat, ale svými znalostmi a připraveností tuto míru dokonce převyšovat.



## 2. Kompetence v profesi učitele angličtiny

### 2.1. Pojem kompetence

V této kapitole budeme věnovat specifikaci termínu kompetence, který srovnáme s pohledem na dovednosti, schopnosti, znalosti v kapitole 2.2.

Termín kompetence je obtížné vymezit v kontextu didaktického myšlení, protože byl původně definován Chomskym pro lingvistické účely jako „vrozená jazyková schopnost“ (Hartl, Hartlová 2000: 263).

Na rozdíl od jazykovědného pojetí kompetence, v pedagogice se autoři neshodují ve významu pojmů kompetence a dovednost. Většina odborníků nahlíží na kompetence přes dovednosti. V některých případech se koncepce těchto pojmů rozcházejí, v dalších případech splývají v jeden. Někteří autoři se shodují, že dovednost je dílčí složka kompetence, jiní pojmu kompetence neuvžívají.

Definice pojmů kompetence a dovednost se různí v rozličných vědních oborech. Například Pala a Všianský (2001) uvádějí kompetenci jako „pravomoc, příslušnost, působnost“ a člověka kompetentního jako „oprávněného, povoláního, příslušného, způsobilého“ (Pala, Všianský 2001: 120). Jako synonymum k dovednosti je uvedeno „obratnost, zručnost, šikovnost“ (Pala, Všianský 2001: 55).

Hartl a Hartlová (2000) v psycholingvistickém hledisku nabízejí rovněž pohled na kompetenci coby „dovednost – dle těch, kdo předpokládají nutnost osvojování jazyka učení a zkušeností“ (Hartl, Hartlová 2000: 263).

Autoři hovoří o kompetenci v psychologické terminologii na úrovni „schopnosti, způsobilosti, kvalifikace“.

Hroník (2007) směřuje k tvrzení, že kompetence je „soubor znalostí, dovedností, zkušeností a vlastností, který podporuje dosažení cíle“ (Hroník 2007: 61).

Greger a Ježková (2007: 88) rozumí kompetencí „souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti“ (Greger, Ježková 2007: 88).

Armstrong (1999, In Veteška, Tureckiová, 2008) hodnotí kompetence jako „personální řízení zaměřené na schopnosti a výkon“ (Armstrong 1999 In Veteška, Tureckiová, 2008: 77).

Podle Palána (In Veteška, Tureckiová, 2008) lze kompetenci považovat za „soubor způsobů chování, které určité osoby ovládají lépe než jiné, což jim umožňuje lépe zvládat dané situace“ (Palán In Veteška, Tureckiová, 2008: 43).

Kosíková (2011) předkládá kompetenci jako „pojem, který se snaží postihnout, že cílem vzdělání není jen osvojení poznatků a dovedností, ale i vytváření způsobilostí potřebných pro život nebo výkon povolání“ (Kosíková 2011: 30).

Mezi složky profesní kompetence se podle Armstronga (1999, In Veteška, Tureckiová, 2008) řadí skupiny a typy dílčích kompetencí:

- Koncepční a metodické kompetence jsou nejvíce spojeny s vytvářením vizí a strategií, využíváním analytických i heuristických metod v rozhodování aj.
- Manažerské a vůdcovské kompetence zajišťují fungování či stabilitu a dynamiku organizačního systému.
- Diagnostické kompetence čítají identifikaci a analýzu osobnostních, výkonových a motivačních charakteristik pracovníků při aplikaci konceptů disciplíny.
- Kompetence v oblasti etiky kompetence, které zahrnují například výkonovou i motivační složku struktury osobnosti (Armstrong 1999, In Veteška, Tureckiová, 2008: 78).

Autor se rovněž domnívá, že jedince můžeme nazývat profesně kompetentním, „když vědomě, účelně a efektivně využívá svůj lidský potenciál, je převážně a dlouhodobě úspěšný ve vykonávaných činnostech a různých oblastech svého života a když to jemu i jeho okolí přináší také radost, nejen užitek“ (Armstrong 1999, In Veteška, Tureckiová, 2008: 79).

Následující přehled uvádí odborné, osobnostní a sociální kompetence tak, jak je rozpracovali Italová a Knöferl (2001, In Veteška, Tureckiová 2008):

### **A. Odborné kompetence**

znamenají například dosáhnout schopnost:

- používat široký repertoár metod a technik,
- pracovní úkony provádět se zručností a jistotou,
- vyjadřovat se přiměřeně situaci, srozumitelně a podle potřeby diferencovaně,
- motivovat se k učení, poukázat na dosažené změny chování a postoje a podporovat je.

### **B. Osobnostní kompetence**

znamenají například dosáhnout schopnost:

- akceptovat hranice a přijmout, respektive nabídnout vhodnou pomoc,
- vyhodnotit účinky vlastního jednání a poučit se z nich,
- rozvíjet základní etické postoje a obhajovat je v konkrétní situaci.

### **C. Sociální kompetence**

znamenají například dosáhnout schopnost:

- pozitivních postojů, vážení si hodnot a ochoty spolupracovat s ostatními lidmi,
- střídáním účasti, angažovanosti a zákazu vstupovat do mezilidských vztahů, zachovávat je a ukončovat,
- zaobírat se konflikty a řešit je (Italová, Knöferl 2000 in Veteška, Tureckiová 2008: 52n, zkráceno).

## 2.2. Kompetence, dovednosti, schopnosti, znalosti

V předchozí kapitole jsme se snažili postihnout různé podoby termínu kompetence a jejích složek. Nyní si blíže představíme pojmy dovednosti, schopnosti a znalosti.

Pojem dovednost byl původně spojován zejména s řemeslem, přesáhl však i do jiných oblastí (do sféry sociální, politické, sportovní apod.). Ve vědě se dovednost projevuje znalostí a ovládnutím různých metod a postupů; obdobně se projevuje dovednost i v umění (např. znalostí a ovládnutím postupů malby). V antickém Řecku se pro označení dovednost používalo též slovo techné; jiným výrazem pro dovednost je proto i slovo technika ve smyslu rutinovaných, zvládnutých postupů či prostředků.

Průcha (2002, Helus 2008, Švec 1999, 2005, Švec in Kalhous, Obst 2002 a další) chápe dovednost jako užší pojem než kompetence.

Průcha (2002) řadí kompetenci nad dovednost. Dovednost pro něho spolu se zkušeností, vědomostí a postojem představuje podřazený pojem ke znalosti, jež je jedním z prvků kompetence.

Helus (2008) přichází s obdobným uchopením této problematiky kompetence: „v tom smyslu, že znalosti a dovednosti zahrnuje a nadto poukazuje na jejich náležitou aktualizaci v konkrétních situacích a jednotlivých cyklech výuky“ (Helus 2008: 21).

Na pojetí dovednosti jako učením získané dispozice či schopnosti navazuje celá řada prací, které ho užívají jako výchozí rámec pro svá tvrzení.

Jedním z nich je např. Velký psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2010) označující dovednost jako „učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou“ (Hartl, Hartlová, 2010: 108).

Kohoutek (1996) definuje dovednost jako „složitě uvědomělé činnosti prováděné za účelem splnění určitých úkolů (většinou na základě vědomostí)“ (Kohoutek 1996: 16).

Nelešovská (2005) vymezuje dovednost „jako cvikem získaný předpoklad k úspěšnému vykonávání činnosti“ (Nelešovská 2005: 17).

Dovedností rozumí Kosíková (2011) „učením získanou dispozici ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou“ (Kosíková 2011: 31).

Gillernová, Hermochová, Šubrt (1990) konstatují, že dovednosti jsou „učením získané předpoklady k vykonávání určité činnosti nebo několika příbuzných činností“ (Gillernová, Hermochová, Šubrt 1990: 7). Základními znaky osvojené dovednosti jsou podle autorů (1990):

- kvalitní průběh a výsledky činnosti,
- zkrácení potřebného času k realizaci činnosti,
- snížení únavy při vykonávání činnosti,
- adekvátní metoda vykonávání činnosti (Gillernová, Hermochová, Šubrt 1990: 7).

Autoři dodávají, že první tři znaky jsou výsledkem na závěr zmiňované metody.

Geist (2000: 46) ve shodě s Proctorem a Duttou poskytují následující pohled na dovednosti:

*Jsou to cvičením rozvinutá, resp. zdokonalená schopnost, specializovaná k určitým výkonům, k řešení určitých úloh, situací atp. ve smyslu jejího aktuálního užití (aktuální činnosti), k němuž je jedinec motivován. (...) Získávání dovedností neprobíhá plynule a kumulativně, jak se obvykle předpokládá, ale s „přerывy“, narůstáním a poklesem naučeného osvojování (Geist 2000: 46).*

Diderot (2001) doplňuje pojetí Hartla, Hartlové (2010) o další poznatky. Podle Diderota můžeme dovednost v obecné rovině charakterizovat jako

*učení (cvičením, zkušeností) získané a procvičováním upevněné způsoby provádění nějaké specifické činnosti prakticky uplatňující se schopností pro konkrétní účelnou činnost v oblasti pohybové, sociální, jazykové a intelektuální. Dovednosti se opakováním stávají zautomatizovaným chováním (nevyžadují vědomou kontrolu). (...) Dovednosti mohou mít různý stupeň rozvoje; nejvyšší stupně dovednosti se označují výrazy mistrovství, dokonalost (Diderot 2001: 311).*

Podobné shora uvedenému stanovisku Kosíkové je i stanovisko Koláře a kol. (2012), kteří dále diferencují dovednosti formulované takto:

*Jsou to učením nebo výcvikem získané dispozice (pohotovosti) ke správnému, přesnému, rychlému a úspornému vykonávání určitých činností – dovednosti senzomotorické, intelektové a sociální. Řadí se do subsystému struktury osobnosti vedle schopností, návyků, rysů charakteru a vědomostí. Mohou být jednoduché, složité, kombinované i speciální. Jsou do jisté míry podmíněny vrozenými předpoklady (Kolář a kol. 2012: 35n).*

Podle Čápa a Mareše (2001) není možné přesné stanovení hranic mezi pojmy dovednost a schopnost. Dovednost je „učením získaný předpoklad pro vykonávání určité činnosti nebo její části“, kdežto na schopnosti můžeme nazírat jako na „vlastnosti, které umožňují člověku naučit se určitým činnostem a dobře je vykonávat“ (Čáp, Mareš 2001:81).

K dovednostem dále autoři dodávají:

*Při vyučování jazykům si žáci osvojují velký počet speciálních dovedností, které se týkají pravopisu, mluvnice, slohu, překladu atd. Osvojení těchto dovedností je závislé na schopnostech, ale zároveň upevnění dovedností delším cvikem, činností či praxí může vést k rozvinutí obecnější verbální schopnosti, k čemuž je zapotřebí delší doby než k osvojení dílčí dovednosti. Zpravidla také zjišťujeme schopnosti a zároveň dovednosti s nimi těsně spjaté. Z uvedených důvodů někteří teoretikové zahrnují dovednosti vedle schopností jako jejich dílčí komponenty; jiní kladou dovednosti vedle schopností, přitom ale zdůrazňují jejich těsné sepětí (Čáp, Mareš 2001:81).*

V neposlední řadě je dovednost podle Pedagogického slovníku definována jako „způsobilost člověka k provádění určité činnosti“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003: 49).

Ve slovníku se dále odkazuje na Švece, který vysvětluje dovednost následovně:

*Je to způsobilost subjektu (sycená schopnostmi, zkušenostmi, stylem učení, motivy aj.) k řešení úkolových a problémových situací, která se projevuje pozorovatelnou činností. (...) Je podmíněna do jisté míry vrozenými předpoklady, ale hlavně je osvojována učením a výcvikem. Osvojování určitých dovedností je základní součástí školního vzdělávání, a proto jsou dovednosti vymezovány jako vzdělávací cíle v různých kurikulárních dokumentech, vzdělávacích programech aj. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003: 49).*

Pojmy kompetence nebo dovednost se v literatuře může překrývat nebo zaměňovat s termínem znalost (Pišová, 2005; Švec, 2005; Janík, 2005).

Kosíková (2011) upozorňuje v souvislosti s pojmem kompetence na termín znalost. Tu můžeme podle ní v širším slova smyslu chápat jako kompetenci, v užším slova smyslu jako vědomost.

Švec (In Dytrtová, Krhoutová, 2009) se domnívá, že dovednost a znalost nemohou existovat izolovaně. „V procesu vytváření pedagogické dovednosti je nezbytné, aby student věděl ‚jak na to‘, aby měl procedurální znalost. K této znalosti se musí student postupně dopracovat sám“ (Švec In Dytrtová, Krhoutová, 2009: 44).

Rovněž Janík vyzdvihuje v souvislosti s dovedností pojem znalost. Podle něho (2005) je možno pohlížet na znalost z pohledu pedagogiky i psychologie.

Hledisko pedagogické je zde reprezentováno buď jako „rezultativní prvek výuky“ (Maňák 2003) nebo jako výsledek vzdělávání či v širším smyslu jako edukační efekt“ (Průcha 2002) (Janík, 2005: 19).

Schrank (In Janík, 2005) z hlediska psychologického akcentuje u znalostí „aspekty dynamiky a proměnlivosti, a tím i aspekt krátkodobé stability znalostí. Angličtina umožňuje rozlišovat mezi pojmy *knowledge* a *knowing*, kdy vědění (*knowing*) vyjadřuje dynamickou kvalitu znalostí (*knowledge*)“ (Schrank In Janík, 2005: 20).

Potřebu rozlišení zde zřejmě cítí Shulman (1987), jež hovoří v souvislosti se znalostmi o vědění (*knowing*) a vymezuje ho jako „kodifikovaný nebo kodifikovatelný agregát poznatků, dovednosti, porozumění a technologie, etiky a dispozic, kolektivní zodpovědnosti – včetně způsobů, jak je reprezentovat a komunikovat“ (Shulman 1987; In Píšová, Najvar, Janík, Hanušová, Kostková, Janíková, Tůma, Zerzová, 2011:53).

S problematikou dovedností souvisí rovněž pojem znalost. Shulman (1987) v této souvislosti zmiňuje poznatkovou bázi učitelství, jež je tvořena rozmanitými druhy znalostí. Jsou jimi: „znalosti obsahu, obecné pedagogické znalosti, znalosti kurikula, didaktické znalosti obsahu, znalosti o žákovi a jeho charakteristikách, znalosti o kontextu vzdělávání, znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání“ (Shulman 1987; In Píšová, Najvar, Janík, Hanušová, Kostková, Janíková, Tůma, Zerzová, 2011:53).

Píšová, Najvar, Janík, Hanušová, Kostková, Janíková, Tůma, Zerzová (2011) uvádějí Wilsona, Shulmana a Richerta (1987), kteří vyzdvihují v rámci znalostí učitele především „praktické znalosti obsahu, které poskytují informace pro jejich vyučování stejně, jako je z vyučování získávají; jakýkoli portrét učitele by měl zahrnovat oba aspekty“ (Wilson,

Shulman, Richert, 1987; In Pišová, Najvar, Janík, Hanušová, Kostková, Janíková, Tůma, Zerzová, 2011: 64).

Janík (In Dytrtová, Krhoutová 2009) ve shodě s dalšími autory (např. se Shulmanem 1987) spatřuje tedy dovednosti a znalosti víceméně jako synonyma. Roztřídil profesní znalosti učitele na:

- **znalosti obecné didaktiky** – obecné metody vyučování, struktura vyučování a řízení práce žáků,
- **znalosti kurikula** – týkající se kurikulárních teorií a školního kurikula,
- **znalosti kontextu** – historické, kulturní, filozofické základy vzdělání, znalost podmínek vzdělávání v daném státě, regionu apod.,
- **znalosti sebe sama** – znalosti vlastních dispozic, hodnot, slabých a silných stránek osobnosti ( Janík In Dytrtová, Krhoutová 2009: 44).

Profesní znalosti charakterizuje Spilková (In Dytrtová, Krhoutová 2009) rovněž v souladu se Shulmanem (1987) jako „struktury zahrnující složku vědomostní, dovednostní, zkušenostní, postojovou a hodnotovou“ (Spilková In Dytrtová, Krhoutová 2009: 43).

Jednu z možných struktur znalostí nabízí i Pearson (1989, In Dytrtová, Krhoutová 2009):

- **kauzální** – znalosti vztahů mezi vyučováním a učením, znalosti procesů a jejich podstaty;
- **normativní** – znalost cílů vzdělávání jako standardů;
- **empirické** – vznikající na základě zkušenosti a jejich reflexe;
- **předmětové** – obsahové;
- **všeobecné** – týkající se všeobecného rozhledu učitele (Pearson 1989, In Dytrtová, Krhoutová, 2009:44).



Kolář a kol.(2012) rozdělují dovednosti na:

**Informační dovednosti** - umožňují vyhledávat, zpracovávat, využívat a hodnotit informace podle vlastních potřeb a podle povahy situace;

**Intelektuální dovednosti** - jsou spojeny s kognitivní stránkou osobnosti, vytvářejí se na základě zobecněných myšlenkových postupů a vědomostí;

**Komunikační dovednosti** - jsou výsledkem mezilidské komunikace, která probíhá jako verbální i nonverbální dorozumívání lidí (pomocí zvuků, jazyka, gest, mimiky, doteků, symbolů);

**Praktické dovednosti** - jsou spojeny s konkrétními praktickými zkušenostmi, rozvíjejí se na základě úkolů vyžadujících pochopení situace v reálném prostředí;

**Psychomotorické dovednosti** - vznikají spojením smyslových a motorických předpokladů a jsou výsledkem např. nácviku manipulace s předměty, nástroji, pomůckami;

**Sociální dovednosti** - je dovednost navazovat kontakt a udržovat jej, účinně se s lidmi dorozumívat, vyslechnout druhé, vést a organizovat činnost skupiny i být schopen úměrně se podřídit vedení jiných (Kolář a kol. 2012: 35n, zkráceno).

### 2.3. Kompetence učitele

V kapitole 2.1. a 2.2 jsme si popsali kompetence a vymezili jejich vztah k dovednostem, schopnostem a znalostem. Přestože již pojem kompetence v odborném slovníku zdomácněl, uvedená pojetí se různí. Tato kapitola bude věnovaná kompetencím v profesi učitele deklarující podobnou situaci v pedagogickém diskursu.

V poslední době roste potřeba sjednocení tohoto termínu. Problematika pedagogické kompetence je vyzdvihována především v souvislosti s reflexí aktuálních požadavků na učitele kladených, a to nejen v teorii, ale především se zřetelem k praxi.

Jak již bylo zmíněno v kapitole 2.2., složkou zásadního významu v kompetencích jsou dovednosti. K tomuto pojetí směřuje řada autorů (Švec 2002, Helus 2008 a další).

Podle Švece (1999) reprezentují pedagogické kompetence

*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) (Švec 1999: 23).*

Kolář a kol. (2012) stejně jako Švec (2002) oddělují kompetence od dovedností.

V souvislosti s kompetencemi učitele pak odkazují na tzv. profesní standard učitele, o němž hovoříme u Vašutové (2007). Kolář a kol. (2012) vymezují kompetence učitele jako

*komplex způsobilosti učitele (znalosti, dovednosti, postoje, zkušenosti apod.). Dříve se používalo označení způsobilost (např. pro vyučování na obecné škole). Jde o soubor činnostních znalostí, dovedností, zvládnutých operací a výchovně-vzdělávacích pohotovostí, ale i postojů a přesvědčení, které by měl ovládat učitel. Operace, dovednosti, pohotovosti založené na kvalitativním ovládnutí psychologie a souboru pedagogických věd. Základy si student osvojuje v pregraduálním studiu; rozvíjí je ve své profesní kariéře. Kompetence učitele tvoří tzv. profesní standard učitele (Kolář 2012: 64n).*

Švec (In Kalhous, Obst, 2002) předpokládá existenci obou členů. Předkládá v této souvislosti vymezení Leata, který kompetenci chápe jako „potencialitu osobnosti. Tento potenciál obsahuje chování, poznávání a prožívání, jež hrají klíčovou roli v pedagogickém myšlení subjektu a jeho pedagogických dovednostech, jež vyvstávají z jeho výukového stylu“ (In Kalhous, Obst, 2002: 98).

Vašutová (2007) přináší dělení profesních kompetencí učitele, jež bylo formulováno v souvislosti s Profesním standardem učitele. Jedná o toto rozdělení:

1. kompetence předmětová / oborová,
2. kompetence didaktická a psychodidaktická,
3. kompetence pedagogická,
4. kompetence sociální, psychosociální a komunikativní,
5. kompetence diagnostická a intervenční,
6. kompetence manažerské a normativní,
7. kompetence profesně a osobnostně kultivující (Vašutová 2007: 34).

V následující tabulce, jež byla vytvořena na základě popisu profesních kompetencí (Vašutová 2007), uvádíme komplexní požadavky, jež náleží jednotlivým kompetencím učitele.

	<b>Učitel:</b>
<b>kompetence předmětová / oborová</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ/ SŠ</li> <li>• je schopen transformovat poznatky příslušných vědních oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů</li> <li>• dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů a vytvářet mezipředmětové vztahy</li> <li>• umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v rámci aprobačních oborů, disponuje uživatelskými dovednostmi</li> </ul>

	<p>informační a komunikační technologie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• je schopen transformovat metodologii poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu</li> </ul>
<b>kompetence didaktická a psychodidaktická</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ovládá strategie vyučování a učení v teoretické a praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi jejich psychologických, sociálních a kauzálně didaktických aspektů</li> <li>• dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu a je schopen přizpůsobit jej individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy</li> <li>• ovládá rámcový vzdělávací program daného stupně a druhu vzdělávání, pro něj je kvalifikován, je schopen na jeho základě vytvářet školní vzdělávací program a dovede s ním pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky</li> <li>• má znalosti o teorii hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy</li> <li>• dovede užívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků</li> </ul>
<b>kompetence pedagogická</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické spojené s hlubokou znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů</li> <li>• dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělání</li> <li>• je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní</li> <li>• má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své výchovné práci</li> </ul>
<b>kompetence sociální, psychosociální a komunikativní</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ovládá prostředky utváření příznivého pracovního klimatu ve třídě a ve škole na základě znalostí sociálních vztahů žáků</li> <li>• ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky využít</li> <li>• dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení</li> <li>• zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky nápravy</li> <li>• ovládá prostředky pedagogické komunikace ve škole/ ve třídě</li> <li>• dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace se žáky a jejich rodiči</li> </ul>
<b>kompetence diagnostická a intervenční</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě</li> <li>• je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a</li> </ul>

	<p>chování a dovede uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování jejich možnostem</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ovládá způsoby vedení nadaných žáků ve vyučování</li> <li>• je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje</li> <li>• ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy</li> <li>• je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci</li> </ul>
<b>kompetence manažerské a normativní</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu jeho profese a k jeho pracovnímu prostředí</li> <li>• orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen reflexe ve své pedagogické práci</li> <li>• ovládá základní administrativní úkony spojené s evidencí žáků a jejich vzdělávacích výsledků, ovládá vedení záznamů a výkaznictví</li> <li>• disponuje schopnostmi a dovednostmi organizovat mimovýukové aktivity v rámci třídy a školy</li> <li>• ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě</li> <li>• je schopen vytvářet projekty institucionální spolupráce, včetně zahraniční</li> </ul>
<b>kompetence profesně a osobnostně kultivující</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ovládá široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu, tj. filozofických, kulturních, politických, právních, ekonomických a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků</li> <li>• umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, odvede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů</li> <li>• má předpoklady pro kooperaci s kolegy ve sboru</li> <li>• je schopen sebereflexe na základě uplatnění nástrojů auto-diagnostiky a autoevaluace a hodnocení jeho výkonu různými subjekty</li> <li>• je schopen se permanentně osobnostně a profesně rozvíjet prostřednictvím sebevzdělávání a dalšího vzdělávání</li> </ul>

Tabulka 2.1: Profesionální kompetence učitele všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni základní školy a na střední škole (Vašutová, 2007: 35n).

K modelu Vašutové se vyjadřuje Švec (2005) následovně:

„Je zřejmé, že profesní kompetence zahrnují především teoretické a praktické pedagogické znalosti (dovednosti). Vymezuji obsahové oblasti pedagogických znalostí“ Švec (2005: 30).

Dodává, že jádrem profesních kompetencí jsou osobnostní, psychodidaktická a sociálně komunikativní kompetence, jejichž vzájemný vztah je velmi úzce spjat.

Naproti tomu Švec (In Kalhous, Obst 2002) podává vlastní model pedagogických kompetencí zahrnující následující skupiny kompetencí:

1. kompetence k vyučování a výchově (diagnostická, psychopedagogická a komunikativní kompetence);
2. osobnostní kompetence (mj. odpovědnost učitele za pedagogická rozhodnutí, autenticita, akceptování sebe i druhých);
3. rozvíjející kompetence (adaptivita, informační, výzkumné, sebereflektivní a autoregulační dovednosti) (Švec In Kalhous, Obst 2002: 98).

U některých autorů se setkáváme s názorem, že pojmy kompetence a dovednost jsou obsahově rovnocenné, proto dochází k jejich překrývání.

Toto je stanovisko např. Gillernové, Krejčové, Šírové, Štětovské (2012). Uvádějí, že neexistuje žádný výrazný rozdíl mezi obecným užíváním pojmu kompetence, jež slouží pro účely Rámcových vzdělávacích programů, a dovednostmi.

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) uvádí kompetence učitele ve smyslu „souboru profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003: 103).

Slavík a Siňor (In Průcha, 2002) považují kompetenci učitele za „přípravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti“ (Slavík a Siňor In Průcha, 2002: 106).

Svobodová (In Šmahelová, Svobodová, 2007) vnímá tento pojem jako

*vlastnosti, které jsou zčásti získány přípravou, zčásti jsou dány geneticky (umělecký, sportovní talent). Kompetence učitele je chápána jako připravenost vyrovnat se s nároky učitelské role a současně zůstat svůj. Kompetence obsahuje znalosti, dovednosti, postoje, zkušenosti, které učitel v průběhu života stále rozvíjí (Svobodová In Šmahelová, Svobodová, 2007: 86).*

Kyriacou (2012) také upozorňuje na nejednotnost pojmu učitelská kompetence:

*Výhodou případného zavedení celonárodního oficiálního popisu kompetencí učitele by bylo, že by napomáhalo sledování profesionálního vývoje učitele od dob studií přes období uvádění do praxe i po dobu jeho profesionální kariéry. V Anglii se ministerstvo školství skutečně pokouší definovat kompetence učitele, které by měl mít na konci odborné přípravy (tzv. CATE kritéria, používaná Radou pro akreditaci učitelského studia, Council for the Accreditation of Teacher Education - CATE). Ty by bylo možné mohlo spojit s kompetencemi, o kterých se předpokládá, že si je vytváří zkušený učitel (Kyriacou 2012: 144).*

Průcha, Walterová a Mareš (2003) uvádějí jako hlavní kompetence právě tyto výše zmíněné typy: kompetence osobnostní a profesní. První typ čítá „zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmovou spolupráci, sociální vnímavost a reflexi“, u druhého je akcentována „znalost předmětu“, dále pak komunikativní, řídicí a diagnostická kompetence“ (Průcha, Walterová, Mareš 2003: 103).

Kolář a kol. (2012) hovoří o třech skupinách kompetencí:

1. Výchozí (metodické) kompetence – diagnostická, psychopedagogická, komunikativní, informační;
2. osobnostní kompetence;
3. rozvíjející kompetence – adaptivní, metodologická, tvůrčí, sebereflexivní, autoregulační (Kolář a kol. 2012: 64n).

Podle Vašutové (In Walterová 2000) profesní kompetence zahrnují dvě složky: osobnostní a odbornou. V souvislosti s proměnou učitelské profese vystihuje Vašutová profesní kompetenci následovně:

*Horizontální rovinu profese učitele představují jeho profesní role, které si sám nevolí, neboť jsou garantovány společností, vzdělávací koncepcí a konkrétní školou. Role se promítají do profesních činností, jejichž struktura se mění v kvantitativní*

*i kvalitativní rovině. Za vertikální rovinu lze považovat profesní kompetence, které tvoří podstatu modelu profesního chování učitele, především pak v jeho odborné, ale do značné míry i etické dimenzi. Profesní kompetence mají mít konotaci standardů, jejichž dosažení je třeba prokazovat (Vašutová In Walterová 2000: 70).*

Profesní kompetenci autorka (In Walterová 2000) definuje jako „soubor odborných (kvalifikačních) a osobnostních předpokladů nezbytných pro úspěšný výkon profese“ (Vašutová In Walterová 2000: 70).

Osobnostní kompetenci konkretizuje jako

*vysokou míru osobní zodpovědnosti, tvořivost, schopnost řešení problémů, kritické myšlení, schopnost týmové spolupráce, schopnost iniciování změn, vysokou úroveň socializace spojenou s porozuměním, empatií a tolerancí. Osobnostní předpoklady učitele nejsou pouze daností, ale musí být rozvíjeny vzděláním“ (Vašutová In Walterová 2000: 70n).*

Odbornou kompetenci charakterizuje jako kompetenci možné dvojí podoby: „vztahující se k vyučovanému předmětu/ oboru a vztahující se k pedagogické práci učitele“ (Vašutová In Walterová 2000: 70).

Svatoš a Holý (In Švec, 2002) poukazují na vztah trendů v učitelské přípravě a nabývanými kompetencemi, jež ilustruje obrázek 2.1.

Vědní (naukovou) tendenci autoři shrnují jako „to, co má učitel teoreticky znát a vědomostně obsáhnout“ však u takto orientovaných pedagogů shledávají „deficit v psychodidaktické či sociálně komunikativní složce“ (Svatoš, Holý In Švec, 2002: 209). Činnostní (praxeologický) koncepci hodnotí Svatoš a Holý s důrazem na praktikum dovedností učitele („didaktické transformace a činnostně dovednostní přiblížování žákům – studentům“) jako takový, jež je zaměřený na „potřebu učitele orientovat se v konkrétních pedagogických situacích, ovládat inventář pedagogických činností a dovedností, spojených s každodenním učitelováním“ (Svatoš, Holý In Švec, 2002: 209). Nakonec v osobnostním (axiologický) trendu hrají klíčovou tzv. měkké dovednosti. Sleduje se zde aspekt „osobnosti učitele i dětí (žáků, studentů), je vstřícná lidskému porozumění i dorozumění. Škole je méně o znalostech, pojmech, datech (které mohou v běžném životě chybět), naopak více o vzájemném akceptování a empatii.“ (Svatoš, Holý In Švec, 2002: 209).



<b>Tři trendy v učitelské přípravě:</b>	<b>Inventář učitelských kompetencí:</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>vědní (nauková)</b> odborně věcná odborně pedagogická příprava</li> <li>• <b>činnostní (praxeologická)</b> profesní výcvik, dovednostní příprava, praktické umění vychovávat</li> <li>• <b>osobnostní (axiologická)</b> utváření a upevňování sociálně osobnostních a komunikativních kvalit učitele - vychovatele</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• pedagogická</li> <li>• psychologická</li> <li>• (psycho)didaktická</li> <li>• <b>sociálně osobnostní</b> (komunikativní)</li> <li>• reflexivní a sebereflexivní</li> <li>• <b>oborová</b> (aprobační předměty)</li> <li>• v prohloubené specializaci (např. expresivní výchovy)</li> <li>• široký společenský základ</li> </ul>
<p><b>úsilí o syntézu</b></p> <p><b>nová paradigmatata učitelského vzdělávání</b></p>	

Obrázek 2.1: Trendy a nabývané kompetence v učitelském studiu (Svatoš, Holý In Švec, 2002: 209)

Autoři k osobnostnímu přístupu dodávají:

*Učitelská příprava s axiologickými prioritami má v popředí osobnostní zřetel. Vedle teoretických poznatků z psychologie, sociologie, pedagogiky (...) je plná dovednostních postupů, založených na sociálně osobním, psychologickém a komunikačním nácviku (Svatoš, Holý In Švec, 2002: 209).*

Obsahem první tendence je tedy to, co běžně rozumíme oborovou kompetencí, kdežto druhý upřednostňuje osvojování kompetence psychosociálního rázu. U poslední tendence hovoříme především o kompetenci orientované na osobnost a sebereflexi učitele.

Svatoš a Holý (2002) upozorňují, že se jedná o neizolovatelné složky, které spolu koexistují. Upozorňují na možnost převládajících složek na jednotlivých stupních škol.

*Současným koncepcím učitelské přípravy (však) přiznejme těžko přehlédnutelnou snahu po syntéze všech tří směrů a úsilí o výchovu učitele s vyrovnaným kompetenčním obrazcem. Přes tento progresivní trend naše zkušenosti i nadále naznačují, že v přípravě učitelů pro primární školství převládají tendence k praxeologickému a axiologickému přístupu, naopak učitelské aprobační pro druhý stupeň základních škol a pro střední školství jsou spíše koncipovány oborově vědním způsobem“ (Svatoš, Holý In Švec, 2002: 209).*

Toto tvrzení je jistě oprávněné i vzhledem k faktu, že na prvním stupni základní školy jeden učitel vyučuje všechny dané předměty, kdežto učitelství pro druhý stupeň je koncipováno jako dvouoborové studium.

Kyriacou (2012) zprostředkovává pohled pojetí kompetencí učitele zastávané anglickým ministerstvem školství:

1. Řídit práci dětí jednotlivě, ve skupině i práci celé třídy tak, aby byla prováděna odpovědným způsobem při dodržení potřebného pořádku.
2. Diferencovat svou práci podle škály schopností nebo dosahovaných výsledků uvnitř vyučované skupiny nebo třídy.
3. Využívat širokou škálu vyučovacích metod vhodných pro práci s celou třídou, se skupinami žáků i s jednotlivci.
4. Přizpůsobovat vyučovací metodu dané učební činnosti a věnovat patřičnou pozornost tempu práce.
5. Vytvářet dobře fungující vztahy s třídami a jednotlivými žáky.
6. Komunikovat s žáky jasně a srozumitelně ústně i písemnou formou.
7. Hodnotit efektivitu vlastního vyučování podle reakcí žáků a vhodným způsobem svou činnost upravovat (Kyriacou 2012: 144).

Klasifikaci kompetencí učitele podal před lety i Pařízek (1988, In Průcha 2002), který je označuje jako způsobilosti:

- odborná způsobilost (získaná na základě pedagogické, psychologické a didaktické přípravy);
- výkonová způsobilost (pracovní zdatnost podmíněná fyzickou a neuropsychickou schopností k zvládnutí pracovního vypětí aj.);

- osobnostní způsobilost (sociální zralost, odpovídající charakterové a volní vlastnosti aj.);
- společenská způsobilost (morální vlastnosti učitele jako nositele určitých hodnot);
- motivační způsobilost (ztotožnění se s rolí učitele, angažovanost pro její naplnění) (Pařízek 1988, In Průcha 2002: 32).

Vedle autorů zabývajících se kompetencemi učitele, existuje řada odborníků upřednostňující pojem dovednosti učitele, např. Kyriacou (2012), Gillernová, Krejčová, Šírová, Štětovská (2012) a jiní.

Kyriacou (2012) definuje pedagogické dovednosti jako „jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení“ (Kyriacou 2012: 18).

Elementy, jež tvoří dovednost, jsou podle něho následující:

1. Vědomosti, které zahrnují učitelovy poznatky týkající se daného oboru, žáků, kurikula, vyučovacích metod, nejrůznějších faktorů, jež mohou mít vliv na vyučování a učení, a jeho vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech.
2. Rozhodování, které zahrnuje uvažování a rozhodování v průběhu přípravy na vyučovací jednotku, během ní i po ní, zaměřené na co nejlepší dosažení vzdělávacích cílů (výsledků).
3. Činnost (akce), navenek se projevující chování učitele, jehož cílem je napomáhat učení žáků (Kyriacou 2012: 18).

Výzkumem pedagogických dovedností se zabývali Tomlinson a Smith (In Kyriacou, 2012), kteří na ně nahlíží jako na „účelné činnosti, které učiteli umožňují dosahovat jeho cílů“ (Tomlinson, Smith In Kyriacou, 2012: 15).

Kosíková (2011) rozděluje pedagogické dovednosti na dovednosti intelektové, dovednosti senzomotorické a dovednosti motorické. Nabízí však i jiné dělení,

a to na dovednosti kognitivní, související s logickým, intuitivním a tvůrčím myšlením, a na dovednosti praktické, jež zahrnují manuální zručnost.

Kyriacou (2012) dělí dovednosti učitele do sedmi skupin:

1. Plánování a příprava: dovednosti podílející se na výběru výukových cílů dané učební jednotky (vyučovací hodiny), na volbě cílových dovedností (výstupů), které mají žáci na konci hodiny zvládnout, a dovednosti volit nejlepší prostředky pro dosažení těchto cílů.
2. Realizace vyučovací jednotky (hodiny): dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti, obzvláště ve vztahu ke kvalitě vyučování.
3. Řízení vyučovací jednotky (hodiny): dovednosti potřebné k takovému řízení a organizaci učebních činností během učební jednotky, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce.
4. Klima třídy: dovednosti potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech.
5. Kázeň: dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování žáků.
6. Hodnocení prospěchu žáků: dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků aplikované jak při formativním hodnocení (tedy hodnocení s cílem napomoci dalšímu vývoji žáka), tak při hodnocení sumativním (tedy vedení záznamů a formulaci zpráv o dosažených výsledcích).
7. Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení): dovednosti potřebné pro hodnocení (evaluaci) vlastní pedagogické práce s cílem ji v budoucnu zlepšit (Kyriacou 2012: 21n).

Podle názoru Shulmana (In Kyriacou 2012) pedagogické dovednosti „souvisejí s myšlením učitele, opírajícím se o určitý soubor vědomostí.“

Shulman pak tyto vědomosti vyděluje na:

- znalost učiva;
- znalost obecných principů a strategií řízení vyučování a organizace práce ve třídě;
- znalost kurikulárních materiálů 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 (Shulman In Kyriacou, 2012: 17).

Kalhous a Horák (1996 In Dyrtrtová, Krhoutová, 2009) formulují soupis pedagogických dovedností, podle něhož by učitel měl:

- umět komunikovat se žáky;
- dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka;
- správně provádět individuální ústní zkoušení;
- znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě;
- umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích;
- znát a umět uplatnit metody vysvětlování, přesvědčování a příkladu ve výchově;
- znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody;
- mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání;
- znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat;

- chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách (Kalhous, Horák 1996 In Dyrtrtová, Krhoutová 2009: 40).

Dytrtová a Krhoutová (2009) se domnívají, že pedagogická činnost umožní učitelům získat pedagogické dovednosti. Představují klasifikaci dovedností s ohledem na pedagogickou činnost, v níž vymezují čtyři skupiny pedagogických dovedností s dílčími dovednostmi:

#### **Dovednosti, které se týkají plánování a přípravy vyučovací jednotky**

Například:

- dovednost volby cílových výstupů;
- dovednost volby vhodných vyučovacích prostředků;
- dovednost přípravy a formulace úloh a otázek kladených žákům.

#### **Dovednosti, které se týkají vlastní organizace a realizace vyučování**

Například:

- dovednost udržení pozornosti žáků a kázně žáků;
- dovednost vytvoření příznivé pracovní atmosféry ve třídě, dovednosti pedagogické komunikace.

#### **Dovednosti, které se týkají diagnózy a hodnocení výkonů žáků**

Například:

- dovednost tvorby testů;
- dovednost objektivního hodnocení žáků;
- dovednost používat různé způsoby hodnocení.

#### **Dovednosti, které se týkají sebehodnocení učitele**

Například:

- dovednost sebereflexe;
- dovednost hledat řešení zlepšení současného stavu ve svých postupech a budoucí pedagogické činnosti (Dyrtrtová, Krhoutová 2009: 46).

Klasifikaci profesních dovedností učitele formulují i Gillernová, Krejčová, Šírová, Štětovská (2012). V jejich podání hovoříme o dovednostech didaktických, diagnostických, sociálních a dovednostech spjatých s obsahem vyučování.

Sociální dovednosti připomínají Gillernová, Hermochová, Šubrt (1990) „v souvislosti se sociálním učením“ (Gillernová, Hermochová, Šubrt 1990: 8). Autoři se dále odvolávají na formulaci pojmu dovednost v podání Čápa (Psychologický výkladový slovník ČSAV). „Sociální dovednosti - dovednosti v poznávání a posuzování lidí, umění jednat s lidmi, společenský a pedagogický takt, dovednosti v řízení lidí aj. jsou učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakci a komunikaci“ (Gillernová, Hermochová, Šubrt 1990: 8).

Například Čáp a Mareš (2001) spatřují klíčové sociální kompetence v empatii, porozumění, snaze pomoci a kladném emočním vztahu.

Jak již bylo řečeno, Švec (In Kalhous, Obst, 2002) se domnívá, že dovednosti učitele vyplývají z jeho výukového stylu. V souvislosti s profesními kompetencemi učitele zmiňme tedy edukační styly učitele. Čáp (2001) přináší soupis stylů výchovného působení učitele, jež zahrnují kombinace prvků výchovného řízení a emočního vztahu následovným způsobem:

- Autokratický styl je styl se záporným vztahem a silným řízením. Učitel s takovým stylem často zakazuje, jeho pozornost je upřena směrem k výkonu a kázeň a příliš nevíta vlastní iniciativu žáků;
- Liberální styl se pojí s nezájmem o dítě. Seskupuje vedle sebe záporný vztah a slabé řízení. „Liberální“ učitel působí lhostejně k žákům, k požadavkům kladených na jejich výkony a chování, kterých formuluje málo a důsledně nekontroluje jejich plnění;
- Rozporný autokraticko-liberální styl vzniká sloučením, případně střídáním předchozích stylů. Jedná o emoční vztah záporný s rozporným řízením. Toto řízení tedy spočívá v kolísání frekvence požadavků, jež jsou kladeny na žáky;

- Laskavý liberální styl vyzdvihuje kladný emoční vztah se slabým řízením. Učitel se vyznačuje sympatiemi a porozuměním, neklade však mnoho požadavků a rovněž příliš netrvá na jejich plnění, popřípadě toto nekontroluje;
- Integrační styl se vyznačuje kladným vztahem a středním až silným řízením. Učitel se projevuje emoční stabilitou, probírá s žáky nejen záležitosti související s výukou a školou, je nápomocný, důvěryhodný, spolehlivý, je otevřený, nad žáky se nepovyšuje, hovoří s nimi i o mimoškolních záležitostech, projevuje jim důvěru, podporuje samostatnost žáků, je otevřený možnostem. Klade optimální množství požadavků a kontroluje jejich plnění bez inklinace k zesměšňování žáka nebo snad jeho urážkám (upraveno a zkráceno autorkou práce, srov. Čáp 2001:325n).

Fontana (1997) formuloval obecná tvrzení, jež lze v kontextu výuky z hlediska zefektivnění řízení a zvládnutí žáků vnímat jako náměty či pokyny pro učitele. Závěrem kapitoly si je zde uvedeme ve výčtu, v případě potřeby stručně okomentované:

1. Zaujměte třídu.
2. Vyvarujte se podivností (v řeči, gestikulaci či oblékání).
3. Buďte spravedliví (trest je přiměřený provinění žáka; buďte důslední a dodržujte dané slovo).
4. Buďte zábavní (vnášejte do výuky humor, smějte se se třídou; zasmějte se i sami sobě).
5. Vyvarujte se zbytečného vyhrožování (není to vhodný způsob řízení; ale pokud hrozbu vyslovíte, po pokračující nekázní ji vykonejte).
6. Buďte dochvilní (dáváte tím špatný příklad žákům a rovněž si musíte poradit s dalšími problémy z tohoto jednání plynoucími – například nekázní v začátku hodiny).
7. Nepodléhejte hněvu (ztráta sebekontroly učitele vede to k opakováním problémům s chováním žáků ve třídě a snižuje postavení vyučujícího ve škole).



8. Vystříhejte se přílišné důvěrnosti (je lepší začít spíše formálnějším vystupováním; přílišná důvěrnost je pro žáky matoucí; učitel je reprezentantem autority školy).
9. Poskytujte příležitost pro odpovědnost (žáci ocení důvěru učitele; dění ve třídě je věcí učitele i dětí).
10. Usměrnujte pozornost (hovořit k jednotlivým žákům je účinnější než obecné výzvy na adresu celé třídy).
11. Vyhněte se pokořování dětí (jízlivost a ponižování jsou útokem na status dítěte).
12. Buďte ve střehu (učitel by měl mít přehled o dění ve třídě a být tak jeho součástí).
13. Užívejte pozitivní mluvy (negativní mluva zaměřuje pozornost žáků nesprávným směrem).
14. Buďte si jisti (dostanete to, co očekáváte v tom smyslu, že nejistého učitele děti neposlouchají).
15. Mějte ve věcech pořádek (to znamená time management v hodině, jasné formulované pokyny).
16. Ukažte, že máte děti rád (projevte sympatie, porozumění a radost z vyučování i úspěchů žáků; oni vám to vrátí svou spoluprací a úctou) (Fontana 1997:349 – 354, upraveno).

V kapitole 2.1 jsme se zabývali pojmy kompetence ve vztahu k různým vědním oborům. Dále jsme vymezili řadu dalších pojmů, jež s pojmem kompetence úzce souvisí. Hovoříme-li o kompetencích a dovednostech, jedná se z pohledu některých odborníků spíše o rozdíl v užívané terminologii. U druhé skupiny autorů převládá názor, že rozdíl spočívá v odlišnosti obsahové. Na vzájemný vztah těchto termínů lze nahlížet jako vztah hyponyma a hyperonyma nebo dvou ko-hyponym (kap. 2.2.). Řadu těchto formulací kompetencí lze chápat jako obecný rámec pro profesní kompetence učitele (kap. 2.3.), ačkoli v rámci termínu kompetence obecně i kompetence v profesi učitele nejednoznačnost těchto definic znemožňuje určit ostré hranice mezi tím, co všechno by absolvent pedagogické fakulty měl určitě ovládat, a co už je nadstavba. Protože dochází k častému překrývání výše uvedených termínů, uvedli jsme na tomto místě kromě klasifikace kompetencí i klasifikace dovedností a znalostí. Následující kapitola nám přiblíží, jak se liší kompetence učitele angličtiny od učitele jiných předmětů.

## 2.4. Kompetence učitele angličtiny

Učitel cizího jazyka by měl ovládat kompetence, jež byly definovány pro potřeby učitele obecně. Učitele angličtiny primárně odlišuje od učitele jiných předmětů jeho jazyková kompetence. V této kapitole se bude věnovat oborové kompetenci učitele anglického jazyka a jejímu různému uchopení z řad českých i zahraničních autorů.

Medgyes (1994, In Betáková a Dvořák 2013) uvádí, že „u jazykové výuky je cizí jazyk nejen cílem, ale také prostředkem“ (Betáková, Dvořák 2013:64). Autoři rovněž upozorňují na důležitost všech složek profesní kompetence učitele jazyků. Připomínají, že „v minulosti byly často vyzdvihovány oborové znalosti na úkor ostatních dovedností. Je třeba ale neustále zdůrazňovat, že pouze znalost jazyka a schopnost v něm komunikovat jsou zcela nedostatečné pro kompetentního učitele cizího jazyka“ (Betáková, Dvořák 2013:65).

Jazykovou kompetenci, o níž se již v úvodu zmiňujeme, vymezuje Společný evropský referenční rámec pro jazyky „jako propojení několika komponent: lingvistické, sociolingvistické a pragmatické. Jsou pojímány tak, že každá z těchto komponent sestává ze znalostí, dovedností a praktických znalostí“ (SERR 2006:13).

Scrivener (2011) tvrdí, že nejdůležitějšími pedagogickými činnostmi učitele angličtiny jsou vyučování jazyku a zároveň vyučování učení.

Lange (1990, Betáková 2001) uvádí, že kompetence učitele cizího jazyka spočívají v osvojení dovedností (skills), ke kterým patří poslech (listening), čtení (reading), mluvení (speaking) a psaní (writing) v daném jazyce. Dodává, že pokročilá jazyková kompetence nemůže být završena studiem tohoto předmětu na univerzitě. Možností, jak tuto kompetenci zdokonalit, je více, např. studiem nebo pracovním pobytem v zemi, kde se cílovým jazykem hovoří.

K výše zmíněným čtyřem základním dovednostem se někdy ještě zvláště vyděluje překlad (translation) a čtení nahlas (reading aloud).

Ve spojitosti s výukou angličtiny hovoříme rovněž o dílčích dovednostech (subkills), mezi něž řadíme pravopis (spelling), výslovnost (pronunciation), slovní zásobu (vocabulary) a znalost gramatiky (grammar).

Jak říká Betáková (2001), je evidentní fakt, že učitelé-nerodilí mluvčí jsou méně zběhlí v angličtině než rodilí mluvčí daného jazyka, což se týká všech dovedností, ale nejvíce těch produktivních (psaní a čtení). Konstatuje, že učitel musí být schopen používat jazyk k popisu jazyka (metajazyk) a tuto myšlenku shrnuje následovně: „The problem of non-native speaker teachers is that they need to have the same knowledge of teaching skills as native speaker teachers and they have to perform all the teacher talking activities in a language which is not their mother tongue. (...) They need to know the language and they have to be able to talk about the language in that language“ (Betáková 2001:36-37). Autorka uzavírá, že učitelé-nerodilí mluvčí často postrádají důvěru ve své jazykové schopnosti a hledají pocit jistoty ve znalosti jazykových pravidel. Podle autorky toto může být způsobeno tím, že jsou častěji posuzováni podle svých jazykových znalostí nežli pedagogických dovedností, a to především svými studenty, ale nejspíše i veřejností obecně.

TEFL, webová stránka pro učitele anglického jazyka-nerodilé mluvčí, hovoří o čtyřech přenositelných dovednostech a schopnostech učitelů angličtiny jako cizího jazyka (transferable skills and abilities): komunikační (communication skills), řídicí (leadership skills), interpersonální (interpersonal skills) a organizační (organizational skills).

Píšová, Najvar, Janík, Hanušová, Kostková, Janíková, Tůma, Zerzová (2011) předkládají popis standardních znalostí učitele cizího jazyka a jejich složení.

- Znalosti o žácích (učitel aktivně vyhledává informace o svých žácích a staví na svých znalostech vývoje dítěte a adolescenta, aby jim umožnil rozvíjet kompetence a zájmy).
- Znalosti jazyka (učitel ovládá vyučovaný jazyk na vysoké úrovni. Současně má výborné znalosti lingvistiky, zná komunikační funkce jazyka a je obeznámen s oblastmi sociolingvistiky a pragmalingvistiky).

- Znalosti kultury (učitel zná kulturu země cílového jazyka a chápe úzké propojení jazyka a kultury).
- Znalosti osvojování jazyka (učitel ví, jak se žáci učí jazyku, zná přístupy a metody ve výuce jazyka a umí těchto znalostí využít).
- Spravedlivé a nestranné učební prostředí (kromě zajištění spravedlivého přístupu ke každému žákovi učitel také oceňuje různorodost, vítá žáky z odlišných rasových, jazykových a etnických prostředí a vytváří ve třídě inkluzivní prostředí).
- Projektování kurikula a plánování výuky (učitel plánuje výuku tak, aby zajistil návaznost výuky a pokrok žáků, používá různé výukové strategie a materiály).
- Hodnocení (učitel ovládá řadu hodnotících strategií a umí pomoci žákovi reflektovat a hodnotit svůj pokrok).
- Reflexe (učitel analyzuje a vyhodnocuje efektivnost své výuky).
- Profesionalita (učitel spolupracuje s kolegy, směřuje k inkluzi všech žáků do programů cizojazyčné výuky, tak aby byly poskytnuty příležitosti k učení se cizím jazykům již od dětství, přes adolescenci až do dospělosti) (Píšová, Najvar, Janík, Hanušová, Kostková, Janíková, Tůma, Zerzová, 2011: 76).

Hammadouová a Bernhardtová (1987, citováno dle Píšová, Najvar, Janík, Hanušová, Kostková, Janíková, Tůma, Zerzová, 2011) uvedly pět aspektů, jež odlišují učitele cizích jazyků od učitelů jiných předmětů. Jedná se o: povahu učiva, nezbytné interakční vzorce, výzvu dalšího vzdělávání, izolaci učitele cizích jazyků, potřebu vnější podpory učení se oboru (Hammadouová, Bernhardtová 1987; In Píšová, Najvar, Janík, Hanušová, Kostková, Janíková, Tůma, Zerzová, 2011:56).

Zdařilou klasifikaci oborových kompetencí učitele angličtiny nabízí Hanušová (2005), jež rozděluje oborové kompetence učitele anglického jazyka na tyto dílčí kompetence:

1. kompetence komunikativní;
2. kompetence lingvistická;
3. kompetence sociokulturní a interkulturní;

4. kompetence literárněvědná;
5. kompetence lingvodidaktická (Hanušová 2005: 27).

Autorka zdůrazňuje, že komunikativní kompetence je společným cílem učitele i žáka. Hanušová (2005) vymezuje dílčí kompetence, jež lze získat studiem jednotlivých lingvistických věd. Jsou to:

- kompetence lexikální;
- kompetence gramatická;
- kompetence sémantická;
- kompetence fonologická (Hanušová 2005: 28).

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2006) dělí komunikativní jazykovou kompetenci na:

lingvistickou (lexikální, fonologické, syntaktické znalosti a dovednosti);

sociolingvistickou (především společenské konvence);

pragmatickou (jazykové funkce a akty promluvy, koherence, koheze textu aj.) (SERR 2006:13).

Podle autorky je problémem nejednotně definovaný cílový stupeň komunikativní kompetence pro učitele angličtiny podle SERR, jež připouští oba nejvyšší stupně - C1 (Advanced Level) i C2 (Mastery).

Lingvistickou kompetenci lze chápat jako jednak „jako součást komunikativní kompetence, opět jak učitele, tak i žáka a dále jako specifická kompetence učitele, vztahující se k jeho znalostem lingvistiky jako samostatného vědního oboru zabývajícího se jazykem“ (Hanušová 2005, 27).

Lingvistickou kompetenci lze dále dělit na oblast:

- textové lingvistiky;
- pragmalingvistiky;

- sociolingvistiky (Hanušová 2005: 34).

Hanušová akcentuje nutnost praktického uplatnění jazykových znalostí učitelů vyplývající ze studia jazykovědných disciplín, nikoli však detailního zabývání se každou z nich. Navrhuje zařazení „tzv. pedagogické gramatiky, která na jedné straně pomáhá učitelům rozvíjet svou vlastní znalost a porozumění gramatice a na straně uvádí praktická pravidla a upozornění na typická problémová místa“ (Hanušová 2005: 37).

Rovněž na kompetenci sociokulturní a interkulturní lze nahlížet jako na specifickou kompetenci nebo kompetenci v rámci té komunikativní.

V souvislosti se sociokulturní kompetencí, kterou zde chápeme jako hyperonymum pro kompetenci sociolingvistickou, cituje Hanušová dokument Rady Evropy Modern Languages (1998), jež zařazuje vedle sociokulturních a interkulturních znalostí s vědomostmi týkajícími se světa do rámce popisných znalostí vztahujících se k pojmům. „Sociokulturní kompetence je relevantní pro komunikaci s mluvčími, s nimiž nesdílíme mateřský jazyk a anglický jazyk slouží tedy jako mezinárodní dorozumívací prostředek – lingua franca“ (Hanušová 2005: 37). Naproti tomu interkulturní kompetenci rozumí složku nadřazenou lingvistické kompetenci, vědomí vzájemného metajazykového a mezikulturního působení.

Druhý ze shora uvedených nazírání na kompetenci sociokulturní předpokládá ve shodě s výše uvedeným dokumentem Modern Languages souřadnost této kompetence s kompetencí lingvistickou a pragmatickou, jejichž rámec je nadřazen kompetencí komunikativní.

Widdowson (1990, In Hanušová 2005) konstatuje, že vědomosti existují dvojího charakteru: schématické a systemické. Schématické vědomosti jsou osvojovány uživatelem jazyka spolu s jazykem mateřským a „představují kulturní základ, na němž je vybudován jazyk (zahrnují vědomosti o světě, přesvědčení, zkušenosti, ideje a kulturní hodnoty) a systematické (vědomosti), což jsou formální vlastnosti jazyka – jeho sémantický a syntaktický systém“ (Hanušová 2005: 38). Dále dodává, že oba druhy vědomostí koexistují a jejich vývoj probíhá souběžně. První druh je při osvojování cizího jazyka již přítomen, avšak pouze ve formě znalostí vlastního jazyka a kultury.

Hanušová (2005) shrnuje, že se v posledních letech se obecně upouští od tradičního pojetí výuky tzv. reálií zahrnující oblasti např. vědy či hudby. Trend ve výuce jazyků se vyvíjí směrem k behaviorálním aspektům kultury, jejichž znalost je klíčovou pro komunikaci, obzvláště pro vzájemné pochopení účastníků komunikace, kteří nesdílejí mateřský jazyk, tj. aby nedošlo k jazykové interferenci.

Byram (1997, In Hanušová 2005) představuje faktory interkulturní komunikace, jež obsahují:

- znalosti vlastní kultury a kultury svého partnera v komunikaci, znalosti z oblasti procesů interakce mezi jednotlivci i společnostmi;
- postoje: například zvědavost, otevřenost, připravenost a ochotu relativizovat vlastní hodnoty a pochopit hodnoty odlišné, překonat nedůvěru vůči jinakosti;
- dovednosti – interpretace promluvy a textu, objevování nových skutečností (vzorců chování, přesvědčení, hodnot);
- schopnost konkrétní interakce (Hanušová 2005: 40).

Podle Hanušové (2005) lze chápat sociokulturní kompetenci jako jednu ze složek komunikativní kompetence, přičemž stupeň jejího osvojení je závislý na tom, zda cizí jazyk plní roli lingua franca nebo jazyka používaného během zahraničního pobytu v zemi, kde cílovým jazykem hovoří. Doplňuje, že sociokulturní kompetence se skládá „z prvků univerzální zkušenosti, společenských konvencí a rituálů a zdvořilostních konvencí“ (Hanušová 2005: 40).

V neposlední řadě předkládá zdařilou klasifikaci prvků univerzální zkušenosti:

- každodenní zvyklosti: stravovací návyky, pracovní režim, volnočasové aktivity, svátky a prázdniny, domácí režim dne.
- životní podmínky: standardy bydlení, vzdělání, sociální zabezpečení, finanční situaci.
- interpersonální vztahy: třídí rozvrstvení společnosti, vztahy v rodině, postoje k různým rasám, politické konstelace.

- hodnotové a postojevé systémy: tradice, komponenty národní identity, náboženské přesvědčení.
- společenské konvence a rituály mohou být jak verbální i neverbální. Neverbální jsou například: konvence týkající se tzv. body language jako gestikulace, proxemika, oční kontakty, vzájemné dotýkání, objímání, pozdravy; rituály spojené s navštěvováním; rituály týkající se jídla a pití. (Hanušová 2005: 41n).

Autorka připouští možnost uchopení literárněvědné kompetence jako složky sociokulturní kompetence, sama však upřednostňuje její osamostatnění.

Lingvodidaktická kompetence se na rozdíl od kompetence komunikativní vztahuje pouze k cílům učitele jazyka a má výhradní postavení spočívající v její návaznosti na zbylé čtyři kompetence, jelikož „se týká schopností učitele budovat a rozvíjet všechny cílové kompetence žáka“ (Hanušová 2005: 28).

Ve druhém z těchto pojetí lingvodidaktické kompetence předkládá autorka dělení Hedge (2000) zahrnující „znalost pravopisu, výslovnosti, slovní zásoby, slovtvorby, gramatiky, větné struktury a lingvistické sémantiky“ (Hanušová 2005: 28).

Pro pedagogické působení učitele cizího jazyka je oborová kompetence nezbytná. Jak upozorňuje řada autorů (např. Betáková 2001; Betáková, Dvořák 2013; Hanušová 2005), v profesní kompetenci učitele angličtiny by oborová spolu s didaktickou kompetence neměly existovat odděleně.

Učitel musí být schopen vést hodinu v jazyce, který není jeho mateřským jazykem. Jazyk je v tomto případě chápán jako cíl i prostředek vyučování. Kromě komplexních znalostí jazyka týkajících se např. respektování zvyklostí v jeho užívání, jazykové kultury nebo reálií, a souboru pedagogických znalostí, je třeba ovládat i řadu kompetencí, které má učitel angličtiny společné s učitelem jiného předmětu.

Kompetence, které volí autoři za důležité, reagují na současné vnímání pedagoga a vytvářejí tak soubor schopností a dovedností, který může přispívat k lepší představě, jak se obrazu takového učitele přiblížit.



### 3. „Ideální“ učitel angličtiny

V kapitole 2.3 jsme hovořili o osobnostním přístupu, jenž je v pojetí Svatoše a Holého (In Švec, 2002) důležitý pro rozvoj sociálně psychologických dovedností učitele. Podle autorů rozvíjí takového pedagoga, „jehož osobnostní a sociálně komunikativní dispozice z něj budou činit experta ve škole – jako výchovném i sociálním prostředí zároveň“ (Svatoš, Holý In Švec, 2002: 209).

Hanušová (2009) upozorňuje v souvislosti s novými edukačními programy na problematiku individuálního přístupu učitele k žákovi, jenž nabádá učitele zvažovat žákovy odlišnosti, potřeby a preference. Autorka došla na základě svého vlastního výzkumu k závěru, že přestože si učitelé uvědomují důležitost tohoto přístupu, naplnit tento požadavek je v prostředí českých základních škol, kde je průměrný počet žáků ve třídě při výuce cizího jazyka roven dvaceti, je prakticky nemožné. Výzkum ovšem ukázal, že i v případě učitelů, kteří pouze identifikovali některé individuální odlišnosti žáků a přizpůsobili se jim, vzrostla motivace žáků a zájem o výuku jazyka.

Heacoxová (2002, Hanušová 2009) k tomuto dodává: „Individual differences and needs can be accomodated in individualized teaching via inner differentiation of the teaching proces. A typical differentiated procedure is classwork in flexible instructional groups working in the same room, usually on different tasks related to the same subject matter“ (Heacoxová 2002, In Hanušová 2009:150). Potřeby žáků by tedy do jisté míry mohly být respektovány, pokud by vznikly skupiny žáků s podobnými odlišnostmi. Domníváme se však, že pro účely této práce není nutné blíže zkoumat problematiku heterogenní nebo homogenní třídy, proto ji zde více nerozpracováváme.

O učiteli expertovi hovoří např. Sternberg a Williamsová (2002). Sternberg a Horvath (1995) popisují prototypický pohled na expertnost (prototype view), v souvislosti se kterým vymezují následující charakteristické složky:

1. znalosti (knowledge) – jejich množství, povahu a způsob, jakým jsou organizovány;
2. procesuální účinnost (efficiency), která vychází z vysoké míry automatizace a rozvinutých rutinních postupů (to umožňuje reinvestici uvolněných

kognitivních zdrojů, což se projeví v oblasti plánování, monitorování a hodnocení);

3. vhled (insight), který umožňuje kreativní řešení problémů

(Wilson, Shulman, Richert, 1987:nestránkováno; In Píšová, Najvar, Janík, Hanušová, Kostková, Janíková, Tůma, Zerzová, 2011: 70).

Tento pohled na expertnost sloužil jako teoretická základna pro formulaci amerického certifikačního standardu National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS) Bonda a kol. (2000; Píšová, Najvar, Janík, Hanušová, Kostková, Janíková, Tůma, Zerzová, 2011). Bond a jeho spolupracovníci navrhli následující prototypické charakteristiky učitele experta:

- lepší využití znalostí;
- rozsáhlé didaktické znalosti obsahu;
- hlubokou znalost oboru;
- lepší strategie k řešení problémů;
- lepší adaptace a modifikace cílů pro jednotlivé žáky;
- lepší rozhodování;
- lepší vnímání dění ve třídě;
- větší citlivost vzhledem ke kontextu;
- lepší monitorování učení a poskytování zpětné vazby žákům;
- větší respekt vůči žákům a větší zaujetí pro vyučování (Bond a kol. 2000; In Píšová, Najvar, Janík, Hanušová, Kostková, Janíková, Tůma, Zerzová, 2011:71).

Píšová, Hanušová, Kostková, Janíková, Najvar, Tůma (2013) formulovali na základě výstupů výzkumu realizovaného s výzkumným cílem zjištění expertních výsledků výkonu učitele následující faktory.

**Oborově-didaktický faktor** (faktor 1) v expertním výkonu zahrnuje:

- schopnost identifikovat základní struktury oboru;
- schopnost identifikovat a volit optimální reprezentace konkrétních obsahů;
- schopnost volit přiměřeně náročné cíle vyučovací jednotky;
- schopnost volit optimální (challenging) náročnost učebních úloh s cílovou orientací;
- schopnost vytvářet příležitosti k učení: postupy a organizační formy;
- schopnost vytvářet příležitosti k učení: didaktické prostředky (materiální);
- schopnost vytvářet prostředí podporující učení žáků: edukační styl uplatňovaný učitelem;
- schopnost vytvářet prostředí podporující učení žáků: aktivní zapojení žáků;
- schopnost monitorovat učení žáků a poskytovat zpětnou vazbu;
- gramatickou správnost cizojazyčné komunikace učitele (doménově specifický rys).

**Psychosociální faktor** (faktor 2) zahrnuje:

- schopnost improvizovat/modifikovat plán dle situace;
- schopnost vytvářet příležitosti k učení: zohlednění individuálních charakteristik žáků;
- schopnost vytvářet příležitosti k učení: autonomie žáka;
- schopnost vytvářet prostředí podporující učení žáků: vztah učitel žák (autorita, vzájemný respekt);
- schopnost vytvářet příležitosti k učení: atmosféra/klima;
- schopnost vytvářet příležitosti k učení: aktivní zapojení žáků, kázeň;
- schopnost vnímat a podporovat afektivní dimenzi výuky.

**Doménově specifický (oborový) faktor:** cizojazyčná komunikační kompetence (faktor 3) je reprezentován jako:

- plynulost projevu;
- interakce;
- kvalita výslovnosti (Píšová, Hanušová, Kostková, Janíková, Najvar, Tůma, 2013: 29).

Píšová, Hanušová, Kostková, Janíková, Najvar a Tůma (2013) dělí klíčové aspekty žité zkušenosti učitelů následovně:

I. BYTÍ S ŽÁKEM: znalost o žákovi/žácích, vhled do myšlení, cítění a procesů učení se žáků

- a. Znalost o žákovi/žácích, vhled do myšlení, cítění a procesů učení se žáků
- b. Očekávání od žáka / anticipace
- c. Adresnost intervencí učitele
- d. Péče o psychosociální klima: podpora žáků, bezpečí, pomoc

II. DIDAKTICKÉ BYTÍ V OBSAHU

- a. Přiměřená náročnost učebních úloh, důslednost
- b. Cílové zaměření výuky, znalost kurikula
- c. Obsah: transformace obsahu, strukturování obsahu, návaznost učiva
- d. Práce s chybou, zpětná vazba
- e. Vytváření příležitosti k učení, řízení a organizace procesů učení se žáků
- f. Zohledňování individuálních zvláštností žáků, aktivizace žáků

III. HLEDÁNÍ: promýšlení do hloubky, analýza výukových situací a zkoumání příčin jevů, návrhy alterací

- a. Hloubková analýza jevů, snaha o dosažení hlubšího vhledu

- b. Sebehodnocení, sebekritika učitele
- c. Rozhodování učitele o dalším didaktickém postupu, návrh alterací
- d. Flexibilita
- e. Rutina/y

IV. ANGAŽOVANOST, SILNÉ EMOČNÍ A KOGNITIVNÍ ZAUJETÍ: osobní nasazení, vztahovost, vzájemnost

- a. Emoce ve výuce
  - b. Humor ve výuce
  - c. Vztah učitel – žáci (Píšová, Hanušová, Kostková, Janíková, Najvar a Tůma 2013:147).
- V předchozích kapitolách jsme se mohli seznámit s rozličnými náhledy na problematiku dovedností a kompetencí.

Pro upřesnění námi chápané definice kompetencí učitele obecně uvádíme, že ve shodě s pojetím Gillernové, Krejčové a kol. (2012) lze podle našeho názoru považovat za přijatelné přiklonit se – vzhledem k ostatním shora uvedeným formulacím kompetencí a dovedností – ke stanovisku, že se tyto pojmy ve své podstatě překrývají. My se ovšem přidržíme označení pojmu kompetence, a to z prostého důvodu zachování cílů na počátku práce stanovené v jejich původním znění.

Dále jsme na základě této skutečnosti přizpůsobili třídění kompetence učitele obecně na:

- oborové;
- didaktické;
- diagnostické;
- psychosociální.

Budeme si rovněž všimnout osobnostních předpokladů učitelů, ale jako obecně lidským charakteristikám jim nebude v naší další části věnována hlubší analýza.

Pro účely klasifikace dílčích složek oborové (jazykové) kompetence se budeme řídit beze zbytku dělením podle Hanušové (2005), tj.:

1. kompetence komunikativní;
2. kompetence lingvistická;
3. kompetence sociokulturní a interkulturní;
4. kompetence literárněvědná;
5. kompetence lingvodidaktická (Hanušová 2005: 27).

Z prací autorů, z nichž jsme čerpali v rámci kapitol 2.3. a 2.4, vyplynulo, že se pohled na kompetence učitele i kompetence v profesi učitele angličtiny různí. Existence obsahové rozmanitosti těchto pojetí nám osvětluje, proč hovoříme o jevu komplexním. Všechna tato stanoviska a zjištění ukazují, že k tomu stát se dobrým pedagogem již dávno nestačí být pouze kvalifikovaným a pedagogicky způsobilým. Tyto předpoklady jsou sice výchozí rovinou, ne však rovinou dostatečnou. Různá pojetí těchto autorů přitom mají jednu věc společnou. Pedagogickou kompetenci je obtížné přesně definovat, objektivizovat a měřit. Není proto divu, že teprve rozpracováním teoretických i praktických otázek získává tato problematika možnost proniknout hlouběji k samotné učitelské profesi.

Bez ohledu na skutečnost, kolik modelů kompetencí máme k dispozici, můžeme s jistotou prohlásit, že v silách ani možnostech žádného učitele není, aby oplýval všemi potřebnými kompetencemi. Vše, co může udělat, je kompetentně zastávat svou funkci vyučujícího a vychovatele, své kompetence rozvíjet a nakonec se je pokusit předat dále.

## **II. Empirická část**

### **4. Kompetence "ideálního" učitele angličtiny preferované žáky 2. stupně ZŠ**

#### **4.1. Formulace výzkumného problému**

Není pochyb, a v předchozích kapitolách jsme se o tom již zmínili, že vymezení kompetencí učitele má velké nedostatky spočívající především v jeho nejednotnosti. Najdeme zde řadu pohledů na kompetence učitele. Navzdory rozdílnosti, s jakou jsou pojímány, teorie kompetencí, které zde byly analyzovány, vyzdvihují shodně profesní i osobní charakter učitele.

Profese učitele podléhá požadavkům z řad spolupracovníků, nadřízených, rodičů, expertů v odvětví pedagogiky, psychologie či například školství. V našem výzkumu se budeme věnovat pohledu na kompetence učitelů angličtiny, který mohou nabídnout spoluaktéři výuky - žáci. Toto šetření bude zaměřeno na preference žáků 2. stupně základní školy a jejich nazírání na kompetence „ideálního“ učitele anglického jazyka.

Nejprve formulujeme cíl výzkumného šetření a z něj vyplývající výzkumné otázky. Následně popíšeme použité výzkumné metody a způsob vyhodnocení jimi získaných dat.

Charakterizujeme výzkumný vzorek. Uvedeme si výzkumné otázky. Zhodnotíme výpovědi respondentů z hlediska celkového, ročníků a pohlaví. V další části se budeme zabývat ověřením formulovaných otázek. Pro přehlednost vyhodnocení výsledků výzkumu použijeme tabulky a grafy.

Po vyhodnocení výsledků výzkumu následuje diskuze, jež se opírá o zjištěná data. Tato data budou poté shrnuta v závěru.

## 4.2. Cíl výzkumu

Hlavním cílem empirického výzkumu je sestavit profil „ideálního“ učitele angličtiny<sup>1</sup> na základě informací týkajících se preferovaných profesních kompetencí učitele angličtiny z pohledu žáků<sup>2</sup>. Pro účely tohoto výzkumu jsme si stanovili základní výzkumnou otázku, jež vyplývá ze zadání dotazníku. Tuto otázku jsme dále konkretizovali do specifických dílčích otázek.

Základní výzkumná otázka zní:

**Jaké kompetence učitele anglického jazyka preferují žáci 2. stupně základní školy?**

Dále jsme stanovili tři dílčí cíle výzkumu vyplývající ze shora uvedeného primárního cíle.

V první dílčí části výzkumu vycházíme z předpokladu, že se představy o kompetentním učiteli anglického jazyka odlišují v rámci jednotlivých ročníků, byť tato pojetí učitele neočekáváme obsahově diametrálně odlišná.

Prvním parciálním cílem proto je zanalyzovat preference žáků v každém ročníku zvlášť a následně je komparovat mezi sebou. Pro tuto část výzkumu jsme si vytyčili následující specifickou dílčí výzkumnou otázku:

**Jak se liší preference kompetencí učitele anglického jazyka u žáků jednotlivých ročníků?**

---

<sup>1</sup> Pojmem učitel máme na mysli učitele i učitelku.

<sup>2</sup> Pojmem žáci rozumíme souborně dívky i chlapce, není-li uvedeno jinak (např. v kapitolách věnující se rozdílnému pohledu dívek a chlapců). Zde potom rozlišujeme pojmy žák a žákyně.



Druhá část výzkumu je zaměřena na rozdíly ve vnímání „ideálního“ učitele anglického jazyka z pohledu žáků a žákyň sledovaných škol. Zkoumáme zde nejen stanoviska žáků a žákyň v rámci i celého souboru napříč všemi ročníky. Výzkumnou otázku proto definujeme takto:

**Jak se liší preference kompetencí učitele anglického jazyka u dívek a chlapců?**

Ve třetí části výzkumu si klademe za cíl zmapovat dílčí komponenty oborové kompetence učitele anglického jazyka, jež žáci upřednostňují. V této části si uvedeme pohledy žáků na tuto kompetenci z hlediska z celkového nazírání žáků na tuto problematiku, z pohledu žáků podle pohlaví a žáků v jednotlivých ročnících. Třetí specifickou výzkumnou otázku jsme si určili takto:

**Jaké dílčí kompetence upřednostňují žáci v rámci oborové kompetence?**

Porovnáním těchto jednotlivých cílů bude zjištěno, zda námi stanovené kompetence jsou v souladu s poznatky vyplývajícími z empirického výzkumu, a jaká budou očekávání žáků ve vztahu k učiteli anglického jazyka a jeho kompetencím.

### 4.3. Metodologie výzkumu

Výzkum byl koncipován jako kvalitativně-kvantitativní šetření. Pro jeho potřeby jsme zvolili metodu dotazníku jako techniky sběru dat. Jedná se o jednu z explorativních metod. Jak uvádí Pelikán (1998), přednostmi explorativní metody jsou její dostupnost a možnost získat velký objem dat. Za možná úskalí pak považujeme problematičtější validitu získaných údajů, které nemusí být vždy zodpovězeny pravdivě. Další její problém spočívá ve formě dotazování, které nemusí každému respondentovi vyhovovat (Pelikán, 1998).

Dotazník spočívá ve „zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají“ (Pelikán, 1998: 105). Typy otázek dělíme podle míry volnosti na uzavřené, polouzavřené a otevřené. Pro účely tohoto výzkumu jsme předložili respondentům typ dotazníku obsahující otevřenou otázku, jež je charakterizován volností vyjádření. Gavora (2000) shrnuje dotazník s otevřenou otázkou jako takový, jež „nasměřuje respondenta na tázaný jev, neurčuje mu však alternativní odpovědi“ (Gavora, 2000: 103). Jak připomíná Pelikán (1998), největší výhodou dotazníku jako takového je jeho téměř výlučná možnost získaná data kvantifikovat. Na druhou stranu, konstrukcí dotazníku a volbou typu otázek v dotazníku se lze zřeknout možnosti kvantifikace dat v tom smyslu, že „variabilita volných odpovědí nám neposkytne možnost přesnějšího zpracování výstupů“ (Pelikán, 1998: 106). Nevýhodou námi zvoleného typu otázek v dotazníku je tedy obtížnost zpracování dat. Problém kvantifikace získaných dat u otevřených otázek lze řešit tím způsobem, že vytvoříme „podle nejčastějších variant odpovědí v daném souboru kategorizaci, která výpovědi utřídí“ (Pelikán, 1998: 108).

I přes pracnost zpracování dat, jež vyplývá z metody dotazníku s otevřenou otázkou, jsme byli přesvědčeni o převažujícím přínosu zvolené formy, jež tkví především v širším pohledu respondentů na tuto problematiku. Respondenti nebyli limitováni či naváděni očekávaným směrem a bylo jim tudíž umožněno formulovat své vlastní názory.

Vzhledem k povaze kvalitativně-kvantitativního výzkumu jsme zvolili formu písemného vyjadřování, jehož nespornou výhodou je čas na rozmyšlenou při formulaci respondentových výpovědí.

Abychom, pokud možno, minimalizovali možnost nepravdivých odpovědí, realizovali jsme toto dotazníkové šetření anonymně.

Kvalitativní specifika výzkumu spočívala v druhé části práce s daty. Bylo zapotřebí použití techniky otevřeného kódování. Hendl (2005) uvádí, že „kódováním se rozumí rozkrytí dat směrem k jejich interpretaci, konceptualizaci a nové integraci.“ (Hendl 2005: 246).

Touto technikou byly hrubé skóry unifikovány do podoby norem. Spektrum volných výpovědí bylo roztríděno na základě obsahové podobnosti ve výčtu do nadřazených pojmů. Tato hyperonyma byla poté použita jako alternativní odpovědi, byla dále statisticky rozpracována a setříděna podle četnosti výskytu odpovědí. V dalších částech výzkumu jsme sledovali faktory, jež mohou ovlivňovat rozložení četností (ročníky a pohlaví žáků).

Deskriptivně statistické údaje byly zpracovány. Výsledky dotazníkového šetření byly vyhodnoceny v rámci jednotlivých cílů a graficky znázorněny.

#### **4.4. Výzkumný vzorek**

Výzkumu se zúčastnili žáci 2. stupně Základní školy Oskara Nedbala v Českých Budějovicích a Základní školy Za Nádražím v Českém Krumlově. Výzkumné šetření probíhalo v říjnu 2013 a lednu 2014.

Celkem se jej zúčastnilo 169 žáků. Z důvodu neúplného vyplnění bylo 49 dotazníků z výzkumného šetření vyřazeno. Do výzkumu bylo poté zařazeno 120 dotazníků, jejich návratnost tedy činila 70,81 % (viz tabulka 4.4). Žáci vyplňovali dotazníky anonymně, avšak byli požádáni o uvedení údaje, zda se jedná o žáka či žákyni, abychom mohli porovnat výpovědi chlapců a dívek.

Anonymně vyplněný dotazník splňující kritéria výzkumu nám vrátilo 58 chlapců a 62 dívek. Tento výzkumný soubor ukazuje tabulka 4.6. Ve vyhodnocování výsledků nebudeme dbát na kritérium školy, na níž byly dotazníky vyplněny, jelikož byla na první pohled patrná podobnost odpovědí žáků jednotlivých škol. Z tohoto důvodu považujeme výzkumný vzorek prezentovaný ve výše zmíněném přehledu za cílovou skupinu výzkumu.

Tabulka 4.1 ukazuje celkový počet dotázaných žáků na jednotlivých školách.

Celkový přehled počtu dotázaných žáků		
	ZŠ Oskara Nedbala, České Budějovice	ZŠ Za Nádražím, Český Krumlov
Ročník	Počet oslovených respondentů v jednotlivých ročnících	Počet oslovených respondentů v jednotlivých ročnících
šestý	24	25
sedmý	23	20
osmý	17	22
devátý	17	21
Počet oslovených respondentů v	81	88
Celkový počet oslovených	169	

Tabulka 4.1: Celkový přehled počtu dotázaných žáků

Poměr respondentů splňující kritéria k respondentům osloveným je zřejmý z následující tabulky.

Přehled oslovených respondentů a respondentů splňujících kritéria		
ZŠ Oskara Nedbala, České Budějovice		
Ročník	Počet oslovených respondentů v jednotlivých ročnících	Počet respondentů splňujících kritéria v jednotlivých ročnících
šestý	24	17
sedmý	23	15
osmý	17	11
devátý	17	12
Počet oslovených respondentů/ respondentů splňujících kritéria	81	55

Přehled oslovených respondentů a respondentů splňujících kritéria		
ZŠ Za Nádražím, Český Krumlov		
Ročník	Počet oslovených respondentů v jednotlivých ročnících	Počet respondentů splňujících kritéria v jednotlivých ročnících
šestý	25	19
sedmý	20	14
osmý	22	15
devátý	21	17
<b>Počet oslovených respondentů/ respondentů splňujících kritéria</b>	<b>88</b>	<b>65</b>

Tabulka 4.2: Přehled oslovených respondentů a respondentů splňujících kritéria

Z tabulek 4.3 a 4.4 je zřejmá návratnost dotazníků na jednotlivých školách. Celková návratnost dotazníků činila 70,81 % (viz tabulka 4.4). Jak již bylo zmíněno v úvodu této kapitoly, do výzkumu byly zařazeny pouze zcela vyplněné dotazníky. Kromě procenta návratnosti záleželo i na složení respondentů (věkovém, podle pohlaví apod.), jejich vyjadřovacích schopnostech aj. Nedostatečné verbální schopnosti mladých respondentů jsou jedním z dalších možných vysvětlení návratnosti dotazníků, jež ilustrují tabulky 4.3 až 4.6.

Návratnost dotazníků		
	Základní škola	
	ZŠ Oskara Nedbala, České Budějovice	ZŠ Za Nádražím, Český Krumlov
Ročník	Počet dotazovaných žáků splňujících kritéria	Počet dotazovaných žáků splňujících kritéria
šestý	17	19
sedmý	15	14
osmý	11	15
devátý	12	17
<b>Počet respondentů splňujících kritéria</b>	<b>55</b>	<b>65</b>
<b>Celkový počet respondentů splňujících kritéria</b>	<b>120</b>	

Tabulka 4.3: Návratnost dotazníků

Procentuální vyjádření návratnosti dotazníků		
	Základní škola	
	ZŠ Oskara Nedbala, České Budějovice	ZŠ Za Nádražím, Český Krumlov
Ročník	Návratnost dotazníků v ročnících (v %)	Návratnost dotazníků v ročnících (v %)
šestý	70,83	76
sedmý	65,22	70
osmý	64,71	68,18
devátý	70,59	80,95
<b>Průměrná návratnost dotazníků (v %)</b>	<b>67,84</b>	<b>73,78</b>
<b>Celková návratnost dotazníků (v %)</b>	<b>70,81</b>	

Tabulka 4.4: Procentuální vyjádření návratnosti dotazníků

Následující přehled shrnuje návratnost dotazníků z hlediska zastoupení žáků a žákyň v jednotlivých ročnících na každé ze škol. Tabulka 4.6 slouží jako syntéza výzkumného vzorku pro potřeby tohoto šetření, z něhož budeme dále vycházet.

Počet žáků a žákyň na jednotlivých školách vycházející z návratnosti dotazníků			
ZŠ Oskara Nedbala, České Budějovice			
Ročník	Chlapci	Dívky	Celkem žáků v ročníku
šestý	9	8	17
sedmý	5	10	15
osmý	6	5	11
devátý	5	7	12
<b>Celkem žáků</b>	<b>25</b>	<b>30</b>	<b>55</b>

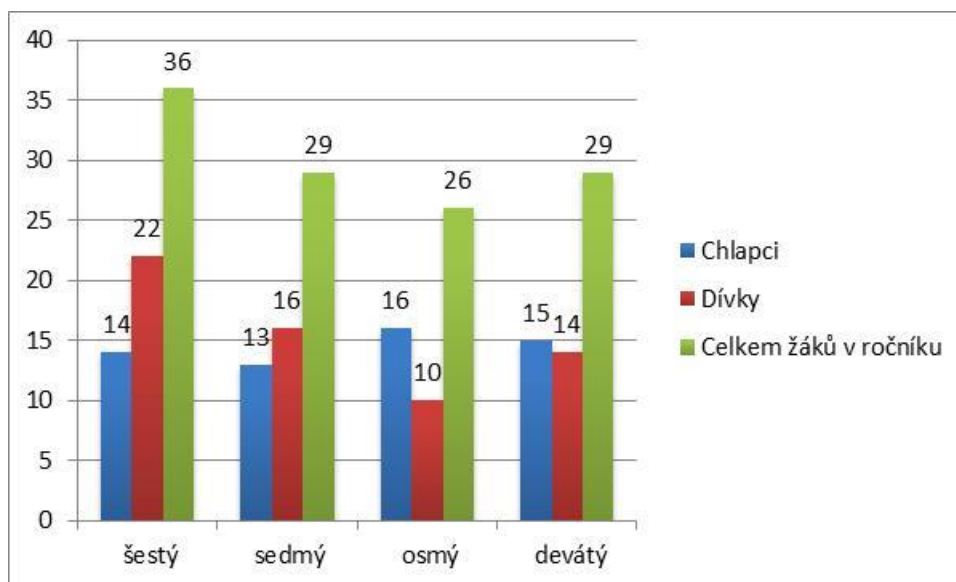
ZŠ Za Nádražím, Český Krumlov			
Ročník	Chlapci	Dívky	Celkem žáků v ročníku
šestý	5	14	19
sedmý	8	6	14
osmý	10	5	15
devátý	10	7	17
<b>Celkem žáků</b>	<b>33</b>	<b>32</b>	<b>65</b>

Tabulka 4.5: Počet žáků a žákyň na jednotlivých školách vycházející z návratnosti dotazníků

Počet žáků a žákyň ve sledovaných ročnících vycházející z návratnosti dotazníků			
Ročník	Chlapci	Dívky	Celkem žáků v ročníku
šestý	14	22	36
sedmý	13	16	29
osmý	16	10	26
devátý	15	14	29
<b>Celkem žáků</b>	<b>58</b>	<b>62</b>	<b>120</b>

Tabulka 4.6: Počet žáků a žákyň ve sledovaných ročnících vycházející z návratnosti dotazníků

Na závěr této podkapitoly podotkneme, že poměr mezi chlapci a dívkami se v jednotlivých ročnících liší. Zatímco v 6. a 7. ročníku převažují dívky, v 8. a 9. ročníku je tomu právě naopak. Celkové zastoupení chlapců a dívek je však téměř vyrovnané (viz tabulka 4.6). Zastoupení žákyň a žáků v jednotlivých ročnících ilustruje graf 4.1.



Graf 4.1: Počty žáků ve sledovaných ročnících

## 4.5. Vlastní výzkumné šetření a jeho závěry

V hodině anglického jazyka bylo respondentům vysvětleno, proč se na ně s tímto výzkumem obracíme, a byli požádáni o vyplnění dotazníku a o jeho následné vrácení. Respondentům byl poté předložen dotazník (viz Příloha) obsahující nedokončenou větu „Ideální učitel AJ by podle mě měl být nebo by měl umět:“. Dotazovaní žáci nejdříve obdrželi stručné metodické instrukce k vyplnění předloženého dotazníku a byli požádáni o doplnění započaté věty šesti jimi zvolenými formulacemi. Teprve poté měli tyto asociace seřadit podle důležitosti za použití stupnice 1 až 6, přičemž 1 = nejdůležitější a 6 = méně důležité. Poslední pokyn se týkal formální stránky písemných odpovědí, jelikož některým žákům vyhovuje stručné vyjádření, jiným vypisování celých vět.

Do dotazníkového šetření jsme zařadili pouze respondenty, kteří uvedli všech šest požadovaných položek. Pořadí odpovědí každého respondenta bylo opatřeno bodovým ohodnocením příslušné odpovědi. 1. místo podle výše uvedené škály stupnice odpovídalo šesti bodům, naopak k 6. místu byl přiřazen jeden bod.

Nezřídka se na místě šestém objevovaly ojedinělé výpovědi, jež byly v pozdějším zpracování dat vzhledem k jejich nízkému skóre označeny jako *nezařaditelné* a pro sledovaný problém se nejevily jako příliš podstatné.

Na základě získaných odpovědí byly vytvořeny kategorie, jež jsme poté vyhodnotili. Závěry, jež plynou z analýzy dostupných dat, jsou prezentovány v kapitole 4.6.

### 4.5.1. Kompetence učitele angličtiny na základě výzkumu

Na základě výše uvedených stanovisek ke kompetencím učitele (kapitoly 2 a 3) jsme se pokusili formulovat klasifikaci kompetencí učitele, jež by odpovídala nejčastěji uváděným kompetencím jmenovaných autorů a byla tudíž nezbytná pro výkon učitelské profese. Rádi bychom na tomto místě zdůraznili, že je zde řeč o typech kompetencí, v našem pojetí tedy pojmu zahrnující především dovednosti, ale i znalosti, schopnosti a vlastnosti učitele. Posledním jmenovaným nebude v analýze dat výzkumného šetření věnována hlubší pozornost, jelikož se jedná o obecně lidské charakteristiky týkající



se nejen učitele anglického jazyka, ale i učitelů jiných předmětů. Jejich zařazení je přesto pro tyto účely relevantní, jelikož se jedná o žáky velmi hojně uváděné formulace, a tudíž reflektují charakteristiku „ideálního“ učitele z pohledu žáků.

Vymezením těchto skupin kompetencí jsme se pokusili docílit zmírnění propasti mezi teorií a praxí týkající se kompetencí učitele, jež bude v empirické části ověřena. Pro lepší strukturování jsme vyvinuli model o pěti dílčích komponentech. Jsou jimi:

- psychosociální kompetence;
- oborová kompetence;
- didaktická kompetence;
- diagnostická kompetence;
- osobnostní předpoklad.

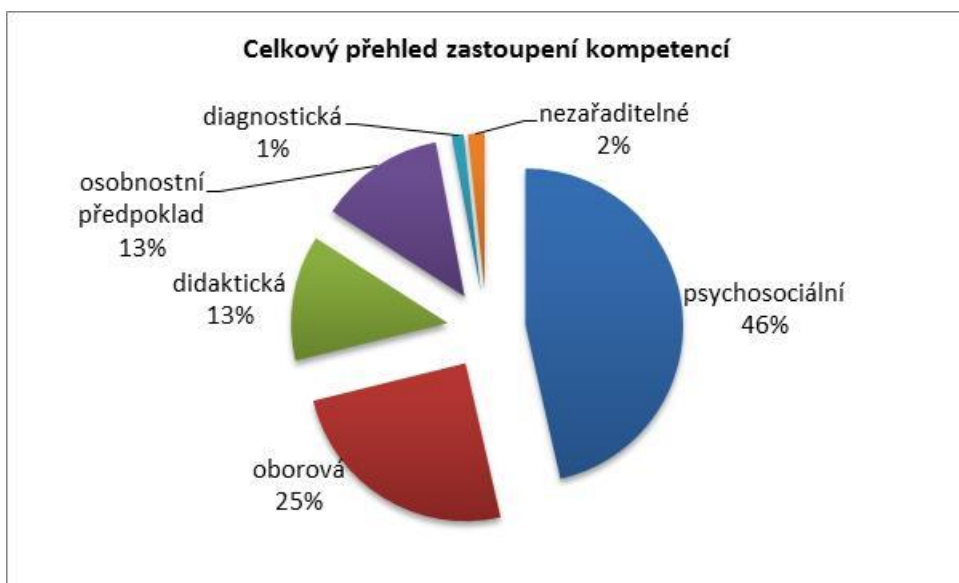
Kategorie *osobnostního předpokladu učitele* není kompetencí v pravém slova smyslu, avšak pro časté užívání subkategorií s ní souvisejících ve výpovědích respondentů jsme ji zařadili mezi námi formulované komponenty. V přehledech je barevně odlišena. Mimo pořadí stojí kategorie označená jako *nezařaditelné*. Je doplněna pro úplnost procentuálního vyjádření přehledů a v textu je vyznačena jinou barvou než uvedené kompetence.

#### **4.5.2. Žáky preferované kompetence učitele angličtiny na 2. stupni ZŠ**

V kapitole 4.2. jsme si formulovali cíle výzkumu a uvedli znění výzkumné otázky základní i otázek specifických. V této podkapitole si vymežíme preferované kompetence z hlediska ročníku, bez zřetele k pohlaví dotázaných žáků.

Celkový pohled na žáky preferované kompetence přinesl zjištění, že téměř polovina (46,43 %) z celkového počtu bodů dotazníků respondentů 6. až 9. ročníku patří preferenci psychosociální kompetence učitele angličtiny. Na druhém místě skončila s bezmála

čtvrtinou celkových bodů (24,73 %) oborová kompetence, které bude věnována pozornost v podkapitole 4.5.5. Na pomyslné bronzové příčce se umístila didaktická kompetence spolu s osobnostním předpokladem (oba shodně s 12,94 %). Nejméně preferovanou kompetencí byla diagnostická kompetence (1,72 %). Celkové rozložení komponentů shrnuje následující graf:



Graf 4.2: Preference kompetencí učitele angličtiny žáky 6. až 9 ročníku

#### 4.5.2.1 Žáky preferované dílčí složky kompetencí učitele angličtiny

V této podkapitole se pokusíme rozdělit jednotlivé kategorie, jež jsme získali metodou otevřeného kódování, do kompetencí. Než přistoupíme k samotné klasifikaci těchto složek, je třeba si uvědomit, že jejich kontury nejsou ostré a může docházet k jejich prolínání v rámci stanovených klíčových kompetencí učitele, jelikož psychosociální kompetenci nelze vnímat odděleně od kompetencí, na něž přímo působí. Naše třídění do kompetencí, ke kterým tyto kategorie náleží, bude tedy posuzováno na základě jejich převažujícího vztahu k té dané z nich.

Dovednost vyučovat získala celkové prvenství, za ní znalost jazyka ztrácela o pouhé 0,20 %. Můžeme tedy konstatovat, že podle názoru žáků nelze u učitele angličtiny

izolovat jedno od druhého. Třetí místo obsadila první z dílčích psychosociálních kompetencí, charakteristika hodného učitele. Čtvrté místo patří požadavku na zajímavou výuku angličtiny. Páté až sedmé místo zaujímají složky psychosociální kompetence (charakteristika vtipného učitele s příjemným vystupováním majícího vztah k dětem). Osobnostní předpoklad, že učitel bude do 40 let věku, získal celkové 8. místo. Dále byla oceněna schopnost hovořit v hodině především v cílovém jazyce a další z psychosociální kompetencí, a to charakteristika spravedlivého učitele.

Další místa obsadila ochota být nápomocen (2,43 %), schopnost sjednat si kázeň u žáků (2,03 %), psychická stabilita (1,95 %), přísnost (1,95 %), spolehlivost a férové chování, jednání (1,15 %), zadávání přiměřeného množství úkolů (0,64 %) aj.

Ačkoli se žáci mírně lišili v pořadí a frekvenci uváděných formulací, lze na základě dostupných dat formulovat celkovou podobu „ideálního“ učitele vycházející z výstupů šetření:

VŠECHNY ROČNÍKY CELKEM			
Celkové pořadí	Dílčí dovednost, schopnost, znalost či vlastnost	Nadřazená kompetence	Vyj. v (%)
1.	umí dobře vyučovat	<i>didaktická</i>	<b>9,96</b>
2.	umí dobře anglicky	<i>oborová</i>	<b>9,76</b>
3.	je hodný/á	<i>psychosociální</i>	<b>9,32</b>
4.	má zdařilé prezenční dovednosti v hodině angličtiny	<i>oborová</i>	<b>7,85</b>
5.	je vtipný/á	<i>psychosociální</i>	<b>7,21</b>
6.	má vztah k dětem	<i>psychosociální</i>	<b>6,77</b>
7.	má příjemné vystupování	<i>psychosociální</i>	<b>6,45</b>
8.	je mu/jí do 40 let věku	<i>osobnostní předpoklad</i>	<b>3,39</b>
9.	komunikuje v hodině hlavně anglicky	<i>oborová</i>	<b>3,03</b>
10.	je spravedlivý/á	<i>psychosociální</i>	<b>2,63</b>

Tabulka 4.7: Žáky napříč ročníky nejvíce preferované dílčí složky kompetencí učitele angličtiny

Situace týkající se prolínání kompetencí, jež byla v úvodu této podkapitoly předeslána, nastala v několika případech odpovědí respondentů.

Spravedlivý přístup učitele k žákům vyplývá z jeho kompetencí psychosociálních i diagnostických. Schopnost zaujmout žáky připravenými aktivitami v hodině prověřuje nejen didaktické, ale také psychosociální kompetence, rovněž se pak projevuje v rámci dílčích oborových kompetencí, a to vzhledem k faktu, že jazyk je zde nejen cílem i prostředkem k jeho naplnění (viz kapitola 2.4).

Přesahy do oborových kompetencí budou zřejmé z jejich klasifikace v kapitole 4.5.5.

V této podkapitole jsme se věnovali shora zmiňované základní výzkumné otázce a pokusili se vypracovat koncept, jenž by zodpověděl, jaké kompetence (a dílčí složky kompetencí) učitele anglického jazyka preferují žáci 2. stupně základní školy. U „ideálního“ učitele anglického jazyka si žáci 6. – 9. ročníku nejvíce cení dovednosti dobře vyučovat a učitelovy odbornosti, dále pak spravedlivého a laskavého přístupu, smyslu pro humor, v neposlední řadě pak schopnosti používat v hodině převážně cílový jazyk.

### 4.5.3. Preferované kompetence učitele angličtiny na 2. stupni ZŠ z pohledu žáků v jednotlivých ročnících

#### 4.5.3.1 Dílčí složky kompetencí učitele angličtiny z pohledu žáků v jednotlivých ročnících

V předchozí kapitole jsme si přiblížili dílčí kompetence učitele angličtiny preferovaného žáky. Nyní se blíže podíváme, jakého učitele si přejí žáci v jednotlivých ročnících.

Celkové pořadí kompetencí učitele upřednostňovaných žáky, jež bylo popsáno v kapitole 4.5.2., odpovídá rovněž jejich umístění v rámci 7. a 8. ročníku (srov. graf 4.2). V případě 6. a 9. ročníku se na místě třetím ocitla kategorie *osobnostních předpokladů* učitele a na místě čtvrtém *kompetence didaktická*. V rámci 6. a 7. ročníku činil rozdíl mezi těmito dvěma položkami pouhá 2 %. Pořadí kompetencí v rámci každého z ročníků souborně ukazuje tabulka 4.9.

6. ROČNÍK			7. ROČNÍK			8. ROČNÍK			9. ROČNÍK		
Pořadí v ročníku	Kompetence	Vyj. v (%)	Pořadí v ročníku	Kompetence	Vyj. v (%)	Pořadí v ročníku	Kompetence	Vyj. v (%)	Pořadí v ročníku	Kompetence	Vyj. v (%)
1.	<i>psychosociální</i>	51,07	1.	<i>psychosociální</i>	43,09	1.	<i>psychosociální</i>	46,89	1.	<i>psychosociální</i>	43,7
2.	<i>oborová</i>	19,97	2.	<i>oborová</i>	27,14	2.	<i>oborová</i>	21,43	2.	<i>oborová</i>	31,1
3.	<i>didaktická</i>	14,88	3.	<i>osobnostní předpoklad</i>	13,33	3.	<i>osobnostní předpoklad</i>	19,05	3.	<i>didaktická</i>	16,69
4.	<i>osobnostní předpoklad</i>	12,74	4.	<i>didaktická</i>	11,18	4.	<i>didaktická</i>	8,06	4.	<i>osobnostní předpoklad</i>	7,36
5.	<i>diagnostická</i>	/	5.	<i>diagnostická</i>	2,96	5.	<i>diagnostická</i>	1,47	5.	<i>diagnostická</i>	0,82
/	<i>nezařaditelné</i>	1,34	/	<i>nezařaditelné</i>	2,3	/	<i>nezařaditelné</i>	3,1	/	<i>nezařaditelné</i>	0,33
Celkem (%)		100	Celkem (%)		100	Celkem (%)		100	Celkem (%)		100

Tabulka 4.8: Preferované kompetence učitele angličtiny na 2. stupni ZŠ z pohledu žáků v jednotlivých ročnících

Míra požadavků na zvládnutí psychosociální kompetence byla ve všech ročnících velmi vysoká. Obecně lze říci, že tvořila kolem 50 % všech požadavků žáků činěných na učitele angličtiny.

V této části si přiblížíme pořadí pěti komponentů v jednotlivých ročnících, jež bylo souborně shrnuto v tabulce 4.9.

## **6. ročník**

V 6. ročníku dosáhla psychosociální kompetence největší obliby ze všech ročníků (51 %). Žáci nejčastěji uváděli charakteristiky učitele, např. je hodný/á, má příjemné vystupování, je vtipný/á a má vztah k dětem apod. Stejně jako v celkovém přehledu všech ročníků, i zde se objevily požadavky na znalost jazyka (2. místo) a dovednost vyučovat (3. místo), na kladný vztah učitel-žák (6. místo), věk učitele (7. místo). V 6. ročníku bylo navíc požadováno zadávání pouze ohlášených testů (9. místo) a příjemný vzhled učitele (10. místo).

Konkrétní příklady můžeme najít ve vybraných citacích odpovědí respondentů<sup>3</sup>:

je hodný: „být hodný“ (4, 12,13);

je spravedlivý: „měl by být stejný na všechny žáky“ (1), „neměl by nadřžovat“ (18,22);

má příjemné vystupování: „není protivný“ (1), „nebýt ukřičený“ (34);

znalost anglického jazyka: „umět anglicky“ (6,29,33,34,36), „měl by umět angličtinu výborně“ (1,17,21,26), „měl/a by umět dobře anglicky“ (8,13,24,27);

dovednost vyučovat: „aby toho hodně naučil“ (3,19), „dobře vyučovat“ (6,16,21,32), „měl/a by nás umět naučit“ (11,18), „umět dobře vysvětlit látku“ (14,31,33);

zábavný: „smysl pro humor“ (4,5,13,16,28), zábavný (6,30), „je s ní/ním legrace“ (12,25,26);

má vztah k dětem: „umět pracovat s dětmi“ (28);

k trestům: „neměl by dávat zápisy do ŽK, pouze úkoly navíc“ (20).

---

<sup>3</sup> Číslo v závorce odpovídá přiřazenému osobnímu číslu respondenta, jelikož dotazníky byly koncipovány jako anonymní. Čísla 1 – 36 odpovídají žákům 6. ročníku, 37 – 65 patří žákům 7. ročníku, 66 – 91 pak žákům 8. ročníku a 92 – 120 připadají na žáky 9. ročníku.



Graf 4.3: Preference kompetencí učitele z pohledu žáků v 6. ročníku

6. ROČNÍK			
Pořadí v ročníku	Dílčí dovednost, schopnost, znalost či vlastnost	Nadřazená kompetence	Vyj. v (%)
1.	je hodný/á	psychosociální	13,54
2.	umí dobře anglicky	oborová	11,66
3.	umí dobře vyučovat	didaktická	10,46
4.	má příjemné vystupování	psychosociální	9,65
5.	je vtipný/á	psychosociální	9,52
6.	má vztah k dětem	psychosociální	7,24
7.	je mu/jí do 40 let věku	osobnostní předpoklad	6,03
8.	má zdařilé prezenční dovednosti v hodině angličtiny	oborová	4,16
9.	zadává pouze ohlášené testy	didaktická	2,55
10.	je příjemného a pěstěného vzhledu	osobnostní předpoklad	2,28

Tabulka 4.9: Preference kompetencí učitele angličtiny - žáci 6. ročníku

## 7. ročník

V 7. ročníku nastala zajímavá situace, když při zpracování dat vyplynulo, že 1. a 2. místo obsadily položky shodně po 9,54 % a na 3. a 4. místě se objevily požadavky žáků taktéž se stejnou hodnotou, a to 8,72 %. Přihlédneme-li navíc k nadřazené kompetenci, lze si povšimnout, že 1. a 2. místo patří dílčím kompetencím v rámci oborové kompetence a na dalších příčkách jsou dílčí kompetence v rámci didaktické a psychosociální kompetence. Kromě již shora zmiňovaných kategorií uváděli žáci 7. ročníku požadavky na kvalitní přednes učitele a psychickou odolnost (tabulka 4.10).

Konkrétní příklady můžeme najít ve vybraných citacích odpovědí respondentů:

je hodný: „hodná, žádná macecha“ (41), „hodný“ (53,59,63,65), „hodná, ale zase ne moc“ (60);

je spravedlivý: „spravedlivý ke všem žákům“ (47), „není zasedlá na žáky“ (50), „nenadržuje“ (59);

má příjemné vystupování: „neměla by křičet“ (45,58), „udrží žáky v klidu i bez křičení“ (42), „neřvat, když něco hned nevíme“ (46), „nezvyšovat hlas, když něco nechápeme“ (47);

znalost anglického jazyka: „umět anglicky jako rodilý mluvčí“ (37), „měl by umět angličtinu dobře“ (45,60), „mluvit dobře anglicky“ (46,62), „umět anglicky“ (43,56,59,64), „umět dobře angličtinu a ne se ji s námi učit“ (50);

dovednost vyučovat: „hodně naučila“ (38), „dobře učit“ (42), „měl/a by nás co nejvíc naučit“ (44), „umět dobře vysvětlit látku“ (43,60), „musí umět naučit svůj předmět“ (40);

zábavný: „smysl pro humor“ (42), „zábavný“ (44,45,52,58), „trochu humoru by neškodilo“ (40);

má vztah k dětem: „snažit se nám porozumět“ (47), „umět pracovat s dětmi“ (51), „mít ráda děti“ (63);

k organizaci hodiny: „aby končila se zvoněním“ (38), „umí si rozvrhnout hodinu“ (57);



specifické požadavky: „nesedět pořád na židli“ (40), „nedává testy za trest“ (46), „dá se s ní mluvit o všem“ (58).



Graf 4.4: Preference kompetencí učitele z pohledu žáků v 7. ročníku

7. ROČNÍK			
Pořadí v ročníku	Dílčí dovednost, schopnost, znalost či vlastnost	Nadřazená kompetence	Vyj. v (%)
1.	umí dobře anglicky	oborová	9,54
2.	má zdařilé prezenční dovednosti v hodině angličtiny	oborová	9,54
3.	umí dobře vyučovat	didaktická	8,72
4.	je vtipný/á	psychosociální	8,72
5.	je hodný/á	psychosociální	8,22
6.	má vztah k dětem	psychosociální	5,43
7.	má příjemné vystupování	psychosociální	4,28
8.	komunikuje v hodině hlavně anglicky	oborová	3,62
9.	dobře artikuluje; má dobrý přednes	osobnostní předpoklad	3,62
10.	je psychicky odolný/á	psychosociální	3,29

Tabulka 4.10: Preference kompetencí učitele angličtiny - žáci 7. ročníku

## **8. ročník**

8. ročník na prvních třech místech upřednostnil psychosociální kompetenci. 4. místo a 7. místo patří oborové kompetenci, didaktická kompetence týkající se dovednosti vyučovat obsadila 5. místo. Celkové procentuální vyjádření dílčích kompetencí

Osmý ročník je jediný z ročníků, u něhož se položky *umí dobře vyučovat* a *umí dobře anglicky* neobjevily na některém z prvních třech míst. Žáci nejvíce vyzdvihli interpersonální dovednost učitele v rámci psychosociální kompetence, ale také například ochotu učitele pomoci žákům (tabulka 4.11).

Konkrétní příklady můžeme najít ve vybraných citacích odpovědí respondentů:

je hodný: „neměl by být přísný“ (86), „není moc přísný“ (71), „hodný“ (73,75,77,87);

je spravedlivý: „spravedlivá“ (73), „neměla by si zasednout na některého žáka“ (84), „neodsuzuje žáky, kteří nejsou nejlepší v AJ“ (80);

má příjemné vystupování: „příjemná“ (68), „budí dobrý dojem“ (82), „není nepříjemná, i když už učí poslední hodinu“ (80), „neměl by křičet“ (89);

znalost anglického jazyka: „umět anglicky výborně“ (67,88), „jde příkladem a nedělá v jazyce chyby sám“ (78), „mluvit dobře anglicky“ (77), „umět anglicky“ (68,70,71,74), „skvěle ovládat jazyk“ (83);

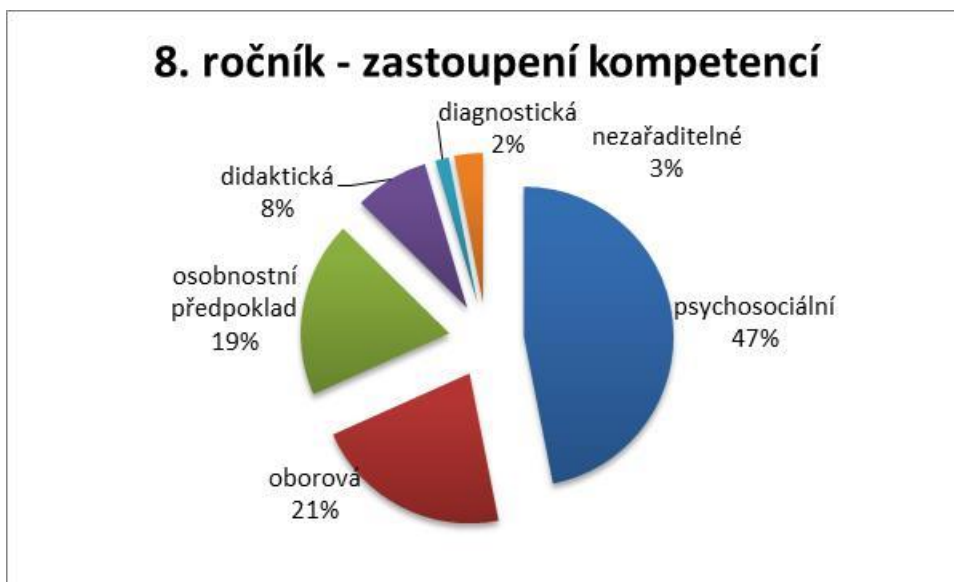
dovednost vyučovat: „umí naučit“ (69), „dobře učit“ (88), „měl by nás co nejvíc naučit“ (71), „dobře vysvětlit látku“ (70,72,77,85,89), „hodně naučí“ (74,83);

zábavný: „zábavný/á“ (67,71,74,76,85,86), „smysl pro humor“ (69,83), „dovede se s dětmi i zasmát“ (84);

má vztah k dětem: „věnuje se žákům“ (78), „často si s námi povídá a zajímá se o nás“ (79), „umí se vcítit do žáků“ (89), „je k žákům otevřený a pomáhá těm, co pomoc potřebují“ (82), „má opravdový zájem o žáky“ (83);

k organizaci hodiny: „umí si dobře rozvrhnout hodinu“ (66);

specifické požadavky: „umět mluvit spatra“ (66), „budí respekt“ (69), „je aktivní“ (82), „umí si sjednat respekt“ (74), „musí být osobnost“ (74), „umí upoutat a udržet žákovu pozornost“ (77), „umí chválit“ (78), „dovede zaujmout“ (89).



Graf 4.5: Preference kompetencí učitele z pohledu žáků v 8. ročníku

8. ROČNÍK			
Pořadí v ročníku	Dílčí dovednost, schopnost, znalost či vlastnost	Nadřazená kompetence	Vyj. v (%)
1.	má vztah k dětem	psychosociální	8,79
2.	je hodný/á	psychosociální	8,24
3.	má příjemné vystupování	psychosociální	8,06
4.	má zdařilé prezenční dovednosti v hodině angličtiny	oborová	7,69
5.	umí dobře vyučovat	didaktická	7,51
6.	je vtipný/á	psychosociální	6,23
7.	umí dobře anglicky	oborová	6,04
8.	je mu/jí do 40 let věku	osobnostní předpoklad	4,76
9.	komunikuje v hodině hlavně anglicky	oborová	4,76
10.	je ochotný/á žákům pomoci	psychosociální	4,21

Tabulka 4.11: Preference kompetencí učitele angličtiny - žáci 8. ročníku

## **9. ročník**

Znalost jazyka obsadila v 6. a 9. ročníku ve shodě s celkovým přehledem 2. místo. Žáci 9. ročníku celkově nejvíce volali po učiteli, který umí dobře vyučovat. Na třetím místě dochází k syntéze této znalosti a dovednosti, když by měly být prověřeny prezentační dovednosti učitele v hodině angličtiny, který by je měl zaujmout. Jako jediný z ročníků si velmi přejí trpělivého, zábavného a spravedlivého učitele, který navíc dovede žáky ukáznit, a to bez zvyšování hlasu.

Konkrétní příklady můžeme najít ve vybraných citacích odpovědí respondentů:

je hodný: „hodný, ale i přísný“ (100), „není moc přísný“ (98), „hodný“ (97,101,102,104,105,107);

je spravedlivý: „spravedlivý“ (98,103,106), „neměl by dávat nějakým žákům výhody“ (93), „neodsuzuje žáky, kteří nejsou nejlepší v AJ“ (80);

má příjemné vystupování: „příjemný/á“ (116,118), „nevytlívá si špatnou náladu na žácích“ (98), „neřeší si osobní problémy vztekem na žáky“ (113);

znalost anglického jazyka: „umět anglicky výborně“ (104,107), „anglicky slovem i písmem“ (109), „mluvit dobře anglicky“ (112,114), „umět anglicky“ (105), „skvěle ovládat jazyk“ (110), „mluví plynule anglicky“ (118), „sám by měl umět perfektně anglicky, aby ty vědomosti mohl předat nám“ (120);

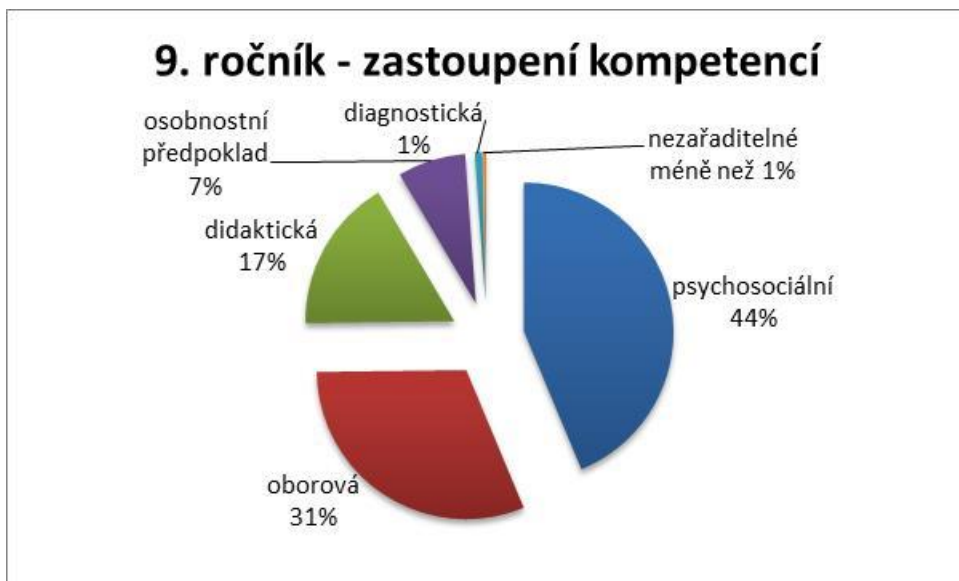
dovednost vyučovat: „dobře vysvětlit látku“ (92,104,111,117,119), „učí dobře a s radostí“ (94), „hodně naučí“ (97,100,103,106,115), „dobře vysvětlit a naučit předmět“ (98), „dobře naučit“ (109), „umět předat učivo a schopnosti žákům“ (112);

zábavný: „zábavný/á“ (100,104,116), „smysl pro humor“ (101,106), „zasmějeme se s ním“ (102);

má vztah k dětem: „umí si k žákům najít cestu“ (101), „povídá si s žáky i o jiných věcech“ (112), „hodně s námi komunikuje a snaží se porozumět“ (114), „mít rád děti“ (99);

k organizaci hodiny: „chodí do hodiny vždy připraven“ (93), „připraven na hodinu“ (94,117);

specifické požadavky: „kreativní“ (96), „umí i improvizovat“ (100), „vynalézavý“ (113), „umí si sjednat pořádek ve třídě“ (93), „nenechá nikoho opisovat“ (93), „být s žáky kamarád, ale jen do určitých mezí“ (94), „přiměje všechny žáky k aktivitě v hodině“ (95), „umět si uklidnit třídu jako každý správný učitel“ (95), „umí motivovat“ (96), „je odolný vůči žakovským trikům jako třeba ‘okecávání’“ (100), „baví ho učit“ (101), „žáci ho respektují“ (102), „je upřímný“ (103), „je na něm vidět, že učí rád“ (106), „brát vše s humorem“ (108), „přísný, aby žáci nebyli moc divocí“ (109), „nebere se příliš vážně a má celkový nadhled“ (110), „zapálený pro učení“ (110), „umí si srovnat své žáky“ (111), „nenutit žáky učit se úplně vše nazpaměť“ (120).



Graf 4.6: Preference kompetencí učitele z pohledu žáků v 9. ročníku

9. ROČNÍK			
Pořadí v ročníku	Dílčí dovednost, schopnost, znalost či vlastnost	Nadřazená kompetence	Vyj. v (%)
1.	umí dobře vyučovat	<i>didaktická</i>	<b>12,77</b>
2.	umí dobře anglicky	<i>oborová</i>	<b>10,97</b>
3.	má zdařilé prezenční dovednosti v hodině angličtiny	<i>oborová</i>	<b>10,8</b>
4.	je hodný/á	<i>psychosociální</i>	<b>6,22</b>
5.	má vztah k dětem	<i>psychosociální</i>	<b>5,73</b>
6.	má u žáků přirozenou autoritu; umí žáky ukáznit	<i>psychosociální</i>	<b>4,98</b>
7.	je spravedlivý/á	<i>psychosociální</i>	<b>4,58</b>
8.	je trpělivý/á	<i>psychosociální</i>	<b>4,58</b>
9.	je vtipný/á	<i>psychosociální</i>	<b>3,76</b>
10.	má příjemné vystupování	<i>psychosociální</i>	<b>3,27</b>

Tabulka 4.12: Preference kompetencí učitele angličtiny - žáci 9. ročníku

Nejčastěji uváděnými dílčími kompetencemi byly znalost jazyka a dovednost vyučovat. Obě dohromady jsou prověřeny v oborové kompetenci, které se ještě budeme věnovat v kapitole 4.5.5. Budeme zde prezentovat výčet vybraných citovaných odpovědí žáků týkajících se dílčích oborových kompetencí. Psychosociální kompetence spolu s vlastnostmi či charakteristikami a dovednostmi uvnitř ní (především charakteristika hodného učitele a jeho vztah k žákům) byly velmi ceněny v jednotlivých ročnících i celkově. Porovnáme-li pořadí dílčích složek kompetencí celkově s jednotlivými ročníky, zjistíme určité výkyvy, ale v celku se jedná o kompaktní soubor dovedností, schopností a znalostí.

#### 4.5.4. Preferované kompetence učitele angličtiny na 2. stupni ZŠ z pohledu pohlaví žáků

V této části výzkumu se budeme věnovat pohledu dívek a chlapců na kompetence učitele angličtiny. Sledujeme tedy dvě proměnné spolu s příslušností žáků k ročníku. Setřídíme-li nám dostupné data podle těchto kritérií, mohou každá zvlášť nebo obě dohromady změnit pořadí četnosti odpovědi vzhledem k pořadí celkovému.

##### 4.5.4.1 Preferované kompetence a jejich složky ZŠ z pohledu pohlaví žáků napříč ročníky

###### 4.5.4.1.1 Preference chlapců napříč ročníky

Chlapci 6. - 9. ročníku dávají přednost učiteli, kterému nechybí dovednost vyučovat a zároveň ovládá předměty své aprobace. Jejich pohled odpovídá celkovému přehledu všech žáků, pouze na 10. místě upřednostnili chlapci vzhled učitele před převažující anglickou komunikací v hodině, jak je tomu na 9. místě u žáků napříč ročníky.

CHLAPCI CELKEM			
Pořadí	Celk. pořadí v 6. - 9. r	Dílčí dovednost, schopnost, znalost či vlastnost	Nadřazená kompetence
1.	1.	umí dobře vyučovat	didaktická
2.	3.	je hodný/á	psychosociální
3.	2.	umí dobře anglicky	oborová
4.	4.	má zdařilé prezenční dovednosti v hodině angličtiny	oborová
5.	7.	má příjemné vystupování	psychosociální
6.	5.	je vtipný/á	psychosociální
7.	6.	má vztah k dětem	psychosociální
8.	8.	je mu/jí do 40 let věku	osobnostní předpoklad
9.	8.	je spravedlivý/á	psychosociální
10.	17.	je příjemného a pěstěného vzhledu	osobnostní předpoklad

Tabulka 4.13: Preference kompetencí učitele angličtiny - chlapci 6. až 9. ročníku

#### 4.5.4.1.2 Preference dívek napříč ročníky

Pořadí prvních čtyř preferovaných kategorií dívek 6. – 9. ročníku odpovídá celkovému pohledu žáků (viz tabulka 4.7). Další umístění jsou kombinací těch, jež jsou rovněž obsaženy ve zmíněném pořadí kompetencí učitele angličtiny preferovaného žáky všech ročníků, s výjimkou dobrého přednesu a učitelovou zkušeností se zemí, kde se hovoří anglicky.

<b>DÍVKY CELKEM</b>			
Pořadí	<i>Celk. pořadí v 6. - 9. r</i>	Dílčí dovednost, schopnost, znalost či vlastnost	Nadřazená kompetence
<b>1.</b>	2.	umí dobře anglicky	<i>oborová</i>
<b>2.</b>	1.	umí dobře vyučovat	<i>didaktická</i>
<b>3.</b>	3.	je hodný/á	<i>psychosociální</i>
<b>4.</b>	4.	má zdařilé prezenční dovednosti v hodině angličtiny	<i>oborová</i>
<b>5.</b>	6.	má vztah k dětem	<i>psychosociální</i>
<b>6.</b>	5.	je vtipný/á	<i>psychosociální</i>
<b>7.</b>	9.	komunikuje v hodině hlavně anglicky	<i>oborová komunikativní</i>
<b>8.</b>	7.	má příjemné vystupování	<i>psychosociální</i>
<b>9.</b>	14.	dobře artikuluje; má dobrý přednes	<i>osobnostní předpoklad</i>
<b>10.</b>	21.	má zahraniční zkušenost s zemí, kde se hovoří v cílovém jazyce	<i>oborová</i>

Tabulka 4.14: Preference kompetencí učitele angličtiny - dívky 6. až 9. ročníku

Rozdíly ve vnímání „ideálního“ učitele anglického jazyka z pohledu chlapců a dívek sledovaných ročníků jsou zde malé. Porovnáme-li pořadí dílčích složek kompetencí u chlapců a dívek, dojdeme k závěru, že požadavek na hodného učitele uvedl každý z ročníků přibližně na stejném místě. Chlapci navíc dodali požadavek na mladšího učitele angličtiny a jeho vzhled. Dívky naproti tomu spatřují klady učitele v tom, zda dobře artikuluje a komunikuje v hodině především v cílovém jazyce.



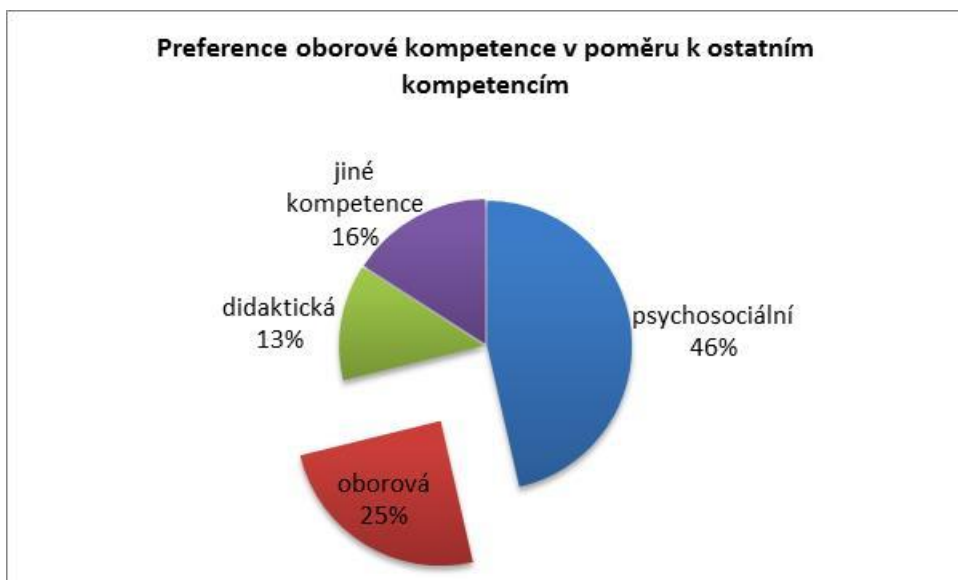
#### 4.5.5. Žáky preferované dílčí kompetence v rámci oborové kompetence učitele angličtiny na 2. stupni ZŠ

##### 4.5.5.1 Preference oborové kompetence učitele angličtiny u žáků na 2. stupni ZŠ

V této části výzkumu budeme věnovat pozornost výlučně oborovým kompetencím učitele angličtiny. Výstupem tohoto šetření bude analýza dílčích kompetencí, jež si žáci nejvíce cení v rámci oborové kompetence učitele.

Ve třetí části výzkumu si klademe za cíl zmapovat dílčí komponenty oborové kompetence učitele anglického jazyka, jež žáci upřednostňují. V této části si uvedeme pohledy žáků na tuto kompetenci ze tří hledisek: z celkového pohledu žáků, z pohledu žáků a žákyň napříč ročníky a v neposlední řadě také z pohledu žáků v jednotlivých ročnících.

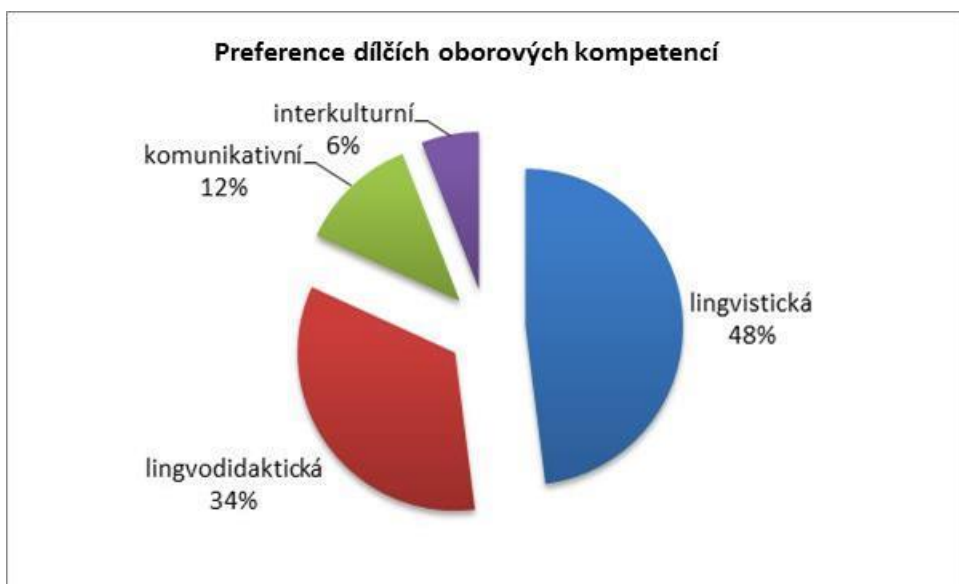
Porovnáním těchto jednotlivých cílů bude zjištěno, zda námi stanovené kompetence jsou v souladu s poznatky vyplývajícími z empirického výzkumu, a jaká budou očekávání žáků ve vztahu k učiteli anglického jazyka a jeho kompetencím.



Graf 4.7: Preference oborové kompetence v poměru k ostatním kompetencím

Pro větší přehlednost jsme v grafu vyznačili pouze kompetence, jež se umístily na 1. až 3. místě. Jak je z grafu 4.7 patrné, celková preference oborové kompetence v rámci všech ročníků činí jednu čtvrtinu z celku.

Následující graf ilustruje celkové rozložení dílčích kompetencí v rámci oborové kompetence. Můžeme vidět, že žáky nejvíce preferované bylo splnění lingvistické kompetence učitele (48 %). Významná byla rovněž četnost výskytu preference lingvodidaktické kompetence (34 %).



Graf 4.8: Preference dílčích oborových kompetencí

#### **4.5.5.1.1 Preferované dílčí kompetence v rámci oborové kompetence z pohledu žáků napříč ročníky**

Pro účely této podkapitoly jsme vyjmuli z celkového pořadí kategorií pouze námi takové kategorie, jež se týkají námi sledované kompetence.

Jak již bylo zmíněno, celkově největší váha byla prisuzována kompetenci lingvistické. Dílčí složky v jejím rámci zaujmuly 2., 18. a 35. místo. Kromě již tolik vyzdvihované znalosti jazyka si žáci všímají, jakou má učitel výslovnost a zda sám nechybuje v látce, kterou žákům předkládá. Dílčí složky úzce související s lingvodidaktickou kompetencí obsadily celkové 4. a 30. místo. Požadavek na zajímavou výuku byl velmi akcentován

u žáků všech ročníků celkem, v rámci ročníků i mezi dívkami a chlapci celkově. Učitel anglického jazyka by měl své žáky v ideálním případě nadchnout pro předmět i vyučovanou látku. Žák by měl být schopen používat jazyk i mimo instituci školy a učitel by jej v tomto úsilí volbou vhodných prostředků podporovat. Komunikace v cílovém jazyce v rámci oborové komunikativní kompetence je pro žáky rovněž klíčová, navíc úzce souvisí i s právě zmíněnou dovedností týkající se komunikace v autentických situacích. Nakonec žáci neopomenuli zmínit, že učitel anglického jazyka by v ideálním případě měl splňovat interkulturní oborovou kompetenci v tom smyslu, aby alespoň jednou za život pobyl nějaký čas v zahraničí, kde se hovoří anglicky, což by jej obohatilo nejen o zážitky, ale především by to mohlo výrazným způsobem obohatit jeho slovní zásobu a vylepšit jeho výslovnost. Také se zde, i když spíše okrajově, objevovaly preference učitele, který kromě standardní britské variety angličtiny ovládá alespoň na velmi dobré úrovni i onu americkou.

Celkovou preferenci dílčích oborových složek u žáků 6. – 9. ročníků bez zřetele k jejich pohlaví naznačuje tabulka 4.15, ze které je patrné, že žáci neopomenuli zmínit především rozličné dílčí oborové lingvistické a oborové lingvodidaktické kompetence. Konkrétní citace odpovědí respondentů jsou uvedeny v podkapitole 4.5.5.2.1.

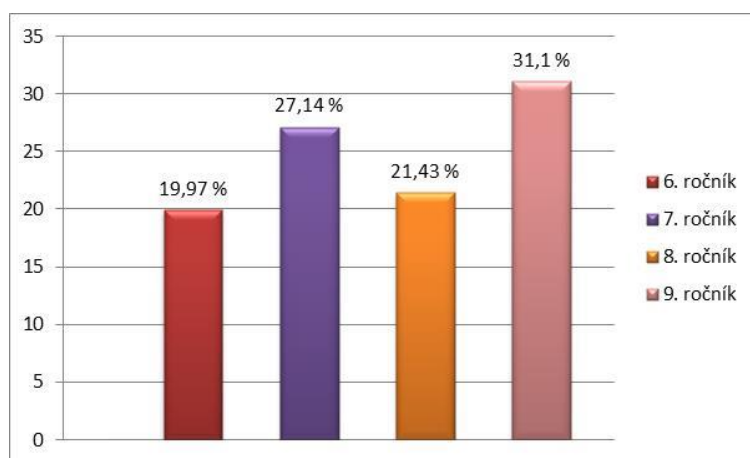
<b>Preference oborové kompetence u žáků na 2. stupni ZŠ</b>			
<b>Celkové pořadí</b>	<b>Dílčí dovednost, schopnost, znalost či vlastnost</b>	<b>Nadřazená kompetence</b>	<b>Vyj. v (%)</b>
2.	<b>umí dobře anglicky</b>	<i>oborová lingvistická</i>	<b>9,76</b>
4.	<b>má zdařilé prezenční dovednosti v hodině angličtiny</b>	<i>oborová lingvodidaktická</i>	<b>7,85</b>
9.	<b>komunikuje v hodině hlavně anglicky</b>	<i>oborová komunikativní</i>	<b>3,03</b>
18.	<b>má dobrou výslovnost</b>	<i>oborová lingvistická</i>	<b>1,75</b>
21.	<b>má zahraniční zkušenost s zemí, kde se hovoří v cílovém jazyce</b>	<i>oborová interkulturní</i>	<b>1,47</b>
30.	<b>podporuje u žáků schopnost reagovat v anglickém jazyce v autentických situacích i mimo výuku</b>	<i>oborová lingvodidaktická</i>	<b>0,52</b>
35.	<b>nechybuje v látce vyžadované od žáků</b>	<i>oborová lingvistická</i>	<b>0,35</b>

Tabulka 4.15: Preference oborové kompetence učitele angličtiny u žáků 6. – 9. ročníku

#### 4.5.5.2 Preference oborové kompetence učitele angličtiny z pohledu žáků v jednotlivých ročnících

Z grafu 4.9 můžeme vidět, že nejvyšší preference dosáhla oborová kompetence angličtiny v 9. ročníku (31,1 %). Naopak nejmenší důležitost jí v rámci našeho přehledu přisuzují žáci 6. ročníku (19,97 %). Je však třeba připomenout, že oborová kompetence získala 2. místo v každém z ročníků, ve shodě s celkovými preferencemi žáků všech ročníků.

Procentuální vyjádření její preference v jednotlivých ročnících znázorňuje graf 4.9.



Graf 4.9: Preference oborové kompetence v jednotlivých ročnících

#### 4.5.5.2.1 Preferované dílčí kompetence v rámci oborové kompetence z pohledu žáků v jednotlivých ročnících

Všechny ročníky s výjimkou 8. ročníku nejvýše hodnotily znalost jazyka, která by měla značně převyšovat znalosti žáků. Žáci 8. ročníku vyzdvihly především vlastní potřebu zajímavé výuky, učitelova znalost angličtiny záhy následovala. Jak již bylo zmíněno v kapitole 4.5.3.1, u žáků 7. ročníku se umístily na 1. a 2. příčce dílčí kompetence v rámci oborových kompetencí se shodným počtem 9,54 %. Prezenční dovednosti učitele v hodině anglického jazyka se umístily na 2. místě v žebříčku oborových kompetencí u žáků 6., 7. a 9. ročníku. Komunikace v cílovém jazyce získala třetí místo u žáků 6., 7. a 8. ročníku, v 9. ročníku mu odpovídalo místo čtvrté. U žáků 6. a 8. ročníku se na 4. místě objevil požadavek na výslovnost učitele, žáci 7. ročníku upřednostnili učitele se zkušeností vyplývající z anglicky hovořícího prostředí. Celkové přehledy

rozložení dovedností v rámci této kompetence nabízejí tabulky 4.16 - 4.19 a příslušný výběr citovaných respondentů.

## **6. ročník**

Žáci 6. ročníku by u učitele angličtiny nejvíce vyžadovali znalost jazyka, nejméně zmiňovaná bylo podněcování žáků k používání jazyka mimo výuku (viz tabulka 4.16).

Konkrétní příklady můžeme najít ve vybraných citacích odpovědí respondentů:

„s dobrou výslovností“ (3), „Měla by dobře vyslovovat anglická slova.“ (15);

„umí si v AJ drobet hrát (AJ hrou)“ (12), „učit AJ hrou“ (14,21,27), „Mohla by si s námi někdy zahrát nějakou anglickou hru.“ (15), „Neměl by se jen držet věcí v učebnici, ale říkat i různé zajímavosti.“ (18), „aby učila AJ zábavným způsobem“ (26);

„když bude říkat pokyny, tak je říct nejdřív anglicky - když nerozumíme, pak česky“ (14), „Určitě by s námi měla komunikovat hlavně anglicky.“ (15), „podle věku žáků mluvit na ně hlavně anglicky“ (24);

„Podle mě by měla být taková, aby nás naučila anglicky to, co budeme v příštích letech potřebovat.“ (15)

„Mohl(a) by strávit nějaký čas třeba v Anglii.“ (27), „Měl by mít s angličtinou vlastní zkušenost – žít v Americe nebo Velké Británii. (28);

„měl by to být rodilý mluvčí z Velké Británie“ (5);

„Angličtinu by měla prožívat celým svým srdcem.“ (15).

Konkrétní příklady citovaných odpovědí respondentů k otázce *znalosti angličtiny* byly prezentovány v kapitole 4.5.3.1.

## **7. ročník**

U žáků 7. ročníku nastala zajímavá situace, když bylo zjištěno, že na prvním i posledním místě z požadovaných kompetencí učitele angličtiny se nachází jedna z dílčích oborových kompetencí. Žáci upřednostnili zejména komplexní jazykovou znalost, na úkor dobré

výslovnosti učitele anglického jazyka. Okrajově se rovněž objevil požadavek na aktivní užívání britské i americké variety jazyka v hodině (viz tabulka 4.17).

Konkrétní příklady můžeme najít ve vybraných citacích odpovědí respondentů:

„hrál/a v hodině aj hry“ (38,41,52), „sem tam nějakou tu anglickou hru“ (40), „mohl by učít i metodou anglických písniček nebo her“ (42), „dělat s námi aj hry“ (45), „připravuje pro nás i nějaké zajímavé aktivity v angličtině“ (47), „učit hrami“ (49,58), „učit zábavným způsobem angličtinu“ (54), „vymýšlet anglické projekty“ (61), „má dobré nápady na hry v AJ nebo jinak zábavné učení“ (62), „měl by umět učit písničkami, hrami, ale i tou klasickou formou“ (65);

„strávit alespoň rok v Anglii, aby to na jeho angličtině bylo vidět“ (43), „nějakou dobu žít v Anglii kvůli aj“ (56), „aby měla za sebou studium v Anglii“ (62), „alespoň nějakou praxi v Británii, ne pouze vystudovaná škola“ (64), „měl by mít velké zkušenosti z anglicky mluvící země“ (65);

„měl by překládat jen složitější věci do češtiny“ (45), „říci zadání anglicky, pak zkusit, jestli to děti přeloží“ (61);

„hodně komunikovat anglicky v hodině“ (54), „často s námi konverzovat v AJ“ (56);

„dobrá výslovnost“ (56);

„ovládat anglickou i americkou angličtinu“ (37);

„měla by se těšit na učení – a ne výraz 'Ježíš, už zase AJ.'“ (41).

## **8. ročník**

Žáci 8. ročníku by uvítali učitele, který inklinuje k přípravě zábavné a zajímavé hodiny. Zábavné hledisko výuky je pro ně podstatnější nežli samotná učitelova znalost angličtiny. Kladně hodnotí, pokud při hodině učitel hovoří hlavně v cílovém jazyce. Méně už je zajímavá to, zda učitel nabyl v zahraničí zkušenosti, z nichž by nyní mohl čerpat (viz tabulka 4.18).

Konkrétní příklady můžeme najít ve vybraných citacích odpovědí respondentů:

„mít dobrou výslovnost“ (66),

„zapojit do hodiny i trochu zábavy, her a zajímavostí“ (66), „učit AJ hrou“ (86), „projekty, akce a hry v AJ“ (76), „zajímavá výuka angličtiny“ (78), „pustí nám třeba písničku a pak ji překládáme“ (79), „snaží se učit i zábavnou formou“ (80), „zapojuje do hodiny AJ i hry“ (91);

„mluvit v hodině anglicky i česky“ (68), „mluví v hodině jen anglicky“ (82), „komunikuje víc anglicky než česky v hodině“ (83), „komunikuje hlavně anglicky“ (91);

„znalost rozdílných slovíček, která se používají v Anglii nebo USA“ (80), „vlastní pracovní zkušenosti s angličtinou třeba v Anglii, USA“ (83).

## **9. ročník**

Žáci 9. ročníku, stejně jako v 6. a 7. ročníku, vycházejí z představy, že „ideální“ učitel angličtiny by měl především ovládat jazyk. Oživení výuky jazyka formou her, videí aj. zaujímá 3. místo. Na posledním místě žáci popisují učitele, který nedělá ve svém projevu gramatické a jiné chyby, což by mělo být podle našeho názoru samozřejmé (viz tabulka 4.19).

Konkrétní příklady můžeme najít ve vybraných citacích odpovědí respondentů:

„má dobrou výslovnost“ (95,107,113,114);

„měla by se snažit udělat tu hodinu zábavnou“ (92,118), „učit AJ zábavně“ (94,114,116), „jeho hodiny nesmí být nudné“ (95), „oživit něčím výuku (hry, praxe apod.)“ (98), „hodina by měla být zábavná“ (103,106,114), „AJ hry s třídou“ (104,113,117), „snažit se připravit i zábavnou hodinu (hry, videa, písničky..)” (108), „do výkladu přidá i nějaké hry nebo zajímavosti např. o Londýně“ (119), „výuku prokládat různými hrami a jinými aktivitami nebo zvat do výuky rodilé mluvčí“ (120);

„komunikuje s žáky hodně anglicky“ (96,105), „samozřejmě mluvit v hodině anglicky“ (97), „komunikuje hodně anglicky“ (97,119);

„nechybuje v učivu, které chce po nás“ (108);

„má velkou anglickou slovní zásobu (slovíčka)“ (113);

„zná anglické reálie výborně“ (110);

„aby už měl aspoň jednu zkušenost z anglicky mluvících zemí“ (107), „má praxi z cizí země“ (109), „učil už v Anglii nebo USA“ (111), „pracoval v Anglii a mluví díky tomu jako rodilý mluvčí“ (118).

6. ROČNÍK		
Pořadí v ročníku	Kategorie	Nadřazená kompetence
2.	umí dobře anglicky	oborová lingvistická
8.	má zdařilé prezenční dovednosti v hodině angličtiny	oborová lingvodidaktická
12.	komunikuje v hodině hlavně anglicky	oborová komunikativní
14.	má dobrou výslovnost	oborová lingvistická
25.	podporuje u žáků schopnost reagovat v anglickém jazyce v autentických situacích i mimo výuku	oborová lingvodidaktická

Tabulka 4.16: Preference dílčích kompetencí v rámci oborové kompetence učitele angličtiny u žáků 6. ročníku

7. ROČNÍK		
Pořadí v ročníku	Kategorie	Nadřazená kompetence
1.	umí dobře anglicky	oborová lingvistická
2.	má zdařilé prezenční dovednosti v hodině angličtiny	oborová lingvodidaktická
8.	komunikuje v hodině hlavně anglicky	oborová komunikativní
11.	má zahraniční zkušenost se zemí, kde se hovoří v cílovém jazyce	oborová interkulturní
24.	má dobrou výslovnost	oborová lingvistická

Tabulka 4.17: Preference dílčích kompetencí v rámci oborové kompetence učitele angličtiny u žáků 7. ročníku



8. ROČNÍK		
Pořadí v ročníku	Kategorie	Nadřazená kompetence
4.	má zdařilé prezenční dovednosti v hodině angličtiny	oborová lingvodidaktická
7.	umí dobře anglicky	oborová lingvistická
9.	komunikuje v hodině hlavně anglicky	oborová komunikativní
17.	má dobrou výslovnost	oborová lingvistická
25.	nechybuje v látce vyžadované od žáků	oborová lingvistická
33.	má zahraniční zkušenost se zemí, kde se hovoří v cílovém jazyce	oborová interkulturní

Tabulka 4.18: Preference dílčích kompetencí v rámci oborové kompetence učitele angličtiny u žáků 8. ročníku

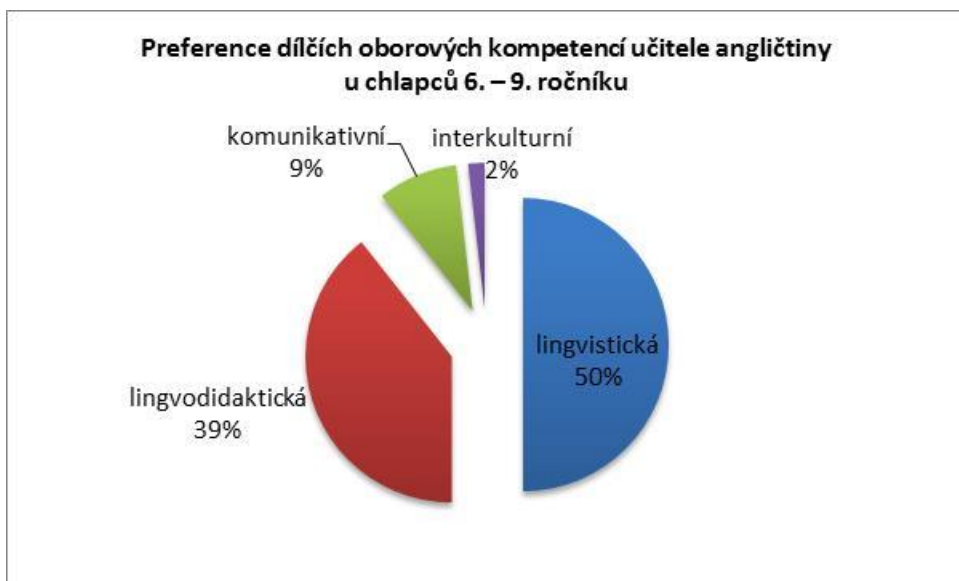
9. ROČNÍK		
Pořadí v ročníku	Kategorie	Nadřazená kompetence
2.	umí dobře anglicky	oborová lingvistická
3.	má zdařilé prezenční dovednosti v hodině angličtiny	oborová lingvodidaktická
12.	má zahraniční zkušenost se zemí, kde se hovoří v cílovém jazyce	oborová interkulturní
13.	komunikuje v hodině hlavně anglicky	oborová komunikativní
14.	má dobrou výslovnost	oborová lingvistická
23.	podporuje u žáků schopnost reagovat v anglickém jazyce v autentických situacích i mimo výuku	oborová lingvodidaktická
30.	nechybuje v látce vyžadované od žáků	oborová lingvistická

Tabulka 4.19: Preference dílčích kompetencí v rámci oborové kompetence učitele angličtiny u žáků 9. ročníku

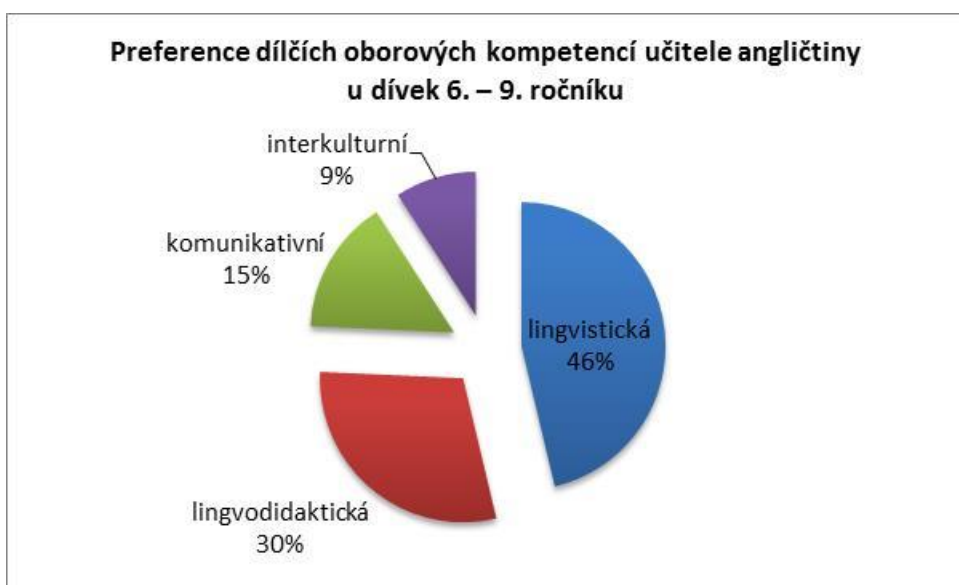
V této podkapitole jsme se zabývali mapováním dílčích oborových kompetencí u žáků v rámci jednotlivých ročníků. Kapitola 4.5.5.3 a 4.5.5.3.1 odhalí, nakolik se budou tato pořadí lišit u námi sledovaného vzorku chlapců a dívek.

#### 4.5.5.3 Preference oborové kompetence učitele angličtiny z pohledu pohlaví žáků na 2. stupni ZŠ

Analýzou utvořených kategorií jsme získali zastoupení dílčích oborových kompetencí, jež reflektuje preferenci chlapců a dívek sledovaných ročníků (graf 4.10 a 4.11).



Graf 4.10: Preference dílčích oborových kompetencí učitele angličtiny u chlapců 6. – 9. ročníku



Graf 4.11: Preference dílčích oborových kompetencí učitele angličtiny u dívek 6. – 9. ročníku

Porovnáme-li poměry, v jakých se nacházejí hodnoty dílčích oborových kompetencí u chlapců a dívek, zjistíme, že jsou velmi podobné. Nejvyšší procentuální vyjádření (chlapci 50 %, dívky 46 %) zaznamenala u chlapců i dívek lingvistická oborová kompetence, následuje lingvodidaktická (chlapci 39 %, dívky 30 %). Komunikativní a interkulturní oborová kompetence učitele se ukázala být více frekventovaným požadavkem dívek (komunikativní kompetence – chlapci 9 %, dívky 15%; interkulturní kompetence – chlapci 2 %, dívky 9 %).

#### **4.5.5.3.1 Preferované dílčí kompetence v rámci oborové kompetence z pohledu pohlaví žáků na 2. stupni ZŠ**

Následující přehledy (tabulka 4.20 a 4.21) nám ukazují, jak jsou zastoupeny jednotlivé dílčí kompetence v rámci oborové kompetence učitele angličtiny preferované chlapci a dívkami.

První dvě místa se shodují, avšak na místě třetím upřednostnili chlapci dobrou výslovnost učitele před faktem, zda se dostatečně komunikuje v cílovém jazyce v hodině, jak je tomu naopak u dívek. Podpora žáků, aby byli schopni se dorozumět v autentických situacích mimo vyučovací hodinu, je pro žáky i žákyně stejně důležitá. Poslední místo patří v žebříčku chlapců učitelově zahraničním zkušenostem, kdežto dívky připomínají, že učitel angličtiny by neměl chybovat v látce, jež s žáky probírá.

Z pohledu žáků a žákyně v jednotlivých ročnících jsou chlapci 6. a 8. ročníku nejvíce upřednostněny znalosti jazyka, zatímco chlapce 7. a 9. ročníku musí učitel především zaujmout svými prezenčními dovednostmi a zajímavou výukou.

<b>CHLAPCI CELKEM</b>			
<b>Průběžné pořadí</b>	<b>Celk. pořadí v 6. - 9. r</b>	<b>Dílčí dovednost, schopnost, znalost či vlastnost</b>	<b>Nadřazená kompetence</b>
1.	2.	umí dobře anglicky	oborová lingvistická
2.	4.	má zdařilé prezenční dovednosti v hodině angličtiny	oborová lingvodidaktická
3.	18.	má dobrou výslovnost	oborová lingvistická
4.	9.	komunikuje v hodině hlavně anglicky	oborová komunikativní
5.	35.	nechybuje v látce vyžadované od žáků	oborová lingvistická
6.	30.	podporuje u žáků schopnost reagovat v anglickém jazyce v autentických situacích i mimo výuku	oborová lingvodidaktická
7.	21.	má zahraniční zkušenost se zemí, kde se hovoří v cílovém jazyce	oborová interkulturní

Tabulka 4.20: Preference dílčích kompetencí v rámci oborové kompetence učitele angličtiny u chlapců 6. - 9. ročníku

<b>DÍVKY CELKEM</b>			
<b>Průběžné pořadí</b>	<b>Celk. pořadí v 6. - 9. r</b>	<b>Dílčí dovednost, schopnost, znalost či vlastnost</b>	<b>Nadřazená kompetence</b>
1.	2.	umí dobře anglicky	oborová lingvistická
2.	4.	má zdařilé prezenční dovednosti v hodině angličtiny	oborová lingvodidaktická
3.	9.	komunikuje v hodině hlavně anglicky	oborová komunikativní
4.	21.	má zahraniční zkušenost se zemí, kde se hovoří v cílovém jazyce	oborová interkulturní
5.	18.	má dobrou výslovnost	oborová lingvistická
6.	30.	podporuje u žáků schopnost reagovat v anglickém jazyce v autentických situacích i mimo výuku	oborová lingvodidaktická
7.	35.	nechybuje v látce vyžadované od žáků	oborová lingvistická

Tabulka 4.21: Preference dílčích kompetencí v rámci oborové kompetence učitele angličtiny u dívek 6. - 9. ročníku

Dívky 6. a 9. ročníku vyzdvihly v rámci této kompetence především ovládní cílového jazyka, dívky by měl učitel angličtiny tedy v hodině nadchnout tématem a způsobem, jak jej bude prezentovat. Chlapci oproti dívkám celkově více vyzdvihují nutnost správné výslovnosti u učitele angličtiny a nechybování v látce, kterou žákům předkládá.

Celkové nazírání na problematiku oborových kompetencí učitele anglického jazyka se jemně liší v porovnání s pohledem žáků a žákyň napříč ročníky. Po prozkoumání daných stanovisek respondentů lze prohlásit, že poznatky vyplývající z výzkumu jsou v souladu s námi stanovenými kompetencemi v kapitole 3.

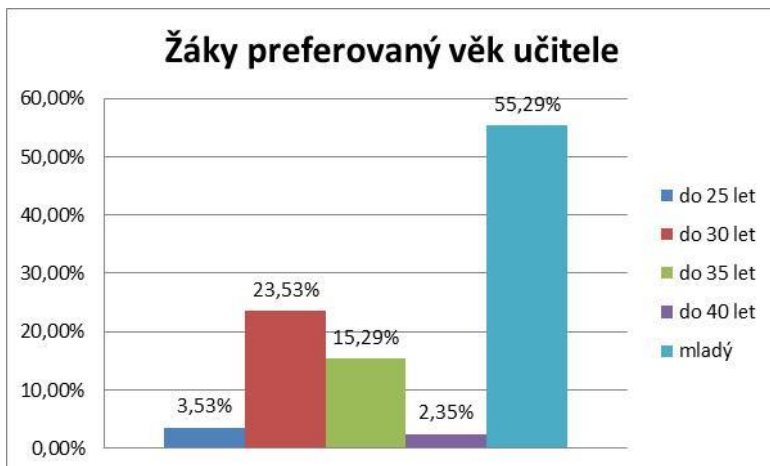
#### 4.5.6. Osobnostní předpoklady

Pouze necelá 2 % dotázaných uvedla svou představu o preferovaném věku učitele a necelá 2 % respondentů mají představu o upřednostňovaném pohlaví učitele. Také se v žákovských odpovědích objevovaly požadavky na vzhled učitele (taktéž pod 2 % celkových odpovědí žáků).

#### Věk učitele angličtiny

Celkem uvedlo požadavek na věk učitele na některém z 1. až 6. místa 24 žáků. Získal 3,39 % celkových odpovědí, z nichž nejvíce respondentů „ideální“ věk učitele specifikovalo pouze jako *mladý*. Podívejme se nyní stručně na charakteristiky učitelů z pohledu žáků v souvislosti s jejich pedagogickou praxí (což se může a nemusí skrývat za žáky preferovaným věkem učitele). V případě praktikujícího studenta pedagogické fakulty hovoříme o učiteli, který má k žákům věkově nejbližší a tudíž snadněji odhadne jejich zájmy, jimž může (částečně) přizpůsobit témata a metody, jichž ve výuce užije. Na druhou stranu není profesní identita takového učitele ještě utvořená. Do přibližně dvou let praxe se jedná o adaptační období začínajícího učitele. Za učitele-nováčka je přitom považován, trvá-li jeho pedagogické působení přibližně do pěti let. Jak uvádí Pokrivčáková (2012), dalším stádiem kariérního růstu učitele je učitel nezávislý (an independent teacher). „(He) is skilled and skilful enough to work with others, to work with knowledge, technology and information, to work with and in society (Pokrivčáková 2012:30-31)“. Podle autorky takový učitel např. dokáže respektovat žákovu individualitu a autonomii, je schopen lépe rozlišit, co žáci už znají, v čem se ještě potřebují zlepšit, dává větší důraz na komunikativní aspekty výuky jazyka apod. Autorka dále hovoří o učiteli zkušeném (the teacher with 1<sup>st</sup> attestation, the teacher with 2<sup>nd</sup> attestation). Učitele nad 40 let již zpravidla považujeme za učitele zkušené, jež cíleně rozvíjejí své poznatky spolu se sociálně psychologickými, pedagogickými a dalšími dovednostmi na úrovni směřující k učiteli expertovi (za předpokladu, že nastoupili ihned do ukončení studia).

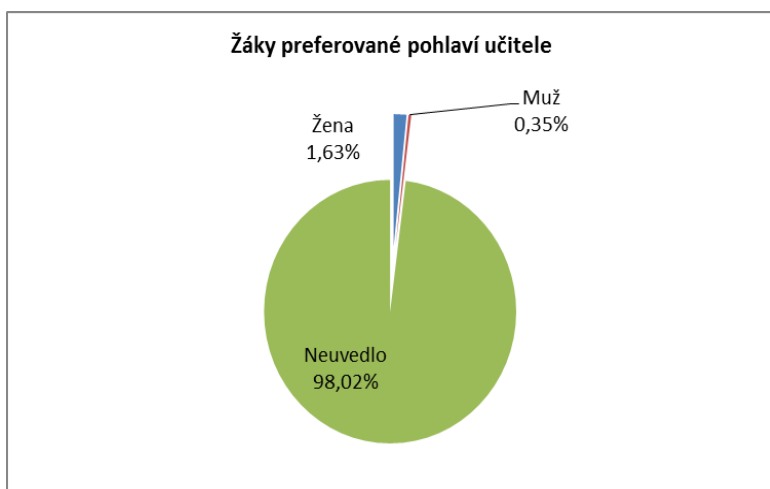
Z celkového počtu dotázaných žáků, kteří kritérium věku učitele angličtiny uvedli (tj. 3,39 %), jsme zaznamenali požadovaný věk učitele pouze do 40 let věku. Z toho malého počtu respondentů celkově největší počet žáků věk učitele blíže specifikoval pouze jako *mladý*:



Graf 4.12: Žáky preferovaný věk učitele angličtiny

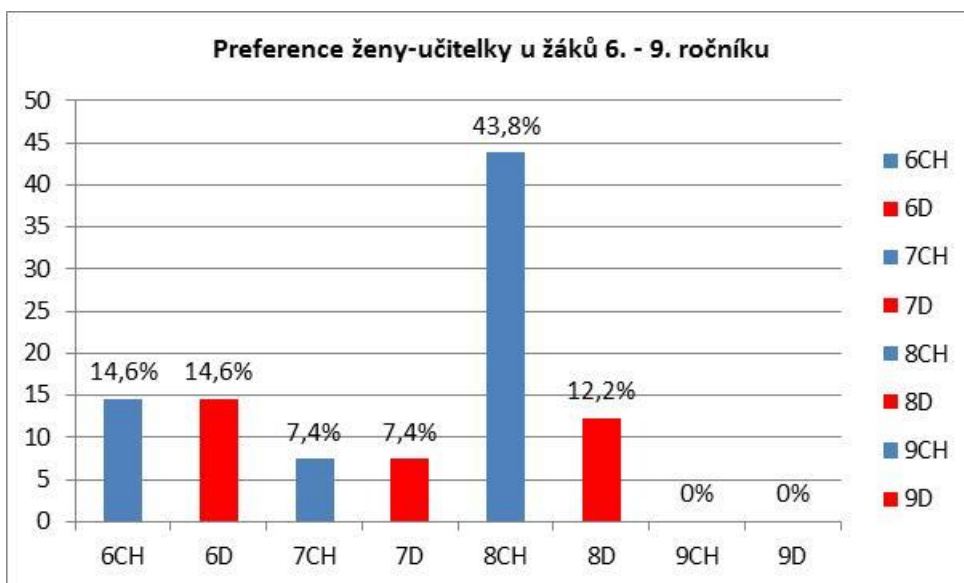
### **Pohlaví učitele angličtiny**

Jak je patrné z následujícího grafu, žáci se k otázce preferovaného pohlaví učitele stavěli jako k okrajové. Pouze pro necelá dvě procenta respondentů hraje pohlaví vyučujícího svou roli.

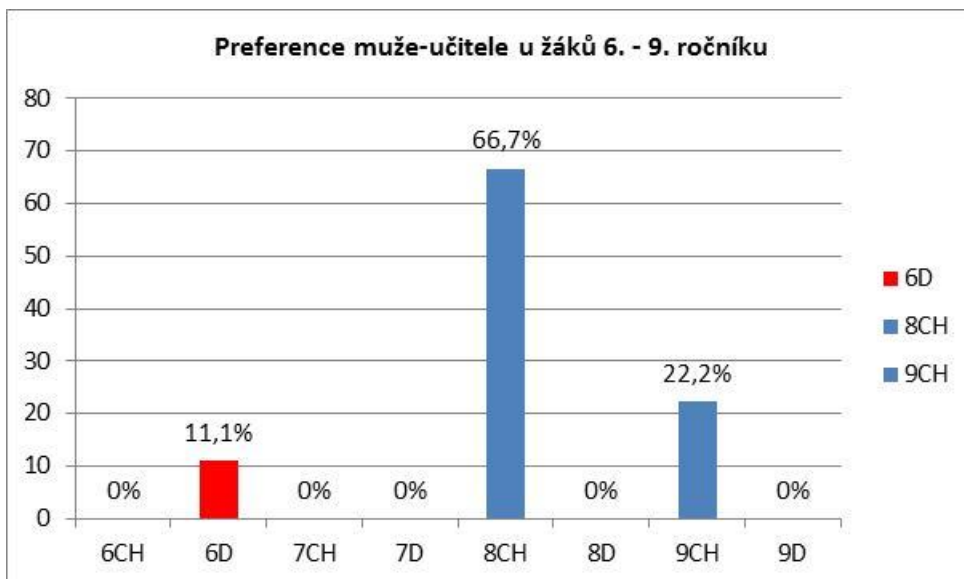


Graf 4.13: Žáky preferované pohlaví učitele angličtiny

Největší preference ženského pohlaví učitele angličtiny byla patrná u chlapců 8. ročníku a poté chlapců 6. ročníku. Učitel-muž získal 1. místo u jednoho chlapce 8. ročníku. Žádná z dívek 9. ročníku nevedla mezi svými požadavky na ženu-učitelku ani muže-učitele, žádný z chlapců 6. a 7. ročníku pak na muže-učitele. Grafy 4.14 a 4.15 vychází z odpovědí žáků, kteří tento požadavek formulovali.



Graf 4.14: Preference ženy-učitelky angličtiny u žáků 6. - 9. ročníku



Graf 4.15: Preference muže-učitele angličtiny u žáků 6. - 9. ročníku



## **Vzhled**

V odpovědích žáků napříč ročníky se rovněž objevoval požadavek na vzhled učitele (1,79 %). Pokud byl přítomen u respondentů, nebylo to pouze u žáků nejvyšších ročníků. Například jedna žačka 6. ročníku uvedla přímo tento požadavek: „měl by být svalnatý, motivoval by mě tím k učení“. Z dalších citací vyberme např. „hezká/ý“ (4,5,8,48,63,67,72,90); „dobře vypadat“ (6,9,91,99); „má dobrý vkus v oblékání“ (42) nebo „má dobrou postavu“ (92).

Jak napovídá obsah této podkapitoly, osobnostní předpoklady se ve výsledku vepsaly do celkové podoby učitele anglického jazyka pouze okrajově. Tento fakt ovšem není na překážku, jelikož se nejedná o složky v rámci námi sledovaných kompetencí učitele. Jejich uvedení na tomto místě je, a to nejen vzhledem k jejich staticnosti, ale i k nízkému počtu výskytů, spíše ilustrativní nikoli však relevantní.

## 4.6. Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Výzkumné šetření je zaměřeno na problematiku kompetencí učitele anglického jazyka z pohledu žáka.

Jak jsme již předsevzali v úvodu empirické části, výpovědi respondentů jsme zkoumali z celkového hlediska, jednak u žáků napříč ročníky, v jednotlivých ročnících celkem, u dívek a chlapců napříč ročníky zvlášť a v neposlední řadě v rámci oborových kompetencí upřednostňovaných u respondentů podle pohlaví a v rámci každého ročníku. Výzkum měl odhalit, zda a nakolik se utvořené představy subjektů liší, případně neliší, dále v jakých konkrétních aspektech se tak děje.

Pořadí žáků preferovaných kompetencí učitele a nejfrekventovanějších dílčích kompetencí bylo následovné:

1. psychosociální kompetence (46,43 %), charakteristika hodného učitele (9,32 %);
2. oborová kompetence (24,73 %), znalost jazyka (9,76 %);
3. didaktická kompetence (12,94 %), dovednost vyučovat (9,96 %);
4. osobnostní předpoklady učitele angličtiny (12,94 %), věk učitele do 40 let (3,39);
5. diagnostická kompetence (1,72 %), nezahlcování žáka úkoly, které učitel se žáky nestihl vypracovat v hodině podle plánu 0,64 %.

Více než polovina dotázaných (66 respondentů) z celkového počtu 120 žáků podpořila názor, že by dobrý učitel angličtiny měl především ovládat dovednost naučit své žáky svému předmětu, z toho se u 23 % respondentů (15 dotázaných) objevil na 1. místě. Dovednost vyučovat získala tedy celkové prvenství (9,96 %).

Druhé místo přisoudilo 50 respondentů znalosti jazyka (9,76 %). Z tohoto počtu respondentů 64 % žáků (32 respondentů) uvedlo požadavek na tuto znalost u učitele na 1. místě.

Z takto formulovaných preferencí lze vyvodit obecný závěr, u učitele angličtiny by neměly existovat tyto dílčí složky kompetencí jedna bez druhé.

Na 3. místě se objevila charakteristika hodného učitele. Ta byla vysoce ceněna rovněž u žáků jednotlivých ročníků (viz kapitola 4.5.2.2), u žáků 6. ročníku získala dokonce nejvyšší příčku.

Čtvrté místo přisoudili žáci požadavku na zajímavou výuku angličtiny. Z dalších dílčích složek kompetencí byl u učitele kladen důraz na smysl pro humor, pozitivní edukační vztah, příjemné vystupování nebo spravedlivé chování a jednání učitele.

Diagnostické kompetence učitele angličtiny lze vzhledem k četnosti odpovědí považovat za méně stěžejní pohledu žáků (učitel angličtiny nezačíná příliš úkolů žákům 0,64 %, umí si dobře časově rozvrhnout hodinu 0,6 %).

Žáky většiny ročníků byla u učitele angličtiny nejvíce požadována dovednost vyučovat, znalost anglického jazyka a presence různých dílčích kompetencí v rámci psychosociální kompetence.

Kapitola 4.5.3. přinesla zjištění, že oborová kompetence učitele anglického jazyka obsadila v rámci každého z ročníků 2. místo, a to ve shodě s preference kompetencí učitele angličtiny u žáků napříč ročníky (viz kapitola 4.5.2.).

V rámci oborových kompetencí byla nejvíce upřednostněna lingvistická a lingvodidaktická kompetence v celkovém hledisku, hledisku ročníků i vzhledem k pohlaví žáků.

Z dílčích oborových kompetencí učitele angličtiny žáci zmiňovali jazykovou znalost na vysoké úrovni, dále pak zábavnou a zajímavou výuku.

Stejně bylo pořadí prvních dvou dílčích oborových kompetencí u žáků podle pohlaví v 6. až 9. ročníku. První dvě místa jsou tedy shodná u dívek i chlapců (znalost angličtiny a zajímavá vyučovací hodina), avšak na místě třetím upřednostnily dívky dostatečnou komunikaci v cílovém jazyce před dobrou výslovnost učitele, jak je tomu u chlapců. Podle dívek i chlapců by učitel měl také podporovat jejich schopnost dorozumět se v autentických situacích mimo vyučovací hodinu. Nezbytností pro dívky bylo, aby učitel používal v hodině převážně cílový jazyk. Chlapci napříč ročníky by uvítali, kdyby

měl jejich učitel angličtiny především dobrou výslovnost a nechyboval v látce, se kterou žáky seznamuje.

V 6. ročníku žáci nejčastěji uváděli požadavky na charakteristiku učitele, např. je hodný/á, na znalost jazyka, na dovednost vyučovat či na kladný vztah učitel-žák. V rámci oborové kompetence učitele angličtiny byly frekventovanými dílčími kompetencemi přípravy zajímavých hodin angličtiny, komunikace v cílovém jazyce a výslovnost. V 7. ročníku žáci vyzdvihli nejvíce znalost angličtiny, dovednost vyučovat a charakteristiku zábavného učitele; z oborových kompetencí jmenujeme kromě těch preferovaných také v 6. ročníku ještě pobyt učitele v zemi, kde se hovoří cílovým jazykem. V 8. ročníku se jako u jediného z ročníků dovednost vyučovat a znalost jazyka neobjevily na některém z prvních třech míst. Naopak bylo pro ně důležité, zda učitel angličtiny má vztah ke svým žákům a chová se k nim laskavě. Dovednost vyučovat byla v na 5. místě, znalost angličtiny na 7. místě. Z dílčích oborových kompetencí upřednostnili učitele, který nechybuje ve vyučované látce.

Žáci 9. ročníku si nejvíce přáli učitele, který umí dobře vyučovat a zároveň koncipuje hodinu tak, aby je zaujmul. Znalost anglického jazyka byla pro žáky 9. ročníku rovněž klíčová. Upozorňovali, že by si učitel měl být schopen žáky v hodině ukáznit. Z kompetencí typických právě pro pedagogickou činnost učitele angličtiny akcentovali kromě znalosti jazyka především potřebu žáky zaujmout způsobem vyučování, zahraniční zkušenost učitele s angličtinou nebo převažující komunikaci v angličtině.

Z výsledků šetření týkající se všech žáků celkem bez ohledu na příslušný ročník a pohlaví tedy vyplývá, že žáci od učitele anglického jazyka očekávají, že bude především ovládat předmět, jemuž vyučuje a zároveň jej bude umět naučit své žáky. Další místa obsadilo zajímavé podání učiva.

Aby učitel na druhém stupni základní školy dovedl výuku ozvláštnit tak, aby zaujala většinu žáků ve třídě, respektovat individualitu žáka a dále by měl mít povědomí o tom, o co se žáci zajímají. Učitel je může zaujmout zvoleným tématem. Jistě je vhodné zařadit do výuky i některou z nepřeborného množství jazykových hry anebo například poslechu písně s překladem nebo doplňování slov do textu (nejlépe na jejím konci). Žáci

by si na druhou stranu měli uvědomit, že učitel musí plnit závazek, kterým je předepsané učivo.

Z vyhodnocovaných výsledků bylo zřejmé, že žáci využili prostor pro vlastní iniciativu a formulovali kompaktní podobu kompetencí učitele angličtiny.

#### 4.7. Diskuze nad výsledky výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo zmapovat kompetence učitele anglického jazyka preferované samotnými žáky. Dílčími cíli výzkumu bylo zjistit, jak se liší vnímání kompetencí učitele angličtiny u žáků různých ročníků druhé stupně ZŠ, jak nahlíží na tuto problematiku dívky a jak chlapci těchto ročníků, jaké představy učitele angličtiny převažují u žáků a žákyň všech ročníků celkem a nakolik si tyto preference vzájemně korespondují. V neposlední řadě jsme zkoumali dílčí kompetence v rámci oborové kompetence a jejich zastoupení z hlediska celkového, ročníkového a z hlediska požadavků kladenými dívkami a chlapci.

Otázce vlivu vlastností osobnosti učitele na podobu profesních kompetencí se v práci nevěnujeme, jelikož se jedná o obecně lidskou charakteristiku, jež není v přímém vztahu k učiteli anglického jazyka. Předmětem zkoumání této práce jsou kompetence, jež jsou založeny na principu osvojitelnosti oproti statickým charakterovým vlastnostem člověka. Na druhou stranu chápeme, že se jedná o problematiku zásadní a z tohoto důvodu je třeba věnovat jí ucelený výzkum, který ovšem není cílem této diplomové práce.

Jelikož neexistuje jednotná definice pojmu kompetence učitele, jež pro nás především z hlediska empirické části žádoucí integrovat, rozhodli jsme se na základě prostudovaných a charakterizovaných třídění kompetencí a dovedností, že pro účely této práce užívat pojmy kompetence a dovednost učitele v pojetí stanoveném Gillernové, Krejčové a kol. (2012).

Výsledky dotazníkového šetření odhalily, že žáky asociovaná celková představa „ideálního“ učitele anglického jazyka je v souladu s preferencemi žáků uvnitř každého ze sledovaných ročníků. Obecně lze říci, že žáci vyzdvihují u učitele angličtiny především znalost jazyka (9,96 %) a dovednost vyučovat (9,76 %). Žáci svými formulacemi vypověděli, že podle nich by tyto dvě složky neměly být oddělovány, jak uvádí i Betáková (2001) a další. Dále převažovaly komunikační dovednosti (psychosociálního charakteru i týkající se komunikace v cílovém jazyce), z vlastností pak zmiňme například smysl pro humor nebo spravedlnost.

Charakteristika hodného učitele, jež odpovídá celkovému třetímu místu a například v 6. ročníku se jedná nejfrekventovanější složkou kompetence, nejvíce odpovídá nejbližše laskavému liberálnímu edukačnímu stylu, o němž jsme hovořili v teoretické části (Čáp 2001). Učitel angličtiny praktikující tento styl se vyznačuje kladným emočním vztahem, žáky na mnoha místech rovněž vyzdvihoval. Projevy sympatií a porozumění jsou pro žáky taktéž důležité, jak výsledky naznačují.

Žáci rovněž volali po individuálním přístupu učitele k žákovi. Chlapci a dívky bez ohledu na příslušnost k ročníku upřednostňují shodně učitele angličtiny zábavného, který má vztah ke svým žákům a ovládá předmět, jemuž vyučuje. Přičemž jeho dovednost vyučovat je taktéž na vysoké úrovni.

Žáci ve svých odpovědích téměř zcela opomněli zmínit, že učitel by měl ovládat rovněž dílčí diagnostické, příp. manažerské kompetence. Domníváme se, že to může být zapříčiněno tím, že žáci často nepřemýšlejí o činnostech a aktivitách učitele v kontextu vyučovací jednotky.

Výzkum četnosti odpovědí u dívek a chlapců v jednotlivých ročnících odhalil pouze určité odchylky v hodnocení „ideálního“ učitele anglického jazyka mezi jednotlivými cílovými skupinami navzájem.

Podoba kompetencí učitele angličtiny očima žáků je bezpochyby vyústěním a sjednocením komplexu kompetencí nejen učitele cizího jazyka, ale i učitele obecně.

Výzkum je založen na kvalitativně-kvantitativním šetření formou dotazníků.

Jako každý výzkum, skýtal i tento určitá omezení. Za jeden z limitů výzkumu považujeme obtížnost zpracování získaných dat, jež pramení z volby metody dotazníku s otevřenou otázkou. Na tomto místě je však potřeba zdůraznit, že toto bylo od začátku záměrem práce.

Hlavním faktorem, jež nás vedl k výběru této metody, byl fakt, že výše zmíněná koncepce dotazníku poskytuje respondentům možnost formulace nápadů podle vlastního uvážení, leckdy originálních. Jakožto tvůrci dotazníku s uzavřeným typem otázky, bychom takové možnosti mohli, ale spíše nemuseli respondentovi předložit, jelikož

bychom ji nemuseli předpokládat. Na jedné straně nebyli respondenti limitováni předpřipravenými variantami, na druhém pólu vyvstal problém interpretace dat, který znesnadnil jejich zpracování.

Stanovené limity otevírají možnosti dalším možnostem budoucího výzkumu.

Jeden z možných zefektivnění práce s daty pro budoucí výzkumy by podle našeho názoru tkvěl v použití námi zvoleného typu dotazníku jako předvýzkumu a sestavení dotazníku s uzavřeným typem otázek na základě nejfrekventovanějších odpovědí respondentů. Rovněž bychom zvažili možnost hloubkových rozhovorů se žáky.

Výstupy našeho výzkumu jsou ve shodě s dalšími výzkumy.

Výzkum provedený Zimovou (2012) přinesl zajímavé výsledky. Autorka si zvolila jako výzkumný vzorek žáky 6. a 9. ročníku čítající celkem 127 respondentů. Výsledky ukazují, že žáci by si za ideálního učitele zvolili spíše mladší ženu, což je v souladu s poznatky vyplývajícími z námi předkládaného šetření. Jak říká Zimová (2012): „Ideálním učitelem angličtiny je člověk zábavný, trpělivý, hodný, sympatický, který projevuje nejen zvýšený zájem o svůj předmět, ale umí ho i dobře vysvětlit. Jeho hodiny jsou zajímavé, protože svým výkladem dokáže upoutat žákovu pozornost“ (Zimová 2012:75).

K oborovým kompetencím učitele angličtiny doplňuje: „Od ideálního učitele anglického jazyka se rovněž očekává, že bude učit nejen gramatiku, ale seznámí žáky také se zajímavostmi z historie a reálií zemí, ve kterých se cílový jazyk používá. Zpestřování výuky sdělováním zážitků z cest po Anglii by žáci uvítali s nadšením. Ideální učitel by měl také dbát na český pravopis. Při přepisování přeloženého textu na tabuli by v něm neměly být chyby“ (Zimová 2012:75).

Sternberg a Horvath (1995, Píšová, Hanušová, Kostková, Janíková, Najvar, Tůma 2013) míní, že pohled na učitele experta v kontextu základní a střední školy se zpravidla liší. Náš výzkum ovšem rovněž potvrdil výsledky výzkumu Moudré (2012), která zkoumala tuto problematiku u 153 žáků střední školy. Ti definovali svého „ideálního“ učitele především jako schopného naučit a spravedlivého, dále zábavného a odborně znalého.



Kromě toho preferovali studenti učitele, který používá spisovný jazyk a hojně využívá média ve výuce.

Zátopková (2011) uvádí výsledky zkoumání, jež odhalily, že respondenti (128 žáků 2. stupně ZŠ) nejvíce požadovali kladný edukační vztah, soubor osobnostních rysů učitele (např. čestnost, laskavý přístup) a vzdělání učitele. Tyto složky nebyly, s výjimkou kladného vztahu učitele k žákům, v námi realizovaném šetření vysoce hodnoceny. Dodává, že žáci se zcela rozcházelí v preferenci silného nebo slabého edukačního řízení, což se neprokázalo v případě našeho výzkumu.

Ve srovnání s výsledky analýz výše zmíněných autorek, uchopuje náš výzkum především otázku preferovaných oborových kompetencí učitele více do hloubky. Což může být částečně způsobeno tím, že každá z autorek předložila respondentům dotazník s uzavřeným nebo polouzavřeným typem otázek, a tím je částečně limitovala v odpovědích. Na druhou stranu mohly autorky vhodně zvolenými otázkami žáky tímto směrem navést. Jak již bylo shora uvedeno, každá ze zvolených metod dotazníků má své klady i úskalí.

Na tomto místě si dovoluji reflexi na téma „ideální“ učitel angličtiny.

Kdo vlastně jsme? Málokdo ze studentů učitelství se na toto zeptá. Proč vlastně chceme být učitelem? Existuje tolik důvodů, proč si vybrat právě tuto profesi.

Máme-li mnoho myšlenek, jak by se mohlo změnit vzdělávání, chování, dovednosti a cíle pedagogů, patří k nim i pohled na sebe samého, a na sebe jako učitele. Chceme-li děti vést k tomu, aby měli sebehodnotu, musíme ji objevit nejdříve sami.

Stavíme se před žáka jako osoba se všemi aspekty své povahy. Jsme nejen odborní experti, ale především osobnosti. Máme potenciál. Jeden aspekt by neměl být této prezentaci přítomen, a to je násilná výchova.

Změna, o níž hovoříme, spočívá v postoji, nikoliv v tom, jak učitelé jednají. Dříve se tohoto dosahovalo agresivitou, dnes demokratickým způsobem, tj. diskuzí.

Lze dlouze diskutovat, jak s dětmi zacházet. V českém kontextu se můžeme například přiklonit k názoru, že diktátorsky – každý žák má dobré známky, žáci pracují mnohem

více a lépe, učitel s nimi má dobré výsledky. Jakmile učitelé mají tu moc díky parlamentu a institucím děti pět hodin týdně učit právě toto, základní otázka zní „co chceme my?“. Jestliže je pro nás důležité, aby děti nabyli našich znalostí, a zároveň přihlížíme k jejich individualitě, jak to skloubit?

Učitel by neměl říkat, že má pravdu. Měl by respektovat žákův svět, ovlivňovat ho, ale když přijde moment zlomu, učitelův svět není světem dítěte. Lze v té chvíli zvolit jiný tón, trochu jiný postoj. V praxi jde také o psychologickou rovinu. Učitel by neměl zapomínat, že (i) dítě je člověk, který patří sám sobě, i když ho on k něčemu „nutí“. Je-li v pozadí stále onen postoj „vím, co je pro tebe dobré“, jedná se o výchovu pedagogickým způsobem. Není zakázané vědět lépe než ostatní, co je pro žáky dobré. Avšak učitel není komisař pro vzdělávání, odborné vzdělávání, kulturu a mládež, jenž kontroluje, zda vše souhlasí, jak má. Což je pro nás jako učitele často přijatelné v tom smyslu, že my sami jsme vyrůstali v kultuře, která nám - podvědomě ale přece - tvrdila, že patříme svým rodičům, pedagogům, oficiální morálce (nebo také dříve východní civilizaci a nyní jsme silně ovlivňováni civilizací západní). Trvá, než se sami dovedeme emancipovat a říci „já patřím sobě“. Jako pedagogičtí referenti se musíme zamýšlet nad tím, jak mluvit, aby nám žáci rozuměli. Vyložíme jim látku – to je naše rozhodnutí. A oni poslouchají – to je jejich rozhodnutí. V rámci svých možností, jen do té míry, se jim snažíme předat tyto hodnoty a znalosti. Není to žádná pedagogická mise. V tom by podle našeho názoru měla spočívat komunikace s žáky.

Máme svá stanoviska, ale to neznamena, že máme pravdu více než někdo, jenž zasvětil svůj život formulaci teoretických stanovisek. Jako učitelé si do svých kompetencí přidáme trochu z Heluse, trochu ze Spilkové, trochu z Vašutové... Učitelé mohou přemýšlet, co je dobré pro žáky, ale nemělo by to probíhat v objektivním a oficiálním rámci. Žáci mohou napsat, jak by si představovali svého „ideálního“ učitele. Mohou se na toto téma psát diplomové práce. Ovšem změnit charakter učitele nelze. Kompetence učitele je možné dále rozvíjet, avšak problematika rozvíjení jednotlivých dílčích složek kompetencí učitele není doposud ujasněna. Učitelé i žáci jsou lidé s odlišnými cestami, ale mohou tomu uzpůsobit svou komunikaci. Když nejsme

v komunikaci efektivní, jsme agresivní, což není v pořádku (a žáci tuto situaci ihned vyhodnotí a zařídí se podle ní).

System nám říká, že bychom měli uvést do praxe pedagogické poznatky z doby studia. Jako učitelé bychom měli naleznout rovnováhu mezi uplatňováním toho, co jsme se naučili ve škole a získáváním nových zkušeností; mezi tím být součástí systému, ale i autentickými osobnostmi.

Je otázka principu. Učitel se nesnaží změnit svět. Samozřejmě nelze opustit základní ideu školy jako instituce, v níž někdo rozhoduje o tom, co by ostatní měli znát, a porovnává, kdo to ví a kdo ne. System vzdělávání potřebuje stovky let, aby uvnitř něho došlo ke zvnitřnění společenských změn. Jako učitelé máme několik málo nápadů a pár let k jejich realizaci. Ale můžeme tím dát vzniknout velké základně svobodně smýšlejících lidí, a tím se stát pokrokovými (a možná i blíže tomu „ideálu“).

Jaký by tedy měl být „ideální“ učitel angličtiny? To je celoživotní hledání. Domníváme se, že ani zkušený učitel nebude mít v odpovědi na tuto otázku zcela jasno. I on objevuje stále nové impulzy a získává autentické zkušenosti, které ho posouvají dále. Na druhou stranu ale vše posuzuje pod prizmatem profese učitele cizího jazyka. Možná se již utvrdil v tom, že se stal dobrým popularizátorem angličtiny, protože z něj žáci tzv. vycítili, že má tento jazyk rád a stejně tak o něm rád hovoří a předává žákům své znalosti.

Odborná způsobilost může leckomu (odborníkovi či laikovi) připadat natolik automatická, že s ní ani příliš nekalkuluje, ale bohužel také není samozřejmostí, že učitel zná svůj obor. Znalost gramatiky a slovní zásoby aj. a umění dobře a názorně je vysvětlit (na příkladech, pokud je to možné) jdou ruku v ruce. Učitel angličtiny by měl hovořit v hodině anglicky (téměř) výhradně. Dokonce by na tom měl trvat, protože jen tak je možné přimět žáky se angličtinou skutečně zabývat a v ideálním případě pak mohou od pasivní znalosti jazyka směřovat k té aktivní. Měl by respektovat návaznost učiva a (neustále) opakovat již probranou látku. Potom by se mohl vyhnout například tomu, čeho byla autorka této práce svědkem jako praktikantka při více příležitostech: „Z přítomného průběhového času nás, paní učitelko, nezkoušejte. To jsme brali s naší paní učitelkou už před dvěma měsíci.“ Je ovšem potřeba i poukázat na potřebu užívání

jazyka v reálných situacích, jelikož kupříkladu tito žáci 8. ročníku si během krátkého jednoduchého rozhovoru neuměli doslova ani objednat zmrzlinu. Učitel by se tedy měl snažit přiblížit výuku praxi. V této souvislosti nás napadá ještě schopnost simplifikace jazyka v závislosti na jazykové pokročilosti žáků. Učitel angličtiny by měl mít nejen hluboké znalosti jazyka, ale být také schopen přiznat chybu, případně neznalost.

Pedagogické vzdělání učitele a hlavně dovednosti jsou stejně důležité jako znalost jazyka na vysoké úrovni. Učitel již dnes není pro žáky jediným zdrojem informací, proto by je kromě výkladu a formální výuky měl podporovat v samostatném vyhledávání informací, ale i kooperaci. Zároveň by měl mít chuť do práce i do dalšího rozvoje a vzdělávání (např. školení, vzdělávací semináře apod.) a všeobecný rozhled.

Z našeho výzkumu rovněž vyplynulo, že „ideální“ učitel angličtiny by měl mít pozitivní vztah k dětem, s čímž lze jen souhlasit. Zní to jako běžný jev v profesi učitele, ale bohužel tomu vždy tak není. Hezký vztah k žákům se může projevit ve výuce jazyka například i tím, že žáci jsou více uvolnění během konverzace v cílovém jazyce. Učitel „ideál“ však s žáky komunikuje i o běžných tématech. Učitel by ale neměl být kamarádem svých žáků, je však vhodné projevit se tak v soukromých jednáních s dětmi. Nezbytným předpokladem by měla být trpělivost, jistá míra tolerance a empatie. Máme tímto na mysli vstřícnost a pochopení, s tím související důvěru k dětem. Rovněž v kombinaci s důsledností a férovým přístupem učitele k žákům by byl takový vztah více než vítaným. Stanoví-li přesná a pevná pravidla, která budou všichni dodržovat, žáci získají pocit bezpečí. Navíc se takový učitel stane pro žáka čitelným, a tím u něho získá respekt. Takový učitel má dar přirozené komunikace, od něhož se odvíjí jeho přirozená autorita. Učitel je respektován žáky a zároveň jim dává najevo, že si váží on jich pro to, jak se chovají, co znají a umí. Proč například nepochválit žáky za znalosti v oblasti IT technologií?

Spravedlnost, nebo alespoň maximální snaha o ní, je z pohledu žáků také velmi kladně vnímána. Zásadní je upřímnost – nelhat, na nic si nehrát a splnit, co slíbí. V opačném případě nemá takový učitel respekt a žáci se ho snaží tzv. nachytat na švestkách. Smysl pro humor a nadhled je velmi důležitý.

Učitel by měl být vrcholovým manažerem, který je schopen připravit aktivity pro cca 25 žáků na 45 minut. Musí je být schopen pobavit, aby jim těchto 45 minut alespoň trochu zpříjemnil a oni se rádi podíleli na úkolech, které pro ně nachystal. Kromě vzbuzení zájmu o jazyk a kreativního přístupu by měl umět správně načasovat metodiku výuky (např. drilování a ice-breakers). Neměl by chodit pozdě do hodiny, ani pokračovat ve výuce po zazvonění. Měl by využívat v hodinách média (interaktivní tabuli, notebook aj.), ale zároveň to s technickými vymoženostmi nepřehánět. „Ideální“ učitel umí také žáky motivovat.

Pokud bychom měli shrnout ideálního učitele jedním slovem, vybrali bychom slovo lidský. Měl by být především kvalitní člověk a vyzrálá osobnost, a tím i vzor hodný následování. Pokud je to nejen odborník ve svém oboru, ale zároveň z něj lidskost tzv. přímo číší, a jeho bývalí žáci (dnes možná budoucí učitelé angličtiny) na něho vzpomínají s úsměvem na rtech, jedná se o nejlepší důkaz, že patří mezi „ideální“ učitele angličtiny a jeho práce je smysluplná.

Je otázané, nakolik může jeden jediný učitel splnit požadavky kladené na jeho osobu žáky, odborníky a dalšími. Pomineme-li fakt, že „ideál“ objektivně neexistuje, rozhodně nelze vyhovět každému studentovi nebo teoretikovi, jelikož každý z nich spatřuje učitele v jiném světle. Není reálné splňovat všechny kompetence beze zbytku, protože pohled na ideálního učitele je prototypický. Cílem učitele by mělo být pracovat na rozvíjení svých oborových, psychosociálních a dalších kompetencí, aby se tomuto vzoru co nejvíce přibližoval.

## **Závěr**

V této diplomové práci jsme se zabývali tématem Kompetence učitele angličtiny na 2. stupni ZŠ.

Hlavním cílem teoretické části bylo analyzovat kompetence učitele obecně a kompetence učitele angličtiny. Teoretická část se skládá ze tří úseků.

V prvním úseku pojednáváme o kompetencích ve vymezení především českých kurikulárních dokumentů. Ve druhém úseku teoretické části práce jsme se snažili definovat učitelovy kompetence, dovednosti, schopnosti a znalosti, a dále jsme popisovali rozdíl mezi kompetencemi a dovednostmi. Charakteristika učitele experta je představena ve třetím úseku.

Výzkum byl kvalitativně-kvantitativního charakteru. Zkoumal požadavky žáků položením jednoduché otázky, jaký by měl učitel angličtiny podle nich být a co by měl umět. Jejich stanoviska byla shrnuta a porovnána s cíli práce. Na základě výzkumného šetření jsme posoudili zastoupení jednotlivých kompetencí v rámci profesní kompetence učitele angličtiny z pohledu žáků. Následovalo vyhodnocení výsledků, které poukázaly na vnímání „ideálního“ učitele z pohledu žáků.

Praktická část práce se skládala z popisu a podala zprávu o tom, jaké kompetence jsou preferovány samotnými žáky a jaké dílčí složky kompetence jsou z jejich strany požadovány.

Na počátku výzkumu jsme získali výzkumný vzorek složený ze 120 žáků 2. stupně základní školy. Ze získaných dat jsme mohli vyvodit mnoho závěrů.

Na základě jejich myšlenek týkajících se „ideálního“ učitele jsme posoudili zastoupení dílčích kompetencí v rámci profesní kompetence učitele a zanesli je do závěrů plynoucích z výsledků šetření. Přítomnost kompetencí jsme posuzovali vzhledem k jejich procentuálnímu vyjádření v rámci kategorií.

Žáci nezmiňovali pouze profesní kompetence učitele. Jeho profil byl doplněn osobními charakteristikami a specifickými osobnostními předpoklady.

Každá část výzkumu byla opatřena popisem jednotlivých umístění, jež tvoří celkový žákovský pohled na podobu kompetencí učitele.

Jazykové znalosti i pedagogické dovednosti učitele byly pro žáky téměř stejně důležité. Dokazuje to, že ani z jejich pohledu nemohou být odděleny. Žáci se nejvíce shodovali v tom, že učitel má být schopen vyjádřit svůj kladný vztah k žákům. Učitelé by měli být spravedliví a hodni respektu. Z celkového hlediska požadavek kladený na zvládnutí psychosociální kompetence učitele byl vysoký.

V závislosti na věku žáků nebyly dané preference respondentů příliš odlišné.

Z výsledků je rovněž zřejmé, že odlišnosti mezi výpověďmi chlapců a dívek byly minimální. Výsledky zahrnující toto kritérium jsou relevantní, jelikož se jednalo o dva vzorky s přibližně stejným zastoupením (58 chlapců a 62 dívek).

Žáci se rovněž jasně vyjádřili v otázce oborových kompetencí učitele angličtiny. Tato stanoviska se opět nijak zásadně nelišila. Převažoval učitel s jazykovou znalostí na vysoké úrovni, který dovede svou hodinu ozvláštnit nebo učinit zajímavou. Podle dívek by se v hodině mělo hovořit zejména anglicky. Pro chlapce bylo nezbytné, aby měl učitel dobrou výslovnost.

Tato diplomová práce studovala přístupy ke kompetencím a zkoumala jejich vztah k dovednostem, schopnostem a znalostem i pedagogickém diskurzu i mimo něj.

Práce byla završena seznamem rozličných kompetencí učitele angličtiny preferovaných žáky a diskuzí nad tímto tématem.

## **Resumé**

The diploma thesis deals with "The Competencies of the English Teacher at Higher Primary School" .

The main aim of the theoretical part was to analyse competencies of both a teacher and an English teacher. The theoretical part consisted in three sections. The first section dealt with competencies as defined mainly in the Czech curricula. The second section sought to define the teacher's competencies, skills, abilities and knowledge, the difference between competencies and skills. The view of the teaching expertise was presented in the third section.

The research was of a qualitative/quantitative character. It investigated the requirements of pupils on the preferred competencies of an English teacher by asking them a simple question formulated as "An ideal English teacher should be or should be able to...". Their statements were analysed and compared with the aims of the research. We made several summaries from what we found out. The consideration of the results with regard to the research purpose was presented afterwards.

The practical components of this diploma thesis consisted in a description and reported which competencies are preferred among pupils and which of the skills, knowledge and abilities are required from their point of view.

At the beginning of the research, there was a research sample consisting in 120 pupils attending two higher primary schools. After we collected the questionnaires we looked closely to the answers and made several summaries from what we found out.

According to the general pupils' ideas about an "ideal" English teacher we judged the representation of competencies in professional competence of the preferred teacher from their point of view and came up with the results. We judged



the presence of all the competencies mainly according to the percentage of answers belonging to categories.

Not only professional competence was mentioned by the pupils. The results have shown that the teacher's profile was built on personal characteristics and specific individual features, too. The pupils came up with several characteristics the "ideal" English teacher should or should not have.

In each section of the research there was a description of the position of particular competencies that form a teacher's professional competence.

Both teacher's language proficiency and pedagogic skills were almost equally important for pupils. It proves that they cannot be separated from each other. What they were most interested in was whether an English teacher was able to express his or her positive educational relationship. Teachers should be fair and respectable. The requirement about psychosocial competencies of the teacher turned out to be the most complex one.

Regarding the pupils' age, the differences in their preference did not show as significant.

According to the results of our research, we found out that differences between the perspective of girls and boys are minimal. We can really compare these two approaches, as the research sample was represented by pupils in different classes. However, the number of pupils was almost the same (58 boys and 62 girls).

Pupils also expressed themselves in the subject of subject-specific competencies of an English teacher that they considered as important for second language teaching. An English teacher with a high level of language proficiency who makes his or her lesson enjoyable and interesting is prevalent. Moreover, girls preferred the use of English in their lesson. Boys mentioned the importance of teachers' good pronunciation.

This thesis investigated approaches to competencies and looked into their relationship toward skills, abilities and knowledge in general as well as in the pedagogical discourse.

The thesis was completed with the list of various competencies preferred by the pupils as well as with the discussion about an "ideal" teacher.

## Seznam použité literatury

- BETÁKOVÁ, L. Language Needs of English Teachers (at Czech Basic Schools). Nепublikovaná disertační práce. FF UK Praha, 2001.
- BETÁKOVÁ, L., DVOŘÁK P. Profil absolventa studijního oboru učitelství cizího jazyka versus potřeby praxe. In: *Metodický poradník učitele cizího jazyka*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013, pp. 64 – 71. ISBN 978-80-7414-610-7
- ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
- DIDEROT. Velká všeobecná encyklopedie. 4. svazek, Praha : DIDEROT, 2001. ISBN 80-902723-7-1
- DYTRTOVÁ, R., KRHOUTOVÁ, M. Učitel – příprava na profesi. Praha : Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6
- FONTANA, D. Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8626-8
- GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno : Paido, 2000 . ISBN 80-85931-79-6
- GEIST, B. Psychologický slovník. Praha : Vodnář, 2000. ISBN 80-86226-07-7
- GILLERNOVÁ, I., HERMOCHOVÁ, S., ŠUBRT, R. Sociální dovednosti učitele: cvičení z metod aplikované sociální psychologie. Praha : Univerzita Karlova, 1990. ISBN 80-7066-039-2
- GILLERNOVÁ, I., ŠÍROVÁ, E. Sociální dovednosti ve prospěch edukačních aktivit. In: GILLERNOVÁ, I., KREJČOVÁ, L. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, pp. 55-63. ISBN 9788024734729
- GREGER, D., JEŽKOVÁ, V. Školní vzdělávání – zahraniční trendy a inspirace. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1313-0
- HANUŠOVÁ, S. Pregraduální vzdělávání učitelů anglického jazyka. Brno: MSD, 2005. ISBN 808663339X

- HANUŠOVÁ, S. Teacher in the Process of Differentiation of English Language Teaching. In: HANUŠOVÁ, S. a kol. *Research in English language Teacher Education*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2009, pp. 149 - 159. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity. ISBN 978-80-210-4967-3
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. Psychologický slovník. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. Velký psychologický slovník. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5
- HELUS, Z. Teoretická východiska pojetí učitele v době měnících se nároků na školu a vzdělávání. In: SPILKOVÁ, V. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání: výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008, pp. 11-28. ISBN 9788072903849
- HENDL, J. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2
- HOSKOVCOVÁ, S. ŠÍROVÁ, E. Posilování profesní kompetence učitelů v měnícím se edukačním prostředí. In: GILLERNOVÁ, I., KEBZA, V., RYMEŠ, M. a kol. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: Člověk na přelomu tisíciletí*. Praha : Grada, 2011, pp. 153 – 162. ISBN 978-80-247-2798-1
- HRONÍK, F. Rozvoj a vzdělávání pracovníků. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1457-8
- CHODĚRA, R. Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru. Vyd. 1. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3
- JANÍK, T. Znalost jako klíčová kategorie. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8
- KALHOUS, Z., OBST, O., a kol. Školní didaktika. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X
- KOHOUTEK, R. a kol. Základy pedagogické psychologie. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X

KOLÁŘ, Z., kol. Výkladový slovník z pedagogiky. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2

KOSÍKOVÁ, V. Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Praha : Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1

KYRIACOU, Ch. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Praha : Portál, 2012. 978-80-262-0052-9

MAŇÁK, J., JANÍK, T., ŠVEC, V. Kurikulum v současné škole. Brno : Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-175-1

MOUDRÁ, R. Ideální učitel. Jak ho vidí žáci střední školy. Diplomová práce. PF MU Brno, 2012.

Dostupný z [https://is.muni.cz/th/266112/pedf\\_m/Diplomova\\_prace\\_Renata\\_Moudra.pdf](https://is.muni.cz/th/266112/pedf_m/Diplomova_prace_Renata_Moudra.pdf)

NELEŠOVSKÁ, A. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha : Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1

PALA, K., VŠIANSKÝ, J. Slovník českých synonym. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2001. ISBN 80-7106-450-5

PÍŠOVÁ, M., NAJVAR, P., HANUŠOVÁ, S., KOSTKOVÁ, K., JANÍKOVÁ, V., TŮMA, F. Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí cizojazyčné výuky). Brno: Masarykova univerzita 2013. ISBN 978-80-210-6681-6

PÍŠOVÁ, M., NAJVAR, P., JANÍK, T., HANUŠOVÁ, S., KOSTKOVÁ, K., JANÍKOVÁ, V., TŮMA, F., ZERZOVÁ, J. Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5744-92011

POKRIVČÁKOVÁ, S. Modern Teacher of English. Nitra : ASPA, 2012. ISBN 978-80-89477-08-1

PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3

PRŮCHA, J. Učitel: současné poznatky o profesi. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

SCRIVENER, J. Learning teaching : the essential guide to English language teaching. Oxford : Macmillan, 2011. IBSN 978-0-230-72982-7

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. 2. české vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1425-2

SKALKOVÁ, J. Obecná didaktika. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1425-2

*Standardy pro anglický jazyk z 11.10.2013.* Dostupný z <http://www.msmt.cz/file/16599>

STERNBERG, R. J., WILLIAMS, W. M. Educational psychology. Boston: Allyn and Bacon, 2002. ISBN 0-321-01184-8

SVOBODOVÁ, J., ŠMAHELOVÁ, B. Kapitoly z obecné pedagogiky. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-81-7

ŠVEC, V., kol. Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností. Brno : Paido, 2002. ISBN 80-7315-035-2

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

ŠVEC, V. Pedagogické znalosti učitele. Praha : ASPI, 2005. ISBN 80-7357-072-6

*Transferable Skills for ESL Teachers.* Dostupný z <http://www.tefl.net/esl-jobs/transferable-skills-teachers.htm>

*UPRAVENÝ RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ platný od 1. 9. 2013.* Dostupný z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

VAŠUTOVÁ, J. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. Praha : Univerzita Karlova, 2007. IBSN 978-80-7290-325-2

VAŠUTOVÁ, J. Proměny profese, klíčové role a profesní kompetence učitele v českém kontextu. In: WALTEROVÁ, E. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2000. pp. 63-75. IBSN 80-7290-034-X

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. Kompetence ve vzdělávání. Praha : Grada Publishing, 2008. IBSN 978-80-247-1770-8

WALTEROVÁ, E. Kurikulum – proměny a trendy v mezinárodní perspektivě. Brno : MU, 1994. IBSN 80-210-0846-6

ZÁTOPKOVÁ, B. Ideální učitel z pohledu žáků a pedagogů ZŠ. Bakalářská práce. PF MU Brno, 2011. Dostupný z [http://is.muni.cz/th/266736/pdf\\_b/Idealni\\_ucitel.pdf](http://is.muni.cz/th/266736/pdf_b/Idealni_ucitel.pdf)

ZIMOVÁ, S. Ideální učitel angličtiny očima žáků/The Ideal English Teacher from the Pupils' Perspective. Diplomová práce. PF JCU České Budějovice, 2012. Dostupný z <http://theses.cz/id/3gyz9c/DP - Idealn uitel anglitiny oima k.pdf>

## Příloha - Dotazník

**Ideální učitel AJ by měl podle mě být nebo měl by umět:** **Ž / M** **věk: \_\_\_\_\_**

*(Napiš alespoň 5 vlastností, které Tě jako první napadnou. Pak je seřaď podle důležitosti. Můžeš psát i celé věty.)*

---

---

---

---

---

---