

CO
O
a

UNIVERZITA KARLOVA

PEE

O 1 -OV 2008

Pedagogická fakulta

prii. *f*

CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU

SEBEREFLEXE JAKO JEDNA Z KVALIT UČITELE

Závěrečná bakalářská práce

Autor: Mgr. Stanislava Želinská
Obor: Školský management
Forma studia: kombinované
Vedoucí práce: Doc. PhDr. Lenka Slavíková, Ph.D.
Datum odevzdání práce: 28. března 2008

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou závěrečnou bakalářskou práci vypracovala sama za použití zdrojů a literatury v ní uvedených. •

M

Poděkování za vedení práce náleží Doc. PhDr. Lence Slavíkové, Ph.D. za podněty a laskavé připomínky k práci.

Resumé

V souvislosti se zavedením kurikulární reformy a hodnocením školy nově vyvstal význam sebereflexe práce učitele pro rozvoj jeho kvalit. V mé závěrečné práci se zabývám zmapováním, analýzou a postojem učitelů k procesu sebereflexe. Vycházím z výzkumného šetření provedeného na základních a středních školách. Ve své práci doporučuji managementu školy, jak pomoci učitelům v procesu sebereflexe a přináším náměty, které lze využít v praxi ředitele.

Summary

The meaning of self-reflection of teachers' work for their qualities came out in connection with introducing of the educational reform and self-evaluation in schools. My final work deals with a description, an analysis and teachers' attitudes to the self-reflection process. The study is based on the questionnaire survey in basic and secondary schools. I recommend to managers of schools the way how to help their teacher in the process of self-reflection which could be useful for directors's work.

Klíčová slova

- sebereflexe,
- kompetence,
- profesní kompetence,
- kvality učitelů,
- hodnocení,
- profesní sebevědomí,
- reflektování práce,
- sebepojetí,
- evaluace,
- autoevaluace.

Obsah

Úvod	6
1 Teoretická část	7
1.1 Sebereflexe jako součást kompetencí učitele.....	7
1.1.1 Změny v profesním životě učitele.....	7
1.1.2 Požadavky na kvality učitelů.....	7
1.1.3 Profesní kompetence učitele.....	9
1.1.4 Profesní sebevědomí učitelů.....	11
1.1.5 Reflektování práce učitele.....	11
1.1.6 Co se rozumí pod pojmem sebereflexe učitele.....	12
1.2 Sebereflexe z pohledu psychologie.....	13
1.2.1 Vymezení pojmu.....	13
1.2.2 Utváření sebereflexe jako základ výchovy.....	14
1.2.3 Sebehodnocení učitele.....	14
1.2.4 Rizika sebehodnocení.....	14
1.3 Sebereflexe učitele jako součást evaluace školy.....	16
1.3.1 Východiska/Legislativní rámec evaluace školy a evaluace ve školství.....	16
1.3.2 Vymezení pojmu evaluace a hodnocení.....	16
1.3.3 Formy hodnocení.....	17
1.3.4 Metody sebereflexe.....	18
2 Výzkumná část	20
2.1 Zaměření výzkumu.....	20
2.2 Metody výzkumu.....	20
2.3 Respondenti a návratnost.....	21
2.4 Pilotáž.....	22
2.5 Výsledky výzkumu.....	23
2.5.1 Potvrzení či vyvrácení předpokladů.....	23
2.5.2 Analýza výsledků výzkumu.....	28
Závěr	36
Seznam použité literatury	38
Příloha	42

Úvod

Naše společnost je čím dál tím složitější. Díky technickému pokroku, rozvoji nových technologií, rozvoji komunikačních prostředků, informační explozi, rychlému toku informací v ní dochází k prudkým proměnám. Oblastí, která musí tyto proměny reflektovat a přizpůsobit se, je školství. To prochází už několik let obrovskými změnami. Prvním zásadním krokem v procesu, jakým se má školství ubírat, jaké jsou tendence vývoje školy a jaké bude její pojetí, bylo přijetí Národního programu rozvoje vzdělávání (tzv. Bílá kniha).

Pro školy znamenal tento dokument výraznou změnu v zaběhnutém výchovně vzdělávacím systému. Školy musí reagovat na požadavky svojí vnitřní proměnou, a to vyžaduje mimo jiné změnu v myšlení učitelů, v charakteru jejich práce.

Změna v kvalitě práce učitele předpokládá vysokou profesionalitu a zodpovědnost, zvyšuje nároky na kvality učitele, a to jak osobní, tak profesní. Stoupají nároky na jeho práci, jejíž náplň se však rozšiřuje, přesahuje za zdi školní budovy, stává se obtížnější a náročnější. Jeho role ve třídě, ve škole i ve společnosti se mění. Nové role vyžadují nové profesní znalosti, které vytvářejí jeho kvalitu. Do souboru těchto kvalit, které přispívají k vysoce profesionálnímu a efektivnímu výkonu, patří i schopnost sebereflexe.

V předkládané práci bude sledován její význam pro kvalitu vzdělávacího procesu, tudíž i kvalitu školy. Výsledky získané ve výzkumné části vyvrátí nebo potvrdí formulované předpoklady, které by měly mapovat situaci ve školách. **Cílem práce** je analyzovat současný postoj učitelů k sebereflexi, jak ji vnímají a jaký význam má v jejich práci, jaký význam jí přisuzují. A současně zjistit, jaká je úloha managementu v tomto procesu, co učitelé očekávají a jak jim může management školy pomoci. Všechny tyto poznatky by měly vyústit v navržení optimální metody, a hlavně získat náměty, které lze využít při hodnocení v praxi ředitele školy.

1 Teoretická část

1.1 Sebereflexe jako součást kompetencí učitele

1.1.1 Změny v profesním životě učitele

S politickou změnou ve společnosti na konci 80. let 20. století vyvstaly i nové požadavky na práci učitele. V 90. letech se vytvořily nové podmínky, dávaly mu prostor pro kreativitu, volnost, nápaditost a možnost vyučovat podle svých představ. To na druhé straně přináší větší míru zodpovědnosti a profesní kvality. Ale stále platilo, že učitel uskutečňuje změny, které přijdou především z vnějšku.

V současné době se od učitele očekává odbornost a profesionalita jak v oblasti pedagogické a předmětové, tak v oblasti společenské. Očekávají se kompetence, které povedou k tomu, že dokáže řešit i problémy společenské a dokáže suplovat a zastávat výchovnou funkci tam, kde nefunguje tradiční model rodiny. Taktéž se očekává, že dokáže pochopit, přijmout a zdravě reagovat na změny okolí. Stává se tvořitelem a aktivně se zapojuje a uskutečňuje změny v životě školy. Předpokládá se, že pomocí sebereflexe bude neustále vyvíjet a zdokonalovat své profesní i osobní kvality. Přijímá tedy nové role, s kterými se musí ztotožnit a které vedou ke změně sebe sama, ke změně přesvědčení.

Změna přesvědčení ale často nepřichází z vlastních motivů, je výsledkem tlaků z vnějšku; a tady nastupuje ředitel školy, vybavený manažerskými kompetencemi, aby pomohl v nové roli učitele, v jeho proměně a podporoval rozvoj jeho kvalit.

1.1.2 Požadavky na kvality učitelů

Požadavky na kvalitu učitele jsou už obsaženy v mezinárodní srovnávací studii OECD Quality in Teaching (1994). Byly přeloženy a publikovány v dokumentu Problémy učitelské profese ve světě (Švecová a Vašutová, 1997), např. otištěny ve sborníku Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém (Walterová a spolupracovníci, 2001) a stejně je nalezneme i u Vašutové (2004) a jsou shrnuty do následujících pěti kritérií:

- vědomosti v kurikulárních oblastech,

- pedagogické dovednosti a ovládání výukových strategií,
- reflexe a schopnost sebekritiky,
- empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim,
- manažerské kompetence ve třídě a další řídicí zodpovědnosti.

Podle Švecové a Vašutové (1997, s. 35-34) je kvalita učitele rovněž spojována s profesionalitou. Učitel je schopen podat kvalifikovaný výkon, který lze posoudit v následujících aspektech:

- zaujatost vlastní prací, láska k předmětu a k dětem - osobnostní aspekt,
- umění vyučovat - didaktický a kurikulární aspekt,
- příkladné morální chování - etický aspekt,
- efektivní vedení žáků ve vyučování a k vytvoření příznivého klimatu ve třídě - pedagogický a manažerský aspekt,
- začlenění nových informačních a komunikačních technologií do výuky - didaktický aspekt,
- ovládání různých modelů vyučování a učení - didaktický a pedagogicko-psychologický aspekt,
- přizpůsobování se vyučovacím situacím, improvizace - osobnostní a didaktický aspekt,
- znalost žáků a umění diagnostikovat je - pedagogicko - psychologický aspekt,
- vyměňování si idejí a zkušeností s ostatními učiteli a spolupráce - osobnostní a specificky profesní aspekt,
- sebereflexe učitele - osobnostní, specificky profesní pedagogický aspekt,
- vysoká úroveň profesní zodpovědnosti - osobnostní a etický aspekt,
- zdokonalování učitelské profese jako reflexe změn - pedagogický, specificky profesní a osobnostní aspekt.

Kvalita učitele se tedy hodnotí podle předcházejících kritérií. Hodnocení učitele je součástí evaluace školy, součástí evaluačních procesů ve škole. Posuzuje se, jakou má učitel schopnost sebereflexe a sebekritiky. Na druhé straně vnímáme evaluaci jako proces sebereflexe, prováděné samotnými učiteli. Učitelé jsou tedy předmětem hodnocení a zároveň i hodnotiteli samotnými. Hodnocení učitele externími hodnotiteli je často tradičně zaměřeno na

hodnocení jejich profesních kompetencí. Co jsou profesní kompetence učitele a které z nich jsou ty nedůležitější?

1.1.3 Profesní kompetence učitele

Pojem kompetence je u pedagogické veřejnosti poslední dobou velice často užíván hlavně v souvislosti s kurikulární reformou a s přijetím kurikulárních dokumentů. Tyto dokumenty zahrnují výstupní kompetence žáků.

Kompetencemi se rozumí schopnosti, dovednosti, způsobilosti vykonávat nějakou činnost, ale také příslušnost nebo pravomoc.

Kompetence učitele je soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání (Průcha a kol. 1996). Definovat klíčové kompetence učitele se snaží oficiální orgány např. v Anglii (Kyriacou, 2004). U nás je potřeba rozvíjet a zdokonalovat takové klíčové kompetence, které vyplývají ze změn kurikula a ze změn role učitele. Vyplývají z cílů vzdělávání, které bývají formulovány v oficiálních dokumentech. V současné době cíle vzdělávání vycházejí z Delorsova konceptu „čtyř pilířů“:

- učit se poznávat,
- učit se jednat,
- učit se žít společně,
- učit se být.

Z těchto cílů vzdělávání je patrné, jaké funkce má škola plnit. A pokud učitel pochopí, že profesní kompetence souvisí a vyplývají z cílů vzdělávání a funkcí školy, lépe porozumí svému povolání a v rámci sebereflexe a sebehodnocení zdokonalí profesní kompetence.

Učitel k tomu, aby realizoval tyto vzdělávací cíle, musí být vybaven celou řadou profesních kompetencí. Získává je mimo jiné v době přípravného vzdělávání, dalším vzděláváním, ale také zkušenostmi od jiných pedagogů a samozřejmě prostřednictvím hospitací ředitele, kolegů, zpětnou vazbou od žáků a rodičů. Takto nabytých kompetencí dosáhne i procesem sebereflexe.

Profesní kompetence jsou tedy schopnosti nezbytné pro úspěšné vykonávání profese. Profesní kompetence ovlivňují kvalitu učitele, vytvářejí ji. Ta se projevuje ve výkonu učitele, v jeho profesním chování.

Klíčové profesní kompetence uvádí např. Švec (1999, s. 34-36, 2005, s. 27) nebo podrobněji Vašutová (2001) nebo Vašutová (2002) a každý mezi profesní kompetence řadí i schopnost sebereflexe.

Švec ji zahrnuje mezi **kompetence rozvíjející**, které řadí pod **kompetence k vyučování a výchově** (1999), v další publikaci schopnost sebereflexe zahrnuje mezi **kompetence profesně a osobnostně kultivující** (2005). Vašutová (2002) zahrnuje schopnost učitele reflektovat profesní úkony a zkušenosti, a tím zdokonalovat svoji práci a rozvíjet sebe sama do **kompetencí profesně pedagogických**. Ty jsou vedle **osobnostních a předmětových/oborových** součástí profesních kompetencí učitele. Profesní kompetence se liší u jednotlivých kategorií učitelů, jiné platí např. pro učitele na 1. stupni základní školy, jiné např. pro učitele odborných předmětů na střední škole. Rozhodně ale pro všechny učitele všech kategorií jsou společné **kompetence osobnostní**.

Reflexi vlastní práce uvádí i např. Kyriacou (2004), který popisuje základní pedagogické dovednosti, které přispívají k úspěšnému průběhu vyučování:

- plánování a příprava,
- realizace vyučovací jednotky,
- řízení vyučovací jednotky,
- klima třídy,
- kázeň,
- hodnocení prospěchu žáků,
- reflexe vlastní práce a evaluace.

Pokud chce učitel svoje dovednosti zdokonalovat, rozvíjet se a zlepšovat, musí stejně tak prohlubovat způsoby přemýšlení o své práci, jako rozvíjet praktické dovednosti. Schopnost analyzovat vlastní pedagogickou práci, zhodnotit ji a na základě tohoto zkoumání ji zlepšovat, je jedním z předpokladů dobře fungující organizace, je to jedna z možností, jak zvyšovat její kvalitu a přispívat k pozitivnímu klimatu ve škole. Je na ředitelích škol, aby vyžadovali a podporovali zavedení systematického procesu sebereflexe. Tím přispějí mimo jiné i k posílení profesního sebevědomí učitelů.

1.1.4 Profesní sebevědomí učitelů

V současnosti největším problémem učitelské profese je nedostatek profesního sebevědomí učitelů (Vašutová, 2004). Sebereflexe může být jedním z nástrojů, které mohou sebevědomí učitele pozdvihnout. Pokud se naučí kvalitně hodnotit sebe sama, bude mít dostatek potřebných argumentů pro vnější kontrolu. Nejtěžší na celé sebereflexi je naučit se kriticky podívat na svou práci. Stejně tak sebereflexe vede k zdokonalování vlastní práce, a to má velký vliv na posilování profesního sebevědomí.

1.1.5 Reflektování práce učitele

V poslední době bývá prosazována externími hodnotiteli učitele dovednost kriticky se podívat na své pracovní úspěchy a zhodnotit svůj výkon. Tato schopnost se nazývá „reflexivní vyučování“ (Calderhead, 1989). Toto sebehodnocení není pro učitele nic nového, ve své pedagogické praxi zhodnocení výkonu běžně dříve prováděli. Nyní se používá pojem reflexe a sebereflexe. Dříve jsme hovořili např. o výměně zkušeností. Reflektování vlastní práce je přirozenou součástí práce učitele. Učitel pojmenovává to, co právě proběhlo nebo probíhá, co se říkalo, Jak se reagovalo“.

Učitel, který umí hodnotit sám sebe, bývá motivovanější, umí lépe najít cesty k cíli, lépe si organizovat čas. Jestliže zná své silné a slabé stránky, pracuje také lépe v týmu. Pokud si učitel uvědomí a pojmenuje svoje nedostatky, může je lépe odstranit nebo mu může management školy lépe pomoci. Učitel, který o své práci přemýšlí, bývá označován jako „reflexivní učitel“ (Vašutová, 2002). Učitel reflektující svou práci je jedním ze znaků úspěšné školy.

1.1.6 Co se rozumí pod pojmem sebereflexe učitele

Sebereflexe učitele je jeho vlastní zamyšlení nad svým jednáním, nad svým výkonem. Co ho vedlo k takovému chování a jednání, je kritickou analýzou sebe sama, zahloubáním se do sebe, ponořením do svých myšlenek, úvaha nad svou prací. Vyžaduje, aby učitel byl k sobě upřímný, otevřený k sobě samému. Nejedná se ovšem o „sypání si popela na hlavu“ a o hledání vlastních chyb. Není nutné kvůli neúspěchům propadat panice a snižovat si sebevědomí.

Stále platí, že chybami se člověk učí a neúspěch je to, co ho rozvíjí. A podle Švece (2005) se využitím sebereflexe pedagogické zkušenosti postupně mění na pedagogické znalosti. Netýká se jenom jedince samotného, ale týká se i jeho vztahů s ostatními lidmi.

1.2 Sebereflexe z pohledu psychologie

1.2.1 Vymezení pojmu

Než objasníme pojem sebereflexe z hlediska psychologického, je třeba se zastavit u významu slova reflexe, i když význam obou je podobný. Podle Junga (2005) je reflexe „výhradou lidské svobody“ a „kulturní instinkt par excellence“. Je to moment zastavení, sebeuvědomění, utvoření obrazu, zaujetí vnitřního postoje. Je to proces, kdy se vypořádáváme s tím, co nazýváme, je to akt uvědomování.

Můžeme o ní hovořit jako o schopnosti lidí pozorovat své vlastní prožitky probíhající ve vědomí, pozorovat svou vlastní činnost, která může v budoucnu vyvolat další. Odraz těchto zkušeností v lidském vědomí je sebereflexe.

Sebereflexí rozumíme vnímání sebe sama, které je ovlivněno vnitřními i vnějšími informacemi o sobě. Jiří Pelikán (1995, s.69) uvádí, že jde spíše o subjektivní zpracování signálů, které přijímá z vnějšího prostředí. Existuje celá řada faktorů, které vnímání ovlivňuje, např. hodnotové systémy nebo aktuální psychický stav totiž stav vyrovnanosti.

Smékal (2002, s. 354) hovoří o sebereflexi jako o uvědomování si obsahu svého vědomí a výsledků jednání v konfrontaci s morálními normami. Z hlediska psychologického se pak dostáváme do oblasti psychologie vědomí a jednání, do oblasti, kde se psychologie osobnosti setkává s psychologíí morálky. Dále uvádí, „že nevíme ani, nakolik je možno rozvíjet ji sebezpozorovacími a sebehodnotícími cvičeními a zda efekt takových cvičení je větší u niterných nebo vnějškových lidí“. Ukazuje na to, že vedeme diskusi nebo poradu se sebou samým a vedeme ji tak, jak jsme se to naučili s vnějškem, a proto můžeme použít tytéž přesvědčovací techniky jako při přesvědčování druhých. Úskalím je ale to, že „když se nám podaří přesvědčit sebe sama, stále riskujeme, že se staneme obětí svých nevědomých tužeb“.

Podle Plhákové (2003, s. 43) je sebereflexe „schopnost lidského vědomí obrátit se samo k sobě a pozorovat svou vlastní činnost“. Člověk si dokáže uvědomovat své vlastní city, myšlenky a snahy a současně díky této schopnosti hledá odpovědi na různé otázky.

Podle Kohoutka (2002, s. 396) je problematika reflexe sebe sama hraniční téma sociální psychologie a psychologie osobnosti.

1.2.2 Sebehodnocení učitele

Jak z hlediska rozvoje osobnosti, tak z hlediska předpokladu pro výchovu a vedení ostatních lidí lze kvalitní sebepojetí, sebepoznání, sebehodnocení, sebeprojektování považovat za základ úspěšnosti budoucího pedagoga. Jeho výkonnost ovlivňuje jeho postoj k sobě samému. Kohoutek (2002) uvádí, že hodně problémů mezi učitelem a žákem vzniká v důsledku přehnaného nebo nedostatečného sebevědomí, pro nedostatek sebeovládání a sebekontroly a pro chybné postoje učitele k sobě samému. Důkladnou analýzou vlastní osobnosti člověk rozvíjí své kladné a potlačuje záporné vlastnosti a návyky. Reguluje vlastní činnost tak, aby dosáhl určitého cíle.

1.2.3 Rizika sebehodnocení

Manažer by měl vědět o rizicích, které vyplývají z procesu sebehodnocení:

- podceňování - při nízkém sebehodnocení,
- přeceňování - při vysokém sebevědomí,
- skryté záměry hodnoceného (snaha vylepšit si image),
- sociálně žádoucí chování (tak jak očekává okolí).

1.2.4 Utváření sebereflexe jako základ výchovy

Poprvé můžeme o sebereflexi uvažovat u dítěte ve věku od půldruhého roku až dvou let. V této době dochází k uvědomování si vlastní identity a vytvoření reakcí, které jsou založeny na pocitech ze sledování druhých osob.

Zlom nastává, když si dítě začne uvědomovat, že něco nesmí nebo nemůže a že si za určitých okolností musí pomoci samo, že se musí spolehnout samo na sebe. To se objevuje ve věku od dvou do pěti let.

Se vstupem do školy by dítě mělo být již samostatné. Dochází však k tomu, že dítě se během prvního roku školní docházky musí naučit dodržovat určité zákony a stává se

člověkem, který je ovládán normami. Protože je hodnoceno učitelem, ale i ostatními spolužáky, učí se kriticky dívat na své výkony, a tak již zcela jasně můžeme hovořit o výchově k sebereflexi.

V období puberty a adolescence má zásadní význam to, že je člověk ve svém sebepojetí ovlivněn názory jiných lidí o sobě samém. Obraz sebe sama si jedinec do určité míry vytváří podle toho, jak ho vnímají druzí. Vztahují si na sebe různé podněty, které pak podle stavu sebepojetí zpracovávají. Pokud je pozitivní, přebírají poznatky z okolí, které tento postoj potvrzují, pokud je negativní a oni mají pocit, že je ostatní nemají rádi, přejímají podněty, které vedou k potvrzení tohoto postoje.

V dospělosti se sebepojetí vyvíjí buď pozitivním nebo negativním směrem v závislosti na životních úspěších či neúspěších.

1.3 Sebereflexe učitele jakou součástí evaluace školy

1.3.1 Východiska/Legislativní rámec evaluace školy a evaluace ve školství

Národní program rozvoje národního vzdělávání (tzv. Bílá kniha) v části, která se zabývá předškolním, základním a středním vzděláváním, uvádí v kapitole Zvyšování kvality vzdělávání doporučení o dobudování systému evaluace a monitorování. Hodnocení zvnějšku se rozšiřuje o hodnocení zvnitřku (tzv. Bílá kniha).

Doporučení se vydáním zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), stalo povinností a školy vypracovávají vlastní hodnocení, jehož obsah upravuje Vyhláška č.15 z roku 2005, a sdělení MŠMT k vlastnímu hodnocení školy č.j. 19229/2006-20. Je závazným dokumentem, který je podkladem i pro externí hodnocení, které provádí Česká školní inspekce.

Vedle této povinné dokumentace má každý řídicí pracovník povinnost kontrolovat a hodnotit své podřízené podle zákona č.262/2006 Sb., zákoníku práce.

1.3.2 Vymezení pojmu evaluace a hodnocení

S měnící se školou a se změnou jejích cílů dochází i k proměnám hodnocení.

V současné době se pojem evaluace stal jedním z nejfrekventovanějších slov v pedagogické praxi. Význam slova evaluace a vymezení pojmu pedagogická evaluace obšírně uvádí např. Průcha (1996) nebo Rýdla a kol. (1998), kteří si pod tímto pojmem představují „systematicky plánovitý a cílen řízený proces hodnocení a posuzování sledovaných jevů“. Současně se slovem evaluace stále častěji narážíme na termíny hodnocení, sebehodnocení a autoevaluace. „Hodnocení se častěji užívá v širších kontextech běžné školní praxe“ (Slavíková, Wojcycowska, Nezvalová et al, 2005). Sebehodnocení a autoevaluaci objasňuje např. Rýdl, Horská, Dvořáková, aj. (1998, s.7) takto:

Autoevaluaci rozumíme již systematicky připravené a plánovité hodnocení, směřující podle předem stanovených kritérií k předem stanoveným cílům.

Pod sebehodnocením vnímáme neplánované a necílené nahodilé hodnocení každodenní praxe, které provádí každý jedinec bez dlouhodobější přípravy. Je to všední posuzování a

reflexe, které jsou nepravidelné, spočívají na jednotlivých dojmech a mínění, nejsou předem daná jasná kritéria, nedochází k záznamům, jedná se o individuální zkušenosti.

Proces evaluace probíhá v několika hlavních oblastech, které utvářejí úspěšnou, tedy kvalitní školu; kurikulum, zdroje, výsledky, management a klima. A právě posledně jmenovaná oblast má rozhodující vliv na proces sebereflexe učitelů. Kvalitní manažer vytváří na pracovišti takové ovzduší, které zaměstnance motivuje k lepším výkonům. Vytváří prostředí, kde se komunikuje, vytváří klima důvěry a porozumění, podpory a ocenění. V tomto prostředí se učitel cítí respektován a neohrožen. Má vůli podílet se na splnění stanovených cílů, a tudíž na zvyšování kvality svých výkonů i kvality celé školy.

Prostředkem k zajištění kvality ve vzdělání je TQM, total quality management, jehož filozofie je návodem, jak zlepšovat kvalitu organizace. Do procesu zlepšování kvality jsou zahrnuti všichni pracovníci. Požadavek na jejich sebereflexi je obsažen v následujících bodech (Veber, 2004):

- uvědomění si, že bezvadnost začíná u každého z nich,
- nenamlouvání si, že pracují bez chyb,
- pravidelné zjišťování zpětné vazby, na základě které monitorují své chyby, učí se z nich a hledají opatření, jak těmto chybám čelit.

Podle Rýdla a kol.(1998) má právě evaluace jako proces sebereflexe největší předpoklady přinést přímé podněty pro další rozvoj školy. Evaluace v tomto smyslu se stává každodenní potřebou školy a součástí práce všech spolupracovníků.

1.3.3 Formy hodnocení

Existuje celá řada forem hodnocení, ať už z hlediska časového nebo podle hodnotitele. Podle toho, kdo zaměstnance hodnotí, rozlišujeme hodnocení:

- přímým nadřízeným,
- spolupracovníkem,
- týmem,
- zákazníky,
- podřízeným,

- nezávislým externím hodnotitelem,
- assessment centre - hodnocení týmem hodnotitelů ve speciálních podmínkách,
- sebehodnocením,
- vícekritériální 360°.

Zvláště tato forma hodnocení, kdy je pracovník hodnocen ze všech úhlů pohledu, v sobě nese prvky sebereflexe a obraz toho, jak si skutečně pracovníci vedou. Pokud chtějí získat pravdivé hodnocení své práce, měli by se zeptat všech, s kterými pracují a pro které pracují. Ve školství to znamená hodnocení ze strany nadřízeného, podřízeného, spolupracovníků, žáků, rodičů, sociálních partnerů. Ne vždy ale pracovníci jsou na toto hodnocení připraveni. Získané poznatky mohou být pro ně bolestné a nepříjemné. Tady nastupuje management, aby poskytl hodnocenému rozhovor, provedl s hodnoceným rozbor, tak aby zpětnou vazbu správně pochopil. Jde tedy spíše o způsob sebereflexe. Uvědomit si své přednosti a nedostatky, ty případně odstranit, a tím si zvyšovat svůj profesionální růst.

1.3.4 Metody sebereflexe

Existuje řada způsobů, jak lze reflektovat svoji práci a jak o ní shromažďovat údaje. Nečastěji učitelé při sebereflexi využívají metody pozorování, dotazování, studia žákovských prací, rozhovorů, ať už se spolupracovníky, žáky, rodiči nebo ostatními sociálními partnery. Cenné informace dostanou ze vzájemných hospitací nebo z hospitací přímých nadřízených a ředitele školy. Učitelé mají možnost své vystupování nahrát nebo natočit. Vedle těchto běžně zavedených způsobů se nabízejí ještě další, které lze využít:

- **pedagogický deník (reflektivní deník)** - jedná se o písemný záznam osobních zážitků a zkušeností, diskuse na dané téma běžného dne ve škole, chování žáků, hospodaření s časem, vedení třídy aj. Výhodou této formy je uspořádání a pojmenování zkušeností, možnost vracet se k nim, a tak vyhodnocovat další jednání a chování a lépe sledovat pokrok,
- **reflektivní psaní** v několika podobách - např. volné psaní nebo tematické eseje,
- **kresba,**

- **analýza silového pole** - jde o názorné zakreslení protichůdných sil vedle sebe, všech pozitivních a negativních vlivů, při zpracování lze určit, které faktory lze posílit a které potlačit,
- **portfolio** - učitel si ho vytváří sbíráním a zakládáním různých dokumentů a materiálů. Nejde jen o technický proces shromažďování již vytvořených produktů a všeho, čím se ve škole zabývá, ale je žádoucí, aby si dokázal zdůvodnit, proč právě tento dokument má místo v jeho portfoliu. Aby doplnil informace, z kterých by bylo pochopitelné to, co není na první pohled patrné, aby měl prostě o svých výkonech a úspěších přehled,
- **videozáznam** - vynikající, i když málo používaný prostředek.

2 Výzkumná část

2.1 Zaměření výzkumu

Ke zjištění, jak učitelé vnímají proces sebereflexe a jakým způsobem jim může management školy pomoci v tomto procesu, jsem provedla výzkumné šetření, v němž bylo osloveno 64 respondentů. Šetření mělo ověřit následující předpoklady:

1. Všichni učitelé věnují svůj čas úvahám o tom, jak dobře dělají svou práci.
2. Sebereflexe je prováděna spíše formálně, protože to vyžaduje vedení školy.
3. Učitelé se obávají, že jim otevřenost spíše uškodí ve vztahu k vedení školy.
4. Management školy podporuje učitele v procesu sebereflexe a pomáhá jim.

2.2 Metody výzkumu

Pro výzkumné šetření jsem zvolila kvantitativně orientovaný výzkum. Mezi metody tohoto výzkumu patří i dotazník, který se zdál nejvhodnějším hotovým nástrojem pro toto šetření. Ten jsem sestavila převážně z uzavřených otázek, avšak šest otázek bylo polouzavřených, kdy jsem od respondentů požadovala i další možnosti. Po konzultaci s vedoucí práce jsem do dotazníku doplnila ještě možnost *další*, tak aby respondenti mohli podle sebe vyjádřit to, co jim v dotazníku chybělo. A musím přiznat, že této možnosti často využili, jejich názory byly velkým přínosem pro výsledky výzkumu. V jednom případě jsem zařadila i položku, kdy výrok neměl tázací podobu. Pro naši další potřebu i ji dále v práci budu označovat jako otázku.

Respondenti odpovídali na 22 otázek. Otázky v úvodní části dotazníku specifikovaly skupinu respondentů z hlediska pohlaví, věku, délky učitelské praxe a typu školy. Podstatu tvořily otázky, které zjišťovaly, jak učitelé chápou proces sebereflexe. Vedle písemné podoby byl dotazník vypracován i v elektronické podobě tak, aby byla možnost zaslat ho k vyplnění elektronickou cestou. Takto vytvořený dotazník mi umožnil oslovit větší množství respondentů, a to i z jiných měst. Respondenti kromě způsobu elektronického zaslali vyplněné dotazníky poštou. 21 vyplněných dotazníků mi bylo předáno jedním zástupcem. V úvodu dotazníku jsem sestavila průvodní dopis, v němž jsem vysvětlila cíl šetření a požádala respondenty o spolupráci.

2.3 Respondenti a návratnost

Vzhledem k cíli práce byl dotazník určen učitelům základních a středních škol v České republice. Oslovila jsem učitele dvou středních škol v místě bydliště, jedné střední školy ve Znojmě a jedné střední školy ve Žďáru nad Sázavou. Základní školství bylo reprezentováno dvěma základními školami v místě bydliště.

Výběr respondentů nebyl náhodný. Oslovila jsem všechny učitele výše jmenovaných škol místních škol a 10 učitelů ve Znojmě a 11 ve Žďáru. Zde se jednalo o výběr dostupný.

Ve výsledcích šetření bylo analyzováno 65 respondentů. Ti odpověděli na všechny otázky. Z původně oslovených 96 respondentů mi dotazník vrátilo 65, což je 67,71 % dotázaných. Nejhorší situace byla u učitelů žateckého gymnázia, kde z původně 25 oslovených dotazník vrátilo jen šest, přičemž dobu na vyplnění měli nejdelší ze všech oslovených učitelů. Podle Gavory (2000) se za požadovanou minimální návratnost považuje 75 %, avšak dosáhnout této hranice bývá obtížné, proto se připouští i nižší minimální návratnost. Domnívám se, že pro potřeby našeho výzkumu, tato hranice postačí.

Tabulka č. 1 - Složení respondentů podle pohlaví

ZŠ Základní školy
G Gymnázium

	ZŠ	G	SOŠ	Celkem
Muži	3	4	13	20
Ženy	19	2	24	45
Celkem	22	6	37	65

Tabulka č.2 - Složení respondentů podle typu školy

Typ školy	ZŠ	G	SOŠ	Celkem
Počet	22	6	37	65
v %	33,85	9,23	56,92	100

Tabulka č. 3 - Složení respondentů podle délky učiteléské praxe

	< 5 let	5 - 10 let	10-20 let	20 - 30 let	30let <	celkem
ZŠ	4	4	4	8	2	22
G	2	1	0	2	1	6
SOŠ	2	7	9	14	5	37
celkem	8	12	13	24	8	65

Tabulka č. 4 - Složení respondentů podle věku

	do 30 let	do 40 let	do 50 let	do 60 let	nad 60 let	celkem
zš	5	5	7	3	2	22
G	1	0	1	4	0	6
SOŠ	5	6	10	15	1	37
celkem	11	11	18	22	3	65

Feminizace na základních školách se projevila i ve zkoumaném vzorku, kde ženy výrazně převyšují, a to více než šestkrát, zatímco v konečné součtu respondentů už ženy převyšují muže jen o více než polovinu.

V analyzovaném souboru jsou nejvíce zastoupeni učitelé středních odborných škol a nejméně gymnázií.

Dělicí hranici délky učitelé praxe jsem zvolila po pěti letech. Nejvíce jsou zastoupeni učitelé, jejichž praxe je 20 - 30 let, a to koresponduje i s věkem do 60 let. Nejméně oslovených bylo ve věku nad 60 a s tím souvisí i to, že nejméně bylo pedagogů, kteří strávili v téhle profesi více než 30 let. Pozitivní je zjištění, že mladí učitelé do 30 let jsou stejně zastoupeni jako jejich kolegové do 40 let a součet respondentů obou těchto věkových skupin odpovídá počtu učitelů v rozmezí od 50 do 60 let.

2.4 Pilotáž

Než jsem zhotovila konečnou verzi dotazníku, ověřila jsem si na malém vzorku učitelů (5 osob) ze své školy, zda rozumějí každé otázce. Formou rozhovoru s každým z nich hned při vyplňování dotazníku jsem zjišťovala, zda jsou otázky správně formulovány. Pokud nerozuměli otázce nebo se odchylovali od významu, který jsem zamýšlela, otázku jsem upravila. Drobný problém s pochopením významu nastal u otázky č. 19, kde jsem měla původně slovo *hodnocení*, které jsem nahradila slovem *sebereflexe*. Po konzultaci s vedoucí práce jsme došly k závěru, že ne všichni učitelé budou vědět, co tento pojem znamená. Po ověření jsem skutečně poznala, že bude vhodné zařadit otázku, která jim tento pojem vysvětlí. Vzhledem k tomu, že se jedná o klíčové slovo celého šetření, by jeho neznalost mohla negativně ovlivnit a zkreslit výsledky výzkumu. Hned do úvodu jsem vsunula položku, která tento pojem definuje, a každá z nabízených alternativ je správná.

2.5 Výsledky výzkumu

2.5.1 Potvrzení či vyvrácení předpokladů

V úvodní části výzkumu analyzují data, která se vztahují k potvrzení či vyvrácení formulovaných předpokladů. Vyberu z dotazníku otázky, které se k danému předpokladu vztahují a z kterých bych mohla vyvodit relevantní informace. Vzhledem k nízkému počtu respondentů z gymnázia, je zahrnu spolu se středními školami odbornými pod jeden typ. Budu porovnávat školy základní a školy střední. Výsledky výzkumu se budou vztahovat k vybranému vzorku učitelů. Nelze tedy výsledky plošně vztahovat na všechny učitele.

Předpoklady č. 1 a č. 2

Všichni učitelé věnují svůj čas úvahám o tom, jak dobře dělají svou práci.

Sebereflexe je prováděna spíše formálně, protože to vyžaduje vedení školy.

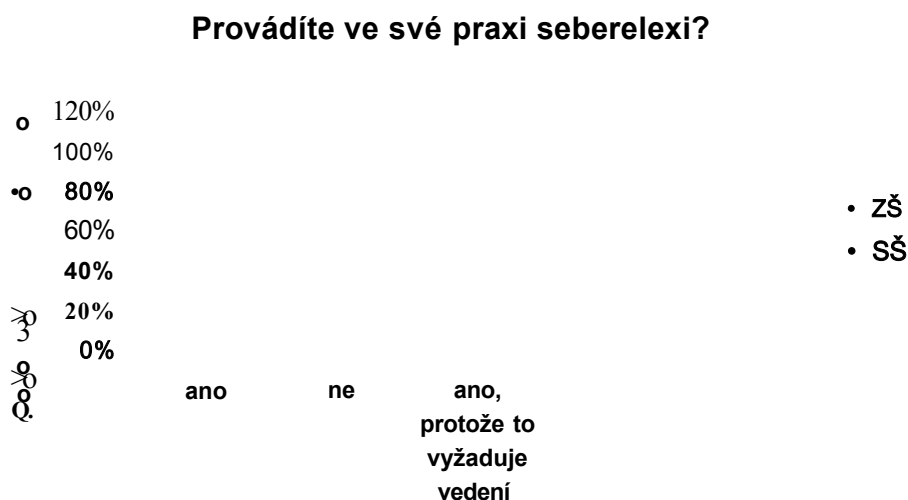
K potvrzení nebo vyvrácení využiji z dotazníku otázku č. 3

Tabulka č. 5 - Provádíte ve své praxi sebereflexi?

	ano	ne	ano, protože to vyžaduje vedení školy
zš	22	0	0
sš	40	2	1

	ano	ne	ano, protože to vyžaduje vedení školy
zš	100%	0	0
sš	93,02%	4,65%	2,33%

Obrázek č. 1



Všichni učitelé základních škol v mém vybraném vzorku provádějí ve své praxi sebereflexi. Stejně tak koná i většina učitelů na SŠ. To by potvrzovalo předpoklad č. 1, avšak dva učitelé ze středních škol do dotazníku uvedli, že ne. Zajímavé je, že v dalších otázkách shodně odpověděli, že ji provádějí jen, když se setkají s problémem. Navíc, v dalším bodě popsali i metodu, kterou používají. Přiznali se i k tomu, že tak činí intuitivně. Proto se domnívám, že můžeme tento předpoklad klidně potvrdit. V obou případech jsou to muži. Avšak nestejného věkového rozmezí a nestejně délky praxe. Nepocházejí ani ze stejné školy.

Ze šetření dále vyplynulo, že všichni učitelé na základní škole provádějí sebereflexi bez ohledu na to, zda to vyžaduje vedení školy. Pouze jeden respondent na SŠ toto uvedl. Takto nízký počet v žádném případě nemůže potvrdit náš předpoklad o tom, že sebereflexe je formální proces, protože jej vyžaduje vedení školy.

Předpoklad č. 3

Učitelé se obávají, že jim otevřenost spíše uškodí ve vztahu k vedení školy.

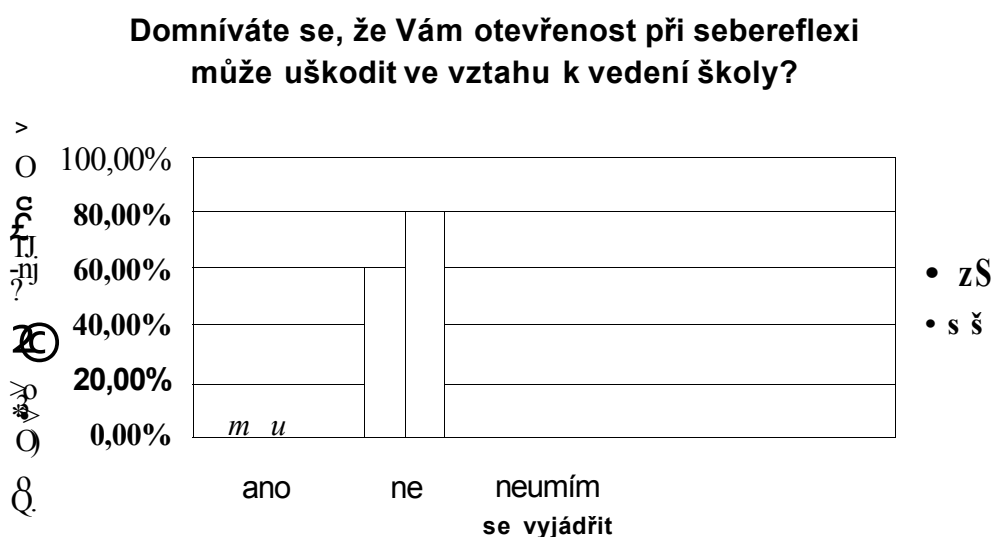
Odpověď jsem hledala v otázce č. 14 a také jsem pátrala v otevřených odpovědích u otázky č. 15, zda někdo nedoplnil rizika ve vztahu k vedení školy.

Tabulka č. 6 - Domníváte se, že Vám otevřenost při sebereflexi může uškodit ve vztahu

	ano	ne	neumím se vyjádřit
ZŠ	7	11	4
sš	4	35	4

	ano	ne	neumím se vyjádřit
ZŠ	31,82%	50%	18,18%
sš	9,30%	81,40%	9,30%

Obrázek č. 2



Pokud sečteme počet učitelů na ZŠ, kteří se domnívají, že je otevřenost může poškodit, a počet učitelů, kteří se neumějí vyjádřit, dostaneme číslo odpovídající počtu učitelů, kteří si myslí, že otevřenost jim neuškodí. Důvody, skrývající se ve formulaci „neumím se vyjádřit“, můžeme jen předpokládat. Nicméně popření tohoto předpokladu u učitelů základních škol v mém vzorku není možné; pouze polovina respondentů tento výrok jednoznačně popírá. Jiná situace je u učitelů na SŠ. Převážná většina z nich se domnívá, že jim otevřenost neuškodí. Ti, kteří odpověděli, že ano, nepocházejí ze stejné školy. Z toho ani nemůže vyplynout, že klima a pracovní atmosféra ve škole nejsou pro všechny pedagogy vnímány stejně příznivě. Na druhou stranu nedůvěřivost učitelů základních škol může pocházet např. z pocitu nízkého profesního sebevědomí. V otázce, zda jsou se sebereflexi spojena nějaká rizika, jsem nenašla žádná spojená s vedením školy. Objevila se však úskalí jiná, např. vylepšit si image, podceňování, přeceňování, komplex z nedostatků, ztráta přirozenosti, možnost zneužití

kolegy, znejistění, někdy pocit marnosti, ztráty autority u žáků. V závěru práce navrhuji způsoby, jak by bylo možné tato rizika pomoci odstranit.

Obecně lze konstatovat, že více než polovina učitelů se nedomnívá, že by je otevřenost mohla u vedení školy poškodit. Z toho vyplývá, že výše uvedený předpoklad nelze potvrdit.

Předpoklad č. 4

Management školy podporuje učitele v procesu sebereflexe a pomáhá jim.

Abych zjistila, zda lze tento výrok potvrdit nebo vyvrátit, využila jsem odpovědí z otázky č. 17. Z otázky lze odvodit, že pokud vedení poskytuje zpětnou vazbu, pak tento proces ve svých školách podporuje.

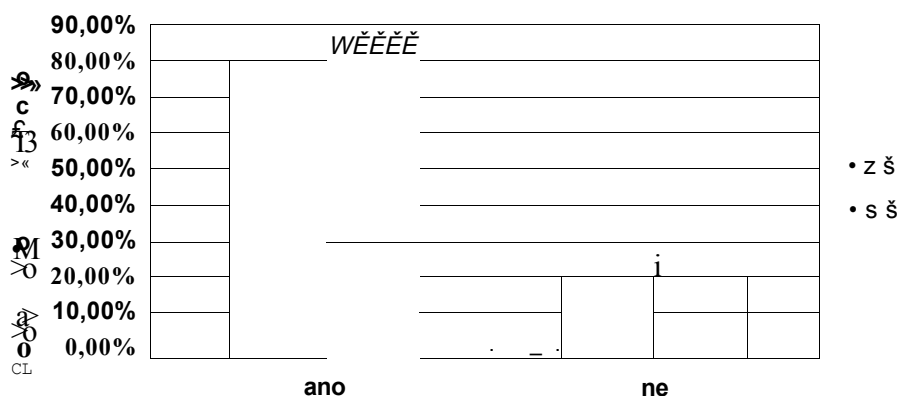
Tabulka č. 7 - Poskytuje Vám vedení školy zpětnou vazbu?

	ano	ne
ZŠ	17	5
SŠ	35	8

	ano	ne
ZŠ	77,27%	22,73%
SŠ	81,40%	18,60%

Obrázek č. 3

Poskytuje Vám vedení školy zpětnou vazbu?



77,27 % učitelů na základních školách a 81,4 % učitelů na školách středních odpovědělo, že jim vedení školy poskytuje zpětnou vazbu. Naopak zhruba pětina dotázaných na obou školách zpětnou vazbu od managementu školy nedostává.

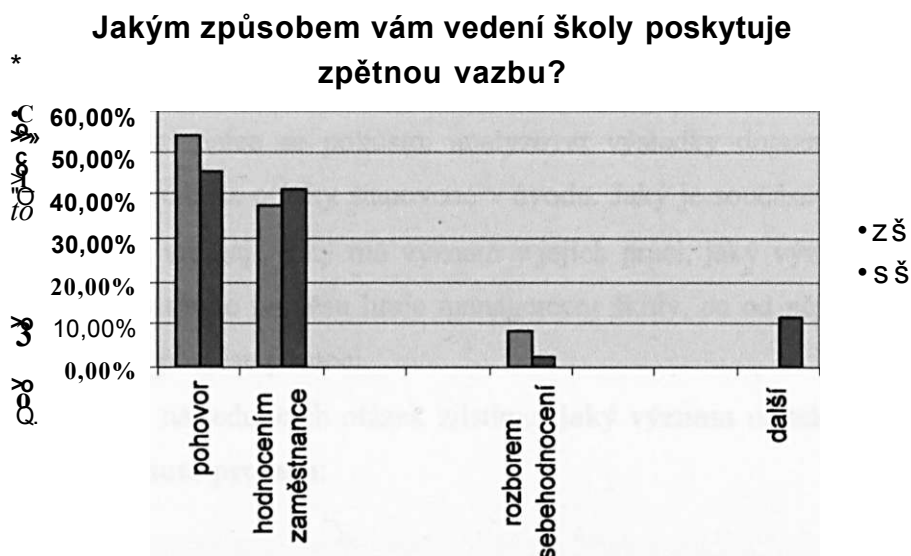
Předpoklad, že management podporuje učitele lze tedy potvrdit.

Tabulka č. 8 - Pokud ano, jakým způsobem?

	pohovor	hodnocením zaměstnance	rozborem sebehodnoceni	další
ZŠ	13	9	2	0
sš	20	18	1	5

	pohovor	hodnocením zaměstnance	rozborem sebehodnoceni	další
ZŠ	54,17%	37,50%	8,33%	0
sš	45,46%	40,91%	2,27%	11,36%

Obrázek č. 4



Hodnoty v grafu neodpovídají počtu respondentů, kteří se vyjádřili v otázce výše uvedené *ano*, vzhledem k tomu, že někteří respondenti uvedli do dotazníků více možností. Nejčastější způsob, jak ředitelé škol získávají informace o práci svých podřízených, je z pohovoru, popř. rozhovoru. Další frekventovaným způsobem, jak se zaměstnanec dozvídá o kvalitě své práce, je z jeho hodnocení. Oba tyto způsoby jsou nejčastějšími formami zpětné vazby jak na základní škole, tak na střední. Mezi další možnosti, jak vedení poskytuje zaměstnancům cenné informace, uváděli oslovení tyto způsoby: hospitací (2x), přístupem, vyjádřením spokojenosti s prací, pracovní atmosférou. Ve třech případech se vyskytlo i rozborem sebehodnocení, z čehož plyne, že tento způsob hodnocení není ve školách zcela neznámý. O tom, že

pedagogové dostávají prostor pro své hodnocení i na jiných školách, pojednává Vítková (2008) ve své práci Profesní sebehodnocení pedagoga. Z jejího šetření vyplynulo, že ve všech školách ve zkoumaného vzorku dostává učitel prostor vyjádřit se nějakým způsobem ke své práci. Z toho, že se v našem vzorku objevila negativní odpověď na zpětnou vazbu, můžeme skutečně usuzovat, že učitelé tuto zpětnou vazbu vnímali a spojili s procesem sebereflexe.

Závěrem lze uvést, že předpoklad **2 a 3 nelze potvrdit**. Předpoklady **1 a 4 potvrdit lze**. Musím konstatovat, že mě překvapily závěry šetření, zda všichni učitelé provádějí sebereflexi. Očekávala jsem, že všichni odpoví kladně. Pravděpodobně se při vyplňování dotazníku dostatečně nesoustředili a ani si nevšimli, že jsou jejich odpovědi v rozporu.

Přesto je na vedení školy, aby ukázalo na nutnost kritické analýzy sebe sama, aby systematickým procesem pomáhalo učitelům a doporučovalo sebereflexi jako nástroj k profesionálnímu růstu.

2.5.2 Analýza výsledků výzkumu

V této části práce se pokusím analyzovat výsledky dotazníkového šetření tak, abych docílila odpovědi na otázky stanovené v úvodu. Jaký je současný stav v procesu sebereflexe učitelů, jak ji vnímají, jaký má význam v jejich práci, jaký význam jí přisuzují. A zároveň jakou úlohu v tomto procesu hraje management školy, co od něj učitelé očekávají a jak jim může v tomto procesu pomoci.

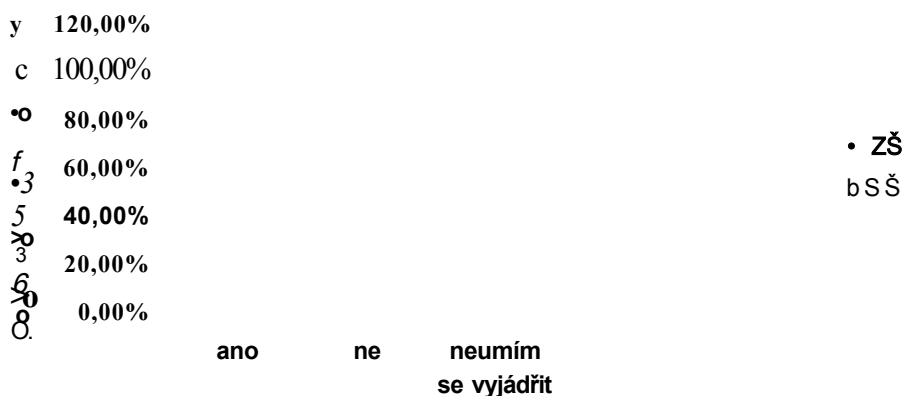
Z analýzy následujících otázek zjistíme, **jaký význam** učitelé z mého vybraného vzorku **přisuzují tomuto procesu:**

Tabulka č. 9 - Je nutností provádět sebereflexi?

	ano	ne	neumím se vyjádřit
zš	95,45%	4,55%	0
sš	93,02%	2,33%	4,65%

Obrázek č. 1

Je nutností provádět sebereflexi?



Co by přesvědčilo dva respondenty, kteří se domnívají, že nutností není, a dva respondenty, kteří se neumějí vyjádřit o nutnosti sebereflexe? Jednoho by přesvědčila finanční odměna, druhého finanční odměna a současně výsledky jeho práce, dalšího pouze výsledky práce a poslední by se nechal přesvědčit rozhovorem.

Tabulka č. 10 - Kdybyste byl/a ve vedení školy, vedla byste své podřízené k sebereflexi?

	ano	ne	neumím se vyjádřit
ZŠ	72,73%	0	27,27%
SŠ	88,37%	2,33%	9,30%

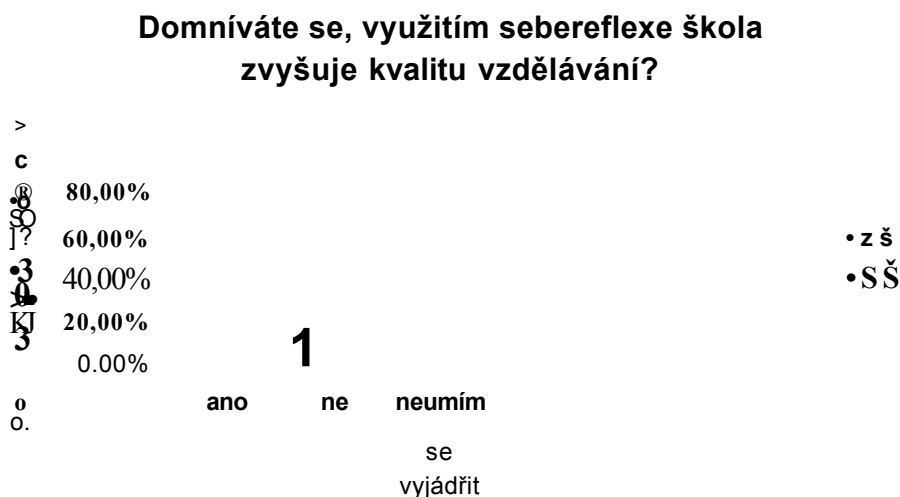
Obrázek č. 6



Tabulka 11 - Domníváte se, že využitím sebereflexe škola zvyšuje kvalitu poskytovaného vzdělávání?

	ano	ne	neumím se vyjádřit
ZŠ	50,00%	27,27%	22,73%
SŠ	93,02%	0,00%	6,98%

Obrázek č. 7



Vysoké procento respondentů (přes 90 %) z obou typů škol hodnotilo nutnost provádět sebereflexi. Pouze dva učitelé odpověděli, že nutností není. Jedna byla žena ze ZŠ ve věku do 30 let a druhý byl muž učící na SŠ ve věku nad 60 s praxí více než 30 let. Jde o naprosto rozdílné typy. V případě, že by se více než dvě třetiny oslovených na ZŠ (72,73 %) ocitlo v pozici vedení školy, pak by své podřízené vedlo k tomuto procesu. Téměř třetina (27,27 %) se však nedokáže k této otázce vyjádřit. Vyšší procento učitelů na SŠ než na ZŠ by v roli managementu podřízené vedlo. Pouze jeden z nich, muž ve věku do 60 let s praxí mezi 20 až 30 roky, jasně odpověděl, že ne. Stejně tak převážná většina učitelů na SŠ (93,02 %) si myslí, že tímto způsobem sebehodnocení škola zvyšuje kvalitu poskytovaných služeb. Nestejný názor na to ale mají učitelé na ZŠ, kde si to jednoznačně myslí jen polovina z nich. Společným znakem respondentů, kteří se domnívají, že ne, je pouze to, že jsou ženy. To je dáno možná převážnou většinou žen na ZŠ a nelze z toho vyvozovat zásadní závěry. Co může mít tedy vliv na rozdílnost názorů? Konkurence determinovaná poklesem žáků je daleko znatelnější mezi středními školami, riziko sloučení nebo zavření je vyšší, a to má vliv na uvažování jejich pedagogů. Pokud jim není osud školy lhostejný, snaží se ve všech směrech zvýšit kvalitu služeb a tím posílit konkurenceschopnost.

Z výsledků vyplynulo, že převážná většina učitelů vnímá sebereflexi jako nutnou a významnou, a to nejen pro zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání. Pokud by byli ve vedení školy, své podřízené by této dovednosti vedli, a to podle některých z nich (3) doporučením, nenásilně, ne ostrým přikázáním, aby to nevyvolalo opak dobrého úmyslu.

Dalším rozborem výsledků zjistíme, **jaký má význam v jejich pedagogické praxi:**

Výše dosažené výsledky názorně ukazují, že naprostá většina učitelů ve své praxi provádí sebereflexi. Většina z nich ji považuje za věc důvěrnou (78,46 %), přesto třetina z nich (33,33 %) o ní mluví se svými žáky. Domnívám se, že je nutné respektovat myšlenkové soukromí, avšak odhalení příčin jednání a chování vyžaduje o problému hovořit. Ti, pro něž je záležitostí veřejnou (21,54 %), by se s ní světili nejčastěji vedení školy a jiným učitelům, žákům a rodičům, v jednom případě i přátelům. Většina z nich o ní se žáky nehovoří (64,29 %).

Nejčastěji ji učitelé provádějí průběžně (uvedeno 45x), intuitivně (60x) a nezaznamenávají ji (51x). Patnáct z dotázaných se nad svým chováním zamýšlejí, jen když mají problém, a jeden zase v pololetí a zároveň na konci roku. Jeden respondent uvedl, že se zamýšlí, jen když má čas, další učitel běžně téměř po každé hodině a jiný v nepravidelných periodách. Jako systematický proces vidí sebereflexi sedm učitelů, avšak jen pět si postřehy zaznamenává, a to většinou nahodilými poznámkami. Jen jeden z dotazovaných uvedl, že si pořizuje souvislý záznam, devět respondentů uvedlo, že si podněty nezaznamenávají, avšak v zápětí při dotazu na metodu přiznali, že využívají autodeskripci, tedy popis vlastní činnosti.

Zda učitelé výsledky tohoto procesu uplatňují ve své pedagogické praxi, ukáže následující šetření:

Tabulka č. 12 - Uplatňujete závěry sebereflexe ve své pedagogické praxi?

	ano	ne
z š	100%	0%
s š	95,35%	4,65%

Obrázek č. 1

Uplatňujete závěry sebereflexe ve své ped. praxi?



Pouze dva respondenti z celého vzorku uvedli, že závěry v praxi nevyužívají. Naprostá většina, a na ZŠ všichni učitelé, potvrdili, že uplatňují. Nabízí se otázka, jak vysoce efektivní je využití závěrů u těch učitelů, kteří si výsledky nezaznamenávají.

Z dalších výsledků vyplynuly zajímavé informace, které se týkají metod, jež učitelé v procesu sebereflexe využívají:

Obrázek č. 9

Jakými metodami provádíte sebereflexi?



Nejčastějším způsobem (52x) je zpětnou vazbou poskytovanou žáky. Od kolegy návštěvou v hodině zpětnou vazbu očekává dvacet čtyři respondentů. Patnáct učitelů popisuje vlastní činnost, zřejmě devět z nich jen v mysli, tzn. nedělají si písemný záznam, ostatních

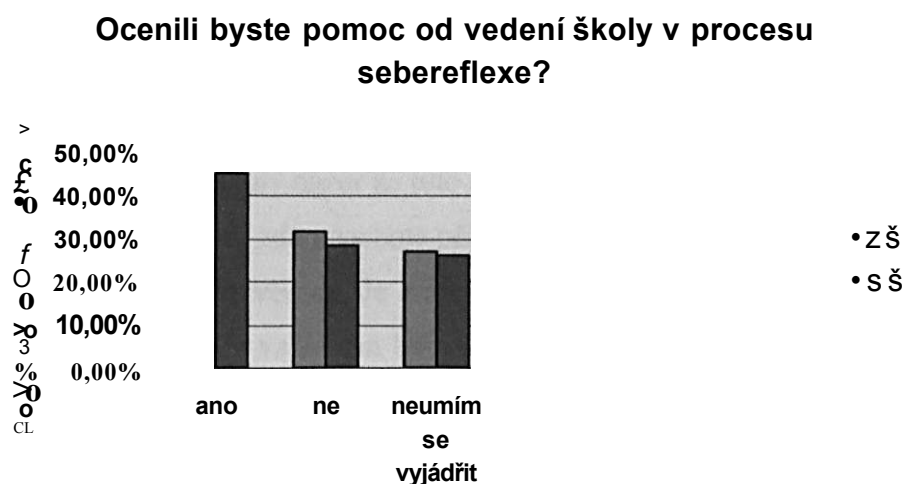
šest uvedlo, že si výsledky zapisují. Jeden respondent si dokonce vede deník. Z dalších metod pak jeden používá vlastní úvahu a jeden dotazovaný kritickou analýzu sebe sama. Na otázku, jestli využívají metodu portfolia, odpovědělo dvanáct učitelů ano, v předcházejícím dotazu na metody ji však zaškrtili jen čtyři z nich. Většina (31) tuto metodu nevyužívá. Dvacet dva dotazovaných o ní nikdy neslyšelo.

Jestliže se naprostá většina respondentů vyjádřila ve smyslu, že uplatňují závěry své sebereflexe v pedagogické praxi, pak se tento způsob sebehodnocení stává významným prvkem ve zdokonalování jejich práce, v rozvoji jejich profesních kompetencí, ve zkvalitnění jejich činností i jich samých. A proto, aby tento proces vnímali jako potřebu všichni učitelé, využili ho ku prospěchu svému i ku prospěchu školy, záleží na managementu školy, jak je dokáže motivovat, pomoci jim a docílit, aby tento způsob sebehodnocení byl zcela běžnou součástí pedagogické praxe. Mají ale o tuto pomoc učitelé zájem? V dotazníku jsem jim na toto téma položila otázku:

Tabulka č. 13 - Ocenili byste pomoc od vedení školy v procesu sebereflexe?

	ano	ne	neumím se vyjádřit
ZŠ	40,91%	31,82%	27,27%
SŠ	45,24%	28,57%	26,19%

Obrázek č. 9



Z dotazníkového šetření vyplývá, že pouze méně než polovina učitelů na obou stupních škol by pomoc od vedení školy ocenila. Skoro třetina respondentů ji rozhodně neocení a méně

než třetina se nedokáže k problému vyjádřit. Učitelé ze středních škol jsou pomoci více nakloněni než jejich kolegové na školách základních

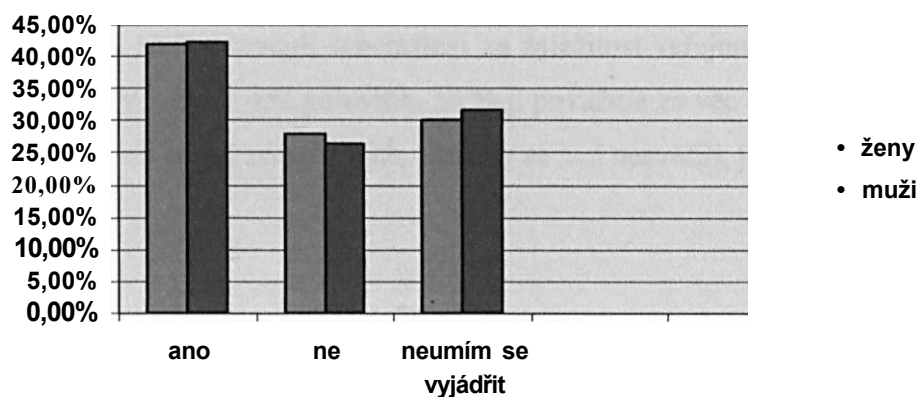
Z následující analýzy zjistím a porovnáám, jak by pomoc ocenili muži a jak ženy:

Tabulka č. 14 - Ocenění pomoci dle pohlaví

	ano	ne	neumím se vyjádřit
ženy	41,86%	27,91%	30,23%
muži	42,10%	26,32%	31,58%

Obrázek č. 10

Ocenili byste pomoc od vedení školy?



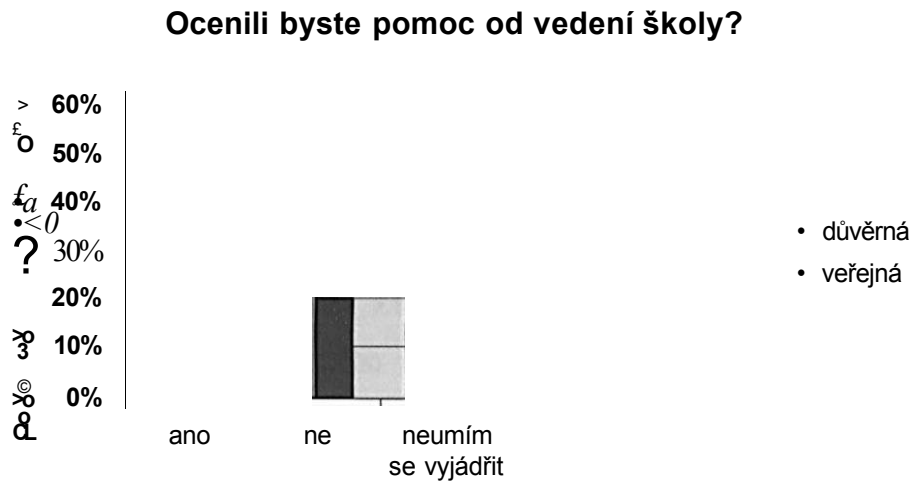
Z rozboru lze konstatovat, že ani muži ani ženy se neliší v názoru na pomoc od vedení školy. Mají téměř stejný názor na tuto problematiku.

Následně ověřím, zda neochota přijmout pomoc nesouvisí s pohledem na sebereflexi jako na věc veřejnou či důvěrnou. Je možné, že ti, kteří by se s ní nesvěřovali, neocení ani pomoc v tomto procesu. Ale vzhledem k tomu, že pouze pětina učitelů ji považuje za věc veřejnou, výsledky se pravděpodobně nijak výrazně nezmění.

Tabulka č. 15 - Je sebereflexe věc důvěrná nebo veřejná?

	ano	ne	neumím se vyjádřit
důvěrná	38%	36%	26%
veřejná	53,33%	20%	26,67%

Obrázek č. 11



Učitelů, kteří považují sebereflexi za záležitost veřejnou a zároveň by ocenili pomoc od vedení školy, je více než polovina. 38 % ji považuje za věc důvěrnou, a přesto by byli rádi za pomoc. Skoro stejný počet z těch, kteří by se s ní nesvěřili, ji ale nevyžaduje.

Závěr

Výzkumné šetření jsem uskutečnila na dvou základních školách, třech středních odborných školách a na gymnáziu. Jako výzkumný nástroj jsem zvolila dotazník, který se skládal ze 22 otázek. K jeho administraci jsem použila jednak elektronickou poštu a jednak osobní distribuci do škol. Respondenti byli učitelé výše uvedených typů škol. Celkově v mém šetření odpovídalo 65 učitelů, z toho 30,77 % mužů a 69,23 % žen. Údaje z dotazníku jsem znázornila pomocí grafického vyjádření. Vytyčila jsem jen ty otázky, které nejvíce korespondovaly se stanovenými předpoklady a cíli.

Získané výsledky šetření jsou zajímavé v mnoha směrech. Díky zvolené metodě jsem získala údaje, které poskytly přesnější obraz o tom, jak učitelé vnímají proces sebereflexe. Přinesly bližší informace o tomto procesu ve školách, a tak s jejich pomocí mohu lépe vyhodnotit současný stav a přinést doporučení.

Nepotvrdily se všechny stanovené výzkumné předpoklady. Potvrdila se pouze polovina z nich. Výsledky lze hodnotit pozitivně. Všichni učitelé v mém zkoumaném vzorku sebereflexi provádějí, a to nikoli formálně, protože by to vyžadovalo vedení školy. Většina se domnívá, že jim otevřenost neuškodí u vedení školy, které zároveň učitele v tomto procesu podporuje a poskytuje jim zpětnou vazbu. V článku (Prášilová, Vašátková, 2007) v Učitelských listech se objevil výrok, že „učitelé nejsou schopni sebereflexe“. Moje šetření toto nepotvrdilo. Pro většinu učitelů není ani překážkou přiznat nedostatky nebo chyby v práci. To spolu s ochotou managementu jim pomoci vytváří příznivé klima školy.

Učitelé vnímají sebereflexi jako nutnou a významnou pro zvyšování kvality školy. Pokud by byli ve vedení školy, vedli by své podřízené k této dovednosti. Závěry uplatňují v pedagogické praxi a nejčastější metodou je zpětná vazba od žáků. Na základě prezentovaných výsledků mohu dále konstatovat, že jen méně než polovina učitelů by ocenila pomoc; zbytek ji buď neocení, nebo se k tomu nedokáže vyjádřit. Souvislost vidím ve vnímání tohoto procesu. Většina ho stále považuje za záležitost soukromou, neveřejnou, niterní a choulostivou.

Aby se pedagogové neustále zdokonalovali v reflektování svých výkonů, navrhuji následující doporučení pro management školy:

- trpělivě, nenásilně a ne nátlakem doporučovat učitelům tento proces,
- pomáhat spíše formou vyslechnutí, pochopení a doporučení,

- vést učitele k tomu, aby si všimli, pro co mají vlohy a ke kterým negativním postojům inklinují, aby věděli, jaké vlastnosti a postoje jim brání k dosažení lepších výsledků,
- podporovat, aby diskutovali o svých pochybnostech se zkušenějšími kolegy,
- vytvářet atmosféru důvěry, nehledat u učitelů nedostatky,
- vytvářet klima, ve kterém se učitel necítí ohroženě,
- dát najevo respekt k chybám, učit je pracovat s chybami,
- vést je k dovednosti nebrat kritiku jako zpochybnění své práce, ale jako odraz ke změně,
- posilovat profesní sebevědomí učitelů mimo jiné i tím, že budou podporováni v dalším vzdělávání,
- umožnit učitelům práci v týmu, s kolegou, který akceptuje sebe i druhé,
- zaměřit se na vytvoření kolegiálního klimatu.

K úspěšné sebereflexi pomoci vhodnými metodami, např. tím, že si učitel zapíše své postřehy do příprav, doporučovat vytvářet pedagogický deník a postřehy si zapisovat, protože málokdo má „sloní“ paměť. Iniciovat reflexi souborem otázek, které může sobě pedagog sám sobě klást s cílem zlepšit svou práci. Doporučovat učitelům vytvářet profesní portfolio.

Ať už závěry z výzkumu přinesou větší či menší využitelnost v řídicí praxi, hlavní a praktický význam spatřuji v úloze dotazníku. Tím, že jsem ho sestavila a rozeslala učitelům, upozornila jsem na tento v současnosti často diskutovaný problém, který se vynořil v souvislosti s kurikulární reformou. Z pozorování a různých rozhovorů jsem zjistila, že obsah vyvolal polemiky ve sborovnách a kabinetech a nutil učitele k „zastavení“, zklidnění a zamyšlení nad svou prací. A to, ač nebylo zmiňováno v cílech práce, rozhodně cílem bylo.

A na úplný závěr bych chtěla připomenout, že dobrý učitel je dobrý učitel a hloupému, byť by dělal 10 sebereflexí denně, chytrým a schopným být nepomůže.

Seznam použité literatury

- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X
- DRUCKER, P.,F. *Efektivní vedoucí*. Praha : Management Press, 1992. ISBN 80-85603-02-0.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- SHARP, D. *Slovník základních pojmů psychologie C.G. Junga*, Brno : Nakladatelství Tomáše Janečka, 2005. ISBN 80-85880-39-3.
- KOHOUTEK, R. *Základy užití psychologie*. Brno : Cerm, 2002. ISBN 80-214-2203-3.
- KOUBEK, J. *Řízení lidských zdrojů*. 2. vyd. Praha : Management Press, 1997. ISBN 80-85943-51-4.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-022-7.
- MACBEATH, J.; SCHRATZ, M.; MEURET, D., aj. *Serena aneb Autoevaluace škol v Evropě*. Žďár nad Sázavou : Fakta, 2006. ISBN 80-902614-8-5
- MCKENNA, D., D.; MCHENRY, J., J. *Pozitivní manažerské taktiky*. Praha : Grada Publishing, 1996. ISBN 80-7169-315-4.
- MŠMT ČR. *Národní program rozvoje vzdělávám : Bílá kniha*. Praha : Ustav pro informace ve vzdělám, 2001. ISBN 80-221-0372-8.
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie osobnosti*. Praha : Management Press, 1993. ISBN 80-85603-34-9.
- NEZVALOVÁ, D. *Kompetence a standardy - módnost či vhodnost?*. Univerzita Palackého - Pedagogická fakulta, Olomouc, 2002
- PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. Praha : Karolinum - Univerzita Karlova v Praze, 2007, ISBN 978-80-246-2.
- PELIKÁN, J. *Sebereflexe jako předpoklad asertivního jednání*. Praha : Univerzita Karlova - pedagogická fakulta, 1995. s. 68-110. ISSN 0862-4461.
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha : Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno : Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1333-8.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 3. rozš. a aktualiz. vydání. Praha : Portál, 1998.
- RÝDL, K.; HORSKÁ, V.; DVOŘÁKOVÁ, M., aj. *Sebehodnocení školy*. Praha : Strom, 1998. ISBN 80-86106-04-7.

- SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno : Barrister & Principal, 2002. ISBN 80-85947-80-3.
- SLAVÍKOVÁ, L. *Systém přípravy řídicích pracovníků ve školství v kontextu nových technologií vzdělávání*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-150-8.
- SLAVÍKOVÁ, L. *Vývojové aspekty managementu a řízení školy*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-133-8.
- SLAVÍKOVÁ, L.; WOJCYKOVSKA, C.; NEZVALOVÁ, D., aj. *Řízení pedagogického procesu*. [CD-ROM]. Verze 2005. Praha : Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2005.
- SLAVÍKOVÁ, L.; LINHART, P.; KUČERA, R., aj. *Vedení školy v praxi*. Praha : Raabe, 2007. ISBN 1801-8343
- SOLFRONK, J. *Pedagogické řízení školy*. Praha, 1994.
- SPIPKOVÁ, V. (red.); *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha : Univerzita Karlova 2002. Část A. Koncept kvalitní, dobré školy - model a možnosti jeho zkoumání, s. 24-39. ISBN 80-7290-090-0.
- SVĚTLÍK, J. *Marketing školy*. Zlín : EKKA, 1996. ISBN 80-902200-8-8.
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha : ASPI, 2005. ISBN 80-7375-072-6.
- TEPPER, B.,B. *Manažerské znalosti a dovednosti*. Praha : Grada Publishing, 1996. ISBN 80-7169-347-2.
- Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-059-5. Sborník z celostátní konference
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem, Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-077-3.
- VAŠUTOVÁ, J. *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů*. In : Walterová (red.), *Učitelé jako profesní skupina. Jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 1. díl. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2001.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004.
- VAŠUTOVÁ, J. (red.); CHVÁL, M. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha : Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002. Část B. Vzdělavatele učitelů: reflexe učitelů pedagogické fakulty, s. 150-169. ISBN 80-7290-090-0.

VEBER, J., aj. *Management - základy ,prosperita, globálizace*. 1.vyd. Praha : Managment Press, 2004. ISBN 80-7261-029-5.

VEBER, J., aj. *Základy managementu pro střední školy*. Praha : Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-358-2.

WALTEROVÁ, E., aj. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2001.

Seriálové publikace:

VÍTKOVÁ, J. Profesní sebehodnocení pedagoga. *Řízení školy*, 2008, roč.V, č.1, s.8-14. ISSN 1214-8679.

VÍTKOVÁ, J. Profesní sebehodnocení pedagoga. *Řízení školy*, 2008, roč.V, č.2, s.23-25. ISSN 1214-8679.

Elektronické dokumenty:

HELUS, Z. Cyklus PANORAMA : Výzvy k proměnám učitelské profese [online]. *Učitelské listy* [cit. 2006-10-06]. Dostupné z www <http://www.ucitelsk.e-listy.cz/Ucitelskelistv/Ar.asp?ARI=102808&CAI=2155&EXPS=%22HELUS%2A%22>.

HRUBÁ, J. Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe [online]. *Učitelské listy* [cit. 2005-12-18]. Dostupné z www <http://www.ucitelske-listv.cz/Ucitelskelistv/Ar.asp?ARI=102464&CAI=2168&EXPS=%22HRUB%C1%2A%22>.

HRUBÁ, J. Podporujte své kritiky! [online]. *Učitelské listy* [cit. 2005-06-09]. Dostupné z www <http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=102668&CAI=2146>.

LAZAROVÁ, B. Osobnost učitele a rezistence vůči změně [online]. *Učitelské listy* [cit. 2007-01-16]. Dostupné z www <http://www.ucitelske-listy.cz/Ucitelskelistv/Ar.asp?ARI=102935&CAI=2155&EXPS=%22LAZARQV%CI%2A%22>.

MATAŠOVÁ, Z. Portfolio učitele [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, [cit. 2006-09-15]. Dostupné z www <http://www.rvp.cz/claneky521/909>.

PRÁŠILOVÁ, M.; VAŠŤATKOVÁ J. Česká škola = učící se škola? [online]. *Učitelské listy* [cit. 2007-10-04]. Dostupné z www <http://www.ucitelske-listv.cz/Ucitelskelistv/Ar.asp?ARI=103256&CAI=2148&EXPS=%22PR%CI%8AILQV%CI%2A%22>.

SPIPKOVÁ V. Proměny vzdělávání učitelů v kontextu kurikulární reformy [online].

Učitel'ské listy [cit. 2007-10-11]. Dostupné z www <http://www.ucitelske-listv.cz/Ucitelskelistv/Ar.asp?ARI=103266&CAI=2155&EXPS=%22SPILKQV%CI%2A%2>

2.

Učitel'ské listy : *Otázky k nácviku sebereflexe. Ukázka z knihy L. Podlahové První kroky učitele* [online], [cit. 2006-02-11]. Dostupné z www <http://www.ucitelske-listv.cz/Ucitelskelistv/Ar.asp?ARI=102688&CAI=2168&EXPS=%22PRVN%CD%2A%22+AND+%22KROKY%2A%22+AND+%22U%8SITELE%2A%22>.

VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu [online]. *Učitel'ské listy* [cit. 2007-01-23]. Dostupné z www <http://www.ucitelske-listv.cz/Ucitelskelistv/Ar.asp?ARI=102946&CAI=2155&EXPS=%22VA%8AUTOV%CI%2A%22>.

VAŠUTOVÁ, J. Cyklus PANORAMA: Změna profesních požadavků na učitele [online]. *Učitel'ské listy* [cit. 2007-05-25]. Dostupné z www <http://www.ucitelske-listv.cz/Ucitelskelistv/Ar.asp?ARI=103094&CAI=2155&EXPS=%22VA%8AUTQV%CI%2A%22>.

Příloha

V Žatci 23. února 2008

Vážená kolegyně, vážený kolego,

jsem ředitelkou Střední odborné školy a Středního odborného učiliště, Svazu českých a moravských spotřebních družstev, Žatec, s.r.o. Dovoluji si Vám zaslat dotazník s prosbou o jeho vyplnění.

Údaje, které dotazník poskytne, budou využity ve výzkumu, jehož cílem je zjistit, jak učitelé vnímají proces sebereflexe. Téma je důležité pro zlepšení kvality výuky a závěry by měly pomoci vedení školy v procesu autoevaluace školy.

Dotazník slouží jen pro výzkumné účely. Prosím Vás o takové odpovědi, které skutečně vystihují Váš názor a jsou pravdivé. Je sice anonymní, ale pro jeho vyhodnocení potřebuji o Vás znát alespoň základní údaje. Jeho vyplnění Vám nezabere více než 10 minut času.

S pozdravem

Mgr. Stanislava Želinská

a) Jste:

- muž
- žena

b) Délka Vaší učitelské praxe:

- méně než 5 let
- 5-10 let
- 10-20 let
- 20-30 let
- 30 a více let

c) Věková kategorie:

- do 30 let
- do 40 let
- do 50 let
- do 60 let
- nad 60 let

d) Pracujete na:

- zš
- sš

1. Vyberte výraz nebo výrazy, které podle Vás nejlépe vyjadřují pojem sebereflexe:

- úvaha
- sebepoznání
- kritická analýza sebe sama
- zahloubání se do sebe
- sebezpozorování
- ponoření se do sebe
- zpytování sebe sama
- vnitřní rozbor svého ega
- neumím se vyjádřit

2. Je nutností provádět sebereflexi?
 - ano
 - ne
 - neumím se vyjádřit

3. Provádíte ve své praxi sebereflexi?
 - ano
 - ne
 - ano, protože to vyžaduje vedení školy

4. Považujete sebereflexi za věc důvěrnou, nebo veřejnou?
 - důvěrnou
 - veřejnou

5. Pokud ji považujete za věc veřejnou, komu byste své úvahy světila:
 - vedení školy
 - jiným učitelům
 - žákům
 - rodičům žáků
 - dalším - doplňte komu

6. Jak často provádíte sebereflexi?
 - průběžně
 - v pololetí
 - na konci roku
 - jen když se setkám s problémem
 - neumím se vyjádřit
 - v jiném časovém období - doplňte kdy

7. Jakými metodami provádíte sebereflexi?
 - reflektivním deníkem
 - autodeskripcí (popisem vlastních činností)
 - zpětnou vazbou od kolegy - neformální hospitace
 - zpětnou vazbou poskytovanou žáky
 - pořízením záznamu - využití techniky - magnetofon, videokamera
 - využitím metody portfolia učitele
 - doplňte další

8. Jakým způsobem provádíte sebereflexi?
 - intuitivně (podvědomě)
 - systematickým procesem

9. Zaznamenáváte si pravidelně výsledky Vaší sebereflexe?
 - ano - náhodnými poznámkami
 - ano - souvislým záznamem
 - ano-jinak-doplňte jak
 - ne - nezaznamenávám

10. Zbývá Vám čas na průběžnou sebereflexi?

- ano
- ne
- neprovádím ji.

11. Využíváte metodu portfolia učitele?

- ano
- ne
- neslyšel jsem o ni

12. Uplatňujete závěry sebereflexe ve své pedagogické praxi?

- ano
- ne

13. Mluvíte o své sebereflexi se svými žáky?

- ano
- ne

14. Domníváte se, že Vám otevřenost při sebereflexi může uškodit ve vztahu k vedení školy?

- ano
- ne
- neumím se vyjádřit

15. Jsou se sebereflexi spojená nějaká rizika?

- ano
- ne
- neumím se vyjádřit

Pokud ano, doplňte jaká (např. snaha vylepšit si image, podceňování, přeceňování):

16. Změnil se Váš vztah k sebereflexi v souvislosti se zavedením vlastního hodnocení školy?

- ano
- ne
- neumím se vyjádřit

Pokud ano, uveďte jak:

17. Poskytuje Vám vedení školy zpětnou vazbu?

- ano
- ne

Pokud ano, jakým způsobem:

- pohovorem
- hodnocením zaměstnance
- rozborem sebehodnocení
- dalším - doplňte jakým

18. Ocenili byste pomoc od vedení školy v procesu sebereflexe?

- ano

- ne
- neumím se vyjádřit

19. Kdybyste byl/a ve vedení školy, vedla byste své podřízené k sebereflexi?

- ano
- ne
- neumím se vyjádřit

20. Kdybyste byl/a ve vedení školy, doporučoval/a byste sebereflexi:

- každodenní
- týdenní
- namátkové - po kontrole písemné práce
- nebo jiné - doplňte jaké

21. Jakým způsobem Vás může vedení školy přesvědčit o nutnosti sebereflexe?

- finanční odměnou
- rozhovorem
- na základě výsledků Vaší práce

22. Domníváte se, že využitím sebereflexe škola zvyšuje kvalitu poskytovaného vzdělávání?

- ano
- ne
- neumím se vyjádřit

Děkuji Vám za Vaši ochotu a čas strávený vyplňováním dotazníku.