

MASARYKOVA UNIVERZITA

Fakulta sportovních studií

Katedra společenských věd a managementu sportu



*Profesní kariéra učitele tělesné výchovy*

DISERTAČNÍ PRÁCE

Vedoucí práce: doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D.

Vypracovala: Mgr. et Mgr. Zuzana Lazarová

Brno 2015

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně pod vedením doc. PhDr. Bohumíry Lazarové, Ph.D. a na základě literatury a pramenů uvedených v použitých zdrojích.

V Brně dne 24. dubna 2015

.....

Na tomto místě bych velmi ráda poděkovala všem, kteří mě na cestě k cíli vedli, směřovali a pomáhali po celou dobu tvorby této práce.

Děkuji především své školitelce doc. PhDr. Bohumíře Lazarové, Ph.D. za cenné rady a připomínky, za odborné vedení, za notnou dávku trpělivosti, ale také přiměřený nátlak, bez kterého by má disertační práce jen stěží nabyla této podoby.

Můj dík patří dále všem učitelům základních škol, kteří se ochotně podíleli na realizaci výzkumu, a svými podněty udávaly směřování celého výzkumu.

Největší dík náleží mému muži Sašovi za toleranci, porozumění a vydatnou podporu, kterou mě provázel po celou dobu mého studia, a za nezměrnou trpělivost, kterou se musel obrnit především v posledních měsících.

## Obsah

Úvod.....	7
1 Učitelská profese .....	9
1.1 Profese jako specifické povolání.....	9
1.2 Učitelství jako semiprofese .....	11
1.3 Učitelství jako poslání.....	12
1.4 Specifika učitelství .....	14
1.4.1 Činnosti učitele .....	16
1.4.2 Kompetence učitele.....	17
2 Kariéra učitele.....	24
2.1 Vymezení pojmu kariéra .....	24
2.2 Vývoj učitele .....	25
2.2.1 Lineární vývoj učitelské profese.....	26
2.2.2 Vývoj profesních znalostí a dovedností s ohledem na délku praxe.....	29
2.2.3 Rozšířené životní cykly učitele.....	31
3 Specifika práce učitele tělesné výchovy .....	35
3.1 Požadavky na učitele tělesné výchovy .....	35
3.2 Specifické vztahy a interakce s žáky.....	39
3.3 Sebepojetí učitele tělesné výchovy .....	40
3.4 Postavení učitele tělesné výchovy ve škole.....	41
3.5 Zátěž učitele tělesné výchovy .....	42
3.5.1 Fyzická zátěž.....	43
3.5.2 Psychická zátěž .....	44
3.5.3 Syndrom vyhoření učitele tělesné výchovy .....	45
3.5.4 Způsoby zvládnání zátěže a stresu.....	46
4 Shrnutí teoretické části .....	50
5 Cíle, výzkumné otázky práce a hypotézy .....	51

5.1	Cíle práce.....	51
5.2	Výzkumné otázky.....	51
5.3	Hypotézy práce.....	52
6	Metodika výzkumné práce.....	54
6.1	Strategie výzkumu.....	54
6.2	Použité metody sběru dat .....	55
6.2.1	Kvantitativní výzkumné šetření .....	55
6.2.2	Kvalitativní výzkumné šetření .....	56
6.3	Charakteristika výzkumného souboru a typ výběru .....	57
6.3.1	Výběr zkoumaného souboru .....	57
6.3.2	Charakteristika výzkumného souboru kvantitativní části šetření .....	58
6.3.3	Charakteristika výzkumného souboru kvalitativní části šetření .....	62
7	Výsledky a jejich interpretace .....	65
7.1	Deskriptivní analýza dat.....	65
7.1.1	Pojetí výuky .....	65
7.1.2	Sebepojetí učitele tělesné výchovy .....	70
7.1.3	Zátěž učitele tělesné výchovy .....	72
7.1.4	Podpora .....	74
7.2	Výsledná zjištění vztahující se k hypotézám.....	77
7.3	Kvalitativní analýza dat.....	82
7.3.1	Pojetí výuky .....	84
7.3.2	Sebepojetí učitelství tělesné výchovy .....	87
7.3.3	Zátěž učitele tělesné výchovy .....	91
7.3.4	Podpora .....	94
8	Shrnutí a diskuze .....	97
	Závěr .....	106
	Resumé.....	108

Summary .....	108
Seznam použité literatury .....	109
Seznam obrázků .....	123
Seznam tabulek .....	124
Seznam příloh .....	125

## Úvod

Učitelství poutá pozornost řady odborníků (např. Berliner, 1995; Lukas, 2007; Průcha, 2002; Šimoník, 1994) a zdá se dokonce, že učitelství je jedním z nejčastějších témat pedagogických výzkumů. Učitelství je krásnou profesí, která již při výběru určuje budoucí životní i pracovní spokojenost. O to více, že je učitelství často spojováno s pojmem poslání. Učitelé<sup>1</sup> jsou pod stálým dohledem žáků, rodičů, vedení školy i veřejnosti a na nich záleží ve velké míře učitelova úspěšnost. V očích laické veřejnosti je jim přisuzována nízká společenská prestiž a nízké finanční ohodnocení se promítá i do vlastního vnímání sebe sama, tedy profesního sebepojetí učitelů.

Učitel je jedním z rozhodujících činitelů výchovně vzdělávacího procesu a i z tohoto důvodu je pro žáky i veřejnost podstatná kvalita jeho pracovního života, ta se v důsledku přibývání zkušeností i věku mění. Je zřejmé, že v každém období svého osobního i profesního života působí na učitele pozitivní i negativní vlivy, se kterými se musí vyrovnat. V kariéře učitele se nesetkáváme s klasickým postupem, přesto je možný průchod různými fázemi a můžeme hovořit o profesním zdokonalování v průběhu vývoje učitelství jedince. Z mnohých výzkumů vyplývá, že ve vývoji učitele se vedle jeho osobnosti a životních zkušeností ukazuje jako důležitý faktor institucionální a celospolečenské podmínky tvořící hranice, ve kterých je učitelství naplňována.

Odlišnosti a specifika učitelství lze zkoumat z pohledu vyučovacího předmětu. My jsme se zaměřili na tělesnou výchovu, jejíž výuka v sobě zahrnuje celou řadu specifických aktivit a činností, jako např. časté výjezdy mimo školu, motivace žáků k pohybu, hodnocení apod. Zároveň je tento předmět považován odbornou i laickou veřejností za vedlejší, méně důležitý. U samotných učitelů tělesné výchovy můžeme také definovat jistá specifika, a to ve vztahu k vykonávaným činnostem, ke školnímu klimatu či ke zdraví školy a všech jejích subjektů. Tato specifika pak mohou být pro učitele tělesné výchovy zatěžující a míru zátěže mohou vnímat odlišně s rostoucí délkou praxe.

Cílem předkládané práce je tedy poznat a popsat specifika kariéry učitele tělesné výchovy, u které předpokládáme, že bude s ohledem na výše popsané, odlišná. Naše zaměření zde konkretizujeme ve vztahu k výkonu profese a zároveň bereme v úvahu i psychosociální aspekty věci, tzn. sebepojetí, postavení v kolektivu, pracovní i osobní spokojenost, potřeby, gender otázky a další hlediska, která mohou mít vliv na průběh kariéry učitele tělesné výchovy.

---

<sup>1</sup> Pro jednoduchost budeme v celém textu používat pojem učitel v mužském rodě, i když máme na mysli i učitelky-ženy.

Teoretická část předkládané práce shrnuje teoretická východiska vztahující se k řešené problematice. V první kapitole věnujeme pozornost pojmům povolání a profese s pohledem na jedinečnost učitelství, přičemž je zřejmé, že ji nemůže vykonávat každý, často se hovoří o celoživotním poslání. Další kapitola je zaměřena na vymezení pojmu kariéra a jsou představeny různé pohledy na vývoj učitelství. Cíl práce je zaměřen na učitele tělesné výchovy, proto se v třetí kapitole věnujeme specifickým aspektům učitelství tělesné výchovy, které v sobě zahrnuje profesní sebepojetí, postavení učitele ve škole, činnosti, vnímanou zátěž i podporu, kterou učitel ke klidnému průchodu kariérou v různých formách potřebuje.

Hlavním cílem výzkumného šetření je poznání a popsání toho, v čem je specifická kariéra učitele tělesné výchovy na 2. stupni základních škol z pohledů učitelů tělesné výchovy. Pro naplnění stanoveného cíle jsme využili kombinaci výzkumných metod a postupovali jsme od kvantitativního šetření po kvalitativní. Pro kvantitativní sběr dat jsme využili dotazník vlastní konstrukce určený učitelům tělesné výchovy na 2. stupni základních škol v České republice. Pro kvalitativní sběr dat nám posloužily polostrukturované rozhovory s vybranými učiteli s délkou praxe více než dvacet let, které sloužili k dokreslení dat získaných z první části výzkumu. K vlastní analýze nám posloužil jednak statistický program a dále byly využity techniky otevřeného kódování.

Naší přirozenou snahou je přispět výsledky k rozšíření poznatkové základny vztahující se k fenoménu učitelství tělesné výchovy a poukázat na vybraná specifika, která se k tématu vztahují, a která se mohou v průběhu kariéry měnit. Další snahou je určit a formulovat jednotlivé aspekty či dílčí složky s problematikou související a to především směrem k učitelům samotným, ale i jejich vedení, širší odborné i laické veřejnosti. Zároveň má být impulsem dalším odborníkům i institucím působících v oblasti školství ke zkoumání dalších souvislostí s tématem spojeným.



# 1 Učitelská profese

Nahlížení na problematiku profesní kariéry učitele tělesné výchovy bez popsání základního konceptu učitele, jeho profese a kompetencí, je téměř nemyslitelné. Pro další práci je nezbytné tyto pojmy definovat a pokusit se analyzovat některé aspekty učitelské profese, která je pro společnost jednou z nejdůležitějších.

Učitelovým posláním je vzdělávat a vychovávat mladé lidi za přispění své energie, času i entusiasmů. Podobně jako jiné profese má i tato řadu specifických aktivit, aspektů i úskalí. Učitel často naráží na mínění veřejnosti o své neprofesionalitě, marginalitě a nedůležitosti tohoto povolání a co do prestiže velmi zaostává za mnohými jinými profesemi. Na druhé straně je učitelství povoláním, které nemůže vykonávat každý, často mluvíme o celoživotním poslání.

## 1.1 Profese jako specifické povolání

Profese zaujímá velmi důležité místo v životě člověka. Velice často se používá i pojmu povolání a je třeba na tomto místě vymezit oba pojmy. Dle Havlové (1996) je **povolání** jako specifický sociální jev určeno obsahem pracovní činnosti, nároky na výkon a kvalifikaci, pracovními podmínkami. Je základem pro sociální status, proměnlivý souběžně s jejich součástmi. **Profese** je pak definována jako intelektuální povolání založené na dlouhodobém procesu přijetí teoretického vedení, které je základem profesionální aktivity. Nejde přitom o elitu, která by svým příslušníkům automaticky zajišťovala výsadní postavení, ale o rysy specifické pro určitý druh lidské pracovní činnosti (Havlová, 1996).

Průcha (2002) se přiklání k Havlové a pojem profese chápe jako povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění. Termín profese je dílčí částí pojmu povolání. Z tohoto pohledu je každá profese povoláním, avšak ne každé povolání je v našem pojetí profesí.

Problematiku profesí je možné zkoumat a vymezovat na základě mnoha rozdílných kritérií. Obecně je můžeme posuzovat z hlediska sociologického, psychologického, etického, logicko – ekonomického a administrativního. V přístupu k profesi se mnohdy kombinují faktory sociální prestiže, sociální důležitosti a nepostradatelnosti, prvky úcty před neznámým vedením a rovněž i tvorba hodnot (Vašutová, 2004). Je zřejmé, že profese je v životě člověka důležitá i z hlediska sociální stratifikace, tj. rozvrstvení společnosti, je jedním z důležitých faktorů ovlivňujících zařazení člověka do konkrétní společenské třídy a váže se k ní jisté hodnocení ze strany veřejnosti (Havlík & Kořa, 2002).

V rámci sociologického pojetí hovoří Štech (1994) v rámci profesionalizace o průběhu třemi vývojovými stupni. Původně vykonávané a neinstitované pracovní činnosti, které se později mění v zaměstnání (řemeslo) vykonávané na plný úvazek a sociálně výrazněji ohodnocené, a vývojově nejvyšší stupeň, kterým je profese. V pedagogickém pojetí může být profesionalizace chápána jako individuální vývoj. Pro tento význam doporučuje Štech (1994) termín profesní socializace.

Na základě sociologických studií rozčlenil Štech (1994) vlastnosti profese do šesti okruhů:

1. V daném oboru vlastní expertní dovednost výlučně členové profese,
2. přijímání do profese je uzavřeným procesem, kontrolovaným pravidly, která si stanovují její příslušníci sami,
3. členové profese vlastní formalizované poznatky (vedení) předatelné pouze speciálním vzděláním,
4. profese má vypracovanou vlastní etiku a systém kontroly jejího dodržování zajišťovaný kolegy
5. členové profese pocítují silný pocit vnitřní soudržnosti uvnitř profesní komunity,
6. značná volnost (autonomie) při vykonávání profese je spojen s formálním delegováním pravomocí nějakou veřejnou institucí reprezentující společnost (parlamentem, zákonem, municipalitou).

S pojmem profese souvisí i pojem **profesionalita a profesionální výkon**. Ten zahrnuje nezbytné předpoklady jako např. schopnost ovládat určitou sumu specializovaných, expertních znalostí a dovedností. Dále pak znalost psaného či nepsaného, nicméně obecně známého, souboru etických zásad přístupu k lidem, s nimiž daný profesionál pracuje a odbornou autonomií a samosprávnou regulací profesního výkonu (Kalhous & Obst, 2009).

Podrobněji představuje Havlík a Kořa (2002) přehled základních charakteristik profese, který vznikl již v roce 1972 jako výsledek dlouhodobých výzkumů.

1. Profesionál je zaměstnán na plný úvazek v zaměstnání, které mu poskytuje i základní zdroj příjmu.
2. Profesionalita předpokládá silnou motivaci, nebo vědomí poslání jako základ pro výběr profesionální dráhy.
3. Profesionál ovládá specializovaný soubor vědomostí a dovedností.
4. Profesionál činí svá rozhodnutí pouze v zájmu klienta.
5. Profesionál je bytostně orientován na služby, užívá své expertízy pro partikulární zájmy svého klienta. Tyto služby vyžadují diagnostické dovednosti, kompetentní aplikace obecných znalostí při speciálních potřebách klienta a absenci vlastních zájmů.

6. U profesionálních služeb se předpokládá, že budou založeny na objektivních potřebách klienta. Lze říci, že profesionální vztahy spočívají na vzájemné důvěře mezi profesionálem a klientem.
7. U profesionálů se předpokládá, že budou znát lépe potřeby svého klienta než on sám. Jestliže klient není uspokojen, profesionál bude zásadně vyžadovat k posouzení svých výkonů pouze své kolegy. K tomu je třeba kodex chování, který klientovi zaručuje, že nebude podveden, nebo poškozen.
8. Profesionálové utvářejí profesionální asociace, které definují kritéria přijetí, vzdělávací standardy, formy kariéry uvnitř profese apod. Funkcí asociací je též ochraňovat autonomii profese na základě standardu platných pro danou profesi.
9. Profesionálové mají velkou moc a status v oblasti svých expertíz, ale o jejich znalostech se předpokládá, že jsou specifické.
10. Profesionálové činí své služby dostupnými, ale obvykle nepřipouštějí inzerování, nebo shánění klientů. Od klientů se očekává, že budou kontakt iniciovat sami a poté akceptují rady a služby doporučované bez odvolání k vnějším autoritám.

Ke každé profesi se váže řada norem odvozených z jejich úlohy ve společnosti, které je třeba jasně pochopit, aby mohly být doporučovány změny vedoucí k úspěšnosti jednotlivých profesí (Havlík & Kořa, 2002). Profesi tedy chápeme jako povolání postavené na speciálních dovednostech a vědomostech, které předpokládá silnou motivaci jedince pro její vykonávání. Samostatnou kapitolou je učitelství a nahlížení na něj jako profesi je různorodé.

## **1.2 Učitelství jako semiprofese**

Pro splnění základního poslání učitele – výchova a vzdělávání žáků – je nesporně nezbytné, aby učitelství bylo považováno za plnohodnotnou profesi. V České republice, převážně v odborných kruzích o tom není pochyb. Existují autoři, kteří mluví o učitelství jako o profesi (Kurelová, 1998; Spilková, 2004; Vašutová, 2004, 2008) a popisují nutnost analýzy odborné způsobilosti tohoto povolání.

Carr (2003) srovnává učitelství s dalšími běžně akceptovanými profesemi jako např. lékařství nebo právo. Z hlediska profesního obsahu nebyl zjištěn významný rozdíl. Co se týká aplikace teorie do praxe, shledává Carr (2003) již významnější odlišnosti. Učitelé potřebují vědomosti k tomu, aby měli co předat dál, oproti tomu lékaři využívají znalosti k tomu, aby je dále mohli aplikovat na další oblasti. Avšak i učitelé využívají teoretické poznatky ve výzkumech a dalších rozvíjejících teoriích.

Mnozí autoři mluví ve spojení s učitelstvím o tzv. semiprofesi (Průcha, 1997; Solfronk, 2000; Štech, 1994). Ve shodě jsou i někteří zahraniční autoři, Carr (2003) uvádí řadu argumentů, které toto tvrzení podporují. Je to např. vykonávání exponované profese bez příslušné aproby, nejednoznačné vymezení profesních znalostí a dovedností nutných k výkonu učitelského povolání. Učitelství je v neposlední řadě konfrontováno s řadou osob z laické veřejnosti, jež se o této profesi vyjadřují jako by sami byli odborníci, což profesi učitele v očích veřejnosti mírně znevýhodňuje.

Za semiprofesi označil učitelství už v 60. letech 20. století Etzioni. Uvedl tři kritéria, kterými se liší semiprofese od skutečné profese. Hlavním znakem je, že je vykonávána ve velkých byrokratických organizacích, které jsou hierarchicky uspořádány a vládne v nich princip administrativní autority odlišný od autority profesních asociací a korporací založený spíše na kreativité a autonomii jedinců. Dalším znakem je příliš velký počet členů profese a příliš velký počet žen (Štech, 1994).

### 1.3 Učitelství jako poslání

Učitelská profese byla vždy chápána jako poslání (Vašutová, 2004) a sami učitelé takto své povolání většinou vnímají. Toto pojetí je důležitou součástí jejich životní orientace, přesvědčení i životního stylu a často mívá podobu osobního závazku. Nejde jen o nabyté vědomosti v oblasti didaktiky, metodiky a samotného učiva, i když jsou tyto znalosti souborem předpokladů pro vykonávání učitelské profese. Vališová a Kasíková (2007) zdůrazňují, že být učitelem znamená být v první řadě osobností. Učitelská profese by měla být celoživotní cestou sebevzdělávání, kultivace vlastní osobnosti a aplikace do pedagogické praxe, tedy do vzdělávání a výchovy.

Na opačné straně stojí domněnka veřejnosti, že učít zvládne každý, stejně jako rodič dokáže vychovat své dítě, což vede k typickému rysu učitelství, kterým je **nízké sebehodnocení** a z něj vyplývající **nízké profesní sebevědomí**, které ohrožuje autonomii učitele (Vašutová, 2004). Převážně je to způsobeno mýty, které provázejí učitelské povolání a ovlivňuje tak profesní sebevědomí učitelů. Učitel musí být opravdu silnou osobností důvěřující svým schopnostem a dovednostem, aby těmto mýtům dokázal předcházet. Helus (2007) zmiňuje některé z nich:

- Učitelské povolání je nenáročné.
- Výuka je jenom reprodukováním toho, co je v osnovách a učebnicích.
- Předpoklady vyučovat/pracovat ve škole s dětmi musí být vrozené.

- Hlavním zdrojem přístupu k učitelskému působení je vlastní zážitek se školou a se svými učiteli v dětství a mládí.

Je důležité, aby dokázal učitel argumentovat proti těmto tvrzením a naučil se obhajovat svoji profesi před žáky i rodiči. Podle Rabušicové, Čiháčka, Emmerové a Šed'ové (2003) požadují rodiče po učitelích jasné zprávy o pokroku dětí, formulaci vlastního pedagogického přístupu, poradenství ve výchově a vzdělání apod., a to obvykle v jazyce, kterému rodiče rozumějí. Učitel tedy musí s rodiči spolupracovat a učitel v takových situacích musí obstát, nespolehat se při argumentování pouze na svoji vlastní intuici. Toto tvrzení popírá Spilková (2007): „*V realitě stále přežívá učitelství jako „vylepšené laictví“, založené na intuitivních, nereflektovaných a neargumentovaných postupech, na tzv. folk pedagogy, opírající se často o laické představy, mýty apod.*“

Havlík (1998) přispívá možnými důvody nižšího profesního sebevědomí učitelů:

- Zdánlivě snazší přístup k učitelskému vzdělávání (sami učitelé mají většinou pocit, že pro jejich práci stačí studium čtyřleté),
- vysoký stupeň feminizace,
- odlišnost od klientů jiných „ryzích profesí“, zákonem daná povinnost školní docházky,
- neustálá sociální kontrola ze strany rodičů, úředníků, masmédií, mnohdy nekvalifikovaná a intuitivní,
- neexistence „stavovské komory“, která by stanovila normy profese, dbala na jejich dodržování a obhajovala učitele navenek.

V souvislosti se sociální kontrolou a nízkým profesním sebevědomím je pro učitele důležitá otázka sociálního statusu. Český sociolog Machonin použil pro rozdělení společnosti vícedimenzionální sociální status, společnost rozdělil do skupin podle tří kritérií: nejvyšší dosažené vzdělání, postavení v profesionálním řídicím systému, výše příjmu (Machonin, 2005). Učitele zařadil na základě širokého sociologického výzkumu do následujícího statusu: „*Inkonzistentní seskupení vyšších odborníků s pouze středními příjmy... Typické skupiny povolání: vědecko-pedagogičtí pracovníci (40 % ve školství), lékaři, kulturní pracovníci, odborníci ve veřejné správě, také však v informatice a finančních službách... složitost práce na stupních 7 - 9<sup>2</sup> v 83,4 % případů*“ (Machonin, 2005).

Autor dále tvrdí, že právě rozpor mezi vysokou odborností a příjmy nesrovnatelně nižšími ve srovnání s odborníky v jiných oborech a dokonce s nižší kvalifikací, je příčinou toho, že motivace této skupiny je výrazně snížena. To znamená ohrožení sociální soudržnosti této

---

<sup>2</sup> Na devítistupňové stupnici

skupiny odborníků, což může ve svém důsledku znamenat ohrožení klíčových činností typu výzkumu a vývoje, vzdělávání, kulturních, zdravotních a sociálních služeb a veřejné správy apod. (Machonin, 2005).

V souvislosti se sociálním statutem mluvíme také o prestiži. Šanderová (2000) ji charakterizuje jako váženost, jíž se lidé ve společnosti těší. Může být vnímána v kontextu individualit i společenských skupin.

Prestiž učitelů byla zkoumána v roce 1999 v Německu z hlediska obrazu učitele v masmédiích, v očích veřejnosti, expertů i samotných učitelů. Z výzkumu vyplynulo, že učitel musí mít ve společnosti klíčovou pozici a k tomu potřebuje podporu a ochranu zejména ze strany politiků, dále pak nutnost prosazování informací o dobře pracujících učitelích v médiích. Výzkum popisuje i rozpor mezi chápáním učitele jen jako zprostředkovatele informací a mezi požadavky stále širší autonomii školy, v níž by se měl ale učitel chovat zcela samostatně. Důležitým zjištěním je i chápání pojmu autorita, které je spojené pouze s konkrétním učitelem (Rýdl, 2001).

V České republice je opakovaně prováděn výzkum vnímané prestiže vybraných povolání a učitel základní školy se pravidelně umísťuje na 4. – 5. místě (učitel vysoké školy na 3. – 4. místě), což potvrzuje společenské vnímání učitelství jako prestižní povolání (Tuček, 2013). Je tedy ke zvážení nízké sebevědomí učitelů a výše uvedené mýty spojené s učitelstvím.

Je velice zřejmé, že na učitele jsou kladeny značné požadavky a nároky. Zdaleka nejde o vysoké finanční ohodnocení, kvůli kterému tuto profesi jedinci vykonávají a neprofesionální vnímání této profese ze strany veřejnosti svědčí o silné vnitřní motivaci učitelů pro výkon tohoto povolání. Učitelství je bezesporu vnímáno jako poslání. Ne každý je předurčen k vykonávání takového povolání, vyžaduje kromě vědomostí trpělivost, jistou dávku empatie i dalších vlastností, které jsou popsány dále.

#### **1.4 Specifika učitelství**

Podle mnohých autorů (např. Fabera, Kyriacou, Melgosa, Paulík, Sutclif, Vašina, aj. in Šimíčková-Čížková, 2009) je učitelská profese řazena mezi pět až deset nejnáročnějších povolání. Hlavním důvodem je dlouhodobá zátěž způsobená neustálou sociální kontrolou a to, že jeho vlastní vzdělávací proces není nikdy ukončen. Specifickým aspektem je kromě přímé výuky i domácí příprava a další povinnosti. Učitelé také často mluví o pocitu osamělosti a izolace. O náročnosti profese mluví i Vandenberghe a Huberman (1999), kteří představují

výsledky Woodsovy studie z roku 1989, kde je učitelská profese popisována jako tzv. „integrovaná pracovní schizofrenie“.

Vašutová (2004) popisuje některá další specifika učitelské profese. Řadí sem např. jedinečnou výchovně vzdělávací službu a neustálý tlak vyhovět očekáváním a neustále měnící se požadavky společnosti jakožto mnohonásobnou klientelu, kterou musí uspokojit (žáci, rodiče, stát). Je zřejmé, že učitel musí disponovat specifickými vlastnostmi a schopnostmi.

Je důležité se na tomto místě zmínit o specifických genderových a věkových, která jsou pro tuto profesi jedinečná. V posledních desetiletích je v České republice i ve světě k dispozici řada nejrůznějších statistických analýz, mnohé z nich se zaměřují na věkovou a genderovou strukturu pedagogických pracovníků. Mezinárodní dokumenty EU a OECD<sup>3</sup> potvrzují v různých zemích shodnou tendenci stárnutí učitelské populace (Průcha, Walterová, & Mareš, 2008). Stárnutí v učitelské profesi je společně s výraznou feminizací školství často diskutovaným problémem učitelské profese.

Český statistický úřad zveřejnil údaje prezentující genderové rozložení učitelů na jednotlivých typech škol. Data potvrzují výraznou feminizaci mezi učiteli základních škol, mezi pedagogy je více než 84 % učitelek. V ostatních typech i druzích škol nejsou rozdíly tak výrazné, někde je genderové rozložení opačné - na vysokých školách působí více učitelů – mužů („Český statistický úřad“, 2014).

Co se týká věkového složení českých učitelů, tato data jsou dostupná z roku 2013 díky zveřejnění dat sbíraných v rámci Informačního systému o platech Ministerstva financí. Datové výstupy obsahují údaje o věkové vzdělanostní struktuře pracovníků v regionálním školství s ohledem na muže a ženy („Genderová problematika zaměstnanců ve školství“, 2014). Ve statistikách jsou zpracovány údaje z let 2006 až 2013 (viz Tabulka 1).

---

<sup>3</sup> Oficiální statistiky zveřejňuje statistický úřad Evropské unie EUROSTAT, která je organizační složkou Evropské komise.  
OECD – Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

Tab. 1. Věková struktura učitelů základních škol – ženy a muži v letech 2006–2013

Zřizovatel: MŠMT, obec, kraj Zákon č. 262/2006, § 109 odst. 3	Rok	Ženy						Muži						Celkem					
		věk						věk						věk					
		do 25	26–35	36–45	46–55	56–65	66 a více	do 25	26–35	36–45	46–55	56–65	66 a více	do 25	26–35	36–45	46–55	56–65	66 a více
Učitelé základních škol	2006	3,7%	22,2%	34,4%	27,8%	11,2%	0,8%	4,0%	35,6%	23,7%	19,3%	16,2%	1,3%	3,7%	24,0%	32,9%	26,6%	11,9%	0,9%
	2007	3,4%	21,4%	33,9%	29,3%	11,0%	0,9%	3,6%	35,8%	24,3%	19,4%	15,7%	1,3%	3,5%	23,5%	32,5%	27,9%	11,7%	1,0%
	2008	3,1%	20,8%	33,3%	30,6%	11,1%	1,2%	3,2%	35,5%	24,8%	19,5%	15,6%	1,4%	3,1%	22,9%	32,1%	29,0%	11,7%	1,2%
	2009	2,7%	20,2%	32,3%	32,1%	11,5%	1,2%	2,7%	34,5%	25,7%	19,9%	15,6%	1,5%	2,7%	22,2%	31,4%	30,4%	12,0%	1,3%
	2010	2,5%	19,8%	31,1%	33,3%	12,2%	1,2%	2,5%	33,4%	26,1%	21,1%	15,4%	1,5%	2,5%	21,6%	30,4%	31,6%	12,7%	1,2%
	2011	2,1%	18,3%	30,9%	34,9%	13,0%	0,7%	2,2%	30,8%	27,2%	22,5%	15,6%	1,6%	2,1%	20,2%	30,3%	33,1%	13,4%	0,9%
	2012	1,7%	17,3%	30,8%	35,2%	14,3%	0,7%	1,6%	30,2%	27,3%	22,7%	16,6%	1,6%	1,7%	19,3%	30,2%	33,3%	14,7%	0,9%
	2013	1,5%	16,7%	30,6%	35,2%	15,3%	0,8%	1,5%	29,0%	28,7%	23,0%	16,3%	1,6%	1,5%	18,5%	30,3%	33,4%	15,4%	0,9%

Z genderového hlediska se věková struktura učitelů základních škol výrazně liší. U učitelek základních škol převažují věkové skupiny 36 – 45 let (30 – 35 %) a 46 – 55 let (27 – 36 %). Z vývojového hlediska zastoupení učitelek ve věkových skupinách do 45 let klesá a naopak podíl učitelek starších 46 let se mírně zvyšuje. Zajímavý je prudší nárůst procentuálního zastoupení učitelek starších 56 let. Uvedený trend potvrzuje, že populace českých učitelek na základních školách relativně stárne.

Učitelé – muži působí na základních školách ve výrazně menším zastoupení a jejich věková struktura je oproti učitelkám výrazně nižší. Téměř 30 % učitelů je ve věku do 35 let, ale i zde můžeme vidět relativní úbytek mladých učitelů. Mírně přibývá učitelů ve věku 46 – 55 let.

Z hlediska celkového pohledu na jednotlivé věkové skupiny u učitelů a učitelek na základních školách v České republice v letech 2006 – 2013 můžeme konstatovat, že celkově výrazně ubývá nejmladších učitelů do 25 let, respektive do 35 let. Současně přibývá učitelů celkově ve věku od 46 let. Opět to je důkazem stárnutí učitelké populace ve školství na úrovni základního vzdělávání.

Jako jiná povolání, tak i učitelství má své specifické aktivity, které jsou v průběhu praxe vykonávány.

#### 1.4.1 Činnosti učitele

Činnosti učitele bývají obvykle popisovány za využití profesiografických přístupů. **Profesiografie** je metoda sloužící ke sběru a zpracování poznatků (psychologických, fyziologických a dalších) o konkrétní profesi. Výsledkem těchto postupů je profesiogram, který podává určitý obraz o obsahu profese a její náročnosti. Praktické využití profesiogramů



je rozsáhlé a způsob i rozsah jejich zpracování je podstatně ovlivněn jejich účelem. Profesiogram slouží např. jako zdroj informací o profesi v případě volby povolání, lze jej využít při výběru vhodných pracovníků pro profesi nebo při jejich dalším výcviku apod. („Slovník základních pojmů z psychologie“, 2000).

Průcha (2002) popisuje další metodu využívanou pro poznání práce učitele a jeho klíčových činností, kterou je **časový autosnímek** učitele, tj. záznam všech pracovních činností v průběhu každého dne během jednoho týdne. Pomocí této metody se vyhodnocuje časová proporce jednotlivých činností učitele. Jsou tak prokazovány významné interindividuální odlišnosti, difference mezi muži a ženami, difference podle věku učitelů, předmětu či stupně školy, ve které působí.

Kyriacou (1996) mluví o činnostech učitele jako o pedagogických dovednostech. Základním rysem je skutečnost, že jsou to účelné a cílevědomé činnosti zaměřené na řešení problémů a podporující žákovo učení. Základním úkolem je co nejefektivněji dosahovat výukových cílů formulovaných prostřednictvím toho, co se mají žáci naučit. Existuje celé spektrum dovedností od těch obecných jako je např. dovednost připravit vyučovací jednotku až po velice specifické. Vágnerová (1999) popisuje konkrétní činnosti učitele, jako je plánování, organizace a realizace výchovně vzdělávacího procesu, management třídy (udržování kázně a řízení průběhu hodiny), hodnocení studijních výsledků žáků a evaluaci vlastního vyučování.

V posledních letech se výrazně změnily role učitele a v souvislosti s tím se změnili i činnosti, které učitel vykonává. Více než dříve musí učitel věnovat větší pozornost dalšímu vzdělávání, seberozvoji, angažuje se v různých projektech a výrazně se podílí na rozvoji školy.

Ke zvládnutí výše uvedených činností je třeba, aby učitel vykazoval celou řadu schopností, dovedností a znalostí, v této souvislosti se častěji hovoří o tzv. kompetencích učitele, které jsou uvedeny dále v textu.

#### **1.4.2 Kompetence učitele**

K výkonu učitelské profese jsou zapotřebí určité kompetence, které jsou definovány jako schopnosti, způsobilosti nebo oprávnění a jednoduše může být tento pojem chápán jako soubor předpokladů pro úspěšný výkon nějaké činnosti, práce nebo funkce („Slovník základních pojmů z psychologie“, 2000).

Diskuze o klíčových kompetencích nejsou ničím novým, na různých úrovních se o nich začalo diskutovat již v sedmdesátých letech minulého století. První klíčové kompetence poprvé popsal Mertens v roce 1974 v souvislosti s trhem práce a zaměstnaností (Belz & Siegriest, 2001).

V souvislosti s pedagogikou se setkáváme s klíčovými kompetencemi až na konci devadesátých let 20. století, kdy rozdíly v dosažených výsledcích vzdělávání vyvolaly značné pochybnosti o míře jejich efektivity. Většina zemí Evropské unie se shodla na tom, že dobrá příprava na profesní i osobní život je podmíněna připraveností lidí na celoživotní učení. Navíc evropská kurikula stále více kladou důraz na úspěšnou aplikaci vědomostí a dovedností, než na jejich pouhé předávání („Eurydice“, 2002). V prostředí České republiky se vyzdvihl tento pojem díky vzniku tzv. Národního programu rozvoje vzdělávání – Bílé knihy a Rámcových vzdělávacích programů. Kompetence je podle *Rámcového vzdělávacího programu* (2009) více či méně měřitelnou charakteristikou jedince, která umožňuje rozlišovat úroveň výkonu jedince v různých oblastech jeho života a práce.

Pedagogický slovník definuje **kompetence učitele** jako „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být učitel pro úspěšné vykonávání své profese vybaven“ (Průcha et al., 2008).

Existuje velké množství snah o vymezení kompetencí učitele. Švec (1999) je popisuje jako souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat a 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) dále uvádí tři skupiny potřebných kompetencí učitele:

### **1. Kompetence k vyučování a výchově**

- Psychopedagogická kompetence, zaměřená na projektování postupů podněcujících učení žáků a na realizaci těchto projektů (tj. na vyučování) a na výchovné působení,
- komunikativní kompetence, umožňující účinnou komunikaci se žáky v různých pedagogických situacích,
- diagnostická kompetence, spočívající v tom, že učitel dovede diagnostikovat nejenom vědomosti a dovednosti žáků, ale také jejich pojetí učiva (prekoncepce),

styly učení a další žákovy potenciality, vztahy mezi žáky i klima školní třídy.

## 2. Osobnostní kompetence

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

## 3. Rozvíjející kompetence

- Adaptivní kompetence, umožňující učiteli orientovat se ve společenských změnách a orientovat v nich svoje žáky,
- informační kompetence, spočívající ve zvládnutí moderních informačních technologií (včetně práce s informacemi) a jejich využití v práci učitele,
- výzkumné kompetence, umožňující učiteli řešit s využitím vědeckých metod pedagogické problémy a zkoumat svoji pedagogickou činnost,
- sebereflektivní kompetence, umožňující učiteli zamýšlet se nad svou pedagogickou činností a projektovat změny v této činnosti,
- autoregulační kompetence, spočívající v autoregulaci učitelovy pedagogické činnosti, ve zdokonalování jeho vyučovacího stylu a pedagogických dovedností.

Autor dále doplňuje, že se uvedené kompetence v praxi prolínají a základem jsou osobnostní kompetence, které spolu s rozvíjejícími kompetencemi ovlivňují utváření i zdokonalování kompetencí k vyučování a výchově. Jádrem pedagogických kompetencí jsou pak pedagogické vědomosti, dovednosti a zkušenosti.

Popisem osobnostních charakteristik a kompetencí se zabývají i další autoři a je velice obtížné **osobnost učitele** jednoduše charakterizovat. Je jedním z nejdůležitějších činitelů výchovně vzdělávacího procesu a je to velice složitý komplex dílčích složek, které jsou ve vzájemných rozmanitých interakcích. V průběhu společenské koexistence se celý soubor vlastností různými způsoby proměňuje, jde o charakterové vlastnosti mapující kvalitu učitelova vztahu k žákům a studentům a společnosti obecně. Vedle těchto vlastností jsou důležité ještě temperamentové, volní, citové a povahové rysy osobnosti (Kohoutek & Ourada, 2000; Spousta & Man, 2003). Šmahel (1983) v této souvislosti přikládá největší význam vlastnostem učitele, které podle něj nejen výrazně ovlivňují jeho autoritu a oblíbenost u žáků, ale také se podílejí na vytváření příznivého klimatu ve třídě. Velký význam je přisuzován

způsobu jednání učitele, jeho vzdělanostní úrovni, společenské a mravní pověsti či estetické úpravě zevnějšku. Úspěšnost výchovného působení učitele je podle Kohoutka a Ourady (2000) ovlivněna také jeho schopností sebekontroly, naopak příznivě nepůsobí učitel, který je egocentrický, agresivní, podezřívavý, nedokáže spolupracovat s ostatními a neumí dobře regulovat své emoce.

Podle mnohých autorů je sledování utváření osobnosti učitele složité, neboť jak již bylo zmíněno, osobnost učitele je vnímána jako neobyčejně různorodá, polydimenziální a variabilní. Utváří se jako jedinečná bytost, která je vymezena rozmanitými kombinacemi individuálních biofyzických a psychických vlastností, přičemž ji můžeme zkoumat z hlediska řady aspektů a klasifikovat dle mnoha kritérií a z těchto důvodů je vědecky těžko uchopitelná (Mikšík, 2007; Spousta & Man, 2003).

Učitelova osobnost prochází celoživotním vývojem, přičemž na začátku stojí rodinná výchova. Dále je učitelova osobnost ovlivněna studiem na základní, střední a vysoké škole. Největší vliv má jistě samotná pedagogická činnost, kdy si učitel osvojuje získané dovednosti a přenáší teoretické poznatky do praxe (Holoušová, 2008). Profesionální osobnost učitele je výslednicí jeho vlastních snah být učitelem a zároveň být formován v rámci formování na učitelskou profesi i v průběhu vlastního získávání pedagogických zkušeností. Dytrytová a Krhutová (2009) v této souvislosti hovoří o determinaci osobnosti učitele z hlediska jeho pregraduální i postgraduální přípravy.

Carr (2003) poukazuje na snahu řady učitelů stát se lepšími pedagogy pomocí změny chování, konkrétně hovoříme o touze osvojit si jiné osobnostní rysy. Příkladem může být nepřilíh snadná změna introvertního učitele na extroverta. Takové předstírané změny jsou většinou žáky rozpoznány a nemají pozitivní vliv na vzájemný vztah mezi žáky a učitelem. Carr (2003) dále uvádí zjednodušené přirovnání s hereckým povoláním, které se může rovnat učitelskému, jeho podstata je mnohem hmatatelnější a konkrétnější.

Mezi nejčastější a typické osobnostní charakteristiky učitele, které by se v jeho projevu měly objevovat, můžeme dle různých autorů (např. Blížkovský, Kurelová, & Kučerová, 2000; Mikšík, 2007, Vašutová, 2004) zařadit:

- psychická odolnost,
- flexibilita psychické soustavy,
- schopnost osvojovat si nové poznatky,
- sociální empatie, důvěryhodnost, tolerance, komunikativnost,
- entuziasmus, schopnost motivovat a být přístupný řešení problémů,

- starostlivost, trpělivost, laskavost,
- sebeovládání, sebereflexe,
- schopnost spolupráce s ostatními učiteli.

Z výše uvedených osobnostních charakteristik je patrné, že není jednoduché definovat jednoznačně ty žádoucí pro výkon učitelské profese a postihnout takovou osobnost nelze pouze prostřednictvím běžných vlastností a rysů z hlediska psychologických teorií osobnosti.

Jednou ze zmíněných charakteristik osobnosti, nebo dle Švece (1999) jednou z kompetencí, je i schopnost komunikace, kterou se v rámci učitelské profese zabývá Sekera (1994), který dává důraz na zvládnutí techniky verbálního projevu, frázování, větného přízvuku a intonace, tempa mluvení, spisovné výslovnosti, ale i hlasové hygieny. Kromě verbální komunikace je důležitá i neverbální složka komunikace, kam můžeme zařadit mimiku, gestiku, haptiku a další (Pařízek, 1988).

Štech (1994) dále doplňuje další kompetence, kterými by se učitel měl řídit:

- Zvládnutí poznatků spojených nejen s vytvářením předmětové identity, kde nejde jen o vlastní poznatky studovaného oboru, ale též o dějiny a epistemologii oboru. Učitel nemá být pouhým znalcem oboru, ale něčím víc. Měl by znát podmínky rozpracování a vytváření poznání. To vyžaduje po skutečně dobrém učiteli, aby dokázal reflektovat a dostat pod kontrolu některé myšlenkové, zejména metakognitivní procesy.
- Osvojení poznatků umožňujících zvládnutí procesů učení žáků. Patří sem to, co se tradičně označuje jako pedagogicko-psychologické dovednosti a znalosti, ale navíc dnes musíme podtrhnout i didaktiku (a strategie učení žáků) a sociologii výchovy.

Nejpodrobněji zpracovaný model profesních kompetencí učitele vytvořila Vašutová (in Dytrytová & Krhutová, 2009). Při jeho formulaci vycházela ze současných funkcí školy a obecných perspektivních vzdělávacích cílů a je považováno za podstatu charakteristiky učitelské profese. Zároveň by měly být východiskem pro přípravu učitele.

Na prvním místě uvádí Vašutová **kompetenci předmětovou/oborovou**, která předpokládá, že absolvent učitelství má svoje systematické znalosti z aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám základní nebo střední školy, je schopen převádět vědní poznatky do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů, spojovat mezioborové poznatky, transformovat metodologii poznání do způsobu myšlení žáků, umí vyhledávat a zpracovávat informace.

**Kompetence didaktická a psychodidaktická** vyjadřuje schopnost učitele ovládat strategie vyučování a učení na základě znalostí psychologických a sociálních aspektů. Dále tato kompetence zahrnuje dovednost používat nástroje hodnocení žáků vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem, znalost vzdělávacího programu a schopnost podílet se na tvorbě školního vzdělávacího programu. V neposlední řadě do kompetence didaktické a psychodidaktické patří využívání informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků.

**Kompetenci pedagogickou** učitel prokazuje, že se dokáže orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání díky znalosti vzdělávacích soustav a že ovládá procesy výchovy na základě psychologických, sociálních a multikulturních aspektů. Do pedagogické kompetence se řadí také schopnost podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků, znalost o právech dítěte a jejich respektování při své pedagogické činnosti.

Pod pojmem **kompetence diagnostická a intervenční** se skrývá dovednost použít prostředky pedagogické diagnostiky na základě individuálních a vývojových zvláštností žáků, dovednost diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, umění pracovat se žáky nadanými stejně jako s žáky se specifickými poruchami učení, schopnost rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, znalost možnosti jejich prevence a nápravy, umění řešit výchovné problémy a ovládání prostředků zajišťujících kázeň ve třídě.

Na základě **kompetence sociální, psychosociální a komunikativní** učitel ovládá prostředky socializace žáka a utváření příznivého pracovního klimatu ve třídě díky znalosti sociálních vztahů mezi žáky. Další atributy pro úspěšné zvládnutí činností spadajících pod tuto kategorii kompetencí jsou řešení sociální situace ve třídě, analýza příčiny negativních postojů a chování žáků a užití preventivních prostředků a prostředků vedoucích k nápravě. Neméně důležité je ovládnutí prostředků pedagogické komunikace nebo efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči.

**Manažerská a normativní kompetence** učitele zahrnuje znalost o zákonech a normách vztahujících se k jeho profesi, orientaci ve vzdělávací politice, zvládnutí administrativní agendy, organizace práce žáků či jejich řízení při vzdělávání, schopnost organizace mimovýukových aktivit a tvorba projektů a podmínek pro efektivní spolupráci i v kooperaci se zahraničními partnery školy.

**Kompetence profesně a osobnostně kultivující** znamená, že učitel má široký vědomostní a kulturní rozhled, dokáže působit na formování postojů a hodnotových orientací žáka, je schopen rozpoznat vzdělávací potřeby a zájmy žáků, je reprezentantem své profese na základě

osvojení zásad profesní etiky učitele, má předpoklady pro kooperaci se svými kolegy a je schopen sebereflexe a autoevaluace (Dytrytová & Krhutová, 2009).

Pojetí profesních kompetencí jsou si dle různých autorů velice podobná a poukazují tak na jasnou představu o požadavcích na současného učitele. Většinou se jedná o osobnostní kompetence a dále pak profesní dovednostní, sociální i jiné. Je důležité, aby je mohli učitelé v průběhu své pedagogické praxe rozvíjet, např. prostřednictvím reflexe.

Pedagogické vědní disciplíny se zabývají učitelem z hlediska osobnosti, kompetencí, vztahu k žákům, vedení i kolegům. Veškeré aspekty jednání a práce učitele závisí na vnímání učitelství jako profese ze strany laické i odborné veřejnosti. Učitelská profese se setkává s řadou problémů, jedním ze zmiňovaných je nahlížení na existenci učitelství jako skutečné profese. Mnozí autoři mluví o tzv. semiprofesi (Průcha, 1997; Solfronk, 2000; Štech, 1994, aj.), jejímž znakem je např. nejednoznačné vymezení profesních znalostí a dovedností, domněnka veřejnosti o bezproblémovém zvládnutí této profese. Carr (2003) uvádí i vykonávání profese bez příslušné aprobace, což je však v České republice aktuálně částečně řešeno úpravou *Zákona č. 563/2004 Sb.* (2015), o pedagogických pracovnících, která neumožňuje od 1. 1. 2015 vyučovat bez příslušného vzdělání. Je velmi důležité, aby bylo učitelství vnímáno jako plnohodnotná profese.

Na opačném pólu je vnímání učitelství jako poslání, které učitelé považují za svoji životní filozofii. Mnozí autoři se zabývají popsáním konkrétních osobnostních vlastností a kompetencí, které vedou učitele k výkonu povolání a usnadňují mu tak průchod profesním životem, který jej i naplňuje.

V těchto kapitolách shrnujeme podstatu učitelství jako profese a uvádíme ji do kontextu s tématem předkládané práce. Při posuzování profesní kariéry učitele tělesné výchovy je nezbytné porozumět nejprve jejím jednotlivým pojmům, a proto jsme se zaměřili na analýzu učitelské profese včetně popsání nejběžnějších činností a osobnostních a kompetenčních předpokladů.

Dále se budeme věnovat hlavním oblastem našeho zájmu, kterým je kariéra učitele a následně specifika učitelství tělesné výchovy, které nám dohromady dají podrobnou představu o problémech a jiných aspektech, se kterými se učitel tělesné výchovy v průběhu kariéry může setkat.

## 2 Kariéra učitele

Úvodem je třeba zdůraznit, že vymezení samotného pojmu kariéra není zcela jednoznačné a jen těžko se hledá obecně platná definice. Přesto předkládáme základní přehled výkladů tohoto pojmu. Ještě o něco obtížnější je definovat pojem kariéra učitele, který častěji bývá chápán jako vývoj nebo rozvoj učitele, podrobněji pak jako změny v čase a je důležité mu porozumět tak, aby mohla být zefektivněna jeho práce.

Mnoho autorů se snaží zachytit vývoj učitele pomocí stupňů, fází nebo více či méně oddělených stádií. Berliner (1995) například posuzuje vývoj učitele dle stupně vývoje expertství, Black a Ammon (1992) popisují vývoj didaktického myšlení učitele, Knowles (1992) pohlíží na vývoj učitele z hlediska vývoje profesní identity učitele, z pohledu rozvoje ega popisují vývoj učitele Loevingerová (1976, cit dle Oja, 1990) a Kagan (1992). Nejčastěji citovanými autory jsou na tuzemské i zahraniční odborné půdě Fessler (1995), Huberman (1995), Lukas (2007, 2008) nebo Steffy, Wolfe, Pash, & Enz (2000), kteří definují důležité etapy ve vývoji učitele a na základě nich vytvářejí různé modely vývojových fází nebo úrovní.

Často se také setkáváme s pojmem rozvoj učitele, který je spojován s rozvojem schopností, dovedností a znalostí a je chápán jako zlepšování nebo zdokonalování učitele (např. Clarke & Hollingsworth, 2000; Dreyfus & Dreyfus, 1986). Níže představíme různé pohledy na pojem kariéra, na který navážeme odlišnými náhledy na vývoj učitelské profese.

### 2.1 Vymezení pojmu kariéra

Termín **kariéra** je všeobecně rozšířený v odborných kruzích a mnozí autoři se pokusili definovat tento pojem s přihlédnutím k vědecké oblasti. Malinová (2011) zahrnuje do pojmu kariéra pracovní aktivity, mezi které můžeme zařadit zaměstnání, podnikání a s tím související vzdělávání a individuální vývoj. Podrobněji je to téma profesní orientace a kariérních voleb, celoživotní vzdělávání, management, řízení a rozvoj lidských zdrojů, pracovně-právní oblast, problematika trhu práce, zaměstnanosti a nezaměstnanosti. Kariéra ovlivňuje nositele tohoto pojmu, ovlivňuje jeho sociální status a celkovou spokojenost se životem a souvisí také se širšími podmínkami, např. socioekonomickými a organizačním kontextem s národní kulturou (Pauknerová, Kirovová, Mohaupt, & Šafránková, 2009).

Jednu z definic prezentuje Růžička, Nový a Provazník (1993): „*Kariéra je ta složka životní dráhy člověka, která je vázána na jeho pracovní zařazení. Kariérou se rozumí postup v pracovním zařazení, popřípadě vzestupná dráha vůbec.*“ Tato definice ovšem nezohledňuje sestupnou dráhu kariéry či její proměnnost, jak o tom hovoří Milkovich a Boudreau (1993),



kteří již v souvislosti s pojmem kariéra pracují i se slovy jako sled, vzestup, klesání, stagnace a vyjadřují tak různý směr probíhající kariéry. Pojmem kariéra se zabývá i Bělohlávek (1996), který podobně jako Růžička et al. (1993) popisuje kariéru jako životní dráhu jedince, avšak oproti zmíněným autorům zdůrazňuje osobní přínos do pracovního života, konkrétně popisuje zkušenosti, kompetence a osobní potenciál: „*Kariéra je dráha člověka životem, zejména pak profesionální, na které člověk získává nové zkušenosti, rozvíjí své kompetence a realizuje svůj osobní potenciál*“ (Bělohlávek, 1996).

Jedním z pohledů na definici kariéry je tradiční vymezení tohoto pojmu, které dává do souvislosti kariéru, postup v souvislosti s profesí a v organizačním kontextu. Jiné definice, které spíše odpovídají současnému pojetí, spojují pojem kariéra s životem, ať už pracovním, soukromým anebo tím, jak přistupuje ke svým životním rolím (Kirovová, 2007). Niles a Harris-Bowlsbey (2009) chápou kariéru jako součást životního stylu a zdůrazňují, že případný profesní vzestup ovlivňuje i život jedince bez ohledu na organizaci.

Specifický je pohled na učitelskou profesi a na učitele jako člověka, který se s přibývajícemi zkušenostmi obohacuje a profesně roste. Tomuto chápání se nejvíce blíží Clarke a Hollingsworth (2000), kteří o kariéře v oblasti učitelství hovoří jako o procesech trvalého a celoživotního profesního učení se, individuálního a proměnlivého celku, který je u každého učitele jiný. V případě učitelského povolání mají na profesní rozvoj velký vliv zkušenosti z osobního života a touto kombinací podstupuje profesní identita učitele neustálou rekonstrukci (Beijaard, Verloop, & Vermut, 2000; Woods & Jeffrey, 2002).

Vymezení pojmu kariéra je velmi mnoho a je velmi obtížné profesní rozvoj kategorizovat. Pro účely této práce definujeme kariéru jako **sled pozitivních i negativních změn**, které učitel v průběhu svého profesního života zažívá. V průběhu kariéry může docházet k vzestupu, poklesu nebo stagnaci. Kromě objektivního pohledu na popis kariéry závisí i na subjektivním náhledu samotného jedince. V dalším textu předkládáme náhled na vývoj učitele dle různých autorů, bereme v úvahu i pojem rozvoj.

## 2.2 Vývoj učitele

Vývoj učitele nepochybně začíná již přípravou na toto povolání a zdaleka nekončí uvedením do praxe. Je zřejmé, že učitel se v průběhu kariéry mění a tyto změny ovlivňují jeho průchod skrze všechny fáze kariéry. Osvojuje si nové vědomosti, dovednosti, na základě postupně získávaných zkušeností se zrychluje proces rozhodování, získává větší jistotu, je

ovlivňován osobním životem. Na druhou stranu může v průběhu kariéry docházet k útlumu, zvyšující se nervozitě, která může vyústit ve vyhoření.

Profesním vývojem se v průběhu minulého i současného století zabývá velké množství autorů a popisují různé koncepty profesního vývoje, profesního růstu či vývoji kariéry, jak je především v české literatuře používáno těchto termínů.

V souvislosti s kariérou v pedagogických vědách popisuje jednoduše Průcha (2002) vývoj profesní dráhy jako proces, který je vázán na životní cyklus, jež lze rozdělit do několika fází:

- Volba učitelské profese,
- profesní start (nástup do profese),
- profesní adaptace (první kroky v kariéře),
- profesní vzestup (existence učitelské kariéry),
- profesní stabilizace (spíše profesní migrace),
- profesní vyhasínání (profesní konzervatismus).

Popsaný model reflektuje životní dráhu jedince. S využitím odborné terminologie, a snahou o zjednodušení, nejčastěji hovoříme o studentech učitelství, začínajícím učiteli, učiteli expertovi, případně vyhasínajícím učiteli.

### **2.2.1 Lineární vývoj učitelské profese**

Jedním z konceptů profesního vývoje učitele je užší a širší pojetí dle Lukase (2007). Potvrzuje, že v rámci pedagogiky převažuje užší pojetí profesního vývoje učitele, které zahrnuje zkoumání vývoje jeho schopností, znalostí, dovedností nebo vzájemné propojení všech těchto zmíněných složek.

Nejvíce citovanými a nejpropracovanějšími jsou užší pojetí Fesslerera (1995) či Hubermana (1995), kteří popisují ta užší pojetí, která se zabývají definováním určitých etap ve vývoji učitele a vytvářením různých modelů vývojových fází či úrovní. V této souvislosti je třeba zmínit, že velká část užšího pojetí učitele vychází z Piagetovy teorie kognitivního vývoje a snaží se aplikovat změny těchto struktur na vývoj různých aspektů učitelovy profese (Oja, 1990; Torff, 2003). Modelovým příkladem je Kolbův (1976) koncept tzv. reflektivního cyklu (in Píšková & Černá, 2006). Profesní vývoj učitele je zde vyjádřen prostřednictvím cyklicky se opakujících čtyř fází: zkušenost, reflexe zkušenosti (sebereflexe), konceptualizace, nová hypotéza.

Na základě výše uvedeného modelu procházejí podle Hubermana (1995) cesty rozvoje pěti různými cykly či fázemi, na nichž lze vývoj učitelství ilustrovat. Tento model popisuje stupeň profesního vývoje učitele, jeho postoje k práci a problémy, které v různých fázích celoživotní kariéry s jeho prací souvisejí (srov. Hall & Goodale, 1986). Craft (1996) k tomuto Hubermanovu modelu poznamenává, že „i když je třeba jej chápat poněkud jako pokus, jasně ukazuje, že profesní rozvoj může hrát roli ve prospěch učitelova hladkého postupu psychologickými fázemi“. Jinými slovy může pomoci otevřít nové výzvy tomu, kdo se „stabilizoval“ ve svém povolání a bez těchto výzev by mohl upadnout v „sebezpochybnost“. Význam povědomí o takových postupných fázích se projeví, když zhodnotíme potřeby učitelů profesně se rozvíjet a snažíme se úsilí o takový rozvoj podporovat například vzdělávacími programy.

Craft (1996) shrnuje fáze učitelství takto:

1. Vstup do učitelství (uvádějí fáze)
2. Návrat k učitelství po jejím přerušení (uvádějí fáze)<sup>4</sup>
3. Příprava na zvýšenou odpovědnost (přípravná fáze)
4. Období krátce po převzetí zvýšené odpovědnosti (rozvojová fáze)
5. Období po řadě let v téže pozici (rekapitulační/revizní fáze)

Za důležitý faktor ovlivňující vývoj učitele bývá považován vývoj myšlení a znalostí vztahený k různým aspektům učitelovy profese. Jeden z náhledů na užší pojetí učitelova vývoje vychází z vývoje ega a nabízí jej Loevingerová (1976, cit dle Oja, 1990), která rozlišuje čtyři stádia, kterým jedinec v průběhu života prochází:

1. **Sebe-ochraňující stádium** (*self-protective*) popisuje učitele, kteří jednají ve vztazích s žáky impulzivně, nedokáží řídit své emoce a bývají koncentrováni nadměrně sami na sebe.
2. V **konformní fázi** se snaží učitel žákům pomáhat a velmi mu záleží na jejich pozitivní zpětné vazbě. V případě nedostatečné odezvy nebo negativní reakce může být učitel přiveden k jejich odmítání a k celkové frustraci.
3. **Fáze spolehlivosti a zaměřenosti** (*conscientious stage*) je charakterizovaná spolehlivostí a směřováním k úspěšnosti a výkonnosti a schopností vytyčovat si a plnit dlouhodobé cíle ve vztahu k profesi. Při nenaplnění některé z uvedených cílů může opět vést k frustraci a emoční vyčerpanosti.

---

<sup>4</sup> Zatímco fáze 1 je v rámci finského systému součástí pregraduálního učitelství, fáze 2 nastává po ukončení studia (Meriläinen & Pietarinen, 2007).

4. **Autonomní fáze** je obdobím růstu tolerance a porozumění k různým neslučitelným potřebám okolí a úkolům, které jsou na učitele kladeny. Dokáže vnímat širší sociální souvislosti výchovy a vzdělávání, je si vědom svých možností a omezení.

Autorka doplňuje, že všemi fázemi nemusí učitel zákonitě projít, může setrvat hned v první, sebeochraňující, fázi, což může být znakem nedostatečných dispozic k výuce a výchově žáků. Naopak učitelé, kteří se nacházejí ve vyšších stupních vývoje, budou více flexibilní, více odolní vůči stresu, schopni větší adaptace na měnící se podmínky a budou efektivnější ve výuce (Oja, 1990).

Některé podobnosti s modelovým vývojem ega dle Loevingerové (1976, cit dle Oja, 1990), lze vidět u „*concern based*“ modelu Fullerové (1969), který nahlíží na vývoj učitele z hlediska přesunu ohniska jeho zájmu a bylo popsáno několik stádií (cit dle Nias, 1986):

1. Období **profesní přípravy** (*preservice phase*), kdy je v centru zájmu budoucích učitelů obvykle jejich vlastní, osobní vývoj,
2. etapa **začínajícího učitele**, autorkou rovněž nazývaná jako boj o přežití (*survival concerns phase*), a charakteristická úvahami nad způsoby, jakými se učitel nové role zhostí,
3. fáze **orientace na úkol** (*task concerns phase*), kdy se učitelova pozornost přesouvá ze sebe na úkol a konkrétní situace,
4. etapa **orientace na žáky** (*impact concern phase*), v níž je již učitel schopen koncentrace na potřeby žáků, porozumět jim a efektivně ovlivňovat jejich vývoj.

Výše uvedená užší pojetí učitelova vývoje mají určité společné rysy, jsou pozitivní, a nepočítá se se zpětným vývojem, ve smyslu regrese a není přihlíženo k individualitě, dispozicím, specifickým jejich pracovního prostředí či širším kontextu podmínek.

Na pomezí užšího a širšího pojetí vývoje učitele je dle Lukase model Longa (1999), který má snahu obsáhnout větší komplexitu vývoje a úzce pojatý vývoj rozšiřuje o některé osobnostní a situační aspekty:

1. **Počátek kariéry** (*career entry*) je typický nadšením, snahou o přežití (*survival*) řešením konfliktu svých představ s realitou (*reality shock*) a objevováním nového (*discovery*). Long (1999) uvádí, že zejména v úvodu učitelovy profesní dráhy jsou významnými faktory jeho vývoje rodinné prostředí mladého člověka, osobnostní předpoklady a podpora poskytovaná ze strany školy i širšího společenského kontextu.
2. V další fázi (*stabilization phase*) se **učitelovo jednání stává jistějším**, začíná být součástí každodenní rutiny. Učitel si vytváří vlastní styl práce, ve kterém vychází ze subjektivní, mnohdy implicitní teorie výuky (viz např. Kelchtermans, 1993; Mareš,

Slavík, Svatoš, & Švec, 1996), blíže se seznamuje a adaptuje na institucionální prostředí, sžívá se se svou rolí a utváří si vlastní profesní identitu, která je součástí jeho systému identit. Nezdary doprovázející tuto fázi mohou vést ke zklamání a opuštění profese. Úspěšná stabilizace v roli naopak učitele ujišťuje o smyslu dalšího pokračování.

3. Jedinec ve fázi **experimentování a diversifikace** (*experimentation and diversification phase*) se vyznačuje upevněným sebevědomím, které mu umožňuje hledat nové postupy, měnit svůj styl a klást si vyšší cíle. Nedostatečná odezva a nenaplnění ambicí obvykle ústí do další fáze.
4. Během fáze **přehodnocování** (*reassessment phase*) dochází k bilancování dosavadních zisků a ztrát. V tomto momentu nezřídka učitel rezignuje na snahu po zdokonalování se. Takový učitel může i přes značné zkušenosti a efektivitu práce postupně ztrácet nadšení a stávat se tak náchylnější ke stresu a vyhoření (Friedman & Farber, 1992, cit dle Lukas, 2007)
5. Další fáze (*serenity and relational distance phase*) je typická **zklidněním učitele a vyrovnaností**. Učitel již opouští dřívější ambice, smiřuje se s realitou. Jeho vztahy k žákům i kolegům jsou charakteristické větším odstupem a obranou všeho, co mu narušuje běžnou rutinu. Podle Longa (1999) jsou však i v této fázi někteří učitelé stále otevření novým zkušenostem.
6. Vývoj učitele uzavírá fáze **stahování se** (*disengagement phase*), charakteristická uvolňováním se ze závazků souvisejících s kariérou. Opět i v rámci této fáze jsou značné rozdíly mezi individuálními projevy učitelů.

Longův model není oproti klasickým užším pojetím typicky ohraničen přesnými časovými údaji, je tedy patrný respekt k individuálnímu tempu pohybu a zřejmá různorodost jednotlivých fází.

### 2.2.2 Vývoj profesních znalostí a dovedností s ohledem na délku praxe

Vrátíme-li se opět k Lukasově klasifikaci pojetí učitelova vývoje, pro užší pedagogická pojetí je společná orientace na vývoj profesních znalostí a dovedností. Jedním z prvních, kdo vytvořil klasifikaci rozvoje dovedností je Dreyfus a Dreyfus (1986), kteří považují za jeden z hlavních znaků úspěšného vývoje učitele jeho narůstající flexibilitu při reagování na různé situace, které jsou v procesu vyučování běžné. Autoři jsou často citováni (např. Berliner,

1995; Eldar, Nabel, Schechter, Talmor, & Mazin, 2003) a samotný model je rozdělen do pěti fází.

První fáze **začínajícího učitele** (*novice*) se vyznačuje nedostatečným citem a nedostatečnou schopností improvizace v konkrétních situacích. Začátečník se řídí převážně obecnými pravidly a získává v této fázi první zkušenosti a začínají se mu zdát důležitější než verbálně získané informace. Postupně se učitel může, ve druhém a třetím roce kariéry, propracovat na úroveň **pokročilého začátečníka** (*advanced beginner*), kdy už začíná spojovat svoje zkušenosti se znalostmi, přesto však mohou nastat problémy v neočekávaných situacích. Podle Berlinera (1995) nedokáže začátečník ani pokročilý začátečník převzít plnou zodpovědnost za svoje jednání. **Kompetentní učitel** (*competent*) si rozvinul své techniky a dokáže již předvídat, není ještě dostatečně rychlý a pružný, protože je jeho hlavním nástrojem racionální uvažování (Eldar et al. 2003). **Odborníkem** (*proficient*) se stává učitel v pátém roce praxe. Toto období je charakterizováno uměním předvídat a schopností vidět situaci jako celek a schopností rychle reagovat. Učitel **expert** (*expert*) je charakteristický tím, že nespolehá tolik na analytické postupy, jako jsou pravidla, příkazy a návody. Je velice obtížné popsat poslední fázi vývoje učitelské kariéry. Expert je schopen zaujmout celostní pohled na problém, najít řešení.

Na vývoj učitele z pohledu délky praxe je nahlíženo odborníky odlišně, nejčastější je rozdíl v pohlížení na pozdní fázi kariéry, ve které jsou učitelé mnohými odborníky popisováni jako experti. Objevují se dva protichůdné názory, přičemž první zdůrazňuje přímou závislost mezi délkou praxe a ziskem zkušeností, o tomto tvrzení však neexistují objektivní zjištění. Podle druhého názoru ovlivňuje délka praxe učitele kvalitu jeho výkonu záporně. Se zvyšující se délkou pedagogické praxe se u učitelů objevují některé negativní jevy, například narůstají konzervativní postoje, nastupuje rezignace a u některých učitelů vzniká tzv. efekt vyhasínání (Paulík, 1999; Průcha et al., 2008). Učitel může po delší době praxe získat ve své profesní činnosti návykové myšlení a chování, pocity určité rutiny, absenci potřeby změny pedagogického prostředí a snahy o sebezdokonalování nebo sebevzdělávání (Dytrytová, 2009).

V odborné literatuře i odborných výzkumech se objevuje velká různorodost v nahlížení na minimální délku praxe zkušených učitelů. Fitzgerald (1998, cit dle Palmer, Stough, Burdinski, & Gonzales, 2005) uvádí 3 roky, 5 až 10 let praxe představuje Wubbels, Creton a Tartwijk (1992), podle Berlinera (1995) trvá učiteli 5 let než se stane z nováčka zkušeným učitelem. Lopez (1995, cit dle Berliner, 2000) zohledňuje zdokonalování ve vyučovacích schopnostech a na základě realizovaného výzkumu došel k závěru, že to trvá učiteli 7 let. Objevují se však i

názory na větší délku praxe učitelů-expertů. Henryová (1994) hovoří o 16 letech, Chráska (1996) dokonce o necelých 23 letech.

Z velkého, a dozajista ne kompletního, výčtu pohlížení na vývoj učitele dle délky praxe je zřejmé, že neexistuje mezi odborníky jednoznačný náhled. Nejsou k dispozici hodnověrné poznatky, jež by umožňovaly přesně vymezit, za jak dlouhou dobu (např. v počtu let) od vstupu do profese se z učitele-začátečníka stává učitel-expert. Zároveň není také zjištěno, jak velké jsou interindividuální rozdíly v tomto vývoji, tedy zda se někteří začínající učitelé stávají zkušenými učiteli za významně kratší či delší dobu než jiní, zda je tato doba shodná stejně u mužů-učitelů jako u žen-učitelek atd.

### 2.2.3 Rozšířené životní cykly učitele

Pokročíme-li k širším pojetím učitelova vývoje, jak popisuje Lukas (2008), je zřejmá integrace různých aspektů učitelova vývoje a snaží se reflektovat pedagogické, psychologické, ale i sociální faktory a jejich vzájemné ovlivňování. Někteří výzkumníci (např. Lynn, 2002) zastávají názor, že kariéra učitele nemá lineární postup. Hovoří o prolínání zkušeností, opakování určitých témat a procesů během celé kariéry, ve všech jejích fázích.

Příkladem systémového pojetí založeného na rozšíření životního cyklu učitele je pojetí vývoje učitele Steffy et al. (2000), které není svázáno věkem, ale popisuje vývoj podle kvalitativních stupňů, přičemž se také, podobně jako u Fesslerera (1995), Hubermana (1995) aj., nepředpokládá, že učitel projde všemi zmíněnými fázemi. Autoři konstatují, že většina prací věnovaných vývoji učitele zohledňuje převážně vývoj od začínajícího učitele po učitele experta bez ohledu na spojitost či různé faktory, které učitele v průběhu vývoje ovlivňují. Popisují model, podle kterého by měl učitel projít fázemi, které směřují k „profesní dokonalosti“: fáze **začátečníka** (*novice*), **učedníka** (*apprentice*), **profesionála** (*professional*), **experta** (*expert*), **uznávaného pracovníka** (*distinguish*) a proslulého **emeritního učitele** (*emeritus*). Průchod skrze tyto fáze směrem k „profesní dokonalosti“ jsou podmíněny pozitivními mechanismy reflexe, obnovy a růstu a protipůsobícími hrozbami ve třech úrovních: přerušování, zastavení a ústup (z profese).

První fáze nováčka počítá s úvodními vlastními zkušenostmi studenta učitelství a je charakterizovaná nejistotou, snahou o zvládnutí vedení třídy a základů vyučování a nedostatkem znalostí k tomu potřebných.

Ve fázi učedníka (*apprentice*) učitel postupně přejímá odpovědnost za svůj vývoj, upevňují se jeho dovednosti a znalosti při vedení třídy. Učitel je v této fázi sebevědomý, idealistický,

domnívá se, že je schopen naučit látku jakéhokoliv studenta a zvládnout bez problémů jeho výchovu. Na druhou stranu Steffy et al. (2000) poznamenávají, že přibližně třetina učitelů (dle statistik v USA v roce 1996) v této fázi kariéru opouští. Odcházení začínajících učitelů z profese může být spíše zapříčiněn pocitem vlastní neschopnosti žáky motivovat nebo je něco naučit, který může vést k nevěře v samotné schopnosti žáků vzdělávat se. Odchody z profese můžou souviset i s nedostatečným finančním ohodnocením, nedostatečnou zpětnou vazbou nebo nízkým statusem povolání, který je učitelství přisuzováno.

V další fázi, která je naopak charakterizovaná vzrůstem sebevědomí a schopností respektovat žáky, kteří následně respektují jej, se nachází učitel profesionál. Žáci samotní takového učitele vnímají jako vstřícného, chápajícího, schopného respektovat jejich potřeby. Mnoho škol je postaveno na tomto typu učitelů, kteří nacházejí uspokojení ve vzdělávání žáků a budování vztahů s žáky (Steffy et al., 2000).

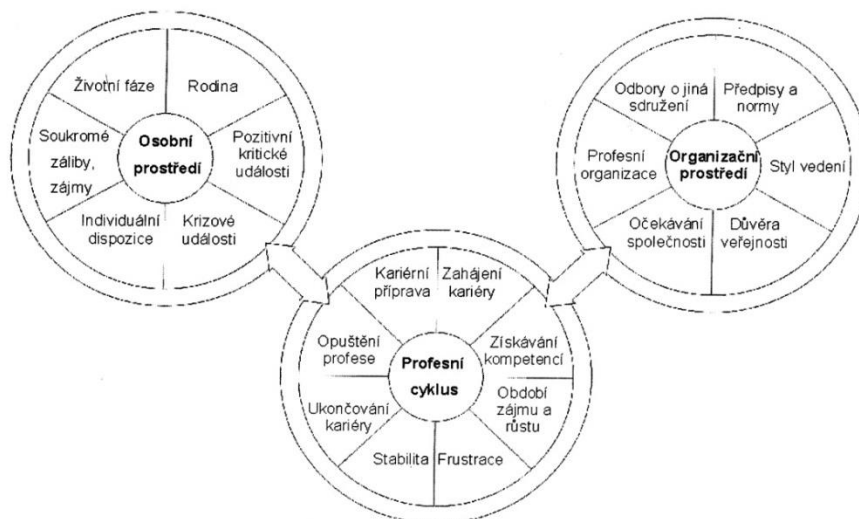
Do fáze uznávaného pracovníka (*distinguish*) přichází charismatický učitel, který má skutečné předpoklady a znalosti pro perfektní zvládnání oboru. Takový učitel pak bývá uznáván ze strany žáků, kolegů, vedení školy i veřejnosti. Jeho názory mohou ovlivňovat důležitá rozhodnutí, týkající se koncepce výuky na škole i ve školství obecně.

V závěrečné fázi vývoje se z učitelů stávají emeritní učitelé, což pro některé může znamenat zasloužilé ukončení profesní kariéry, pro někoho však začátek, kdy můžou zúročit získané zkušenosti, změnit roli ve školství ve smyslu mentoringu, vyučování na vysokých školách apod.

V úvodu předloženého pojetí autoři zdůrazňují význam sociálních a psychologických faktorů, ve svém modelu však s nimi nepracují (Lukas, 2008).

Propracovanější pojetí vývoje učitele, které můžeme řadit mezi systémového pojetí založené na rozšíření životního cyklu učitele, je **Fesslerův model učitelova profesního cyklu** (Fessler & Ingram, 2003) zahrnující tři vzájemně komunikující subsystemy: osobní, institucionální a profesní a snaží se tak zakomponovat do svého modelu vše, co může mít na vývoj učitele vliv. Vychází z předpokladu, že učitelův vývoj je modifikován mnoha faktory, které je zpravidla nesnadné kauzálně uchopit, vysvětlit nebo předvídat (viz Obrázek 1). Tento model nestaví na jednosměrné posloupnosti konkrétně daných kroků (fází), které by byly nezbytně platné pro každého učitele.





Obr. 1. Systémový model vývoje učitele (Fessler, 2003, cit dle Lukas, 2008)

Podporující, pečující, nenásilné prostředí může přispět ke snaze učitele o prospěšný pozitivní kariérní růst a naopak, když je prostředí rušivé a nátlakové, může profesní vývoj ovlivnit negativně. Je dále zřejmé, že je těžké jednotlivé faktory od sebe izolovat, vzájemně se ovlivňují.

**Osobní prostředí** zahrnuje množství integrujících aspektů, mezi které můžeme zařadit prostředí rodiny, pozitivní zlomové události, životní krize, individuální dispozice a volnočasové aktivity a fáze životního vývoje. Je důležité, aby faktory osobního prostředí nebyly v konfliktu s požadavky, které na člověka klade jeho zaměstnání.

**Organizační prostředí školy** tvoří další kategorii vlivů na vývoj učitele. Fessler (1995) do této kategorie řadí školní nařízení, předpisy a normy, styly vedení nadřízených, přítomná nebo chybějící důvěra veřejnosti, očekávání společnosti kladená na vzdělávací systém, činnost profesních sdružení a organizací, atmosféru v odborových sdruženích. Pokud tyto faktory působí podpůrně, učitele to posiluje, oceňuje a podporuje na cestě jeho profesní dráhou.

Samotný **profesní cyklus** rozděljuje Fessler (1995) do osmi stádií – kariérní příprava, zahájení kariéry, získávání kompetencí, období zájmu a růstu, frustrace, stabilita, ukončování kariéry a opuštění profese. Tyto fáze však nejsou striktně dané, mohou přicházet různě v průběhu života člověka, mohou se opakovat nebo se nemusí do života vůbec promítnout.

Výše uvedené a zároveň velmi rozšířené systémové pojetí vývoje učitele je považováno za stěžejní pojetí vývoje učitele a v mnoha směrech se s ním můžeme setkat i u jiných autorů (Hargreaves & Fullan, 1992; Sikes, Measor, & Woods, 1985).

Na kariéru učitele je mnoho náhledů, většina autorů zdůrazňuje, že průchod všemi fázemi není nutný a přesto připojují řadu opatření směřující k tomu, aby učitel neztratil na své profesionalitě. Se zvyšujícím se věkem se tedy předpokládá postup do kariérních fází, které neubírají na výkonnosti a kvalitě, a evokují takové přívlastky jako např. dokonalost, věhlas, vážnost, úcta apod.

Pro účely této práce se nejvíce přikláníme k Fesslerovu modelu, který zohledňuje vliv různých aspektů na kariéru učitele a připouští i regresní směr vývoje. Záleží na jedinci a pracovním prostředí, do jaké míry má na kariéru vliv a jak se s těmito podmínkami dokáže učitel vyrovnat a jak s nimi dokáže pracovat.

Stěžejní místo v těchto opatřeních zaujímají kolektiv, učící se komunita a cílené intervence vedení školy. Aby mohla být naplněna řada opatření na úrovni individuální, školní i školsko-politické, k tomu je třeba dobře profesi poznat, uvědomit si její specifika. Přitom je patrné, že učitelství má celou řadu podob. Záleží na typu školy i např. na předmětu, který je vyučován.

### **3 Specifika práce učitele tělesné výchovy**

Učitelství tělesné výchovy má specifika, která vyplývají často z předmětu samotného, z pojetí výuky i ze specifického postavení samotného učitele ve škole.

Výuka předmětu tělesná výchova v sobě zahrnuje celou řadu specifických aktivit a činností, jako např. časté výjezdy mimo školu, motivace žáků k pohybu, jiná organizace a pojetí výuky apod. Mnozí autoři dokonce píšou o překážkách omezujících jejich základní poslání – výuku a výchovu žáků a často vycházejí z předmětu samotného (Green, 1998; Wong & Louie, 2002).

Školní tělesnou výchovu můžeme považovat za nejrozšířenější, nejmasovější organizovanou formu pohybové aktivity mladé populace. Je to výchovně vzdělávací předmět, jehož cílem je specifické pedagogické působení, stimulace rozvoje subjektu (žáka, studenta) prostřednictvím širokého spektra ověřených pohybových aktivit (kurikulum), působením učitele, školy a společenských podmínek (Rychtecký & Fialová, 2002). Rozhodující je identifikovat strategie, které efektivně povzbudí žáky k účasti na základních pohybových aktivitách („National Association for Sport and Physical Education“, 2004).

Tělesná výchova v České republice je povinná v primárním i sekundárním vzdělávání. Oficiálně má rovnoprávné postavení s ostatními předměty školního kurikula, avšak ze strany mnoha škol a některých institucí dochází k jejímu podceňování. Koedukace v tělesné výchově (společná výchova chlapců a dívek) je běžnou praxí jen na prvním stupni základní školy. Tělesná výchova na 2. stupni základní školy a střední škole není koedukovaná, k výjimkám však patří volitelné aktivity, jako je lyžařský výcvik, plavání apod.

Je zřejmé, že některé situace i faktory, se kterými se učitel tělesné výchovy ve výkonu práce, podle některých empirických poznatků, v průběhu kariéry nejčastěji setkává, může vnímat jako zatěžující (např. Banville & Rikard, 2009; McCormack & Thomas, 2003; Schempp, Sparkes, & Templin, 1993).

Pokud se míra vnímání zátěže dostane za individuální snesitelnou hranici, může se učitel cítit frustrovaný a může docházet k syndromům vyhoření a v důsledku toho i k opouštění profese. V takovém případě je nezbytná duševní hygiena, další vzdělávání a v neposlední řadě i podpora z okolí.

#### **3.1 Požadavky na učitele tělesné výchovy**

Kurikulum tělesné výchovy má svá specifika a klade specifické požadavky na vědomosti, schopnosti i dovednosti učitele tělesné výchovy. Učitelství tělesné výchovy je některými

autory zařazováno mezi tzv. praktické předměty, neboť podobně jako výtvarná nebo hudební výchova závisí v mnohém na specifických praktických dovednostech učitele (Sparkes, Templin, & Schempp, 1990). Odborné znalosti a dovednosti učitele v oblasti sportu a jeho zaměření jsou mnohdy ovlivněny učitelovou vlastní zkušeností a sportovní minulostí, a tedy i preferencí jednotlivých druhů pohybových aktivit (např. tanec, basketbal, atletika). Na druhou stranu je každý učitel do jisté míry svázán osnovami, nebo spíše Školním vzdělávacím programem, a tak nelze některé pohybové aktivity úplně opomíjet. Wong a Louie (2002) na základě výzkumu popsali, že je pro učitele lepší ovládat široké spektrum pohybových dovedností, usnadňuje to pak jejich práci. Pranzo (2002) se názorově shoduje a zdůrazňuje, že předvedení při vysvětlování nových prvků je mnohdy časově úspornější a lépe pochopitelné pro žáky.

K dalším dovednostem učitele tělesné výchovy lze přidat schopnost organizace sportovních akcí ve škole, mimo školu i ve spolupráci s jinými školami, organizace rekreačních aktivit pro žáky i kolegy aj. (Wong & Louie, 2002).

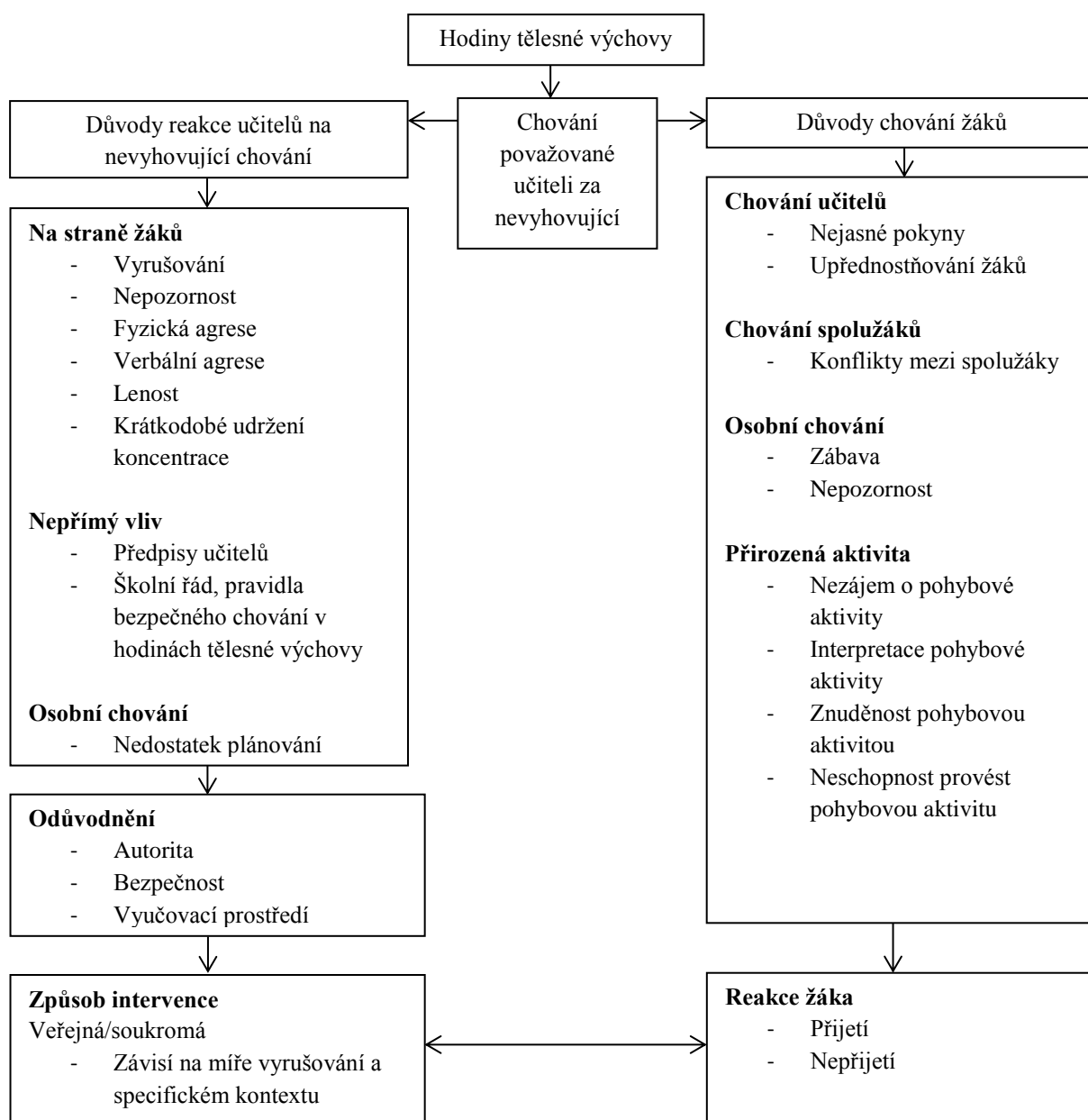
Vyvstává i otázka znalosti první pomoci v důsledku častých úrazů v hodinách tělesné výchovy, i na mimoškolních sportovních akcích, učitel musí dbát na bezpečnost. Existuje řada faktorů, které se podílejí na úrazovosti a je zřejmé, že odpovědnost za zranění v hodinách tělesné výchovy nese převážně přítomný učitel („Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy“, 2005). To zvyšuje jeho subjektivní pocit odpovědnosti.

Největší počet úrazů spadá ve škole na tělesnou výchovu (Kemeny, 1988), přičemž nejrizikovější skupinou jsou žáci ve věku 13 – 16 let („Výzkumný ústav pedagogický“, 2010). Zajímavostí je, že nejvíce úrazů na českých školách se stává při míčových hrách (Černá, 2009). Celkově to jsou cvičení, která žáci znají a připadají jim jednoduchá. Míra zranění tedy může souviset s určitou nepozorností (Hundeloh, 2005; Klein-Hessling, Jerusalem & Schlesinger, 2003).

V současné době neexistuje příručka, která by jednoznačně určila, jak se chovat, aby se učitel nedostal do rozporu se zákonem, má-li na starosti skupinu žáků, kteří jsou vystaveni riziku úrazu. Autoři se tedy spíše zaměřují na chyby, kterých se učitelé z hlediska úrazů nejčastěji dopouštějí. Např. Fialová (in Rychtecký & Fialová, 2002) popisuje obvyklé chyby učitele tělesné výchovy, v jejichž důsledku vznikají úrazy: Absence vyučujícího před, v, nebo po výuce, chybná metodika, chyby v organizaci výuky, neposkytnutí informace o bezpečnosti,

nezajištění podmínek výuky, nepřiměřený úkol, nedodržení počtu žáků, zanedbání první pomoci a nezajištění činnosti necvičících.

K úrazům může docházet i v důsledku kázeňských problémů, na které musí učitel v hodinách tělesné výchovy reagovat. Podle Hardy (1999) jsou jejich příčinou jak žáci, tak samotní učitelé, jak naznačuje Obrázek 2.



Obr. 2 Schéma faktorů ovlivňujících kázeň v hodinách tělesné výchovy

Pro učitele tělesné výchovy může být obtížné rozeznat příčinu zranění a bez obav zajistit bezpečnou výuku (Xiao, 2001). Lee (1995) vidí problém i v tom, že někteří rodiče neinformují školu o zdravotním stavu svých dětí, což může vést také k vyššímu riziku úrazů i nedorozumění pokud jde o stanovování nároků.

Přirozenou obranou učitelů je pak snaha o úpravu pracovních podmínek, které mohou v řadě případů preventivně působit proti úrazům a které mnohdy mohou ovlivnit. V evropském měřítku má pouze 37 % škol dobrou kvalitu tělocvičného vybavení (Hardman, 2008). Tyto nedostatky často vedou k nesouladu mezi očekávaným plněním kurikula a jeho reálným plněním.

Green (1998) poukazuje v této souvislosti na zvýšenou potřebu finančních či jiných prostředků na nákup nového nářadí, náčiní a jiných přístrojů. Společnost se stává čím dál více hi-tech a školy musí s tímto trendem držet krok a musí umět připravit studenty. Mezi technologické vybavení, které je typické pro tělesnou výchovu a postupně se dostává do povědomí žáků i učitelů tělesné výchovy patří např. různá cvičicí náčiní, která měří čas, vzdálenost, rychlost, frekvenci a spotřebu energie (běžecké pásy, rotopedy, orbitreky), analyzátoři složení těla, zařízení zaznamenávající pohybovou aktivitu (akcelerometr, měřič tepové frekvence, pedometr, interaktivní taneční podložky. Dostupné jsou i různé softwarové programy vytvořené speciálně pro tělesnou výchovu. Ty mohou být použity k záznamu a analýze pohybové aktivity, nutričních návyků, v zahraničí např. TriFit, FitnessGram, ActivityGram, DineHealthy. Program PE Manager slouží učitelům tělesné výchovy k okamžitému sledování pohybové aktivity žáků prostřednictvím testů a úkolů. Všechny aktivity mohou být vyhodnocovány (Woods, Karp, Miao, & Perlman, 2008).

Dostupnost moderních přístrojů a technické dovednosti učitelů se liší škola od školy (Ince & Goodway, 2006). Vysoké náklady na pořízení moderních přístrojů jsou často překážkou nedostupnosti těchto zařízení na školách (Postman, 2000).

Ritson (in Woods et al., 2008) poukazuje na to, že učitel musí mít k technickým přístrojům vztah, aby je mohl využívat ve svých hodinách. V realizovaných výzkumech se objevuje i negativní postoj mnohých učitelů k technologiím, ti si na jejich používání nechtějí zvyknout (Clark, 2000). Jiné výzkumy pak definují, kdo z učitelů je ochoten tyto přístroje používat, jsou to většinou učitelé s kratší praxí, mladší a učitelé muži (Dorman, 2001; Lam, 2000; Matthews & Guarino, 2000). Dá se očekávat pokračující rozvoj v oblasti nových přístrojů a zvyšující se tlak na jejich užívání ve vzdělávání a učitel by měl držet krok. Měl by být schopen i vyjednávat o jejich nákupu s vedením školy, stejně tak o placení nájmu v externích sportovních zařízeních, kde lze takové přístroje použít.

Je nezbytné, aby učitel tělesné výchovy zvládal velké množství dovedností tak, aby bez problémů dokázal předat své vědomosti žákům a aby byl se sebou, se svoji činností i působením ve škole spokojen.

### **3.2 Specifické vztahy a interakce s žáky**

Jedním ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu je žák, který svým jednáním působí na učitele tělesné výchovy i na průběh hodiny. Podle Hassandra, Bekiari, & Sakellariou (2007) je v hodinách tělesné výchovy celá řada příležitostí pro rozvoj sociálního chování. Dochází mnohem více k interakci mezi žáky a mezi žákem a učitelem než v klasických třídách. Je to dáno prostorem, ve kterém probíhá vzdělávací proces a stylem výuky, probíhá spíše prakticky. V očích žáků jsou učitelé tělesné výchovy „největší pohodáři“, je to dáno okrajovostí a nízkým statutem tohoto předmětu. Žáci tráví s učitelem tělesné výchovy více času v mimoškolním prostředí (soutěže, lyžařské kurzy, aj.) ve srovnání s ostatními učiteli a výukové aktivity probíhají spíše formou her. Někteří žáci si s učitelem tělesné výchovy v pozdějších ročnících budují i přátelské vztahy. Na druhou stranu zde ale více než u kohokoliv jiného vyvstává otázka sexuálního obtěžování žáků v důsledku blízkého (fyzického) kontaktu se žáky, které by mohlo být považováno ze strany rodičů nebo samotných žáků za nevhodné.

Žáci nepovažují předmět tělesná výchova za nejdůležitější a je v tomto smyslu pro učitele těžší žáky motivovat. Žáci, ale i jejich rodiče považují hodnocení získaná v „teoretickém“ předmětu za významnější než aktivity a hodnocení v tělesné výchově. Jak upřesňuje Mužík, Stojaníková a Sedláčková (2005), hodnocení v tělesné výchově je obdobné jako v jiných předmětech školního kurikula, avšak známce z tělesné výchovy je přisuzována nižší vážnost.

Wong a Louie (2002) poukazují na to, že způsob hodnocení je odlišný, mluví dokonce o neobjektivnosti. Někteří učitelé stále zohledňují jen pohybové schopnosti a dovednosti a klasifikují žáka pouze podle výkonnostních tabulek. V hodinách tělesné výchovy by měla být hodnocena především samotná aktivní účast a snaha o zdokonalení v oblasti pohybových aktivit. Vzhledem ke snižující se aktivitě i zájmu o ni v řadách žáků se tento způsob hodnocení dostává do popředí. Pranzo (2002) dokonce zastává ten názor, že by se v hodnocení měly projevit i teoretické vědomosti a žáky zkoušet např. formou testů z pravidel sportovních her apod. Tělesná výchova je ale předurčena především k pohybu, teorie by se měla prověřovat spíše formou praxe.

Učitelé tělesné výchovy musí být rádci a měli by podporovat žáky k navštěvování různých sportovních klubů nebo týmů, aby se mohli zlepšovat ve svých dovednostech. Učitel tělesné výchovy by však neměl talentované studenty upřednostňovat. Role učitele tělesné výchovy je vzdělávat a vyhledávat schopnosti a podporovat úsilí žáků (Lugo, Auger, Hogan, & Conkle, 2004). Cílem profese učitele tělesné výchovy je podporovat aktivní životní styl u všech.

### **3.3 Sebepojetí učitele tělesné výchovy**

Velice důležitý je postoj učitele k profesi i sobě samému. Sebepojetí vyjadřuje organizaci vlastností, očekávání, postojů i vztahů, které jedinec přisuzuje sobě samému (Smékal, 2002). Profesní sebepojetí můžeme chápat jako komplex pocitů, představ a očekávání, které jedinec vztahuje k sobě jako pracovníkovi. Jde tedy také o to, jak se člověk cítí ve své profesi, jaké je jeho pracovní sebevědomí, jak se vnímá jako pracovník, jak si myslí, že ho vnímá okolí, jaká je jeho pracovní spokojenost, kam směřuje.

Profesní sebepojetí je spjato s představou o vlastní profesi a je bezesporu spoluvytvářeno reakcemi okolí na profesi učitele. S učitelstvím je spojena celá řada přesvědčení a mýtů týkajících se například nízké profesionality či profesních deformací a tak nemusí být profesní sebevědomí příliš vysoké. Podobně je tomu u učitelů tělesné výchovy, kteří mnohdy nejsou považováni za „akademické pracovníky“. Nelze však vyloučit, že významnou roli sehrává nejen povědomí učitele o vlastní profesi, ale i sebepojetí v práci, tedy v konkrétním kontextu, ve kterém práci vykonává.

Přestože je profesní sebepojetí relativně stálým konceptem, v průběhu života dochází k jeho proměnám, které mohou souviset s nárůstem zkušeností i informací o sobě samém (Pravdová, 2013). Změny mohou souviset i se zvyšujícím se věkem, zároveň by neměl být opomenut rozdíl v sebepojetí u mužů a žen. Mnohé výzkumy však neobjevili statistické rozdíly mezi muži a ženami ve spokojenosti učitele (Evans, Ramsey, Johnson, Renwick, & Vienneau, 1986; Ward & Sloane, 2000).

Učitelé tělesné výchovy reprezentují unikátní skupinu učitelů s velkou odpovědností a schopností rychle reagovat na nečekané situace a je diskutovatelná otázka jejich pracovní spokojenosti. Taylor (1997) ve svém výzkumu zaměřeném na pracovní spokojenost učitelů tělesné výchovy poukazuje na lineární významnou souvislost s rozhodnutím zůstat v profesi. Faktory ovlivňující tento fakt rozdělil na vnější (např. administrativa, mezilidské vztahy, pracovní podmínky, aj.) a vnitřní (např. práce samotná, snaha něčeho dosáhnout, zodpovědnost, aj.), přičemž vnitřní převažují ve chvíli rozhodování o odchodu z profese.



Mnohé studie však dokladují celkovou spokojenost učitelů tělesné výchovy se svoji profesí v porovnání s učiteli teoretických předmětů (např. Bradley, 1999; Chan, Lau, & Hui, 2001).

### 3.4 Postavení učitele tělesné výchovy ve škole

I přes dokladovanou celkovou spokojenost si učitelé obecně stěžují na pocíťovaný nízký společenský status a nedostatečnou podporu ze strany veřejnosti a médií. Z historického hlediska je tělesná výchova jako vyučovací předmět charakterizována i relativně nízkým akademickým statutem ve všech úrovních vzdělávacího systému. Green (1998) podotýká, že *National Curriculum for Physical Education* ve Velké Británii ironicky potvrzuje relativní opomíjení tohoto předmětu a řadí ho do neakademických, přestože je akademická příprava učitelů tělesné výchovy nezbytná.

V podobném duchu autoři výzkumu zaměřeném na marginalitu tělesné výchovy Johns a Dimmock (1999) uvádějí, že tento předmět nedostatečně připravuje na reálný život. Ve Spojených státech je na některých školách snižován počet hodin tělesné výchovy nebo zkracována délka vyučovací hodiny na úkor tzv. akademických předmětů. Najdou se i případy, kdy je tento předmět z výuky úplně eliminován (Barney & Deutsch, 2009). V České republice je aktuální tendence navýšit počet hodin tělesné výchovy, což dokladuje vyjádření současného ministra školství mládeže a tělovýchovy Marcela Chládky v reakci na rozvojové plány do roku 2015: „*Další prioritou je odstartování projektu hodina pohybu navíc, tedy jinými slovy třetí hodina tělesné výchovy do škol, která by měla dobrovolný charakter*“ (Macura, 2014). Tento plán vypovídá o snaze zdůraznit důležitost tohoto předmětu.

Johns a Dimmock (1999) upozorňují ve svém výzkumu dále na to, že rodiče žáků přehlížejí důležitost předmětu tělesná výchova, přičemž se domnívají, že navštěvování hodin tělesné výchovy negativně ovlivňuje úroveň vzdělání jejich dětí. Spíše se však setkáváme s neutrálním postojem rodičů k výuce tělesné výchovy.

Pro vedení školy může být tělesná výchova prostředkem ke zviditelnění školy. A to např. vytvářením školních sportovních týmů, pořádáním sportovních soutěží v rámci školy, mimo školu i ve spolupráci s jinými školami (Wong & Louie, 2002). V tomto smyslu je na učitele tělesné výchovy kladen velký tlak, pořádání takových aktivit mají na starosti právě oni. Dle Barney a Deutsch (2009) si vedení školy spojuje předmět tělesná výchova s udržováním disciplíny ve škole. Mají představu, že tělesná výchova je pouze prostředkem k udržení všeobecné kázně a vypovídá to o jejich nedostatečném zájmu. Učitel tělesné výchovy tak čelí různým, většinou negativním, předsudkům.

Kolegové vyučující na škole teoretické předměty také nepovažují výuku tělesné výchovy za stěžejní a všeobecně kolujícím názorem je, že výuku tohoto předmětu zvládne každý. Sami si to prakticky zkouší při suplování, stačí vhodit mezi žáky na čtyřicet pět minut míč, suplování se však nedává srovnávat s odborným působením vybraného předmětu na žáka. Výuka tělesné výchovy, podobně jako ostatních předmětů, vyžaduje jasné osnovy a promyšlenou plánovou přípravu na hodinu (Stirling & Belk, 2002). Výzkumy potvrzují nedostatečnou přípravu na hodinu a plánování u učitelů tělesné výchovy. Důvodem může být i druhý předmět, který učitel vyučuje. Někteří učitelé se cítí více jako „učitelé-tělocvikáři“ a inklinují k přijímání rolí s tím spojenými. Jiní považují druhý předmět za stěžejní a důležitější a výuku tělesné výchovy odsouvají do ústraní. Učitelé také mluví o špatných zkušenostech z dětství, kdy se hrála jen vybíjená, nebo se běhalo na atletickém ovále. Nepociťovali také dostatečnou podporu a byli často trestáni (Barney & Deutsch, 2009). Učitelé tělesné výchovy mají obvykle oddělené kabinety a většinou v blízkosti tělocvičen, nepřicházejí tak do styku s ostatními kolegy. Popisují pak výrazné nedostatky v týmové spolupráci. Podle Friedmana (1991, in Voltmann-Hummes, 2008) pocítují mnohem větší soudržnost ve třídním kolektivu mezi žáky.

Na opačné straně stojí sportovní školy nebo sportovně zaměřené třídy, kde má tělesná výchova vyšší status a učitelé tělesné výchovy bezesporu vyšší postavení. Dá se předpokládat i větší podpora ze strany vedení, lepší pochopení ze strany rodičů žáků a rovnocenné postavení mezi kolegy, vyučujícími teoretických předmětů.

Podle McFarlanda (2001) by se měla tělesná výchova více prosazovat, mělo by se jí dělat více reklamy a poukazovat na zdravotní rizika spojená s nedostatečnou pohybovou aktivitou. V tomto smyslu jsou kladeny specifické nároky na učitele tělesné výchovy, které může považovat za zatěžující.

### **3.5 Zátěž učitele tělesné výchovy**

Učitelství je obecně řazeno mezi profese s vysokou mírou zátěže. Dle klasifikace užívané v psychologii práce patří výkon v profesi učitele tělesné výchovy do čtvrté (nejvyšší) kategorie z hlediska evokovaného neuropsychického napětí (Ilin, 1987 in Rychtecký a Fialová, 2002). Učitelé tělesné výchovy reprezentují profesi, která je díky své vysoké míře aktivity spojena s trvalým fyzickým a psychickým stresem (Jung, 2010; Yaman, 2009). Specifika jejich práce jsou unikátní a výrazně se odlišují od jiných účastníků výchovně vzdělávacího procesu. Negativně z hlediska zátěže působí zejména vysoké počty žáků ve třídách a tedy i v hodinách

tělesné výchovy, vysoká dynamika měnících se situací i zvýšené nároky na bezpečnost prováděných cvičení aj.

### 3.5.1 Fyzická zátěž

Učitelství tělesné výchovy je i fyzicky velmi náročné povolání, které vyžaduje velký výdej energie. Ve Švédsku je srovnáváno učitelství tělesné výchovy s povoláními jako např. farmář, lesník, konstruktér. Nepochybně fyzickou náročností převyšuje učitelství jiných předmětů (Sandmark, Wiktorin, Hogstedt, Klenell-Hatschek, & Vingard, 1999). Energii potřebuje především k chystání náradí zvláště u mladších žáků a k dopomoci, kterou poskytuje při nácviku nových dovedností.

Učitelé tělesné výchovy jsou mnohem více než jejich kolegové vystaveni potenciálně rizikovým činnostem prováděných při gymnastice, atletice nebo při týmových sportovních aktivitách, jako např. běh přes překážky, nestabilní gymnastické pozice, dále pak samotné tělocvičné náčiní může být zdrojem potenciálního zranění (oštěp, disk, koule aj.). Sandmark (2000) srovnával učitele tělesné výchovy s referenčním vzorkem populace a výsledky potvrdili vyšší procento zranění kolen právě mezi učiteli tělesné výchovy. Už v 70. – 80. letech potvrdili výzkumy ve Francii a Belgii větší míru zranění mezi učiteli tělesné výchovy. Se vzrůstajícím věkem může v tomto směru pociťovat učitel tělesné výchovy jisté omezení a nedostatečnost ve výkonu profese.

V souvislosti se zvýšenou fyzickou kondicí hovoříme i o předvádění učiva, které nejčastěji doplňuje verbální vysvětlení nových pohybových prvků. Předvádění může sloužit k objasnění nového, může posílit psychomotorické schopnosti, kognitivní koncepty a sociální chování. Učitelé tělesné výchovy využívají tuto formu s oblibou především proto, že dovednosti v tělesné výchově vyžadují specifické pohybové vzory, které lze nejlépe předat pomocí předvedení.

Na druhé straně zjevné fyzické zátěže může stát poškození hlasivek a sluchového ústrojí, které je způsobeno hlukem typickým pro pracovní prostředí učitele tělesné výchovy. Je to způsobeno špatnou akustikou nebo špatnou zvukovou izolací. Vysoká expozice hluku vede k poruchám sluchu, bolestem hlavy, migrénám a dalším psychosomatickým problémům. König (2004) srovnává hluk na sportovištích s hlukem o přestávkách ve škole, s čímž se hůře vyrovnávají i učitelé teoretických předmětů, avšak učitelé tělesné výchovy jsou mu vystavováni v průběhu celého dne.

U učitelů tělesné výchovy vyvstávají v průběhu kariéry i další zdravotní problémy – bolesti v oblasti bederní a krční páteře, kardiovaskulární onemocnění aj., které je prokazatelně vyšší než u jiných profesí. Dle výzkumu Kovače, Leskoška, Hadžiče a Juraka (2013) jsou jen nepatrné rozdíly mezi muži a ženami. S rostoucím věkem byly prokázány problémy se sluchem, klouby a již zmíněné bolesti v oblasti páteře. Jen malé procento učitelů tělesné výchovy dokáže aktivně plnohodnotně vykonávat svoji profesi až do důchodového věku (Sandmark, 2000).

### 3.5.2 Psychická zátěž

Učitelé základních škol jsou v odborné literatuře na základě četných studií řazeni mezi profese se zvýšenou psychickou zátěží (Židková & Martinková, 2003). Učitel má velký vliv na žáky a na jejich duševní rovnováhu a působí na ně nepřímo celou svou osobností. Vyrovnanost učitele, jeho klid i ve stresujících situacích, jeho trpělivost, mírnost, tolerance, sebekázeň a sebedůvěra působí na žáky blahodárně. Naproti tomu neklid učitele, jeho nervozita, předrážděnost, nízká tolerance zátěžových situací, netrpělivost, vznětlivost apod., mají tendenci projevit se i v chování žáků.

Pedagogický slovník (Průcha et al., 2008) popisuje několik zdrojů stresu souvisejících s výkonem učitelské profese, které vychází z mnohých empirických výzkumů:

1. Žáci se špatnými postoji k práci a vyrušující,
2. rychlé změny vzdělávacích projektů a organizace školy,
3. špatné pracovní podmínky, včetně osobních vyhlídek na zlepšení postavení k práci,
4. časový tlak,
5. konflikty s kolegy a pocit, že společnost nedoceňuje jejich práci.

Učitelé tráví pracovní dobu v permanentní zátěži – v hodinách je nutno být soustředěný, přestávky se věnují dozorové činnosti nebo přípravě na další hodinu. Nejvíce se však v posledních desetiletích změnilo psychosociální klima školy: demokratizovaly se, ale zároveň doznaly silného uvolnění vztahy v podobě žák – učitel, vztahy mezi žáky a kázeň ve třídách (Židková & Martinková, 2003). Učitelé tělesné výchovy dokladují velkou psychickou zátěž v podobě necvičících žáků, u kterých je obtížné odlišit lenost a nezáměr od skutečných zdravotních problémů. Žáci sedící na lavičkách jen málo dávají pozor a vyrušují.

Holeček (2001) popisuje další stresory učitelství tělesné výchovy. Řadí sem nepřiměřené požadavky ze strany vedení školy a ostatních nadřízených orgánů nebo byrokratické papírování, které učitelé považují za ztrátu času. Trinkūnienė a Kardelienė (2013) provedli

rozsáhlý rešeršní výzkum, jehož předmětem bylo porovnání více než čtyřiceti odborných článků vydaných mezi lety 1999 a 2009 zaměřených na zátěžové faktory učitelství tělesné výchovy. Na základě tohoto posouzení stanovili pět nejvíce zatěžujících činitelů: nízký status tělesné výchovy, nedostatečné vybavení, nedostatek času, velké množství žáků ve skupině a každodenní nadměrná zátěž.

Výzkum Stočkus a Adaškevičienė (2013) zohledňují stresové situace učitele tělesné výchovy i z hlediska věku, genderu i délky praxe. Mladší učitelé a ti s kratší délkou praxe považují velký počet žáků v tělocvičně za výrazně zatěžující oproti starším a zkušenějším kolegům. To potvrzují i Shoval, Erlich a Fejgin (2010) a dále doplňují nedostatek času a tělocvičného náčiní. Starší a zkušenější učitelé tělesné výchovy si stěžují na velkou míru zodpovědnosti, které jsou vlivem svého věku i délky praxe od okolí vystaveni, a dále je zatěžují administrativní činnosti. Z genderového hlediska jsou muži méně spokojeni s finančním ohodnocením.

V neposlední řadě to je neuspokojená potřeba **seberealizace**. Učitelé tělesné výchovy se mnohdy cítí frustrovaní, někteří autoři mluví dokonce o „radikálním pesimismu“ a pocitu beznaděje (Green, 1998). Může docházet i k **syndromu vyhoření**.

### 3.5.3 Syndrom vyhoření učitele tělesné výchovy

Problematika syndromu vyhoření má přímou souvislost s pocíťovanou zátěží učitelů i učitelů tělesné výchovy. Syndrom vyhoření nebo také *burnout syndrom* bývá v dnešní době velmi často podceňován a bývá zaměňován za stres. Je projevem celkového, především psychického, vyčerpání. Tyto stavy se projevují v oblasti poznávacích funkcí, motivace a emocí. Toto vyčerpání též zasahuje a ovlivňuje postoje a názory, zároveň však i výkonnost. Následně se promítá do celých vzorců převážně profesionálního chování a jednání osob, u nichž byly iniciovány proměnné, které ovlivňují vznik a rozvoj syndromu vyhoření (Kebza & Šolcová, 2003).

Dalším společným znakem všech definic vysvětlující syndrom vyhoření je to, že se vyskytují u jinak psychicky zdravých jedinců a že snížená výkonnost nesouvisí s nižší kompetencí či s nižší pracovní schopností a dovedností, ale je dána negativními postoji a z nich vyplývajícím chováním.

Jak již bylo výše zmíněno, bývá syndrom vyhoření podle Křivohlavého (1998) spojován s výkonem učitelského povolání jako důsledek dlouhodobě působícího převážně pracovního stresu. Na učitele jsou kladeny řady nároků ze strany žáků, rodičů, vedení školy i veřejnosti.

Je důležité zmínit, že z hlediska rizikovosti vzniku syndromu vyhoření záleží na jedinci i na jeho rezistenci vůči stresorům. Kusák a Urbanovská (2005) dále uvádí, že výsledný účinek stresoru je vždy výslednicí vzájemných interakcí mezi osobnostními a situačními proměnnými, včetně vzájemného faktoru sociální opory. Nejrizikovější skupinou učitelů jsou ti, kteří jsou nadšeni a zapálení pro svou práci, ochotní přejímat povinnosti ostatních, perfekcionisté mající vysoké nároky sami na sebe, učitelé přikládající nedostatečné či nižší výkony svému osobnímu selhání a také učitelé mající obavu z negativního hodnocení své práce i osoby (Paulík, 1999).

Na základě uvedených specifických zdrojů fyzické a psychické zátěže zapadá učitel tělesné výchovy více než učitelé teoretických předmětů do kategorie osob s velkým potenciálem možného vzniku syndromu vyhoření.

Nejčastějším důsledkem *burnout syndromu* je **odcházení z profese**. Celých 46 % učitelů odchází do pěti let praxe z učitelské profese (Armour & Yelling, 2004; Bain, 1990; Ingersol, 2003). Nejčastějším důvodem je šok z reality. Učitelé tělesné výchovy odcházejí podle některých autorů nejčastěji v prvním roce praxe (McCormack & Thomas, 2003), přičemž častěji odcházejí muži než ženy (Cushman, 2005). Mladí učitelé tělesné výchovy odcházejí nejčastěji do soukromé sféry (nejčastěji to jsou rekreační zařízení jako např. fitness centra, lázně, bazény aj.), pro kterou je typická menší byrokracie, více nezávislosti a otevřenost pro kreativitu.

Z hlediska věku je mylná představa o odchodech po padesáti letech věku učitele. Takoví učitelé jsou vyrovnaní a stabilizovaní a toto procento je u učitelů tělesné výchovy velice nízké (Mäkelä, Hirvensalo, Whipp, & Laakso, 2013).

### 3.5.4 Způsoby zvládání zátěže a stresu

V každodenním životě nastává nepřeberné množství nečekaných situací, které vedou k nadměrnému zatížení, ty pak ohrožují celkovou duševní i tělesnou pohodu. Zvládání zátěže velice závisí na osobnostních charakteristikách jedince a působí specificky. Způsoby reakce na zátěž a využití vyrovnávacích strategií jsou závislé na řadě faktorů. Mnozí autoři navrhuji opatření, která by předcházela stresovým stavům a syndromům vyhořením.

Na jednu stranu se učitelé tělesné výchovy mohou uvolnit pohybovou aktivitou ve vyučovaných hodinách, na druhou je to jen zlomek z činností, kterými může učitel tělesné výchovy prospět svému duševnímu i celkovému zdraví. Jde o zaměření pozornosti na duševní rovnováhu učitelů, důraz na přiměřené dávkování pracovního zatížení, omezení formálního

schůzování, jež panuje v řadě škol a snažit se dát učitelům a hlavně učitelkám více časového prostoru k rekreaci a péči o vlastní rodinu. Některé aspekty bohužel sám učitel neovlivní. K prevenci stresu a syndromu vyhoření je dobré udržovat zdravý organismus se všemi aspekty, které zahrnuje pojem zdraví.

Když se zaměříme na **duševní zdraví**, máme tím na mysli psychické zdraví, včetně subjektivního pocitu, že žijeme kvalitním a spokojeným životem a ne jen nepřítomnost duševní nemoci. Becker (1986; in Hendl, 1999) zdůrazňuje dále schopnost zvládnutí externích a interních psychických nároků a klade důraz právě na kompetenci překonávání překážek. Duševně zdravý jedinec nepocituje stavy úzkosti a nevnímá žádné potíže nebo omezení, které by mu bránily v běžných činnostech. V celkovém pohledu má pod kontrolou své myšlenky, pocity a chování. Projevuje se to zejména v mezilidských vztazích, ve vnitřním klidu a v uplatňování jeho individuálních schopností (Blahutková, Matějková, & Brůžková, 2010). Dalším nástrojem prevence stresu a syndromu vyhoření u učitelů tělesné výchovy je důraz na pěstování zálib a koníčků. Učitel by neměl zapomínat na svůj volný čas a měl by respektovat své právo na odpočinek. Člověk, který je spokojen se svým životem dokáže být odolnější vůči stresu, onemocněním a lépe se vyrovnává s nečekanými situacemi. Péče o duševní zdraví je důležitou složkou celkové péče o zdraví a všechny tyto aspekty pomáhají lépe zvládat stres a stresové situace.

Dalším důležitým krokem a jednou z prevencí stresu je **podpora**, kterou učitelé tělesné výchovy potřebují, aby mohli ukotvit nejen svou tradiční učitelskou nejistotu, ale také pocity plynoucí z nízké prestiže, zvýšeného stresu apod. (Helion, 2009). Je důležité si uvědomit, jakou podporu učitelé tělesné výchovy potřebují a jak předejít negativním důsledkům vycházejících z vykonávané profese.

Stanescu, Ciolca, Vasiliu a Stoicescu (2012) provedli výzkum, ve kterém definují učitelé tělesné výchovy požadavky na podporu a profesní rozvoj. Učitelé tělesné výchovy 2. stupně základních škol považují vytvoření vztahů s kolegy za druhý nejdůležitější aspekt své profese. Potvrzuje tedy potřebu učitelů tělesné výchovy zlepšovat vztah s kolegy, který spočívá v debatování o každodenních problémech ve škole. Craig (2004, in Deglau, Ward, & Bush, 2006) dále uvádí, že učitelé nepotřebují jen diskutovat otázky výuky a výchovy s ostatními, ale je pro ně důležitější zapojit se do kritického dialogu o jejich pracovních a učebních okolnostech. Tato skutečnost může vést i k častým konfliktům mezi kolegy a následně nedostatečné podpory z jejich strany (Bizet, Laurencelle, Lemoyne, & Trudeau, 2010; Ingersoll & Smith, 2003; Liston, Whitcomb, & Borko, 2006; McCormack & Thomas, 2003). Podle Johnson (2008) je (nebo by měla být) kolegiální podpora či kolegiální učení běžnou

součástí profesního života učitelů. Částečně nahraditelným prostředkem podpory mohou být alespoň internetové diskusní skupiny (Woods et al., 2008).

Určitá specifika se vztahují k začínajícím učitelům vstupujících po škole do profese. Stanescu et al. (2012) na základě výsledků výzkumu upozorňuje na fakt, že začínající učitelé nemají pocit, že je třeba využívat podporu kolegů a být s nimi v užším kontaktu. Obvykle jsou stále v kontaktu s kolegy ze svého studia. Velkou podporu očekávají učitelé tělesné výchovy od vedení školy, zejména v osobním ohodnocení, týmové spolupráci a umožnění rozvoje v podobě **dalšího vzdělávání učitelů**. Učení se o nových technikách a materiálech může zvýšit efektivitu práce učitele tělesné výchovy, která zvyšuje míru uspokojení z konané práce a napomůže tak úspěšnému průchodu profesním životem (Morin, 2003).

Profesní vzdělávání pro učitele tělesné výchovy má několik podob. Učitelé mohou navštěvovat různé teoretické nebo praktické semináře a workshopy, další možností jsou pak webináře, blogy a různé internetové diskusní skupiny. V České republice patří k nejnámějším a nejvíce navštěvovaným workshopům Tělo Praha nebo Tělo Olomouc, které se pravidelně konají před začátkem školního roku již několik let. I díky získané akreditaci je Tělo Olomouc jedním ze základních stavebních kamenů pro systém dalšího vzdělávání učitelů a kariérní růst pedagogů, které se poprvé uskutečnilo v roce 1995 a na základě těchto zkušeností se rozšířilo i o další podniky podobného zaměření jako je např. Tělo Praha, Tělo Žďár, Tělo Kopřivnice aj., přesto zůstává Tělo Olomouc svým rozsahem nejatraktivnější. Cílem těchto setkání je výměna informací, zkušeností a kontaktů učitelů a tělovýchovných pracovníků všech stupňů škol, klubů a center v oblasti TV, sportu a pohybu, volného času (outdoorových aktivit), domů dětí a mládeže a středisek volného času, ukázat a nabídnout nové směry v oblasti inovace a integrace TV, sportu a pohybové rekreace.

Čedík (2010) v této souvislosti uvádí některé změny v dalším vzdělávání učitelů, které by přispěly k efektivnějšímu využívání této formy podpory. Největší problém vidí v nejasné koncepci dalšího vzdělávání, v chybějící strategii. Pro školu i učitele je náročné vyznat se v nabídkách a doporučuje využít koordinátora, který bude mít o nabídkách přehled. Po absolvování kurzu je velice důležité sdílení nabytých informací a předání ostatním kolegům. Nabízené kurzy by měly být aktuální, měly by reagovat na nové požadavky.

Rozvojové potřeby se mění s různými fázemi kariéry (Clarke & Hollingsworth, 2002). Předpokladem úspěšné podpory profesního rozvoje je plánování a rozčlenění dalšího vzdělávání učitele podle fází jeho profesní dráhy. Význam jednotlivých fází a předcházejícího profesního rozvoje je zjevný také při hodnocení toho, jaký smysl mělo organizované další vzdělávání pro profesní rozvoj a jak ovlivnil profesní rozvoj každodenní praxi učitele. Takto



lze další vzdělávání posuzovat jako cenné a prospěšné ve vztahu k dopadu na učení žáků. Definujeme zde profesní rozvoj učitele v různých fázích kariéry jako proces kontinuálního profesního učení se, při němž osobní, mezilidské, kontextuální a situační faktory regulují pracovní akci učitele (Berliner, 1995; Pickle, 1985; Shulman & Shulman, 2004).

Shrňme, že profesní aktivita učitele je v průběhu každé jednotlivé kariéry jiná. Zdá se, že závisí nejen na konkrétních pracovních podmínkách a kultuře školy, jak ji utvářejí učitelé a žáci, ale také na osobních, mezilidských, kontextuálních a situačních faktorech, které se mění s časem (Meriläinen & Pietarinen, 2007; Olson & Craig, 2001; Saaranen, Tossavainen, Turunen, & Vertio, 2006). I když má každá škola svou konkrétní kulturu se specifickými rysy, pracovní podmínky se v mnohém neliší.

Učiteli tělesné výchovy není věnována taková pozornost, přesto se pomalu dostává do zájmu vědců akademiků (Fitzclearence & Tinning, 1990). Učitelé by právě z jejich strany rádi dosáhli většího uznání. Samotný učitel se může cítit nedoceňovaný (Helion, 2009). Dostupné empirické poznatky ukazují na celou řadu specifík, která se týkají učitele tělesné výchovy. Můžeme mezi ně zařadit specifické dovednosti, vztah s žáky, jejich hodnocení, nároky na materiální vybavení nebo specifické postavení ve škole. Některá témata může učitel považovat za problematická.

Sledování zátěže v učitelské profesi se v posledních letech stává centrem pozornosti celé řady výzkumů v České republice i zahraničí (Paulík, 1999; Wong & Louie, 2002; Židková & Martinková, 2003). U učitelů tělesné výchovy se do popředí dostává jak psychická tak fyzická zátěž a záleží na jedinci, jak se s ní dokáže vyrovnat. Fyzické i psychické problémy mohou vést k nepohodě, v krajní fázi k syndromu vyhoření, a kariérním změnám učitelů tělesné výchovy, které může vyústit k odchodu do administrativních pozic a neposlední řadě k odchodu z profese (Koustelios & Tsigilis, 2005; Smith & Leng, 2003).

V takových případech může být pro učitele užitečná vzájemná kolegiální podpora, vzdělávací semináře nebo informace a různé diskuzní skupiny na různých internetových stránkách. Je důležité, aby některou z těchto cest učitel předcházel stresovým situacím a zároveň dokázal rozvíjet vědomosti, schopnosti i dovednosti tak, aby procházel úspěšně kariérou.

## 4 Shrnutí teoretické části

V teoretické části práce jsme pojednali o důležitých pojmech souvisejících s profesní kariérou učitelství tělesné výchovy. Na učitelskou profesi je mnohými autory nahlíženo různě a ne všichni ji za plnohodnotnou profesi považují. Podobný náhled je rozšířen i mezi laickou veřejností. Pro učitele není jednoduché se s tímto názorem vyrovnat a může docházet k sebezpochybnování a podceňování. Nepochybně je však učitelské povolání posláním a učitelé jej považují za součást celoživotní filozofie. V první kapitole jsme se zaměřili na analýzu učitelské profese a popsali nejčastější činnosti, kompetence a další osobnostní předpoklady.

V předloženém textu jsme představili několik různých pojetí vývoje učitele, které se od sebe více či méně liší. Avšak většinou se setkáme s rozdělením kariéry do určitých fází, přičemž se zdůrazňuje, že není nutný průchod všemi fázemi, přesto je důležité dbát na vedlejší faktory, které nepřipustí ztrátu profesionality, výkonnosti a kvality s přibývajícím věkem i délkou učitelské praxe. Často citovaným modelem vývoje kariéry je Fesslerův, který zohledňuje i možnou regresi ve vývoji. Záleží však na jedinci a na okolním prostředí, jak rychle a efektivně se s negativními vlivy dokáže vyrovnat a jak s nimi dokáže pracovat. Za těchto okolností zaujímá své stěžejní místo pracovní kolektiv včetně vedení školy a velice důležité je pochopit specifika, která z učitelské profese vyplývají.

Z hlediska cílů naší práce bylo třeba nahlédnout také na učitele tělesné výchovy, kterým je věnována poslední část teoretické části práce. Specifika vycházejí především ze samotného předmětu, pro který jsou unikátní praktické dovednosti učitele tělesné výchovy, aktivity i jiné další činnosti, jako např. časté výjezdy mimo školu, motivace žáků k pohybu, jiná organizace a pojetí výuky. V neposlední řadě to je postavení učitele tělesné výchovy ve škole i jeho sebepojetí. Některá zmíněná specifika může učitel tělesné výchovy považovat za velmi zatěžující, a pokud by se s nimi průběžně nevyrovnával či jinak s nimi nepracoval, může dojít k syndromu vyhoření a v poslední fázi i k odchodu z profese. V takovém případě je více než na místě kolegiální, rodinná i institucionální podpora, ať už v podobě konzultací, diskuzí či dalších možných rozvojových aktivit, kterých se může učitel tělesné výchovy účastnit.

## 5 Cíle, výzkumné otázky práce a hypotézy

### 5.1 Cíle práce

Cílem práce je poznat a popsat specifika kariéry učitele tělesné výchovy, které vychází z předpokladu, že předmět tělesná výchova i samotná práce učitele tělesné výchovy je v mnohém odlišná. Naše zaměření zde konkretizujeme ve vztahu k výkonu profese a zároveň bereme v úvahu i psychosociální aspekty věci, tzn. sebepojetí, postavení v kolektivu, pracovní i osobní spokojenost, potřeby, gender otázky a další hlediska, která mohou mít vliv na průběh kariéry učitele tělesné výchovy.

Téma práce, tedy kariéra učitele tělesné výchovy, je obsahově velice široké a je možné na něj nazírat z různých hledisek. Z tohoto důvodu bylo nezbytné zvolit určité proměnné. Pro potřeby naší výzkumné práce bylo téma formulováno jako Profesní kariéra učitele tělesné výchovy 2. stupně základních škol. Definovali jsme následující hlavní výzkumnou otázku: V čem je specifická kariéra učitele tělesné výchovy na 2. stupni základních škol z pohledu učitelů tělesné výchovy?

Představili jsme výzkumné otázky a hypotézy, které jsme následně prostřednictvím kvantitativních a kvalitativních přístupů zodpověděli a ověřili. Organizaci výzkumného šetření podrobně popisujeme v kapitole *Metodika výzkumné práce*.

Výsledky mají být příspěvkem k pochopení tak složitého a obsáhlého fenoménu jakým je učitelství tělesné výchovy a kladou si za cíl popsat vybraná specifika, která se mohou měnit v průběhu jejich kariéry. Dále pak určit a formulovat jednotlivé aspekty či dílčí složky s problematikou související a to především směrem k učitelům samotným, ale i jejich vedení, širší odborné i laické veřejnosti.

### 5.2 Výzkumné otázky

Podstatou výzkumných otázek je popis stávajícího stavu, proto o této části výzkumu hovoříme jako o popisné studii (Chráska, 2003). Náš výzkum je snahou o rozpoznání názorů či stanovisek učitelů tělesné výchovy na 2. stupni základních škol k problematice specifík učitelství tělesné výchovy.

S ohledem na výzkumný design byla formulována následující hlavní výzkumná otázka a v závislosti na ní byly stanoveny i dílčí výzkumné otázky.

**Hlavní výzkumná otázka:** V čem je specifická kariéra učitele tělesné výchovy na 2. stupni základních škol z pohledu učitelů tělesné výchovy?

1. Jaké je pojetí výuky učitele tělesné výchovy z pohledu učitele tělesné výchovy?
2. Jaké je sebepojetí učitele tělesné výchovy ve škole?
3. Jakou pociťuje učitel tělesné výchovy zátěž?
4. Jakou potřebuje podporu (i ve smyslu vzdělávání) z pohledu učitele tělesné výchovy?
5. Jak vnímá učitel tělesné výchovy stárnutí v profesi ve spojitosti s fyzickými úbytky a jinými změnami?

### 5.3 Hypotézy práce

Vzhledem k použité kombinované metodologii jsme formulovali i hypotézy. Podle Gavory (2000) rozumíme pod pojmem hypotéza určitý předpoklad, respektive tvrzení o vztazích mezi dvěma proměnnými, přičemž je hypotéza vnímána jako předběžná, prozatímní odpověď na výzkumnou otázku. Zdroje, které nám mohou pomoci při zpracování hypotéz, jsou většinou dřívější praktické zkušenosti, teoretické znalosti, explorativní výzkum. Smyslem hypotéz je jejich potvrzení či vyvrácení následným zkoumáním. Všechny tyto důvody umocňují potřebu správné formulace hypotéz.

Hypotézy by měly být navrženy tak, aby pravděpodobnost jejich potvrzení či zamítnutí byla stejná. Tím docílíme toho, že hypotéza bude směřovat do středu problému. Není důležité trvat na tom, co teorii potvrzuje, ale hlídat, co by ji mohlo vyvrátit. Tím, že něco popřeme, získáváme nový prostor pro otevření dalších, nových otázek (Popper, 1998).

Námi uvedené hypotézy zohledňují délku praxe učitele tělesné výchovy. Dá se předpokládat, že se v průběhu pracovního života učitele mění jeho pojetí výuky, sebepojetí, pociťovaná zátěž i vnímaná podpora a potřeba podpory. Zvláště učitelé tělesné výchovy jsou vystaveni fyzické námaze a jejich postavení ve škole se pravděpodobně bude tímto i jinými vlivy měnit.

**H01:** Mezi délkou praxe učitele tělesné výchovy a pojetím výuky není souvislost.

**H1:** Mezi délkou praxe učitele tělesné výchovy a pojetím výuky je vzájemná souvislost.

**H02:** Mezi délkou praxe učitele tělesné výchovy a sebepojetím není souvislost.

**H2:** Mezi délkou praxe učitele tělesné výchovy a sebepojetím je vzájemná souvislost.

**H03:** Mezi délkou praxe učitele tělesné výchovy a vnímáním zátěže neexistuje souvislost.

**H3:** Mezi délkou praxe učitele tělesné výchovy a vnímáním zátěže je vzájemná souvislost.

**H04:** Mezi délkou praxe učitele tělesné výchovy a potřebou podpory není vzájemná souvislost.

**H4:** Mezi délkou praxe učitele tělesné výchovy a potřebou podpory je vzájemná souvislost.

**H05:** Mezi délkou praxe učitele tělesné výchovy a vnímanou podporou není vzájemná souvislost.

**H5:** Mezi délkou praxe učitele tělesné výchovy a vnímanou podporou je vzájemná souvislost.

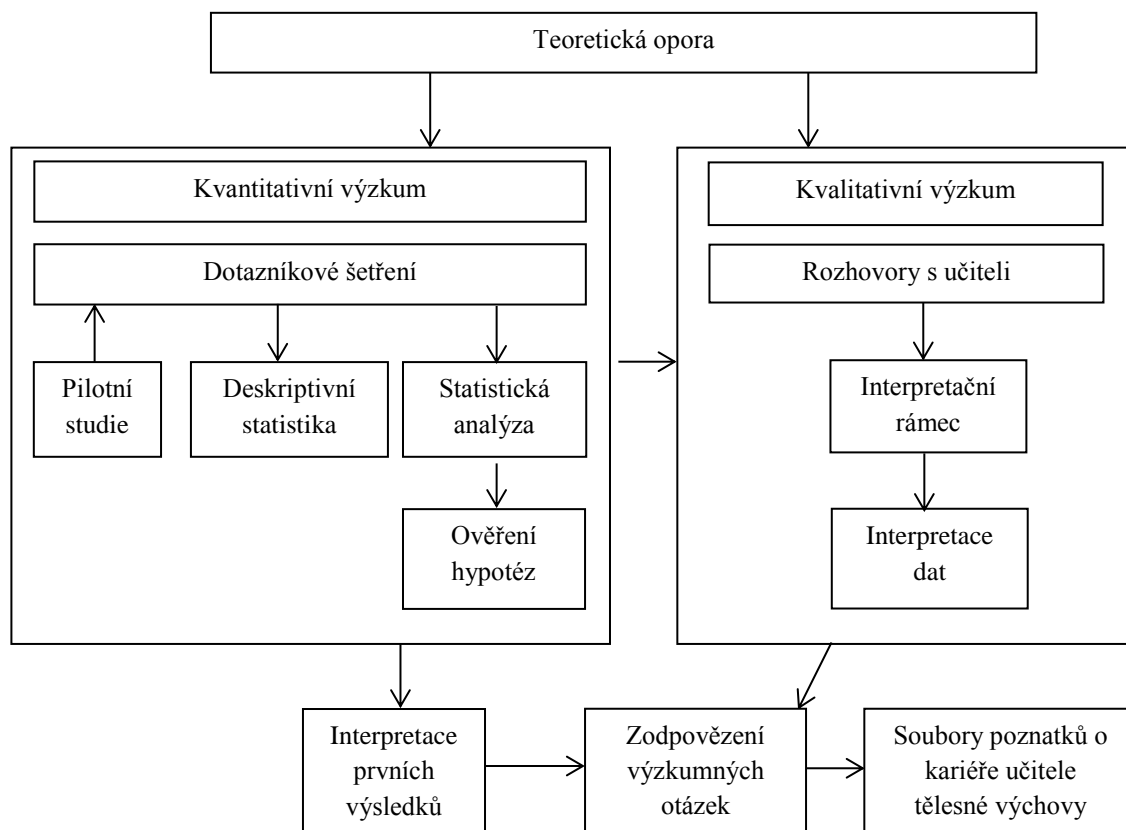
## 6 Metodika výzkumné práce

### 6.1 Strategie výzkumu

Pro řešení výzkumné studie jsme využili s ohledem na cíle práce kombinaci kvantitativních a kvalitativních přístupů. Dle Hendla (1997) je velice vhodné používat ve společenských vědách i kinantropologii kombinaci těchto přístupů. Omezení se na jeden ze dvou uvedených přístupů s sebou nese riziko, že opomineme některé důležité aspekty zkoumaného problému. Jestliže se používají jenom kvantitativní metody, výzkumník se často dopouští chyby, že se pohybuje spíše po povrchu problému, protože je vzdálen od toho, jak lidé skutečně dospívají ke svým rozhodnutím, jak prožívají svůj život a jak se chovají. Neadekvátní interpretace výsledků kvantitativní studie může proměnit zkoumané osoby v někoho jiného podobající se laboratornímu jedinci.

Realizace našeho výzkumu se skládala z několika částí, které byly realizovány v letech 2009 až 2014 a jsou jednoduše znázorněny na Obrázku 3. První fáze spočívala převážně ve studiu literatury a shromažďování literárních pramenů a formulaci výzkumného problému. Průběžně byly také aktualizovány dostupné informace ze sledované oblasti o nové výzkumy.

Druhou fází jsme zaměřili na sběr dat, který byl proveden ve dvou fázích. Podkladem kvantitativního výzkumu se stal dotazník, který slouží k deskriptivní statistice a umožní nám ověřit dané hypotézy. Před vlastní realizací šetření jsme provedli pilotní studii, která nám na omezeném počtu respondentů pomohla ověřit samotný dotazník. Této pilotáže se zúčastnilo 8 učitelů tělesné výchovy 2. stupně základních škol. Pro kvalitativní ověření získaných dat, zodpovězení výzkumných otázek a dokreslení zkoumané problematiky jsme využili biografické rozhovory s učiteli tělesné výchovy. Gavora (2000) jednoznačně popisuje rozdíl v obou přístupech a uvádí, že kvantitativní výzkum je verifikační, kdežto kvalitativní výzkum je konstrukční. Použití obou metod v našem výzkumu slouží k maximálnímu pochopení a popsání dané problematiky.



Obr. 3. Schéma organizace výzkumné práce

Závěrečná fáze výzkumu spočívala v analýze získaných dat a sepsání výsledků výzkumu do podoby disertační práce. Níže jsou podrobně sepsány použité metody sběru dat.

## 6.2 Použité metody sběru dat

### 6.2.1 Kvantitativní výzkumné šetření

Data pro kvantitativní část našeho výzkumného šetření jsme získali pomocí dotazníku, který je dle Gavory (2000) určen především pro hromadné získávání údajů písemnou formou otázek a odpovědí. Myslí se tím získávání údajů o velkém počtu odpovídajících. Dotazník slouží ke zjišťování dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazovaného zajímají (Pelikán, 2004). Dotazníkové metodě bývá často vytýkáno, že nezjišťuje, jací respondenti (pedagogická realita) skutečně jsou, ale jen to, jak sami sebe (pedagogickou realitu) vidí nebo chtějí, aby byli viděni (Chrásková, 2003).

Základním pilířem kvantitativní části výzkumného šetření se stal dotazník, který byl inspirován výzkumem Voltmann-Hummes (2008). Zkoumala zátěž učitelů tělesné výchovy na různých typech škol (základní školy, gymnázia, střední odborné školy aj.) a jejich schopnost

se s ní vyrovnat, přičemž byly vzaty v úvahu pracovní podmínky, sebepojetí a profesní kompetence.

Dotazník Voltmann-Hummes (2008) byl inspirací pro náš výzkum a byl modifikován tak, aby postihl cíle našeho výzkumného šetření. U učitelů tělesné výchovy jsme se zaměřili pouze na 2. stupeň základních škol z důvodu diferenciac učitelů na 2. stupni základních škol dle vyučovaných předmětů.

Dotazník (viz Příloha 1) byl rozdělen do čtyř hlavních částí, kde jsme zkoumali, jak učitelé tělesné výchovy vnímají svoji profesi ve vybraných oblastech, a to pojetí výuky, sebepojetí, zátěž a podpora. Otázky v jednotlivých oblastech byly rozloženy tak, aby učitelé nepoznali, že se ptáme na jednu a tutéž věc několikrát a my tak mohli zaručit konzistenci dotazníku. Úvod postihuje sociodemografická data a zaměřuje se i na zázemí školy i pedagogicko-sportovní historii. Celkový počet položek v dotazníku byl 104.

Po vzoru Voltmann-Hummes i na základě studia literatury jsme pro odpovědi využívali škálové položky. Principem škálování je možnost zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu, které posuzovatel vyjádří určením polohy na škále (Gavora, 2000). Existuje několik různých posuzovacích škál, které se dle různých autorů od sebe mírně liší. Nejčastěji se používají pěti a šestistupňové škály. Sudý počet stupňů nutí posuzovatele, aby se přiklonil k jednomu z krajních bodů škály, znemožňuje mu alibistická rozhodnutí, odstraňuje tendenci odpovídat tak, aby někomu neuškodil. Oproti tomu lichý počet stupňů Likertovy škály umožňuje posuzovateli, aby odpovídal neutrálně, čemuž jsme se chtěli vyhnout (Mareš, 2010). V našem dotazníkovém šetření byla využita šestistupňová škála typu Likertovy s přidanou možností 0 = nemohu posoudit.

Celý dotazník má jen slabý vztah ke kariéře a spíše popisuje specifika učitelství tělesné výchovy. Jako takový se však stal východiskem pro rozhovory s učiteli, které jsou již zaměřeny na retrospektivu vývoje kariéry.

## **6.2.2 Kvalitativní výzkumné šetření**

Principem kvalitativního přístupu je sběr velkého množství dat od velmi malého počtu osob a snaha o zachycení složitosti problému v celé jeho šíři a proniknout do maximální možné hloubky. To umožňuje odkrývat souvislosti a drobné nedostatky konkrétního případu, které by při statistickém šetření zůstaly skryty (Disman, 2002).

Pro druhou fázi výzkumu jsme zvolili hloubkové polostrukturované rozhovory (viz Příloha 2), které Švaříček (2007) definuje jako „*nestandardizované dotazování jednoho účastníka*



*výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek“*. Podle autora dále vychází polostrukturovaný rozhovor z předem připraveného seznamu témat a otázek. Tuto podmínku jsme splnili zaměřením otázek na stejné oblasti jako v kvantitativní části výzkumu, vycházeli jsme z realizovaného dotazníku.

Tento způsob výzkumného šetření nám umožnil pokládat doplňující otázky s ohledem na vývoj konkrétního rozhovoru. Pokud schéma obsahuje vhodně formulované otázky, které tazatel v průběhu rozhovoru citlivě pokládá, může tento způsob napomoci k odhalení způsobu myšlení respondentů a porovnání názorových a zkušenostních odlišností mezi představiteli zkoumaného vzorku (Kolář, 2013).

Vzhledem k výzkumné otázce byla tato metoda zvolena cíleně. Výsledky slouží k dokreslení výstupů z první fáze výzkumu a poskytují tak širší vhled do pracovního života učitelů tělesné výchovy.

Celkem jsme realizovali 7 rozhovorů, které trvaly průměrně 90 minut. Rozhovory jsme vedly v prostorách kabinetů učitelů tělesné výchovy na základních školách. K zaznamenání zvukového záznamu a fixaci získaných dat jsme používali diktafon. K použití záznamového zařízení jsme si vždy vyžádali souhlas respondenta. Toho jsme současně informovali o důvodech vedení rozhovoru a ujistili o naprosté anonymitě. V co nejkratším časovém intervalu po uskutečnění rozhovoru jsme jej převedli do písemné formy.

### **6.3 Charakteristika výzkumného souboru a typ výběru**

#### **6.3.1 Výběr zkoumaného souboru**

Většinou není možné zkoumat všechny jedince nebo situace, na které je výzkum zaměřen, proto bývá častěji ze základního souboru vytvořen výběrový soubor tak, aby byl co nejvíce reprezentativní. Hendl (2009) popisuje výběr na základě dobrovolnosti a na základě dostupnosti či kvótní výběr. Za nejlepší určení výběrového souboru se považuje náhodný výběr. Podle Gavory (2000) se nejspolehlivěji realizuje losováním pomocí tabulky náhodných čísel. Kromě prostého náhodného výběru se můžeme setkat s dalšími druhy náhodného výběru, např. skupinový výběr, stratifikovaný náhodný výběr nebo kontrolovaný výběr.

Pro naše výzkumné šetření jsme respondenty vybrali s ohledem na zkoumaný problém, stali se jimi učitelé tělesné výchovy 2. stupně českých základních škol. Základem pro výzkumný soubor se stal seznam základních škol České republiky dostupný na webových

stránkách Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR<sup>5</sup>, ze kterého bylo vybráno náhodným stratifikovaným výběrem za pomoci programu Microsoft Office<sup>6</sup> z každého kraje 15 škol, celkem tedy 210 škol. Vedení těchto škol jsme zaslali prostřednictvím e-mailové pošty odkaz na webové stránky<sup>7</sup> pro vyplnění dotazníku pro učitele tělesné výchovy s prosbou o distribuci tohoto odkazu učitelům tělesné výchovy v příslušných školách. Výběr vzorku jsme nelimitovali zkušeností v profesi ani velikostí školy. Nemáme přesný přehled o tom, kolik učitelů tělesné výchovy jsme tímto způsobem oslovili, avšak při předpokladu, že na každé základní škole vyučují dva až tři učitelé tělesné výchovy, mohlo být osloveno 420 až 630 učitelů. Celkový počet kompletně vyplněných dotazníků se ustálil na čísle 136, na základě uvedeného odhadu je návratnost dotazníku 22% - 32 %.

### 6.3.2 Charakteristika výzkumného souboru kvantitativní části šetření

Šetření proběhlo v dubnu až červnu roku 2012 a zúčastnilo se ho 136 učitelů a učitelek tělesné výchovy (72 žen a 64 mužů). Věk učitelů se pohyboval v rozmezí od 24 do 66 let, systém zajistil anonymitu. Data z Českého statistického úřadu („Zaostřeno na ženy a muže“, 2014) dokladují na základních školách 84,2 % učitelek, což neodpovídá na první pohled výzkumnému souboru.

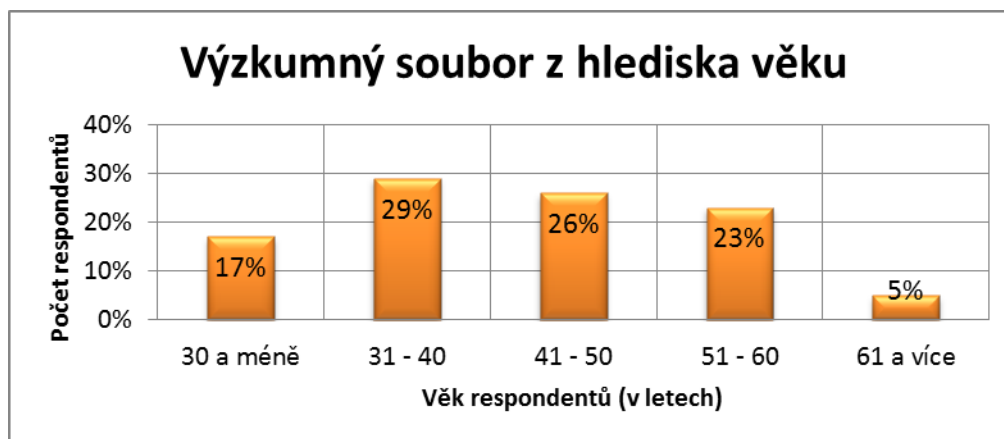
Statistiky však dále dokladují více mužů jak mezi učiteli tělesné výchovy, tak i řediteli škol v porovnání se statistickým zastoupením žen a mužů mezi učiteli základních škol (Bret, 2009; Jůva, 2011; Lentillon, Cogérino, & Kastner, 2006; Smetáčková, 2006). I z tohoto pohledu nás zajímal poměr mužů a žen ve vedoucích pozicích (mezi řediteli a zástupci ředitelů), výsledkem je 70 % mužů a 30 % žen a potvrzují se tak dřívější výzkumy zmíněných autorů.

---

<sup>5</sup> Rejstřík základních škol České republiky dostupný na <http://rejskol.msmt.cz/>, získáno 22. 3. 2012.

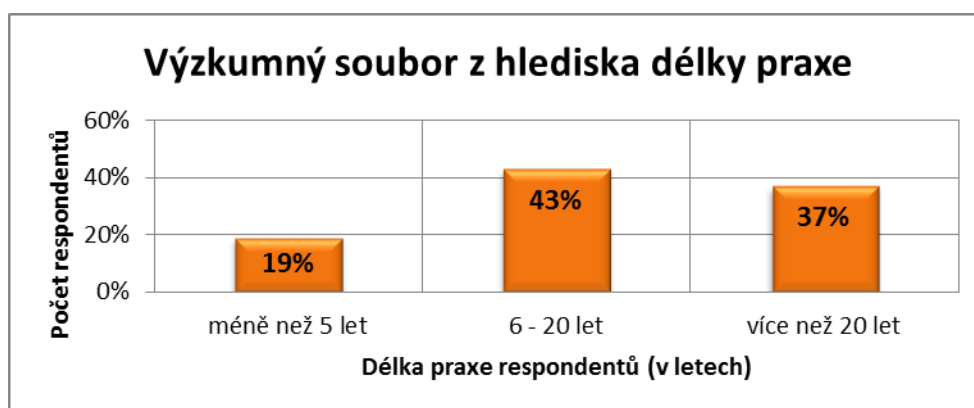
<sup>6</sup> V programu Microsoft Office byla pro každý kraj využita funkce =NÁHČÍSLO()\*1000, která přidělila jednotlivým školám náhodné reálné číslo větší nebo rovno 0 a menší než 1000. Seřazením seznamu od nejmenšího po největší číslo jsme získali pořadí a vybrali prvních 15 škol (<https://support.office.com/cs-CZ/article/N%C3%81H%C4%8C%C3%8DSLO-funkce-4cbfa695-8869-4788-8d90-021ea9f5be73?ui=cs-CZ&rs=cs-CZ&ad=CZ>).

<sup>7</sup> <https://www.vyplnto.cz/database-dotazniku/specifika-prace-ucitele-tv/>



Obr. 4. Výzkumný soubor z hlediska věku

Největší počet respondentů je ve věku 33 let (8 osob) (viz Obrázek 4). Obrázek 5 znázorňuje rozložení respondentů z hlediska délky praxe. Střední hodnota délky praxe respondentů je 17 let.



Obr. 5. Výzkumný soubor z hlediska délky praxe

Ve vzorku bylo 77 % absolventů vysokoškolského oboru se zaměřením na tělesnou výchovu, což znamená, že zbylých 23 % učitelů vyučuje tělesnou výchovu bez příslušné aprobace. Pouze 11 učitelů z celkového počtu nevyučuje kromě tělesné výchovy žádný jiný předmět, zbylých 92 % učitelů druhý předmět vyučuje. Učitelé mohli napsat pouze jeden další předmět mimo tělesnou výchovu, který považují za stěžejní. Kategorizaci jsme provedli dle vzdělávacích oblastí Rámcového vzdělávacího programu (2009), z tohoto pohledu převažuje druhý vyučovaný předmět z oblasti Člověk a příroda (fyzika, chemie, přírodopis, zeměpis), dále jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace a člověk a společnost (viz Tabulka 2).

Tab. 2. *Přehled druhých vyučovaných předmětů respondentů*

Vyučovaný předmět	Četnost	Relativní četnost (v %)
Člověk a příroda	50	40
Jazyk a jazyková komunikace	18	14,4
Matematika a její aplikace	16	12,8
Člověk a společnost	15	12
Informační a komunikační technologie	11	8,8
Člověk a svět práce	6	4,8
Umění a kultura	6	4,8
Člověk a zdraví	2	2,4
<b>Celkem</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

Sami učitelé vyučující i druhý předmět mimo tělesnou výchovu považují právě tělesnou výchovu za méně důležitý předmět, odpovědělo tak 64 % respondentů.

Většina učitelů tělesné výchovy, 85 % zastává ve škole i další funkce (viz Tabulka 3). Nejčastěji pozici třídního učitele, ředitele školy, výchovného poradce. Mezi ostatní funkce jsme zařadili učitelé méně často zmiňované pozice jako metodik primární prevence, zdravotník nebo ICT koordinátor.

Tab. 3. *Další funkce respondentů ve škole*

Další funkce ve škole	Četnost	Relativní četnost (v %)
Ředitel školy	11	8,1
Zástupce ředitele	7	5,2
Třídní učitel	78	57,4
Výchovný poradce	8	5,9
Ostatní funkce	11	8,1
Žádné funkce	21	15,4
<b>Celkem</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

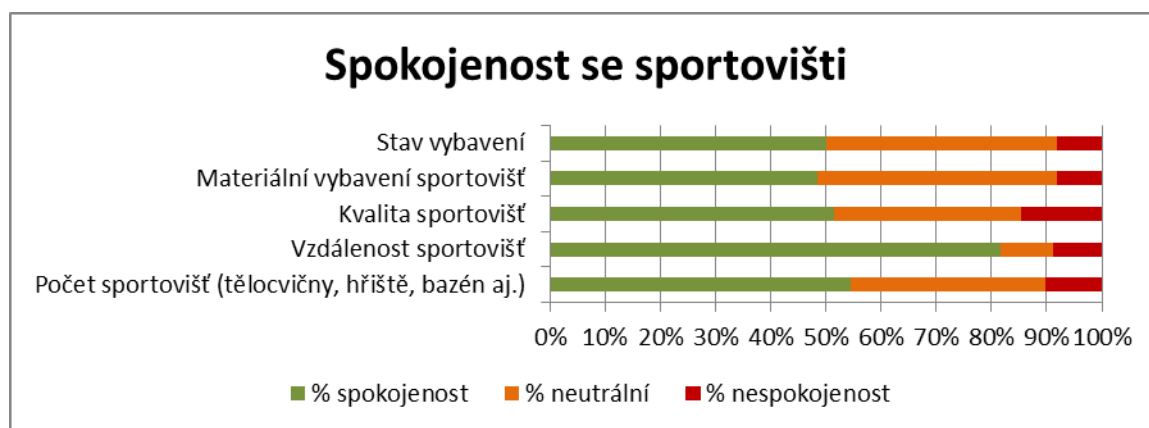
U učitelů tělesné výchovy se nabízí otázka dalšího pracovního úvazku v podobě trenéra nějakého sportu. Trenérství se v minulosti věnovalo 42 % učitelů, avšak ti se tomu již dále

nevěnují a 30 % učitelů trenéry stále zůstává a doplňuje si tak pracovní úvazek mimo oblast školství.

### Identifikační údaje školy

Z hlediska identifikace školy není překvapením, že pouze dvě školy z celkového počtu odpovědí nejsou celé, plně organizované. Velikost školy byla určena respondenty dle počtu žáků. Z výsledků je zřejmé, že přesně 50 % učitelů vyučuje na škole s počtem žáků 251 – 500 a dalších 32 % vyučuje na škole s počtem žáků vyšším než 500, zbylých 28 % pracuje na školách s 250 a méně žáky.

Respondenti také hodnotili na šestistupňové Likertově škále spokojenost s některými aspekty sportovišť, které má daná škola k dispozici (viz Obrázek 6). Pro zjištění celkové spokojenosti se sportovišti jsme vytvořili jednotný index, který sestává z pěti položek (stav vybavení, materiální vybavení sportovišť, kvalita sportovišť, vzdálenost sportovišť, počet sportovišť) a k nimž se učitelé vyjadřovali z hlediska pocíťované spokojenosti. Hodnota indexu je  $2,48 < 3,5$  (vycházíme z šestistupňové Likertovy škály, viz kapitola *Kvantitativní výzkumné šetření*, kde 1 = velice spokojeni, 6 = velice nespokojeni; 3,5 je v tomto pojetí průměrné číslo), učitelé jsou tedy se sportovišti převážně spokojeni.



Obr. 6. *Spokojenost se sportovišti*

Pro zjištění rozdílu ve spokojenosti mezi muži a ženami jsme použili Mann-Whitneyův test, jenž se řadí mezi neparametrické testovací metody a pracuje s pořadími, což je při využití Likertovy škály jediná použitelná technika. Na hladině významnosti 0,05 však nebyl prokázán významný statistický rozdíl. Dále jsme provedli analýzu rozptylu pro zhodnocení spokojenosti u učitelů s různou délkou praxe, která prokázala rozdíl ( $p = 0,04 < 0,05$ ).

Vzhledem k tomu, že analýza byla použita pro tři skupiny učitelů, zajímalo nás, u které skupiny se projevil konkrétní statisticky významný rozdíl. Použili jsme proto Scheffeův test, kde se konkrétní rozdíly projevily. Učitelé s praxí do 5 let jsou oproti ostatním učitelům méně spokojeni s kvalitou ( $p = 0,02 < 0,05$ ) a počtem sportovišť ( $p = 0,01 < 0,05$ ). Učitelé s praxí do 5 let i do 20 let uvedli ještě nespokojenost s materiálním vybavením ( $p = 0,01 < 0,05$ ;  $p = 0,02 < 0,05$ ) a jeho stavem ( $p = 0,00 < 0,05$ ;  $p = 0,01 < 0,05$ ).

V souvislosti s prezentovanými výsledky se nabízí interpretace v podobě vyšších nároků méně zkušených učitelů na požadavky na technické vybavení. Učitelé s delší praxí si vystačí s tím, na co jsou zvyklí a v tomto ohledu nepožadují žádné změny, nevnímají potřebu změny, naučili se s vybavením pracovat ve stavu, v jakém jsou. Učitelé s kratší praxí se zdají ambicióznější a rádi by se zasadili o nějaké změny.

### **6.3.3 Charakteristika výzkumného souboru kvalitativní části šetření**

V rámci dotazníkového šetření měli učitelé možnost zanechat své kontaktní údaje se zájmem o další šetření. Limitem tohoto výzkumu byla délka praxe, která byla stanovena na 20 let a více, kdy už mají učitelé větší část kariéry za sebou a dokáží se za ni ohlédnout. S rozhovorem souhlasilo po potvrzení zachování anonymity 7 učitelů. Všechny rozhovory probíhaly v kabinetech učitelů tělesné výchovy a pro fixaci dat byly zaznamenávány na diktafon.

Rozhovory s učiteli byly polostrukturované a tematicky kopírovaly kvantitativní výzkum. Hlavními zkoumanými oblastmi bylo pojetí výuky, sebepojetí učitele tělesné výchovy, pocíťovaná zátěž a podpora. Na všechny oblasti bylo v rozhovorech nahlíženo retrospektivně s důrazem na vnímání změn v uvedených oblastech v průběhu kariéry.

Příběhy učitelů jsou uvedeny níže, přičemž jsme pozměnili jména učitelů. V závěru kapitoly jsou nejdůležitější údaje představeny v přehledné tabulce (viz Tabulka 4).

#### ***Příběh Evelíny***

Učitelka Evelína má 60 let a 25 let praxe. Jako bývalá moderní gymnastka vystudovala na vysoké škole obor trenérství a hned po škole se jako trenérka věnovala gymnastkám. Po mateřské už nastoupila jako učitelka tělesné výchovy na základní škole, odkud přešla na jinou, kde už učí sedmnáctým rokem. Učitelka zastává i funkci třídní učitelky a kromě tělesné výchovy vyučuje pracovní výchovu a informatiku. Cítí se však primárně učitelkou tělesné výchovy.

### ***Příběh Vladimíra***

Učitel Vladimír má 68 let a 47 let praxe. Na pedagogické fakultě vystudoval učitelství pro základní školy, obor tělesná výchova a chemie. Vladimír chtěl být vždy učitelem a v současné době je učitelem tělesné a hudební výchovy na 2. stupni základní školy a působí stále na stejné škole od začátku praxe. Učitel v současné době nezastává ve škole žádnou jinou funkci. Vzhledem k uvedenému věku je zřejmé, že již několikátý rok vyučuje po ukončení produktivního věku, už ale vážně uvažuje o odchodu do důchodu.

### ***Příběh Jany***

Učitelka Jana má 64 let a 39 let praxe. Vystudovala pedagogickou fakultu, obory tělesná výchova a německý jazyk. Po roce 1989 začala vyučovat i anglický jazyk. Jana vyučuje od skončení studií stále na stejné základní škole. Učitelka neměla tedy žádné jiné zaměstnání, ale vzhledem k lásce k volejbalu i jiným sportovním hrám stála na škole u zrodu sportovních kroužků, které jsou pro žáky volitelné.

### ***Příběh Marie***

Učitelka Marie má 59 let a učí 34 let. Na pedagogické fakultě vystudovala obor tělesná výchova a biologie a hned nastoupila na základní školu, kde od začátku stále učí tělesnou výchovu a přírodopis. V současné době ještě částečně vyučuje na prvním stupni, kde zastupuje kolegyni při výuce tělesné výchovy. Marie má funkci výchovného poradce a je také třídní učitelkou. Ve škole si přibrala kroužek moderní a sportovní gymnastiky, který ji zabírá i volné víkendy z důvodu účasti na soutěžích. Vzhledem k juniorské profesní kariéře sportovní gymnastky ji tato činnost velmi naplňuje.

### ***Příběh Františka***

Učitel František má 46 let a 21 let praxe. Během zaměstnání v pozici učitele vystudoval pedagogickou fakultu, obor tělesná výchova a zeměpis. V současné době je učitelem tělesné výchovy a informatiky na v pořadí druhé škole své praxe. Na současné škole učí sedmnáctým rokem. František má na škole několik dalších funkcí, je ICT koordinátorem a třídním učitelem.

### ***Příběh Hany***

Učitelka Hana má 62 let a 37 let praxe. Na pedagogické fakultě vystudovala obory tělesná výchova a zeměpis. V současné době učí na škole studované předměty a na škole působí 23 let. Z první školy odchází z důvodu stěhování. Na současné škole zastává již několikátým rokem funkci třídního učitele a celkově se cítí lépe v pozici učitelky tělesné výchovy.

### ***Příběh Jitky***

Učitelka Jitka má 52 let a 28 let praxe. Vystudovala pedagogickou fakultu, obor tělesná výchova a zeměpis, tyto předměty také celou dobu své praxe učí, i když vystřídal tři školy. Na té současné zastává kromě pozice třídní učitelky ve škole post metodika primární prevence.

Během kariéry zažívá několik kritických fází založených spíše na osobních problémech. Sama je překvapena, jak dokážou zasáhnout do profesního působení a jak se rychle vytrácí entuziasmus, který by k učitelství měl patřit. Vše překoná a těsně před rozhodnutím odejít ze školství na škole zůstává. S odstupem času je ráda za tento krok.

Tab. 4. *Přehled respondentů kvalitativní části výzkumného šetření*

Učitel/ka	Věk (v letech)	Délka praxe (v letech)	Další předmět	Další funkce
Evelína	60	25	Pracovní výchova, informatika	Třídní učitelka
Vladimír	68	47	Hudební výchova	Žádná
Jana	64	39	Anglický jazyk, německý jazyk	Sportovní hry
Marie	59	34	Přírodopis	Výchovný poradce, třídní učitelka
František	46	21	Informatika	ICT koordinátor, třídní učitel
Hana	62	37	Zeměpis	Třídní učitelka
Jitka	52	28	Zeměpis	Třídní učitelka, metodik primární prevence



## 7 Výsledky a jejich interpretace

V této části práce prezentujeme výsledky výzkumného šetření, kde se nejprve zabýváme deskriptivní statistikou, prostřednictvím které dochází k představení dat z dotazníkového šetření. Je vždy uvedena tzv. statistická interpretace, tedy zjištěné výsledky v podobě tabulek nebo grafů s příslušným komentářem reagující na možné souvislosti mezi proměnnými.

Následující část se vztahuje k hypotézám. Analýzu dat jsme provedli pomocí počítačového programu STATISTICA 12.0<sup>8</sup>, který umožňuje snadnější a přehlednější práci se získanými daty. I v tomto případě budou zjištěné výsledky představeny v tabulkách a grafech.

Poslední část představí rozhovory s učiteli, které podtrhují zjištěná data z kvantitativní části výzkumu. Rozsáhlejší a podrobnější interpretace veškerých zjištěných dat je předmětem kapitoly Diskuze.

### 7.1 Deskriptivní analýza dat

V této části prezentujeme formou deskriptivní statistiky výsledky kvantitativní části výzkumného šetření, které vychází z dotazníku představeného podrobněji v kapitole *Metodika výzkumné práce*. Výsledky jsou v této části představeny dle oblastí samotného dotazníku.

#### 7.1.1 Pojetí výuky

Prvním cílem této části našeho šetření bylo popsání pojetí výuky učitele tělesné výchovy. Do pojetí výuky zahrnujeme faktory, které souvisí s realizací hodiny tělesné výchovy. Miethling (2007) v tomto smyslu hovoří o směřování jednotlivých hodin, jejich zaměření, přičemž je zřejmé, že každý učitel bude preferovat jiný přístup. Autor dále rozděluje přístupy učitelů k žákům, které nám byly inspirací při tvorbě dotazníku:

- Buď perfektní, rychlý, silný.
- Učitel musí mít třídu plně pod kontrolou.
- V každé hodině musí být zřejmý pokrok.
- Žáci mě musí mít rádi.
- Musím jít žákům svým sportovním příkladem.

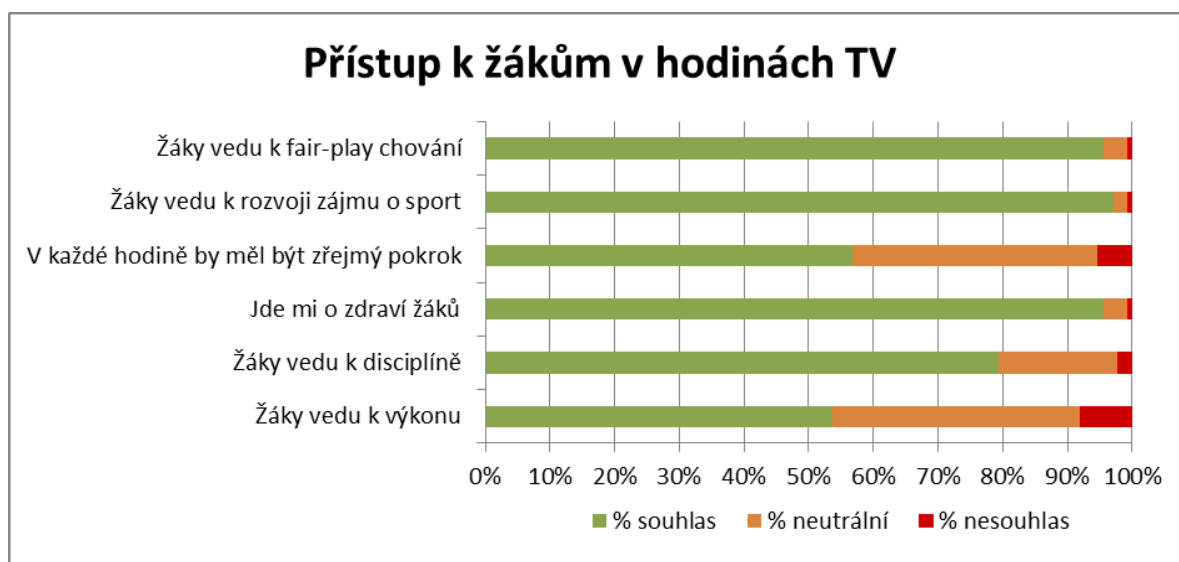
Některé výše uvedené výroky se prolínají do nezbytnosti řešení kázeňských problémů v hodinách tělesné výchovy, o kterých hovoří např. Hardy (1999). O pojetí výuky hovoří podrobněji i Mareš, Slavík, Svatoš a Švec (1996). V jejich pojetí je důležitá preference

---

<sup>8</sup> StatSoft CR s.r.o. (2013). STATISTICA Cz (softwarový systém pro analýzu dat), verze 12.0. [www.statsoft.cz](http://www.statsoft.cz)

výchovně vzdělávacích cílů, které byly transformací požadavků společnosti a formulovány v nejrůznějších dokumentech, včetně učebních osnov. Mezi učitelovo pojetí řadí Mareš et al. (1996) dále co a jak chce učitel dělat, co pokládá za důležité a co za okrajové, jeho motivace, jak v konkrétních situacích jedná, jakým způsobem hodnotí, jak vnímá cíle, učivo, jaké používá formy zvolené práce, jak vnímá žáka a jakým způsobem k němu přistupuje. Všechny tyto aspekty jsme zařadili i my do kategorie pojetí výuky.

Z našeho výzkumu vyplývá, že přístup učitelů k žákům v hodinách tělesné výchově zohledňuje rovnoměrně všechny výchovně vzdělávací cíle předmětu tělesná výchova. Nejméně je však kladen **důraz na výkon** (Obrázek 7). Tyto výsledky však nejsou statisticky významné. Za nejdůležitější považují respondenti u žáků povzbuzení zájmu o sport, vedou je k fair-play chování, důraz také kladou na zdraví žáků.



Obr. 7. Přístup k žákům v hodinách tělesné výchovy

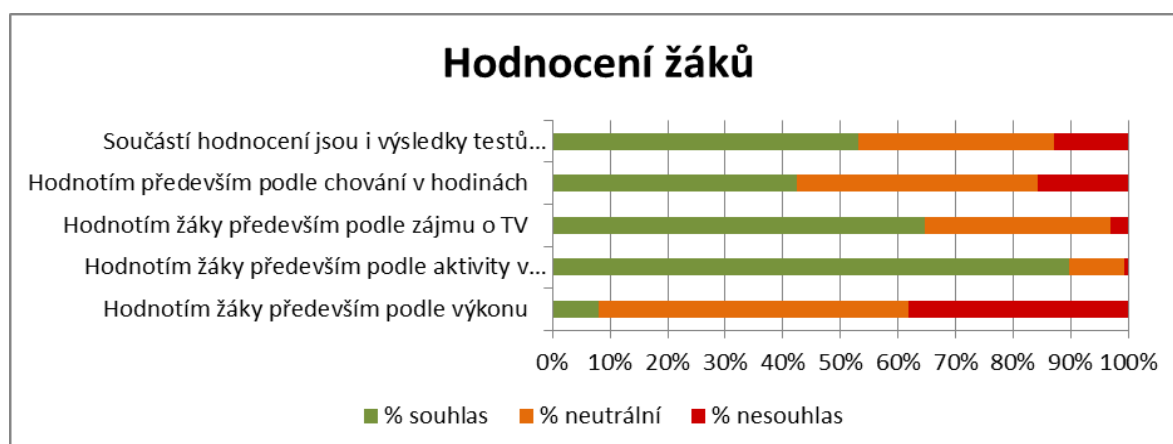
Zjišťovali jsme, zda se respondenti liší v přístupu žáků v hodinách tělesné výchovy z hlediska pohlaví (viz Tabulka 5). U-testem podle Manna a Whitneyho byly zjištěny statisticky významné rozdíly u položky „Žáky vedu k fair-play chování“ ( $Z = 2,08$ ;  $p = 0,04$ ) a „V každé hodině by měl být zřejmý pokrok“ ( $Z = 1,99$ ;  $p = 0,05$ ). Ženy pozitivněji hodnotili fair-play chování i nutnost pokroku v hodinách tělesné výchovy. Statisticky významné rozdíly dle pohlaví nebyly prokázány u žádných dalších položek týkající se přístupu k žákům.

Tab. 5. Přístup k žákům v hodinách tělesné výchovy dle pohlaví

Proměnná	Mann-Whitney U Test			
	Z	p-hodn	muži	ženy
Žáky vedu k výkonu	-1,14	0,25	64	72
Žáky vedu k rozvoji zájmu o sport	1,66	0,10	64	72
Žáky vedu k disciplíně	-0,05	0,96	64	72
Žáky vedu k fair-play chování	2,08	0,04	64	72
Jde mi o zdraví žáků	1,33	0,18	64	72
V každé hodině by měl být zřejmý pokrok v učení	1,99	0,05	63	69

Učitelé tělesné výchovy dostali na výběr z okruhu sportů, kterým dávají při výuce přednost. Pouze jedna respondentka zmiňuje upřednostňování gymnastiky, 30% uvádí týmové sporty. Zbylých 70 % **neupřednostňuje žádný sport** a uvažuje tak nad všestranným zaměřením hodin tělesné výchovy. V této problematice nás také zajímalo, zda existuje nějaká souvislost mezi sportovní minulostí učitelů tělesné výchovy a preferencí pohybových aktivit v hodinách tělesné výchovy. Pro testování jsme použili analýzu rozptylu a na hladině významnosti 0,05 nebyla statisticky prokázána jakákoliv souvislost ( $p = 0,39 > 0,05$ ).

Známka z tělesné výchovy vychází z různých zdrojů, počínaje projevenou snahou a konče **výkonem hodnocených dle tabulek**. Z výsledků výzkumu vyplývá, že učitelé hodnotí žáky především podle **aktivity v hodinách** (téměř 90 %) (viz Obrázek 8).



Obr. 8. Hodnocení žáků v hodinách tělesné výchovy

Pomocí U-testu podle Manna a Whitneyho jsme zjišťovali rozdíly v hodnocení žáků v hodinách tělesné výchovy dle pohlaví. Na hladině statistické významnosti 0,05 nebyly rozdíly potvrzeny: výsledky testů ( $Z = -1,82$ ,  $p = 0,07$ ), chování v hodinách ( $Z = 0,10$ ,  $p = 0,92$ ), zájem o tělesnou výchovu ( $Z = -0,46$ ,  $p = 0,65$ ), aktivita v hodinách ( $Z = -0,60$ ,  $p = 0,55$ ) a výkon ( $Z = -0,37$ ,  $p = 0,71$ ).

S ohledem na využití Likertovy škály nás zajímal medián výroků týkajících se zvládnutí nekázně v hodinách tělesné výchovy. Problémy s kázní řeší učitelé častěji zvednutím hlasu, případně trestem. Méně často pak pozitivní motivací ( $Mdn\ 2 > 3$ ).

Ke zjištění rozdílu v řešení kázně z hlediska pohlaví jsme využili Mann-Whitneyův U-test (viz Tabulka 6). Statisticky významné rozdíly se ukázaly pouze u položky řešení kázně zvednutím hlasu nebo trestem.

Tab. 6. Řešení kázeňských problémů z hlediska věku

Proměnná	Mann-Whitney U test Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Z	p-hodn	muži	ženy
Problémy s kázní řeším spíše pozitivní motivací	1,43	0,15	64	72
Problémy s kázní řeším zvednutím hlasu, trestem	-2,01	0,04	64	72

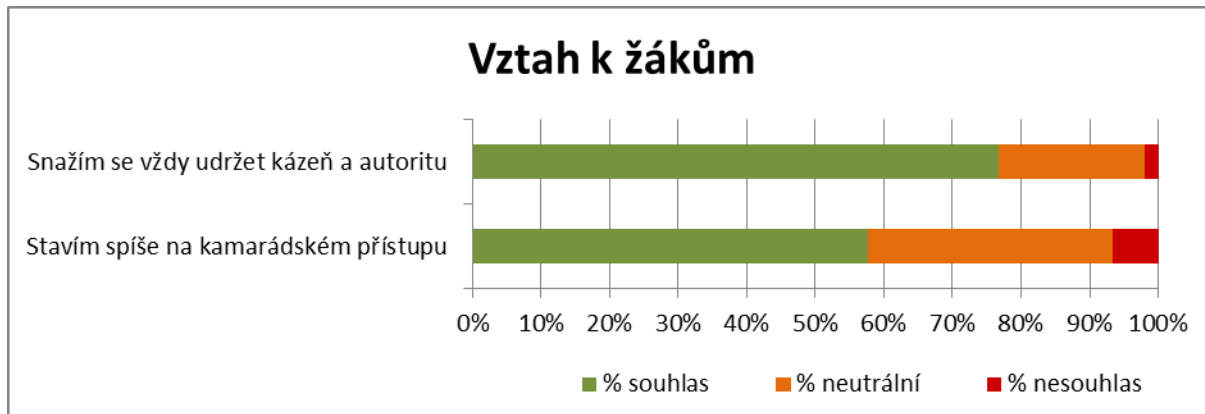
Ženy častěji používají tuto metodu k řešení problémů v hodinách tělesné výchovy ( $Z = -2,01$ ,  $p = 0,04$ ). Statisticky významné rozdíly dle pohlaví nebyly u řešení problémů pozitivní motivací prokázány.

Učitelé jsou obvykle na nežádoucí situace připraveni a snaží se jim preventivně vyhýbat, 65 % respondentů obvykle nemusí řešit kázeňské problémy vůbec. Kázeňské problémy řeší 98% dotazovaných učitelů samo a jen minimálně si vyžaduje pomoc třídního učitele/ky nebo rodičů žáků (viz Tabulka 7).

Tab. 7. Způsoby řešení kázeňských problémů

Proměnná	Četnost	Relativní četnost (v %)
Informuje třídní/ho učitele/ku	2	1,47
Informuje rodiče	1	0,74
Problémy řeší sám	133	97,79
<b>Celkem</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

V rámci pojetí výuky a kázně v hodinách jsme se zaměřili i na **vztah k žákům**. Učitelé se spíše přiklánějí k autoritativnímu přístupu (viz Obrázek 9) tak, aby byla udržena kázeň.



Obr. 9. Vztah k žákům

Na základě provedeného Mann-Whitneyova testu na hladině významnosti 0,05 nebyl prokázán v jednotlivých výrocích statisticky významný rozdíl u mužů a žen ( $Z = -0,65$ ,  $p = 0,52 > 0,05$ ;  $Z = 1,27$ ,  $p = 0,20 > 0,05$ ).

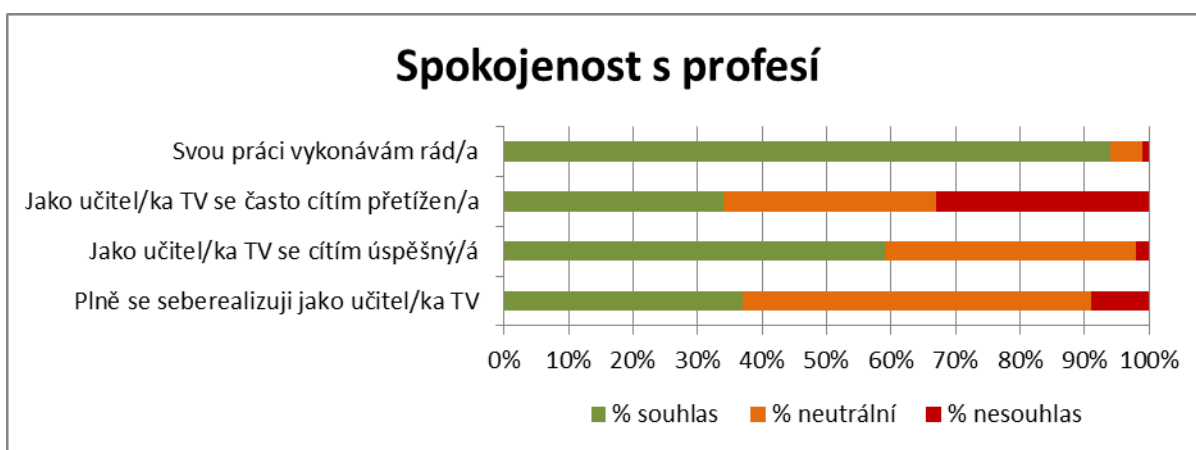
Výsledky výzkumu nabízí některé typické rysy pojetí výuky učitele tělesné výchovy. Z hlediska obsahu výuky se učitelé zaměřují rovnoměrně na všechny výchovně vzdělávací cíle, nejméně však kladou důraz na výkon. Hodnocení žáků nejčastěji vychází z projevené aktivity v hodinách tělesné výchovy. Pokud dojde k nutnosti řešení kázeňských problémů,

spoléhají se učitelé sami na sebe a situaci řeší zvednutím hlasu či trestem více než pozitivní motivací.

### 7.1.2 Sebepojetí učitele tělesné výchovy

Definicí sebepojetí je celá řada. Podle Smékala (2002) zahrnuje tento pojem především důraz na organizaci uvědomovaných vlastností, očekávání, postojů i vztahů, tedy těch, které jedinec přisuzuje sobě samému. Pracovní sebepojetí pak zahrnuje např. mínění o sobě jako učiteli včetně sebehodnocení, pocity vázané k vlastnímu výkonu, vnímanou pracovní pozici a roli, osobní zkušenost (Lazarová, 2011). Takto jsme vybranou oblast uchopili i my.

Porovnáváme-li jednotlivé faktory pracovní spokojenosti mezi sebou, pak je zřejmé, že 94 % učitelů svoji **práci vykonává rádo**. Zcela úspěšných se cítí téměř 60 % učitelů a 34 % učitelů se cítí přetížených (viz Obrázek 10).

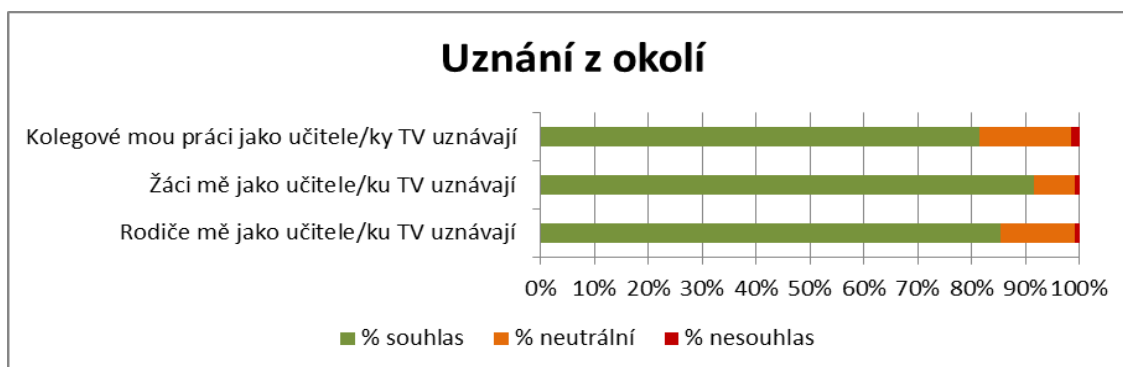


Obr. 10. *Spokojenost s profesí*

Zjišťovali jsme, zda se respondenti liší ve spokojenosti z hlediska pohlaví. U-testem podle Manna a Whitneyho nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly ( $Z = 0,72, p = 0,47$ ;  $Z = -0,11, p = 0,91$ ;  $Z = 0,39, p = 0,70$ ;  $Z = 1,22, p = 0,22$ ). Pro zjištění diference u učitelů s různou délkou praxe jsme využili analýzu rozptylu, ani zde však nebyl prokázán rozdíl.

Více než polovina učitelů tělesné výchovy (58 %) zároveň považuje své **postavení jako učitele tělesné výchovy za specifické**. Z odpovědí mužů nejčastěji vyplývá, že svá specifika vidí právě v mužském pohlaví. Dalšími učiteli uváděnými specifiky jsou např. specifické hodnocení žáka, odlišná organizace výuky, jiný přístup k žákům nebo větší spolupráce s učiteli na prvním stupni základních škol.

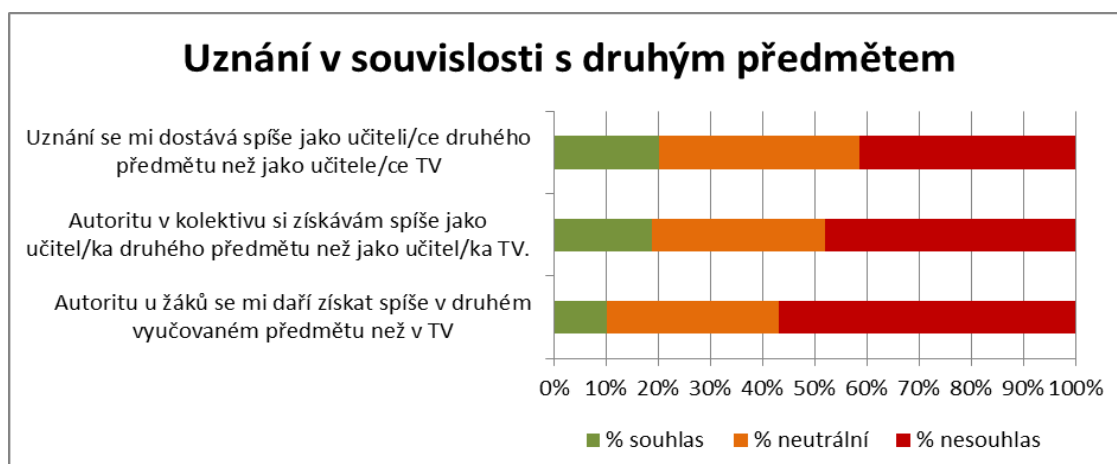
Zjišťovali jsme, jestli učitelé tělesné výchovy pocítují ze svého okolí **dostatek uznání**. Více než 80 % respondentů uznání z okolí potvrzuje, nejvíce je to ze strany samotných žáků (viz Obrázek 11). Ze strany kolegů pocítují učitelé tělesné výchovy uznání menší, přesto pozitivně odpovědělo 81 % respondentů.



Obr. 11. *Uznání z okolí*

Zajímal nás vzájemný vztah daných výroků, zda jsou položky na sobě závislé. K tomu účelu byl použit Spearmanův korelační koeficient, který hodnotou 0,58 potvrdil vzájemnou závislost jednotlivých parametrů.

Zajímavý je pohled na uznání i v souvislosti s druhým vyučovaným předmětem. Zde odpovědělo 92 učitelů, vyučujících na škole i druhý předmět. Z výzkumu vyplývá, že si učitelé získávají autoritu u okolí spíše jako učitelé tělesné výchovy (viz Obrázek 12). Analýza rozptylu nepotvrdila ani jakoukoliv souvislost výsledků s druhem vyučovaného druhého předmětu.



Obr. 12. *Uznání v souvislosti s druhým předmětem*

Z hlediska sebepojetí lze na základě výsledků výzkumu popsat typické rysy. Učitelé tělesné výchovy jsou spokojeni se svojí profesí a vykonávají ji rádi a vnímají své postavení ve škole jako specifické. Zároveň potvrzují dostatek uznání z okolí a v případě výuky dalšího předmětu, si učitelé získávají autoritu spíše jako učitelé tělesné výchovy.

### **7.1.3 Zátěž učitele tělesné výchovy**

Na profesní zátěž jsme se v dotazníku dotazovali v devatenácti položkách. V průběhu zpracování výsledků byly položky rozděleny do různých skupin představující možnou zátěž učitele tělesné výchovy. Jedná se o psychickou zátěž, fyzickou zátěž a zátěž z hlediska pracovních hygienických podmínek. V tomto případě vycházíme z výzkumu Voltmann-Hummes (2008), která rozděluje zátěžové faktory do podobných kategorií a bere v úvahu psychickou, fyzickou zátěž a zátěž spojenou s prostorem výuky tělesné výchovy. Podobně na zdroje zátěže nahlíží Rohnstock (2000) nebo Heim a Klimek (1999), přičemž do fyzické zátěže zařazují fyzickou aktivitu učitelů v hodinách tělesné výchovy, poskytování dopomoci, manipulaci s náradím a náčiním. Autoři dále zmiňují prostorově hygienické podmínky, nejčastěji hluk, vysokou prašnost, špatné klima, nedostatečné vybavení. Rohnstock (2000) řadí do psychické zátěže blízký tělesný kontakt s žáky, riziko zranění související i např. s nekázní. Zjednodušeně to Voltmann-Hummes (2008) shrnuje následovně:

- **Fyzická zátěž**
  - Dynamická
  - Statická
- **Psychická zátěž**
  - Mentální
  - Emocionální
- **Fyzikální podmínky**
  - Hluk
  - Venkovní počasí
  - Prostorová úzkost

Pro ověření vnitřní konzistence položek dotazníku jsme využili Cronbachův korelační koeficient alfa, který měří reliabilitu, spolehlivost položených otázek. V tomto případě nabývá Cronbachovo alfa hodnoty 0,87, což je hodnota, která spadá do přijatelné rozmezí reliabilního dotazníku.



Po ověření reliability položek souvisejících s pocitem zátěže lze provést indexaci položek a stanovit průměrnou hodnotu. Celkový index zátěže je  $2,8 < 3,5$  (vycházíme z šestistupňové Likertovy škály, kde 1 = není zatěžující, 6 = velmi zatěžující; 3,5 je v tomto pojetí průměrné číslo). Na základě vyhodnocení údajů jsme zjistili, že zátěž učitelů tělesné výchovy není významná, učitelé nepocítují zátěž v profesi učitele tělesné výchovy.

Pro pozdější srovnání s výsledky výzkumu Voltmann-Hummes (2008) uvádíme průměrné hodnocení jednotlivých položek a uvádíme deset nejvíce zatěžujících faktorů pocívaných učiteli tělesné výchovy. Za nejvíce zatěžující považují učitelé tělesné výchovy nízkou motivaci žáků k výkonu v hodinách tělesné výchovy (3,61), hluk (3,45) a administrativní činnost (3,43) (na šestistupňové Likertově škále odpovídá průměrné hodnocení číslu 3,5) (viz Tabulka 8).

Tab. 8. *Zatěžující faktory*

Zatěžující faktory	Průměrná hodnota
Nízká motivace žáků k výkonu v hodinách tělesné výchovy (neochota žáků, necvičící žáci)	3,61
Hluk	3,45
Administrativní činnosti	3,43
Zvýšené riziko úrazů v hodinách tělesné výchovy	3,26
Počet žáků v hodinách tělesné výchovy	3,10
Nedostatečné vybavení sportovišť	3,07
Výkonnostní rozdíly žáků v rámci třídy	2,90
Chystání a sklizení náradí	2,84
Ostatní klimatické podmínky sportovišť (zápach, zima, průvan, světlo)	2,72
Práce s časem (mimoškolní aktivity - sportovní utkání, školní výlety apod.)	2,69

K prokázání vzájemného rozdílu z hlediska genderu byl využit Mann-Whitneyův test, který potvrdil statisticky významný rozdíl u mužů a žen u položky týkající se nedostatečného vybavení sportovišť ( $Z = -1,98$ ,  $p = 0,05$ ). Ženy pocítují více, pokud jsou špatně vybavená sportoviště. Domníváme se, že je to pro ženy větší překážkou v plánování a realizaci výuky. Statisticky významné rozdíly dle pohlaví nebyly prokázány u žádných jiných položek týkající se nejvíce zatěžujících položek.

Do **pracovně hygienických podmínek** jsme zahrnuli hluk a jiné hygienické podmínky a dále sportoviště, jejich nedostatečné vybavení a velkou vzdálenost k docházení. V rámci výzkumu jsme provedli indexaci položek a udělali analýzu rozptylu pro zjištění rozdílu ve vnímání zátěže s ohledem na pracovně hygienické podmínky z hlediska věku. Na hladině významnosti 0,05 nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl ( $p = 0,28 > 0,05$ ) mezi vybranými položkami.

Pozornost je věnována i **fyzické zátěži**, jako je předvádění učiva, chystání nářadí nebo poskytování dopomoci žákům, která může být zejména pro starší učitele stěžejní.

Pro zjištění rozdílu ve vnímání fyzické zátěže z hlediska věku jsme v první fázi provedli indexaci položek týkající se fyzické zátěže. Následně byla provedena analýza rozptylu, kde nebyl na hladině významnosti 0,05 zjištěn statisticky významný rozdíl ( $p = 0,63 > 0,05$ ). Zajímala nás i rozdíl z hlediska pohlaví, výsledky Mann Whitneyova testu však nepotvrdili jakoukoliv statistickou významnost ( $p = 0,32 > 0,05$ ).

Jak již bylo dříve popsáno, výsledky výzkumu potvrzují nejvýznamnější **psychickou náročnost** způsobenou neaktivními žáky ve srovnání s ostatními sledovanými aspekty pociťované zátěže. V oblasti vnímání nízké motivace žáků k výkonu byla provedena ještě hlubší analýza z hlediska věku učitelů (Analýza rozptylu), zde však nebyla prokázána statistická významnost ( $p = 0,61 > 0,05$ ).

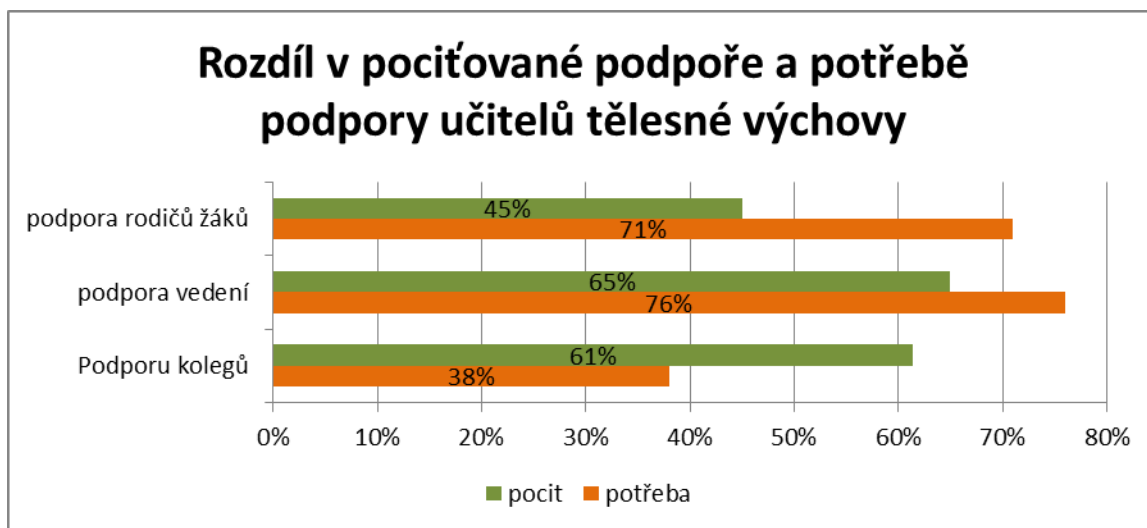
Pro zjištění rozdílu v celkovém vnímání psychické zátěže u učitelů s různým věkem byla využita Analýza rozptylu, která však neprokázala statisticky významný rozdíl ( $p = 0,89 > 0,05$ ).

V globálním pojetí je na podkladě výsledků výzkumu důležité zmínit, že celková pociťovaná zátěž není pro učitele tělesné výchovy významná, přesto je učiteli nejvíce negativně vnímaná nízká motivace žáků a jejich neochota k pohybovým aktivitám.

#### 7.1.4 Podpora

Na pociťovanou podporu a potřebu podpory jsme se v dotazníku dotazovali v šesti položkách. Otázky podpůrných faktorů, které učitelé potřebují a vnímají od svého okolí, vyšly z výzkumu Lazarové (2011), která zkoumala učitele v pozdní fázi kariéry a jejímž cílem bylo poznat a popsat specifika pracovního života starších učitelů. V našem výzkumu jsme některé položky ještě rozdělili do několika podoblastí. Jednalo se o srovnání **potřeby podpory** a **pociťované podpory** z různých stran ovlivňujících pracovní život učitele tělesné výchovy. S podporou souvisí i další vzdělávání učitelů, které jsme také zahrnuli do dotazování.

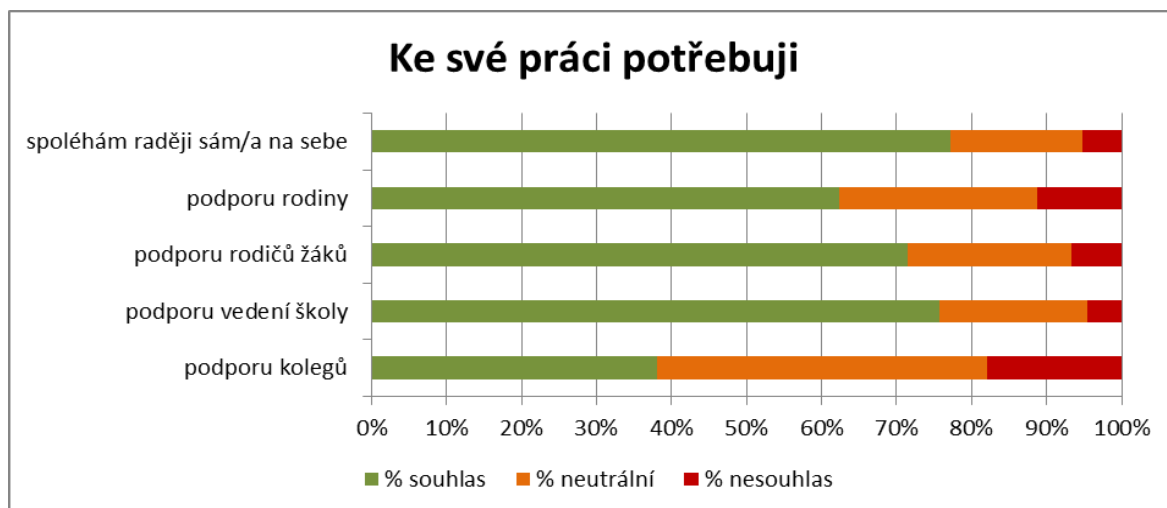
Obrázek 13 uvádí rozdíly mezi podporou, kterou učitel tělesné výchovy potřebuje a jakou pociťuje od svého okolí. Srovnání jsme provedli u kolegů, vedení školy a rodičů žáků.



Obr. 13. Rozdíl v pociťované podpoře a potřebě podpory učitelů tělesné výchovy

Na základě vyhodnocení údajů jsme zjistili, že 76 % respondentů potřebuje větší podporu od vedení školy, než jim je poskytována. Ještě více by se rádi učitelé spoléhali na rodiče žáků, kde se rozdíl v pociťované podpoře a potřebě podpory liší téměř o 30 %. Naopak významnější podporu než potřebují, pociťují od kolegů.

Z výzkumu dále vyplývá, že v porovnání s ostatními faktory vyjadřující potřebu podpory učitele tělesné výchovy (viz Obrázek 14), nejvíce spoléhají učitelé sami na sebe. Z okolí nejvíce potřebují oporu vedení školy a v tomto srovnání potřebují nejméně podporu kolegů. S ohledem na jedinečnost a specifickou profesí učitele tělesné výchovy se nabízí domněnka, že se učitelé tělesné výchovy ani nepotřebují obracet na své kolegy, kteří mají v mnoha ohledech jiné pojetí výuky, přístup k žákům a nedostatečně by porozuměli jejich profesi.



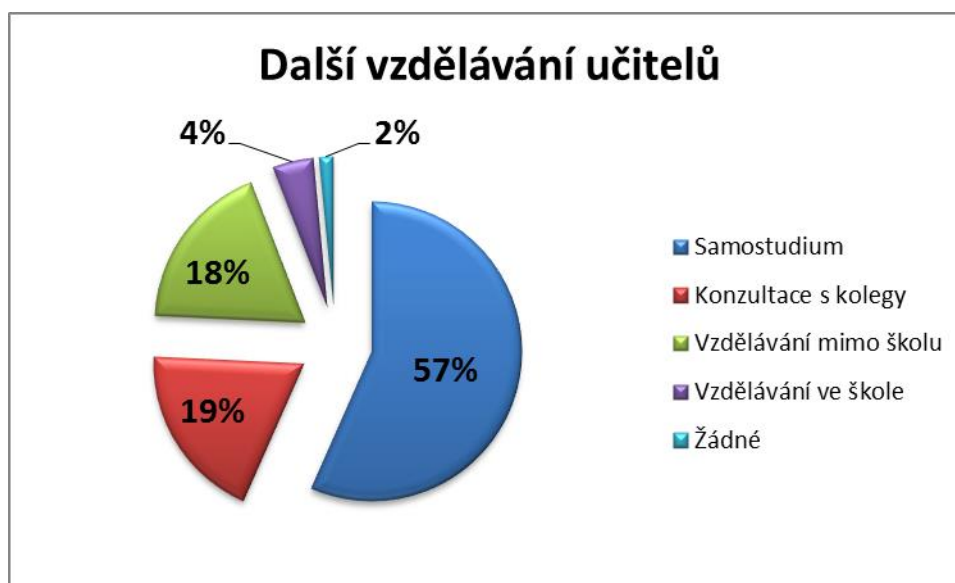
Obr. 14. *Potřeba podpory*

Zajímá nás rozdíl v potřebě podpory z hlediska genderu. Pomocí Mann-Whitneyho testu byly zjištěny na hladině významnosti 0,05 signifikantní rozdíly u potřeby podpory od vedení školy, rodičů žáků a rodiny. Ženy více než muži potřebují z popsaného okolí větší podporu: vedení školy ( $Z = -2,08$ ,  $p = 0,04$ ), rodičů žáků ( $Z = -2,28$ ,  $p = 0,02$ ), své rodiny ( $Z = -3,42$ ,  $p = 0,00$ ) (viz Tabulka 9). Domníváme se, že se ženy mohou cítit s ohledem na výraznější citlivost nedoceňované. Podpora, která je jim poskytována není z jejich pohledu dostatečná.

Tab. 9. *Potřeba podpory s ohledem na pohlaví*

Proměnná	Mann-Whitney U Test			
	Z	p-hodn	muži	ženy
Potřebuji podporu kolegů	-1,69	0,09	63	71
Potřebuji podporu vedení školy	<b>-2,08</b>	<b>0,04</b>	63	69
Potřebuji podporu rodičů žáků	<b>-2,27</b>	<b>0,02</b>	62	71
Potřebuji podporu rodiny	<b>-3,42</b>	<b>0,00</b>	62	71
Spoléhám raději sám/a na sebe	0,02	0,98	64	72

Celých 65 % učitelů tělesné výchovy je absolutně podporováno ze strany vedení a umožňuje jim **další vzdělávání** v oblasti tělesné výchovy dle vlastních potřeb. Pouze 9 učitelů během školního roku nevěnuje ani jeden den dalšímu vzdělávání, 54 % učitelů věnuje dalšímu vzdělávání do 10 dnů. Nejčastěji učitelé využívají samostudia, konzultace s kolegy a externí vzdělávací kurzy (viz Obrázek 15).



Obr. 15. *Další vzdělávání učitelů*

Učitelé měli možnost volně upřesnit odpověď, nejčastěji uváděli konzultaci s odborníky, kurzy (Tělo Praha, Tělo Olomouc, Škola hrou), další studium na VŠ, webové portály s metodikou, případně nevyužívají další vzdělávání z důvodu nedostatku financí.

Výsledky výzkumu dokladují největší potřebu podpory od vedení školy, jehož nedostatek může být způsoben reálným počtem řídicích pracovníků ve škole. S kolegy, kterých je větší počet, mohou lépe navázat kontakt, vedení školy naopak nemůže věnovat stejnou pozornost všem učitelům. Tento rozdíl je znatelný a učitelé by ocenili větší podporu ze strany vedení, přesto jim je nejčastěji ve formě dalšího vzdělávání poskytována.

## 7.2 Výsledná zjištění vztahující se k hypotézám

Pro potvrzení či zamítnutí hypotéz a splnění dílčích cílů práce jsme provedli srovnání výsledků dotazníku mezi učiteli tělesné výchovy v různých fázích kariéry s délkou praxe do 5 let, do 20 let a nad 20 let. Jak již bylo popsáno v kapitole *Metodika výzkumné práce*, položky v dotazníku byly rozděleny do již výše uvedených oblastí a využili jsme zde Likertovu škálu, přičemž 1 odpovídá výroku „souhlasím s tvrzením“ a číslo 6 „nesouhlasím s tvrzením“. Respondenti měli možnost odpovědi „nemohu posoudit“. Pro stanovení výsledků byly některé položky přeškálovány a byla provedena indexace položek. Součtem ordinálních znaků jsme vytvořili intervalový znak, na nějž lze již použít parametrické testy. Prvním krokem vždy bylo ověření vnitřní konzistence jednotlivých položek vybraných kategorií pomocí určení

Cronbachova alfa. Zpravidla je uváděno akceptovatelné minimum  $\alpha = 0,70$  (Peterson, 1994; Terwee et al., 2007). Norman a Streiner (2003) považují za spodní hranici už hodnotu  $\alpha = 0,65$ . Toto kritérium jsme použili i v našem výzkumu.

V rámci výsledných zjištění vztahujících se k hypotézám je vždy nabídnuta nulová i alternativní hypotéza a příslušné statistické vyhodnocení, které bude patřičně okomentováno.

### **Analýza hypotéz vztahujících se k pojetí výuky**

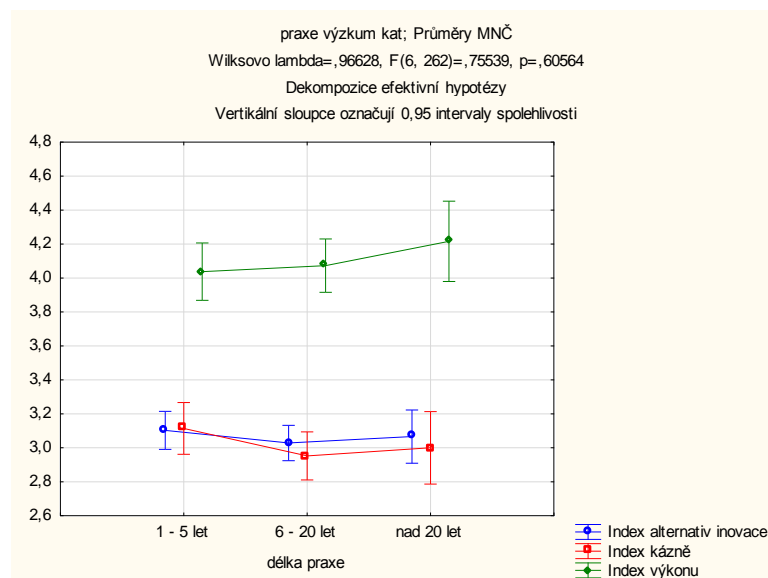
**H01:** Mezi délkou praxe učitele tělesné výchovy a pojetím výuky není souvislost.

**H1:** Mezi délkou praxe učitele tělesné výchovy a pojetím výuky je vzájemná souvislost.

Pojetí výuky, jako termín pro možné ověření nebo zamítnutí hypotéz, byl vytvořen z položek dotazníku zformováním podkategorií, tzv. indexů, souvisejících s daným tématem. Do indexu požadavků na výkon jsme zařadili položky, mezi nimiž je např. vedení žáků k výkonu, hodnocení podle zájmu o tělesnou výchovu nebo zřejmý pokrok v učení. Další oblastí důležitou pro zhodnocení pojetí výuky je kázeň, která v sobě zahrnuje způsob řešení kázeňských problémů, hodnocení chování žáků v průběhu hodin tělesné výchovy aj. Poslední kategorií je index alternativních inovací, kam patří posouzení důležitosti školních vzdělávacích programů, přizpůsobení obsahu výuky žákům nebo předvádění učiva.

U jednotlivých kategorií jsme spočítali Cronbachovo alfa. U indexu požadavku na výkon vyšlo 0,53, bylo zapotřebí odstranit 2 položky, jejichž korelace s ostatními položkami nabývala nízkých, tzn. nežádoucích hodnot. Tyto položky byly z následné analýzy vyřazeny a tudíž nezařazeny do výpočtu sumovaného indexu, kde byly ponechány následující položky: žáky vedu k výkonu, žáky vedu k rozvoji zájmu o sport, žáky vedu k fair-play chování, v každé hodině by měl být u žáků zřejmý pokrok v učení, hodnotím žáky především podle výkonu, hodnotím žáky především podle zájmu o tělesnou výchovu, součástí hodnocení jsou i výsledky testů prováděných během roku. Jejich odstraněním došlo i ke zvýšení Cronbachova alfa na akceptovatelnou hodnotu 0,73. Pro index kázně  $\alpha = 0,68$  a index alternativních inovací odpovídá  $\alpha = 0,73$ .

K prokázání vzájemného rozdílu mezi učiteli s různou délkou praxe jsme použili analýzu rozptylu, která nepotvrdila rozdíl v pojetí výuky dle různé délky praxe, přičemž byla provedena na hladině významnosti 0,05 ( $p = 0,61 > 0,05$ ) (viz Obrázek 16).



Obr. 16. *Indexy k pojetí výuky*

Na podkladě uvedených výsledků zamítáme alternativní hypotézu, získaná data nepotvrdila její platnost. **V pojetí výuky není žádný signifikantní rozdíl v souvislosti s délkou učitelské praxe.**

#### **Analýza hypotéz vztahujících se k sebebepojetí**

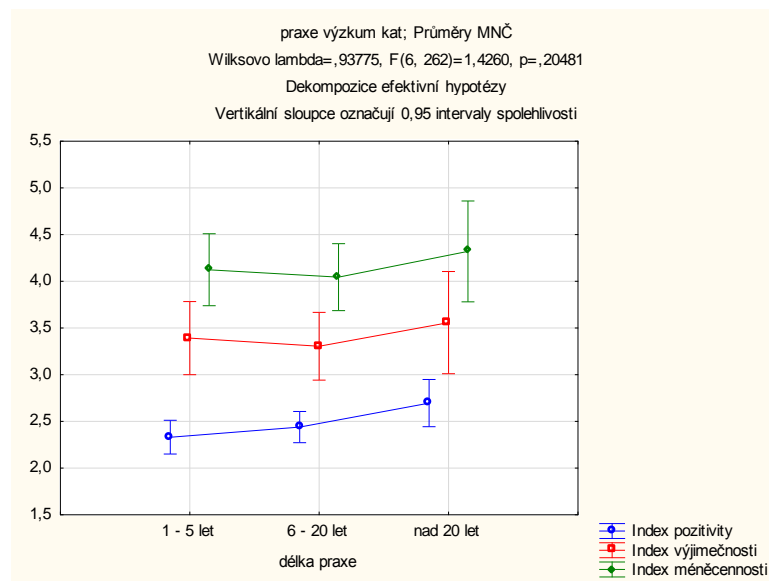
**H02:** Mezi délkou praxe učitele tělesné výchovy a sebebepojetím není souvislost.

**H2:** Mezi délkou praxe učitele tělesné výchovy a sebebepojetím je vzájemná souvislost.

V rámci sebebepojetí učitele tělesné výchovy jsme ve výzkumném šetření stanovili index pozitivivity, do nějž byly zařazeny výroky o radosti učitele tělesné výchovy z vykonávané práce, pocitu jeho úspěšnosti, uznání jeho práce i samotného předmětu z okolí. Celkové vnímání specifčnosti profese učitelství tělesné výchovy bylo zařazeno do indexu výjimečnosti a byl vytvořen i index tělocvikářské méněcennosti. Zde jsme stanovili položky související s výukou druhého předmětu.

Pro ověření vnitřní konzistence jednotlivých kategorií bylo spočítáno Cronbachovo alfa. U indexu pozitivivity vyšlo  $\alpha = 0,79$ . Pro index výjimečnosti  $\alpha = 0,71$  a index tělocvikářské méněcennosti  $\alpha = 0,89$ .

Na základě stanovené hypotézy bylo rozhodnuto o použití analýzy rozptylu, na jejímž základě je zřejmé, že v uvedených skupinách učitelů rozdělených dle délky praxe není žádný rozdíl v pracovním sebebepojetí. Analýza rozptylu byla provedena na hladině významnosti 0,05 ( $p = 0,20 > 0,05$ ) (viz Obrázek 17).



Obr. 17. Indexy k sebepojetí

Na základě výsledků analýzy rozptylu zamítáme alternativní hypotézu, získaná data nepotvrdila její platnost. **Z výsledných zjištění je patrné, že v pracovním sebepojetí není v případě délky praxe žádný rozdíl.**

### Analýza hypotéz vztahujících se k zátěži

**H03:** Mezi délkou praxe učitele tělesné výchovy a vnímáním zátěže není souvislost.

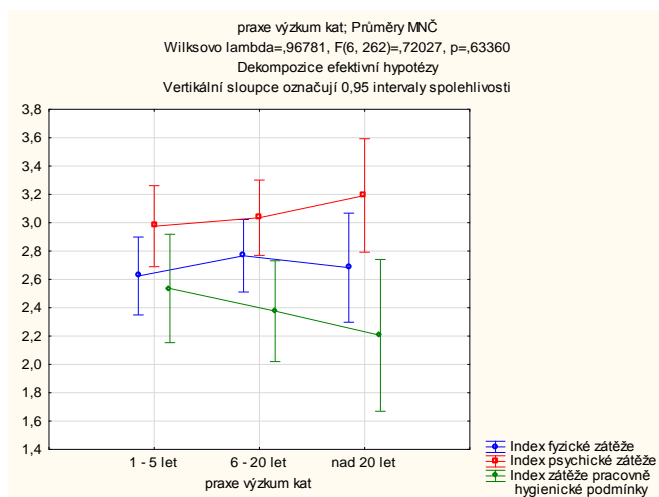
**H3:** Mezi délkou praxe učitele tělesné výchovy a vnímáním zátěže je vzájemná souvislost.

Pro posouzení zátěže jsme se opět zaměřili na shluknutí některých položek, mezi nimiž je fyzická zátěž (poskytování dopomoci, zátěž při předvádění učiva, docházení na sportoviště aj.). Další zátěžovou oblastí je psychická zátěž (nízká motivace žáků k výkonu, zvýšené riziko úrazů v hodinách tělesné výchovy, počet žáků, prostorová blízkost žáků). Index zátěže pracovně hygienických podmínek zahrnuje hluk a jiné hygienické podmínky a nedostatečné vybavení sportovišť.

Pro ověření vnitřní konzistence jednotlivých kategorií jsme počítali Cronbachovo alfa. U indexu zátěže z hlediska pracovně hygienických podmínek vyšlo  $\alpha = 0,53$ , odstranili jsme tedy jednu položku, což způsobilo zvýšení Cronbachova alfa na  $0,69$  a v dalším hodnocení zůstaly tyto položky: Hluk, ostatní klimatické podmínky, hygienické podmínky, nedostatečné vybavení sportovišť. Pro index psychické zátěže  $\alpha = 0,81$  a index fyzické zátěže je  $\alpha = 0,86$ .



K prokázání vzájemného rozdílu mezi učiteli s různou délkou praxe jsme použili analýzu rozptylu, jejíž výsledky nepotvrzují rozdíl ve vnímání zátěže u uvedených skupin učitelů rozdělených dle délky praxe. Analýza rozptylu byla provedena na hladině významnosti 0,05 ( $p = 0,63 > 0,05$ ) (viz Obrázek 18).



Obr. 18. *Indexy k pocítované zátěži*

Na podkladě uvedených výsledků zamítáme alternativní hypotézu, získaná data nepotvrdila její platnost. **Ve vnímání zátěže není žádný signifikantní rozdíl v souvislosti s délkou učitelské praxe.**

#### **Analýza hypotéz vztahujících se k potřebě podpory**

**H04:** Mezi délkou praxe učitele tělesné výchovy a potřebě podpory není souvislost.

**H4:** Mezi délkou praxe učitele tělesné výchovy a potřebě podpory je vzájemná souvislost.

Pro posouzení vnitřní konzistence položek týkajících se potřeby podpory jsme využili výpočet Cronbachova alfa, která hodnotou  $\alpha = 0,70$  zajistilo reliabilitu zvolených otázek. Na základě stanovené hypotézy bylo rozhodnuto o použití analýzy rozptylu, která ukázala, že v uvedených skupinách učitelů rozdělených dle délky praxe není žádný rozdíl v potřebě podpory. Analýza rozptylu byla provedena na hladině významnosti 0,05 ( $p = 0,56 > 0,05$ ).

Na podkladě uvedených výsledků zamítáme alternativní hypotézu, získaná data nepotvrdila její platnost. **V potřebě podpory není žádný signifikantní rozdíl v souvislosti s délkou učitelské praxe.**

## **Analýza hypotéz vztahujících se k pocitu podpory**

**H05:** Mezi délkou praxe učitele tělesné výchovy a vnímanou podporou není souvislost.

**H5:** Mezi délkou praxe učitele tělesné výchovy a vnímanou podporou je vzájemná souvislost.

Prvním krokem bylo opět posouzení vnitřní konzistence položek týkajících se pocitu podpory stanovením Cronbachova alfa, které bylo vypočteno  $\alpha = 0,76$  a zajistilo tak reliabilitu zvolených otázek. Na základě dané hypotézy bylo rozhodnuto o použití analýzy rozptylu, jejíž výsledky nepotvrzují rozdíl v pocíťované podpoře u uvedených skupin učitelů rozdělených dle délky praxe. Analýza rozptylu byla provedena na hladině významnosti 0,05 ( $p = 0,08 > 0,05$ ).

Na základě výsledků analýzy rozptylu zamítáme alternativní hypotézu, získaná data nepotvrdila její platnost. **V pocíťované podpoře není žádný signifikantní rozdíl v souvislosti s délkou učitelské praxe.**

Kompletní výsledky kvantitativní části výzkumného šetření nabídly jisté podklady do další části šetření. Stanovené hypotézy zaměřené na pojetí výuky, sebepojetí učitele tělesné výchovy, pocíťovanou zátěž, vnímanou podporu a potřebu podpory s ohledem na délku praxe nepotvrdili jakoukoliv statisticky významnou souvislost.

Ačkoliv byly veškeré alternativní hypotézy zamítnuty, deskriptivní analýza dat vycházející z dotazníku poskytla důležité informace týkající se specifik učitelství tělesné výchovy, které se staly důležitým podkladem pro další část výzkumného šetření, v němž jsme se dále zaměřili na stanovená specifika s ohledem na jejich možné změny v kariéře z pohledu učitelů tělesné výchovy 2. stupně základních škol s praxí delší než 20 let.

### **7.3 Kvalitativní analýza dat**

Kvalitativní část výzkumu představuje rozhovory s učiteli, které podtrhují a zvýrazňují zjištěná data a jsou již zaměřena na retrospektivu vývoje kariéry. Hlavní metodou sběru dat byly hloubkové rozhovory s učiteli tělesné výchovy s praxí delší než 20 let. Otázky pro rozhovory s učiteli jsou předmětem Přílohy 2. Data jsme analyzovali otevřeným kódováním (Švaříček, 2007). Základní interpretační rámec vyplynul z dotazníkového šetření a kopíruje jeho oblasti – tedy pojetí výuky, sebepojetí, zátěž a podpora. Text jsme dále kódovali dle

významu řečeného, a při této analýze dat se objevily dílčí kategorie, které byly zasazeny do kontextu interpretačního rámce a doplňují jej. Identifikované kategorie znázorňuje níže uvedená Tabulka 10 a jednotlivé kategorie dále dokladujeme autentickými výpověďmi účastníků šetření.

Tab. 10. *Interpretační rámec výzkumu*

Interpretační rámec		Kategorie
Pojetí výuky	Obsah výuky	Sportovní minulost
		Osobnost učitele
		Model výuky
	Hodnocení žáků	Důraz na výkon
		Kombinace přístupů
		Aktivita v hodinách
	Zvládání nekázně	Pravomoc
		Stanovení jasných pravidel
		Otevřený vztah
Sebepojetí	Spokojenost s profesí	Poslání učitele
		Odměna od žáků
		Výsledky žáků
	Uznání z okolí	Osobnost především
		Obdiv k profesi
		Blízkost žáků
	Osobní život	Sportovní minulost
		Sportovní vliv na okolí
		Časová náročnost
Zátěž	Pracovně hygienická zátěž	Nespokojenost
	Fyzická zátěž	Zdravotní obtíže
		Ztráta profesní nadhodnoty
		Zapojení žáků
	Psychická zátěž	Vztek provázaný s lítostí
		Pocit beznaděje
Strach		
Podpora	Pocit podpory	Týmová spolupráce
		Vliv rodiny
		Spontánní ocenění
	Potřeba podpory	Reciprocita
		Rezignace
		Další vzdělávání učitelů

### 7.3.1 Pojetí výuky

*„...to je to nejhorší, co může být, když děti stojí frontu v tom tělocviku, nic nedělají.“ [Vladimír]*

#### Obsah výuky

Zaměření obsahu vyučovací hodiny i celkového stylu výuky záleží kromě předepsaných osnov převážně na **osobnosti učitele**, která v průběhu kariéry dozrává a která má velký vliv na žáka. Učitel prostřednictvím svého sebeuvědomění a práci na sobě samém dokáže nepřímo ovlivnit žákův vztah k pohybovým aktivitám:

*„Přesto jsem pochopil, bohužel pozdě, že nejdůležitější volní vlastnost, kterou bychom měli rozvíjet každý den, je smysl pro osobní zodpovědnost. Osobní zodpovědnost se promítá v každém lidském konání a snažení. Snažím se mít na děti vliv, a když to srovnám s minulostí a podívám se, jak jsou obézní, čím dál víc mi jde o vedení dětí ke kladnému vztahu ke sportu, i třeba na jen rekreační úrovni.“ [František]*

Mnohdy za sebou mají učitelé osobní **sportovní zkušenost** a nabízí se úvaha, že ji budou prosazovat a upřednostňovat v hodinách tělesné výchovy. Je to přece jenom aktivita, se kterou mají učitelé největší zkušenost a jejíž didaktické postupy mají nejlépe zvládnuté. Může tedy být ulehčením učitelů v procesu plánování i realizace hodiny tělesné výchovy:

*„Dělala jsem prvně sportovní gymnastiku, pak moderní gymnastiku. Je fakt, že to umím líp vysvětlit, vyrůstala jsem v tom, mám k tomu blíž, než kolegyně. Je to tak prostě, každý inklinuje k něčemu. Vytvořila jsem si metodiku, tak tam strašně pomáhá, že jsem gymnastka, vím, jak je chytat, umím to předvést. Prostě vím, jak to učit, mně to strašně pomáhá, ale nepreferuju to. Vůbec ne.“ [Marie]*

Vliv vlastní sportovní minulosti, ne jen profesionální, pozitivně ovlivní celý výchovně vzdělávací proces v tělesné výchově a usnadňuje tak učitelům předávání vědomostí a dovedností.

Učitelé se při výuce přiklání v průběhu celé své kariéry k **tradičnímu modelu** vyučovací hodiny (tzn. zahřátí, rozcvičení, hra, závěr), z fyziologického hlediska nemá smysl na tom cokoliv měnit. Tělesná výchova nabízí v pojetí obsahu celé výuky proměny, které vychází z prostor, ve kterých je didaktický proces veden. Často je ovlivněn i počasím a poskytuje tak podněty pro vytvoření pestrých a pro žáky zajímavých hodin:

„Držím se toho, jak to máme v průběhu roku rozdělené. Na podzim jsme ještě venku, tak to děláme atletiku. Přes zimu je to ještě rozdělený na malou, velkou tělocvičnu. Ve velké to jsou spíš míčovky, v malé víc ta gymnastika. Takže se to tak střídá. Míčové hry se ale můžou dělat i venku přes léto, takže v zimě asi víc té gymnastiky.“ [Jana]

Obsah výuky velmi záleží na učiteli samotném, na jeho přístupu k žákům, vlastních zkušenostech i fantazii, kterými může ovlivnit nejen hodiny tělesné výchovy, ale i inspirovat žáky k celoživotnímu pohybu.

### **Hodnocení žáků**

Známka z tělesné výchovy může vycházet z různých zdrojů. Často je to aktivita, chování žáků v hodinách nebo výkon předvedený v průběhu roku. I nahlížení na hodnocení je různými učiteli odlišné. Základem bývají hodnotící tabulky, které jsou určeny pro testování síly, rychlosti, obratnosti a vytrvalosti. Učitelé s delší praxí dokáží za dobu jejich dlouhodobého působení ve školství výborně posoudit změny v hodnocení žáků. Vlivem snížené a snižující se výkonnosti žáků jsou nuceni **upravovat limity**, podle kterých hodnocení probíhá.

„Léta mám udělané tabulky výkonnosti na lehkou atletiku, sportovní gymnastiku, šplh, posilovací okruhy i hry a musím konstatovat, že výkonnost žáků ve všech směrech stále klesá. Za nějakých 30 let používání těchto tabulek jsem musel podle principu, že 20% by mělo mít jedničku, 60% dvojku a zbytek trojku, čtyřikrát nebo pětkrát snižovat v tabulkách výkony. Jinak by měli všichni žáci trojky z tělaku, až na několik statisticky zanedbatelných výjimek... Děcka mívali lepší výkon, v průběhu kariéry se moje hodnocení nezměnilo, spíš přibylo méně šikovných dětí.“ [Vladimír]

Do celkového **hodnocení se můžou promítnout kromě známky za výkon i další faktory**. Často nepřímou se promítne chování žáků v hodinách tělesné výchovy. Je to možný způsob jak nebýt závislý pouze na výkonnostních tabulkách a celoročním testování výkonnosti. Méně šikovní žáci tento způsob hodnocení často vítají, protože to pro ně může být jediná možnost, jak si známku vylepšit. Patříčný vliv to má i na žáky, kteří jsou nepozorní, a na celkové hodnocení to může mít právě opačný efekt:

„Víckrát jsme byli upozorněni na poradách na to, že chování se nesmí promítnout do známky z předmětů, známky z chování se smí promítnout pouze do známky z chování. Tzn., že když vám tam to dítě zlobí a má tam známky na dvojku, vy mu nesmíte dát 3, jako za to, že zlobí. Nesmíte. Takže já to dělám tak, že když mám výjimečně někoho, kdo hodně zlobí tak mu řeknu, dobře, dávám ti 5 za práci v hodině nebo napomenula jsem tě 5x, dávám ti 4 za rozcvičku... Když mi tam ale dělá někdo bordel, tak já nemám jinou obranu než mu dát tu horší známku. Je to na ně bič. Na některé to platí.“ [Evelína]

Méně často se setkáme s hodnocením jen a pouze na základě projevené **aktivity v hodinách** tělesné výchovy, přesto je učiteli také zmiňován. Obvykle v souvislosti s méně

šikovnými dětmi. V takovou chvíli hraje hlavní roli žákův vztah ke sportu a projevená snaha o zapojení do pohybových aktivit:

„Dávám skoro všem jedničky, protože se snaží. I když jsou nemehla, neudělá výmysk, spadne z kladiny, nezaběhne, neskočí nic. Přihlížím k dispozicím každého žáka a především beru na vědomí snahu a aktivitu. Žákovi, který má problém s některým cvičením, ale snaží se a je aktivní v průběhu hodin tělesné výchovy, tak nemám problém dát lepší známku a podpořit ho v jeho další snaze a žáci to ví.“ [Jitka]

Hodnocení výkonu není hlavním měřítkem konečné známky, přesto se v celkovém hodnocení projevů a výpovědí učitelů se nejčastěji přiklánějí ke kombinování přístupů v hodnocení žáků v hodinách tělesné výchovy. Toto pojetí je oboustranně výhodné, jak pro učitele, tak pro žáky, a to bez ohledu na schopnosti žáků nebo jejich nekázeň.

### **Zvládání nekázně v hodinách tělesné výchovy**

Učitelé s delší praxí se v přístupu k žákům zamýšlí nad změnami v průběhu kariéry. Je pro ně s přibývajícím věkem obtížnější vyrovnat se s negativním přístupem žáků v hodinách tělesné výchovy. Když oni byli ještě žáky na školách, tělesná výchova patřila mezi nejoblíbenější předměty a nedokáží se smířit s myšlenkou, že to **tak v dnešní době není**, o to hůře se jim s žáky pracuje. Když dochází ke konfliktům, rozmýšlí, jakým způsobem kázeň napravit a co zohlednit:

„Napomenutí a výhrůžky nepomáhají. Dříve jsem si to s nimi vyřídil ručně. Protože pro blbý a nevychovaný je facka jediný argument. Teď už to nejde, bohužel. V Anglii dodnes jsou na některých školách tělesné tresty možné, pokud s tím rodiče souhlasí. A myslím, že to není jediná země.“ [Vladimír]

V hodinách tělesné výchovy může docházet vlivem zvýšené pohybové aktivity a spontánnosti žáků k fyzickým i slovním konfliktům, které mohou vést ke zraněním. **Stanovením jasných pravidel** a lpěním na jejich dodržování může učitel těmto konfliktům předcházet a zajistit si svoji bezúhonnost:

„Pokud učitel na začátku nastaví jasná pravidla, pak to funguje. Tělesná výchova je specifická v tom, že zde jde o život a zdraví, pokud se nedodržují postupy, metody, technika, tak to může končit úrazy. Vypadá to jako dril, ale v těláků je to potřeba. Dnešní děti mají s tímto problémem, ale jde to naučit. Bez kázně by se tělesná výchova nedala vyučovat, nedokážu, a ani nechci si to představit. Vždycky jsem se tohohle pravidla držel a jsem za to rád.“ [František]

„Mít autoritu za každou cenu. Přesvědčit je, že mám pravdu a že to co po nich chci, má smysl pro jejich další život. Taky si myslím, že do školy nepatří demokracie. Ve škole má být kázeň a poslušnost a pořádek. Tedy stanovená jasně pravidla a přísné tresty. Jinak se nikdy nikdo nikam nedostane a nic nedokáže... když vědí, i z dřívějších hodin, že dostanou známku a že budete přísní, tak pracují. Čili vyvoláváte pro lenochy pocit strachu a to je mnohdy jediný motiv, který na ně zabírá, a u aktivních podpoříte touhu vyniknout.“ [Vladimír]

I přes občasnou nutnost direktivního přístupu k žákům v hodinách tělesné výchovy je vztah mezi žákem a učitelem tělesné výchovy založen na **kamarádkém, otevřeném přístupu**, který dokáže zajistit potřebnou kooperaci. Kamarádký vztah často vychází z blízkého kontaktu s žáky, který je pro tělesnou výchovu typický (např. při poskytování dopomoci, kolektivních sportech apod.):

„... spíš kamarádktější. Ono v tom tělocviku je to trošičku něco jiného než čeština, matika apod., ale myslím si totiž, že ten tělocvik mi pomáhá v té angličtině se jim přiblížit. Protože v tom tělocviku mě ty děcka vidí v jiných situacích, že třeba na horách mě vidí třeba v punčocháčích. Je to teda otevřenější přístup, oni se víc svěřují, si myslím. Třeba někdo když má problém nebo něco, protože přijde a třeba něco řekne. Máme spolu takový blízký vztah.“ [Jana]

Specifika předmětu tělesná výchova jsou dána mimo jiné na jedné straně hravostí žáků, na straně druhé možným nezájmem žáků o pohybovou aktivitu. Obě varianty mohou vyústit v nekázeň, se kterou musí učitelé v hodinách tělesné výchovy pracovat, nejčastěji autoritativním přístupem tak, aby nemohlo dojít např. k úrazům.

### 7.3.2 Sebepojetí učitelství tělesné výchovy

*„...aby moje práce měla smysl, tzn. že, když něco dělám, tak se to snažím dělat tak, abych ze zpětné vazby žáků, kolegů, vedení mohla poznat, co je dobře a co by se mohlo zlepšit.“ [Jitka]*

### Spokojenost s profesí

Spokojenost s vykonávanou profesí je většinou spojena s radostí z práce a učitelé sami zmiňují, že se zvyšuje s přibývajícím věkem a blížícím se odchodem do důchodu. Učitele

naplňuje dobrý pocit z předávání vědomostí a dovedností žákům. Je to pro něho celoživotním obětováním pro profesi, **posláním**:

„Prostě chci dát dětem co nejvíc. To co mě baví – dát jim co nejvíc. Zní to hrozně jako fráze...Kantovina není povolání, ale poslání. Kdo nemá vysoké mravní a společenské ideály, neměl by učit. I tak je to těžké, ale bez nich je to ubíjející.“ [Vladimír]

Největším, nejpřímějším a bezprostředním oceněním je **zpětná vazba od žáků**, kteří dokáží ocenit učitelovu práci a snahu. Pro učitele tělesné výchovy má tento způsob odměny velký význam ve vlastním sebepojetí:

„... to, co je naučím anebo nějaký to dítě, není to častý, třeba i poděkuje nebo třeba řekne, že je to bavilo nebo někdy se jich zeptám, jestli je to bavilo anebo prostě já se snažím učit tak, aby se ty děti toho tělocviku nebály. Ty méně šikovné nenutím, těm šikovným dám možnost, ať si třeba na zemi zkusí krátkou sestavičku. Ty, které to baví, tak se je snažím třeba naučit výmyk na hrazdě a ty které se bojí, tak jdou jenom vzpor a sešín. A tak mi některé třeba i poděkují, že to nemusely dělat. Mě prostě ta práce baví. Mám pocit, že to umím. Mě to baví, že jsem jim to předala.“ [Evelína]

Předmět tělesná výchova má zřejmá specifika a pocit naplnění učitelské profese přichází i formou **sportovních úspěchů** vlastních svěřenců. Učitelé považují za perfektní zvládnutí svého celoživotního poslání to, že žáky přivedou k lásce k pohybové aktivitě:

„... když jsou žáci zapálení, když mají chuť se hýbat, když se těší na hodinu tělocviku, když jsou zdravě soutěživí, když se hecují, když si pomáhají, mám radost z jejich sportovních úspěchů, kterých dosáhnou nejen ve škole, ale i mimo školu... mám radost, když připravujeme nějakou sportovní akci, jednodenní nebo vícedenní kurzy, když se podaří, když si ji žáci pochvalují nejen mezi sebou, ale přijdou i s uznáním za námi.“ [Jitka]

Spokojenost učitelů je důležitá ve všech fázích jejich kariéry. Učitelé by měli působit jako vyrovnaní lidé, kteří dokáží v hodinách vytvořit podnětné prostředí pro rozvoj žáků, jejichž výsledky se zpátky promítnou do jeho osobnosti.

## **Uznání z okolí**

Součástí pracovního sebepojetí je bezesporu vnímání vlastní práce okolím. Pro učitele tělesné výchovy je velice důležité vidět, jak na něj kolegové nahlíží, sami však potvrzují, že nezáleží na vyučovaném předmětu, ale na **osobnosti**. S přibývajícím délkou praxe a pobývání v jednom pracovním prostředí se stejnými lidmi se z kolegů více stávají dobří přátelé:



„My se navzájem vnímáme podle toho, jaký jsme lidi, jak si vyhovujeme po té lidské stránce, myslím, že vážnost mezi kolegy i kamarády se získávají osobnosti. A na které je spoleh, bez ohledu na to, který předmět učí.“ [Vladimír]

„Každý profesionál v týmu by měl být spolupracovníkem a oporou ostatním a čím déle ve školství jsem, stávají se z nás opravdoví přátelé, trávíme spolu i volný čas.“ [František]

Zároveň si málokterí kolegové teoretických předmětů dokážou představit tělesnou výchovu vyučovat. Primárně je to z důvodu větších požadavků na bezpečnost žáků a vlastní odborné nepřipravenosti. Učitelé teoretických předmětů **uznávají** práci učitele tělesné výchovy, nepovažují ji za podřadnou:

„Samozřejmě jsou lidi, kteří tvrdí, že tělesná výchova je neodborný předmět, že se na to nemusíš připravovat, že to může učit každý. Na škole mi ale lidi říkají, že by to nedokázali učit, že by to nezvládli, že mě obdivují. Zástupkyně mi řekla, že to neumí pochopit, jak někdo může učit tělocvik, že ona by to v životě nedokázala. Anebo tam byl jeden kolega s aprobační přírodopis zeměpis, zjistil, že má jít suplovat tělocvik tak říkal, že to nedokáže, že to po něm nikdo nemůže chtít, že to on vůbec neví, co on by tam měl dělat. I ostatní kolegyně mi říkaly, že by vůbec nevěděly, jak to mají dělat a jak je to učit. Spíš ten tělocvik oceňují.“ [Evelína]

„Je to spíš tak, že když oni mají učit tělocvik, tak ani se jim moc nechce, vstávají jim vlasy na hlavě, je to pro ně velká zodpovědnost, člověk se opravdu bojí, co se tomu děcku stane. A jsou čím dál horší. Ono je lepší, když si je člověk vede už třeba od začátku a já už vím, co si s nima můžu dovolit a co s nima můžu cvičit a tyhle věci. A když se to supluje, je to obtížnější samozřejmě.“ [Jana]

U starších učitelů tělesné výchovy se dá předpokládat, že budou předávat své zkušenosti a vědomosti mladším kolegům. Vladimír poukazuje na **generační rozdíl** a zjevný nezáměr mladších kolegů o rady starších a zkušených. Z tohoto pohledu se mohou cítit učitelé tělesné výchovy nedoceňovaní. Předávání zkušeností je bez ohledu na typ profese hlavním předmětem oboustranného osobního rozvoje:

„Generační problémy, jaké existují po staletí. Moje morální, estetické a společenské představy a názory se přestávají vyvíjet, zatím co u mladých se bouřlivě se všemi novými skutečnostmi a technologiemi rozvíjí zcela nové, nebo jinam a jinak posunuté názory, než mám já. Stáří má jednu výhodu. Mnohdy není moudré ale určitě zkušené. Ale mladé ta zkušenost starých nezajímá. Už vím, že je nepřenosná. Mladí ty zkušenosti samozřejmě získají od života. Ale ztratí tím hledáním několik let. Škoda těch co neumí naslouchat, i těch ztracených let. Čiší z toho nostalgie, že?“ [Vladimír]

Uznání od žáků se projevuje více v hodinách tělesné výchovy a učitelům se na základě vybudovaného **přátelského vztahu lépe s žáky** pracuje v teoretických předmětech:

„Myslím si totiž, že ten tělocvik mi pomáhá v té angličtině se jím přiblížit, máme spolu takový bližší vztah.“ [Jana]

Učitelé jsou především osobnosti a jako osobnosti se snaží mezi sebou vycházet, nezáleží tedy na vyučovaném předmětu, častěji však sklízají ze svého okolí obdiv a uznání.

## Osobní život

O učitelích se často hovoří jako o těch, kteří jsou výrazně ovlivněni způsobem vykonávané práce a často si odnášejí domů nejen pracovní problémy, ale také způsob komunikace. Jejich práce je součástí jejich osobního sebepojetí, jejich osobního života. Učitelem se člověk stává na základě nějakého vzoru, např. rodičů, dobrých vzpomínek na učitele z vlastních školních let a dále lásky k dětem, touhy s nimi pracovat, rozvíjet jejich schopnosti, ovlivňovat je. U učitelů tělesné výchovy se ke zmíněným důvodům často přidává vliv vlastní **sportovní zkušenosti**, lásky k pohybu a tato kombinace je pak ideálním předpokladem pro volbu profese učitele tělesné výchovy:

„Táta byl závodní plavec, máma ráda běhala. Od malička jsem byla vedena ke sportu, každou chvíli to bylo něco jiného. Muselo se to přece nějak promítnout do volby povolání.“ [Jitka]

Vlastní sportovní zkušenost, nejen z minulosti, může mít pozitivní **vliv na okolí učitele**, např. na rodinu nebo známé a učitelům se tak otvírají možnosti v pestrosti trávení volného času s nejbližším okolím. Pro učitele tělesné výchovy to má velký význam, lépe tak propojí pracovní a osobní sféru života, lásku k podobným volnočasovým aktivitám mohou sdílet vzájemně:

„Třeba manžela jsem přivedla k různým aktivitám, nikdy moc nesportoval, neměl v dětství tolik možností. Teď už je lepší než já. Máme společné aktivity, jako je třeba lyžování nebo tenis, volejbal, v létě jezdíme na kolo. Děti také vedeme od malička v pohybu a na dceři se to hodně podepsalo, studuje teď na sportovním gymnáziu a je celkem dobrá v atletice.“ [Jana]

Jedním z nejdůležitějších faktorů, které zasahují do osobního a rodinného života je časová náročnost učitelské profese. Subjektivně učitelé poukazují na jistý trend vývoje v diskutovaném vzájemném vlivu práce a osobního života. Hovoří více o tom, že jim práce zabírá **více času než v minulosti**. Neplatí tedy rozšířená představa veřejnosti o tom, že si učitelé vystačí se svojí přípravou po celou dobu své kariéry. Náročnost na čas má patrně na svědomí vyšší svědomitost a pečlivost starších učitelů, ale jistě také nižší psychomotorické tempo. Starší člověk obvykle potřebuje více času na rozhodnutí, promyšlení a splnění úkolu.

Většina učitelů spojuje vnímanou změnu vlivu práce na osobní život s nutností věnovat profesi více času než v minulosti. Za povšimnutí stojí také zmínky některých učitelů, kteří formulují změny pozitivně, projevuje se zde velká míra zodpovědnosti, kterou považují za nezbytnou, je zmiňováno i částečné obětování pro profesi:

„Mám poměrně hodně vyvinutý smysl pro osobní zodpovědnost. Od toho se odvíjí vztah k práci. Kdo chce dobře pracovat, musí mít hlavně tolerantního a často pomáhajícího životního partnera. Práce se pro mne nestala postupem času hlavním koníčkem, ale vím, že když chce kdokoliv dělat cokoliv pořádně, tak to zabere více času, než průměrnému. A je pravda, že jsem teď takový poctivější, víc tu práci prožívám, nímram se v tom.“  
[Vladimír]

Je důležité si uvědomit, že aby starší učitel obstál před žáky v hodině tělesné výchovy, měl by být vyrovnaný primárně sám se sebou. O to lépe se tvoří vztah s žáky, kolegy i rodinnými příslušníky.

### 7.3.3 Zátěž učitele tělesné výchovy

*„V současné době je velmi těžké učit tělesnou výchovu - pro velký nezájem dětí, kdy ani dobrá motivace je málo platná.“* [František]

#### Pracovně hygienické podmínky

Na pozadí faktorů ovlivňujících a komplikujících významně výkon profese zazněly problémy, které učitelé vnímají ze svého okolí. Jde o faktory, které úzce souvisí s pracovně hygienickými podmínkami, jako např. hluk a jiné hygienické podmínky a dále sportoviště a jejich nedostatečné vybavení. S přibývajícím věkem mají jedinci rádi „svůj klid“ a stárnoucí učitelé mnohem více vnímají hluk, který přichází z okolí. Každý učitel se s ním setká v době přestávek, na učitele tělesné výchovy však hluk působí po celou pracovní dobu a je zjevné, že mu s **postupujícím časem hůře odolává:**

„Ten školní hluk mi hrozně vadí, za celý den je ho prostě moc. Když pak jdu třeba do metra a vidím, že je tam škola, tak jdu rychle do jiného vagonu, abych nebyla v tom hluku, abych to nemusela slyšet. Dřív mi to nevadilo tak moc, ale asi jak stárnu, rozčiluje mě to. Mnohem víc se pak těším na víkend, na chalupu, kde je klid, to je pak úplný balzám.“ [Evelína]

Nevhodné a nedostatečné pracovní podmínky mají opravdu velký vliv na učitele tělesné výchovy a bezesporu negativněji je vnímají s přibývajícím věkem i délkou praxe. Je těžší se s nimi vyrovnat.

## Fyzická zátěž

Učitelé tělesné výchovy jsou oproti učitelům ostatních předmětů v průběhu celé své kariéry vystavováni vyšší fyzické zátěži a ve vyšším věku to má bezpochyby vliv na jejich zdravotní stav. Všichni dotazovaní uvedli **zdravotní obtíže**, které pociťují právě s přibývajícím věkem. Je ovšem těžké posoudit, jestli jsou tyto problémy způsobeny výukou tělesné výchovy a jistým profesním (tělesným) opotřebením nebo jsou problémy spojené s procesem stárnutí jako takovým. Při výuce tělesné výchovy se ovšem zdravotní problémy projevují více než při běžném denním režimu stárnoucího člověka:

„Fyzické změny jsou a to mě dost deprimuje. Už se člověk bojí dělat všechno, něco už neudělá vůbec. Už třeba nedělám roznožku přes kozu, i když bych ji zvládla, ale ta páteř už je tak chatrná, že se bojím... Forma jde dolů, rozsah jde dolů. Já jsem třeba milovala dělat přemety dozadu pomalý, to jsem dokázala i na kladině. Prostě já jsem to milovala a ono to už nejde a mně to chybí, mě to mrzí.“ [Jana]

Učitelé vnímají nemožnost (neschopnost) zvládat pohybové aktivity ve stejné míře jako v mladším věku. Učitele tělesné výchovy to mrzí více než ostatní učitele, protože **ztrácí svoji nadhodnotu**, dostávají se na stejnou úroveň s ostatními učiteli. Ztrácí právě to, čím jsou výjimeční. U učitelů teoretických předmětů se s tím v takové míře nemůžeme setkat. Velice dobře si to uvědomují a je to věc, která je pro ně zatěžující:

„V tom školství si myslím, že mi to až tak nevadí, v té práci, v tom zaměstnání, ale vadí mi to osobně to stárnutí. Nejsem už tak výkonná a hrozně mi to vadí. Říkám si nám sportovcům se stárne špatně. Mám třeba kamarádku nesportovkyni, která se zadýchala, když šla do druhého patra, teď se zadýchá úplně stejně, takže jí je to úplně jedno. Nepřijde jí to. Ten pohyb jí neříká, na tohle už nemáš, tehdy jsi to zvládla.“ [Evelína]

Učitelé mnohdy musí změnit koncepci své výuky a **zapojují do výuky více své žáky**. Z objektivního pohledu na tom není nic špatného, právě naopak. Žáci přebírají zodpovědnost sami za sebe, podporuje to jejich seberealizaci a sociální kompetence. Z pohledu stárnoucího učitele tělesné výchovy není vždy toto přebírání kontroly pozitivní. Mnohdy je připomenutím vlastní neschopnosti a zvyšujícího se věku. Zvláště ženy tento stav hůře přijímají a může se to projevit i na jejich psychickém stavu.

„Vždycky si tam dám ještě nějakou dopomoc jinou kromě mě. Nevyužívám necvičící žáky. Spíše vezmu cvičící a z těch ty silnější, protože mají trošku sílu udržet někoho při těch cvičích. Líp se mi učilo, když jsem to předvedla sama, ale celkem mi je úplně jedno, když to předvede nějaký dítě... Je pravda, že se někdy stane. Byl jeden sedmák, který řekl, ať mu to předvedu, tak jako pohrdavě.“ [Jitka]

Dalo by se však říct, že s přibývajícím věkem a zároveň zvyšující se délkou praxe přichází i **moudrost, smíření**. Ačkoliv učitelé zmiňují únavu, zdravotní obtíže a obavy o své zdraví, srovnávají se s ostatními a „povinně“ aktivní život považují za celoživotní výhodu:

„Protože se snažím neustále pracovat na své fyzické kondici, tak nějaké výrazné změny nepociťuji, snad jen, že po ránu musím svoji tělesnou schránku o trochu déle rozhýbávat a regenerace po zátěži je pomalejší. I tak jsem si na stárnutí vytvořila teorii poměrně dávno, takových deset let i víc. Stárne se mi dobře, protože mi je to jedno, ne jako třeba modelky.“ [Jitka]

Zdravotním přínosem výuky tělesné výchovy je zvýšená pohybová aktivita učitelů. S přibývajícím věkem však může mít i negativní dopad v podobě fyzických zdravotních problémů, ale může mít vliv také na psychiku ve chvíli, kdy se učitelé zhoršují pohybové schopnosti i dovednosti.

### **Psychická zátěž**

Pro učitele tělesné výchovy je velice náročné vyrovnat se s psychickým tlakem, který je na něj z různých stran kladen. V důsledku nesplnění vlastních očekávání nebo nepřiměřených reakcí z okolí může docházet k **neadekvátnímu jednání** ve směru k žákům. V následné fázi dochází k přehodnocování vlastního jednání a dostaví se **lítost**:

„Já už jsem byla vytočená, chytila jsem toho zlobivýho kluka, chytla jsem ho za nadloktí a nadávala jsem mu, třásla jsem s ním. Najednou jsem cítila, jak ta ručička je tenoučká.“ [Evelína]

Starší učitelé potvrzují **nezájem a lhostejnost žáků** k jakýmkoliv pohybovým aktivitám, z rozsáhlých výpovědí vyplývá, že je tento aspekt trápí nejvíce a často dávají vinu sami sobě a poukazují na vnitřní motivaci, která se vlivem negativního přístupu žáků k tělesné výchově snižuje. S přibývajícím věkem učitelů je těžší novou motivaci v sobě znovu objevovat, učitelé přestávají vidět smysl ve své práci:

„Mrzí mě nezájem žáků, jsou čím dál lenivější nebo spíše neochotni překonávat nějaké překážky a zátěže. Oni třeba hrají, ale to vidíte, že to nemá náboj, neběží za tím balónem, bez snahy.“ [Hana]

„Některý děcka nechtějí ani hrát nějakou hru. Dřív to bylo tak, že rychle chtěli odběhat, odskákat, aby si mohli něco zahrát. Teď ani ten fotbal ti kluci nechtějí hrát. Je nepřijemný je do toho nutit. Pro těch pár, co je to baví, tak to je dobrý, pak je tam třenice.“ [Marie]

Hodiny tělesné výchovy představují bezesporu zvýšené riziko úrazů a v této souvislosti můžeme hovořit o neustálém **strachu** o bezpečnost žáků v hodinách. Učitelé jsou tak pod

neustálým psychickým tlakem. S přibývajícím věkem, zhoršujícími se fyzickými a výkonnostními možnostmi, pomalejšími reakcemi strachu přibývá:

„To se ale pak bojíte, protože když se pak někomu něco přihodí, tak co s tím, zodpovědnost je na mně. To je pak problém.“ [Marie]

Na učitele má vliv velké množství faktorů, které nějakým způsobem působí na psychiku učitele a potvrzuje se tak fakt, že učitelská profese se řadí k nejvíce psychicky náročným. Pro učitele je důležité se s nepříznivými vlivy vyrovnat a snažit se předcházet katastrofickým důsledkům.

### 7.3.4 Podpora

*„S kolegou tělocvikářem jsme jednotní, spolupracujeme spolu na všech sportovních akcích a kurzech, jsme tým, můžeme se na sebe spolehnout. Určitě za celou kariéru jsem větší podporu neměla.“ [Marie]*

#### Pocit podpory

Ve škole často vznikají nečekané situace, které může učitel tělesné výchovy pociťovat jako problematické a na tomto místě je více než důležitá podpora a pomoc z okolí. Při řešení žákovských problémů, vytváření jednotného postupu při kladení požadavků na žáky napříč školou je velice důležitá **týmová spolupráce** s kolegy, vedením i rodiči žáků tak, aby byla vytvořena i udržena dobrá atmosféra a efektivně naplněny všechny výchovně vzdělávací cíle:

„Když je problém, tak si postěžujeme mezi kolegy na obědě, tak si popovídáme.“ [Marie]

Velice důležitým protektivním faktorem je **osobní život** učitelů a podpora od vlastní rodiny. Učitelům velmi pomáhá, mají-li své profesní starosti s kým sdílet i v rámci své rodiny. Od členů rodiny se očekává, že si váží učitelské profese, neznehodnocují ji a respektují časové vytížení i psychickou náročnost profese:

„S manželem se o práci hodně bavíme. Máme také společné aktivity. Je to pro mě uvolňující se tomu manželovi svěřit.“ [Jana]

Naplnění učitelské profese je často spojeno s pocitem užitečnosti, radosti a odpovědnosti a s přibývajícím věkem pociťují učitelé zvýšenou odpovědnost za bezpečnost žáků a za dovednosti a vědomosti, které žákům předávají. O to více si váží jakékoliv zpětné vazby, která z okolí přichází. Dále je zřejmé, že největší radosti jim přináší výsledky žáků a jejich **pozitivní zpětná vazba:**

„Když jdu po letech se svými žáky na pivo a oni mi říkají, že jsem byl pes, ale vzpomínají rádi. A taky mne i po letech zdraví na ulici.“ [František]

„Ale je pravda, že někdy přijde ocenění takové, že já si to jako ocenění přijmu. Třeba se mi stalo, něco jsem třeba řekla blbě, teď se to dozvěděli, vyčítali mi to a zástupkyně mi říká: 'Prosím tě, jak se to mohlo stát tobě, takové erudované učitelce'. Tak já si řeknu: 'Jé ona, mě vidí v tomhle světle, tak to je dobrý'.“ [Evelína]

Ocenění ze strany vedení školy jim dává i v pokročilejším věku pocit přetrvávající smysluplnosti jejich práce. Když však **podpora chybí**, nepřispívá to k udržování dobrého školního klimatu a učitelé se mohou cítit frustrovaní:

„Ocenění od vedení v podstatě není, protože oni to berou jako samozřejmost. Prošla jsem třemi školami a zjistila jsem, že do vedení základních škol se většinou dostávají choleričky, takové ty pedantné, prostě je úplně normální, že v základních školách ředitelka nebo zástupkyně seřve učitelku před dětma. Jednají s náma, že na nás křičí, nemluví s náma normálně, rozčilujou se.“ [Hana]

Pro starší učitele jsou důležité dobré vztahy s vedením školy, kolegy, žáky rodiči žáků i vlastní rodiny. Starší učitelé mnohdy důrazněji zmiňují větší citlivost k ocenění s přibývajícím věkem.

### **Potřeba podpory**

Učitelé všech věkových skupin mají své specifické potřeby a více či méně spoléhají na podporu různých subjektů, jako např. státu, zřizovatele, vedení školy či jiných osob spojených přímo s procesem výuky. Může se zdát, že potřeba podpory s přibývajícím věkem roste a často se **nesetkává přijímaná podpora s očekávanou**:

„... od rodičů. Pro žáky děláme řadu sportovních akcí a kurzů a ze strany rodičů jsem žádnou podporu nezaznamenala.“ [Marie]

Jak již bylo zmíněno, zdá se, že potřeba podpory s věkem roste. Pokud však není dostatek zpětné vazby, musí se obvykle učitel **spoléhat sám na sebe** a plně si stát za svými rozhodnutími:

„... od svého zdravého úsudku a sebevědomí. Co si neudělám a neprosadím, to jako by nebylo.“ [Vladimír]

Dnešní škola klade na učitele vyšší požadavky a zvyšující se nároky na práci s informacemi či práci s novými technologiemi mohou mít vliv na sebevědomí starších učitelů, nejsou-li schopni tyto trendy zachytit. Prostředkem k udržení kroku s dobou může být

**další vzdělávání učitelů**, učitelé jsou mnohdy skeptičtí při plánování rozvojových kurzů a upozorňují na překážky stěžující jejich realizaci:

„Chci se hodně vzdělávat a mít mnoho možností ve vzdělávání. Za socialismu jsme se museli povinně vzdělávat a bylo to velmi důležité a prospěšné pro praxi. Bohužel dnešní systém nemá na nic peníze, takže je velmi obtížné se vzdělávat. Navíc musím sám vyhledávat vzdělávání, pak žádat vedení, zda na to bude mít peníze a zda mě je ochotno uvolnit, abych mohl nějaký kurz, seminář nebo vzdělávání uskutečnit.“ [František]

Starší učitelé potřebují být ujišťováni o tom, že to, co dělají, čemu se profesně věnují, dává smysl. Mnozí totiž i přes vyšší věk stojí o to, aby mohli pracovat s dětmi co nejdéle, aby zůstali fyzicky aktivními a aby po celou dobu byli podporováni svým okolím.



## 8 Shrnutí a diskuze

V této části práce rozvedeme v širším kontextu získané výsledky výzkumného šetření. Naše práce byla motivována úsilím přispět k poznání profesní kariéry učitelů tělesné výchovy a snahou odhalit v tomto kontextu nové souvislosti. Zaměřili jsme se přitom na učitele 2. stupně základních škol. V tomto směru přináší práce výsledky, které v některých aspektech korespondují se závěry jiných výzkumů, i výsledky, které se potvrdit nepodařilo. V rámci šetření se však objevili i nové poznatky.

Předkládaná disertační práce využívá v empirické části z hlediska metodologie kombinaci dvou přístupů analýzy dat – kvantitativní a kvalitativní. Tato část nabízí diskuzní příspěvek, který má za cíl odpovědět na výzkumné otázky.

### **Jaké je pojetí výuky učitele tělesné výchovy z pohledu učitele tělesné výchovy?**

Učitelé tělesné výchovy zohledňují při výuce rovnoměrně všechny výchovně vzdělávací cíle předmětu tělesná výchova, nejméně je však kladen důraz na výkon, což vyvrací výsledky výzkumu Mužíka, Janíka, & Trávníčka (2005), kteří uvádí, že 82,1 % učitelů tělesné výchovy na 2. stupni základních škol zdůrazňuje sportovně výkonnostní pojetí výuky. Na rozdíl od našeho výzkumu však byli respondenti studenty učitelství tělesné výchovy a posuzovali vlastní zkušenost s výukou tělesné výchovy z pozice žáka. Učitelé našeho výzkumu nejčastěji potvrzují kombinaci přístupů, které zahrnují podporu zájmu o sport, disciplínu, fair-play chování nebo zaměření na zdraví žáků. Přístup k výuce se dále promítá do systému hodnocení.

Zajímala nás i preference pohybových aktivit v hodinách. 70 % učitelů neupřednostňuje žádný sport, přesto učitelé hovoří o pozitivním vlivu vlastní sportovní minulosti, učitelům pomáhá při vysvětlování učiva ve sportovním odvětví, kterému se sami v minulosti věnovali.

Z výzkumu vyplývá, že 90 % učitelů hodnotí žáky podle aktivity v hodinách. Učitelé si všímají projevené snahy a zájmu o pohybovou aktivitu a nesázejí pouze na výkon a na hodnotící výkonnostní tabulky. I zde spíše však kombinují oba přístupy a s přibývajícím věkem učitelé opravdu více hledí na aktivitu hlavně z důvodu nedostatečných pohybových schopností a dovedností a nemožnosti „zařadit“ žáka do výkonnostních tabulek. V takové chvíli učitelé více zohledňují právě projevenou snahu žáků, jejich aktivitu. V souvislosti s nekázní, ne fair-play chováním žáků v hodinách tělesné výchovy hovoří i výzkum Hassandra et al. (2007), který potvrzuje „verbální agresí učitelů“ v reakci na nepřiměřené chování žáků.

Při nedostatečné aktivitě nebo nízké motivaci žáků můžeme mluvit i o vážnějších disciplinárních problémech, které se častěji vyskytují v hodinách tělesné výchovy než ve výuce teoretických předmětů. Podle některých autorů (Barth, 1995; Scherler, 2000; Wurzel, 1995) to je způsobeno západem do hry nebo skupinové činnosti při gymnastických aktivitách. Někteří žáci se snaží maximálně napodobit své sportovní vzory a je pak těžké zvládnout impulzivnost žáků. Jak vyplývá z výzkumu, učitelé **častěji při řešení kázeňských problémů zvednou hlas**, stanoví trest. Častěji se takto chovají ženy. Potvrzují to i výpovědi učitelů, kteří poukazují na nutnost udržení disciplíny v hodinách tělesné výchovy. Tělesná výchova je nejčastějším zdrojem zranění ve školách a je velice důležité udržet kázeň, která vede k zajištění bezpečnosti. I z tohoto důvodu častěji přistupují učitelé k žákům autoritativně.

V průběhu kariéry se nemění pojetí výuky učitelů tělesné výchovy a nebyla prokázána jakákoliv statistická souvislost s ohledem na délku praxe, na rozdíl od Mareše et al. (1996), který hovoří o měnícím se pojetí výuky v průběhu kariéry. Výsledky však naznačují jistý trend. Učitelé s více než dvacetiletou praxí kladou menší důraz na výkon, tento názor mají i dotazovaní (také učitelé s praxí delší než dvacet let) a s přibývajícím zkušenostmi častěji podněcují u žáků zájem o pohybovou aktivitu, která se má prolnout do volného času i do celého života.

### **Jaké je sebepojetí učitele tělesné výchovy ve škole?**

Z výzkumu vyplývá, že 94 % respondentů je **spokojeno s vykonávanou profesí učitele tělesné výchovy**, což potvrzují i výpovědi učitelů a míra spokojenosti se nemění s délkou praxe. K podobným závěrům došel ve svých výzkumech i Paulík (2011). Nejčastějším motivátorem je předávání vlastních vědomostí a dovedností a s tím související pozitivní zpětná vazba od žáků v podobě předvedených sportovních výsledků, projevený zájem o pohybovou aktivitu mimo povinnou školní tělesnou výchovu nebo jen těšení se na hodiny tělesné výchovy. Všechny tyto faktory dokážou předčít veškeré negativní aspekty, které profese učitele tělesné výchovy přináší a jsou hlavním důvodem, proč učitelé ve své profesi zůstávají. Jinými slovy můžeme mluvit o naplnění hlavního poslání. V takovém ohledu nekorespondují naše výsledky s výrokiem Greena (1998), který hovoří převážně o nespokojenosti, pesimismu a pocitu beznaděje učitelů tělesné výchovy. Mnohem výrazněji se výsledky blíží jiným autorům, kteří zdůrazňují spokojenost učitelů tělesné výchovy a hovoří o tom, že učitelé mají rádi svoji práci, vykonávají ji s nadšením i přes určitá zklamání, překážky

i přes náročnost práce samotné. Učitelství považují za krásné povolání a přáli by si, aby se změnilo společenské i finanční ohodnocení (Moreira, Fox, & Sparkes, 2002; Vašutová, 2004).

V souvislosti s pracovním sebepojetím i spokojeností v profesi vnímají učitelé tělesné výchovy svoji profesi jako jedinečnou. Mezi nejčastějšími odlišnostmi je jiný přístup k žákům, specifické hodnocení žáka, odlišná organizace výuky, které jsou podrobněji předmětem předešlé výzkumné otázky. Zajímavým **specifikem** je z úst učitelů – mužů – samotné mužské pohlaví. Potvrzuje se tak tedy fakt, že pokud jsou na školách učitelé - muži, jsou převážně učiteli tělesné výchovy.

Navzdory nedoceňování předmětu tělesná výchova a vnímaného nízkého sociálního statutu učitelů tělesné výchovy odbornou i laickou veřejností, popisovaném mnohými autory (např. Banville & Rikard, 2009; Helion, 2009; McCormack & Thomas, 2003; Sparkes et al. 1993) jsou všechny uvedené odlišnosti a specifčnosti **žáky i kolegy plně uznávanými a práci učitelů tělesné výchovy plně respektují**. I ve srovnání s druhým vyučovaným předmětem si učitelé autoritu získají spíše jako učitelé tělesné výchovy a mnohým to pomáhá se více žákům přiblížit a mít na ně větší vliv v druhém předmětu.

Dle Pravdové (2013) je profesní sebepojetí relativně stálým konceptem, který se ale v průběhu života mění a často souvisí s nárůstem zkušeností i informací o sobě samém. V našem výzkumu nepotvrdili výsledky jakoukoliv statisticky významnou souvislost s ohledem na délku praxe, přesto je však zřejmý jistý trend. Učitelé v pozdější fázi kariéry jsou nepatrně méně spokojeni ve své profesi. Rozhovory s učiteli ale tento trend nepotvrzují. Hovoří častěji o **psychickém vyrovnání s přibývajícím praxí**, více vnímají zpětnou vazbu od svého okolí, pocitem větší odpovědnosti a jistoty. Učitelé se ve výzkumu Lazarové (2011) také spíše neshodnou, jde-li o vyjádření změny v pracovním sebepojetí. Mnohé výzkumy ani neobjevili statistické rozdíly mezi muži a ženami v pracovním sebepojetí učitele (Evans et al. 1986; Ward & Sloane, 2000), v čemž se shoduje i náš výzkum.

### **Jakou pocit'uje učitel tělesné výchovy zátěž?**

Vzhledem k předpokládaným změnám v pocit'ované zátěži v průběhu kariéry je tato otázka jednou ze stěžejních oblastí zájmu našeho výzkumu. Pro diskuzi jsme primárně zvolili výsledky výzkumu Voltmann-Hummes (2008), z jejíhož šetření vycházela konstrukce realizovaného dotazníku, přičemž byly vzaty v úvahu pouze výsledky vztahované k základním školám.

Z výzkumu vyplývá, že **celkově zátěž učitelé tělesné výchovy nepocítují** a stanovili jsme deset nejvíce zatěžujících faktorů, které na učitele můžou mít negativní vliv (viz Tabulka 11), podobně jako Voltmann-Hummes (2008) (viz Tabulka 12). Za nejvíce zatěžující faktor považují učitelé **nízkou motivaci žáků k výkonu v hodinách tělesné výchovy**, typickým příkladem je neochota žáků nebo necvičící žáci, kterou významně potvrzují i rozhovory s učiteli a je to věc, která je trápí nejvíce. Tento zatěžující faktor považuje více učitelů za velmi zatěžující, konkrétně hovoří o frustrovanosti učitelů nedostatečnou motivací a spoluprací žáků, psychickou náročnost neaktivních žáků, nedostatečné pohybové schopnosti žáků a jejich negativní postoj k předmětu (Bret, 2009; Macdonald, 1995, 1999; Wong & Louie, 2002; Židková & Martinková, 2003).

Tab. 11. *Zatěžují faktory dle výsledků výzkumu*

Pořadí	Zatěžující faktory	Průměrná hodnota
1	Nízká motivace žáků k výkonu v hodinách tělesné výchovy (neochota žáků, necvičící žáci)	3,61
2	Hluk	3,45
3	Administrativní činnosti	3,43
4	Zvýšené riziko úrazů v hodinách tělesné výchovy	3,26
5	Počet žáků v hodinách tělesné výchovy	3,10
6	Nedostatečné vybavení sportovišť	3,07
7	Výkonnostní rozdíly žáků v rámci třídy	2,90
8	Chystání a sklizení nářadí	2,84
9	Ostatní klimatické podmínky sportovišť (zápach, zima, průvan, světlo)	2,72
10	Práce s časem (mimoškolní aktivity - sportovní utkání, školní výlety apod.)	2,69

Tab. 12. *Zatěžující faktory dle Voltmann-Hummes (2008)*

Pořadí	Zatěžující faktory (Voltmann-Hummes, 2008)	Přepoč. průměr
1	Hluk	4,89
2	Špatná akustika	4,43
3	Poškozené vybavení sportovišť	4,08
4	Nízká motivace žáků k výkonu v hodinách tělesné výchovy (neochota žáků, necvičící žáci)	3,98
5	Počet žáků v hodinách tělesné výchovy	3,94
6	Zvýšené riziko úrazů v hodinách tělesné výchovy	3,90
7	Nedostatečné vybavení sportovišť	3,76
8	Zastaralé vybavení sportovišť	3,73
9	Zapomenuté sportovní oblečení	3,70
10	Agrese žáků	3,62

Pro žáky není tento předmět natolik důležitý a o to obtížnější je pro učitele žáky motivovat k aktivní účasti v hodině. Necvičící žáci jen málo dávají pozor a v hodině vyrušují. Je obtížné u nich odlišit nezájem a lenost od skutečných zdravotních problémů (Woods et al., 2008). Učitel tak má další skupinu lidí, kterým musí zadat nějakou práci. Zátěž u učitelů tělesné výchovy komplikuje i v posledních letech stále více i mediálně zmiňovaná neochota dětí k pohybu a sportování.

Z genderového hlediska se projevil rozdíl pouze v **nedostatečném sportovním vybavení**, které považují učitelky za více zatěžující oproti učitelům. Pravděpodobně z důvodu rozdílného přístupu k výuce tělesné výchovy mezi učiteli a učitelkami, kde muži více preferují míčové hry s minimem potřebných pomůcek a ženy více zapojují gymnastické prvky, které předpokládají využití většího množství pomůcek.

Studie provedená ve Švýcarsku v roce 2005 dostala do povědomí veřejnosti problém s takovým sportovním vybavením sportovišť, které může představovat velké riziko zranění. Zároveň jsou tato zařízení zastaralá a v mnoha případech neodpovídají současným trendům vyučování tělesné výchovy. Z výzkumu Hardmana (2008) vyplývá, že 37 % zemí celého světa projevila nespokojenost s kvalitou vybavení sportovišť. Výzkum vycházel z obsáhlého studia literatury, převážně však z polostrukturovaných rozhovorů provedených mezi učiteli tělesné výchovy a z dostupných dokumentů jednotlivých zemí. Obecně je financování oprav nebo pořizování nového vybavení jen málokdy předmětem rozdělování financí na školách (Voltmann-Hummes, 2008).

Významným zatěžujícím faktorem u učitelů tělesné výchovy je hluk, což potvrzují výsledky českého i německého výzkumu. Výzkum Voltmann-Hummes (2008) staví tento aspekt dokonce na první místo u učitelů všech typů zkoumaných škol. Hluk je způsoben špatnou akustikou nebo špatnou zvukovou izolací a jeho vysoká expozice může vést k poruchám sluchu, bolestem hlavy, migrénám a dalším psychosomatickým problémům (König, 2004) a potvrzují to i výpovědi učitelů. Co se týká dalších nevyhovujících pracovních hygienických podmínek, Escher (1998) uvádí, že představuje větší zátěž pro mladší učitele. Tento fakt však nebyl naším výzkumem prokázán.

Ve srovnání s výsledky německé autorky je zajímavé zmínit, že čeští učitelé vnímají **riziko úrazu** žáků jako významně zatěžující faktor. Úrazy ve škole zahrnují větší část veškerých úrazů ve sportu (Kemeny, 1988), Tupý (2010) uvádí, že 52,3 % veškerých školních úrazů připadá na tělesnou výchovu. Podle Rohnstocka (2000) dochází ze zdravotního hlediska častěji k úrazům než k přetrénování, což přispívá k tvzení častých úrazů žáků v hodinách tělesné výchovy. Zvyšují se tak nároky na pozornost učitele. Němečtí učitelé vnímají jako podstatně zatěžující faktory např. hluk, špatnou akustiku, počet žáků aj. To evokuje otázku vztahující se např. k rozdílům ve vybavenosti pracovišť, organizaci výuky, počtu žáků apod. v českém a německém prostředí.

Fyzická zátěž se do výsledků promítla až ke konci pomyslného žebříčku nejzatěžujících faktorů, přesto je pro učitele tělesné výchovy důležité mít dobrou fyzickou kondici i kvůli **chystání nářadí** zvláště u mladších žáků. Při nácviku nového učiva musí mít dostatek obratnosti a fyzické síly pro zajištění dopomoci, aby předešel případným zraněním žáků. Z výpovědí učitelů vyplývá zvyšující se pocíťovaná fyzická zátěž s přibývajícím věkem i délkou praxe. Samotní učitelé zmiňují nemožnost předvádět učivo v takovém měřítku jako v mladších letech.

Po učitelích tělesné výchovy je vyžadována jistá míra fyzické kondice po celou dobu jejich kariéry, kterou potřebuje pro vzdělávání žáků, poskytování dopomoci a přemísťování prostorově náročného nářadí (Decker, 1998; König, 2004). Specifickou součástí je aktivní účast na lyžařských a jiných kurzech, která zvláště pro starší učitele znamená udržovat se v kondici a tyto sporty zvládat s velkou mírou intenzity (Scherer & Schüssler, 1983). Garske a Holtz (1985) potvrzují vysoké nároky na fyzickou zátěž učitelů tělesné výchovy, které jsou mnohem vyšší než v jiných předmětech.

Výzkum však nepotvrdil významnou souvislost s ohledem na délku praxe, podobně jako výzkum Žídkové & Martínkové (2003), přesto jsou zřejmé jisté tendence. Psychickou zátěž považují učitelé s praxí delší více než dvacet let o něco více. Může to být dáno změnou

chování žáků, což potvrzují v rozhovorech i sami učitelé, je těžší je koordinovat než dříve a je těžší se s touto obtíží vyrovnat. Výzkum Bizet et al. (2010) potvrzují také vzrůstající psychickou zátěž s přibývajícím délkou praxe. U pracovních hygienických podmínek je tomu přesně naopak, je zde zřejmá jistá lhostejnost či zvyknutí si na podmínky za roky praxe a s tím související smíření. Fyzickou zátěž pocítují nejvíce učitelé tělesné výchovy s praxí 6 – 20 let. V tomto období se často projevuje krize středního věku, rodinné krize a jiné problémy, které se často promítají do pracovního života. Učitelky v rozhovorech potvrzují, že potřebují vynaložit velké množství síly na řešení osobních a pracovních věcí, zpravidla v jednom okamžiku a znamená to pro ně velký nápor na psychiku.

### **Jakou potřebuje podporu (i ve smyslu vzdělávání) z pohledu učitele tělesné výchovy?**

Je důležité si uvědomit, že většinu svého pracovního života stráví učitel mimo samotnou výuku, právě mezi svými **kolegy**. Na základě vyhodnocení údajů jsme zjistili, že učitelé pocítují z jejich strany významnější podporu a o pozitivní kolegiální podpoře hovoří i učitelé v rozhovorech, tyto výsledky nekorrespondují s výzkumem Evans a Williams (1989), kteří hovoří o opaku, tedy nedostatku kolegiální podpory. Učitelé využívají různé formy podpory od kolegů, nejčastěji to jsou konzultace a diskuze s kolegy stejného zaměření. Leat (1999) popisuje skutečnost, že učitelé tělesné výchovy se nejlépe profesně rozvíjí učením od kolegů a s nimi. Tento názor ovlivnil přípravné vzdělávání učitelů v posledních deseti letech a stále trvá přesvědčení, že nejvíce se učitelé naučí pobýváním ve školním prostředí.

Z výzkumu dále vyplývá, že učitelé tělesné výchovy pocítují podporu ze strany **vedení školy**, což částečně vyplývá i z našeho výzkumu. Celých 65 % učitelů tělesné výchovy potvrzuje absolutní podporu ze strany vedení a dokládá to konkrétními příklady dalšího vzdělávání (komunikace s vedením, interní a externí kurzy, konzultace s odborníky aj.). Nejčastěji zmiňovanými kurzy ze strany učitelů jsou Tělo Praha nebo Tělo Olomouc, na kterých se setkávají učitelé z různých částí České republiky. Keay (2006) potvrzuje, že je velice důležité další vzdělávání učitelů tělesné výchovy k rozvoji dovedností a zkušeností, ale hlavně k následnému pozitivnímu vlivu na výuku žáků, k tomu je zapotřebí podpora vedení školy. Pokud další vzdělávání školní klima neumožňuje, lze využít i internetových diskuzních fór a skupin pro konzultaci problémů. Kromě toho je velice důležitá schopnost vedení školy podporovat dobré klima, starat se o materiální vybavení a nerozlišovat mezi jednotlivými učiteli. Výhodou pro učitele tělesné výchovy může být i pozitivní vztah vedení školy ke sportu.

Učitelé si jsou vědomi potřeby a užitečnosti dalšího vzdělávání, zároveň jej však považují za přínosné než nezbytně nutné (Havlík, 1999; Hustler, McNamara, & Jarvis, 2003; Kohnová et al., 1995), což potvrzují i výpovědi u našeho výzkumu.

Naopak významnější podporu než potřebuje, pocítuje od **rodičů žáků**. I přes celosvětové vnímání tělesné výchovy jakožto neakademického předmětu, se zde možná projevuje alespoň uvědomění rodičů nutnosti pohybové aktivity. Hirschhorn a Loughhead (2000) potvrzují, že větší podpory žáka lze dosáhnout zapojením jeho rodičů. Rodiče mohou pozitivně motivovat své děti k účasti na pohybových aktivitách, zlepšování dovedností apod. Anshell (1997) potvrzuje, že žáci zůstávají zapojeni déle a aktivněji do pohybových aktivit, pokud mají vzor v domácím prostředí. Diskutabilní může být i opačný pohled, kdy rodiče sami nejsou pohybově aktivní a mají snahu v tomto ohledu podporovat své děti alespoň ve školním prostředí. I proto mohou být rodiče učitelům jistou oporou. Navzdory výsledkům výzkumu potvrzují Barney a Deutsch (2009) přehlížení důležitosti předmětů ze strany rodičů žáků. Autoři zastávají ten názor, že navštěvování hodin tělesné výchovy negativně ovlivňuje úroveň vzdělání jejich dětí.

V neposlední řadě je nutná pro práci učitele tělesné výchovy spokojenost i v osobní rovině. Důležitou roli zde například sehrává podpora vlastní **rodiny**, kterou potřebují učitelky – ženy více než muži, jak dokládá výzkum. Učitelům pomáhá, když mají své profesní starosti s kým sdílet i s rámci své rodiny. Podobně to dokládá i výzkum Lazarové (2011).

Z výzkumu dále vyplývá, že v porovnání s ostatními faktory vyjadřující potřebu podpory učitele tělesné výchovy, nejvíce **spoléhají učitelé sami na sebe**. To potvrzuje i výzkum Deglau et al. (2006). Podporu rodiny naopak můžeme zařadit hned za podporu kolegů a učitel ji ve srovnání s ostatními faktory potřebuje více. Z genderového hlediska potřebují ženy více než muži větší podporu od vedení školy, rodičů žáků a rodiny učitele. Z hlediska délky praxe nebyl prokázán žádný signifikantní rozdíl.

### **Jak vnímá učitel tělesné výchovy stárnutí v profesi ve spojitosti s fyzickými úbytky a jinými změnami?**

Otázka stárnutí v profesi učitele tělesné výchovy a změnami s nimi spojenými zazněla pouze v rozhovorech s učiteli s praxí delší než dvacet let a její odpovědi se prolínají do výše uvedených výzkumných otázek. Učitelé tělesné výchovy jsou oproti učitelům teoretických předmětů v průběhu celé své kariéry vystavováni vyšší fyzické zátěži a ve vyšším věku to má bezpochyby vliv na zdravotní stav učitelů. Všichni dotazovaní uvedli zdravotní obtíže, které



pocitují s přibývajícím věkem, nejčastěji bolavá záda nebo klouby dolních končetin. Je ovšem těžké posoudit, jestli jsou problémy spojené s procesem stárnutí jako takovým. Výzkumy však potvrzují odcházení z profese převážně z důvodů zdravotních problémů, které vznikly v průběhu kariéry učitele tělesné výchovy (Sandmark, 2000). Stejný výzkum dále potvrdil výraznější vyšší počet zranění u starších učitelů tělesné výchovy ve srovnání se stejně starou běžnou populací. K podobnému závěru došli i Bizet et al. (2010).

Kromě fyzických změn se objevuje i výraznější pociťování psychické zátěže v souvislosti s problematickou motivací žáků, často je trápí jejich neaktivita, neochota, nešikovnost. Na druhou stranu přichází s přibývajícím věkem i zkušenostmi moudrost a smíření. Učitelé svoji celoživotní pohybovou aktivitu považují za výhodu a berou ji jako prevenci některých zdravotních obtíží, které jsou s věkem spojeny. V dnešní době je čím dál více zmiňovaný pojem mentoring, který je charakteristický pro zkušené učitele a je formou kolegiální podpory mladším spolupracovníkům při jejich průchodu kariérou. Ve školním kontextu je mentoring definován jako profesionální praxe poskytující podporu, asistenci a vedení nejen začínajícím učitelům za účelem zvýšení jejich profesionálního vzestupu a úspěšnosti v práci (Johnson, 2008).

## Závěr

Naše práce byla motivována úsilím přispět k poznání profesní kariéry učitele tělesné výchovy, snahou odhalit pocity učitelů s ohledem na sebepojetí, očekávanou podporu i pocíťovanou zátěž a tím umožnit zlepšení kvality profesního života učitelů tělesné výchovy. Zaměřili jsme se přitom na učitele základních škol 2. stupně v České republice. Výsledky provedeného šetření přináší zjištění, která v některých aspektech s jinými realizovanými výzkumy korespondují, avšak některé výsledky přináší v některých ohledech nové poznatky.

Nejprve charakterizujeme učitelskou profesi a její specifika s ohledem na vykonávané činnosti a realizované aktivity. Učitel je jedním ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu, který je spoluzodpovědný za jeho přípravu, řízení, organizaci a výsledky (Průcha et al., 2008). V této části shrnujeme podstatu učitelství jako profese a uvádíme ji do kontextu s tématem předkládané práce.

V práci se dále věnujeme různým pojetím kariéry, tedy vývoje učitelské profese a diskutujeme odlišné názory odborníků. Nejvíce se přikláníme k Fesslerovu modelu (Fessler & Ingram, 2003), který bere v úvahu vliv různých aspektů na kariéru učitele a připouští i regresní směr vývoje. Mezi zohledněné faktory zařazuje vliv pracovního prostředí a osobnost jedince, přičemž záleží na tom, jak se s těmito podněty dokáže vyrovnat a jak s nimi dokáže pracovat. Je zřejmé, že důležitou roli v tomto procesu hraje kolektiv i cílené intervence vedení školy. Aby byly dobře zacílené, je potřeba profesi dobře poznat.

S ohledem na výzkumné šetření jsme zaměřili pozornost na učitelství tělesné výchovy, které v sobě zahrnuje celou řadu specifik, mezi které můžeme zařadit specifické dovednosti, vztah s žáky, jejich hodnocení, nároky na materiální vybavení nebo specifické postavení ve škole aj. Některé tyto oblasti považuje učitel podle různých autorů za zatěžující. Otázkou pak zůstává míra vnímané zátěže s přibývajícím délkou praxe.

Cílem empirické části bylo zaměřit pozornost na učitelství tělesné výchovy a popsat její specifika a proměny v průběhu kariéry v oblastech pojetí výuky, sebepojetí, pocíťované zátěže a podpory. Ke zkoumání byly použity jak kvantitativní metody, tak kvalitativní. Prvně jsme realizovali kvantitativní výzkumné šetření, přičemž byl využit dotazník, který byl distribuován učitelům tělesné výchovy 2. stupně základních škol a získané výsledky byly analyzovány tak, aby poskytly odpověď na výzkumné otázky a vyjádřili se k hypotézám. Pro podrobnější dokreslení zkoumané problematiky jsme vybraná témata podrobili kvalitativní analýze dat, konkrétně polostrukturovanými rozhovory mezi učiteli tělesné výchovy s praxí delší než dvacet let.

V žádné ze zkoumaných kategorií nebyl prokázán statisticky významný rozdíl s ohledem na různou délku praxe učitelů tělesné výchovy. Přesto kvalitativní analýza a tendence, které jsou z výsledků kvantitativní části zřejmé, napovídají o některých specifikách v daných oblastech. Zjistili jsme, že učitelé tělesné výchovy zohledňují při výuce rovnoměrně všechny výchovně vzdělávací cíle předmětu, nejméně však kladou důraz na výkon, což se promítá i do systému hodnocení, které vychází převážně z aktivity žáků v hodinách. Dříve však byl výkon důležitější, mnohem více se hledělo na vypracované výkonnostní tabulky, které přímo určovaly výsledné hodnocení předmětu. Pro tělesnou výchovu je typická zvýšená úrazovost a i s ohledem na tento aspekt se učitelé častěji přiklánějí k autoritativnímu jednání, a pokud musí řešit kázeňské problémy, spíše zvednou hlas nebo stanoví trest.

Pozitivním zjištěním je fakt, že převážná většina učitelů je spokojena se svoji profesí, k čemuž přispívá i naprosté uznávání práce učitelů tělesné výchovy ze strany kolegů i žáků, které s rostoucí délkou praxe roste a učitelé jej v této souvislosti více vnímají a přijímají. Hůře snášejí fyzické změny, které s přibývajícím věkem považují za velmi zatěžující a omezující. Pro učitele je za nejzatěžující faktor považována nízká motivace žáků v hodinách tělesné výchovy. V této souvislosti je pro učitele důležitá podpora okolí, kterou však od kolegů i vedení školy pocítují, více by učitelé ocenili spolupráci rodičů žáků.

V závěru jsou získaná data dále diskutována na pozadí již dříve realizovaných českých i zahraničních výzkumů a poskytují inspiraci i prostor pro další výzkumné kroky. Hlavní přínos této práce spatřujeme především v poznání profesní kariéry učitelů tělesné výchovy, ale rovněž i v popsání determinant, které kariéru učitele tělesné výchovy bezesporu ovlivňují. Domníváme se, že výsledky této práce mohou do jisté míry demonstrovat současný stav vnímání kariéry učitele tělesné výchovy, nabídnout vhled do jejich postojů a přispět k lepšímu poznání této profese z hlediska unikátních podmínek její činnosti i náročnosti. Zohlednění zjištěných informací může být impulsem odborné i laické veřejnosti ke zvýšení zájmu i respektu profese učitele tělesné výchovy.

Předloženou práci nevnímáme jako završení a ukončení našeho dosavadního úsilí, ale spíše jako jistý krok na cestě k dalšímu zpracování pojednávaného tématu. Ve světle našich závěrečných výsledků lze nalézt řadu dalších oblastí vhodných ke zkoumání, stejně tak jako velké množství otázek, které zůstaly nezodpovězeny a zasloužily by další výzkumnou pozornost.

## Resumé

Učitelství jako profese tradičně poutá pozornost řady odborníků, již méně pozornosti je však věnováno učitelství tělesné výchovy. To má svá specifika, která vyplývají z jeho specifických činností, které vykonává, z jeho postavení ve škole, a jež se mění v průběhu kariéry. Samotný předmět je mnohými autory považován za neakademickou disciplínu a mnohá specifika se stávají zdrojem pro formulaci určitých mýtů, které se k učitelství tělesné výchovy vztahují. Cílem disertační práce bylo poznat a popsat specifika kariéry učitele tělesné výchovy. Naše zaměření zde konkretizujeme ve vztahu k výkonu profese a zároveň bereme v úvahu i psychosociální aspekty věci, tzn. sebepojetí, postavení v kolektivu, pracovní i osobní spokojenost, potřeby, gender otázky a další hlediska, která mohou mít vliv na průběh kariéry učitele tělesné výchovy. K dosažení cíle disertační práce jsme zvolili kombinaci kvantitativních a kvalitativních výzkumných metod. Výzkumným souborem se stali učitelé tělesné výchovy 2. stupně základních škol a pro polostrukturované rozhovory pak vybraní učitelé s praxí delší než dvacet let. Z výsledků jsme zjistili, že učitelé tělesné výchovy nevnímají vybraná specifika s ohledem na délku praxe různě, přesto výsledky hovoří o celkové spokojenosti, vnímané podpoře i pocitu uznání ze svého okolí, dále potvrzují některé významné zatěžující faktory a zdůrazňují některá specifika ve srovnání s teoretickými předměty.

**Klíčová slova:** učitel tělesné výchovy, kariéra, sebepojetí, pojetí výuky, zátěž, podpora

## Summary

Teaching as a profession traditionally draws attention to many of specialists; however, less attention is drawn to the teaching of physical education. It has its specifics which are related to specific activities, to the teacher's position at school, which is changeable during his career. The subject itself is understood as a non-academic discipline by many experts and many of the specifics have become the source of certain myths which are focused on the teaching of the physical education. The aim of this thesis was to identify and describe these specifics of the physical education teachers' career. The focus of this thesis was to instantiate these specifics in relation to the profession and at the same time to take into account the psychosocial aspects of the topic; it means self-concept, professional and personal satisfaction, gender issues and other aspects that may have an impact on the progress of the physical education teachers' career. To achieve the aim of this paper, the combination of quantitative and qualitative research methods were used. Research was carried out on the physical education teachers on the second degree of basic school, following interviews were carried out with selected teachers with experience longer than twenty years. It was found from the results that the physical education teachers do not perceive the specifics depending on the length of their experience differently. Although the results point on overall satisfaction, perceived support and appreciation from the other people, they confirm some significant burdensome factors and emphasise some of the specifics in comparison to theoretical knowledge.

**Key words:** physical education teacher, career, self-concept, concept of teaching, burden, support.

## Seznam použité literatury

- Anshell, M. H. (1997). *Sport psychology*. Scottsdale: Gorsuch Scarisbrick.
- Armour, K. M., & Yelling, M. (2004). Professional "development" and professional "learning": Bridging the gap for experienced physical education teachers. *European Physical Education Review*, stránky 71-93.
- Bain, L. B. (1990). Physical education teacher education. In R. W. Houstom, M. Haberman, & J. Sikula (Eds.), *Handbook of research on teacher education*, stránky 758-781.
- Banville, D., & Rikard, G. L. (2009). Teacher education- Implications for Physical Education Teacher Development and Retention. *American Academy of Kinesiology and Physical Education*, stránky 237-256.
- Barney, D., & Deutsch, J. (2009). Elementary Classroom Teachers Attitudes and Perspectives of Elementary Physical Education. *Physical Educator*, stránky 114-123.
- Barth, A. R. (1995). Was betrifft mich das burn-out-Syndrom? *Sportunterricht*, stránky 141-151.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermut, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, stránky 749-764.
- Bělohávek, F. (1996). *Organizační chování*. Olomouc: Rubico.
- Belz, H., & Siegriest, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Berliner, D. C. (1995). Teacher Expertise. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, stránky 46-52.
- Berliner, D. C. (2000). A Personal Response to Those Who Bash Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 5, stránky 358-371.
- Bizet, I., Laurencelle, L., Lemoyne, R., & Trudeau, F. (2010). Career Changes Among Physical Educators: Searching for New Goals or Escaping a Heavy Task Load? *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 81(2), stránky 224-232.
- Black, A., & Ammon, P. (1992). A developmental constructivist approach to teacher education. *Journal of Teacher Education*, stránky 323-335.
- Blahutková, M., Matějková, E., & Brůžková, L. (2010). *Psychologie zdraví: pro studenty bakalářských a magisterských oborů*. Brno: Masarykova univerzita.
- Blížkovský, B., Kurelová, M., & Kučerová, S. (2000). *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století: vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelů České, Slovenské a Polské republiky: závěry akčního srovnávacího výzkumu*. Brno: Konvoj.

- Bradley, J. (1999). *Predictors of job satisfaction among residential outdoor teachers*. (Nepublikovaná diplomová práce). Indiana University, Indiana, USA.
- Bret, D. (2009). Le professeur d'éducation physique et sportive: un enseignant comme les autres? *Carrefours de l'éducation*, 27, stránky 117-130.
- Carr, D. (2003). *Making sense of education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Clark, K. (2000). Urban middle school teachers' use of instructional technology. *Journal of research on computing in education*, 2, stránky 178-195.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2000). Seeing is understanding: Examining the merits of video and narrative cases. *Journal of Staff Development*, 4, stránky 40-43.
- Craft, A. (1996). *Continuing professional development. A practical guide for teachers and schools*. London: Routledge.
- Cushman, P. (2005). Let's hear it from the males: Issues facing male primary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, stránky 227-240.
- Čedík, M. (17. 5. 2010). *Co potřebuje současný učitel k tomu, aby byl ve své profesi úspěšný* (Přednáška). Praha: Aby VŠECHNY děti chodily do školy rády
- Černá, L. (29. 10. 2009). *Bezpečnost a ochrana zdraví v hodinách tělesné výchovy a mimoškolních aktivitách* (Přednáška). Brno.
- Decker, S. (1998). Zur allgemeinen Handlungsfähigkeit und Lehrkompetenz. *Körpererziehung*, stránky 21-27.
- Deglau, D., Ward, P. O., & Bush, K. (2006). Chapter 5: Professional Dialogue as Professional Development. *Journal of Teaching in Physical Education*, stránky 413-427.
- Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.
- Dorman, S. M. (2001). Are teachers using computers for instruction? *Journal of School Health*, stránky 83-84.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine. The power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. London: Blackwell.
- Dytrytová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel - Příprava na profesi*. Praha: Grada.
- Eldar, E., Nabel, N., Schechter, C., Talmor, R., & Mazin, K. (2003). Anatomy of success and failure: the story of three novice teachers. *Educational Research*, 1, stránky 29-48.
- Escher, A. (1998). Zur Berufszufriedenheit von sächsischen Sportlehrerinnen und Sportlehrern. *Körpererziehung*, stránky 28-34.

- Eurydice. (2002). *Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Survey 5*. Dostupné z <http://promitheas.iacm.forth.gr/i-curriculum/Assets/Docs/Key%20Competences%20Eurydice.pdf> (vid. 4. 12. 2013)
- Evans, J., & Williams, T. (1989). Moving Up and Getting Out: The Classed and Gendered Career Opportunities of PE Teachers. In T. Templin, & P. Schempp (Eds.), *Socialization into PE: Learning to Teach*, stránky 235-251.
- Evans, V., Ramsey, J., Johnson, D., Renwick, D., & Vienneau, J. (1986). A comparison of job satisfaction, leadership behavior and job perception between male and female athletic directors. *The Physical Educator, 1*, stránky 39-43.
- Fessler, R. (1995). Dynamics of Teacher Career Stages. In T. R. Guskey, & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: new paradigms and practices*, stránky 171-192.
- Fessler, R., & Ingram, R. (2003). The Teacher Career Cycle Revisited: New Realities, New Responses. In B. Davies, & J. West-Burnham (Eds.), *Handbook of Educational Leadership and Management*, stránky 584-590.
- Fitzclarence, L., & Tinning, R. (1990). Challenging hegemonic physical education: contextualizing physical education as an examinee subject. In D. Kirk, & R. Tinning (Eds.), *Physical Education, Curriculum and Culture: Critical Issues in the Contemporary Crisis*, stránky 169-192.
- Garske, U., & Holtz, U. (1985). Zur Arbeitsbelastung und den Arbeitsbedingungen von Sportlehrern. *Sportunterricht, 9*, stránky 329-340.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Genderová problematika zaměstnanců ve školství*. (2014). Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi> (vid. 6. 12. 2014)
- Green, K. (1998). Philosophies, ideologies and the practise of physical education. *Sport, Education and Society*, stránky 125-143.
- Hall, D. T., & Goodale, J. G. (1986). *Human resource management. Strategy, design and implementation*. London: Scott Foresman.
- Hardman, K. (2008). Physical education in schools: a global perspective. *Kinesiology, 1*, stránky 5-28.
- Hardy, C. A. (1999). Student Misbehaviours and Teachers' Responses in Physical Education Lessons. In C. A. Hardy, & M. Mawer (Eds.), *Learning and Teaching in Physical Education* (stránky 126-148). New York: Routledge.

- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (1992). *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
- Hassandra, M., Bekiari, A., & Sakellariou, K. (2007). Physical Education Teachers's Verbal Aggression and Student's Fair Play Behaviors. *Physical Educator*, stránky 94-101.
- Havlík, R. (1998). Zrození učitele. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*, stránky 78-90.
- Havlík, R. (1999). Profesionální "kariéra" a další vzdělávání v názorech a postojích učitelů. *Pedagogika*, stránky 147-155.
- Havlík, R., & Kořa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
- Havlová, J. (1996). *Profesní dráha ve 20. století*. Praha: Univerzita Karlova.
- Heim, R., & Klimek, G. (1999). Arbeitsbelastungen im Sportlehrerberuf- Entwicklung eines Instruments zur Erfassung fachunterrichtlicher Stressoren. *Psychologie und Sport*, 2, stránky 35-45.
- Helion, J. G. (2009). Professional Responsibility. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, stránky 1-66.
- Helus, Z. (2007). Učitelství – rozporuplné povolání pod tlakem nových společenských nároků. *Pedagogika*, 4, stránky 349–363.
- Hendl, J. (1997). Metodologická triangulace v empirickém výzkumu. *Česká kinantropologie*, 2, stránky 75-88.
- Hendl, J. (1999). Studium významu projektivních funkcí pohybových aktivit. In Hošek, & P. Tilinger (Eds.), *Psychosociální funkce pohybových aktivit jako součást kvality života dospělých*, stránky 58–80.
- Hendl, J. (2009). *Přehled statistických metod. Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
- Henry, M. A. (1994). Differentiating the Expert and Experienced Teacher: Qualitative Differences in Instructional Decision Making. *Paper presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association*, stránky 1-19.
- Hirschhorn, D. K., & Loughead, T. O. (2000). Parental impact on youth participation in sport: The physical educator's role. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, stránky 26-29.
- Holeček, V. (2001). *Aplikovaná psychologie pro učitele*. Praha: ZČU.
- Holoušová, D. (2008). Učitel a profesní etika. In P. Franiok, & D. Knotová (Eds.), *Učitel a žák v současné škole. Sborník z 15. konference České pedagogické společnosti*, stránky 86-93.



- Huberman, M. (1995). Professional Careers and professional Development: Some Intersections. In T. R. Guskey, & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: new paradigms and practices*, stránky 193-224.
- Hundeloh, H. (2005). Sportunfall- ein Stressor im Arbeitsalltag der Sportlehrkräfte. *Sportunterricht*, 54(5), stránky 142–145.
- Hustler, D., McNamara, O., & Jarvis, J. (2003). 'Teacher' perceptions of continuing professional development'. *Research Report RR429*. Dostupné z <http://dera.ioe.ac.uk/4754/1/16385164-58c6-4f97-b85b-2186b83ede8c.pdf> (vid. 23. 2. 2013)
- Chan, C. M., Lau, Y. H., & Hui, S. C. (2001). An evaluation of job satisfaction of physical education teachers in Hong Kong. *International Sport Journal*, 5(1), stránky 60-70.
- Chráska, M. (1996). Které vědomosti a dovednosti z pedagogiky považují učitelé za důležité. *Pedagogika*, 3, stránky 256-265.
- Chráska, M. (2003). *Úvod do výzkumu v pedagogice. Základy kvantitativně orientovaného výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Ince, M. L., & Goodway, J. D. (2006). Chapter 6: The effects of professional development on technological competency and the attitudes of urban physical education teachers toward technology. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, stránky 428-440.
- Ingersol, R. M. (2003). *Is there really a Teacher Shortage?* Dostupné z <https://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Shortage-RI-09-2003.pdf> (vid. 2. 5. 2010)
- Johns, D. P., & Dimmock, C. (1999). The marginalization of physical education: Impoverished curriculum policy and practise in Hong Kong. *Journal of Education Policy*, 4, stránky 363-384.
- Johnson, K. F. (2008). *Being an effective mentor. How to help beginning teachers succeed*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
- Jung, J. (2010). *Critical Incidents in Experienced Physical Education Teachers' Lives. AAPHERD National Convention and Exposition*. Dostupné z [http://aapherd.confex.com/aapherd/2010/finalprogram/paper\\_14952.htm](http://aapherd.confex.com/aapherd/2010/finalprogram/paper_14952.htm) (vid. 24. 1. 2010)
- Jůva, V. (2011). Učitelství v číslech - k věkové a genderové struktuře učitelstva. In B. Lazarová et al. (Eds.), *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů* (stránky 19-27). Brno: Paido.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 1, stránky 65-90.

- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Keay, J. (2006). Collaborative learning in physical education teachers' early-career professional development. *Physical Education and Sport Pedagogy*, stránky 285-305.
- Kebza, V., & Šolcová, I. (2003). *Syndrom vyhoření*. Praha: Státní zdravotní ústav.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5/6), stránky 442–456.
- Kemeny, P. (1988). Die Entwicklung der Unfallhäufigkeiten im Schulsport. *Sportpädagogik*, 5, stránky 6-9.
- Kirovová, I. (2007). *Kariéra v souvislosti s přechodem k postindustrialismu*. Ostrava: Vysoká škola báňská.
- Klein-Hessling, J., Jerusalem, M., & Schlesinger, I. (2003). Gesundheitsgefahren in der Schule. Eine Analyse psychosozialer Risiko- und Schutzfaktoren von Schulunfällen. *Psychomed*, 15(4), stránky 230-236.
- Knowles, G. G. (1992). Models for teachers' biographies. In I. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives*, stránky 99-152. London: Routledge.
- Kohnová, J. et al. (1995). *Další vzdělávání učitelů základních a středních škol jako prostředek transformace českého školství*. Praha: Karlova univerzita.
- Kohoutek, R., & Ourada, K. (2000). *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: Cerm.
- Kolář, J. (2013). *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje*. Brno: Masarykova univerzita.
- König, S. (2004). Belastungen für Lehrkräfte im Sportunterricht. *Sportwissenschaft*, 2, stránky 152–165.
- Koustelios, A., & Tsigilis, N. (2005). The relationship between burnout and job satisfaction among physical education teachers: A multivariate approach. *European Physical Education Review*, 11(2), stránky 189-203.
- Kovač, M., Leskošek, B., Hadžič, V., & Jurak, G. (2013). Occupational Health Problems among Slovenian Physical Education Teachers. *Kinesiology*, 1, stránky 92-100.
- Kurelová, M. (1998). *Učitelská profese v teorii a praxi*. Ostrava: Pedagogická fakulta.
- Kusák, P., & Urbanovská, E. (2005). Syndrom vyhoření ve vztahu k vnímání pracovní zátěže. *Psychologické otázky výchovy, vzdělávání a poradenství - sborník příspěvků*, stránky 101-117.
- Kyriacou, C. (1996). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.

- Lam, Y. (2000). Technophilia vs. technophobia: A preliminary look at why second-language teachers do or do not use technology in their classrooms. *Canadian Modern Language Review*, 56(3), stránky 390-420.
- Lazarová, B. (2011). Učitelé v pozdní fázi kariéry - z výzkumných dat. In B. Lazarová et al. (Eds.), *Pozdní sběr o práci zkušených učitelů* (stránky 107-148). Brno: Paido.
- Leat, D. (1999). Rolling the Stone Uphill: Teacher Development and the Implementation of Thinking Skills Programmes. *Oxford Review of Education*, 25(3), stránky 387-403.
- Lee, S. (1995). Rules on PE safety backed. *South China Morning Post*.
- Lentillon, V., Cogérino, G., & Kastner, M. (2006). Injustice in physical education: gender and perception of deprivation in grades and teacher support. *Social Psychology of Education*, 9, stránky 321-339.
- Liston, D., Whitcomb, J., & Borko, H. (2006). Too little or too much: Teacher preparation and the first years of teaching. *Journal of Teacher Education*, 57(4), stránky 351-358.
- Long, R. (1999). *20/20 Hindsight: Trachet Change and Advice*. Dostupné z <http://iteslj.org/Articles/Long-TeacherChange.html> (vid. 4. 7. 2013)
- Lugo, D., Auger, B., Hogan, C., & Conkle, T. (2004). What role, if any, should physical education play in the identification of sport talent? *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 1, stránky 16-18.
- Lukas, J. (2007). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů (1. část). *Pedagogika*, 4, stránky 46-60.
- Lukas, J. (2008). Vývoj učitele: přehled relevantních teorií a výzkumů. (2. část). *Pedagogika*, 4, stránky 1-13.
- Lynn, S. K. (2002). The winding path: Understanding the career cycle of teachers. *The Clearing House*, 4, stránky 179-182.
- Macdonald, D. (1995). The role of proletarianization in physical education teacher attrition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66(2), stránky 129 -141.
- Macdonald, D. (1999). The „professional“ work of experienced physical education teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(1), stránky 41–54.
- Macura, O. (17. 12 2014). *Ministr školství představil novinky v oblasti sportu na rok 2015*. Dostupné z <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/ministr-skolstvi-predstavil-novinky-v-oblasti-sportu-na-rok?highlightWords=t%C5%99et%C3%AD+hodina> (vid. 10. 1 2015)

- Machonin, P. (2005). *Česká společnost a sociologické poznání: (problémy společenské transformace a modernizace od poloviny šedesátých let 20. století do současnosti)*. Praha: ISV.
- Mäkelä, K., Hirvensalo, M., Whipp, P., & Laakso, L. (2013). Physical education teachers in motion: An account of attrition and area transfer. *Physical Education and Sport Pedagogy*, stránky 418-435.
- Malinová, L. (2011). *Rozvoj profesní kariéry*. Praha: Oeconomica.
- Mareš, J. (2010). *Zjišťování spokojenosti pacientů s poskytovanou péčí ve všeobecném praktickém lékařství*. Dostupné z [www.akva-pl.cz/dokumenty/P13-Zjistovani\\_spokojenosti\\_pacientu.doc](http://www.akva-pl.cz/dokumenty/P13-Zjistovani_spokojenosti_pacientu.doc) (vid. 10. 12. 2010)
- Mareš, J., Slavík, J., Svatoš, T., & Švec, V. (1996). *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.
- Matthews, J. G., & Guarino, A. J. (2000). Predicting teacher computer use: A path analysis. *Instructional Journal of Instructional Media*, 27(4), stránky 385-392.
- McCormack, A., & Thomas, K. (2003). You'll be OK: Induction experiences and reflections of NSW beginning teachers in physical education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 50(1), stránky 7-11.
- McFarland, A. (2001). Developing a strategic marketing plan for physical education. *Physical Educator*, 4, str. 191.
- Meriläinen, M., & Pietarinen, J. (2007). Stress as a barrier to professional development. In J. Löwstedt, P. Larsson, S. Karsten, & R. Van Dick (Eds.), *From Intensified Work to Professional Development. A Journey Through European Schools* (stránky 111–128). Bruxelles: Peter Lang.
- Metodický pokyn k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy* (15. 1 2005). Dostupné z <http://aplikace.msmt.cz/PDF/JKMPBOZzakudoPV.pdf> (vid 24. 8. 2009)
- Miethling, W.-D. (2007). Stress im Sportlehrberuf. V W.-D. Miethling, & P. Giess-Stüber, *Beruf: Sportlehrer/in* (stránky 56-67). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mikšík, O. (2007). *Psychologická charakteristika osobnosti*. Praha: Karolinum.
- Milkovich, G. T., & Boudreau, J. W. (1993). *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada.
- Morin, F. (2003). The physical education specialist: an ally for teacher education. *Physical & Health Education Journal*, 69(3).

- Moreira, H., Fox, K. R., & Sparkes, A. C. (2002). Job Motivation Profiles of Physical Educators: theoretical background and instrument development. *British Educational Research Journal*, 6, stránky 845-861.
- Mužík, V., Janík, T., & Trávníček, M. (2005). K pojetí tělesné výchovy. In V. Süß, V. Mužík, & Z. Marvanová (Eds.), *Sborník z vědeckého semináře pedagogické kinantropologie „Svatoňova Stráž 2005“*. Dostupné z <http://ceskakinantropologie.cz/knspolecnost/pedagogicka/sbornikdankovice2005.pdf> (stránky 20-26). Daňkovic: Česká kinantropologická společnost.
- Mužík, V., Stojaníková, H., & Sedláčková, J. (2005). Physical Education in Czech Republic. In U. Pühse, & M. Gerber (Eds.), *International comparasion of Physical Education*, stránky 188-205.
- National Association for Sport and Physical Eduction. (2004). *Moving into the future: National standards for physical education*.
- Nias, J. (1986). *Teacher socialization*. Victoria: Deakin University.
- Niles, S. G., & Harris-Bowlsbey, J. (2009). *Career development interventions in the 21st century*. New Jersey: Merrill.
- Norman, G. R., & Streiner, D. L. (2003). *PDQ statistics*. Shelton: People's Medical Publishing House.
- Oja, S. (1990). *Developmental Theories and the Professional Development of teachers*. Dostupné z <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352351.pdf> (vid. 17. 10 2014)
- Olson, M. R., & Craig, C. J. (2001). Opportunities and challenges in the development of teachers' knowledge: the development of narrative authority through knowledge communities. *Teaching and Teacher Education*, 17(6), stránky 667–684.
- Palmer, D. J., Stough, L. M., Burdenski, T. K., & Gonzales, M. (2005). Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers' Decision Making. *Educational Psychologist*, 40(1), stránky 13-25.
- Pařízek, V. (1988). *Učitel a jeho povolání*. Praha: SPN.
- Pauknerová, D., Kirovová, I., Mohaupt, Z., & Šafránková, P. (2009). *Manuál vysokoškolského profesního poradce: pracovní postupy*. Praha: Oeconomica.
- Paulík, K. (1999). Pracovní spokojenost a subjektivní zdraví učitelů. In E. Řehulka (Ed.), *Učitelé a zdraví 2*, stránky 99-106.
- Paulík, K. (2011). Učitelé v závěru pracovní kariéry a pracovní spokojenost. In B. Lazarová, et al. (Eds.), *Pozdní sběr: O práci zkušených učitelů* (stránky 83-98). Brno: Paido.
- Pelikán, J. (2004). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.

- Peterson, R. A. (1994). A Meta-analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. *Journal of Consumer Research*, 21(2), stránky 381-391.
- Pickle, J. (1985). Toward teacher maturity. *Journal of Teacher Education*, 4, stránky 55–59.
- Píšková, M., & Černá, M. (2006). *Pro mentory projektu KLINICKÝ ROK: vedení pedagogické praxe*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Popper, K. R. (1998). *Život je řešení problémů - o poznání, dějinách a politice*. Praha: Mladá Fronta.
- Postman, N. (2000). Will our children only inherit the wind? *Theory and Research in Social Education*, 28(4), stránky 580-586.
- Pranzo, D. (2002). Physical Education: Teachers or fakers? *Principal Leadership*, 4, stránky 68-71.
- Pravdová, B. (2013). Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická orientace*, 2, stránky 174-194.
- Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2002). *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2008). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rabušicová, M., Čiháček, V., Emmerová, K., & Šedřová, K. (2003). Role rodičů ve vztahu ke škole – empirická zjištění. *Pedagogika*, 3, stránky 309–320.
- Rámcový vzdělávací program*. (2009). Dostupné z <http://rvp.cz/informace/dokumenty-rvp/rvp-zv> (vid. 23. 2. 2011)
- Rohnstock, D. (2000). Belastungsschwerpunkte im Sportlehreralltag und Anregungen für gezielte Entlastungen (The primary stress areas of a physical educator's job and suggestions for specific stress relief). *Sportunterricht*, 49(4), stránky 108-115.
- Růžička, J., Nový, I., & Provazník, V. (1993). *Řízení profesní kariéry zaměstnanců*. Praha: Vysoká škola ekonomická.
- Rýdl, K. (2001). K výsledku dvouletého výzkumu univerzity v Mnichově o prestiži učitelů v Bavorsku. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference, 2. díl*, stránky 66–71.
- Rychtecký, A., & Fialová, L. (2002). *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: Karolinum.
- Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H., & Vertio, H. (2006). Occupational well-being in a school community – Staff 's and occupational health nurses' evaluation. *Teaching and Teacher Education*, 6, stránky 740–752.
- Sandmark, H. (2000). Musculoskeletal dysfunction in physical education teachers. *Occupational and Environmental Medicine*, 57(10), stránky 673-677.

- Sandmark, H., Wiktorin, C., Hogstedt, C., Klenell-Hatschek, E. K., & Vingard, E. (1999). Physical work load in physical education teachers. *Applied Ergonomics*, 30(5), stránky 435-442.
- Sekera, J. (1994). *Hodnotová orientace a mezilidské vztahy v pedagogických sborech*. Ostrava: Pedagogická fakulta.
- Shoval, E., Erlich, I., & Fejgin, N. (2010). Mapping an interpreting novice physical education teachers' self-perceptions of strengths and difficulties. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), stránky 85-101.
- Shulman, L. S., & Shulman, J. H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(2), stránky 257-271.
- Schempp, P. G., Sparkes, A. C., & Templin, T. J. (1993). The micropolitics of teacher induction. *American Educational Research Journal*, 30(3), stránky 447-472.
- Scherer, H. G., & Schüssler, P. (1983). Schilehrer können nicht nicht vormachten. *Sportpädagogik*, 2, stránky 28-32.
- Scherler, K. H. (2000). Machtkämpfe. *Sportpädagogik*, 6, stránky 13-15.
- Sikes, P., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher Career. Crises and Continuities*. London: The Falmer Press.
- Slovník základních pojmů z psychologie*. (2000). Praha: Fortuna.
- Smékal, V. (2002). *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal.
- Smetáčková, I. (2006). *Gender ve škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. Praha: Otevřená společnost.
- Smith, D., & Leng, G. W. (2003). Prevalence and sources of burnout in Singapore secondary school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(2), stránky 203-218.
- Solfronk, J. (2000). Profesní základ učitelství. In J. Solfronk et al. (Eds.), *Učitelství jako profese*, stránky 7-33.
- Sparkes, A. C., Templin, T. J., & Schempp, P. G. (1990). The Problematic Nature of a Career in a Marginal Subject: some implications for teacher education programmes. *Journal of Education for Teaching*, 16(1), stránky 3-28.
- Sparkes, A. C., Templin, T. J., & Schempp, P. G. (1993). Exploring dimensions of marginality: Reflecting on the life histories of physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 12(4), stránky 386-398.

- Spilková, V. (2004). Nová paradigmatata ve vzdělávání učitelů primárních škol. In H. Lukášová-Kantorová (Ed.) *Příprava učitelů pro primární vzdělávání v ČR a budoucí plánování scénářů v Evropě*, stránky 53-66.
- Spilková, V. (2007). Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, 4, stránky 338–349.
- Spousta, I., & Man, F. (2003). Syntetická povaha osobnosti učitele. *Pedagogická orientace*, 4, stránky 3-10.
- Stanescu, M., Ciolca, C., Vasiliu, A. M., & Stoicescu, M. (2012). Professional development objectives of the physical education and sport teachers from teleorman county. *Ovidius University Annals, Series Physical Education and Sport*, 12(2), stránky 222-227.
- Steffy, B. E., Wolfe, M. P., Pash, S. H., & Enz, B. J. (2000). *Life cycle of a career teacher*. Thousands Oaks: Corwin Press.
- Stirling, J., & Belk, L. (2002). Effective teaching, quality physical education and the New Zealand curriculum. *New Zealand Physical Educator*, 1, stránky 69-73.
- Stočkus, A., & Adaškevičienė, E. (2013). Peculiarities of Stressors Experienced by Physical Education Teachers at Work. *Education. Physical Training. Sport*, 3, stránky 62-69.
- Šanderová, J. (2000). *Sociální stratifikace: problém, vybrané teorie, výzkum*. Praha: Karolinum.
- Šimíčková-Čížková, J. (2009). Protektivní a negativní faktory učitelské profese. *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství V* (stránky 13-19). Ostrava: Pedagogická fakulta.
- Šimoník, O. (1994). *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita.
- Šmahel, I. (1983). *Psychologie osobnosti pro učitelské obory*. Praha: SPN.
- Štech, S. (1994). Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44(4), stránky 310-320.
- Švaříček, R. (2007). Hlubkový rozhovor. In R. Švaříček, & K. Šedřová (Eds.), *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*, stránky 159-184.
- Švec, V. (1999). *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido.
- Taylor, A. W. (1997). Factors affecting retention of teachers in the teaching profession. *Digital Dissertations*.
- Terwee, C., Bot, S. D., de Boer, M. R., van der Windt, D. A., Knol, D. L., Bouter, L. M., & de Vet, H. (2007). Quality criteria were proposed for measurement properties of health status questionnaire. *Journal of Clinical Epidemiology*, 60, stránky 34-42.



- Torff, B. (2003). Developmental changes in teachers' use of higher order thinking and content knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 3, stránky 563-569.
- Trinkūnienė, L., & Kardelienė, L. (2013). Occupational Difficulties at Work of Physical Education Teachers. *Žurnalas „Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas“* „leidžiamas nuo 1968 m.(ankstesnis pavadinimas–mokslo darbai „Kūno kultūra“), stránky 88-96.
- Tuček, M. (3. 9. 2013). *Prestiž povolání – červen 2013*. Dostupné z [http://cvvm.soc.cas.cz/media/com\\_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf](http://cvvm.soc.cas.cz/media/com_form2content/documents/c1/a7054/f3/eu130903.pdf) (vid. 20. 6. 2014)
- Tupý, J. (2010). *Organizační opatření pro prevenci úrazů na školách aneb jsou informace o úrazech ve školách dostatečným podkladem pro jejich prevenci?* Dostupné z [http://www.szu.cz/uploads/documents/czpz/zivotni\\_styl/kampane/seminar\\_8sept10/Ur\\_azy\\_ve\\_skole\\_a\\_prevence.pdf](http://www.szu.cz/uploads/documents/czpz/zivotni_styl/kampane/seminar_8sept10/Ur_azy_ve_skole_a_prevence.pdf) (vid. 2. 12. 2012)
- Vágnerová, M. (1999). *Psychologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of International Research and Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Vašutová, J. (2008). *Vzděláváme budoucí učitele*. Praha: Portál.
- Voltmann-Hummes, I. (2008). *Traumjob Sportlehrer/in? Belastungserleben und Selbstwirksamkeitserwartung von Schulsportlehrkräften*. Göttingen: Cuvillie.
- Ward, M., & Sloane, P. (2000). Non-pecuniary advantages versus pecuniary disadvantages: Job satisfaction among male and female in Scottish universities. *Scottish Journal of Political Economy*, 3, stránky 273-303.
- Wong, A., & Louie, L. (2002). What professional educators can learn from practicing physical education teachers? *Physical Educator*, 59(2), stránky 90-104.
- Woods, M. L., Karp, G. G., Miao, H., & Perlman, D. (2008). Physical educators' technology competencies and usage. *Physical Educator*, 65(2), stránky 82-99.
- Woods, P., & Jeffrey, R. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 1, stránky 89–106.
- Wubbels, T., Creton, H., & Tartwijk, J. v. (1992). Effective Interpersonal Teacher Behavior in the Classroom. In J. Bahsi, & Z. Saas (Eds.), *Effectiveness and Improvement*. Jerusalem: Magnes Press.

- Wurzel, B. (1995). Die sozialen Beziehungen in der Schule als Wirkungskräfte im Prozess des Ausbrennens. *Sportunterricht*, 4, stránky 152-162.
- Xiao, G. (2001). Analysis of responsibility confines for injury accidents in physical education teaching. *Journal of Beijing Sport University*, 1, stránky 93-94.
- Yaman, C. (2009). Job satisfaction levels of formative physical education teachers. *International Journal of Human Sciences*, 1, stránky 683-711.
- Zákon o pedagogických pracovnících, č. 563/2004 Sb.* (2015).
- Zaostřeno na ženy a muže 2013.* (31. 1. 2014). Dostupné z [http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/kapitola/1413-13-r\\_2013-13](http://www.czso.cz/csu/2013edicniplan.nsf/kapitola/1413-13-r_2013-13) (vid. 23. 3. 2014)
- Židková, Z., & Martinková, J. (2003). Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní lékařství*, 3, stránky 6-10.

## Seznam obrázků

Obr. 1. <i>Systémový model vývoje učitele (Fessler, 2003, cit dle Lukas, 2008)</i> .....	33
Obr. 2. <i>Schéma faktorů ovlivňujících kázeň v hodinách tělesné výchovy</i> .....	37
Obr. 3. <i>Schéma organizace výzkumné práce</i> .....	55
Obr. 4. <i>Výzkumný soubor z hlediska věku</i> .....	59
Obr. 5. <i>Výzkumný soubor z hlediska délky praxe</i> .....	59
Obr. 6. <i>Spokojenost se sportovišti</i> .....	61
Obr. 7. <i>Přístup k žákům v hodinách tělesné výchovy</i> .....	66
Obr. 8. <i>Hodnocení žáků v hodinách tělesné výchovy</i> .....	68
Obr. 9. <i>Vztah k žákům</i> .....	69
Obr. 10. <i>Spokojenost s profesí</i> .....	70
Obr. 11. <i>Uznání z okolí</i> .....	71
Obr. 12. <i>Uznání v souvislosti s druhým předmětem</i> .....	71
Obr. 13. <i>Rozdíl v pocíťované podpoře a potřebě podpory učitelů tělesné výchovy</i> .....	75
Obr. 14. <i>Potřeba podpory</i> .....	76
Obr. 15. <i>Další vzdělávání učitelů</i> .....	77
Obr. 16. <i>Indexy k pojetí výuky</i> .....	79
Obr. 17. <i>Indexy k sebepojetí</i> .....	80
Obr. 18. <i>Indexy k pocíťované zátěži</i> .....	81

## Seznam tabulek

Tab. 1. <i>Věková struktura učitelů základních škol – ženy a muži v letech 2006 –2013</i> .....	16
Tab. 2. <i>Přehled druhých vyučovaných předmětů respondentů</i> .....	60
Tab. 3. <i>Další funkce respondentů ve škole</i> .....	60
Tab. 4. <i>Přehled respondentů kvalitativní části výzkumného šetření</i> .....	64
Tab. 5. <i>Přístup k žákům v hodinách tělesné výchovy dle pohlaví</i> .....	67
Tab. 6. <i>Řešení kázeňských problémů z hlediska věku</i> .....	68
Tab. 7. <i>Způsoby řešení kázeňských problémů</i> .....	69
Tab. 8. <i>Zatěžující faktory</i> .....	73
Tab. 9. <i>Potřeba podpory s ohledem na pohlaví</i> .....	76
Tab. 10. <i>Interpretační rámec výzkumu</i> .....	83
Tab. 11. <i>Zatěžují faktory dle výsledků výzkumu</i> .....	100
Tab. 12. <i>Zatěžující faktory dle Voltmann-Hummes (2008)</i> .....	101

## **Seznam příloh**

Příloha 1 - Dotazník pro učitele tělesné výchovy 2. stupně základních škol

Příloha 2 - Otázky pro rozhovory s učiteli tělesné výchovy

## Příloha 1

### Dotazník pro učitele tělesné výchovy 2. stupně základních škol

Vážené kolegyně, vážení kolegové,

ráda bych Vás požádala o pomoc při sběru dat pro mou disertační práci, v níž se zabývám tématem „Psychosociální problémy učitele tělesné výchovy v různých fázích kariéry“. Rozhodnete-li se věnovat mému tématu chvilku času, prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku. Dotazník je zcela anonymní.

1. Jste (zatrhněte):  žena  muž

2. Kolik je Vám let? \_\_\_\_\_

3. Praxe ve školství: \_\_\_\_\_ let

4. Vyučujete mimo tělesné výchovy (dále jen TV) ještě jiný předmět?

Ne (přejděte k otázce 8)  Ano (pokračujte následující otázkou)

5. Uveďte druhý vyučovaný předmět. (pouze jeden; ten, který považujete vedle výuky TV za stěžejní)

6. Který předmět považujete za důležitější? (zatrhněte)

TV  předmět uvedený v ot. č. 5  považuji je za stejně důležité

7. Vyjádřete prosím na škále svou spokojenost s uvedenými předměty, které vyučujete.

V tělesné výchově *velmi spokojen* 1 2 3 4 5 6 *nespokojen*

V druhém vyučovaném předmětu *velmi spokojen* 1 2 3 4 5 6 *nespokojen*

8. Absolvoval/a jste na vysoké škole studijní obor se zaměřením na učitelství TV  Ano  Ne

9. Jste zároveň trenérem nějakého sportu?

nikdy jsem nebyl  ano, byl jsem, nyní už ne  
 ano, jsem (uveďte druh sportu) \_\_\_\_\_

10. Jaké další funkce ve škole zastáváte?

ředitel/ka školy  zástupce ředitele/ky  
 třídní učitel/ka  výchovný/á poradce/yně  jiné \_\_\_\_\_

11. Kolik obyvatel má přibližně obec, ve které je škola, na níž vyučujete? \_\_\_\_\_

12. Je škola plně organizovaná?  Ano  Ne

13. Velikost školy (přibližný počet žáků ve škole):

méně než 250  251 – 500  501 – 750  více než 750

14. Ohodnot'te na škále sportoviště, která má vaše škola k dispozici:

- a) počet sportovišť, (tělocvičny, hřiště, bazén aj.)  
*vyhovující* 1 2 3 4 5 6 *nevyhovující*
- b) vzdálenost sportovišť  
*vyhovující* 1 2 3 4 5 6 *nevyhovující*
- c) materiální vybavení sportovišť  
*vyhovující* 1 2 3 4 5 6 *nevyhovující*
- d) stav vybavení  
*vyhovující* 1 2 3 4 5 6 *nevyhovující*

## I. POJETÍ VÝUKY

Níže uvedené výroky prosím přečtete a vyjádřete souhlas na škále. (1 souhlasím, 6 nesouhlasím)

1. **Žáky vedu především k výkonu.**  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
2. **Hodnotím žáky především podle výkonu.**  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
3. **Žáky vedu především k rozvoji zájmu o sport.**  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
4. **Žáky vedu především k fair-play chování.**  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
5. **Jde mi především o zdraví žáků.**  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
6. **V každé hodině by měl být u žáků zřejmý pokrok v učení.**  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
7. **Dávám přednost:**  
 týmovým sportům     individuálním sportům     jiným \_\_\_\_\_  
 neupřednostňuji žádný
8. **Cíle a obsahy RVP, resp. ŠVP, jsou pro mě stěžejní.**  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
9. **Nehledím na obsah, mé hodiny musí žáky hlavně bavit.**  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
10. **Měním obsah hodiny dle potřeb žáků a aktuální situace.**  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
11. **Záleží mi na teoretických vědomostech žáků (př. znalost pravidel).**  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
12. **Hodiny vedu podle tradičního modelu (př. zahřátí, rozcvičení, hra, závěr).**  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
13. **Používám metodu názorné ukázky (předvádím já).**  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
14. **Používám metodu názorné ukázky (předvádí vybraní žáci)**  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
15. **Je-li to jen trochu možné, preferuji TV mimo tělocvičnu.**  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
16. **Hodnotím žáky především podle aktivity v hodinách.**  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
17. **Hodnotím žáky především podle zájmu o tělesnou výchovu.**  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
18. **Hodnotím především podle chování v hodinách.**  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
19. **Součástí hodnocení jsou i výsledky testů prováděných během roku.**  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
20. **Žáky vedu především k disciplíně.**  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
21. **Snažím se vždy udržet kázeň a autoritu.**  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit

22. **Stavím spíše na kamarádském přístupu.**  
*souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit*
23. **Problémy s kázní řeším zvednutím hlasu, trestem.**  
*souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit*
24. **Problémy s kázní řeším spíše pozitivní motivací.**  
*souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit*
25. **Kázeňské problémy řeším nejčastěji (zatrhněte jednu možnost)**  
 informuji rodiče  informuji třídního učitele  
 snažím se vyřešit otázku kázně sám  nemusím řešit kázeňské problémy  jiné \_\_\_\_\_

## II. SEBEPOJETÍ

*Níže jsou uvedeny výroky. Každý výrok si přečtěte a uveďte, jak to cítíte. (1 souhlasím, 6 nesouhlasím)*

1. **Svou práci vykonávám rád/a.**  
*souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit*
2. **Cítím se jako učitel/ka TV úspěšný/á.**  
*souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit*
3. **Plně se seberealizuji jako učitel/ka TV (mé představy jsou naplněny).**  
*souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit*
4. **TV je ve škole pokládána za plnohodnotný předmět.**  
*souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit*
5. **Předmět TV mi dává možnost dalšího profesního růstu.**  
*souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit*
6. **Považuji se spíše za sportovce/kyni než za učitele/ku.**  
*souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit*
7. **Kolegové se na mě obracejí s žádostí o radu/pomoc.**  
*souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit*
8. **Mám dobré postavení ve školním týmu.**  
*souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit*
9. **Vnímám své postavení ve školním týmu jako specifické.**  
*souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit*
10. **Rodiče práci učitele/ly uznávají.**  
*souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit*
11. **Žáci práci učitele/ky uznávají.**  
*souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit*
12. **Kolegové práci učitele/ky uznávají.**  
*souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit*
13. **Uznání se mi dostává spíše jako učiteli/ce druhého předmětu než jako učitele/ce TV.**  
*souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit*
14. **Autoritu v kolektivu si získávám spíše jako učitel/ka druhého předmětu než jako učitel/ka TV.**  
*souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit*
15. **Autoritu u žáků se mi daří získat spíše v druhém vyučovaném předmětu než v TV.**  
*souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit*



### III. ZÁTĚŽ

Zatrhňte, jak moc zatěžující jsou pro Vás následující faktory, které jsou součástí vaší práce učitele/ky TV. (1 není zatěžující, 6 je velmi zatěžující)

**1. Hluk**

není zatěžující 1 2 3 4 5 6 je velmi zatěžující 0 nemohu posoudit

**2. Ostatní klimatické podmínky sportovišť (zápach, zima, průvan, světlo)**

není zatěžující 1 2 3 4 5 6 je velmi zatěžující 0 nemohu posoudit

**3. Hygienické podmínky (sprchy, čistota aj.)**

není zatěžující 1 2 3 4 5 6 je velmi zatěžující 0 nemohu posoudit

**4. Vzdálenost, docházení na sportoviště**

není zatěžující 1 2 3 4 5 6 je velmi zatěžující 0 nemohu posoudit

**5. Nedostatečné vybavení sportovišť**

není zatěžující 1 2 3 4 5 6 je velmi zatěžující 0 nemohu posoudit

**6. Chytání a sklizení nářadí**

není zatěžující 1 2 3 4 5 6 je velmi zatěžující 0 nemohu posoudit

**7. Fyzická zátěž při předvádění učiva**

není zatěžující 1 2 3 4 5 6 je velmi zatěžující 0 nemohu posoudit

**8. Zhoršené pohybové schopnosti (zvyšující se věk, zranění, apod.)**

není zatěžující 1 2 3 4 5 6 je velmi zatěžující 0 nemohu posoudit

**9. Prostorová blízkost žáků, narušování osobní zóny**

není zatěžující 1 2 3 4 5 6 je velmi zatěžující 0 nemohu posoudit

**10. Počet žáků v hodinách TV**

není zatěžující 1 2 3 4 5 6 je velmi zatěžující 0 nemohu posoudit

**11. Zvýšené riziko úrazů v hodinách TV**

není zatěžující 1 2 3 4 5 6 je velmi zatěžující 0 nemohu posoudit

**12. Nízká motivace žáků k výkonu v hodinách TV (neochota žáků, necvičící žáci)**

není zatěžující 1 2 3 4 5 6 je velmi zatěžující 0 nemohu posoudit

**13. Práce s časem (mimoškolní aktivity - sportovní utkání, školní výlety apod.)**

není zatěžující 1 2 3 4 5 6 je velmi zatěžující 0 nemohu posoudit

**14. Administrativní činnosti**

není zatěžující 1 2 3 4 5 6 je velmi zatěžující 0 nemohu posoudit

**15. Výkonnostní rozdíly žáků v rámci třídy**

není zatěžující 1 2 3 4 5 6 je velmi zatěžující 0 nemohu posoudit

**16. Poskytování dopomoci žákům**

není zatěžující 1 2 3 4 5 6 je velmi zatěžující 0 nemohu posoudit

**17. Pocit izolace od ostatních učitelů**

není zatěžující 1 2 3 4 5 6 je velmi zatěžující 0 nemohu posoudit

**18. Nedostatek kolegiální podpory**

není zatěžující 1 2 3 4 5 6 je velmi zatěžující 0 nemohu posoudit

**19. Nedostatečná zpětná vazba od vedení**

není zatěžující 1 2 3 4 5 6 je velmi zatěžující 0 nemohu posoudit

#### IV. PODPORA

1. **Ke své práci potřebuji především** (1 souhlasím, 6 nesouhlasím)
- a) Podporu kolegů  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
- b) Podporu vedení školy  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
- c) Podporu rodičů  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
- d) Podporu rodiny  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
- e) Spoléhám raději sám na sebe  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
2. **Při své práci pocítuji** (1 souhlasím, 6 nesouhlasím)
- a) Podporu kolegů  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
- b) Podporu vedení školy  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
- c) Podporu žáků  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
- d) Podporu rodičů  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
3. **Vedení školy mi umožňuje další vzdělávání v oblasti TV podle mých potřeb.** (1 souhlasím, 6 nesouhlasím)  
souhlasím 1 2 3 4 5 6 nesouhlasím 0 nemohu posoudit
4. **Kolik dní odhadem věnujete dalšímu vzdělávání během školního roku (mimo samostudium)?**  
\_\_\_\_\_
5. **Které formy dalšího vzdělávání využíváte nejčastěji?** (seřad'te: 1 - nejčastěji, 4/5 - nejméně často)  
\_\_\_\_ samostudium      \_\_\_\_ semináře ve škole      \_\_\_\_ semináře mimo školu  
\_\_\_\_ diskuse s kolegy      \_\_\_\_ jiné \_\_\_\_\_

Co jiného byste rád/a k tématu dodal/a?

---

---

---

Jestli máte zájem zúčastnit se dalšího výzkumného šetření, uveďte prosím Váš kontakt:

---

Děkuji mnohokrát za Váš čas. Pokud budete mít zájem o výsledky tohoto šetření, budou dostupné v archivu disertačních prací na internetových stránkách Fakulty sportovních studií MU ([www.fsps.muni.cz](http://www.fsps.muni.cz))

Mgr. Zuzana Tulisová

[z.tulisova@gmail.com](mailto:z.tulisova@gmail.com)

## **Příloha 2**

### **Otázky pro rozhovory s učiteli tělesné výchovy**

#### **Pojetí výuky**

- Na co se primárně zaměřujete v hodinách tělesné výchovy? Jak se to měnilo v průběhu kariéry?
- Jak byste charakterizoval/a svůj vztah žáky? Jak se to změnilo v průběhu kariéry?
- Jak se změnil přístup k hodnocení v průběhu kariéry?
- Jak se změnil přístup k udržení kázně v hodinách tělesné výchovy v průběhu kariéry?

#### **Sebepojetí učitele tělesné výchovy**

- Co je pro Vás, pokud jde o práci, nejdůležitější? Co bylo dříve?
- Co Vám přináší radost?
- Co se daří?
- Na čem poznáváte, že jste dobrou učitelkou? Jak se to změnilo v průběhu kariéry?
- Jak vnímáte Vaše postavení jako učitel/ka tělesné výchovy mezi kolegy, v pracovním týmu?
- Jak souvisí profese s Vaším osobním životem? Jak se to vyvíjí?

#### **Zátěž učitele tělesné výchovy**

- Co Vás nejvíce v profesi trápí a co Vás trápilo dříve?
- Čeho se bojíte? Čeho jste se kdy v pracovním životě obával/a?
- Jaké změny ve výkonu profese nejvíce pociťujete s přibývajícím věkem?

#### **Podpora**

- Od koho pociťujete podporu? Změnilo se to nějak v průběhu kariéry?
- Od koho potřebujete podporu? Změnilo se to nějak v průběhu kariéry?
- Co Vám dává sílu se o něco snažit, vzdělávat se?
- Odkud nejčastěji přichází ocenění?