

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bariéry autoevaluace u učitelů základních a středních škol

Barriers to self-evaluation of primary and secondary school teachers

Bc. Šárka Davidková

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Svobodová, Ph.D.

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání

Studijní obor: Andragogika a management vzdělávání

Odevzdáním této diplomové práce na téma Bariéry autoevaluace u učitelů základních a středních škol potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 15. 4. 2021

Tímto děkuji vedoucí práce Mgr. Zuzaně Svobodové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, podporu při zpracovávání a za podnětné a konstruktivní připomínky. Dále bych chtěla poděkovat zúčastněným respondentům za jejich ochotu a čas. V neposlední řadě děkuji svým rodičům a svému příteli za podporu v průběhu studia.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá překážkami autoevaluace učitelů základních a středních škol. Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda existují subjektivně vnímané překážky, které brání učitelům základních a středních škol v procesu autoevaluace jejich pracovního výkonu. Dále tyto překážky popsat, zjistit, kde je jejich příčina a navrhnout opatření, jak tyto překážky odstranit. Teoretická část je zpracována na základě studia odborné literatury a dalších dostupných zdrojů. Seznamuje se základními pojmy dané problematiky, popisuje profesi učitele a způsob ukotvení autoevaluace v legislativě. Z hlediska potřeby podrobného vhledu do problematiky je zvolen kvalitativně orientovaný výzkum a metoda ohniskové skupiny. Analýza získaných dat je inspirována metodou zakotvené teorie. Získaná data byla nejdříve kódována a dále izolována do kategorií. Každá z kategorií byla pro účel vyšší přehlednosti rozdělena do subkategorií. Prostřednictvím analýzy byly vytvořeny čtyři kategorie – kontext profese, bariéry na straně učitele, nedostatek podpory a specifické bariéry. Kategorie kontext profese zahrnuje subkategorie nedostatek času, velké množství pracovních povinností a náročnost profese. Kategorie bariér na straně učitele obsahuje subkategorie negativní přístup učitele k autoevaluaci, nezkušenost učitele s autoevaluací, nedostatečnou motivaci učitele a stagnaci učitele. V kategorii nedostatek podpory jsou zahrnuty subkategorie nedostatek podpory ze strany kolegů, nedostatek podpory ze strany vedení školy a nedostatek podpory při studiu. V kategorii specifické bariéry byly izolovány subkategorie neefektivní využívání metod autoevaluace a specifické bariéry u jednotlivých metod autoevaluace. Shrnutí výsledků vystihuje souvislosti mezi jednotlivými bariérami autoevaluace a dále představuje návrhy učitelů, jak jednotlivým bariérám autoevaluace předcházet.

KLÍČOVÁ SLOVA

autoevaluace, sebereflexe, rozvoj pedagogických pracovníků, učitel, překážky autoevaluace, ohniskové skupiny

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the obstacles to self-evaluation of primary and secondary school teachers. The aim of the diploma thesis was to find out whether there are any subjectively perceived obstacles that could prevent primary and secondary school teachers in the process of self-evaluation of their working performance. Next aim was to describe such obstacles, find out where they come from and propose measures in order to remove them. The theoretical part is based on the study of professional literature and other available sources. It introduces the basic concepts of the issue, describes the profession of a teacher and shows how self-evaluation is anchored in our legislation. From the point of view of the need for a detailed insight into the issue, qualitatively oriented research and the focus group method have been chosen. The analysis of the obtained data is inspired by the method of grounded theory. The obtained data were first coded and then isolated into categories. Each of the categories has been divided into subcategories for the sake of greater clarity. Through the analysis the four categories were created: the context of the profession, barriers on the teacher's side, lack of support and specific barriers. The category context of the profession includes subcategories such as lack of time, large number of job responsibilities and complexity of the profession. The category barriers on the teacher's side includes subcategories of the teacher's negative approach to self-evaluation, the teacher's inexperience with self-evaluation, the teacher's insufficient motivation and the teacher's stagnation. The category lack of support includes subcategories such as lack of support from colleagues, lack of support from school management and lack of support during studies. In the category specific barriers, subcategories of inefficient use of self-evaluation methods and specific barriers for individual methods of self-evaluation have been isolated. The summary of the results captures the context between individual barriers of self-evaluation and it also presents teachers' suggestions how to prevent individual obstacles to self-evaluation.

KEYWORDS

self-evaluation, self-reflection, pedagogical staff development, teacher, obstacles to self-evaluation, focus groups

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	9
1 Profese učitel	9
1.1 Kompetence učitele.....	9
1.2 Profesní rozvoj učitelů	10
2 Vymezení základních pojmů – autoevaluace, sebereflexe, sebehodnocení	12
3 Fáze.....	15
4 Kritéria hodnocení vlastní práce.....	16
5 Význam autoevaluace.....	18
6 Efektivní autoevaluace	21
7 Metody, techniky a nástroje autoevaluace.....	23
7.1 Hospitace	23
7.2 Videonahrávka, audionahrávka.....	23
7.3 Dotazník žákovi	24
7.4 Sebehodnotící dotazník.....	25
7.5 Deník učitele	25
7.6 Portfolio	26
7.7 Sebereflexivní inventář	27
7.8 Sebereflexivní rozhovor.....	27
8 Bariéry autoevaluace	29
9 Ukotvení autoevaluace v legislativě.....	32
10 Projekt Cesta ke kvalitě	33
11 Stav poznání	35
Empirická část	38

12	Metodologie.....	38
12.1	Výzkumný cíl, výzkumné otázky.....	38
12.2	Teoretický rámec výzkumu.....	38
12.3	Výzkumný design.....	39
12.4	Popis sběru dat	41
12.5	Popis analýzy dat.....	41
13	Kategorie bariér autoevaluace	43
13.1	Kontext profese	44
13.2	Bariéry na straně učitele	46
13.3	Nedostatek podpory.....	49
13.4	Specifické bariéry.....	50
14	Shrnutí výsledků.....	56
15	Diskuze	66
	Závěr.....	70
	Seznam použitých informačních zdrojů	71

Úvod

Ke zvolení tohoto tématu mě inspiroval rozhovor s učitelkou základní školy, jež byl realizovaný za účelem vypracování seminární práce na téma pracovní povinnosti učitelů na základní škole. Učitelka základní školy popisovala náročnost profese učitele a nedostatek času na činnosti nesouvisející s přímou pedagogickou činností učitele, mezi něž je zahrnuta i autoevaluační činnost. Tento rozhovor mě přivedl k přemýšlení, zda existují i jiné překážky, které brání výkonu autoevaluace učitele.

Autoevaluace je jednou z důležitých činností v procesu rozvoje pedagogických dovedností a je předpokladem pro zvyšování kvality vzdělávání. Prostřednictvím autoevaluace může učitel identifikovat slabé stránky a získat tak přehled o svých dovednostech a znalostech. Na základě tohoto zjištění může lépe a efektivně nastavit cíle dalšího rozvoje. Je tedy nepopíratelné, že je autoevaluace významná zejména v oblasti dalšího vzdělávání pedagogů.

Diplomová práce si klade za cíl zjistit, zda existují subjektivně vnímané překážky, které brání učitelům základních a středních škol v procesu autoevaluace jejich pracovního výkonu.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do jedenácti kapitol. První kapitola seznamuje s profesí učitele a učitelovými kompetencemi. Druhá kapitola popisuje pojmy autoevaluace, sebereflexe a sebehodnocení a popisuje různé pohledy na tyto pojmy autory zabývající se touto problematikou. Třetí kapitola popisuje fáze autoevaluace. Čtvrtá kapitola představuje kritéria hodnocení vlastní práce. Pátá kapitola seznamuje s významem autoevaluace. Šestá kapitola charakterizuje prvky efektivní autoevaluace. Sedmá kapitola popisuje jednotlivé metody, techniky a nástroje autoevaluace, mezi něž patří hospitace, videonahrávka, audionahrávka, dotazník žákovi, sebehodnotící dotazník, deník učitele, portfolio učitele, sebereflexivní inventář a sebereflexivní rozhovor. Osmá kapitola se zaměřuje na bariéry autoevaluace. Devátá kapitola vysvětluje ukotvení autoevaluace v legislativě. Desátá kapitola představuje projekt Cesta ke kvalitě, jehož cílem bylo podpořit školy v jejich autoevaluačních procesech. Jedenáctá kapitola prezentuje dosud zjištěné informace z kvalifikačních prací zabývajících se problematikou autoevaluace.

Empirická část diplomové práce obsahuje metodologii výzkumu, výsledky výzkumu, shrnutí výsledků a diskuzi. Empirická část je realizována kvalitativním přístupem a metodou

ohniskové skupiny. Cílem práce je popsat, identifikovat a analyzovat subjektivně vnímané překážky v procesu autoevaluace učitelů základních a středních škol. V metodologické části práce je popsán výzkumný cíl, výzkumné otázky, výzkumný design, popis sběru dat a popis analýzy dat. Zjištěné bariéry jsou izolovány do kategorií, které jsou pro potřebu vyšší přehlednosti rozděleny do subkategorií. Shrnutí výsledků je rozděleno na část, ve kterém jsou jednotlivé bariéry uváděny do souvislostí a část, kde jsou představena možná řešení jednotlivých bariér učiteli. Empirická část diplomové práce je ukončena diskuzí, závěrem a seznamem použitých informačních zdrojů.

Teoretická část

1 Profese učitel

Učitel je charakterizován ve Výkladovém slovníku z pedagogiky (Kolář, 2012 s. 156) jako „pracovník se speciální kvalifikací pro výchovně vzdělávací práci s dětmi a mládeží (dospělými) v rámci školy jakéhokoliv typu a úrovně.“

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 261) charakterizují učitele takto: „je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“

1.1 Kompetence učitele

Dle studie OECD „Quality in Teaching“ (In: Švec, 1999, s. 21) patří mezi kompetence učitele jeho vědomosti v oblasti daného předmětu, pedagogická dovednost, která s sebou nese znalost různých vyučovacích metod a technik, empatii, iniciativnost a úctu k druhým. Učitel vlastní manažerské kompetence a schopnost sebekritiky a sebereflexe. Piťha a Helus (1994, s. 19-24) přidávají další kompetence, kterými by měl učitel disponovat. Učitel by měl umět motivovat žáky, měl by dokázat rozklíčovat příčiny kázeňských problémů a nalézt mezi nimi souvislosti. Dále by měl umět vytvářet kooperující prostředí a měl by umět pracovat a komunikovat s různorodou žákovskou a rodičovskou populací. Piťha a Helus (1994, s. 19-24) rozpracovávají kompetenci sebereflektující. Učitel by měl být způsobilý reflektovat dopady svého chování a jednání a to jak záměrného, tak bezděčného. Dále reflektovat svůj výkon vzhledem k výsledkům žákovského učení, postojů žáků a klimatu ve třídě. A to vše s cílem nalezení alternativ jak vykonávat svou profesi adekvátněji.

Dytrtová a Krhutová (2009, s. 63-64) vyjmenovávají a charakterizují schopnosti, dovednosti, postoje a osobnostní rysy učitele. Mezi nejdůležitější zařazují odbornost, empatii, kladný vztah k dětem, přirozenou autoritu, komunikativnost a organizační schopnosti.

Odbornost je synergie akademických znalostí v daném oboru, dovedností potřebných pro výkon učitelské profese a postoj k přístupu k jeho profesi. Empatie je schopnost vcítit se do druhého člověka, do jeho vnitřního světa a na základě toho k člověku přistupovat a v rámci učitelské profese udělit radu nebo pomoc. Vztah k dětem je právě v profesi učitele

nezastupitelný a je předpokladem vykonávání profese. Učitel by měl přistupovat k dětem optimisticky a tolerantně. Měl by pro žáky být přirozenou autoritou, kterou se stane spravedlivým, trpělivým, ale zároveň důsledným chováním. Nepopiratelnou stránkou učitele je také komunikativnost. Učitel musí být schopen prezentovat své myšlenky a názory. Musí umět zpřístupnit učivo žákům prostřednictvím adekvátního způsobu komunikace jak verbální, tak neverbální. Učitel si musí také umět zorganizovat činnosti, aby mohl řádně a efektivně realizovat všechny povinnosti. (Dytrtová a Krhutová 2009, s. 63-64)

1.2 Profesní rozvoj učitelů

Kohnová (2012, s. 19) uvádí, že rozvoj pedagogických pracovníků je předpokladem pro kvalitní školu, přičemž za rozvoj v pedagogické profesi je považována jakákoliv činnost rozvíjející vědomosti, schopnosti, dovednosti a každé jednotlivé charakteristiky profese nutné k vykonávání profese učitele. Helus (In: Kohnová 2012, s. 11-13) se zabývá potřebou rozvoje učitelů a tzv. „*doprofesionalizací*“ z důvodu „*ztížení možnosti realizovat výuku s nutnou mírou její efektivity*“ a to příčinnou činitelů, které lze charakterizovat jako krajní nebo nestandardní podmínky. Mezi tyto podmínky zařazuje nekázeň, nemotivovanost, sociálně patologické jevy a stavy, kdy dojde k narušení vztahů mezi žáky.

Zejména v kontextu pedagogické profese je důležité zdůraznit význam profesního rozvoje. (Švamberg Šauerová, 2018, s. 156). Termín *rozvoj* dle Trojanové (2020) má na rozdíl od termínu *vzdělávání* širší význam, přičemž se zaměřuje kromě odborných znalostí na osobnost učitele. Na učitele jsou v průběhu výkonu jeho profese kladeny vysoké nároky jak osobnostního, tak profesního charakteru. (Švamberg Šauerová, 2018, s. 156-157) Nejčastějším důvodem, proč se učitelé neustále potřebují vzdělávat, je nalezení řešení individuálního problému, se kterým se doposud učitel nesetkal. Dalším důvodem je hledání nových možností jak obohatit výuku a podpora měkkých schopností a dovedností jako je například efektivní organizace času, komunikační dovednosti atd. (Švamberg Šauerová, 2018, s 158-159)

Povinnost dalšího vzdělávání vychází z legislativního ukotvení zákonem č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících v platném znění (§ 24) a vyhláškou č. 317/2005 Sb. O dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků v platném znění. (Trojanová, 2020)

Trojanová (2020) upozorňuje na skutečnost, že rozvoj pedagogických pracovníků vyplývá z individuálních potřeb učitelů, které jsou zjišťovány SWOT analýzou, analýzou vlastního portfolia.

2 Vymezení základních pojmů – autoevaluace, sebereflexe, sebehodnocení

Rozlišování pojmů autoevaluace a sebehodnocení není v odborných textech ustáleno. V České republice se termín autoevaluace používá od 90. let 20. st., přičemž tento proces bývá označován různými dalšími termíny např. sebehodnocení, sebesposuzování, sebeevaluace sebereflexe. V ČR se touto problematikou detailněji nejdříve zabýval Světlík. (Vašátková, 2006, s. 11, 13, 14) Výkladový slovník z pedagogiky (Kolář, s. 18) pojmy sebehodnocení a autoevaluace označuje jako synonyma. Průcha, Nezvalová, Obst, Prášilová, Slavík a Pasch (In: Vašátková, 2006, s. 11) posuzují evaluaci a hodnocení z teoretického hlediska jako dva odlišné pojmy. Vašátková (2006, s. 11) spatřuje rozdíl mezi autoevaluací a sebehodnocením, zejména v oblasti časové náročnosti a plánování, dále v systematické práci a určením kritérií, širším tématickým rozsahem a dlouhodobostí.

Dle Vašátkové (In: Trojan, 2018, s. 63) je hodnocení příležitostné a je zaměřeno na proběhlé děje, zatímco autoevaluace je činnost, která spojuje budoucnost s reflektovanou minulostí. Vašátková (2006, s. 11) uvádí, že z teoretického pohledu bývají pojmy autoevaluace a sebehodnocení často odlišovány, avšak z pohledu praktického není potřeba tyto pojmy rozlišovat, jelikož jednotlivé procesy evaluace a hodnocení mají různé podoby i vlastnosti.

Pro potřebu diplomové práce budu pracovat s pojmem autoevaluace jako synonymickým pojmem pro sebehodnocení, sebesposuzování a sebereflexi. U autorů, kteří se vymezují k určitému pojmu, bude v diplomové práci využit termín, který daní autoři zastávají a své názory jím prezentují.

Dále jsou uvedeny definice a názory autorů rozdělené dle jednotlivých termínů.

Autoevaluace

Termín evaluace je odvozen od latinského slova *valere*, které bylo později přeneseno do anglického jazyka jako „*self-evaluation*“. (Nezvalová, Obst, Prášilová In: Vašátková, 2006, s. 9, 13). Scriven (1991, s. 1.) označuje evaluaci jako „proces určování podstaty, hodnoty a ceny věcí“. Dle Scrivena (In: Vašátková, 2006, s. 10) je možno na evaluaci nahlížet jako na vědní disciplínu a zároveň jako na dovednost nebo řemeslo.

Podle Průchy (2015, s. 124) je pedagogická evaluace disciplína pedagogiky zaměřující se na „*hodnocení jevů a procesů edukační reality*“.

„*Autoevaluace je systematický, naplánovaný a řízený proces popisu a hodnocení kvality práce školy, její součásti nebo jednotlivých pracovníků.*“ (Trojan, 2018, s. 62)

Prostřednictvím autoevaluace je komparován stav momentální s předem vymezeným stavem. Tento proces slouží jako zpětná vazba, na základě které je možné učinit rozhodnutí k opravě vlastních činností a zároveň k načrtnutí možné cesty rozvoje ku zefektivnění dalšího pedagogického působení. Trojan (2018, s. 62-63) uvádí, že mezi nepostradatelné aspekty autoevaluace patří „*plánovitost, objektivnost, systematicčnost, pravidelnost a sestavení kritérií*“.

Lukášová (2017, s. 49-50) chápe autoevaluaci jako „*vnitřní proces otázek učitele o vlastním sebepojetí, který mu pomáhá k profesnímu uvědomění a kultivaci procesů sebekontroly a sebehodnocení v podmínkách edukace*“.

Dle Bečvářové (In: Vašátková, 2006, s. 11) je evaluace řízené hodnocení, které se řídí předem nastavenými pravidly. Pelikán (In: Vašátková, 2006 s. 11) nahlíží na hodnocení jako na přisuzování hodnoty, přičemž evaluaci chápe jako hodnocení s podrobnější analýzou a určením směru dalšího vývoje.

Sebehodnocení

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 209) charakterizuje pojem sebehodnocení jako „*obecně každé hodnocení, kdy subjekt hodnotí sám sebe*“.

Blatný a Plháková (2003, s. 92) rozlišují termíny sebepojetí a sebehodnocení. Uvádějí, že sebehodnocení spadá pod sebepojetí, jelikož sebehodnocení můžeme rozdělit na jednotlivá dílčí sebehodnocení v určitých rolích, které zastáváme. Na základě dílčích hodnocení se člověk oceňuje. „*Se sebepojetím a sebeoceňováním souvisí pojetí vlastní efektivity.*“ (Blatný, Plháková, 2003, s. 92) „*Sebepojetí je smysluplně organizovaný souhrn představ o sobě, je podmíněno sociálním učením v rámci interakce Já – svět. Je v něm zároveň vyjádřen vztah k sobě, charakterizovaný emociálními prožitky Já, který se realizuje v rámci základní dimenze sebepojetí, jako je sebeúcta, sebehodnocení, sebevědomí, sebedůvěra apod.*“ (Blatný, Plháková, 2003, s. 114)

Sebereflexe

Nezvalová (In: Dyrtrtová, Krhutová, 2009, s. 56) pohlíží na sebereflexi jako na proces, kdy učitel soustavně a cíleně těží zpětnovazebné informace od svých kolegů, ředitele školy a žáků.

Švec (In: Dyrtrtová, Krhutová, 2009, s. 56) popisuje sebereflexi jako činnost popisnou, analytickou, hodnotící a generalizující. Petlák (In: Dyrtrtová, Krhutová, 2009, s. 56) chápe sebereflexi jako vnitřní proces uvědomění si vlastních postojů, názorů, myšlenkových pochodů a způsobů chování při potřebě zvýšení efektivity a optimalizace procesu vzdělávání.

„Sebereflexe je ve vztahu k učitelské autoregulaci zásadním pojmem. Chápeme ji jako klíčový proces učitelovu porozumění sobě samému (teacher's self-understanding). Sebereflexe je klíčem pro vytváření postupného přiměřeného sebe-obrazu (self-image), který je pro procesy pravdivé auto-evaluace klíčový“ (Lukášová, 2017, s. 50).

3 Fáze

Schonova a Smythova koncepce sebereflexe zahrnuje čtyři fáze. (Syslová, 2013, s. 47)



Obrázek 1: Schonova a Smythova koncepce sebereflexe (zdroj vlastní)

Startovací fáze vychází z učitelova zájmu o reflektování vlastní práce. (Syslová, 2013, s. 47) Hubková (In: Dyrtrtová, Krhutová, 2009, s. 56) dodává, že startovací fáze je iniciační fáze pro zjištění efektivity a kvality pedagogické činnosti, je to projev zájmu a počátek sebereflexe. Shromažďovací fáze cílí na detailnější zhodnocení práce a její efektivity. V interpretační fázi dochází k vytvoření závěrů z informací, které byly výtěženy ve fázích předchozích. Projektovací fáze slouží k plánování dalších činností na základě závěrů z fáze interpretační.

Dyrtrtová a Krhutová (2009, s. 57) taktéž rozdělují proces sebereflexe do čtyř fází.



Obrázek 2 Čtyři fáze sebereflexe (zdroj vlastní, inspirace Dyrtrtová a Krhutová, 2009, s. 57)

První fáze je charakteristická konkrétní zkušeností, která je podnětem k realizaci sebereflexe, a motivací plynoucí z výchovně-vzdělávacího procesu. Ve druhé fázi dochází k vlastnímu posouzení činnosti a efektivity činnosti učitele a činnosti žáků. Ve třetí fázi – abstraktní konceptualizaci dochází k vnitřnímu dialogu učitele, přičemž učitel hledá odpovědi na otázky, které se zabývají daným problémem. Učitel se snaží pohlížet na problematiku z více úhlů pohledu. V poslední fázi učitel projektuje další kroky, které bude činit, vytváří „plán aktivního experimentování“. (Dyrtrtová, Krhutová, 2009, s. 57)

4 Kritéria hodnocení vlastní práce

Článek v Moderním vyučování (1999, s. 10) představuje možnosti výběru kritérií pro vlastní hodnocení. Jednou z možností je převzetí kritérií z odborných publikací, studií nebo kritérií, která jsou určena Českou školní inspekcí, přičemž využití již nastavených kritérií je časově méně náročnější. Vítková (2008a, s. 13) ještě přidává možnost využití kritéria kvality, která si škola stanoví ve vlastním hodnocení školy. Článek v Moderním vyučování (1999, s. 10) dále předkládá možnost nastavení kritérií přímo učitelským sborem ve škole, jež má navíc funkci motivační. Učitelé budou zastávat vůči nastaveným kritériím kongruentní pohled. Kompromisem mezi těmito dvěma způsoby je inspirace z již nastavených kritérií České školní inspekce a jejich úprava pro školu, ve které bude hospitace realizována.

Stanovení kritérií je dle Syslové (2011, s. 12) zásadní. Správně nastavená kritéria vedou k uvědomění si skutečného stavu a pokroků a nedostatků. Syslová polemizuje nad mírou objektivitu v rámci sebehodnocení, přičemž dodává názor z řad psychologů, kteří zastávají názor, že sebehodnocení ve své podstatě nemůže být zcela objektivní. Objektivitu může zkreslit jedincova ochota zabývat se vlastním hodnocením, ochota změnit vlastní názory a postoje, osobnost jedince a chyby ve vnímání (kauzální atribuce) nebo množství podnětů.

Švamberk Šauerová (2018, s. 192-193) uvádí, že záleží pouze na učiteli, jaká kritéria si zvolí, zmiňuje ale oblasti, na které je vhodné se zaměřit. Patří mezi ně využívání konstruktivistického přístupu, který je charakteristický pro práci s prekoncepty, konstrukcí pojmů a evokaci. Dalšími kritérii pro zhodnocení je vhodné zařazení metod, motivace dětí k aktivitě, věcná prezentace učiva, vhodně zadané úkoly pracující s více zdroji bádání, zohlednění možností a schopností žáků, formativní hodnocení, akcent na sebehodnocení žáků, navození pracovní atmosféry, střídání metod skupinových a individuálních, zadávání problémových úloh, využívání Bloomovy taxonomie při plánování úloh a pravidelné diskutování s žáky.

Vítková (2008a, s. 13) uvádí výčet kritérií, která učitel hodnotí:

- *„jeho silné stránky,*
- *jeho slabé stránky,*
- *jeho cíle, které si stanovil a toho, zda je splnil,*

- *jeho plány dalšího vzdělávání;*
- *toho, co ho na práci baví,*
- *toho, co ho v práci nebaví,*
- *jeho největší úspěchy v poslední době;*
- *to, co se mu v poslední době nedařilo a proč;*
- *to, co mu ztěžuje práci;*
- *to, zda pomáhá kolegům, zda jim předává zkušenosti;*
- *jeho sebevzdělávání.“*

Dále dle Vítkové (2008a, s. 13) učitel hodnotí:

- *„kvalitu a kvantitu výkonu,*
- *úroveň odborných znalostí, dovedností, schopností,*
- *úroveň pracovní kázně, spolehlivosti, iniciativy, samostatnosti, loajálnosti,*
- *úroveň jednání s lidmi, spolupráce, ochotě pomoci,*
- *zvládání náročných a vypjatých situací*
- *zvládání změn, schopnost přizpůsobit se*
- *vystupování a vyjadřování.“*

5 Význam autoevaluace

Sebehodnocení je nedílnou součástí práce každého učitele. Učitel potřebuje znát úroveň svých znalostí a dovedností z hlediska motivace a potřeb dalšího vzdělávání. (Trojanová, 2017, s. 17) Dle Kurejšepiho (2013, s. 16) je sebehodnocení neoddělitelnou složkou pedagogické profese. Piťha (1999, s.12) říká, že učitel nabývá na hodnotě, pokud reflektuje a zná svůj vlastní výkon. Vítková (2008b, s. 25) konstatuje, že sebehodnocení je „*nástrojem profesního rozvoje a trvalého zvyšování kvality*“.

Kalhous a Obst (In: Trojanová, 2017, s. 17) vyjmenovávají funkce sebehodnocení:

- poznávací,
- zpětnovazební,
- rozvíjející,
- preventivní,
- relaxační.

Učitel nejprve poznává své dovednosti a znalosti a poté je v rámci zpětnovazební funkce sebehodnocení sleduje. Zjišťuje, jak reagují žáci na jeho aktivity ve vzdělávacím procesu. Zhodnocením se dobře k závěru v jakých oblastech jeho činností je potřeba se dále rozvíjet. Preventivní funkce v důsledku ovlivní vyvarování se chyb, které byly v rámci poznávacích a zpětnovazebních činností zjištěny. Relaxační fáze se projeví v uspokojení z dobře odvedené činnosti. (Trojanová, 2017, s. 17)

Dle Syslové (2013, s. 48) tkví smysl sebereflexe v odstranění stereotypnosti ve vzdělávání a v možnosti prověření efektivity a vhodnosti nových metod vzdělávání. Dále je sebereflexe způsobem jak se naučit předvídat dopady vzdělávání a důsledky vlastní činnosti. Je to způsob neformálního vzdělávání a stimulem růstu učitele ve své profesi. Dytrtová a Krhutová (2009, s. 56) srovnávají učitele, který pracuje s vlastním hodnocením práce, a učitele, který vlastní práci nehodnotí.

Učitel, který reflektuje :	Učitel, který nereflektuje:
<ul style="list-style-type: none"> • orientace na žáky a jejich potřeby • plánuje proces výchovně-vzdělávací • potřeba zpětné vazby • potřeba sebezdokonalování a dalšího vzdělávání • závěry tvoří na základě poznání své práce, zhodnocení situace a žáků • pracuje strategicky 	<ul style="list-style-type: none"> • orientuje se na učivo nebo sám na sebe • nepracuje strategicky - bez pracovní perspektivy • staví na vlastní zkušenosti • závěry tvoří bez ukvapeně a bez komplexního pohledu na situaci • pracovní činnosti jsou rutinní • zdokonaluje se prostřednictvím pokusu-omylu • nevyhledává další vzdělávání

Obrázek 3 Srovnání učitele, který reflektuje vlastní výkon a učitele, který vlastní výkon nereflektuje (zdroj vlastní, inspirace Dytrtová a Krhutová, 2009, s.56)

Sebehodnocení učitele se také promítá do kvality školy. Prostřednictvím sebehodnocení učitele dochází, mimo rozvoje učitele, také ke zvyšování kvality školy, splnění strategických cílů školy a seskupení podkladů pro celkovou autoevaluaci školy. (Vítková, 2008b, s. 23)

Syslová (2011, s. 12) uvádí, že sebehodnocení učitele je důležité zejména proto, aby si uvědomil, jakým způsobem přistupuje k dětem, jak dětem pomáhá k rozvoji nebo naopak, jak může jeho přístup děti v jejich rozvoji brzdit. Záměrné sebehodnocení dle Syslové dále může být iniciátorem postupných změn.

Pitřha (1999, s. 12) upozorňuje, že je důležité, aby při hodnocení nebylo pohlíženo pouze na objektivně měřitelný výkon, ale také na osobnostní růst učitele. Uvádí, že učitel bez pílě a soustavnosti zakrní na jedné úrovni, která vede k nekvalitě. Tuto tezi rozpracovává v příkladu učitele, který opakuje stále stejnou vyučovací jednotku, která ve své podstatě může být v daném okamžiku bravurní, avšak nepodléhá-li vývoji vědy, společnosti a jedinečnosti žáků, kterým je předkládána, ztrácí na kvalitě.

Kalhous a Obst (2009, s. 108) sestavili výčet situací, kdy učitelé pocítují potřebu reflektovat svůj vlastní výkon:

- *„Setkání se s problémovou situací, kterou musel nebo teprve bude muset řešit.*
- *Hodnocení výsledků vlastní činnosti za určité období.*
- *Aplikace nového postupu a hodnocení jeho výsledků.*
- *Učitel je podněcován k vyjádření svého názoru na aktuální pedagogický problém (např. svými kolegy).*
- *Učitel se srovnává s kolegou, kterého viděl při práci, nebo když viděl videozáznam pedagogické činnosti jiného učitele.*
- *Učitel se setkává s novými poznatky z oblasti věd o edukaci a uvažuje jejich zařazení do systému vlastní pedagogické činnosti.“*

Křeménková (2015, s. 4) shledává význam učitele:

- v možnosti ověření účinnosti jeho postupů,
- v předcházení problémovým pedagogickým situacím,
- v usměrnění činností, které nejsou zcela účinné,
- ve zdokonalení činností, které jsou účinné,
- v orientaci učitele správným směrem v rámci vlastního rozvoje,
- v efektivnějším využití vlastních schopností s ohledem na limity,
- v komplexnějším pohledu na pedagogické situace odehrávající se ve výuce,
- v účelnějším nakládání s časovými možnostmi,
- k odpovídajícímu využití duševní hygieny.

6 Efektivní autoevaluace

Dle Vacka (1996, s. 37-39) je předpokladem profesního sebepoznání vnitřní motivovanost, tzn. míra přesvědčení, že promyšlené a systematické sebereflektování výkonu pedagogické profese je potřebné a důležité. Dále Vacek uvádí potřebu autodiagnostických dovedností, tedy zvládnutí různých technik a metod prostřednictvím nichž učitel hodnotí svou práci. Nedílnou součástí je také otevřenost učitele ke změnám na základě využití informací, které získal v rámci zpětné vazby. Učitel, který chce zkvalitnit svůj výkon, nesmí sebereflektující činnosti vykonávat spontánně a s „*pouhým odhadováním kvality svého výkonu*“, ale záměrně a pravidelně. (Vacek, 1996 s. 39) Petlák (In: Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 56) dále vyzdvihuje potřebu každodennosti a systematickosti sebereflektujících činností k zajištění efektivity procesu.

Vítková (2008a, s. 8) uvádí, že by učitel v procesu sebehodnocení měl pomoci manažer a to v bodech uvědomění, nastavení cílů a nastavení plánu dalšího rozvoje. Na začátku procesu musí učitel zjistit, jaký je aktuální stav, jaké jsou učitelovy kvality, které kvality mu chybí a které může získat. Učitelé se zaměřují jak na silné, tak na slabé stránky. Dále manažer pomůže učiteli s nastavením cílů a cest k jejich splnění, respektive jednoznačných činností, které kým cíle naplní. Manažer hodnotí, zda si učitel nastavil cíle reálné, tzn. zda si učitel nenastavil příliš vysoké cíle a zda cesty, které k naplnění cílů zvolil, jsou efektivní. Manažer by měl učiteli podávat pravidelnou zpětnou vazbu. (Vítková, 2008a, s. 8) Podpora učitelů v oblasti sebehodnocení je ustanovena i v dokumentu České školní inspekce Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2020/2021. (Česká školní inspekce, 2020, s. 24) Dle dokumentu by pedagogové měli vykonávat hodnocení své práce s cílem úspěšné zpětné vazby, která povede ke korekci vlastních činností a stane se východiskem dalšího rozvoje.

Syslová (2011, s. 12) je zastáncem názoru, že předpokladem efektivního sebehodnocení je nastavení kritérií, „*kteřá by pomohla učiteli k uvědomění si pokroku a pozitiv jeho vzdělávací práce*“.

Vítková (2008b, s. 23) uvádí, že se sebehodnocením učitele je potřeba dále pracovat. Pokud učitel například vytvoří portfolio, mělo by vedení školy projevit zájem o seskupené materiály. Pokud učitel uvidí, že je jeho snaha oceněna a že vedení školy pracuje s jeho

informacemi, utvrdí se v tom, že může vyjádřit svůj názor a že vedení školy projevuje zájem. K tomuto je samozřejmě potřeba, aby bylo ve škole vytvořeno prostředí naplněné důvěrou.

Nezvalová (In: Dytrtová a Krhutová 2009, s. 58) uvádí, že by mělo být reflexivní myšlení rozvíjeno již u studentů učitelství. V rámci studia by mělo být zahrnuto pět typů reflexe:

- technická, která se zabývá způsoby vyučování,
- reflexe v činnosti a po činnosti, ve které jde o intuitivní rozhodnutí v průběhu výuky a následný zpětný pohled na proběhlou situaci po vyučovací jednotce
- poradní reflexe, jež vyplývá z rad kolegů, z výzkumů a vede k následnému porovnání s vlastními zkušenostmi (i protikladnými)
- kritická sebereflexe, která směřuje k ideálům a cílům výchovně vzdělávacího procesu.

7 Metody, techniky a nástroje autoevaluace

Následující kapitola seznamuje s metodami, technikami a nástroji autoevaluace, mezi které patří hospitace, videonahrávka a audionahrávka, dotazník žákovi, sebehodnotící dotazník, deník učitele, portfolio, sebereflexivní inventář a sebereflexivní rozhovor.

7.1 Hospitace

Švamberg Šauerová (2018, s. 191) zařazuje hospitaci jako formu sebereflexe učitele. Uvádí, že učitelé potřebují vědět, že svou práci vykonávají dobře a že jejich práce je přijímána pozitivně. Proto jsou ochotni vyslechnout si kritiku, aby mohli dostatečně reflektovat svůj výkon a dále ho zlepšovat. Švamberg Šauerová připomíná, že dochází k reflexi učitelova výkonu již při samotné hospitaci, a to v úvodu třetí fáze, kdy učitel, při rozhovoru s hospitujícím, zhodnotí svůj výkon, srovná ho s předem vytyčenými cíli a odůvodní postupy, které si zvolil.

7.2 Videonahrávka, audionahrávka

Při využívání této metody sebereflexe je důležité, aby učitel pořídil vědomý souhlas všech zúčastněných ve vyučovací jednotce. Učitel musí předem stanovit, proč je tato metoda využívána, musí jasně stanovit pravidla a podmínky. Dále musí učitel určit, jak bude s videonahrávkou nebo audionahrávkou nakládáno, tzn. kdy bude nahrávka smazána.

Niebodová (2019) doporučuje využití metody VTI (videotréninku interakcí) v rámci seberozvoje učitele, prevence a jako metodickou podporu. Metoda se při práci s učitelem zaměřuje na vyučovací jednotku, a to zejména na její organizaci a využívané metody vyučování. Učitel může prostřednictvím video tréninku informací zjistit signály nebo pokusy o iniciativu žáků, pochopí komunikační nabídky žáků a lépe pochopí potřeby žáků. Učitel si také uvědomí, jaké tempo je pro žáky vhodné, uvědomí si, jak žáci reagují při jeho hodině, jak reagují na zadané úkoly. Dále může učitel identifikovat nejúčinnější způsoby komunikace. Toto zjištění je přínosné zejména u žáků s poruchami učení. Při častějším využívání videonahrávání učitel zjišťuje, zda nové způsoby jeho výuky jsou efektivnější a zjistí, jakým způsobem se žáci adaptují na změny ve výuce. Videotrénink interakcí je realizován za pomoci videotrénera. Videotréner se nejprve seznámí s učitelem. Zjistí, proč si zvolil profesi učitele, co učitele na profesi baví, zda ho profese naplňuje, co dělá pro

zlepšení se v pedagogických dovednostech, co se mu v rámci profese nedaří a proč se rozhodl realizovat videotrénování informací. Na základě těchto zjištění si videotrenér stanoví zadání spolupráce, stanoví si hlavní činnosti, ve kterých se chce učitel posunout. Před natáčením interakcí učitele se žáky seznámí videotrenér žáky s důvody, proč bude vyučovací jednotka natáčena a jakým způsobem bude natáčení probíhat. Videotrenér se musí pohybovat ve třídě takovým způsobem, aby co nejméně zasahoval do výuky. Následně trenér analyzuje videozáznam, sestřihává podstatné a vypovídající záběry. Posléze záznam probírá společně s učitelem. Učitel „*sám dochází k poznání, co bylo efektivní, popřípadě co by bylo možné udělat jinak*“. Z následné společné diskuze nad výsledky učitelova poznání vyplývá srozumitelný cíl pro učitele, jak zlepšit interakci učitele se žáky. (Učitelství, 2011)

7.3 Dotazník žákovi

Dotazník žákovi je další z metod, prostřednictvím níž může učitel reflektovat vlastní výkon. Učitel pomocí dotazníku zjišťuje jak žák učitele vnímá, jak hodnotí vztah s učitelem, jakým způsobem učitel interaguje a jak vede žáka. Dále zjišťuje, jak vnímají žáci učitelovy požadavky. Metoda se využívá u žáků 2. stupně základní školy a na určitých typech škol středních. Mimo využití pro roli učitele předmětu lze využít dotazník na roli třídního učitele. Výsledky dotazníku pomohou učiteli zjistit jeho silné stránky, jeho slabé stránky – rezervy. Učitel zjistí, v kterých oblastech by se měl více rozvíjet z pohledu žáků. Je vhodné po jistém časovém intervalu dotazník zopakovat a zjistit, jaké změny nastaly/nenastaly. (Gillernová, Krejčová, 2011 s. 5-7)

Juříček a Kuhn (2019, s. 20-21) uvádějí, že je nutné při sestavování dotazníku postavit otázky na pedagogickém výzkumu. Toto prezentují na příkladu jedné z otázek jimi sestaveného dotazníku. Otázka se zabývá prostorem, během něhož mají žáci odpovědět na učitelův dotaz v hodině. Dle pedagogického výzkumu Lemova „*Teach like a Champion*“ (In: Juříček, Kuhn, 2019, s. 20-24) učitel čeká 1-2 sekundy, než vyvolá žáka, přičemž optimální čas je okolo 5 sekund. V dotazníku se tedy Juříček ptá žáků, jestli prostor, který dostávají na zodpovězení učitelova dotazu, je dostačující a oni odpovídají na pětistupňové škále. Juříček dělí otázky do kategorií – organizace výuky, aktivizace žáků, formativní hodnocení a vztah se třídou. Dále uvádí, že pokud se do dotazníku zapojí celá škola, zvyšuje

se míra reliability šetření. Je důležité, aby dotazníky byly anonymní a aby proběhlo testovací kolo. Juříček se domnívá, že i přes časovou náročnost tohoto způsobu hodnocení je výsledek takového šetření velmi přínosný. Navíc vyzdvihuje primárně nezáměrný dopad tohoto šetření a to pocit žáka, že na jeho názoru učiteli záleží. (Juříček, Kuhn, 2019, s. 20-24)

7.4 Sebehodnotící dotazník

Linhartová (In: Janderková 2019, s. 60-62) představuje možnost sebehodnocení prostřednictvím dotazníku. Dotazník je původně navržený pro potřeby učitelů vysokoškolských, avšak je možné ho využít i pro učitele škol jiného typu. Dotazník je tvořen z 20 položek. U každé položky učitel vybírá na škále od 1 do 4, přičemž stupeň jedna značí stav, kdy si učitel myslí, že uvedená charakteristika je jeho slabinou. Stupeň dva učitel volí v případě, že si myslí, že v dané oblasti mívá často problémy. Stupeň tři značí, že učitel v dané oblasti mívá problémy zřídka. Pokud si učitel myslí, že daná oblast je jeho předností, označí ji jako stupeň čtyři. Po vyplnění dotazníku si učitel z uvedených oblastí vybere tři, u kterých cítí potřebu zlepšení. Dotazník si následně učitel sám vyhodnotí. Pro vyhodnocení je nutné sečíst všechny označené hodnoty. Celkový počet bodů označuje jednu z rámcových představ o jeho stupni rozvoje. Rámcové představy jsou čtyři – vysoká úroveň rozvoje psychosociálních kompetencí, spíše vysoká úroveň rozvoje psychosociálních kompetencí, spíše nízká úroveň rozvoje psychosociálních kompetencí a nízká úroveň rozvoje psychosociálních kompetencí. (Linhartová In: Janderková 2019, s. 60-62)

7.5 Deník učitele

Deník učitele reflektuje v písemné formě zkušenosti učitele, jeho zážitky a postřehy z výchovně vzdělávacího procesu. Prostřednictvím deníku poznává učitel sám sebe. Švamberk Šauerová (2018, s. 195) Učitel retrospektivně pohlíží na proběhlou výuku, přičemž nepopisuje samotný vzdělávací proces, ale pocity, které během něho zaznamenal a pohledy, kterými interpretuje proběhlé situace. (Syslová, 2013, s. 51) Dle Hupkové (In: Syslová, 2013, s. 51) by psaní deníku mělo mít nastavený jasný cíl. Syslová (2013, s. 51) dodává, že hlavní význam deníku spočívá v hlubší analýze zápisů a zjišťování úspěchů a neúspěchů s odstupem času. Deník učitele také slouží ke sledování nárůstů dovedností. Švec (1997, s. 51) připomíná, že psaní deníku učitele je velmi individualizovaná činnost a je determinována motivací a schopností sebereflexe.

Švamberk Šauerová (2018, s. 195-196) dále radí zapisovat si poznámky do deníku bezprostředně po proběhlé vyučovací jednotce, jelikož nedojde ke zkrácení situace, a navíc situaci učitel zaznamená detailněji.

Švec (1997 s. 50-51) ve svém výzkumu zjišťoval názory studentů učitelství na seberefektivní deník. V průběhu praxe se studentů ptal na otázky, zabývající se pohledem studentů na význam deníku. Na začátku měli studenti skeptický pohled. Někteří studenti charakterizovali deník jako zajímavý způsob sebereflexe, pohlíželi na deník jako na možnost, jak se dozvědět více o sobě samém. Někteří studenti pohlíželi na deník jako na zbytečné přidělování práce nebo jako na nepotřebnou činnost, kterou se jim nechtělo vykonávat. Avšak po překonání prvotních skeptických postojů a nedůvěry studenti zjistili, že psaní deníku učitele je činnost, která jim přináší užitek, má smysl a mohou prostřednictvím něj pohlížet na jevy a situaci z jiného pohledu.

7.6 Portfolio

Syslová (2013, s. 52) uvádí, že portfolio je komplexní metoda hodnocení učitele, jež plní funkci: „*reprezentativní, pracovní, hodnotící a diagnostickou.*“ Vítková (2008a, s. 14) shledává význam portfolio ve funkci zpětnovazební a také v úspoře času při dalším plánování výuky. Při dalším plánování výuky je možné využít materiály z portfolio, ale pouze za předpokladu, že je učitel podrobí zdokonalení v podobě úpravy na základě učení se z chyb. Syslová (2013, s. 52) dělí portfolio na různé typy – pracovní, ukázkové, diagnostické, přičemž funkci rozvojovou přisuzuje portfolio diagnostickému.

Švamberk Šauerová (2018, s. 198) uvádí, že portfolio bývá velmi často iniciováno z postu vedení školy. Vítková (2008a, s. 14) dodává, že každý z učitelů si svým způsobem vytváří portfolio úschovou sešitů, příprav, vyrobených materiálů a dalších dokumentů, aniž by musel být vyzván vedením školy. Je zde ale rozdíl v procesu seberozvoje. Aby bylo využito portfolio k seberozvoji, musí učitel sbírat více materiálů a podrobit je analýze. Následně se stává portfolio nástrojem zpětné vazby. Portfolio pomáhá učiteli „*vidět svou práci ve vývoji*“ (Vítková, 2008a, s. 14)

Švamberk Šauerová (2018, s. 198-199) uvádí čtyři fáze tvorby portfolio. Na začátku procesu si učitel musí položit otázky ohledně vhodnosti dokumentu pro zařazení do portfolio. Ve

druhé fázi zařazené dokumenty analyzuje a reflektuje. Otázky, jimiž prověřuje vlastní práci v druhé fázi, se týkají vlastní pedagogické práce, efektivity, tvorby pozitivního prostředí ve třídách, míry individuálního přístupu k žákům, systematičnosti v reflexi a míry vlastního osobnostního a profesního rozvoje. Za pomoci těchto otázek vyhodnocuje své silné a slabé stránky. Zjišťuje v jakých profesních činnostech je potřeba zlepšení. Ve třetí fázi konzultuje učitel portfolio s vedením školy s cílem získat jiný pohled na svůj výkon. Ve čtvrté fázi, spolu s vedením, nastavuje cíle rozvoje do dalšího období.

7.7 Sebereflexivní inventář

Metoda sebereflexivního inventáře je založena na stejném principu jako deník učitele. Na rozdíl od deníku učitele inventář nestojí na požadavku pravidelnosti. Podoba sebereflexivního inventáře je od deníku učitele také odlišná, jelikož podobu sebereflexivního inventáře lze v průběhu upravovat dle aktuální potřeby a dle situace, kterou učitel zaznamenává. S deníkem učitele se ale shoduje v požadavku autentičnosti a zpracování v nejkratším možném intervalu od dané situace. (Křeménková, 2015, s. 7)

7.8 Sebereflexivní rozhovor

Sebereflexivní rozhovor je metoda sebereflexe, kdy učitel promlouvá sám k sobě. Rozhovor může mít podobu ústní nebo může být zaznamenaný písemně. Sebereflexivní rozhovor může učitel vést nahodile nebo zcela záměrně. V případě záměrného rozhovoru si učitel předem stanoví cíl. V nahodilém rozhovoru učitel nemá předem připravený cíl, což se projeví v nepřesnosti a nižší účinnosti. (In: Švamberk Šauerová, 2018, s. 197)

Švec (1998, s. 114-115) uvádí, že při vnitřním dialogu si učitel uvědomí myšlenky, poznatky a prožitky, které zažil při pedagogických činnostech, pedagogických situacích a problémech. Učitel v rámci dialogu analyzuje, hodnotí a následně generalizuje jednotlivé proběhlé situace. Podnět, který vede učitele k tomuto dialogu, je iniciován buď z vnějšku (kolegou, ředitelem školy) nebo z vnitřní potřeby si danou situaci rozebrat podrobněji a vyvodit z ní důsledky, generalizace nebo závěry.

Švec (1998, s. 116) rozlišuje druhy otázek (dle hloubky sebereflexe), které si učitel v dialogu sám se sebou klade:

- popisné,

- kauzální,
- rozhodovací.

Pokládáním popisných otázek si učitel uvědomuje a popisuje, co v dané situaci zažil. Kauzální otázky detailněji prozkoumávají vlastní jednání učitele, důsledky jeho jednání ve vzdělávacím procesu a v komparaci s jeho znalostmi a s vlastními osobnostními rysy. Rozhodovací otázky navádí učitele k hledání alternativ, jak dosáhnout lepšího výsledku a dalšího profesního rozvoje. (Švec, 1998, s. 116)

8 Bariéry autoevaluace

Autoři, kteří se zabývají problematikou autoevaluace, popisují bariéry, které mohou být překážkou v autoevaluační činnosti a mohou autoevaluaci činit neefektivní nebo těžko proveditelnou. Některé bariéry mohou učitele zcela odradit od jistých metod autoevaluace nebo od autoevaluace obecně.

Holoubková (2011, s. 78) poukazuje na skutečnost, že budoucí učitelé nejsou při studiu kvalitně připravovaní na proces autoevaluace vlastní práce. Holoubkové ve výzkumu (2011, S. 78) odpovědělo pouze šest učitelů, z dotázaných dvaceti, že byli k autoevaluaci vedeni již při studiích. Holoubková (2011, s. 83) přisuzuje opomíjení tohoto tématu cílením přípravy učitelů na předávání informací a na kvalitní přípravu. Upozorňuje také, že hlavní bariérou sebereflexe je čas.

Černý (2019, s. 75) vidí překážku v nedostatečné podpoře učitelů v této činnosti a přichází s názorem, že pokud by byl ve škole k dispozici jedinec, který by se zabýval výhradně péčí o učitele, aktivita učitelů v oblasti reflexe jejich práce by se zvýšila. Mezi důvody, proč učitelé nevyhledávají pravidelně pomoc u svých kolegů, zařazuje pocity obtěžování a vyrušování od pracovních činností. Černý (2019, s. 75) se také domnívá, že učitelé jsou v oblasti sebereflexe a reflexe nezkušení a potřebují odborné vedení zejména po čerstvém nástupu do pedagogické profese.

Bariérou sebehodnocení učitele je i nízká úroveň schopnosti vlastního hodnocení, tzn. podceňování nebo nadhodnocování. Jedinci, kteří podceňují svoje schopnosti, si nastaví příliš nízké cíle a nedosáhnou tak svého potenciálu. Jedinci, kteří své schopnosti nadhodnocují, si nastaví cíle vysoké a nesplnitelné. (Vítková, 2008a, s. 10) Míru objektivnosti řeší i Syslová (2013, s. 48) Pravdivou a vypovídající sebereflexi je možné vytvořit pouze tehdy, když je učitel zdravě sebevědomý a nevidí informace o sobě samém zkresleně v důsledku velmi vysokého nebo velmi nízkého sebevědomí. (Syslová, 2013, s. 48) Syslová dále uvádí velmi specifický problém při hodnocení vlastní práce – sebeklam. K sebeklamu dochází, když učitel není schopen vidět negativní informace o svém pracovním výkonu. „*Chce ve svých očích vypadat lépe*“ a pro své neúspěchy nachází polehčující okolnosti. V praxi se setkáváme i s učiteli, kteří nejsou schopni registrovat své schopnosti nebo je nechtějí formulovat. (Vítková 2008a, s. 13) Dále Vítková (2008a, s. 11) zmiňuje vliv

typu osobnosti učitele na vlastní sebehodnocení (sangvinik, melancholik, choleric, flegmatik), respektive míru introverze a extroverze. Blatný a Plháková (2003, s. 118) upozorňují, že na sebehodnocení má vliv i aktuální stav jedince, tzn. pokud se jedinec cítí subjektivně dobře, hodnocení bude pozitivněji laděné.

Pit'ha (1999, s. 12) si je vědom skutečnosti, že reflexe vlastního výkonu není jednoduchá, ale upozorňuje, že může vyústit ve dva extrémy, a to přílišnou kritičnost a nespokojenost nebo sebeuspokojení plynoucí ze „*sebestylizační lži*“.

Syslová (2013, s. 48) vyjmenovává úskalí sebehodnocení z psychologického hlediska. Mezi problémy učitele se sebehodnocením zařazuje:

- neochotu zabývat se sám sebou,
- neochotu ke korekci svých postojů,
- neochotu osvojit si některou z metod sebereflexe,
- charakter sebepojetí,
- úroveň ideálního já,
- nedostatečnou motivaci k sebereflexi.

Bariérou může být počáteční nedůvěra vůči různým metodám sebereflexe. (Švec, 1997, s. 52) Tuto tezi potvrzuje i analýza rozhovorů s učiteli a řediteli škol na téma autoevaluace (Černý, 2011, s. 16) vytvořená v projektu Cesta ke kvalitě, která nedůvěru učitelů řadí mezi časté překážky. Švec zmiňuje prvotní nedůvěru studentů vůči metodě deník učitele. Ďatková (2009, s. 42) přidává také neznalost jednotlivých metod. Zjistila, že metodu deník učitele nezná 42 % respondentů jejího výzkumu zjišťujícího míru využívání jednotlivých metod autoevaluace.

Švamberg Šauerová (2018, S. 200) nalézá bariéru u využívání metody audionahrávky nebo videonahrávky. V rámci této metody se učitelé obávají autentičnosti záznamu, jelikož při nahrávání jsou žáci i sám učitel pod jistým tlakem z natáčení/nahrávání, což následně může významně ovlivňovat chování zúčastněných.

Bariérou může být i učitelův pocit, že hodnocení může být použito proti němu. (Vítková, 2008a, s. 13) Švamberg Šauerová (2018, s. 194) dodává, že tento pocit je utvořen na základě

negativní zkušenost se sebehodnocením, kdy tato činnost měla funkci kontrolní a byla realizována velmi formálně.

Juříček (2019, s. 20-24) uvádí, že problémem je také skutečnost, že profese učitele nemá v profesních standardech zakotvenou strukturovanou zpětnou vazbu. Dále zmiňuje, že hospitacím ve školách často chybí vize struktury a jejích cílů.

Vašátková Poláchová (2011, s. 25) podotýká, že může dojít k etickým úskalím, která se mohou projevit v některých metodách autoevaluace. Například při analýze dat z dotazníku žákovi je sice šetření anonymní, avšak třídní učitelka pozná, kdo z žáků daný dotazník psal, jelikož žáky zná více (způsob vyjadřování, písmo).

Trojanová (2017, s. 71) poukazuje na skutečnost, že v praxi dochází k autoevaluační činnosti náhodně a dochází k situaci, kdy učitel je hodnocen externím subjektem častěji než sám sebou.

9 Ukotvení autoevaluace v legislativě

V legislativě je vlastní hodnocení ukotveno ve smyslu hodnocení školy. § 12 zákona 561/2004 Sb. Školský zákon ukládá škole povinnost vlastního hodnocení, jež je východiskem pro výroční zprávu školu. Dále v zákoně 561/2004 Sb. Školský zákon udává dle § 22a pedagogickému pracovníkovi právo na „*objektivní hodnocení své pedagogické činnosti*“.

Učitelé nejsou přímo povinni vykonávat autoevaluaci svého výkonu, avšak výkon těchto činností může být zařazen mezi nepřímou pedagogickou činnost, jež je řešena ve vyhlášce č. 263/2007 Sb.

Vyhláška č. 263/2007 Sb. uvádí příklady činností učitele v rámci nepřímé pedagogické činnosti a zařazuje mezi ně přípravu na přímou pedagogickou činnost. S danou problematikou souvisí Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, který v § 22a ukládá učitelům povinnost vykonávat práce související s přímou pedagogickou činností.

V minulých letech byla snaha o ukotvení autoevaluace do legislativy prostřednictvím Kariérního systému učitele. Projekt Kariérní systém učitele byl započat v březnu 2012 a jeho cílem bylo navrhnout kariérní systém učitelů a ředitelů škol, který by „*umožňoval celoživotní zvyšování kvality jejich práce s návazností na motivující systém odměňování podle transparentních pravidel*“. (MŠMT, 2014) Cílovou skupinou byli učitelé a ředitelé středních a základních škol. Výstupem projektu byl Standard učitele, kde byl popsán kompetenční model učitele a gradace těchto kompetencí vzhledem ke zvýšení kvality práce učitele. Dalším výstupem byl návrh legislativních změn, přičemž novela měla rozdělit učitele do tří stupňů od začínajícího přes samostatného po vynikajícího. Nově začínajícím učitelům by po dobu začátku výkonu profese pomáhal uvádějící učitel. Proti návrhu Kariérního řádu byla sepsána petice z řad učitelů. Návrh nakonec neprošel poslaneckou sněmovnou v roce 2017. (ČT 24, 2017)

10 Projekt Cesta ke kvalitě

Cesta ke kvalitě byl projekt realizovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR v období od května 2009 do dubna 2012 a zabývá se komplexní podporou škol v oblasti autoevaluace. Projekt byl spolufinancován ze státního rozpočtu České republiky a z Evropského sociálního fondu. Dle školského zákona § 9, odst. 1 vyhlášky č. 15/2005 Sb. vykonává každá škola vlastní hodnocení za období tří let. „Cílem projektu je podpořit školy v jejich autoevaluačních procesech, nabídnout jim metodickou podporu, školení, call centrum, možnost setkávání škol a příležitost vzájemně se obohatit zkušenostmi a spoustou kvalitních informací dostupných na jednom místě.“ (Národní ústav odborného vzdělávání, 2008a)

V rámci projektu byly vytvořeny manuály k jednotlivým evaluačním nástrojům, přičemž některé z nástrojů se zaměřují přímo na autoevaluaci učitele:

- rámeček profesních kvalit učitele,
- profesní portfolio učitele,
- dotazník pro žáky. (Národní ústav odborného vzdělávání, 2008b)

Rámeček profesních kvalit učitele je nástroj vytvořený pro podporu učitelů, jak začínajících tak zkušených, který poskytoval souhrnné hodnocení a sebehodnocení učitele. Zaměřoval se na poznání silných a slabých stránek s cílem uvědomění a navržení postupu v rámci profesního rozvoje. Napomáhal nejenom učiteli samotnému, ale taktéž škole v cestě ke zvyšování kvality.

Pro užitek školy je doporučeno vypracovávání Rámce profesních kvalit učitele jednou ročně, avšak pro potřeby učitele je vhodné využívat Rámeček profesních kvalit učitele častěji a možnost použít ho ke svému individuálnímu rozvoji a vlastní sebereflexi. (Tomková, 2012, s. 20)

Rámeček profesních kvalit učitele se zaměřuje na osm profesních kvalit učitele: „*plánování výuky, prostředí pro učení, procesy učení, hodnocení práce žáků, reflexe výuky, rozvoj školy a spolupráce s kolegy, spolupráce s rodiči a širší veřejností, profesní rozvoj učitele.*“ (Tomková, 2012, str. 13) V Rámci profesních kvalit učitele je detailně rozpracována každá oblast i s příklady dobré praxe.

Nástroj obsahuje elektronický formulář, přehled hodnocení, teoretická východiska, pokyny pro postup, hodnotící škálu, technické pokyny, návody a doporučení pro práci s nástrojem, odkazy na relevantní literaturu, modelové ukázky a důležité pojmy. (Tomková, 2012, s. 20)

Při vyplňování elektronického formuláře učitelé volí na škále a dále své rozhodnutí písemně odůvodní. Soubor otázek není třeba vyplnit najednou, je možné si průběžně uložit vyplněná pole a pokračovat později. Pro dokončení formuláře je ale nutné vyplnit všechny otázky. V průběhu učitelova sebehodnocení navštěvuje vyučování učitele hodnotitel, který vyplňuje hodnotící arch učitele. Po dokončení učitelova sebehodnocení a hodnocení učitele hodnotitelem si učitel i hodnotitel stáhnou materiály pro rozhovor. *„Rozhovor je příležitostí k dalšímu učení, hlubšímu porozumění a objevování podstaty jevů a procesů, ke společnému sdílení a hledání shody, pokud jde o silné stránky a podněty k růstu hodnoceného učitele.“* (Tomková, 2012, s. 21) V závěru rozhovoru učitel s hodnotitelem společně vyjádří silné stránky a možnosti dalšího růstu učitele.

Webové stránky Cesta ke kvalitě jsou nyní dostupné, avšak nejsou aktualizované od ukončení projektu v dubnu 2012. Je zde možné najít metodické manuály, ale odkazy na elektronické formuláře již nejsou funkční.

11 Stav poznání

V následující kapitole budou nastíněny kvalifikační práce a studie, které se zabývají autoevaluací učitele a výstupy, které byly prostřednictvím výzkumných šetření zjištěny.

Tesárková (2009, s. 10, 65) zjišťovala postoje učitelů k využívání autoevaluace. Zjišťovala jejich potřeby, názory a postoje k problematice autoevaluace. Pro cíle práce využila metodu dotazníku. V jejím výzkumném šetření uvedlo 75 % respondentů, že provádí autoevaluaci. Všichni respondenti ve výzkumném šetření uvedli, že autoevaluace je přínosná a může pozitivně ovlivnit výchovně-vzdělávací proces.

Problematikou autoevaluace se zabývala Ďatková (2009, s. 35-64). Ve svém výzkumu se zabývala otázkou, zda se učitelé věnují autoevaluaci. Dále zkoumala, které metody autoevaluace využívají a z jakého důvodu si vybírají právě tyto zvolené. Data získávala prostřednictvím dotazníků. Zjistila, že nejčastější metodou využívanou učiteli k vlastnímu hodnocení práce je rozhovor s kolegou, rozhovor se žákem a vlastní analýza práce. Dále zjistila, že nejčastějším důvodem, proč učitelé nehodnotí svou práci je dle názoru učitelů nedostatek času. Dále uvádí, že v rámci jejího výzkumu uvedly pouze 4 % respondentů, že využívají metodu deník učitele.

Hupková (In: Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 57-58) zjistila, že panuje negativní vztah mezi délkou praxe učitele a reflexivní kompetencí. Z výzkumu tedy vyplývá, že učitelé s kratší délkou praxe více vykonávají sebereflexi. Hupková tuto skutečnost vysvětluje tezí, která říká, že učitelé s kratší délkou praxe se častěji dostanou do situace různých pedagogických problémů. Naopak zkušenější učitelé dle Hupkové řeší problémové situace na základě vlastních zkušeností a určitý typ problémů se pro ně stává rutinní.

Šimková (2017, s. 69-70) se zabývala autoevaluací učitelů mateřské školy. Cílem jejího výzkumu bylo zjistit, jak se měnil proces sebehodnocení učitele v průběhu let. Její výzkum poskytl vhled na práci dvou učitelek, jejich postoj k sebehodnocení a jak se v průběhu let měnil pohled dotázaných učitelek. Ze zjištěných informací je zřejmé, že učitelky vykonávaly v průběhu počátečních let své profese sebehodnocení velmi intuitivně a neuvědoměle, přesto měly snahu se neustále sebevzdělávat ve své profesi. Šimková uvádí, že posun v rámci jejich činností byl zapříčiněn srovnáváním se s jinými učiteli a učením se z vlastní zkušenosti.

Černý (2019, s. 54, 77-78) se zaměřoval na sebereflexi učitelů tělesné výchovy. Ve své diplomové práci zjišťoval, zda učitelé tělesné výchovy vykonávají sebereflexi a jaké metody k tomu využívají. Černý využil ke zjištění dat dotazník a rozhovor. Respondenti ve výzkumném šetření označili za nejčastěji využívanou metodu vnitřní dialog bez písemného záznamu. Černý uvádí, že začínající učitelé, i přestože jsou vedeni k sebereflexi při studiu, často evaluaci nevykonávají z důvodu nadměrné administrativní zátěže.

Holoubková (2011, s. 77) ve svém kvalitativně orientovaném výzkumu zjišťovala, jaké je povědomí učitelů zdravotnických škol o reflexi a sebereflexi a jaké metody využívají. Její výzkum byl realizován prostřednictvím metody strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Holoubková zjistila, že se dotázaní učitelé přehledně orientují v problematice reflexe a sebereflexe. Dále zjistila, že nejvyužívanějšími metodami reflexe a sebereflexe jsou rozhovor se žákem, analýza vlastní práce (do níž zahrnuje vnitřní dialog a pocitové zhodnocení) a evaluační dotazník žákům. 14 z 20 respondentů uvedlo, že nebyli v rámci studií vedeni k reflexi a sebereflexi vlastní činnosti. Dále uvádí, že se učitelé shodli, že jim pedagogická fakulta předala minimum informací a že mnoho informací nabývali od služebně starších kolegů.

Šimečková (2018, s. 49-50) se ve svém výzkumném šetření zaměřovala na otázku, zda ředitelé škol poskytují učitelům v pohospitačním rozhovoru prostor k sebereflexi. 77 % respondentů uvedlo, že v rámci pohospitačního rozhovoru dostanou prostor k vyjádření svých vlastních názorů. Šimečková ale upozorňuje, že není potvrzeno, že se nejedná o pouhé zhodnocení učitele z jeho pohledu, které následně nevede ke stanovení jasného cíle rozvoje. Šimečková ještě zmiňuje, že také není objasněno, zda učitelé chápou význam pohospitačního rozhovoru v kontextu přesahu do oblasti jejich rozvoje. Dále se potvrdil autorčin předpoklad, že na alternativních školách je zařazena sebereflexe do pohospitačního rozhovoru a to ve 100 %. Výsledek vysvětluje postojem alternativních škol k sebehodnocení, jelikož v alternativních školách běžně pracují se sebehodnocením žáků, tzn. že se tento postoj promítne i do jejich pohledu na jejich práci a využívání sebehodnocení je pro učitele samozřejmostí.

Shrnutí stavu poznání

Kvalifikační práce a studie, které se zabývají problematikou autoevaluace, se zaměřují na postoje a názory učitelů k autoevaluaci v obecné rovině, na skutečnou realizaci autoevaluace, na využívání metod autoevaluace a zdůvodnění výběru daných metod. Žádná z prací se nezabývá problematikou bariér autoevaluace. Tato skutečnost podtrhuje důležitost výběru tématu diplomové práce.

Empirická část

12 Metodologie

Metodologie zahrnuje definování výzkumného cíle a výzkumných otázek, představení teoretického rámce výzkumu a zvolené metody, popis výzkumného designu, popis sběru dat a popis analýzy dat.

12.1 Výzkumný cíl, výzkumné otázky

Cílem práce je popsat, identifikovat a analyzovat subjektivně vnímané překážky v procesu autoevaluace učitelů základních a středních škol.

Výzkumné otázky

1. Jaké subjektivně vnímané bariéry brání učiteli při autoevaluaci profesního výkonu?
2. Které subjektivně vnímané bariéry činí autoevaluaci učitelova profesního výkonu neproveditelnou?
3. Které subjektivně vnímané bariéry snižují efektivitu učitelova profesního výkonu autoevaluace?
4. V čem tkví příčina jednotlivých subjektivně vnímaných bariér autoevaluace?
5. Jak je možné jednotlivým subjektivně vnímaným bariérám předcházet?

12.2 Teoretický rámec výzkumu

Empirická část diplomové práce bude realizována kvalitativním přístupem. Kvalitativní přístup je charakteristický velkým množstvím informací od menšího počtu jedinců, tudíž je generalizace získaných dat velmi problematická. Reliabilita kvalitativního výzkumu je tedy velmi nízká, naopak validita výzkumu je velmi vysoká. „*Cílem kvalitativního výzkumu je vytváření nových hypotéz, nového porozumění, vytváření teorie.*“ (Disman, 2000, s. 286)

Teoretický rámec metody

Výzkum je realizován metodou ohniskové skupiny. Ohnisková skupina je kvalitativní metoda, jejímž cílem je zjistit postoje a názory účastníků ohniskové skupiny a dále zjistit, jak účastník o problematice přemýšlí. Ohniskové skupiny odkrývají zkušenosti účastníků. V rámci ohniskové skupiny dochází k interakci účastníků navzájem. Při interakci může dojít k nesouhlasu či souhlasu účastníků, které vyvolají reakce, jež dále rozšiřují problematiku.

Tento proces sdílení a srovnávání je jednou z nejdůležitějších funkcí ohniskové skupiny. (Morgan, 2001, s. 33-36)

Ohniskové skupiny lze kombinovat i s jinými metodami výzkumu – individuální interview, zúčastněné pozorování, experiment a průzkumná anketa. (Morgan, 2001, s. 35-45)

Morgan uvádí, že výběr účastníků do ohniskové skupiny podléhá určitým pravidlům. Ohniskové skupiny mají nejčastěji 6-10 účastníků, kteří jsou účelově vybráni z homogenní skupiny, avšak navzájem se neznají.

12.3 Výzkumný design

Při plánování výzkumného designu je nutné učinit několik rozhodnutí. Jedním z rozhodnutí je, jakým způsobem bude probíhat sběr dat, jakým způsobem bude ohnisková skupina zaznamenána, zda videonahrávkou nebo audionahrávkou. Poté je nutné určit, kdo bude mít možnost nahrávky sledovat či poslouchat. (Morgan, 2001, s. 47-49)

Ohnisková skupina byla realizována online formou prostřednictvím aplikace Microsoft Teams a to z důvodu aktuální epidemické situace způsobené virovou chorobou Covid-19. Microsoft Teams je platforma umožňující video hovory, textovou komunikaci a ukládání souborů. Výhodou Microsoft Teams je, že pokud jedinec nemá staženou aplikaci, je možné účastnit se schůzky v prohlížeči přes zasláný odkaz. Microsoft Teams také umožňuje nahrávání videohovoru a následné uložení. Z etického hlediska bylo nutné informovat účastníky o nahrávání a seznámit je s tím, co se s video-záznamem bude dít posléze a kdo bude videonahrávku sledovat. Videonahrávku měla k dispozici pouze autorka textu a nahrávka byla smazána po přepisu dat. Výhodou realizování ohniskové skupiny online formou byla skutečnost, že účastníci nemuseli cestovat na místo konání a přibyla možnost oslovit učitele ze vzdálenějších působišť.

Dále je nutné určit, kdo se bude ohniskové skupiny účastnit a jaký bude počet účastníků ohniskové skupiny. Výběr účastníků do ohniskové skupiny podléhá určitým pravidlům. Ohniskové skupiny mají nejčastěji 6-10 účastníků, kteří jsou účelově vybráni z homogenní skupiny, avšak navzájem se neznají. Měli by být vybráni takoví účastníci, kteří budou rozumět předmětu výzkumu. Zároveň by měla být mezi účastníky navozena důvěra, aby se účastníci cítili bezpečně při sdílení svých myšlenek. (Morgan, 2001, s. 50-52) Morgan dále

upozorňuje, že je důležité „dosáhnout homogenity původu, nikoli homogenity postojů“.
(Morgan, 2001, s.52)

Vzhledem k tématu práce a cílům práce byli vybráni jako účastníci ohniskové skupiny učitelé základní a středních škol. K účasti na ohniskové skupině bylo osloveno 17 respondentů, kteří byli dále požádáni o rozšíření žádosti mezi své kolegy ve škole. Jelikož je těžké sladit termín pro více účastníků, byl termín ohniskové skupiny dopředu stanoven. Nevýhodou předem stanoveného termínu byla skutečnost, že se nemohl účastnit každý oslovený. Výhoda naopak tkvěla ve snadnější organizaci a domluvě. Účast na ohniskové skupině potvrdilo sedm učitelů, ostatní učitelé se omluvili z účasti z důvodu časové tísně, nezájmu o danou problematiku nebo neodpověděli na žádost o účast.

Učitelé byli z etického hlediska a zachování anonymity označeni fiktivními jmény. Pro potřeby výzkumu je u každého z učitelů uveden typ školy, na které působí, a věkové rozmezí, do kterého spadá.

Účastníci ohniskové skupiny:

- Dana – učitelka, gymnázium, 45-55 let
- Simona – učitelka, střední odborná škola, 45-55 let
- Roman – učitel, 2. stupeň základní školy, 25-30 let
- Lucie – učitelka, 1. stupeň základní školy, 45-55 let
- Karel – učitel, 2. stupeň základní školy, 30-45 let
- Denisa – učitelka, 1. stupeň základní školy, 26-30 let
- Ludmila – učitelka, 2. stupeň základní školy, 26-30 let

Vedení ohniskových skupin

Merton a kol. (In: Morgan, 2001, s. 63) uvádí čtyři kritéria, která zajišťují efektivní provedení ohniskové skupiny: maximum relevantních otázek, poskytnutí co nejspecifičtějších dat, podpora interakcí a vnímání skutečnosti, že účastníka k jeho názoru vede osobní kontext.

Délka jedné ohniskové skupiny dosahuje většinou jedné až dvou hodin. Účastníkům je lepší předem oznámit o něco delší časový úsek, aby v případě potřeby existovala časová rezerva a ohnisková skupina se tak vyhnula narušení skupinové dynamiky např. brzkým odchodem

některého z účastníků. (Morgan, 2001, s. 64) Účastníci ohniskové skupiny byli informováni, že diskuze bude trvat dvě hodiny. Celková délka ohniskové skupiny byla hodinu a čtyřicet pět minut.

12.4 Popis sběru dat

Začátek diskuze byl stanoven na pondělí 1. 2. 2021 v 17:00. Jelikož se diskuze konala online formou prostřednictvím aplikace MS Team, došlo k technickým problémům s přihlášením některých účastníků diskuze, i přestože byl účastníkům zaslán podrobný návod, jak aplikaci spustit. Odkaz byl také s některými z účastníků, kteří doposud v této aplikaci neměli možnost pracovat, v předstihu vyzkoušen. Paradoxně nastal technický problém při přihlašování do aplikace s účastníkem diskuze, který používá MS Teams na denní bázi. Začátek diskuze byl kvůli potížím s připojením přesunut na 17:15 a v mezičase byly technické potíže vyřešeny po telefonické komunikaci.

Diskuze byla započata představením moderátora, poděkováním za účast na diskuzi, vysvětlením důvodů konání diskuze v online prostředí a vysvětlením cílů diskuze. Účastníci byli následně poučeni o pravidlech diskuze. Mezi pravidla diskuze patří: neskákat do řeči ostatním účastníkům, vyjadřovat se k tématu, mít vypnuté mikrofony a zapnout si mikrofon pouze ve chvíli, když bude účastník hovořit. Jelikož se online diskuze účastnilo celkem i s moderátorem osm osob, mohly nastat problémy s kvalitou zvuku a obrazu, tudíž byli účastníci informováni, že v případě technických potíží je nutné vypnout kameru, aby byl čistý alespoň zvukový záznam. V průběhu diskuze si tedy vypnuli kameru čtyři účastníci.

Účastníci byli také poučeni o možnostech aplikace – chat, zvednutí ruky – které mohli využít v případě, že by chtěli reagovat na účastníka diskuze, který právě mluví. Po zvednutí ruky, nebo zprávě v chatu moderátor předával slovo dalšímu účastníkovi.

12.5 Popis analýzy dat

Nejprve bylo nutné zaznamenat data ohniskové skupiny do písemné formy. Následně byl celý záznam pročitán a byly vyznačovány jednotlivé kódy. Tato část procesu analýzy dat byla několikrát opakována. Dále byly pro potřeby analýzy izolovány jednotlivé kategorie, které byly vytvořeny seskupením kódů, které byly označeny v dřívější fázi analýzy získaných dat. Z jednotlivých kategorií byly izolovány subkategorie. Kategorie

a subkategorie byly následně posuzovány a uváděny do vzájemných souvislostí. Vzájemné souvislosti byly pro potřebu větší přehlednosti vyobrazeny ve schématech. Pro podtržení jednotlivých schémat byly doplněny výroky učitelů v diskuzi, které potvrzují vzájemné souvislosti.

Postup při analýze dat byl inspirován zakotvenou teorií. Metodu zakotvené teorie nebylo možné plně využít, jelikož nedošlo k nasycení dat, jež je pro tuto metodu signifikantní. Podobnost je znatelná v jednotlivých částech procesu analýzy, a to u rozkrývání témat při průchodu textem a označování těchto témat kódy. Tato činnost odpovídá otevřenému kódování. Další podobnost je příznačná u slučování jednotlivých kódů do kategorií a hledáním souvislostí mezi jednotlivými kategoriemi. Tyto činnosti zapadají do axiálního kódování, avšak kvůli nedostatečnému nasycení dat nebylo možné postihnout základní prvky obecného kódovacího paradigmatu. Inspirace kódovacím paradigmatem je znatelná také ve schématech vytvořených pro zvýšení přehlednosti výsledků.

13 Kategorie bariér autoevaluace

Na základě seskupení kódů byly izolovány kategorie nedostatek podpory, bariéry na straně učitele, specifické bariéry a kontext profese. Z jednotlivých kategorií vyplývají specifičtější subkategorie. Kategorie nedostatek podpory zahrnuje nedostatek podpory ze strany kolegů, nedostatek podpory ze strany vedení školy a nedostatek podpory při studiu. Kategorie bariéry na straně učitele zahrnuje subkategorie negativní přístup k autoevaluaci, nezkušenost s autoevaluací, nedostatečná motivace a stagnace. Kategorie kontext profese obsahuje subkategorie velké množství pracovních povinností, nedostatek času a náročnost profese. Kategorie specifické bariéry zahrnuje neefektivní využívání metod autoevaluace a specifické bariéry u jednotlivých metod autoevaluace.

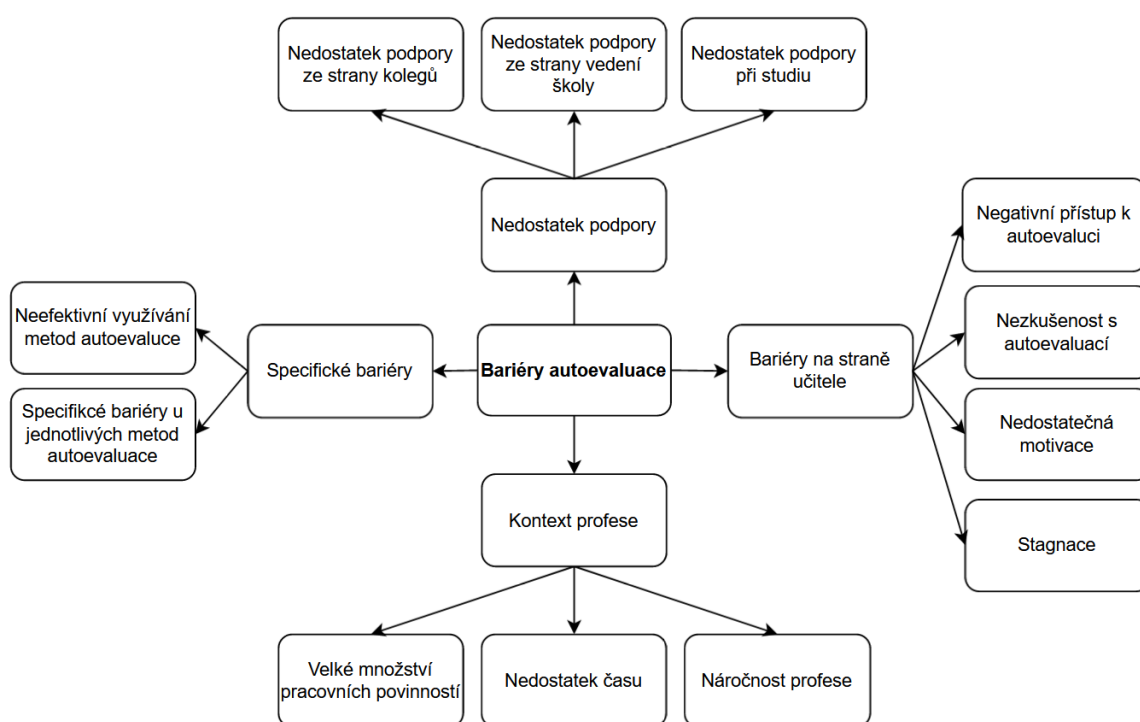


Schéma 1 (zdroj vlastní)

13.1 Kontext profese

Do kategorie kontext profese jsou zařazeny subkategorie nedostatek času, velké množství pracovních povinností a náročnost profese.

Nedostatek času

Čas jako bariéru autoevaluace označili všichni účastníci ohniskové skupiny. Byla to také první myšlenka, která je ve spojení s tématem bariér autoevaluace napadla. V návaznosti na tuto bariéru byly účastníci ohniskové skupiny dotázáni, kolik času by na autoevaluaci, která by byla efektivní, potřebovali.

Lucie: *„Já si myslím, že by byla nezbytná po každé hodině, protože, když se valím z hodiny na hodinu, tak to prostě nestíhám, takže po každé hodině... já bych ji osobně viděla jako užitečnou.“*

Lucie: *„... řekla bych prostě nejméně 10-15 minut po každé hodině... rozhodně, jo, aby to mělo smysl, to co jsem jakoby hledala, nebo něco podobného.“*

Roman: *„Já teda musím také souhlasit, že nějakých 10-15 minut po každé hodině...“*

S Romanem a Lucií taktéž souhlasila Ludmila, které charakterizovala prostředí školy jako hektické.

Ludmila: *„Ale vzhledem k hektické... jak je to všechno hektický ve škole, tak to občas není možné a potom člověk už na konci dne zapomene vlastně, co se dělo na začátku.“*

Časovou problematiku v průběhu ohniskové skupiny zmínili účastníci vícekrát.

Karel: *„... za předpokladu, že by učitelé nebyli tolik vyčerpáni, že bych neměl tolik hodin...“*

Denisa: *„... s tím časem je to opravdu náročný...“*

Lucie: *„... když se valím z hodiny na hodinu, tak to prostě nestíhám...“*

Roman: *„... když má třeba nějakou volnou hodinu...“*

Karel: *„... takže bych samozřejmě musel mít na to čas i v té práci, a ne to dělat od čtyřech do pěti hodin.“*

Denisa: *„... spíš si dokážu představit tu časovou dotaci“*

Velké množství pracovních povinností

Učitelé v rámci ohniskové skupiny popisovali pracovní činnosti, které musí vykonávat a díky nimž jim nezbývá dostatek času na vykonávání autoevaluace.

Učitelé zmiňovali, že po každé hodině nemůžou vykonávat autoevaluaci, jelikož se už musí soustředit na hodinu další, přičemž přestávka mezi jednotlivými hodinami je krátká a je potřeba se v rámci tohoto časového intervalu přesunout do jiné třídy a připravit se na hodinu.

Roman: *„On když člověk se musí třeba ještě přesunout do další třídy, připravit si věci na další hodinu, ta přestávka je maximálně deset minut dlouhá tak, pak moc ani si nestíhá si jako zpětně nějakým způsobem zrekapitulovat, co v té hodině vůbec bylo a už se soustředí na další hodinu.“*

Karel: *„Bylo by to přínosné za předpokladu, že by učitelé nebyli tolik vytížení, že bych neměl tolik hodin, já prostě učím náročné předměty, na které se potřebuju připravovat a mám tam hromadu opravování, takže bych samozřejmě musel mít na to čas i v té práci, a ne to dělat od čtyřech do pěti hodin.“*

Roman: *... té práce je té škole hodně a ještě k tomu přidat něco dalšího...“*

Učitelé byli dále dotázáni, zda si myslí, že by učitelé vykonávaly autoevaluaci, kdyby byla zaimplementovaná do pracovních povinností v určitém časovém rozsahu. Jedna z učitelek uvedla, že kvůli velkému množství ostatních pracovních činností by učitelé tento prostor využili k jiným činnostem.

Ludmila: *„Já se přikláním k tomu, že také nevím, spíš si myslím, že by učitelé tento čas využili jinak, třeba k přípravě nebo k opravování. Protože obecně je toho strašně moc.“*

Učitelé dále zmiňují aktuální situaci způsobenou pandemií virové choroby Covid-19, jíž se musí přizpůsobit a která přináší další povinnosti. Aktuální situace nedovoluje prezenční výuku, to znamená, že výuka je realizována distanční formou.

Karel: *„Ona ta práce je náročná, zvláště i teď, když připravuju spoustu věcí online a potřebuju to opravovat, tak já tady opravdu sedím u toho.“*

V diskusi učitelé neopomenuli administrativní povinnost spojené s profesí učitele.

Lucie: *„... toho papírování je tolik...“*

Denisa: „... souhlasím s tím papírováním...“

Karel: „... s tou byrokracií... administrativou, která je s tím spojená...“

Náročnost profese

Učitelé také podotýkali, že bariérou, proč není vykonávána autoevaluace, je už tak celková náročnost profese.

Lucie: „... na konci těch šesti pěti hodin, je člověk rád, že už to má za sebou, a to to fakt nezbyvá.“

Karel: „... za předpokladu, že by učitelé nebyli tolik vytížení, že bych neměl tolik hodin, já prostě učím náročné předměty, na které se potřebuju připravovat...“

Denisa: „...protože je to opravdu náročný.“

Karel: „Ona ta práce je náročná...“

13.2 Bariéry na straně učitele

Do kategorie bariéry na straně učitele jsou zařazeny subkategorie nedostatku motivace, negativní přístup k autoevaluaci, nezkušenost s autoevaluací a stagnace učitele.

Nedostatek motivace

Jedním z determinujících faktorů, proč učitelé nevykonávají autoevaluaci, označovali učitelé motivaci.

Lucie: „To je o motivaci každého učitele, že jo.“

Denisa: „...souhlasím s tím názorem, že je to o motivaci každého z nás.“

Karel: „...je to samozřejmě o motivaci o tom, kam chci v životě dojít, jestli chci být dobrý učitel, jestli se chci zlepšovat profesně a pokud tuto motivaci mám tak tam mě přijde, že by neměl být žádný problém...“

Lucie: „Já si myslím, že je to motivace každého z nás, někdo prostě je motivovaný se neustále vzdělávat, někam posunovat a někdo tu motivaci ztratil už ve třiceti a s tím prostě nic neudělám.“

Učitelé podotýkali, že učitelova motivace musí být vnitřní.

Lucie: „*Někdo tu motivaci má, někdo nemá...*“

Roman: „*... měli by to mít v sobě. Opravdu, když chci tu věc dělat pořádně a chci se zlepšit, chci se někam posunout, tak by si měl tu autoevaluaci udělat vždycky sám pro sebe, ne protože to chce někdo jiný.*“

Simona: „*Já jsem chtěla říct že, každé, kdo to chce dělat, tak to dělá nezávisle na tom, kolik toho času tomu věnuje, prostě to tak v sobě má...*“

S myšlenkou, že je potřeba vnitřní motivace učitele také souzněl výrok:

Roman: „*...samozřejmě tady ta věc je důležitá, ale nedokážu si představit, jak by nás k tomu měli možná motivovat nebo na druhý straně trochu i donutit, abychom to dělali no. Asi by hodně záleželo od toho, jakým způsobem by se to vyžadovala a jak by to chtěli.*“

Učitelům byla položena doplňující otázka, zda si myslí, že se motivace k autoevaluaci mění v průběhu kariéry.

Denisa: „*Já si myslím, že právě dost se mění... Určitě, čím jsem zkušenější, tím víc ji ocením...*“

Lucie: „*... si myslím, že je pořád důležitá v jakékoliv fázi toho učitelského vývoje, na začátku je to jiné, v prostředku taky a když už jsou ty zkušenosti, tak pořád je co hledat, pořád je co objevovat a zase najít, takže určitě.*“

Dana: „*Když to v tom člověku není a nikdo ho k tomu nepřipravil, tak určitě jakoby sám časem ani s rostoucím věkem už nepřijde, takže nějakou autoevaluaci teda vůbec neprovádí, nebo se od toho odkloní, nebo se o to nezajímá.*“

Nezkušenost s autoevaluací

Dále byla zmíněna nezkušenost učitele s autoevaluací nebo s danou metodou, která byla k autoevaluaci zvolena.

Simona: *Další rok, když jsme tedy zase po roce se měli zhodnotit, tak už nad tím víc lidí popřemýšlelo...*“

Z výroku Simony vyplývá, že jednou z bariér byla nezkušenost, nezvyk, změna. Pro učitele na dané škola byla zvolená autoevaluace něčím novým, něčím, k čemu si museli najít cestu zkušeností.

Negativní přístup k autoevaluaci

Další zmiňovanou bariérou byl učitelův negativní přístup k autoevaluaci.

Denisa: „...*do toho nechce a vůbec se tomu nedivím...*“

Karel: „...*že učitelům se nebude chtít a nebudou tomu věnovat to, co by tomu ve skutečnosti měli věnovat.*“

Simona: „...*ale je spousta kolegů, kteří se nad tím nezamyslí a pojedou si stejně to svoje a nehnou se z toho.*“

Simona: „...*když to někdo dostane příkazem a nebude to chtít dělat, tak to bude takové jakože to dělá, ale stejně to dělat nebude.*“

Karel: „*Lenost.*“

Někteří mohou autoevaluaci chápat jako kritiku.

Denisa chápání autoevaluace jako kritiky popisovala v souvislosti se začínajícím učitelem.

Denisa: „...*jako nějakou kritiku, ač konstruktivní, ale v tu chvíli to prostě nejde...*“

Simona popisovala přístup učitelů k autoevaluaci jako k práci navíc.

Simona: „...*je to práce, je to práce navíc a nechce se jim to už dělat.*“

Simona dále popisovala přístup učitelů ke změnám.

Simona: „*Jako jim je to hrozně proti srsti měnit něco, co už vlastně jako dělají nějakou dobu...*“

Stagnace učitele

Simona popisovala stagnaci učitelů v jejich profesi.

Simona: „...*Oni prostě učí dvacet let stejně a nebudou učit jinak.*“

Simona: „*Prostě měnit něco po dvaceti letech je hrozně těžké.*“

13.3 Nedostatek podpory

Do kategorie nedostatek podpory jsou zařazeny subkategorie nedostatek podpory ze strany vedení školy, nedostatek podpory od kolegů a nedostatek podpory při studiu.

Nedostatek podpory ze strany vedení školy

Účastníci vyjadřovali nedostatek podpory ze strany vedení školy.

Roman: „... třeba u nás je to ponecháno na tom učiteli, jestli si nějakou bude dělat nebo nebude, takže si nejsem úplně jistý, jestli to vedení vyžaduje. Nemám pocit, že by to vyžadovalo.“

Ludmila: „Já mám stejný názor, taky to nikdo nikdy nevyžadoval nebo nám nedával informace z vedení.“

Nedostatek podpory ze strany kolegů

Účastníci vyjadřovali potřebu podpory ze strany kolegů a popisovali vliv kolegy na vlastní hodnocení.

Roman: „...Myslím si, že i sledováním druhého dochází k tomu, že sám sebe... dělá tu autoevaluaci.“

Lucie: „...ten učitel, můj dobrý kamarád a já chci být lepší než on, on chce být lepší než já, tohle bych viděla a prostě to zapojit normálně do úvazku. Prostě teď je náslechová hodina, jde k němu, on zase pak ke mně.“

Lucie: „...nějakého spřízněného učitele, ke kterému bych chodila já a on ke mně...“

Denisa: „...já sama, ač bych ocenila někoho, kdo mi přijde do hodiny, tak nechci s tím nikoho zatěžovat a když tam nebudu mít někoho, kdo bude mít podobný souznění jako já...“

Denisa popisovala, proč nechce žádat kolegy o pomoc.

Denisa: „...mi bude stejně hloupé někoho otravovat, ať přijde, nebo jestli se já můžu přijít podívat na hodinu.“

Denisa: „...nechci s tím nikoho zatěžovat...“

Nedostatek vedení k autoevaluaci při studiích

Účastníci zmiňovali nedostatek podpory a vedení k autoevaluaci při studiích.

Simona: „...ale tím, že my jsme se to neučili, tak je to pro nás něco jiného.“

Dana: „Já si myslím, že tohle by mělo být úplně základní už na pedagogických fakultách, protože dokud to již v mládí ti budoucí učitelé... vlastně jim to nepřejde do krve takzvaně, tak potom už to v té škole těžko budou dohánět, přesně jak tady zaznívá z celé té diskuze.“

Simona: „...nás to neučili se sami hodnotit“

Denisa: „...vlastně jako s nikým extra jsme to neprobírali...“

Denisa: „Takže třeba tak třikrát za vysokoškolské studium.“

Dana: „...a nikdo ho k tomu nepřipravil, tak určitě jakoby sám časem ani s rostoucím věkem už nepříjde, takže nějakou autoevaluaci teda vůbec neprovádí, nebo se od toho odkloní, nebo se o to nezajímá.“

Účastníci zmiňovali, že jim při studiích chyběla podpora učitelů zejména po praxích.

Roman i Karel vyprávěli svoje zkušenosti, kdy měli potřebu se po prvních praxích v roli učitele pohovořit například se svým vyučujícím didaktiky, avšak nedostali prostor.

Karel: „...ale nikdo si s náma nikdy nesesl a neprobral to, co my jsme zažili na té praxi. Jo, to si myslím, že tam třeba chybí. Já mám hromadu papírů, které mi někdo odháčkoval, ale víceméně jsme je neprobírali.“

Karel: „...třeba jak udělat tu autoevaluaci nebo proč se mi tam něco nepovedlo, jo, protože to bylo vlastně o hledání vlastních metod...“

Roman: „...vlastně ani jsme se o tom moc nebavili, ona si je prohlídla a řekla, jestli se jí líbí nebo nelíbí, že z toho mi jako přijde, že vlastně jako přišlo mi to, že to bylo k ničemu, když jsme museli mít šílenou přípravu, ale nikdy se to zpětně nezhodnotilo.“

13.4 Specifické bariéry

Do kategorie specifické bariéry jsou zařazeny specifické bariéry u jednotlivých metod autoevaluace a bariéry snižující efektivitu autoevaluace.

Specifické bariéry u jednotlivých metod autoevaluace

Učitelé popisovali bariéry, které jsou specifické pro jednotlivé metody autoevaluace, nacházeli bariéry u metod deník učitele, audionahrávka a videonahrávka, portfolio, dotazník žákovi a sebehodnotící dotazník.

a) Deník učitele

Karel vidí překážky ve využívání metody deníku učitele u motivace učitele a v lenosti.

Karel: *„Lenost, ale jak už to tu zaznělo, je to samozřejmě o motivaci o tom, kam chci v životě dojít, jestli chci být dobrý učitel, jestli se chci zlepšovat profesně a pokud tuto motivaci mám tak tam mě přijde, že by neměl být žádný problém s tím vést si deník.“*

Dále upozorňuje před neefektivním využíváním deníku učitele. Karel shledává hlavní přínos ve zpětném pohledu na proběhlou výuku.

Karel: *„Důležité je se pak do něj zpětně podívat a aplikovat vlastně to, co jsem si tam napsal, že bych měl udělat...“*

Karel: *„...vzít si třeba v pátek večer a napsat a zaimplementovat do toho systému.“*

b) Audionahrávka a videonahrávka

U metody audionahrávky a videonahrávky byl zmíněn problém se souhlasem potřebným k natáčení a s etickými dilematy týkající se problematiky záznamu audionahrávky a videonahrávky a s jeho dalším využitím.

Karel zmiňoval, že by s nahráváním mohli mít problém jak žáci, tak jejich rodiče.

Karel: *„...GDPR vůči těm dětem, rodiče by s tím mohli mít problémy a já to třeba jako chápu no.“-*

Dalším problémem, který vyvstává, je skutečnost, kdy některý z rodičů nebo žáků odmítne nahrávání.

Karel: *„Komplikuje to, nemůžete toho žáka poslat pryč, protože vy si chcete natočit sama sebe.“*

Roman dále zmiňoval problematiku autentičnosti nahrávky.

Roman: „*Je to vlastně jakoby stejný, když přijde někdo do té hodiny na náslech, třeba pan ředitel, tak pak najednou je ta hodina úplně jiná, ty žáci vůbec nezlobí a podobně, mám s tím jako osobní zkušenost.*“

c) Portfolio

Dle Denisy tkví problém v učitelově přístupu k portfolio. Učitel může mít pocit, že si s danou přípravou dal práci a nebude na portfolio koukat objektivně.

Denisa: „*Podle mě je to takový ten pocit, že když už to člověk vypracoval, dal si s tím práci, tak si řekne, že jednou mu to fungovalo a třeba může mít pocit, že mu to funguje...*“

d) Dotazník žákovi

Učitelé popisovali bariéry, které souvisí s objektivitou žáků a přístupem žáků k dotazníku.

Roman: „*...žáci neodpovídají upřímně...*“

Roman: „*...že se třeba bojí odpovědi...*“

Roman: „*...se jim nechce odpovídat...*“

Roman: „*...tam něco napíšou, ať mají pokoj...*“

Denisa: „*...nemusí být úplně objektivní...*“

Denisa: „*...pokud by byl tedy upřímný...*“

Ludmila: „*...že závisí na třídě a na žákách...*“

Ludmila: „*...žáci to udělají rychle, aby to měli za sebou...*“

Ludmila: „*...nedbají na to, co tam napsat...*“

Ludmila: „*...odbít a odevzdat...*“

Ludmila zmiňuje možné ovlivnění žáků averzí vůči předmětu, který učitel vyučuje nebo vztahem, jaký má s učitelem.

Ludmila: „*...záleží na motivaci žáků, jakou mají motivaci k předmětu a k tomu učiteli, jaký mají vztah.*“

Učitelé shledávají překážky i na straně učitele. Roman vidí problém v přístupu učitele k žákovu hodnocení a následné objektivitě vůči žákovi. Roman podotýká, že i přes to, že jsou dotazníky anonymní, učitel může zjistit, kdo daný dotazník vyplňoval podle písma.

Roman: „*Ještě bych možná řekl, že vlastně může dojít k tomu, že ten učitel by si to mohl brát osobně a pak by už třeba nedokázal být objektivní i k tomu žákovi no, že třeba by se mu nelíbilo, co tam o něm ten žák napsal, kdyby ten žák třeba byl, ono zase když si to vezmu tak, že ty dotazníky jsou anonymní, ale vyplní mi to dvacet tři žáků ve třídě, já už častokrát podle písma vím, který to jsou, takže ta objektivnost prostě tam není úplně...*“

Simona zmiňovala strach žáků, že informace z dotazníků budou použity proti nim. Zdůrazňovala potřebu vysvětlení důvodů realizace dotazníků žákům.

Simona: „*... když by věděli, že z toho nic nebude, tak by dokázali odpovědět, tak jak to cítí, to zase oni by si nevymýšleli. Když by věděli, že je to k jejich prospěchu, a ne použito proti nim, že jo, si myslím.*“

Simona se také zabývala úpravou dotazníku, vidí překážku v délce dotazníku a v nezkušenosti žáků s jeho využíváním.

Simona: „*...tak když by to byl prostě jasný dotazník, ne dlouhý, aby nad tím musely přemýšlet moc dlouho nějaký kratší a byl by třeba často, tak ty děti by se to naučily ...*“

Roman shledává překážky v nedostatku času na vyplnění dotazníku žáky.

Roman: „*Já bych v tom viděl špatnou tu časovou náročnost, že vlastně kdy to dělat, když on člověk častokrát v té hodině nestihne probrat to, co by chtěl, takže mi to přijde jako.... Kdy bych to měl dělat s těmi žáky, kdy s nimi vyplňovat ten dotazník?*“

e) Sebehodnotící dotazník

Bariérou u metody sebehodnotícího dotazníku byla skutečnost, že učitelé tento způsob autoevaluace neznají.

Denisa: „*Já si myslím... nebo teda já jsem s touto metodou nebyla seznámena, takže mě ani nikdy nenapadlo, že bych toto jako mohla dělat, takže to je za mě jediná bariéra.*“

Denisa dále shledávala limity ve využívání metody sebehodnotícího dotazníku samostatně. Dle Denisy by se zvýšila efektivita této metody ve spojení s hospitacemi nebo náslechy.

Denisa: „*Tak mě přijde i, že by tato metoda byla dobrá právě v součinnosti s těma hospitacemi případně s těma náslechem. Takto samostatně si třeba myslím, že jo, ale že tam nebude úplně asi taková stoprocentní... jak by se z ní dalo vytěžit.*“

Stejný názor zastával Karel.

Karel: „*Já souhlasím s tím, co říkala kolegyně, že určitě by to bylo lepší to dělat, jak už jsem tady několikrát zmiňoval, s těma hospitacema s tím supervizorem.*“

Karel nacházel další překážky u metody sebehodnotícího dotazníku. Dle Karla by bylo efektivnější, kdyby dotazník vyhodnocoval někdo jiný. Shledával tuto metodu jako pouhé vodítko a viděl by vyšší efektivitu ve využití deníku učitele.

Karel: „*... ono takový autoevaluační dotazník, bylo by dobré, aby to někdo vyhodnocoval, abych si to nevyhodnocoval sám, on pouze mě může sloužit jako nějaké vodítko, jako nějaké body, které třeba... jsem něco udělal, co bych měl udělat, na co jsem zapomněl se zaměřit a s tímto mě tedy napadá, že by bylo přínosnější si vést jako nějaký pedagogický deník, kde bych jako si zapisoval co jsem udělal, jak jsem udělal, co jsem použil za cvičení, jestli se mi prostě vyplatily, nevyplatily apod. a zpětně se do toho deníku podívám za ten rok a budu přesně vědět, že mi bude sloužit mnohem víc a tady ten dotazník bych viděl jako nějaký rozcestník, nějaký obsah, nějakou osnovu na co se mám zaměřit a co vůbec mám jako sledovat a jaké možnosti tam mám...*“

Bariéry snižující efektivitu autoevaluace

Účastníci během diskuze zmínili bariéry, které snižují efektivitu autoevaluace. Mezi bariéry snižující efektivitu autoevaluace by se dle odpovědí účastníků dala zařadit nesystematičnost a nezkušenost s autoevaluací.

Denisa: „*... jsem si taky dala za cíl v hlavě, ale už jsem třeba měla těch cílů víc a už jsem na ně zapomněla, takže možná takové to tušení toho učitele, že si říká, že mu to stačí si to v hlavě jenom držet, ale asi to není úplně na sto procent.*“

Denisa: „*... nemá ty zkušenosti...*“

Denisa: „... určitě, čím více je člověk zkušenější, tím má větší jistotu a oceňuje tu zpětnou vazbu a nebere si ji tak kriticky a vlastně vezme jako opravdu něco, na čem se dá stavět. Určitě, čím jsem zkušenější, tím víc ji ocením.“

Simona popisovala proměnu přístupu učitelů k autoevaluaci na škole, na které působí. Z jejího výroku vyplývá, že se zkušeností učitelů s autoevaluací se změnil jejich přístup.

Simona: „Další rok, když jsme tedy zase po roce se měli zhodnotit, tak už nad tím víc lidí popřemýšlelo...“

Lucie zařazovala mezi bariéry, které snižují efektivitu, skutečnost, že učitelé neumějí vykonávat autoevaluaci správně.

Lucie: „...kdokoliv se prostě musí naučit zadávat správné otázky, aby věděli, na co správně mají reagovat...“

V diskuzi byla zmíněna jako jedna z bariér také neschopnost vlastního hodnocení. Simona upozorňovala na situaci, kdy učitelé nadhodnocují své dovednosti. Nadhodnocování značně devalvuje autoevaluační činnost.

Simona: „... tři čtvrtiny učitelů prostě se hodnotili, jakože jsou nejlepší, všechno dělají úplně nejlíp, žádný chyby nemají.“

14 Shrnutí výsledků

Souvislosti mezi jednotlivými kategoriemi a subkategoriemi

Mezi jednotlivými kategoriemi je možné nalézt určité souvislosti. Tyto souvislosti jsou patrné i z výroků učitelů.

Roman uvádí, že existuje souvislost mezi množstvím pracovních povinností učitele a nedostatkem času, přičemž velké množství pracovních povinností zapříčiňuje nedostatek času na vykonávání autoevaluace. (viz Schéma 2)

Roman: „*On když člověk se musí třeba ještě přesunout do další třídy, připravit si věci na další hodinu, ta přestávka je maximálně deset minut dlouhá, tak pak moc ani si nestíhá si jako zpětně nějakým způsobem zrekapitulovat, co v té hodině vůbec bylo a už se soustředí na další hodinu.*“

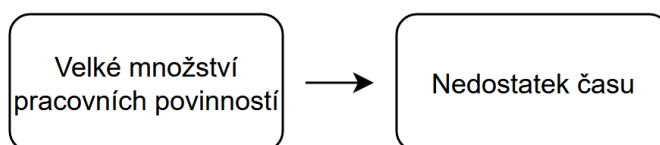


Schéma 2 (zdroj vlastní)

Ludmila uvádí do souvislosti nedostatek času a neefektivní vykonávání autoevaluace. Popisuje situaci, kdy zapomene, co se dělo během dne, a tudíž nemá možnost zpětně hodnotit vlastní práci. (viz Schéma 3)

Ludmila: „*Ale vzhledem k hektické... jak je to všechno hektický ve škole, tak to občas není možné, a potom člověk už na konci dne zapomene vlastně, co se dělo na začátku.*“

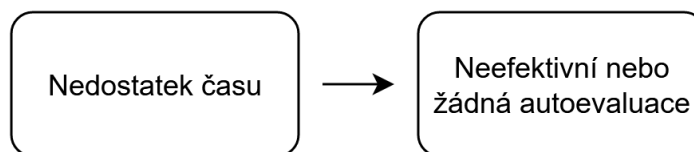


Schéma 3 (zdroj vlastní)

Velké množství pracovních povinností vedoucí k nedostatku času souvisí s náročností profese, jež byla učiteli také zmiňována. (viz Schéma 4)

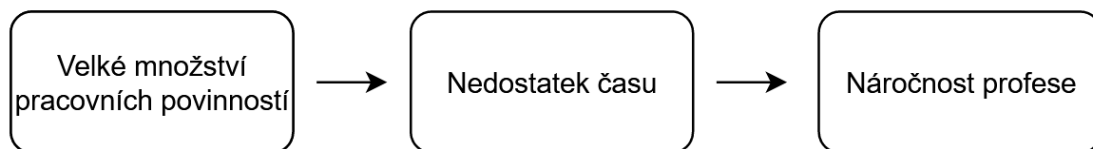


Schéma 4(zdroj vlastní)

Náročnost profese a časové vytížení popisuje i Karel, který navíc přidává do souvislosti bariéru stagnace, která je v dané situaci vyústěním dříve zmíněných překážek. (viz Schéma 5)

Karel: „... za předpokladu, že by učitelé nebyli tolik vytížení, že bych neměl tolik hodin, já prostě učím náročné předměty, na které se potřebuju připravovat, a mám tam hromadu opravování, takže bych samozřejmě musel mít na to čas i v té práci a ne to dělat od čtyřech do pěti hodin.“

Karel: „Ona ta práce je náročná, zvlášť i teď, když připravuju spoustu věcí online a potřebuju to opravovat, tak já tady opravdu sedím u toho. Potom si umím představit, že učitelům se nebude chtít a nebudou tomu věnovat to, co by tomu ve skutečnosti měli věnovat.“

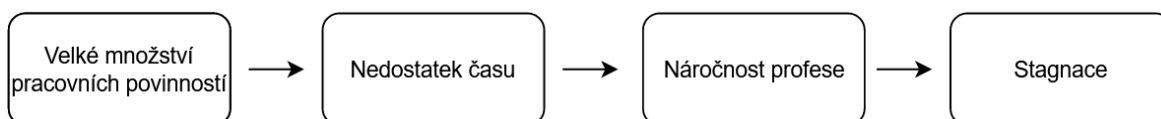


Schéma 5 (zdroj vlastní)

Denisa udávala do souvislosti čtyři překážky – náročnost profese, nedostatek času, byrokratické vytížení a neochotu učitelů vykonávat autoevaluaci. (viz Schéma 6)

Denisa: „Já tedy také souhlasím nebo myslím si, že s tím časem je to opravdu náročný, a i finanční motivace si myslím, že tu není dostatečná, spíš si dokážu představit tu časovou dotaci, že třeba umírnit hodiny na úkor těm hospitacím, to si dokážu spíš představit, než tu finanční motivaci, protože v rámci šablon tohle existuje a s tou byrokracií... administrativou, která je s tím spojená a tak dále, lidem se do toho nechce a vůbec se tomu nedivím, protože je to opravdu náročný.“

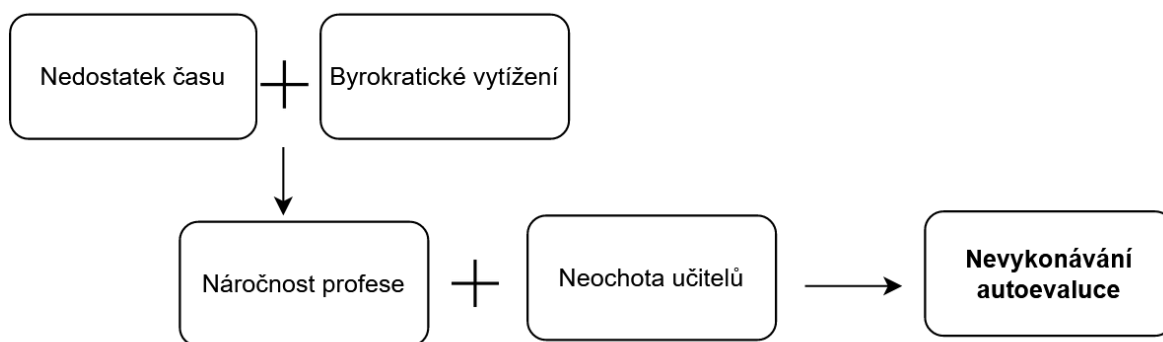


Schéma 6 (zdroj vlastní)

Lucie tvrdí, že nedostatek času není rozhodujícím faktorem a přisuzuje vyšší váhu motivaci učitele k vykonávání autoevaluce, přičemž stále uznává, že množství pracovních povinností spojené s nedostatkem času umocňuje náročnost profese. Synergie těchto faktorů má tedy za následek nevykonávání autoevaluce. (viz Schéma 7)

Lucie: „*To je o motivaci každého učitele, že jo. Někdo tu motivaci má, někdo nemá, není tam ten čas asi rozhodující, ale že se běhá z jedné hodiny do druhé, to prostě je dáno, a pak na konci těch šesti, pěti hodin, je člověk rád, že už to má za sebou, a to to fakt nezbyvá.*“

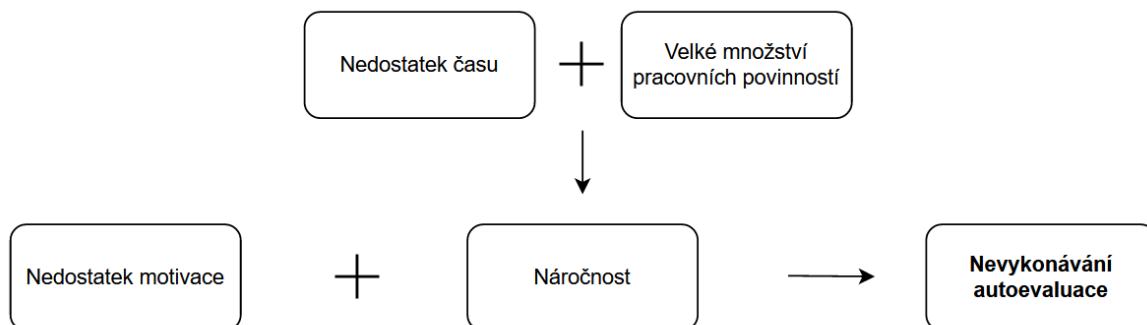


Schéma 7 (zdroj vlastní)

Simona uváděla, že velmi záleží na zkušenosti učitele s autoevalucí. Popisovala přístup učitelů k autoevaluaci v průběhu dvou let od doby, kdy vedení školy zavedlo vykonávání sebehodnotícího dotazníku.

Simona: „*Já, jestli můžu, tak my jsme už druhý nebo třetí rok měli dotazník, kde jsme museli sami sebe hodnotit vždycky po nějaké době, první rok to proběhlo tak, že tři čtvrtiny učitelů prostě se hodnotili, jakože jsou nejlepší, všechno dělají úplně nejlíp, žádný chyby nemají.*

Přestože oni, bylo to ve smyslu, jako co nám jde na a na ještě můžeme pracovat, něco takového. Další rok, když jsme tedy zase po roce se měli zhodnotit, tak už nad tím víc lidí popřemýšlelo a v podstatě můžu říct, že to vedení naše jako vyžaduje to hodnocení učitele, sebehodnocení, ale i sebehodnocení žáků, že my musíme nebo bychom měli, když mluvíme s žáky, tak jim říct, jak oni sami sebe hodnotí, říct, co oni udělali dobře, co oni udělali špatně a tak dále.“

Tento výrok podtrhuje vliv zkušenosti učitele se sebehodnocením. Motivy, jež vedly učitele k vlastnímu nadhodnocování mohou být různorodé např. nedůvěra k vedení ve smyslu použití výsledků autoevaluace. V tomto případě pozitivní zkušenost s autoevaluací vedla k lepšímu vnímání autoevaluace a ke změně postoje učitelů vůči autoevaluaci.

Simona dále propojovala kategorie – stagnace v profesi a neochotu vykonávat činnosti navíc.

Simona: „Jako jim je to hrozně proti srsti měnit něco, co už vlastně jako dělají nějakou dobu, je to práce, je to práce navíc a nechce se jim to už dělat.“

Učitelé často zmiňovali nezařazení tématu autoevaluace při studiu. Pouze dva učitelé ze sedmi potvrdili, že bylo téma autoevaluace zařazeno při studiu na vysoké škole, avšak jeden z učitelů shledával zařazení jako nedostatečné. Tato absence může být důsledkem negativního přístupu, nejistoty učitele při vlastním hodnocení, nezkušenosti učitelů, neefektivního využívání metod a technik autoevaluace a negativním přístupem učitelů k autoevaluaci.

Z nezařazení autoevaluace do studia vyplývá skutečnost, že je tato činnost pro učitelé nová, což může být vnímáno učiteli jako bariéra. Tuto skutečnost potvrzuje Simona. (viz Schéma 8)

Simona: „Jo, že to je prostě podle mě v každém, asi je to o tom, že nás to neučili se sami hodnotit, je to něco, co by se měli naučit děti, ale měli bysme se to naučit i my, ale tím, že my jsme se to neučili, tak je to pro nás něco jiného.“

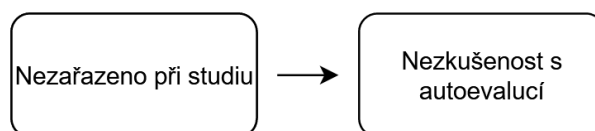


Schéma 8(zdroj vlastní)

Nezařazení autoevaluace při studiu vedoucí k nezkušenosti učitelů může vést k neefektivnímu vykonávání autoevaluace. (viz Schéma 9)

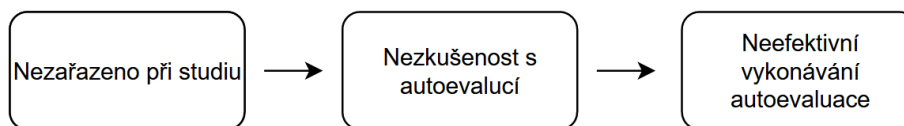


Schéma 9 (zdroj vlastní)

Dana spojovala dvě skutečnosti, které podporují negativní postoj učitelů k autoevaluaci a které následně vedou k nevykonávání autoevaluace. Dana uváděla nedostatečnou nebo žádnou podporu k autoevaluaci za dob studií a osobnost učitele, jenž přirozeně netáhne k hodnocení svojí práce. (viz Schéma 10)

Dana: „*Já si myslím, že tohle by mělo být úplně základní už na pedagogických fakultách, protože dokud to již v mládí ti budoucí učitelé... vlastně jim to nepřejde do krve takzvaně, tak potom už to v té škole těžko budou dohánět, přesně jak tady zaznívá z celé té diskuze. Když to v tom člověku není a nikdo ho k tomu nepřipravil, tak určitě jakoby sám časem ani s rostoucím věkem už nepřijde, takže nějakou autoevaluaci teda vůbec neprovádí, nebo se od toho odkloní, nebo se o to nezajímá. Já bych se přikláněla k názoru, že určitě už na fakultě by k tomu měli být studenti vedeni.*“

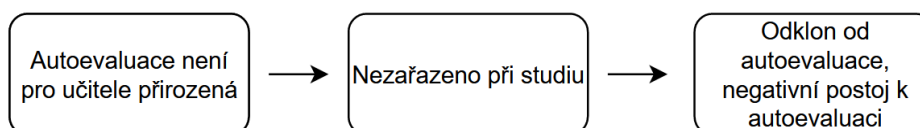


Schéma 10 (zdroj vlastní)

Simona hodnotila vliv externí motivace na učitelův postoj k vykonávání autoevaluace. Dle výroku Simony záleží na vnitřním nastavení učitele. Dle Simony učitel, který dostane příkazem vykonávání autoevaluace, nebude autoevaluaci vykonávat efektivně nebo vůbec. (viz Schéma 11)

Simona: „*Já jsem chtěla říct, že každé, kdo to chce dělat, tak to dělá nezávisle na tom, kolik toho času tomu věnuje, prostě to tak v sobě má a když to někdo dostane příkazem a nebude to chtít dělat, tak to bude takové jakože to dělá, ale stejně to dělat nebude.*“

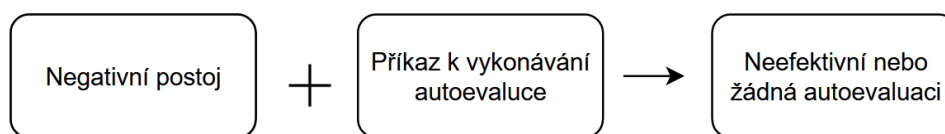


Schéma 11 (zdroj vlastní)

Neefektivní autoevaluace má dle učitelů další příčiny, mezi které se řadí nesystematičnost, nezkušenost a neschopnost objektivního hodnocení, jež může vést například k nadhodnocování. (viz Schéma 12)

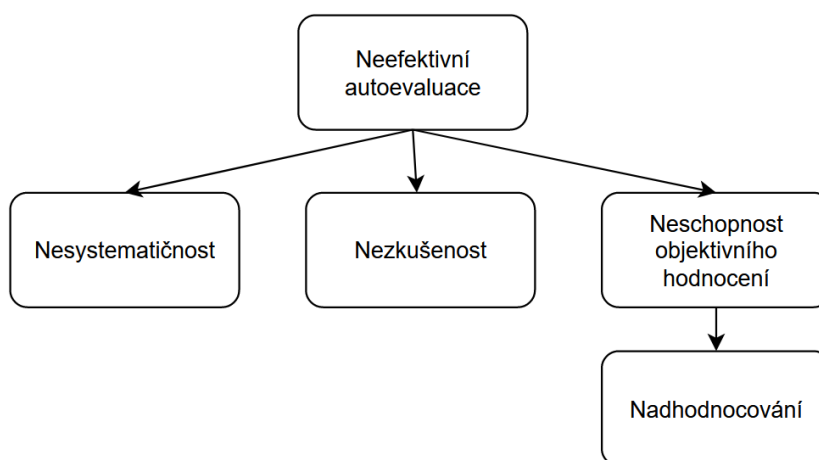


Schéma 12 (zdroj vlastní)

Učitelé shledávají u některých metod autoevaluce více specifických bariér. U metod audionahrávka a videonahrávka učitelé vnímali jako jednu z bariér problematiku GDPR a situaci, kdy rodiče žáků nebo žáci odmítnou pořízení záznamu. Další bariérou je dle učitelů hodnověrnost dat, která získají. Upozorňují, že může docházet ke změně chování žáků vlivem skutečnosti, že budou upozorněni na zaznamenávání výukové jednotky. Tuto bariéru odvozují od jejich zkušeností se změnou chování žáků v přítomnosti cizí osoby ve třídě. (viz Schéma 13)

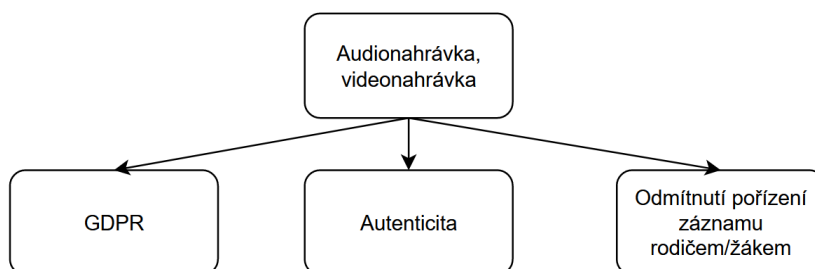


Schéma 13 (zdroj vlastní)

U metody dotazník žákovi nacházeli učitelé více bariér, přičemž nejvíce se obávali o objektivitu žáků. Uváděli, že dotazník může ovlivnit žákova neupřímnost, strach z důsledků vyplnění dotazníku a pasivní přístup žáků k dotazníku. Další bariérou je dle učitelů nedostatek času na vyplňování dotazníku během výuky. Probíraným tématem byla také míra anonymity žáka. Učitelé sdělovali vlastní zkušenosti s rozeznáváním písma žáků a z toho plynoucí absencí anonymity při vyplňování dotazníku písemnou formou. Další bariéra, která dle učitelů omezuje tuto metodu, je nezkušenost učitele s tvorbou dotazníku a z toho vyplývající neefektivní provedení dotazníku. (viz Schéma 14)

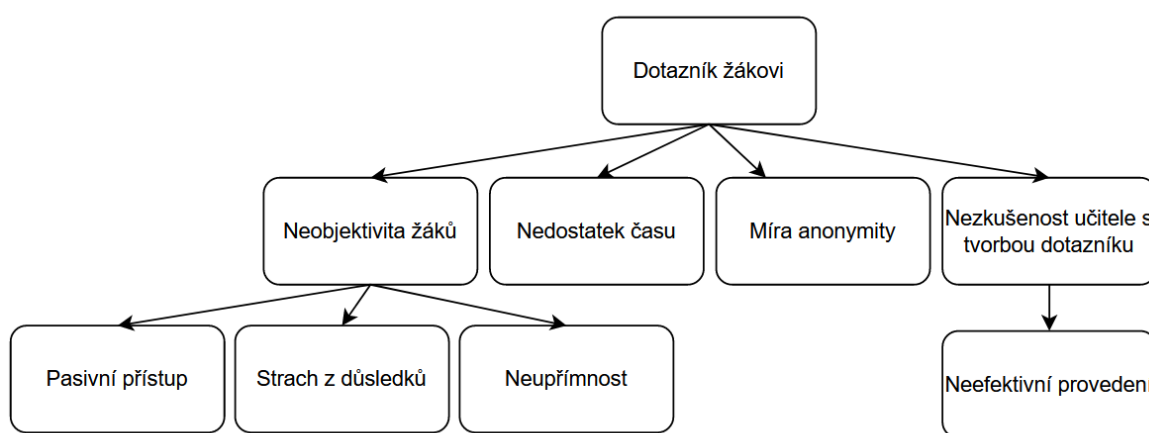


Schéma 14 (zdroj vlastní)

U metody deník učitele byl zmíněn nedostatek času na psaní deníku a dále lenost učitele, která se pojí s nedostatečnou motivací k realizaci. (viz Schéma 15)

Karel: „Lenost, ale jak už to tu zaznělo, je to samozřejmě o motivaci o tom, kam chci v životě dojít, jestli chci být dobrý učitel, jestli se chci zlepšovat profesně a pokud tuto motivaci mám, tak tam mě přijde, že by neměl být žádný problém s tím vést si deník.“

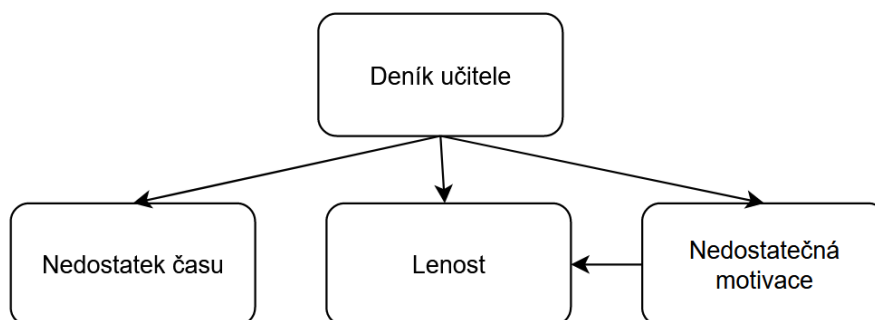


Schéma 15 (zdroj vlastní)

Návrhy učitelů na řešení jednotlivých bariér autoevaluace

Některé návrhy, jak předejít bariérám autoevaluace, hledali učitelé již při stanovení bariér.

Roman navrhoval řešení v překážce u metody dotazníku žákovi. Překážkou je skutečnost, že učitel pozná, kdo daný dotazník vyplňoval, jelikož zná písmo jednotlivých žáků. Navrhoval tyto dotazníky vyplňovat elektronicky. Díky elektronickému vyplňování by byla podpořena anonymita dotazníku. Touto formou lze předejít zkreslení objektivity vůči žákovi, jenž dotazník vyplnil. Simona navrhovala u využívání dotazníků žákovi častější opakování dotazníků a vhodnou úpravu délky dotazníku. Dle Simony se žáci při častém využívání naučí s dotazníkem pracovat.

Roman: „... samozřejmě dneska už jsou možnosti, že se to dá udělat přes internet, že vlastně by nebylo vidět, kdo co napsal...“

Simona: „Já jsem jenom k tomu chtěla říct, že pokud by ty dotazníky prostě byly často, tak ty děti by si na to zvykly, ono vždycky jde o to, to ty děti naučit, tak jako když se jich ptáme, tak oni když to neznají, že fakt vám mohou říct, jak to skutečně bylo, že teda z toho člověk nevyvodí žádný důsledek, ale vezme si z toho to, co si z toho chce vzít, tak když by to byl prostě jasný dotazník, ne dlouhý, aby nad tím musely přemýšlet moc dlouho nějaký kratší a byl by třeba často, tak ty děti by se to naučily a když by věděly, že z toho nic nebude, tak by dokázaly odpovědět, tak jak to cítí, to zase oni by si nevymýšlely. Když by věděly, že je to k jejich prospěchu a ne použito proti nim, že jo, si myslím.“

Častější využívání zmiňoval i Roman v kontextu zajištění autenticity záznamu u metody audionahrávky a videonahrávky.

Roman: „Já myslím, že tohle by šlo třeba odstranit tím, že by si mohli žáci zvyknout na to, že by byly hodiny nahrávány pravidelně. Je to vlastně jakoby stejný, když přijde někdo do té hodiny na náslech, třeba pan ředitel, tak pak najednou je ta hodina úplně jiná, ty žáci vůbec nezlobí a podobně, mám s tím jako osobní zkušenost. Ale tou pravidelnou vlastně... tou pravidelností by se mohlo tohle jakoby odstranit, že ty žáci by se najednou chovali jinak, kdyby ta kamera tam byla pořád a už by to jako nevnímali.“

Lucie vidí řešení ve zdokonalování se v sebehodnocení. Tvrdí, že je nutné, aby se učitelé naučili sebehodnotit a aby se naučili pokládat správné otázky.

Lucie: „*Já si myslím, že se to musíme taky naučit, stejně jako děti se učí sami sebe hodnotit, tak ty učitelé nebo potažmo vedení nebo kdokoliv se prostě musí naučit zadávat správné otázky, aby věděli, na co správně mají reagovat a nechce se do toho ani té straně, ani té druhé. Rozumíte mi? Musíme se to prostě naučit a je to těžké.*“

Dana shledává řešení v přípravě studentů učitelství na autoevaluační činnost.

Dana: „*Já si myslím, že tohle by mělo být úplně základní už na pedagogických fakultách, protože dokud to již v mládí ti budoucí učitelé... vlastně jim to nepřejde do krve takzvaně...*“

Dana: „*Já bych se přikláněla k názoru, že určitě už na fakultě by k tomu měli být studenti vedeni.*“

Stejně řešení navrhoval Roman.

Roman: „*Že tím řešením by byl už ten postoj vysokých škol, který by na to ty studenty jako připravovali z hlediska toho, že když je příprava pro učitele samozřejmá věc, tak stejně tak by měla být samozřejmá věc, že si vlastně udělá tu autoevaluaci po té hodině. Takže si myslím, že tam by to mělo už začínat jakoby u studia na té vysoké škole, aby vůbec to ten učitel bral jako samozřejmou věc.*“

Roman zmiňoval u metody hospitace důležitost představení cílů hodiny před samotným začátkem hospitace a tím podporoval důležitost autoevaluační fáze v procesu hospitace. Je tedy potřeba, aby učitel byl dopředu připravený, aby pracoval na vlastním hodnocení a stanovil si jasná kritéria, na která se společně s hospitujícím učitelem budou zaměřovat. Tato činnost dle Romana usnadní i proces hodnocení hospitujícímu učiteli a výsledky hospitace budou přínosnější.

Roman: „*Možná by bylo dobré, kdyby si ti dva ne jenom na konci té hodiny řekli, ale třeba i na začátku stanovili, co vlastně chce ten učitel dosáhnout, aby si probrali tu přípravu a poté mohli hodnotit, co se povedlo splnit a nesplnit, protože když tam přijde, jenom ten druhý*

učitel, sedne si do té hodiny a ani netuší, o čem ta hodina bude a pak chce hodnotit, co se tam povedlo a nepovedlo, tak to je asi fakt těžké.“

Lucie navrhovala zapojit autoevaluační činnost do úvazku a spojit dva učitele, kteří by se podporovali navzájem. Lucie použila slovo spřízněného, což navozuje potřebu souznění spolupracujících učitelů.

Lucie: „Já osobně bych viděla, kdyby se to zapojilo normálně do úvazku a osobně bych viděla ne koordinátora, ale nějakého spřízněného učitele, ke kterému bych chodila já a on ke mně, protože tam... zaslechla jsem takovou myšlenku, že se nejvíc učíme od těch druhých, takže já bych to nedala jakoby z nadřízeného postu, ale ten učitel, můj dobrý kamarád a já chci být lepší než on, on chce být lepší než já, tohle bych viděla a prostě to zapojit normálně do úvazku.“

Dana reagovala na výrok Lucie s tvrzením, že jí popisovaná pozice je funkce zavádějícího učitele, která byla dříve v úvazku.

Dana: „Malou poznámku, dříve to tak bylo, dříve se tahleta funkce jmenovala zavádějící učitel a opravdu to bylo v úvazku, býval takto oceňován, kdy to zmizelo netuším, teď už jsem se s tím opravdu nikde nesešla ani jsem neslyšela, ale opravdu dříve, myslím si ještě krátce po revoluci, já jsem tedy začínala učit už před revolucí přímo v 89, ale myslím si, že ještě pár let po revoluci skutečně tahle funkce byla...“

Karel reagoval s názorem, že by tato funkce měla být standardizovaná.

Karel: „Já bych to zavedl jako standard, já bych to zavedl jako povinnost a zavedl bych to opravdu tak, že tam musí být opravdu nějaká zpětná sebereflexe s tím učitelem, zavedl bych to, aby to bylo i něco splnit, ne jenom na papíře, takže nevím, jak to funguje, ale myslím si, že to by právě mělo být jako standard v těch školách a divím se, jestli to nikde není.“

15 Diskuze

Cílem diplomové práce bylo identifikovat a analyzovat subjektivně vnímané překážky v procesu autoevaluace učitelů základních a středních škol. Prostřednictvím kvalitativního výzkumu a zvolené metody ohniskové skupiny, které se účastnilo sedm učitelů základních a středních škol, byly identifikovány bariéry, jež snižují efektivitu autoevaluace či brání jejímu vykonávání. Jednotlivé zjištěné bariéry byly uvedeny do souvislostí s učitelskou profesí, přičemž byly rozděleny na čtyři kategorie – kontext profese, bariéry na straně učitele, nedostatek podpory a specifické bariéry (viz kapitola 13. Kategorie bariér autoevaluace). Do kategorie „kontext profese“ spadá zejména velké množství pracovních povinností, nedostatek času a náročnost profese. Kategorii „bariéry na straně učitele“ tvoří negativní přístup k autoevaluaci, nezkušenost s autoevaluací, nedostatečná motivace či stagnace. Do kategorie „nedostatek podpory“ byl zařazen nedostatek podpory ze strany kolegů, nedostatek podpory ze strany vedení školy a nedostatek podpory při studiu. Poslední zjištěnou kategorií „specifické bariéry“ tvoří neefektivní využívání metod autoevaluace a specifické bariéry u jednotlivých metod autoevaluace.

Největším problémem z pohledu učitelů je časové vytížení. Na tuto bariéru již upozorňovala ve své diplomové práci Holoubková (2011, s. 83). Učiteli bylo navrhováno v průběhu ohniskové skupiny řešení v podobě snížení počtu hodin přímé pedagogické činnosti, avšak změny v této oblasti jsou těžko řešitelné. S tímto tématem je také spojena problematika velkého množství pracovních povinností, které jsou zahrnuty do profese učitele. Obecně je v učitelské profesi toto téma velmi diskutovaným problémem, avšak návrhy na řešení jsou nerealistické z pohledu komplexnosti dané problematiky, jelikož návrhy podporující snížení hodin přímé pedagogické činnosti by měly významný vliv na fungování školy.

Učitelé také uváděli, že nejefektivnější by byla evaluace vykonaná bezprostředně po ukončení výukové jednotky. Shodovali se, že by na tuto činnost potřebovali deset až patnáct minut. Tento čas taktéž není možný zajistit. Přestávka mezi hodinami trvá pět až dvacet minut, ve kterých se musí učitel připravit a přesunout na hodinu následující. Někteří učitelé také mají během přestávky dozor na chodbách školy.

Další, učiteli zmiňovanou bariérou, byl nedostatek podpory při studiu. Jedním z možných řešení by mohl být větší důraz na problematiku autoevaluace při studiu pedagogických oborů

na vysokých školách. Tuto změnu navrhovali učitelé při ohniskové skupině. Odstranění této bariéry by mohlo mít za následek i zmírnění nebo celkové odstranění bariér, které s nedostatečným zařazením problematiky autoevaluace souvisí. V důsledku tohoto řešení by mohlo dojít ke změně postoje k autoevaluaci a pozitivnějšímu vnímání této činnosti. Autoevaluace by se stala pro budoucí učitele přirozenou součástí profese a nebyla by vnímána jako „práce navíc“. Vliv by se promítl nejen v efektivitě, ale také ve využívání širšího spektra autoevaluačních metod, jelikož jedním ze zásadních problémů je právě nedostatečný přehled o těchto metodách. V důsledku nedostatečného přehledu následně často učitelé využívají pro ně neefektivní metodu vedoucí k vnitřnímu sebezapření k této činnosti. Dalším řešením této problematiky se jeví kurz zařazený do plánu dalšího vzdělávání pedagogů. Nedostatek podpory při studiu podporují i výsledky výzkumu Holoubkové (2011, s. 78), která uvádí shodu názorů učitelů, že jim pedagogická fakulta nezprostředkovala dostatek informací ohledně autoevaluace. V průběhu ohniskové skupiny byla zřejmá nedostatečná orientace učitelů v metodách autoevaluace, jelikož charakter a průběh některých metod autoevaluace musel být učitelům v průběhu ohniskové skupiny vysvětlen. Tato skutečnost může být taktéž přisuzována nedostatečnému důrazu na problematiku autoevaluace při studiu učitelství.

Učitelé se také zabývali proměnou přístupu k sebehodnocení v průběhu jejich kariéry, přičemž potvrzovali důležitost autoevaluace v každé fázi jejich profesní cesty. S touto problematikou souvisí podpora začínajících učitelů v oblasti rozvoje jejich autoevaluační činnosti. V rámci diskuze bylo poukázáno na kontrast nasazení začínajícího učitele s vnímáním autoevaluace jako výsledku nedokonalosti jejich výkonu. Z tohoto důvodu začínající učitel potřebuje ujištění od zkušenějších kolegů. Zajímavý je pozitivní pohled učitelů na vzájemnou spolupráci mezi kolegy. Učitelé účastníci se diskuze pozitivně vnímali spolupráci s ostatními kolegy a vzájemné sdílení zkušeností. Jeden z učitelů popisoval projekt, který byl realizovaný na škole, na které působí. Cílem projektu byla podpora hospitační činnosti ve škole. V diskuzi zdůrazňoval přínos návštěv v hodinách svých kolegů i do jeho autoevaluační činnosti prostřednictvím komparace vlastní práce s výkonem kolegy. V diskuzi byla navrhována spolupráce učitelů se stejnými aprobacemi.

Někteří učitelé zmiňovali, že vykonávání autoevaluace je ponecháno pouze na jejich uvážení a nejsou prostřednictvím vedení školy k této činnosti vedeni. Nabízela se tedy otázka, zda by byla autoevaluační činnost učiteli vykonávána, kdyby se vedení na tuto oblast zaměřilo. Učitelé se ale shodovali, že kdyby vedení vyžadovalo autoevaluační činnost, vyvstávaly by další problémy. Byla by potřeba vyřešit, jakým způsobem by vyžadovali autoevaluační činnost, jak často by činnost byla vyžadována, kdo by tuto činnost kontroloval a jaká kritéria by musela splňovat. Toto nastavení by bylo na tenké hranici mezi efektivní autoevaluací a pouhým splněním požadavků vyplněním bez přemýšlení. V případě vykonávání autoevaluace bez přemýšlení by se idea systematické a efektivní činnosti změnila pouze v další administrativní zátěž. Tato myšlenka podporuje tvrzení zaznívající během diskuze, že autoevaluace musí být pro učitele přirozená a učitel musí být motivovaný autoevaluaci vykonávat pro vlastní potřebu. Je tedy potřeba internalizovat autoevaluační činnost učitelům. Tento návrh již předkládal Černý (2019, s. 76), dle kterého není potřeba zavést plošné nastavení pro využívání jednotlivých metod autoevaluace učiteli, ale dosáhnout postupně zvnitřnění této potřeby.

Shrnutí výsledků (viz kapitola 14) ukazuje souvislosti mezi jednotlivými bariérami. Je zřejmé, a učiteli potvrzená souvislost, velkého množství pracovních povinností, nedostatku času a náročnosti profese. Během diskuze byla vyřčena myšlenka, že spojení těchto bariér kulminuje v učitelovu stagnaci nebo neochotu zabývat se autoevaluací. Dalším zmíněným problémem je, když se k velkému množství pracovních povinností, nedostatku času a z toho plynoucí náročnosti profese přidá nedostatek motivace. Nabízí se otázka, zda by se změnil přístup učitelů k autoevaluaci, kdyby ze součtu více bariér byla odstraněna jedna proměnná a zda by tato skutečnost vyústila ve vykonávání autoevaluace a překonání problému se zbývajícími bariérami. Další otázkou je, zda-li bariéry, které byly učiteli označeny opravdu brání učiteli vykonávat autoevaluaci, nebo zda-li není hlavním problémem přístup učitelů k autoevaluaci. V diskuzi totiž zaznívaly myšlenky, že hlavní podmínkou autoevaluace je, že učitel musí sám chtít činnost vykonávat a pokud chce, bude motivovaný a čas na autoevaluaci si najde. Z této myšlenky tedy plyne zjištění, že je potřeba učitele k autoevaluaci připravit, zvnitřnit učitelovi potřebu vykonávání autoevaluace a podporovat učitele v této činnosti.

Výsledky diplomové práce otvírají další témata související s problematikou bariér. Mezi náměty vycházející z výsledků patří pohled ředitelů škol na průběh autoevaluace učitelů na školách a na jejich subjektivní pohled na míru potřeby autoevaluace. Dalším potřebným zjištěním je pohled vysokoškolských pedagogů na důležitost autoevaluace a jejich názor na dostatečnost zařazení tématu do studia budoucích učitelů. Významným zjištěním by byl i pohled studentů učitelství na míru dostatečnosti zařazení tématu autoevaluace při studiu. Mezi náměty pro další zjištění v dané problematice, lze zařadit i pohled rodičů na autoevaluační činnost, a to z pohledu přínosu vzhledem ke kvalitě vzdělávání tak z pohledu vlivu této skutečnosti při výběru školy.

Jedním z limitů práce je nedostatečná zkušenost autora diplomové práce s moderováním ohniskové skupiny. Obratný moderátor by mohl získat od účastníků ohniskové skupiny více informací prostřednictvím zkušeného působení a lepšího porozumění účastníkům. Dalším limitem je realizování ohniskové skupiny online. Tento způsob realizace může být některým účastníkům nepříjemný, což může zapříčinit nedostatečnou otevřenost nebo strach z vyjádření vlastních názorů. Online forma mohla mít také negativní vliv na skupinovou dynamiku, tento negativní vliv by se mohl promítnout do množství a plynulosti interakcí. Není možné zjistit, zda výsledky byly online formou významně ovlivněny, avšak lze předpokládat, že skupinová dynamika by v prezenční realizaci měla jinou podobu. Výhodou realizace online formou byla skutečnost, že se ohniskové skupiny mohli účastnit učitelé, kteří by neměli možnost účastnit se prezenčně z důvodu časového nebo dojezdového. Limitem výzkumu této problematiky byla také nenasycenost informací. V rámci realizované ohniskové skupiny k nasycení informací sice došlo, avšak ke globálnímu nasycení informací z hlediska celé problematiky by bylo třeba širšího výzkumu, jehož součástí by byl nejen širší vzorek účastníků, ale také širší výzkumný tým skládající se například z většího počtu zkušených moderátorů či analyzátorů dat. Ústředním limitujícím faktorem ve výzkumu byla zejména neznalost účastníků jednotlivých metod autoevaluace. V důsledku tohoto faktu je pravděpodobné, že nebylo možné nalézt veškeré bariéry bez praktického vyzkoušení celého spektra metod.

Závěr

Diplomová práce zpracovává problematiku subjektivně vnímaných překážek, které brání učitelům vykonávat autoevaluaci nebo vykonávat autoevaluaci efektivně. V teoretické části představuje profesi učitele z hlediska jeho kompetencí. Dále vymezuje základní pojmy vztahující se k problematice autoevaluace, jež nejsou ustáleny v odborných textech a každý z autorů zabývající se tímto tématem nahlíží na využívání pojmů různě. Teoretická část dále popisuje fáze autoevaluace, kritéria hodnocení vlastní práce, význam autoevaluace, předpoklady efektivní autoevaluace a její metody autoevaluace, bariéry autoevaluace, míru a způsob ukotvení autoevaluace v legislativě. Dále je představen projekt Cesta ke kvalitě, který si kladl za cíl podpořit školy v oblasti autoevaluace. Teoretická část je ukončena stavem poznání, kde je zpracován přehled kvalifikačních prací a studií zaměřujících se na danou problematiku. Výzkum byl realizován kvalitativně orientovaným přístupem a metodou ohniskové skupiny. Analýza dat byla inspirovaná metodou zakotvené teorie. Prostřednictvím otevřeného kódování byly zjištěny kódy, z nichž byly dále izolovány kategorie, které byly následně rozděleny do subkategorií. Analýzou dat byly získány kategorie kontext profese, bariéry na straně učitele, nedostatek podpory a specifické bariéry. Kategorie kontext profese zahrnuje subkategorie nedostatek času, velké množství pracovních povinností a náročnost profese. V kategorii bariér na straně učitele jsou obsaženy subkategorie negativní přístup k autoevaluaci, nezkušenost s autoevaluací, nedostatečná motivace a stagnace učitele. Kategorie specifické bariéry je rozdělena na neefektivní využívání metod autoevaluace a specifické bariéry u jednotlivých metod autoevaluace. V kategorii nedostatek podpory jsou zahrnuty subkategorie nedostatek podpory ze strany kolegů, nedostatek podpory ze strany vedení školy a nedostatek podpory při studiu.

Diskuze se zaměřuje na možnosti řešení jednotlivých oblastí bariér autoevaluace, představuje řešení, která by měla skutečný vliv a vysvětluje, proč některé návrhy řešení, které zaznívaly od učitelů během ohniskové skupiny, nejsou realizovatelné. Dále popisuje limity diplomové práce a jejich vliv na výsledky výzkumu. Hlavní přínos diplomové práce tkví ve vzhledu do subjektivního vnímání autoevaluace učitelů základních a středních škol. Zjištění diplomové práce otevírá další náměty ke zkoumání v problematice bariér autoevaluace.

Seznam použitých informačních zdrojů

BLATNÝ, Marek a Alena PLHÁKOVÁ, 2003. *Temperament, inteligence, sebepojetí: nové pohledy na tradiční témata psychologického výzkumu*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR. ISBN 80-86620-05-0.

ČERNÝ, Ondřej, 2019. *Reflexe a sebereflexe učitelů tělesné výchovy* [online]. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Fakulta sportovních studií. Vedoucí práce Vladimír Jůva. [cit. 2021-01-11]. Dostupné z: <<https://is.muni.cz/th/rcqog/>>.

ČERNÝ, Karel, 2011. *Analýza rozhovorů s učiteli a řediteli škol na téma autoevaluace*. Národní ústav odborného vzdělávání [online]. 2011 Copyright © [cit. 17.01.2021]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/vystupy/Analyza_rozhovoru2011.pdf

Česká školní inspekce, 2020. *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2020/2021* [online]. Copyright © [cit. 09.01.2021]. Dostupné z: https://www.esicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Krit%0c3%0a9ria/Kriteria-hodnoceni-2020-2021-popis-kriteria_cistopis.pdf

ČT 24, 2017. *Kariérní řád končí v zapomnění, napodruhé již sněmovnou neprošel* [online]. Copyright © [cit. 26.01.2021]. Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/2178517-karierni-rad-konci-v-zapomneni-napodruhe-jiz-snemovnou-neprosel>

ĎATKOVÁ, Jana, 2009. *Autoevaluace učitele a její metody* [online]. Brno Masaryk University, Faculty of Education. Vedoucí práce Mgr. Radek Pospíšil. [cit. 2021-01-11]. Dostupné z: https://theses.cz/id/ynrvao/?zoomy_is=0

DISMAN, Miroslav, 2000. *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0139-7.

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ, 2009. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2011. *Interakce učitele a žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-41-5.

Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství. 1999. *Hodnocení a sebehodnocení učitele*. Praha: Portál. 5(1), 10-11. ISSN 1211-6858.

HOLOUBKOVÁ, Martina, 2011. *Metody reflexe a sebereflexe v učitelské praxi na školách se zdravotnickým zaměřením* [online]. Olomouc, Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Jitka Nábělková, Ph.D., [cit. 2020-05-22]. Dostupné z: https://theses.cz/id/l2zdzy/DP_Holoubkov.pdf

JANDERKOVÁ, Dita, 2019. *Rozvoj učitele a péče o sebe*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-437-4.

JUŘÍČEK, Jan a Jiří KUHN, 2019. *Hodnocení práce učitele žáky*. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol. Praha: ASPI Publishing. 16(11), 20-24. ISSN 1214-8679.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, 2009. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.

KOHNNOVÁ, Jana, 2012. *Profesní rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-625-3.

KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KŘEMÉNKOVÁ, Lucie, 2015. *Osobnostní sebereflexe pro učitele*. Průvodce studiem. [online]. [cit. 17.01.2021]. Dostupné z: http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/2015/seminare/Kremenkova_Osobnostni_sebereflexe_pro_ucitele_2.pdf

KUREJŠEPI, Esad. 2013. *Acceptance of Self-Evaluation of Teachers in Lower Primary Schools*. [online]. Human Research in Rehabilitation., 3(3), 16-19. [cit. 2020-09-23]. ISSN: 22329935. Dostupné z: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?authtype=shib&custid=s1240919&direct=true&db=edsdoj&AN=edsdoj.162398f65734b91b702a9c4a54f76f0&site=eds-live&scope=site&lang=cs>

LUKÁŠOVÁ, Hana, 2017. *Učitelské sebepojetí – podněty k auto-evaluaci a výzkumu*. e-Pedagogium, 17(1), 46-58. Dostupné z: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2017/01/05.pdf>

MORGAN, David L., 2001. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Brno: Sdružení SCAN, ISBN 80-85834-77-4.

MŠMT, 2014. *Detail projektu: Kariérní systém – Databáze výstupů projektů OP VK* [online]. Copyright © [cit. 26.01.2021]. Dostupné z: <https://databaze.op-vk.cz/Project/Detail/5148>

Národní ústav odborného vzdělávání, 2008a. *O projektu* [online]. Copyright © 2008 [cit. 17.01.2021]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae/o-projektu>

Národní ústav odborného vzdělávání. 2008b. *Manuály evaluačních nástrojů*. [online]. Copyright © [cit. 17.01.2021]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae/manualy-evaluacnich-nastroju>

NIEBODOVÁ, Hana, 2019. *Videotrénink interakcí (VTI)*[online]. Copyright © [cit. 11.01.2021]. Brno Dostupné z: <https://www.videotrenink-brno.cz/vyuziti-vti/>

PIŤHA, Petr, 1999. *Otazníky kolem hodnocení učitele*. Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství. Praha: Portál. 5(5), 12-13. ISSN 1211-6858.

PIŤHA, Petr a Zdeněk HELUS, 1994. *Návrh pojetí občanské školy: Charakteristika předmětů*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-001-4.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

SCRIVEN, M. 1991. *Evaluation Thesaurus*. 4. vyd. Newbury Park: SAGE Publications, ISBN 0-8039-43-63-6

SYSLOVÁ, Zora, 2013. *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4309-7.

SYSLOVÁ, Zora, 2011. *Sebehodnocení je důležitá část pedagogické práce*. Informatorium 3-8: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách. Praha: Portál. 18(8), 12-14. ISSN 1210-7506.

- ŠIMEČKOVÁ, Věra, 2018. *Využití sebereflexe a sebehodnocení učitele v pohospitačním rozhovoru* [online]. Praha, Bakalářská práce. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce RNDr. Ing. Eva Urbanová, [cit. 2020-05-22]. Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/196658/>
- ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, 2018. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Praha: Grada, 2018. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0470-3.
- ŠVEC, Vlastimil, 1997. *Seberefektivní deníky v seminářích z obecné didaktiky*. Pedagogická orientace. Brno: Československá pedagogická společnost. 45-52. ISSN 1211-4669.
- ŠVEC, Vlastimil, 1998. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1937-9.
- ŠVEC, Vlastimil, 1999. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-70-2.
- VÍTKOVÁ, Jana, 2008a. *Profesní sebehodnocení pedagoga*. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol. Praha: ASPI Publishing, 5(1), 8-14. ISSN 1214-8679.
- VÍTKOVÁ, Jana, 2008b. *Profesní sebehodnocení pedagoga*. Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol. Praha: ASPI Publishing. 5(2), 23-25. ISSN 1214-8679.
- TOMKOVÁ, Anna, 2012 *Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4.
- TROJAN, Václav, 2018. *Pedagogický proces a jeho řízení*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7478-539-9.
- TROJANOVÁ, Irena, 2015. *(Sebe)hodnotíme – co nejefektivněji!* Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol. Praha: ASPI Publishing. 12(10), 17-18. ISSN 1214-8679.
- TROJANOVÁ, Irena, 2017. *Hodnocení učitelů: náměty pro práci ředitelů škol a školských zařízení*. Praha: Wolters Kluwer, 2017. ISBN 978-80-7552-869-8.
- TROJANOVÁ, Irena, 2020. *Rozvoj pedagogických pracovníků*. DVPP.info – vzdělávací nabídka pro pedagogy [online]. Copyright © [cit. 29.03.2021]. Dostupné z: <https://www.dvpp.info/rozvoj-pedagogickych-pracovniku/>

Učitel'ské noviny, 2011. *Jak se dá využít videotréníng interakcí e škole* [online]. Copyright © [cit.31.03.2021]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6086>

VACEK, Pavel, 1996. *Autodiagnostika učitele*. Pedagogická orientace. Brno: Československá pedagogická společnost. 37-42. ISSN 1211-4669.

VAŠŤATKOVÁ, Jana, 2006. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého. Monografie. ISBN 80-244-1422-8.

VAŠŤATKOVÁ POLÁCHOVÁ, J. a kol., 2011. *Autoevaluace v praxi českých škol*. 1. vydání. Praha: NÚV. ISBN 978-80-87652-46-6

Vyhláška 263/2007 Sb. Vyhláška, kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí.

Zákon č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

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