

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

**AUTOEVALUACE V PEDAGOGICKÉM
PROCESU SE ZAMĚŘENÍM NA
OSOBNOST PEDAGOGA**

Mgr. Petra Hnátková

CENTRUM ŠKOLSKÉHO MANAGEMENTU

Vedoucí práce:	PhDr. Václav Trojan, Ph.D.
Studijní program:	Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Školský management

2012



UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Centrum školského managementu

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

akademický rok 2011/2012

Jméno a příjmení studenta: **Mgr. Petra Hnátková**

Studijní program: **Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Školský management**

Název tématu práce v českém jazyce:

Autoevaluace v pedagogickém procesu se zaměřením na osobnost pedagoga

Název tématu práce v anglickém jazyce:

Self-evaluation in the teaching process with a focus on teacher personality

Pokyny pro vypracování:

Závěrečná bakalářská práce byla zadána v souladu s metodickým materiálem pro závěrečné bakalářské práce vydaným ČŠM PedF UK v Praze v roce 2011.

Práce bude vypracována na základě schváleného ideového a dále rozpracovaného prováděcího projektu, který byl vypracován studentem a uložen na moodle.

Student je povinen dodržet stanovený cíl a téma práce a realizovat výzkumný postup v souladu s cílem. V interpretaci získaných dat i při stanovení závěru musí postupovat objektivně, formální stránka a citování literatury bude odpovídat pokynům v uvedeném materiálu.

Práce musí splňovat kritéria pro závěrečné bakalářské práce, autor tím dokládá dostatečnou kompetentnost pro další odbornou činnost.


Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Václav Trojan, Ph.D.**

Předpokládaný rozsah bakalářské práce¹: **65**

Datum zadání práce: **08. 11. 2011**

Předběžný termín odevzdání práce: **31. 3. 2012**

V Praze dne: **20. 2. 2012**


.....
vedoucí katedry

¹ Minimální rozsah bakalářské práce činí standardně 40 normostran (72 000 znaků vč. mezer) vlastního textu.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma **Autoevaluace v pedagogickém procesu se zaměřením na osobnost pedagoga** vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

31. 3. 2012

.....

Děkuji panu **PhDr. Václavu Trojanovi, Ph.D.** za odborné vedení diplomové práce, poskytnuté informace, ochotu a výbornou spolupráci. Rovněž bych ráda poděkovala všem ředitelům a učitelům základních škol v Karlovarském kraji, kterým jsem zasílala dotazník mé bakalářské práce. Za jejich vstřícnost a pomoc při získávání potřebných informací a podkladů.

.....

NÁZEV:

Autoevaluace v pedagogickém procesu se zaměřením na osobnost pedagoga

AUTOR:

Petra Hnátková, Mgr.

KATEDRA (ÚSTAV):

Centrum školského managementu

VEDOUCÍ PRÁCE:

PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

ABSTRAKT:

Tato bakalářská práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou část. Teoretická část se nejprve zabývá charakteristikou učitele a jeho pedagogických dovedností, rozpracovává jednotlivé termíny související s tématem práce a v poslední kapitole se věnuje jednotlivým autoevaluačním metodám. Praktickou část mé práce tvoří kvantitativní výzkum realizovaný mezi učiteli na základních školách v Karlovarském kraji a vyhodnocení tvrzení, která byla stanovena.

Cílem mé práce bylo zjištění, jaký je vztah pedagogů k aktuálnímu tématu této doby – autoevaluaci, nakolik znají rozmanité metody autoevaluace, které z nich aktivně provádějí a důvody, které je vedou k tomu, aby se jimi nezabývali. Dále jsem pátrala po tom, jak učitelé hodnotí sami sebe ve vyučovací hodině, jaké závěry z toho vyvozují.

KLÍČOVÁ SLOVA:

sebehodnocení učitele, proces autoevaluace, pojetí autoevaluace, sebereflexe, metody sebehodnocení

TITLE:

Self-evaluation in the teaching process with a focus on teacher personality

AUTHOR:

Petra Hnátková, Mgr.

DEPARTMENT:

School Management Centre

SUPERVISOR:

PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

ABSTRACT:

This thesis is divided into two parts - theoretical and practical part. The theoretical part deals with the first characteristic of a teacher and his teaching skills, develops the various deadlines related to the work in the last chapter is devoted to individual autoevaluačním methods. The practical part of my work consists of a quantitative research carried out among teachers in primary schools in the Carlsbad region and evaluation of claims which have been established. The aim of my study was to determine the relationship of teachers to the current theme this time - the self-evaluation of the extent to which various known methods of self-evaluation, which of them actively carried out and the reasons which lead them to not deal with them. Then I searched for how teachers evaluate themselves in the lesson, what conclusions of this reason.

KEYWORDS:

Teacher self-assessment, self-evaluation process, the concept of self-evaluation, self-reflection, self-assessment methods

OBSAH

Úvod.....	9
-----------	---

Část I – Teoretická část

1 Učitel a pedagogické dovednosti.....	11
1.1 Pojem učitel.....	11
1.2 Pedagogické dovednosti.....	13
1.3 Charakteristika úspěšného učitele.....	15
2 Pojmy evaluace, autoevaluace, sebehodnocení.....	19
2.1 Evaluace.....	19
2.2 Autoevaluace.....	20
2.2.1 Různá pojetí autoevaluace.....	21
2.2.1.1 Externí a interní autoevaluace.....	22
2.3 Sebehodnocení.....	23
2.4 Sebereflexe.....	25
3 Smysl a význam autoevaluace.....	30
4 Sebehodnocení učitele v procesu autoevaluace.....	32
5 Metody autoevaluace.....	34
5.1 Vlastní analýza práce.....	35
5.2 Hospitace.....	36
5.3 Dotazník žákovi.....	37
5.4 Rozhovor s žákem, rozhovor s kolegy.....	41
5.5 Videonahrávka, audionahrávka.....	43
5.6 Portfolio učitele.....	44
5.7 Deník žáka, deník učitele.....	46

Část II - Praktická část

6 Úvod do problému.....	50
6.1 Cíl výzkumu.....	50
6.2 Metoda výzkumu.....	50
6.3 Výzkumný vzorek.....	52
7 Zadávání, sběr a návratnost dotazníků.....	53
7.1 Zadávání dotazníků.....	53
7.2 Sběr dotazníků.....	53
7.3 Návratnost dotazníků.....	53
8 Stanovení tvrzení.....	54
9 Vyhodnocení a interpretace dotazníků.....	55
9.1 Vyhodnocení faktografických údajů.....	55
9.1.1 Pohlaví respondentů.....	55
9.1.2 Délka praxe respondentů.....	56
9.1.3 Vyhodnocení jednotlivých položek.....	57
10 Vyhodnocení tvrzení.....	74
Závěr.....	76
Použitá literatura.....	78
Část III – Textové přílohy	
Seznam textových příloh.....	82

ÚVOD

Každý, kdo pracuje a snaží se dělat práci poctivě, ji dělá s úmyslem dosáhnout co nejlepších výsledků.

Analyzovat vlastní práci, kriticky hodnotit její výsledky a především upravovat podle nich svoji další činnost by si měl osvojit každý člověk. Tuto dovednost lze považovat za součást sebevýchovy.

Vědomou či nevědomou kontrolu provádí každý člověk každý den doma, v domácnosti, dokonce i v zrcadle sám nad sebou. Proč by ji neměl dělat i ve svém zaměstnání? Každé zaměstnání je pro společnost důležité, každé by jí mělo přinést užitek, a proto je kontrola a hodnocení vlastní práce nezbytné. Je ovšem jakýmsi standardem, že člověk více vnímá chyby ostatních, kritizuje, co kdo pokazil. Zamyslet se sám nad sebou je pro někoho mnohdy příliš náročné, nadbytečné. Ne každý se dokáže oprostit od předsudků a objektivně a s nadhledem posoudit svoji vlastní práci. Nejde jenom o výsledky, hodnoty a statistická čísla. Nejdůležitější činnost nastává právě po zjištění výsledků, a to analýza, hodnocení a sebenáprava.

O to významnější a důležitější úlohu hraje sebehodnocení při práci s mladými lidmi, zejména s dětmi. Pedagog významným způsobem zasahuje do výchovy dítěte a do jeho duševního vývoje. Působení pedagoga je jako otisk, který si žák nese ve větší či menší míře s sebou do dalšího života. Určitě každému z nás utkvěla v hlavě vzpomínka na svého učitele z dětství, na konkrétní situaci, na atmosféru ve škole. S odstupem několika let dokážeme kritickým nebo pochvalným okem pohlédnout na to, co nám škola a výchovné působení učitele dalo nebo vzalo. Při vzpomínce na naše školní léta se můžeme pousmát nebo nás naopak může zamrazit.

Vztah dítěte ke škole a jeho pocity ve třídě mezi spolužáky, v hodinách před učitelem, může být různý. Někteří jsou bez problémů úspěšní, sebevědomí a jen výjimečně odcházejí z vyučování s těžkou hlavou. Jiní dosahují svých studijních výsledků s větším úsilím, za kterým stojí stres, obavy a strach. Někdy se jedná o charakter dítěte, který není možno významně ovlivnit. Na druhou

stranu ale existuje mnoho jevů, které učitel v prostředí školy ovlivnit může – atmosféru ve třídě, hodnocení žáků, náplň vyučovací hodiny, svůj vztah s žáky, s rodiči.

To, co my dospělí považujeme za přínosné a vhodné nebo zábavné a poučné, ne vždy musí děti vnímat stejně. Hledat odpovědi na otázky „Jaký jsem učitel? Jak se mohu zlepšit?“ je obtížné bez zpětné vazby, ať už od žáků, kolegů nebo z materiálů pořízených v hodině či souvisejících s výukou. Určité pochyby pedagoga o svých didaktických schopnostech mohou být na místě, protože kdo pochybuje, hledá cesty ke zlepšení. Sebereflexe je sice zdrojem odhalení nedostatků, ale i kladných aspektů ve vlastní práci a může být zároveň motivační stimul.

Téma své bakalářské práce **Autoevaluace v pedagogickém procesu se zaměřením na osobnost pedagoga** jsem zvolila zcela záměrně. V prvním roce své učitelské praxe jsem dostávala spoustu rad, jak uchopit svoje pedagogické působení „za správný konec“, jaký přístup k žákům zvolit, jaký vztah k nim si od začátku budovat. Všechny rady jsem s povděkem začátečnicka přijímala. A od té doby začal můj vnitřní kolotoč otázek a pochybností „jak, jestli a proč“ a vlastní analýza mé práce nebrala konce. Nabízí se ovšem i jiné metody autoevaluace, o kterých někteří učitelé mají povědomost, jiní nikoliv.

Za cíl své práce jsem si proto stanovila zjištění, jaký je vlastně vztah učitelů k autoevaluaci, zda se vůbec o zpětnou vazbu zajímají a zda ji provádějí. Dále budu zkoumat, nakolik učitelé znají a používají různé autoevaluační metody a jak hodnotí svoji práci ve vyučovací hodině. Za použití kvantitativního přístupu a výzkumné metody dotazníku dostávám obraz postoje současných pedagogů k možnostem sebehodnocení.

I Teoretická část

1 Učitel a pedagogické dovednosti

1. 1 Pojem „učitel“

Učitel (pedagogický pracovník) je postava, která je pro vzdělávací proces nepostradatelná a společně se žákem tvoří základní pilíře vzdělávací soustavy, definice najdeme v literatuře i v zákoně.

Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu¹; je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociální péče.

(Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. In msmt [online]. [cit. 2012-03-17]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>)

Dnes není již tak jednoznačné, zda učitel je pouze osoba, která vyučuje ve škole (Průcha, 2002), jak jej doposud považuje laická veřejnost. Pro objasnění této definice pracuje tento odborník s několika pojmy, mimo jiné pedagogický pracovník, učitelská profese, edukátor, učitel. Průcha (2002) označuje „profesionála, který provádí edukaci“ za edukátora. Podle Průchy není edukační

¹Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

činnost charakteristická jen pro učitelskou profesi, proto považuje pojem edukátor za obecnou kategorii. Nejpočetnější skupinu edukátorů tvoří pedagogičtí pracovníci.

Pedagogickým pracovníkem je učitel včetně ředitele a zástupce ředitele – podrobný výčet uvádí Průcha (2002), ale také „vychovatelé škol a školských zařízení sociální péče, mistři odborné výchovy, vedoucí pracovišť středních odborných a jiných učilišť a středisek praktického vyučování, instruktoři tělesné výchovy a trenéři sportovních škol a sportovních tříd“. Průcha definuje učitelskou profesi jako „povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění“. Dále kategorizuje učitele podle typu učitelské profese (učitel základní školy aj.), podle funkcí, které učitel ve škole vykonává (výchovný poradce, školní preventista, třídní učitel) a další. Pro vymezení pojmu učitel využívá Průcha (2002) tři konceptů. Vymezuje učitele z hlediska těch, kteří pracují ve vzdělávacích zařízeních, zároveň vykonávají vyučovací činnost a vyučují žáky.

Z hlediska managementu a evaluace zastávají učitelé v současné době mnoho rolí. Následující výčet uvádí role učitele podle Prášilové (2006):

- vedoucí role („manažeri práce třídy“, řídí proces učení a vyučování v rámci své odbornosti, podílí se na organizaci různých akcí, podílí se na změnách ve škole atd.),
- vůdčí role,
- role zprostředkovatelů,
- role představitelů školy,
- informační role (učitelé jako sběratelé a distributoři informací),
- role mluvčích,
- role tvůrců kurikula,
- role aktivizátorů komunikace a přemýšlení o strategickém rozvoji školy,

- role konstruktivních členů týmu, realizátorů záměrů a cílů školy, nositelů nových myšlenek,
- role aktérů vzdělávací reformy,
- role řešitelů konfliktů a vyjednávačů,
- role expertů,
- role pečovatelů (např. učitelé 1. stupně základních škol).

Školský management by měl pomoci učitelům (pedagogickým pracovníkům) zvládat role, které jsou spojené s jejich profesí. Měli by se podílet na řízení školy a procesů spojených s řízením školy (Prášilová, 2006). K této činnosti je potřeba neustálá reflexe a hodnocení práce učitele, který by měl mít nejen pedagogické, ale i manažerské dovednosti (Prášilová, 2006).

1. 2 Pedagogické dovednosti

V literatuře bývá někdy výraz „pedagogické dovednosti“ (angl. skills) nahrazován výrazem *kompetence* a obecně poukázováno, že pokud hovoříme o rozvíjení pedagogických kompetencí, jedná se o rozvíjení různých dovedností a způsobech jejich využívání. Ovšem na upřesnění je nutno dodat, že slovo *kompetence* je ve Slovníku cizích slov definováno jako „rozsah působnosti; příslušnost, pravomoc“ (Klimeš, 1987), což významu slova *dovednost* neodpovídá.

Jak vysvětluje Národní ústav odborného vzdělávání (Národní ústav odborného vzdělávání, [online] cit. 7. 12. 2011), pro vzdělávání a kvalifikaci v ČR bylo v Evropském rámci klasifikací dohodnuto používat pro základ rámce termíny „znalosti, dovednosti a kompetence“, protože jsou to termíny nejvíce rozšířené v procesu vyučování a učení, ovšem odborníci jsou si vědomi, že mezi kategoriemi mohou existovat určité podobnosti, např. termín *kompetence* obsahuje určité *dovednosti* a termín *dovednosti* také zahrnuje určité podoby *vědomostí*.

Pro účely této práce se budeme držet termínu *dovednosti*, tak jak jej rozpracovává ve své publikaci Kyriacou (1996). Ten pedagogické dovednosti definuje jako jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovo učení. Kyriacou dále kategorizuje tři nejdůležitější složky každé dovednosti:

1. Vědomosti, které zahrnují učitelovy poznatky týkající se daného oboru, žáků, kurikula, vyučovacích metod, nejrůznějších faktorů, jež mohou mít vliv na vyučování a učení, a jeho vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech.
2. Rozhodování, které zahrnuje uvažování a rozhodování v průběhu přípravy na vyučovací jednotku, během ní i po ní, zaměřené na co nejlepší dosažení vzdělávacích cílů (výsledků).
3. Činnost (akce), navenek se projevující chování učitele, jehož cílem je napomáhat učení žáků (Kyriacou, 1996).

Jakkoliv se autorovi podařilo vymezit sedm základních pedagogických dovedností, je si vědom, že dovednosti zahrnují celé spektrum nejrůznějších schopností učitele, od těch v nejšířším slova smyslu, jako je např. příprava učitele na vyučovací hodinu, až po konkrétní dovednost učitele odhadnout přiměřenou dobu čekání na odpověď při zkoušení žáka.

Základní pedagogické dovednosti učitele jsou v této práci zmiňovány zejména z toho důvodu, že podle Kyriacou je jednou z nich *sebereflexe*. Kromě této vymezuje Kyriacou (1996) dalších šest pedagogických dovedností:

1. plánování a příprava,
2. realizace vyučovací jednotky,
3. řízení vyučovací jednotky,
4. klima třídy,
5. kázeň,
6. hodnocení prospěchu,
7. reflexe vlastní práce a sebehodnocení.

Tyto spolu vzájemně souvisí a vzájemně se ovlivňují. Do reflexe a sebehodnocení vlastní práce Kyriacou (1996) zahrnuje tyto znaky:

- učitel hodnotí své hodiny s cílem přizpůsobit podle získaných poznatků budoucí plánování a praktickou činnost,
- učitel pravidelně uvažuje o své aktuální praxi a snaží se rozpoznat ty stránky své práce, které vyžadují další rozvoj,
- k hodnocení své praxe užívá učitel širokou škálu metod,
- učitel pravidelně prověřuje organizaci svého času a svých činností a zjišťuje, zda by nebylo možno je uspořádat tak, aby dosáhl větší účinnosti,
- učitel pravidelně reviduje strategie a techniky, které používá v boji proti stresu.

1. 3 Charakteristika úspěšného učitele

Pedagogické dovednosti jsou základem pro učitelovy úspěchy ve vyučování, bez osvojených dovedností a technik se úspěšný učitel neobejde. Ačkoli nelze s jistotou stanovit přímou úměru mezi osvojenými pedagogickými dovednostmi a výsledky žáka nebo závěry zobecňovat, existuje jistý předpoklad, že pokud bude úspěšný učitel, je velká pravděpodobnost, že bude úspěšný i žák.

Podle Nezvalové (2002) vypadá úspěšný učitel takto:

- úspěšný učitel komunikuje se žáky o tom, co od nich očekává a proč,
- úspěšný učitel poskytuje svým žákům strategie pro monitorování a zlepšování jejich vlastního vzdělávacího úsilí, poskytuje jim příležitosti pro samostudium,

- úspěšný učitel nejenže zná obsah, kterému se žáci mají učit, ale zná také možná úskalí, která mohou ovlivnit učení žáků,
- úspěšný učitel používá výukové materiály, které přispívají ke zkvalitnění výuky.

Podle materiálu Západočeské univerzity, katedry psychologie, Osobnost úspěšného učitele (2010), lze úspěšného učitele charakterizovat také následovně:

Úspěšný učitel je dobrý ODBORNÍK:

- má znalosti - velmi dobře zná svůj obor (a další příbuzné obory), ale také související legislativu, práva a pracovní povinnosti pracovníků,
- má dovednosti - zejména odborné, dále komunikativní a organizační (řídí práci školící se skupiny, ovlivňuje klima celoživotního vzdělávání atd.),
- má motivaci - opravdový zájem o svůj obor, sleduje nejnovější poznatky,
- má potřebu zdokonalovat se - přemýšlí o svých činnostech, navrhuje zlepšení,
- má potřebu vzdělávat se - sleduje odbornou literaturu, zúčastní se kurzů,
- využívá nových informačních technologií (internet, DVD).

Úspěšný učitel je dobrý PEDAGOG:

- má srozumitelný výklad, je schopen vysvětlit stejnou učební látku různými způsoby podle úrovně posluchačů, při opakovaném vysvětlování učiva je velmi trpělivý,
- dokáže zaktivovat své posluchače (zaujmout problémem), výuka nemůže být redukována na pouhé verbální sdělování poznatků (výklad) a jejich reprodukování, ale jako interaktivní proces zahrnující kooperativní aktivity studujících,
- na začátku školního roku oznámí své požadavky na žáky (ty pak již nemění),

- alternativní formy výuky a audiovizuální techniku (dataprojektor, DVD) používá uváženě (posluchači mohou být již technikou přesyceni), učitel nejvíce působí svou osobností,
- využívá vhodné informační materiály,
- zajímá se o evaluaci - získává si zpětnou vazbu od posluchačů.

Úspěšný učitel je dobrý PSYCHOLOG:

- vedle nadprůměrné kognitivní inteligence - má vysokou emocionální inteligenci,
tj. rozvinutou schopnost empatie, akceptace, sebeovládání, zdravé sebevědomí, je autentický, citově vyrovnaný,
- je vnímavý = empatický (odhadne očekávání posluchačů), je citlivý při řešení problémů (dokáže je předvídat, preventivně jim předcházet event. řešit je v počátečním stádiu), respektuje práva účastníků kurzů, ale zároveň dokáže vždy (a ke každému) uplatňovat optimální míru náročnosti, je důsledný,
- dokáže akceptovat odlišné názory a postoje, má pochopení pro jejich projevy nezájmu (cíl posluchače: s minimální námahou získat maximum), je velkorysý a nekonečně trpělivý,
- zná a využívá techniky ke zvládnání stresů (antistresové dýchání, relaxace apod.),
- dokáže psychologicky myslet a jednat - jako integrovaná osobnost, tj. užívá racionální přístupy – používá vždy logicky zdůvodnitelná rozhodnutí, je emocionálně stabilní (není náladový, dříve myslí než jedná), dokáže odhadnout důsledky svých rozhodnutí,
- je kreativní - je schopen pohotově improvizace, práce učitele vyžaduje tvořivost.
- je autentický (upřímný) v kontaktu s posluchači, na nic si nehraje, dokáže přiznat chybu,

- vyznačuje se vysokou kulturností, tj. nejen všeobecný rozhled, ale hlavně kultura slovního projevu, oblékání, chování, dodržování morálních principů + principiálností – sledování etiky oboru, ale také např. dodržování psaných i nepsaných pravidel (projevit úctu k účastníkům tím, že učitel hodinu vždy v určeném čase zahájí a také ukončí),
- chová se jako psycholog-profesionál, tj. dodržuje zásadu důvěrnosti (osobních) informací.

2 Pojmy evaluace, autoevaluace, sebehodnocení

Na počátku je nutno vysvětlit základní pojmy jako jsou evaluace, autoevaluace a druhy evaluace.

Pojem evaluace a autoevaluace se v české pedagogické terminologii objevuje ve větší míře až koncem 20. století. Mimo pedagogiku jde však o termín známý, v jiném prostředí je dokonce vnímán jako termín zastaralý.

V současné pedagogice jde však o jeden z nejskloňovanějších a nejužívanějších termínů, které jsou ve školství velmi rozšířené. Faktory, které ve velké míře ovlivňují pedagogickou teorii a praxi jako například globalizace, společensko-ekonomický vývoj v 90. letech, evropská integrace, pokračující demokratizace a humanizace škol, nová kurikulární reforma, nové postoje a požadavky na vzdělávání i alternativní pedagogické proudy velmi ovlivňují edukační systém v České republice. České školství i jednotlivé školy potřebují vědět, do jaké míry jsou naplňovány požadavky nejen na státní úrovni, ale i ve světovém měřítku. Daří-li se naplňovat předpokládané záměry a co udělat pro podporu dalšího rozvoje. Jestliže neznáme východiska a stávající stav skutečnosti, nelze dopředu plánovat, ani si stanovovat další cíle, a to nejen na úrovni celospolečenské, ale ani na úrovni jednotlivých škol.

Nedílnou součástí současné školské reformy se jeví nejen tvorba školních vzdělávacích programů, ale zároveň i činnosti spojené s jejich evaluací a autoevaluací v rámci školy. Je však zřejmé, že veškeré inovace v prostředí škol mohou přinášet řadu problémů a nejasností (Fasnerová, 2010). Z těchto důvodů se pokusím v následující kapitole některé termíny rámcově objasnit.

2. 1 Evaluace

Evaluace vychází z anglického názvu – evaluation, což znamená určení hodnoty, ocenění. Evaluace je proces, kdy jsou informace systematicky shromažďovány a z nich je provedena analýza podle určitých kritérií za účelem

dalšího rozhodování. Termínem evaluace rozumíme jak tradiční hodnocení jednotlivých žáků, tak i hodnocení jednotlivých škol a jejich různých druhů a typů, regionů i celého vzdělávacího systému. Zahrnuje v sobě monitorování, systematické sledování stavu vzdělávacího systému a získávání informací o něm.

Průcha (2000) termín *pedagogická evaluace* vysvětluje jako disciplínu pedagogiky, která se zabývá hodnocením jevů edukační reality. Jedná se o velmi rozsáhlou oblast hodnocených oblastí, evaluováno může být prakticky cokoli, co se týká školy a jejího působení.

Mezi hlavní oblasti hodnocení patří evaluace vzdělávacích potřeb (zejména v odborném školství – jaké jsou skutečné požadavky zaměstnavatelů na absolventy škol a dal.), evaluace vzdělávacích programů (hodnocení kurikulárních dokumentů, programů, plánů a projektů vzdělávání a dal.), evaluace edukačních prostředí (velikost školy, lokalizace školy, klima školy, velikost a složení učitelského sboru a dal.), evaluace výuky a vyučování (charakteristika výuky, činnost žáků, činnost učitelů ve výuce a dal.), evaluace vzdělávacích výsledků (zjišťování, měření a srovnávání vědomostí a dovedností žáků), evaluace na základě standardů (konkrétně vymezené požadavky na výkony žáků a dal.), evaluace činnosti a produktivity škol (žebříčky škol a dal.) (Průcha, 2000).

2. 2 Autoevaluace

Pod pojmem *autoevaluace* (sebe-evaluace) rozumíme systematicky připravené a plánované hodnocení, směřující podle předem stanovených kritérií k předem stanoveným cílům (Roupec, 1997 In Nezvalová, [online] cit. 3. 1. 2012).

Jiné vysvětlení tohoto termínu říká, že autoevaluaci je možno chápat jako mechanismus soustavné autoregulace vlastní pedagogické práce (Rýdl, 1998).

Složenina termínu *autoevaluace* naznačuje, že se jedná o vlastní a původní evaluační činnost prováděnou samotným původcem evaluačních činností. Původcem evaluace může být jednotlivý učitel nebo škola jako celek. Vzhledem

k současným trendům a nově zavedeným povinnostem zakotveným ve školském zákoně o zpracovávání výroční zprávy školy a vlastního hodnocení školy se dostupná literatura až na výjimky zabývá především autoevaluací školy. Jedná se o požadavek, aby škola jako celek, respektive její zaměstnanci, byli schopni společně hovořit o kvalitě své práce, uvědomovat si přednosti a nedostatky, analyzovat chyby, hledat nápady na opravení a zlepšení, zavádět změny. Nejedná se samozřejmě jen o zavádění změn za každou cenu, ale také o udržení stávajícího kvalitního vyhovujícího stavu, pokud takový je.

Ovšem všechny tyto vnitřní procesy a vnější změny musí proběhnout v prvé řadě v každém jednotlivém pedagogovi, který kvalitu školy spolu s ostatními kolegy spoluformuje a spoluovlivňuje.

Hlavním smyslem autoevaluace je zlepšování ve všech oblastech edukační reality. Jedná se o proces, který by měl být realizován nepřetržitě. Nebylo by pravdivé tvrzení, že sama autoevaluace přispěje přímo ke zlepšování. Autoevaluace poskytne výsledky a zjištění a důležité je, jak bude s výsledky naloženo. Pokud zjištění neodpovídají cílům, které si učitel/žák/škola a další činitelé vzdělávání vytyčili, měla by následovat opatření ke zlepšení.

Termín autoevaluace je možno přeložit jako *sebehodnocení*, přestože se nedá hovořit o naprosté synonymitě obou termínů, ač jsou jako identické v literatuře často uváděny.

2. 2. 1 Různá pojetí autoevaluace

Třídění evaluačních procesů je možné podle různých znaků, např.:

- podle toho, kdo evaluaci realizuje, na evaluaci **externí** (vnější) nebo **interní** (vnitřní),
- podle toho, na jaké úrovni probíhá (**mezinárodní úroveň, národní úroveň, meziúroveň** - škola, **mikroúroveň** - třída, žák),
- podle záměru, na **formativní** (se záměrem zjištěný stav zlepšovat, znamená průběžné diagnostikování různých informací) nebo **sumativní**

(se záměrem prokazovat stávající kvalitu na základě získaného množství informací),

- podle toho, ve které etapě vzdělávání probíhá, na **vstupní** (na začátku procesu, např. na začátku školního roku, při přijímání do vyššího stupně vzdělávání) nebo **výstupní** (na konci procesu, např. na konci školního roku, při uzavírání nižšího stupně vzdělávání), srovnáním obou lze do jisté míry zjišťovat přidanou hodnotu ve vzdělávání, tedy to, co škola žákům dala,
- podle interpretace výsledků, na **normativní** (výsledek je srovnáván s výsledky jiných subjektů) nebo **kriteriální** (výsledek je srovnáván s předem stanovenými kritérii).

(Tým řešitelů národního projektu Cesta ke kvalitě, 2010)

Zaměřím se však více pouze na první způsob třídění:

2. 2. 1. 1 Externí a interní evaluace

V případě **externí** (vnější) **evaluace** jsou **opatření k zajištění kvality sledována a řízena z centrálních pozic**. V našem případě je myšlena pozice státu, která je pro oblast školství zastoupena MŠMT. Tradičně externí evaluaci školy v ČR provádí **Česká školní inspekce** a dále **zřizovatelé**. Evaluační cíle jsou stanoveny z vnějšku, měřítka a kritéria jsou dána externím evaluátorem nebo zadavatelem hodnocení. Výhodou je, že si evaluátor udržuje potřebný nadhled nad dílčími problémy. Nevýhodou je, že externí evaluace někdy nepronikne k samému jádru problému, a tím nepostihne všechny příčiny zjištěných jevů.

Ve vzdělávacích systémech, kde mají školy značnou míru autonomie, jako tomu je i v České republice, jsou vstupy (kurikulum, obsah, forma vzdělávání) dány obecněji. V takových případech vzrůstá význam vnitřní evaluace a její provázanost s vnější evaluací (Tým řešitelů národního projektu Cesta ke kvalitě, 2010).

Interní (vnitřní, vlastní) **evaluace** (autoevaluace, vlastní hodnocení školy) **je interním opatřením školy k zefektivnění vlastní práce a větší profesionalitě** (MacBeath, J. a kol., 2006). Cíle autoevaluace si škola stanovuje sama, rovněž tak metody a formy hodnocení. Nevýhodou je možná neschopnost nadhledu při pohledu „zevnitř“ nebo ovlivnění osobními vztahy ve škole. Tato forma evaluace umožňuje autoregulaci školy a jejího systému vzdělávání zevnitř.

Využitím autoevaluace škola zvyšuje kvalitu poskytovaného vzdělávání. Nesmíme však zapomínat na to, že důležitější a složitější bývá kvalitu udržovat, neboť zvyšovat ji nelze donekonečna. Soustavná autoregulace vlastní pedagogické práce je jedním z hlavních nástrojů autonomie školy, východiskem pro přípravu výročních zpráv, školního vzdělávacího programu a záměrů dalšího rozvoje školy. Podle aktuálně platné české legislativy je také jedním z výchozích podkladů pro externí evaluaci školy ČŠI.

Ve skutečnosti mohou různí sociální partneři školy (včetně komerčních subjektů) vstupovat do různých fází evaluačního procesu. Pro vlastní hodnocení (aby mělo smysl) je podstatné, že si je **řídí subjekt sám** (subjekt např. volí pomoc komerčního subjektu – ví, proč to dělá atd., nemusí tedy v pojetí interní evaluace dělat všechno sám).

Autoevaluace je nezbytným předpokladem pro evaluaci externí. Pouze smysluplná a vzájemně provázaná kombinace obou může pomáhat vytvářet kvalitní i efektivní školy.

(Tým řešitelů národního projektu Cesta ke kvalitě, 2010)

2.3 Sebehodnocení

Pojem *sebehodnocení* podle Nezvalové (Nezvalová, [online] cit. 7. 1. 2012) znamená neplánované a necílené nahodilé hodnocení každodenní praxe, které provádí každý jedinec bez dlouhodobější přípravy. Zde je patrný rozdíl mezi definicí autoevaluace jakožto „systematicky připravené a plánovité hodnocení směřující podle předem stanovených kritérií k předem stanoveným

cílům“ tak, jak ji vysvětluje Roupec (Roupec, 1997 In Nezvalová, [online] cit. 7. 1. 2012).

Rozdíl mezi hodnocením a evaluací podle Nezvalové (Nezvalová, [online] cit. 7. 1. 2012)

Obr. 1

HODNOCENÍ (neřízené hodnocení)	EVALUACE (řízené hodnocení)
<ul style="list-style-type: none"> • Kritéria: • nejsou vymezena, • indikátory výkonu nejsou stanoveny explicitně, • nejsou sdílena mezi partnery. 	<ul style="list-style-type: none"> • Kritéria: • jsou vymezena explicitně a odsouhlasena, • jsou stanoveny specifické oblasti priorit založené na vymezených cílech, • jsou formulovány indikátory výkonu.
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluační plán: • není přesně stanoven, • není jasné, co kdo bude dělat, • není konzistentní s cíli, • není připravován záměrně, je použit v případě potřeby. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluační plán: • je strukturovaný, • je daná jasná odpovědnost, • jsou definovány explicitní vztahy s cíli, • vyžaduje detailní plánování.
<ul style="list-style-type: none"> • Metody: • nejsou předem stanoveny, • metody jsou nekonzistentní, • nepromyšlená analýza dat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metody: • systematické, • přesně určené zdroje dat, • použit reprezentativní vzorek, • evaluační nástroje odpovídají metodám použitým pro sběr dat, • systematická analýza dat, • vypracování zprávy.

Podobný rozdíl mezi reflexí a sebehodnocením uvádí Rýdl (1998):

Obr. 2

VŠEDNÍ POSUZOVÁNÍ A REFLEXE	SYSTEMATICKÁ (AUTO)EVALUACE
<ul style="list-style-type: none"> • neplánovaná, • nepravidelná, • spočívá na jednotlivých dojmech a míněních, • základem jsou individuální náhodné zkušenosti, • nejasná hodnotící kritéria, • otázky nejsou dokumentovány, • subjektivní. 	<ul style="list-style-type: none"> • plánovaná, • pravidelná aktivita, • vychází z široké databáze různorodých hledisek, • informace jsou cíleně sbírány, • předem stanovená kritéria, • jasné otázky dokumentovány, • relativně objektivní.

Sebehodnocení je proces, který se neustále vyvíjí. **Je nástrojem profesního rozvoje a trvalého zvyšování kvality.**

2.4 Sebereflexe

Sebereflexe je v obecném pojetí (Mareš, 1996) zamýšlení jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji a city. Při sebereflexi dochází k popisu, analýze, hodnocení a uspořádání vlastních zkušeností (Švec, 1999). Smysl dává sebereflexe jedině tenkrát, stává-li se podnětem k autoregulaci dalšího chování a jednání a to především v reálných situacích. Jedinec si sám pro sebe musí v takovýchto situacích položit otázky ať už bezděčně (...dělám to dobře ? ...zvládnou to ?) nebo záměrně (...co musím ještě udělat, abych tomu porozuměl ? ...umím si daný jev představit ?).

V pedagogické činnosti chápeme pojem sebereflexe jako uvědomování si svých (tj. učitelských) poznatků, zkušeností a prožitků z pedagogické činnosti, zejména z řešení pedagogických situací (Švec, 1999). Sebereflexe v pedagogické

praxi je tedy vnitřním dialogem, který vede učitel (ale i žák) sám se sebou. Při sebereflexi si učitel více uvědomuje své chování a jednání v dané pedagogické situaci a je proto spíše schopen své jednání a pedagogické postupy opravit (mluvíme o autoregulaci jednání učitele).

Sebereflexe je úzce spojena s reflexí a někdy je rozdíl mezi těmito pojmy málo patrný. Sebereflexe jako by z reflexe s naprostou samozřejmostí vyplouvala, byla její nedílnou součástí a byla východiskem posunu k ideálu. Smékal (1998 In Švec, 1999) uvádí, že reflexí se obvykle rozumí „uvědomění si své situace a pozice v konfrontaci s tím, jak si myslíme, že nás vidí druzí. Jinak řečeno, je to schopnost adekvátně, kriticky si uvědomit, co se s námi děje ve světě. Sebereflexe nám dává poznání, co to znamená, co to s námi dělá. Dá se také říci, že sebereflexe je konfrontací našeho reálného a ideálního sebeobrazu. V sebereflexi vedeme se sebou jakoby vnitřní dialog, rozdvoujeme se na já pozorující a já pozorované.“

Sebereflexe je proces, který učitel nedokáže podstupovat náhle ze dne na den, musí se jej naučit. Učitel odpovídá na otázky, které klade sám sobě, ovšem nejdůležitější je umět takové otázky zformulovat.

Podle Švece (1999 In Podlahová, 2004) se jedná o otázky popisné, hodnotící, kauzální a rozhodovací.

Popisné otázky si učitel klade o učivu, žácích, metodách, způsobech jednání v pedagogických situacích, svých emocionálních prožitcích.

Hodnotící otázky se týkají názorů, postojů, způsobech jednání ve vyučovací hodině.

Kauzální otázky směřují k odhalení příčin a zdrojů postojů a způsobů jednání (proč).

Rozhodovací otázky vedou ke změně postupů, způsobů jednání (jak) (Švec, 1999 In Podlahová, 2004).

Na tyto otázky je zapotřebí naučit se odpovídat a tím tak pochopit události, které se staly, proč se tak staly, za jakých okolností a jaký to má následek do budoucna.

Pro inspiraci uvádí Podlahová (2004) následující příklady sebereflektujících otázek:

- Jaká byla moje očekávání před nástupem do zaměstnání (na co jsem se těšil, čeho jsem se bál), jak se tato očekávání splňují?
- V čem je moje učitelská zkušenost jiná ve srovnání s tím, co jsem zažíval jako žák?
- Čím se liší práce učitele od ostatních profesí?
- Zdá se mi, že jsou dnešní žáci jiní než za mých časů? V čem? Proč?
- Jak mne přijímají a jakým způsobem na mne reagují starší kolegové? Čím jsem si zasloužil jejich vstřícné (nevstřícné) chování?
- Jaké jsou vztahy mezi učiteli navzájem, jaký je způsob jejich komunikace a kooperace? Pracují jako tým? Jaké je moje místo v něm?
- Vyhovuje mi rozvrh hodin? Co bych chtěl změnit a jak? Je to reálné?
- Jaký mám vztah k žákům i k lidem celkově, jaké mám předpoklady k učitelské práci?
- Proč jsou mi někteří žáci sympatičtější? Čím?
- Vyhovuje mi zasedací pořádek žáků? Měl bych ho nějak změnit?
- Poznal jsem už strukturu třídy, složení skupin (přátelské, sousedské, samotáři, vůdčí osobnosti)?
- Jakým způsobem si opatřím informace o třídě jako o sociální skupině i o jednotlivých žácích? Zeptám se učitelů, rodičů, žáků?
- Stačím pozorně sledovat práci žáků v hodině a poskytnu pomoc těm, kteří to potřebují?
- Jaké je pracovní tempo žáků? Kolik času potřebuje nejrychlejší a nejpomalejší žák? Jaká opatření k vyrovnání časového rozdílu použiji?
- Umím rozeznat, co žáky nejvíce baví a proč, zda dosahují úspěchů, nebo zda prožívají neúspěch?

- Co mi pomáhá při navazování kontaktu se žáky?
- Umím vytvořit strukturu vyučovací hodiny? Mají moje hodiny spád a dynamiku? Nejsou nudné a monotónní? Střídají se v mé hodině učební činnosti?
- Stanovuji správně cíle hodiny a poznám, zda jich bylo dosaženo? Jak?
- Dokážu zaujmout žáky, umím je vědomě motivovat? Poznám, kdy to potřebují?
- Poznám, kdy žáci nechápou můj výklad nebo nerozumí otázce? Proč nechápou? Je důvod v nich, ve mně, v učivu?
- Reagoval jsem pohotově? Nebyla moje reakce zbrklá? Mohl jsem to říct klidněji?
- Jaké jsou moje reakce na chyby žáků? Umím chyb využít?
- Jaká je moje komunikace? Mluvím zřetelně a srozumitelně? Nedávám sugestivní otázky? Nemluvím moc rychle?
- Kladu otázky rovnoměrně všem žákům? Jsou uzavřené i otevřené? Umím přeformulovat otázku?
- Které moje výroky vyvolávají aktivitu, úsměv, zájem, které jsou pro žáky stimulující a které nikoliv?
- Hodnotím práci žáků důsledně, konstruktivně a včas?
- Neztrácím příliš mnoho času při organizačních činnostech?
- Jsou moje instrukce a pracovní pokyny jasné a žákům srozumitelné? Jak to poznám?
- Umím sledovat projevy nepozornosti a nekázně žáků a nacházet jejich příčiny?
- Chválím dostatečně často a trestám přiměřeně, včas a jen v nezbytném případě?
- Z čeho mám po hodině radost? S čím jsem spokojen a s čím ne? Co budu dělat jinak?
- Jsou mé znalosti vyučovacího předmětu dostatečné vzhledem k požadavkům na moji práci?

- Jakým způsobem získám dovednost, která mi chybí?

Hovoříme-li o sebereflexi, hovoříme o několika různých etapách, které vychází ze sebereflektujících otázek. V literatuře byly tyto fáze několikrát popsány. Jejich společným rysem je popis událostí a uvědomění si činnosti, přes analýzu a hodnocení, k hledání změn. Ryze praktická a našim účelům nejbližší je koncepce Smythe (1989 In Švec, 1999), který rozlišil tyto fáze sebereflexe:

1. Popisná fáze vychází z otázek typu: Co dělám? Subjekt (učitel nebo student) popisuje svoje pedagogické aktivity, postupy, to, jak řešil reflektovanou pedagogickou situaci.
2. Informující (resp. vysvětlující) fáze je inspirována otázkami typu: Jaký to má smysl? O které principy stojící v pozadí se opírám? Ve svých odpovědích se subjekt snaží vysvětlit, proč dělal to, co dělal, z čeho vycházel, o které pedagogické principy a teorie se opíral apod.
3. Konfrontující fáze se opírá o základní otázku: Jak jsem se stal takovým, jakým jsem? Subjekt se pokouší vysvětlit zdroje svých teorií a použitých principů. Ptá se: Jaké jsou mé předpoklady, hodnoty a přesvědčení, vztahující se k výuce? Jak jsem k nim dospěl? Čím bych mohl zdůvodnit svoji teorii? apod.
4. Rekonstruktivní fáze je spuštěna otázkou: Jak bych mohl dělat věci jinak? Subjekt při odpovídání na tuto otázku modifikuje nebo i mění rámec svého jednání v reflektované pedagogické situaci, tj. například rekonstruuje svoje dílčí pojetí výuky, přihlíží k dalším kontextům řešení této situace apod.

Zjednodušeně, sebereflexí označujeme činnost, kdy si učitel v průběhu svého pedagogického působení klade otázky, ptá se na příčiny, důvody, přemýšlí nad možnými variantami a změnami. Neznamená to pouhé odhalování chyb, ale hlavně jejich nápravu a do sebereflexe patří i ocenění toho, co se ve výuce podařilo nebo bylo efektivní.

3 Smysl a význam autoevaluace

Uvádím několik výroků z odborné literatury, kterými se snažím objasnit **smysl a význam autoevaluace:**

- Autoevaluace jako **prostředek ke zkvalitňování vzdělávání** - autoevaluace jako **hybná síla udržování a zlepšování kvality** školy.
- Autoevaluace jako **převzetí odpovědnosti** za kvalitu práce – autoevaluace jako **vyvážení autonomie školy** – autoevaluace jako prostředek **skládání účtů**. (Tým řešitelů národního projektu Cesta ke kvalitě, 2010).

V RVP ZV je uvedeno, že autoevaluace slouží k „systematickému posuzování činnosti školy, jehož výsledky slouží jako zpětná vazba ke **korekci vlastní činnosti** a jako východisko pro další práci školy“ (VÚP, 2007).

Převzetí odpovědnosti za svou vlastní práci v plné míře je bez zavedení autoevaluačních procesů ve škole nemyslitelná. Přirozeně pak dochází k aktivnímu zapojení všech zaangażovaných osob do školního života. Ve skutečnosti jde o pochopení vnitřních mechanismů procesů, které se odehrávají v činnosti školy a které předurčují její kvalitu. Je to příležitost pro změnu, pro rozvoj učitelů a jejich profesionalizaci, pro získání hrdosti na vlastní práci (Šlajchová, 2007).

Primárním účelem autoevaluace je **udržování a zlepšování kvality** (Tým řešitelů národního projektu Cesta ke kvalitě, 2010). Smysl autoevaluace spočívá v tom, že v případě jejího poctivého a promyšleného provádění, se stává hybnou silou zlepšování organizace a je podstatně levnější a efektivnější než externí evaluace.

Autoevaluace je součástí snah na jedné straně poskytnout školám poměrně rozsáhlou autonomii v řadě aspektů jejich činnosti – a současně od nich žádat, aby ze své práce srozumitelně, pravidelně a smysluplně skládaly účty.

Autoevaluace je tak potenciálním prostředkem poznání, kde se škola nachází, i východiskem rozvoje školy (Tým řešitelů národního projektu Cesta ke kvalitě, 2010).

4 Sebehodnocení učitele v procesu autoevaluace

Sebehodnocení učitele je důležitým nástrojem jeho profesního rozvoje a jako takové může být dobře využito v procesu autoevaluace školy. Jednou ze zásadních kompetencí učitele je permanentně reflektovat svou zkušenost a přizpůsobovat se měnícím se potřebám. Proto se o současném učiteli hovoří jako reflektujícím praktikovi (*reflective practitioner*). (Tým řešitelů národního projektu Cesta ke kvalitě, 2010).

Přípravné vzdělání hraje sice důležitou roli, ale zdaleka nepřipraví učitele na vše, s čím se ve škole setkává a bude setkávat během celé kariéry. Učit se z vlastních zkušeností se neobejde bez budování sebehodnotících dovedností a dostatku příležitostí k reflexi svého jednání. Pokud se sebehodnocení učitelů stane ve škole integrální součástí jejího života, bude mnohem snazší vysvětlit důležitost autoevaluace školy. Mnohé věci jsou sebehodnocení a autoevaluaci společné. **Individuální učitel si stejně jako škola musí nejdříve identifikovat vlastní potřeby, stanovit si cíle, naplánovat postup a přemýšlet o tom, jak zajistí, aby se cíle podařilo dosáhnout.** (Tým řešitelů národního projektu Cesta ke kvalitě, 2010).

Přes vlastní zkušenost je tak možno pochopit důležitost autoevaluace školy a aktivně se do ní zapojit. Výsledky sebehodnocení učitelů mohou být navíc významnou součástí autoevaluace školy. Pokud uvažujeme o sebehodnocení učitele, může být užitečné přemýšlet o tom, v jakých oblastech by mělo být prováděno. Rozsáhlé výzkumy prokázaly, že vyučovací styl učitele je hluboce zakořeněn v hodnotách, které učitel vyznává. Není tedy snadné jej měnit. Navíc není úplně jasné, zda by měl být měněn. Ve skutečnosti neexistuje totiž jeden správný vyučovací styl, kterému by se měli všichni učitelé blížit. Bylo prokázáno, že k dobrým výsledkům mohou vést poměrně odlišné typy vyučovacích stylů. Rozdíly mezi vyučovacími styly má smysl zmenšovat pouze tam, kde to může mít negativní dopad na žáky. Jako příklad může posloužit právě hodnocení výsledků učení žáků. Jestliže učitelé v paralelních třídách ve stejném vyučovacím předmětu známkuje zásadně odlišně (jeden dává nejhorší známku trojku; u druhého má

velká část žáků pětku), působí to velmi nešťastně. Oba učitelé mohou mít pro svůj přístup přesvědčivé argumenty, ale v zájmu působení školy jako celku je dobré si kritéria náročnosti hodnocení vyjasnit a sjednotit. (Tým řešitelů národního projektu Cesta ke kvalitě, 2010)

Aby sebehodnocení učitelů plnilo účel nástroje profesního rozvoje a bylo využitelné pro autoevaluaci školy, mělo by mít nějakou formalizovanou podobu.

Jako vhodný prostředek se nabízí tzv. **portfolio**. Jedná se vlastně o strukturovanou složku učitele, kam ukládá záznamy o sebehodnotících aktivitách. Slouží primárně a umožňuje mu pro různé účely rychle vyhledat podklady pro prezentaci cílů a postupů vlastního profesního rozvoje, včetně poskytnutí podkladů pro autoevaluaci školy.

Sebehodnocení učitele je z mnoha důvodů užitečné kombinovat s hodnocením kolegiálním. Z výzkumu reálného fungování škol vyplývá, že kolegiální hodnocení a sebehodnocení učitelů může ve škole dobře fungovat, ale musí pro to být ze strany managementu školy vytvořeny podmínky a musí být jasně deklarován účel. Diskuze o cílech vlastního profesního rozvoje se snáze a efektivněji uskuteční ve dvojici s kolegou, než před celým pedagogickým sborem. Vědomí reciprocit je posilujícím faktorem. Kolegiální hodnocení tak může být prvním krokem k přijímání a poskytování hodnotících soudů a je také dobrým prostředkem k sebehodnocení. Jednou z forem kolegiálního hodnocení jsou **vzájemné hospitace učitelů**. Učitelé se často baví o své práci, ale když si vzájemně hospitují, efekty jejich dialogu výrazně zvyšují. Pokud učitel pozná „na vlastní kůži“ výhody a úskalí sebehodnocení a kolegiálního hodnocení, zvyšuje to šance, že bude rozvíjet hodnotící dovednosti u svých žáků a bude podporovat autoevaluační aktivity na úrovni školy. Proces autoevaluce nemusí do školy přinášet jen nové věci, ale může také systematicky a komplexně uchopit všechny evaluační procesy, které ve škole probíhají a **zvyšovat tak celkovou evaluační kulturu školy**. (Tým řešitelů národního projektu Cesta ke kvalitě, 2010).

5 Metody autoevaluace

Pedagog, ať začínající nebo zkušený, by si měl po celou dobu působení na žáka klást otázky týkající se své profesní připravenosti: Proč budu vyučovat právě takto? Jaké cíle chci, aby žáci dosáhli? Jak získat žáky pro učení? Jaké organizační formy zvolím? V jakých časových návaznostech? A zejména, jak zjistím, zda se žák učí a co se naučil?

Odpovědi na tyto otázky jistě mnoha učitelům napoví intuice. Učitel, který oplývá „těmi správnými“ pedagogickými schopnostmi - je uvědomělý, kritický, pokorný, vnímavý, pozoruje žáky v průběhu jejich činnosti, vnímá jednotlivce i třídu jako celek, může být schopen zčásti na tyto otázky odpovědět. Ovšem intuice jako jakási duchovní schopnost je záležitost ryze subjektivní a to, co nám naznačí, nemusí být vždy relevantní.

Způsobů, jak zjistit, zda pedagogické působení učitele na žáka je smysluplné, zda je učitelova práce hodnotná a pro žáky přínosná, je mnoho. Dokonce je možné, že každý pedagog má nějakou svoji metodu nebo způsob, jak si ověřuje svoje pedagogické úsilí.

Do výčtu autoevaluačních metod lze zařadit dotazníky žákům, hospitace, rozhovor se žáky, portfolio učitele, deník žáka nebo deník učitele, spolupráce s kolegy.

V článku „S paní učitelkou na téma evaluace a autoevaluace“ v Učitelském Zpravodaji (Učitelství Zpravodaj, [online] cit. 3. 12. 2011) se uvádějí tyto metody evaluace používané v ČR:

- rozbor běžných písemností a produktů žáků,
- rozbor veřejných vystoupení žáků, včetně jejich audio a videozáznamů,
- hospitace,
- rozbor pedagogické a další dokumentace,
- rozhovor s žáky, učiteli, rodiči a dalšími sociálními partnery školy,
- rozbor ocenění, stížností, ohlasů v médiích, hodnocení školy jinými subjekty,

- dotazníky, ankety, sociometrická šetření, výzkumy,
- analýza hodnocení (klasifikace),
- komerční srovnávací testy (Kalibro, Scio aj.),
- srovnávací testy připravované a zadávané ve spolupráci s jinými školami,
- vlastní (školní, ředitelské) písemné práce, testy,
- rozbor úspěšnosti žáků v soutěžích, přehlídkách, olympiádách apod.,
- rozbor úspěšnosti žáků při přijímacím řízení na střední nebo vysoké školy,
- rozbor příčin neúspěchu žáků (opakujících ročník, se zhoršením prospěchu aj.),
- modelové situace, sociodrama, problémové úlohy zadávané skupinám,
- jiné.

5.1 Vlastní analýza práce

Vlastní rozbor své práce je jistě nejběžnější způsob sebereflexe. Většinou probíhá neplánovaně, nesystematicky, učitel zaměří svůj tok myšlenek na uskutečněné vyučovací hodiny se všemi svými jevy a pedagogickými činnostmi a zkoumá jejich úspěchy i neúspěchy. Podstatou vlastní analýzy je překročit svoje předsudky, zažité rituály a konzervativní postupy a podívat se na svoji práci s nadhledem. Zamyslet se nad tím, zda to, co je považováno za osvědčený postup, je skutečně pro žáky to nejvhodnější. Důležité je najít a udržet si ve své práci kvalitní, opěrné body, které přináší prokazatelné výsledky, ať už je to aktivita žáků, nadšená spolupráce nebo dobré hodnocení. Současně vyhledávat nedostatky, které je zapotřebí změnit, inovovat nebo vylepšit. Na základě sebevzdělávání nebo týmové spolupráce s ostatními učiteli zavést nové, dynamické prvky, nápady aktivizující a motivující žáky apod. Přínosem pro učitele může být vedení poznámek nebo dokumentace o analýze své práce, zjištěních a závěrech a nastolených změnách, které po čase mohou poskytnout důležité svědectví o tom, jak se nové změny osvědčily.

5.2 Hospitace

Hospitaci lze považovat za jednu z nejzákladnějších a nejpřístupnějších metod autoevaluace učitele. Protože jednou z funkcí hospitace je vedení učitelů k sebereflexi a sebehodnocení, stává se hospitace velmi důležitou součástí autoevaluace.

Hospitace je bezesporu náročnou pracovní metodou, a to jak pro hospitovaného, tak pro hospitujícího. Nekvalifikované použití této metody práce hrozí zhoršením vztahů mezi vedením školy a pracovníky, může znamenat ztrátu důvěry v řídicí schopnosti a naopak hospitace, konané dle správné metodiky, mohou přispět ke zkvalitnění práce učitelů, školy i vedoucích pracovníků.

Po metodologické stránce je hospitace jediná přímá metoda pozorování pedagogického procesu a tím i nenahraditelný nástroj jeho řízení. Pomáhá diagnostikovat současný stav, poskytuje poznatky vedoucí ke zkvalitnění práce jednotlivých učitelů i celých pedagogických kolektivů. Hospitace je formou získávání informací o pracovních výsledcích učitelů a celého kolektivu, o vyučovacích metodách, o organizaci práce, klimatu třídy, školy apod. (Culková, 2008).

Cílem hospitace je poznání pedagogické situace (Rys, 1975). Je zapotřebí uvědomit si a stanovit si průběh a cíl hospitace, se kterým by měly být obě strany seznámeny. Hospitace jako kontrola učitele, zda pedantsky udržuje správný chod vyučovací hodiny, dodržuje formality, jako jsou datum a téma hodiny na tabuli apod., nevypovídá nic o kvalitách učitele. Neměla by být opomíjena, ale hospitace, která je opakovaně pouze zřejmou kontrolou, vyjadřuje nedůvěru hospitujícího k učiteli, není povzbuzením do další práce, naopak může zhoršit vzájemné vztahy. Na druhou stranu, hospitace jako přátelská výměna technik, aktivit, metod, nápadů je přínosem jak pro vyučujícího učitele, tak pro hospitujícího.

Jelikož je ovšem hospitace podmíněna řadou vlivů, jako je současný psychický stav učitele i žáků, momentální atmosféra ve třídě apod., nemusí být

vždy objektivní. Reálná výpovědní hodnota hospitace může být (ovšemže nemusí) být velmi snížena.

Hospitujícím může být kolega, předseda předmětové komise, metodik, koordinátor, přítel zvenčí. Důležitou roli by měl sehrát především ředitel nebo zástupce ředitele. Jeho hospitace by neměla být jen kontrolou, i když i ta by neměla chybět, ale základem pro rozhovor o vzdělávacích potřebách každého učitele a jeho plánu profesního rozvoje (Hrubá, [online] cit. 10. 1. 2012).

Pohospitační rozhovor vede k sebereflexi učitele, k ujasnění silných a slabých míst a efektivnějších postupů. Učitel by jej neměl vnímat negativně, naopak by měl být podpořen ve svých silných stránkách a mělo by se mu dostat podnětů ke zkvalitnění jeho práce. Mezi učitelem a jeho hostem by se měl vytvořit vztah založený na důvěře.

Hospitace jsou sice nejdostupnějším prostředkem k získání zpětné vazby, ale tak jako většina autoevaluačních metod je hospitace odrazem pouze dočasného stavu. Hodnocení práce učitelů se v žádném případě nesmí opírat pouze o ojedinělé hospitace, tyto by měly být v pravidelných intervalech opakovány. Pro úplné zjištění, jak učitelé výuku plánují, jaké si stanovují výukové cíle, jak vyhodnocují jejich naplnění a jak vedou žáky v procesu vzdělávání, je zapotřebí použití ještě dalších evaluačních metod.

5. 3 Dotazník žákovi

Mnoho učitelů souhlasí, že poznají-li své žáky lépe, pozitivně to ovlivní výuku. Ale jak urychlit poznání svých žáků? Pomocí zajímavě sestrojeného dotazníku můžete získat o žácích velké množství podnětných informací, které vám pomohou v přístupu k nim v průběhu celého roku. Pokud do dotazníku přidáte otázky týkající se i rodiny, šikovně tak přitáhnete i její pozornost. Podle věku žáka může dotazník vyplnit on sám, nebo za pomoci svých rodičů. Obsah dotazníku by měl být přizpůsobený věku dítěte a informace, které tak získáte, vám

mohu posloužit pro přizpůsobení výuky. (Moderní vyučování, [online] cit. 10. 1. 2012).

Učitel musí věnovat velkou pozornost formulaci otázek tak, aby směřovaly k cíli. V dotazníku mohou být použity otázky uzavřené, polouzavřené nebo otevřené. Uzavřené otázky jsou sice poměrně nenáročné na kvantitativní zpracování, ale mohou být povrchní. Na druhou stranu otevřené otázky jsou pro žáka málo omezující a jejich volná koncepce může přinést některé zajímavé nebo nečekané odpovědi, mající pro učitele vysokou hodnotu. Při použití metody dotazníku je nutné zvážit přiměřenost vzhledem k dosažené úrovni žáka. Je zapotřebí, aby otázky v dotazníku byly srozumitelné a pokud možno, ne příliš sugestivní. Dobře připravený dotazník by měl splňovat i následující požadavky:

- úvodní srozumitelná instrukce o způsobu vyplnění a s motivací k upřímné odpovědi,
- dotazy kladeny tak, aby postihovaly možnou širší zkoumaného předmětu,
- anonymní dotazník zvyšuje pravdivost odpovědi,
- formulace otázek stručná a srozumitelná,
- otázky nesmí umožňovat více možností výkladu, nesmí být sugestivní,
- časová náročnost max. 30 min. (Astride, [online] cit. 28. 1. 2012).

Příklad otázek:

- Jakou mimoškolní aktivitu provozujete nejraději?
- Pro malé školáky: čím se vaše mladší dítě nejraději baví, když není ve škole
- Co tě nejvíce baví? Měl jsi možnost se o tom učit ve škole? A kdy?
- Považuješ se za dobrého čtenáře? Proč ano/Proč ne?
- Jaké knihy nejraději čteš? Uveď nejoblíbenější tituly.

- Jaký předmět byl v minulosti tvůj nejméně oblíbený? A proč?
- Jak se ti ve škole nejlépe pracuje? (ve skupině?, v páru?, v týmu?) Proč?
- Poreferoval bys rád o něčem ve škole? Chceš něco ukázat ostatním? Proč?
(pro rodiče)

Je velice důležité, aby získané informace byly využité. Získaná data od žáků musí být použitelná pro zlepšení a přizpůsobení výuky. Data se dají využít několika různými způsoby.

Rozvržení výuky podle zájmů žáků: jakmile máte ucelenější obrázek o tom, co žáci mají nejraději nebo co by je nejvíce zajímalo, můžete sestavit třídní aktivity a témata tak, aby soustředili svou pozornost na oblíbená témata a zároveň aby tak dostali prostor vyniknout. Můžete volit obsah a plánovat výuku s přihlédnutím na jejich oblast zájmu. Například vám to pomůže lépe plánovat tematické výlety, volit doplňující četbu, vybírat témata pro slohová cvičení, tak aby žáci psali o tom, co je skutečně baví a s větším nadšením a ochotou spolupracovali.

Rozvržení výuky podle formy, v jaké žáci rádi pracují: pokud žáci raději pracují samostatně nebo ve skupinách, brát na to ohled a dát žákům, kteří rádi pracují samostatně prostor i v momentě, kdy část třídy pracuje v týmech. Nebo víme-li od žáka, že je zvyklý učit se s rodičem, který ho otázkami navádí, lze stejný model postavit ve třídě a žáka dát do dvojice s někým, kdo mu bude v roli navigátora pomáhat.

Zapojení členů rodiny: Poproste žáky, aby dotazník vyplnili za asistence rodičů, což zapříčiní, že rodiče se žáky o tématech diskutují a sami se o dítěti dozvědí mnoho zajímavého. Zároveň rodiče získají pocit užšího kontaktu se školou. Například můžete zadat žákům, aby sepsali svoje školní cíle pro daný rok a rodiče aby jim jejich cíle ohodnotili a sami znovu napsali. Rodiče tak získají pocit spoluúčasti na práci svých dětí ve škole.

Pomoc žákům lépe se poznat na základě svého hodnocení: Žáci při práci na dotazníku jsou nuceni přemýšlet o svém učení, hodnotí své zájmy a oblasti potencionálního zájmu. Dotazník může být velmi nápomocný pro nastavení vzájemného očekávání mezi žákem a učitelem a pro žáka v opakovaném modelu může být dobrou pomůckou pro vlastní sebereflexi. (Moderní vyučování, [online] cit. 10. 1. 2012).

Učitel by se měl rovněž zamýšlet nad tím, jak motivovat žáky k pravdivému vyplnění dotazníku, např. předestřením, že na výsledky, plynoucí z dotazníku, bude brán zřetel a budou zapracovány do pedagogické činnosti učitele.

Nevýhodou je, že chybí osobní kontakt učitele a žáka, takže případné nejasné otázky zůstanou nevysvětleny. Učitel musí do jisté míry počítat i se subjektivním zkreslením odpovědí nebo s nepravdivými odpověďmi. Metoda dotazníku není vhodná pro děti mladšího školního věku, neboť nemusí být bez výhrady pochopena. Poté následuje zpracování informací a jejich analýza a dále zhodnocení příčin a formulace závěrů. Výsledky dotazníku mohou učitele překvapit. Na jedné straně mu mohou pozvednout sebevědomí, mohou být odměnou za jeho snaživou práci a povzbudit do další práce. Na druhou stranu ho ovšem mohou odpovědi zarmoutit nebo zklamat. Ale ani kritika by jej neměla odradit, naopak měl by s ní počítat, neboť může učiteli jasným směrem ukázat, kudy se ve svém působení dále ubírat. Učitel by měl v této fázi konstatovat objektivní závěry a v návaznosti na zjištění v dotazníku se zamýšlet, co žáci konkrétně v jeho pedagogické činnosti oceňují a co by měl vylepšit nebo změnit.

5.4 Rozhovor s žákem, rozhovor s kolegy

Rozhovor je metoda získávání dat a ovlivňování druhých osob verbální komunikací (Kohoutek, 1996). Pro mnohé učitele je rozhovor často jediným nebo nejčastěji používaným prostředkem k získávání poznatků. Jedná se o metodu velmi starou a z určitého pohledu samozřejmou a přirozenou, neboť se tazateli dostává spontánních, často otevřených výpovědí. Na druhou stranu ovšem je to jedna z nejnáročnějších metod – na čas, náročnost, odbornost, vyhodnocení. Jelikož je založena na slovním kontaktu, je nutné, aby byly odpovědi zaznamenané a dále použitelné, což může přinést technické úskalí – zdali a jak používat nahrávací zařízení. Pokud ho používat, pak skrytě nebo neskrytě, zda jeho přítomnost nemůže ovlivnit výpověď, stejně tak jako psaní si poznámek v průběhu rozhovoru.

Podobně jako u ostatních výzkumných metod, požadavky kladené na rozhovor jsou spolehlivost, validita a objektivita. Rozhovorů může být několik druhů, pro účely autoevaluace volíme rozhovor výzkumný (heuristický). Učitel se zajímá o ty informace od žáka, které mohou přispět k vyřešení určitého problému. Není zde cílem ovlivnění dalšího vývoje žáka nebo rozvoje jeho osobnosti (Kohoutek, 1996, s. 3). Učitel může mít předem připravené a pevně dané otázky a alternativy, tento rozhovor se nazývá strukturovaný a je obdobou dotazníku v mluvené podobě. Vhodnější se může jevit rozhovor nestrukturovaný, který umožňuje úplnou volnost odpovědí, rozhovor sice může vést do neměřitelných a nepotřebných hloubek, ovšem pro sebereflexi učitele je přínos takového rozhovoru zásadnější (Gavora, 2000).

Pro rozhovor je víc než pro jinou metodu důležitá osoba tazatele, tedy učitele. Na jeho kvalitách stojí úspěšné motivování žáka, aby se o sobě, svém vztahu ke škole, k předmětu, k vyučovacím metodám nebo k učiteli volně a pravdivě rozhovořil. Vztah mezi oběma stranami hraje naprosto nespornou roli. Tazatel by měl bystře a logicky uvažovat, aby mohl pohotově reagovat na náměty, které se vyskytnou během hovoru. Tazatel by měl být klidný a vyrovnaný

a sledovat cíl svého rozhovoru. Měl by zůstat nestranný, jakkoli překvapivá zjištění by se mohl dozvědět. Je důležité vždy prokazovat respondentovi respekt, ať je jeho výpověď jakákoli, a pochopení při tendencích respondenta odbočovat od tématu nebo při příliš afektivních reakcích (Kohoutek, 1996).

Plán rozhovoru by měl být předem pečlivě připravený, otázky by měly být voleny od méně intimních až po intimnější. Jelikož učitel chce od žáka něco zjistit, sám by si měl vyhledat o žákovi alespoň základní údaje, jako je rodinné zázemí, koníčky apod. Důležitým faktorem je klidné, tiché a příjemné místo, kde se bude rozhovor konat.

Nejde o to přesvědčit druhou stranu o vlastní pravdě, ale o získání názorů na naše názory nebo naši práci v přátelské atmosféře.

Rozhovor s kolegy je jedním z nejčastěji používaných autoevaluačních nástrojů, kdykoli dostupný, nepodmíněný další přípravou nebo technikou. Rozhovor s kolegy není náročný na místo nebo čas, může probíhat nezávisle mezi dvěma a více vyučujícími nebo jako součást pedagogických porad nebo schůzí. Rozhovor s ostatními učiteli nebo s třídním učitelem je namístě zejména v případech problémových žáků nebo žáků se specifickými poruchami učení, kdy se předpokládá sjednocený postup při výuce. V české pedagogické praxi je běžný statut tzv. zavádějícího (uvádějícího) učitele, tj. učitele, který pomůže začínajícímu učitele provést vším, co se týká jeho praxe, poskytuje určitou formu poradenské činnosti, dohlíží na výsledky jeho práce, a to jak v oblasti výuky a styku se studenty, tak i v oblasti administrativní (zápisy v třídní knize, katalogu). Zkušený učitel poskytuje začátečníkovi zpětnou vazbu, je mu oporou při rozhodování. Rozhovor s kolegou může pomoci zvýšit sebevědomí začínajícího učitele, usnadňuje přenos zkušeností učitele s dlouholetou praxí do praxe začínajícího učitele a podporuje nelehkou úlohu začátečníka stát se plnohodnotným a sebevědomým učitelem.

5.5 Videonahrávka, audionahrávka

Videonahrávka je záznam pořízený kamerou, zachycující činnost učitele ve výuce. Samotný záznam není náročný na čas, trvá prakticky jednu vyučovací hodinu, avšak je to poměrně nákladný způsob autoevaluace a je většinou nezbytné požádat třetí osobu o pořízení nahrávky. Nevýhodou je, že zúčastnění – pedagog i žáci – se mohou před kamerou zpočátku chovat poněkud neobvykle než za přirozených podmínek a stres či nervozita mohou výstupy zkreslit. Videozáznam umožní zvýraznit ty stránky učitelovy činnosti ve vyučování, které si běžně není schopen uvědomit, protože je příliš zaměstnán probíhajícím děním ve třídě.

Pro učitele je sebereflexe při pozorování videozáznamu vlastního pedagogického výstupu rozčleněna do více fází (Solárová, 1998):

- a. Při prvním zhlédnutí videozáznamu je student (učitel) překvapen (někdy i šokován) vlastním zabarvením hlasu, chaotickým pohybem před tabulí či jiným zlovykem (úprava vlasů, hra s křídou, zvýšená frekvence některých slov),
- b. při druhém zhlédnutí je schopen hrubé analýzy své činnosti – tj. je schopen analyzovat svůj projev z pohledu chyb, kterých se ve vyučování dopustil,
- c. teprve při třetím zhlédnutí videozáznamu je schopen jemnější analýzy, je schopen i seberefektivních otázek („Proč jsem toto dělal, jak jsem to mohl říci lépe, jak jsem mohl formulovat otázku jinak“ apod.).

Po každé fázi videozáznamu by měla následovat analýza každého individuálního výstupu s použitím seberefektivních prvků. Nesporný význam této analýzy má nejen vlastní hodnocení učitele, ale i jeho kolegů, kteří si při hodnocení někoho jiného mohou rovněž klást seberefektivní otázky.

Učitel by měl ve videozáznamu zejména sledovat především své

manažerské činnosti v hodině, dodržování určitého sledu vyučovací hodiny, vlastní vyjadřování a chování, pátrat po svých zvycích a zlozvycích, zamýšlet se nad formulací pokynů žákům, poskytnutým prostorem pro projevy žáků, motivování žáků, individuálním přístupem k žákům, splnění cíle hodiny apod.

Analýza videozáznamů by měla ideálně probíhat v kolektivu učitelů a být podrobena diskusi, různým pohledům a názorům, vlastním podnětům ke zdokonalení dané pedagogické činnosti.

Nejjednodušší a technicky nejméně náročný způsob **audionahrávky** je záznam na kazetový pásek nebo diktafon. Používání náročnějšího technického vybavení není na půdě základních a středních škol obvyklé. Nahrávací zařízení, stejně jako kamera, může ovlivnit přirozenou atmosféru v hodině. Učitel může nahrávat buď pouze sám sebe nebo celou třídu. K pořízení audionahrávky není většinou zapotřebí třetí osoby, ovšem záznam je méně přesný než videozáznam. Je nutné počítat se šumy, ruchy, zhoršenými akustickými podmínkami, neporozuměním, málomluvností nebo příliš tichým projevem žáků. Učitelovo působení ve výuce je především verbálního charakteru, proto je zvukové nahrávání dostatečným způsobem ke kritickému posouzení. Důležité je, tak jako u videonahrávky, kvalitní technické zázemí a pečlivá příprava. V ideálním případě by mělo dojít k přepisu audiozáznamu, což je časově náročná činnost. Dále by měla následovat analýza, ať už s kolegy nebo individuálně, a sebereflektivní otázky.

5.6 Portfolio učitele

Jak uvádí Anderson (Wolf, Dietz, 1998), portfolio učitele je *strukturovaná kolekce práce učitele a žáka tvořená přes různá časová období, sestavená přes reflexi a obohacená spoluprací, která má jako konečný cíl rozvíjet učení se jak žáka tak učitele.* (Mařasová, [online] cit. 15. 1. 2012).

Své vlastní portfolio si sestavuje učitel sám, přičemž sbírá produkty vlastní práce, mezi které patří nejen přípravy na hodiny, ale také práce jeho žáků. Obsah portfolia se liší v závislosti na tom, pro jaký účel je jeho tvorba určena. Portfolio učitele může mít prezentační, motivační, ale také autoevaluační (sebehodnotící) funkci. Má široké uplatnění.

Portfolio učitele může sloužit různým účelům – nejčastěji se jedná o profesní portfolio, což je prezentace učitele jako podklad pro hledání zaměstnání či žádosti o povýšení. Prezentace dosavadních zkušeností, osobního nebo profesního rozvoje je převážně obsažena v osobním portfoliu. Své portfolio si učitel sestavuje sám, osobní portfolio může být kompilace např.

- učitelovy pedagogické filozofie,
- popisu pedagogických zkušeností, poznámek k vlastní práci, reakce na problémové situace,
- učebních plánů, vzorků učebních sylabů, hodnocení, testů,
- zápisků ze seminářů nebo školení,
- článků z časopisů, výpisků z odborných publikací,
- ocenění učitele, dokladů profesního růstu,
- dopisů žáků osobního charakteru, fotografií,
- zábavných příhod nebo odpovědí.

(Mařasová, [online] cit. 15. 1. 2012).

V profesním portfoliu by učitel neměl opomenout

- osobní charakteristiku, doklady o vzdělání, jazykové znalosti,
- popis pedagogické praxe, stručnou charakteristiku škol, na kterých učil,
- seznam přečtené odborné literatury,
- reference - ředitele, kolegů, žáků i rodičů,
- jestliže byly použity autoevaluační nástroje - jaké a výsledky jejich měření,

- informace o práci s nadanými žáky nebo s žáky, kteří vyžadují zvláštní pomoc,
 - uveřejněné články a publikace, stáže, účast na konferencích,
 - plány do budoucnosti, osobní a profesní cíle.
- (Mařasová, [online] cit. 15. 1. 2012).

Alternativou je elektronické portfolio, což jsou webové stránky učitele, které poukážou například na učitelovy požadavky na žáka, studijní podklady nebo odkazy.

V autoevaluačním smyslu slova je portfolio základem pro úvahy nad vlastní prací a korekcí, která umožňuje zefektivnit snažení učitele. Portfolio učitele je vhodným východiskem pro autoevaluaci školy. Analýza portfolií je jednou z metod vlastního hodnocení školy a dokladuje tvrzení uvedená ve vlastním hodnocení školy.

Profílance učitele je celoživotní proces, který vyžaduje nepřetržitou reflexi a korekci vlastní práce. Proto je portfolio učitele vynikající nástroj k účinnému zhodnocení vlastního úsilí.

5.7 Deník žáka, deník učitele

Ve třídě se klade na učitele požadavek vnímat co nejefektivněji a nejbystřeji individualitu každého jednotlivého žáka, jeho potenciál, učební styl, návyky a potřeby a v neposlední řadě i jeho charakter, který dotváří celkový rámec toho, jaký má žák vztah ke studiu, k vyučovacím předmětům a ke škole samotné.

Deník žáka je jednou z metod, která se snaží překonat bariéru mezi učitelem a žákem a vytvořit individuální kontakt mezi nimi. Metoda spočívá v korespondenci žáka s učitelem na jakékoli téma. Důležitá je pravost a originalita

učitelových myšlenek, jeho osobní přístup, názorová upřímnost, odpoutání se od vztahu nadřazenosti. Záznamy mohou být vedené v sešitě, na papíře, audiokazetě nebo, v současnosti snad nejpřijatelnější formou, elektronicky (e-mail).

Přínos těchto deníků je nesporný:

- Slouží k rozvíjení osobního vztahu mezi učitelem a žákem, který by jinak zůstal na ploché úrovni - učitel stojící před tabulí kontra jeden z mnoha žáků ve třídě.
- Komunikační přínos, neboť ve třídách o velkém počtu žáků bývá často frekvence komunikace mezi učitelem a žákem velmi nízká. Navíc umění komunikovat je významné pro budoucí žákovy interakce a vztahy.
- Pro učitele mohou být žákovy záznamy důležitou zpětnou vazbou na jeho působení v hodině, vyučovací styl, aktivity, mohou obsahovat výtky, pochvaly a připomínky, naznačit problémy nebo požadovat změny. Na základě žákovy zpovědi si může učitel promyslet svoji sebereflexi, s menší či větší jistotou se zamyslet nad svými chybami a nedostatky, které ovlivňují jeho práci v hodině a právě vnímaví žáci mu je tímto způsobem mohou dát najevo.
- Deníková forma komunikace může přinést uvolnění například napjatých vztahů, přispět ke zlepšení atmosféry v hodině a klimatu třídy.
- V deníku mohou být „vyříkány“ osobní spory a nedorozumění mezi učitelem a žákem, deník může pomoci zlepšit kázeň ve třídě, pozvednout sebedůvěru žáka i sebedůvěru učitele.
- Ve výuce cizích jazyků se nabízí vedení deníkových záznamů v cizím jazyce, což může přispět nejen k obohacení výuky, ale zejména ke zlepšení jazykové komunikace a psaného projevu v daném jazyce. Žáci píšou na své jazykové úrovni, mnohdy i s chybami, ke kterým se učitel může, ale nemusí, vracet (Peachey, [online] cit. 20. 1. 2012).

Deník je vhodný zavést od začátku nového školního roku. Úvodní záznam v deníku může být představení se učitele a výzva žákovi, aby rovněž připsal něco o sobě. Další náměty se mohou odvíjet od osobních informací například o zájmech a zálibách, přes aktuální dění ve škole /doma/, ve světě až po zhodnocení učitelovy minulé vyučovací hodiny, vyučovacího stylu, metod a aktivit. Deník může být psán formou, která záleží na zvážení učitele - jako domácí úkol nebo několikaminutový záznam přímo ve vyučovací hodině.

Podstatnou nevýhodou této evaluační metody je jistě časová náročnost. Není v silách učitele vést deník ve všech třídách, lépe je proto zvolit třídu s menším počtem žáků anebo vést deník pouze jedno pololetí.

Ne všichni žáci budou ochotni participovat a vést deníky, protože ne všem záleží na vybudování vztahu s učitelem. Pokud byl deník pojat jako pravidlo a povinnost pro všechny, učitel může například stanovit minimální počet řádků nebo vět záznamu tak, aby jej každý žák splnil.

Deník splní očekávání tomu učiteli, který do něj vloží svoji individualitu a víc než postoj profesionála, také i tak trochu svoji „duši“. Pro začínajícího učitele v malých třídách nebo jazykových hodinách (obvykle s polovičním počtem žáků) se jeví jako zajímavý experiment a východisko pro získání poznatků o sobě samém.

Deník učitele je obměnou deníku žáka, neboli další z metod deníkového typu založené na psaném projevu. Deník učitele je intimní zpověď učitele o událostech, myšlenkách, pozorování a zkušenostech učitele z vyučovacích hodin, čili jakási vlastní, psaná analýza práce. Jedná se o reflexi událostí, které se odehrály ve vyučovací hodině, proč se tak staly. Deník pomůže učiteli uvědomit si případné problémy, pojmenovat je, analyzovat a nalézat řešení. Zápisem učitelových myšlenek, nápadů a řešení je možné vytvořit banku idejí a plánů, o které se může učitel opřít v budoucnu nebo je využít jako vodítko pro ostatní učitele. Deník učitele je velmi vhodný z dalšího prostého důvodu – lidská paměť je poněkud omezená (Teachingenglish, [online] cit. 20. 1. 2012).

Jinou možností učitele je nechat učitelův deník například na začátku každé vyučovací hodiny kolovat mezi žáky nebo studenty, kteří jej čtou a wpisují buď do něj nebo do svého deníku svoje poznámky a názory.

Učitel vede dialog sám se sebou, a tak se může stát, že i přes provedenou analýzu bude jeho hodnocení situace subjektivní, bez objektivního náhledu na událost a tím i zkreslená východiska řešení. Deník učitele je vhodný zejména pro utřídění myšlenek učitele – začátečníka, ovšem přirozeným krokem, který by měl následovat, je hospitace nezaujatého pozorovatele v hodině.

II Praktická část

6 Úvod do problému

V současné době je otázka sebehodnocení a autoevaluace velmi aktuálním a možno tvrdit, že i módním tématem. Je živě diskutována v člancích v odborných časopisech, na akademické půdě i na půdě škol. Povinnost školy provádět autoevaluaci je přímo zakotvena ve školském zákoně.

Na autoevaluaci školy by se měli podílet všichni vyučující a s hodnocením by měl každý začít sám u sebe.

6.1 Cíl výzkumu

Cílem tohoto výzkumu je zjištění, zda a jakým způsobem se učitelé věnují autoevaluaci, tedy sebehodnocení, které způsoby preferují a z jakého důvodu nevykonávají jiné. Dále jak hodnotí svoji práci a svoje profesní kvality a zda je dále rozvíjejí v celoživotním vzdělávání.

6.2 Metoda výzkumu

Výzkumná část bakalářské práce byla zpracována metodou kvantitativně orientovaného výzkumu. Jako výzkumný nástroj byl použit dotazník. Kvantitativní přístup umožňuje hlubší poznání skutečnosti v její racionální obecnosti. Může potvrdit nebo vyvrátit pedagogickou teorii. K výhodám kvantitativního přístupu patří zejména přehlednost, stručnost a syntetičnost výsledku. Výsledky kvantitativního výzkumu jsou jednoznačně vyjádřeny číselnými údaji, které mohou být matematicky vyjádřeny v procentech. Pro

ověřování tvrzení je kvantitativní přístup vhodnější než kvalitativní, neboť umožňuje zkoumání většího počtu respondentů a tím i zevšeobecnování závěrů (Gavora, 2000).

Dotazník umožnil rychlé a ekonomické shromáždění dat od většího počtu respondentů. Obsahoval celkem dvanáct otázek. Úvodní otázky se týkaly pohlaví a délky praxe. Převážnou většinu stěžejních otázek tvořily uzavřené otázky, které nabídlly hotové alternativní odpovědi, a zbývající otázky byly polouzavřené, které vedle nabízených odpovědí žádají vysvětlení v podobě otevřené otázky. Výhodou uzavřených otázek je, že šetří respondentovi čas, a dá se říci, že i chuť a energii, kterou by musel vynaložit při zodpovídání otevřených otázek. Respondent je sice nabídkami uzavřených otázek poněkud omezen, ale v tom případě nastupuje polouzavřená otázka.

Před zahájením samotného výzkumu jsem provedla „předvýzkum“ na vzorku osmi učitelů. Většinu z nich jsem znění dotazníku rozeslala e-mailem a dva z nich byli požádáni o vyplnění dotazníku osobně. Kromě vyplnění dotazníku byli požádáni i o případný komentář k položkám. Původní dotazník byl podobného znění, rovněž s většinou uzavřených a malým množstvím otevřených otázek, ovšem mnohem rozsáhleji pojatý. Každé autoevaluační metodě byla věnována jedna položka, která nabízela další podotázky typu, zda učitelé tuto metodu používají, pokud ano, s jakou frekvencí, a pokud ne, z jakého důvodu. Otázka týkající se hospitace obsahovala navíc několik dalších podotázek souvisejících s okolnostmi pohospitačního pohovoru.

Ukázalo se, že délka dotazníku přesahující 24 otázek není vhodná ani pro respondenty, ani pro zpracovatele. Zazněly návrhy, aby byly některé položky, zejména otázky týkající se okolností používání jednotlivých metod autoevaluace a otázky na téma „zamyšlení nad odvedenou prací“ a „vlastní analýzou své práce“, spojeny v jednu položky. Dále bylo ze strany respondentů poukázáno na to, že nabízené alternativy odpovědí u úvodních otázek připouští buď pouze pozitivní

nebo negativní odpověď, což jsem posléze shledala jako zavádějící.

Dotazník byl tedy upraven a zkrácen ve výše uvedeném smyslu.

6. 3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek představovali pedagogičtí pracovníci ze základních škol v Karlovarském kraji a to základních škol úplných i škol malotřídních. Rozeslala jsem dotazník celkem na 25 základních škol.

7 Zadávání, sběr a návratnost dotazníků

7.1 Zadávání dotazníků

Většina dotazníků byla rozdávána prostřednictvím elektronické pošty, u některých distribuce proběhla osobně, kdy zadání dotazníků proběhlo prostřednictvím jiných osob. Vyučující vyplňovali dotazníky anonymně, po udělení písemných instrukcí. V první etapě byly dotazníky zadány vyučujícím na školách v Karlových Varech, ve druhé etapě na Sokolovsku a Chebsku.

7.2 Sběr dotazníků

Všichni učitelé, kterým byl dotazník zaslán elektronickou poštou, byli požádáni, aby dotazníky po jejich vyplnění co nejdříve odeslali prostřednictvím elektronické pošty zpět. Ti, kteří dostali dotazníky v tištěné podobě, je osobně odevzdávali, za laskavého přístupu sekretářek jednotlivých škol, v sekretariátu dané školy, kde jsem si je následně vyzvedla.

7.3 Návratnost dotazníků

Návratnost byla velká. Ve velmi krátkém čase se mi vrátily dotazníky z 14 základních škol (60%), průměrně od 4 učitelů z každé školy, celkem 56 dotazníků. Osobně v sekretariátech několika škol jsem si vyzvedla 38 dotazníků. Ke zpracování jsem tedy měla k dispozici celkem 94 dotazníků. Z tohoto množství 94 dotazníků jsem vyloučila 5 špatně vyplněných dotazníků, neboť u čtyř z nich respondenti označili více odpovědí než bylo přípustné a u jednoho dotazníku byly dvě položky vynechány. Celkem tedy bylo možno vyhodnotit 89 dotazníků.

8 Stanovení tvrzení

Tvrzení 1

Většina pedagogů (více než 2/3) neprovádí žádné sebehodnocení kromě analýzy hodnocení (klasifikace).

Toto tvrzení jsem stanovila na základě předpokladu, že většina pedagogů nepracuje s nejrůznějšími metodami sebehodnocení. Analýzu hodnocení (klasifikaci) provádí odjakživa každý učitel, je časově nenáročná, tudíž ji učitelé berou jako hlavní a stěžejní součást své práce a žádnou jinou metodu nevyužívají.

Tvrzení 2

Mezi nabídnutými metodami a činnostmi sebehodnocení volí učitelé častěji metody méně náročné na čas a zpracování, nejčastěji vlastní analýzu jejich práce.

Toto tvrzení jsem stanovila na základě předpokladu, že jakkoliv mohou učitelé pracovat s nejrůznějšími metodami autoevaluace, metoda vlastní analýzy své práce se nabízí jako nejdostupnější, časově nejméně náročná, neboť zamyšlení nad odvedenou prací ve vyučovací hodině může být realizováno při kterékoli vhodné příležitosti, např. cestou domů ze školy.

Tvrzení 3

Nadpoloviční počet učitelů uvedl jako nejčastější důvod, proč nepoužívají neoznačené metody, že je nepovažují za potřebné.

Respondentům bylo nabídnuto poměrně široké množství metod různého druhu, od klasických až po moderní a současné nebo různě technicky či časově náročné. Vycházím z domněnky, že během své učitelské dráhy pedagog může zkoušet různé způsoby, jak získat zpětnou vazbu – a nejspíše se věnuje jenom těm metodám a způsobům, které považuje za potřebné a přínosné.

9 Vyhodnocení a interpretace dotazníků

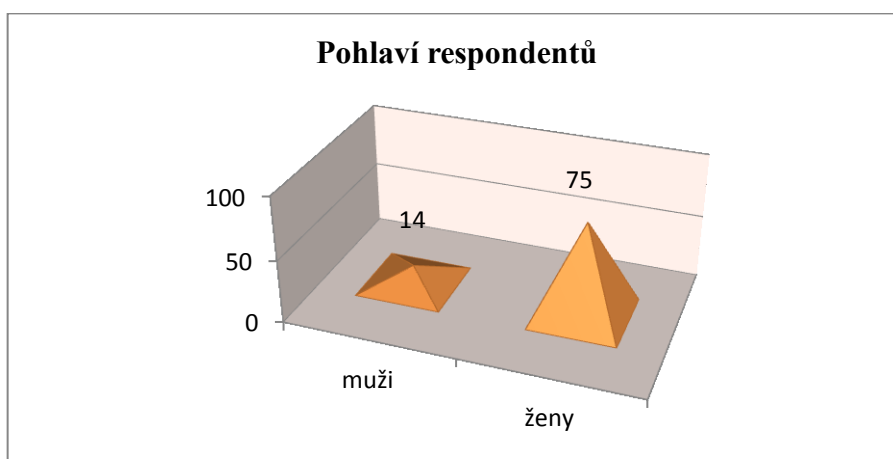
Dotazníky byly zpracovány vyhodnocením jednotlivých odpovědí u každého respondenta. Výsledky dotazníku byly sumarizovány verbálním hodnocením, grafickým hodnocením a tabulkově.

9.1 Vyhodnocení faktografických údajů

9.1.1 Pohlaví respondentů

Přestože nebylo cílem zjišťovat pohlaví respondentů, domnívám se, že pohlaví na problematiku používání metod autoevaluace nemá vliv. Uvádím tedy jen pro přehled, kolik se průzkumu účastnilo žen a kolik mužů.

	ženy	muži
Počet	75	14
Počet v %	84%	16%

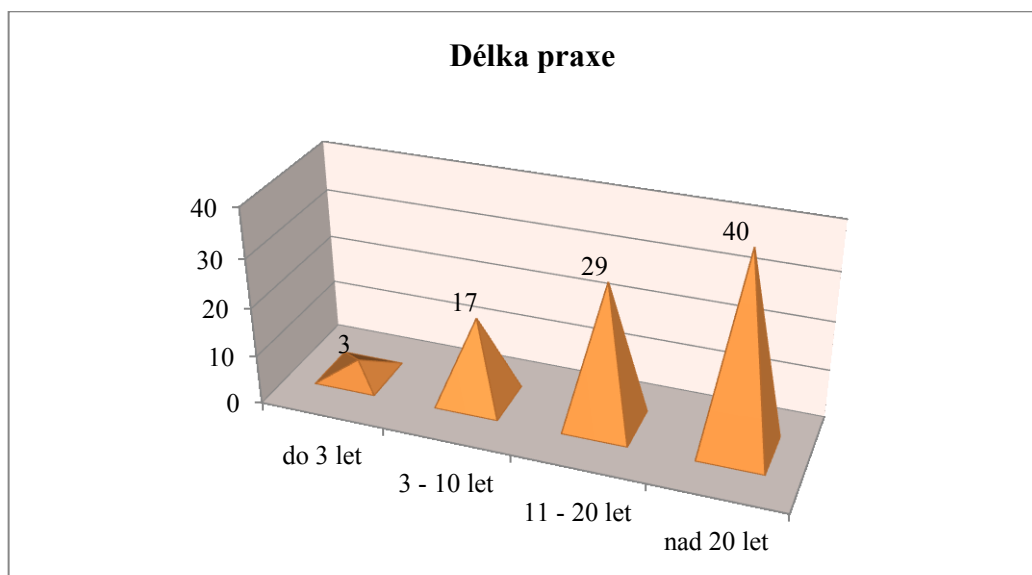


Z tabulky i grafu je patrné, že mezi oslovenými respondenty převažovaly ženy a to 84% ze všech dotázaných.

9. 1. 2 Délka praxe respondentů

V následující tabulce a grafu pouze uvádím délku praxe respondentů pro zajímavost a přehled této práce.

Praxe	do 3 let	3-10 let	11-20 let	nad 20 let
Počet	3	17	29	40
Počet v %	3%	19%	33%	45%



Z výsledků je patrné, že mezi respondenty, kteří vyplňovali dotazník, jsou nejvíce zastoupeni učitelé s praxí delší než 20 let a nejméně učitelé s praxí kratší než 3 roky.

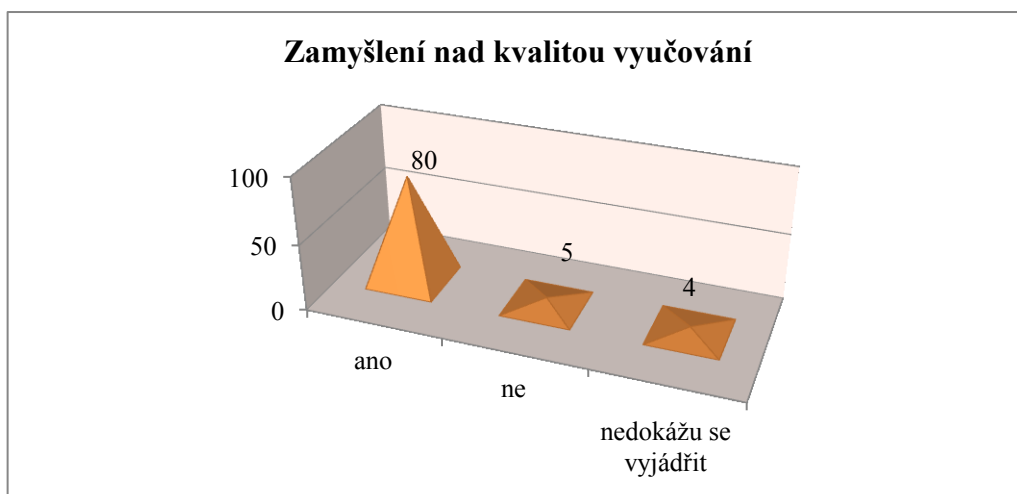
9. 1. 3 Vyhodnocení jednotlivých položek

Při vyhodnocování dotazníku jsem se zaměřila na nejčastější a nejméně častou odpověď každé položky a možného vysvětlení. Ostatní možnosti volby jsou vždy vyznačeny v tabulce i v grafu.

1. Zamýšlíte se nad tím, jak zjistit, zda je Vaše pedagogická činnost ve vyučování kvalitní?

V této otázce jsem se zaměřila na zjištění, zda učitelé vůbec přemýšlí nad vlastní pedagogickou činností a hodnotí její „kvalitu“. „Kvalitní práce“ sice není přímo definovaná, ale zajímal mě subjektivní názor respondentů, zda-li nad touto problematikou i přesto přemýšlejí a to v souvislosti se svou pedagogickou činností.

	ano	ne	nedokážu se vyjádřit
Počet	80	5	4
Počet v %	92%	6%	2%

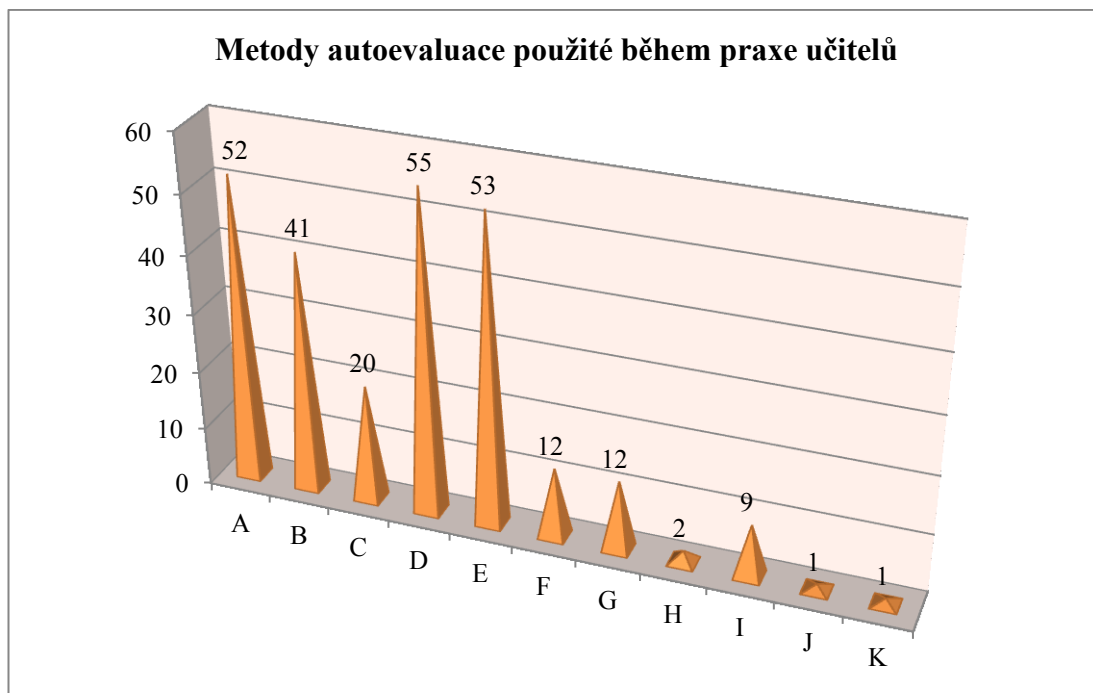


Naprostá většina učitelů (92%) odpověděla **kladně**, tzn., že se zamýšlí nad tím, jestli je jejich pedagogická činnost ve vyučování kvalitní. Úvahy o vlastní pedagogické práci a způsobech získávání zpětné vazby respondentům nejsou cizí. 6% respondentů se nezamýšlí nad kvalitou vyučování, 2% se nedokážou vyjádřit.

2. Označte všechny ty metody autoevaluace, které jste v průběhu své učitelské praxe použili nebo používáte (možno označit více variant):

Touto otázkou jsem zjišťovala rozšíření užívání různých autoevaluačních metod mezi učiteli. Respondenti byli vyzváni k označení jakéhokoli množství odpovědí, tedy v hodnocení této otázky vynechám procentuální vyjádření, protože by bylo velmi nepřehledné. Počty označených metod dosahovaly vyšších hodnot než celkový počet respondentů a je zapotřebí na každou metodu pohlížet jednotlivě. Rovněž byla učitelům nabídnuta jedna polouzavřená odpověď k uvedení jiné, zde nenabídnuté metody, a byli vybídnuti k upřesnění.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	analýza práce	hospitace	dotazník	rozh. s kolegy	rozh. s žákem	video nahr.	audio nahr.	deník žáka	deník učitele	portfol. učitele	jiné
počet	52	41	20	55	53	12	12	2	9	20	1



Nyní následují závěry a komentáře k jednotlivým metodám tak, jak je respondenti označili v dotazníku.

Nejvíce učitelů v průběhu své pedagogické praxe použilo pro získání zpětné vazby **rozhovor s kolegy (D)**, a to 55 dotázaných z 89 respondentů. Domnívám se, že je to z toho důvodu, že kolegové jsou vždy dostupní, rozhovor s kolegy není náročný časově ani technicky. Často je zapotřebí, aby učitelé společně analyzovali různorodé problémy jednotlivých žáků, vyvozovali příčiny a sjednocovali se na dalším postupu. Dá se říci, že práce učitelského sboru je týmová, neboť všichni mají stejný záměr a stejný cíl. Svoji roli v oblasti spolupráce s kolegy může hrát i pomoc od tzv. uvádějícího učitele, který se věnuje kolegovi – začátečníkovi.

Naopak jeden respondent uvedl, že použil **jinou metodu (K)**, a to rozhovor s rodiči.

Rozhovor se žákem/žáky (E) zvolil jako používanou metodu rovněž významný počet dotázaných, 53 respondentů z 89. Rozhovor se žákem je jistě

každodenní záležitostí, ale otázkou je, zda se respondenti při odpovědi zamýšleli nad rozhovorem se žákem jako autoevaluační metodou a zda spíše nebrali v úvahu běžný rozhovor se žákem ve vyučování.

Vlastní analýzu své práce (A) kupodivu neoznačili všichni respondenti, nýbrž jen 52 respondentů z 89. Předpokládala bych, že toto číslo bude větší, protože se domnívám, že svou práci by měla analyzovat většina učitelů.

Hospitaci (B) použilo 41 respondentů ze všech 89, což hodnotím jako poměrně nízké číslo s ohledem na to, jak významný, okamžitý a objektivní výsledek poskytuje. Domnívám se, že toto souvisí se zakořeněnou představou kontroly práce, která obvykle není příjemná. Je otázkou, nakolik hospitaci učitelé sami vyhledávají a oslovují své kolegy s žádostí o hospitaci a na kolik tuto metodu podstupují od vedení školy.

Používání **portfolia učitele (J) a dotazníkového šetření** shodně zvolilo pouze 20 respondentů z 89. Portfolio učitele je poměrně nový termín a účel portfolia může být rozmanitý. Některé školy mohou portfolio učitele vyžadovat jako podklad pro celkové hodnocení školy nebo si jej učitelé sestavují sami pro vlastní potřebu, ať už autoevaluační nebo kompilaci své dosavadní pedagogické činnosti.

Videonahrávku (F) a audionahrávku (G) shodně použilo 12 respondentů z 89. Jedná se o technicky náročnější úkony, kdy je obvykle zapotřebí spolupráce dalších osob (u videonahrávky).

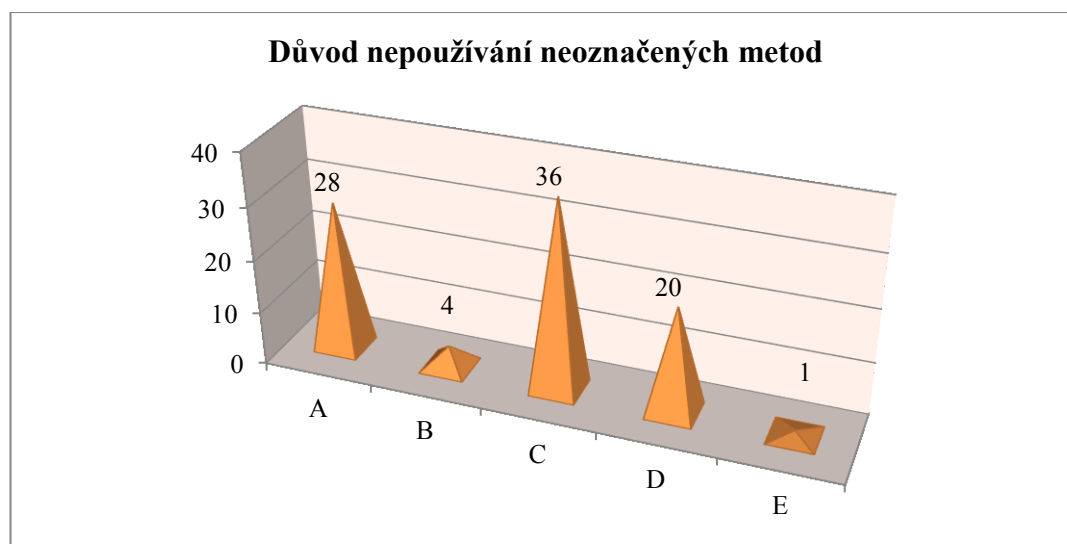
Devět vyučujících z 89, uvedlo, že použilo nebo používá **deník učitele (I)**, což vnímám jako překvapivý počet vzhledem k jeho náročnosti.

Jen dva učitelé z 89 vyzkoušeli vedení **deníku žáka (H)**.

3. Jaký je nejčastější důvod, proč nepoužíváte Vámi neoznačené metody (zvolte prosím pouze jednu variantu)?

Cílem této položky bylo zjistit, z jakých důvodů nejčastěji učitelé nevyužívají nabízené autoevaluační metody. V této položce následoval výčet čtyř možných vysvětlení, proč respondenti nepoužívají metody, které v otázce č. 2 neoznačili, a jedna polouzavřená otázka „jiný důvod, prosím vypište“. Důležité bylo zvolit pouze jednu z nabízených odpovědí, proto jsem v dotazníku zdůraznila slovo nejčastější a respondentům bylo připomenuto, že mají označit pouze jednu odpověď.

	A	B	C	D	E
	nepovažují za potřebné	nejsou mi známy	časová náročnost	technická náročnost	jiné
počet	28	4	36	20	1
Počet v %	31%	5%	40%	23%	1%



Nejvíce respondentů uvádělo, že neoznačené metody nepoužívají především z důvodu **časové náročnosti (C)** – 40% všech dotázaných. Otázka času jistě hraje nezanedbatelnou roli. Některé z nabízených metod je vhodné

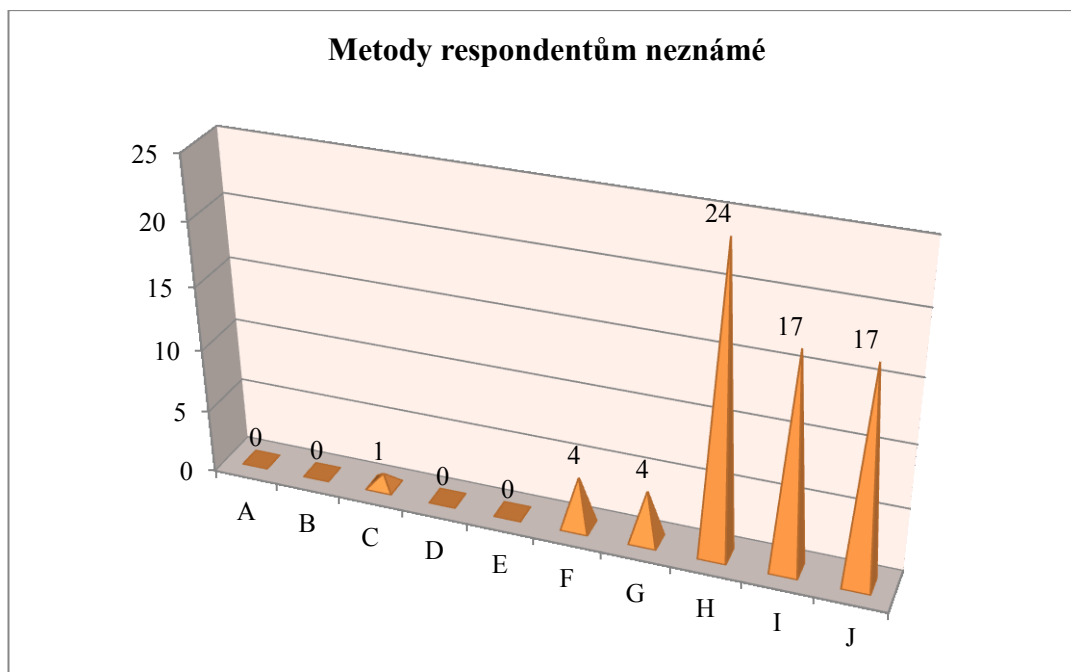
podstoupit přímo ve vyučování (dotazníkové šetření, deník žáka, rozhovor se žákem), jiné například ve volném čase učitele a žáků (dotazníkové šetření, rozhovor se žákem), kterého se ovšem žáci neradi vzdávají. V neposlední řadě může realizace autoevaluačních metod nebo jejich analýza zabírat čas jak samotnému učiteli (vlastní analýza své práce, dotazníkové šetření, deník učitele, portfolio, audionahrávka), tak i případné třetí osobě (videonahrávka, hospitace, rozhovor s kolegy). Bohužel běžně se stává, že čas, který je díky tomu „ztracen“ ve vyučovací hodině, se obtížně dohání, rovněž tak čas kolegů nebo vlastní volný čas. Je na učitelích samotných, aby si uvědomili, že vzájemná spolupráce nad autoevaluací jednotlivce je přínosem a poučením do další práce pro všechny zúčastněné.

Naopak nejméně respondentů označilo jako důvod, proč nepoužívají neoznačené metody, variantu, že jim tyto **nejsou známy (B)** – 5% dotázaných a jen jeden respondent (1%) uvedl **jiné důvody (E)**, které byly označeny následovně – „nepovažuji tyto metody za účelné a produktivní“.

4. Označte všechny ty metody, které Vám nejsou známy (možno označit více variant):

V této položce jsem se zastavila blíže u hlediska „obeznámenosti“ s různými autoevaluačními metodami. Touto otázkou jsem zjišťovala, které z nabízených metod jsou učitelům naprosto cizí. Respondenti označili jakýkoli počet jim neznámých metod z výčtu deseti různých možností autoevaluace, proto výsledné počty jsou opět uváděny pouze v počtu odpovědí nikoliv v procentech.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
	analýza práce	hospit.	dotaz.	rozh. s kolegy	rozh. s žákem	video nahr.	audio nahr.	deník žáka	deník učitele	portfol. učitele
počet	0	0	1	0	0	4	4	24	17	17



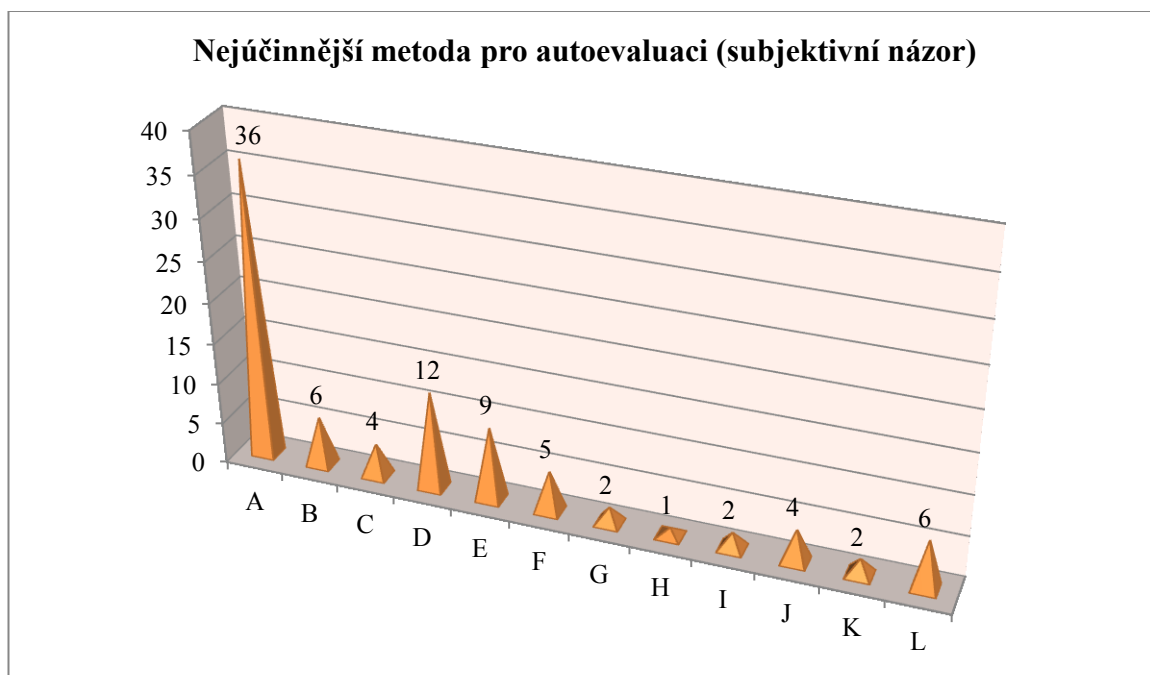
Z výše uvedeného vyplývá, že nejvíce neznámý způsob autoevaluace je metoda **deník žáka (H)** – uvedlo ho 24 respondentů z 89. Přestože tato slova jistě vyvolávají určitou představu, jen málokterý učitel tuší, co přesně tato metoda obnáší, jak se s ní zachází a jak může pedagogovi v praxi pomoci. **Deník učitele (I)** a **portfolio učitele (J)** označilo shodně 17 respondentů z 89, kteří tyto metody neznají. Z tohoto zjištění vyplývá, že stále ještě několik pedagogů není obeznámeno se všemi moderními autoevaluačními metodami.

Naopak všichni respondenti mají povědomí o metodách **vlastní analýzy své práce (A)**, **hospitace (B)**, **rozhovoru s kolegy (D)** či **rozhovoru se žákem/žáky (E)**, které žádný respondent neoznačil za metodu, kterou nezná.

5. Která metoda je podle Vás pro autoevaluaci nejúčinnější (zvolte prosím pouze jednu variantu, která vyjadřuje Váš subjektivní názor)?

Opět bylo nabídnuto deset různých možností autoevaluace a respondenti označili pouze jednu metodu, kterou považují za nejúčinnější. Zde je nutno předeslat, že se jedná o vyjádření subjektivního názoru či pocitu, který nikterak objektivně nezkoumá účinnost té či oné metody. Současně byla pedagogům nabídnuta varianta polouzavřené otázky k uvedení jiné nejúčinnější metody, a dále varianta pro případ, že respondent nedokáže tuto otázku posoudit.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
	anal. práce	hospit.	dotaz.	roz. s kolegy	roz. s žákem	video nahr.	audio nahr.	deník žáka	deník učitele	portf. učitele	jiné	nedok. posoudit
Počet	36	6	4	12	9	5	2	1	2	4	2	6
počet v %	40%	7%	5%	13%	10%	6%	2%	1%	2%	5%	2%	7%



Za nejvíce účinnou považují učitelé **vlastní analýzu své práce (A)** – 40% respondentů. Přestože je možno konstatovat, že se jedná o způsob zpětného hodnocení, který neposkytuje objektivní údaje, učitelé jej vyhledávají zřejmě především pro jeho dostupnost a časovou nenáročnost. Jakkoliv vlastní analýza probíhá většinou neuvědoměle a nahodile, ukázalo se, že pedagogové mají důvěru ve své schopnosti a jsou přesvědčeni, že jim samotná vlastní analýza, vnitřní rozbor své pedagogické činnosti bez vnějšího hodnocení, je schopna přinést výsledky a ukázat cesty ke zlepšení.

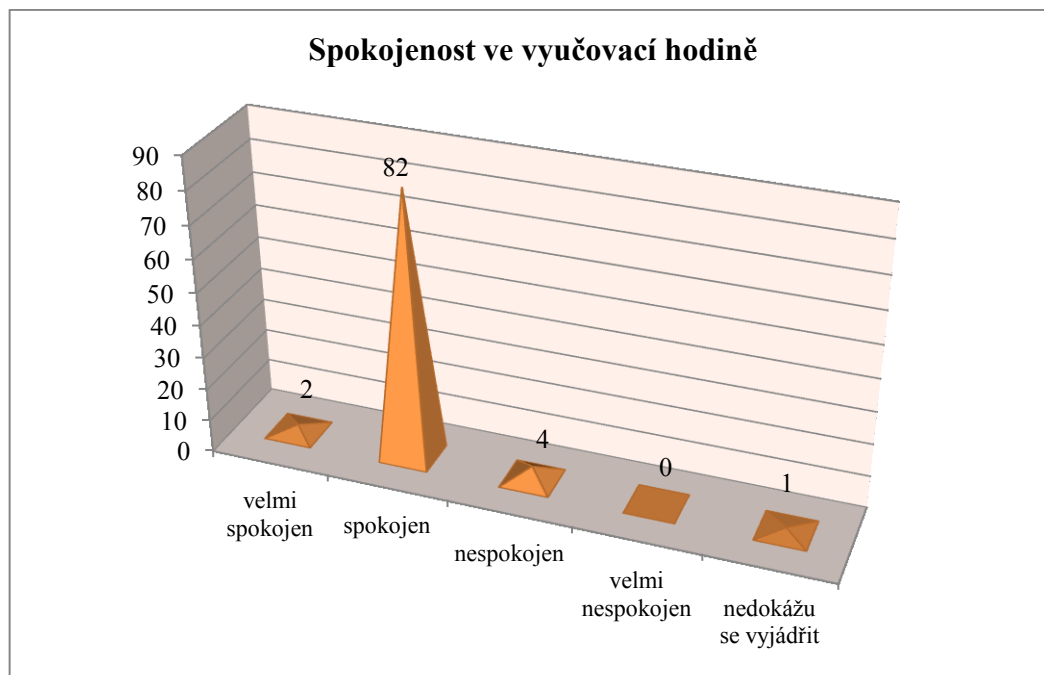
Naopak za nejméně účinné metody považují respondenti metodu **audionahrávky (G), deníku žáka (H) a deníku učitele (I)** – 1 - 2% respondentů. Opodstatnění najdeme jistě i v tom, že deník žáka a deník učitele patří mezi nejméně známé autoevaluační metody.

Dva respondenti (2%) označili za nejúčinnější metodu **jiné (K)**, přičemž vysvětlili - nedokáží označit pouze jednu možnost, v úvahu přichází více odpovědí.

6. Se svojí prací ve vyučovací hodině jste většinou...

Tato položka formou nedokončeného výroku zjišťovala, jak učitelé hodnotí svoji vlastní práci ve vyučovací hodině.

	velmi spokojen/a	spokojen/a	nespokojen/a	velmi nespokojen/a	nedokážu se vyjádřit
počet	2	82	4	0	1
počet v %	2%	92%	5%	0%	1%

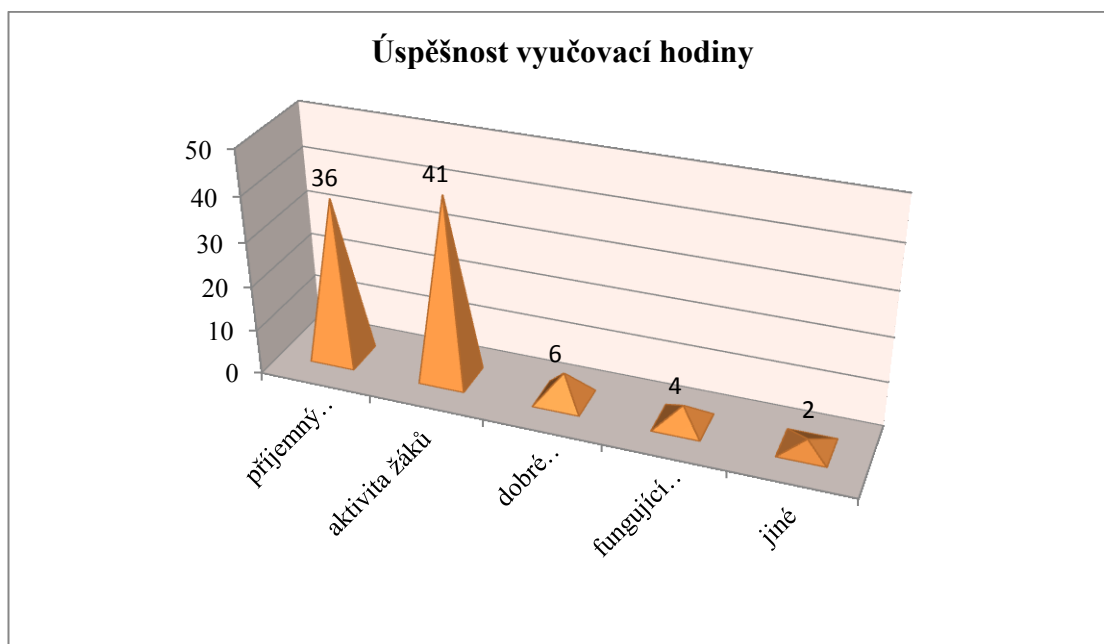


Domnívám se, že nejčastější odpověď **spokojen/a** (92% respondentů) vyjadřuje jednoznačné pocity dnešního učitele a dost možná, že je to obvyklá odpověď i v jiných profesích – se svojí prací je respondent spokojený, ale nikoli maximálně, jak by mohl, neboť si uvědomuje, že je vždy co vylepšovat a zdokonalovat. Na druhou stranu z výsledků této otázky také vyplynulo, že 4% respondentů jsou se svojí prací **nespokojeni**. Počet to není velký, ale přesto jsou pedagogové, kteří nejsou se svojí prací spokojeni. Je těžko soudit, z jakého důvodu, můžeme se pouze domnívat.

7. Podle čeho především poznáte, že Vaše vyučovací hodina byla úspěšná (zvolte prosím pouze jednu variantu, která vyjadřuje Váš subjektivní názor)?

Cílem této otázky bylo zjištění, co je pro učitele znakem úspěšnosti či neúspěšnosti vyučovací hodiny. Respondenti vybírali jim nejbližší možnost ze čtyř nabízených, v páté, polouzavřené variantě, měli možnost napsat jiný názor než nabízený.

	mám příjemný pocit po skončení hodiny	žáci byli v hodině aktivní	žáci dostali v hodině dobré hodnocení	fungující technika	jiné
počet	36	41	6	4	2
počet v %	40%	45%	7%	5%	3%



Nečastější odpovědí byla ta, že pedagogové úspěšnou hodinu hodnotí zejména podle **aktivity žáků** (45% respondentů). Domnívám se, že je to z toho důvodu, že aktivní odezva žáků vypovídá nejen o tom, že se hodina žákům líbí, ale hlavně o tom, že zapojený žák má mnohem větší šance nové poznatky vstřebat a uchovat.

Nejméně častou odpovědí byla odpověď, že o úspěšné hodině vypovídá **fungující technika** (5% respondentů).

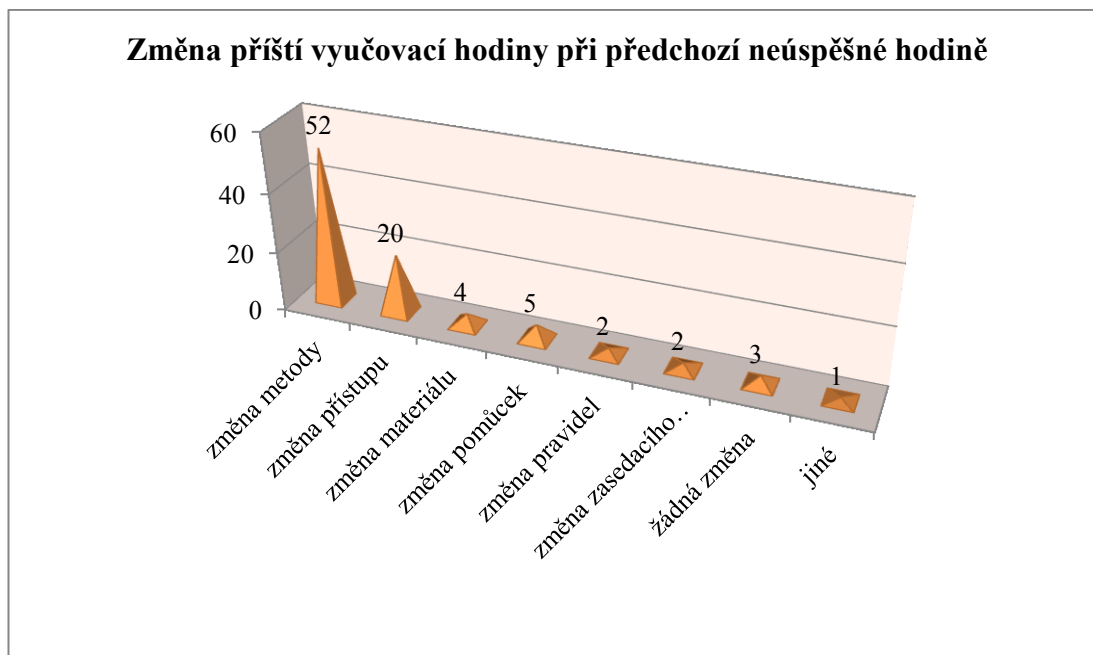
Dva respondenti (3%) zvolili variantu **jiné**, přičemž za úspěšnou vyučovací hodinu tito považují - když se podaří zvládnout naplánované učivo,

žáci mají aktivní přístup a učivo zvládli, druhý respondent odpověděl -
 prostupnost odpovědí uvedených pod variantou příjemný pocit a aktivita žáků.

**8. V případě, že Vaše vyučovací hodina není úspěšná, jakou změnu nejčastěji
 nastolíte v této třídě při příští vyučovací hodině (zvolte prosím pouze jednu
 variantu)?**

Touto otázkou bylo zjišťováno, jak učitelé zareagují při příští vyučovací
 hodině na to, když svoji vyučovací hodinu zhodnotí jako neúspěšnou.
 Respondentům bylo nabídnuto sedm variant odpovědí a jedna polouzavřená
 odpověď, pokud si z předložených odpovědí nevybrali.

	A	B	C	D	E	F	G	H
	změním vyučovací metodu/y	změním přístup k žákům	změním učební text/mater. /časopis	využiji jiných techn. pomůcek	změním pravidla	změním zasedací pořádek	nenastolím žádnou změnu	jiné
počet	52	20	4	5	2	2	3	1
Počet v %	58%	23%	5%	6%	2%	2%	3%	1%



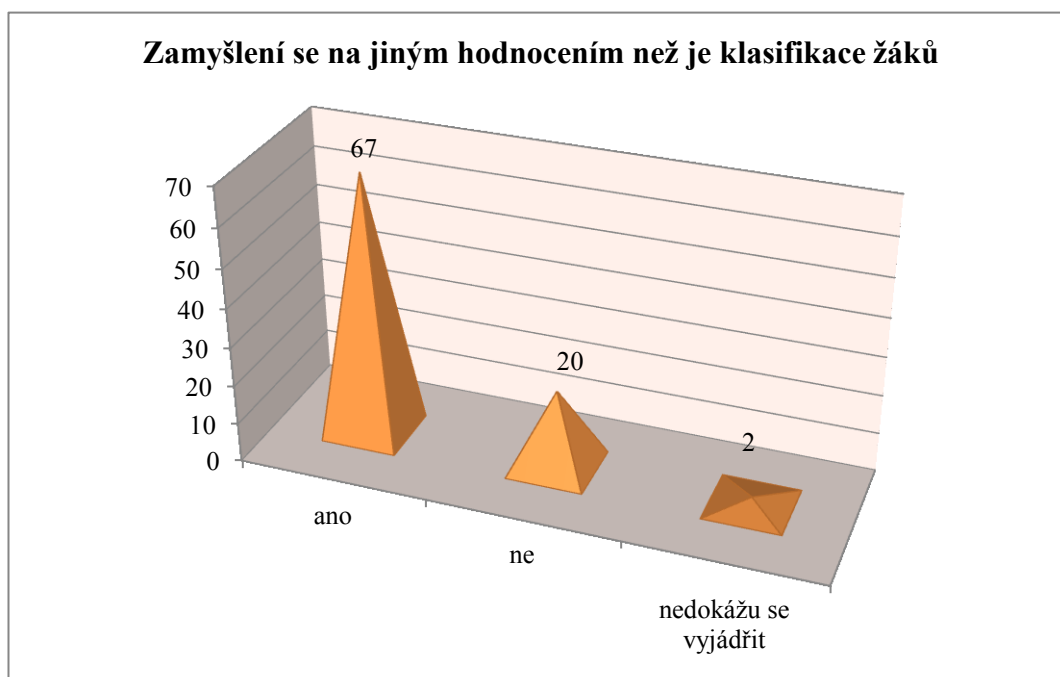
Učitelé nejčastěji odpověděli, že **změní vyučovací metodu (A)** – 58% respondentů, což si lze vykládat jako souhrnný název nejrůznějšího uspořádání učiva či postupů, od tradičního výkladu, procvičování až po otázky motivace žáků a alternativní metody.

Jeden respondent (1%) označili **jiné (H)** a svoji odpověď vysvětlil - využiji kombinaci výše uvedených bodů.

9. Zamýšlel/a jste se někdy na tím, že budete provádět jiné hodnocení své práce než je jen klasifikace žáků za jejich výkon?

Tato otázka měla respondenty přivést na odpověď, zda-li se někdy zamýšleli nad tím, že by prováděli i jiné hodnocení své práce než jen klasifikaci žáků za jejich výkon, což je nejčastější hodnocení našeho školství.

	ano	ne	nedokázu se vyjádřit
Počet	67	20	2
počet v %	75%	23%	2%

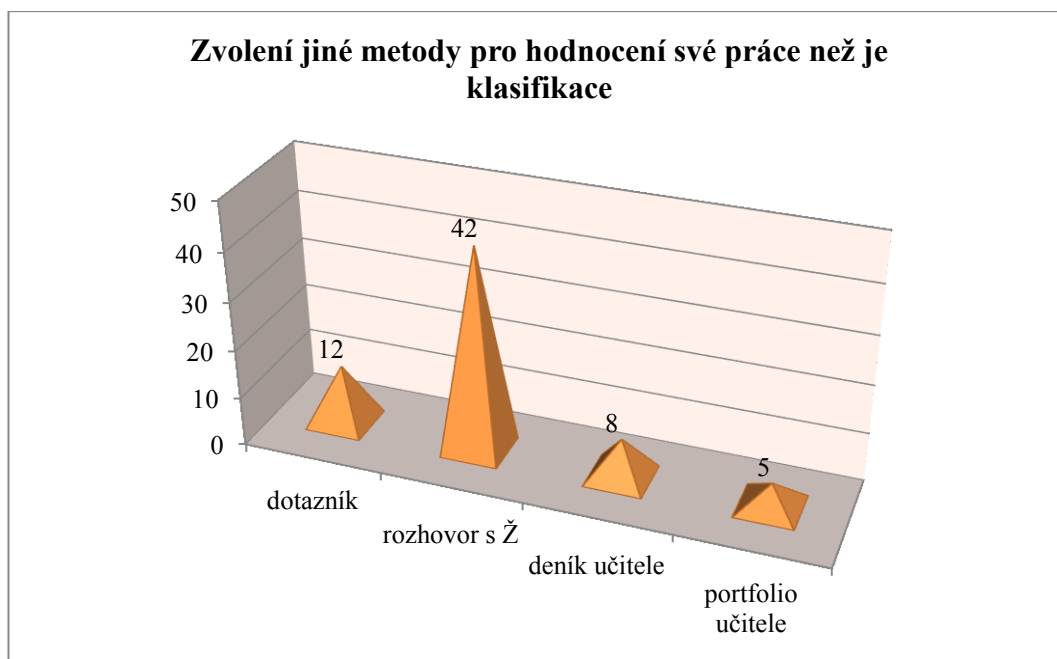


Většina respondentů (75%) uvedla, že se zamýšlela někdy nad tím, že bude provádět jiné hodnocení své práce než jen klasifikaci žáků. 23% dotázaných se ale nikdy nezamýšlelo nad tím, že by jiné hodnocení než klasifikaci žáků provádělo. Tento počet odpovědí je dle mého názoru relativně vysoký. Domnívám se, že možná z toho důvodu, že někteří nejsou natolik obeznámeni s metodami jiného hodnocení nebo to může být i z důvodu časového presu. 2% dotázaných se na tuto otázku nedokázalo vyjádřit.

10. Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a kladně, jakou metodu byste pravděpodobně zvolil/a pro hodnocení své práce?

Tato otázka se týkala 67 respondentů, kteří v předchozí otázce odpověděli kladně. Následující tabulka a graf ukazují, jaké jiné metody (než jen klasifikaci) by respondenti zvolili pro hodnocení své práce.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
	anal. práce	hospit.	dotaz.	roz. s kolegy	roz. s žákem	video nahr.	audio nahr.	deník žáka	deník učitele	portfol . učitele	jiné
počet	0	0	12	0	41	0	0	0	8	5	0
počet v %	0%	0%	18%	0%	63%	0%	0%	0%	12%	7%	0%



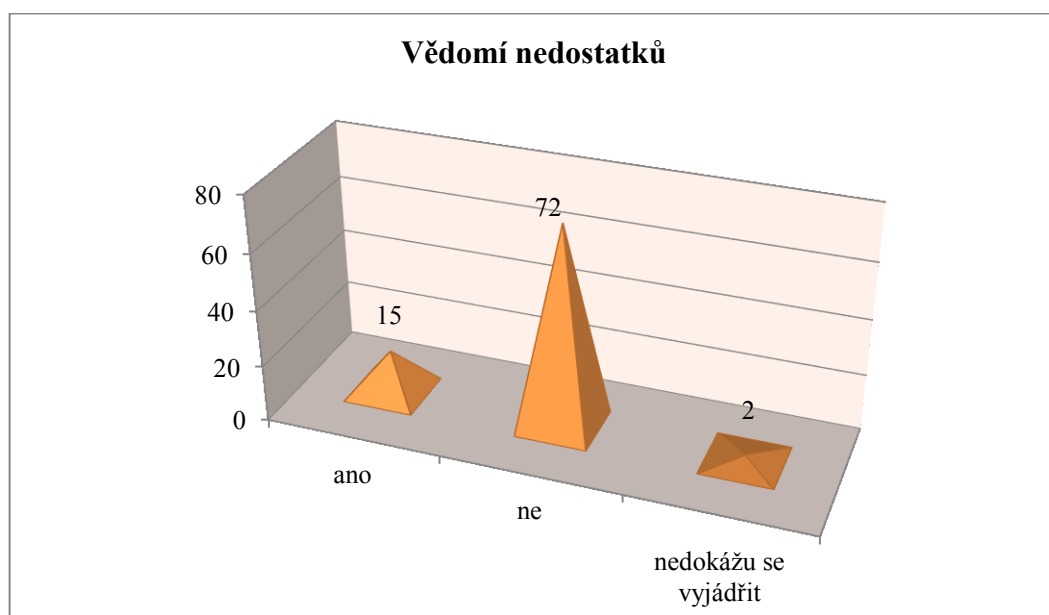
Většina respondentů uvedla, že by nejčastěji zvolila metodu **rozhovor s žákem** (63% respondentů), zastoupení má také **dotazník** (18%), **deník učitele** (12%) a v malé míře také **portfolio učitele** (7%).

11. Jste si vědom/a některých svých profesních nedostatků?

Tato otázka byla zaměřena osobně. Měla respondenty donutit zamyslet se nad tím, zda-li si jsou vědomi svých profesních nedostatků. Odpovídali kladně, záporně a nebo že se nedokážou vyjádřit.

	ano	ne	nedokážu se vyjádřit
počet	15	72	2
počet v %	17%	81%	2%

Většina (81%) z dotázaných si není vědoma svých profesních nedostatků. Myslím, že je to dobré zjištění, respondenti si věří, věří své práci, že ji dělají kvalitně. Přesto ale několik respondentů (17%) uvedlo, že jsou si vědomi svých nedostatků. Myslím, že i toto zjištění je kladné, protože i pedagogové jsou jen lidé a ne vždy se všichni cítíme bezchybní.

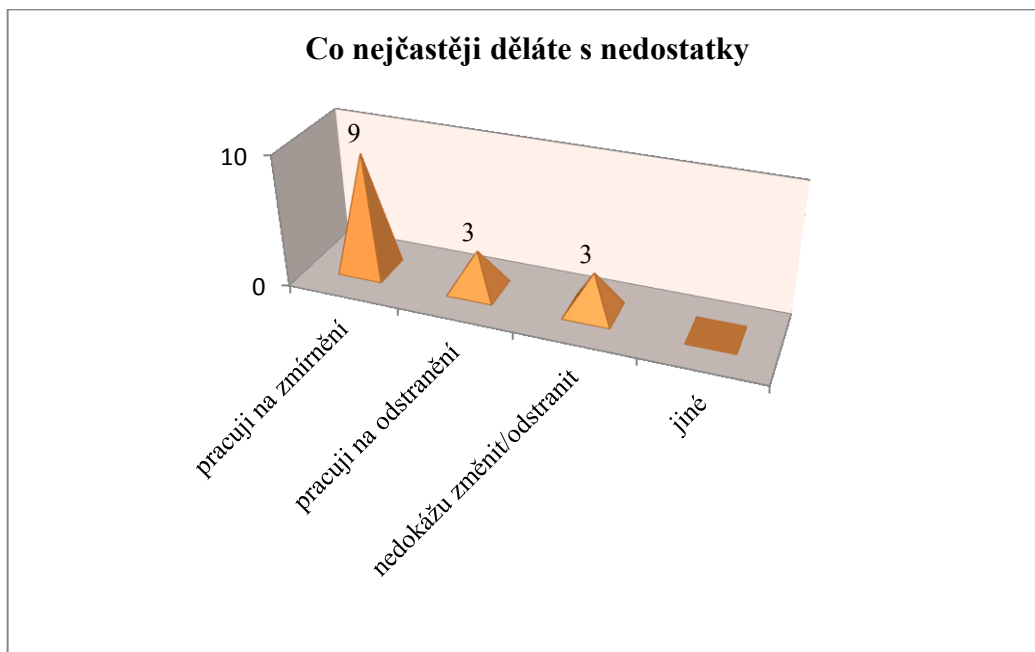


12. Pokud ano, co s nedostatky nejčastěji děláte?

V uvedené otázce jsem se zajímala o to, co respondenti, kteří v předchozí otázce odpověděli kladně (15 respondentů), dělají s vědomým svých profesních nedostatků. Respondentům byly nabídnuty tři varianty uzavřených odpovědí a jedna polootevřená, kde mohli napsat jinou než uvedenou možnost.

	Pracuji na jejich zmírnění	Pracuji na jejich úplném odstranění	Bohužel je nedokážu změnit/odstranit	jiné
počet	9	3	3	0
počet v %	60%	20%	20%	0%

Většina respondentů pracuje na zmírnění svých nedostatků (60%), 20% respondentů je nedokáže změnit a stejný počet na jejich odstranění nepracuje. Toto zjištění může být uspokojivé, protože většina dotázaných, kteří si uvědomují své nedostatky, pracuje na jejich zmírnění.



10 Vyhodnocení tvrzení

Tvrzení 1

Většina pedagogů (více než 2/3) neprovádí žádné sebehodnocení kromě analýzy hodnocení (klasifikace).

Zkoumaný vzorek činil 89 respondentů, tudíž 2/3 v tomto případě obsahují přibližně 60 respondentů. Každý respondent ale mohl označit více než jen jednu metodu sebehodnocení. 67 dotázaných se zamyslelo nad tím, že bude provádět jiné hodnocení své práce než jen klasifikaci žáků za jejich výkon, ale není úplně zřejmé, zda-li nezůstalo pouze u zamyšlení. 52krát – 55krát respondenti označili, že jako metodu sebehodnocení používají rozhovor s kolegy, rozhovor s žáky a analýzu své práce. 41krát byla označena metoda hospitace, 20krát dotazník a portfolio učitele, 12krát audio a videonahrávky a 9krát deník učitele. Z výše uvedeného výčtu tedy vyplývá, že více jak 2/3 pedagogů neprovádí i jiné sebehodnocení než je klasifikace. Pedagogové jiné hodnocení provádějí, ale méně než 2/3 dotázaných.

Tvrzení 1 se potvrdilo.

Tvrzení 2

Mezi nabídnutými metodami a činnostmi sebehodnocení volí učitelé častěji metody méně náročné na čas a zpracování, nejčastěji vlastní analýzu jejich práce.

Nejčastější metoda, kterou učitelé používají, je metoda rozhovoru s kolegy, kterou označilo 55 respondentů, přestože jsou závěry výzkumu poměrně vyrovnané (viz. otázka 2).

Druhá nejčastěji označovaná metoda byla metoda rozhovoru se žákem/žáky – 55 respondentů. 52 všech dotázaných uvedlo, že použilo metodu vlastní analýzy své práce. Učitelé přes všechny nabízené metody nejčastěji volili metodu rozhovoru, porady či diskuze s kolegou, neboť je jednou z nejdostupnějších metod, časově i technicky nenáročná. Svůj význam má patrně i jistá důvěra v kolegovy schopnosti, názory nebo zkušenosti v případě, kdy se učitelé obrací na kolegy s delší dobou praxe. Rovněž institut uvádějícího učitele, který pomáhá učitelům nováčkům k rychlejšímu „zaběhnutí“ do praxe, může poskytnout nezkušenému učiteli zpětnou vazbu.

Tvrzení 2 se nepotvrdilo.

Tvrzení 3

Nadpoloviční počet učitelů uvedl jako nejčastější důvod, proč nepoužívají neoznačené metody, že je nepovažují za potřebné.

Jako nejčastější důvod, proč učitelé nepoužívají neoznačené autoevaluační metody, nadpoloviční počet učitelů uvedl časovou náročnost – 40% dotázaných (viz. otázka 3). Vykonávání autoevaluace vyžaduje určité volní úsilí, odpovědnost za svoji práci i za žáky. V dnešních podmínkách, pokud učitelé chtějí vykonávat svoji profesi zodpovědně a jsou navíc vázáni ke škole ještě dalšími vazbami kromě výuky (dozory, třídnické práce, kroužky, administrativa atd.) se mnoho z nich cítí pod časovým tlakem, a z toho důvodu používají jen některé, jim časově dostupné, metody autoevaluace. 31% dotázaných nepoužívá neoznačené autoevaluační metody z toho důvodu, že je nepovažují za potřebné, což je méně než nadpoloviční počet dotázaných.

Tvrzení 3 se nepotvrdilo.

ZÁVĚR

Každý učitel zažívá během své pedagogické působnosti výhry a prohry, své úspěšné a slabé chvíle.

Ne každý umí s nadhledem, oproštěn od subjektivních pocitů, vnímat výsledky své práce. Za cíl své práce jsem si proto stanovila zjištění, jaký je vlastně vztah učitelů k autoevaluaci, zda se vůbec o zpětnou vazbu zajímají a zda ji provádějí. Dále bylo mým záměrem vyzkoumat, nakolik učitelé znají a používají různé autoevaluační metody a jak hodnotí svoji práci ve vyučovací hodině. Byla stanovena tři tvrzení, dvě z nich se týkala užívání autoevaluačních metod, jedno se zabývalo důvodem nepoužívání autoevaluačních metod. Z těchto tvrzení bylo jedno potvrzeno a dvě vyvrácena. Výzkum jednoznačně prokázal, že učitelé o autoevaluaci vědí a přemýšlí nad tím, jak získat informace o kvalitě své práce ve výuce. Velmi dobře znají několik způsobů, jak získat zpětnou vazbu svého snažení, což ovšem z praktického hlediska, za běhu své výuky, není jednoduchá a samozřejmá záležitost. Hlavním důvodem, proč učitelé nevyužívají rozmanitosti, kterou autoevaluační metody nabízejí, není ani tak to, že by tyto metody neznali nebo že by je považovali za zbytečné. Podstatnou překážkou je časová náročnost.

Zřejmě z tohoto důvodu výzkum ukázal, že poměrně jednoduchou a časově nepřilíš náročnou alternativou získávání zpětné vazby je pro učitele rozhovor s kolegy nebo vlastní analýza své práce. Podobně těsný výsledek kupodivu vykazala i metoda rozhovoru se žáky, kterou ovšem lze považovat za nejnáročnější způsob z těchto tří nejčastěji uváděných. Mezi rozhovorem s kolegy či se žáky a vlastní analýzou práce je ovšem zásadní rozdíl. Vlastní analýzu své práce běžně provází podjatost (zaujatost), nedostatek nadhledu, nebývá nikde zdokumentována a analyzována. Tím nemůže být zaručeno, že výsledky vlastní analýzy jsou objektivní a relevantní. Přesto učitelé této metodě důvěřují jako účinnému způsobu autoevaluace.

Je přirozené, že mezi učiteli, tak jako mezi ostatními pracovníky jedné profese, bývají velké rozdíly v tom, kolik úsilí, času a energie věnují své práci a potažmo i sebereflexi a autoevaluaci. Současné školství volá po změnách, učitel je postaven před náročné požadavky a požadavky sebereflexe se mohou jevit jako další z řady obtěžujících úkolů. Ale pokud si učitel uvědomuje, jakou moc má ve svých rukou, jak může ovlivnit celý život dítěte, jeho sebedůvěru, pokud vnímá učitelské povolání jako poslání a prestiž, jistě chápe, že otázka každodenní sebereflexe je zcela na místě pro to, aby i on sám mohl být spokojený s tím, co do žáků každou minutu svého působení vkládá.

Tato práce si neklade za cíl rozebírat všechny možnosti autoevaluace, kterých existuje samozřejmě mnohem více. Rovněž výzkum by mohl být mnohem šířeji pojatý, např. by mohlo být zjišťováno, jak učitelé chápou jednotlivé metody, jak často je provádějí, za jakých okolností a z jakých konkrétních důvodů. Dotazník by mohl mít několikanásobnou délku a jistě by vykázal zajímavé výsledky. Přesto se domnívám, že výzkum v mém rozsahu splnil svůj cíl a ukázal, že se učitelé tomuto modernímu fenoménu, jakým autoevaluace bezesporu je, věnují.

POUŽITÁ LITERATURA

Autoevaluace : výběr příspěvků : metodický portál www.rvp.cz. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. 108 s. ISBN 978-80-87000-16-8.

CULKOVÁ, Anna. *Hospitace a její funkce.* Bakalářská práce. Brno: PedF MU, 2008. 99 s.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele.* 2. vyd. Praha: SPN, 1983. 381 s. Učebnice pro vysoké školy.

FASNEROVÁ, Martina. *Evaluace školního vzdělávacího programu se zvláštním zřetelem k autoevaluaci metod výuky.* Disertační práce. Olomouc: PedF Univerzita Palackého 2010. 203 s.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu.* Přeložil Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2000. 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání,* VÚP. Praha 2007, 126 s.

KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov.* 4. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987. 791 s. Odborné slovníky.

KOHOUTEK, Rudolf. *Metoda dotazníku pro pedagogy.* Brno: Akademické nakladatelství Cerm, 1998. 30 s. ISBN 80-7204-067-7.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele : Cesty k lepšímu vyučování.* Přeložili Dominik Dvořák a Milan Koldinský. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.

NEZVALOVÁ, Danuše. *Kvalita ve škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 111 s. ISBN 80-244-0452-4.

NEZVALOVÁ, Danuše. *Pedagogická evaluace ve škole*. Učitelské listy č. 4, 2001 - 2002, Příloha pro ředitele, s. I - IV.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2004. 223 s. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky : úvod do studia oboru*. Lektorovali doc. PhDr. Peter Gavora, CSc. a PhDr. Ivan Švanda, CSc.. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-399-4.

PRŮCHA, Jan. *Učitel : současné poznatky o profesi*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník : 3. rozšířené a aktualizované vydání*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

RÝDL, Karel, et al. *Sebehodnocení školy: Jak hodnotit kvalitu školy*. 1. vyd. Praha: Agentura STROM, 1998. 71 s. Škola 21. Praxe ředitele; sv. 3. ISBN 80-86106-04-7.

RYS, Slavomír. *Hospitace v pedagogické praxi*. 1. vyd. Praha: SPN, 1975. 143 s.

SOLÁROVÁ, Marie. Sebereflexe jako vyučovací prostředek v přípravě budoucích učitelů. In *Sborník z mezinárodní konference didaktiků chemie*. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 1998. s. 65-67. ISBN 80-7042-772-8.

SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. 1. vyd. Olomouc: PdF UP, 2003. 74 s. ISBN 80-244-0568-7.

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999. 163 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-70-2.

TÝM ŘEŠITELŮ národního projektu Cesta ke kvalitě. *Koordinátor autoevaluace: studijní texty*. Praha: NIDV, 2010. ISBN 978-80-86956-57-0

ŠLAJCHOVÁ, Ladislava. *Autoevaluace v praxi základních škol*. Dizertační práce. Praha: PedF UK, 2007.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE:

Astride [online]. 2005-2008 [cit. 2012-01-28]. Česky. Dostupný z WWW: <<http://www.astride.estranky.cz/stranka/zjistovani-a-hodnoceni-vysledku-vyuky>>.

Národní ústav odborného vzdělávání [online]. 2008 [cit. 2011-12-07]. Dostupný z WWW: <<http://www.nuov.cz/co-je-mineno-terminy-znalosti-dovednosti-a-kompetence-a-proc>>.

HRUBÁ, Jana. Pozvěte si hosta do své hodiny. *Metodický portál RVP : Základní vzdělávání* [online]. 2008 [cit. 2012-01-10]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/763/2707>>. ISSN 1802-4785.

MAŤASOVÁ, Zuzana. Portfolio učitele. *Metodický portál RVP : Základní vzdělávání* [online]. 2006 [cit. 2012-01-15]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/909>>. ISSN 1802-4785.

Moderní vyučování [online]. 2008 [cit. 10. 1. 2012]. Dostupný na <http://modernivyucovani.cz/temata/inspirace-do-vyuky/345-dotaznik.html>

MŠMT. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. In msmt [online]. [cit. 2012-03-17]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/mladez/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich>)

NEZVALOVÁ, Danuše. Pedagogická evaluace. *Metodický portál RVP : Základní vzdělávání* [online]. 2006 [cit. 2012-01-07]. Dostupný z WWW: <<http://www.rvp.cz/clanek/963>>. ISSN 1802-4785.

Osobnost úspěšného učitele [online]. 2010 [cit. 2011-12-10]. Dostupné z: www.kps.zcu.cz/materials/skolpsy/ucitel.rtf.

PEACHEY, Nik. *Teachingenglish* [online]. London: British Council, c2002 , 16 August, 2004 [cit. 2012-01-20]. Anglický jazyk. Dostupný z WWW: <<http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/learner-diaries>>.

ŠTEFFL, Ondřej. S paní učitelkou Skeptickou na téma evaluace a autoevaluace. *Učitelský Zpravodaj* [online]. 2006, roč. 1 [cit. 2011-12-03]. Dostupný z WWW: <<http://www.ucitelskyzpravodaj.cz/tema/tabid/332/articleType/ArticleView/articleId/18/Default.aspx>>.

TeachingEnglish [online]. British Council, c2002 [cit. 2012-01-20]. Angličtina. Dostupný z WWW: <<http://www.teachingenglish.org.uk/>>.

III Textové přílohy

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro učitele

Příloha č. 1: Dotazník pro učitele

Anonymní dotazník zaměřený na autoevaluaci učitele

Vážení kolegové, vážené kolegyně.

Velmi Vás prosím o vyplnění následujícího dotazníku. Tento dotazník bude sloužit pro zpracování bakalářské práce. Je anonymní, zcela dobrovolný. Prosím Vás o pravdivé vyplnění. Pokud není uvedeno jinak, prosím označte křížkem v dotazníku pouze jednu variantu odpovědi. Výzkumným problémem mé práce je zjistit aktuální stav na základních školách v oblasti autoevaluace učitele. Velmi Vám děkuji za Váš čas, který věnujete vyplnění tohoto dotazníku.

Mgr. Petra Hnátková

Prosím vyznačte:

Praxe:	do 3 let	3-10 let	11-20 let	nad 20 let
Pohlaví:	muž	žena		

1. Zamýšlíte se nad tím, jak zjistit, zda je Vaše pedagogická činnost ve vyučování kvalitní?

- ano
- ne
- nedokážu se vyjádřit

2. Označte všechny ty metody autoevaluace, které jste v průběhu své učitelské praxe použili nebo používáte (možno označit více variant):

- vlastní analýza své práce
- hospitace
- dotazníkové šetření
- rozhovor s kolegy
- rozhovor se žákem/žáky
- videonahrávka
- audionahrávka
- deník žáka
- deník učitele
- portfolio učitele
- jinou, zde neuvedenou metodu (prosím vypište)

3. Jaký je nejčastější důvod, proč nepoužíváte Vámi neoznačené metody (zvolte prosím pouze jednu variantu)?

- nepovažuji to za potřebné
- nejsou mi známy
- časová náročnost
- technická náročnost
- jiný důvod (prosím vypište) _____

4. Označte všechny ty metody, které Vám nejsou známy (možno označit více variant):

- vlastní analýza své práce
- hospitace
- dotazníkové šetření
- rozhovor s kolegy
- rozhovor se žákem/žáky
- videonahrávka
- audionahrávka
- deník žáka
- deník učitele
- portfolio učitele

5. Která metoda je podle Vás pro autoevaluaci nejučinnější (zvolte prosím pouze jednu variantu, která vyjadřuje Váš subjektivní názor)?

a) vlastní analýza své práce

- hospitace
- dotazníkové šetření
- rozhovor s kolegy
- rozhovor se žákem/žáky
- videonahrávka
- audionahrávka
- deník žáka
- deník učitele
- portfolio učitele
- jiná (prosím
vypište)_____
- nevím, nedokážu posoudit

6. Se svojí prací ve vyučovací hodině jste většinou

- velmi spokojen/a
- spokojen/a
- nespokojen/a
- velmi nespokojen/a
- nedokážu se vyjádřit

7. Podle čeho především poznáte, že Vaše vyučovací hodina byla úspěšná (zvolte prosím pouze jednu variantu, která vyjadřuje Váš subjektivní názor)?

- mám příjemný pocit po skončení hodiny
- žáci byli v hodině aktivní
- žáci dostali v hodině dobré hodnocení z předchozí látky
- fungující technika
- jiné (prosím vypište)

8. V případě, že Vaše vyučovací hodina není úspěšná, jakou změnu nejčastěji nastolíte v této třídě při příští vyučovací hodině (zvolte prosím pouze jednu variantu)?

- změním svoji vyučovací metodu/y
- změním svůj přístup k žákům
- změním učební text/materiál/časopis
- využiji jiných technických pomůcek
- změním pravidla, která ve třídě v mém předmětu byla, nastolím nová
- změním zasedací pořádek
- nenastolím žádnou změnu
- jiné (prosím vypište)

9. Zamýšlel/a jste se někdy na tím, že budete provádět jiné hodnocení své práce než je jen klasifikace žáků za jejich výkon?

- ano
- ne
- nedokážu se vyjádřit

10. Pokud jste na předchozí otázku odpověděl/a kladně, jakou metodu používáte pro hodnocení své práce?

- vlastní analýzu své práce
 - dotazníkové šetření
 - rozhovor s kolegy
 - rozhovor se žákem/žáky
 - videonahrávku
 - audionahrávku
 - deník žáka
 - deník učitele
 - portfolio učitele
 - jinou metodou (prosím vepište)
-

11. Jste si vědom/a některých svých profesních nedostatků?

- ano
- ne
- nedokážu se vyjádřit

12. Pokud ano, co s nedostatky nejčastěji děláte?

- pracuji na jejich zmírnění
- pracuji na jejich úplném odstranění
- bohužel je nedokážu změnit/odstranit
- jiné (prosím vypište)