

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta



Prohlášení

Prohlašuji, že jsem touto disertační prací na téma „Profesní standard ve zkvalitňování učitelské profese“ zpracovala samostatně s použitím literárních pramenů, které uvádím v příloženém seznamu literatury.

Profesní standard ve zkvalitňování učitelské profese

DISERTAČNÍ PRÁCE

Zpracovala: Mgr. Květa Suchánková

Školitel: doc. PaedDr. Jaroslava Vašutová, Ph.D.

Praha 2009

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto disertační práci na téma „Profesní standard ve zkvalitňování učitelské profese“ vypracovala samostatně s použitím literárních pramenů, které uvádím v příloženém seznamu literatury.

Poděkování

Mgr. Květa Sucháňková

.....
podpis autora práce

Obsah

Obsah	2
1. Úvod	5
2. Teoretické základy	9
2.1. Kvalita v oblasti vyučování	10
2.2. Vytváření oddáky a cíle	17
2.3. Pojmové pole	19
2.3.1. Kvalita	19
2.3.2. Standard	20
2.3.3. Standardizace	20
2.3.4. Kompetence (učitel)	21
2.3.5. Znalost	21
2.3.6. Devizivnost	22
2.3.7. Postoj	23
2.3.8. Zkušenost	23
2.3.9. Schopnost	23
2.3.10. Exaktnost	24
2.3.11. Profesionalita	25
2.3.12. Reflexe (výuky)	25
2.3.13. Sebepřehled	25
2.3.14. Individuální	25
2.4. Úroveň vyučování učitelů	26
2.5. Vliv mezinárodních organizací a systematických dokumentů	27
2.5.1. OECD	27

Poděkování

Tato práce by nevznikla bez laskavé odborné a lidské podpory řady lidí, kteří mi pomohli cennou radou, inspirací nebo mě podpořili ve chvíli, kdy jsem jejich pomoc potřebovala.

Na tomto místě bych ráda poděkovala především paní doc. PaedDr. Jaroslavě Vašutové, Ph.D. za neobyčejně vstřícný přístup, pomoc a podporu při zpracování této disertační práce. Poděkování patří také panu Ing. Tomáši Suchánkovi za pomoc s grafickou úpravou práce.

Obsah

Obsah	3
1. Úvod.....	6
2. Teoretická část.....	9
2.1. Kvalita v oblasti vzdělávání	10
2.2. Výzkumné otázky a cíle	17
2.3. Pojmové pole.....	19
2.3.1. Kvalita.....	19
2.3.2. Standard	20
2.3.3. Standardizace	20
2.3.4. Kompetence (učitele)	21
2.3.5. Znalost	21
2.3.6. Dovednost	22
2.3.7. Postoj	23
2.3.8. Zkušenost	23
2.3.9. Schopnost.....	23
2.3.10. Evaluace	24
2.3.11. Profesionalizace	25
2.3.12. Reflexe (výuky)	25
2.3.13. Sebereflexe.....	25
2.3.14. Indikátor.....	25
2.4. Učitel ve společnosti vědění.....	26
2.5. Vliv mezinárodních organizací a strategických dokumentů.....	27
2.5.1. OECD.....	27
2.5.2. UNESCO.....	28
2.5.3. Evropská unie.....	29
2.6. Domácí kontext a strategické dokumenty ČR	30
2.7. Cíle vzdělávání.....	33
2.8. Funkce školy	35
2.9. Učitel v měnícím se vzdělávacím kontextu.....	37
2.10. Učitel v současných pedagogických teoriích	39
2.10.1. Poznatková báze učitelství	39
2.10.2. Reflektivní praktik	39
2.10.3. Od praxe k teorii	41
2.11. Podpora práce učitele v mezinárodním kontextu	43
2.11.1. Britské profesní standardy	44
2.12. Podpora práce učitele v České republice.....	48
2.12.1. Národní soustava kvalifikací.....	48
2.12.2. ISSA Standardy kvality pedagogické práce	48
2.12.3. Tvorba profesního standardu na akademické úrovni	51

2.12.4. Další vývoj tvorby profesního standardu	57
2.13. Metodologické pole disertační práce.....	60
3. Empirická část	62
3.1. Návrh nástroje	63
3.2. Vývoj nástroje	66
3.2.1. První podoba nástroje.....	67
3.3. Pilotní případové studie.....	72
3.3.1. Případová studie „Marcela“	72
3.3.2. Další pilotní případy.....	81
3.4. Využití nástroje ve výuce studentů	83
3.4.1. Klinický semestr	83
3.4.2. Seminář Aktuální otázky profesionalizace učitelů.....	84
3.5. Úprava nástroje č. 1.....	86
3.5.1. Nová podoba nástroje.....	86
3.5.2. Další pilotní případové studie	95
3.6. Využití části „sebereflexe učitele“ při výuce	96
3.6.1. Výsledky sebereflexe studentů.....	97
3.7. Drobné úpravy nástroje č. 2	105
3.8. Mnohopřípadová studie základní školy.....	106
3.8.1. Charakteristika školy.....	106
3.8.2. Anketa v obci	106
3.8.3. SWOT analýza	108
3.8.4. Profesionalizace sboru	109
3.9. Výsledky mnohopřípadové studie.....	111
3.9.1. Pozorování v hodinách.....	111
3.9.2. Doplnující sledované jevy.....	111
3.9.3. Rozhovory.....	112
3.9.4. Výsledky sebereflexí učitelů základní školy	112
3.9.5. Mapa profesionalizace jednotlivce	120
3.9.6. Shrnující reflexe výzkumníka	121
3.9.7. Doplnující vrstvy hodnocení učitelů	127
3.9.8. Mapa profesionalizace sboru.....	127
3.10. Ideální podoba evaluační strategie	128
4. Závěr.....	129
4.1. Summary	132
5. Literatura.....	134
6. Přílohy	141
6.1. Příloha 1 – Marcela	141
6.2. Příloha 2 – Zdeňka	142
6.3. Příloha 3 – Josef M.	147
6.4. Příloha 4 – Výuka v klinickém semestru.....	154

6.5.	Příloha 5 – Výstup z výuky v semináři	155
6.6.	Příloha 6 – Lenka	156
6.7.	Příloha 7 – Dana.....	164
6.8.	Příloha 8 – Výuka v doplňující pedagogickém studiu - výroky	177
6.9.	Příloha 9 Učitelé rezervy a daří se.....	180
6.10.	Příloha 10 Výzkumník rezervy a daří se	187
6.11.	Příloha 11 Hodnocení učitelů speciálním pedagogem	190
6.12.	Příloha 12 Hodnocení učitelů žáky	193
6.13.	Příloha 13 Žákovská anketa: „Kdo je to dobrý učitel?“	194
6.14.	Příloha 14 Ideální podoba evaluační strategie.....	196

Český pedagogický výzkum (Příloha 2002) se od 90. let zaměřuje na zkoumání učitelů v nových vzdělávacích podmínkách. Jako příklady lze uvést zaměření výzkumů na profeslografiu (Kaučičová), etosu (Bědřich), učitelovo pojetí výuky (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec), uvěřitelnost (Vyskočilová), reflexi (Nerzvalová), kompetence, odolnost, zodpovědnost, klima učitelských sborů (Lobánek, Valutová, Švec). Výzkum zahrnuje také studium učitelství a absolventů (zkoumá se například reflexe vysokoškolské přípravy budoucích učitelů, učitelovo pojetí výuky, hodnotové orientace, motivace ke studiu učitelství, oplátnění absolventů at.) (Havlík, Švec, Mareš, Šimoník). Především výzkumy jsou také inovace v přípravě učitelů (Spilková, Lukášová, Sedláčková, Přibová, Černá, Svatoš, Švec) i problematika dalšího vzdělávání (Koburová, Lazarová) a vzdělávání učitelů (Valutová). Výsledky výzkumů poskytují obraz proměny učitelovy profese, jeho přínosu a profesního rozvoje, aktuálních problémů a očekávání.

Učitelé učitelské profese vyvíjejí modely ideálního, dobrého, úspěšného, efektivního či kvalitativního učitele, tedy učitele, který v každé vzdělávací situaci přijímá profesní úkoly s vysokými nároky a který disponuje budoucími kvalitami. Vyřešením kvality učitele patří ke středním oblastem nejen pedagogické teorie, ale také praktické praxe. Kvalita učitelů se stává významným konceptem vzdělávací politiky.

Co je reálná kvalita učitele? Jak ji měřit a zjišťovat? Jak ji ovlivňovat? Jak stanovit kritéria a indikátory kvality učitele? Jak s nimi pracovat? To jsou závažné otázky, na něž neexistuje jedinečná odpověď. V zahraničích systémech (například USA, Austrálie, Velká Británie) jsou přijaty celonárodní standardy učitelů ke profesi, které mají pětí funkcí: nastavení pro posuzování, dohodování a uznání výkonů učitelů, jejich hodnocení, vývoj nových jednoznačně prokázána.

Využitelnost profesního standardu pro adekvátní evaluaci učitelů a pro podporu jejich profesního rozvoje je dle různých autorů diskutabilní, a to za určitých podmínek. Přímo zvolila za níma důvody tvorbu a ověřování evaluační strategie založené na vybraném

1. Úvod

Záměrem disertační práce je přispět k výzkumu učitelské profese v oblasti zjišťování a ovlivňování kvality učitelů a pro tento účel vytvořit a ověřit originální evaluační nástroj formativního charakteru.

Proměna paradigmatu školního vzdělávání zakotvená v dokumentech vzdělávací politiky a školském zákoně klade nové nároky na učitele a jejich práci ve škole, přináší nové požadavky na přípravné vzdělávání a působí na profesní rozvoj učitelů v praxi. Pedagogická věda si klade otázky týkající se pojetí profese učitele v současné škole a vzdělávací koncepcí.

Český pedagogický výzkum (Průcha 2002) se od 90. let zaměřuje na **zkoumání učitelů** v nových vzdělávacích podmínkách. Jako příklady lze uvést zaměření výzkumů na: profesiogram (Kurelová), činnosti (Bendl), učitelovo pojetí výuky (Mareš, Slavík, Svatoš, Švec), dovednosti (Vyskočilová), reflexe (Nezvalová), kompetence, odolnost, kondice, spokojenost, klima učitelských sborů (Urbánek, Vašutová, Švec) Výzkum zahrnuje také **studenty učitelství a absolventy** (zkoumá se například reflexe vysokoškolské přípravy budoucích učitelů, studentovo pojetí výuky, hodnotové orientace, motivace ke studiu učitelství, uplatnění absolventů aj.) (Havlík, Švec, Mareš, Šimoník) Předmětem výzkumu jsou také inovace v **přípravném vzdělávání** učitelů (Spilková, Lukášová, Seberová, Píšová, Černá, Svatoš, Švec) i problematika **dalšího vzdělávání**, (Kohnová, Lazarová) a **vzdělavatelů učitelů** (Vašutová). Výsledky výzkumů poskytují obraz proměny učitelovy profese, jeho přípravy a profesního rozvoje, aktuálních problémů a očekávání.

Teorie učitelské profese vyvíjí **modely ideálního, dobrého, úspěšného, efektivního či kvalitního učitele**, tedy učitele, který v každé vzdělávací situaci plní své profesní úkoly s vysokým nasazením a který disponuje žádoucími kvalitami. Vymezení kvality učitele patří ke stěžejní oblasti nejen pedagogické teorie, ale také profesní praxe. Kvalita učitele se stává významným konceptem vzdělávací politiky.

Co je reálná kvalita učitele? Jak ji určit a zjistit? Jak ji ovlivnit? Jak stanovit kritéria a indikátory kvality učitele? Jak s nimi pracovat? To jsou základní otázky, na něž neexistuje jednoznačná odpověď. V zahraničních systémech (například USA, Austrálie, Velká Británie...) jsou přijaty celonárodní standardy učitelské profese, které mají plnit funkci nástrojů pro posuzování, dosahování a uznání kvality učitelů. Jejich funkčnost však není jednoznačně prokázána.

Využitelnost profesního standardu pro adekvátní evaluaci učitelů a pro podporu jejich profesního rozvoje je dle mínění autorky disertace možná, a to za určitých podmínek. Proto zvolila za téma disertace tvorbu a ověření evaluační strategie založené na vybraném

profesním standardu. Budeme-li chápat profesní standard jako souhrn kritérií a ukazatelů kvality využitelných při evaluaci učitelů a budeme-li vycházet především z jeho formativního charakteru, pak lze předpokládat, že splní podpůrnou funkci v sebehodnocení a seberozvoji učitelů.

Učitelé potřebují vědět, zda svoji práci vykonávají dobře. V současné době dokonce i ze zcela pragmatických důvodů. Mají totiž být oceňováni v rámci nenárokových složek za to, že práci vykonávají kvalitně. Zde je zřejmá absence jasných kritérií a ukazatelů „kvality práce učitele“. V současných podmínkách školního vzdělávání a nárocích na výkon učitele je pro jeho hodnocení podstatné, aby pomyslné „zrcadlo“, které má být učiteli pravidelně nastavováno, ukazovalo i cestu, jak pokračovat dál, na co se zaměřit, co opustit. Pokus o vytvoření takové evaluační strategie, která je zaměřena na podporu učitele je předmětem disertace.

Oporou pro řešení se stal návrh profesního standardu, jehož východiskem jsou cíle vzdělávání pro 21. století a funkce školy (Vašutová 2001b). Propojení ukazatelů kvality, definovaných v tomto standardu, s definovanými komponentami profesního jednání učitele bylo v několika fázích ověřováno a je podstatou empirické části disertace.

Disertační práce se v teoretické části zaměřuje na vymezení kvality v oblasti vzdělávání, vytvoření pojmového pole, které vymezuje kvalitu obecně, ale i kvalitu učitele. Popsán je i vliv mezinárodních organizací a strategických mezinárodních i domácích dokumentů na proměňující se cíle vzdělávání a funkce školy. Mění se vzdělávací kontext ovlivňuje výrazně i roli učitele. Prezentován je také přístup k tvorbě a využívání profesního standardu učitele na mezinárodní i domácí úrovni. Podrobně je popsán profesní standard učitele, který byl vybrán jako východisko pro vytvoření evaluační strategie.

Základními metodologickými přístupy evaluační strategie v této práci jsou: pozorování, rozhovor, sebereflexe jednotlivých učitelů, shrnující reflexe výzkumníka, obsahová analýza výpovědí. To vše v jednotlivých případových studiích, ale i v mnohopřípadové studii základní školy, které předcházela anketa v obci a SWOT analýza základní školy.

V empirické části jsou uvedeny jednotlivé případové studie, ve kterých je úspěšně vyvíjena a následně využita evaluační strategie. Nástroj jako celek nebo pouze jeho část je také využit ve výuce budoucích učitelů na Pedagogické fakultě UK, ale i učitelů praktiků, kteří si doplňují pedagogické vzdělání v kombinovaném studiu.

Nástroj je aplikován v rámci profesionalizace učitelského sboru v mnohopřípadové studii základní školy, v níž se nejvíce ukazuje propracovanost a smysluplnost takto navržené evaluační strategie.

Poslední případová studie představuje ideální podobu evaluační strategie. V ideálním případě by totiž evaluační strategie pracovala navíc s „modelem vícevrstevné evaluace“, který poskytuje pohled na práci učitele např. z řad žáků, týmových spolupracovníků, vedení školy, speciálního pedagoga a tím pádem je zajištěna vyšší validita této metodologické koncepce. Tento „případ“ je navíc cíleně dokumentován fotografiemi – můžeme hovořit o fotostudii.

Celým výzkumem je poukázáno na životaschopnost jedné z navrhovaných variant profesního standardu učitele a jeho smysluplnost při zvyšování kvality učitelovy práce.

2. Teoretická část

Motto: *Kvalita je nejsilnějším nepřítelem zmasovění všeho druhu. Společensky vzato to znamená, vzdát se honby za pozicemi, rozejít se s jakýmkoliv kultem hvězd, svobodně hledět směrem nahoru i dolů, zvláště pokud jde o volbu užšího okruhu přátel, radovat se ze života soukromého stejně jako mít odvahu k životu veřejnému. Po stránce kulturní znamená smysl pro kvalitu, návrat od novin a rozhlasu ke knize, od shonu ke klidu a ztišení, od rozptýlenosti k soustředění, od senzací k zamyšlení, od virtuozity k umění, od snobismu ke skromnosti, od ztráty smyslu pro míru k jeho znovunalezení. Kvantity si vzájemně ubírají prostor, kvality se navzájem doplňují.*

teolog Dietricha Bonhoeffera (1906-1945), popravený nacisty těsně před koncem druhé světové války za účast na spiknutí s cílem zavraždit Adolfa Hitlera. (Převzato z blogu Ivana Medka.)

2.1. Kvalita v oblasti vzdělávání

Diskuse o kvalitě v posledních letech pronikla z oblasti hospodářské i do oblasti vzdělávání. Chceme-li aplikovat diskusi o kvalitě na celou vzdělávací oblast, jsme velmi brzy nuceni se střetávat s různými modely, které byly pro zjišťování kvality v různých částech světa vyvinuty. Jednotlivé modely se liší nejen svými cíli (co hodnotí jako kvalitu), ale i metodami a formami zjišťování. Většina dosud uplatňovaných modelů byla ale vyvinuta pro jednotlivé sféry výrobních podniků a jen velmi podmíněně a výjimečně se bez dalších zásahů hodí pro aplikaci i v oblasti vzdělávacích institucí. Ve sféře vzdělávání jsou především pojmy z ekonomické sféry, kde hlavním měřítkem kvality je efektivita zisku, jako „úspěch“ a s tím i „kvalita“ vnímány mnohem komplexněji a tím obtížněji popsitelné než v oblasti ekonomické.

I když tedy připustíme, že je možné kvalitu v oblasti vzdělávání popsat, jakými prostředky ji potom budeme zajišťovat a hodnotit? Využívat mechanicky modely pro výrobní podniky by asi nemělo vzhledem k odlišným cílům a strukturám velký smysl. Vzhledem k tomu, že i v oblasti vzdělávání existuje velmi pestrá řada různých vzdělávacích institucí a organizací, škol a výchovných zařízení, je hledání jednotně aplikovatelného modelu velmi složité, i kdybychom respektovali základní kritérium takového modelu, totiž značnou rámcovost a všeobecnost.

Pedagogická věda ale nemůže rezignovat na probíhající diskuse o kvalitě nebo je ignorovat prohlášením, že neexistuje nic měřitelného, žádné rámcové podmínky nebo minimální všeobecně platné standardy.

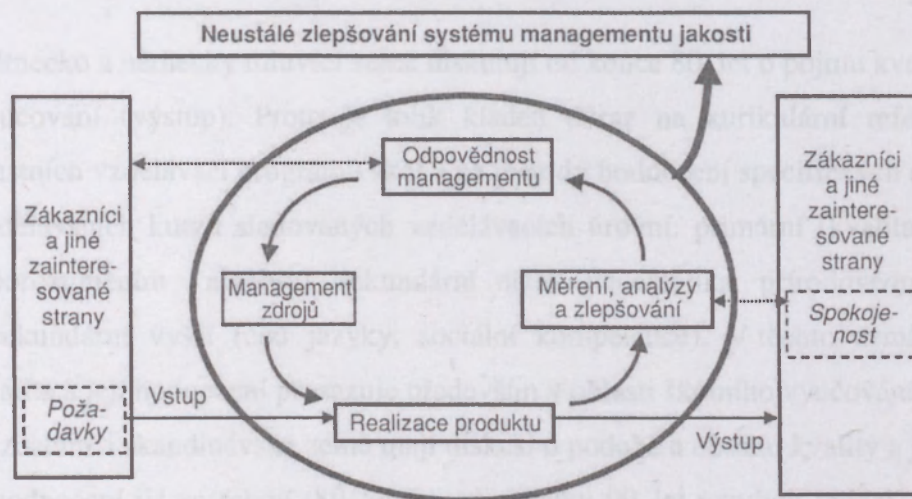
V průběhu 90. let se v různých zemích Evropské unie začaly objevovat projekty, jejichž cílem bylo pokusit se navrhnout model funkčního manažerského hodnocení kvality pro různé vzdělávací instituce tak, aby byly zohledněny již existující modely hodnocení kvality v oblasti výrobní a ekonomické. Řada projektů v Německu, Rakousku, Nizozemí, Skandinávii nebo ve Španělsku přicházela s definicemi doplňkových kritérií, k nimž byly formulovány a vytvářeny nástroje. Struktury modelů byly orientovány na velmi široce se prosazující modely hodnocení kvality „Evropské nadace pro kvalitativní management“.

European Foundation for Quality Management (EFQM) je neziskovou organizací, kterou v roce 1988 založili vrcholoví manažeři 14 předních evropských společností s cílem prosazovat do každodenní praxe různých evropských organizací základní principy TQM (Total Quality Management). Míse EFQM je být řídicí silou pro dlouhodobé dosahování excelence organizací v Evropě, když excelencí je chápáno vynikající působení organizací v oblasti řízení a dosahovaných výsledků. Vize EFQM je svět, ve kterém evropské společnosti excelují. EFQM sdružuje v dnešní době už více než 800 organizací ziskového i veřejného sektoru z celé Evropy, ale i z jiných kontinentů.

Pro naplňování své mise a vize realizuje EFQM mnoho významných aktivit, mezi které je nutné zahrnout:

- výcvik manažerů v oblasti aplikace tzv. EFQM Modelu Excellence, který je uznáván jako hlavní nástroj pro prosazování filozofie excellence do prostředí jednotlivých organizací,
- organizování odborných konferencí a workshopů s cílem šířit nejlepší praxi mezi evropské organizace,
- podporu procesů sebehodnocení, tj. aktivit, které systematicky vedou k odhalování příležitostí ke zlepšování výkonnosti,
- práci v mnoha specializovaných skupinách expertů při rozvoji nových metod a nástrojů řízení organizací a
- organizování soutěže o tzv. Evropskou cenu EFQM, která je nejprestižnějším oceněním stavu vyzrálosti systému řízení organizací.

Další z organizací, která se zabývá kvalitou je “Mezinárodní kanceláře pro standardizaci” (*International Office for Standardisation, ISO*), která vyvinula systém obecných kvalitativních standardů známých pod všeobecným označením ISO 9000.



Obr. 1 Procesní model systému managementu jakosti (Nenadál 2004)

Od prostého zjišťování efektivity vyučovacího procesu se v průběhu 20. století dospělo v souvislosti s postupnou ekonomizací společenského života k potřebě stálého zvyšování kvality ve vzdělávání.

Nutnou podmínkou zvyšování kvality jsou informace o fungování vzdělávacího systému na všech jeho úrovních. V průběhu minulých desetiletí byly v různých oblastech světa (byl by velký omyl domnívat se, že se to týká jen rozvinutých zemí, sdružených např. v OECD nebo EU) intenzívně vyvíjeny metodologické postupy, kterými bylo možné získávat nejen požadované informace, na jejichž základě lze potom vyhodnocovat relevantnost a užitečnost zvolených postupů a cílů, ale také vytvářet předpoklady pro hodnocení jejich

efektivitu (ve smyslu porovnání vstupních záměrů s dosaženými cíli). Tento proces hodnocení ve smyslu zjišťování efektivity (užitečnosti) zvolených postupů pro fungování systému je nazýván *evaluací*.

Ve světě se za posledních dvacet let stala evaluace (ve svých různých formách, podobách a zaměřeních) důležitou oblastí výzkumu a praxe. Vedle zkvalitnění vzdělávacího procesu sleduje i zvýšení odpovědnosti za vynaložené finanční prostředky. Vzhledem k náročnosti a nákladnosti evaluace je třeba ji provádět efektivně a její výsledky zveřejňovat a využívat ke zkvalitnění vzdělávacího procesu, jeho řízení a personálního zajištění.

Předpokladem efektivních evaluačních procesů bylo vyjasnění pojmů v oblasti *kvality ve vzdělávání*. Ta je definována nejen vnitřními potřebami vzdělávacího systému jako výsledek snah a očekávání v oblasti předem formulovaných cílů na různých úrovních (žák, třída, učitel, škola, školský systém, vzdělávací systém, společnost), ale stále více i vnějšími vlivy, definovanými reakcí na společenskou objednávku a ekonomické možnosti společnosti.

Pojem kvality ve vzdělávání se odlišuje v jednotlivých zemích podle vlastních tradic, hodnotové orientace a ekonomického potenciálu dané země. Podívejme se na několik příkladů:

1. Německo a německy mluvící země diskutují od konce 80. let o pojmu kvality v oblasti vyučování (výstup). Proto je tolik kladen důraz na kurikulární reformu, tvorbu vlastních vzdělávacích programů škol a na metody hodnocení specifických (profilových) vzdělávacích kurzů sledovaných vzdělávacích úrovní: primární (kvalita psaní, čtení s porozuměním a algebra), sekundární nižší (matematika, přírodovědné předměty) a sekundární vyšší (cizí jazyky, sociální kompetence). V těchto zemích se zatím kvalita a její hodnocení prosazuje především v oblasti školního vyučování.
2. Nizozemí a skandinávské země mají diskusi o podobě a obsahu kvality a jejího měření a hodnocení již za sebou (80. léta) a od počátku 90. let rozvíjejí model, který sleduje kvalitu z hlediska celé školy ve smyslu využívání podmínek a možností, které má škola k dispozici (autoevaluační techniky patří již k běžné praxi škol, které jsou spravovány většinou místní nebo regionální samosprávou). Kvalita vyučování se potom stává jen jedním z kritérií. Dalšími jsou míra spolupráce mezi učiteli (teamwork), kvalita pedagogické atmosféry (spokojenost dětí), míra a funkčnost otevřenosti školy, doplňkové financování, nadstandardní nabídka ("přidaná hodnota" vyučování) atd. Tyto země se dostaly v Evropě zatím nejdále, protože pojem kvality zasahuje veškeré činnosti a působení školy jako samosprávné instituce.
3. V České republice začala být kvalita ve vzdělávání diskutována v komplexu, pomineme-li ojedinělé empirické pokusy od 60. let, od počátku 90. let 20. st.. I když do

roku 1995 se vzhledem k okolnostem tato tendence rozvíjela velmi dobře (zapojení do mezinárodních srovnávání a výzkumů, umožnění pedagogické profilace škol volbou programů a didaktickou a metodickou svobodou učitelů, zdůrazňováním nutnosti komunitní politiky škol (otevřená škola) apod. V roce 2000, v souvislosti s přípravou nového zákona a zpracováváním strategického dokumentu tzv. Bílé knihy, docházelo k postupnému rozvoji formulování kritérií a nástrojů pro hodnocení kvality. Mezitím si ale řada pedagogických asociací a jednotlivých škol začala vytvářet soubor vlastních kritérií pro autoevaluační aktivity.

Tlak na zjišťování kvality a efektivity byl zvýšen v období 80. let a lze vymezit 4 příčiny tohoto zvýšeného zájmu:

1. V otevřených, demokratických společnostech existuje zcela běžně, že ve výročních zprávách škol je stále větší potřeba a stále více pozornosti věnováno možnostem vzhledu do fungování vzdělávacích zařízení. Tak byly preferovány procesy autonomizace vzdělávacích institucí, jejichž důsledkem byla zvýšená potřeba realizace sebehodnotících procesů (autoevaluace). To mělo další vliv na zkoumání specifík vzdělávacího managementu, do něhož začaly silně pronikat metody a formy z oblasti ekonomického managementu, a to nejen zvolenou terminologií, ale i strukturou a vyžadovanými postupy, které dosud nebyly v oblasti vzdělávání obvyklé a potřebné. Velmi rychle se vyvinuly nové dílčí a mezní vědní obory (vzdělávací politika, teorie školského managementu, evaluační teorie), které se stávají součástí studia pedagogických věd.
2. V letech (1970-1985) se projevoval kvalitativní rozvoj věd o výchově a vzdělávání, což umožnilo více vzhledu do použitelnosti a mezi evaluačních metod. Bouřlivě byly rozvíjeny zejména okrajové disciplíny, využívající poznatků z ekonomiky, sociologie, politologie, demografie nebo sociální psychologie.
3. V průběhu 70. a 80. let docházelo k častým ekonomickým depresím, které vedly k nutnosti prosadit na makroekonomické úrovni taková rozhodnutí, podle nichž byly posuzovány autonomizující se společenské instituce (mezi nimi i školy) stále více podle vlastní efektivity. Tento efekt zesílil zejména v zemích, kde docházelo k demografickým změnám, např. v počtu studentů, v jednotlivých vzdělávacích úrovních apod.
4. V průběhu 80. let lze pozorovat ve vyspělých zemích vnější ekonomický a politický (liberální prostředí) tlak, nutící školy k větší autonomii formou profilace v oblasti kurikulární nebo řídicí. Tím měla být zajišťována potřebná a nutná pluralita vzdělávacích možností a cest, a to jako výraz zvýšené efektivity a tím i kvality

vzdělávacího systému jako celku. Pedagogicky tím byla uvolněna cesta k individualizaci učebních procesů a prosazení idejí tzv. humanistické pedagogiky a psychologie.

V posledních 20 letech byl zájem o kvalitu ve vzdělávání a její zjišťování a hodnocení značně internacionalizován. Souvisí to i s rostoucím významem, který je vzdělání připisován v oblasti konkurenčních vztahů mezi jednotlivými zeměmi, ale i v oblasti vzájemné spolupráce obecně. Tyto snahy jsou posilovány zvyšující se migrací obyvatelstva. V jednotlivých zemích jsou ovšem tyto diskuse podmíněny místními zvláštnostmi a tradicemi. Jako společný jmenovatel těchto diskusí se ale ukazuje být zjištění, že diskuse o kvalitě a jejím hodnocení nejsou ničím jiným, než diskusemi o pojetí výchovy a vzdělání v nejobecnějším slova smyslu. Toto zjištění lze podpořit v praxi stále se zvyšujícím tlakem na realizaci kvalitativních opatření v oblasti vzdělávacích reforem v průběhu 80. a 90. let.

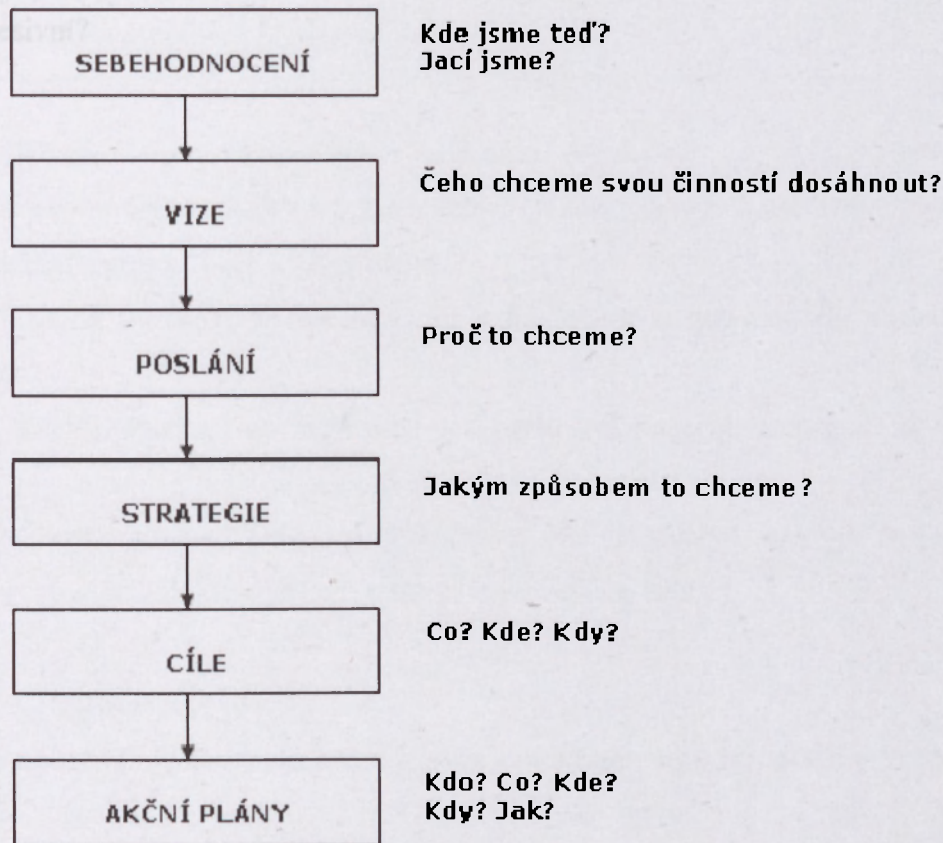
Vlastně jde o to, že tlak na hodnocení kvalitativních stránek vzdělávacích procesů a jejich aktérů, jejichž cílem mělo být zjištění vedoucí k vyšší efektivitě systému, přinášel při pokusech o řešení jednoho problému problémy nové, které se dotýkaly mnoha stránek vzdělávacích systémů a pojetí výchovy a vzdělávání vůbec.

Po mnoha pokusech bylo dosaženo poznání, že definovat kvalitu je sice velmi potřebné a žádoucí, ale zřejmě i komplikované. Pojem se totiž vztahuje na mnohem širší prostor společenského života, než jen na oblast vzdělávání v užším slova smyslu. Jsou definovány indikátory, které jsou pro kvalitu relevantní. Tím se ale diskuse o pojmu kvalita dostává do jiné polohy. Nikoliv kvalita samotná je předmětem současných diskusí, ale spíše výsledky použití indikátorů, které ukazují na určité aspekty vzdělávací reality.

Dalším výsledkem diskusí je poznání, že s pojmem kvalita souvisí značný subjektivismus. Proto se v posledních letech hovoří nejen o nutnosti objektivizace postupů, ale stále více je uznávanou formou evaluace i tzv. "intersubjektivita" (mínění realizátorů v instituci nebo nezávislých odborníků). Zřejmě definitivně byla ve světě opuštěna představa, že je možné pomocí uniformních, standardizovaných metod (většinou jen testy) zjišťovat "kvalitu" nezávisle na specifičnosti vzdělávacího zařízení. Diskuse vede k vytváření seznamů evaluačních metod a forem pro jednotlivé vzdělávací instituce, v nichž se prosazuje respektování výsledků tzv. „autoevaluačních procesů“. Pomocí prosazení autoevaluačních procesů jsou vzdělávací zařízení mnohem více připravená otevírat se vnějším evaluačním systémového charakteru.

Autoevaluace je v každém případě legitimní, ale vždy relativní. Její přednost tkví ve vlastní odpovědnosti za hodnotící proces u hodnotitele i hodnoceného. Tato odpovědnost je zpravidla transparentní. Při evaluaci vnějším subjektem se projevuje nebezpečí rychlého

přesouvání viny, odmítnutí nebo demotivace ze strany hodnoceného. Proto by nemělo probíhat žádné hodnocení z vnějšku, pokud neproběhlo sebehodnocení zevnitř. Oba hodnotící procesy musí být respektovány na stejné úrovni. V rámci EFQM je právě následnost silnou zbraní tohoto systému hodnocení kvality:



Obr. 2 Systém zvyšování kvality EFQM (zdroj: www.efqm.org)

Nemá totiž vůbec žádný smysl zjistit kvalitu nebo nekvalitu, pokud není zároveň poskytována možnost kvalitativního vývoje a motivace pro tento proces. Hodnocení by mělo mít “formativní” charakter.

Pro evaluaci již existují rozličné nástroje: dotazníky, rozhovory, deníky, protokoly diskusí, kresby a zápisky pozorovatelů i zúčastněných. Pestrost podoby vzdělávacích zařízení vede k respektování nutnosti vybírat z pestré palety evaluačních metod. Dotazníky, jako nejznámější hodnotící prostředky, nejsou zdaleka jedinými uznávanými a platnými hodnotícími nástroji. Své místo při evaluaci si získávají i metody kvalitativního výzkumu.

Rozhodující pro volbu hodnotících nástrojů a pro motivaci zúčastněných je otázka „Proč probíhá evaluace?“ Nejčastěji se vyskytující důvodu pro hodnocení jsou:

- zjištění vlastní pozice ve srovnatelných jednotkách,
- poskytnutí ostatním míry vlastní kvality,
- zlepšit sebe sama,
- získat pečeť (známku) kvality kvůli obchodním záměrům.

Evaluace může motivovat nebo demotivovat, podle toho, jak je hodnocení prováděno nebo bylo provedeno. Sebehodnotící procesy směřují většinou k přání zlepšit sebe sama. Hodnocení z vnějšku (externí) je hodnocenou organizací, jednotlivcem z velké části jen trpěno. Je možné toto zvrátit? Je možné evaluaci vnímat jako záležitost rozvoj podporující a nerepresivní?

Z těchto oblastí vyplývají tyto výzkumné otázky:

První otázka: Jaká je uplatnitelnost profesního standardu učitele jako prostředku stanovování a prokazování kvality učitele?

Druhá otázka: Jak lze pracovat s profesním standardem při vytváření evaluační strategie?

Třetí otázka se vztahuje k využití evaluační strategie jakožto nástroje profesionalizace. Jak lze evaluační strategii uplatnit ve výzkumu kvality učitele?

Čtvrtá otázka: Jaká je využitelnost této evaluační strategie v profesionalizaci jednotlivce nebo kolektivně učitelů v rámci školy nebo školy?

Cíle disertační práce

• Zmapovat pojmové pole, které souvisí s hledáním a prokazováním kvality učitele. Autorka se zaměřuje na hledání optimálního vymezení kvality v obecné rovině. Předevšímním definičním pojmem pak vytváří pojmové pole, které souvisí s kvalitou učitele. Práce ukončené stíví na takto vymezených pojmech.

• Vytvořit evaluační strategii na bázi profesního standardu učitele. Evaluace je jednou z cest, jak podporovat kvalitu. Autorka vnímá profesní standard učitele jako vymezení požadavků na tuto profesi. Proto pro vznik evaluační strategie zvolila jako východisko právě jeden z návrhů profesního standardu učitele.

• Popsat způsob tvorby a vývoje tohoto nástroje. Popis tvorby a vývoj tohoto nástroje je k metodologického hlediska důležitý pro jeho komplexní pochopení a další smysluplné využívání.

• Ověřit evaluační strategii jakožto nástroj podpory profesionalizace učitele. Podpora profesionalizace vyžaduje nástroj, který vytváří, vyhledává a hodnotí učitelův potenciál. Autorka práce předkládá jako první z možností podpory profesionalizace využití evaluační strategie.

• Specifikovat možnosti dalšího využití tohoto nástroje (výřky studentů Pedagogické fakulty UK).

2.2. Výzkumné otázky a cíle

Při zpracování disertace se autorka zaměřuje na tři stěžejní oblasti:

Definování kvality obecně.

Definování kvality učitele.

Hodnocení kvality učitele a její rozvíjení.

Z těchto oblastí vyplynuly tyto **výzkumné otázky**:

První otázka: Jaká je uplatnitelnost profesního standardu učitele jako prostředku stanovování a prokazování kvality učitele?

Druhá otázka: Jak lze pracovat s profesním standardem při vytváření evaluační strategie?

Třetí otázka se vztahuje k využití evaluační strategie jakožto nástroje profesionalizace. Jak lze evaluační strategii uplatnit ve výzkumu kvality učitele?

Čtvrtá otázka: Jaká je využitelnost této evaluační strategie v profesionalizaci jednotlivce nebo kolektivu učitelů v rámci autoevaluace školy?

Cíle disertační práce

- **Zmapovat pojmové pole, které souvisí s hledáním a prokazováním kvality učitele.**

Autorka se zaměřuje na hledání optimálního vymezení kvality v obecné rovině. Prostřednictvím definic pojmů pak vytváří pojmové pole, které souvisí s kvalitou učitele. Práce následně staví na takto vymezených pojmech.

- **Vytvořit evaluační strategii na bázi profesního standardu učitele.**

Evaluační strategie je jednou z cest, jak podporovat kvalitu. Autorka vnímá profesní standard učitele jako vymezení požadavků na tuto profesi. Proto pro vznik evaluační strategie zvolila jako východisko právě jeden z návrh profesního standardu učitele.

- **Popsat způsob tvorby a vývoje tohoto nástroje.**

Popis tvorby a vývoj tohoto nástroje je z metodologického hlediska důležitý pro jeho komplexní pochopení a další smysluplné využívání.

- **Ověřit evaluační strategii jakožto nástroj podpory profesionalizace učitele.**

Podpora profesionalizace vyžaduje nástroj, který vyhovuje výzkumníkovi i hodnocenému učitelům. Autorka práce předkládá jako jednu z možností podpory profesionalizace využití evaluační strategie.

- **Specifikovat možnosti dalšího využití tohoto nástroje (Výuka studentů Pedagogické fakulty UK).**

Výzkumné účely nebyly jedinou možností jak využít tento nástroj. Autorka bude popisovat využití tohoto nástroje ve vysokoškolské výuce.

- **Nastítnit další možný rozvoj evaluační strategie.**

Evaluační strategie v sobě skýtá možnosti dalšího vývoje a finále práce popisuje ideální variantu využití evaluační strategie spojené s vícevrstevnou evaluací.

2.3.1. Kvalita

(angl. quality) Je problematické přesně vymezit „kvalitu“ a nalézt jejího všeobecný konsensus. Pojem kvalita má odlišné významy pro různé skupiny či jednotlivce, jež jsou postaveny nejrůznějšími okolnostmi; významy ovlivňují jejich chování. Z marketingového hlediska může být kvalita vnímána jako schopnost výrobce/služby uspokojit potřebu nebo požadavky zákazníka (McCarthy, Perreault 1995). Zaměřenost na zákazníka má vliv na jeho požadavky a očekávání odpovídá tak: filozofie TQM, nebo celkové řízení kvality (tzv. Total Quality Management), která je jedním z možných přístupů k řízení kvality (dalšími přístupy jsou např. ISO 9000, EFQM apod.). Z principů TQM vyplývá, že kvalitní je to, čím je zákazník spokojený.

Kvalita začíná u lidí a skládá se z poznání sebe sama (ať už jednotlivce o člověku, jedinci nebo o škole, organizaci) a vate, na toto poznání zahrnuje (tedy všechny nejdůležitější procesy, které vytváří v aktuální době), a v převzetí odpovědnosti sami za sebe, za svou práci, za své jednání. Nezbývá než předpokládat, že doba za zlepšováním kvality je určitě nara tolerance (v praxi ovšem například hraniční, hranice vytrvanlivosti, tvořivosti, flexibilita a). Svou roli hraje i fakt, že jde o dynamický fenomén, měnící se v čase a pod vlivem okolností. Kvalita nevzniká sama od sebe, je potřeba ji neustále vytvářet, udržovat (např. pomocí kritérií a měření), prokázat, udržovat či zlepšovat. Z této úvahy lze stanovit závěr, že kvalita je především proces (v případě vzájemně ovlivňujících lidí, chování a podmínek, které škola vytváří a udržuje pak hlavním faktorem) (Vacháková 2006, s. 21, 22).

Názor filosofie

Sofisté (průlomová učebnice filosofie a argumentace 500 př. n. l.) ve starověku začali upozorňovat, že kvalita souvisí s kognicí a závisí na moci. Například Kallikl (Kalliklův úvodní výrok na téma „Kvalita a moc“) říká: „Kvalita je zapotřebí, aby měla každá věc svou formu? Pro Aristotela (384 – 322 př. n. l.) je kvalita jedním z pěti základních principů metafyziky, které určují existenci. Aristoteles zdůrazňuje, že kvalita může mít formu. Tomáš Akvinský (1225 – 1274) říká, že kvalita je nejvyšší měřítko práce. Ne každé tělesné předmět má svou formu. Může to být například látka, která reaguje formou (příjemná nebo děsná vůně) nebo jako tato forma (např. Práce jsou různé stupně důležitosti jednotlivých povinností, přičemž každá

2.3. Pojmové pole

V oblasti hodnocení kvality se setkáváme s nejednotným výkladem v pojmové základně. Z toho důvodu vzniklo pojmové pole, které předkládá, jak jsou chápány jednotlivé pojmy v celé práci. Ukazuje se ale, že hranice pojmů jsou značně neurčité.

2.3.1. Kvalita

(angl. quality) Je problematické přesně vymezit „kvalitu“ a nalézt přitom všeobecný konsensus. Pojem kvalita má odlišné významy pro různé skupiny či jednotlivce, jež jsou podmíněny nejrůznějšími okolnostmi; významy ovlivňují jejich chování. Z marketingového hlediska může být kvalita chápána jako schopnost výrobku/výstupu uspokojit potřeby nebo požadavky zákazníka (McCarthy, Perreault 1995). Zaměřenost na zákazníka, na vyhovění jeho požadavkům a očekávání odpovídá také filozofii TQM, neboli Celkové řízení kvality (tj. Total Quality Management), která je jedním z možných přístupů k řízení kvality (dalšími přístupy jsou např. ISO 9000, EFOM apod.). Z principů TQM vyplývá, že kvalitní je to, s čím je zákazník spokojený.

Každá kvalita začíná u lepšího a důkladnějšího poznání sebe sama. (ať už hovoříme o člověku, jedinci nebo o škole, organizaci) se vším, co toto poznání zahrnuje (tedy všechny nejdůležitější procesy, které vyústily v aktuální stav), a **v převzetí odpovědnosti sám za sebe, za svou práci, za své jednání.** Nezbytnými předpoklady na cestě za zlepšováním kvality je určitá míra tolerance (vymezená ovšem nějakými hranicemi, mantinely), tvořivost, flexibilita aj. Svou roli hraje i fakt, že jde o dynamický fenomén měnící se v čase a pod vlivem okolností. Kvalita nevzniká sama od sebe, je potřeba ji neustále vytvářet, určovat (např. pomocí kritérií) a následně i prokazovat, udržovat či zlepšovat. Z uvedeného lze stanovit závěr, že **kvalita je především proces** (v případě vzdělávání ovlivněným jeho obsahem a podmínkami, které škola vytváří a zejména pak lidským faktorem). (Vašátková 2006, s. 21, 22)

Názor filosofie

Sofisté (profesionální učitelé řečnictví a argumentace 500 př. n. l.) ve starověkém Řecku upozorňovali, že kvalita souvisí s kvantitou a závisí na množství. Například: Kolik kapek je zapotřebí, aby měla kapalina určitou barvu? Pro Aristotela (384 – 322 př. n. l.) je kvalita jednou z deseti základních kategorií myšlení jakožto **povaha určité skutečnosti**. Aristoteles zastává názor, že kvalitu nelze měřit. Tomáš Akvinský (1225 – 1274) říká, že kvalita je nejvyšší určení podle formy. Ne každé jsoucno přijímá svoji formu dokonale. Naopak látka, která recipuje formu (přijímá, nebo dává vystoupit tvaru), klade této formě odpor. Proto jsou různé stupně dokonalosti existence jednotlivých jsoucnen, proto jsou různé

kvality jinak vzájemně velmi podobných jsoucenc. (Heinzmann 2000, s. 212 – 217) R. Descartes (1596 – 1650) aj. J. Locke (1632 – 1704) rozeznávají kvality prvotní (primární) a druhotné (sekundární). Primární kvality – bez nich by svět těles byl nepředstavitelný. Jde o rozměr, pohyb, neprostupnost, jejich působením na naše smysly vznikají kvality druhotné – barvy, vůně atd., které jakožto subjektivní nejsou pro věc podstatné. U I. Kanta (1724- 1804) nalezneme kvalitu jako jednu z kategorií soudnosti. (Durozi, Roussel 1994, s. 156) Kant ve své Kritice čistého rozumu píše o kvalitě jako o jedné z forem, kterou usuzujeme o skutečnosti, tedy světě, jež nás obklopuje, a jedné z kategorií, díky které vznikají empirické pojmy o námi poznávaném světě. Poznáváme na základě našich smyslů a jejich data v našem rozumu podle jeho způsobu dále zpracováváme. Na základě těchto dat usuzujeme a podle usuzování se v nám přístupném světě orientujeme.

Kvalita těchto soudů je podle I. Kanta kladná, záporná anebo nekonečná a určuje platnost vztahů mezi jednotlivými premisami, na jejichž základě vůbec můžeme usuzovat (čistý rozum) a podle usouzeného konat (praktický rozum). Kladná kvalita soudu (např. Tato růže je červená) jasně vypovídá, jaké něco je. Záporná kvalita soudu ukazuje, co něčemu chybí (např. Tato růže není červená) a nekonečná kvalita soudu (např. Tato růže je ne-vonící) nechává prostor pro všechny ostatní možnosti. (Störig 1995, s. 288-289)

2.3.2. Standard

(angl. standard) Definice (určení) výkonu na základě požadovaných znalostí, dovedností, schopností a jejich aplikace. Také závazná charakteristika kvalitativních nebo kvantitativních vlastností určitého jevu. Standardy musí být hodnotitelné a jednoznačně srozumitelné pro všechny zainteresované studující, učitele, úřady práce, zaměstnavatele, popř. sponzory. Charakteristickým znakem standardů je jejich celostátní (v budoucnu celoevropská) platnost a neustálé ověřování. Nejdůležitějšími jsou standardy povolání (také profesní standardy), v nichž jsou definovány požadavky na jednotlivá povolání. (Palán 2004)

2.3.3. Standardizace

(angl. standardization) Standardizace je proces, při kterém dochází k výběru, sjednocování a ustálení jednotlivých variant postupů, procesů, vstupů a jejich kombinací, ale stejně tak i výstupů, činností a informací v procesu řízení organizace. (srov. Tomek, Vávrová 1999, s.113)

Profesní standard kvality učitele

(angl. professional standard) Je chápán jako rámec žádoucích kompetencí a činností v navrhovaných ukazatelích, a to z hlediska měnících se potřeb společnosti. Popisuje žádoucí

stav, reálně dosažitelný za podmínky, že bude vytvořena systémová podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce. (MŠMT 2009)

2.3.4. Kompetence (učitele)

(angl. competence) Pedagogický slovník chápe kompetenci učitele jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. (Průcha, Walterová, Mareš, s. 103)

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

2.3.5. Znalost

(angl. knowledge) Osvojený souhrn teoretických poznatků, představ, pojmů, komplexních poznatkových struktur a teorií, nabytý záměrným i nezáměrným učením, praktickou činností a zkušenostmi osobními i společensko-historickými. Jsou výsledkem vnímání, poznávání, myšlení, fantazie, zapamatování, praktického experimentování a zkušeností. Vznikají působením poznávacích procesů – jsou jejich výsledkem a zpětně i nástrojem. Znalosti je možno klasifikovat dle jejich vzrůstající náročnosti na znalosti terminologie, smyslu a použití pojmů, posloupností, třídění, klasifikací, kategorií, vývojových směrů a následností metodologie, principů, teorií a celých poznatkových struktur (dle B. S. Blooma). Pojem bývá používán synonymicky s pojmy "vědomosti" a "teoretické poznatky". (Palán 2004)

Pedagogickou znalost chápeme jako širší kognitivní strukturu, která zahrnuje teoretické znalosti a znalosti praktické. Objektem pedagogické znalosti je výchova a vzdělávání, jejím subjektem (vlastníkem) je učitel, její kvalita je pedagogická a odkazuje na využitelnost této znalosti v pedagogické praxi. (Švec 2005, Janík 2005, s. 26)

L.S. Shulman (1987) pracuje se sedmi kategoriemi znalostí:

- Znalosti obsahu (content knowledge)
- Obecné pedagogické znalosti (general pedagogical knowledge)
- Znalosti kurikula (curriculum knowledge)
- Didaktické znalosti obsahu (pedagogical content knowledge)

- Znalosti o žákovi a jeho charakteristikách (knowledge of learners and their characteristics)
- Znalost o kontextu vzdělávání (knowledge of educational context)
- Znalost o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání (knowledge of educational ends, purposes and values)

2.3.6. Dovednost

(angl. skill) Vyskočilová (2000, s. 25) uvádí, že dovednost je prokazatelná jen praxí, tzn. změnou stávající skutečnosti. Dovednost je vlastně nalezení nové rovnováhy mezi původním stavem skutečnosti a stavem kýženým. Sama existence dovednosti tedy předpokládá víru či zkušenost. Dovedností se činnost stává tehdy, když výsledek činnosti není náhodný, ale je důsledkem hlubšího porozumění vztahům či principům. Z jejího výkladu vyplývá, že dovednost je složitější koncept a je vázaný na znalosti, porozumění a také schopnosti chápané jako pohotovosti k určitým činnostem. Autorka však jde dál a přináší koncept učitelovy kondice (tamtéž, s. 27-31). Vychází ze skutečnosti, že učitel se dostává neustále do nových a rizikových situací, k jejichž řešení potřebuje mít kondici pro dialogické jednání. Tzn. vést dialog sám se sebou o variantách možných řešeních. Uvedený přístup k formování pedagogického jednání/chování učitele (studenta učitelství) je autorkou postaven na psychologických základech, avšak s pedagogickými důsledky pro přípravu budoucích učitelů.

Obecně lze základní pedagogické dovednosti, které přispívají k úspěšnosti vyučování, identifikovat a popsat takto (Kyriacou 2008, s. 23):

- *Plánování a příprava*: dovednosti podílející se na výběru výukových cílů dané učební jednotky (vyučovací hodiny), na volbě cílových dovedností (výstupů), které mají žáci na konci hodiny zvládnout, a dovednosti volit nejlepší prostředky pro dosažení těchto cílů.
- *Realizace vyučovací jednotky (hodiny)*: dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti, obzvláště ve vztahu ke kvalitě vyučování.
- *Řízení vyučovací jednotky (hodiny)*: dovednosti potřebné k takovému řízení a organizaci učebních činností během učební jednotky, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce.
- *Klima třídy*: dovednosti potřebné pro vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech.
- *Kázeň*: dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování žáků.
- *Hodnocení prospěchu žáků*: dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků aplikované jak při formativním hodnocení (tedy hodnocení s cílem napomoci dalšímu vývoji žáka),

tak při hodnocení sumativním (tedy vedení záznamů a formulaci zpráv o dosažených výsledcích).

- *Reflexe vlastní práce a evaluace (sebehodnocení):* dovednosti potřebné pro hodnocení (evaluaci) vlastní pedagogické práce s cílem ji v budoucnu zlepšit.

2.3.7. Postoj

(angl. attitude) Je to názor nebo připravenost k činu ve vztahu s určitým problémem nebo volbě. Postoje jsou důležitou složkou komunikace. Kromě toho, že je zaměřen na problém či volbu, zahrnuje v sobě i určitou míru intenzity, která je tvořena činiteli:

- a) vnitřními (potřeby, charakter, zájmy)
- b) vnějšími (malé sociální skupiny, kultura, rodina).

K čemu nám jsou postoje?

Samotný postoj má sklon reagovat na předměty, osoby, situace a na sebe sama. Postoje jsou součástí osobnosti, souvisí s chápáním, myšlením a cítěním. Postoje jsou hodnotící – indikují pocity ve vztahu k určité záležitosti. Postoje většinou vychází z hodnotové soustavy člověka.

Hlavní funkce postojů je připravenost k jednání (nemusíme si vždy znovu promýšlet, zda vynést smetí do tříděného smetí - máme pozitivní postoj k třídění, a proto pak již automaticky odpad třídíme bez opětovného přemýšlení). Hlavní důvod, proč jsou intenzivně zkoumány postoje v marketingu a aplikovaných sociálních vědách je proto, že podle nich můžeme ve velké části případů předvídat chování lidí. (Hartl 2000, s. 352)

2.3.8. Zkušenost

(angl. experience) Zkušenost je základ kompetentního (profesního) jednání v komplexní doméně. Zkušenost vzniká dlouhodobou konfrontací s požadavky této domény a na základě prožívání takových epizod, které individuum považuje relevantní pro svou osobu. (Gruber 1999, Janík 2005)

2.3.9. Schopnost

(angl. ability) Soubor předpokladů (individuální potenciál) nutný k úspěšnému vykonávání určité činnosti (aktivity). Míra užití (aplikace) schopností, znalostí a dovedností při řešení konkrétní situace. Schopnosti můžeme členit na vjemové, psychomotorické a intelektuální. Základem schopností jsou vlohy. Další rozvoj schopností je podmíněn učením, závisí tedy na sociálním prostředí, pracovním prostředí, vzdělání. Liší se od dovedností tím, že dovednost je způsobilost vykonávat (provádět) určitou činnost. Schopnosti bývají děleny

na primární (obecné) a sekundární (specifické). Mezi primární patří schopnosti vjemové (senzorické), psychomotorické a intelektové. K sekundárním patří schopnosti verbální, numerické, prostorová představivost, percepční pohotovost (přípravenost pro vnímání), schopnosti paměťové a umělecké. Schopnosti bývají také členěny na schopnosti hardwarového typu kvalifikace a praxe, schopnost obchodovat, okruh kontaktů, schopnost nalézání podnikatelské strategie apod.) a schopnosti softwarového (měkkého) typu (objektivnost, komunikativnost, osobní odpovědnost, vnitřní integrita, etika, sebekázeň, loajálnost, smysl pro týmovou práci, vhodný kognitivní styl, tolerantnost apod.). (Palán 2004)

2.3.10. Evaluace

(angl. evaluation) Odborníky je považována za vědní disciplínu, ale zároveň může být pojímána jako dovednost či řemeslo (Seriven 1991). Vyjadřuje teoretický přístup (umožňuje hodnotit všechny jevy související se vzdělávací realitou), metodologii (zahrnuje systém postupů, nástrojů apod.) a praxi veškerého hodnocení nejrůznějších vzdělávacích jevů (Průcha 1996, Nezvalová 2001). V posledních letech se rozvíjí také vědní a praktický obor *pedagogická evaluace*. Moderní pedagogika chápe teorii a praxi evaluace jako jednu ze svých součástí (Průcha 2002).

Evaluaci ve spojitosti se školou lze rozlišovat z hlediska těch, kteří jí provádějí, na evaluaci *externí (vnější)*, která je uskutečňována orgány inspekce, zřizovateli, jinými agenturami na základě národních srovnávacích zkoušek, výzkumnými pracovišti, institucemi zaměřených na evaluaci kurikula atd., a evaluaci *interní (vnitřní)*, při níž škola evaluuje sebe sama. Každá z nich s sebou nese určité výhody (mezi výhody evaluace externí lze zařadit např. objektivitu posuzování) i omezení (v případě evaluace externí se může jednat např. o malou možnost posuzovat jednotlivé jevy komplexně, s jejich časovými, lidskými i vztahovými dimenzemi).

Evaluaci je tedy možné rozlišovat podle evaluátorů z hlediska účelu, pro který je realizována, podle úrovní, na kterých probíhá, nebo i z hlediska interpretace výsledků na normativní (výsledek je srovnáván s výsledky jiných, subjektů) a na kritériální (výsledek je srovnáván s předem stanovenou normou, kritériem).

V české literatuře se v této souvislosti setkáváme jednak s pojmem evaluace, ale také s pojmem hodnocení. Např. Průcha (1996) řadí evaluaci mezi pojmy odborné. Pojem hodnocení bývá podle tohoto autora častěji užíván v širších kontextech běžné školní praxe. Od hodnocení se v českém jazyce pojem evaluace může lišit vytvářením plánů a časově delším obdobím; jak již bylo uvedeno, evaluace zahrnuje teorii, metodologii i praxi veškerého hodnocení různých vzdělávacích jevů. Podle Bečvářové (2003) je evaluace řízené hodnocení

podle předem určených pravidel. Hodnocení by se pak dalo chápat „jen“ za přisuzování určité hodnoty věcem, jevům, procesům, lidem (Pelikán 1995) v daném okamžiku, už však bez podrobnější analýzy předchozího a zejména bez stanovení směrů budoucího vývoje sledovaného, konkrétního jevu. V jazyce anglickém je tento rozdíl potvrzen existencí jiného termínu odlišujícího hodnocení (tj. assessment) od evaluace. (Vašŕatková 2006, s. 10)

2.3.11. Profesionalizace

(angl. professionalization) Učitelství je dynamickým fenoménem, jehož vývoj je podmíněn změnami společenského a vzdělávacího kontextu, je nutné, aby se jak současné výzkumy, teorie a praktické aplikace, tak i politická rozhodování soustředovala na zdokonalování učitelství – mluvíme tedy o profesionalizaci učitelské profese. Díky profesionalizaci bude schopna získat a udržet si status společensky významné a nezastupitelné profese. Profesionalizace je nutná také pro vytváření legislativních, platových a pracovních podmínky učitelů. (Vašutová 2004)

2.3.12. Reflexe (výuky)

(angl. reflection) Je permanentní vnímání vzdělávací skutečnosti, která je nástrojem flexibilní aktualizace všech prostředků – obsahu, cíle, metod, forem, a zároveň způsobu komunikace v procesu výuky. (Kasáčová 2005, s. 31)

2.3.13. Sebereflexe

(angl. self-reflection) Druh sebezpozorování, obrácení myšlení do sebe, do vlastního vědomí a prožívání. (Hartl 2000, s. 503)

2.3.14. Indikátor

(angl. indicator) Odvozuje se od latinského slova indicator – ukazatel, resp. indico – oznámit, prozradit, dokazovat, udávat.

Indikátor tedy můžeme chápat jako pozorovatelný fakt (objekt, vlastnost, proces), který je pozorovatelným projevem (manifestací) jiného faktu, jež přímo pozorovatelný není. (Bunge 2003, Janoušková 2008)

Příklad: Pokud chceme prokázat např. kompetenci učitele – osobnostně kultivující, hledáme přítomnost indikátoru - Je schopen sebereflexe.

2.4. Učitel ve společnosti vědění

V současné společnosti je akcentován význam lidských zdrojů, úroveň znalostí a jejich využívání. Mluvíme o společnosti vědění. Anglický pojem „knowledge society“ je překládán několika způsoby: znalostní společnost, učící se společnost nebo společnost vědění, který přejímáme. K řešení nastalé situace má přispět koncept celoživotního učení pro všechny vznikající od 60. let 20. století, který promění vzdělávací systém. Jeho realizace předpokládá zcela jiný pohled na celý vzdělávací systém, který se projeví zejména ve vztazích mezi jednotlivými sektory vzdělávacího systému. Pojem společnost vědění se tak částečně kryje s pojmem učící se společnost (Walterová 2004, Kovařovic, Koucký 2004), kde je zajištěn všeobecný přístup ke vzdělávání bez jakékoliv diskriminace. Účelem je všeobecný vzestup kvality ve vzdělávání.

Klíčovým faktorem současnosti jsou informace a znalosti. Tento vývoj byl ovlivněn zejména prudkým rozvojem informačních a komunikačních technologií. To vyvolává rozsáhlé změny ve společnosti a v souvislosti s nimi se mění cíle společnosti, cíle vzdělávání a tím i funkce školy a role učitele.

Vzdělávací systém nemůže efektivně pracovat, jestliže nebude reflektovat změny tohoto vzdělávacího kontextu. Současné mezinárodní trendy ve vzdělávání ovlivňují rozvoj vzdělávacích systémů a mají přímý vliv na utváření nového konceptu profese učitele v českém prostředí (Walterová 2001b, 2004, Vašutová 2004).

Koncept celoživotního učení, které byly koncipovány mezinárodními organizacemi (Rada Evropy, UNESCO, OECD) již v 60. a 70. letech 20. století sledovaly především cíle „nového humanismu“, tedy sociálního a kulturního rozvoje společnosti prostřednictvím vzdělávání přístupného všem bez jakékoliv diskriminace. Trend celoživotního vzdělávání tedy není ničím novým, co by mělo vzdělávací systémy výrazně překvapit, realizace je však stále závislá na aktuálních cílech a prioritách vzdělávacích politik.

2.5. Vliv mezinárodních organizací a strategických dokumentů

Nesporný vliv na vzdělávací politiku jednotlivých zemí mají mezinárodní organizace, z nichž zmíníme ty, co se velkou měrou zaměřují na zvyšování, či proměnu kvality ve vzdělávání:

2.5.1. OECD

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) se zabývá studiem možností budoucích proměn školství. Program „*Schooling for Tomorrow*“ se vedle srovnávací analýzy školských inovací a využívání informačních a komunikačních technologií ve výuce zaměřil na požadované vypracování alternativních variant školního vzdělávání v budoucnosti. (Kotásek 2001).

OECD předložila alternativy budoucího vývoje školství a modely školy, které mohou sloužit učitelům jako „cílová kategorie“. Pomáhá jim zodpovědět si otázku: „Kam svým snažením směřuji?“, „Kam instituce, ve které pracuji směřuje?“

Budoucnost školství se na základě analýz OECD představuje v podobě scénářů opírajících se o paralelní analýzy trendů ve vývoji technologií a ekonomiky, proměn v životě společnosti a způsobech jejího řízení. Konstrukce několika možných scénářů vychází z předpokladu, že do budoucnosti nevede pouze jedna cesta, ale spíše mnohé a velmi rozmanité. Aby bylo možné o nich soustavně uvažovat, bylo nutné soustředit se na několik základních modelů, které v čisté („vypreparované“) podobě umožní uvědomit si hlavní dimenze strategické volby. Scénáře umožňují položit si otázku pravděpodobnosti a žádoucnosti každého z nich. Úkolem vzdělávací politiky pak je najít cesty k tomu, aby možné a žádoucí se navzájem maximálně sblížilo, tzn. aby to, co by si společnost co nejvíce přála, se stalo co nejpravděpodobnějším.

Časovým horizontem, k němuž se scénáře vztahují, je příštích 15-20 let. Je to období, které přesahuje obvyklé vládní cykly vzdělávací politiky. Předmětem úvah z hlediska úrovně vzdělávání je institucionální podoba a vzdělávací programy týkající se dětí a mládeže od raného věku v předškolním, primárním, nižším a vyšším sekundárním vzdělávání, nikoli tedy na úrovni terciární a v dalším vzdělávání dospělých, které jsou budovány na odlišných principech. Scénáře nejsou přitom specifické ve vztahu k jednotlivým úrovním vzdělávání, což způsobuje jejich značnou obecnost a malou konkrétnost pokud jde o existující stupně a typy škol.

Scénáře vycházejí ze tří základních představ o budoucnosti školství, které odpovídají základní logice individuálního a společenského chování: zachovat, rozvíjet, omezit.

První představa předpokládá, že se budou dále uplatňovat s většími či menšími kvantitativními změnami existující modely podle dosavadního principu „více téhož“, tak jak tomu bylo od dob vzdělávací expanze v 50. a 60. letech 20. století. Současný stav školství se pouze promítne do jeho budoucnosti. Autoři tuto alternativu faktické funkční stagnace označují za pokračování současného stavu. Lze ji chápat též jako udržování historicky vzniklého chápání školy a školského systému proti silám, které dosažený stav rozkládají.

Druhá možnost je založena na předpokladu, že politické, hospodářské a sociálně kulturní okolnosti povedou k posilování funkcí školy jako nenahraditelné společenské instituce. Dojde k uznání, prohlubování a rozšiřování sociálních a učebních funkcí nezbytných pro společnost znalostí a sociální soudržnosti, jak je v současnosti deklarována. Bude založena jejich nová dynamika navazující na optimistická očekávání. Scénáře tohoto typu jsou označeny za „rescholarizační“ (re-schooling scenarios).

Třetí alternativa se může projevit výrazným oslabováním funkcí školy či dokonce jejím úpadkem jako důsledkem civilizačního rozvoje, nových komunikačních mechanismů a celkové sociálně kulturní krize globalizovaného světa. Lze pak mluvit o „descholarizačních“ scénářích (de-schooling scenarios). (srov. Kotásek 2001)

A. Pokračování současného stavu (extrapolace)	1. Udržování byrokraticky řízených školských systémů
	2. Rozšířené uplatňování tržního modelu ve vzdělávání
B. Posilování funkcí školy (rescholarizace)	3. Školy jako hlavní střediska společenského života obcí
	4. Školy jako organizace zaměřené na řízené učení
C. Oslabování funkcí školy (descholarizace)	5. Sítě učících se v podmínkách společnosti sítí
	6. Úpadek školství v důsledku nezájmu o učitelství

Tab. 1 Scénáře školy budoucnosti (Zdroj: Kotásek 2001)

2.5.2. UNESCO

K významným dokumentům konce 20. st. patří zejména zpráva Mezinárodní komise UNESCO Vzdělávání pro 21. století v čele s J. Delorsem „Učení je skryté bohatství“ (UNESCO 1997).

Značný význam měly formulace vzdělávacích cílů tzv. **Delorsův koncept "čtyř pilířů"** vzdělávání, který je uplatnitelný na všech stupních vzdělávacího systému i v celoživotním učení:

1. **učit se poznávat**, osvojovat si nástroje pochopení světa a rozvinout dovednosti potřebné k učení se;
2. **učit se jednat**, naučit se tvořivě zasahovat do svého prostředí;
3. **učit se žít společně**, umět spolupracovat s ostatními a moci se tak podílet na všech společenských činnostech;
4. **učit se být**, porozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření v souladu s morálními hodnotami.

Tab. 2 Čtyři pilíře vzdělávání. (Zdroj: Delors 1997)

2.5.3. Evropská unie

Evropský vzdělávací kontext je ovlivňován **Lisabonskou strategií**. Lisabonský summit se stal projevem vůle členských zemí EU formulovat evropskou vzdělávací politiku, která přispívá k harmonizaci vzdělávacích systémů v cílech a principech vzdělávání. Vstupuje do vzdělávacích politik jednotlivých zemí, ovlivňuje management a **kvalitu vzdělávání a evaluační systémy**, mění vzdělávací obsahy, přináší výzvy pro vzdělávací teorie a pedagogický výzkum a ve svých důsledcích mění školní realitu v zemích EU.

Vzdělání a výzkum mají velký vliv na hospodářský růst a zaměstnanost. Vrcholní představitelé EU prohlásili v Lisabonu, že „investice do lidí a do rozvoje aktivního a dynamického sociálního státu“ jsou základním prvkem ekonomiky založené na znalostech. Znamená to, že členské státy musí usilovat o zvýšení investic do lidských zdrojů a položit větší důraz na celoživotní vzdělávání, neboť čím vyšší schopnosti, tím vyšší šance na uplatnění na trhu práce.

Bylo také rozhodnuto, že členské státy v souladu s těmito prioritami vypracují svůj národní program reforem na tříleté období. (MŠMT 2007)

Pod tlakem globalizující se společnosti se objevují naléhavé výzvy i v nových dokumentech EU, např. **Zlepšování schopností pro 21. století** z července 2008, kde se požadavky na organizaci a novou náplň školy nepřímou poukazuje na nutnost proměny přípravy učitele a výkonu jeho profese v běžné praxi. V době, kdy je učitel chápán jako prosazovatel nové koncepce Evropy, musí mu být vytvořeny podmínky pro výkon této role. (MŠMT 2009)

2.6. Domácí kontext a strategické dokumenty ČR

Důležitost podpory rozvoje lidského potenciálu, jako jednoho ze základních faktorů trvale udržitelného hospodářského růstu znalostních ekonomik, se objevuje na předních místech strategických dokumentů ČR. Z hlediska celoživotního učení mají tyto dokumenty buď kontextový charakter, tzn. že se věnují obecnějším otázkám společenského a ekonomického rozvoje, trhu práce a lidských zdrojů nebo jsou přímo zaměřeny na otázky vzdělávání. Jako základní pilíř rozvoje celoživotního učení je pak v těchto dokumentech vnímána vzdělávací soustava. Některé z nich reagují také přímo na iniciativy EU (např. Národní lisabonský program).

Národní lisabonský program 2005-2008 (Národní program reforem ČR) (NPR) byl zpracován v říjnu 2005 na základě integrovaných hlavních směrnic pro růst a zaměstnanost pro období 2005-2008 vydaných Evropskou komisí. Pro oblast vzdělávání jsou priority na počátku dokumentu shrnuty obecným konstatováním, **že reformy z oblasti rozvoje vzdělávání zvýší kvalitu pracovní síly, rozšíří možnosti vzdělávání a podpoří schopnost vyrovnat se s náročnými podmínkami měnícího se trhu práce.** V této souvislosti je v části makroekonomické zmiňován problém stárnutí populace a nezbytnost zvyšování míry participace starších občanů na trhu práce. Mezi opatřeními, která podpoří tento úkol, chybí zdůraznění dalšího vzdělávání jako předpokladu zaměstnatelnosti starší generace. Důraz je kladen na propojení systému počátečního a dalšího vzdělávání dokončením Národní soustavy kvalifikací. Uvádí se i nutnost podpory dalšího vzdělávání v podnicích a podpory spolupráce zaměstnavatelů, zaměstnanců a vzdělávacích a odborně profesních institucí.

Národní inovační strategie zpracovaná v r. 2004 zdůrazňuje, že předpokladem inovací je vzdělanost a vysoce kvalifikovaná práce obecně. Další vzdělávání resp. celoživotní učení je implicitně obsaženo v celém dokumentu a vzdělávací systém je chápán jako jeden z pilířů inovačního systému. Nízké výdaje na vzdělávání jsou označeny za jeden z důvodů nízké inovační aktivity v ČR. Vybudování dobře fungujících systémů vzdělávání, výzkumu a vývoje a inovací a jejich efektivní státní správy bude pro ČR nutnou podmínkou srovnatelného členství v EU. Vzdělávání musí být stálou prioritou. *Požaduje se vznik provázaného systému celoživotního vzdělávání.* Prioritou **Národní inovační politiky ČR na léta 2005-13** je také zajistit lidské zdroje pro inovace. Požaduje se podpora různých druhů a nových forem učení včetně studia v doktorských studijních programech i studia organizovaného v podnikovém sektoru, dále učení a získávání dovedností přímo v samotném inovačním procesu, tj. např. ve vývojových laboratořích, technologických parcích a inkubátorech, v malých firmách orientujících se na výzkum a vývoj. Je třeba vzdělávat

studenty a výzkumné pracovníky v oblasti podnikání, marketingu a právní ochrany průmyslového a jiného duševního vlastnictví.

Specificky pro otázky celoživotního učení má důležitý význam Závěrečná zpráva z **konzultačního procesu k Memorandu o celoživotním učení** z r. 2001. Zmiňuje problémy týkající se prosazování celoživotního učení pro všechny. První skupina problémů se vztahuje ke stávajícímu vzdělávacímu systému (např. míra selektivnosti, malý zájem o jednotlivce, nízká úroveň zapojení sociálních partnerů, nedostatečné financování a investice, podceňování významu rozvoje lidských zdrojů ve vzdělávání, malá podpora škol a učitelů). Druhá skupina problémů se přímo týká dalšího vzdělávání (respektive vzdělávání dospělých). Tento relativně zanedbávaný sektor vzdělávacího systému stále není dostatečně rozvinutý. Nejzávažnější slabinou je neexistence *komplexního právního rámce*, který by jednoznačně stanovoval odpovědnosti hlavních aktérů v dalším vzdělávání (stát, sociální partneři, obce, regiony, veřejné a soukromé instituce), umožňoval prostupnost mezi jednotlivými formami vzdělávání, zejména mezi počátečním a dalším vzděláváním, a zajišťoval efektivnost a soudržnost vzdělávací politiky, politiky zaměstnanosti a sociální politiky. Upozorňuje také na to, že existující systémové mechanismy ve vzdělávání vyhovují pouze tradičnímu vzdělávacímu systému. Musí být proto upraveny, aby plnily nové potřeby a vycházely vstříc novým klientům.

Národní program rozvoje vzdělávání — Bílá kniha schválený vládou v r. 2001 se zabývá především rozvojem vzdělávací soustavy. Zdůrazňuje, že realizace konceptu celoživotního učení neznamena jenom rozšíření existujícího vzdělávacího systému o sektor dalšího vzdělávání. Jde o mnohem více, o zásadní změnu pojetí, cílů a funkce vzdělávání, kdy všechny možnosti učení — ať již v tradičních vzdělávacích institucích či mimo ně - jsou chápány jako jediný celek. V tomto duchu je pak formulována i jedna z hlavních strategických linií: „*Vzdělávání pro každého po celý život*“. Je zaměřena na uspokojování vzdělávací potřeby dětí, mládeže a dospělých odpovídajícím usměrňováním kapacit ve školách a dalších vzdělávacích zařízeních tak, aby byla zajištěna dostupnost všech úrovní vzdělávání a poskytována spravedlivá příležitost k maximálnímu rozvoji různorodých schopností všech jedinců v průběhu celého života.

Nutnost rozvoje celoživotního učení jako podmínky rozvoje kvality ve vzdělávání je pevně zakotvena v **Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice** zpracovaném MŠMT v r. 2005 a v r. 2007, v němž je celoživotní učení nadřazeným pojmem pro počáteční i další vzdělávání. V kontextu počátečního vzdělávání je koncept celoživotního učení stavěn do protikladu s tradiční jednorázovou, úzce zaměřenou

přípravou na konkrétní povolání. Dlouhodobý záměr se zabývá i otázkami dalšího vzdělávání, kde akcentuje především podporu tvorby Národní soustavy kvalifikací a zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání. (MŠMT 2007).

Tyto mezinárodní i domácí dokumenty mohou poskytnout výzkumníkovi (nebo např. řediteli školy) podporu při vysvětlování, proč dochází ke změnám ve vnímání kvality ve vzdělávání a vytváření nových přístupů v evaluačních strategiích. Celoživotní vzdělávání a jeho kvalita patří k hlavním prioritám všech moderních vzdělávacích systémů a školy a učitelé by tento posun měli reflektovat.

Od druhé poloviny 90. let 20. století začal získávat na výzvu přístup, který považoval za hlavní směr reformy knižka pohroužená do domácí situace na základě soustavného uvádění se do světových stávajících a vypracování konkrétních modelů školy, odpovídajícího perspektivě zařazení do Evropské unie. Rozhodující složku při formování této úsilí hrálo členství České republiky v OECD a Radě Evropy a související prováděcí studie, účast zahraničních expertů na analýzách stavu českého školství a jejich doporučení ke vzdělávací politice (Kotásek 2004).

Ve stejné době se vytvořily také vhodné politické podmínky, a tak MŠMT přjalo úkol vytvořit strategický dokument na expozití bázi (viz kapitola 2.6 Domácí koncept a strategické dokumenty ČR, s. 30). Pro tyto účely byla zřízena Rada pro vzdělávací politiku, která k návrhům zaujímala stanoviska. Vznikl tak programový dokument „Národní program rozvoje vzdělávání v ČR“, viz Bílá kniha (2001).

Bílá kniha se ztotožňuje se stanoviskem, že vzdělávání musí být průřezem sociálně-ekonomického rozvoje České republiky. Její východiska spočívají v tom, že transformační práce se musí odehrát v řadě dimenzí. Mezi ně patří:

- změna funkcí, cílů a principů vzdělávání,
- změna systému řízení a financování školství,
- monitorování a evaluace
- vytvoření profesního standardu učitele a profesní organizace

Tento dokument byl prvním politickým a formálním cílem vzdělávání. Od počátku 90. let 20. a 30. leti předložilo několik skupin své alternativy, které se však neobjevily. V době, kdy bylo zřejmé, že proces transformace vyžaduje systematické úsilí, vznikl např. v roce 1994 „Národní program kvality a odpovědnosti“. V roce 1999 publikovaná Zelená kniha „Česko vzdělávání a

2.7. Cíle vzdělávání

Cíle vzdělávání nacházíme v dokumentech vzdělávací politiky. Současné pojetí cílů vzdělávání v České republice je výsledkem procesu transformace, kterým Česká republika prošla od roku 1989. Vzdělávací politika byla ovlivňována vnitřními transformačními procesy. Mezi ně patřila obnova pluralitního demokratického systému a proces utváření tržního hospodářství. Ovlivněna tím byla transformace organizace i struktury školství a také **transformace cílů**, obsahů a procesů vzdělávání ve školách.

Hned po roce 1989 se objevil proud spatřující těžiště transformace ve vnitřní reformě školního života, obsahu a metodách vyučování. Zasazoval se o co možná nejvyšší pedagogickou autonomii škol, centrem jeho snah byla humanizace výchovy a vzdělávání, nový vztah učitele a žáka, sociálně osobnostní a profesní rozvoj učitele.

Od druhé poloviny 90. let 20. století začal získávat na vlivu přístup, který považoval za hlavní směr reformy kritické posouzení domácí situace na základě soustavného srovnávání se světovým stavem a vypracování konsekvantního modelu školy odpovídajícího perspektivě začlenění do Evropské unie. Rozhodující úlohu při formování této linie hrálo členství České republiky v OECD a Radě Evropy a související srovnávací studie, účast zahraničních expertů na analýzách stavu českého školství a jejich doporučení ke vzdělávací politice (Kotásek 2004).

Ve stejné době se vytvořily také vhodné politické podmínky, a tak MŠMT přijalo záměr vytvořit strategický dokument na expertní bázi (Viz kapitolu 2.6 Domácí kontext a strategické dokumenty ČR, s. 30). Pro tyto účely byla zřízena Rada pro vzdělávací politiku, která k návrhům zaujímala stanoviska. Vznikl tak programový dokument „Národní program rozvoje vzdělávání v ČR“, tzv. Bílá kniha (2001).

Bílá kniha se ztotožňuje se stanoviskem, že vzdělávání musí být prioritou sociálně-ekonomického rozvoje České republiky. Její východiska spočívají v tom, že transformační proces se musí odehrát v řadě dimenzí. Mezi ně patří:

- změna funkcí, cílů a principů vzdělávání,
- změna systému řízení a financování školství,
- **monitorování a evaluace**
- **vytvoření profesního standardu učitele a profesní organizaci**

Tento dokument nebyl prvním pokusem o formulaci cílů vzdělávání. Od počátku 90. let 20. století předložilo několik skupin své alternativy, které se však neujaly. V době, kdy bylo zřejmé, že proces transformace vyžaduje legislativní úpravy, vznikl např. v roce 1994 dokument Kvalita a odpovědnost. V roce 1999 publikovaná Zelená kniha „České vzdělávání a

Evropa“ poskytla analýzy, které daly základy **pro formulování strategie**. Z iniciativy učitelů, kteří cítili potřebu vnitřní reformy školy, vzešla veřejná diskuse „Výzva pro deset milionů“ (1999-2000), která byla sice předložena parlamentu, ale nevyvolala veřejný zájem.

Jak jsme uvedli, s rozsáhlými změnami ve společnosti dochází také k proměně cílů společnosti, cílů vzdělávání a tím i úkolů školy.

Stejně jako existuje mnoho přístupů k současnosti, existují různé koncepty funkcí školy, které se více či méně překrývají. V českém prostředí byla vymezována následující (Koc 2002, s. 98):

- výchovná funkce,
- vzdělávací funkce,
- kvalifikační funkce,
- integrační funkce,
- selektivní funkce a
- funkce tzv. speciální – ochrana a resocializace.

V následující klasifikaci vyjdeme z předpokladu, že společnost – v mezinárodním měřítku – si uvědomuje hodnota vzdělávání jako „skrytého bohatství“ (Delors 1997). Vzdělávání má plnit zásadní dílu v individuálním i společenském rozvoji. Delorsův koncept „štyr pilířů“ vzdělávání prezentuje cíle vzdělávání, které jsou hodnoceny jako klíčové pro udržitelný rozvoj společnosti (Delors 1997, Walgrave 2001b, Vasutová 2005).

Tento výše zmínovaný koncept (viz kapitola 2.3 Vliv mezinárodních organizací a strategických dokumentů, s. 27), který je formulován ve zprávě Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“ (Delors 1997) je uplatněný na všech úrovních vzdělávacího systému i v celoživotním učení (Delors 1997, Vasutová 2004, Švec 2005). Od těchto cílů vzdělávání je odvozen soubor funkcí školy (Švec 2005, s. 26):

Cíl vzdělávání: učí se poznávat, učí se žít společně s ostatními, učí se řešit, učí se být.	Funkce školy: funkce kvalifikační, funkce socializační, funkce prospěšivní (integrativní), funkce osobnostní (resocializační).
---------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tab. 5. Propojení cílů vzdělávání a funkcí školy (Zdroj: Vasutová 2001b, Švec 2005)

V čem jsou výkonné funkce specifické? V závislosti na požadavku celoživotního učení vzniká význam integrativní a metodologicko-kognitivní funkce školy v učení žáků. Zdobou modulu rodiny a celková proměna životního stylu zvyšuje význam socializační funkce školy. Úlohu se škola odlišuje od dalších vzdělávacích institucí. Škola by se měla stát předovzrácem demokratického společenství, vněmž funguje sdílená komunikace, týmová spolupráce a polonúčast všech aktérů na rozhodování. Měla by tak přispět k úryčeni rozumu a

2.8. Funkce školy

Smyslem vymezení funkcí školy je zpřehlednit a zdůraznit očekávání, která společnost spojuje s činností školských institucí (Kořa 2002). Struktura funkcí školy je odrazem doby. Jak jsme uvedli, s rozsáhlými změnami ve společnosti dochází také k proměně cílů společnosti, cílů vzdělávání a tím i funkcí školy.

Stejně jako existuje mnoho přístupů k současnosti, existují různé koncepty funkcí školy, které se více či méně překrývají. V českém prostředí bývá vymezována nejčastěji (Kořa 2002, s. 98):

- výchovná funkce,
- vzdělávací funkce,
- kvalifikační funkce,
- integrační funkce,
- selektivní funkce a
- funkce tzv. speciální – ochranná a resocializační.

V následující klasifikaci vyjdeme z předpokladu, že společnost – v mezinárodním měřítku – si uvědomuje hodnotu vzdělávání jako „skrytého bohatství“ (Delors 1997). Vzdělávání má plnit zásadní úlohu v individuálním i společenském rozvoji. Delorsův koncept „čtyř pilířů“ vzdělávání prezentuje cíle vzdělávání, které jsou hodnoceny jako klíčové pro udržitelný rozvoj společnosti (Delors 1997, Walterová 2001b, Vašutová 2007):

Tento výše zmiňovaný koncept (Viz kapitolu 2.5 Vliv mezinárodních organizací a strategických dokumentů, s. 27), který je formulován ve zprávě Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“ (Delors 1997) je uplatnitelný na všech stupních vzdělávacího systému i v celoživotním učení (Delors 1997, Vašutová 2004, Švec 2005). Od těchto cílů vzdělávání je odvozen soubor funkcí školy (Švec 2005, s. 26):

Cíle vzdělávání: učit se poznávat, učit se žít společně s ostatními, učit se jednat, učit se být.	Funkce školy: funkce kvalifikační, funkce socializační, funkce prospektivní (integrační), funkce osobnostní (personalizační).
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tab. 3 Propojení cílů vzdělávání a funkcí školy (Zdroj: Vašutová 2001b, Švec 2005)

V čem jsou současné funkce specifické? V závislosti na požadavku celoživotního učení vzrůstá význam integrační a metodologicko-koordinační funkce školy v učení žáků. Změna modelu rodiny a celková proměna životního stylu zvyšuje význam socializační funkce školy, kterou se škola odlišuje od dalších vzdělávacích institucí. Škola by se měla stát předobrazem demokratického společenství, v němž funguje vzájemná komunikace, týmová spolupráce a spoluúčast všech aktérů na rozhodování. Měla by tak přispět k utváření norem a

návyků důležitých v demokratické společnosti. Škola by měla přispívat také k vytváření prostředí bezpečí a vzájemné důvěry. V takovém prostředí jsou formovány mechanismy obrany proti škodlivým vlivům a násilí. Jedná se např. o vliv masových sdělovacích prostředků, reklamy. Škola by měla své žáky připravit na život v otevřeném evropském prostoru, který nabízí nové příležitosti, ale vyžaduje větší zodpovědnost k sobě samým i ke společenství. (Walterová 2001b)

Charakteristickým rysem současných vzdělávacích reforem v mezinárodním měřítku je decentralizace. Rozhodovací kompetence se přesouvají z centra na úroveň regionu, samotných škol a nakonec i na učitele. Tím roste jejich autonomie. V České republice tato situace souvisí s požadavky konstruování a využívání nástrojů, mezi které patří dlouhodobý plán rozvoje školy, školní vzdělávací program, mechanismy středního managementu školy a vnitřní komunikace i komunikace se školou související (především s rodiči), nástroje vnitřní evaluace, vyhodnocování inovací (Walterová 2001b, Pol 2007).

Přes veškeré snahy reformovat stávající vzdělávací systémy, mohou být tyto snahy nedostatečné. Např. Keller a Tvrdý (2008) upozorňují, že se při významu vzdělávání pro společnost přehlídí, že v průběhu poslední čtvrtiny 20. století došlo k velice výrazným proměnám společenského a ekonomického kontextu, v němž má být vzdělávání uplatňováno. Mají na mysli „prudký náraz“ globalizované ekonomiky, prohlubující se problémy sociálního státu, výrazné změny charakteru práce a neméně výrazné proměny podmínek na trhu práce, stagnace a postupné rozvolňování středních vrstev. V diskusi k funkcím školy používají metaforu, v níž přirovnávají současnou školu k pojišťovně, která má absolventy škol alespoň částečně ochránit před všudypřítomnými sociálními riziky, které přináší současná proměna společnosti.

2.9. Učitel v měnícím se vzdělávacím kontextu

Podle Walterové (2002) jsou učitelé „... v kontextu měnících se podmínek života na planetě a ohrožené existence lidstva považováni za nositele vzdělanosti, a to nejen v tradičním smyslu předávání kultury a kultivace mladých bytostí.“

„Učitel se stává spojovacím mostem: společnost nastavuje cíle vzdělání a očekávané výsledky, za něž zodpovídá vzdělávací systém, ale učitel je pověřen naplněním těchto cílů.“ (Vašutová 2004, s. 22)

Jakým způsobem se profese učitele proměňovala v nedávné době? Podle Walterové (2002) bylo učitelství až do 50. let 20. století ztotožňováno s posláním založeným na entusiasmu, pedagogickém optimismu a etickém meliorismu. Toto období je označováno jako předprofesionální éra.

V zemích s rozvinutou ekonomikou se pohled na učitele změnil ve druhé polovině 60. let 20. století, kdy v souvislosti s demokratizačními reformami vzdělávacích systémů byla vkládána velká očekávání do masového vzdělávání. V tomto období se zvyšuje autonomie učitele. Zvýšila se atraktivnost učitelské profese na trhu práce.

Od 70. let 20. století se však v rozvinutých zemích projevují příznaky krize učitelské profese. Stoupá také její kritika. „Se stoupajícím pesimismem a sílící kritikou adresovanou učitelům se zvyšují požadavky na jejich výkon a role ve škole.“ (Walterová 2002, s. 127) Na přelomu 20. a 21. století se vede diskuse o tom, zda se jedná o profesi či semiprofesi. (Průcha 2002b, Obst 2002, Vašutová 2004, Urbánek 2005)

Od 90. let je učitel nucen reflektovat nové společenské souvislosti, přijímat nové role. Proměny ve společnosti totiž výrazně determinují různé oblasti lidské existence a konání, tedy i oblast vzdělávání a učitelské profese (např. Beňo 2001). Učitel byl doposud především vykonavatelem změn přicházejících zvnějšku. Jeho současná **úloha tvůrčího aktéra změny** (Vašutová 2004) předpokládá osobní angažovanost při uskutečnění změn ve vyučování, v životě školy, v přípravě žáků na budoucnost a také změnu sebe sama.

Důležité proměny profese učitele vzniklé v důsledku změn společenského a vzdělávacího kontextu:

- posun v chápání podstaty učitelské profese, a to od poslání k odbornosti (učitelství jako expertní profese)
- zvýšení profesní autonomie a zároveň míry zodpovědnosti jednotlivého učitele za vzdělávací procesy a výsledky učení žáků
- rozrůznění profesních činností a pedagogických rolí učitele jako důsledek nastavení požadavku expertnosti učitelské profese

- stoupající náročnost profesního výkonu a vysoké pracovní nasazení jako důsledek nových pracovních podmínek.

Tato zjištění jistě posilují společenský *význam učitelství*. Na druhé straně se ukázaly některé slabé stránky učitelské profese vyplývající jednak z dopadů kontextu 90. let a jednak došlo i k prohloubení minulých problémů. Jde například o (Vašutová 2006, s. 80):

- nízké profesní sebevědomí učitelů
- konzervatismus a setrvačnost v sebepojetí učitele a v pedagogické práci
- uzavírání se do teritoria školy a třídy v důsledku různých profesních zklamání a z toho vyplývající nezájem o dění „nad“ školou.

2.10. Učitel v současných pedagogických teoriích

Jak se proměňuje vnímání učitele, jeho žádoucích aktivit v pedagogických teoriích?

2.10.1. Poznatková báze učitelství

Poznatky výzkumů vedly Shulmana k přesvědčení, že má-li se učitelství stát profesí, je třeba usilovat o reformu založenou na vytvoření *poznatkové báze učitelství* (knowledge base for teaching). Jde o „*kodifikovaný nebo kodifikovatelný agregát poznatků, dovedností, porozumění a technologie, etiky a dispozic, kolektivní zodpovědnosti — a současně způsobů, jak je reprezentovat a komunikovat*“ (Shulman 1987, s. 4, Janík 2005, s. 41).

Poznatková báze učitelství je tvořena sedmi kategoriemi, z nichž tři jsou vázány na obsah (znalosti obsahu, didaktické znalosti obsahu a znalosti kurikula). Ty představují její jádro. Čtyři zbývající kategorie, o nichž se Shulman zmiňuje, zahrnují následující:

Obecné pedagogické znalosti se vztahují k obecným principům a strategiím řízení a organizace třídy (např. udržování kázně ve třídě, vedení diskuse se žáky, realizování skupinové práce, zkoušení aj.). Tyto znalosti, zdá se, přesahují obsahovou stránku výuky.

Znalosti o žákovi a jeho charakteristikách jsou vázány na znalosti obsahu a spolu s nimi jsou pro učitele východiskem pro facilitaci učení žáků.

Znalosti o kontextech vzdělávání sahají od práce se skupinou nebo třídou přes řízení a financování škol v daném kraji až po znalosti o charakteru komunit a kultur, v nichž školy existují.

Znalosti o cílech, smyslu a hodnotách vzdělávání zahrnují znalosti o filozofických a historických základech vzdělávání.

Shulmanova studie (1987) vyúsťuje do *modelu pedagogického uvažování a jednání* (model of pedagogical reasoning and action), jehož pomocí autor znázorňuje, jak učitel přemýšlí o obsahu vzdělávání a o možnostech jeho zprostředkovávání žákům. Pedagogické uvažování a jednání učitele probíhá v linii: porozumění, transformace, vyučování, evaluace, reflexe, nové porozumění (podrobněji viz Shulman 1987, s. 12-19).

L. S. Shulman na případových studiích ukázal, že učitel využívá jistého unikátního typu znalostí, které „...leží v průniku obsahu a didaktiky, ve schopnosti učitele transformovat své znalosti obsahu do forem, které jsou pedagogicky účinné, a přesto přizpůsobivé schopnostem žáků“ (Shulman 1987, s. 15, Janík 2005 s. 43).

2.10.2. Reflektivní praktik

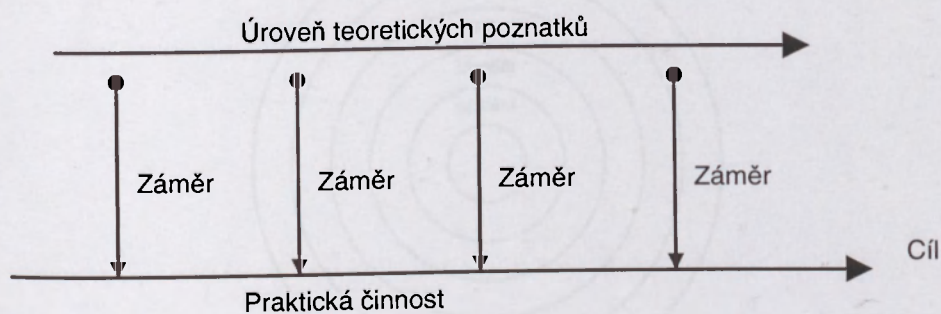
Schön (1983) se zabýval nejen kritikou tradičního učitelského uvažování, ale rozvíjel charakteristiky učitele jako „reflektivního praktika“. Těžištěm v práci učitele – jsou podle

Schöna – výzkumné praktiky. Rozlišuje ale mezi výzkumem v podobě vědecké profesionální činnosti a výzkumem jako součástí činností učitele. U reflektivního praktika se zachovává tento postup: reflexe, jako součást profesní činnosti a následná analýza reflektovaného na základě uvědomění a studia teorie.

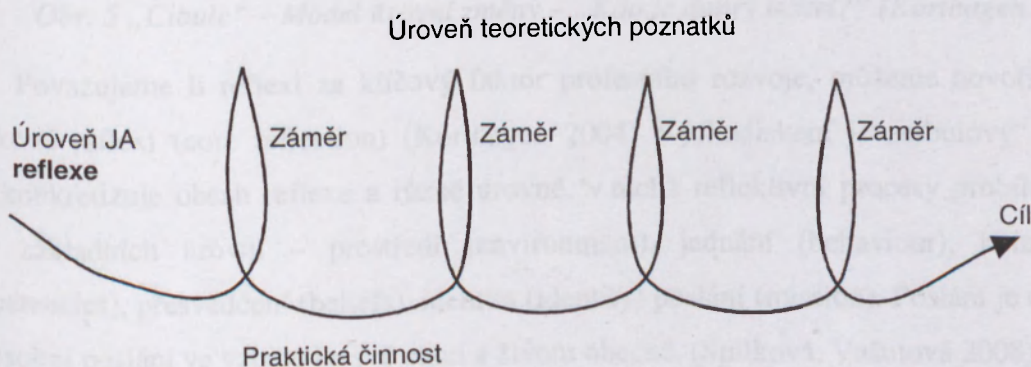
Reflektivní praktik nejen konfrontuje sebe a situaci s teorií a praxí, ale je schopný i rozvíjet své osobní teorie. Dokáže i přispívat k současným pedagogickým teoriím reflektováním svých zkušeností, a tak je revidovat. Při tomto postupu se teorie neustále obohacuje o praktické zkušenosti a nehrozí, že se stane neživou.

Znaky reflektivního učitelského usuzování:

1. Teorie a praxe se v uvažování učitele prolíná prostřednictvím reflexe.
2. Výzkumné postupy a techniky se uplatňují v praktickém vyučování a diagnostickém kontextu.
3. Flexibilita záměrů, úmyslů a cílů je ve vzdělávacím procesu přítomná.
4. Uvažování je permanentní součástí konání.
5. Experiment je součástí přímé učitelské činnosti.
6. Diagnostikování a měření je součástí výuky. (Kasáčová 2005, s. 51)



Obr. 3 Rutinní praktik (Kasáčová 2005, s. 48)



Obr. 4 Reflektivní praktik (Kasáčová, 2005, s. 48)

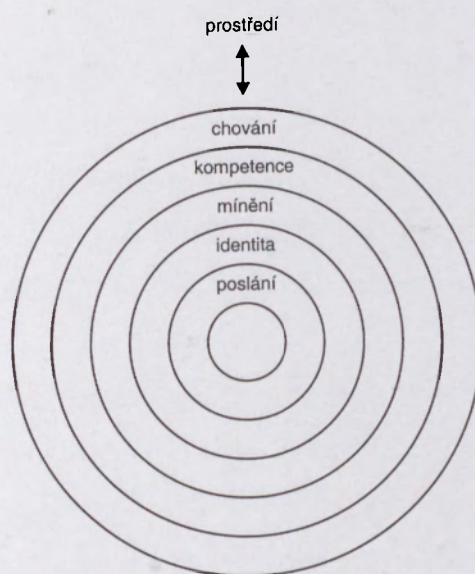
Pollard (1998 s. 19) říká, že reflektivní učitelé zažívají za jakýchkoli okolností určitě více potěšení a více těží z práce, experimentování, rozhovorů a reflektování s ostatními.

2.10.3. Od praxe k teorii

Korthagen razí cestu směrem od praxe k teorii, čímž rozbourává tradiční pojetí přípravy učitelů. Klade důraz na propojování praxe a teorie.

Zabývá se i otázkou: „Kdo to je dobrý učitel“? Korthagen (2004 s. 79) varuje před vytvářením seznamů kompetencí učitelů za cílem zajištění validity a reliability hodnocení učitelů, což může vést k fragmentaci role učitele.

Učitele do značné míry ovlivňuje to, v jakém je prostředí, jaký způsob jednání je pro něj příznačný, jestli má potřebné kompetence, jaké má přesvědčení, jaká je jeho profesní identita a vnímání učitelství jako poslání. Na všechny tyto vrstvy lze podle Korthagena působit v přípravném vzdělávání. Zmiňuje i to, že pozorovatelné může být pouze prostředí a jednání učitele, nikoli další úrovně.



Obr. 5 „Cibule“ – Model úrovní změny – „Kdo je dobrý učitel?“ (Korthagen 2004)

Považujeme-li reflexi za klíčový faktor profesního rozvoje, můžeme hovořit o tzv. hloubkové reflexi (core reflection) (Korthagen 2004). Východiskem je „cibulový“ model, který konkretizuje obsah reflexe a různé úrovně, v nichž reflektivní procesy probíhají. Jde o šest základních úrovní – prostředí (environment), jednání (behaviour), kompetence (competencies), přesvědčení (beliefs), identita (identity) a poslání (mission). Poslání je chápáno jako osobní poslání ve vztahu ke své práci a životu obecně. (Spilková, Vašutová 2008)

Z výše zmíněných teorií je patrné, že učitel se v současnosti vyrovnává s proměnou pojetí učitelství. Potvrzuje se, že oborová i didaktická složka práce má svůj nepopiratelný význam a roli v práci učitele. Ani jedna z nich nemá nižší význam.

Reflektivní praktik, kterému nejsou cizí výzkumné metody v běžné práci učitele je přístup málo preferovaný, nicméně reflexe učitele je fenomén, který přináší prospěch a zvýšení kvality práce. Zároveň hledání odpovědi na otázky: „Kdo je dobrý učitel?“ a „Jak se stát dobrým učitelem?“ je cesta, jak podporovat kvalitu učitelovy práce.

Asociace pro učitelské vzdělávání (ATEE) - Association for Teacher Education in Europe, která sdružuje vysokoškolské učitelé, výzkumné pracovníky v oborech pedagogicko-psychologických, pracovníky státní správy, ve školách, experty z oblasti vzdělávací politiky apod. z více než 40 zemí (především z evropských zemí, spolupracuje i odbočky z USA, Kanady a Austrálie).

Asociace spolupracuje s Evropskou komisí, zejména s Expertní skupinou A, která se zabývá projektem strategických cílů Evropské unie do roku 2010 v oblasti profesní učitelství a učitelského vzdělávání. V tomto kontextu se asociace zapojila do dialogu o „evropském standardu učitelé nejen připomínkováním svých relevantních materiálů Evropské komisi, Expert group A - „Kdo je Evropský učitel“ a „Zadání i kompetencích učitelů a vzdělávacích ústavů“, ale i formulací výšších předstáv o tvorbě standardu kvality učitelů na evropské úrovni (Stranvisko ATEE z roku 2006 - „The Quality of Teachers: Recommendations on the Development of Indicators for Teacher Quality“).

V rámci činnosti ATEE a jejich stálých pracovních skupin se pracuje na několika mezinárodních projektech, jejichž součástí jsou analýzy pojetí a funkce profesního standardu v různých zemích (v dokumentech vzdělávací politiky a konkrétních dokumentech, v teorii a výzkumu, optikou různých aktérů - učitelé, studenti, studium učitelství, vzdělavatelé učitelů, rodiče, ...) s cílem hledat hlavní směry a rozdíly.

Projekt vychází a navazuje také na úmysl již deklarativní vládní rady vysokých škol (RVŠ), která dne 15. května 2003 přijala na 2. zasedání RVŠ Programové prohlášení pro školní období 2003-2005 a v něm se slarkem 6.9 zavázala věnovat pozornost přípravě učitelů na vysokých školách. Ve spolupráci s komisí pro vzdělávací činnost vlády byla pro přípravu učitelů na vysokých školách, vnitřně měli, vyhledem i závažnosti problému, zorganizovat i odborníci mimo pedagogické fakulty, úzce spolupracovat s MŠMT na vytvoření „standardu učitelské způsobilosti“. Tyto standardy měly zohledňovat nejen profesní průběh učitelů, ale i vzdělávací systémy a společnosti, ale vedle profesních a odborných hledisek zohledňovat i kulturní hodnoty a podpora kreativita v profesní výchovy a vzdělávání. Důležitou součástí bylo rovněž posílení analýzy pojetí profesní učitelů a dalšího vzdělávání učitelů. V rámci se tyto programativní směry proměly jen velmi rychle (MŠMT 2003).

2.11. Podpora práce učitele v mezinárodním kontextu

V posledních letech probíhá v evropském prostoru široká diskuse k možnostem tvorby (ale i rizik s tím spojených) „evropského standardu“ učitele a učitelského vzdělávání v rámci integračních procesů v Evropě. Vůdčí roli zde sehrává mezinárodní organizace ATEE - Association for Teacher Education in Europe, která sdružuje vysokoškolské učitele, výzkumné pracovníky v oborech pedagogicko-psychologických, pracovníky státní správy ve školství, experty z oblasti vzdělávací politiky apod. z více než 40 zemí (převážně z evropských zemí, spolupracují i odborníci z USA, Kanady a Austrálie).

Asociace spolupracuje s Evropskou komisí, zejména s Expertní skupinou A, která se zabývá projekcí strategických cílů Evropské unie do roku 2010 v oblasti proměn učitelské profese a učitelského vzdělávání. V tomto kontextu se asociace zapojila do diskuze o „evropském standardu“ učitele nejen připomínkováním dvou relevantních materiálů Evropské komise, Expert group A - „Kdo je Evropský učitel“ a „Změny v kompetencích učitelů a vzdělavatelů učitelů“, ale i formulací vlastních představ o tvorbě standardu kvality učitele na evropské úrovni (Stanovisko ATEE z roku 2006 – „The Quality of Teachers: Recommendations on the Development of Indicators for Teacher Quality“).

V rámci činnosti ATEE a jejích stálých pracovních skupin se pracuje na několika mezinárodních projektech, jejichž součástí jsou analýzy pojetí a funkce profesního standardu v různých zemích (v dokumentech vzdělávací politiky a kurikulárních dokumentech, v teorii a výzkumu, optikou různých aktérů - učitelé, studenti, studenti učitelství, vzdělavatelé učitelů, rodiče,...) s cílem hledat hlavní shody a rozdíly.

Projekt vychází a navazuje také na dnes již deklarativní snahu Rady vysokých škol (RVŠ), která dne 15. května 2003 přijala na 2. sněmu RVŠ Programové prohlášení pro funkční období 2003-2005 a v něm se článkem č. 6 zavázala věnovat pozornost přípravě učitelů na vysokých školách. Ve spolupráci s komisí pro vzdělávací činnost měla komise pro přípravu učitelů na vysokých školách, v níž měli, vzhledem k závažnosti problému, zastoupení i odborníci mimo pedagogické fakulty, úzce spolupracovat s MŠMT na vytváření *standardů učitelské způsobilosti*. Tyto standardy měly zohledňovat nejen potřeby proměňující se vzdělávací soustavy a společnosti, ale vedle profesních a odborných hledisek zohledňovat i etické a kulturní hodnoty a podporovat kreativitu v procesech výchovy a vzdělávání. Dále měla být věnována pozornost analýze potřeb nových učitelů a dalšímu vzdělávání učitelů. V praxi se tyto proklamativní snahy projeví jen velmi mizivě. (MŠMT 2009)

2.11.1. Britské profesní standardy

Tato část přináší ukázkou „Statutu kvalifikovaného učitele a požadavků na počáteční vzdělávání učitelů“ (QTS standardy).

QTS standardy jsou určeny pro učitele ve školách, kde se vzdělávají žáci do 16 let.

Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS, by měli zvládnout:

Profesní vlastnosti (Professional attributes)

Vztahy s dětmi a mladými lidmi

Q1	Mít vysoká očekávání od dětí a mladých lidí včetně závazku zajistit, že děti mohou dosáhnout svého plného vzdělávacího potenciálu a vytvářet s nimi (k nim) férové, respektující, plné důvěry, podporující a konstruktivní vztahy.
Q2	Projevovat pozitivní hodnoty, postoje a chování, které očekávají od dětí a mladých lidí.

Rámce (frameworks)

Q3	(a) Být si vědom profesních povinností učitelů a zákonných rámců, v rámci kterých pracují.
	(b) Být si vědom politik a pracovních postupů na svém pracovním místě a sdílet s týmovou zodpovědnost za jejich uplatňování.

Komunikace a spolupráce s ostatními

Q4	Komunikovat efektivně s dětmi, mladými lidmi, kolegy, rodiči a opatrovníky.
Q5	Rozpoznávat a respektovat přínos, kterým přispívají kolegové, rodiče a opatrovníci k rozvoji a pohodě (prospěchu) dětí a mladých lidí a zvyšovat jejich úroveň výsledků.
Q6	Mít závazek ke spolupráci a společnému úsilí.

Osobní profesní rozvoj

Q7	(a) Reflektovat své pedagogické působení a zlepšovat jej; přebírat zodpovědnost za identifikaci a uspokojování svých rozvojových profesních potřeb.
	(b) Identifikovat priority svého raného profesního rozvoje v kontextu uvádění do profese.
Q8	Mít tvořivý a konstruktivně kritický přístup k inovacím, připraveným k adaptaci v jejich práci, kde jsou identifikovány přínosy a zlepšení.
Q9	Jednat na základě rad, pokynů a zpětné vazby a být otevřený vůči koučingu a mentoringu.

Profesní znalosti a porozumění

Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS, by měli ovládat:

Vyučování a učení

Q10	Mít znalosti a porozumění širokému spektru vyučování, učení a řízení chování a vědět, jak je možné je využívat a adaptovat, včetně toho, jak individualizovat výuku a poskytovat příležitosti pro všechny žáky tak, aby plně využívali svůj potenciál.
-----	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Hodnocení a monitorování

Q11	Znají požadavky hodnocení a opatření pro vyučovací předměty / oblasti kurikula, pro které byli jako učitelé trénováni, včetně těch požadavků, které se vztahují k veřejnému hodnocení a kvalifikacím.
Q12	Znají různé způsoby hodnocení, včetně důležitosti formativního hodnocení.
Q13	Ví, jak využívat místní a národní statistické informace za účelem vyhodnocování efektivity svého vyučování, dále za účelem monitorování pokroku vyučujících a za účelem zvyšování úrovně výsledků.

Vyučovací předměty a kurikulum

Q14	Mají pevné znalosti a porozumění svého předmětu / oblastí kurikula a související pedagogiky, které jim usnadňuje efektivní učení napříč věkovými skupinami a rozsahem schopností, pro které byli trénováni.
Q15	Znají a chápou relevantní zákonná a podzákonná kurikula a rámce, včetně těch, která jsou dána národními strategiemi, a to v oblastech svých předmětů / oblastí kurikula. Znají a chápou další relevantní iniciativy aplikovatelné pro věkové skupiny a rozsahy schopností, pro které byli trénováni.

Gramotnost, matematická gramotnost a počítačová gramotnost

Q16	Úspěšně absolvoval test profesních dovedností v oblasti gramotnosti, matematické a počítačové.
Q17	Ví, jak využívat dovednosti v oblasti gramotnosti, matematické gramotnosti a počítačové gramotnosti k podpoře své pedagogické práce a rozšiřování profesních aktivit.

Úspěch a rozmanitost

Q18	Rozumějí vývoji dětí a mladých lidí a jakými rozvojovými, sociálními, religiozními, etnickými, kulturními a jazykovými vlivy je ovlivňován jejich osobní rozvoj a pohoda.
Q19	Ví, jak poskytovat žákům efektivní individualizované vyučování, včetně těm žákům, jejichž rodnou řečí není angličtina a kteří mají speciální vzdělávací potřeba nebo znevýhodnění a jakým způsobem počítat s rozmanitostí a podporovat rovnost a začleňování do svého pedagogického působení.
Q20	Znají a chápou role kolegů se specifickými zodpovědnostmi, včetně těch, kteří zodpovídají za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a znevýhodněními a dalšími individuálními vzdělávacími potřebami.

Zdraví a pohoda

Q21	(a) Jsou si vědomi současných zákonných požadavků, národních politik a poradenství o ochraně zdraví a podpoře pohody dětí a mladých lidí.
	(b) Ví, jak identifikovat a podporovat děti a mladé lidi, jejichž pokrok, vývoj nebo pohoda je ovlivněna změnami nebo obtížemi v jejich osobních podmínkách a ví, kdy toto sdělovat kolegům za účelem speciální podpory.

Profesní dovednosti

Ti, kteří jsou doporučeni pro získání certifikátu QTS by měli ovládat:

Plánování

Q22	Plánovat rozvoj napříč věkovými skupinami a rozsahem schopností, pro které byli připravováni, vytváření efektivních učebních situací v rámci vyučovacích hodin a napříč sériemi hodin a demonstrování bezpečných předmětových / kurikulárních znalostí.
Q23	Vytvářet příležitosti pro žáky za účelem rozvoje jejich gramotnosti, matematické gramotnosti a počítačové gramotnosti.
Q24	Plánovat domácí práce nebo jiné mimoškolní aktivity za účelem udržování rozvoje žáků a rozšiřování a konsolidování jejich učení.

Vyučování

Q25	Vyučovat v hodinách a v částech vyučovacích hodin napříč věkem a rozsahem schopností, pro které byli připravováni. V těchto hodinách učitelé:
	využívají škály vyučovacích strategií a zdrojů, včetně e-learningu, berou v potaz různorodost a podporu rovnosti a začleňování;
	stavějí na předchozích znalostech, rozvíjejí koncepty a procesy, umožňují žákům aplikovat nové znalosti, porozumění a dovednosti a naplňují učební cíle;
	přizpůsobují svůj jazyk, aby byl srozumitelný žákům, představují jim srozumitelně nové myšlenky a koncepty, efektivně využívají vysvětlování, dotazování, diskusí a plén.
	Demonstrovat svou schopnost řídit učení jednotlivců, skupin a celých tříd, a přitom modifikují svoje vyučování vzhledem k fázi vyučovací hodiny.

Hodnocení, monitorování a dávání zpětné vazby

Q26	Efektivně využívají rejstříku metod/strategií hodnocení, monitorování a zaznamenávání.
	Vyhodnocují vzdělávací potřeby svých žáků, aby byli schopni nastavit stimulační a motivující vzdělávací cíle.
Q27	Poskytují včasnou, přesnou a konstruktivní zpětnou vazbu výsledků, pokroku a oblastí rozvoje žáků.
Q28	Podporují a vedou žáky k reflexi svého učení, identifikují pokrok, který žáci udělali a identifikují jejich aktuální vzdělávací potřeby.

Posuzování vyučování a učení

Q29	Vyhodnocují dopad svého pedagogického působení na pokrok všech žáků a v případě potřeby modifikují své plánování a pedagogické působení.
-----	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Prostředí pro vzdělávání

Q30	Vytvářejí smysluplné a bezpečné prostředí pro učení napomáhající učení a identifikují příležitosti pro žáky učit se z mimoškolních kontextů.
Q31	Vytvářejí jasný rámec pro disciplínu ve třídě konstruktivním řízením chování žáků a podporováním jejich sebekontroly a nezávislosti.

Týmová práce a spolupráce

Q32	Pracují jako členové týmu a identifikují příležitosti pro práci s kolegy, sdílením s nimi rozvoje efektivních postupů
Q33	Zajišťují, že kolegové s nimi spolupracující jsou vhodně zapojeni do podporujícího učení a rozumějí rolím, jejichž plnění je od nich očekáváno.

Tab. 4 Britské profesní standardy učitele - podle překladu R. Velety – rukopis 2009

(Zdroj: <http://www.tda.gov.uk/teachers/professionalstandards/standards/attributes/relationships/qts.aspx>)

Takto navržená struktura profesního standardu učitele obsahuje propracovaný systém ukazatelů kvality. Některé indikátory kvality se opakují ve většině navrhovaných standardů. Jsou to převážně profesní dovednosti týkající se plánování, průběhu vyučování a reflexe výuky. Přesto se autorka práce přiklání k tomu, že nelze zcela přijmout profesní standard jiné země. Každá země by se měla inspirovat, ale konečná podoba profesního standardu by měla být „ušita na míru“ konkrétní zemi.

2.12. Podpora práce učitele v České republice

V České republice se již několik let diskutuje o potřebě navrhnout smysluplná kritéria kvality profese učitele – profesní standard. Současnost přináší několik paralelně probíhajících aktivit, které směřují k těmto cílům – najít přijatelnou podobu profesního standardu učitele:

2.12.1. Národní soustava kvalifikací

V současné době vznikají standardy pro vybrané profese v rámci systémového projektu MŠMT Rozvoj **Národní soustavy kvalifikací** (NSK). Ministerstvo a přímo řízené organizace spolupracují se zřizovateli škol a jejich řediteli, asociacemi škol a zaměstnavatelů, vysokými školami a institucemi pro další vzdělávání učitelů. K odborné diskusi se připojují i vědci a experti, podniková sféra, neziskové organizace, pedagogické iniciativy, odbory.

Toto fórum by se mělo dohodnout na souboru kompetencí, kterými má disponovat učitel. Účelem standardů, jak jsou chápány v Národní soustavě kvalifikací, je především definovat kompetence, **které má mít člověk při vstupu do profese**. NSK sice zahrne i specializační, nadstavbové kompetence, ale ty nebudou spadat do základu kvalifikačního standardu úplné kvalifikace.

Vznik a podobu standardů také ovlivní vznikající **Národní soustava povolání**, která se tvoří na zakázku Ministerstva práce a sociálních věcí ČR. Druhou významnou skutečností je vznik tzv. **Evropského rámce kvalifikací** (EQF), což je aktivita Evropské unie. Náš národní systém kvalifikací by měl být kompatibilní s tímto evropským rámcem. (Veleta 2007)

2.12.2. ISSA Standardy kvality pedagogické práce

Stále více jsou zmiňovány v českém prostředí standardy, které v roce 2001/2 vypracoval mezinárodní tým odborníků z EU a USA ve spolupráci s odborníky z budoucích nových členských zemí EU pod záštitou Mezinárodní asociace Step by Step. Jedná se o ISSA Standardy kvality pedagogické práce.

V současné době jsou tyto kvalitativní standardy implementovány do vzdělávacích soustav mnoha zemí na světě. Standardy by podle Step by step měly splňovat požadavky na kvalitu vzdělávání v zemích EU a být v souladu s trendy českého školství, s myšlenkami RVP. Měly by sloužit jako nástroj pro to, aby děti, které jsou vzdělávány, byly připraveny na život. Cílem těchto standardů je v maximální možné míře podpořit učitele ve zvyšování jeho pedagogických kompetencí, nikoli kontrola či hledání chyb. Učitelům mají být pomůckou pro získání jasné a měřitelné zpětné vazby a zároveň nástrojem pro plánování, realizaci a vyhodnocování vzdělávacích postupů v práci konkrétní školy a konkrétního učitele ve vztahu k hodnotám a charakteristikám typickým pro demokratické vzdělávání. Smyslem těchto

standardů by také měla být motivací učitelů, kteří usilují o zlepšení svých pedagogických postupů k dalším možnostem profesního rozvoje. Představují základní znalosti, dovednosti, postoje a strategie učitelů, kteří se řídí filozofií programů orientovaných na dítě. V podstatě popisují klíčové kompetence učitele. Se standardy pracují učitelé při rozboru vlastní práce a pedagogických postupů, které využívají, slouží i vedení školy. Ředitelé je mohou využít jako nástroje pro posuzování kvality práce při hospitaci, mohou použít standardy pro srovnání se stávajícími postupy a navrhnout komplexní plán trvalé obnovy školy. Se standardy jsou seznamováni i rodiče dětí, kteří se jejich prostřednictvím dozvídají o charakteru vzdělávání jejich dítěte.

V roce 2003 začala certifikace učitelů podle mezinárodních standardů ISSA.

Přehled /popis standardů podle jednotlivých oblastí

Individualizace

Standard: Na základě svých znalostí o vývoji dítěte a svého vztahu s dětmi a jejich rodinami se učitel snaží o docenění rozmanitosti každé třídy a vychází vstříc individuálním potřebám a potenciálu každého dítěte.

Učební prostředí

Standard: Učitel se snaží přispívat k vytvoření atmosféry, pro kterou je typická péče, inkluze a podnětnost, prostřednictvím budování prostředí, jež co možná nejvíce podporuje odhodlání dětí pustit se do náročných úkolů, uplatňování demokratických principů a samostatnou i skupinovou práci.

Zapojení rodiny

Standard: Učitel buduje partnerství s rodinou, aby zajistil optimální podmínky pro vzdělávání a rozvoj dítěte.

Techniky smysluplného učení

Standard: Učitel navrhuje a uplatňuje nejrůznější strategie, aby podpořil porozumění obsahům učiva a vybídl děti k tvořivosti, inovacím, zvědavosti, sociální kooperaci a zkoumání v rámci jedné i více disciplín.

Plánování a evaluace

Standard: Učitel vytváří plány, které se řídí národními standardy, programovými cíli a individuálními potřebami dětí a uplatňuje systematický přístup pro sledování a posuzování pokroku každého dítěte.

Profesionální rozvoj

Standard: Učitel pravidelně hodnotí a zvyšuje kvalitu a efektivitu své práce a spolupracuje s kolegy na dalším zlepšování programů a metod zaměřených na děti a jejich rodiny.

Sociální inkluze

Standard: Učitel/ka je vzorem a zastáncem/zastánkyní hodnot a chování, které posilují lidská práva, sociální inkluzi a základy otevřené demokratické společnosti, včetně ochrany práv veškerých menšin.

Tab. 5 Přehled ISSA standardů (Zdroj: www.sbscr.cz)

Step by Step zajišťuje učitelům dvě základní roviny podpory, které vedou ke zkvalitnění jejich práce:

Jedna rovina je systematická a dlouhodobá a vyžaduje od učitele práci na svém profesním rozvoji, naplnění Mezinárodních ISSA standardů pedagogické práce a splnění dosti

náročných podmínek pro to, aby mohl získat mezinárodní certifikát Ocenění kvality pedagogické práce.

Druhá rovina nabízí jednorázovou podporu učiteli, který se rozhodne ověřit si kvalitu/ úspěšnost svých vzdělávacích postupů (na základě jasných a měřitelných ukazatelů pomocí Standardů). Učitelé využijí služby certifikátora/certifikátorů např. pro pozorování jejich práce v průběhu jednoho celého dne. Jejich cílem není získat mezinárodní certifikát, ale bezprostřední zpětnou vazbu na svoji práci (s ohledem na Standardy). Nemusí se jednat jen o jednu návštěvu, ale učitel může požádat o další zpětnou vazbu na svoji práci kdykoli během roku. Učitel obdrží Zprávu o stavu kvality své práce a Plán na její zlepšení.

Pozorování certifikátorů ve třídě

Jeden z certifikátorů kontaktuje učitele, domluví se s ním na termínu návštěvy a sdělí mu podrobnosti o tom, jak bude návštěva probíhat.

Dvojice či trojice nezávislých certifikátorů s licencí ISSA minimálně dvakrát navštíví učitele přímo ve třídě.

Pečlivě sledují chování učitele, dětí a jejich vzájemné interakce a všímají si i prostředí třídy. Při samotném pozorování spolu certifikátoři nijak nekomunikují, stejně tak se drží stranou i jakékoliv komunikace s učitelem či dětmi. Snaží se o pozici pozorovatelů, kteří v co nejmenší míře ovlivňují chod ve třídě.

Své postřehy zaznamenávají do pozorovacích archů.

Po ukončení pozorování ve třídě si zapíší dotazy, na které se budou chtít učitele zeptat a které nebylo možné vypořádat během návštěvy.

Dalším krokem je rozhovor s učitelem, kdy mají certifikátoři příležitost zeptat se učitele na tyto otázky (např. s oblasti spolupráce s rodinou či profesní růst).

Poté každý certifikátor s pomocí svých zápisků individuálně skóruje kvalitu práce učitele podle kritérií, která jsou odvozena z oficiálních Standardů.

Následně si certifikátoři společně projdou celý skórovací protokol, porovnají svá hodnocení u jednotlivých kritérií a utvoří jedno konsensuální skórování.

Každý z nich pak spočítá shodu svého hodnocení s tímto výsledným konsensuálním hodnocením kvality práce učitele. Shoda musí u každého certifikátora dosahovat alespoň 80%, jinak není možné považovat výsledky pozorování za objektivní a je třeba je opakovat.

Další fází certifikačního procesu je syntéza závěrů z analýzy portfolia, pozorování a rozhovoru s učitelem do podoby dvou zpráv - Zprávy o stavu kvality a Plánu pro zlepšení kvality. Tyto zprávy jsou jako hlavní zpětná vazba doručeny učiteli. Součástí této zprávy jsou i doporučení vhodné literatury, semináře či mentora.

Pozorování:		
4. Výukové techniky pro smysluplné učení		
Učitel/ka vytváří a uplatňuje nejrůznější strategie, aby podpořil/a porozumění obsahu učiva a povzbudil/a děti k tvořivosti, inovacím, zvědavosti, spolupráci a zkoumání v rámci jedné i více disciplín.		
Ukazatel	Co možná uvidíte	Příklady / Doplňující poznámky
4.2 Učitel/ka vytváří a realizuje aktivity kooperativního učení tak, aby dětem umožnil/a dosáhnout hlubšího porozumění, rozvíjet svoje mezilidské dovednosti a posilovat své schopnosti samostatně se učit.	Přenáší na děti spoluzodpovědnost za společnou práci a řešení problémů vedoucí k dosažení společného cíle.	úkoly do center aktivit mají charakter spíše individuální práce (každý skládá svoji loďku, kreslí svůj obrázek,..)
	Vytváří situace, během nichž se děti učí vzájemnému respektu, naslouchání, umění „čekat, až na ně přijde řada“ a sdílení materiálů.	chybí cílená kooperace mezi dětmi
	Organizuje výuku v různých seskupeních (dvojice, menší či velké skupiny) tak, aby umožnil/a dětem nahlédnout problém z různých úhlů prostřednictvím sdílení poznatků, myšlenek a názorů.	
	Viditelně respektuje pravidla a normy stanovené ve třídě, a tak jde žákům osobním příkladem.	ve třídě nejsou napsaná pravidla

Tab. 6 Ukázka pozorování (Zdroj: www.sbscr.cz)

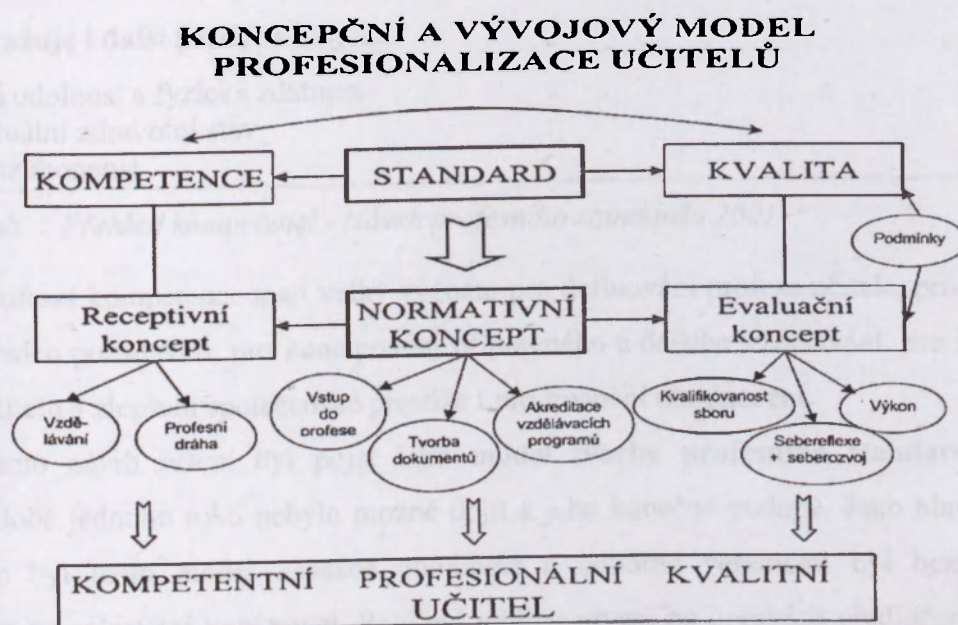
Učitel, který projde tímto procesem (min. doba je 6 měsíců), naplní standardy a splní další profesní předpoklady a podmínky, získá **mezinárodní certifikát Ocenění vysoké kvality pedagogické práce platný 5 let od data vydání.**

Problém těchto standardů je, že jejich využití je vhodnější pro hodnocení **na úrovni preprimárního a primárního vzdělávání.**

2.12.3. Tvorba profesního standardu na akademické úrovni

Pokud hovoříme o profesním standardu profese učitel v České republice, je vhodné připomenout, že v souvislosti s Bílou knihou (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2001), byl formulován požadavek MŠMT ČR na vytvoření profesního standardu učitele ve formě rezortního výzkumného projektu nazvaného *Podpora práce učitelů* (2000-2001). V projektu byly řešeny tyto oblasti: *Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů* (řešitel J. Vašutová), *Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů* (řešitel V. Švec) a *Další*

vzdělávání učitelů se zřetelem k jejich rolím a funkcím (řešitel J. Kohnová). Řešitelskými pracovišti byla Pedagogická fakulta UK v Praze, Pedagogická fakulta MU v Brně a CDVPP v Brně. Projekt usiloval o systémové řešení profesionalizace učitelství a profesního rozvoje učitelů. Výstupem byla jednak celostátní konference a jednak dvoudílná publikace *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (Walterová a kol. 2001b). Návrh profesního standardu byl jádrem první oblasti. Tento návrh pracoval s triádou: kompetence – standard – kvalita. Využití standardu bylo završeno v návrhu modelu profesionalizace:



Obr. 6 Koncepční a vývojový model profesionalizace učitelů (Zdroj: Vašutová 2001b)

Východiskem pro vlastní vymezení standardu, jeho strukturování a určení kompetencí se staly **vzdělávací cíle pro 21. století** formulované ve Zprávě mezinárodní komise vzdělávání pro 21. století vypracované pro UNESCO (Delors 1997). Delorsovy cíle a **funkce školy** byly uspořádány do komplementárních dvojic: *učit se poznávat - funkce kvalifikační, učit se žít s ostatními - funkce socializační, učit se jednat - funkce integrační, učit se být - funkce personalizační.* (Viz kapitulu 2.7 Cíle vzdělávání, s. 33) Byl tak vytvořen logický **formální rámec pro reálné vymezení oblastí kompetencí učitele.** Výhodou tohoto kroku bylo, že se propojila doporučení vzdělávací politiky s teoretickými pedagogickými hledisky.

Profesní standard obecně zahrnoval popis pracovních činností, povinností a zodpovědností. Obvykle bývá vyjádřen také v nezbytných kompetencích, kterými pracovník disponuje v té míře, která zaručuje kvalifikovaný výkon profese na požadované standardní (uznatelné) úrovni. Profesní standard lze chápat jako synonymum pro „occupational standard“ nebo „employment specifications“ užívaný European Training Foundation. Zde se stává normativem profese.

Tento model profesního standardu pracoval se sedmi **oblastmi kompetencí** (Vašutová 2001b a 2004):

Kompetence oborově předmětová
Kompetence didaktická a psychodidaktická
Kompetence obecně pedagogická
Kompetence diagnostická a intervenční
Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní
Kompetence manažerská a normativní
Kompetence profesně a osobnostně kultivující

Návrh uvažuje i další předpoklady:

Psychická odolnost a fyzická zdatnost
Dobrý aktuální zdravotní stav
Mravní bezúhonnost

Tab. 7 Přehled kompetencí - Návrh profesního standardu 2001

Profesní kompetence mají velký význam pro definování profese učitele, pro stanovení kvalifikačních požadavků, pro koncipování přípravného a dalšího vzdělávání, pro hodnocení kvality učitelů a zlepšení společenské prestiže i pro finanční ohodnocení.

Tento návrh řešení byl pojat jako **model tvorby profesního standardu**, neboť v krátké době jednoho roku nebylo možné dojít k jeho konečné podobě. Jako hlavní výstup z projektu byl tento model úspěšně oponován a odborné veřejnosti byl bezprostředně představen na celostátní konferenci. Poté byl ministerstvem po úpravách předložen k veřejné odborné diskusi, na níž se podílely například různé vysoké školy, ústavy, Rada vysokých škol. Diskuse přinesla řadu podnětů, kritik a doporučení. Její výsledky byly reflektovány Asociací děkanů pedagogických fakult, z jejíhož popudu vznikl oficiální materiál, který byl předán ministerstvu (2002). Tím však v podstatě skončila cesta slibně se vyvíjejícího a široce akceptovatelného normotvorného konceptu učitelské profese.

Více či méně konstruktivní kritika vyplývající z diskuse odborné veřejnosti v roce 2001 upozornila na kritická místa navrženého profesního standardu. Jako problematické se ukázaly názvy oblastí kompetencí. Bylo poukazováno na částečné překrytí se složkami přípravného vzdělávání. Námitky byly nejen ke struktuře kompetencí, ale i k jejich pořadí v rámci jednotlivých oblastí kompetencí. Diskutabilní byla pro odbornou veřejnost prokazatelnost kompetencí, která byla v návrhu vázána na absolvování určitých disciplín a témat a uznání zkoušek. Došlo také k nesouladu mezi chápáním profesního standardu (přísluší zaměstnavatelské sféře) a profilu absolventa (přísluší vzdělávací sféře - vysoké škole). Vytvořený profesní standard nezůstal jednouúčelovou záležitostí tehdejší společenské objednávky. Stal se opěrnou bází **modelu profesionalizace učitelství**, řešeného kontinuálně v rámci výzkumného záměru „Rozvoj národní vzdělanosti a profesionalizace učitelů

v evropském kontextu“ (1999-2004) (Vašutová 2004). Model zahrnoval dvě vývojové fáze (Příprava na profesi a vstup do profese a Profesní praxe) a byl vystavěn na čtyřech konceptuálních pilířích: *normativní, receptivní, evaluační a rozvojový koncept*.

Pozastavíme se u evaluačního konceptu, který bude rozpracován v empirické části práce:

Evaluační koncept zahrnuje **kriteria hodnocení a indikátory kvality**, které jsou odvozené od standardu. Podpora a prokazatelnost kvality vyžadují adekvátní mechanismy a nástroje hodnocení. Provázanost evaluačního systému a profesního standardu garantuje systémové řízení kvality. Ovlivňuje profesní rozvoj a kariéru učitelů, neboť dává odpovědi na otázky týkající se sebereflexe, reflexe kvality, rozvoje jednotlivců a sborů, kvality práce škol jako instituce. (Vašutová, Suchánková 2008)

V každé oblasti jsou v modelu profesního standardu pojmenovány příslušné kompetence tak, aby konkrétně vyjadřovaly, které znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti by měl učitel ovládat pro standardní výkon činností, povinnosti a zodpovědnosti.

Uvádíme jejich přehled, protože z tohoto přehledu vychází evaluační strategie (Viz kapitolu 3.2 Vývoj nástroje, s. 66):

1. **Kompetence předmětová**

Učitel:

- má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídající potřebám ZŠ/SŠ
- je schopen transformovat poznatky příslušných vědních oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů
- dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů a vytvářet mezipředmětové vazby
- umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v rámci aprobačních oborů, disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie
- je schopen transformovat metodologii poznávání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu

2. **Kompetence didaktická / psychodidaktická**

Učitel:

- ovládá strategie vyučování a učení v teoretické a praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi jejich psychologických, sociálních a kauzálně didaktických aspektů

- dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu a je schopen přizpůsobit jej individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy
- má přehled o vzdělávacích programech v rámci daného stupně vzdělávání a dovede s nimi pracovat při tvorbě projektů vlastní práce
- má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy
- dovede užívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků

3. **Kompetence obecně pedagogická**

Učitel:

- ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické spojené s hlubokou znalostí jejich psychologických, sociálních a multikulturních aspektů
- dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání
- je schopen podporovat rozvoj individuálních kvalit žáků v oblasti zájmové a volní
- má znalosti o právech dítěte a respektuje je ve své pedagogické práci

4. **Kompetence diagnostická a intervenční**

Učitel:

- dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě
- je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování jejich možnostem
- ovládá způsoby vedení nadaných žáků ve vyučování
- je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje
- ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy

5. **Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní**

Učitel:

- ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě znalostí sociálních vztahů žáků
- ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky užít
- dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu a je schopen zprostředkovat jejich řešení
- zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky nápravy
- ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole
- dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči, orientuje se v problematice rodinné výchovy

6. **Kompetence manažerská a normativní**

Učitel:

- má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu jeho profese a k jeho pracovnímu prostředí
- orientuje se ve vzdělávací politice a je schopen reflexe ve své pedagogické práci
- ovládá základní administrativní úkony spojené s evidencí žáků a jejich vzdělávacích výsledků, ovládá vedení záznamů a výkaznictví
- disponuje schopnostmi a dovednostmi organizovat mimovýukové aktivity v rámci třídy a školy
- ovládá způsoby vedení žáků a vytváří podmínky pro efektivní spolupráci ve třídě
- je schopen vytvářet projekty institucionální spolupráce, včetně zahraniční

7. **Kompetence profesně a osobnostně kultivující**

Učitel:

- ovládá široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu, tj. filozofických, kulturních, politických, právních, ekonomických a dovede jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků
- umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky učitele, dovede argumentovat pro obhájení svých pedagogických postupů
- má předpoklady pro kooperaci s kolegy ve sboru
- je schopen sebereflexe na základě uplatnění nástrojů autodiagnostiky a autoevaluace a hodnocení jeho výkonu různými subjekty

- je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své práci

Tab. 8 Přehled kompetencí učitele ZŠ a SŠ

Tento přehled se stal hlavním souhrnem ukazatelů kvality při tvorbě nástroje prokazování kvality učitelovy práce. Pro tvorbu evaluační strategie (Viz kapitolu 3.2 Vývoj nástroje, s. 66) byla vybrána kritéria pro učitele 2. stupně ZŠ a SŠ, která lze považovat z pohledu autorky za kritéria nejvíce univerzální (Vašutová 2001b, s. 112):

2.12.4. Další vývoj tvorby profesního standardu

V současné době je řešen výzkumný záměr „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání“ jehož řešitelem se na období 2007 – 2013 stala Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy (hlavní řešitelka V. Spilková). Tento dlouhodobý projekt přináší prostor pro vytváření profesního standardu učitele.

Po odmlce v zájmu resortu školství se v roce 2008 opět vynořil profesní standard, neboť se neustále ukazuje, že absentují kritéria výkonu učitelské profese, která mají důležitost v hodnocení např. kurikulární reformy. Iniciativa MŠMT vedla k vyhlášení projektu „Standardizace profesních činností učitele“ (2007) a k vytvoření expertního týmu řešitelů. Autorka disertace byla členkou týmu řešitelů. Ukázalo se, jak nesnadná cesta k vytvoření profesního standardu vede. Nelze jednoduše převzít model, který už např. v zahraničí funguje. Každá země si de facto musí „ušít“ svůj standard na míru, přestože některé mezinárodní aktivity (Viz kapitolu 2.11 Podpora práce učitele v mezinárodním kontextu, s. 43) směřují k vytvoření profesního standardu s širším, než národním charakterem.

V současnosti se rozeběhla veřejná diskuse k profesnímu standardu učitele a očekává se, že do října roku 2009 bude mít profesní standard učitele konkrétnější podobu. Jak je charakterizován profesní standard pro veřejnou diskusi?

1. Co je standard - obecně

Standard je nástroj pro dosahování, udržování a zvyšování kvality. Umožňuje rozpoznání kvality a tedy i její ocenění.

2. Co je standard kvality profese učitele?

Standard je popis žádoucích kompetencí a činností učitele ve zvolených ukazatelích.

Standard vystihuje takovou úroveň kvality, kterou by měli dosahovat všichni učitelé po několika letech praxe.

Standard je základním kamenem pro systém profesního růstu.

Standard popisuje žádoucí stav, který je reálně dosažitelný za předpokladu, že bude vytvořena systémová podpora učitelů ve zvyšování kvality jejich práce

3. Jak a komu standard prospěje?

Učitelé

získají spravedlivější ocenění dobré práce
získají perspektivu profesního růstu spojeného s platovým postupem
získají vodítko pro cílené zlepšování vlastní práce (sebereflexe)
získají odbornou pomoc a podporu pro zlepšování (např. mentory)
získají jistotu ohledně toho, co se od nich očekává
navzájem si v profesi lépe porozumí (společný jazyk uvnitř profese)
objasní snáze vlastní práci veřejnosti (zejména rodičům a zřizovatelům), obhájí ji s oporou ve standardu

Ředitelé

budou mít oporu pro spravedlivější rozhodování o finančním ohodnocení kvality práce učitelů
snáze udrží začínající učitele ve škole
získají vodítko pro pedagogické vedení učitelů ve sboru
získají rámec pro rozvojové plány školy

Děti

získají učitele, kteří se stále učí a zlepšují
zlepší se učení žáků i jeho výsledky

Fakulty připravující učitele

získají oporu pro žádoucí proměnu učitelského vzdělávání vzhledem k potřebám kurikulární reformy - obsah studijních programů s důrazem na profesionalizaci učitelství, účinné metody a formy výuky
získají společný rámec pro definování profilu absolventa v souladu s cíli vzdělávací politiky
přípravné vzdělávání bude provázáno s celoživotním profesním růstem učitele
o studium se budou ucházet motivovanější uchazeči o profesi učitele, protože profese bude atraktivnější
budou moci popsat a získat podmínky, které jsou nezbytné pro odpovídající přípravu studentů učitelství

Společnost

ve školách budou vyučovat motivovaní a spravedlivě ohodnocení učitelé
zájem o učitelské povolání se zvýší, to povede ke zvyšování kvality vzdělávání
zvýší se spravedlivost v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a vzdělání bude více odpovídat potřebám společnosti i jednotlivce
veřejnost získá jasnou představu o nutných vnějších podmínkách pro systémovou podporu učitelů vlastních dětí
veřejnost bude mít příležitost vyjádřit se, jaký význam přikládá kvalitní výuce a jakou podporu je ochotna učitelům poskytnout

4. Bude dobrá práce oceněna finančně?

standard pomůže odlišit dobrou práci od nekvalitní s oporou o doklady (důkazy)
MŠMT pracuje na systému profesního růstu, který bude propojen s platovým postupem

5. Co je profesní růst?

postupné zvládnání požadovaných profesních činností na vyšší úrovni
postupné zvládnání nových profesních činností
postupné prohlubování kompetencí
postupné prohlubování pochopení podstatných souvislostí profese

6. Čím motivuje systém profesního růstu učitele?

nastupující učitelé usilují o to, aby jejich práce dosahovala standardu
→ seberealizace, povinnost, finance
zkušenější učitelé se snaží dosáhnout vyšších úrovní (pokud budou definovány)
→ seberealizace, prestiž, finance

7. Je standard nástrojem kontroly nebo podpory?

standard v první řadě slouží jako nástroj podpory (profesní růst, sebereflexe, kolegiální podpora)

„kontrola“ spočívá v dokumentování vlastního profesního vývoje ve zlomových bodech profesní dráhy učitel prokazuje, že standard splňuje ředitel se zajímá o doklady o plnění profesního plánu rozvoje podle stanovených pravidel

8. Kdo bude posuzovat učitelovu práci a jak?

sám učitel - sebereflexe, sebehodnocení, shromažďování dokladů o plnění standardu učitel se svým mentorem (zkušeným kolegou) - zpětná vazba od mentora, doporučení pro zlepšení

ředitel - vyžaduje doklady o učitelově profesním růstu shromažďované k jednotlivým ukazatelům ve standardu podle předem známých pravidel, pozoruje výuku, vede rozhovory s učiteli

9. Jak bude učitel dokazovat, že standard plní? Bude to nějaká zkouška?

rozpoznání kvality učitelovy práce bude výsledkem dlouhodobého procesu spolupráce mezi učitelem, jeho mentorem a ředitelem

dokazování bude založené na shromáždění důkazů v učitelově portfoliu

důkazy v portfoliu budou vycházet z běžných materiálů, které učitel vytváří při své práci:

např. roční plány výuky, plány hodin, reflexe proběhlé výuky, kopie dětských prací s učitelovým hodnocením, mentorovy a ředitelovy záznamy z hospitací, zpětné vazby od žáků i rodičů, fotky či jiné záznamy z výuky žáků (DVD), osobní plán učitelova profesního rozvoje v tom, jak využívat externí hodnotitele, není shoda - právě toto může být předmětem

diskusních příspěvků

10. Co když učitel bude pořád chodit na školení, získá body, splní standard, a jeho kolega, který za něj vše odučí, nebude chodit na školení, nebude mít body a nesplní standard?

splnění standardu bude záviset na tom, jaký výkon ve výuce učitel odvádí

učitel se bude školit, pokud to bude potřebovat cíleně ke zlepšení výkonu, ale „body“ za absolvované školení nebudou rozhodující pro uznání kvality učitelovy výuky

školení bude důležité jen tehdy, když učitel využije to, co se na školení naučil, ve své praxi

11. Proč standard nezformuluje MŠMT nebo ČŠI nebo VÚP nebo pedagogické fakulty?

standard vyjadřuje očekávání společnosti od práce učitelů, ne pouze řídicích nebo kontrolních resortních orgánů

standard vyjadřuje nároky, které na sebe klade sama profese

všichni příslušníci profese mají mít příležitost formulovat profesní standard

experty na výuku a učení jsou především učitelé ve školách

12. K čemu je dobrá veřejná diskuse pro učitele?

učitelé si navzájem vyjasní, co považují za dobrou výuku, a najdou přijatelnou shodu

učitelé se mohou doopravdy zapojit a jejich hlas bude slyšet

díky diskusi, do níž přispějí, si mohou standard osvojit (= vzít za svůj)

během diskuse se shodnou na terminologii, které budou společně rozumět

diskuse zprostředkuje veřejnosti větší vzhled do profese učitele, a tím pádem i podporu

Tab. 9 Profesní standard v otázkách a odpovědích (Zdroj: MŠMT, 2009)

Takto zamýšlený dokument by se postupně mohl stát smysluplným dokumentu, který podporuje kvalitu práce učitele. „Obhájce“ profesního standardu ale čeká dlouhá cesta vysvětlování učitelům, protože v současné době učitelé vnímají standard spíš jako „bič“. (Švancar 2009)

2.13. Metodologické pole disertační práce

Pro dosažení cíle práce byly využity následující metodologické přístupy:

Kvalitativní výzkum – jedním ze záměrů této práce bylo získat širokou škálu kvalitativních dat při sledování jednotlivých „případů“ v jejich přirozeném prostředí. Vývoj nástroje ukázal, že tento kvalitativní výzkum bude mít evaluační charakter.

Případová studie - Jak uvádí Pedagogický slovník, případová studie je "výzkumná metoda v empirickém pedagogickém výzkumu, při níž je zkoumání podroben jednotlivý případ (např. žák, malá skupina žáků, učitelů, jednotlivá třída, škola apod.). Ten je detailně popsán a vysvětlován, takže se dochází k takovému typu objasnění, jehož při zkoumání týchž objektů v hromadném souboru nelze dosáhnout. Výhodou je možnost hlubokého poznání podstaty případu, nevýhodou omezenost zobecnitelnosti výsledků". (Pedagogický slovník 1998, s. 199)

Vzhledem k potřebě komplexnosti výzkumu pedagogických jevů označují autoři případovou studii jako **kvalitativní metodiku** (methodology), umožňující popsat a analyzovat daný jev souborem více metod (Stake 1999, Easton 1992). Provedení případové studie vyžaduje určité odborné kompetence výzkumníků, schopnost rozhodování a kvalifikovaného úsudku a komunikační dovednosti. V případových studiích zkoumajících učitele, určité skupiny nebo celé instituce jako je škola, vyžaduje výzkum detailně stanovený postup a logistikou.

Pro učitele, či školu samu, tj. pro její aktéry a partnery má případová studie význam **reflexe**, nezřídka překvapující. V nastaveném zrcadle, které umožňuje různé úhly pohledu a poskytuje plastický obraz, má jeho prezentace pro účastníky života školy (učitele, žáky, ostatní zaměstnance atd.) **funkci diagnostickou**. Tuto diagnózu může využít **predikčně**, v prognózách změny. Případová studie **nemá funkci intervenční a preskripční** (na rozdíl např. od komplexní inspekční zprávy), může však **iniciovat změnu**. Důležitá je forma prezentace výsledků případové studie ve zkoumaném prostředí, kdy poskytuje každému účastníku vhled a hlubší pochopení vlastní identity (situace). Odhalením potenciálu změny může podpořit konstruktivní přístup i ke změně kvality. Pokud je však zkoumán **soubor případů (mnohopřípadová studie)**, lze dosáhnout takového poznání, které umožňuje typologicky reprezentativní zobecnění a formulování závěrů v tomto rámci. (srov. Walterová 2001)

V rámci výzkumu proběhlo 5 pilotních případových studií k otestování a vývoji nástroje, jedna mnohopřípadová studie (14 jednotlivých případů) a jedna závěrečná případová studie s ideální podobou evaluační strategie.

Pozorování - znamená sledování činnosti lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení. (Gavora 2000, s. 76) V disertaci proběhlo pozorování každého z jednotlivých případů.

Hospitace – V Příručním slovníku naučném (ČSAV) se uvádí, že hospitace je návštěva vyučovací hodiny, kterou konají za účelem kontrolním orgány školské správy, za účelem studijním učitelé, studující i vědečtí pracovníci. V rámci spolupráce se školou mohou při vyučování hospitovat i rodiče. (Rys 1975, s. 9) U všech případů proběhl jeden záznam z hospitace, u některých případů dva zápisy z hospitace.

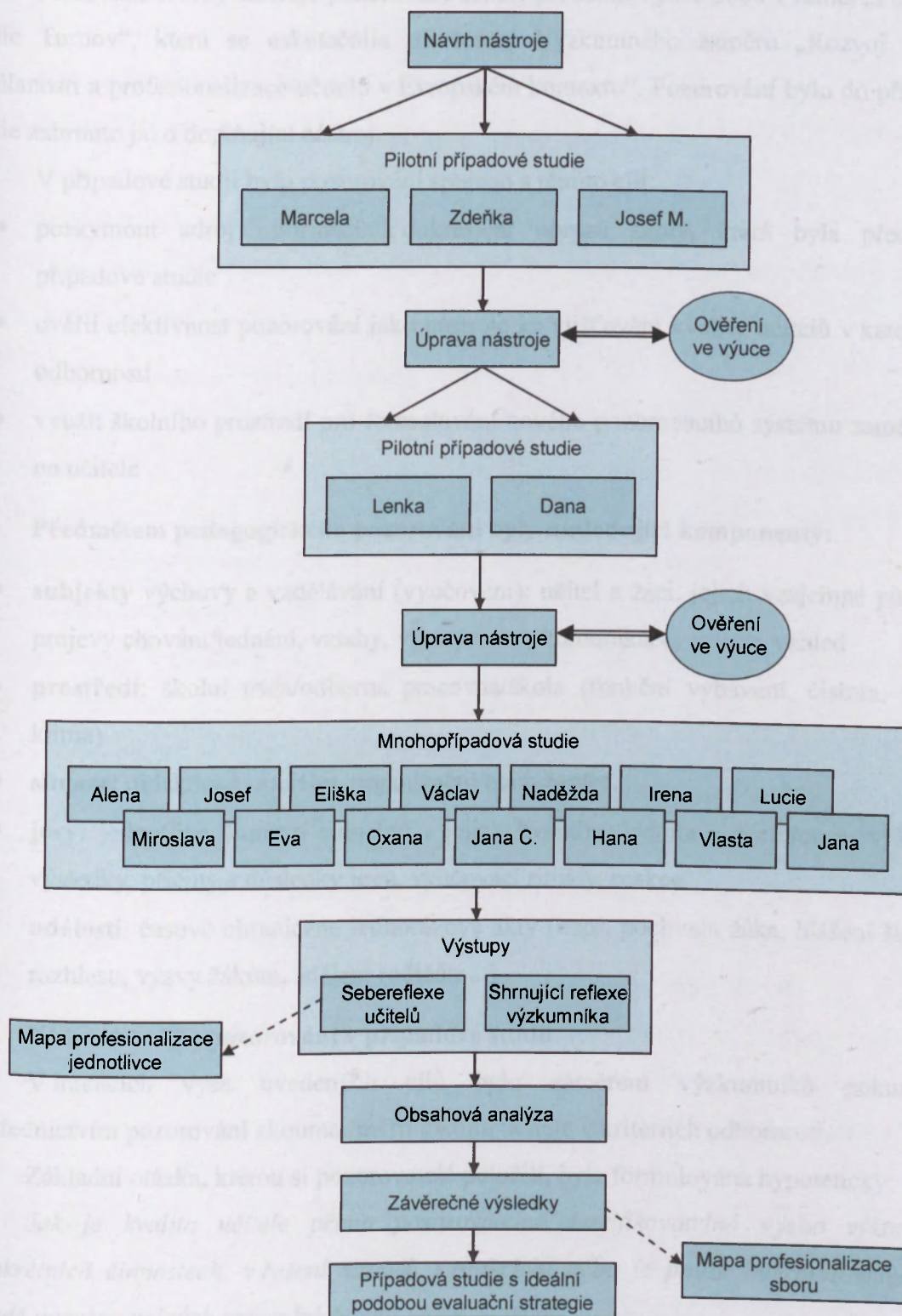
Rozhovor – Znamená shromažďování dat pomocí bezprostřední verbální komunikace s respondentem. V této práci byl využíván řízený rozhovor, který sloužil jako doplňující zdroj informací k pozorování učitele. Měl charakter pohospitačního rozhovoru.

Anketa – méně rozsáhlé šetření, které zkoumá mínění respondentů o určitých jevech. V rámci disertace proběhla anketa několikrát: v obci, anketa ke zjišťování názorů žáků na výuku učitelů, anketa „Kdo je to dobrý učitel?“ vše v rámci mnohopřípadové studie základní školy.

SWOT analýza - Zkratka SWOT vznikla z počátečních písmen anglických slov: S (strong points) - silné stránky, W (weak points) - slabé stránky, O (opportunities) - vnější příležitosti, T (threats) – vnější hrozby. Analýza SWOT pomáhá identifikovat *pozitiva* školy, na kterých lze stavět; *negativa*, která je třeba měnit, a také ujasňovat si *příležitosti a hrozby* pro školu z jejího vnějšího prostředí. Je počátečním bodem při formulování vize a cílů školy, při sestavování plánů rozvoje. Byla provedena v rámci mnohopřípadové studie základní školy.

Obsahová analýza dat – některá kvalitativní data lze kvantifikovat v rámci kvalitativního kódování, což bude využito při vyhodnocování využití Fáze III Sebereflexe učitele při výuce v doplňujícím pedagogickém studiu Pedagogické fakulty UK a v mnohopřípadové studii základní školy.

3. Empirická část



Obr. 7 Průběh výzkumu - Suchánková 2009

3.1. Návrh nástroje

První fáze tvorby nástroje pozorování učitele proběhla v roce 2000 v rámci „Případové studie Turnov“, která se uskutečnila při řešení Výzkumného záměru „Rozvoj národní vzdělanosti a profesionalizace učitelů v Evropském kontextu“. Pozorování bylo do případové studie zahrnuto jako doplňující nástroj.

V případové studii bylo pozorování spojeno s těmito cíli:

- poskytnout zdroj informací k dokreslení obrazu školy, která byla předmětem případové studie
- ověřit efektivnost pozorování jako nástroje ke zjišťování kvality učitelů v kategoriích odbornosti
- využít školního prostředí pro formulování nového pozorovacího systému zaměřeného na učitele

Předmětem pedagogického pozorování byly následující komponenty:

- **subjekty** výchovy a vzdělávání (vyučování): učitel a žáci, jejich vzájemné působení, projevy chování/jednání, vztahy, vystupování, komunikace, emoce, vzhled
- **prostředí**: školní třída/odborná pracovna/škola (funkční vybavení, čistota, vzhled, klima)
- **situace**: didaktické, sociální, organizační/manažerské.
- **jevy**: jednotlivé činnosti subjektů - jejich kvantita, kvalita a preference, výkony + výsledky, příčiny a důsledky jevů, vyučovací rituály, reakce
- **události**: časově ohraničené jednorázové akty (např. pochvala žáka, hlášení školního rozhlasu, výzvy žákům, sdělení rodičům...)

Náčrt strategie pozorování v případové studii

V intencích výše uvedených cílů bylo záměrem výzkumníků pokusit se prostřednictvím pozorování zkoumat/měřit kvalitu učitele v kritériích odbornosti.

Základní otázka, kterou si pozorovatelé položili, byla formulována hypoteticky:

Jak je kvalita učitele přímo pozorovatelná/identifikovatelná v jeho výkonu (tj. v konkrétních činnostech, v řešení situací, v reakcích) nebo je pouze interpretovatelná na základě pozorovatelných průvodních jevů - dění ve třídě?

V této strategii byly stanoveny 4 aspekty pozorování, a to tak, aby v nich byly zahrnuty všechny popsané komponenty pedagogického pozorování, tj. subjekty, prostředí, jevy, atd. a zároveň, aby identifikace a interpretace směřovaly k odhalení kvality učitelů.

Aspekty pozorování

Intence - záměr učitele (cíle, pojetí učiva, metodický repertoár, vyučovací rituál-scénář)

Interakce - realizace záměru

(identifikovatelné na základě stylu řízení, komunikace, aktivit žáků, způsobu zpětné vazby)

Improvizace - změna záměru

(reakce učitele)

Intervence - edukační zásah (usměrňování, povzbuzování, pokyny, návody, příkazy, zákazy, tresty, pochvaly, apod.)

Realizace pozorování a problémy

Výzkumníci si byli vědomi, že uvést v život novou metodologickou strategii bude vyžadovat několik fází ověřování, korekcí a zdokonalování. V rámci případové studie proběhla fáze formulování konceptu, definování cíle (hypotetická otázka), "hledání" výraziva pro pojmenování pozorovatelných komponentů pedagogického procesu.

Nová strategie byla aplikovaná 4 pozorovateli celkem u 15 učitelů na 1. a 2. stupni základní školy. Ukázalo se, že v definovaných aspektech lze kvalitu učitelů pozorovat/identifikovat přímo nebo odvodit (transformovat) na základě průvodních jevů, avšak samotný záznam byl komplikovaný a obtížný.

Z této fáze vyplynul závěr, že v následujících krocích je nezbytné vytvořit polostrandardizovaný pozorovací arch/záznam s detailním popisem charakteristických jevů a kvalit v daných aspektech pozorování. Úkolem pozorovatele by mělo být jejich vyznačování.

Na závěr si tým výzkumníků položil otázku: Je vůbec žádoucí soustředit pozorování do nových dimenzí kvality učitele? Lze očekávat posuny v posuzování učitelů?

Odpověď zní: Učitele je třeba posuzovat vzhledem k novým nárokům vzdělávací soustavy na jejich výkon, které se odvozují z nových rolí a kompetencí. Proto je žádoucí hledat nové metodické postupy ke zjišťování kvality učitelů a k charakterizování učitelské profese. (kol. autorů 2001)

Kvality učitele				
1. Profesní	Znalosti	Obsah	Metody	Motivace
2. Osobnostní				
3. Intence	Kooperace	Kompetice	Independence	
4. Interakce				
5. Improvizace				
6. Intervence				
7. Dosažení cíle				
Poznámky:				

Tab. 10 Návrh hodnocení učitelů při hodině (2000)

Myšlenka pozorování metodou 4 "I" je výsledek konsensu výzkumníků (Vašutová, Suchánková, Pelechová), kteří se účastnili „Případové studie Turnov“. V rámci tohoto úkolu bylo počítáno s tím, že následně dojde k přesnému vymezení struktury výkonových projevů učitele a následnému propojení s kompetencemi učitele.

Pozorování se ukázalo jako důležitý nástroj výzkumu, zejména pro zmapování vztahů učitel - žák, klimatu ve třídě, vztahů mezi žáky navzájem i celkové charakterizace učitelské profese. Navrhnout formulář pro pozorování vyučovací hodiny se ukázalo jako užitečné východisko k zpřesňování a postihnutí vyučovacího procesu. Škola sice měla vyvinut ze strany vedení vlastní pozorovací arch, který se však více zabýval činnostmi a jevy, než specifiky učitelovy profesionality. Na základě uvedených zkušeností se výzkumníkům jevilo jako nutné vytvořit pozorovací arch. Posunout pozorování od postihování jednotlivých jevů, nebo činností k pozorování expertnímu, které by postihovalo např. podstatu profesionality učitelovy práce, klima ve třídě, atd. Vývoj takového nástroje je zvláště důležitý i proto, že může sloužit jako nástroj evaluace i v jiných sférách a případech.

INTERAKCE - realizace učení

Interakce je vztahy mezi jako vzájemně učitelova záměru odvíjející se v uspořádání učitel - žáci ve třídě, ve vyučování. Tato složka profesního jednání je nejrozšířenější a nejjednodušší pozorovatelná. Lze v ní identifikovat strategické vybavení, učitelův styl řízení, způsob komunikace, úroveň dovedností, vztahy k žákům a k předmětu, vztahovou rovnováhu a způsob hodnocení uplatňované v různých podmínkách a prostředích. Poskytl by informace o různých dokladech o kvalitě učitelů.

IMPROVIZACE - realizace učení

Improvizace je mnoha bezprostředně vzniklá učelová činnost, která nastává v důsledku změnných organizačních podmínek, zvláště reaktivní reakce, vzniká spontánně v situaci ve třídě, projevuje pozitivního nebo negativního vývoje vztahovací situace apod. Je významnou součástí učelova jednání. Zahnuje vztahovou rovnováhu učitel, citlivost, vnímavost, pohotovost v rozhodování a vybavení znalostní a dovednostní týkající se vzdělávacích potřeb a signálů žáků, sociálních vztahů a klimatu ve třídě, aktivní žáků a zvládnutí náročných situací ve třídě a ve škole. Vkládání do improvizace důležitých kvalit učitelů a je pozorováním postihovatelná.

INTERVENČE - pedagogický zásah

Intervence je aspekt učelova jednání, v níž se projevuje zodpovědnost a expertní kvalita v řízení procesů výchovy a vzdělávání. Její standardních situací a problémových pedagogických situací, vztahových podmínkách a přírodních situacích na žáky dle pravidel.

3.2. Vývoj nástroje

V roce 2001 proběhla další fáze tvorby nástroje, který již vytvářela autorka této práce. Nadále jsou využívány čtyři komponenty profesního jednání učitele, které se staly cílem pozorování ve vyučování: *intence, interakce, improvizace a intervence*. Takové strukturování učitelova jednání umožňuje komplexní posuzování, neboť jednotlivé aspekty tak, jak jsou dále definovány, se překrývají, prolínají, vzájemně ovlivňují.

Charakteristiky komponentů profesního jednání učitele

INTENCE - záměr

Intenci je definována jako záměr učitele, který vychází ze „zásobárny“ znalostí, zkušeností a reflexe vlastní práce. Záměrnost učitelovy práce jako výchovné a vzdělávací činnosti je evidentní a vypovídá o kvalitách v oblasti projektování, práce s cíli a učivem, při tvorbě scénářů vyučování, v zakomponování potencialit žáků a procesů jejich učení. Intence je pozorovatelná přímo nebo zjistitelná zprostředkovaně.

INTERAKCE - realizace záměru

Interakce je vymezena jako realizace učitelova záměru odehrávající se v uspořádání učitel - žáci ve třídě, ve vyučování. Tato složka profesního jednání je nejrozsáhlejší a nejlépe a nejkomplexněji pozorovatelná. Lze v ní identifikovat strategie vyučování, učitelův styl řízení, způsob komunikace, etické chování, vztahy k žákům a k předmětu, zpětnou vazbu a způsob hodnocení uplatňované v daných podmínkách a prostředí. Poskytuje nejvíce přímých důkazů o kvalitě učitele.

IMPROVIZACE - změna záměru

Improvizací je míněna bezprostřední změnu učitelova záměru, která nastává v důsledku změněných organizačních podmínek, zvýšené reaktivity žáků, vzniku nestandardní situace ve třídě, prognózy pozitivního nebo negativního vývoje vyučovací situace apod. Je významnou součástí učitelova jednání. Zahrnuje reflektivní reakce učitele, citlivost a vnímavost, pohotovost v rozhodování a výbavu znalostmi a dovednostmi týkajícími se vzdělávacích potřeb a zájmů žáků, sociálních vztahů a klimatu ve třídě, aktivity žáků, a zvládání náročných situací ve třídě a ve škole. Efektivní improvizace indikuje kvalitu učitele a je pozorováním postižitelná.

INTERVENCE - pedagogický zásah

Intervence je aspektem učitelova jednání, v níž se projevuje zodpovědnost a expertnost učitele v řízení procesů výchovy a vzdělávání, řešení standardních situací a problémových pedagogických situací, ovlivňování podmínek a přímé působení na žáky. Jde o pravidla,

vedení a usměrňování žáků, vytváření podmínek pro učení a příznivé klima ve třídě, objasňování učebních problémů, povzbuzování žáků, pokyny a návody k činnosti žáků, tresty, pochvaly atd. (srov. Vašutová 2004)

Vznik evaluační strategie:

Jednotlivé komponenty profesního jednání, které jsme výše vymezili, představovaly **oblasti hodnocení učitele** ve vyučování. K nim byly přiřazeny **charakteristiky kompetencí** jako indikátory kvality. Nikoli podle strukturování (třídění) kompetencí v návrhu profesního standardu učitele (Vašutová 2001) (Viz kapitulu 2.12.3 Tvorba profesního standardu na akademické úrovni, s. 51), ale podle toho, k jakému komponentu profesního jednání učitele, ke kterému „I“, nejbližše náležely. Nepozorovatelné charakteristiky byly zařazeny do rozhovoru.

Tímto vznikla strategie posuzování kvality učitele, která zahrnovala několik fází (Suchánková 2002):

3.2.1. První podoba nástroje

Fáze I a – Pozorování v hodině

První fáze je *orientační*, neboť bylo potřebné poznat posuzovaného učitele v běžné vyučovací hodině. Zde byly zaznamenávány činnosti učitele, žáka, jejich časová dotace, zajímavé situace, události.

Pozorovací arch

Záznam:

Vyučující:

Kvalifikace:

Aprobace:

Délka praxe:

Třída:

Předmět:

Vyučovací hodina:

Přítomno žáků:

Datum:

Téma:

Cíl:

Průběh vyučovací hodiny (využívejte akční slovesa):

Činnosti učitele:	Čas:	Činnosti žáka:	Cas:

Popis konkrétní zajímavé situace ve třídě, případně zajímavé výroky:

Orientační fáze pokračovala *pozorováním učitele v konkrétních komponentech vyučování*, které se stávají kritérii hodnocení a vypovídají o dílčích kvalitách učitelova výkonu. Zahrnovala například: klima třídy, metody a formy práce, komunikaci, hodnocení. Pozorovatel volil na škále 1-7 podle toho, který výrok byl více patrný. Vybíral ze sloupců vlevo nebo vpravo. Škála byla zvolena pro rychlejší zaznamenání jevu.

Fáze I b - Deskripce sledovaných jevů

(Vyznačte na škále, ke kterému pólu je v hodině blíže):

Klima třídy:

Emocionální:	pohoda, důvěra	1 2 3 4 5 6 7	nervozita, strach
Sociální:	spolupráce	1 2 3 4 5 6 7	soutěživost
Pracovní:	soustředěnost	1 2 3 4 5 6 7	chaos
U – Ž	žáci učitele respektují	1 2 3 4 5 6 7	nerespektují
	učitel jako facilitátor	1 2 3 4 5 6 7	učitel despota

Metody a formy práce:

Motivace:	žáci pracují s chutí	1 2 3 4 5 6 7	nemají zájem
Výuka:	podnětná, promyšlená	1 2 3 4 5 6 7	nudná
	skupinová	1 2 3 4 5 6 7	frontální
	inovativní prvky	1 2 3 4 5 6 7	tradiční výuka
Závěr hodiny:	shrnutí, reflexe	1 2 3 4 5 6 7	hodina nebyla reflektována

Komunikace:

U – Ž	demokratická	1 2 3 4 5 6 7	autoritativní
	otevřené otázky	1 2 3 4 5 6 7	uzavřené
	řízená pravidly	1 2 3 4 5 6 7	bez pravidel
	Ž vyjadřují názor	1 2 3 4 5 6 7	Ž mlčí
	verbální i neverbální	1 2 3 4 5 6 7	pouze verbální

Způsob hodnocení:

Učitel:	hodnotí spravedlivě	1 2 3 4 5 6 7	hodnotí bez prokazatelnosti
	hodnotí kvalitu	1 2 3 4 5 6 7	hodnotí pouze známkami
	chyby vysvětluje	1 2 3 4 5 6 7	nekomentuje chyby
Žák:	sebehodnocení	1 2 3 4 5 6 7	hodnocen pouze učitelem

Okolnosti, které **příznivě** ovlivnily průběh hodiny:

Okolnosti, které **nepříznivě** ovlivnily průběh hodiny:

Ve druhé fázi poznávání učitele se pomocí *řízeného rozhovoru* zaměřujeme na učitelovu reflexi a sebereflexi profesního prostředí a podmínek jeho práce. Druhá fáze již vychází částečně z profesního standardu. Ve výuce nepozorovatelné jevy, které standard postihuje, jsou obsaženy v rozhovoru s učiteli, který pozorování v hodině doplňuje. V případové studii byly stanoveny následující oblasti: 1. Management školy a týmoví kolegové, 2. Žáci a rodiče, 3. Hodnocení, 4. Seberozvoj, inovace.

Druhá fáze obsahuje dobrovolné rozšiřující informace o učiteli:

Sebereflexi učitele – Pohled na mé učitelské působení (výpověď psanou volným textem)

Nebo např.: Hodnocení žáky, týmovými kolegy

Fáze II - Rozhovor s vyučujícím

Management školy, týmoví kolegové:

Projektování výuky, filozofie školy?

Spolupráce při vytváření plánů s kolegy?

Spolupráce se spec.pedagogem, psychologem, příp. psychiatrem?

Fungování školy, pravomoci učitele?

Žáci, rodiče:

Třídnictví – počet žáků?

Jak pečuje o děti integrované, se specifickými vzdělávacími potřebami?

Přehled o mimoškolním prostředí žáků?

Podpora dětských školních institucí?

Forma preference spolupráce s rodiči?

Hodnocení:

Systém hodnocení, který využívá – prokazatelnost hodnocení?

Vztah k sebereflexi?

Seberozvoj, inovace:

Vztah k dalšímu vzdělávání?

Orientace v nabízených vzdělávacích programech?

Přehled o školské politice?

Zkušenosti s výukou v cizí zemi?

Využívání nových ICT?

Ve třetí *závěrečné fázi* se vracíme ke všem získaným informacím o učiteli - *pozorování učitele ve vyučování, k rozhovoru, pohledu na své učitelské působení, hodnocení žáků*. Následně pracujeme s nástrojem „shrnující reflexe“, v němž sumarizujeme přímo pozorované výkony a reflektujeme doprovodné zdroje informací o učiteli. Pozorovatelem je na základě těchto zkušeností zaznamenávána *prokazatelnost indikátorů kvality*.

Fáze III - Shrnující reflexe učitele

Intence

Učitel:	Prokazatelnost jevu:			
	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídajícím potřebám ZS/SS (1)				
Je schopen transformovat poznatky příslušných vědních/uměleckých oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů (1)				
Je schopen transformovat metodologii poznání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu (1)				
Umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních předmětů, disponuje uživatelskými dovednostmi informačních a komunikačních technologií (1)				
Dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů a vytvářet mezipředmětové vazby (1)				
Má přehled o vzdělávacích programech v rámci daného stupně vzdělávání a dovede s nimi pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky (2)				

Interakce

Učitel:	Prokazatelnost jevu:			
	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládá strategie vyučování a učení na ZS/SS v teoretické a praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi psychologických, sociálních a kauzálních aspektů (2)				
Dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu a je schopen jej přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy (2)				
Má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy (2)				
Dovede užívat informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků (2)				
Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy (5)				

Improvizace

Prokazatelnost jevu:

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě sociálních vztahů žáků (5)				
Ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky užít (5)				
Dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu, je schopen zprostředkovat jejich řešení (5)				
Zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky nápravy (5)				
Je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci (7)				

Intervence

Prokazatelnost jevu:

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy (4)				
Je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje (4)				
Ovládá způsoby vedení nadaných žáků (4)				
Je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr učiva a metod vyučování jejich možnostem (4)				
Dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě (4)				

Pozn.: Čísla, která jsou v této fázi za jednotlivými indikátory, odpovídají tomu, ke které kompetenci patří. Viz s. 54.

3.3. Pilotní případové studie

Před návštěvou výuky jednotlivých učitelů bylo ve všech pilotních případech:

- písemně zažádáno vedení školy o svolení výzkumných aktivit
- proveden rozhovor s ředitelem/ředitelkou školy, kdy byl vysvětlen záměr výzkumu

Toto přineslo výzkumníkovi lepší přijetí a vnímání jeho aktivit na půdě neznámé školy.

3.3.1. Případová studie „Marcela“

Učitelka Marcela patří mezi učitele, kteří využívají inovace ve výuce, ale v základní škole, kde vyučuje, patří k „osamělým běžcům“. Její pozice v týmu je složitá – někteří ji podporují, někteří odsuzují. Žáci ji mají rádi. Učitelka pracuje i nad rámec svých povinností – vede kroužek Mladý novinář, Aerobic. S dětmi se pouští do projektů např. „Den Evropy“. Vedení školy učitelku v těchto aktivitách velmi podporuje.



Obr. 8 Učitelka Marcela a její žákyně

Pozorovací arch

Fáze I a

Záznam z hospitace č.1

Vyučující: Marcela M. Mgr.
Kvalifikace: učitel 2. st., SŠ
Aprobace: ČJ - OV
Délka praxe: 4. rok

Třída: 8.
Předmět: OV
Vyučovací hodina: 1
Přítomno žáků: 23
Datum: 23.11. 2001

Téma: City, pocity

Cíl: Nebyl přesně stanoven, ale šlo o uvědomění si různosti pocitů u jednotlivců

Průběh vyučovací hodiny (využívejte akční slovesa):

Činnosti učitele:	Cas:	Činnosti žáka:	Cas:
O přestávce instruuje děti, aby připravily třídu	5	Nehlučně připravují třídu do kruhu a chystají lehátka	10
Hlášení rozhlasu	5	Poslouchají, ale bez zájmu	5
Motivuje, vysvětluje aktivitu	5	Poslouchají s velkým zájmem	5
Pouští hudbu, vypráví příběh MRAKODRAP	10	Leží se zavřenýma očima, neruší, naslouchají	15
Vyzývá děti k přerušení relaxace	3	Děti si sedají a jsou zaujaty aktivitou – jsou plné pocitů	5
Rídí diskusi	10	Děti popisují pocity, které měly na střeše mrakodrapu – liší se	10
Zobecňuje – stres – škola – reakce těla	5	S velkým zájmem sledují	5
Vyzývá děti k opětovnému ulehnutí a motivuje další navazující část PTÁK	2	Leží klidně a představují si	2
Vyzývá děti k přerušení relaxace	2	Děti vyprávějí, zda se jim v představách podařilo uletět z mrakodrapu	5
Ukončuje hodinu přátelsky a s přáním, aby vždy děti podporovaly svoji fantazii	3	Děti jsou dobře naladěné a přátelské	

Popis konkrétní zajímavé situace ve třídě, případně zajímavé výroky:

Celá hodina byla výborně připravená – čas vyšel naprosto přesně. Vyučující předvedla profesionální výkon.

Záznam z hospitace č. 2

Třída: 8.

Předmět: ČJ

Vyučovací hodina: 2.

Přítomno žáků: 25

Téma: Lyrika

Cíl: Psaní básní

Průběh vyučovací hodiny (využívejte akční slovesa):

Činnosti učitele:	Čas	Činnosti žáka:	Čas:
O přestávce se domlouvá o úvodní aktivitě se žáky	5	Děti si připravily dobrovolně malé vystoupení - moderní Polednici	5
Nechává zahájit hodinu žákům		Hrají divadlo ve vlastních kostýmech s vlastními rekvizitami	15
Děkuje žákům za iniciativu a aktivitu	2	Děti si připravují knihy, které vyhledaly v knihovně – téma lyrika	
Instruuje další aktivitu, která navozuje na jejich domácí úkol	5	Čtou a posuzují ukázky	5
Řídí četbu a diskusi o ukázkách	10	Čtou a posuzují vlastní tvorbu	10
Instruuje četbu vlastní básnické tvorby	2	Tleskají si	15
Děkuje za aktivní přístup žáků	2		

Popis konkrétní zajímavé situace ve třídě, případně zajímavé výroky:

Psaní básní – to je dávání duše na papír.

Umíš se usmívat? Výborně, sluší ti to.

Fáze I b

Deskripce sledovaných jevů:

Klima třídy:

Emocionální: pohoda, důvěra	1 2 3 4 5 6 7	nervozita, strach
Sociální: spolupráce	1 2 3 4 5 6 7	soutěživost
Pracovní: soustředěnost	1 2 3 4 5 6 7	chaos
U – Ž žáci učitele respektují	1 2 3 4 5 6 7	nerespektují
učitel jako facilitátor	1 2 3 4 5 6 7	učitel despota

Metody a formy práce:

Motivace: žáci pracují s chutí	1 2 3 4 5 6 7	nemají zájem
Výuka: podnětná, promyšlená	1 2 3 4 5 6 7	nudná
skupinová	1 2 3 4 5 6 7	frontální
inovativní prvky	1 2 3 4 5 6 7	tradiční výuka
Závěr hodiny: shrnutí, reflexe	1 2 3 4 5 6 7	hodina nebyla reflektována

Komunikace:

U – Ž demokratická	1 2 3 4 5 6 7	autoritativní
otevřené otázky	1 2 3 4 5 6 7	uzavřené
řízená pravidly	1 2 3 4 5 6 7	bez pravidel
Ž vyjadřují názor	1 2 3 4 5 6 7	Ž mlčí
verbální i neverbální	1 2 3 4 5 6 7	pouze verbální

Způsob hodnocení:

Učitel: hodnotí spravedlivě	1 2 3 4 5 6 7	hodnotí bez prokazatelnosti
hodnotí kvalitu	1 2 3 4 5 6 7	hodnotí pouze známkami
chyby vysvětluje	1 2 3 4 5 6 7	nekomentuje chyby
Žák: sebehodnocení	1 2 3 4 5 6 7	hodnocen pouze učitelem

Okolnosti, které **příznivě** ovlivnily průběh hodiny:

Vztah učitele a žáků. Celková atmosféra hodin byla velmi příznivá a pozitivní.

Okolnosti, které **nepříznivě** ovlivnily průběh hodiny:

Hlášení v hodině je prvek, který narušuje práci dětí i učitelů.

Rozhovor s vyučujícím:

Management školy, týmoví kolegové:

Projektování výuky, filosofie školy?

Spolupráce při vytváření plánů s kolegy?

Spolupráce se spec. pedagogem, psychologem, příp. psychiatrem?

Fungování školy, pravomoci učitele?

Učitel může vyjádřit svůj názor na pedagogické radě, v sekcích. Jsem vedoucí sekce OV a RV, a proto prezentuji názory této skupiny. Vedení tyto návrhy akceptuje, nebo ne.

Naše škola v této době razí filozofii – přežít. Nebo pasivní rezistence. Nemohu na tuto otázku zcela odpovědět.

Plány si začínající učitelé půjčují od kolegů služebně starších a následně si je přizpůsobím. Vytváříme pouze roční plány. Já mám s projektováním trochu problémy. Každý z učitelů si tady jede na svém, spolupráce se nerozvíjí.

Mezipředmětová spolupráce tady na škole není. Je spojena pouze OV s RV. Ostatní předmětové komise si jedou podle sebe, což je dáno tím, že sbor je rozdělen do jednotlivých kabinetů které spolu příliš nespolupracují.

Vyučujeme podle programu základní škola, od programu obecná škola náš 1. stupeň odstoupil v minulém roce. Učitelé o této záležitosti vůbec nerozhodují.

Speciální pedagog pracuje na 1. stupni. Na 2. st. je výchovný poradce. Školního psychologa nemáme.

Žáci, rodiče:

Třídnictví – počet žáků?

Jak pečuje o děti integrované, se specifickými vzdělávacími potřebami?

Přehled o mimoškolním prostředí žáků?

Podpora dětských školních institucí?

Forma preference spolupráce s rodiči?

Třídnictví mám třetím rokem. Ve třídě mám 14 dívek a 14 chlapců. Největší problém v naší třídě je to, že tam jsou žáci, kteří si nedovedou připustit svoji chybu a občas to odnáší celá třída. Tito problémáčci jsou ochotni se mnou diskutovat dlouhou dobu, ale výsledek nebývá úměrný vynaloženému úsilí. Individuální plán mají dva chlapci, kteří ale nemají zázemí v rodině – výsledky ind. plánů tedy nejsou příliš jasné. Individuální plány vytváří výchovný poradce, češtinář (třídní) na základě vyšetření z pedagogicko-psychologické poradny. Na konci každého roku se hodnotí, zda došlo ke zlepšení. Rodiče jsou o závěrech informováni, ale jejich práce s dětmi nemá stálý charakter.

Práce s dětmi se specifickými vývojovými vadami je rozdílná na 1. a 2. stupni. Dříve i na 2. st. fungoval dyslektický kroužek, ale děti tam nechodily, dyslexii děti berou jako potupu, je to zde obecně zakořeněné. U mě děti s „dys“ píší celý diktát a jejich výkon hodnotím vzhledem k výkonu, který měli v předchozím období. Zohledňuji je i známkově – nedávám jim 5 z diktátu.

Spolupráce s rodiči u mě probíhá na úrovni otevřeného dialogu. Rodiče nás často vůbec neinformují o krizových situacích v rodině – př. rozvod. Se vstřícností ze strany rodičů opravdu nemůžeme počítat. Rodiče vyžadují od nás maximální servis, ale oni si neudělají čas ani na to, aby řekli, že mají takovéto problémy. Často se také stane to, že rodiče neinformují učitele ohledně nějaké zdravotní odchylky – noční pomočování – a to je pak velmi nepříjemné pro to dítě, když nezvládne situaci třeba na výletě. Často se rodiče uchylují k tomu, že za výsledek žáka může učitel. Jsou velmi kritičtí.

Hodnocení:

System hodnocení, který využívá – prokazatelnost hodnocení?

Vztah k sebereflexi?

Hodnocení žáků – pouze známkami. Vysvětlit rodičům, že každá známka má jinou váhu je velký problém. Většina rodičů a dětí si stále počítá průměr. Možná by bylo dobré přidělit na začátku roku váhu známkám – třeba procenta. Přesto se objevují reklamace známek z vysvědčení – třeba i z OV. Argument rodičů – moje dítě ze sebe neumi delat sáška – třeba při scénkách.

Mám problém hodnotit skupinovou práci v OV, protože někdo pracuje a někdo ne. Vyžadují i sebehodnocení žáků.

Sebereflexí je pro mě to, co mi děti řeknou nebo napíší. Rozhodující je pro mě dobrý či špatný pocit z hodiny.

Hospitace u nás probíhají tak, že ředitel i zástupce několikrát za rok navštíví naši hodinu. Vedoucí sekce češtiny také chodí na hospitace, protože vedení nemá tuto aprobaci. Kolegové na hospitace nechodí.

Seberozvoj, inovace:

Vztah k dalšímu vzdělávání?

Orientace v nabízených vzdělávacích programech?

Přehled o školské politice?

Zkušenosti s výukou v cizí zemi?

Využívání nových ICT?

Když srovnám výuku v cizině a u nás, tak mi určitě chybí nižší počet žáků ve třídě. Ve velkém počtu dětí se snižuje jejich ochota komunikovat. Vybavenost tříd a přístup na počítače.

Využívání ICT – počítačový park se rozšiřoval, máme připojení na internet, ale my i děti zatím nemáme přístup, protože učebna je malá. Využívá ho převážně kroužek Novinář. Děti mají často počítač doma.

V budoucnu bych chtěla studovat aktivní sociální učení pro RV, OV. Další vzdělávání budu absolvovat větší měrou v kurzech než na akademické půdě. Chtěla bych navštěvovat kurz, který by se zabýval agresivitou dětí.

O směřování české politické scény v oblasti školství vím pouze to, že existuje Bilá kniha. Která říká, že se změní vztah učitel - žák.

4 znaky inovujícího učitele: nerozumný – občas se pustím do něčeho bez rozmyslu – metoda pokus – omyl, občas jdu s kůží na trh. Snažím se důvěřovat lidem a získat je pro věc, ale je to čím dál tím těžší. Zde narážím na odpor starších kolegů, kteří jsou ve svých starých zajetých kolejích. Kladný vztah k žákům, který mi následně děti oplácejí, tím se pak následně na hodinách lépe pracuje. Mám tu práci velmi ráda a asi jsem ji ochotná dělat i zadarmo.

Doplňující zdroje informací o pozorované učitelce

Učitelka Marcela zpracovala „Pohled na své učitelské působení“

Co považuji za prohry:

Jednou z největších proher a snáď i jedinou je, že se mi ve škole nepodařilo utvořit tým lidí, kteří by přicházeli s novými nápady ať vlastními nebo jinde realizovanými. Tým, který zapojí do práce celou školu nebo alespoň část. Ideální by bylo, a vždycky jsem se snažila po malých krůčcích k tomu dospět, aby po každém školení, které např. učitelé z mé sekce OV a RV absolvovali, se podělili o projekty a nové informace, které tam slyšeli a abychom je uvedli do praxe třeba v pozměněné formě.

Časem jsem získala pocit: budeš jako nejmladší, ač šéfka sekce, poučovat starší kolegyně? Přitom nejde o starší mladší, ale o vzájemné porozumění, chuť spolupracovat, obětovat kus sebe (jednou z výčitek bylo: no jo, nemáš rodinu, to se ti to vymýšlí....Ale já si nemyslím, že s tím přestanu. Možná zvolním, ale nechci vyhořet a to je podle mě zásadní kámen úrazu...PROFESNÍ.VYHOŘENÍ.

Celé to vlastně začalo tím fiaskem Dne Evropy, kdy jsem si evidentně proti sobě poštvála lidi, kteří buď:

Záviděli mé nadšení pro věc, naivitu s jakou jsem se do toho vrhla...nevím

Odvahu po 1 roce učení nachystat program pro celý 2. stupeň (pro některé to byla známka drзости....)

Hlášky typu: Leštím kliky v ředitelně

Bohužel útok na jejich popularitu u žáků? Dva kohouti na jednom smetišti... Ale to se týká asi jen jedné kolegyně. Že se moc zviditelňují, přitom jsem striktně dbala na to, aby ani v jednom článku v novinách nebylo moje jméno, vždycky stály v popředí aktivity žáků, články jsem nikdy nepodepisovala celým jménem...

Proti: s odstupem času si říkám, že jsem nejspíš zvolila špatnou taktiku přesvědčování, že to bude pro kolegy bezbolestné... Od doby Dne Evropy jsem všechny akce dělala sama. Po nikom jsem nic nechtěla, pokud se nabídl, neodmítla jsem. Ale věděla jsem, že kdyby nás bylo víc podobně smýšlejících, byla by odezva u žáků o 50% větší. Hlavním cílem bylo udělat pro žáky školu jako místo, kam chodí rádi, natěšení, co zase kdo z kantorů vymyslí... Určitě nás několik pracuje podobně, ale každý si to držíme za svými zavřenými dveřmi.. Čeho se bojíme? Těch pomlův? Je to rezignace, aby se z toho nadšenec učitel nezbláznil.

Co považují za výhry:

Po asi 3 letech jsem přestala řešit osobní záležitosti: berte mě takovou, jaká jsem. Do školy jsem chodila hlavně za žáky, oni pro mě byli a dodnes jsou výplatní páskou, ne skutečné peníze, ale radost z povedené hodiny, že jsme diskutovali, že byli zabráněni do problému tak, že jim nevadilo, že už zvonilo na přestávku (stejně tě jenom využívají...řikají kolegyně), že za mnou chodili do kabinetu jen tak na pokec (nepřátelský postoj kolegyně – chtějí klid..). Že se teď za mnou vrací a hlavně vývojem jejich vlastní kreativity, jsem časem začala sklízet ovoce své práce: chodili s vlastními nápady...

Výhrou j také to, že svou práci pořád miluji i přes ty klády, co mi padaly pod nohy...

Co mě stále překvapuje:

I ten největší lump, který je frajerem z principu nebo proto, aby se ubránil krizi v rodině, se dá zvládnout. Dá se zaujmout. Ne vždy a ne pro všechno, ale jde to. Takže mě překvapuje, jak často dospělí nad někým rezignují... Neříkám, že jsem to nikdy neudělala, ale pár odsouzenců vyšlo na světlo....

Při spoustě aktivit zjišťuji, že v žácích dřímá pokladnice hodnot lidství, když ji otevřete, je to něco šokujícího, možná pro vás jako kontora více než pro samotné žáky.

Učitel se pořád učí, nikdy nepřestane a pokud přestane, nemá už ve škole co dělat.

Přístup některých rodičů.... dítě je pro ně závažím, které znesnadňuje dostavbu rodinného domu, profesní růst....

Co mě už nepřekvapí: V dětském kolektivu je velká síla: stačí jeden a nemusí to být jen syn kolegyně a mezi třídou a tebou stojí zeď, kterou zbourat trvá roky... Někdy se to ani nestihne... V mé kmenové třídě se proti mně na konci devítky postavilo asi 5 kluků: kamarádi syna kolegyně, která nemusela souhlasit se vším, co dělám... Prožívala jsem zklamání... Tři roky jsem spolu vycházeli a na konci takové peklo.... po roce jsem dostala sms od jednoho z nich: Jste skvělá učitelka, vždycky jste byla.... Potřebují dozrát, tak jako my...

Taky už neodsuzují děcka z nechuti k práci. Prostě chápu, že se jim někdy nechtělo. Často to bylo zapříčiněno nevhodně sestaveným rozvrhem... Nevím, jak učili mí ostatní kolegové, ale taky by to mohlo být přechodem z pasivního na aktivní podílení se na vyučování. A ne vždy jsem i já dokázala vydat ze sebe maximum, přesvědčit je ke spolupráci....

Nepřinesou si pomůcky: neustále připomínám, s několika týdenním předstihem oznamuji, mám v záloze náhradní... Časem pochopili: nemám pomůcky, nemůžu spolupracovat se třídou a leccos se o sobě dozvědět.... pak si je začali nosit...

Největší brzda inovací: nedostatek financí ve škole: vytisknout 200ks školního časopisu byl boj o každý papír, o každý další výtisk. Chcete trička s logem Mladých novinářů? Vydělejte si na sebe... ano, ale jak, když se to vlastně nesmí, že?

Profesní vyhoření. Neochota experimentovat i za cenu prohry a zklamání. Mnozí razi teorii, nikoli já... dělám to, co dostanu zaplacené... Tedy nebude-li kantor brát svou práci jako radost, nikdy nebude ochoten dělat přes rámec. Jistě to souvisí u mnohých s existencními problémy v rodině... Ale raději nebýt učitelem, než být špatným učitelem. Vždyť se toho dá tolik zkazit...

Učitelství kolektiv: žáci musí vidět, že táhneme za jeden provaz....

Hodnocení učitelky od žáků

„Čeho si nejvíce ceníte na své učitelce?“

Myslím, že je veselá, má smysl pro humor, dá se s ní rozumně domluvit. Já s ní vycházím velmi dobře a je pro mě oblíbenou učitelkou. Na její hodiny se vždy těším. I forma výuky mi vyhovuje. Mám ráda kolektivní práce, má velmi dobré nápady.

„Existuje něco, čím se od ostatních učitelů odlišuje?“

Vždy má velmi neobvyklé nápady. Například navlékání kondomů na banán, odlívání svých obličejů a spoustu dalších. Myslím, že je to správné. Je to vždy příjemně odreagování.

„Co byste na jejím místě dělali jinak?“

Asi bych měla větší pořádek v kabinetě, ale jinak nic. Myslím, že je skoro dokonalá. Je prostě super učitelka. Taková, jakou si představuji.

(Originál viz kapitolu 6.1 Příloha 1 – Marcela, s. 141)

Fáze III - Shrnující reflexe učitele

Intence – záměr

Učitel:	Prokazatelnost jevu:			
	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídajícím potřebám ZS/SS (1)		X		
Je schopen transformovat poznatky příslušných vědních/uměleckých oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů (1)	X			
Je schopen transformovat metodologii poznání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu (1)	X			
Umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních předmětů, disponuje uživatelskými dovednostmi informačních a komunikačních technologií (1)	X			
Dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů a vytvářet mezipředmětové vazby (1)	X			
Má přehled o vzdělávacích programech v rámci daného stupně vzdělávání a dovede s nimi pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky (2)	X			

Interakce

Prokazatelnost jevu:

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládá strategie vyučování a učení na ZŠ/SS v teoretické a praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi psychologických, sociálních a kauzálních aspektů (2)	X			
Dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu a je schopen jej přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy (2)		X		
Má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy (2)		X		
Dovede užívat informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků (2)	X			
Ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole (5)	X			
Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy (5)	X			

Improvizace

Prokazatelnost jevu:

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě sociálních vztahů žáků (5)	X			
Ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky užít (5)		X		
Dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu, je schopen zprostředkovat jejich řešení (5)	X			
Zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky nápravy (5)	X			
Je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci (7)	X			

Intervence

Učitel:	Prokazatelnost jevu:			
	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy (4)	X			
Je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje (4)		X		
Ovládá způsoby vedení nadaných žáků (4)		X		
Je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr učiva a metod vyučování jejich možnostem (4)		X		
Dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě (4)	X			

Závěr studie

Tato případová studie ukázala využitelnost nástroje, ale i možné rezervy. Učitelka Marcela ochotně spolupracovala oceňovala zaměření celé aktivity a po absolvování všech fází se zajímala o názor výzkumníka na její styl výuky a práce. Za velký přínos považovala uspořádání ankety pro její žáky, kdy se sama dozvěděla o tom, jak ji děti vnímají a na základě toho mohla v budoucnu najít další inspiraci pro svoji práci. Marcela se zajímala o svoji „Shrnující reflexi“ a chtěla znát důvody pro jednotlivá hodnocení.

3.3.2. Další pilotní případy

Nástroj v této podobě by ověřován případovou studií ještě dvakrát. Případová studie „Zdeňka“ však ukázala, že je vždy velmi důležité zvolit terén pro výzkum, protože ne vždy se zdaří získat prostor pro naplnění výzkumných cílů. Nemusí se vždy podařit získat všechna plánovaná data, ať už z důvodu neochoty učitele nebo žáků, kteří se ve škole učí. Podrobný záznam případové studie je v kapitole 6.2 Příloha 2 – Zdeňka, s. 142.

Případová studie „Josef M.“ potvrdila životaschopnost nástroje ve spolupráci s dlouholetým ochotným pedagogem, který pracoval i jako ředitel školy, a proto měl k pozorování ve výuce pozitivní vztah:

Když Vám někdo řekne: „ Ty, udělal jsi to dobře“. Tak je to daleko víc než peníze. Když mi ředitel řekne – líbilo se mi to, nelíbilo se mi to – tak vznikne jasná hranice mezi kantory dobrými a špatnými a to se pak může promítnout do hodnocení kantora. Ředitel musí znát práci kantora, aby věděl, tohle dělá dobře, to špatně. Měl by doporučovat týmovým kolegům kvalitní práci kolegů, podněcovat jejich vzájemnou komunikaci. Komunikace mezi

učiteli a managementem je zde na škole stále problém. Více o tomto případě v kapitole 6.3 Příloha 3 – Josef M., s. 147.

V rámci testování využitelnosti nástroje byl použit v roce 2001 tento nástroj při výuce „Klinického semestru“ na Pedagogické fakultě UK v Praze.

3.4.1. Klinický semestr

Studenti 3. ročníku Pedagogické fakulty UK měli povinné absolvovat během školního přelomu padesát hospitací u různých učitelů, přičemž nejméně třetinu vykonávali u svého fakultního učitele. Očekávání od praxe byla různá: „... zpravidla se jedná o teoretické, výukové, kontaktní se žáky, srovnání vlastní a studijní ZŠ, skupinové práce...“ (anketní odpovědi studentů). Každý ze studentů byl přidělen k fakultnímu učiteli, kterého v hodnocení sledoval. K jednomu učiteli bylo přiděleno více studentů. Během celé praxe měli studenti stanovený program aktivit a úkolů, které zpracovávali. Úkoly byly samostatné i individuálně, ale i skupinové. Během klinického semestru studenti využívali evaluační strategie při každé hospitaci. Negotovali však při všech hospitacích s celým systémem, ale seznamovali se s ním postupně. Na začátku pracovali pouze s „Fází I“.

Orienační fáze pokračovala pozorováním učitele v konkrétních kontextech vyučování, které vypovídají o dílčích kvalitách učitelova výkonu: „Fáze I“ zahrnuje: kritiku třídy, metody a formy práce, komunikaci, způsob hodnocení.

V prvním týdnu klinického semestru studenté svoji pozornost směřovali k fungování školy, ve druhém a třetím týdnu praxe se školy studenté zaměřily více na práci učitele. A v ten okamžik přicházela na řadu „Fáze II“ – Rozhovor s učitelem.

Byly stanoveny 4 oblasti rozhovoru: 1. management školy a týmoví kolegové, 2. žáci a rodiče, 3. hodnocení, 4. stěžejní inovace.

Po nejmeně pěti hospitacích v hodnocení jednoho učitele a uskutečnění rozhovoru studenté přešli k „Fázi III“ – Shrnutí reflexí učitelů.

Souhrnné řešení – studenté absolvovali určitý počet hospitací u učitelů, na kterých se mohli zaměřit. S úkoly učitelů následně prověřili rozhovory s nezájmovými třetími stranami zamysleli nad prací pozorovaného učitele ve shrnutí reflexí – zde hledali rezervy

3.4. Využití nástroje ve výuce studentů

Nástroj byl využit jako zřetelná osnova, která studentům umožnila se při hospitacích soustředit na podstatné komponenty profesního jednání učitelů a kritéria kvality. Studenti se přirozenou cestou seznamovali s charakteristikami kompetencí, které by měly být učiteli vlastní. Otevřela se jim tímto způsobem možnost uvažovat o rezervách pozorovaného učitele, ale zároveň o rezervách vlastních. Tento přístup byl využíván v klinickém semestru praxí pro studenty učitelství VVP (Suchánková 2002) a také v modifikované podobě ve výběrovém kurzu pro oborové studenty pedagogiky „Aktuální otázky profesionalizace učitelů“ (Vašutová 2005). Pozorování, které je zaměřeno tímto způsobem, může sloužit jako podpora profesionalizace studentů učitelství.

3.4.1. Klinický semestr

Studenti 3. ročníku Pedagogické fakulty UK měli povinně absolvovat během šesti týdnů přibližně padesát hospitací u různých učitelů, přičemž nejvíce jich vykonávali u svého fakultního učitele. Očekávání od praxe byla různá: *...„nové zkušenosti, konečně ne teorie, inspirace, kontakt se žáky, srovnání vlastní a současné ZŠ, skupinová práce...“* (anketní odpovědi studentů) Každý ze studentů byl přiřazen k fakultnímu učiteli, kterého v hodinách sledoval. K jednomu učiteli bylo přiděleno více studentů. Během celé praxe měli studenti jasně stanovený program aktivit a úkolů, které zpracovávali. Úkoly byly zaměřeny individuálně, ale i skupinově. Během klinického semestru studenti využívali evaluační strategii při každé hospitaci. Nepracovali však při všech hospitacích s celým systémem, ale seznamovali se s ním postupně. Na začátku pracovali pouze s „**Fází I a**“.

Orientační fáze pokračovala pozorováním učitele v konkrétních komponentech vyučování, které vypovídají o dílčích kvalitách učitelova výkonu. „**Fáze I b**“ zahrnuje: **klima třídy, metody a formy práce, komunikaci, způsob hodnocení.**

V prvním týdnu klinického semestru studenti svoji pozornost směřovali k fungování školy, ve druhém a třetím týdnu praxe se úkoly studentů zaměřily více na práci učitele. A v ten okamžik přicházela na řadu „**Fáze II**“ – Rozhovor s učitelem.

Byly stanoveny 4 oblasti rozhovoru: **1. management školy a týmoví kolegové, 2. žáci a rodiče, 3. hodnocení, 4. seberozvoj, inovace.**

Po nejméně pěti hospitacích v hodinách jednoho učitele a uskutečnění rozhovoru studenti přešli k „**Fázi III**“ – **Shrnující reflexi učitele.**

Souhrnně řečeno – studenti absolvovali určitý počet hospitací u učitele, na kterého se chtěli zaměřit. S tímto učitelem následně provedli rozhovor a na základě těchto dvou fází se zamysleli nad prací pozorovaného učitele ve shrnující reflexi – zde hledali rezervy

konkrétního učitele a snažili se objektivně zhodnotit jeho práci. Situaci jim usnadňoval fakt, že učitele sledovalo dohromady více studentů. V následných seminářích byl učitel a jeho práce analyzována a podrobně, na základě „Pozorovacího archu“, diskutována.

Výstupy z klinického semestru byly individuální, ale i skupinové. Individuálně si každý student vedl deník nápadů, záznamy z hospitací, zpracování týdenních úkolů a jednoho učitele každý student zpracoval komplexně, podle výše zmíněného systému. Skupinově studenti připravovali pro prezentaci jedno z týdenních témat, včetně posterové prezentace a týmové seminární práce.

Studenti práci v klinickém semestru zakončili „Studentskou konferencí“, při které prezentovali ve skupinách témata: škola, učitel, třídní učitel, žák - sobě navzájem, fakultním učitelům, ale i vedení školy, ve které se odehrával klinický semestr. Výstupem jedné skupiny studentů byl poster „Ideální učitel“, který postihl komplexní šíři celé problematiky, kterou se klinický semestr zabýval. (Viz kapitolu 6.4 Příloha 4 – Výuka v klinickém semestru, s. 154)

Reflexe klinického semestru slovy studentů:

Měla jsem konečně pocit, že dělám něco pro sebe a nejen pro zápočet nebo zkoušku...

Je skvělé pracovat ve skupině ...

Ideální byl kontakt s učitelem přes e-mail, což není vůbec běžné...

Měli jsme šanci se podívat na učitele komplexněParáda...

3.4.2. Seminář Aktuální otázky profesionalizace učitelů

V roce 2005 byl na Pedagogické fakultě UK realizován seminář (Vašutová 2005), který byl zaměřen na reflexi pedagogické práce učitelů, jejichž vyučovacích hodin se mohli studenti během praxe účastnit.

Studenti v semináři pracovali s **komponenty profesního jednání učitele** – INTENCE, INTERAKCE, IMPROVIZACE, INTERVENCE.

Osnova, podle které studenti charakterizovali vybraného učitele, zahrnovala tyto výše zmíněné komponenty:

INTENCE = záměr

jaký je celkový záměr učitelovy výuky (filozofie, scénář)
jaké jsou specifické cíle výuky
jak byly implementovány žákům (sděleny, sdíleny, žáci je sami formulovali)
jak byl vymezen a strukturován obsah (učivo, téma hodiny)
jakou formu přípravy učitel realizuje

INTERAKCE = realizace záměru v přímé výuce jako *kooperace, kolaborace, kompetice, konflikt, independente, komunikace*

jak probíhá práce ve třídě
jaký je způsob komunikace
jaký je způsob interakce Učitel-Ž, Ž-Ž, Ž-Učivo
jaký styl vyučování uplatňuje
jakými prostředky motivuje a aktivizuje žáky
jak realizuje zpětnou vazbu
jaké je jeho etické chování
jaké pěstuje vztahy ve třídě
jaká je atmosféra v hodině
jak se projevuje učitelův vztah k předmětu
jakým vzorem/modelem je učitel

IMPROVIZACE = změna záměru

jak je učitel vnímavý, citlivý, reflektivní, flexibilní
jakým způsobem reaguje na změnu ve třídě (na neobvyklé reakce a výkony žáků, na chování žáků, na nestandardní situace a projevy žáků, apod.)
jakým způsobem řeší nové situace (racionálně-emocionálně, konstruktivně-destruktivně apod.)

INTERVENCE = pedagogický zásah

jak přímo zasahuje do učební činnosti žáků, do jaké míry, jakým způsobem
jaká jsou pravidla a jak jsou dodržována (v chování, učení, hodnocení)
jak jsou žáci povzbuzováni
jaké jsou učitelem vytvořeny podmínky pro efektivní učení žáků
jaké příkazy, zákazy, pokyny, návody jsou dávány
jaké jsou udělovány pochvaly a tresty

Přestože zadání měli všichni studenti stejné, tak výstupem byly zcela odlišné „obrazy učitelů“. Díky této osnově byly vymodelovány různé charakteristiky učitelů.

I v tomto případě se komponenty profesního jednání učitele osvědčily jako vhodný nástroj pozorování, který umožňuje profesionálně přistupovat k hodnocení kvality. Výstupem semináře byly strukturované práce studentů, které přinášely kompetentní posouzení pozorovaného učitele na úrovni pozorovatele – studenta. (Viz kapitolu 6.5 Příloha 5 – Výstup z výuky v semináři, s. 155)

3.5. Úprava nástroje č. 1

Pilotní fáze využívání nástroje ukázala, že popis činností a jejich časové vymezení je při pozorování na překážku. Při diskusích se studenty bylo patrné, že daleko větší prospěch by měli z toho, kdyby ve „Fázi I a“ docházelo k didaktické analýze vyučování. Zároveň ve shrnující reflexi (Fáze III) docházelo při záznamu k nejasnostem, protože při zaznamenávání prokazatelnosti jednotlivého ukazatele, jak byl popsán v návrhu profesního standardu, mohlo dojít k dvěma odpovědím, proto bylo důležité ukazatele rozdělit. Učitelé chtěli strukturovaně odpovídat i v případě pohledu na své učitelské působení, proto vznikla část SEBEREFLEXE UČITELE (Fáze III). Učitelé případových studií se zajímali o to, jak se jejich pohled na sebe sama různí od pohledu, kterým je vidí pozorovatel. Proto se výzkum posunul do výzkumu kvalitativního s evaluačním charakterem.

Na základě pilotáže tedy došlo k těmto proměnám nástroje:

1. Proměna Fáze I část a
2. V Fázi I část b – byly vyřazeny *metody a formy práce*, protože ty už obsahuje Fáze I a
3. Zařazení *sebereflexe učitele* na bázi návrhu profesního standardu a komponent profesního jednání učitele (4 I) - Fáze III.
4. Zařazení otázek v části „sebereflexe učitele“ - Co se mi daří? / V čem mám rezervy?
5. Přestrukturování ukazatelů kvality „Shrnující reflexe“ – Fáze IV - rozdělení jednotlivých indikátorů pro snadnější zaznamenání reflexe.
6. Zařazení kategorií ve „Shrnující reflexi“ – Co se mu/jí daří? / V čem má rezervy?

3.5.1. Nová podoba nástroje

Nástroj ve „Fázi I a“ vychází ze schématu výuky podle Maňáka (1995, s. 9), které bylo propojeno s komponenty profesního jednání učitele „4I“ (Suchánková 2006). Pozorovatel by měl disponovat základními znalostmi obecné didaktiky.

Pozorovací arch

Identifikační údaje:

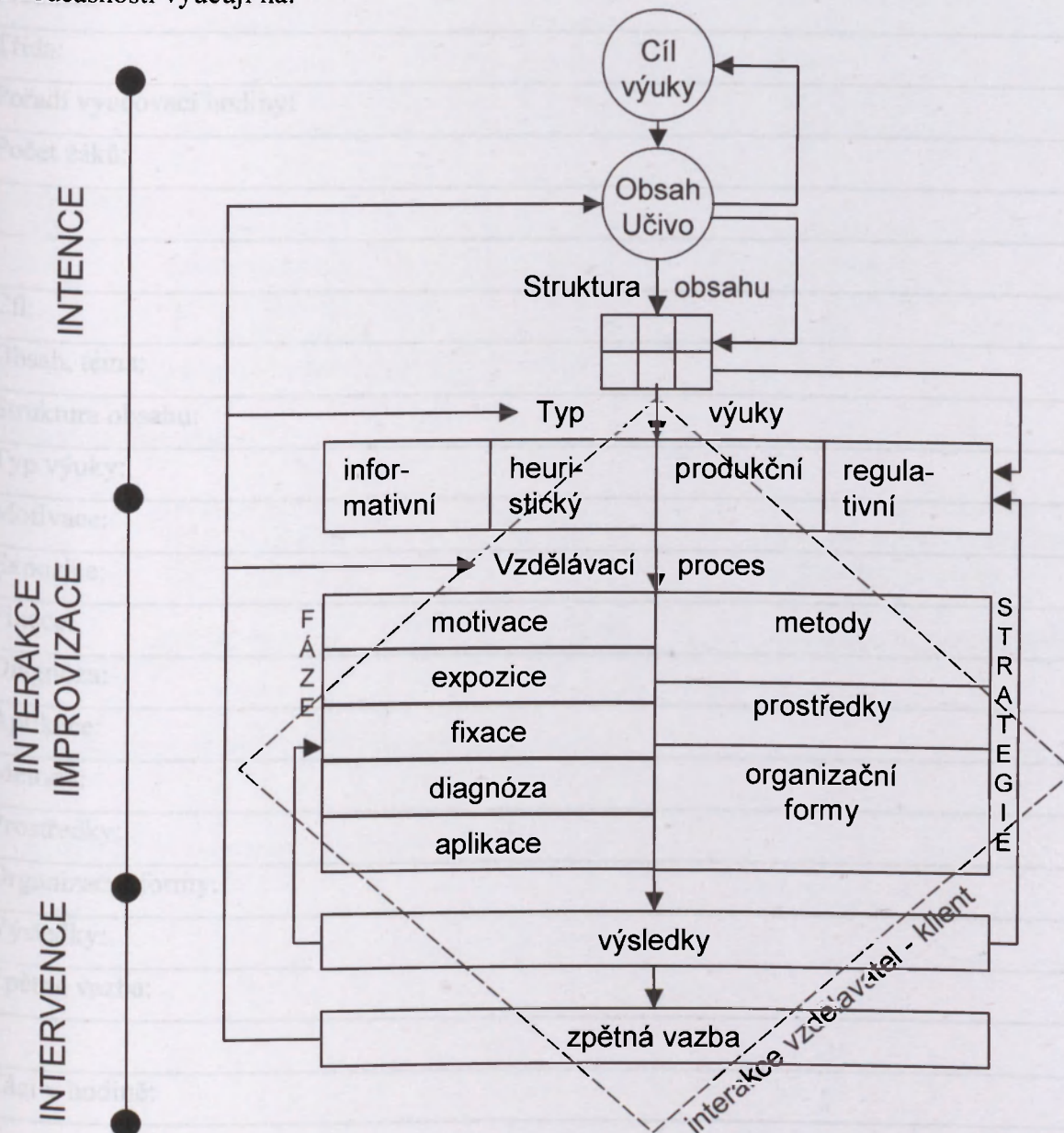
Jméno, příjmení, titul:

Kvalifikace:

Aprobace:

Délka praxe:

V současnosti vyučuji na:



Obr. 9 Schéma výuky (Zdroj: Maňák 1995 – upravila Suchánková 2006) ¹

¹ Úvodní obrázek je do nástroje zařazen proto, aby při následném rozhovoru s učitelem bylo možné ukázat na jednotlivé souvislosti.

Fáze – I a

Deskriptor sledovaných jevů (Vymaňte na základě, ko kterých půly je

v hodině blíže):

Pozorování v hodině
Datum:
Předmět:
Třída:
Pořadí vyučovací hodiny:
Počet žáků:
Cíl:
Obsah, téma:
Struktura obsahu:
Typ výuky:
Motivace:
Expozice:
Fixace:
Diagnóza:
Aplikace:
Metody:
Prostředky:
Organizační formy:
Výsledky:
Zpětná vazba:
Záci v hodině:

Fáze I b - Deskripce sledovaných jevů (Vyznačte na škále, ke kterému pólu je

v hodině blíže):

Doplňující sledované jevy:

Klima třídy:

Emocionální:	pohoda, důvěra	1 2 3 4 5 6 7	nervozita, strach
Sociální:	spolupráce	1 2 3 4 5 6 7	soutěživost
Pracovní:	soustředěnost	1 2 3 4 5 6 7	chaos
U – Ž	žáci učitele respektují	1 2 3 4 5 6 7	nerespektují
	učitel jako facilitátor	1 2 3 4 5 6 7	učitel despota

Komunikace:

U – Ž	demokratická	1 2 3 4 5 6 7	autoritativní
	otevřené otázky	1 2 3 4 5 6 7	uzavřené
	řízená pravidly	1 2 3 4 5 6 7	bez pravidel
	Ž vyjadřují názor	1 2 3 4 5 6 7	Ž mlčí
	verbální i neverbální	1 2 3 4 5 6 7	pouze verbální

Způsob hodnocení:

Učitel:	hodnotí spravedlivě	1 2 3 4 5 6 7	hodnotí bez prokazatelnosti
	hodnotí kvalitu	1 2 3 4 5 6 7	hodnotí pouze známkami
	chyby vysvětluje	1 2 3 4 5 6 7	nekomentuje chyby
Zák:	sebehodnocení	1 2 3 4 5 6 7	hodnocen pouze učitelem

Okolnosti, které **příznivě** ovlivnily průběh hodiny:

Okolnosti, které **nepříznivě** ovlivnily průběh hodiny:

Fáze II - Rozhovor s vyučujícím

Management školy, týmoví kolegové:

Projektování výuky, filozofie školy?

Spolupráce při vytváření plánů s kolegy?

Spolupráce se spec.pedagogem, psychologem, příp. psychiatrem?

Fungování školy, pravomoci učitele?

Žáci, rodiče:

Třídnictví – počet žáků?

Jak pečuje o děti integrované, se specifickými vzdělávacími potřebami?

Přehled o mimoškolním prostředí žáků?

Podpora dětských školních institucí?

Forma preference spolupráce s rodiči?

Hodnocení:

System hodnocení, který využívá – prokazatelnost hodnocení?

Vztah k sebereflexi?

Seberozvoj, inovace:

Vztah k dalšímu vzdělávání?

Orientace v nabízených vzdělávacích programech?

Přehled o školské politice?

Zkušenosti s výukou v cizí zemi?

Využívání nových ICT?

Fáze III – Sebereflexe učitele

Vaši odpověď zakřížkujte.

Volné výpovědi nevynechávejte, stručně popište.

Intence - záměr

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Mám základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu profese a k pracovnímu prostředí				
Orientuji se ve vzdělávací politice				
Mám osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídajícím potřebám ZS/SS, mého pracoviště				
Jsem schopen/a transformovat poznatky příslušných vědních/uměleckých oborů, do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů				
Jsem schopen/a transformovat metodologii poznání daného oboru do způsobu myšlení žáků, studentů v daném vyučovacím předmětu				
Umím vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních předmětů				
Disponuji uživatelskými dovednostmi informacích a komunikačních technologií				
Dovedu integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů				
Dovedu vytvářet mezipředmětové vazby				
Mám přehled o vzdělávacím programu v rámci daného stupně vzdělávání				
Dovedu s ním pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky				

V čem mám rezervy:

Co se mi daří:

Interakce - vztah učitel – žák

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládám strategie vyučování a učení na ZŠ/SS/jiné v teoretické a praktické rovině				
Dovedu užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu				
Jsem schopen/a jej přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy				
Mám znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech				
Dovedu používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků, studentů a požadavkům konkrétní školy				
Dovedu užívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků, studentů				
Dovedu uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy				

V čem mám rezervy:

Co se mi daří:

Improvizace

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládám prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě sociálních vztahů žáků, studentů				
Ovládám prostředky socializace žáků				
Dovedu se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu				
Jsem schopen/a zprostředkovat jejich řešení				
Znám možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, studenty				
Dovedu analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků, studentů				
Dovedu užít prostředky nápravy				
Jsem schopen/a reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků, studentů a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci				

V čem mám rezervy:

Co se mi daří:

Intervence – pedagogický zásah

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládám prostředky zajištění kázně ve třídě a umím řešit školní výchovné situace a výchovné problémy				
Jsem schopný/a rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, studentů šikanu a týrání				
Znám možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkují				
Ovládám způsoby vedení nadaných žáků a studentů				
Jsem schopen/a identifikovat žáky, studenty se specifickými poruchami učení a chování				
Dovedu uzpůsobit výběr učiva a metod vyučování jejich možnostem				
Dovedu použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností				
Dovedu diagnostikovat sociální vztahy ve třídě				

V čem mám rezervy:**Co se mi daří:****Mělo vyplnění této reflexe nějaký smysl pro zvyšování kvality mé práce? Jaký?****Fáze IV - Shrnující reflexe učitele****Intence - záměr**

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu profese a k pracovnímu prostředí				
Orientuje se ve vzdělávací politice				
Má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídajícím potřebám ZŠ/SS, pracoviště				
Je schopen/a transformovat poznatky příslušných vědních/uměleckých oborů, do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů				
Je schopen/a transformovat metodologii poznání daného oboru do způsobu myšlení žáků, studentů v daném vyučovacím předmětu				
Umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních předmětů				
Disponuje uživatelskými dovednostmi informacních a komunikačních technologií				
Dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů				
Dovede vytvářet mezipředmětové vazby				
Má přehled o vzdělávacím programu v rámci daného stupně vzdělávání				
Dovede s ním pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky				

V čem má rezervy:**Co se mu/jí daří:**

Interakce - vztah učitel – žák

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládá strategie vyučování a učení na ZŠ/SSŠ/jiné v teoretické a praktické rovině				
Dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu				
Je schopen/a jej přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy				
Má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech				
Dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštěnostem žáků, studentů a požadavkům konkrétní školy				
Dovede užívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků, studentů				
Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy				

V čem má rezervy:

Co se mu/jí daří:

Improvizace

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě sociálních vztahů žáků, studentů				
Ovládá prostředky socializace žáků				
Dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu				
Je schopen/a zprostředkovat jejich řešení				
Zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, studenty				
Dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků, studentů				
Dovede užít prostředky nápravy				
Je schopen/a reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků, studentů a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci				

V čem má rezervy:

Co se mu/jí daří:

Intervence

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy				
Je schopný/a rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, studentů šikanu a týrání				
Zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje				
Ovládá způsoby vedení nadaných žáků a studentů				
Je schopen/a identifikovat žáky, studenty se specifickými poruchami učení a chování				
Dovede uzpůsobit výběr učiva a metod vyučování jejich možnostem				
Dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností				
Dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě				

V čem má rezervy:

Co se mu/jí daří:

3.5.2. Další pilotní případové studie

Takto strukturovaný nástroj byl aplikován ve dvou dalších případových studiích „Lenka“ (Viz kapitolu 6.6 Příloha 6 – Lenka, s. 156) a „Dana“ (Viz kapitolu 6.7 Příloha 7 – Dana, s. 164), které měly za úkol ověřit správnost změn, které proběhly a nalezení dalších možností vývoje nástroje.

Případová studie „Dana“ je ukázkou toho, jak lze podpořit pozorování prostřednictvím fotografií (fotostudie), které ještě lépe dokreslují atmosféru ve třídě.

Tyto dvě učitelky provedly sebereflexi na bázi profesního standardu a „Dana“ i zhodnotila nástroj z úhlu pohledu zástupkyně školy, která s hospitacemi má velkou zkušenost.

3.6. Využití části „sebereflexe učitele“ při výuce

Využitelnost výše zmíněného standardu jako nástroje sebehodnocení byla empiricky ověřována ve skupině 51 studentů doplňujícího pedagogického studia, v kurzu obecná didaktika realizovaného v akademickém roce 2007/2008 na Pedagogické fakultě UK.

Charakteristika skupiny studentů:

Ve skupině se sešlo 70,6% žen a 29,4% mužů. Tito studenti byli všichni vysokoškolsky vzdělání, nikoli však pro učitelkou profesi (54,9% Ing., 29,4% Mgr., 9,8% PhDr., 5,9% jiné.) Studenti vyučovali na školách různého typu: ZŠ, SŠ, SPŠ, soukromé SŠ, SOU, ale i v zahraničí - Zvláštní škola ve Vídni, vychovatel v Německu. Někteří studenti byli překladatelé. Velmi různá byla i doba praxe jednotlivých studentů. Nejnižší doba praxe byla 1 rok a nejvyšší 21 let. Jednalo se tedy o velmi různorodou skupinu.

Obecná didaktika přináší mnoho otázek týkajících se profese učitele a zároveň profesionalizace. Proto autorka kurzu (Suchánková 2008) připravila koncepci tak, aby korespondovala s obsahem návrhu profesního standardu, jehož obsah může být chápán jako vymezení profesionality učitele. Výuka v kurzu byla strukturována do čtyř celků – INTENCE, INTERAKCE, IMPROVIZACE a INTERVENCE.

V jednotlivých celcích byla probírána témata obecné didaktiky.

S jakým nástrojem sebehodnocení studenti pracovali?

Po absolvování každého celku (jednoho „I“) studenti vypracovávali sebereflexi vytvořenou na základě profesního standardu. V rámci jednotlivých komponent návrhu profesního standardu hodnotili studenti sebe sama prostřednictvím čtyřstupňové škály – ano, spíše ano, spíše ne, ne. Ke každému jednotlivému „I“ následně studenti navíc vyjadřovali svými slovy v čem mají (v konkrétní oblasti) rezervy, co se jim daří.

Jak probíhalo vyhodnocování?

U každého „I“ byla procentuálně vyjádřena četnost odpovědí ano, spíše ano, spíše ne, ne. Každé „I“ mělo ještě doplnění - *co se mi daří, v čem mám rezervy*. Zde byla provedena obsahová analýza výpovědí. K jednotlivým výpovědím byla přiřazena čísla čímž vznikly skupiny výpovědí s ekvivalentním významem. Tyto výpovědi jsou shrnuty v tabulkách a grafech níže.

3.6.1. Výsledky sebereflexe studentů

1. INTENCE – záměr – jaký je záměr učitelovy výuky

Studenti hodnotili:

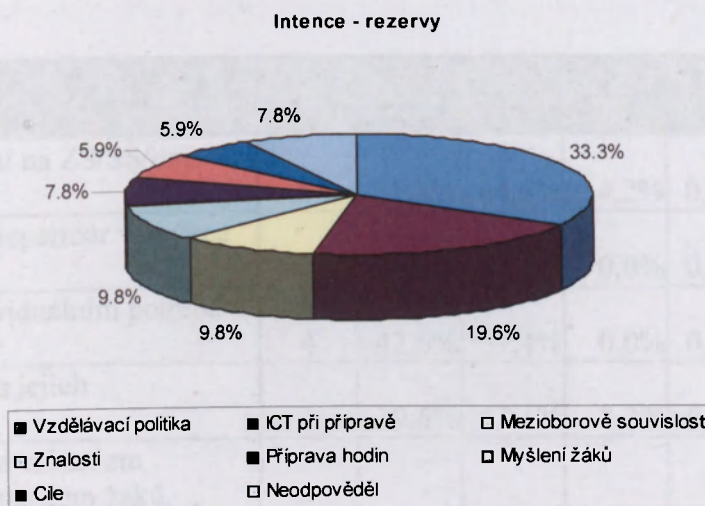
Učitel/ka:	neuve- dno	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Mám základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu profese a k pracovnímu prostředí	3	16,7%	56,3%	27,1%	0,0%
Orientuji se ve vzdělávací politice	3	12,5%	52,1%	35,4%	0,0%
Mám osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídajícím potřebám ZŠ/SŠ, mého pracoviště	3	64,6%	35,4%	0,0%	0,0%
Jsem schopen/a transformovat poznatky příslušných vědních/uměleckých oborů, do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů	3	60,4%	33,3%	6,3%	0,0%
Jsem schopen/a transformovat metodologii poznání daného oboru do způsobu myšlení žáků, studentů v daném vyučovacím předmětu	4	27,7%	68,1%	4,3%	0,0%
Umím vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních předmětů	3	79,2%	20,8%	0,0%	0,0%
Disponuji uživatelskými dovednostmi informačních a komunikačních technologií	4	61,7%	25,5%	12,8%	0,0%
Dovedu integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů	3	45,8%	50,0%	4,2%	0,0%
Dovedu vytvářet mezipředmětové vazby	3	45,8%	50,0%	4,2%	0,0%
Mám přehled o vzdělávacím programu v rámci daného stupně vzdělávání	3	45,8%	45,8%	8,3%	0,0%
Dovedu s ním pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky	3	37,5%	50,0%	12,5%	0,0%

Tab. 11 Výsledky sebereflexe skupiny - INTENCE

Studenti vysoce hodnotili svoji znalost aprobačního oboru (64,6%) a oceňují na sobě i to, že umějí zpracovávat a vyhledávat informace ve svém předmětu (79,2%). V ostatních oblastech studenti převážně odpovídali *spíše ano*, což znamená, že cítí určitý prostor pro zlepšení své situace. Hodnocení *spíše ne* se objevilo hlavně v oblasti znalosti zákonů a norem vztahujících se k výkonu profese (27,1%) a orientaci ve vzdělávací politice (35,4%). *Ne* se v reflexích INTENCE neobjevilo ani jednou.

Studenti hodnotili své rezervy v oblasti záměru výuky:

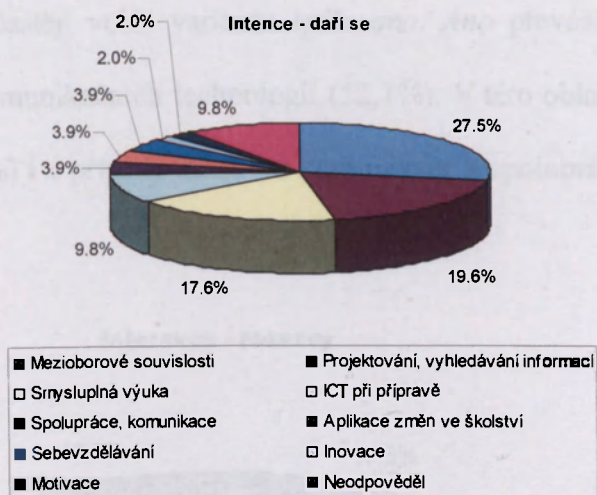
Intence - rezervy		
Vzdělávací politika	17	33,3%
ICT při přípravě	10	19,6%
Mezioborové souvislosti	5	9,8%
Znalosti	5	9,8%
Příprava hodin	4	7,8%
Myšlení žáků	3	5,9%
Cíle	3	5,9%
Neodpověděl	4	7,8%



Tab. 12 Intence - rezervy

Je patrné, že učitelé neznalost trendů vzdělávací politiky vnímají jako negativní rys své práce. Jsou si vědomi, že málo využívají ICT při přípravě, málo se věnují mezioborovým souvislostem a spatřují i rezervy ve znalostech oboru, který učí.

Intence - daří se		
Mezioborové souvislosti	14	27,5%
Projektování, vyhledávání informací	10	19,6%
Smysluplná výuka	9	17,6%
ICT při přípravě	5	9,8%
Spolupráce, komunikace	2	3,9%
Aplikace změn ve školství	2	3,9%
Sebevzdělávání	2	3,9%
Inovace	1	2,0%
Motivace	1	2,0%
Neodpověděl	5	9,8%



Tab. 13 Intence - daří se

27,5% studentů se již daří mezioborové souvislosti vnímat jako důležitý prvek při přípravě výuky. Kvalitní projektování výuky a její smysluplnost jsou jevy, které by podle studentů neměly chybět a daří se s nimi pracovat. Jako důležité je vnímáno i využívání ICT při přípravě.

2. INTERAKCE – realizace záměru v přímé výuce

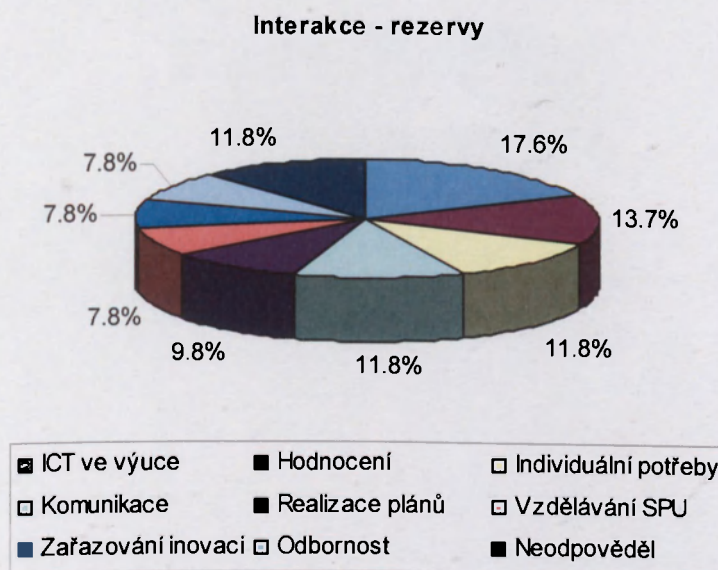
Studenti hodnotili:

Interakce	neuve- děno	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládám strategie vyučování a učení na ZŠ/SS/jiné v teoretické a praktické rovině	3	31,3%	64,6%	4,2%	0,0%
Dovedu užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu	3	45,8%	54,2%	0,0%	0,0%
Jsem schopen/a jej přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy	4	42,6%	57,4%	0,0%	0,0%
Mám znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech	3	39,6%	52,1%	8,3%	0,0%
Dovedu používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků, studentů a požadavkům konkrétní školy	3	35,4%	58,3%	6,3%	0,0%
Dovedu užívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků, studentů	3	52,1%	29,2%	16,7%	2,1%
Dovedu uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy	3	35,4%	50,0%	12,5%	2,1%

Tab. 14 Výsledky sebereflexe skupiny – INTERAKCE

Studenti v oblasti INTERAKCE nejčastěji volili variantu *spíše ano*. *Ano* převážilo pouze v oblasti využívání informačních a komunikačních technologií (52,1%). V této oblasti se vyskytl i protipól *ne*. *Ne* se objevilo (2,1%) i v případě efektivní komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy.

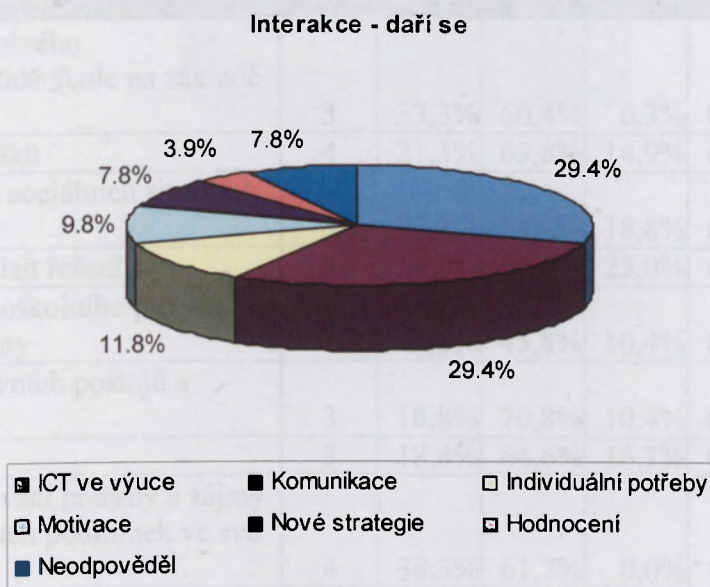
Interakce – rezervy		
ICT ve výuce	9	17,6%
Hodnocení žáků	7	13,7%
Individuální potřeby žáků	6	11,8%
Komunikace se ž.	6	11,8%
Realizace plánů	5	9,8%
Vzdělávání SPU	4	7,8%
Zařazování inovací	4	7,8%
Odbornost	4	7,8%
Neodpověděl	6	11,8%



Tab. 15 Intence - rezervy

Jako hlavní rezervu při realizaci výuky studenti vnímali využívání ICT ve výuce. Častým problémem je i způsob hodnocení žáků, naplňování individuálních potřeb žáků a efektivní komunikace se žáky.

Interakce - daří se		
ICT ve výuce	15	29,4%
Komunikace se ž.	15	29,4%
Individuální potřeby žáků	6	11,8%
Motivace žáků	5	9,8%
Nové strategie	4	7,8%
Hodnocení žáků	2	3,9%
Neodpověděl	4	7,8%



Tab. 16 Interakce – daří se

Oproti 17,6%, kdy se ICT ve výuce nedaří využívat (viz výše), 29,4% studentů do výuky ICT zařazuje. Komunikace je silnou stránkou v 29,4% případech. Individuální přístup k žákům v kategorii daří se má pouze 11,8% studentů kurzu. Studentům se žáky v 9,8% daří motivovat.

Kontakty se žáky	15	29,4%
Nezájem žáků	6	11,8%
Neúspěšnost učitelů	5	9,8%
Pracovní klima	5	9,8%
Zaujmutí žáků	4	7,8%
Přístup učitelů	3	5,9%
Komunikace se žáky	3	5,9%
Časové problémy	2	3,9%
Věci za se	2	3,9%
Nezájem ve znalostech ž.	1	2,0%
Ohavná práce	1	2,0%
Neodpověděl	4	7,8%

Tab. 18 Interakce - rezervy

Studenti vnímají rezervy v tom, jak být konkrétně úspěšní. V rámci výuky ICT se jim nedaří... (text is partially obscured and blurry)

3. IMPROVIZACE – změna záměru

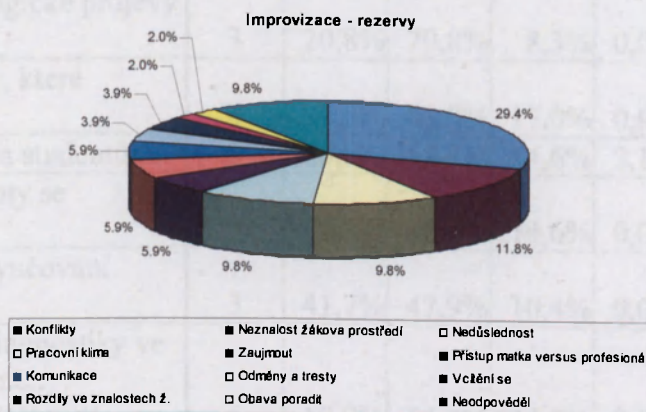
Studenti hodnotili:

Improvizace	neuve- děno	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládám prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě sociálních vztahů žáků, studentů	3	33,3%	60,4%	6,3%	0,0%
Ovládám prostředky socializace žáků	4	21,3%	63,8%	14,9%	0,0%
Dovedu se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu	3	27,1%	54,2%	18,8%	0,0%
Jsem schopen/a zprostředkovat jejich řešení	3	14,6%	60,4%	25,0%	0,0%
Znám možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, studenty	3	43,8%	45,8%	10,4%	0,0%
Dovedu analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků, studentů	3	18,8%	70,8%	10,4%	0,0%
Dovedu užít prostředky nápravy	3	18,8%	64,6%	16,7%	0,0%
Jsem schopen/a reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků, studentů a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci	4	38,3%	61,7%	0,0%	0,0%

Tab. 17 Výsledky sebereflexe skupiny – IMPROVIZACE

Spíše ano byla nejčastější volba i v oblasti IMPROVIZACE. Zde je zajímavé se pozastavit nad vlastním vysokým oceněním studentů, kdy 70,8% je přesvědčeno, že spíše ano dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků. 25,0% si přiznává že spíše není schopno řešit náročné sociální situace ve škole i mimo školu.

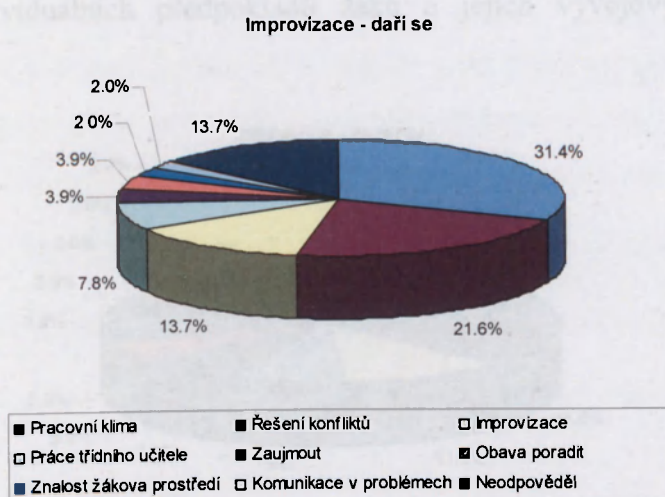
Improvizace - rezervy		
Konflikty se žáky	15	29,4%
Neznalost žákova prostředí	6	11,8%
Nedůslednost učitele	5	9,8%
Pracovní klima	5	9,8%
Zaujmout žáky	3	5,9%
Přístup matka versus profesionál	3	5,9%
Komunikace se žáky	3	5,9%
Odměny a tresty	2	3,9%
Vcítění se	2	3,9%
Rozdíly ve znalostech ž.	1	2,0%
Obava poradit	1	2,0%
Neodpověděl	5	9,8%



Tab. 18 Improvizace - rezervy

Studenti vnímají rezervu v tom, jak řešit konfliktní situace. Pracují i s tím, že neznají žákovo domácí prostředí a tím pádem jejich rozhodnutí nemusí být vždy zcela správné. (Příklad: udělení třídní důtky – žák druhý den v nemocnici s podlitinou oka po „výchovném“ zásahu otce.)

Improvizace - daří se		
Pracovní klima	16	31,4%
Řešení konfliktů se ž.	11	21,6%
Improvizace v hodině	7	13,7%
Práce třídního učitele	4	7,8%
Zaujmut žáků	2	3,9%
Obava poradit	2	3,9%
Znalost žákova prostředí	1	2,0%
Komunikace v problémech	1	2,0%
Neodpověděl	7	13,7%



Tab. 19 Improvizace – daří se

Pozitivní pracovní klima se daří vytvářet 31,4% studentů a zároveň 21,6% zvládá řešit konflikty se žáky. Rychlá a vhodná improvizace se při hodinách daří ve 13,7% případech.

4. INTERVENCE – jak zasahuje do učební činnosti žáků

Studenti hodnotili:

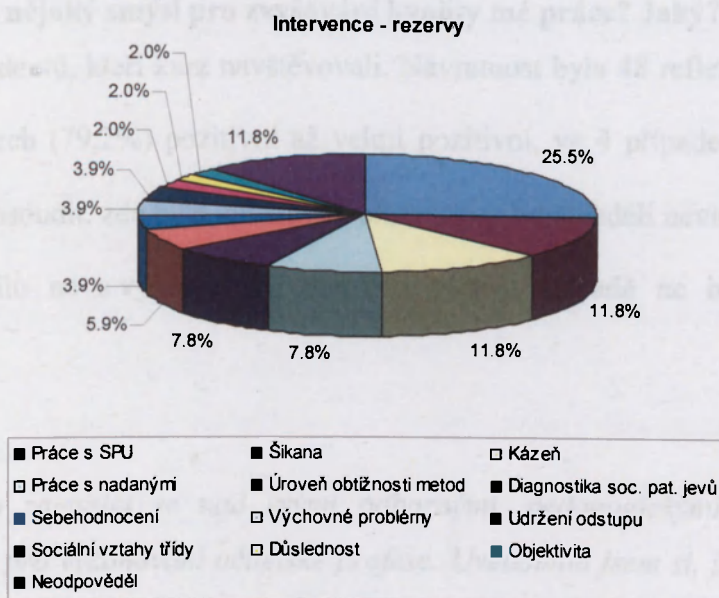
Intervence	neuvěřeno	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládám prostředky zajištění kázně ve třídě a umím řešit školní výchovné situace a výchovné problémy	3	27,1%	68,8%	4,2%	0,0%
Jsem schopný/a rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, studentů šikanu a týrání	3	20,8%	70,8%	8,3%	0,0%
Znám možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuji	4	34,0%	48,9%	17,0%	0,0%
Ovládám způsoby vedení nadaných žáků a studentů	3	25,0%	58,3%	14,6%	2,1%
Jsem schopen/a identifikovat žáky, studenty se specifickými poruchami učení a chování	3	31,3%	54,2%	14,6%	0,0%
Dovedu uzpůsobit výběr učiva a metod vyučování jejich možnostem	3	41,7%	47,9%	10,4%	0,0%
Dovedu použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností	5	10,9%	54,3%	34,8%	0,0%
Dovedu diagnostikovat sociální vztahy ve třídě	3	33,3%	50,0%	16,7%	0,0%

Tab. 20 Výsledky sebereflexe skupiny – INTERVENCE

Reflexe INTERVENCE ukázala, že studenti *spíše ano* dokáží ovládat prostředky zajištění kázně ve třídě a umějí řešit výchovné problémy (68,8%) a rozpoznat sociálně patologické projevy žáků – šikanu, týrání (70,8%). 2,1% studentů připouští, že neovládá vedení nadaných žáků a 34,8% *spíše nedovede* použít prostředky pedagogické diagnostiky ve

vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností.

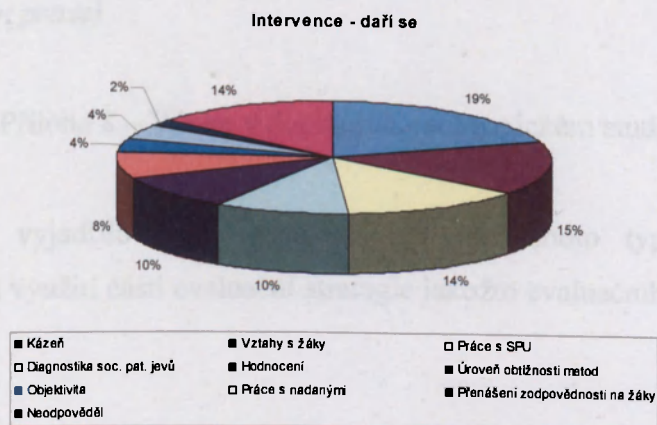
Intervence - rezervy		
Práce s SPU žáků	13	25,5%
Šikana mezi žáky	6	11,8%
Kázeň žáků	6	11,8%
Práce s nadanými	4	7,8%
Úroveň obtížnosti metod	4	7,8%
Diagnostika soc. pat. jevů	3	5,9%
Sebehodnocení	2	3,9%
Výchovné problémy	2	3,9%
Udržení odstupu	2	3,9%
Sociální vztahy třídy	1	2,0%
Důslednost	1	2,0%
Objektivita	1	2,0%
Neodpověděl	6	11,8%



Tab. 21 Intervence - rezervy

Jako značný problém studenti viděli práci s dětmi se specifickými poruchami učení (SPU). A hodnotili situaci jako velmi složitou, protože je na to studium nijak zvlášť nepřipravuje. Jako problém a vlastní rezervu vnímali studenti otázku šikany a kázně, se kterou se často potýkají. Studenti si uvědomují, že nejsou připraveni na práci s nadanými dětmi a ne vždy se jim daří zvolit metody, které odpovídají konkrétní skupině žáků.

Intervence - daří se		
Kázeň žáků	10	19,6%
Vztahy se žáky	8	15,7%
Práce s SPU žáků	7	13,7%
Diagnostika soc. pat. jevů	5	9,8%
Hodnocení žáků	5	9,8%
Úroveň obtížnosti metod	4	7,8%
Objektivita	2	3,9%
Práce s nadanými	2	3,9%
Přenášení zodpovědnosti na žáky	1	2,0%
Neodpověděl	7	13,7%



Tab. 22 Intervence – daří se

V oblasti daří se studenti vidí pozitivní výsledky své práce v oblasti udržení kázně. 19,6% se domnívá, že s kázní nemá potíže. 15,7% oceňuje svůj vztah se žáky a individuální přístup k dětem se SPU v 13,7%. Daří se i diagnostika sociálně patologických projevů žáků a hodnocení žáků.

Postoje učitelů k sebereflexi

Kurz byl završen hodnocením tohoto typu reflexe. Studenti odpovídali anonymně na otázku: **Mělo vyplnění této reflexe nějaký smysl pro zvyšování kvality mé práce? Jaký?**

Dotázáno bylo všech 51 studentů, kteří kurz navštěvovali. Návratnost byla 48 reflexí. Reflexe studentů byly v 38 případech (79,2%) pozitivní až velmi pozitivní, ve 4 případech (8,3%) studenti zatím nedokázali posoudit, zda byla, či nebyla, přínosem – odpověděli nevim. V 5 případech (12,5%) se objevilo ne s vysvětlením, pouze v jednom případě ne bez vysvětlení.

Ukázka výpovědi

„Tato práce mne donutila zamyslet se nad svými odbornými, pedagogickými i osobnostními předpoklady nutnými pro vykonávání učitelské profese. Uvědomila jsem si, jak důležitá je problematika stanovování učebních cílů a jak důležité je pevné vymezení pravidel.“ (č. 4, žena, Ph.Dr., 4 roky praxe)

Rozhodně jsem si znovu uvědomila, jak náročné zaměstnání to je a kolik schopností a dovedností vyžaduje, ale i kolik „profesí“ to v sobě musí skloubit. (č. 44, žena, Ing., 15 let praxe)

Kvalitu mé práce vyplnění dotazníku zatím neovlivnilo, ale uvědomila jsem si některé své nedostatky. Doufám, že pomocí studia (Doplňují pedagogické studium) se mi podaří své nedostatky zlepšit. (č. 32, žena, Mgr., 5 let praxe)

Další výpovědi (Viz kapitolu 6.8 Příloha 8 – Výuka v doplňující pedagogickém studiu - výroky, s. 177)

79,2% studentů se anonymně vyjádřilo pro životaschopnost takového typu sebereflexe, což je další pozitivní ukázka využití části evaluační strategie jakožto evaluačního nástroje.

3.7. Drobné úpravy nástroje č. 2

Nástroj již fungoval velice dobře i ve výše zmíněných pilotních případových studiích i ve výuce v doplňujícím pedagogickém studiu (DPS, Pedagogické fakulty UK), nicméně ještě došlo ke dvěma drobným změnám:

První úprava

Ve Fázi III - Sebereflexe a ve Fázi IV - Shrnující reflexe byl v komponentu profesního jednání INTENCE vyřazen bod:

Jsem schopen/a / Je schopen/a transformovat metodologii poznání daného oboru do způsobu myšlení žáků, studentů v daném vyučovacím předmětu.

Tomuto indikátoru učitelé nerozuměli a nedokázali ho vyplnit zcela jednoznačně. (Vzešlo z diskuse se studenty.)

Druhá úprava

Ve Fázi II – Rozhovor – byla v tematickém celku Seberozvoj, inovace přidána položka ŠVP – školní vzdělávací program, protože všechny školy ho již používají:

Orientace v nabízených vzdělávacích programech, ŠVP?

3.8. Mnohopřípadová studie základní školy

3.8.1. Charakteristika školy

Škola, ve které proběhla mnohopřípadová studie, se nachází ve středních Čechách. Počet obyvatel obce je 1283. Jde o obec ve vzdálenosti cca 30 km od Prahy. Blízko je dálnice a obcí prochází první vlakový koridor. Zvýšení počtu obyvatel obce je v posledních dvou letech markantní. Staví se zde mnoho nových rodinných domů. Základní škola je spojena se školou mateřskou, ale ta do výzkumu nebyla zahrnuta. Výše zmíněný rozvoj obce přináší zvýšený tlak na rozvoj kvality služeb poskytovaných ZŠ. Proto proběhla v létě 2008 výměna vedení školy a hlavním z požadavků konkurzního řízení byl důraz na profesionalizaci učitelského sboru. Ředitel a výzkumník je v následujícím textu tatáž osoba.

V zařízení pracuje 30 zaměstnanců:

Ředitel ZŠ a MŠ	1
Učitelky MŠ	3
Učitelé ZŠ	14 2 muži / 12 žen, 8 VŠ vzdělání / 4 studující VŠ / 2 SŠ vzd.
Speciální pedagog	1
Zaměstnanci družiny	3
Provozní zaměstnanci	8

Tab. 23 Charakteristika zaměstnanců školy

Věk učitelů je velmi různorodý – nejmladšímu učiteli je 23 let a nejstaršímu 70. Průměrný věk je 42 let.

3.8.2. Anketa v obci

Před nástupem ředitele do funkce proběhla v obci a spádových obcích anketa, jejímž cílem bylo zmapovat reálný stav školy a mínění veřejnosti na její fungování. Bylo rozdáno 200 anketních lístků, návratnost byla 63.

Anketní otázky:

1. Co Vy osobně oceňujete na této základní škole?

2. Jaké možnosti zlepšení, rezervy má podle Vás tato základní škola?

Odpovědi:

1. Otázka:

existence ZŠ v obci
akce - jarmarky, akademie
škola v přírodě
lyžařský výcvik
plavecký výcvik
výlety
rekonstrukce tříd
kroužky
počet žáků ve třídě
někteří učitelé
nic 5x

2. Otázka

Výhrady k výuce:

známkování neúměrné
zastaralé metody výuky
tradiční výuka
malá komunikace U x Ž
způsob hodnocení
HV a TV – problematické hodnocení
stres z výchov, písemky z Hv
učebnice pro výuku jazyků
špatný přístup k dětem
nejsou o přestávkách ve třídě dozory
šikana

Výhrady k učitelům:

personální obsazení 3x
špatný přístup pedagogů
neaprobovanost učitelů
rodinní příslušníci na jednom místě
výuka - důchodci
úroveň učitelů
nekvalifikovanost celého sboru
malá péče o rozvoj dětí s SPU – specifickými poruchami učení

Provozní nesnáze:

TV - převlékání dívky, chlapci - společně
hodinové pauzy mezi dopoledním a odpoledním vyučováním
není tělocvična – jen sokolovna
stará budova
šatny - absence
o prázdninách není družina
konání kroužků znát co nejdříve
málo kroužků
není dietní strava
kouření zaměstnanců

Tab. 24 Anketa v obci

Anketa poodhalila, že obavy zřizovatele o stav školy, byly opodstatněné. Pozitiva ve vztahu ke škole veřejnost spatřovala pouze v nadstandardních aktivitách – jarmarky, výlety. Učitelé a výuka však byla hodnocena převážně negativně.

3.8.3. SWOT analýza

V přípravném týdnu (srpen 2008) byla provedena SWOT analýza, které se zúčastnilo všech 31 zaměstnanců – učitelé i provozní zaměstnanci.

Výsledek práce smíšených týmů pracovníků:

Silné stránky

Tradice a historie školy
Rodinné prostředí, individuální přístup
Dopravní dostupnost Praha
Lidské zdroje
Ochota zaměstnanců
Snaha o profesionalitu

Slabé stránky

Zastaralé zařízení školy, školky, školní jídelny
Sociální zařízení
Špatná komunikace s OÚ
Špatná komunikace zaměstnanců a rodičů
Děti nejsou vedeny k pořádku
Malá aprobovanost učitelů
Komunikace v kolektivu

Priležitosti

Možnost učitelů dostudovat
Stmelování kolektivu
Aktivní využívání nových metod práce
Využití dotací EU
Zvýšení komunikace s rodiči, OÚ, obcí Sokolskou
Přístavba budovy
Efektivnější využívání ICT
Využívání velké zahrady

Hrozby

Strach z nového
Obava z naplňování nového ŠVP
Kázeň žáků
Sociálně patologické jevy u žáků
Nedostatek financí
Chybějící prostory
Chybí odborné pracovny
Odchod žáků do lépe vybavených škol
Malá zastupitelnost učitelů

Tab. 25 SWOT analýza školy - zaměstnanci

Tato metoda ukázala, že zaměstnanci dokáží výstižně popsat situaci ve škole. Společným jmenovatelem všech jejich výpovědí byla obava z nového, neznámého.

3.8.4. Profesionalizace sboru

V rámci profesionalizace sboru proběhy v prvním pololetí semináře pro učitele se zaměřením na vzdělávací kontext a kurikulární reformu. Za těmito semináři následovaly praktičtější zaměřené semináře, které směřovaly ke komponentům profesního jednání učitelů – „4 I“. Při setkáních se hovořilo i o profesním standardu učitele.

Po tomto teoretickém úvodu následovala aplikace evaluační strategie u všech (14) učitelů školy.

Scénář práce s jednotlivým učitelem

1. Pozorování výzkumníkem v jedné až dvou hodinách.
2. Pohospitační rozhovor – probírána byla hlavně „Fáze Ia, Fáze Ib“. Vzhledem k tomu, že jednotlivé učitele výzkumník už znal, otázky rozhovoru „Fáze II“ byly odpovídány schematicky a mají pouze doplňující charakter.
3. Učitel z pohospitačního rozhovoru odcházel s částí „Fáze III“ Sebereflexe učitele a byl dohodnut s výzkumníkem na dalším termínu setkání.

4. Při dalším setkání měl výzkumník připravenou shrnující reflexi učitele „Fázi IV“ a učitel měl vyplněnou sebereflexi učitele „Fázi III“. Při tomto setkání učitel navíc představoval výzkumníkovi svůj systém hodnocení žáků. Setkání trvalo vždy přibližně 1,5 hod. a výzkumník s učitelem porovnávali obě hodnocení a pojmenovávali učitelovy rezervy a pozitiva. Každý z učitelů po absolvování dostal svůj kompletní arch se všemi fázemi a na základě toho pojmenoval stručně oblast, na kterou se zaměří a zapsal ji do „Mapy profesionalizace pro další čtvrtletí“ (Viz kapitolu 3.9.5 Mapa profesionalizace jednotlivce, s. 120).

3.9.2. Doplnění sledované jevy

Pokud hodnotíme doplněný sledované jevy, tak klima tříd se v době pozorování jeví jako klima pohody a důvěry, žáci se snaží spolupracovat v rámci svých možností. Podle učitelů je snaha žáků vyšší v závislosti na tom, že ředitel a výzkumník je jedna osoba. Soustředěnost kolísá, v některých hodinách soustředěnost schází. Většina tříd má respekt, vyskytují se ale dva případy učitelů, kteří respekt žáků nemají. Učitelé oscilují mezi „de-potou a facilitátorem“. Sotví se o roli „facilitator“, ale víc zakotvené ve roli „de-poty“. Z toho plyne i forma komunikace se žáky – je patrná snaha o dialogickou komunikaci, ale nachází ji časté autoritativní výpady. Učitelé kladou otevřené otázky, ve většině případů je komerzivace tříd a pravidly, žáci se neobávají vyjádřit svůj názor. Někteří učitelé volí převážně verbální projev, jiní ho ověřují např. za pomoci „zámku pro ticho“, žabčákem. Zámčkování učitelů je převážně prokazování, plně zaměřené na hledání negativ, než pozitiv. Práce s chybou je častý rys. Kromě pohladů v první třídě za práce žáků se děti nijak nechodí, ani event. práci neřeší.

3.9. Výsledky mnohopřípadové studie

3.9.1. Pozorování v hodinách

Pozorování v hodinách ukázalo, že ne všichni učitelé využívají aktivně základní didaktická pravidla. Nepracují pravidelně se stanovováním cílů vyučovacích celků (hodiny, bloku) a jen malá část sboru se zaměřuje na vyhodnocení toho, zda cíle skutečně dosáhla. Téma vyučovacího celku žákům sdělují pravidelně. Struktura obsahu bývá přiměřená, někdy dochází k nelogickým skokům mezi jednotlivými aktivitami. Části vyučovací jednotky by na sebe měly navazovat. Většina učitelů v pozorovaných hodinách zvolila typ výuky informativní, jen v jednom případě produkční. Pokud budeme hodnotit fáze výuky, tak učitelé zapomínají na motivaci žáků – volí převážně cestu „hned k tématu“. Hodnocení žáků probíhá pouze ze strany učitelů, sebereflexe žáků převážně neprobíhá. Mezi hlavní využívané metody patří: metoda slovní, názorně demonstrační, dialogická, samostatná práce. Hlavní organizační formou je frontální vyučování, zřídka se objevuje skupinová práce a individualizované vyučování. V hodinách je malý důraz kladen na používání pomůcek, smysluplné využívání sešitů. Mezi hlavní výstupy z hodin je převážně zápis v sešitě, vypracovaný pracovní list, zřídka plakát jako výsledek skupinové práce. Zpětná vazba, ve vztahu k naplňování cílů v práci učitele, je prováděna pravidelně.

3.9.2. Doplnující sledované jevy

Pokud hodnotíme doplňující sledované jevy, tak klima tříd se v době pozorování jeví jako klima pohody a důvěry, žáci se snaží spolupracovat v rámci svých možností. Podle učitelů je snaha žáků vyšší v závislosti na tom, že ředitel a výzkumník je jedna osoba. Soustředěnost kolísá, v některých hodinách soustředěnost schází. Většina učitelů má respekt, vyskytují se ale dva případy učitelů, kteří respekt žáků nemají. Učitelé oscilují mezi „despotou a facilitátorem“. Snaží se o roli „facilitátora“, ale víc zakořeněnou mají roli „despoty“. Z toho plyne i forma komunikace se žáky – je patrná snaha o demokratickou komunikaci, ale narušují ji časté autoritativní výpady. Učitelé kladou otevřené otázky, ve většině případů je komunikace řízená pravidly, žáci se neobávají vyjádřit svůj názor. Někteří učitelé volí převážně verbální projev, jiní ho ozvláštňují např. za pomoci „zvonku pro ticho“, zatleskáním. Známkování učitelů je převážně prokazatelné, příliš zaměřené na hledání negativ, než pozitiv. Práce s chybou je častý rys. Kromě pohlazení v první třídě za pěkné čtení se děti nijak nehodnotí, ani svoji práci nereflektují.

Skála	Klima					Komunikace					Hodnocení			
	pohoda, důvěra	spolupráce	soustředěnost	Ž respektují U	U facilitátor	demokratická	otevřené otázky	řízená pravidly	Ž vyjadřují názor	verbální i neverbální	U hodnotí spravedlivě	U hodnotí kvalitu	U chyby vysvětluje	Ž sebehodnocení
1	9	7	4	8	3	2	14	10	10	7	13	9	10	1
2	2	1	4	3	1	0	0	0	2	0	0	3	2	0
3	2	1	4	1	3	1	0	2	2	0	0	0	0	0
4	0	2	0	0	5	8	0	0	0	3	1	2	0	0
5	1	2	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0
6	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0
7	0	0	2	2	0	1	0	1	0	4	0	0	1	13
	nervozita, strach	soutěživost	chaos	Ž nerespektují U	U despota	autoritativní	uzavřené	bez pravidel	Ž mlčí	pouze verbální	U hodnotí bez prokazatelnosti	U hodnotí pouze známkami	U nekomentuje chyby	Ž hodnocen pouze učitelem

Tab. 26 Doplnující sledované jevy

3.9.3. Rozhovory

Rozhovory měly charakter doplňující a vzhledem k tomu, že výzkumník informace o učitelích již převážně měl, ptal se pouze na konkrétní doplňující informace. Přesto z rozhovoru vyplynulo, že učitelé oceňují profilaci školy jako školy rodinného typu, cení si příchodu speciálního pedagoga, protože žáci školy jsou problematičtí z hlediska chování, ale i široké škály specifických poruch učení. Patrná je taktéž malá identifikace se ŠVP, který nevznikl jako dokument „všech“, pouze několika jedinců.

3.9.4. Výsledky sebereflexí učitelů základní školy

Viz Jak probíhalo vyhodnocování? s. 96.

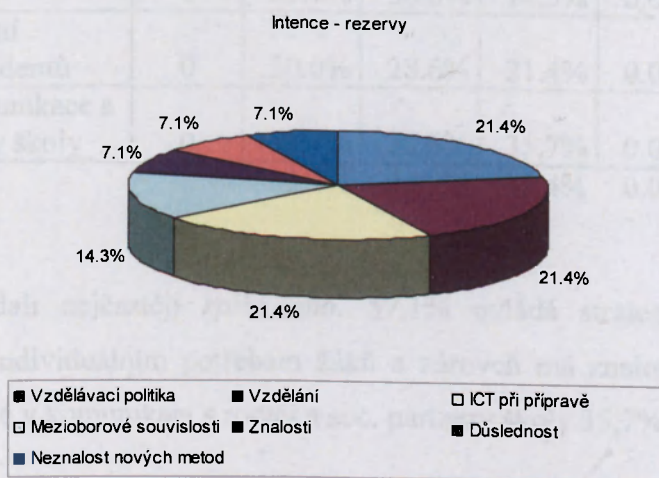
Tato část vypovídá o tom, jak sami sebe vidí učitelé:

Intence	neuve- deno	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Mám základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu profese a k pracovnímu prostředí	0	35.7%	42.9%	21.4%	0.0%
Orientuji se ve vzdělávací politice	0	21.4%	50.0%	28.6%	0.0%
Mám osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídajícím potřebám ZŠ/SS, mého pracoviště	0	71.4%	21.4%	0.0%	7.1%
Jsem schopen/a transformovat poznatky příslušných vědních/uměleckých oborů, do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů	0	35.7%	57.1%	0.0%	7.1%
Umím vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních předmětů	0	64.3%	35.7%	0.0%	0.0%
Disponuji uživatelskými dovednostmi informačních a komunikačních technologií	0	50.0%	42.9%	7.1%	0.0%
Dovedu integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů	0	57.1%	35.7%	7.1%	0.0%
Dovedu vytvářet mezipředmětové vazby	0	50.0%	42.9%	7.1%	0.0%
Mám přehled o vzdělávacím programu v rámci daného stupně vzdělávání	0	57.1%	42.9%	0.0%	0.0%
Dovedu s ním pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky	0	42.9%	42.9%	14.3%	0.0%
Celkem		48.6%	41.4%	8.6%	1.4%

Tab. 27 Intence – učitelé

Učitelé na sobě oceňovali znalosti svých oborů v 71,4%. V 57,1% jsou schopni transformovat poznatky oborů do výuky. Objevuje se i hodnocení ne, a to v obou výše zmíněných případech.

Intence - rezervy		
Vzdělávací politika	3	21.4%
Vzdělání učitelů	3	21.4%
ICT při přípravě	3	21.4%
Mezioborové souvislosti	2	14.3%
Znalosti	1	7.1%
Důslednost	1	7.1%
Neznalost nových metod	1	7.1%
Neodpověděl	0	0.0%

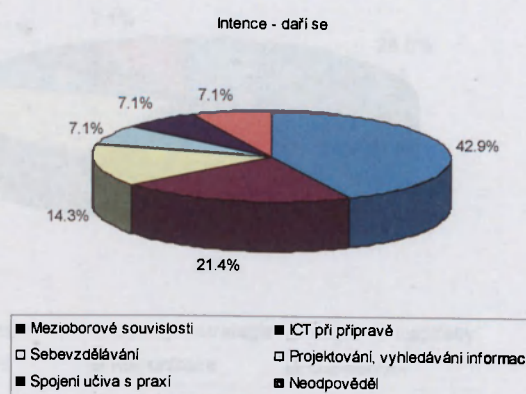


Tab. 28 Intence - rezervy

Rezervy v přípravě vidí učitelé hlavně v neznalosti souvislostí vzdělávací politiky, což se projevuje např. ve špatném přijímání ŠVP. Samotní učitelé vidí problém ve svém vzdělání,

protože ne celý tým má VŠ vzdělání dokončeno. ICT při přípravě je rezerva, se kterou učitelé taktéž pracují.

Intence - daří se		
Mezioborové souvislosti	6	42.9%
ICT při přípravě	3	21.4%
Sebevzdělávání	2	14.3%
Projektování, vyhledávání informací	1	7.1%
Spojení učiva s praxí	1	7.1%
Neodpověděl	1	7.1%



Tab. 29 Intence – daří se

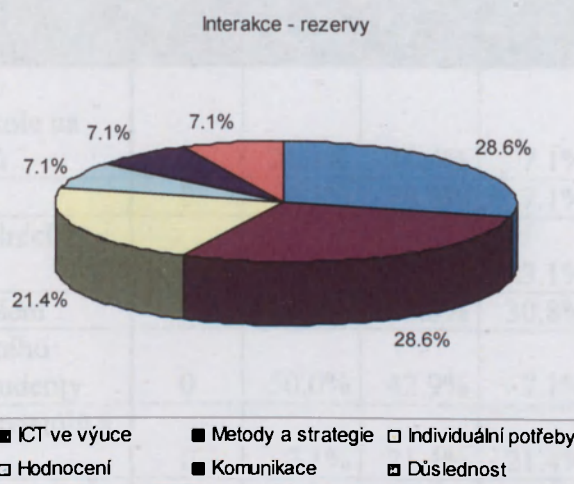
Učitelům se daří vytvářet mezioborové souvislosti, ale je to záležitost spíše prvního stupně. ICT při přípravě výuky využívá 21,4% týmu.

Interakce	neuve- deno	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládám strategie vyučování a učení na ZŠ/SŠ/jiné v teoretické a praktické rovině	0	14.3%	57.1%	28.6%	0.0%
Dovedu užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu	0	35.7%	50.0%	14.3%	0.0%
Jsem schopen/a jej přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy	0	35.7%	57.1%	7.1%	0.0%
Mám znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech	0	28.6%	57.1%	14.3%	0.0%
Dovedu používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků, studentů a požadavkům konkrétní školy	0	35.7%	50.0%	14.3%	0.0%
Dovedu užívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků, studentů	0	50.0%	28.6%	21.4%	0.0%
Dovedu uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy	0	35.7%	28.6%	35.7%	0.0%
Celkem		33.7%	46.9%	19.4%	0.0%

Tab. 30 Interakce - učitelé

V této oblasti učitelé odpovídali nejčastěji *spíše ano*. 57,1% ovládá strategie vyučování, je schopno se přizpůsobit individuálním potřebám žáků a zároveň má znalosti o teoriích hodnocení. Rezervy jsou patrné v komunikaci s rodiči a soc. partnery školy 35,7%

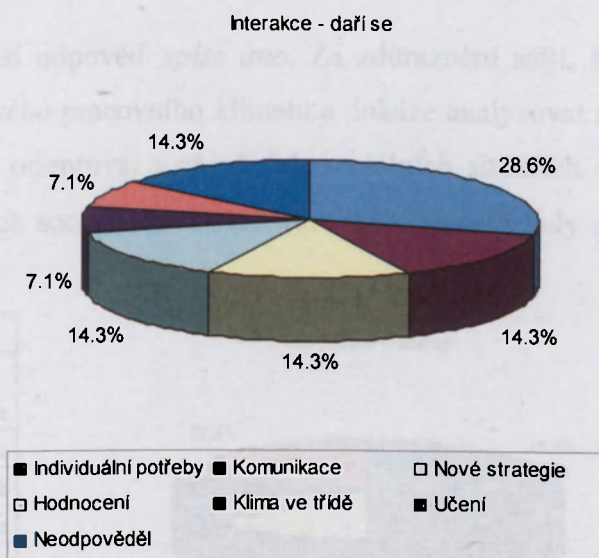
Interakce - rezervy		
ICT ve výuce	4	28.6%
Metody a strategie	4	28.6%
Individuální potřeby	3	21.4%
Hodnocení	1	7.1%
Komunikace se ž.	1	7.1%
Důslednost	1	7.1%
Neodpověděl	0	0.0%



Tab. 31 Interakce – rezervy

Mezi hlavní rezervy patří využívání ICT ve výuce a využívání adekvátních metod a strategií.

Interakce - daří se		
Individuální potřeby žáků	4	28.6%
Komunikace se ž.	2	14.3%
Nové strategie	2	14.3%
Hodnocení žáků	2	14.3%
Klima ve třídě	1	7.1%
Učení	1	7.1%
Neodpověděl	2	14.3%



Tab. 32 Interakce – daří se

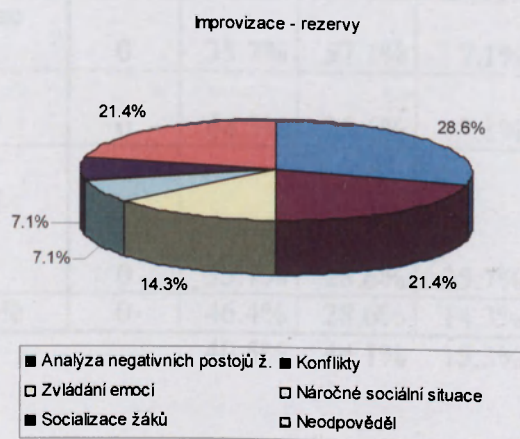
V této oblasti se učitelům nejvíce daří řešit individuální potřeby žáků a komunikace s nimi.

Improvizace	neuve- deno	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládám prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě sociálních vztahů žáků, studentů	0	21.4%	71.4%	7.1%	0.0%
Ovládám prostředky socializace žáků	0	14.3%	78.6%	7.1%	0.0%
Dovedu se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu	1	15.4%	61.5%	23.1%	0.0%
Jsem schopen/a zprostředkovat jejich řešení	1	38.5%	30.8%	30.8%	0.0%
Znám možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, studenty	0	50.0%	42.9%	7.1%	0.0%
Dovedu analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků, studentů	0	7.1%	71.4%	21.4%	0.0%
Dovedu užít prostředky nápravy	0	50.0%	35.7%	14.3%	0.0%
Jsem schopen/a reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků, studentů a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci	0	50.0%	50.0%	0.0%	0.0%
Celkem		30.9%	55.5%	13.6%	0.0%

Tab. 33 Improvizace - učitelé

I tato oblast přinesla nejčastější odpověď *spíše ano*. Za zdůraznění stojí, že 71,4% učitelů spíše ovládá prostředky příznivého pracovního klimatu a dokáže analyzovat negativní postoje žáků. 61,5% se spíše dovede orientovat v náročných sociálních situacích ve škole. 23,1% se spíše neorientuje ve složitých sociálních situacích a 30,8% si neví rady s řešením těchto situací.

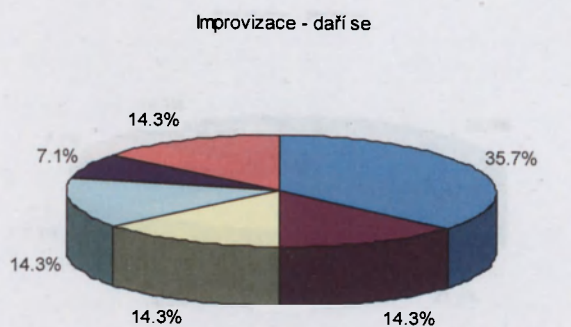
Improvizace - rezervy		
Analýza negativních postojů žáků	4	28.6%
Konflikty se žáky	3	21.4%
Zvládání vlastních emocí	2	14.3%
Náročné sociální situace	1	7.1%
Socializace žáků	1	7.1%
Neodpověděl	3	21.4%



Tab. 34 Improvizace - rezervy

Určitá část učitelů své rezervy vidí v analyzování negativních postojů žáků a řešení konfliktních situací se žáky.

Improvizace - daří se		
Pracovní klima	5	35.7%
Řešení konfliktů	2	14.3%
Individuální přístup	2	14.3%
Zjišťování příčin chování	2	14.3%
Reflexe potřeb žáků	1	7.1%
Neodpověděl	2	14.3%



■ Pracovní klima	■ Řešení konfliktů	□ Individuální přístup
□ Zjišťování příčin chování	■ Reflexe potřeb žáků	■ Neodpověděl

Tab. 35 Improvizace – daří se

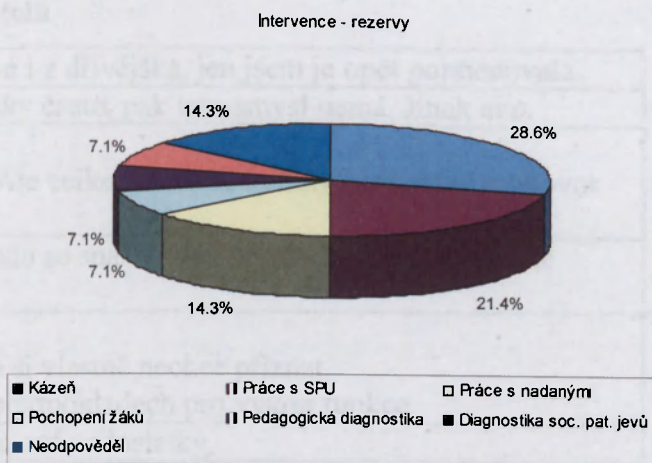
Učitelům se daří i při neočekávané situaci nejlépe udržet dobré pracovní klima.

Intervence	neuve- deno	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládám prostředky zajištění kázně ve třídě a umím řešit školní výchovné situace a výchovné problémy	0	35.7%	50.0%	14.3%	0.0%
Jsem schopný/a rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, studentů šikanu a týrání	0	14.3%	85.7%	0.0%	0.0%
Znám možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkují	0	50.0%	35.7%	14.3%	0.0%
Ovládám způsoby vedení nadaných žáků a studentů	1	30.8%	38.5%	30.8%	0.0%
Jsem schopen/a identifikovat žáky, studenty se specifickými poruchami učení a chování	0	35.7%	57.1%	7.1%	0.0%
Dovedu uzpůsobit výběr učiva a metod vyučování jejich možnostem	0	64.3%	28.6%	7.1%	0.0%
Dovedu použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností	0	35.7%	28.6%	35.7%	0.0%
Dovedu diagnostikovat sociální vztahy ve třídě	0	46.4%	28.6%	14.3%	0.0%
Celkem		40.5%	44.1%	15.3%	0.0%

Tab. 36 Intervence - učitelé

Velkou zkušenost mají tito učitelé s rozpoznáváním sociálně patologických jevů 85,7% a identifikováním žáků se SPU 57,1% nicméně učitelé opět nejčastěji odpovídali *spíše ano*.

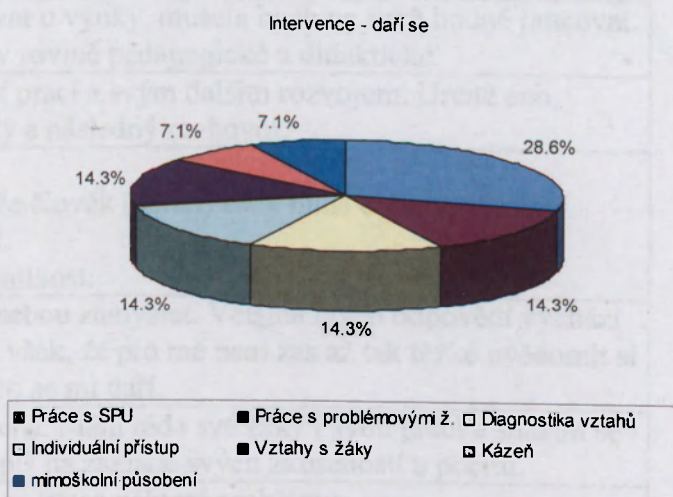
Intervence - rezervy		
Kázeň	4	28.6%
Práce s SPU žáků	3	21.4%
Práce s nadanými	2	14.3%
Pochopení žáků	1	7.1%
Pedagogická diagnostika	1	7.1%
Diagnostika soc. pat. jevů	1	7.1%
Neodpověděl	2	14.3%



Tab. 37 Intervence - rezervy

Učitelé nejvíce bojují s kázní a specifickými poruchami učení žáků.

Intervence - daří se		
Práce s SPU žáků	4	28.6%
Práce s problémovými žáky	2	14.3%
Diagnostika vztahů	2	14.3%
Individuální přístup	2	14.3%
Vztahy s žáky	2	14.3%
Kázeň	1	7.1%
mimoškolní působení	1	7.1%
Neodpověděl	0	0.0%



Tab. 38 Intervence – daří se

Práce s dětmi s SPU se učitelům ve stejné míře daří, jako nedaří.

Podrobnější informace o „rezervách a daří se“, jak je viděli jednotliví učitelé:

Viz kapitolu 6.9 Příloha 9 Učitelé rezervy a daří se, s. 180.

Smysl celé reflexe - výroky učitelů

Alena	Jsem si těchto rezerv vědoma i z dřívějška, jen jsem je opět pojmenovala.
Josef	Pokud si učitel pokládá otázky často, pak toto smysl nemá. Jinak ano.
Miroslava	Ne. Mám averzi k dotazníkům. Ale celkově rozbor hodiny i následný rozhovor byly přínosné.
Eliška	Zamyslím se nad sebou a budu se snažit zvýšit úroveň své pedagogické činnosti.
Václav	Ano. Člověk nahlas vysloví, to co si vlastně nechce přiznat. Orientace v požadovaných předpokladech pro výkon funkce.
Naděžda	Ano. Uvědomila jsem si více své nedostatky.
Irena	Uvědomila jsem si, že je to práce, která mě opravdu těší. Pokud mám stále rezervy, znamená to, že se mohu zlepšovat – přínos pro sebe i žáky.
Lucie	Spíše ano. Je to poprvé za dobu co učím, co jsem se musela zamyslet nad tím, jak svou práci vykonávám. Není pro mne jednoduché napsat, co se mi daří a vlastně se pochválit. To samé platí i o rezervách mé práce. Teď vím, na co se zaměřit a zlepšit.
Jana	Ano, pokud bych měla setrvat u výuky, musela bych na sobě hodně pracovat. Jak v rovině předmětu, tak v rovině pedagogické a didaktické.
Vlasta	Zamyslela jsem se nad svojí prací a svým dalším rozvojem. Určitě ano. Pozitivní byl i rozbor hodiny a následný rozhovor.
Hana	Určitě značný! Uvědomila jsem si zpětně, že člověk (učitel) stále musí dbát na všechny aspekty, že nelze pouze učit. Výchova, osobní příklad – nutnost.
Jana C.	Určitě ano, je dobré se nad sebou zamyslet. Většina mých odpovědí vychází z nedostatku praxe. Zjišťuji však, že pro mě není zas až tak těžké uvědomit si chyby, než vyzdvihnout to co se mi daří.
Eva	Řeč této reflexe je mi vzdálená. Mám ráda své žáky i svou práci a snažím se ji dělat co nejlépe. Pracuji spíš na základě svých zkušeností a pocitů.
Oxana	Dotazník mi pomohl utřídit pojmy a některé problémy.

3.9.5. Mapa profesionalizace jednotlivce

Irena	Zaměřím se na častější zařazování skupinové práce. Cíl – spolupráce a komunikace ve skupině směřující ke splnění úkolu.
Václav	Trpělivost, sebeovládání.
Oxana	Chtěla bych po absolvování seminářů pro pedagogické pracovníky uplatnit nové poznatky a zkušenosti v hodinách, týká se to hlavně práce s interaktivní tabulí.
Jana	Z rozhovoru po hospitaci: jasně vymezit cíl hodiny a na konci zhodnotit. Protože se mi zdá, že se mi hůř udržuje kázeň ve třídě, tak zpestřit a proložit něčím zajímavým, co děti zaujme.
Jana C.	Chtěla bych se zaměřit především na motivaci žáků k učení. A pokusit se vzbudit v nich zájem o dějepis a historii. Dále bych si chtěla v praxi vyzkoušet výukové metody, které znám teoreticky.
Vlasta	Více práce ve skupinách, více samostatné práce žáků. Čtenářské deníky.
Eva	Ráda bych se naučila pracovat s novými výukovými metodami.
Hana	Musím být důslednější. V hodinách – skup. práci – naučit děti kázni.
Miroslava	Zaměřím se na častější střídání výukových metod.
Naděžda	Zaměřím se na charakterové vlastnosti dětí. Vést k pravdomluvnosti. Zlepšení vztahu učitel – žák. K prohloubení důvěry. Péče slabším a problémovým žákům.
Alena	Na zvýšení efektivity ve své výuce.
Josef	Všechno. Hlavně kázeň v hodinách.
Lucie	Zaměřím se na důslednost ve vztahu k sobě a ve vztahu k žákům. Na ovládání svých emocí.
Eliška	Zaměřím se na zlepšení efektivity výuky, vyzkoušení několikahodinového projektu.

3.9.6. Shrnující reflexe výzkumníka

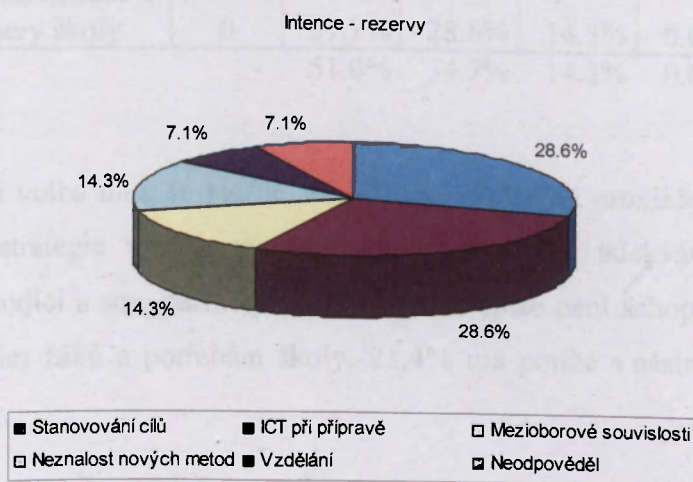
Při hodnocení výzkumníkem bylo na první pohled patrné, že jeho hodnocení je převážně lepší než hodnocení učitelů. Nachází však odlišné „rezervy“ a „daří se“ než učitelé.

Intence	neuve- deno	ano	spíše ano	Spíše ne	ne
Má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu profese a k pracovnímu prostředí	0	35.7%	50.0%	14.3%	0.0%
Orientuje se ve vzdělávací politice	0	28.6%	64.3%	7.1%	0.0%
Má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídajícím potřebám ZŠ/SS, pracoviště	0	50.0%	42.9%	7.1%	0.0%
Je schopen/a transformovat poznatky příslušných vědních/uměleckých oborů, do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů	0	50.0%	35.7%	14.3%	0.0%
Umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních předmětů	0	71.4%	28.6%	0.0%	0.0%
Disponuje uživatelskými dovednostmi informačních a komunikačních technologií	0	42.9%	35.7%	21.4%	0.0%
Dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů	0	35.7%	57.1%	7.1%	0.0%
Dovede vytvářet mezipředmětové vazby	0	50.0%	21.4%	28.6%	0.0%
Má přehled o vzdělávacím programu v rámci daného stupně vzdělávání	0	78.6%	21.4%	0.0%	0.0%
Dovede s ním pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky	0	71.4%	21.4%	7.1%	0.0%
Celkem		51.4%	37.9%	10.7%	0.0%

Tab. 39 Intence - výzkumník

V oblasti intence je *ano* nejčastější volbou. Nejvýraznější rys této oblasti je, že učitelé umějí vyhledávat a zpracovávat informace 71,4% a mají přehled o aktuálním vzdělávacím programu 78,6%. 57,1% *spíše ano* dovede integrovat mezioborové poznatky. 28,6% učitelů *spíše nedovede* vytvářet mezipředmětové vazby. 21,4% *spíše nedovede* využívat ICT.

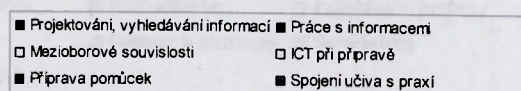
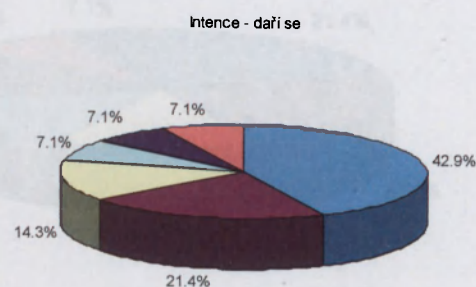
Intence - rezervy		
Stanovování cílů	4	28.6%
ICT při přípravě	4	28.6%
Mezioborové souvislosti	2	14.3%
Neznalost nových metod	2	14.3%
Vzdělání	1	7.1%
Neodpověděl	1	7.1%



Tab. 40 Intence - rezervy

Jako citelnou rezervu je možné vnímat stanovování cílů vyučovacích celků, ale i plánování. Zároveň je patrné malé využívání ICT při přípravě výuky.

Intence - daří se		
Projektování, vyhledávání informací	6	42.9%
Práce s informacemi	3	21.4%
Mezioborové souvislosti	2	14.3%
ICT při přípravě	1	7.1%
Příprava pomůcek	1	7.1%
Spojení učiva s praxí	1	7.1%



Tab. 41 Intence – daří se

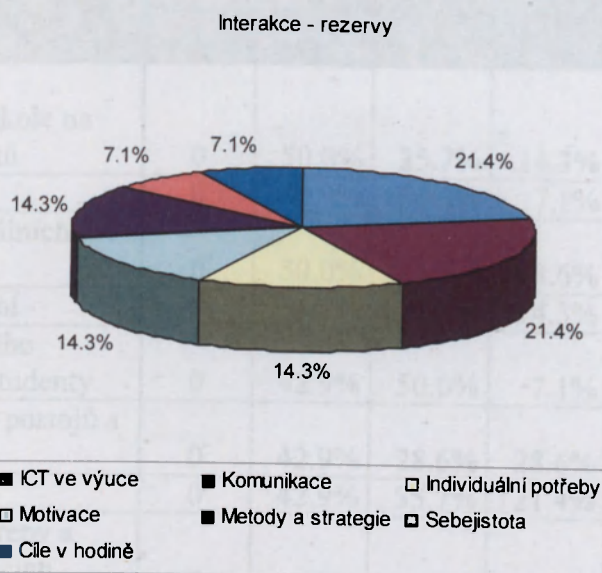
U méně než poloviny učitelů se daří plánování, práce s informacemi a vytváření mezioborových souvislostí.

Interakce	neuve- deno	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládá strategie vyučování a učení na ZS/SS/jiné v teoretické a praktické rovině	0	50.0%	42.9%	7.1%	0.0%
Dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu	0	50.0%	42.9%	7.1%	0.0%
Je schopen/a jej přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy	0	42.9%	28.6%	28.6%	0.0%
Má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech	0	50.0%	35.7%	14.3%	0.0%
Dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků, studentů a požadavkům konkrétní školy	0	50.0%	28.6%	21.4%	0.0%
Dovede užívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků, studentů	0	57.1%	35.7%	7.1%	0.0%
Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy	0	57.1%	28.6%	14.3%	0.0%
Celkem		51.0%	34.7%	14.3%	0.0%

Tab. 42 Interakce - výzkumník

I zde u výzkumníka převýšila volba *ano*. Je patrné, že ICT do výuky již proniklo a zároveň se učitelům daří ovládat strategie výuky, využívat vhodné metody, adekvátně hodnotit a komunikovat efektivně s rodiči a soc. partnery. 28,6% učitelů spíše není schopno se přizpůsobit individuálním potřebám žáků a potřebám školy. 21,4% má potíže s nástroji hodnocení.

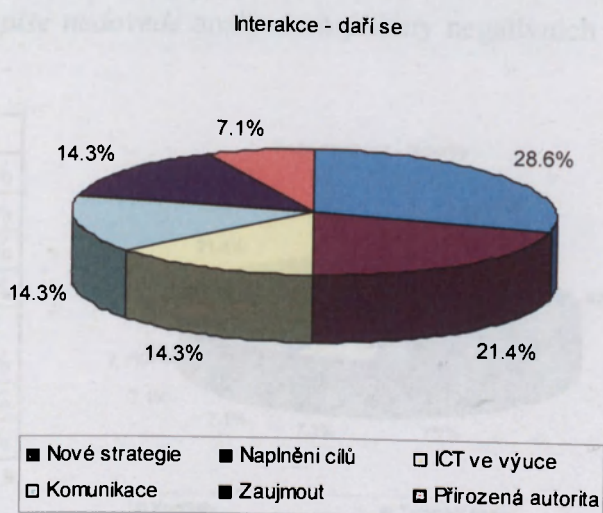
Interakce - rezervy		
ICT ve výuce	3	21.4%
Komunikace se ž.	3	21.4%
Individuální potřeby žáků	2	14.3%
Motivace žáků	2	14.3%
Metody a strategie	2	14.3%
Sebejistota	1	7.1%
Cíle v hodině	1	7.1%



Tab. 43 Interakce - rezervy

Jako rezervu v této oblasti je možné vidět využívání ICT ve výuce, kvalita komunikace se žáky a naplňování individuálních potřeb žáků a jejich motivování, ale i využívání příliš malé škály metod.

Interakce - daří se		
Nové strategie	4	28.6%
Naplnění cílů	3	21.4%
ICT ve výuce	2	14.3%
Komunikace se žáky	2	14.3%
Zaujmut	2	14.3%
Přirozená autorita	1	7.1%



Tab. 44 Interakce – daří se

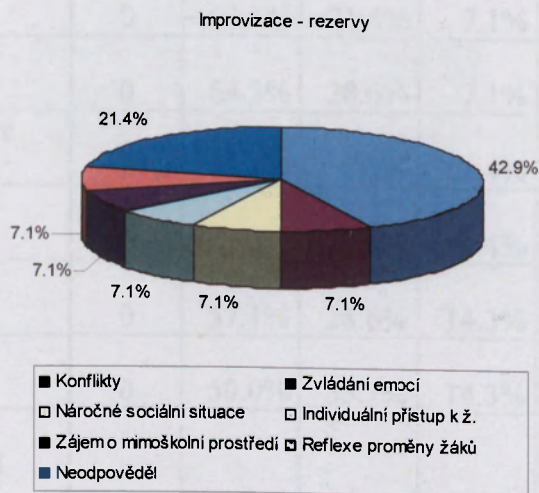
Daří se využívat nové strategie vyučování, naplňovat stanovené cíle, využívat ICT ve výuce a kvalitně komunikovat se žáky.

Improvizace	neuve- deno	ano	spíše ano	spíše ne	Ne
Ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě sociálních vztahů žáků, studentů	0	50.0%	35.7%	14.3%	0.0%
Ovládá prostředky socializace žáků	0	42.9%	50.0%	7.1%	0.0%
Dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu	0	50.0%	21.4%	28.6%	0.0%
Je schopen/a zprostředkovat jejich řešení	0	35.7%	50.0%	14.3%	0.0%
Zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, studenty	0	42.9%	50.0%	7.1%	0.0%
Dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků, studentů	0	42.9%	28.6%	28.6%	0.0%
Dovede užít prostředky nápravy	0	42.9%	35.7%	21.4%	0.0%
Je schopen/a reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků, studentů a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci	0	35.7%	42.9%	21.4%	0.0%
Celkem		43.6%	40.0%	18.2%	0.0%

Tab. 45 Improvizace - výzkumník

V této oblasti 50% učitelů dovede vytvořit příznivé pracovní klima a stejný díl učitelů se *dovede* orientovat v náročných sociálních situacích. 28,6% učitelů se *spíše nedovede* orientovat v těchto situacích a také *spíše nedovede* analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků.

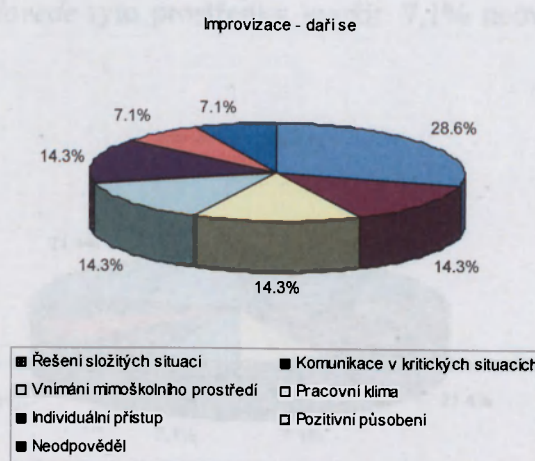
Improvizace - rezervy		
Konflikty se žáky	6	42.9%
Zvládání emocí	1	7.1%
Náročná sociální situace	1	7.1%
Individuální přístup k ž.	1	7.1%
Zájem o mimoškolní prostředí	1	7.1%
Reflexe proměny žáků	1	7.1%
Neodpověď	3	21.4%



Tab. 46 Improvizace - rezervy

Velkou rezervou je řešení konfliktů se žáky, kdy přístup první volby je vždy direktivní kázeňské opatření.

Improvizace - daří se		
Řešení složitých situací	4	28.6%
Komunikace v kritických situacích	2	14.3%
Vnímání mimoškolního prostředí	2	14.3%
Pracovní klima – pozitivní	2	14.3%
Individuální přístup	2	14.3%
Pozitivní působení	1	7.1%
Neodpověděl	1	7.1%



Tab. 47 Improvizace – daří se

V oblasti improvizace se daří v některých případech řešit složité situace ve výuce, udržet v kritické situaci profesionální úroveň komunikace, uvědomovat si důvody chování dítěte ve vztahu k jeho rodinnému zázemí. Při potížích ve výuce udržet pozitivní pracovní klima a udržovat individuálního přístupu k žákům.

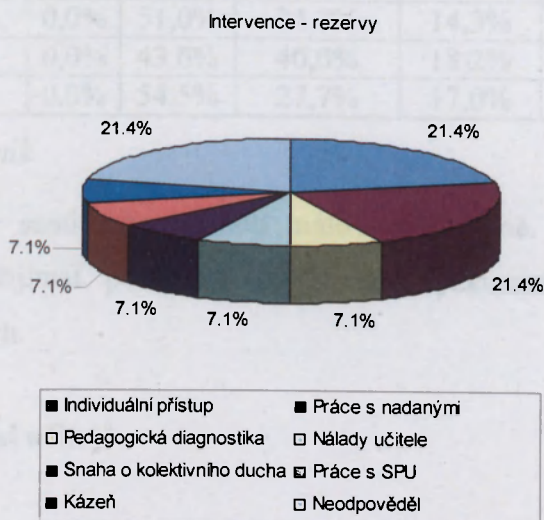
Intervence	neuve- deno	ano	spíše ano	spíše ne	Ne
Ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy	0	64.3%	21.4%	7.1%	7.1%
Je schopný/a rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, studentů šikanu a týrání	0	64.3%	28.6%	7.1%	0.0%
Zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje	0	71.4%	7.1%	21.4%	0.0%
Ovládá způsoby vedení nadaných žáků a studentů	0	21.4%	57.1%	21.4%	0.0%
Je schopen/a identifikovat žáky, studenty se specifickými poruchami učení a chování	0	57.1%	28.6%	14.3%	0.0%
Dovede uzpůsobit výběr učiva a metod vyučování jejich možnostem	0	50.0%	35.7%	14.3%	0.0%
Dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností	0	57.1%	14.3%	28.6%	0.0%
Dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě	0	50.0%	28.6%	21.4%	0.0%
Celkem		54.5%	27.7%	17.0%	0.9%

Tab. 48 Intervence - výzkumník

Zde výrazně převýšilo *ano*. Učitelé umějí zajistit kázeň 64,3% a ve stejném dílu zvládají rozpoznat sociálně patologické projevy žáků. 71,4% zná možnosti jejich prevence a nápravy, kterou zprostředkuje. 57,1% učitelů *dovede použít* prostředky pedagogické

diagnostiky. Naproti tomu ve 28,6% *spíše nedovede* tyto prostředky využít. 7,1% neovládá prostředky zajištění kázně ve třídě.

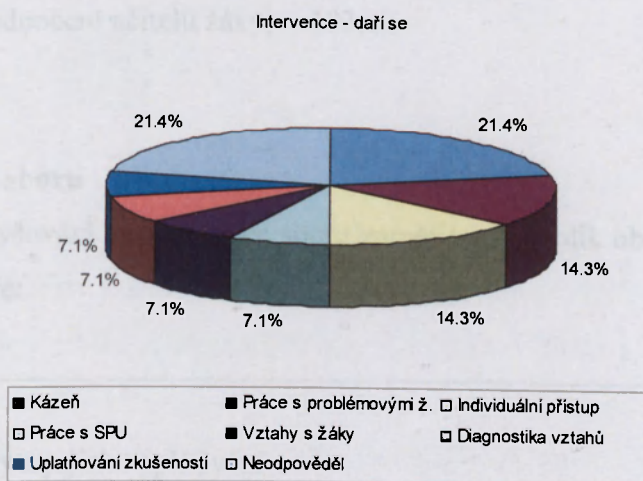
Intervence - rezervy		
Individuální přístup	3	21.4%
Práce s nadanými žáky	3	21.4%
Pedagogická diagnostika	1	7.1%
Nálady učitele	1	7.1%
Snaha o „kolektivního ducha“	1	7.1%
Práce s SPU	1	7.1%
Kázeň	1	7.1%
Neodpověděl	3	21.4%



Tab. 49 Intervence - rezervy

Velkou rezervou je individuální přístup k žákům – ať už žákům jakkoli znevýhodněným (SPU, sociálně...), nebo žákům nadaným.

Intervence - daří se		
Kázeň	3	21.4%
Práce s problémovými ž.	2	14.3%
Individuální přístup	2	14.3%
Práce s SPU	1	7.1%
Vztahy s žáky	1	7.1%
Diagnostika vztahů	1	7.1%
Uplatňování zkušeností	1	7.1%
Neodpověděl	3	21.4%



Tab. 50 Intervence – daří se

V některých případech se ukázkově daří udržet si kázeň, efektivně pracovat s problémovými žáky a důsledné uplatňování individuálního přístupu.

Podrobnější informace o jednotlivých „rezervách a daří se“ :

Viz kapitolu 6.10 Příloha 10 Výzkumník rezervy a daří se, s. 187.

Celkem	Sebereflexe učitelů				Hodnocení výzkumníka			
	ano	spíše ano	spíše ne	ne	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Intence	48,6%	41,4%	8,6%	1,4%	51,4%	37,9%	10,7%	0,0%
Interakce	33,7%	46,9%	19,4%	0,0%	51,0%	34,7%	14,3%	0,0%
Improvizace	30,9%	55,5%	13,6%	0,0%	43,6%	40,0%	18,2%	0,0%
Intervence	40,5%	44,1%	15,3%	0,0%	54,5%	27,7%	17,0%	0,9%

Tab. 51 Porovnání učitelé x výzkumník

Z této tabulky vyplývá, že učitelé sami sebe hodnotí málo sebevědomě. Což se projevuje například tím, že neumějí přijímat pochvaly. Hodnocení výzkumníkem je příznivější, než hodnocení učitelů samotných.

3.9.7. Doplnující vrstvy hodnocení učitelů

Speciální pedagog

Toto hodnocení se zaměřuje na osobnostní, ale i profesní kvality jednotlivců.

Viz kapitolu 6.11 Příloha 11 Hodnocení učitelů speciálním pedagogem, s. 190.

Žáci

Viz kapitolu 6.12 Příloha 12 Hodnocení učitelů žáky, s. 193.

3.9.8. Mapa profesionalizace sboru

Výzkumník se v úvodní fázi zvyšování kvality práce sboru zaměřil na několik oblastí, které vzešly z využití evaluační strategie:

Bude vhodné se zaměřit na:

- smysluplné plánování
- stanovování cílů pro žáky a jejich naplňování
- rozšíření palety využívaných strategií a metod ve výuce
- hospitace u kolegů (návštěvy v projektech, zajímavých hodinách)
- zařazení sebereflexe žáků do každé vyučovací jednotky
- důslednost učitelů i žáků
- vstřícná komunikace na úrovni: U-Ž, U-U, U-Vedení, U-Rodič

„Mapa profesionalizace sboru“ byla doplněna seminářem s prezentací výsledků sebereflexe učitelů a shrnující reflexe výzkumníka.

3.10. Ideální podoba evaluační strategie

Pro dostatečnou validitu a reliabilitu případových studií může být evaluační strategie rozšířena o model vícevrstevné evaluace. (Suchánková 2002):

„Vrstvy“ evaluace:

Sebehodnocení

Hodnocení výzkumníkem

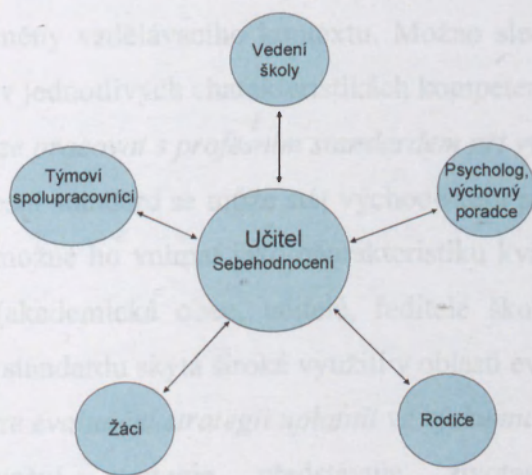
Hodnocení ředitelem školy, případně zástupcem

Hodnocení psychologem, výchovným poradcem školy

Hodnocení týmovými spolupracovníky, vedoucím předmětové komise

Hodnocení žáky

Hodnocení rodiči



Obr. 10 Vrstvy evaluace

Všechny uvedené vrstvy přispívají k hodnocení různou mírou komplexnosti a specifičnosti pohledů a v jejich průniku vzniká relativně objektivní a ucelený obraz kvality jednotlivců i celých učitelských sborů. Celková evaluace má smysl tehdy, když jednotlivé subjekty o svých poznatcích dále diskutují a navrhnou varianty pro zlepšení, změnu, další vzdělávání atd. (Vašutová 2004, s. 172)

V některých pilotních případových studiích, ale i v mnohopřípadové studii základní školy se podařilo získat vyjádření několika vrstev evaluace. V poslední případové studii „Klára“ se autorka pokusila o naplnění ideální podoby evaluační strategie.

Viz kapitolu 6.14 Příloha 14 Ideální podoba evaluační strategie, s. 196.

4. Závěr

Disertační práce se zabývala hledáním odpovědí na výzkumné otázky a dosažením stanovených cílů vymezených na začátku práce:

Jaká je uplatnitelnost profesního standardu učitele jako prostředku stanovování a prokazování kvality učitele?

Profesní standard a jeho uplatnitelnost bylo možné sledovat nejdříve při tvorbě evaluační strategie a následně při aplikaci této strategie v jednotlivých případových studiích. Za nejvýznamnější přínos profesního standardu lze považovat to, že přináší souhrn ukazatelů kvality učitele, který je však dobré vnímat jako vývojeschopný živý mechanismus, který reflektuje změny vzdělávacího kontextu. Možno sledovat in Vašutová (2001b) a Vašutová (2007), kdy v jednotlivých charakteristikách kompetencí dochází k vývoji.

Jak lze pracovat s profesním standardem při vytváření evaluační strategie?

Profesní standard se může stát východiskem pro tvorbu evaluační strategie na základě toho, že je možné ho vnímat jako charakteristiku kvality učitelovy práce, na niž se dohodlo více stran (akademická obec, učitelé, ředitelé škol...). Charakteristika kvality obsažená v profesním standardu skýtá široké využití v oblasti evaluace.

Jak lze evaluační strategii uplatnit ve výzkumu kvality učitele?

Evaluační strategie představuje životaschopný, profesionalitu podporující metodologický komplex. Pozorování, které je podpořeno rozhovory, sebereflexí, hodnocením učitele jednotlivými vrstvami (vedení školy, týmoví kolegové, speciální pedagog, žáci...), hodnocením výzkumníka a obsahovou analýzou výpovědí, je soubor výzkumných metod, které v tomto propojení mohou přinést inspirativní přístup pro výzkum kvality učitele.

Jaká je využitelnost této evaluační strategie v profesionalizaci jednotlivce nebo kolektivu učitelů v rámci autoevaluace školy?

Evaluační strategie byla vyvíjena v šesti případových studiích a aplikována ve čtrnácti případech mnohopřípadové studie základní školy. Takto aplikovaná evaluační strategie poskytuje komplexní pohled na práci učitele, kterému průběh evaluace a její výsledky mohou pomoci nastavit vlastní práci zrcadlo, ve kterém se vidí z různých úhlů pohledu. Ve svém profesním směřování se pak může utvrdit nebo nalézt možnosti dalšího rozvoje. Odhalení potenciálu změny může podpořit **zvýšení kvality**.

Rizikem této evaluační strategie je, že ji lze uchopit různě. Pokud výzkumník (např. v pozici ředitele) bude nástroj vnímat jako striktně dané požadavky na kvalitu učitele, může dojít k pouhému „odškrtávání“ jednotlivých indikátorů. To může vést k demotivaci pozorovaného učitele. Velmi důležitým prvkem pro pozitivní průběh aplikace evaluační

strategie je **motivování učitele výzkumníkem**. Druhou nutnou podmínkou pro kvalitu procesu je **otevřená, profesionální komunikace** mezi výzkumníkem a učitelem. Nejde totiž o vyřknutí černobílého soudu: „Jsi dobrý, nebo špatný učitel.“ Jedná se o hledání rezerv, ale i o pojmenovávání toho, co se učiteli daří a na čem je dobré dále stavět. Celý průběh aplikace evaluační strategie má **formativní charakter**.

Cíle disertační práce se podařilo naplnit:

- Bylo zmapováno pojmové pole, které souvisí s hledáním a prokazováním kvality učitele.
- Podařilo se vytvořit a ověřit evaluační strategii na bázi profesního standardu učitele. V empirické části byl popsán způsob tvorby a vývoj tohoto nástroje.
- Evaluační strategii se v mnohopřípadové studii základní školy osvědčila jakožto nástroj podpory profesionalizace učitele.
- Tato strategie nebyla využita pouze k výzkumným, či evaluačním účelům, ale i při vysokoškolské výuce. (Výuka studentů Pedagogické fakulty UK).
- Evaluační strategie má v sobě další potenciál vývoje. Bude reflektovat vyvíjející se ukazatele kvality profesního standardu učitele. Jednotlivé případy mohou být hodnoceny více „vrstvami“, případně druhým výzkumníkem. Názor následně může být porovnáván.

Pokud máme shrnout tři stěžejní oblasti, kterým se autorka věnovala, tak Kantovo obecné pojetí kvality, kdy o kvalitě hovoří jako o jedné z forem, kterou usuzujeme o skutečnosti, tedy světě, jež nás obklopuje, a jedné z kategorií, díky které vznikají empirické pojmy o námi poznávaném světě, je nejbližší tomu, jak je vnímána kvalita v této práci v obecné rovině. Poznáváme na základě našich smyslů a jejich data v našem rozumu podle jeho způsobu dále zpracováváme. Na základě těchto dat usuzujeme a podle usuzování se v nám přístupném světě orientujeme.

Kvalitu učitele lze spatřovat v tom, že učitel průběžně zjišťuje, zohledňuje a snaží se naplňovat očekávání (a do určité míry i přání a potřeby) svých **žáků** a v rámci svých možností usiluje o dobrý stav věcí v **instituci**, ve které pracuje. Snaží se o permanentní profesní **rozvoj sebe samotného**, rozvoj svých **žáků** a své **instituce**, a to tím, že průběžně naplňuje reálné cíle, které si stanovuje. Reflexe je přirozenou součástí jeho práce. Jeho směřování je smysluplné a řízené jeho profesní kompetentností a zdravým rozumem.

Kvalita učitele se tedy projevuje ve třech rovinách: **rozvoj sebe sama, rozvoj žáků a své instituce**.

V disertační práci se podařilo najít způsob, jak smysluplně hodnotit a rozvíjet kvalitu učitele. Za hlavní přínos práce lze vnímat vytvoření evaluační strategie, která byla vstřícně přijata studenty ve vysokoškolské výuce i učiteli v rámci evaluačních procesů.

...Dobrým učitelem je ten, kdo si získá u žáků přirozenou autoritu, dokáže naučit danou látku zábavnou a dobře se pamatující formou i slabší žáky. Měl by to být člověk se smyslem pro humor, aby hodiny byly uvolněné a žáci na ně chodili rádi a těšili se na zajímavosti, které dobrý učitel do hodiny přinese. Dobrý učitel by měl být zároveň jako přítel, kterému můžeme věřit a nebát se přijít pro pomoc nebo radu. Měl by nás umět zastavit, když se ženeme do problémů a vždy by k nám měl být upřímný. Dobrý učitel nás vede k samostatnosti i k práci v kolektivu a dokáže tolerovat naše menší chyby a někdy i výkyvy nálad. Dobrý učitel by měl s klidem zvládnout nepříjemnou situaci s problémovým žákem, ale musí umět i spravedlivě potrestat jeho prohřešky. Neměl by je však řešit jen poznámkami, vždyť existují i jiné metody trestu. Dobrý a oblíbený učitel by měl umět spolupracovat jak s námi, tak s rodiči.

Dívka 14 let

Další ukázky výroků žáků:

Viz kapitolu 6.13 Příloha 13 Žákovská anketa: „Kdo je to dobrý učitel?“, s. 194.

4.1. Summary

Many documents dealing with education policy consider professional standard one possible type of teachers' work stimulation. The absence of a document of this type is increasingly being felt in Czech educational environment. How can we support teacher's work in present conditions so that it reaches the highest possible quality?

One of the possible solutions is to approach professional standard as a set of quality criteria and indicators that can be used in evaluation. This thesis develops an evaluation strategy using a professional standard that has been specified based on educational goals and objectives and school functions. By connecting quality indicators defined in the aforesaid standard with the components of teacher's professional behaviour (4 I) this thesis has developed an original evaluation strategy focused on teachers' work support.

At creation of the evaluation strategy, proposed professional standards are utilised as a formative conception; they may serve namely to specify criteria of teacher's quality.

The main purpose of the standards lies in formulation of qualification requirements for entering the profession; however, this specification also allows us to conceive the term of "above standard".

The basic methods of the evaluation strategy include: case study, monitoring, interview, content analysis, self-reflection and reflection of researcher.

The theoretical part of this thesis focuses on the definition of quality in the area of education, provides a relevant list of terms and definitions specifying quality in general as well teacher's qualities. It also provides a specification of international organizations and strategic international and national documents and their influence upon the ever-changing goals and objectives of education and school functions. The ever-changing educational context largely influences the role of the teacher. The thesis also mentions various approaches to the development and use of teachers' professional standard both nationally and internationally. The document contains detailed description of the teachers' professional standard that has been chosen as the basis for the development of the evaluation strategy.

The empirical part provides a detailed description of the development and gradual verification of the evaluation strategy as a tool for teachers' work support. It analyses individual case studies based on which the evaluation strategy has been successfully developed and used. The tool is – as a whole or only partially – used in the education of future teacher studying at Pedagogical faculty of Charles university as well as of current teachers who are completing their pedagogical distant studies.

The tool has been applied within the project of professionalization of a school staff in a multi-case study carried out at a school, which has largely proved the comprehensiveness and purposefulness of the designed evaluation strategy.

The last case study represents the ideal form of the evaluation strategy, because in the ideal case, the evaluation strategy would also employ “a model of multilayer evaluation”, which offers an view of teacher’s work as perceived by e.g. pupils, team colleagues, school management, special pedagogue etc. which provides even higher validity of this methodological concept. Besides, this “case” is documented by photographs, so we can call it a photo-study.

The whole research proves the viability of one of the proposed versions of teachers’ professional standard and its purposefulness for teachers’ work quality improvement.

(eds.) *Accountancy of Educational Objectives: The classification of educational goals*.
Handbook 1: Cognitive domain. New York : David McKay, 1956.

DELORS, J. et al. *Učení je klíčem k lepšímu světu*. Mezinárodní komise UNESCO
„Vzdělávání pro 21. století“. Praha : PedF UK, 1997.

DUROZOL, G., ROUSSEL, A. *Filosofický slovník*. Praha : FWA Ediční, 1994.

GAYORA, P. *Úvod do pedagogického výstupu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-25971-75-6.

GRECMANOVÁ, H. *Evancie školního klimatu. Řemeslo ve školství*, 2004, č. 5, s. 4-29.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portal, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

HEINZMANN, H. *Středověká filosofie*. Olomouc : Nakladatelství Olomouc, 2000.

HEITBRANTOVÁ, V., KREJČÍ, J. K. *Časť naší evaluace na naší škole. Pedagogické listy*
1/2005, *Učitelství listy*, roč. 13, č. 1, 2005. ISSN 1210-6313.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha : Portal, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HLAVÁČKOVÁ, J. *Reflexivní deník začínajícího učitele středního věku. Závěrečná práce*.
Praha : PedF UK, 2002.

HRUBÁ, J. *Chcete zlepšit svou školu? Učitelství listy*, 1998, roč. 5, č. 8, s. 16-17.

ISBN 80-86106-09-8.

JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno : Paido, 2005. ISBN
80-7315-080-8.

JANOŠKOVÁ, S. *Model tvorby indikátorového systému pro ověřování odborných
kompetencí učitelů ve výuce chemie v středním vzdělávání*. Praha : 2008. Diplomová práce.

ŠANT, I. *Kritika marxismu*. Praha, 1975.

KABAČOVÁ, B. *Reflexivní výzkum a reflexivní učitel. Acta pedagogica, Banka Bystrica - PedF
Mateja Bela*, 2003. ISBN 83-046-070-80.

5. Literatura

- BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha : Portál, 2003.
- BELZ, H., SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- BENÍŠKOVÁ, T. *První třídou bez pláče*. Havlíčkův Brod : Tiskárny Havlíčkův Brod, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1906-1.
- BEŇO, M. aj. *Učiteľ v procese transformácie spoločnosti*. Bratislava : ÚIPŠ, 2001.
- BLÍŽKOVSKÝ, B. aj. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj 2000.
- BLOOM, B.S., ENGELHART, M.D., FURST, E.J., HILL, W.H., KRATHWOHL, D.R. (eds.) *Taxonomy of Educational Objectivities: The classification of educational goals*. Handbook I: Cognitive domain. New York : David McKay, 1956.
- DELORS, J. et. al. *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21. století“*. Praha : PedF UK, 1997.
- DUROZOI, G., ROUSSEL, A. *Filosofický slovník*. Praha : EWA Edition, 1994.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- GRECMANOVÁ, H. *Evaluace školního klimatu. Řízení ve školství*, 2004, č. 5., s. 4–29.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303 -X.
- HEINZMANN, R. *Středověká filosofie*. Olomouc : Nakladatelství Olomouc, 2000.
- HELEBRANTOVÁ, V., KREJČÍ, J. *K zaměření evaluace na naší škole. Ředitelské listy* 1/2005. *Učitel'ské listy*, roč. 13, č. 1, 2005. ISSN 1210-6313.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- HLAVÁČKOVÁ, J. *Reflektující deník začínajícího učitele středního věku*. Závěrečná práce. Praha : PedF UK, 2002.
- HRUBÁ, J. *Chcete zlepšit svou školu? Učitel'ské listy*, 1998, roč. 5, č. 8, s.16-17. ISBN 80-86106-09-8.
- JANÍK, T. *Znalost jako klíčová kategorie učitel'ského vzdělávání*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-080-8
- JANOUSHKOVÁ, S. *Model tvorby indikátorového systému pro ověřování občanské kompetence žáků ve výuce chemie v základním vzdělávání*. Praha : 2008. Disertační práce.
- KANT, I. *Kritika soudnosti*. Praha, 1975.
- KASÁČOVÁ, B. *Reflexívna výučba a reflexia v učitel'skej príprave*. Banska Bystrica : PedF Matěja Beľa, 2005. ISBN 83-046-080-80

- KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha : Sociologické nakladatelství, 1992.
- KELLER, J., TVRDÝ, L. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah, pojišťovna*. Praha : Sociologické nakladatelství, 2008. ISBN 978-80-86429-78-6.
- KOLEKTÍV AUTOROV *Profesijní rozvoj učitel'a*. Prešov : Rokus s. r. o., 2006.
- KORTHAGEN, F.A.J. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2004, č. 1, s 77 – 97.
- KOŤA, J. Funkce školy. In HAVLÍK, R. KOŤA, J. *Sociologie výchovy a školy*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7, s. 95 – 104.
- KOTÁSEK, J. Modely školy budoucnosti. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Teoretické a komparativní studie*. Praha: UK PedF, 2002, s. 8-24.
- KOTÁSEK, J. Transformace školy v demokratizující se společnosti. In WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2, s. 67 – 80.
- KOVAŘOVIC, J., KOUCKÝ, J. Sociální a demografické faktory. In WALTEROVÁ, E. a kol., *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*, Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2, s. 107 – 125.
- KURELOVÁ, M. Profesiografické zdroje změn v profesionalizaci vzdělávání učitelů. In LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, H. *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Ostrava : PedF OU, 2002, s. 81-94.
- KURELOVÁ, M. *Učitel'ská profese v teorii a praxi*. Ostrava : Ostravská univerzita, 1998.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996.
- MACBEATH, J., SCHRATZ, M., MEURET, D., JAKOBSEN, L. a kol. *Serena aneb autoevaluace škol v Evropě*. Žďár nad Sázavou : Fakta v.o.s., 2006. ISBN 0-415-23014-4.
- MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. Brno : PedF MU, 1995. ISBN 80-210-1124-6.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, Š., ŠVEC, V. (ed.) *Slovník pedagogické metodologie*. Brno : Paido, 2005. ISBN 80-7315-102-2.
- MAREŠ, J. Teoretické úvahy. In MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ, T., ŠVEC, V. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno : Masarykova univerzita, 1996. ISBN 80-210-1444-X.
- MAREŠ, J., GAVORA, P. *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1999, ISBN 80-7178-310-2.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MCCARTHEY, E. J., PERREAULT, W.D. *Základy marketingu*. Praha : Victoria Publishing, 1995. ISBN 80-85605-29-5.

- MIKOLAJ, J. Návrh Konceptia profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme – kompletný materiál. [cit. 2007- 10-31] Dostupný na www.minedu.sk/index.php?lang=sk&rootId=189
- MŠMT ČR *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR: Bílá kniha*. Praha : ÚIV Tauris, 2001.
- MŠMT *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR*. 2002 a 2005.
- MŠMT *Strategie celoživotního učení*. Praha, 2007.
- MŠMT *Tvorba profesního standardu kvality učitele*. Praha, 2009.
- National Standards for Qualified Teacher Status. London : Teacher Training Agency, Portland House, 1998.
- NENADÁL, J. *Měření v systémech managementu jakosti*. Praha : Management Press, 2004. ISBN 80-7261-110-0
- NEZVALOVÁ, D. Pedagogická evaluace ve škole. In *Komunikace školy a veřejnosti*. Plzeň : Západočeská univerzita, 2001. ISBN 80-27082-828-5
- NEZVALOVÁ, D., OBST, O., PRÁŠILOVÁ, M. *Řízení kvality*. Praha : ÚVRŠ PedF UK, 1999.
- OECD *Quality in Teaching*. Paris : 1994.
- ONDREJKOVIČ, P. *Úvod do metodologie sociálních věd*. Bratislava : Regent, 2006. ISBN 80-88904-44-7.
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník – lidské zdroje*. 2004. Dostupné na <http://www.topregion.cz/index.jsp?articleId=2179> [cit. 8.3. 2009]
- PALÁN, Z. *Výkladový slovník – lidské zdroje*. Praha : Academia, 2002. ISBN 80-200-0950-7
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-7184-569-8.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Portál: Praha, 1996. ISBN 80-7178-070-7.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.
- POLLARD, A. *Reflective teaching in the Primary school*. London : Cassel, 1998. ISBN 0-304-33870-2
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002a. ISBN 80-7367-047-X.
- PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha : Portál, 2002b. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- RAMSDEN, P. *Learning to Teach in Higher Education*. London : Routlage, 1991.
- RÝDL, K. aj. *Sebehodnocení školy*. Praha : Agentura STROM, 1998. ISBN 80-86106-04-7.
- RÝDL, K. *Inovace školských systémů*. Praha : ISV nakladatelství, 2003.
- RÝDL, K. Jak dobrá je naše škola? *Učitelské listy* 1999-2000, roč. 7, č. 2, s. 8-9.

- RYS, S. *Hospitace v pedagogické práci*. Praha : SPN, 1975.
- SANDER, Th. , VEZ, J. M. (ed.) *Lifelong Learning in European Teachers*. Osnabrück: COMPARE-TE, 1996.
- SEBEROVÁ, A. *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2006. ISBN 80-7368-270-2.
- SCHÖN, D. A. *The reflective practioner: How Professionals Think in Action*. London : Maurice Temple Smith, 1993.
- SCHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 1987, s. 1-22.
- SCHULMAN, L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 1996, č. 2, s 4-14.
- SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004.
- SPIPKOVÁ, V. Koncept kvalitní, dobré školy – model a možnosti jeho zkoumání ve školní praxi. In SPIPKOVÁ, V. , VAŠUTOVÁ, J. (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Metody a výsledky empirických výzkumů*. Praha : UK PedF, 2002, s. 24-39.
- SPIPKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- SPIPKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. a kol. *Učitelské profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha : PedF UK, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.
- SPOUSTA, V. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno : MU 1994.
- STÖRIG, H. J. *Malé dějiny filosofie*. Praha : ZVON, 1995. ISBN 80-7113-115-6
- SUCHÁNKOVÁ, K. Celostátní konference o učitelích jako profesní skupině, jejich vzdělávání a podpůrném systému. *Pedagogika*, č.1, s. 101, PedF Univerzity Karlovy, 2002.
- SUCHÁNKOVÁ, K. Nerepresivní evaluační strategie, jedna z cest jak dál. In JANDOVÁ R. (ed.) *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu : XV. konference ČAPV : Sborník referátů* [CD-ROM]. České Budějovice : Jihočeská univerzita, 2007.
- SUCHÁNKOVÁ, K. Profesionalizace budoucích učitelů. In FRANIOK, P., KNOTOVÁ, D (ed.) *Učitel a žák v současné škole*. Brno : Masarykova univerzita, 2008, s. 223-228. ISBN 978-80-2104752-5.
- SUCHÁNKOVÁ, K. Profesní standard a jeho role ve zkvalitňování učitelské profese. *Orbis scholae – Učitel v reflexi změn školního vzdělávání a vzdělávací politiky*, roč. 1. č. 3. Praha : PedF UK, 2007, ISSN 1802-4637.

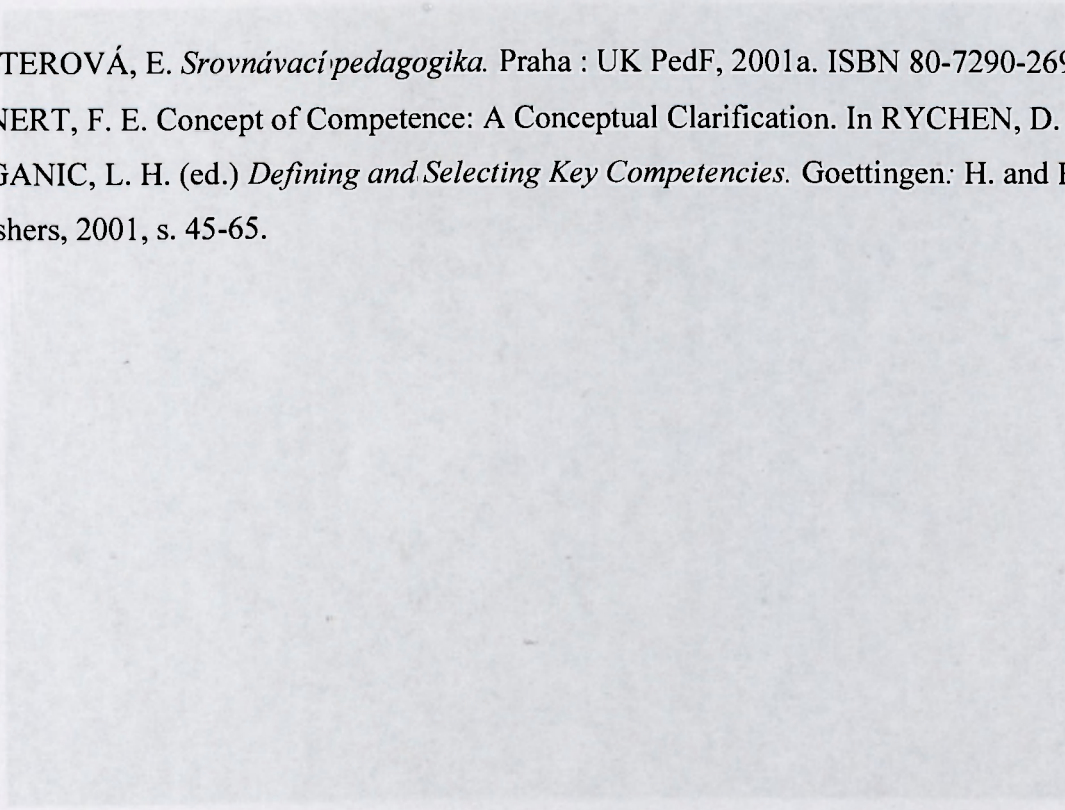
- SUCHÁNKOVÁ, K. Profesní standard jako nástroj nerepresivní evaluace. In *Výzkum školy a učitele : 10. výroční mezinárodní konference ČAPV : Sborník referátů* [CD-ROM]. Praha : UK PedF, 2002.
- SUCHÁNKOVÁ, K. Případová studie základní školy. *Informatorium*, č.30, s. 4, PedF Univerzity Karlovy, 2001.
- SUCHÁNKOVÁ, K. Učitel jako determinanta proměny vzdělávání. In WEIGEROVÁ, A. (ed) *Študentské fórum : IX. ročník : Zborník príspevkov*. Bratislava : Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, 2007.
- SVĚTLÍK, J. *Marketing školy*. Zlín : EKKA, 1996. 384 s. ISBN 80-902200-8-8.
- ŠIMONÍK, O. *Začínající učitel*. Brno : MU, 1999.
- ŠTECH, S. Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 1994, č. 4, s. 310-320.
- ŠTECH, S. Co je učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 1994/4, s. 310-320.
- ŠTOČEK, M. Rukověť třídního učitele ZŠ. Nový Bydžov : ATRE, 1999.
- ŠVANCAR, R. Standard nesmí být bičem na učitele. *Učitelství noviny* 2009, roč. 112. č. 3, s. 8-9.
- ŠVEC, V. (ed.) *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2000.
- ŠVEC, V. aj. *Cesty k učitelství profesní: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido, 2002.
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha, ASPI Publishing, 2005.
- ŠVECOVÁ, J. Status učitele, kariérní růst, odměňování. In Walterová, E. (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Úvodní teoreticko-analytická studie*. Praha : UK PedF, 2000, s. 76-90. s
- TICHÁ, I. *Učíci se organizace*. Praha : Alfa Publishing, s. r. o., 2005. ISBN 80-86-851-19-2.
- TOMEK, G., VÁVROVÁ, V. *Řízení výroby*. Grada Publishing, 1995.
- URBÁNEK, P. *Vybrané problémy učitelství profesní. Aktuální analýza*. Liberec : Technická univerzita v Liberci – Fakulta pedagogická, 2005. ISBN 80-7083-942-2.
- URBANOVSÁ, E. Je potřebné a možné rozvíjet schopnost sebereflexe budoucích učitelů? In Švec, V. aj. *Cesty k učitelství profesní: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2002.
- VALENTA, J. *Učit se být*. Praha : Agentura Strom, 2003. ISBN 80-86106-10-1.
- VAŠTATKOVÁ, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1422-8.
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem. Co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha : UK – PedF, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu. In MAŇÁK J., JANÍK T. (ed.) *Problémy kurikula ZŠ*. Brno : PF MU, 2006, s. 79 - 90.
- VAŠUTOVÁ, J. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference*. 1. díl. Praha : UK PedF, 2001a. ISBN 80-7290-059-5, s. 19 - 46.
- VAŠUTOVÁ, J. Model tvorby profesního standardu učitelů. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2. díl. Praha : UK PedF, 2001b, s. 23-27.
- VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- VAŠUTOVÁ, J. Proměny profese, klíčové role a profesní kompetence. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. Úvodní teoreticko-analytická studie*. Praha : UK PedF, 2000, s. 63-75.
- VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha : UK PedF, 2002.
- VAŠUTOVÁ, J. Vzdělavatelé učitelů jako akademická profese. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu: Úvodní teoreticko-analytická studie*. Praha : UK PedF, 2000, s. 161-174.
- VAŠUTOVÁ, J., SUCHÁNKOVÁ, K. Přístupy k tvorbě a využití profesního standardu učitele . In SVATOŠ, T., DOLEŽALOVÁ, J. (ed.) *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy : 16. konference ČAPV : Sborník referátů* [CD-ROM]. Hradec Králové : GAUDEAMUS UHK, 2008.
- VELETA, R. Potřebuje profese učitele vlastní standardy? [online]. [cit. 2007 – 10-31]. Dostupný z www <http://vzdelavani.ihned.cz/c4-10014070-21207870-d00000_d-potrebuje-profese-ucitele-vlastni-standardy
- VETEŠKA, J. TURECKIOVÁ, M. *Kompetence ve vzdělávání*. Havlíčkův Brod : Tiskárny Havlíčkův Brod, a. s., 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VÚP. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha : VÚP, 2007.
- VÚP. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha : VÚP, 2004.
- VYSKOČILOVÁ, E. Místo učitelovy kondice v rámci pedagogických dovedností. In ŠVEC V. (ed.) *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno : Paido, 2000.
- WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
- WALTEROVÁ, E. Proměny funkcí školy a rolí učitelů v kontextu vzdělávací reformy. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. Sborník z celostátní konference*. Praha : UK PedF, 2001b. ISBN 80-7290-059-5, s. 9 – 18.

WALTEROVÁ, E. Proměny profese a vzdělávání učitelů ve světě. In WALTEROVÁ, E. (ed.) *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu : výzkumný záměr : výstupy řešení za rok 2001*. Díl 1. Praha : UK – PedF 2002. ISBN . 80-7290-085-4, s. 126 – 146.

WALTEROVÁ, E. *Srovnávací pedagogika*. Praha : UK PedF, 2001a. ISBN 80-7290-269-5.

WEINERT, F. E. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In RYCHEN, D. S., SALGANIC, L. H. (ed.) *Defining and Selecting Key Competencies*. Goettingen: H. and H. Publishers, 2001, s. 45-65.



Obr. 11 Účtenka Marieho - 1. díl

Handwritten text, likely a receipt or invoice, with some circled numbers and faint lines of text. The text is mostly illegible due to fading.

Obr. 12 Účtenka Marieho - 2. díl

6. Přílohy

6.1. Příloha 1 – Marcela



Obr. 11 Učitelka Marcela - výuka OV

DÍVKY

15 led, 9 A

① Lehce si najít cizího na naší škole učitelku?

Myslím, že je těžké, má smysl pro humor, dá se s ní
komu něco domluvit. Já s ní vycházím velmi dobře a je
pro mě oblíbenou učitelkou. Ona jeť hodiny se učí. Částečně
J přeměňuje mi vyhovuje. Mámi rada kolektivní práce, dává

① Existuje něco, čím se od ostatních učitelů
vymyká?

Mády má velmi moderní nápady. Např. navlékání
bandáží na bandáží, odlišná úroveň oblékání a spousta
dobrot. Myslím, že je to příjemné. Je to vždy příjemná
atmosféra.

Obr. 12 Učitelka Marcela - Anketa pro žáky

6.2. Příloha 2 – Zdeňka

Záznam:

Vyučující: Zdeňka Mgr.
Kvalifikace: VŠ knihovnická,
všeobecná státní zkouška z
anglického jazyka, učitelství ne.

Třída: 7.

Aprobace: ne
Délka praxe: 10 let

Předmět: Aj
Vyučovací hodina: 4.
Přítomno žáků: 9/3 rómské děti
Datum: 19. 1. 2001

Téma: Četba - Horory

Cíl: Přečíst komiksový horor

Průběh vyučovací hodiny (využívejte akční slovesa):

Pozn.: Jde o školu zaměřenou na rómské děti, učitelka pracovala v projektu Inkluzive

Činnosti učitele:	Cas:	Činnosti žáka:	Cas:
Zadání práce	10	Baví se	
Skupinky čtou komiks	10	Někdo pracuje, někdo ne.	
Učitelka obchází a diskutuje se skupinkami	10	Děti nemluví anglicky....	
	10	Děti zkoušejí číst, ale vůbec jim to nejde	
Učitelka se nevěnuje chybám drží silou vůle kázeň, která je neustále v ohrožení	5	Děti za celou hodinu nemluvíly anglicky...	

Popis konkrétní zajímavé situace ve třídě, případně zajímavé výroky:

Děti byly hodně nezvladatelné, i když se učitelka snažila vysvětlovat, k samotné výuce se de facto nedostala.

Fáze I

Deskripce sledovaných jevů (Vyznačte na škále intenzitu jevu):

Klima třídy:

Emocionální: pohoda, důvěra	1 2 3 4 5 6 7	nervozita, strach
Sociální: spolupráce	1 2 3 4 5 6 7	soutěživost
Pracovní: soustředěnost	1 2 3 4 5 6 7	chaos
U – Ž žáci učitele respektují	1 2 3 4 5 6 7	nerespektují
učitel jako facilitátor	1 2 3 4 5 6 7	učitel despota

Metody a formy práce:

Motivace:	žáci pracují s chutí	1 2 3 4 5 6 7	nemají zájem
Výuka:	podnětná, promyšlená	1 2 3 4 5 6 7	nudná
	skupinová	1 2 3 4 5 6 7	frontální
	inovativní prvky	1 2 3 4 5 6 7	tradiční výuka
Závěr hodiny:	shrnutí, reflexe	1 2 3 4 5 6 7	hodina nebyla reflektována

Komunikace:

U – Ž	demokratická	1 2 3 4 5 6 7	autoritativní
	otevřené otázky	1 2 3 4 5 6 7	uzavřené
	řízená pravidly	1 2 3 4 5 6 7	bez pravidel
	Ž vyjadřují názor	1 2 3 4 5 6 7	Ž mlčí
	verbální i neverbální	1 2 3 4 5 6 7	pouze verbální

Způsob hodnocení:

Učitel:	hodnotí spravedlivě	1 2 3 4 5 6 7	hodnotí bez prokazatelnosti
	hodnotí kvalitu	1 2 3 4 5 6 7	hodnotí pouze známkami
	chyby vysvětluje	1 2 3 4 5 6 7	nekomentuje chyby
Žák:	sebehodnocení	1 2 3 4 5 6 7	hodnocen pouze učitelem

Okolnosti, které příznivě ovlivnily průběh hodiny:

Snaha učitelka

Okolnosti, které nepříznivě ovlivnily průběh hodiny:

Kázeň žáků

Fáze II

Rozhovor s vyučujícím

Aprobovanost: není

Třídnictví – počet žáků: není

spolupráce při vytváření plánů s kolegy? Kolektivní projektování výuky se spolupracovníky se na škole nerealizuje.

Využití nových ICT? Pro výuku anglického jazyka se sice využívá učebna s počítači, ale ty se nevyužívají!

Orientace v nabízených vzdělávacích programech? Škola vyučuje podle vzdělávacího projektu ZŠ a paralelní třídy v ročnících (převážně rómské) mají upravenou výukou pro tyto děti (převážně poruchy učení a chování). Tato úprava je pod záštitou MŠMT.

Jakou formu spolupráce s rodiči preferuje? Pouze třídní schůzky.

Systém hodnocení, který využívá – prokazatelnost hodnocení? Hodnotí podle chyb – malé práce, velké pomocí procent.

Přehled o mimoškolním prostředí žáků? Má, spolupráce s rodiči je velmi obtížná a v podstatě neprobíhá.

Jak spolupracuje se spec.pedagogem, psychologem, příp. psychiatrem? Ve škole na prvním stupni vyučují pouze speciální pedagogové. Na druhém stupni již speciální pedagog není, ale jeho práci vykonává vyučující ČJ – HV, která aktivně spolupracuje s rómskými dětmi.

*Ve škole pracuje školní psycholog. Není zde klub a psycholog si děti ze tříd bere na konzultace k sobě. (Jde o ženu, která si vzala rómské dítě z dětského domova.)
 Jak pečuje o děti integrované, se specifickými vzdělávacími potřebami? Hlavní rozdíl je ve zkoušení – kratší pís. práce, hodnocení podle jiných kritérií (nespecifikováno)
 Má zkušenost s výukou v cizí zemi? Anglie – pobyt ve školách s přistěhovalci.
 Vztah k sebereflexi? Musím začít studovat! Nehodnotím se, asi to neumím. Hodnotí mě vedení po ne častých hospitacích je rozhovor.
 Dalšímu vzdělávání? Doplnit pedagogické.
 Máte přehled o školské politice? Ne.
 O fungování školy, pravomocích? Prosazení inovací je těžké. K inkluzivnímu projektu je ředitel skeptický.
 Projektování výuky, filosofie školy? Plány předmětových komisí. Já jsem jediný angličtinář ...*

Fáze III

Shrnující reflexe učitele:

Intence – záměr

Pozorovatelnost jevu:

Učitel:	Pozorovatelnost jevu:			
	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne
Má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídajícím potřebám ZS/SSŠ (1)			x	
Je schopen transformovat poznatky příslušných vědních/uměleckých oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů (1)			x	
Je schopen transformovat metodologii poznání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu (1)			x	
Umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních předmětů, disponuje uživatelskými dovednostmi informační a komunikační technologie (1)			x	
Dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů a vytvářet mezipředmětové vazby (1)				x
Má přehled o vzdělávacích programech v rámci daného stupně vzdělávání a dovede s nimi pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky (2)				x

Interakce

Pozorovatelnost jevu:

Učitel:	ano	ne	částečně	nepozor.
Ovládá strategie vyučování a učení na ZŠ/SS v teoretické a praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi psychologických, sociálních a kauzálních aspektů (2)			x	
Dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu a je schopen jej přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy (2)			x	
Má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy (2)			x	
Dovede užívat informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků (2) Ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě/škole (5)			x	x
Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy (5)				x

Improvizace

Pozorovatelnost jevu:

Učitel:	ano	ne	částečně	nepozor.
Ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě sociálních vztahů žáků (5)	x			
Ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky užít (5)			x	
Dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu, je schopen zprostředkovat jejich řešení (5)			x	
Zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky nápravy (5)			x	
Je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci (7)	x			

Intervence

Pozorovatelnost jevu:

Učitel:	ano	ne	částečně	nepozor.
Ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy (4)			x	
Je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje (4)			x	
Ovládá způsoby vedení nadaných žáků (4)		x		
Je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr učiva a metod vyučování jejich možnostem (4)			x	
Dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě (4)			x	

Spolupráce s paní učitelkou nebyla ideální. Byla to učitelka, která se účastnila projektu „Inclusive“ (zapojování jiných etnik do výuky). Pozorování v hodině bylo díky žákům školy hodně náročné a bohužel se nepodařilo získat další doprovodné materiály k hodnocení učitelky. Výuka probíhala nudně, neaprobovanost učitelky se promítala do všech oblastí. Uměla sice anglicky dobře, nicméně to v tomto případě nebyla záruka toho, že jazyk může vyučovat, navíc takto komplikované žáky.

6.3. Příloha 3 – Josef M.

Fáze I a

Záznám z hospitace

Vyučující: Josef M., Mgr.

Kvalifikace: Učitel 2. st.

Aprobace: Z, Bi

Délka praxe: 34

Třída: 9.

Předmět: Z

Vyučovací hodina: 2.

Přítomno žáků: 23

Datum: 19. 5. 2001

Téma: Integrace

Cíl: Pochopit roli cestovního ruchu

Průběh vyučovací hodiny (využívejte akční slovesa):

Činnosti učitele:	Cas:	Činnosti žáka:	Cas:
Učitel seznamuje s tím, co žáky čeká	1	Poslouchají	
Na tabuli píše anketu	2		
Instruuje skupinovou práci			
CESTOVNÍ KANCELÁŘE	2	Sledují	
Píše podmínky na tabuli	2	Vytvářejí skupiny (4)	
	5	Diskutují	
	20	Prezentují svoje úkoly	
Vytváří zápis na tabuli	10	Vymýšlejí definice, zapisují	
Shrnuje hodinu	3	Spolupracují	

Popis konkrétní zajímavé situace ve třídě, případně zajímavé výroky:

Učitel používá zajímavá spojení: „, Práskněte do koní, ať to máme hotové.“

Používá hovorové výrazy – Rakušák

Musíte o věcech přemýšlet, aby Vám nikdo nic nenakecal.

Fáze I b

Deskripce sledovaných jevů (Vyznačte na škále intenzitu jevu):

Klima třídy:

Emocionální:	pohoda, důvěra	1 2 3 4 5 6 7	nervozita, strach
Sociální:	spolupráce	1 2 3 4 5 6 7	soutěživost
Pracovní:	soustředěnost	1 2 3 4 5 6 7	chaos
U – Ž	žáci učitele respektují	1 2 3 4 5 6 7	nerespektují
	učitel jako facilitátor	1 2 3 4 5 6 7	učitel despota

Metody a formy práce:

Motivace:	žáci pracují s chutí	1 2 3 4 5 6 7	nemají zájem
Výuka:	podnětná, promyšlená	1 2 3 4 5 6 7	nudná
	skupinová	1 2 3 4 5 6 7	frontální
	inovativní prvky	1 2 3 4 5 6 7	tradiční výuka
Závěr hodiny:	shrnutí, reflexe	1 2 3 4 5 6 7	hodina nebyla reflektována

Komunikace:

U – Ž	demokratická	1 2 3 4 5 6 7	autoritativní
	otevřené otázky	1 2 3 4 5 6 7	uzavřené
	řízená pravidly	1 2 3 4 5 6 7	bez pravidel
	Ž vyjadřují názor	1 2 3 4 5 6 7	Ž mlčí
	verbální i neverbální	1 2 3 4 5 6 7	pouze verbální

Způsob hodnocení:

Učitel:	hodnotí spravedlivě	1 2 3 4 5 6 7	hodnotí bez prokazatelnosti
	hodnotí kvalitu	1 2 3 4 5 6 7	hodnotí pouze známkami
	chyby vysvětluje	1 2 3 4 5 6 7	nekomentuje chyby
Žák:	sebehodnocení	1 2 3 4 5 6 7	hodnocen pouze učitelem

Okolnosti, které příznivě ovlivnily průběh hodiny:

Učitel měl výbornou náladu, propojoval učivo – matematiku, zeměpis. Dokázal zaujmout svým elánem a přirozenou autoritou.

Okolnosti, které nepříznivě ovlivnily průběh hodiny:

Devátáci už nebyli příliš horliví – období po přijímacích zkouškách.

Fáze II

Rozhovor s vyučujícím

Po nástupu nového vedení jsme se těšili na změnu, je zde mnoho kantorů na slušné úrovni. Jejich náměty a nápady jsou vyslyšeny, ale následná odezva není taková, jakou by si představovali. Obrovským problémem je komunikace. Mě osobně nejvíce chybí hospitace. Když Vám někdo řekne: „ Ty, udělal jsi to dobře“. Tak je to daleko víc než prachy. Když mi ředitel řekne – líbilo se mi to, nelíbilo se mi to – tak vznikne jasná hranice mezi kantory dobrými a špatnými a to se pak může promítnout do hodnocení kantora. Ředitel musí znát práci kantora, aby věděl, tohle dělá dobře, to špatně. Měl by doporučovat týmovým kolegům kvalitní práci kolegů, podněcovat jejich vzájemnou komunikaci. Komunikace mezi učiteli a managementem je zde na škole stále problém.

Zde na škole se vyučuje podle programu Základní škola, rámcový vzdělávací program je zatím ve fázi studijních příprav. Zatím učitelé nemají zcela jasnou představu, co to od nich bude vyžadovat. Projektování výuky probíhá formálně, fungují předmětové komise, které pracují dost nepružně. Spolupráce mezi jednotlivými skupinami neprobíhá.

Na škole funguje výchovný poradce a v případě potíží jsou děti odesílány do PPP. Výchovní poradci fungují velice dobře – pomáhají nám zvládat problémové žáky a žáky se specifickými poruchami učení. Bylo by dobré, kdyby fungovalo nejenom formální udělování ředitelských důtek, ale přítomnost ředitele ve třídě by situaci přidala vážnosti. Dá trochu práce donutit vedení, aby se tohoto aktu účastnilo. Dávám přednost osobnímu řešení konfliktů se žáky – např. odpracuješ, uklidiš, spravíš... Ale někdy je potřeba sáhnout po tvrdších restrikcích.

Práce třídního učitele mi zabere tak 10% z činností učitele.

Klasifikaci provádím klasickým způsobem – známkuji – malé a velké známky... Ústní zkoušení, testy, samostatná práce. Reklamaci ze strany rodičů jsem za 34 let práce nezažil. Práce dětí si neschovávám.

Velké množství žáků znemožňuje individuální přístup k dětem. Ve třídě máme běžně 30 dětí. Je velice těžké zohledňovat žáky se specifickými poruchami učení – snažím se to hlídat, dávám jim kratší úkoly.

Dětské školní instituce nefungují – parlament byl po nástupu nového ředitele neoficiálně zrušen. Schránku důvěry máme. Práce s rodiči - klasická společná sdělení a následně osobní konzultace.

Sebehodnocení žáků nevyužívám, využívám hodnocení žáka žákem. Ani učitelé se neumí ohodnotit.

Využívám při výuce projekty, které zpracovávají zčásti ve škole a zčásti doma. Podporuji využívání počítačů, při zpracování projektů. Pokud bych měl komentovat spolupráci mezi učiteli oboru zeměpis, tak je dobrá – vzájemně si předávají nápady.

Další vzdělávání učitelů – po kompletním zrušení dobře fungujících pedagogických center je situace špatná. Metodici jednotlivých předmětů zajišťovali přísun nových metod do škol – exkurze, náslechy, ale to v současnosti nefunguje. Vzdělávání probíhá na komerční bázi a vše probíhá ve vzdáleném městě a nikdo nemá sílu, čas, tam cestovat. Škola je zapojena do projektu Sokrates. Inet je pro děti běžně přístupný i o přestávkách.

Doplňující zdroje informací o pozorované učitelce

Pohled na mé učitelské působení

Ve školství pracuji 34 let a prožil jsem období dobrá i horší. Období počátečního nadšení, postupného vystřízlivění, až po období, kdy je člověk schopen využít především zkušenosti pro racionální pohledy na práci vlastní i na práci svých kolegů.

Při hodnocení sebe sama si uvědomuji, jak moc je člověk ovlivňován pracovním prostředím, svými spolupracovníky, vedoucími pracovníky, ale především svými žáky a jejich rodiči.

Ve vztahu k nadřízeným se snažím vystupovat s respektem a pochopením pro úkoly, které mám plnit. Můj přístup je často kritický. Na řešení problému mám svůj názor (asi ovlivněn dobou strávenou ve školství) a většinou ho šéfům sdělím. Někdy mně to přináší dílčí problémy, ale i uznání od svých kolegů ("to jsi jim řekl moc pěkně"). Hlavně od těch, kteří kritizují tak, aby je nikdo z vedení neslyšel.

Nejpodstatnější je pro mne práce se žáky a jejich rodiči. Myslím si, že jsem se v průběhu let práce ve školství změnil (především v přístupu k žákům). Ve vyučování se snažím pracovat tak, aby moje hodiny byly zajímavé a pestré. Výhodou je, že učím zeměpis, který patří k předmětům oblíbenějším. Rád cestuji, a tak mohu hodiny aktualizovat vlastními poznatky a zkušenostmi. Myslím, že to žáci oceňují. Snažím se rozšiřovat svoje poznatky i studiem odborných materiálů.

V kontaktu se žáky preferuji kamarádský přístup. Při řešení kázeňských problémů preferuji okamžité a věcné řešení (něco rozbiješ - oprav to, udělal jsi nepořádek - uklid' to) na úkor tzv. kázeňského řešení (důtky, napomenutí apod.). Moje zkušenosti jsou takové, že především starší žáci tento přístup akceptují a vyhovuje i rodičům.

Často porovnávám chování svých prvních žáků se současnými, jejich zájem o práci i spolupráci s rodiči před 30 lety a dnes. S určitými obtížemi akceptuji to, že se přístup žáků i rodičů ke škole zhoršil (ale možná je to jen subjektivní pocit způsobený tzv. "únavou materiálu").

Někdy mám problém oprostít se od osobních problémů a starostí a cítím, že především žáci vyšších ročníků vnímají tento stav negativně.

Domnívám se, že patřím k učitelům, kteří dokáží navázat dobrý kontakt s rodiči i žáky. Jsem přiměřeně náročný, výsledky mé práce jsou hodnoceny dobře.

Nejlepší pocity prožívám vždy, když se loučím se žáky „své“ 9. třídy. Z dětí vyrostli mladí muži a slečny a já si představuji, jak se asi v životě uplatní. A když se s nimi setkám po 5, 10, 20 letech a oni na roky prožité na ZŠ rádi vzpomínají, cítím, že ta moje práce nebyla zbytečná a byla vlastně fajn.

Pozitiva:

Sympatický, vtipný, když je potřeba – přísný, má autoritu

Pokud je otrávený z jednoho žáka, nedává to najevo celé třídě

Pohodový učitel

Snaží se vyřešit každý problém, naučí, má u nás respekt, nekřičí

Negativa:

Nemůžeme si vzít pana učitele na SS

Někdy je nervózní, ale to je občas každý...

Přísně zkouší

Obr. 13 Hodnocení žákyně 9. třídy, Josef M. byl třídní učitel

Ja' nevím, já ho musím pochválit, mám ho moc ráda, snad není ani věc, kterou bych mu vytkla. Mám radost z toho, že jsme ho dostali v 6. třídě za třídního učitele, protože je jeden z nejlepších učitelů na druhém stupni. Je s ním strašně srabola, je fe'nový a umí říct to co si myslí na rovinu. Myšlím, že to tak ať ví víc jak půlka třídy. Má o nás i starost, třeba když není někomu dobře fyzicky i psychicky, tak se vyptává a poukáhá na'm. Takový'ch učitelů by mělo být víc. Po mé'm odchodu ze ZŠ se mi po něm hodně stýskat.

Obr. 14 Učitel Josef M. - Anketa pro žáky

J. M. je člověk, který nezkaží žádnou legraci. Svůj smysl pro humor přináší i do svých hodin, které jsou uvolněné, žáci ho respektují jako autoritu. Ve chvílích, kdy se jedná v učitelském kolektivu, dokáže jako jeden z mála jasně vystoupit s názorem, který má smysl a je konstruktivní. Má stále velmi mladistvý elán, sportuje a myslím si, že pro své žáky je dobrým příkladem ve vztahu k předmětu i ve vztahu k sportovním aktivitám. Někdy je škoda, že v současnosti do toho nejde tak naplno, protože jak říká: „ Má to za pár.“ Je ale i tak výraznou postavou učitelského kolektivu školy a pro nás je nadějí, že učitelství lze přežít bez úhony až do důchodu.

Obr. 15 Učitel Josef M. - Hodnocení týmovým kolegou

Fáze III

Shrnující reflexe učitele:

Intence

Učitel:	Prokazatelnost jevu:			
	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídajícím potřebám ZŠ/SŠ (1)	X			
Je schopen transformovat poznatky příslušných vědních/uměleckých oborů do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů (1)	X			
Je schopen transformovat metodologii poznání daného oboru do způsobu myšlení žáků v daném vyučovacím předmětu (1)	X			
Umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních předmětů, disponuje uživatelskými dovednostmi informačních a komunikačních technologií (1)		X		
Dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů a vytvářet mezipředmětové vazby (1)	X			
Má přehled o vzdělávacích programech v rámci daného stupně vzdělávání a dovede s nimi pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky (2)	X			

Interakce

Učitel:	Prokazatelnost jevu:			
	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládá strategie vyučování a učení na ZŠ/SŠ v teoretické a praktické rovině ve spojení s hlubokými znalostmi psychologických, sociálních a kauzálních aspektů (2)		X		
Dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu a je schopen jej přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy (2)	X			
Má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech a dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků a požadavkům konkrétní školy (2)		X		
Dovede užívat informačních a komunikačních technologií pro podporu učení žáků (2)		X		
Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy (5)	X			

Improvizace

Prokazatelnost jevu:

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě sociálních vztahů žáků (5)	X			
Ovládá prostředky socializace žáků a dovede je prakticky užít (5)	X			
Dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu, je schopen zprostředkovat jejich řešení (5)	X			
Zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředky nápravy (5)	X			
Je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci (7)	X			

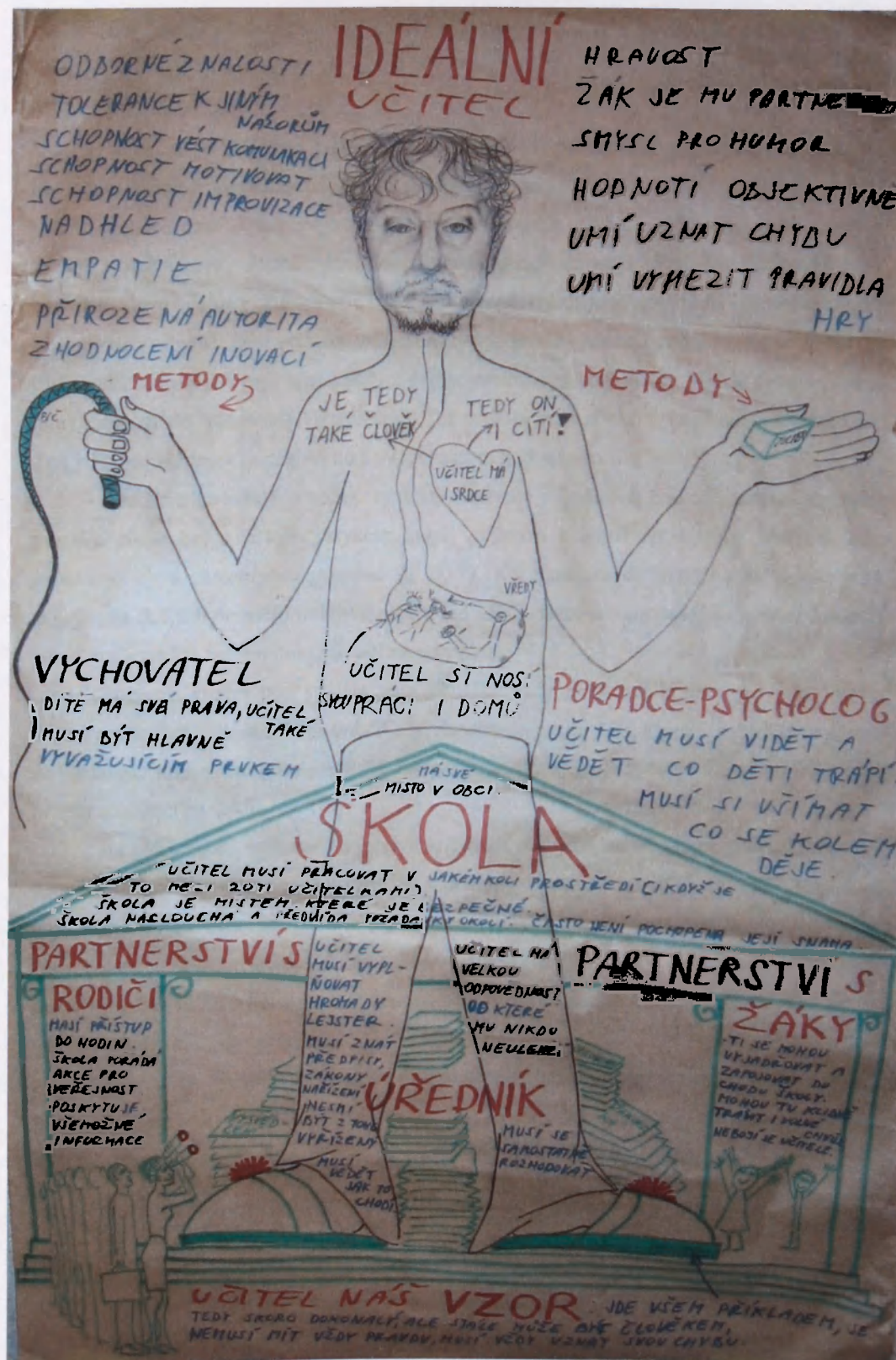
Intervence

Prokazatelnost jevu:

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy (4)	X			
Je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje (4)	X			
Ovládá způsoby vedení nadaných žáků (4)	X			
Je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr učiva a metod vyučování jejich možnostem (4)		X		
Dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě (4)		X		

Pan učitel Josef M. má velkou autoritu u dětí, respektuje ho celý učitelský sbor a je to příklad učitele, který i po 34 letech praxe dokáže být plný humoru a šířit ho mezi kolegy i žáky. Pomáhá i mladším učitelům v jejich začátcích.

6.4. Příloha 4 – Výuka v klinickém semestru



Obr. 16 Výstup z konference klinického semestru - práce studentů

6.5. Příloha 5 – Výstup z výuky v semináři

Alena Kunášková Pg- Rv
4. ročník, letní semestr
Profesionalizace učitelů

INTERAKCE

Paní učitelka preferuje, podle mého krátkodobého pozorování, práci s celou třídou. Na hodinách českého jazyka nejvíce děti pracovaly samostatně- s učebnicí nebo pracovním listem. Nejvíce paní učitelce vyhovovalo pracovní tempo u všech žáků vyrovnané a stejně rychlé. **Komunikace** s dětmi byla důstojná, nezaregistrovala jsem žádné zesměšňování. Paní učitelka oslovovala děti příjmením i křestním jménem (jestli je to závislé na oblíbenosti jsem nedokázala zachytit). Paní učitelka velice hezky využívala intenzitu svého hlasu, když byl ve třídě hluk, ona naopak svůj hlas ztišila a děti se následovně také utišili. Někdy přestala úplně mluvit, na což děti reagovaly též ztišením. Též použila zvýšení hlasu, když apelovala na žáka a na jeho odpovědnost za průběh hodiny („Chceš tu hodinu narušit?“)

Paní učitelka přikládá veliký význam **motivaci** v hodinách českého jazyka. Vymýšlí pro děti různé hry s českým jazykem (např. „Vymysli a napiš co nejdlejší větu tak, aby jednotlivá slova začínaly na písmena A, D, Q, K). Sama se do aktivit také se zaujetím zapojovala (když bylo málo dobrovolníků z řad žáků). Během vyučování se střídali činnosti tak, aby žáci celou hodinu dokázali udržet pozornost.

Zpětnou vazbu poskytovala paní učitelka vždy na konci hodiny, kdy zhodnotila dnešní práci žáků, sdělila žákům své dojmy, zhodnotila postoj žáků k práci, nabídla jim novou perspektivu (*nový týden- nový začátek*). Jak paní učitelka zjišťuje zpětnou vazbu od žáků jsem během hospitací nezjistila.

Jelikož je paní učitelka i výchovnou poradkyní, jsou na ní kladeny vysoké nároky z hlediska **etického chování**. Myslím, že v přístupu k práci a respektování žáků mají žáci v paní učitelce hodnotný vzor. Co mě ale u paní učitelky zarazilo, byla situace, kdy spor mezi žáky uzavřela slovy: „Vyřešte si ten problém, ale ne tady“. Vůbec v hodinách nebyl jaksi prostor pro řešení žádných sporných situací, paní učitelka nepřipouštěla zbytečné diskuse (tj. takové, které zdržovaly od práce).

Atmosféra ve třídě byla spíše příjemná, paní učitelka se dokázala spolu s žáky i zasmát. Vše ale bylo podřízeno práci a to tak, aby se vše stihlo. Žáci při hodinách s touto paní učitelkou byli klidnější a tišší, než v hodinách u některých dalších učitelů.

Obr. 17 Část studentova „obrazu“ učitele

6.6. Příloha 6 – Lenka

Identifikační údaje:

Jméno, příjmení, titul: Lenka Filipovská, Mgr.

Kvalifikace: učitelka 2. a 3. st.

Aprobace: Čj - OV

Délka praxe: 4 roky

V současnosti vyučuji na: ZŠ Dambořice

Pozorování v hodině:

Datum: 22. 11. 2006

Předmět: Čj - mluvnice

Třída: 9.

Pořadí vyučovací hodiny: 3

Počet žáků: 13

Cíl: Procvičovat tvoření a význam slov

Obsah, téma: Tvoření slov, význam slov

Struktura obsahu: práce - v pracovních listech, zkoušení – diktát u učitelky, úkoly k dobru

Typ výuky: Produkční

Motivace: Žáci jsou motivováni podle daltonského schématu

Expozice: Vysvětlení probíhá v rychlém sledu, žáci jsou očividně zvyklí na rychlou instruktáž

Fixace: Probíhá prostřednictvím práce na pracovním listu.

Diagnóza: Učitelka vyhodnocuje potom, co si list zkontrolovali žáci navzájem v lavici

Aplikace: Aplikace probíhá v dalších úkolech – úkoly k dobru

Metody: slovní

Prostředky: učitelkou připravený pracovní list, učebnice, tabulky s pravidly

Organizační formy: individualizované vyučování, skupinová práce

Výsledky: Po hodině měl každý žák zpracovaný pracovní list

Zpětná vazba: Učitelka shrnula hlavní chyby, kterých se žáci dopouštěli a napsali si je na tabuli, kde zůstanou do další hodiny.

Žáci v hodině: Pracovali svižně, respektovali velmi rychlé pracovní tempo, které udávala učitelka. Žáci tím pádem neměli šanci zlobit, což pozitivně ovlivňovalo celé klima ve třídě.

Doplňující sledované jevy:

Klima třídy:

Emocionální:	pohoda, důvěra	1 2 3 4 5 6 7	nervozita, strach
Sociální:	spolupráce	1 2 3 4 5 6 7	soutěživost
Pracovní:	soustředěnost	1 2 3 4 5 6 7	chaos
U – Ž	žáci učitele respektují	1 2 3 4 5 6 7	nerespektují
	učitel jako facilitátor	1 2 3 4 5 6 7	učitel despota

Komunikace:

U – Ž	demokratická	1 2 3 4 5 6 7	autoritativní
	otevřené otázky	1 2 3 4 5 6 7	uzavřené
	řízená pravidly	1 2 3 4 5 6 7	bez pravidel
	Ž vyjadřují názor	1 2 3 4 5 6 7	Ž mlčí
	verbální i neverbální	1 2 3 4 5 6 7	pouze verbální

Způsob hodnocení:

Učitel:	hodnotí spravedlivě	1 2 3 4 5 6 7	hodnotí bez prokazatelnosti
	hodnotí kvalitu	1 2 3 4 5 6 7	hodnotí pouze známkami
	chyby vysvětluje	1 2 3 4 5 6 7	nekomentuje chyby
Zák:	sebehodnocení	1 2 3 4 5 6 7	hodnocen pouze učitelem

Okolnosti, které příznivě ovlivnily průběh hodiny:

Paní učitelka měla třídu pěkně zpracovanou – neměla nejmenší potíže zvládnout kázeň a tím pádem během hodiny žáci udělali velký kus práce.

Ve třídě panoval klid a pořádek, což bylo možné také díky tomu, že žáků bylo pouze 13.

Okolnosti, které nepříznivě ovlivnily průběh hodiny:

Rychlé pracovní tempo jeden z žáků těžko stíhal a učitelka to nijak zvlášť neřešila.

Fáze II**Rozhovor s vyučujícím****Management školy, týmoví kolegové:**

Projektování výuky, filozofie školy? Projektování výuky probíhá v rámci předmětů. Občas něco spojíme, Fyzika a matematika spolu občas vymýšlí projekty.

Spolupráce při vytváření plánů s kolegy? Učíme podle projektu Základní škola, ale naše vedení je otevřené všemu novému, takže já třeba zavádím prvky „Daltonu“. ŠVP se připravuje, ale zatím nevíme nic moc.

Spolupráce se spec. pedagogem, psychologem, příp. psychiatrem? Nemáme, děláme individuální plány pro SPU. Hlavní váha je na třídním učiteli a výchovném poradci

Fungování školy, pravomoci učitele? Škola je malá ale funguje dobře. Pravomoci má každý takové, jak se cítí.

Žáci, rodiče:

Třídnictví – počet žáků? Jsem třídní, mám 15 dětí v 9. třídě.

Jak pečujete o děti integrované, se specifickými vzdělávacími potřebami? Mají individuální plány.

Přehled o mimoškolním prostředí žáků? Mám přehled, bydlím tady. Kouření je problém.

Podpora dětských školních institucí? Máme tu parlament, moc to ale nefunguje. Máme schránku důvěry – řeší to paní ředitelka.

Forma preference spolupráce s rodiči? Třídní schůzky (čtvrtletně), dopis, když neprijdou, informaci dostanou všichni. Rozdělené stránky v ŽK na jednotlivé předměty. Hlídáme zápisy v ŽK.

Hodnocení:

Systém hodnocení, který využívá – prokazatelnost hodnocení? ŽK

Vztah k sebereflexi? Máme kritéria, jasně stanovená. Po hospitaci mám vždycky rozhovor, takže vím, co dělám dobře, špatně.

Seberozvoj, inovace:

Vztah k dalšímu vzdělávání? Studuji učitelství pro první stupeň.

Orientace v nabízených vzdělávacích programech? Nic moc. Teď, když je Internet ve sborovně, tak čtu informace, chci si přečíst Bílou knihu.

Přehled o školské politice? Moc se nezajímám.
 Zkušenosti s výukou v cizí zemi? Nemám.
 Využívání nových ICT? Při výuce jen v češtině, v OV jsme dělali jen IQ testy.

Sen – ovlivnit celkovou koncepci vzdělávání ve škole.

SEBEREFLEXE UČITELE

Vaši odpověď zakřížkujte.

Volné výpovědi nevynechávejte, stručně popište.

Intence - záměr

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Mám základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu profese a k pracovnímu prostředí		x		
Orientuji se ve vzdělávací politice		x		
Mám osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídajícím potřebám ZŠ/SŠ, mého pracoviště		x		
Jsem schopen/a transformovat poznatky příslušných vědních/uměleckých oborů, do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů	x			
Umím vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních předmětů	x			
Disponuji uživatelskými dovednostmi informačních a komunikačních technologií	x			
Dovedu integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů	x			
Dovedu vytvářet mezipředmětové vazby	x			
Mám přehled o vzdělávacím programu v rámci daného stupně vzdělávání		x		
Dovedu s ním pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky		x		

V čem mám rezervy: nejsem úplně důsledná, nemám dostatek času na čtení odborných článků, nemám sílu se zabývat odbornými tématy, při čtení text spíše nevnímám

Co se mi daří: studovat při zaměstnání další obor, zajímat se o nejnovější trendy, účastnit se seminářů, které si vyberu. Myslím, že dobře zvládám mezipředmětové vazby a mezioborové poznatky při výuce.

Interakce - vztah učitel - žák

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládám strategie vyučování a učení na ZŠ/SS/jiné v teoretické a praktické rovině		x		
Dovedu užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu	x			
Jsem schopen/a jej přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy	x			
Mám znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech	x			
Dovedu používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků, studentů a požadavkům konkrétní školy	x			
Dovedu užívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků, studentů	x			
Dovedu uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy		x		

V čem mám rezervy: myslím, že v této oblasti jsem na tom dost dobře, samozřejmě rezerv bych bylo, ale já nechci být úplně dokonalá

Co se mi daří: navázat kvalitní vztah učitel – žák, využívat různé metody práce, hodnotit různými způsoby ...

Improvizace

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládám prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě sociálních vztahů žáků, studentů	x			
Ovládám prostředky socializace žáků	x			
Dovedu se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu		x		
Jsem schopen/a zprostředkovat jejich řešení			x	
Znám možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, studenty	x			
Dovedu analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků, studentů	x			
Dovedu užít prostředky nápravy			x	
Jsem schopen/a reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků, studentů a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci	x			

V čem mám rezervy: v práci se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí – spolupráce s dalšími organizacemi

Co se mi daří: řešit běžné problémové situace v rámci třídy, pokud není nutná spolupráce s rodiči a dalšími orgány

Intervence – pedagogický zásah

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládám prostředky zajištění kázně ve třídě a umím řešit školní výchovné situace a výchovné problémy	x			
Jsem schopný/a rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, studentů šikanu a týrání		x		
Znám možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkují	x			
Ovládám způsoby vedení nadaných žáků a studentů				
Jsem schopen/a identifikovat žáky, studenty se specifickými poruchami učení a chování	x			
Dovedu uzpůsobit výběr učiva a metod vyučování jejich možnostem	x			
Dovedu použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností		x		
Dovedu diagnostikovat sociální vztahy ve třídě	x			

V čem mám rezervy: někdy mě tíží problematika skloubení práce velkého kolektivu a žáků s SPU, zvláště v našich početných třídách se mi to moc nedaří

Co se mi daří: motivovat některé problémové žáky k lepším výkonům, mám výbornou spolupráci s asistentkou pro znevýhodněné žáky

Mělo vyplnění této reflexe nějaký smysl pro zvyšování kvality mé práce? Jaký?

Co se týče reflexe, tak si svoje nedostatky uvědomuji až moc často, ale už jsem se naučila se tím příliš nezatežovat, protože nikdo není dokonalý. Výbornou zpětnou vazbou je pro mě ocenění ze strany žáků, rodičů, vedení i kolegů.

Vzhledem k tomu, že všemi uvedenými oblastmi se naše škola zabývá, myslím, že zvyšovat již není co. Během studia VŠ zjišťuji, jak je práce na naší škole odborně náročná. Jen v několika školách se zabývají důsledně všemi oblastmi tak, jako my. Někde vůbec nereagují na nové trendy, vedení po nich nepožaduje téměř nic navíc. Práce na naší škole je pro mě opravdu skvělá pedagogická škola v praxi, ale je to hodně náročné.

Shrnující reflexe učitele:

Oblast: Intence - záměr

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu profese a k pracovnímu prostředí	X			
Orientuje se ve vzdělávací politice	X			
Má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídajícím potřebám ZS/SS, pracoviště	X			
Je schopen/a transformovat poznatky příslušných vědních/uměleckých oborů, do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů	X			
Umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních předmětů	X			
Disponuje uživatelskými dovednostmi informačních a komunikačních technologií		X		
Dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů	X			
Dovede vytvářet mezipředmětové vazby	X			
Má přehled o vzdělávacím programu v rámci daného stupně vzdělávání	X			
Dovede s ním pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky	X			

V čem má rezervy: Při přípravě hodin může využívat ICT častěji

Co se mu/jí daří: Vymýšlet stále nové zajímavé motivace.

Interakce - vztah učitel - žák

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládá strategie vyučování a učení na ZŠ/SS/jiné v teoretické a praktické rovině	X			
Dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu	X			
Je schopen/a jej přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy	X			
Má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech	X			
Dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků, studentů a požadavkům konkrétní školy	X			
Dovede užívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků, studentů	X			
Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy	X			

V čem má rezervy: Sledovat práci všech dětí.

Co se mu/jí daří: Udržet cíl hodiny a jít za ním.

Improvizace

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě sociálních vztahů žáků, studentů	X			
Ovládá prostředky socializace žáků	X			
Dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu	X			
Je schopen/a zprostředkovat jejich řešení	X			
Zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, studenty		X		
Dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků, studentů		X		
Dovede užít prostředky nápravy	X			
Je schopen/a reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků, studentů a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci	X			

V čem má rezervy: -

Co se mu/jí daří: Zvládat náročnější situace díky přirozené autoritě.

Intervence

Učitel:	Ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy	X			
Je schopný/a rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, studentů šikanu a týrání		X		
Zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje		X		
Ovládá způsoby vedení nadaných žáků a studentů	X			
Je schopen/a identifikovat žáky, studenty se specifickými poruchami učení a chování	X			
Dovede uzpůsobit výběr učiva a metod vyučování jejich možnostem	X			
Dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností		X		
Dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě	X			

V čem má rezervy: Zaměřit se na práci pomalejších žáků.

Co se mu/jí daří: Podporovat žáky nadané



Obr. 18 Učitelka Lenka se žáky



Obr. 19 Učitelka Lenka - skupinová práce žáků

Učitelka Lenka patří ke kreativním a stále se vzdělávajícím učitelům, kteří vždy ve sboru vyčnívají.

6.7. Příloha 7 – Dana

Identifikační údaje:

Jméno, příjmení, titul: Dana, Mgr.
Kvalifikace: Přírodovědecká fakulta
Aprobace: Ch, Bi
Délka praxe: 26
V současnosti vyučuji na: ZŠ

Pozorování v hodině:

Datum: 27. 5. 2008
Předmět: Př
Třída: 6
Pořadí vyučovací hodiny: 3
Počet žáků: 15 a 3 z 5. třídy

Cíl: Zopakovat ekosystém rybníka
Obsah, téma: Obyvatelé rybníka
Struktura obsahu: Opakování z minulé hodiny – hra, ekosystém rybníka
Typ výuky: informativní, produkční
Motivace: Hrou
Expozice: Ekosystém – interaktivní tabule
Fixace: Video
Diagnóza: Permanentní hodnocení, povzbuzování
Aplikace: Ekosystém – plakát každého, portfolio - vlastní
Metody: názorně demonstrační, slovní, aktivizující
Prostředky: interaktivní tabule, video, plakáty, pracovní listy
Organizační formy: frontální vyučování, skupinové vyučování – práce ve dvojici
Výsledky: vypracovaný list portfolio, plakát – další část
Zpětná vazba: Vydrželi jsme – zavoláme hurá!!!

Žáci v hodině:

Se zájmem a kázní pracovali

Doplňující sledované jevy:

Klima třídy:

Emocionální:	pohoda, důvěra	1 2 3 4 5 6 7	nervozita, strach
Sociální:	spolupráce	1 2 3 4 5 6 7	soutěživost
Pracovní:	soustředěnost	1 2 3 4 5 6 7	chaos
U – Ž	žáci učitele respektují	1 2 3 4 5 6 7	nerespektují
	učitel jako facilitátor	1 2 3 4 5 6 7	učitel despota

Komunikace:

U – Ž	demokratická	1 2 3 4 5 6 7	autoritativní
	otevřené otázky	1 2 3 4 5 6 7	uzavřené
	řízená pravidly	1 2 3 4 5 6 7	bez pravidel
	Ž vyjadřují názor	1 2 3 4 5 6 7	Ž mlčí

Způsob hodnocení:

Učitel:	hodnotí spravedlivě	1 2 3 4 5 6 7	hodnotí bez prokazatelnosti
	hodnotí kvalitu	1 2 3 4 5 6 7	hodnotí pouze známkami
	chyby vysvětluje	1 2 3 4 5 6 7	nekomentuje chyby
Žák:	sebehodnocení	1 2 3 4 5 6 7	hodnocen pouze učitelem

Okolnosti, které **příznivě** ovlivnily průběh hodiny:

Učitelka používá velice přátelský tón a pěkný slovník.

Vůbec není fér, že rušíte ty, kteří se ještě potřebují soustředit.

Blahopřeji, povedlo se Ti to.

Povzbuzuje – výborně, skvělé.

Oslovuje děti křestním jménem.

Teď Vás určitě zaskočím – podíváme se do ryby zevnitř.

To je zase ta fyzika – má větší hustotu.

Ve škole nezvoní, pouští se hudba.

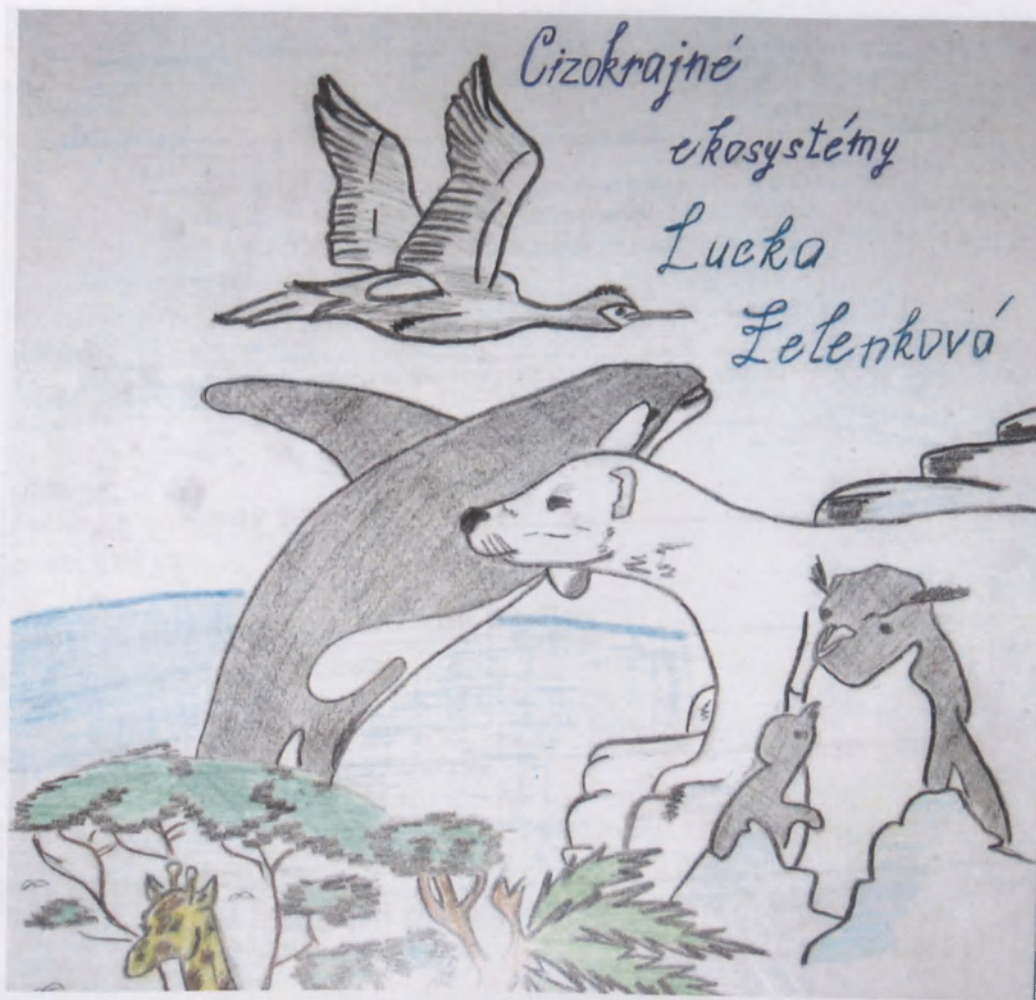
Máš výraz myslitele, ale už je čas na kreslení, nemyslíš?

Jak se kapr z rybníka dostane až k nám na talíř?

Test žáci vyplnili pečlivě, převážná část odpovědí byla správně, nevnímali to jako stres.

Okolnosti, které **nepříznivě** ovlivnily průběh hodiny:

Nic.



Obr. 20 Učitelka Dana - ukázka portfolia žáků

ŽÁKOVSKÉ PORTFÓLIO Z FYZIKY 7. třída

- soubor žákovských prací, který vznikne zpracováním těchto témat během školního roku.

TÉMATA:

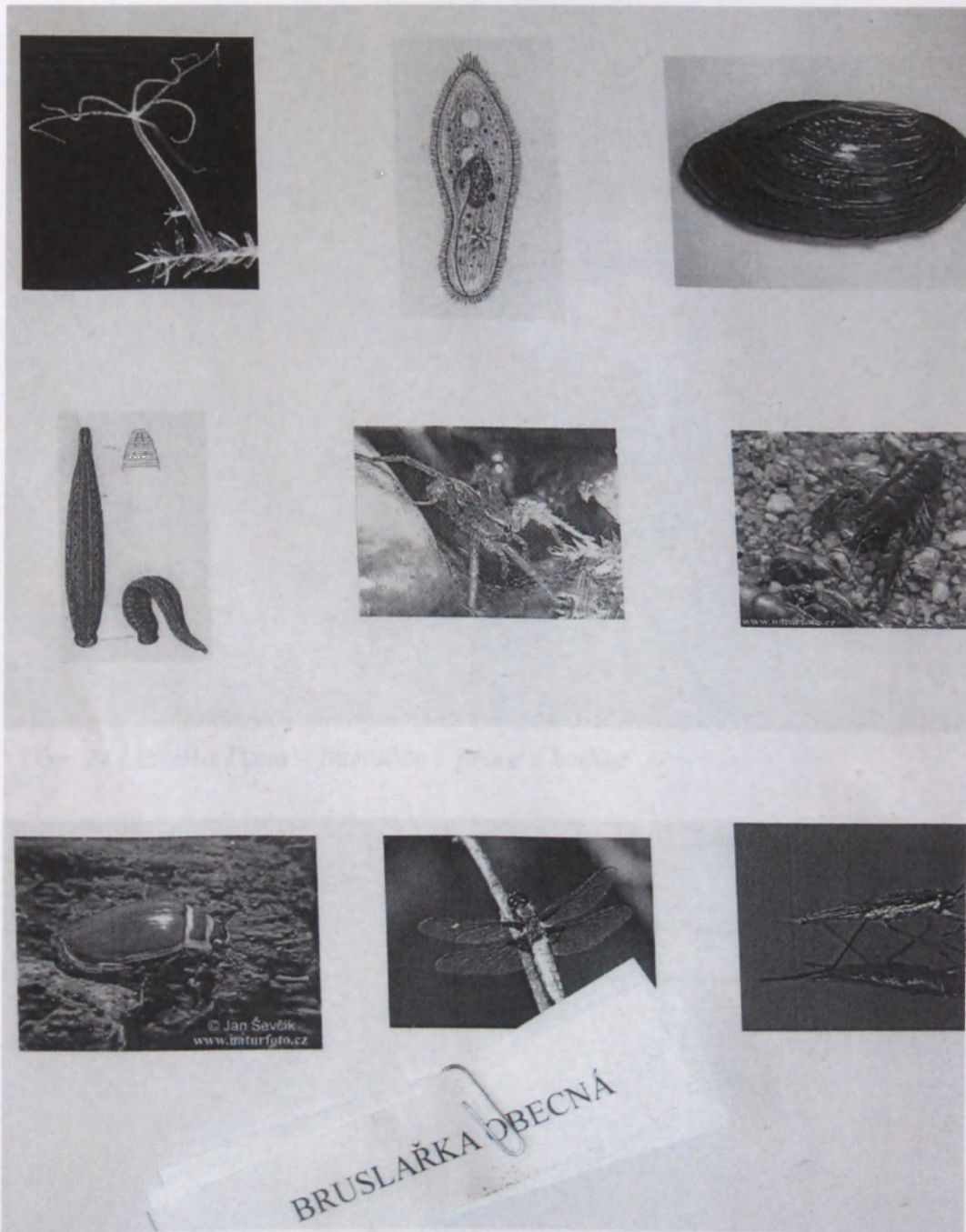
- Pohyb
- Stavba látek
- Skládání sil
- Otáčivé účinky síly
- Deformační účinky síly
- Tření
- Mechanické vlastnosti kapalin
- Mechanické vlastnosti plynů
- Světelné jevy

Obr. 21 Učitelka Dana - ukázka portfolia žáků

Přípravy na vyučování	
předmět:	Ekologický přírodopis pro 6. ročník
datum:	13. 5. Ostatní hmyz
cíle:	žák:
1.	rozliší způsob získávání potravy u parazita a predátora
2.	podle slovního popisu rozliší proměnu dokonalou a nedokonalou
3.	podle charakteristických znaků zařadí vybrané živočichy do nižších taxonomických jednotek
učivo:	dravec - predátor, brouk, proměna dokonalá a nedokonalá
formy a metody práce:	pracovní list.
způsob ověření splnění cíle hodiny:	kontrola pracovních listů
kompetence:	KU, KK, KŘP
průřezová témata:	OSV - řešení problému, schopnost poznávání, kreativita

Obr. 22 Učitelka Dana – Intence- příprava

Obr. 23 Učitelka Dana – Intence- příprava

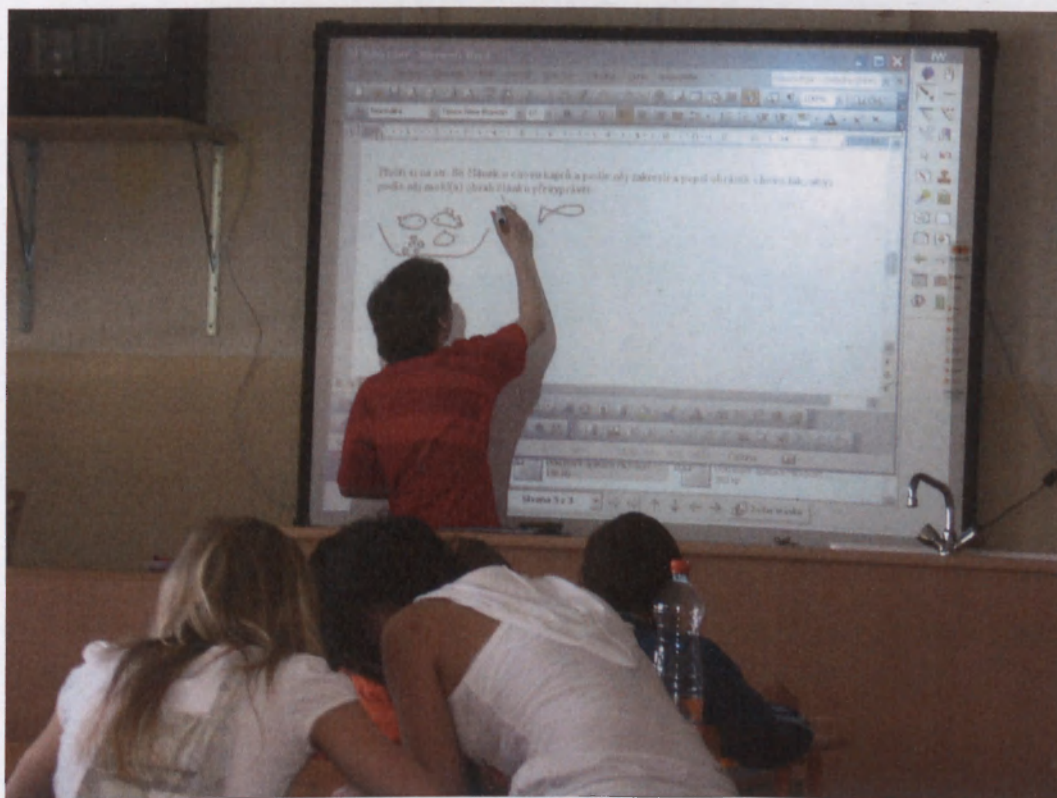


Obr. 23 Učitelka Dana – Intence- příprava

Obr. 25 Učitelka Dana – Intence – práce s hmotou



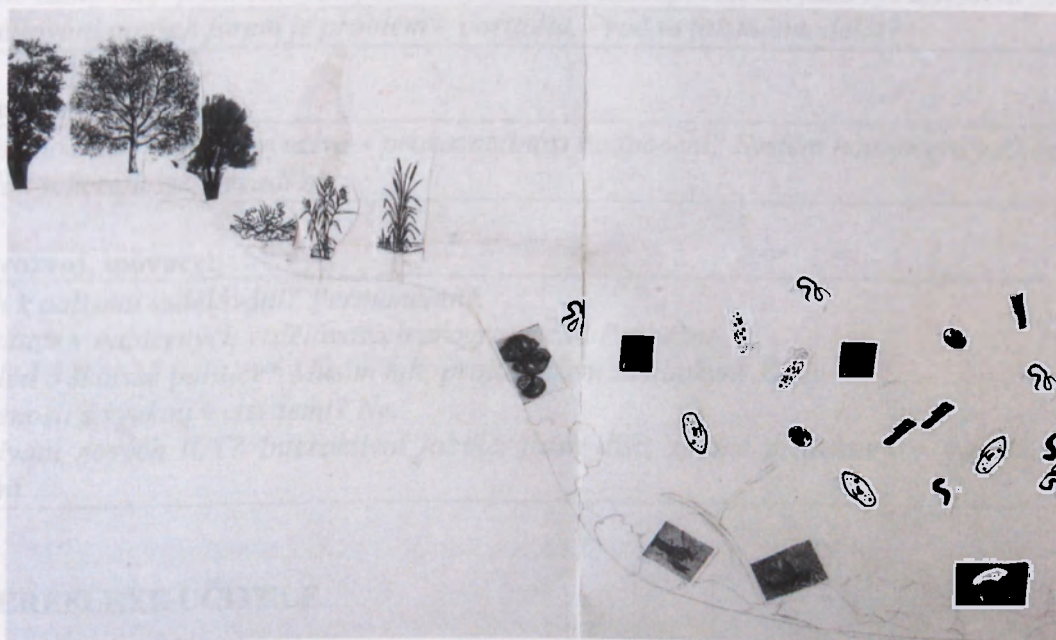
Obr. 24 Učitelka Dana – Interakce – práce v hodině



Obr. 25 Učitelka Dana – Interakce – práce v hodině



Obr. 26 Učitelka Dana – Interakce – práce v hodině, využívání ICT



Obr. 27 Učitelka Dana - Výstup z hodiny - práce žáků Ekosystém rybníka

Fáze II

Rozhovor s vyučujícím

Management školy, týmoví kolegové:

Projektování výuky, filozofie školy? Proměna všeho ...
Spolupráce při vytváření plánů s kolegy? Jsme tu jeden velký tým, který si dává záležet, abychom táhli za jeden provaz
Spolupráce se spec.pedagogem, psychologem, příp. psychiatrem?
Ve škole máme speciálního pedagoga na částečný úvazek, vytahuje si děti z hodin. Připravuje individuální plány.
Fungování školy, pravomoci učitele?
Škola je řízená centrálně – ředitel, zástupci. Širší vedení není. Učitelé obstarávají jednotlivé předměty.

Žáci, rodiče:

Třídnictví – sama paní učitelka je zástupkyně. Běžný počet žáků 20,1
Jak pečuje o děti integrované, se specifickými vzdělávacími potřebami? Individuální vzdělávací plány, asistent, práce při vyučování individuálně.
Přehled o mimoškolním prostředí žáků? Příliš není – děti jezdí z různých míst Prahy.
Podpora dětských školních institucí?
Parlament funguje, bez první třídy.
Forma preference spolupráce s rodiči?
Učitelé často mají problém řešit problémy s rodiči. Zástupci slouží jako nárazníková zóna.
Vysvětlování nových forem je problém – portfolio. Proč to tak máme dělat?

Hodnocení:

Systém hodnocení, který využívá – prokazatelnost hodnocení? Systém hodnocení v Excelu.
Vztah k sebereflexi? Nevadí mi.

Seberozvoj, inovace:

Vztah k dalšímu vzdělávání? Permanentně.
Orientace v nabízených vzdělávacích programech? Průběžně.
Přehled o školské politice? Musím mít, protože jsem zástupkyně školy.
Zkušenosti s výukou v cizí zemi? Ne.
Využívání nových ICT? Interaktivní tabule, flash disc, zpětné projektory – využívání velmi aktivní.

SEBEREFLEXE UČITELE

vyučuji na:

Vaši odpověď zakřížkujte.

Volné výpovědi nevynechávejte, stručně popište.

Intence

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Mám základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu profese a k pracovnímu prostředí	X			
Orientuji se ve vzdělávací politice	X			
Mám osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídajícím potřebám ZŠ/SŠ, mého pracoviště	X			
Jsem schopen/a transformovat poznatky příslušných vědních/uměleckých oborů, do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů		X		
Jsem schopen/a transformovat metodologii poznání daného oboru do způsobu myšlení žáků, studentů v daném vyučovacím předmětu NECHÁPU	?	?	?	?
Umím vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních předmětů		X		
Disponuji uživatelskými dovednostmi informačních a komunikačních technologií	X			
Dovedu integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů		X		
Dovedu vytvářet mezipředmětové vazby		X		
Mám přehled o vzdělávacím programu v rámci daného stupně vzdělávání	X			
Dovedu s ním pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky	X			

Interakce

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládám strategie vyučování a učení na ZŠ/SŠ/jiné v teoretické a praktické rovině	X			
Dovedu užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu	X			
Jsem schopen/a jej přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy		X		
Mám znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech		X		
Dovedu používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštěnostem žáků, studentů a požadavkům konkrétní školy		X		
Dovedu užívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků, studentů	X			
Dovedu uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy	X			

Improvizace

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládám prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě sociálních vztahů žáků, studentů	X			
Ovládám prostředky socializace žáků				
Dovedu se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu	?	?	?	?
Jsem schopen/a zprostředkovat jejich řešení	?	?	?	?
Znám možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, studenty	X			
Dovedu analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků, studentů		X		
Dovedu užít prostředky nápravy		X		
Jsem schopen/a reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků, studentů a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci	X			

Intervence

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládám prostředky zajištění kázně ve třídě a umím řešit školní výchovné situace a výchovné problémy	X			
Jsem schopný/a rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, studentů šikanu a týrání		X		
Znám možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuji	X			
Ovládám způsoby vedení nadaných žáků a studentů		X		
Jsem schopen/a identifikovat žáky, studenty se specifickými poruchami učení a chování	X			
Dovedu uzpůsobit výběr učiva a metod vyučování jejich možnostem		X		
Dovedu použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností	?	X		
Dovedu diagnostikovat sociální vztahy ve třídě	?	X		

Mělo vyplnění této reflexe nějaký smysl pro zvyšování kvality mé práce? Jaký?

Náměty k nástroji:

1. Široké spektrum odborných termínů.
2. Problém obsahu otázek z oblasti Improvizace - Ovládám prostředky socializace a Dovedu se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu. Co si pod nimi konkrétně mám představit?
3. Problém pedagogické diagnostiky - kdo má a opravdu umí provádět pedagogickou diagnostiku žáků se SVP?
4. Stejně tak diagnostika sociálních vztahů - má zvládnout každý učitel nebo má škola vyškolené specialisty jako je výchovný poradce, preventista nebo školní psycholog. Myslím si, že oblast Intervence a Improvizace spadá do kompetencí hlavně zmiňovaných odborníků.

5. Nešel by tento dotazník modifikovat pro různé skupiny pedagogů - např. učitel, výchovný poradce, vedení školy, preventista .?

Nejsem schopna vyplnit rezervy a daří se po každém oddílu, nezlobte se...

Shrnující reflexe učitele:

Oblast: Intence - záměr

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu profese a k pracovnímu prostředí	X			
Orientuje se ve vzdělávací politice	X			
Má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídajícím potřebám ZS/SS, pracoviště	X			
Je schopen/a transformovat poznatky příslušných vědních/uměleckých oborů, do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů	X			
Umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních předmětů	X			
Disponuje uživatelskými dovednostmi informačních a komunikačních technologií	X			
Dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů	X			
Dovede vytvářet mezipředmětové vazby	X			
Má přehled o vzdělávacím programu v rámci daného stupně vzdělávání	X			
Dovede s ním pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky	X			

V čem má rezervy:

Příprava byla ukázková.

Co se mu/jí daří: Využívat ICT při přípravě. Připravit portfolio.

Interakce - vztah učitel - žák

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládá strategie vyučování a učení na ZŠ/SSJ/iné v teoretické a praktické rovině	X			
Dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu	X			
Je schopen/a jej přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy	X			
Má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech	X			
Dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštostem žáků, studentů a požadavkům konkrétní školy	X			
Dovede užívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků, studentů	X			
Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy	X			

V čem má rezervy: -

Co se mu/jí daří: Zaujmout žáky, nenechat je vydechnout – velká efektivita hodiny.

Improvizace

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě sociálních vztahů žáků, studentů	X			
Ovládá prostředky socializace žáků		X		
Dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu	X			
Je schopen/a zprostředkovat jejich řešení		X		
Zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, studenty		X		
Dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků, studentů	X			
Dovede užít prostředky nápravy	X			
Je schopen/a reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků, studentů a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci	X			

V čem má rezervy: Přenechává řešení SPU pouze na speciálním pedagogovi.

Co se mu/jí daří: Vysvětlovat důvody proměny v přístupu k vyučovacím hodinám.

Intervence

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy	X			
Je schopný/a rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, studentů šikanu a týrání		X		
Zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje		X		
Ovládá způsoby vedení nadaných žáků a studentů	X			
Je schopen/a identifikovat žáky, studenty se specifickými poruchami učení a chování		X		
Dovede uzpůsobit výběr učiva a metod vyučování jejich možnostem	X			
Dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností	X			
Dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě	X			

V čem má rezervy: V diagnostice SPU.

Co se mu/jí daří: Kázeň v hodině ukázková a přitom pozitivní klima.

Učitelka Dana dělá svoji práci nesmírně poctivě – její promyšlené přípravy na hodinu, pracovní listy, které spojují sešity a knihy, zcela přirozená autorita v hodině, vytváření žákovských portfolií, využívání všech představitelných druhů ICT během jedné vyučovací hodiny – renesanční pedagog...

6.8. Příloha 8 – Výuka v doplňující pedagogickém studiu - výroky

ID	Hodnocení sebereflexe studenty
1	Určitě ano, zjišťuje silné slabé stránky v kvalitě práce. Zaměřuji se příliš na svůj obor a předmět.
2	Nedokáži bohužel na tuto otázku jednoznačně odpovědět.
3	Tato práce mne donutila zamyslet se nad svými odbornými, pedagogickými i osobnostními předpoklady nutnými pro vykonávání učitelské profese. Uvědomila jsem si, jak důležitá je problematika stanovování učebních cílů a jak důležité je pevné vymezení pravidel.
4	Ujasnění si některých myšlenek, zamyšlení se nad rolí učitele obecně, zamyšlení se nad mými chybami a přednostmi a jejich porovnání s rolí učitele obecně.
5	Uvědomění si, kde mám rezervy a co je třeba vylepšit.
6	Sám pro sebe bych si slabé stránky konkrétně neformuloval. Ted' vidím, že jich není málo. Alespoň některé proberu s kolegy a jiné budu řešit hned, protože vím jak. Lépe jsem si tím ujasnil, co je míněno pod pojmem komponenty profesního jednání učitele.
7	Určitě ano. Je potřeba si v dnešní době uvědomovat i banální a běžné situace každodenní učitelské práce.
8	Vždy lze něco vylepšit.
9	Zcela určitě ano, uvědomil jsem si celé spektrum problémů pedagogické práce. Kvalita mé práce může být zvýšena postizením, resp. odstraněním některých chyb, které si běžně plně neuvědomuji. Vyplnění této reflexe může pomoci při stanovení dalších cílů.
10	Určitě ano. Uvědomila jsem si, kolik témat je spojeno s mým povoláním, kde mám nedostatky a na co je třeba se zaměřit. Mám jasno, které školení či kus si zvolit, abych si zdokonalila a prohloubila svoje znalosti.
11	Vše, co člověk koná má smysl. Tedy i vyplnění této reflexe. Musela jsem si utřídit svoje znalosti, zformulovat myšlenky a zjistila jsem spoustu nedostatků, na jejichž nápravě musím pracovat a tím dále zlepšovat svoji práci. Nesmím ustrnout, musím jít stále dál.
12	Uvědomila jsem si věci, které si normálně neuvědomuji, nebo nemám čas a náladu si uvědomovat. Je to druh zpětné vazby a sebehodnocení, které by mě mělo dovést ke zkvalitnění mé práce jako učitele.
13	Ano. Byla dalším krokem k dokončení studia.
14	Uvědomila jsem si, že mám mezery v oblasti vedení nadaných studentů. Občas nedovedu přizpůsobit výběr učiva a metod možnostem studentů. Určitě vím, že bych chtěla i nadále studovat.
15	Snad jen takový, že jsem se nad některými činnostmi a úkoly učitele opět zamyslel, že jsem si připomněl některé mé přednosti a slabiny. Kvalita práce pedagoga a vychovatele se dle mého soudu dá zvyšovat jiným způsobem. Jedním z nich je jistě i větší zainteresovanost.
16	Při vyplňování této reflexe jsem si uvědomila, že jako pedagog na tom nejsem „až tak zle“. Na druhou stranu se domnívám, že přímý význam na zvýšení kvality mé práce to dopad mít asi nebude. Můj názor je totiž takový, že učitel buď má jakési vrozené dispozice, nebo ne.
17	-
18	-
19	-
20	Doufám, že mělo, ale to ukáže čas. V každém případě se budu snažit být dobrou učitelkou, protože dělám práci, kterou jsem vždy dělat chtěla, i když je velice náročná.
21	Zamyšlení nad určitými problémy, zjištění na co vše je ve škole, bohužel, nedostatek času. Nutnost zhodnotit sebe sama - těžké.

22	Ano. Ujasnil jsem si v čem mám problémy nebo rezervy a v budoucnu se na ně mohu zaměřit. Je to teoretická příprava pro praktickou realizaci.
23	Každý by se měl čas od času zamyslet nad svou prací, zhodnotit si, v čem je dobrý a co se mu podařilo, aby si dodal sebevědomí (dnes nám ho žáci často nabourávají svým jednáním s námi). Také je však třeba být sebekritický a pokud se něco nepodaří, nehledat v tom problém.
24	Vyplnění reflexe mě přimělo zamyslet se nad stylem mé práce, uvědomit si své schopnosti i nedostatky.
25	Ano. Přinutilo mě přemýšlet systematičtěji o jednotlivých prvcích mé práce, zhodnotit je a formulovat si zčásti pro sebe, z části výslovně do této reflexe některé problémy.
26	Reflexe mě donutila pozastavit se a zamyslet nad jednotlivými aspekty mé práce.
27	Tato reflexe momentálně pro mě nemá velký smysl, protože mimo toto studium studuji ještě jinou vysokou školu, pracuji na poloviční úvazek a mám malé dítě, které také zabere dost času. Takže jsem si uvědomila určité nedostatky, ale momentálně s tím nic moc nemohu dělat.
28	Zamyslela jsem se podrobněji nad mými úspěchy a neúspěchy. Člověk se při své práci dívá dopředu a na pohled zpět zapomíná. Ale bez zhodnocení své práce se nelze posunout vpřed. Uvědomit si nedostatky je první předpoklad pro jejich odstranění.
29	Popíchlo mě to k dalšímu vzdělávání.
30	Uvědomila jsem si celou šíři problematiky a ujasnila si, kde mám rezervy.
31	Sebereflexe, zamýšlení se nad vlastním postupem, zhodnocení vlastních pedagogických schopností.
32	Při přemýšlení nad jednotlivými body reflexe jsem měla pocit, že "vím, že nic nevím". Uvědomila jsem si, že o své práci neuvažuji komplexně. Budu se snažit tento nedostatek odstranit.
33	Kvalitu mé práce vyplnění dotazníku zatím neovlivnilo, ale uvědomila jsem si některé své nedostatky. Doufám, že pomocí studia Doplnuji pedagogické studium se mi podaří své nedostatky zlepšit.
34	Ano, zamyšlení. Bylo by zajímavé porovnat vždy sebehodnocení učitelů s tím, jak je hodnotí jejich žáci.
35	Nedokážu v současné chvíli posoudit, zda vyplnění této reflexe nějak ovlivní moji práci s žáky či studenty, jelikož nemohu ani s jistotou říci, že se k ní vrátím. Spíš jsem si znovu uvědomila, jak nesmírně těžká a náročná práce to je.
36	Zcela jistě, především ten že si uvědomuji posloupnost jednotlivých kroků ve výuce, mohu zjistit kde mám rezervy a na ty oblasti se soustředit.
37	Ne.
38	Myslím, že ne. Jsem si vědoma svých předností a nedostatků a u nedostatků se snažím pracovat na jejich odstranění, pokud mi to čas a mé schopnosti dovolí. Reflexe a sebehodnocení mě spíše deprimují (hlavně na naší škole) a nikdy najednou nevím, co mám napsat.
39	Vyplnění této reflexe mě stálo více úsilí než jsem zpočátku předpokládala. U mnoha otázek jsem měla problémy s pochopením významu. Jednoznačně však tato reflexe vypovídá a mých neznalostech z oblasti socializace, která je v učitelském povolání určitě podstatná.
40	Nemohu říct, že by mne tento dotazník zrovna výrazně posunul ke kvalitnější práci.
41	Právě takový, že si člověk lépe uvědomí své slabší a silnější stránky a může o nich přemýšlet, může se soustředit na největší problémy, když si je uvědomí a pojmenuje.
42	Určitě, zamyslel jsem se nad sebou samým. Je třeba se více zamýšlet nad nedostatky.
42	Teprve po přečtení jednotlivých kompetencí jsem si uvědomil, jak rozsáhlou plánovací, organizační a kontrolní činností je učitel pověřen, ale jen něco se dá naučit

43	Vyplňování této reflexe mě donutilo se samostatně nad jednotlivými body zamyslet, analyzovat své chování a promyslet možnosti zlepšení.
44	Rozhodně jsem si znovu uvědomila, jak náročné zaměstnání to je a kolik schopností a dovedností vyžaduje, ale i kolik „profesí“ to v sobě musí skloubit.
45	Určitě mělo. Uvědomil jsem si, na co se mám více zaměřit a které podstatné věci jsem úplně opomněl. Na druhou stranu jsem si také uvědomil dost pozitivních věcí.
46	Uvědomění si toho, na co je třeba se při vyučování zaměřit.
47	Ano. Zařazování inovativních prvků do výuky.
48	Vždy má smysl zastavit se a zamyslet se nad sebou.
49	Uvědomit si, že jiní lidé si na mě čas dokáží udělat.
50	Zatím to nemohu posoudit.
51	Každá reflexe je nutná. Čím více, tím lépe. Tato reflexe měla kvalitu strukturovanosti = možnosti si uvědomit přednosti a nedostatky v jednotlivých oblastech vyučování.

6.9. Příloha 9 Učitelé rezervy a daří se

Jméno	Intence - záměr		Interakce - vztah učitel - žák		Improvizace		Intervence – pedagogický zásah	
	Daří se	Rezervy	Daří se	Rezervy	Daří se	Rezervy	Daří se	Rezervy
Alena	V základních znalostech o zákonech, normách a vzdělávací politice.	Využívat ICT při přípravě výuky.	Ve spolupráci s rodiči a sociálními partnery školy.	Spravedlivě a objektivně hodnotit žáky. Využívám ICT ve výuce.	Viz. výše	Reflektovat potřeby a zájmy žáků, přizpůsobit další výuku.	Udržet kázeň i při hodinách, které nejsou pro žáka „atraktivní“	Pracovat se žáky nadanými i s žáky se specif. poruchami učení a uzpůsobit vyučování jejich možnostem.
Josef	„Vím, že nic nevím“ Rezervy vždycky budou a ve všem.	Orientovat se ve schématech, kterými nás společnost zásobí. Hledat souvislosti (ve všem).	Důslednost. 100% využívání svých dovedností.	Viz výše	Vždycky je možnost, spíš nutnost postoje a chovní žáků pozitivně usměřňovat (rezervy tedy jsou a budou).		Poznat žáky (jejich duši) To je obtížné.	Daří se mi žákům porozumět, orientovat se v jejich uvažování.

Miroslava	Horší orientace v různých směrech, vyhláškách, normách. Určité nedostatky mám ve využívání ICT.	Srozumitelně a jednoduše vysvětlit učivo, zpestřit novinkami a zajímavostmi v daných oborech. Učivo spojit (alespoň na příkladech) s praxí a dovedu integrovat, propojovat poznatky do různých předmětů.	Využívání ICT.	Odhadnout schopnosti jednotlivých žáků i celého kolektivu, učivo a program přizpůsobit jejich možnostem.	Viz poslední bod.	Pracovat s třídním kolektivem i jednotlivci, zlepšovat klima třídy (někdy velmi pomalu a dlouho), aktivně řešit vzniklé problémy (pokud to jde) ve prospěch žáka, často i mimo školu ve spolupráci s rodiči.	S využíváním prostředků pedagogické diagnostiky a málo času na individuální přístup ke všem žákům.	Dle mého soudu nemám problémy s kázní ani s řešením výchovných problémů, orientuji se i v jednotlivých sociálních vztazích ve třídách.
Eliška	V integraci mezioborových poznatků, ve vytváření mezipředmětových vztahů.	Vzhledem k mému neustálému studiu mít znalosti z vyučovaného předmětu a mnoho informací získaných od odborníků z praxe	V komunikaci, v užívání metod, ovládání strategií, zejména v praktické rovině	Uvědomovat si individuální potřeby žáků	V začleňování nového žáka do kolektivu, zaskočí mě náročná sociální situace	Občas zjistit příčinu nevhodného chování žáka	Práce s žáky, kteří mají problém.	Rozpoznání projevů žáků, kteří jsou mimo normu

Václav	Projektová výuka – mezipředmětové vztahy – tvorba tematických plánů ve spolupráci s učiteli ostatních předmětů	Práce s ICT, využití ve výuce.	Individuální přístup k výuce rozdílných znalostních skupin, práce s nadanými žáky a žáky s problémy. Tendence přizpůsobit výuku průměrné většině.	Zavádění alternativních způsobů výuky, v závislosti na kvalitě třídy a probírané látce.	Analýza příčin chování žáků	Vést pracovní kolektiv (třídu), řešit problémy	Individuální přístup k nadaným žákům (je jich tak málo, že převáží práce s většinou)	Diagnostika kolektivu, vzájemných vztahů atd.
Naděžda	Jazykové oblasti, práci na PC	Mezipředmětové vazby v přípravě skupinových prací.	Strategie vyučování v praktické rovině.	Komunikace s žáky a rodiči.	V důslednosti, v cholerické povaze.	Individuální přístup k prospěchově slabším žákům.	Zajištění kázně žáků.	Udržovat pozitivní náladu ve třídě.
Irena	Neumím dobře a rychle pracovat s PC.	Integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů a vytvářet mezipředmětové vazby	Používání ICT ve výuce.	Pochopit individuální potřeby a zvláštnosti žáků a zapojit je do výchovně vzdělávacího procesu.	Správně a rychle rozpoznat příčiny negativního chování žáků.	Hledat prostředky nápravy.	Zatím jsem se nesečkala s opravdu nadaným žákem zaměřit se na jeho vedení	Pomáhat žákům se specifickými poruchami učení a chování. Vytvořit ve třídě prostředí pro spokojené děti

Lucie	V důslednosti, ne vždy se mi daří úspěšně nebo včas dokončit zamýšlený záměr.	Integrace mezioborových poznatků, příprava drobných projektů výuky.	Přizpůsobit se individuálním potřebám žáků.	Vytvářet příznivé pracovní prostředí ve třídě.	V analýze negativních postojů žáků a nalezení správného prostředku nápravy.	Vytvářet příznivé pracovní prostředí ve třídě.	V rozpoznání sociálně patologických projevů žáků, v identifikaci žáků se specifickými poruchami učení a chování.	Pomoc žákům se specifickými poruchami učení.
Jana	Ve znalosti, resp. neznalosti předmětu.	Mezipředmětové vazby, využívat při přípravě ICT.	Neovládám teorii strategie vyučování ani základní met. Repertoár.	Hodnotit žáka dle jeho možností a schopností, ocenit snahu, byť výsledky nejsou srovnatelné s ostatními, jednat s rodiči.	Ovládám prostředky, ale někdy to nezvládnou...	Utvořit a připravit hodinu tak, aby byla příjemná pro mě i pro děti.	Prostředky zajištění kázně – sice je ovládám, ale děti reagují pokaždé jinak – né vždy je v hodině ideální kázeň. Někdy moje nálada má vliv na průběh hodiny.	Individuální přístup k dětem i rodičům.

Vlasta	V dalším vzdělávání. Včas dostat nové informace.	Další sebevzdělávání	Ve využívání ICT.	Komunikace s rodiči a dětmi.	Socializace žáků.	Utvářet příznivé klima ve třídě.	Rozpoznat šikanu, týrání, jak správně vést nadané žáky.	Pomoc dětem, které mají problémy v nouzi.
Hana	Potřeba zintenzívnit znalost nj, zaměřit se na nové trendy ve školství, doladit chování žáků při skupinové práci	Předpokládám, že příprava výuky.	ICT	Domnívám se, že se umím přizpůsobit individuálním potřebám žáků	Prostředky nápravy jsou občas rozdílné od moderních metod	Vztah učitel, žák, rodič při nápravě negativních postojů žáků.	Kázeň ve třídě, vedení žáků k uvědomělé kázi, zodpovědnosti, vztahy dětí ve třídě	Vztah – učitel – žák, pravdomlupnost dětí, nepodvádět, přiznat chybu, omluvit se

Jana C.	Rezervy určitě vidím ve znalosti školského zákona a vyhlášek, vím ale přesně kde zákon najdu v elektronické podobě a co potřebuji mohu si ihned vyhledat.	Myslím si, že nemám problém s mezipředmětovými vazbami a myslím si, že by se v rámci připravovanéh o projektu mohly ještě zlepšit.	V krátkodobé praxi. Co se týče hodnocení žáků, zatím si nejsem úplně jistá tím jak žáky se SPU ve svém předmětu hodnotit, vychází to především z toho že nejsem zatím seznámena s tím jak k hodnocení žáků se SPU přistupují kolegové a škola celkově.	Myslím si, že se mi daří přizpůsobovat výuku pro žáky tak, aby je bavila a aby úkoly pro ně byly zajímavé. Ale i tak, aby všichni byli schopni úkoly zvládnout. Samozřejmě, učím jen krátce a přesnější výsledky mé práce se projeví až s přibývajícím praxí.	Tím, že nejsem třídní učitel zatím jsem se s podobnou situací a jejím řešením nesetkala.	Snažím se respektovat žáky se SPU.	-	Myslím si, že dokážu děti zaujmout a často se mi stává, že se mi i svěřív s nějakým drobným problémem, nebo žádají o radu. Nadaným žákům jsem schopna v dějepise dodat dostatek informací a pracovat s nimi.
Eva	V používání netradičních metod v matematice.	Přes občasné problémy se mi daří žáky matematiku naučit.	Neumím učit žáky, kteří to nechtějí.	Učit žáky, kteří to chtějí.	Neumím pracovat se třídou, ve které převažují žáci s nižšími schopnostmi, kteří se učit nechtějí.	-	Na dnešní dobu jsem moc mírná.	Ráda se zúčastňuji se žáky i mimoškolních akcí, kde mám možnost je lépe poznat.

6.19. Příloha 10 Výzkumník rezervy a daří

<p>Oxana</p>	<p>Potřebuji zvýšit úroveň znalostí v oblasti práce s ICT.</p>	<p>V oblasti mezipředmětových vazeb se mi daří v TV spolupracovat s učitelem HV – lidová píseň, já taneček.</p>	<p>Potřebuji zdokonalit strategie vyučování.</p>
--------------	----------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------

<p>Nemám příliš mnoho možností, jak motivovat nadanější žáky k lepšímu výkonu.</p>	<p>V důsledku velmi krátké doby strávené na škole, neznám příliš rodinné zázemí žáků, což mi neumožňuje dostatečně analyzovat jejich chování.</p>	<p>Analyzovat sociálně – patologické jevy.</p>	<p>V pedagogické diagnostice a odhalování vývojových a individuálních zvláštností.</p>	<p>Usmířit vzájemné vztahy mezi dětmi a vnášet do jejich kolektivu dobrou náladu.</p>
------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------

6.10. Příloha 10 Výzkumník rezervy a daří se

Jméno	Intence - záměr		Interakce - vztah učitel - žák		Improvizace		Intervence – pedagogický zásah	
	Daří se	Rezervy	Daří se	Rezervy	Daří se	Rezervy	Daří se	Rezervy
Alena	V propojování mezipředmětových vztahů	Vyhledávání a zpracovávání informací	V přístupu k individuálním zvláštnostem žáka – nelze dělat průměry známek	Využívání ICT	V tom, aby si nad situací vždy udržela nadhled a chladnou hlavu profesionála	Snaží se žáky během hodin vést ke správnému chování.	Ve způsobu hodnocení žáků a jejich výkonu	Umí rozpoznat sociálně patologické projevy žáků.
Josef	V promýšlení cílů a příprav na vyučovací hodiny. V udržení linie hodiny	Vsunovat zajímavosti, které ho ale odvedou od tématu.	Rezervy jsou velké, protože pan učitel je přesvědčen, že práci dělá dobře, nicméně opak je pravdou.	Využívá ICT	Ve vnímání potřeb žáků a v připuštění si možnosti, že cesta, kterou jde, není správná.	Mluví s dětmi o jejich potřebách	Ve všech výše zmíněných oblastech.	Kromě „kamarádského“ přístupu k dětem jim v podstatě nic jiného nenabízí.
Miroslava	Pro přípravu je možné využít ICT	plánovat efektivní hodiny	Využívání ICT ve výuce	Využívat kvalitně strategie a metody	Rezervy má ve vlastním přístupu k žákům – pozitivní přístup může věci prospívat	Zvládnout složité situace v hodině	Individuální přístup	Udržet kázeň
Eliška		Motivovat, zaujmout	V přístupu k žákům, kteří mají problémy s výukou, ale i kázní	Naplňovat stanovený cíl	Má značné rezervy v sociálních vztazích	Přes svůj negativní postoj se snaží sjednat nápravu v postojích žáků	Ve vztahu k žákům a jejich individuálním předpokladům	Vyhledávat sociálně patologické jevy ve skupině

Václav	Příprava by měla směřovat více k žákovi ZŠ, přednáška jako metoda se využívá až na VŠ	Pro přípravu využívá ICT.	Více vnímat při předávání informací stav žáků a zařadit třeba motivační složky.	Mít autoritu	Individuální přístup k žákovi může mít mnoho podob, ne jen tvorba individuálního plánu	Vnímat roli mimoškolního prostředí žáků	Vidět třídu jako jednotlivce	udržet si kázeň
Naděžda	V práci s ICT.	Mezipředmětové vztahy.	V teoretické rovině, která by jí dodala vyšší sebejistotu při práci.	Komunikace se žáky a rodiči		Zvládat velmi vypjaté situace ve třídě, kde je zařazeno několik velmi problémových dětí.	V působení na šikovní žáky ve třídě.	Metody práce uzpůsobuje potřebám dětí s SPU a problémovým chováním.
Irena	Ve využívání ICT při přípravě vyučovacích hodin		V používání ICT při výuce	Naplnovat požadavky, které jsou na ni kladeny.		Naplnovat požadavky, které jsou na ni kladeny.		Naplnovat požadavky, které jsou na ni kladeny.
Lucie	V naplňování cíle, který si stanovuje.	Vymýšlet zajímavé projekty.	Rezervy je dobré hledat v oblasti komunikace s dětmi a rodiči.	Kreativně pracovat se žáky.	V kritických situacích nereaguje vždy adekvátně.	Daří se jí být vytrvalá při hledání řešení problémů. Nebojí se jít do nepříjemné situace.	V uvědomění si toho, že vlastní nálada by neměla ovlivnit náš pedagogický výkon.	Přemýšlet o dětech „do hloubky“.

Jana	Není aprobovaná, teoretické zázemí pro výuku částečně schází.	Pracovat systematicky a cíleně.	Ve studiu metod a strategií	Interakce s dětmi i rodiči		Vytvořit velmi příjemné a zároveň pracovní klima	V podpoře nadaných žáků	Přístupovat individuálně k jednotlivému žákovi i v rámci skupiny.
Vlasta	V práci s ICT ve třídě. Mezipředmětové vztahy si uvědomuje, ale málo využívá.	Projektovat smysluplně výuku.	V práci s ICT ve třídě	Zaujmout děti	Zajímat se víc o mimoškolní prostředí dětí, jejich zájmy.	Pracovat s problémovými žáky.	Zaměřit se na rozvoj šikovných žáků ve třídě.	Umí udržet kázeň přirozenou autoritou.
Hana	Ve využívání ICT při přípravě	Nezapomínat na přípravu pomůcek při vyučování	V jednotném přístupu k žákům – nepoužívat příjmení	Využívat adekvátně vyučovací strategie	Nezvyšovat hlas ve chvíli krize.	Věnovat se nad rámec jednotlivci.	Ve snaze tmelit kolektiv třídy.	Prostředky pedagogické diagnostiky.
Jana	Jasně stanovit cíl, kam hodina bude směřovat.	Mezipředmětové vazby.		Realizovat zajímavou hodinu, která žáky zaujme, pobaví.	V reakcích na některé dotazy žáků.	Zvládat různě vyhocené situace klidně.		Rychlá pedagogická diagnostika
Eva	V ochotě hledat další podněty a svoji výuku inovovat.	Spojovat výuku s praxí.	V komunikaci a přístupu k žákům se SPU	Vést hodinu matematiky cíleně.	V reflexi proměny žáků a vzdělávacích podmínek	Udržet při výuce příznivé pracovní klima.	Práce je zaměřena příliš oborově – na matematiku	Dlouholetá praxe
Oxana	Rezervy má ve stanovování cílů	Vyhledávat informace	V efektivní komunikaci se žáky	Využívat více metod v hodině	Nedaří se jí řešit konfliktní situace		Kázeň!!!!	Uvažovat o individuálních zvláštích dětí

6.11. Příloha 11 Hodnocení učitelů speciálním pedagogem

Vlasta

Přijímá nové postupy, metody, pracovní listy, náměty. Komunikuje s rodiči dětí. Využívá pracovní listy, snaží se o individuální přístup k dětem, se slabými dětmi vede doučování mimo výuku.

S kolegyňami se příliš nestýká, je spíše uzavřená. Má tendenci mluvit s ostatními (rodiče, kolegové, vedení) tak, aby vyhověla a prezentovala se, co nejlépe. Vzniká tak rozpor mezi tím, co říká jednotlivým lidem. Verbálně problémy obecně spíše bagatelizuje. Není příliš ochotná nést zodpovědnost v případě, že by mohla být následně neúspěšná, raději se potížím vyhne.

Irena

V projevech chování je stabilní, ve třídě neprojevuje svoje emoce, chová se profesionálně. Děti dovede hezky motivovat k práci, snaží se porozumět jejich chování i prožívání. Komunikace s rodiči je velmi dobrá. Je spontánně tvořivá. Má většinou realistický pohled na děti.

S kolegyňami se příliš nesblíží. I na Irenu ale působí negativně její obavy. Pokud je pocítí, uzavírá se a přestane komunikovat. Některé verbální projevy na ni působí negativně, dotknou se jí i výroky, které nebyly namířeny proti ní, pak se opět uzavírá. Říká, že si myslí, že rozumnější než křičet a hádat se, je v klidu si situaci promyslet a pak teprve reagovat. Ale neuvědomuje si, že i faktický odchod od situace je také způsobem komunikace.

Nad'a

Nad'a je tvořivá, ochotná pomoci ostatním kolegům, spolupracuje s ostatními bez problémů, je pracovitá.

Je unavená a unaveně i působí. Ve třetí třídě jsou tři integrované děti a Petr se značnými výchovnými obtížemi, což je zatěžující. Nad'a většinu času a energie, kterou by měla věnovat výuce a výchově, věnuje neustálým řešením konfliktů mezi dětmi ve třídě. Její snaha nevede k viditelnému řešení problémů, což jí vyčerpává. Nad'a čím dál častěji na děti křičí. Dříve byla stabilnější ve svých projevech chování k dětem. Má obavy ze změn, aniž ještě nastaly. Příliš sama sobě nevěří. To také souvisí s tím, že si uvědomuje, že jí chybí vzdělání.

Lucie

Je tvořivá, výtvarně zdatná, zručná.

Podléhá emocím, není emočně stabilní, problémy přenáší a prezentuje i na místech, kam nepatří; domácí do zaměstnání, domů ze zaměstnání. Neumí určovat v tomto hranice. Nechává se obtížemi v životě zahlcovat. Lucka má tendence se neustále zamýšlet nad vlastními chybami, rozebírat je a pak je se sebou nespokojená, sebeobviňuje se. To jí nepovzbuzuje. Její momentální emoční stav ovlivňuje i dění ve třídě. Nedůvěřuje svým schopnostem a dovednostem a nedůvěru v sebe prezentuje i ostatním.

Hana

Velmi energická, stabilní ve svých projevech. Na svůj věk velmi zdatná učitelka uplatňující své dlouholeté zkušenosti z učitelské praxe. Děti před ostatními kolegy dovede obhajovat a zastávat se jich, je znalá rodinných situací dětí.

Hanka je ve vztahu k dětem přísná, dovede na děti velmi hlasitě křičet. Dovede projevit až despekt vůči dětem, týká se zejména oslovování, řešení některých konfliktních situací ve třídě, mezi dětmi, ve vztahu k učitelům. Je rozpor v tom, jak se chová, jedná a mluví, pokud mluví o dětech s ostatními dospělými, nebo přímo s dětmi.

Josef

Pokud ho něco zaujme dovede být vtipný a tvořivý, bohužel pouze v oblasti teoretických rozmluv.

Pak má ale obtíže s realizací konkrétních plánů, postupů už od jejich počátku. Ač třídní učitel, vyhýbá se komunikaci s rodiči i s dětmi. Neustále zobecňuje a má tendence poukazovat na chyby ostatních. Odvolává se na zcela obecné filozofické teze, nezabývá se problémy, které jsou reálné. Má problém děti zaujmout, získat jejich respekt a pozornost. Je velmi chaotický ve vyjadřování i jednání, místy až nesrozumitelný. Chybí mu řád a systém ve vlastním myšlení a jednání. Neodlišuje věci a události podstatné a nepodstatné. Není schopen vidět jednotlivé děti a přemýšlet o nich jako o jednotlivcích, opět zobecňuje. Nenavazuje s dětmi vztahy ve smyslu výchovném.

Miroslava

Má ráda systém a řád a umí ho i vytvářet. Je pečlivá, pracovitá, svou práci neodbyvá. Je spíše skeptická až pesimistická, zejména ve verbálním projevu. Nadšení, povzbuzení a pochvalu téměř neuplatňuje. Sama je však vděčná za projevy zájmu o její osobu, i když to nedává na vědomí. Těší ji pochvala a účast. V Mirce je potenciál dobrého učitele, rezerva je ve větším uvolnění sama sebe a důvěře ve vlastní schopnosti. Tato nedůvěra v sebe také souvisí s tím, že dosud nedosáhla vysokoškolského titulu, ač se o to pokoušela.

Eliška

Eliška je mladá, schopná učitelka. Plná rozporů sama v sobě. Má problémy s ovládním svých momentálních emocí, chová se občas arogantně a agresivně a to nejen k vedení, ale také k rodičům. Je nezralá ve smyslu chápání hranic vlastního vhodného a nevhodného chování a jednání. Chybí jí zkušenosti ze světa za hranicemi okresu. Prezentuje se sama jako, že ostatní lidé a jejich názory ji nezajímají. Má obtíže s důvěrou v sebe a s tím související důvěrou v ostatní. Dovede ostatní ovlivňovat v negativním prožívání situací. Není člověkem, který by se snažil pracovat ve prospěch celého pracovního týmu v pozitivním smyslu.

Václav

Je učitelem rád. Má rád děti a rád je vede a ovlivňuje. Má hodně energie a zároveň dovede situaci zklidnit svým zvýšeným hlasem a ostřejším slovem nebo třeba vtipem. Negativními situacemi se do detailů nezaobírá, dovede je překonat, aniž by sám byl konfliktní. Pracuje s nasazením a se snahou se zdokonalovat. Je nápaditý. Změnám se přizpůsobuje. Uvědomuje si, že své kolegy nezmění, a tak se o jejich ovlivňování ani příliš nesnaží.

Alena

Mladá, začínající, zkušenosti sbírající učitelka, která si toto všechno uvědomuje. Pečlivá v přípravách. Tvořivá. Náročná na sebe i na děti. Vnímá negativní situace, nepozornost dětí, jejich i své chyby, ale neumí vnímat pozitivní, téměř nechválí. Pokud je pochválena její práce, dovednosti, schopnosti, uvědomí si je a pochvala ji povzbudí i v práci s dětmi. Více než nedostatek sebevědomí není Alena schopna vidět tzv. „normální věci“ pozitivně. Zdravá pochvala vlastní práce a také práce dětí by dodaly pozitivní náboj i do vyučování.

Jana C.

Má schopnost vzhledu do svého jednání i myšlení, často si situace analyzuje, ne vždy z nich vychází jako učitelka sama pro sebe pozitivně. A to zejména ve smyslu autority ve vztahu k dětem. Jana hranici mezi mírou autority otevřeností vůči dětem stále hledá. Někdy ji sráží

pocit, že pro děti udělala dost; v přípravě na hodiny, v toleranci a liberálnějším přístupu, ale děti to nedocenily. Má obavy, že by nemusela správně zvládnout nekázeň dětí. Do školy nastoupila s velikým elánem a nasazením, je ohrožena pocitem vyhoření z nedostatečné pozitivní odezvy od dětí.

Oxana

Má snahu dozvídat se o svých chybách, snaží se o jejich nápravu a změnu sebe, ale pouze na úrovni metodické.

Je velmi statická, není flexibilní. Nedokáže rozlišovat věci a situace podstatné a nepodstatné. Potřebovala by znát návody a řešení všech situací, které by mohly při jejích hodinách nastat. Zejména se jedná o vztahy mezi žáky a mezi ní a žáky. Se žáky obtížně navazuje vztah. Má obtíže vidět i věci a situace dobré a pozitivní. Hledá pomoc pro řešení konfliktů s dětmi, po tom, co už proběhly. Má obtíže při komunikaci s dětmi i rodiči. Obtíže vycházejí z odlišností osobnostních.

Eva

Je bývalá ředitelka a svým chováním nijak zvlášť nepodporuje nové vedení.

Jana

Je tvořivá a empatická – výborná učitelka, přestože nemá pedagogické vzdělání.

6.12. Příloha 12 Hodnocení učitelů žáky

Irena	Je milá. Má nás ráda. Je hodná. Dává 1*, je spravedlivá, hodná a pomáhá nám.
Nad'a	Je hodná a spravedlivá. Je s ní legrace. Naučí nás mnoho věcí.
Jana	Je hodná. Pohodová, příjemná a ráda hraje hry.
Václav	Naučí něco na počítači. Je poctivý a hodný. Je s ním sranda. Má autoritu, dokáže si udělat pořádek ve třídě a bere věci s nadhledem.
Lucie	Je hodná, milá, veselá. Je spravedlivá a sportovní. Hraje s námi občas hry. Je hodná a chytrá.
Vlasta	Je hodná. Naučila nás mnoho věcí. Má ráda děti a je milá. Nekřičí, je hodná, spravedlivá a trpělivě nám pomáhala poznat historii Prahy.
Hana	Je hodná. Hodně nás toho naučí. Je na každého hodná. Je spravedlivá, přísná a je ze vším rychle hotová. Povídá si s námi.
Eliška	Hodně si s ní hrajeme. Umí dobře učit a hodně toho naučí. Umí bojovat za třídu a je chápavá.
Josef	Je hodný, docela naučí, můžeme kecat, je s ním sranda. Je to hodný učitel.
Mirka	Má dobré výklady. Je spravedlivá a přísná. Umí si se vším poradit a je s ní sranda. Má přirozenou autoritu, dokáže dobře a zajímavě vysvětlit probíranou látku. Hodně toho naučí a umí vše dobře vysvětlit.
Jana C.	Je hodná a líbí se mi, že s ní hrajeme hodně her.

6.13. Příloha 13 Žákovská anketa: „Kdo je to dobrý učitel?“

Dobrý učitel je hodný, spravedlivý a má dobré nápady.
Chlapec 8 let

Dobrý učitel je hodný.
Dívka 8 let.

Dobrý učitel je spravedlivý, hodný, vtipný.
Dívka 9 let.

Dobrý učitel je hodný, spravedlivý a přísný.
Chlapec 8 let.

Naši učitelé, kteří učí naši třídu na ZŠ jsou našimi žáky oblíbení. Nejlépe se to dá ukázat na naší paní učitelce, která je ke každému přátelská, spravedlivá, ale také nám nic neodpustí. Je tedy přísná, náročná, ale vidíme to tak, že nás hodně naučí, o to nám na obou stranách jde. Proto chceme, aby takových učitelů bylo více a aby učitel byl kamarádský, náročný a spravedlivý. Vždy ale s pochopením, co může od každého z nás chtít a podle toho pak jednat. Chlapec 9 let.

Dobrého učitele si představuji tak, aby nebyl moc přísný, ani moc hodný. Aby s námi občas hrál hry a jezdil s námi na výlety.
Dívka 9 let.

Paní učitelka by měla být normální a ne zlá. A měla by rozumět dětem a naučit je číst, psát, počítat a naopak děti by měly rozumět paní učitelce. Hlavně aby byla spravedlivá.
Dívka 10 let.

Učitel by měl být spravedlivý, hodný, zábavný, rozumný, kreativní a spolehlivý. Měl by umět zaujmout.
Dívka 9 let.

Dobrý učitel je ten, který je společenský, trpělivý, spravedlivý, nikomu nenadržuje, neměl by žáky ponižovat v případě neúspěchu a naopak by měl povzbudit k lepším studijním výsledkům. S učitelem by měla být legrace.
Dívka 9 let.

Učitel by měl být spravedlivý a neměl by moc křičet, měl by mít rád děti. Měl by také mít rád svojí práci. Měl by se vzdělávat. Neměl by se rozčilovat kvůli maličkostem. Měl by být pracovitý, aby byl vzorem pro děti.
Chlapec 8 let.

Dobrý učitel je ten, který na nikoho nekřičí, měl by zachovat klid. Protože křikem se většinou nic nevyřeší a když se nekřičí, tak lidé se víc naučí.
Chlapec 12

Dobrý učitel je ten, který je hodný a moc na nás nekřičí a o hodinu si někdy s námi hraje.
Dívka 11

Správného učitele si představuji takto:
měl by mě a další třídní kolektiv mít rád
neměl by na nás křičet, ani se zbytečně rozčilovat a zlobit se kvůli maličkostem
měli bychom po jeho hodině rozumět probrané látce
měl by úplně znát učivo, které vysvětluje a vyučuje
do školy by měli učitelé chodit dobře naladěni
Dívka 11

Dobrá učitelka je ta, která má smysl pro humor, která je hodná a která hodně naučí.
Dívka 12

Dobrý učitel je ten, který je normální, tzn. není příliš výbušný, je vtipný, trochu přísný (protože na nás „pubertáky“ nic jiného neplatí), ale hlavně spravedlivý. Což znamená, že když jeden člověk něco provede, tak by za to neměla pikat celá třída. Samozřejmě, že když se ten člověk (co udělal tu blbost) nepřihlásí, tak je to

jediné řešení. Nebo třeba když se píše písemka a ten žák se otočí na toho, co sedí za ním, tak by měl dostat pětku jen on, protože ten co sedí za ním za to třeba nemůže! (mluvím všeobecně).

Mohl by se i ptát nás žáků, co bychom si přáli v hodině dělat a pak to zvážil a udělal nějaký kompromis, např.: „Půl hodiny se budeme učit a ve zbytku hodiny se můžeme učit hrou.“ anebo něco na ten způsob... Víím, že třeba s naší třídou je to těžké.

Dívka 12

Správný učitel by měl vypadat:

vědět vše o učivu, které učí; starat se, abychom danou látku chápali; měl by být slušně oblečen; neměl by se stydět mluvit; neměl by být příliš přísný; neměl by příliš chybět (být nemocný); neměl by na žáky mluvit sprostě a fyzicky je napadat

Dívka 12

Dobry učitel je ten, který je hlavně spravedlivý, hodný a také vtipný, ale nesmí chybět přísnost. S tou přísností se mnou nebude možná většina lidí souhlasit, ale víím, že toho přísný učitel víc naučí. Hlavně by měl mít mezi žáky respekt.

Dívka 12

Dobry učitel, to je široký pojem. Jako první věc by nás měl naučit předměty, samozřejmě školní. Neměl by zbytečně, když to není nutné křičet, ale jen to žákovi v klidu vysvětlit. Neměl by nás nikdy ponižovat, ani se nám posmívat, ale spíše povzbuzovat. Měl by být i trochu tolerantní, jelikož jsme pubertáči.

Chlapec 13

Nejlepší učitel je ten, který:

známkuje snahu; pochvává za splněný domácí úkol a za snahu; vyjde žákovi vstříc; poradí s látkou a neříká: „Nedával jsi pozor, nauč se to sám!“; řekne učivo, ze kterého se nebude psát

Chlapec 13

Podle mě by byl dobrý učitel ten, ten který by se nerozčiloval. Byl by v pohodě, povídal by si s námi a vyslechl by nás.

Chlapec 14

Dobry učitel je ten, který nám rozumí a chápe naše požadavky. Má nás rád, i když často provádíme neplechu. Stará se o naši třídu, a když potřebujeme, pomůže nám.

Dívka 14

Podle mě, je dobrý učitel ten, který něco žáky naučí, je k nim milý a spravedlivý ve známkování (tím myslím to, že se do prospěchu nezapočítává žákovo chování). Dobry učitel je hodný, jedná na rovinu, také musí být spravedlivý a upřímný. Učitel který má autoritu a respekt. Dobry učitel nesmí, tedy neměl by nadřžovat.

Dívka 15

Moje představa o učiteli je asi taková: Každý učitel by měl být ke svým žákům rovnocenný, to znamená, že by měl brát žáka stejným měřítkem. Měl by být klidný, v těžkých chvílích by měl zachovat chladnou hlavu. V hodinách by měl umět udělat také nějakou tu srandu, ale na druhou stranu si musí udržet respekt před žáky. Někdy je to těžké, protože někteří žáci jsou nezvladatelní a právě v těchto chvílích by měl zachovat klid a postavit se tomu čelem.

Dívka 15

6.14. Příloha 14 Ideální podoba evaluační strategie

Identifikační údaje:

Jméno, příjmení, titul: Klára, Mgr.
Kvalifikace: učitelka 1. stupně PedF UK
Aprobace: 1. st.
Délka praxe: 2 roky
V současnosti vyučuji na: ZŠ Praha 3

Pozorování v hodině:

Datum: 30.5.2008
Předmět: Vlastivěda
Třída: 4.
Pořadí vyučovací hodiny: 2., 3.
Počet žáků: 18

Cíl: Dokázat prezentovat v týmu jednotlivé památky gotiky v Praze
Obsah, téma: Gotické památky Prahy
Struktura obsahu: Děti si v předchozích hodinách zpracovávaly POSTER a v této hodině si rozdělovaly to, kdo co bude prezentovat a následně skupina vystupovala
Typ výuky: Produkční
Motivace: Děti byly motivovány postupně, toto byl výsledek jejich práce
Expozice: Učitelka vysvětlila, jak prezentace budou vypadat
Fixace: Témata se opakovala, žáci měli šanci si zapamatovat některé informace
Diagnóza: Žáci hodnotili svůj výkon sami, učitelka i ostatní žáci hned po vystoupení
Aplikace: Snad pouze tím, že jedna žákyně říkala – tam se o víkendu chystáme
Metody: slovní, názorně demonstrační
Prostředky: vlastní materiály a obrázky z domova, poster, fix, pastelky
Organizační formy: skupinová práce
Výsledky: Pět plakátů s tematikou Gotika V Praze
Zpětná vazba: Probíhala okamžitě po vystoupení – potlesk, sebehodnocení, hodnocení

Žáci v hodině:

Snažili se, ale byli z pozorovatele trochu nervózní

Doplňující sledované jevy:

Klima třídy:

Emocionální:	pohoda, důvěra	1	2	3	4	5	6	7	nervozita, strach
Sociální:	spolupráce	1	2	3	4	5	6	7	soutěživost
Pracovní:	soustředěnost	1	2	3	4	5	6	7	chaos
U – Ž	žáci učitele respektují	1	2	3	4	5	6	7	nerespektují
	učitel jako facilitátor	1	2	3	4	5	6	7	učitel despota

Komunikace:

U – Ž	demokratická	1 2 3 4 5 6 7	autoritativní
	otevřené otázky	1 2 3 4 5 6 7	uzavřené
	řízená pravidly	1 2 3 4 5 6 7	bez pravidel
	Ž vyjadřují názor	1 2 3 4 5 6 7	Ž mlčí
	verbální i neverbální	1 2 3 4 5 6 7	pouze verbální

Způsob hodnocení:

Učitel:	hodnotí spravedlivě	1 2 3 4 5 6 7	hodnotí bez prokazatelnosti
	hodnotí kvalitu	1 2 3 4 5 6 7	hodnotí pouze známkami
	chyby vysvětluje	1 2 3 4 5 6 7	nekomentuje chyby
Žák:	sebehodnocení	1 2 3 4 5 6 7	hodnocen pouze učitelem

Okolnosti, které příznivě ovlivnily průběh hodiny:**Výroky učitelky:****Zkus to formulovat větou.****Nemusíte vědět, stačí vědět, kde to najdete.**

Vnímejte mě.

Nejsi sám, jsi členem skupiny.

Nech hovořit i ostatní.

Nebudeme slovíčkařit.

Na utišení používá zvoneček.

Oni si s tím dali práci, bylo by fér je poslouchat.**Okolnosti, které nepříznivě ovlivnily průběh hodiny:**

Hluk z venku.

Ne vždy učitelka reflektovala to, že se někdo hlásil.

Učitelka používá příliš odbornou češtinu – co se Vám evokuje... Rozumějí žáci?



Obr. 28 Učitelka Klára - Označení třídy



Obr. 29 Učitelka Klára - Příprava skupinové práce

5
 7
 11.10.07.
 4
 1
 2
 3
 6
 7
 8
 9
 10
 11
 12
 13
 14
 15
 16
 17
 18
 19
 20
 21
 22
 23
 24
 25
 26
 27
 28
 29
 30
 31
 32
 33
 34
 35
 36
 37
 38
 39
 40
 41
 42
 43
 44
 45
 46
 47
 48
 49
 50
 51
 52
 53
 54
 55
 56
 57
 58
 59
 60
 61
 62
 63
 64
 65
 66
 67
 68
 69
 70
 71
 72
 73
 74
 75
 76
 77
 78
 79
 80
 81
 82
 83
 84
 85
 86
 87
 88
 89
 90
 91
 92
 93
 94
 95
 96
 97
 98
 99
 100

Obr. 34 Učitelka Klára - Specifická komunikace se žáky při hodnocení

Doplněni chybějící látkou.
 10.10. Konhola revize.

Obr. 35 Učitelka Klára - Specifická komunikace se žáky při hodnocení



Obr. 36 Učitelka Klára - facilitace při skupinové práci žáků

Obr. 37 Učitelka Klára - pravidla abychom se učili

Tučňákovův řád pěkného chování a plnění povinností

1. Dodržovat školní řád.
2. Nepoškozovat školu.
3. Chodit včas do školy.
4. Zdravit všechny dospělé.
5. Nektást věci druhým.
6. Pilně se učit.
7. Připravit si věci na výuku.
8. Hlásit se o slovo.
9. Psát si domácí úkoly.
10. Udržovat pořádek ve třídě.
11. Neběhat po chodbě.
12. Neskákat si do řecí.
13. Nenadávat si.
14. Neptát se.
15. Nekřičet.

(Autor: 12.12.2013)

Obr. 37 Učitelka Klára - pravidla chování ve třídě

Fáze II

Rozhovor s vyučujícím

Management školy, týmoví kolegové:

Projektování výuky, filozofie školy? Filozofie školy mi vyhovuje. Plánování ve škole probíhá na úrovni každého učitele.

Spolupráce při vytváření plánů s kolegy? Spolupráce minimálně, projekty spíš v rámci vyučovacích hodin, nikoli v rámci spojených předmětů.

Spolupráce se spec. pedagogem, psychologem, příp. psychiatrem? Spolupracuje s námi psycholog, chodí do hodin. O děti se SPU pečuje výchovný poradce.

Fungování školy, pravomoci učitele? Ředitel a zástupce nám dává dostatečný prostor.

Žáci, rodiče:

Třídnicí – počet žáků? 22 žáků, 4. třída.

Jak pečuje o děti integrované, se specifickými vzdělávacími potřebami?

Přehled o mimoškolním prostředí žáků? Komunitní kruh v pondělí ráno – jak trávili víkend – z toho se hodně dozvím. Podporuji jejich talent.

Podpora dětských školních institucí? Školní parlament – od 5. třídy – Den talentů. Dětský den. Je tu žurnalistický kroužek, ale noviny nemáme. 1. st. nemá příliš informace

Forma preference spolupráce s rodiči? Rodiče pomáhají ve třídě, mohu se na ně kdykoli obrátit. Maminka postiženého dítěte jede jako dozor.

Hodnocení:

Systém hodnocení, který využívá – prokazatelnost hodnocení? Hodnotím známkami. slovně se chystáme hodnotit na konci roku. Hodnotíme: V čem jsem byl úspěšný, kde bych měl přidat. 2 žáci ve třídě napíší, v čem byl úspěšný, a pak i já píši hodnocení.

Vztah k sebereflexi? Důležité a potřebné.

Seberozvoj, inovace:

Vztah k dalšímu vzdělávání? Rigorózní řízení, německý jazyk jsem studovala, anglický jazyk ovládám a studuji.

Orientace v nabízených vzdělávacích programech? Dobrá.

Přehled o školské politice? Máme informace od kolegyně, která je v této problematice znalá.

Já jsem zatím zákony nestudovala.

Zkušenosti s výukou v cizí zemi? Nemám nijak výraznou

Využívání nových ICT? Využívám ráda při přípravách

SEBEREFLEXE UČITELE

Jméno příjmení:

Vaši odpověď zakřížkujte.

Volné výpovědi nevynechávejte, stručně popište.

Intence - záměr

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Mám základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu profese a k pracovnímu prostředí			X	
Orientuji se ve vzdělávací politice		X		
Mám osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídajícím potřebám ZŠ/SS, mého pracoviště	X			
Jsem schopen/a transformovat poznatky příslušných vědních/uměleckých oborů, do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů	X			
Umím vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních předmětů	X			
Disponuji uživatelskými dovednostmi informačních a komunikačních technologií	X			
Dovedu integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů	X			
Dovedu vytvářet mezipředmětové vazby	X			
Mám přehled o vzdělávacím programu v rámci daného stupně vzdělávání	X			
Dovedu s ním pracovat při tvorbě projektů vlastní výukv	X			

V čem mám rezervy: V hlubších znalostech školských zákonů

Co se mi daří: Integrace mezipředmětových vztahů

Interakce - vztah učitel - žák

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládám strategie vyučování a učení na ZS/SS/jiné v teoretické a praktické rovině	X			
Dovedu užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu	X			
Jsem schopen/a jej přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy	X			
Mám znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech	X			
Dovedu používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků, studentů a požadavkům konkrétní školy	X			
Dovedu užívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků, studentů		X		
Dovedu uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery školy	X			

V čem mám rezervy: Využívat při výuce interaktivní tabuli.

Co se mi daří: Efektivně komunikovat a zapojovat rodiče do spolupráce se třídou (školou).
Pracovat se žáky s SPU.

Improvizace

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládám prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě sociálních vztahů žáků, studentů	X			
Ovládám prostředky socializace žáků	X			
Dovedu se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu		X		
Jsem schopen/a zprostředkovat jejich řešení		X		
Znám možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, studenty	X			
Dovedu analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků, studentů	X			
Dovedu užít prostředky nápravy	X			
Jsem schopen/a reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků, studentů a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci	X			

V čem mám rezervy: V sociální problematice.

Co se mi daří: Vytvořit příznivé klima ve třídě, kde se budou žáci cítit bezpečně a bez strachu říkat svůj názor. Učit žáky naslouchat si a pomáhat si.

Intervence – pedagogický zásah

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládám prostředky zajištění kázně ve třídě a umím řešit školní výchovné situace a výchovné problémy	X			
Jsem schopný/a rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, studentů šikanu a týrání		X		
Znám možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuji		X		
Ovládám způsoby vedení nadaných žáků a studentů	X			
Jsem schopen/a identifikovat žáky, studenty se specifickými poruchami učení a chování	X			
Dovedu uzpůsobit výběr učiva a metod vyučování jejich možnostem	X			
Dovedu použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností	X			
Dovedu diagnostikovat sociální vztahy ve třídě	X			

V čem mám rezervy: V hlubším studiu a orientaci v sociálně patologických projevech.

Co se mi daří: Pracovat se žáky s SPU, zaujmout žáky kooperativními metodami učení. Budovat „prima“ třídní kolektiv. Jedna třída - jeden duch.

Mělo vyplnění této reflexe nějaký smysl pro zvyšování kvality mé práce? Jaký?

Ano, musela jsem se hlouběji zamyslet nad komponentami profesního jednání učitele. Bude mě to motivovat k odstranění rezerv.

Shrnující reflexe učitele:**Oblast: Intence - záměr**

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Má základní znalosti o zákonech a dalších normách vztahujících se k výkonu profese a k pracovnímu prostředí		X		
Orientuje se ve vzdělávací politice		X		
Má osvojeny systematické znalosti aprobačního oboru v rozsahu a hloubce odpovídajícím potřebám ZŠ/SSŠ, pracoviště	X			
Je schopen/a transformovat poznatky příslušných vědních/uměleckých oborů, do vzdělávacích obsahů vyučovacích předmětů	X			
Umí vyhledávat a zpracovávat informace zejména v oblasti aprobačních předmětů	X			
Disponuje uživatelskými dovednostmi informačních a komunikačních technologií	X			
Dovede integrovat mezioborové poznatky do vyučovacích předmětů	X			
Dovede vytvářet mezipředmětové vazby	X			
Má přehled o vzdělávacím programu v rámci daného stupně vzdělávání	X			
Dovede s ním pracovat při tvorbě projektů vlastní výuky	X			

V čem má rezervy: V orientaci v zákonech.

Co se mu/jí daří: Je to aktivní a tvořivá učitelka, která se pečlivě a v rámci moderních metod připravuje na výuku.

Interakce - vztah učitel - žák

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládá strategie vyučování a učení na ZŠ/SSŠ/jiné v teoretické a praktické rovině	X			
Dovede užívat základní metodický repertoár ve výuce daného předmětu	X			
Je schopen/a její přizpůsobit individuálním potřebám žáků a požadavkům konkrétní školy	X			
Má znalosti o teoriích hodnocení a jejich psychologických aspektech	X			
Dovede používat nástroje hodnocení vzhledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem žáků, studentů a požadavkům konkrétní školy	X			
Dovede užívat informační a komunikační technologie pro podporu učení žáků, studentů		X		
Dovede uplatnit efektivní způsoby komunikace a spolupráce s rodiči a sociálními partnery škol	X			

V čem má rezervy: V práci s ICT ve výuce.

Co se mu/jí daří: Motivovat žáky k týmové spolupráci a kvalitním výkonům.

Improvizace

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládá prostředky utváření příznivého pracovního/učebního klimatu ve třídě/škole na základě sociálních vztahů žáků, studentů	X			
Ovládá prostředky socializace žáků	X			
Dovede se orientovat v náročných sociálních situacích ve škole i mimo školu	X			
Je schopen/a zprostředkovat jejich řešení	X			
Zná možnosti a meze vlivu mimoškolního prostředí, vrstevníků a médií na žáky, studenty	X			
Dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků, studentů	X			
Dovede užít prostředky nápravy	X			
Je schopen/a reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků, studentů a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci	X			

V čem má rezervy: V komunikaci se žáky – volit slova, kterým žáci rozumějí. Využívání cizí terminologie je dobré, ale spíš u starších žáků.

Co se mu/jí daří: I ve chvíli, kdy se výuka zadrhne, nejde přesně podle představ, tak uchová klid a profesionalitu.

Intervence

Učitel:	ano	spíše ano	spíše ne	ne
Ovládá prostředky zajištění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy	X			
Je schopný/a rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, studentů šikanu a týrání		X		
Zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje		X		
Ovládá způsoby vedení nadaných žáků a studentů	X			
Je schopen/a identifikovat žáky, studenty se specifickými poruchami učení a chování	X			
Dovede uzpůsobit výběr učiva a metod vyučování jejich možnostem	X			
Dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností	X			
Dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě	X			

V čem má rezervy: V orientování se v soc. patologických projevech žáků

Co se mu/jí daří: Pěstuje pozitivní klima ve třídě – výzdobou, budováním příjemného prostředí

Klára je nadšená, úžasná učitelka, která vymýšlí svým dětem paletu zajímavých projektů a neúnavně dále studuje a zajímá se o vše nové.

ŘEDITEL

Silné stránky:

aktivní
tvůrčí
pracovitě
samostatně

Rezervy:

Více se snažit zapojovat do projektů
a aktivit i další kolegy (dát práci
na 1. stupni) – uvolňovat si vše pro sebe

Obr. 38 Hodnocení - "vrstva" ředitel

Silné stránky:

Klára Ročková

- Kreativní
- Zodpovědná
- Nadšená do výuky a k dětem
- Flexibilní
- Ochetná a schopná používat alternativní metody výuky
- Výborně zvládá pracovat se svou třídou jako se sociální skupinou
- Vstřícná k ostatním kolegům, pro své vlastnosti v pracovním kolektivu oblíbená

Rezervy:

- Pokusit se svým pojetím výuky "nakazit" i další kolegy a kolegyně, nenechávat se odradit jejich původním menším nadšením pro věc

Obr. 39 Hodnocení - "vrstva" zástupce

OTÁZKA PRO VEDOUCÍHO ODBORNÉHO PŘEDMĚTU/zástupce prvního stupně

Silné stránky:

Je na publikované pedagog. práci v posled. roce studia
holistická přirozený pedagog. talent.
K poznání přistupuje: toto rozporově a metodně,
že své práci využívá nové výzkumné metody a postupy
(např. RUMT). Soustavně sleduje novinky ve sféře a do-
sledně je aplikovat.
Je přínosná; sebevýchovná a přístupná novým nápadům.
I přes náročný věk dokáže zaujmout své starší kolegy.
K učení se cílově přirozeně a velmi pěkně.
Má většinu předpokladů být výbornou pedagogkou a velkou
Rezervy: operon tg. stou.

Pukl H.
MŠ 1. A.

Obr. 40 Hodnocení - "vrstva" vedoucí předmětové komise

ANKETA PRO ŽÁKY

Čeho si na své paní učitelce nejvíce ceníte?

Že se sně přejemně učí, dělá to učení. například, že je sně zábava, děláme něco co ostatní třídy nedělají, hezky volně třídu. JE TO PERFEMNÍ UČITELKA
JE PROSTĚ NEJLIPŠÍ!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Existuje něco, čím se odlišuje od ostatních učitelů?

DĚLÁ NĚCO CO OSTATNÍ UČITELÉ NE DĚLÁJÍ
DĚLÁ HEZKĚ UČENÍ
UČÍ NÁS ALŽ NEMUCÍ NABÍ!

Co byste na jejím místě dělali jinak?

Nic!!!!!!!!!!!!

Obr. 41 Hodnocení - "vrstva" žáci

12.5.2008

Reflexe od týmového kolegy.

Školní psycholog

Silné stránky:

Tak jsem Kláro od tebe dostal papír, kam mám psát tvé silné stránky a tak jsem se zanořil do vzpomínek a rozhodnul se rekapitulovat kontakt s tebou. Poprvé jsem tě viděl když jsem přišel na první poradě kde jsem představoval sebe a činnost, kterou zde plánuji dělat. Další „program“ si měla na starost ty a já viděl povedený workshop kde všichni byli zapojení a když proběhla fáze prezentace jednotlivých skupin ty jsi „dodala co ještě nepadlo“ Za silnou stránku bych považoval to jak si citlivě a především autenticky vedla skupinu. Když jsem se pak dověděl že nejsi žádným několikaletým „pardálem“ v místním týmu tím spíš jsem ještě docenil odvahu tu výzvu přijmout. Myslím že oba víme, že práce se skupinou učitelů není jednoduchá. Pak je tu další věc, kterou moc oceňuji a tím je fakt že i přes „projevy odporu a nespolupráce“ (které jsi si užila především na jiných školách) jsi přesto nezahořkla a nerezignovala. Krom jiného si tím „vybrušuješ“ nástroj, který se ti může hodit k práci s dospělou skupinou rodičů. V nich se skrývá veliký potenciál, který učitelé ne vždy dokáží plně využít. Potenciál, který se pak přímo odrazí v tvém třídním kolektivu. A budu moc rád přízveš-li mě k hledání toho jak tento potenciál dále využít když už na to máš ten „nástroj“.

Asi bych se měl vyjádřit i k tvé práci se třídou to ale bohužel mohu jen zprostředkovaně neb jsem tě tak neviděl. Když jsem byl na návštěvě ve tvé třídě tak jsem si všimnul vzájemnosti, která v tvé třídě panovala a také toho jak jsou zvyklí být spontánní když jsou mimo lavice a jak se jim se samozřejmostí navrací ukázněnost když se vrací do lavic. Toto ukazuje na tvé dovednosti a kompetence a je fajn že tak s tebou mohou „zažít“ obě tyto „polohy“.

Rezervy:

Vím že k dobré zpětné vazbě patří i poukázání na (tady to je pojmenováno) rezervy. Co k nim napsat nemám tušení a to především z důvodů že jsem tě neviděl „při vyučování“ nicméně protože si všímám tvé tendence k seberozvoji a sebevzdělávání tuším, že se tak tvé rezervy promění v tvůj potenciál. Nástroj, který ti není neznámý, a který toto dokáže se jmenuje „sebereflexe“.

Počítám že jsi v textu našla mnoho chyb, za což se ti omlouvám, protože vím že pro učitele to je dvakrát tak nesnadné číst takový dopis s hrubkami. Nicméně, nechci dávat k opravě tento dopis nikomu jinému než wordu a ten je bohužel zatím ve svém vývoji tak ve 4 třídě možná mladší. Tobě jsem to taky dát nechtěl přišlo by mi to podivný aby sis dopis pro sebe opravovala sama. Těším se na spolupráci v dalším roce.

Michal Zvolš

Obr. 42 Hodnocení - "vrstva" školní psycholog

Další možné reflexe: týmový kolega, speciální pedagog,

Silné stránky:

- sympatické vystupování
- smysluplné vyjádření
- vždy vhodná přípomna
- jasné pokyny
- je vidět velký zájem
- jde jí o děti
- je kamsadská, vždy dobře
- malá děna, působí velmi pozitivně

Rezervy:

- snad jeu jistější nebo varnější vystupování
- ale myslím, že úkolu se zhostila velmi dobře

Obr. 43 Hodnocení - "vrstva" týmový kolega