

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Využití sebereflexe a sebehodnocení učitele v pohospitačním rozhovoru

Self-reflection of the teacher's work and its use in the post-inspection
interview

Mgr. Věra Šimečková

Vedoucí práce: RNDr. Ing. Eva Urbanová

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Školský management

2018

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Využití sebereflexe a sebehodnocení učitele v pohospitačním rozhovoru potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 10. 7. 2018

Dovoluji si poděkovat paní RNDr. Ing. Evě Urbanové za vedení a odborné konzultace k mé bakalářské práci.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá sebereflexí práce učitele a jejím využitím v pohospitačním rozhovoru. Zaměřuje se na hospitační činnost, která je jedním z nástrojů kontroly, rozvoje a hodnocení pedagogické práce učitele, a to zejména na tu část, ve které si učitel hodnotí sám své pedagogické, výchovné a didaktické přednosti a rezervy. Práce obsahuje též teoretickou část, která uvádí čtenáře do problematiky hospitace, jejích funkcí, vnímání pedagogickou veřejností a vysvětluje pojmy, jako jsou například sebereflexe, sebehodnocení, profesní rozvoj apod. Výzkum bakalářské práce se zabývá otázkou, zda ředitelé škol v pohospitačním rozhovoru dávají dostatečný prostor učitelům k sebereflexi a zda je veden tak, aby učitelé napomohla v profesní oblasti stanovit si své rozvojové potřeby a tím podpořit zvyšování kvality vyučovacího procesu. K výzkumu a k ověření výzkumných předpokladů je použita metoda dotazníku. Respondenti jsou dotazováni, nakolik se jejich nadřízený v pohospitačním rozhovoru věnuje jejich rozvoji a zda jim dává dostatečný prostor k sebevyjádření a sebereflexi. Skladba respondentů výzkumu je provedena tak, že jsou v něm zástupci učitelů jak ze standardních, tak i alternativních škol. V závěru práce jsou shrnuty výsledky výzkumu, které potvrzují výzkumné předpoklady, že sebehodnocení se věnují spíše ředitelé alternativních škol a že hodnocení nadřízeného ve standardních školách převažuje nad prostorem pro pracovní sebereflexi učitele.

KLÍČOVÁ SLOVA

hospitace, profesní rozvoj, zpětná vazba, sebereflexe, pohospitační rozhovor

ABSTRACT

The bachelor paper concerns itself with self-reflection of the teacher's work and its use in the post-inspection interview. It focuses on inspection being one of the tools for examination, development, and evaluation of pedagogical work, in particular on the part where teachers evaluate their own pedagogical, educational as well as didactic strengths and weaknesses. The paper also contains a theoretical part introducing the issue of inspection, its purposes and the way it is perceived by the pedagogical audience. Terms such as self-reflection, self-evaluation, professional development, etc. are also explained in this part. The aim of the paper research refers to whether or not the school director provides teachers for their self-reflection within a post-inspection interview which would help them identify their development needs in their professional field and consequently enhance the quality of the learning process. The questionnaire method has been used for the research as well as for the verification of research assumptions. Respondents have been asked to which extent their headmaster actually engages in their development during a post-inspection interview and whether they are given sufficient amount of time to express themselves within a self-reflection. The structure of survey respondents comprises teachers of both standard and alternative elementary schools. In the paper conclusion results from the research have been summed up confirming the research assumptions that the self-evaluation is directed mainly by the directors of alternative schools whereas the directors in the standard schools tend to evaluate rather than give their teachers opportunity to reflect on their own work.

KEYWORDS

Inspection, Professional development, Feedback, Self-reflection, Post-inspection interview

Obsah

Úvod	8
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Hospitace jako nástroj rozvoje a řízení pedagogického procesu	10
1.1 Hospitace a její vnímání pedagogickou veřejností	11
1.2 Funkce hospitace	14
1.2.1 Kontrolní funkce	15
1.2.2 Diagnostická funkce	15
1.2.3 Rozvojová funkce	16
1.2.4 Funkce předávání zkušeností	16
1.2.5 Autoevaluační funkce	17
1.2.6 Motivační funkce	17
2 Sebereflexe, sebehodnocení - autoevaluace	19
2.1 Vymezení pojmu evaluace	19
2.2 Vymezení pojmů autoevaluace – sebehodnocení, sebereflexe	20
2.2.1 Autoevaluace - sebehodnocení	20
2.2.2 Vymezení pojmu sebereflexe	21
2.3 Úskalí a problémy sebehodnocení	23
2.4 Sebehodnocení učitele v pedagogickém procesu	24
3 Profesní rozvoj	25
3.1 Vymezení pojmu profesní rozvoj	25
3.2 Plán profesního rozvoje	26
4 Sebehodnocení a sebereflexe v pohospitačním pohovoru	28
5 Analýza pohospitačních pohovorů s ohledem na sebehodnocení učitele	29

5.1	Cíl výzkumu.....	29
5.2	Výzkumné předpoklady.....	29
5.3	Metodologie výzkumného šetření.....	29
5.3.1	Výzkumná metoda.....	29
5.3.2	Organizace práce.....	30
5.3.3	Výzkumný vzorek.....	31
5.4	Vyhodnocení dotazníků.....	31
5.5	Shrnutí výzkumné činnosti.....	49
5.5.1	Vyhodnocení výzkumných předpokladů.....	49
	Závěr.....	51
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	53
	Seznam příloh.....	56

Úvod

Úspěch a kvalita každé organizace a společnosti jsou závislé na kvalitě a úrovni lidí, kteří ji utvářejí. Každý management, který chce udržet tempo a krok s novými poznatky, technologiemi a procesy, se proto zaměřuje na rozvoj svých zaměstnanců. Nejinak by to mělo být i ve školní instituci, jejímž úkolem je vychovávat a vzdělávat novou generaci. Vést žáky k poznání a ukotvovat v nich mravní zásady a hodnoty vyžaduje od každého učitele schopnosti a dovednosti, které se většinou nedají získat jen prostým studiem na vysoké škole, ale vyžadují intenzivní a vnitřně reflektovanou osobní praxi a zkušenost. Tu lze získat jen v samotném pedagogickém procesu v přímém kontaktu se žáky ve vyučovacím procesu a pod vedením kompetentního a podporujícího ředitele, který kromě jiných rozvojových strategií využívá hospitaci v celé své šíři k uvědomělému osobnostnímu a profesnímu rozvoji svého podřízeného. Tato rozvojová strategie se samozřejmě netýká jen začínajících učitelů, ale i učitelů zkušených a v praxi dlouhodobě zapojených. V každé profesi, pokud jedinec nechce ustrnout, je totiž nutné získávat nové zkušenosti, znalosti a budovat profesní kompetence. Učitel, jehož předmětem práce je rozvoj druhých, je k profesnímu rozvoji nejen svými žáky každodenně motivován, ale na základě školské legislativy je i povinen se rozvíjet.

Cílem této práce je tedy zdokumentovat, zda ředitelé škol v rámci hospitací zařazují do následných pohospitačních pohovorů prostor pro hospitované učitele, ve kterém si sami učitelé pod vedením dalšího odborníka z praxe mohou zreflektovat svoji odučenou hodinu, použité metody a formy práce i pedagogické kompetence, mohou si nastavit své rozvojové cíle a zmapovat své přednosti a případné rezervy.

Práce vychází z premisy, že hospitující ředitelé nevyužívají hospitaci a následný pohospitační rozhovor jako rozvojový nástroj, ale zaměřují se v něm víceméně jen na své osobní ohodnocení výkonu učitele. Tento způsob práce ředitele vede pak často k tomu, že je hospitace učitelem vnímána jako kontrola a audit jeho pedagogických schopností a dovedností. To může vyvolat obavy učitele z hodnocení, které může být subjektivní a ve svém důsledku pak vést k negativnímu postoji a vyhýbání se hospitacím.

Práce má přispět k pochopení významu hospitace jako rozvojového nástroje a uvědomění si jejího potenciálu k vytvoření prostoru ke komunikaci, spolupráci a dobrým vztahům mezi učitelem a jeho nadřízeným. Cílem hospitačního procesu je totiž také naučit učitele zamyslet se nad svou prací, provést sebereflexi a sebehodnocení svého pedagogického výkonu a najít tak svůj prostor pro profesní růst. Pokud si ředitel uvědomí přesah kontrolní činnosti do rozvojové roviny, má v ruce nástroj, který umožní nejen růst profesionality konkrétního učitele, ale vytváří prostor pro zvyšování kvality celého pedagogického procesu dané školy. Pokud si totiž učitel vědomě zhodnotí své přednosti a pojmenuje případné rezervy, je na nejlepší cestě ke zkvalitňování své práce. Učitel, který se zamýšlí nad svojí prací, je otevřený změnám a sebereflexi vnímá jako běžnou součást své pedagogické činnosti, jistě přivítá možnost vést partnerskou a podporující profesní debatu o své práci s dalším odborníkem, kterým vedoucí pracovník nepochybně je. Pohospitační pohovor pak nabízí ideální prostor pro vedení takového pohovoru. Hospitace bez pohospitačního rozhovoru, případně jen s formální zpětnou vazbou neplní svůj význam a pohospitační rozhovor bez sebehodnotícího prostoru pro hospitovaného učitele nemůže plnit tak důležitou rozvojovou funkci.

V práci lze nalézt vysvětlení pojmů týkajících se samotné hospitace, jejích funkcí, sebereflexe, sebehodnocení apod. Práci doplňuje dotazníkové šetření, prováděné na různých typech škol, jehož součástí jsou i výpovědi zapojených učitelů k dané tematice. Práce se také pokouší potvrdit předpoklad, že v alternativních školách je při pohospitačních pohovorech dáván větší prostor pro sebereflexi učitele než ve školách standardního typu. V rámci dotazníkového šetření jsou považovány za alternativní ty školy, které mají jako vzdělávací program Montessori pedagogiku, pedagogiku waldorfského typu, daltonský plán a školy s programem Začít spolu. Vzhledem k tomu, že pohospitační rozhovory vede člen vedení školy, jsou v dotaznících zohledněny pouze školy, jejichž celková koncepce je založena na alternativních metodách a postupech, jejichž garantem je právě vedení školy.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Hospitace jako nástroj rozvoje a řízení pedagogického procesu

Pokud porovnáme počet hodin, které daný učitel odučí v rámci jednoho školního roku ve škole, případně v jedné třídě, a počet hodin, které má šanci u daného učitele navštívit ředitel školy v rámci hospitace, zjistíme výrazný rozdíl. Přitom význam hospitace jako metody pro sledování a vyhodnocování práce pedagoga a jeho působení na žáky je nenahraditelný a je chybou podceňovat její význam pro poskytování zpětnovazebních informací učitelům. Chápeme-li hospitaci jako plánovanou návštěvu pedagoga v jeho odučené hodině s následným pohospitačním pohovorem, pak je zřejmé, že takových návštěv vzhledem k vytíženosti a časové náročnosti nemůže ředitel školy uskutečnit větší množství. Je tedy třeba, aby při jejich menší četnosti byly co nejkvalitnější a aby všechny zúčastněné strany z nich vytěžily maximum.

Již dávno totiž neplatí, že hospitace je prostý kontrolní proces, v němž ředitel sleduje, zda jsou naplňovány plánované výstupy, ale v souvislosti s probíhající kurikulární reformou se stává přirozeným nástrojem pro rozvoj pedagoga a zkvalitnění a formování celého výchovně-vzdělávacího procesu. Hospitace jsou jednou z možností, jak může vedení školy sledovat průběh pedagogických procesů a jsou jedním z významných hodnotících a rozvojových nástrojů. Více než do kontrolní činnosti totiž spadá do oblasti vedení lidí. Hospitace ve třídách spojené s pohospitačním rozbořem jsou tradičním a dobře vžitým a ověřeným autoevaluačním nástrojem školní praxe. Legislativně hospitace jako povinnost pro ředitele stanoveny nejsou, ale tato povinnost nepřímou vyplývá ze zákoníku práce a obecně v souvislosti s řízením a kontrolou školy i z managementu.

Pokud má hospitace dostát svým cílům, je potřeba, aby obsahovala nejen kvalitní, vyváženou a formativní zpětnou vazbu, ale aby v jejím rámci proběhlo i důkladné a strukturované sebehodnocení pedagoga. Hospitace tedy nejsou jen prostředkem evaluačním, ale jsou zároveň i prostředkem kultivačním, protože umožňují zlepšovat *„profesionální kompetenci učitelů, zejména její reflektivní anebo tvůrčí složku, a zkvalitňovat jejich tzv. sekundární intuici, tj. schopnost připravit výuku s ohledem na potřeby žáků a rozhodovat se v aktuálních situacích výuky.“* (Pavlas, Najvar, 2017)

1.1 Hospitace a její vnímání pedagogickou veřejností

Původní význam slova vychází z latinského slova hospito – navštěvuji, jsem na návštěvě. V původním smyslu lze chápat návštěvu jako setkávání se s druhým nebo druhými za určitým účelem, který má většinou pozitivní charakter. Podle Trojana byl tento pojem „*postupem času překryt až pejorativně laděným významem povinnosti, nutného zla, zdroje konfliktů a nepochopení*“. (Trojan, 2014, s. 70)

Pohled pedagogické veřejnosti na hospitaci bývá velmi rozdílný. Někteří pedagogové považují hospitaci za stresující a zbytečnou kontrolu jejich práce, jiní si uvědomují smysl a přínos hospitací pro jejich práci a přímo hospitace vyžadují. Chápu, že bez zpětné vazby a sebehodnocení se nelze dále rozvíjet, a hospitaci vnímají i jako pozitivní zájem nadřízeného o jejich práci. Rozdílný pohled na hospitace mají však i ředitelé škol. Pro některé je hospitace nástroj rozvoje jejich podřízených, zdroj informací o stavu a vývoji výchovně-vzdělávacího procesu v jejich školách, jinými je hospitace naopak vnímána jako ztráta času a zbytečná zátěž pedagoga. Často totiž vycházejí z vlastních negativních zkušeností, kdy sami jako bývalí pedagogové absolvovali demotivující a direktivní hospitaci, neodborně vedenou jejich nadřízeným. Podle Běleckého je každá hospitace zásahem, který „více či méně ovlivní průběh pozorovaných jevů. Čím více je hospitace extrémní, mimořádnou událostí, tím je její vliv větší. Tento vliv však nemusí být výhradně negativní - účast pozorovatele může učitele i žáky přimět k cílevědomějšímu zaměření na dosahování kvality, ostatně negativní a pozitivní vlivy se mohou vzájemně stírat. Čím více je hospitace běžnou, standardní záležitostí, tím více je sledovaný průběh vzdělávání autentický.“ (Bělecký, 2006)

Pohled na hospitaci se v průběhu vývoje pedagogiky a výchovně-vzdělávacího procesu stále proměňuje. Dnes se odborná pedagogická veřejnost shoduje na tom, že bez odborně a profesionálně vedené hospitace nemůže vedení školy naplňovat stále rostoucí požadavky na rozvoj výchovně-vzdělávacího procesu. Učitelé většinou nedostávají informace, které by jim umožňovaly s rozmyslem korigovat vzdělávací proces, „objektivně posoudit kvalitu vlastního výkonu, zjišťovat vlastní vzdělávací potřeby a promyšleně plánovat vlastní profesní rozvoj. Tento stav je kromě nedostatečné hospitační činnosti způsoben i tím, že žáci ani rodiče, kteří učitele nejvíce ovlivňují,

zpravidla nemají dostatek informací a znalostí, aby jejich názory mohly být pro učitele směřovat. Navíc sdělování informací bývá málokdy věcné, většinou je spojeno s negativními, agresivními emocemi. Pokud se učitelé po mnoho let, někdy i po celý život, nedostane nezraňující, strukturované, odborné a věcné kritiky, pochvaly či rady, může snadno dojít k ustrnutí, k uchýlení se ke stereotypům, k zabřednutí do rutiny, k posilování přesvědčení o vlastní neomylnosti. S přibývajícím věkem je pak každý požadavek na změnu, přicházející zvenčí, chápán jako útok na osobní integritu. Platí tedy princip - čím méně hospitací, tím hůře pro učitele.“ (Bělecký, 2006)

Pedagogická encyklopedie z roku 1938 definuje hospitaci jako „*návštěvu ve vyučovací hodině, kterou občas koná bezprostřední nadřízený především za tím účelem, aby se přesvědčil, jak si učitel počíná při vyučování po stránce věcné a metodické*“. (Trojan, 2014, s. 70) Ingersoll ve své publikaci *Who controls teachers' work?* z roku 2006 uvádí, že návštěvy vyučovacích hodin učitelů vychází z kontextu tradičně hierarchického vztahu mezi učiteli a řediteli škol. Díky nim mají vedoucí pracovníci významnou kontrolu nad hlavními aspekty práce učitele. (Ingersoll, 2006)

A Short ve svém článku uvádí, že hospitace je zásadní součástí zodpovědnosti ředitele. (Short, 1990) Pechův Příruční slovník pedagogický z roku 1937 ji rozšiřuje i na „*vzájemné návštěvy učitelů a náslechy studentů v průběhu studia a o poznání prospěchu a chování žactva*“. (Trojan, 2014, s. 70) Pedagogický slovník z roku 1965 definuje hospitaci jako „*důležitý prostředek vzájemné výměny zkušeností mezi učiteli a kontroly prováděné školskou správou za účelem systematického zkvalitňování pedagogické práce učitelů*“. (Trojan, 2014, s. 70)

S. Rys ve své obsáhlé publikaci věnované hospitační činnosti v pedagogické praxi chápe hospitaci jako formu získávání informací o práci, jejích metodách, organizaci a pracovních výsledcích u jednotlivých učitelů (i učitelských kolektivů) z hlediska získávání zkušeností hospitujiícího nebo z hlediska potřeb pedagogického řízení školní výchovně-vzdělávací práce. Jako její základní prostředek pak vnímá především pozorování a rozhovor. (Rys 1988)

Pokud všechny zmiňované definice pojmu hospitace porovnáme, můžeme říci, že hospitace je „*kvalifikovaná návštěva jednoho odborníka u druhého. Jejich společně sdílená pracovní zkušenost vede k přirozené debatě, která posouvá dopředu oba z nich,*

a není tak pouze aktem kontroly či vyjádřením nedůvěry v kvalitní výkon učitele“ (Trojan, 2014, s. 70). V Průchově Pedagogickém slovníku z roku 2009 je pak hospitace definována jako návštěva ředitele, jiného učitele nebo odborníka ve vyučovací hodině s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce (Průcha, Mareš, Walterová, 2009).

Hospitace je nenahraditelnou metodou diagnostiky práce pedagogického pracovníka a spolu s rozvojovými pohovory je ji třeba chápat jako důležitou pro zvyšování kvality pedagogické práce. Nejde tedy o to, zda ji vůbec využívat, ale o to, jakým způsobem a jakými prostředky bude prováděna. Derrick Meador ve svém článku poznamenává, že za hodnocení výkonu učitelů je zodpovědný ředitel školy. Efektivní škola musí mít efektivní učitele. V procesu hodnocení učitelů se ředitel školy ujistí, že učitelé pracují v souladu se strategiemi a filozofií školy. Hodnocení by mělo být spravedlivé a dobře zdokumentované a má poukázat na silné i slabé stránky učitele. Dále radí ředitelům školy, aby pro hospitace a návštěvy hodin učitelů využili co nejvíce času. Zmiňuje důležitost shromažďování informací z každé návštěvy učitele v jeho hodině, i kdyby to bylo jen na pár minut. Jde o to, že hodnotitel (v tomto případě ředitel) získá větší sbírku důkazů o tom, co skutečně ve třídě probíhá. Meador dodává, že dobrý ředitel v roli hodnotitele oznamuje učitelům před hospitací, jaká jsou jeho očekávání a na co je hospitace zaměřena. V případě, že jeho očekávání nejsou naplněna, poskytne jim návrhy na zlepšení. (Meador, 2018)

Ve svém informačním bulletinu Wayne D’Orio uvádí pět zásad, které by měla splňovat každá hospitace ředitele ve vyučování:

- 1) Připravte se a připravte učitele.
 - Sdělte rámeček, ve kterém se pohybujete při pozorování učitele.
 - Ujasněte, co očekáváte a co budete hodnotit.
- 2) Hledejte dopad na žáky.
 - Co chceme, aby se žáci učili?
 - Jak víme, že se žáci učí?
 - Co děláme, když zjistíme, že se žáci neučí?
- 3) Sledujte cíl vyučovací hodiny.

- Jsou žáci dostatečně vtaženi do cíle vyučovací hodiny?
- Sdělil učitel žákům cíl vyučovací hodiny?
- Podněcuje učitel žáky, aby cíl vyučovací hodiny naplnili?

4) Připojte své poznatky z pozorování ke vzájemnému sdílení mezi učiteli. Podpora odborných diskusí o výuce a učení pomáhá všem pedagogickým pracovníkům vaší školy. Pokud učitel připraví lekci, vyzvěte ho, aby sdílel tipy se svými kolegy. Jedná se o sdílení dobré praxe.

5) Zpětnou vazbu poskytněte v nejkratším možném čase. Sdělte učiteli jeden pozitivní postřeh z hodiny před odchodem ze třídy, rychle připravte smysluplnou zpětnou vazbu a zrealizujte ji nejdéle do jednoho týdne od návštěvy třídy. (Wayne Dório, 2017)

Blase a Blase uvádí, že díky výzkumům o pedagogické supervizi existuje mnoho důkazů, že smysluplná zpětná vazba po hospitaci ve třídě je nezbytná pro rozvoj učitelů. V průzkumu mezi učiteli označilo téměř 75 % dotazovaných učitelů, že pohospitační rozhovory a doporučení pro změny jsou klíčové pro podporu profesního růstu učitelů a zlepšení jejich praxe. (Blase & Blase, 2004)

Ovando upozorňuje na studii, která pojednává o dopadu poskytnutí specifické a konstruktivní zpětné vazby na učitele. Učitelé v ní ocenili význam zpětné vazby a označili ji za cennou v případě, pokud byly vyváženy pozitivní připomínky a upozornění na neefektivní praktiky ve vyučovací hodině, o kterých učitelé nevěděli. Zvláštní význam přikládali učitelé povzbuzení, které vyplývá z ocenění jejich práce ředitelem školy. (Ovando, 2001) Goldsberry ve svém průzkumu kontrolních systémů spolu se spoluautory uvádí užitečné strategie pro poskytování zpětné vazby, kterými jsou především naslouchání, kladení otázek, poskytnutí návrhů pro zlepšení a ocenění. (Goldsberry, 1984)

1.2 Funkce hospítace

Hospitace má v řízení a rozvoji pedagogického procesu naplňovat kromě jiného tyto funkce:

- kontrolní,
- diagnostickou,

- rozvojovou,
- předávání zkušeností,
- autoevaluační,
- motivační.

Hospitace může v rámci jedné návštěvy naplňovat všechny zmíněné funkce nebo pouze některé či jen jednu z nich.

1.2.1 Kontrolní funkce

Jedním z cílů hospitace je kontrola naplňování kvality vzdělávacího procesu. Z tohoto hlediska je hospitace prostředkem, který směřuje k zajištění kvalitního průběhu celého vzdělávacího procesu, má zachytit případné odchylky od požadovaného stavu, nedostatky, absenci požadovaných metod, nevhodnou organizaci výuky, nesoulad se školním vzdělávacím programem, tematickým plánem, rámcově vzdělávacím plánem apod.

Pokud hospitace probíhá jen ve formě direktivní kontroly, je vnímána pedagogy negativně, mají z ní obavy a snaží se jí často i vyhnout. V některých případech se učitel u takto vedené hospitace může uchýlit i k tomu, že si hodinu se žáky předem nacvičí, čímž je efekt kontrolní funkce hospitace zcela devalvován. Aby hospitace skutečně naplnila svoji kontrolní funkci, musí mít obě strany (tj. hospitovaný i hospitující) jasno, co je předmětem hospitace, co konkrétně bude sledováno, a hospitovaný má mít jasnou představu, jaký je požadovaný stav.

Z toho, co bylo řečeno, jednoznačně vyplývá, že hospitace není namátková návštěva vyučovacího procesu, ale že musí mít stanoveny konkrétní cíle a zaměření. Bez tohoto by hospitace nemohla splňovat rozvojové cíle pedagogů.

1.2.2 Diagnostická funkce

V předcházející kapitole bylo řečeno, že hospitace nemůže být jen namátkovou kontrolou zjišťující, jak si ve vyučovacím procesu daný pedagog vede, ale že to musí být proces kontinuální, který má předem dohodnutá a stanovená pravidla, jasně vymezené cíle i obsah, s nimiž jsou obeznámeni hospitovaný i hospitující. Jen při hospitaci s jasně nastavenými kritérii může dojít k relevantnímu shromáždění informací,

kteře jsou pak následně v pohospitačním rozhovoru využity pro nastavení dalšího rozvoje pedagoga.

Na jednotlivých předem naplánovaných hospitacích diagnostikují hospitovaní a hospitující oblast, ve které jsou rezervy, stanoví společně cestu, jak tuto oblast zlepšit, a následně na další hospitaci sleduje ředitel či člen vedení, jak se učitel podařilo vytčený cíl dosáhnout.

1.2.3 Rozvojová funkce

Důležitým cílem hospitace je postupný, cílevědomý a uvědomělý rozvoj pedagogických kompetencí učitele. Jak bylo zmíněno, učitel si ze zpětné vazby, kterou mu poskytne hospitující, a z vlastního sebehodnocení, stanoví spolu s hospitujícím svůj rozvojový cíl, na němž bude v následující etapě pracovat. Cíl musí být stanoven tak, aby odpovídal principu SMART. To znamená, že musí být řádně specifikován (S - Specific), musí být měřitelný (M - Measurable), učitel jej musí akceptovat a ztotožnit se s ním (A - Achievable/Acceptable), musí reálně vědět, jak jej naplní (R - Realistic) a v jakém časovém horizontu bude realizován (T - Time-bound).

V průběhu realizace daného cíle využívá učitel rad zkušenějších kolegů, konzultací s ředitelem, studia odborné literatury, vzdělávacích kurzů apod. V nadcházejícím období ředitel školy uskuteční následnou hospitaci, na které společně s učitelem vyhodnotí, jak se mu podařilo naplnit dílčí krok jeho rozvojového plánu, a následně stanoví další cíle.

1.2.4 Funkce předávání zkušeností

Hospitace nemusí mít jen podobu návštěvy ředitele či jiného člena vedení školy v hodině podřízeného učitele, ale může jít o formu předávání know-how mezi učitelikolegy v jedné škole navzájem, ale i o vzájemné návštěvy mezi učiteli či pedagogickým sborem v rámci různých škol. Cílem takových vzájemných návštěv v hodinách kolegy je posílení motivace, získání nových podnětů do výuky, posílení vlastního pedagogického sebevědomí, vzájemné obohacování, zdokonalení poskytování zpětné vazby, společné hledání a nalézání strategií výuky, získávání mentorských dovedností a zprostředkování pohledu na vyučovací proces v roli pozorovatele. Po takové návštěvě musí bezprostředně následovat pohospitační diskuse, v níž si na základě zhlédnuté hodiny pedagogové vymění své zkušenosti, postřehy a náměty.

V rámci zavedení takovéto formy spolupráce mezi pedagogy je velice důležité nastavit přesná pravidla vzájemných návštěv. Jde především o pravidla kolegiální podpory, bezpečného prostředí, včasného oznámení návštěvy, povzbuzující formu zpětné vazby a sdělení doporučení k zhlédnutí vyučovací hodiny jen na vyžádání navštíveného pedagoga. Jde o nejúčinnější formu předávání zkušeností, která nic nestojí a přináší velkou přidanou hodnotu. V užším slova smyslu lze tento druh hospitace chápat též jako prohlubování kolegiálního a profesionálního vztahu mezi pedagogy.

1.2.5 Autoevaluační funkce

Autoevaluační funkci plní hospitace především v rámci pohospitačního pohovoru, kdy si během něho (ideálně na začátku) pedagog zhodnotí svůj výkon, naplnění cíle hodiny, spolupráci se žáky, použití vhodných metod apod. V rámci tohoto hodnocení si stanoví své rezervy a zformuluje své přednosti.

Je tedy nesmírně důležité vyzvat hned na začátku pohospitačního pohovoru učitele, aby sám zhodnotil, jak z jeho pohledu proces probíhal, jak se mu podařilo, či naopak nepodařilo naplnit stanovené výchovně-vzdělávací cíle v jeho odučené hodině, neboť jen tak může hospitující zjistit, jak o celé věci učitel přemýšlí, jak ji vnímá a jak ji posuzuje. Často se totiž stává, že pokud hospitující dá učiteli tento prostor, učitel sám vyhodnotí svůj výkon stejně tak, jako by ho následně vyhodnotil hospitující. Tím hospitující nejen šetří čas, ale umožní mu to též zaměřit se na pozitivní stránky výkonu učitele a vyzdvihnout jeho přednosti. Hospitace a její závěry jsou pak pedagogem přijímány pozitivně. Pokud při sebehodnocení vidí učitel svůj výkon jinak a neshoduje-li se s pohledem hospitujícího, musí hospitující dobře vedeným koučovacím rozhovorem za použití koučovacích otázek odhalit příčiny nesouladu obou pohledů a přispět k vzájemnému vyjasnění obou stanovisek.

1.2.6 Motivační funkce

Předpokladem pro to, aby člověk vykonával rád a úspěšně svoji práci, je kromě jiného také to, že mu jeho práce dává smysl a že se v ní může seberealizovat. Kvalitně vedenými a nastavenými hospitacemi, v nichž je pedagog nejen oceňován, ale je mu při nich poskytnuta i kvalitní zpětná vazba, která mu umožní profesní, ale též i osobní růst, se výše uvedený předpoklad zcela naplňuje. Takovýmito hospitacemi dává ředitel nebo člen vedení školy učiteli zřetelně najevo, že mu záleží na jeho práci a jeho profesním i

osobním rozvoji. Tím se v neposlední řadě také upevňují vztahy mezi učitelem a vedením školy. Díky tomu si učitel uvědomí, že s vedením školy má stejný zájem na naplňování vzdělávacích a výchovných cílů, kultury a filozofie školy.

Přestože hospitace není povinnou činností ředitele školy, která by vyplývala ze školského zákona a další legislativy, je její význam nepochybný. Všechny její výše popsané funkce naznačují, že pokud je vedena odborně, se zájmem o pedagoga, jeho práci a jeho profesní růst, má nepopíratelný dopad na rozvoj osobnosti učitele a tím i na rozvoj úrovně pedagogického procesu v dané škole.

2 Sebereflexe, sebehodnocení - autoevaluace

Pokud chceme prostřednictvím hodnocení práce učitele podnítit rozvoj jeho kompetencí, je nutné zajistit jeho aktivní spoluúčast, pochopení a vnímání sebe sama v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. Není tedy důležitá jen samotná kontrola učitelovy práce, ale jde především o společnou diskusi, sdílení i vzájemné vyladění se na sledovaný jev. Učitel je každý den konfrontován s novými nároky na svoji práci, a je tedy třeba, aby vnímal, jak je může co nejlépe a nejkvalitněji naplnit a ovlivnit. Současné trendy rozvoje pedagogických pracovníků upřednostňují sebehodnocení jako nejzásadnější podmínku vlastního rozvoje.

„Sebehodnocení představuje nedílnou součást práce každého pedagogického pracovníka. Ač je právě on tím, kdo by si měl nejvíce všimnout své práce a podrobovat ji pravidelné reflexi, často na tuto činnost zapomíná nebo ji provádí spíše intuitivně a nahodile. Pak dochází k paradoxní situaci, že nad sebehodnocením převládá hodnocení – a to rozhodně není dobře. Ředitel školy by měl být tím, kdo nejen hodnotí, ale zároveň ukazuje svým kolegům cestu k sebehodnocení. Proces vlastního hodnocení pedagogického pracovníka bývá nejčastěji označován jako sebehodnocení nebo sebereflexe.“ (Trojanová, 2017, s. 71)

2.1 Vymezení pojmu evaluace

K tomu, aby byl objasněn význam slova autoevaluace, je třeba zaměřit se nejprve na definici slova evaluace. *„Výraz evaluace je v češtině poměrně nový. Původ termínu je v latině, sloveso valere znamená být silný, mít platnost, závažnost. Z latiny se toto slovo přeneslo do angličtiny, kde anglický výraz pro evaluaci je evaluation a znamená obecně určení hodnoty, ocenění.“ (Vašátková, 2006, s. 9)*

Evaluaci můžeme chápat podle mnoha zdrojů jako synonymum pro hodnocení, ale v rámci pedagogiky se setkáme s definicemi, které tomuto výrazu připisují širší význam.

Bečvářová ve své publikaci z roku 2010 evaluaci charakterizuje jako proces, který systematicky shromažďuje a analyzuje informace a Průcha ve své definici z roku 2009 přímo definuje evaluaci v pedagogice jako *„zjišťování, porovnávání a vysvětlování dat*

charakterizujících stav, kvalitu, fungování, efektivnost škol, částí nebo celku vzdělávacího systému“ (Průcha, 2009, s. 191). Obdobným způsobem pak evaluaci chápe i Bennet (tak jak ho uvádí ve svém článku na RVP Metodickém portálu Nezvalová), který ještě k řečenému přidává, že shromažďování dat se děje podle určitých kritérií a za účelem dalšího rozhodování. (Bennet a kol., 1994)

2.2 Vymezení pojmů autoevaluace – sebehodnocení, sebereflexe

2.2.1 Autoevaluace - sebehodnocení

Autoevaluace je ve školní praxi chápána především jako hodnocení vlastní práce, které je plánované, uvědomělé a připravené tak, aby vedlo ke zmapování aktuálního stavu, případných rezerv, uvědomění si vlastního přínosu a kladu v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu. Stává se tedy dobrým odrazovým můstkem pro nastavení opatření, rozvojových cílů a případných změn, které budou směřovat k rozvoji a zlepšení výchovně-vzdělávacího procesu, případně k odstranění nedostatků.

Na podobném vymezení pojmu se shodují i autoři v odborné literatuře. Roupec ve své publikaci z roku 1997 charakterizuje pojem autoevaluace jako systematicky připravené a plánovité hodnocení, které směřuje podle předem stanovených kritérií k cílům, které jsou před započítím procesu promyšleně nastaveny. Smolíková ve své knize z roku 2006 pak uvádí tento pojem z hlediska školní praxe jako *„soubor pravidelně se opakujících evaluačních aktivit zaměřených na sebehodnocení školy a hodnocení kvality vzdělávání. Je možné ji chápat jako soustavnou autoregulaci vlastní pedagogické práce“* (Smolíková, 2006, s. 15) a Budínská na metodickém portálu RVP z roku 2011 uvádí autoevaluaci jako vlastní plánovitou hodnoticí činnost s pravidelně se opakujícími aktivitami, která je zaměřena na hodnocení vlastní práce, kdy jejím účelem je zjištění její kvality a následně pak dochází k plánování dalšího rozvoje.

Jednotliví autoři se v odborné literatuře shodují na tom, že pojem autoevaluace je využíván spíše pro hodnocení organizace, školy a ve vztahu k jednotlivci je pak spíše využíván pojem sebehodnocení.

Z hlediska profesního a osobnostního rozvoje je sebehodnocení zásadní. Při sebehodnocení *„sami o sobě vyslovujeme soudy, porovnáváme své současné výkony*

a vlastnosti s minulostí či s výkony a vlastnostmi jiných lidí a vyvozujeme hodnotící závěry o sobě.“ (Holeček, 2014, s. 25)

Jedná se tedy obecně, jak uvádí Průcha ve svém slovníku z roku 2006, o každé hodnocení, kdy subjekt hodnotí sám sebe. Ve školské praxi sebehodnocení znamená, že učitel hodnotí kvalitu své práce, uvědomuje si vlastní vývoj, analyzuje vlastní nedostatky

a na základě toho si nastaví vlastní cíle.

Trojanová uvádí Kalhouse, Obsta z roku 2009, kteří formulovali 5 základních funkcí sebehodnocení. Jsou jimi funkce poznávací, zpětnovazební, rozvíjející, preventivní a relaxační. (Trojanová, 2017) *„V rámci poznávací funkce učitel zjišťuje své znalosti a dovednosti a následně prostřednictvím zpětnovazební funkce sleduje, jak na jeho aktivity reagují jednotliví aktéři vzdělávacího procesu. Na základě tohoto poznání může učitel usilovat o své další vzdělávání a naplňovat tak funkci rozvíjející. Preventivní funkce sebereflexe zabraňuje opakování chyb a relaxační funkce je jakousi odměnou, uspokojením za dobře zvládnutou činnost. Sebereflexe může probíhat různými metodami, např. analýzou vlastní práce, sebezpozorováním nebo sebereflekujícími otázkami.*“ (Trojanová, 2017, s.71)

2.2.2 Vymezení pojmu sebereflexe

Sebereflexe je v literatuře chápána jako proces, ve kterém dochází k sebezpoznání. Jde o pohled na své vlastní chování, myšlenky a pohnutky, uvědomění si vlastních kvalit a rezerv, a tím vlastně dochází i k vytváření vlastního obrazu. Jde o činnost, při které člověk vede svůj vnitřní monolog.

Autoři se při definování pojmu sebereflexe víceméně shodují. Palán na portále Andragogika.cz například uvádí: *„Sebereflexe je obraz sama sebe, utváření komplexního obrazu o vlastní osobnosti v interakci s druhými lidmi. Reálné, kritické hodnocení sama sebe; uvědomování si vlastních schopností a možností ve vzdělávání i možností vlastní docility (viz vzdělavatelnost dospělých).*“ (Palán, 2002)

Plháková ve své Učebnici obecné psychologie uvádí výrok Johna Locka, který označil sebereflexi jako *„schopnost lidského vědomí obrátit se samo k sobě a pozorovat svou vlastní činnost“.* (Plháková 2003, s. 43)

Díky schopnosti sebereflexe dochází u člověka k sebepoznání. Dokáže si uvědomovat své vlastní city, myšlenky a snahy a současně díky této schopnosti jde v podstatě o zodpovězení otázek: „*Kdo jsem? Jaké mám vlastnosti? Co umím? Jaké mám znalosti, dovednosti, schopnosti?*“ (Lhotková, Štýdrová, Tureckiová, 2013, s. 10)

Sebereflexe učitele

Sebereflexe učitele je myšlenkový proces, ve kterém učitel hodnotí, analyzuje a uvědomuje si své postoje, chování, pohnutky a kvalitu své pedagogické práce v pedagogickém procesu. Slouží především pro vlastní potřeby učitele, k uvědomění silných a slabých stránek a k tomu, aby si dokázal určit směr svého dalšího rozvoje. Práce učitele se dá jen těžko hodnotit, což také dokresluje fakt, že stále není vyřešený kariérní řád učitelů. Je tedy vhodné, aby ředitelé škol od svých zaměstnanců sebereflexi vyžadovali, chtěli slyšet názor učitele na jeho práci, aby věděli, co je příčinou dílčích neúspěchů, co naopak učitel považuje za úspěch a proč

„Dobrá sebereflexe je předpokladem nejen ke zdokonalování učitele, ale zároveň i obranou před zafixovanými neefektivními stereotypy v myšlení, prožívání a jednání.“ (Holeček, 2014, s. 35) Uvědomělá sebereflexe, která vede k sebehodnocení, je proces, který si musí učitel osvojit. Učitel si v ní odpovídá na otázky, které si pokládá sám sobě a které se týkají pedagogického procesu. Podle Švece, kterého cituje Podlahová, se jedná o *„otázky popisné, které si učitel klade o učivu, žácích, metodách, způsobech jednání v pedagogických situacích a svých emocionálních prožitcích, o otázky hodnotící, které se týkají názorů, postojů, způsobů jednání ve vyučovací hodině, o otázky kauzální, které směřují k odhalení příčin, zdrojů postojů a způsobů jednání (proč), a otázky rozhodovací, které vedou ke změně postupů, způsobů jednání (jak)“*. (Podlahová, 2004, s. 106)

V publikaci jsou uvedeny otázky, které napomohou sebereflexi učitele. Škoda jen, že řada je jich formulována jako otázky uzavřené, nicméně mohou posloužit jako inspirace pro sestavení otázek otevřených.

Příklady přepracování:

- Umím vytvořit strukturu vyučovací hodiny?.....*Jak tvořím strukturu hodiny?*

- Poskytují pomoc žákům, kteří to potřebují?*Jakým způsobem poskytují podporu žákům, kteří to potřebují?*

2.3 Úskalí a problémy sebehodnocení

Velkou roli v sebehodnocení sehrává i osobnost toho, kdo sebehodnocení vykonává. V rámci sebehodnocení jde vždy o subjektivní pohled. Z tohoto důvodu, jak uvádí Holeček (2009), může docházet kromě přiměřeného a adekvátního sebehodnocení, které je opřeno o zdravé sebevědomí, i k sebepodceňování při nízkém sebehodnocení, či naopak k sebepřeceňování při vysokém sebehodnocení. Může však jít i o skryté záměry hodnoceného při snaze vylepšit si image či k sebehodnocení, které si hodnocený upravuje podle toho, jak předpokládá, že od něj okolí očekává.

V souvislosti s emocemi, které ovlivňují naše sebehodnocení, uvádí Plamínek, že *„tajným motorem naší činnosti je potřeba prožívání příjemných pocitů a eliminace pocitů nepříjemných. Emoce jsou vlastně naším průběžným hodnocením toho, jak se nám tento životní úděl daří naplňovat. V každém okamžiku svého života máme určitý názor na vlastní hodnotu a také na hodnotu okolí, které nás obklopuje, zejména na jeho interakci s námi. Tento hodnotící názor se projevuje právě emocemi, které můžeme buď skrývat, nebo je volně nabízet světu kolem nás jako naši aktuální zpětnou vazbu. Významným zdrojem emocí je tedy sebehodnocení. Sami sebe hodnotíme srovnáním zamýšlených a skutečně žitých postupů a výsledků. Velký vliv na naše sebehodnocení má i naše okolí. Ovlivňuje již to, co si troufneme zamýšlet, a poskytuje měřítko pro posuzování naší úspěšnosti. Důležitými složkami našeho sebehodnocení jsou srovnání vlastních postupů a výsledků s postupy a výsledky jiných lidí a hodnotící informace, které dostáváme ze svého okolí při komunikaci s ním.“* (Plamínek, 2015, s. 114-115)

Důležitou skutečností je uvědomění si, že zdravé sebehodnocení je dovednost, kterou je nutno prohlubovat a cíleně zdokonalovat.

2.4 Sebehodnocení učitele v pedagogickém procesu

Kde a při jakých příležitostech může docházet k sebehodnocení učitele?

Při odpovědi na tuto otázku je třeba si uvědomit, že pedagogický proces skýtá pro získávání dovednosti sebehodnocení učitele celou řadu možností. Jde jen o to je dobře a efektivně využít. Sebehodnocení může probíhat v různých formách. Jednou z nich je forma individuální, kdy učitel jen sám ve své mysli bez přítomnosti supervizora nebo jiné zainteresované osoby hodnotí například svůj výkon, proběhlou vyučovací hodinu, soulad učebního plánu s realitou v kontextu času, použité metody a formy práce, zvládnutí výchovných a vzdělávacích strategií nebo analyzuje dlouhodobé i krátkodobé plány a svůj vliv na jejich realizaci a podobně. Další forma sebehodnocení učitele probíhá za přítomnosti druhé osoby, která do procesu sebehodnocení může vstupovat. Touto formou jsou například rozhovory s ostatními učiteli, při kterých hodnotí svou práci, při hodnocení vyučovací hodiny, které se účastnil kolega v rámci vzájemných náslechnů, dále po ukázkových hodinách v průběhu studentských praxí, při zhodnocení vlastní pedagogické práce z hlediska jejího přínosu pro naplňování cílů a poslání školy v rámci případných evaluačních dotazníků, které připravuje vedení školy.

Z uvedeného vyplývá, že prostoru pro nácvik dovednosti sebehodnocení má učitel poměrně hodně. Je však nezbytně nutné, aby proces nabývání této dovednosti byl vědomě řízen a sledován. Tím, kdo může učiteli být nápomocen s nabytím uvedené dovednosti, je nejen jeho přímý nadřízený, tj. ředitel školy, ale také jeho mentor, kouč a popřípadě i v rámci kolegiální podpory zkušený kolega. Z uvedených osob je však za rozvoj svého podřízeného zodpovědný jedině a právě jeho ředitel. Ten má totiž cíleně a vědomě využívat k rozvoji popisované dovednosti všechny nástroje řízení a rozvoje pedagoga, jako jsou například individuální pohovory, supervize výukové jednotky, hospitace a pohospitační rozhovory.

3 Profesní rozvoj

Profesní rozvoj učitelů je jedním z nejdůležitějších kamenů, na kterém je položen základ rozvoje celého školského systému a který má zásadní vliv na vzdělávací výsledky žáků.

„Profesní rozvoj představuje klíčovou součást procesu celoživotního vzdělávání. Zkušený učitel průběžně reflektuje, posuzuje a hodnotí efektivitu své práce. Je si vědom svých silných a slabých stránek a plánuje další možná zlepšení. Systematicky pracuje na svém osobnostním rozvoji. Profesní růst v pedagogické sféře vyžaduje osvojování si nových poznatků prostřednictvím literatury, informačních zdrojů a seminářů. Kooperativní přístup učitelů přináší prospěch dětem a zvyšuje kvalitu výuky a efektivitu práce.“ (Kompetentní učitel 21. století, 2011, s. 54)

Pojem profesní rozvoj bývá často nesprávně zaměňován za pojem další vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Je však pojmem mnohem širším.

Aby byl profesní rozvoj učitelů co nejkvalitnější, je třeba, aby se učitelé měli možnost seznamovat s nejnovějšími poznatky, mohli se soustavně rozvíjet a aby měli možnost od sebe navzájem získávat a sdílet příklady dobré praxe.

3.1 Vymezení pojmu profesní rozvoj

Za profesní rozvoj, tudíž i profesní rozvoj učitelů, je považována jakákoliv činnost, kterou se rozvíjejí individuální vědomosti, schopnosti, dovednosti a další kompetence dané profese.

Podle Kohnové má profesní rozvoj tři základní složky: „... je to nejen institucionální další vzdělávání učitelů, ale i sebevzdělávání, a také znalosti, zkušenosti a dovednosti získané profesní praxí učitele. Tyto tři součásti profesního rozvoje se navzájem doplňují a pro profesní rozvoj jednotlivce (a kvality školy) jsou všechny tři nezastupitelně významné“. (Kohnová, 2004)

Jiří Trunda v manuálu Profesní portfolio učitele z roku 2012 popsal profesní rámec kvalit učitele, v rámci kterého jsou zformulovány i jednotlivé části profesního portfolia učitele.

Mezi jednotlivé jeho části, které vyjadřují profesní potenciál učitele, patří vedle profesní etiky učitele, profesních znalostí učitele, plánování výuky, prostředí pro učení, procesů učení, hodnocení práce žáků apod. i profesní rozvoj učitele. Následně jsou uvedeny charakteristiky, které profesní rozvoj učitele dokládají:

- projevuje zaujetí pro profesi a pro práci se žáky,
- průběžně reflektuje svou práci (nejen výuku), tj. je schopen popsat, analyzovat a zhodnotit ji, vysvětlit důvody svého profesního jednání, případně navrhnout alternativní způsoby práce,
- na základě reflexe a sebereflexe plánuje svůj další profesní růst a své profesní kompetence průběžně rozvíjí,
- plán svého profesního rozvoje koordinuje s úkoly a cíli školy, ve které učí,
- k profesnímu rozvoji využívá rozmanité dostupné prostředky, např. literaturu, internet, konzultace s kolegy, kurzy dalšího vzdělávání učitelů,
- svůj profesní růst průběžně vyhodnocuje a své profesní pokroky je schopen prokázat,
- své odborné problémy, otázky i pokroky sdílí s kolegy,
- aktivně čelí stresu a syndromu vyhoření.

3.2 Plán profesního rozvoje

Na základě sebereflexe, sebehodnocení a zpětné vazby od kolegů a vedení školy si učitel sestavuje svůj plán profesního rozvoje, což je soubor rozvojových cílů a kroků k jejich dosažení. Učitel si je stanovuje za podpory vedení školy a v souladu s potřebami pedagogického rozvoje školy. Oporou jsou mu profesní kompetence uvedené ve standardu učitele.

Pokud učitel přijme fakt, že mu nastavení plánu profesního rozvoje pomáhá ve zvyšování kvality jeho práce, dochází k systematickému, plánovitému a uvědomělému nastavení rozvoje jeho pedagogických kompetencí.

Při tvorbě plánu profesního rozvoje si učitel nejprve zhodnotí naplnění cílů z minulého období a na základě sebereflexe si stanoví rozvojové cíle pro další období. Při jeho

tvorbě si odpovídá například na otázky „co jsem se naučil“, „v čem se potřebuji zlepšit“ a „co pro to udělám“.

Zpravidla si jej tvoří učitelé na začátku školního roku po rozvojovém rozhovoru s ředitelem školy, členem vedení školy, mentorem či pedagogickým lídrem. Na základě rozhovoru učitel určuje oblasti, ve kterých by se měl nebo chtěl zlepšovat, a spolupracuje

s vedením školy při zpracování dalšího plánu profesního rozvoje na další období. Je vhodné si v něm vytyčit jeden až dva cíle, které mají být splnitelné, mají vycházet z osobních předpokladů učitele, musí být zvládnutelné a vyhodnotitelné.

Vyhodnocení plánu profesního růstu probíhá zpravidla před koncem školního roku.

Plán profesního rozvoje je založen na motivaci a zodpovědnosti učitele za vlastní profesní rozvoj v kombinaci s vnější podporou učitele ze strany vedení školy.

Kromě rozvojových rozhovorů je další inspirací k nastavení plánu profesního rozvoje i pohospitační rozhovor (pokud je veden s ohledem na sebehodnocení a sebereflexi učitele).

4 Sebehodnocení a sebereflexe v pohospitačním pohovoru

Vše, co bylo dosud řečeno o smyslu a cíli hospitací, by nemohlo být naplněno bez efektivní a vyvážené zpětné vazby hospitujícího a otevřené a strukturované sebereflexe hospitovaného. Proto je velmi důležité dát v rámci pohospitačního rozhovoru prostor hospitovanému učiteli k tomu, aby se vyjádřil ke všem aspektům odučené hodiny i k vlastnímu přínosu k celému výchovně-vzdělávacímu procesu.

Sebehodnocení při pohospitačním rozhovoru je pak vždy ovlivňováno minimálně dvěma aspekty. Prvním aspektem je osobnostní zralost hospitovaného, jeho otevřenost sebereflexi, schopnost vidět kriticky a vnímat své slabé a silné stránky a druhým je profesionalita hospitujícího.

Pohospitační rozhovor nemá být v žádném případě vnímán jako ohrožující, ale je naopak potřeba, aby byl veden v ovzduší důvěry, ideálně koučovacím a rozvojovým způsobem, a aby byl orientován na pozitivní zjištění s nastavením cesty, jak eliminovat nedostatky a případné rezervy a jak nastavit profesionální rozvoj.

Obě uvedené skutečnosti jsou pak dobrým základem pro kvalitní sebehodnocení učitele, což *„znamená znát sám sebe, vědět o svých přednostech, ale i nedostacích a zároveň mít profesionální zpětnou vazbu, tj. znát dobře účinky svých výchovných a vyučovacích postupů na žáka. Dobrá sebereflexe je předpokladem nejen ke zdokonalování učitele, ale zároveň i obranou před zafixovanými neefektivními stereotypy v myšlení, prožívání a jednání“*. (Holeček, 2014, s. 35)

„Důraz kladený na sebehodnocení a rozvoj pedagogických pracovníků navíc ukazuje cesty ke zkvalitnění práce celé školy.“ (Trojanová, 2017, s. 110)

5 Analýza pohospitačních pohovorů s ohledem na sebehodnocení učitele

5.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je na základě dotazníkového šetření analyzovat způsoby vedení pohospitačního pohovoru, který vedou ředitelé škol s učiteli, a zjistit, jak velký prostor dostávají hospitovaní učitelé při pohospitačních pohovorech pro sebereflexi a sebehodnocení.

5.2 Výzkumné předpoklady

1. V pohospitačním rozhovoru využívají ředitelé škol sebereflexi a sebehodnocení učitelů jen okrajově.
2. V pohospitačním rozhovoru převažuje hodnocení nadřízeného nad sebehodnocením učitelů.
3. Ve školách s alternativním programem je v pohospitačních rozhovorech učitelům dáván větší prostor pro sebehodnocení a sebereflexi.

5.3 Metodologie výzkumného šetření

5.3.1 Výzkumná metoda

Hlavní výzkumnou metodou je dotazník, sestavený v návaznosti na výzkumné předpoklady. Dotazník patří mezi základní formy kvantitativního výzkumu. *„Kvantitativní přístup umožňuje hlubší poznání skutečnosti v její racionální obecnosti. Může potvrdit nebo vyvrátit pedagogickou teorii. K výhodám kvantitativního přístupu patří zejména přehlednost, stručnost a systematičnost výsledku. Výsledky kvantitativního výzkumu jsou jednoznačně vyjádřeny číselnými údaji, které mohou být matematicky vyjádřeny v procentech. Pro ověřování hypotéz je kvantitativní přístup vhodnější než kvalitativní, neboť umožňuje zkoumání většího počtu respondentů a tím i zevšeobecňování závěrů.“* (Gavora, 2000, s. 31 – 32)

V dotazníku jsou zařazeny otázky, které se týkají struktury pohospitačních pohovorů s ohledem na rozvojovou rovinu a dopad na sebereflexi učitelů.

Dotazník je koncipován tak, aby získaná data vypovídala o využívání pohospitačních rozhovorů pro rozvoj pedagogických pracovníků prostřednictvím sebereflexe a sebehodnocení. Tvoří jej sada dvanácti otázek. Otázky jsou sestaveny tak, aby odpovědi na ně obsáhly celou šíři výzkumného cíle. V dotazníku jsou zařazeny otázky uzavřené, otevřené i škálové. Uzavřené otázky nabízí připravené odpovědi. K některým otázkám jsou připojeny možnosti komentářů pro vyjádření vlastního názoru či připomínky, které byly při vyplňování dotazníku využity cca v 20%.

Odpověď na druhou otázku dotazníku umožní rozdělení respondentů na dvě skupiny, a to na skupinu učitelů, kteří učí ve standardní základní škole, a na ty, kteří učí na škole s alternativním vzdělávacím programem. Toto rozdělení je nutné pro potvrzení či vyvrácení výzkumného předpokladu, zda má typ školy vliv na využívání sebereflexe a sebehodnocení při pohospitačním pohovoru.

S ohledem na výzkumný předpoklad je dále zařazena otázka, která rozdělí učitele na ty, jejichž ředitelé v pohospitačním rozhovoru poskytují pouze zpětnou vazbu a sebereflexi pedagoga nepodporují, a na skupinu učitelů, jejichž ředitelé v pohospitačním pohovoru prostor pro sebereflexi a sebehodnocení hospitovaného dávají.

Díky další otázce je možné sumarizovat čas, který ředitelé hospitovaným učitelům při pohospitačním pohovoru poskytují.

Další otázky jsou formulovány tak, aby bylo patrné, na co se ředitel školy při pohospitačním rozhovoru v rámci sebereflexe a sebehodnocení učitele zaměřuje, případně co sám na učitelově práci hodnotí a zda je vůbec pro učitele důležité mít možnost vyjádřit se ke své hodině.

5.3.2 Organizace práce

Vlastní výzkum práce započal sběrem podkladových materiálů a studiem literatury. V průběhu ledna 2018 probíhalo dotazníkové šetření, jehož sumarizace a vyhodnocení dat proběhlo během února 2018. Dotazníky byly rozesílány e-mailem a prostřednictvím sociálních sítí. K dotazníku byl připojen průvodní dopis s objasněním důvodu výzkumu a uvedeným termínem, dokdy má být dotazník vyplněn a zaslán zpět.

5.3.3 Výzkumný vzorek

Dotazníky byly zadány na základě osobních kontaktů e-mailem i prostřednictvím sociální sítě učitelům základních škol, a to jak učitelům standardních základních škol, tak i učitelům alternativních základních škol. Tito učitelé byli následně požádáni o využití jejich kontaktů a přeposlání dotazníků mezi jejich kolegy – učitele z jiných škol.

Sběr dotazníků byl ukončen ve chvíli, kdy byl počet odpovědí roven 100. Tento počet je výhodný pro případné procentuální vyjádření. Po ukončení sběru dotazníků byly získány ještě další odpovědi, které však z uvedeného důvodu nebyly do zpracování dat již zahrnuty.

5.4 Vyhodnocení dotazníků

Při vyhodnocování výsledků dotazníkového šetření byly použity základní statistické metody třídění – tabulky četnosti a sloupcové a kruhové grafy. Každá otázka je komentována slovně.

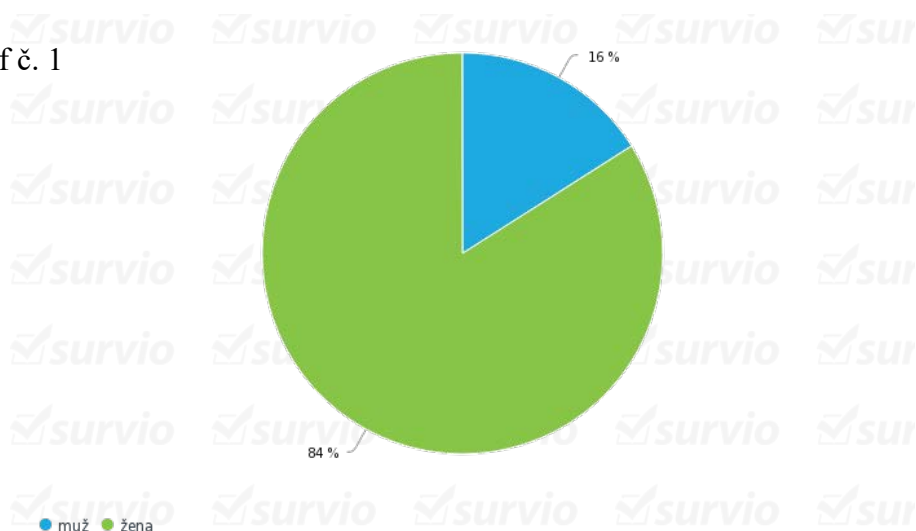
5.4.1 Otázka č. 1

Jste: muž, žena?

Do dotazníkového šetření se zapojilo 16 mužů a 84 žen. Tento fakt na výsledky výzkumu vliv nemá a nebylo ani předmětem výzkumu, nicméně je zajímavé vědět, že se průzkumu účastnili jak muži, tak i ženy. Složení respondentů odpovídá přibližnému zastoupení mužské populace v pedagogické profesi základních škol – dle výzkumu statistického úřadu z roku 2011/12 (Učitelé na jednotlivých typech a druzích škol podle pohlaví 2011/2012, CZSO).

Stupeň vzdělávání	učitelé/učitelky celkem	ženy (%)	muži (%)
Základní školy	57 815	84,3%	15,7%

Graf č. 1



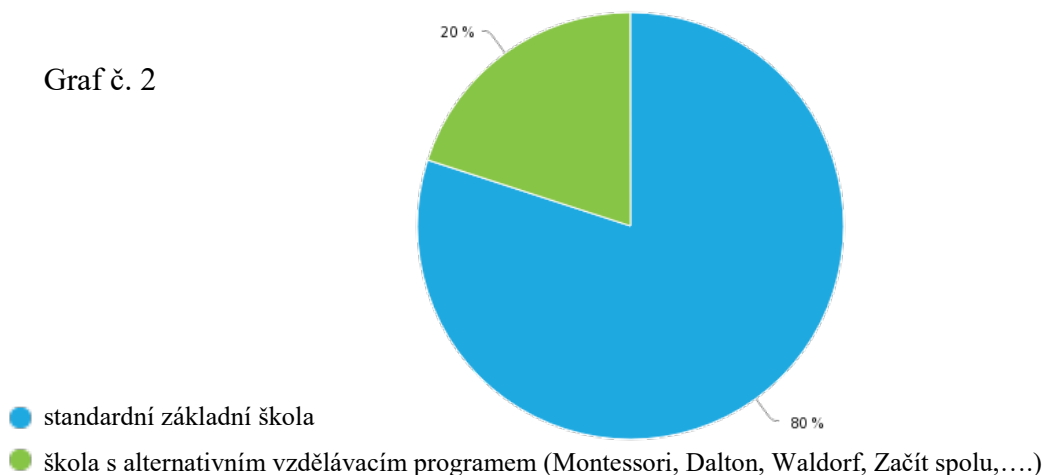
5.4.2 Otázka č. 2

Označte typ školy, na které vyučujete:

- standardní základní škola,
- škola s alternativním vzdělávacím programem (Montessori, Dalton, Waldorf, Začít spolu,).

Dvacetiprocentní zastoupení respondentů dotazníkového šetření z alternativních škol nabízí možnost zpracovat odpovědi z hlediska 3. výzkumného předpokladu – Ve školách s alternativním programem je v pohospitačních rozhovorech učitelům dáván větší prostor pro sebehodnocení a sebereflexi – je komentováno u otázky č. 6.

Graf č. 2

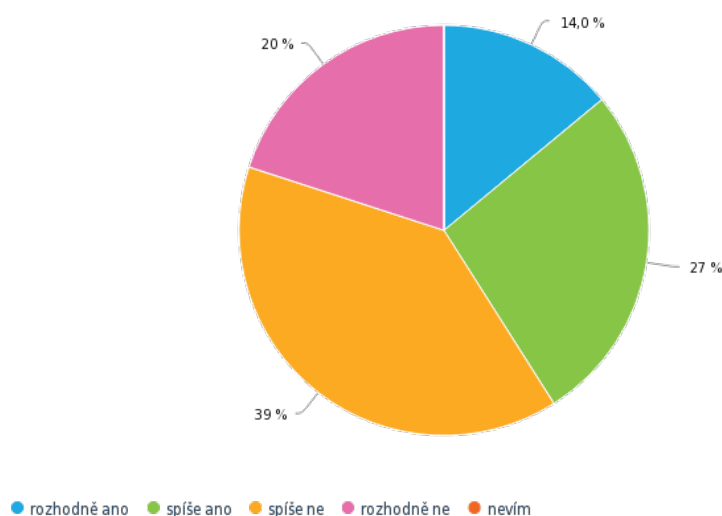


5.4.3 Otázka č. 3

Mám obavy z hospitace.

Při analýze výsledků šetření bylo zjištěno, že kladně (rozhodně ano, spíše ano) na tuto otázku odpovědělo 41% a větší část respondentů 59% obavy z hospitace nemá (rozhodně ne, spíše ne).

Graf č. 3



Dále jsou uvedeny komentáře, které jsou rozděleny do dvou skupin. Odpovědi jsou uvedeny v přesném znění, pravopisně ani gramaticky nebyly upraveny.

Tabulka č. 1

Rozhodně ne, spíše ne	Rozhodně ano, spíše ano
<i>Mám dlouholetou praxi, již jsem nějakou tu hospitaci zažila. Umím si obhájit svou práci. Za kvalitou své práce si stojím.</i>	<i>Nejedná se o vyložené obavy, ale o nepříjemný pocit.</i>
<i>Stojím si za svou prací.</i>	<i>Trpím nervozitou.</i>
<i>Obavy z hospitace nemám, protože se na hodiny důsledně připravuji a ve většině případů si vedení i sama na hodiny zvu.</i>	<i>Připadá mi to jako nedůstojné "šmírování". Snažím pracovat co nejlépe a když si s něčím nejsem jista, konzultuji to s kolegy.</i>
<i>Myslím si, že učím kvalitně a chci se před někým ukázat</i>	<i>Obavy samozřejmě mám, vím, že je stále co zlepšovat.</i>

<i>Hospitaci vnímám jako kontrolní, jinou zkušenost nemam</i>	<i>Necítím potřebu se "předvádět" před vedoucími pracovníky.</i>
<i>Někdy mám obavy z toho, co o sobě uslyším.</i>	<i>Těším se na ocenění mé práce.</i>

Dále je uveden zajímavý komentář, který svědčí o nedůvěře v pedagogické kompetence vedení školy:

„Vedení školy také bohužel nepovažuji za odborníky, ke kterým bych profesně vzhlížela, tudíž obavy z jejich hodnocení nejsou na místě.“

Některé komentáře vypovídají o různém přístupu k začínajícím učitelům.

„Ředitelka dosud nebyla na mé hodině, jelikož jsem začala učit nedávno – učím přibližně rok a půl.“

„Učím teprve druhým rokem a díky tomu mám docela časté hospitace. Takže jsem si na ně postupem času zvykla.“

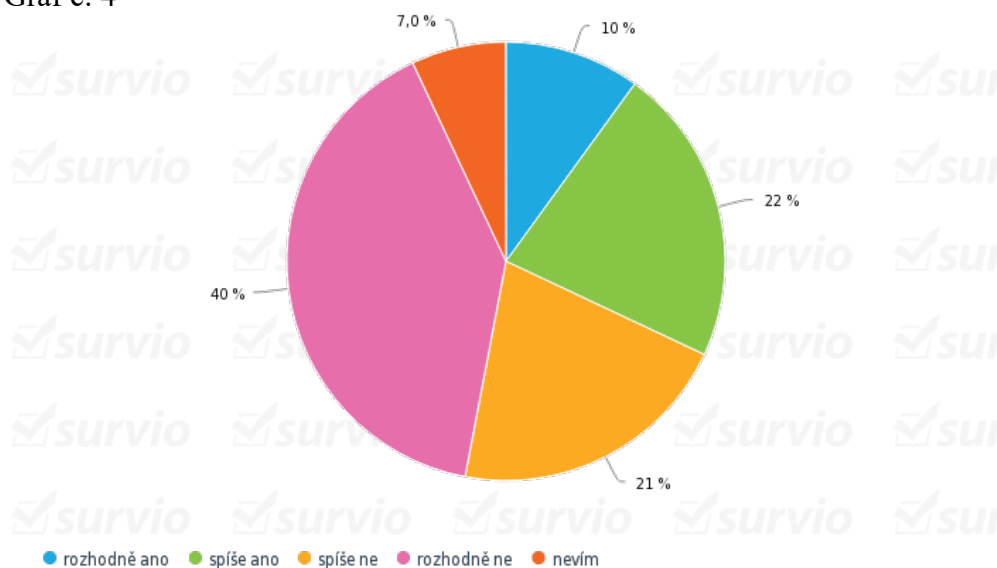
Nabízí se otázka, zda je učitel z prvního komentáře kontrolován jiným vedoucím pracovníkem školy a do dotazníkového šetření zahrnul jen ředitele, či je ponechán v pedagogické praxi bez jakékoli zpětné vazby poskytnuté vedením školy, případně zda je veden jinými nástroji (osobními pohovory, nastavením plánu osobního rozvoje apod.)

5.4.4 Otázka č. 4

Ředitel/ředitelka mi před hodinou řekne, co bude hospitací sledovat.

Při analýze odpovědí na otázku č. 4 odpovědělo kladně (spíše ano, rozhodně ano) 32% dotázaných učitelů, a naopak 61% jich odpovědělo záporně (spíše ne, rozhodně ne). 7% si neuvědomuje, zda jsou s cílem hospitace seznámeni, či ne.

Graf č. 4



Díky tomu, že ředitel sdělí učiteli při hospitaci zaměření svého pozorování, může napomoci rozvoji jeho práce a cíleně podpořit jeho profesní růst. Cíl hospitace může být v obecnější rovině, například sledování práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, vedení sešitů, komunikace se žáky, naplnění a oznámení cíle hodiny, závěr hodiny apod. nebo může mít individuální charakter. Ten pak například vychází z konkrétních rezerv učitele, které byly identifikovány při minulé hospitaci. To, že hospitující konkrétní cíl své návštěvy učiteli nesdělí, může být i záměrné. Může tak být například u začínajícího pedagoga, kdy vedoucí pracovník potřebuje zjistit celkovou úroveň pedagogických kompetencí učitele a náhled na jeho pedagogické působení či cíleně nechce, aby se učitel v hodině zaměřil na sledovanou oblast, ale chce zjistit její skutečný stav. Zajímavý by byl i názor učitelů na to, zda je pro ně přínosnější cíl hospitace znát, či nikoliv. Tento pohled však v rámci dotazníkového šetření zkoumán nebyl.

5.4.5 Otázka č. 5

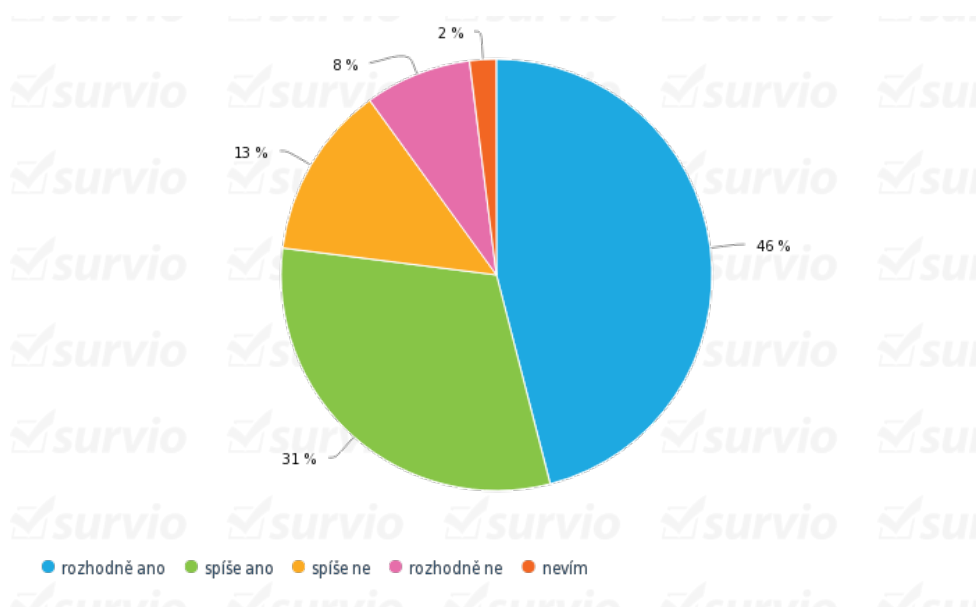
Ředitel/ka v pohospitačním rozhovoru zjišťuje můj názor na mnou vedenou výuku.

Největší procento odpovědí na tuto otázku bylo kladných. Spíše ano a rozhodně ano odpovědělo na tuto otázku 77 % dotázaných učitelů. Je tedy patrné, že většina hospitujících dá navštívenému učiteli určitý prostor pro vyjádření.

Je samozřejmě otázkou, zda se jedná o vyjádření k odučené hodině, doplnění informací k pedagogickému působení učitele či zda se skutečně jedná o sebehodnotící rozhovor se všemi aspekty, které sebehodnocení má (viz teoretická část práce). Záporně (rozhodně ne, spíše ne) odpovědělo na tuto otázku 21 % dotázaných. 2 respondenti si nedokázali uvědomit, zda se hospitující o jejich názor na vedenou výuku zajímá, či nikoliv. (Viz graf č. 5.)

Je patrné, že ředitelé alternativních škol dávají učitelům prostor pro vyjádření vždy, ředitelé ze standardních škol v 71 %. (Viz tabulka č. 2)

Graf č. 5



Tabulka č. 2

	Rozhodně ano	Spíše ano	Rozhodně ne	Spíše ne	Nevím
Alternativní školy	16	4	0	0	0
Standardní školy	31	26	7	14	2

Komentáře k otázce:

Ředitel mi sděluje pouze své hodnocení.

Pan ředitel u mne na hospitaci ještě nikdy nebyl.

Vždy se jedná o partnerský rozhovor.

Paní ředitelka se zajímá o můj názor na průběh hodiny.

Není to tak jednoznačné, setkala jsem se i s jiným typem ředitelky, každý hodnotí jinak.

Paní ředitelka se vždy ptá na můj názor na hodinu. Většinou zhodnocuji svoji hodinu jako první a po té hovoří paní ředitelka.

Vždy dostanu prostor k vyjádření a zhodnocení hodiny.

Můj názor zjišťuje pomocí dotazníku, rozhovor neproběhl.

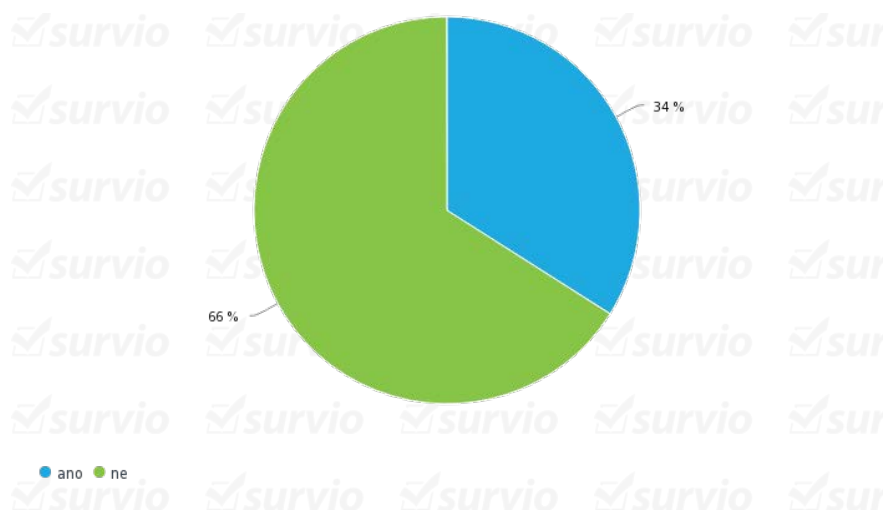
Sám se v rozhovoru chopím iniciativy, na impuls k mému hodnocení od nadřízeného nečekám.

5.4.6 Otázka č. 6

Předkládá vám ředitelka školy po hospitaci ve vaší hodině sebehodnoticí protokol jako přípravu na pohospitační pohovor?

Vyhodnocení odpovědí na tuto otázku poskytlo závěr, že 34 % respondentů dostává při pohospitačním pohovoru od svého nadřízeného k vyplnění sebehodnoticí protokol a 66 % dotázaných učitelů nemá možnost takovýto protokol vyplnit.

Graf č. 6



5.4.7 Otázka č. 7

Uveďte příklad otázky ze sebehodnoticího protokolu, kterou považujete za zásadní pro svůj profesní rozvoj:

Dále jsou uvedeny komentáře k této otázce, které byly prostřednictvím dotazníku získány:

- *Jakým způsobem děti ve svých hodinách motivujete?*
- *Jak probíhá interakce s žáky, jaký s nimi mám kontakt, jak reaguji?*
- *Ve které oblasti vidím ve své hodině prostor pro změnu, případně další rozvoj?*
- *Zamyšlení se a vlastní vyjádření silných a slabších míst ve vyučovací hodině. (ve dvou případech)*
- *Jaké cíle jsem si stanovila? Byly cíle hodiny naplněny? (ve třech případech)*
- *Nemám zkušenost, nemohu uvést.*
- *Co považujete za prioritní překážky pro svou práci?*
- *Jsou to otázky směřující k cílům hodiny (co bylo cílem, jak se ho podařilo naplnit...), ke stavbě hodiny (evokace, uvědomění si významu, reflexe...), popř. ke zvoleným metodám a formám výuky, za velmi důležitý považují též vztahový rámeček, komunikaci s žáky.*

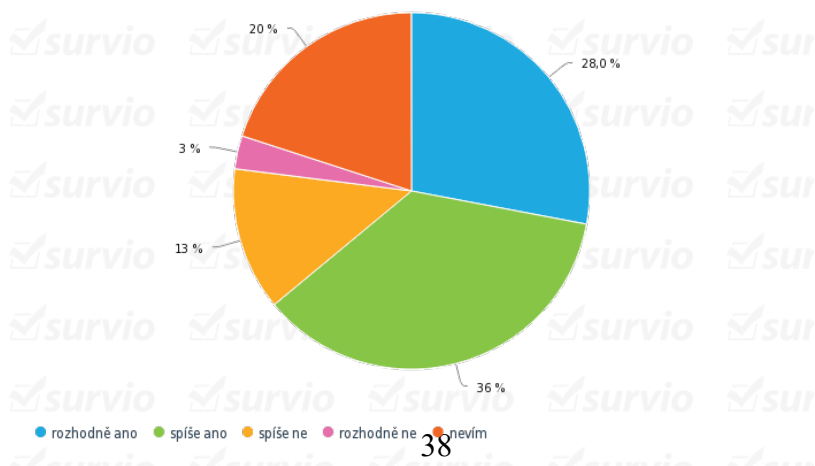
5.4.8 Otázka č. 8

Sebehodnoticí protokol považuji za přínosný pro svůj profesní rozvoj.

Na odpovědích na tuto otázku je zcela patné, že velká část dotázaných učitelů vnímá jako přínosné mít možnost v rámci pohospitačního pohovoru vyplnit sebehodnoticí protokol.

Kladně (rozhodně ano, spíše ano) na tuto otázku odpovědělo 64 % dotázaných učitelů a záporně (rozhodně ne, spíše ne) 16 %. V této odpovědi má velké zastoupení odpověď „nevím“. Odpovědělo tak 20 % dotázaných. Je možné se domnívat, že dotazovaní, kteří takto v rámci dotazníkového šetření odpověděli, nemají se sebehodnoticím dotazníkem žádné zkušenosti, a nemohou tedy vyhodnotit, zda je pro ně takový dokument přínosný, či jaký může mít dopad, případně si nedovedou představit, jakou strukturu a obsah sebehodnoticí dotazník má.

Graf č. 7



Komentáře k této otázce – Uveďte důvody

- *5 xNemám s ním zkušenost.*
- *Každé sebehodnocení je podle mého názoru přínosné.*
- *Učím stejně, ať je to hospitace, nebo ne. Místo hospitačního pohovoru budu raději pracovat na materiálech pro děti.*
- *Díky tomu, že mám možnost se zamyslet nad svojí prací, zjistím, co nedělám dobře, v čem se mohu zlepšit.*
- *Dopřeje mi to prostor pro vlastní zamyšlení, zastavení se nad svou profesí. Ukáže mi mé silné a slabé stránky. Pomůže mi vytyčit si konkrétní cíle pro další osobní a profesní rozvoj. Rozhodně mě motivuje k další práci.*
- *Nutí mě to zastavit se v neustálém koloběhu a zamyslet se v klidu nad tím, jestli svým stylem výuky opravdu dosahují daných cílů.*
- *Zamýšlím se nad tím, zda jsem skutečně v průběhu hodiny dosáhla stanovených cílů. Uvědomím si, co jsem mohla udělat jinak či v čem bych měla příště změnit postupy*
- *Nedělá mi dobře hodnotit sebe, nikdy jsem to vlastně nedělal*
- *Pokud chcete obhájit svůj názor, musíte umět argumentovat a vést konstruktivní dialog.*
- *Sama si díky tomu uvědomím, v čem se mi daří a naopak do čeho mám vložit více úsilí a v čem se zlepšit.*
- *My jej nemáme, ale myslím, že bych si tak dokázala lépe obhájit svoji práci (neučím zcela klasicky, převládá badatelství a občas narážím na nepochopení ze strany kolegů)*
- *Možnost na sobě pracovat, ponaučení z chyb.*
- *Nemám zkušenosti, ale donutilo by mě to, abych se nad hodinou hlouběji zamyslel.*
- *Konfrontuji se v něm sama se sebou a s názorem druhého "odborníka" na danou problematiku.*
- *Máme, ale raději komentuji ústně.*

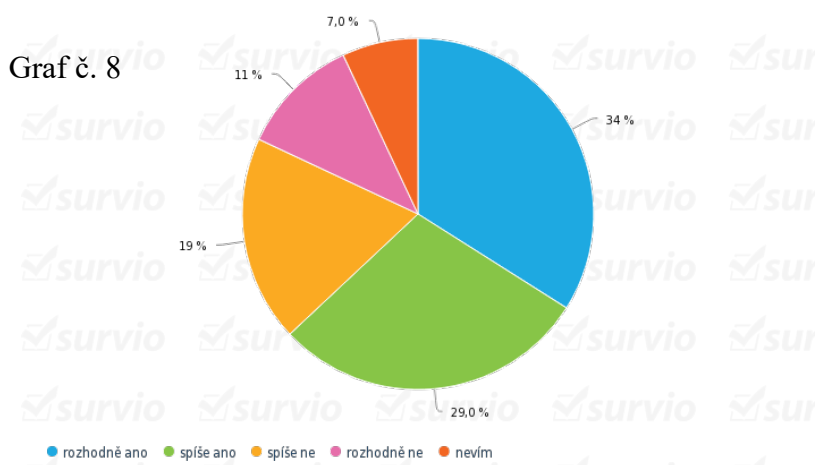
5.4.9 Otázka č. 9

Při pohospitačním pohovoru dostávám slovo jako první, abych svoji činnosti ve sledované výuce zhodnotil/a.

Na základě zjišťování a šetření odpovědí bylo vyhodnoceno, že kladně (rozhodně ano, spíše ano) se k této otázce vyjádřilo 63% dotázaných učitelů a záporně (rozhodně ne, spíše ne) se k této otázce vyjádřilo 30% dotázaných. Tento fakt považuji za zásadní. Učitel, který v pohospitačním pohovoru nedostane slovo jako první, bude vždy následně ovlivněn zpětnou vazbou svého nadřízeného. Pokud bude totiž zpětná vazba nařízeného negativní, je velmi pravděpodobné, že v učiteli vyvolá negativní emoce (ohrožení, pocit nedůvěry v sebe sama, zklamání, odpor apod.), které znemožní učiteli konstruktivní sebehodnocení.

Naopak, pokud bude zpětná vazba nadřízeného pozitivní (vedena snahou motivovat učitele k lepšímu výkonu), může způsobit, že učitel nebude mít nadále potřebu přemýšlet o případných nedostatcích vyučovací hodiny a svých rezervách.

Graf č. 8



Tato otázka byla opět zpracována s ohledem na skupinu učitelů ze standardních škol a škol alternativních. Z následující tabulky vyplývá, že ve 100% dostávají jako první prostor učitelé alternativních škol.

Tabulka č. 3

	Ano	Spíše ano	Rozhodně ne	Spíše ne	Nevím
Alternativní školy	20	0	0	0	
Standardní školy	16	29	11	19	7

Komentáře k otázce č. 9

- *Vyjadřuji se k průběhu hodiny, pak následuje rozbor cílů apod.*
- *Opět jde o rozdílné přístupy ředitelů škol, pod nimiž jsem pracovala.*
- *Paní ředitelka mi vždy dá jako první prostor na zhodnocení hodiny, až potom se vyjadřuje ona.*
- *Dostanu dotazník, abych se k hodině vyjádřila.*

5.4.10 Otázka č. 10

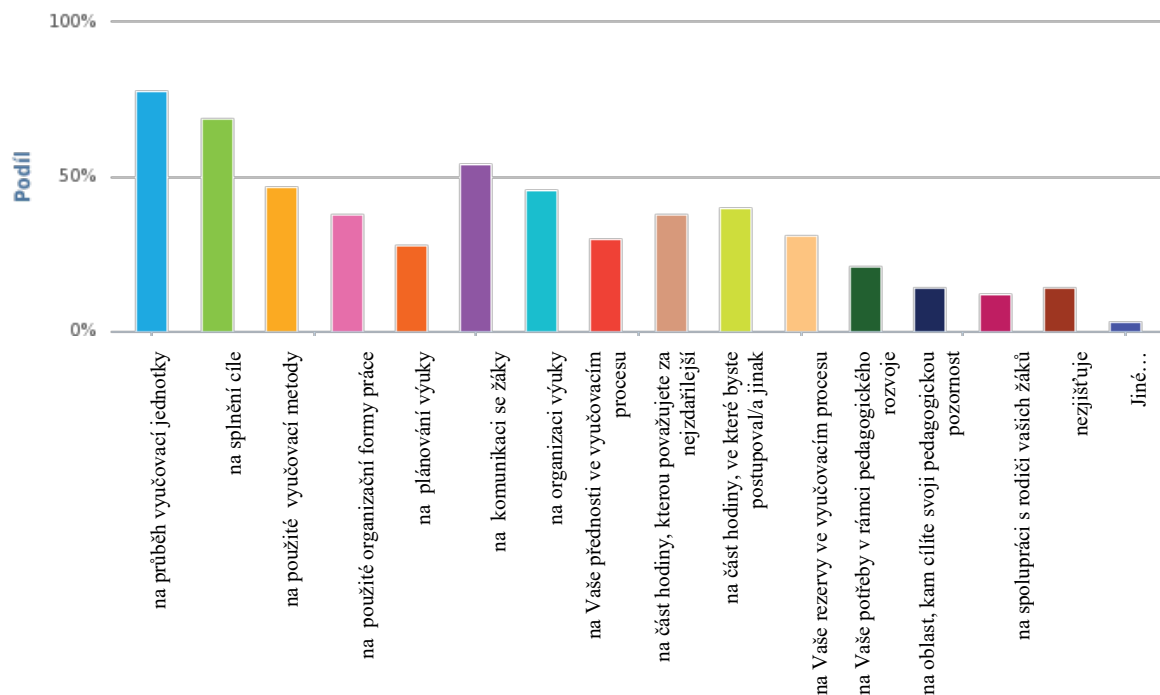
Na které z následujících aspektů odučené vyučovací jednotky zjišťuje váš ředitel / vaše ředitelka v pohospitačním pohovoru váš názor?

Učitelé zapojení do výzkumu uvádějí, že nejčastěji jsou svými řediteli při pohospitačním rozhovoru dotazováni na tyto oblasti vzdělávacího procesu:

- 1) na průběh vyučovací jednotky,
- 2) na splnění cíle,
- 3) na použité vyučovací metody.

V následujícím grafu a tabulce je vytvořen přehled všech získaných odpovědí.

Graf č. 9



Tabulka č. 4

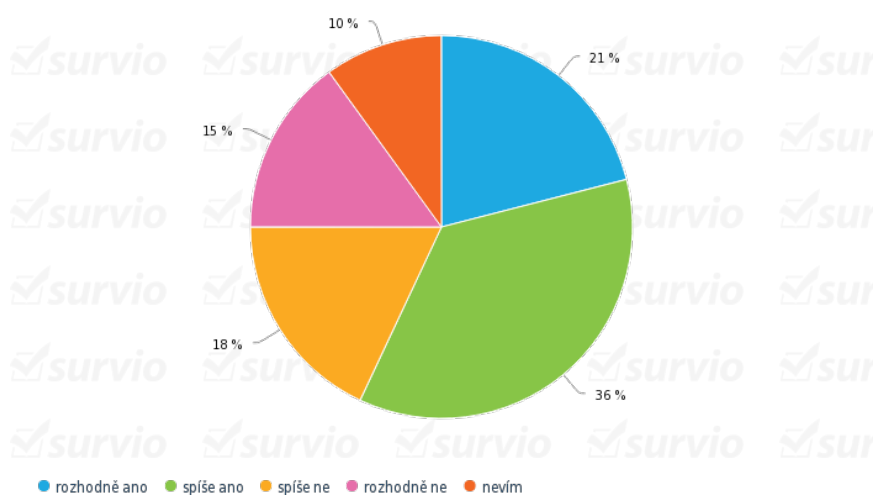
na průběh vyučovací jednotky	78 respondentů
na splnění cíle	69 respondentů
na komunikaci se žáky	54 respondentů
na použité vyučovací metody	47 respondentů
na organizaci výuky	46 respondentů
na část hodiny, ve které byste postupoval/a jinak	40 respondentů
na použité organizační formy práce	38 respondentů
na část hodiny, kterou považujete za nejzdařilejší	38 respondentů
na vaše rezervy ve vyučovacím procesu	31 respondentů
na vaše přednosti ve vyučovacím procesu	30 respondentů
na plánování výuky	28 respondentů
na vaše potřeby v rámci pedagogického rozvoje	21 respondentů
na oblast, kam cílíte svoji pedagogickou pozornost	14 respondentů
ředitel/ka nezjišťuje	14 respondentů
na spolupráci s rodiči vašich žáků	12 respondentů
Jiné...	3 respondenti

5.4.11 Otázka č. 11

Věnuje ředitel/ředitelka stejný časový prostor reflexi vaší výuky a vaší sebereflexi?

Kladně (rozhodně ano, spíše ano) na tuto otázku odpovědělo 57 % dotazovaných učitelů, záporně (rozhodně ne, spíše ne) jich odpovědělo 33 %. 10 % z nich si neuvědomuje, jaký je poměr reflexe a sebereflexe v pohospitačním rozhovoru. To je zřejmě způsobeno tím, že takové pohovory nemají možnost absolvovat, případně tyto rozhovory mají jinou strukturu či sami učitelé nemají představu, v čem sebereflexe spočívá.

Graf č. 10



Pokud se na tuto otázku podíváme z pohledu učitelů učících na standardní a alternativní škole, je patrné, že ředitelé alternativních škol dávají větší prostor při hospitačních pohovorech sebereflexi učitelů před vlastní zpětnou vazbou.

Tabulka č. 5

	Rozhodně ano	Spíše ano	Rozhodně ne	Spíše ne	Nevím
Alternativní školy	8	12	0	0	0
Standardní školy	14	25	14	17	10

5.4.12 Otázka č. 12

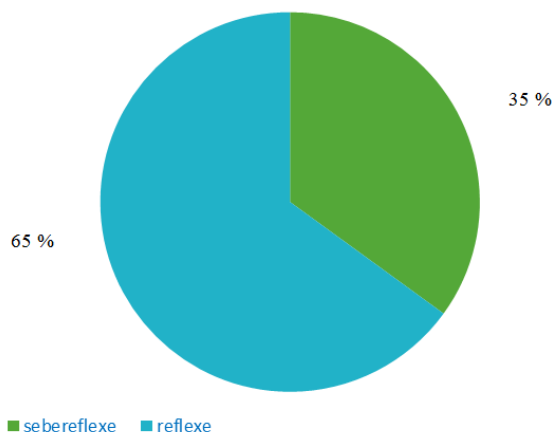
Kolik času věnuje přibližně ředitel/ka v rámci pohospitačního pohovoru vaší sebereflexi? Vyjádřete v procentech.

Pro přehlednost jsou získané výsledky uvedeny v tabulce v jednotlivých pásmech:

Tabulka č. 6

0 %	13	51 – 60 %	5
1 - 10 %	11	61 – 70 %	3
11 – 20 %	10	71 – 80 %	2
21 – 30%	13	81 – 90 %	1
31 – 40 %	9	91 – 99 %	0
41 – 50 %	25	100 %	2
Nedokáží vyjádřit		6	

Graf č. 11



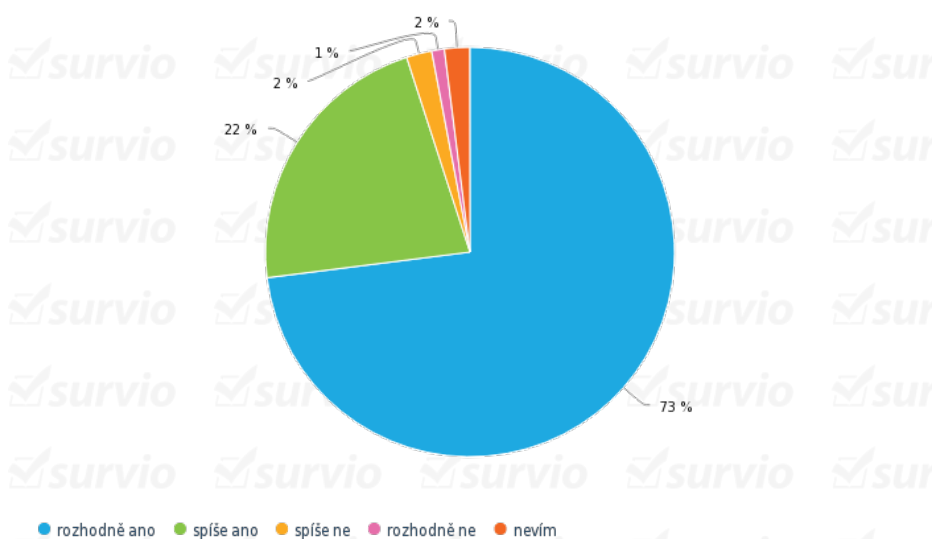
Podle hodnot, které byly získány ve výzkumu této práce, je v pohospitačních rozhovorech zapojených učitelů věnováno sebereflexi průměrně cca 35 %. Zbytek času je věnován hodnocení, které poskytuje hospitující vedoucí pracovník navštívenému učiteli. Podle komentářů k této otázce bylo pro učitele obtížné stanovit přesný údaj v procentech. Jedná se o subjektivní údaj, který nicméně dokresluje pohled učitele na tuto problematiku.

5.4.13 Otázka č. 13

Považuji za důležité mít možnost vyjádřit se v pohospitačním pohovoru ke své hodině a ke svým pedagogickým kompetencím.

Z množství kladných odpovědí na tuto otázku a následných komentářů je zcela patné, že oslovení učitelé vnímají jako velmi důležité a prospěšné mít možnost se ke své hodině vyjádřit a odpovídá na otázku, zda je sebereflexe při pohospitačních pohovorech pro ně důležitá. Kladně (rozhodně ano, spíše ano) na ni odpovědělo 95 % respondentů. Záporně (rozhodně ne, spíše ne) pak na tuto otázku odpověděla 3% dotázaných učitelů, což je vzhledem k celkovému počtu zanedbatelné množství. Odpovědi nevím pak odpověděla 2% dotázaných učitelů.

Graf č. 12



Tabulka č. 7

Kladné odpovědi
<ul style="list-style-type: none">• <i>Motivuje mě to a nutí k zamyšlení.</i>• <i>Přínosné pro profesní rozvoj.</i>• <i>Měl by to být přínosný rozhovor pro obě strany.</i>• <i>U nás je to samozřejmost, protože fungujeme na partnerském přístupu. Nejen k dětem, i mezi sebou. Takže hospitace není (jen) kontrola. Naopak je to prostor, kdy můžeme probrat řadu věcí. A základem je náš (učíme ve dvou) pohled na odučený blok (nemáme klasické hodiny).</i>

- *Mám možnost obhájit svou koncepci, postupy, způsoby výuky...*
- *Mohu vysvětlit některé kroky.*
- *Chci mít možnost odůvodnit nebo uvést na pravou míru věci, které používám ve výuce a, které nemusí být na první pocit zřejmé.*
- *Mám možnost obhajoby své práce.*
- *Mám potřebu případné výtky obhájit, vysvětlit.*
- *Považuji za důležité vědět, že ředitele zajímá můj názor a pocit.*
- *Vždy se zamyslím nad svou prací a k hospitaci toto vyjádření bezpochyby patří*
- *Je pro mě užitečné srovnání mé sebereflexe s názorem pozorujícího. Je dobré vidět svoji práci z jiného úhlu.*
- *Nutí mě to k zamyšlení. Přemýšlím o tom, jak to udělat jinak, lépe.*
- *Vede mě to k zamyšlení nad odučenou vyučovací hodinou, vidím v tom přínos pro moji další pedagogickou práci.*
- *Považuji to za důležité z důvodu vysvětlení vybraných metod apod.*
- *Někdy by bylo potřeba vysvětlit postupy, uvést do situace ve třídě...*
- *Myslím, že je důležité učitele vyslechnout, jeho názor a náhled na danou situaci, je to přínosné pro diskusi a následně můj profesní rozvoj.*
- *Dává mi to důkaz, že je můj názor důležitý.*
- *Pohospitační rozhovor je dialog, bez názorů obou stran na proces vyučování to nejde.*
- *Je to zamyšlení nad mou prací, shrnutí odvedené práce, zhodnocení plánovaných a dosažených cílů.*
- *Zpětná vazba je důležitá pro obě strany hospitačního pohovoru. Dobrý ředitel z něj vyvodí kroky pro svou další práci. Zjistíte, do jaké míry si ředitel vaší práce váží a do jaké míry je ochotný s vámi spolupracovat a vytvoří se prostor i pro jiné otázky, případné problémy, směr dalšího vzdělávání apod.*
- *Je přínosné se zamyslet s dalším pedagogem nad mou prací.*
- *Je to prostor pro obhájení stylu práce, který není zcela tradiční....*

Záporné odpovědi

- *Není to pro mne důležité.*
- *Nemám zájem, ne vždy se podaří vše podle plánu.*
- *Své vedení nepovažuji za odborníky v pedagogické oblasti.*

5.4.14 Otázka č. 14

Chcete k problematice pohospitačního pohovoru ještě něco dodat?

Zajímavé jsou i odpovědi na závěrečnou otázku, které jasně signalizují, že pedagogové na pohospitační pohovory nahlízejí kriticky – vnímají jejich přínos, nedostatky, formulují je i jako zátěž a jasně vnímají, jaká by měla být jejich kvalita, případně jaké kompetence by měl mít jejich nadřízený, který tyto pohovory vede.

Výroky učitelů, kteří tyto pohovory vnímají jako přínosné:

- *Pohospitační pohovor je přínosem hlavně v pohledu druhé pedagogické osobnosti na stejnou hodinu.*
- *Myslím, že je přínosný pro obě strany, měl by určitě proběhnout, učitel by měl získat prostor pro vysvětlení, zdůvodnění, reflexi, hospitace by se měla vždy zaměřit i na vztahový rámec ve třídě, komunikaci učitele s žáky, přípravu na vyučování a učitel by měl být konfrontován s názorem ředitele - zde bych volila postup nejprve pochválit, potom vytknout případné nedostatky hodnotit vždy s ohledem na vizi školy (pokud nějaká je.).*
- *Je dobře, když ředitel zná své žáky a umí reagovat na případné problémy s nimi okamžitě (např. u stížnosti rodičů); postoj ředitele ovšem musí být konstruktivní a užitečný!*
- *Považuji za důležité hospitace a pohospitační rozhovory s ředitelkou školy, v nynějším zaměstnání velmi oceňuji pravidelnost hospitací a kvalitu pohospitačních pohovorů, v předchozích zaměstnáních jsem je nezažívala pravidelně, jen náhodně a při pohovoru jsem neměla dostatečný prostor pro vlastní vyjádření, zamyšlení, vysvětlení, ale jen poslouchala hodnocení druhé strany.*
- *Vidím v něm velký přínos pro pedagoga.*

Výroky učitelů, kteří v nich vidí nedostatky:

- *Rozbor po hospitaci je v mém případě většinou pouze monologem hospitujícího, který ale hodnotí mou práci vždy kladně a v podstatě nemá žádné připomínky.*
- *Neměl by se zbytečně odkládat po realizované hospitaci, např. až po týdnu.*
- *Většinou bývá na tento pohovor málo času.*
- *Nemám ráda, když se práce hodnotí: " Líbilo se mi to ..."*
- *Bohužel převládá spíše formálnost.*
- *Je velká škoda, že ředitelka nepoužívá hospitace ke zlepšení práce ve třídě, k možnosti motivace a následně k plánování DVPP.*
- *Častokrát to spíše působí jako výslech a následná sebeobhajoba učitele (i když to má zcela jiný záměr).*

- *Po mateřské dovolené jsem absolvovala pouze 2 p. pohovory, oba proběhly s minimální možností sebereflexe.*

Výroky učitelů, kteří je vnímají jako zátěž:

- *Beru to jako náplň práce vedení školy. Pro mě je to ztráta času.*
- *Připadám si na to, aby u mě probíhala hospitace, dost stará.*

Výroky učitelů, kteří formulují požadavky na jejich kvalitu a na kompetence nadřízeného, který vede hodnotící pohovor:

- *Myslím, že je velmi důležité, aby byl tento rozhovor veden partnersky a objektivně, jinak se vytratí jeho význam.*
- *Vždy záleží na úrovni ředitele, ředitelky, jakým způsobem dokáže jednat a řešit s učiteli pohospitační pohovory. Sám učitel ví, co se povedlo a co ne. Každá hodina a každá třída má svá pravidla a ne každý den vyjde podle našich naplánovaných představ.*
- *Není lehké vésti hospitace a ještě těžší povzbuzovat člověka v pohospitačním pohovoru.*
- *Tato oblast mi připadá smysluplná, pokud neproběhne formálně a jednostranně. Pozor na zevšeobecňování, z jedné vyučovací hodiny se nedá spolehlivě odečíst kvalita vaší práce.*
- *Chtěl bych, aby ředitel bral hospitace jako podporu. "Přijdu na tvoji hodinu, protože ti chci předat svoje zkušenosti a poradit ti."*
- *Chtěla bych vidět sebehodnotící protokol, nikdy jsem jej v ruce neměla.*
- *Vždy záleží na osobnosti ředitele, jak se k hospitaci staví, jak ji sám vnímá. Pokud má funkci podpůrnou, učitel se bát nemusí. Pokud mu jde jen o kontrolu, je to pro tu situaci nepříznivé. Projeví se tu o osobnost ředitele.*

5.5 Shrnutí výzkumné činnosti

5.5.1 Vyhodnocení výzkumných předpokladů

1. V pohospitačním rozhovoru využívají ředitelé škol sebereflexi učitelů jen okrajově.

Tento výzkumný předpoklad se v práci nepotvrdil.

Podle výsledků dotazníků 77% dotázaných učitelů uvedlo, že jejich ředitelé v pohospitačních pohovorech názor vyučujícího na odučenou hodinu a její aspekty zjišťují. Otázkou však zůstává, zda se jedná jen o pouhé projevení zájmu či o popovídání si o některé části hodiny, či zda se jedná skutečně o cílenou sebereflexi, ke které hospitující navštíveného učitele vede. Sebehodnoticí část pohospitačního pohovoru má naplňovat především rozvojový cíl. Zda tomu tak je, nebylo ve výzkumu zjišťováno. Z výzkumu dále nevyplývá, zda samotní učitelé chápou význam sebehodnocení a jeho přesahu do rozvojové oblasti.

2. V pohospitačním rozhovoru převažuje hodnocení nadřízeného nad sebehodnocením učitelů.

Tento výzkumný předpoklad se po zpracování dotazníku v praktické části práce potvrdil.

Po zprůměrování údajů, které uvedli učitelé v dotazníku, je ze získaných odpovědí patrné, že ředitelé škol dávají v pohospitačních pohovorech prostor hospitovanému učitelovi k sebehodnocení přibližně v jedné třetině trvání pohovoru. Z toho vyplývá, že hodnocení od hospitovaného převažuje nad prostorem, který dostává hospitovaný učitel.

3. Ve školách s alternativním programem je v pohospitačních rozhovorech učitelům dáván větší prostor pro sebehodnocení a sebereflexi.

Tento výzkumný předpoklad se po zpracování dotazníku v praktické části práce potvrdil.

Po zmapování a vyhodnocení odpovědí na tuto otázku a po jejich následném rozřídění do skupin učitelů, kteří učí na standardní škole či na škole s alternativním vzdělávacím programem, vyplynulo, že ředitelé alternativních škol zařazují sebehodnocení učitele do pohospitačního rozhovoru ve 100%. Tento aspekt lze vysvětlit tím, že v alternativních školách se v rámci hodnocení běžně pracuje se sebehodnocením a sebereflexí při práci se žáky ve výuce, a je tedy samozřejmostí i při hodnocení práce učitele. Sebehodnocení je tady jedním z nejdůležitějších nástrojů hodnocení, a tudíž je to pro učitele i ředitele obvyklou praxí.

Příklad komentáře paní učitelky z alternativní školy, který dokresluje tento výzkumný předpoklad: *U nás je to samozřejmost, protože fungujeme na partnerském přístupu. Nejen k dětem, i mezi sebou. Takže hospitace není (jen) kontrola. Naopak je to prostor, kdy můžeme probrat řadu věcí, podívat se na svoji práci očima dalšího odborníka a posunout tak kvalitu své práce. A základem je náš (učíme ve dvou) pohled na odučený blok (nemáme klasické hodiny).*

Závěr

Cílem této práce bylo zdokumentovat, zda ředitelé škol poskytují hospitovaným učitelům v pohospitačních pohovorech dostatečný prostor, ve kterém si učitelé mohou zhodnotit svoji hodinu i své pedagogické kompetence a ve kterém jsou vedeni k sebehodnocení a sebereflexi. K profesnímu rozvoji je totiž nezbytně nutné, aby si každý učitel mohl v rámci pohospitačního pohovoru zanalyzovat za účasti dalšího odborníka v oblasti vzdělávání své pedagogické kompetence v širších souvislostech, zmapovat si své přednosti a případné rezervy a měl možnost si nastavit svůj rozvojový cíl a připravit si plán jeho realizace a akční kroky k jeho naplnění.

Práce ukázala, že poměrně značná část ředitelů se při pohospitačních pohovorech ptá svých podřízených na jejich názor, případně na některý aspekt nebo část odučené hodiny. Z výzkumu však nelze jednoznačně stanovit a vyvodit, zda výpověď učitele má následně vliv na stanovení jeho rozvojových a vzdělávacích cílů, či zda se nejedná jen o pouhé projevení zájmu, případně o vytvoření prostoru k obhájení některého postupu při práci se žáky ve vyučovací hodině či o vysvětlení některého dílčího kroku vyučovacího procesu. To je také nepochybně velmi důležité, ale jde především o to, zda skutečně hospitující ředitel v pohospitačním pohovoru vede navštíveného učitele k cílené sebereflexi. Sebehodnoticí část pohospitačního pohovoru má totiž naplňovat především cíl rozvojový a přesah do této oblasti je jeho nezpochybnitelnou přidanou hodnotou.

Výzkum této práce dále ukazuje, že jsou stále ještě školy, kde ze strany vedoucích pracovníků převládá spíše direktivní a autoritativní vedení pohospitačního pohovoru, učitelé se v něm dostane ve většině případů subjektivní zpětné vazby bez možnosti se k hodině vyjádřit a učitel při něm není cíleně veden k seberozvoji.

Dobré výsledky v používání sebereflexe a sebehodnocení v pohospitačním pohovoru vykazují dle výzkumu této práce na rozdíl od standardních škol školy alternativního typu. Vysvětlením tohoto pozitivního trendu může být skutečnost, že základním principem těchto škol je kritické myšlení, které je uplatňováno ve vyučovacím procesu nejen směrem k žákům, ale i k učitelům, práce se sebehodnocením a sebereflexí u všech zúčastněných je součástí každodenní praxe a pravidelné sebehodnocení je povinností každého učitele. Vedení těchto škol vytváří nástroje pro sebehodnocení, kriticky přehodnocuje svoji činnost a vytváří prostor pro rozvoj učitelů.

Věřím, že tato práce napomůže k pochopení významu hospitace a především s tím souvisejícího pohospitačního pohovoru jako důležitého nástroje vzdělávacího procesu a ukáže nutnost se touto problematikou v práci ředitelů škol intenzivněji zabývat. Pokud totiž učitel najde ve svém nadřízeném člověka, jenž je schopen mu dát prostor pro sebevyjádření a sebereflexi a zároveň je mu průvodcem v nelehkém sebevzdělávacím procesu, může pak lépe a smysluplněji naplňovat výchovně-vzdělávací cíle, které jsou před něj kladeny. Získává tím nejen odbornou oporu, ale také partnera pro sdílení svých profesních starostí i radostí. Důvěra a vzájemný respekt mezi učitelem a vedením buduje dobré klima školy a vytváří na základě zdravého sebevědomí vhodnou platformu pro profesní a osobní růst každého ze zúčastněných.

Seznam použitých informačních zdrojů

BEČVÁŘOVÁ, Z., 2010. *Kvalita, strategie a efektivita řízení v MŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-221-8.

BLASE, J. R., BLASE. J., c2004. *Handbook of instructional leadership: how successful principals promote teaching and learning*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press. ISBN 978-0761931157.

DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M., 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-2863-6.

HOLEČEK, V., 2014. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3704-1.

RICHARD M. INGERSOLL., 2006. *Who controls teachers' work?: power and accountability in America's schools*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, ISBN 9780674019904.

KOHNNOVÁ, J., 2004. *Další vzdělávání učitelů a jejich profesní rozvoj*. Praha: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-148-6.

LHOTKOVÁ, I., ŠTÝDROVÁ, I., TURECKIOVÁ, M., 2003 *Sebeřízení vedoucího pracovníka ve školství*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer, a.s. ISBN 978-80-7478-349-4.

MEADOR, D., 2018 *The Role of the Principal in Schools*. ThoughtCo, Jan. 26. [thoughtco.com/role-of-principal-in-schools-3194583](https://www.thoughtco.com/role-of-principal-in-schools-3194583).

OVANDO, M. N., 2001. *Teachers' Perceptions of a Learner-Centered Teacher Evaluation System*. [Research Study]. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 15(3), 213-231.

PLAMÍNEK, J., 2015. *Tajemství motivace, jak zařídit, aby pro vás lidé rádi pracovali*. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-5515-1.

PLHÁKOVÁ, Alena., 2009. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1086-6.

PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E., 2009. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.

- RYS, S., 1988. *Hospitace v pedagogické praxi*. 2. vyd. Praha: SPN. ISBN 14-698-75.
- SHORT, P. M., & SPENCER, W. A., 1990. *Principal instructional leadership*. *Journal of Research and Development in Education*, 23(2), 117–122.
- SMOLÍKOVÁ, K., 2006. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. 2.vyd. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 80-87000-01-3.
- TROJAN, V., 2014. *Pedagogický proces a jeho řízení*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-539-9.
- TROJANOVÁ, I., 2014. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0591-3.
- TROJANOVÁ, I.2014. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer, a.s. ISBN 978-80-7478-656-3. TROJANOVÁ, I. *Hodnocení učitelů. Náměty pro práci ředitelů škol a školských zařízení*. Praha: Wolters Kluwer, ČR, 2017. 136 s. ISBN 978-80-7552-869-8.
- TRUNDA, J., 2012. *Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení*. Národní ústav pro vzdělávání. ISBN: 978-80-87063-62-0.
- VAŠŤATKOVÁ, J. 2006. *Úvod do autoevaluace školy*. 1. vyd. Olomouc: Pdf UP. ISBN 80-244-1422-8.

Další relevantní zdroje

- Hospitační záznamy. *Česká školní inspekce* [online]. [cit. 2018-01-04]. Dostupné z: <http://www.csicr.cz/cz/Hospitacni-zaznamy>.
- Kompetentní učitel 21. století, Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. [online]. Step by Step Česká republika, o. s., 2011 [cit. 2018-01-04]. Dostupné z: <http://zacitspolu.eu/images/files/kompletniucitel.pdf>.
- BĚLECKÝ, Z. 2006. Hospitace. In: *Metodický portál RVP: Modul Články* [online]. [cit. 04.01.2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/g/933/HOSPITACE.html>
- BUDÍNSKÁ, M. 2011. Autoevaluace třídního učitele. In: *Metodický portál RVP: Modul Články* [online]. [cit. 04.01.2018]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10309/AUTOEVALUACE-TRIDNIHO-UCITELE.html>. /.

GOLDSBERRY, L. 1984. *The Survey of Supervisory Practices. A Symposium on Instructional Supervision Held at the Annual Meeting of the American Research Association (68th, New Orleans, Louisiana, April 23-27, 1984)*. New Orleans, Louisiana: American Researcher Association, 1984. ISBN N/A. ISSN N/A.

KALNICKÝ, J., ŽEŽULOVÁ, K. 2009. Hospitace. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník* [online]. Praha: NÚOV [2009] Dostupné z: http://evaluacninastroje.rvp.cz/nuovckk_portal/Default.aspx?tabid=276&language=cs-CZ.

NEZVALOVÁ, D. 2006. Pedagogická evaluace. In: *Metodický portál RVP: Modul Články* [online]. [cit. 04.01.2018]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/963/pedagogicka-evaluace.html>.

PALÁN, Z. 2002. Lidské zdroje – *Výkladový slovník*, Academia. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogickyslovník/sebereflexe>.

PAVLAS, T., NAJVAR, P. 2017. *Hodnocení procesu vzdělávání prostřednictvím sledování výuky*, Dostupné z: <http://www.gvm.cz/images/stories/o-studiu/seminare/jevicko-2017/Pavlas-Najvar.ppt>.

ROUPEC, P. 1997. *Autoevaluace kvality a efektivnosti. Vedení školy*. Praha: Raabe.

WAYNE D'ORIO, 2017. *5 Tips for Conducting Better Teacher Observations*. Dostupné z: <https://schoolleadersnow.weareteachers.com/5-tips-for-conducting-better-classroom-observations/>.

Seznam příloh

Příloha 1 – **Průvodní dopis k dotazníkům**

Příloha 2 – **Dotazník pro učitele**

Příloha 1 – Průvodní dopis k dotazníkům

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

obracím se na Vás s prosbou o kolegiální pomoc. Jsem ředitelkou základní a mateřské školy v Plzni. V současné době studuji třetí ročník Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, obor Školský management.

V rámci výzkumu, který je součástí mé bakalářské práce na téma Využití sebereflexe a sebehodnocení učitele v pohospitačním rozhovoru, Vás prosím o vyplnění dotazníku, který je určen učitelům základních škol.

Dotazník obsahuje 11 otázek. Převážně jde o výroky, ke kterým připojuji hodnoticí škálu. Z nabídky vyberte prosím tu možnost, která bude nejbližší Vašemu názoru, tu označte, případně ještě doplňte komentářem.

Dotazníky budou zpracovávány anonymně, můžete si být naprosto jisti, že s Vašimi odpověďmi budu zacházet velmi důvěrně, proto prosím odpovídejte zcela upřímně.

Za Váš čas a vstřícnost Vám velmi děkuji.

Mgr. Věra Šimečková

Příloha 2 – Dotazník pro učitele:

1. Jste:

- muž
- žena

2. Označte typ školy, na které vyučujete.

- standardní základní škola
- škola s alternativním vzdělávacím programem (Montessori, Dalton, Waldorf, Začít spolu...)

3. Mám obavy z hospitace.

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne
- nevím

Komentář

4. Ředitel/ka mi vždy před hodinou řekne, co bude hospitací sledovat.

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne
- nevím

5. Ředitel/ka v pohospitačním pohovoru zjišťuje můj názor na mnou vedenou výuku.

- rozhodně ano

- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne
- nevím

Komentář

6. Předkládá vám ředitel/ka školy po hospitaci ve vaší hodině sebehodnoticí protokol jako přípravu na pohospitační pohovor?

- ano
- ne

7. Uveďte příklad otázky ze sebehodnoticího protokolu, kterou považujete za zásadní pro svůj profesní rozvoj:

8. Sebehodnoticí protokol považuji za přínosný pro svůj profesní rozvoj.

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne
- nevím

Uveďte důvody.

sledované výuce zhodnotil/a.

- rozhodně ano

- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne
- nevím

Komentář

10. Na které z následujících aspektů odučené vyučovací jednotky zjišťuje váš ředitel / vaše ředitelka v pohospitačním pohovoru váš názor?

- na průběh vyučovací jednotky
- na splnění cíle
- na použité vyučovací metody
- na použité organizační formy práce
- na plánování výuky
- na komunikaci se žáky
- na organizaci výuky
- na Vaše přednosti ve vyučovacím procesu
- na část hodiny, kterou považujete za nejzdařilejší
- na část hodiny, ve které byste postupoval/a jinak
- na Vaše rezervy ve vyučovacím procesu
- na Vaše potřeby v rámci pedagogického rozvoje
- na oblast, kam cílíte svoji pedagogickou pozornost
- na spolupráci s rodiči Vašich žáků
- nezjišťuje

11. Věnuje ředitel/ka stejný časový prostor jeho/její reflexi vaší výuky a vaší sebereflexi?

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne
- nevím

12. Kolik přibližně času věnuje ředitel/ka v rámci pohospitačního pohovoru vaší sebereflexi? Vyjádřete v procentech.

13. Považuji za důležité mít možnost vyjádřit se v pohospitačním pohovoru ke své hodině a ke svým pedagogickým kompetencím.

- rozhodně ano
- spíše ano
- spíše ne
- rozhodně ne
- nevím

Zdůvodněte. (Příklad: Nestojím o to. Není to pro mne přínosné. Nutí mě to k zamyšlení nad svým přístupem k pedagogické práci, motivuje mě to, je to nutné k mému profesnímu rozvoji a jiné.)