

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

P e d a g o g i c k á f a k u l t a

Katedra školní a sociální pedagogiky

Mgr. Bc. VLADISLAVA TESÁRKOVÁ

Autoevaluace učitele odborných předmětů
(Výzkumná sonda)

Diplomová práce

Vedoucí práce: PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

PRAHA 2009

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Praze dne 30.června 2009

.....

Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce paní PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph.D., za přínosné vedení mé práce. Děkuji pedagogickým pracovníkům Středního odborného učiliště obchodního v Praze 2, Obchodní akademie v Praze 4 a Soukromé střední odborné školy v Praze 4 za spolupráci při realizaci výzkumné sondy. Děkuji všem studentům, kteří se výzkumné sondy zúčastnili za spolupráci a ochotu.

Anotace

V současnosti prochází odborné vzdělávání transformací, dochází ke změnám kritérií hodnocení jeho kvality v souvislosti se změnami charakteru práce profesních oborů. Evaluační systémy se vyvíjejí v procesu zkvalitnění odborného vzdělávání. Autoevaluace a autodiagnostika učitele odborných předmětů jsou nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu.

Autoevaluace učitele odborných předmětů zahrnuje systematické sebehodnocení vlastní práce podle předem určených kritérií. Zjištěné výsledky autoevaluace se stávají východiskem pro další učitelovu práci, neboť umožňují učiteli zpětnou vazbu a následnou korekci vlastních činností. Cílem diplomové práce bylo získat poznatky o tom, které nástroje autoevaluace učitelé odborných předmětů využívají, jak často a které problémy nejčastěji řeší v souvislosti s autoevaluací.

Při realizaci výzkumné sondy bylo použito metody dotazníku. Výpovědi učitelů jsou zachyceny speciálními dotazníky, které byly později vyhodnoceny statisticky. U žáků byl prostřednictvím dotazníků zjišťován postoj k odborným předmětům z hlediska jejich oblíbenosti, obtížnosti a významnosti. Původní Hrabalův dotazník byl rozšířen o odbornou část zjišťující míru flexibility uplatnění absolventů na trhu práce. Výsledky šetření ukazují, že učitelé jeví zájem o vypracování didaktické podpory autoevaluace, která jim usnadní výběr evaluačních nástrojů a přiblíží možnosti jejich využití v rámci výchovně vzdělávacího procesu.

Klíčová slova: autoevaluace, autodiagnostika, učitel, žák, odborné předměty, vyučovací proces, nástroje autoevaluace, výzkumná sonda, kritéria hodnocení, sebepojetí, sebehodnocení

Annotation

Currently speciality education is being transformed, the evaluation criterion are being changed in connection with the character changes of speciality work. Evaluation systems are being developed in the process of improving the quality of speciality education.

Speciality teacher autodiagnosics and autoevaluation are an integral part of the educational process. Speciality teacher autoevaluation includes a systematic self-evaluation of the teacher's own work according to beforehand set criterion. Gathered autoevaluation results become the basis for further work, since they provide the teacher with some feedback and allow them to modify their work. The aim of the thesis was to gain the experience, which autoevaluation instruments the speciality teachers use, how often and which problems they usually deal with in accordance with autoevaluation.

The entries were gathered by means of a questionnaire method. As to the pupils the questionnaire made an inquiry on the attitude to the speciality in light of their preferences, difficulties and importance. The original questionnaire of Hrabal was also provided with a specific part investigating the level of school-leaver-work-possibility flexibility. The teachers reactions are taken down in specific questionnaires, which were later on statistically analysed. The results shows that teachers show an interest in drawing up a didactic support of autoevaluation, which will simplify the choice of evaluation instruments and bring the teachers possibilities closer to their usage in the context of education.

Key words: autoevaluation, autodiagnosics, teacher, pupil, speciality, teaching process, autoevaluation instruments, research sonde, evaluation criterion, self-conception, self-evaluation, questionnaire.

OBSAH:

1. Úvod	08
2. Evaluace, autoevaluace	10
2.1 Autoevaluace v odborném vzdělávání.....	12
2.2 Střední odborné vzdělávání v kontextu kurikulární reformy.....	13
2.3 Autevaluace a legislativa.....	14
3. Výchovně vzdělávací proces	16
3.1 Žáci a studenti ve výchovně vzdělávacím procesu.....	17
3.2 Učitelé ve výchovně vzdělávacím procesu.....	18
3.2.1 Motivace jako součást výchovně vzdělávacího procesu	20
3.2.2 Hodnocení jako součást výchovně vzdělávacího procesu.....	25
3.3 Autodiagnostika a autoevaluace učitele	26
3.3.1 Skotský model	29
4. Autoevaluace ve výchovně vzdělávacím procesu	29
4.1 Kritéria (indikátory) autoevaluace.....	31
4.2 Vybrané metody, nástroje a techniky autoevaluace učitelů, možnosti a meze jejich využití.....	33
4.3 Plán autoevaluace – cíle.....	39
4.4 Závěrečná zpráva autoevaluace.....	39
5. Empirické šetření a jeho úskalí	40
5.1 Výzkumná sonda.....	44
6. Zpracování údajů z výzkumné sondy	45
6.1 Zpracování a vyhodnocení demografických údajů	46
6.2 Zpracování a vyhodnocení kvality postoje učitelů k využívání autoevaluace ve vlastní pedagogické činnosti.....	49
6.3 Jak hodnotí učitelé vliv využívání nástrojů autoevaluace na kvalitu výchovně vzdělávacího procesu.....	50
6.4 Jak hodnotí učitelé postoje žáků k vyučovaným odborným předmětům z hlediska oblíbenosti, obtížnosti a významnosti.....	51
6.5 Jak hodnotí učitelé míru flexibility uplatnění absolventů na trhu práce.....	52

6.6	Které faktory ovlivňují efektivitu učitelova působení.....	53
6.7	Příčiny obav některých učitelů z hodnocení ŠVP.....	55
6.8	Nejčastěji realizované způsoby motivace v rámci výchovně vzdělávacího procesu a důvody jejich reference.....	56
6.8.1	Frekvence realizovaných způsobů motivace.....	57
6.8.2	Zřídka realizované způsoby motivace a formy vyučování.....	58
6.9	Frekvence realizovaných metod kontroly a hodnocení výsledků učení.....	59
6.10	Hodnocení učitelů vlastní pedagogické činnosti.....	60
6.11	Vyhodnocení postoje žáků k vyučovaným odborným předmětům.....	61
7.	Citované odpovědi učitelů z dotazníků výzkumné sondy	62
8.	Závěr diplomové práce	65
	Seznam použitých pramenů.....	66
	Seznam příloh.....	67
	Seznam zkratk.....	68
	Přílohy.....	68

1) Úvod

Téma diplomové práce jsem zvolila vzhledem k tomu, že jsem pracovala ve středním odborném školství, několik let jako mistrová odborné výchovy oboru prodavač a posléze jako učitelka odborných předmětů na SOU technickém a na Obchodní akademii. Od roku 2005 jsem působila jako odborný garant pro tvorbu vzdělávacích programů. Vypracovala jsem rámcový vzdělávací program spolu s kvalifikačním a hodnoticím standardem pro obor vzdělání H Operátor skladování. V rámci monitoringu jednotného zadání nové závěrečné zkoušky jsem se opakovaně setkala s učiteli, kteří měli obavu z procesu hodnocení realizace školního vzdělávacího programu a procesu autoevaluace, která je předpokladem rozvoje školy a její vypracování je legislativně ukotveno.

V důsledku decentralizace a reformy veřejné správy je školám umožněna větší autonomie a to jak pedagogická a právní tak i ekonomická. Autoevaluační procesy zprostředkovávají školám systematickou zpětnou vazbu, která je pro školy zdrojem informací v jakých činnostech a aktivitách jsou úspěšné, co je třeba v práci školy změnit a jaké kroky ke změně učinit. Informace zjištěné v rámci autoevaluačních procesů spolu s výsledky vnější evaluace a jejich porovnání s výsledky ostatních subjektů na trhu vzdělávání umožní školám vytvořit reálnou představu o úrovni své práce. Procesy autoevaluace jsou jedním z účinných nástrojů zlepšování kvality práce škol. V případě, že by školy autoevaluaci nerealizovaly, hodnotily by jejich práci pouze vnější hodnotitelé, například Česká školní inspekce, zřizovatelé a jiní. Vnější hodnotitelé hodnotí zjištěný stav a výstupy na základě legislativně platných kritérií. V porovnání s autoevaluačními procesy tento způsob hodnocení neumožňuje v dostatečné míře rozpoznání příčin a mechanismů, které ovlivní kvalitu zjištěného stavu.

Původním záměrem bylo koncipovat diplomovou práci jako projekt a v rámci něho vypracovat didaktický manuál pro učitele odborných předmětů, který by sloužil pro uskutečnění jejich vlastní autodiagnostiky a následné autoevaluace. Od tohoto záměru jsem však byla nucena upustit, neboť někteří pedagogičtí pracovníci nesouhlasili s účastí v projektu vzhledem k jejich

negativní zkušenosti s účastí v některých systémových projektech, jichž se zúčastnili s očekáváním, že obdrží didaktickou a metodickou podporu pro svoji činnost. Na místo toho bylo výsledkem projektů použití jejich příkladů dobré praxe.

V souvislosti s kurikulární reformou jsou v současnosti často diskutovány pojmy kvalita školy, kvalita vzdělávání. Na rozvíjení konceptu kvality odborného vzdělávání působí jednak požadavky trhu práce, které se velmi rychle mění a rostou v důsledku technického a informačního rozvoje. Dalším faktorem ovlivňujícím rozvíjení konceptu kvality odborného vzdělávání je konkurenční prostředí škol, které žákům nabízejí své vzdělávací služby. Aby byla škola schopna poskytovat žákům vzdělávací služby, které odpovídají jejich očekáváním a zároveň, aby pružně reagovala na požadavky trhu práce, je nutné, spolupracovat v úzkém kontaktu se sociálními partnery, tj. potenciálními zaměstnavateli absolventů. Další nezbytnou podmínkou rozvíjení konceptu kvality je nepřetržité sledování vlastních způsobů a metod dosahování vytýčených cílů. K naplnění cílů rozvoje kvality odborného vzdělávání by měla velkou měrou přispět autoevaluace, která je nástrojem pro rozvoj školy. Předpokladem efektivní autoevaluace je její soustavnost, proto by měla být uskutečňována v metodicky ověřených správných krocích. Jedním z jejích základních prvků je autodiagnostika a následné sebehodnocení (autoevaluace) učitele odborných předmětů.

Čím může být přínosná autoevaluace práce učitele odborných předmětů pro hodnocení školního vzdělávacího programu a následně pro hodnocení školy? Co může učitel v rámci autodiagnostiky a následného sebehodnocení zjistit? Jak může se zjištěnými informacemi dále pracovat? Co je příčinou toho, že učitelé mají obavu ze změn, které do výchovně vzdělávacího procesu vnáší kurikulární reforma? Tyto základní otázky si kladu ve své práci, budu je ověřovat prostřednictvím výzkumné sondy, které se zúčastnili učitelé a žáci středního odborného učiliště, soukromé střední odborné školy a obchodní akademie. Zajímá mě, jaká kritéria hodnocení upřednostňují školy v rámci autoevaluace.

Společnost má výrazný podíl na ovlivňování kvality vzdělávání mladé generace zejména prostřednictvím vzdělávací politiky, která se podílí na určování vývojových trendů ve vzdělávání. Kvalita vzdělávání ovlivňuje budoucnost společnosti v dlouhodobém časovém horizontu.

Cíl práce

Cílem práce je zjistit postoj učitelů odborných předmětů k využívání nástroje autoevaluace v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Zjistit jejich potřeby, zkušenosti a názory týkající se využití tohoto nástroje. Ústřední hypotéza diplomové práce zní: Převažující počet učitelů odborných předmětů používá ve své pedagogické činnosti nástroje autoevaluace. „Pro získávání dat byla zvolena metoda dotazníku, jejíž předností je rychlé a ekonomické získávání dat od velkého počtu respondentů ve stejném čase,, (Tesárková, 2008, s. 49). Současně je zjišťován postoj žáků k vyučovaným odborným předmětům z hlediska oblíbenosti, obtížnosti a významnosti rovněž prostřednictvím dotazníku (Hrabal, 1988, s. 45). Původní Hrabalův dotazník je rozpracován o kategorii flexibilita uplatnění na trhu práce viz příloha č. 7. V současnosti je tato kategorie významná, neboť v důsledku technického a informačního rozvoje je žádoucí, aby kurikulum flexibilně reflektovalo požadavky trhu práce a přispělo tak k rozšíření spektra možností uplatnění absolventů na trhu práce.

Teoretická část

2 Evaluace, autoevaluace

Teoretická část práce je zaměřena na vysvětlení pojmu autoevaluace v kontextu kurikulární reformy v odborném školství. Pojednává o nástrojích a metodách autoevaluace, o jejich přednostech a rezervách. Zabývá se také legislativou, upravující podmínky autoevaluačních procesů. Pojednává o výchovně vzdělávacím procesu a jeho účastnících, tedy o učitelích a žácích, jejich právech a povinnostech. Nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu je motivace, proto jsou zde podrobněji rozpracovány její druhy a mechanismy

působení, s cílem lepšího porozumění zejména z řad začínajících učitelů. V práci učitele je neméně významnou činností hodnocení, od jehož kvality se odvíjejí učitelovi postupy v budoucnu. Prostor je věnován rovněž kritériím, na která se mají učitelé v rámci autodiagnostiky a následné autoevaluace zaměřit

Termín evaluace pochází z latinského slova (valere), odkud byl později přenesen do angličtiny. V české terminologii přibližně odpovídá významu pojmu evaluace slovo zhodnocení. Pojmy hodnocení (assessment) a autoevaluace (evaluation) bývají někdy v praxi zaměňovány a to i v odborných textech (Slavík, 1999, s. 35). Odborníci považují evaluaci za vědní disciplínu a současně ji lze definovat jako dovednost. Evaluace v praxi zahrnuje veškeré činnosti související s hodnocením, včetně teorie a metodologie hodnocení. Scriven charakterizuje evaluaci jako „proces určování podstaty, hodnoty a ceny věcí, evaluace zlepšuje kvalitu života, produktů a výkonů“ (Vašátková, 2007, s. 9). Podle Neva je evaluace „systematické sbírání informací týkajících se povahy a kvality objektů“ (Nevo, 1995, s. 11). Z našich autorů pojednává o evaluaci například Průcha, zejména v souvislosti s moderní pedagogikou, která „chápe teorii a praxi evaluace jako jednu ze svých součástí“ (Průcha, 2002, s. 30). Pedagogický slovník vymezuje autoevaluaci jako „koncepční nebo strategickou složku školního hodnocení, která se vztahuje k všeobecným cílům vzdělávání“ (Průcha, 1999, s. 36). „Termín evaluace označuje jeden z mechanismů nepřímého řízení vzdělávací soustavy“ (Vališová, Kasíková, 2007, s. 321). Zahrnuje posuzování a vyhodnocování prvků výchovně vzdělávacího procesu s cílem jejich zkvalitnění a zefektivnění. Pro hodnotící proces jsou charakteristické záměrnost, plánovitost, strukturovanost a systematickosti.

Cílem evaluace a autoevaluace je podávat informace o stavu výchovně vzdělávacího procesu posuzovateli a zároveň zpětně působit na činnost pedagogických pracovníků. Její dopad má tedy formativní charakter. Na základě výsledků evaluačních a autoevaluačních procesů jsou plánovány cíle a postupy do budoucna. Učitelům jsou tak prostřednictvím evaluace naznačeny postupy ve výchovně vzdělávacím procesu, které mohou přispět ke zlepšení zjištěného stavu (Průcha, 1999, s. 36). V Bílé knize (2001, s. 91) je uvedeno, že

„v decentralizovaném systému se značně posiluje význam hodnocení - evaluace nejen práce jednotlivých žáků, ale i celé školy a vzdělávací soustavy, případně jejich částí a sektorů. Vyšší míru samostatnosti škol v rozhodování je nutno vyvážit systematickým hodnocením dosažených výsledků, aby byla zajištěna jejich kvalita a efektivita.“ V souvislosti s autoevaluací je uplatňován princip označovaný pojmem benchmarking, který spočívá v systematickém porovnávání procesů a dosažených výsledků školy za účelem zjištění informací o nejlepších praktikách, které škola v budoucnu uplatní ve své práci (Vašátková, 2006, s.174).

Výsledky procesu autodiagnostiky viz podrobné pojednání v kapitole č. 3.3 a následné autoevaluace umožňují učitelům sebereflexi a následně vedou učitele ke změně pojetí, přístupu, cílů a časem i postojů. Jedná se o dlouhodobý proces v rámci něhož mají učitelé možnost zjistit podíl vlastních silných a slabých stránek ovlivňujících kvalitu výchovně vzdělávacího procesu. Současně si osvojují dovednost autodiagnostiky a následné autoevaluace, jejichž efektivní realizace spočívá mimo jiné ve stanovení kritérií a nástrojů, adekvátních konkrétním podmínkám.

2.1 Autoevaluace v odborném vzdělávání

V současnosti prochází odborné vzdělávání transformací, která je předpokladem pro změny kritérií hodnocení jeho kvality v souvislosti se změnami charakteru práce profesních oborů, jejichž cílem je pružně reagovat na změny a potřeby trhu práce. Evaluační systémy se vyvíjejí v procesu zkvalitňování odborného vzdělávání. Aktuálním se stává nové vymezení evaluačních metod a nástrojů. V důsledku radikální změny pojetí autoevaluace jsou uplatňovány nové přístupy. Do popředí se dostávají metody přímého a nepřímého pozorování, reflexní a zejména sebereflexní přístupy.

„Sebereflexe je chápána jako vědomé sebepoznání, sebevymezení a sebehodnocení, na jehož základě se formuje vztah k sobě. Jedná se o proces, který má duální charakter, neboť jedinec je zároveň subjektem i objektem vlastního pozorování. Obsahem sebereflexe je jednak sebepoznání

a sebedoporozumění, ale také sebedoprožívání a vlastní chování.“ (Švec ed. 2000, s.125). Řízená sebereflexe je profesní dovedností, jejíž osvojení je ovlivněno vlastními dispozicemi jednotlivce. Profesionální sebereflexe učitelů spočívá v jejich zamýšlení se nad jednotlivými aspekty vlastní pedagogické činnosti. Je jakousi retrospekci vlastních činností, emocí, postojů a myšlenek realizovaných v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Předpokladem efektivní sebereflexe je tázání se na důvody, příčiny a souvislosti jevů. Přemýšlení o nich přispívá k nacházení nových možných variant řešení, jednání či postupů.

Evaluační se nezabývá pouze kontrolou, výstupů, ale uplatňuje se v kontextu probíhajících interakcí mezi procesy vedoucími k vytýčeným cílům. Hodnotitelé nezastávají pouze úlohu kontrolora, nýbrž stávají se účastníky procesu evaluační.

2.2 Střední odborné vzdělávání v kontextu kurikulární reformy

Období transformace ekonomiky provází radikální změny v požadavcích zaměstnavatelů na absolventy středních odborných škol. V důsledku rozvoje ekonomiky a vzniku malých a středních podniků se trh práce postupně nasýtil absolventy ekonomických oborů. Příčinou tohoto stavu je, že se podnikatelská sféra ani státní orgány jasně nevyjádřily o potřebách trhu práce v dlouhodobém časovém horizontu. Jedním z důsledků nejasných vizí v ekonomické politice je skutečnost, že profesní skladba studijních oborů, obdobně jako obsah výuky nereagují dostatečně flexibilně na aktuální potřeby trhu práce. Ke zlepšení současné situace může přispět spolupráce škol se sociálními partnery (potenciálními zaměstnavateli absolventů). Uvedený model spolupráce je v současnosti pilotně ověřován zejména v rámci systémových projektů Národní soustava kvalifikací (NSK) a projektu Kvalita, který je zaměřen na tvorbu a realizaci ověřování jednotného zadání závěrečné zkoušky za spoluúčasti sociálních partnerů. Nositelem obou projektů je Národní ústav odborného vzdělávání. Předpokládá se, že v budoucnu část odpovědnosti za rozvoj lidských

zdrojů převezme podnikatelská sféra, pro niž jsou absolventi v rámci středního odborného vzdělávání připravováni.

Příčinou nesouladu mezi poptávkou a nabídkou na trhu práce není jen struktura studijních oborů neodpovídající aktuálním potřebám trhu práce, nýbrž i nedostatečná flexibilita absolventů na rychle se měnící požadavky. Absolventům chybí zejména některé praktické dovednosti a znalosti z aktuální podnikové praxe, častá je rovněž nedostatečná jazyková vybavenost a absence znalostí z oblasti informačních technologií.

Vypracování obsahu kurikula v rámci školního vzdělávacího programu a jeho realizace je v současnosti stěžejním úkolem každé školy. Naskýtá se otázka, do jaké míry jsou školy schopny odpovědně zabezpečit výběr učiva pro perspektivní uplatnění absolventů v dlouhodobém časovém horizontu 15 až 20 let? Je třeba počítat s přípravou na celoživotní vzdělávání absolventů. Do jaké míry rezonuje kvalita našeho výchovně vzdělávacího procesu s kvalitou škol v rámci EU? Má tomu tak být? Do jaké míry mají být srovnávány realizované obsahy, cíle, formy či metody vyučování, když je nutné akceptovat podmínky dané kulturně a historicky, zkušenosti, prověřené tradicí vývoje jednotlivých regionů Evropy.

Aktuálním problémem se jeví efektivnost a hospodárnost vynakládaných finančních prostředků do školství především v souvislosti s uplatněním absolventů. Situaci nelze vyřešit jednostranným administrativním přístupem regulace, nýbrž kvalitou výchovy a vzdělávání absolventů, která bude předpokladem jejich uplatnění na trhu práce.

2.3 Autoevaluace a legislativa

V kompetenci školy je vymezit ty oblasti, které budou v daném období hodnoceny. Na základě ustanovení vyhlášky MŠMT 15/2005, je škola povinna hodnotit minimálně oblasti stanovené vyhláškou. Jsou to zejména oblasti, které významně souvisejí s jejím posláním a cíli, týkají se dalšího rozvoje školy. Škola

tak dává veřejnosti najevo, že kvalita služeb, které poskytuje je pro ni důležitou prioritou.

Školám ukládají vlastní hodnocení následující právní dokumenty:

- **Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon**

Upravuje mimo jiné podmínky hodnocení školy. Hodnocení školy je realizováno jako vlastní hodnocení školy a hodnocení Českou školní inspekcí, vlastní hodnocení je podkladem pro vypracování výroční zprávy. Je také východiskem pro hodnocení Českou školní inspekcí podle § 12. Součástí povinné školní dokumentace je zpráva o vlastním hodnocení školy podle § 28. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vymezí prováděcím právním předpisem podmínky, rozsah, formu a způsob vedení dokumentace škol, viz § 28.

Školská rada schvaluje pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků a výroční zprávu. Má rovněž přístup k dokumentaci školy. Hodnocení výsledků vzdělávání se uskutečňuje v několika fázích. Česká školní inspekce posuzuje a hodnotí kvalitu zjištěných podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na základě příslušného školního vzdělávacího programu, viz § 174 školského zákona.

Zjištěné údaje o výsledcích vzdělávání žáků podle cílů stanovených školním vzdělávacím programem a na základě poskytovaného stupně vzdělání včetně výsledků závěrečných zkoušek, maturit či absolutorií. Uvedené údaje jsou povinnou součástí výroční zprávy školy, viz § 7 vyhlášky 15/2005.

Hodnocení výsledků vzdělávání je zaměřeno na cíle vzdělávání stanovené školním vzdělávacím programem v případě, že se jedná o vlastní hodnocení školy. Interpretace a zhodnocení výsledků je realizováno v kontextu podmínek, průběhu a podpory vzdělávání v dané škole. Pro získávání a evidenci informací o výsledcích vzdělávání žáků a studentů je charakteristická systematickosti a transparentnost. Obdobně je tomu i v jiných oblastech evaluace.

- **Vyhláška MŠMT č. 15/2005, kterou jsou stanoveny náležitosti dlouhodobých záměrů, vlastního hodnocení školy, výročních zpráv**

§ 8 stanoví rámcovou strukturu a kriteria vlastního hodnocení školy. Vlastní hodnocení školy musí být vždy zaměřeno na cíle, které si škola vytýčila

v koncepčním záměru vlastního rozvoje a ve školním vzdělávacím programu. Hodnotí se posouzení, jakým způsobem škola dosahuje vytýčených cílů. Hodnotí se rovněž oblasti, v nichž se škole daří dosahovat dobrých výsledků i oblasti, jejichž úroveň je třeba zlepšit a navrhnout příslušná opatření.

Mezi hlavní oblasti hodnocení školy patří podmínky ke vzdělávání, průběh vzdělávání, míra podpory školy žákům a studentům, kvalita spolupráce s rodiči, působení vzájemných vztahů školy, žáků, rodičů a dalších osob na vzdělávání, výsledky vzdělávání žáků a studentů, kvalita řízení školy, personální práce a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Hodnocena je rovněž úroveň výsledků práce školy, především vzhledem k podmínkám vzdělávání a k ekonomickým zdrojům.

§ 9 upravuje pravidla a termíny vlastního hodnocení školy. Škola je povinna zpracovat vlastní hodnocení za období jednoho nebo dvou školních roků. Ředitel školy ve spolupráci s pedagogickou radou projedná návrh struktury vlastního hodnocení, a to nejpozději do konce září školního roku, v němž má být vlastní hodnocení školy realizováno. Pedagogická rada projedná vlastní hodnocení školy nejpozději do 31. října následujícího školního roku.

Zdroj: http://www.vuppraha.cz/soubory/15_2005_Sb.txt [cit. 10. 12. 2008]

3 Výchovně vzdělávací proces

Tato kapitola byla zařazena vzhledem k tomu, že práva a povinnosti učitelů a žáků ve výchovně vzdělávacím procesu jsou často diskutovaným tématem ze strany odborníků i laické veřejnosti. Korespondují s tvorbou profesního standardu učitele, který je velmi úzce propojen s myšlenkou autoevaluace.

Vyučování lze pojímat jako výchovně vzdělávací proces, který spoluvytvářejí dvě současně probíhající etapy:

- **Vyučování**

Učitel předává informace, znalosti, dovednosti, názory, postoje...

- **Učení**

Žáci přijímají vědomosti, utvářejí si názory, postoje, osvojují si dovednosti. Současné trendy ve vyučování upřednostňují aktivitu žáků, kdy učitel nepředává hotové poznatky, nýbrž žáci pod jeho vedením k poznatkům samostatně přichází.

3.1 Žáci a studenti ve výchovně vzdělávacím procesu

Žáci jsou významnou součástí organizační struktury školy, neboť škola je zřizována za účelem uspokojování jejich výchovně vzdělávacích potřeb. Jejich pozice je vymezena právy a povinnostmi a současně právy a povinnostmi zákonných zástupců, která jsou uvedena ve školském zákoně § 21, § 22. S obsahem těchto ustanovení by měli být seznámeni učitelé, žáci i jejich zákonní zástupci.

Práva žáků a studentů:

- Žáci či studenti mají právo na vzdělávání a školské služby stanovené školským zákonem
- Na informace o průběhu a výsledcích vlastního vzdělávání
- Volit a být voleni do školské rady v případě jejich zletilosti
- Zakládat v rámci školy samosprávné organizace žáků a studentů (například žákovský parlament), volit a být do nich voleni, pracovat v nich a jejich prostřednictvím komunikovat s ředitelem školy s tím, že ředitel školy má povinnost zabývat se stanovisky a vyjádřením těchto samosprávných orgánů
- Vyjadřovat se ke všem rozhodnutím, která podstatným způsobem ovlivňují záležitosti jejich vzdělávání, přičemž jejich vyjádřením musí být věnována pozornost odpovídající jejich stupni vývoje a věku
- Na poradenskou a informační pomoc školy či školského poradenského zařízení v záležitostech souvisejících se vzděláváním podle školského zákona

Povinnosti žáků a studentů:

- Žáci či studenti řádně dochází do školy nebo školského zařízení a řádně se vzdělávají

- Dodržují školní a vnitřní řád, předpisy a pokyny k ochraně zdraví a bezpečnosti, s nimiž byli seznámeni
- Plní pokyny pedagogických pracovníků škol a školských zařízení vydaných v souladu s platnou legislativou a školním či vnitřním řádem školy

Povinnosti zletilých žáků a studentů:

- Informují školu a školské zařízení o změnách zdravotní způsobilosti, zdravotních obtížích či jiných závažných skutečnostech, které by mohly mít vliv na průběh vzdělávání
- Dokládají důvody vlastní nepřítomnosti ve vyučování v souladu s podmínkami stanovenými školním řádem
- Oznamují škole a školskému zařízení údaje, které jsou podstatné pro průběh vzdělávání nebo bezpečnost žáků a studentů a změny těchto údajů

Povinnosti zákonných zástupců dětí a nezletilých žáků:

- Zákonní zástupci zajistí, aby dítě a žák docházel řádně do školy nebo školského zařízení
- Účastní se osobně projednání závažných skutečností, týkajících se vzdělávání dítěte či žáka, jsou-li vyzváni ředitelem školy nebo školského zařízení
- Informují pedagogické pracovníky školy o všech závažných skutečnostech, které by mohly ovlivnit průběh vzdělávání
- Dokládají důvody nepřítomnosti dětí a žáků ve vyučování v souladu s podmínkami uvedenými ve školním řádu

3.2 Učitelé ve výchově vzdělávacím procesu

Úkoly a požadavky, které jsou kladeny na učitele v rámci jejich profese jsou značné, z psychologického hlediska velmi náročné a rozmanité. Toto povolání může být zdrojem uspokojení a radosti, ale též zátěže a neklidu, které mohou v důsledku dlouhodobého působení narušit zdraví. Mezi základní předpoklady

výkonu učitelského povolání patří osvojení si příslušného vědního či jiného oboru, v němž se soustavně zdokonalují a sledují jeho aktuální vývoj. Tomuto oboru vyučují žáky. Umění vyučovat předpokládá osvojení a neustálé prohlubování jak pedagogických poznatků, tak i psychologických (Čáp 1993, s.325).

Nejdůležitějším prvkem organizační struktury školy jsou učitelé vzhledem k tomu, že vykonávají přímou výchovně vzdělávací (edukační) činnost se žáky, pro níž jsou školy zřizovány. Povinnosti a práva učitelů jsou zakotveny v pracovním řádu, který je platný pro zaměstnance škol a školských zařízení, která jsou zřízena MŠMT, kraji nebo obcemi. Následující ustanovení definují pozici učitele, jeho práva a povinnosti.

Práva učitelů:

- Učitelé mají právo na rovné zacházení v souvislosti s pracovními podmínkami, přípravou, odměňováním a funkčním postupem
- V případě, že se učitelé cítí poškozeni, mají právo domáhat se nápravy formou stížnosti u příslušného úřadu práce nebo náhrady nemajetkové újmy v penězích v občanskoprávním řízení u soudu, a to v případě, kdy byla snížena jejich důstojnost nebo vážnost (Obst, 2006, s. 57)
- Učitelé mají právo na pravdivé a včasné informace, týkající se organizačních změn, rozhodování zaměstnavatele o počtu a struktuře zaměstnanců, o změnách pracovních podmínek, o bezpečnosti a ochraně zdraví při práci
- Učitelé mají právo odmítnout takový výkon práce, o němž jsou přesvědčeni, že závažným způsobem bezprostředně ohrožuje jejich život nebo život a zdraví dalších zaměstnanců a žáků

Povinnosti učitelů:

- Vykonávají výchovně vzdělávací činnost v souladu s ochranou žáků před riziky poruch jejich zdravého vývoje
- Vychovávají žáky ve smyslu vědeckého poznání v souladu se zásadami demokracie, vlastenectví a humanity (Obst, 2006, s. 57)

- Dodržují učební plány a učební osnovy a ustanovení všech platných předpisů
- Účastní se dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
- Vykonávají dozor nad žáky
- Zachovávají mlčenlivost o skutečnostech souvisejících s osobními údaji žáků
- Informují žáky o výsledcích jejich vzdělávání, v případě nezletilých žáků informují rovněž jejich rodiče, zákonné zástupce
- Spolupracují se zákonnými zástupci žáků, případně se zařízením náhradní rodinné péče
- Spolupracují s výchovným poradcem školy, s metodikem prevence, s pedagogicko psychologickou poradnou, s pracovníky orgánů sociálně právní ochrany dítěte
- Vyvarují se nežádoucího chování sexuální povahy ve vztahu k žákům i k ostatním spolupracovníkům

3.2.1 Motivace jako součást výchovně vzdělávacího procesu

Vzhledem k tomu, že je motivace nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu a její uplatňování příznivě ovlivňuje jeho efektivitu, byla zařazena tato kapitola. Pojednává podrobněji o druzích motivace a struktuře jejího procesu. Je žádoucí, aby učitelé v rámci autoevaluace realizované způsoby motivace žáků průběžně diagnostikovali a hodnotili.

Efektivita učitelova působení je obtížně zjistitelná a objektivně měřitelná. Nelze ji posuzovat a zjišťovat pouze podle výkonů žáka. Motivaci lze definovat jako hnací sílu konání člověka, jímž je aktivován, tedy uváděn do pohybu. Je předpokladem osvojení si nových vědomostí a dovedností v procesu učení. „Motivaci chápeme v nejširším slova smyslu jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka“ (Hrabal, Man, Pavelková 1989, s.16). Balcar definuje motivaci jako „výslednici více motivačních vlivů působících současně“ (Balcar, 1983, s. 9). Podle Maslowa motivace lidského chování vychází jak z vnitřní pohnutky uspokojení potřeb člověka, tak z vnější

(Drapela 1999, s. 138). Vnitřní motivační zdroje jsou potřeby, do vnějších motivačních zdrojů řadíme pobídky (incentivy). Mezi jednotlivými potřebami existují složité vzájemné vztahy. Z uvedeného vyplývá, že motivace je strukturována do několika vrstev, které se skládají z více činitelů. To je příčinou skutečnosti, že konkrétní způsob motivace nemotivuje všechny žáky stejně. Učitelé se tak mohou mylně domnívat, že někteří žáci jsou motivováni a jiní naopak nejsou. Proto je důležité, aby učitelé v rámci výchovně vzdělávacího procesu realizovali různé způsoby motivace, protože je velmi málo pravděpodobné, že využíváním jednoho způsobu motivace se jim podaří motivovat ve stejné míře všechny žáky.

Významnou úlohu v rámci motivace hraje rozvinutost motivačních dispozic jednotlivých žáků. Její míra je však ovlivněna kvalitou interakce mezi učiteli a žáky, jinými slovy napsáno jakými způsoby učitelé motivují žáky. Ve výchovně vzdělávacím procesu motivují učitelé žáky vědomě, to znamená navozováním podmínek bohatých na incentivy. K nevědomé motivaci jednotlivých žáků přispívá způsob interakce mezi učiteli a žáky, jejich vzájemné vztahy, postoje, podstatnou roli zde hraje skryté kurikulum. Proces motivace je mimo jiné ovlivněn preferencí motivačních pohnutek žáků k učení. Učitelé mohou tyto potřeby žáků záměrně ovlivňovat, avšak výsledek nemusí být vždy v souladu s jejich očekáváním.

Přehled nejčastějších motivačních pohnutek žáků k učení:

- **Sociální motivace**

Žáci se snaží obvykle proto, aby k nim měli učitelé kladný vztah. Snaží se rovněž proto, že klasifikace na vysvědčení vypovídá o míře jejich nadání a kvalitě studijní práce.

- **Poznávací motivace**

Žáci se snaží obvykle proto, že je učivo zajímavá.

- **Morální motivace**

Žáci se snaží obvykle proto, že učení považují za svoji povinnost.

- **Obava z neúspěchu**

Žáci se snaží obvykle proto, že se obávají toho, že nebudou nic umět.

- **Prestižní motivace**

Žáci se snaží obvykle proto, že chtějí být lepší než spolužáci.

- **Výkonová motivace**

Žáci se snaží obvykle proto, že mají dobrý pocit, když se něčemu dobře naučí (Pavelková, 2002, s. 68, 69).

Motivace ve výchovně vzdělávacím procesu je prostředkem vedoucím ke zvyšování efektivity učební činnosti žáků a současně je cílem výchovně vzdělávacího působení učitele. Tyto dvě role motivace jsou naplňovány vždy současně, nelze je od sebe oddělit. Podaří-li se učiteli při vyučování aktualizovat poznávací potřeby žáků, znamená to, že je činnost pro žáky zajímavá a žáci se stávají vnitřně motivovanými. Dalším faktorem, který kladně ovlivňuje motivaci žáků je úspěšné vykonávání dané činnosti. Při osvojování učiva jsou tito žáci úspěšnější než žáci nemotivovaní.

Jsou-li žáci v daném předmětu dostatečně motivováni, může učitel přistoupit k využití percepčního a konceptuálního konfliktu v poznávací činnosti prostřednictvím uplatnění následujících motivačních zásad ve výchovně vzdělávacím procesu (Hrabal, Man, Pavelková 1989, s. 134):

- **Zásada překvapivosti**

Aktivizujícím momentem se stává rozpor mezi skutečností a žakovým očekáváním.

- **Zásada vyvolání pochybnosti**

Zde se stává aktivizující sama pochybnost vzhledem k tomu, že prezentovaný obecný princip nemusí platit vždy. Tato skutečnost vede žáky k individuálnímu přístupu k řešení problémů či k hodnocení situací.

- **Zásada kognitivní nejistoty**

Je uplatňována tehdy, má-li žák k dispozici výběr z několika variant řešení.

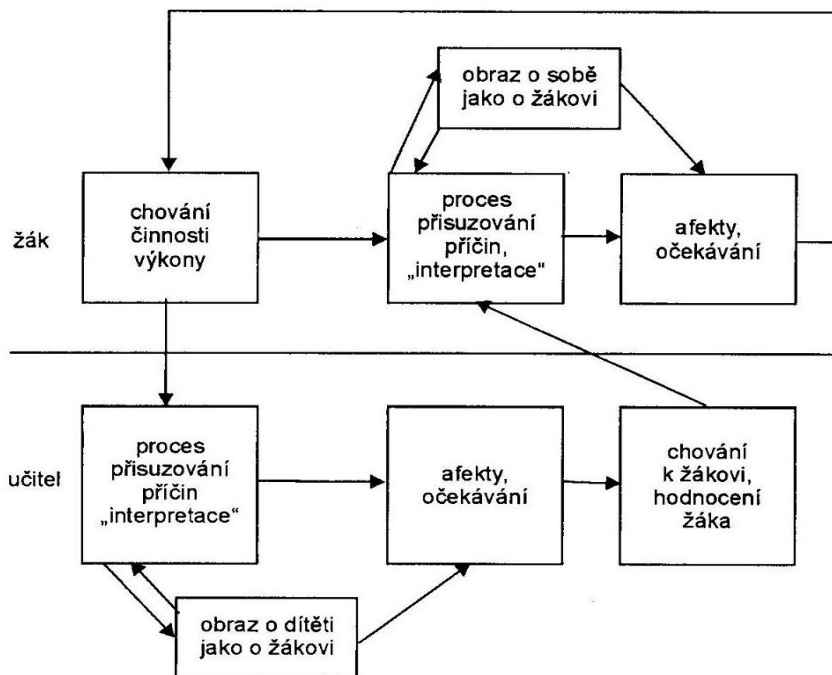
- **Zásada obtížného**

Využití zásady obtížného, na první pohled neřešitelného úkolu spočívá ve vytvoření takové problémové situace, do které učitel zasahuje nápovědou, bez níž by u mnoha žáků mohlo dojít spíše k demotivaci. Bez předchozí

dostatečné motivace by uplatnění některých zásad mohlo působit více kontraproduktivně, než motivačně. „Tvzení, že dobrý učitel se pozná podle toho, kolik čemu a koho naučí, je v obecné podobě nesporné, stejně jako axiom, že dobrý žák se pozná podle toho, co a kolik dovede“ (Hrabal, 1988, s. 23). „Výkon žáka však není ovlivněn pouze působením učitele, nýbrž má na něj vliv řada vnitřních i vnějších faktorů, na které učitel působí pouze částečně a některé z nich ani ovlivnit nemůže, například míru nadání, hereditární zátěž a jiné“ (Tesárková, 2006, s. 5). Styl učitelova vedení a jeho motivační zaměření ovlivňuje motivační klima ve třídě, které je součástí klimatu školy. Pro vytvoření optimálního motivačního klimatu ve třídě je vhodné toto klima průběžně diagnostikovat, aby byly postupně odstraněny jeho nedostatky (Hrabal, Man, Pavelková 1989, s. 138).

Významný faktor ovlivňující míru efektivity pedagogického působení je schopnost učitele motivovat žáky. „Umění motivovat nespočívá pouze ve vhodném výběru učiva a jeho poutavém exponování, nýbrž vychází z osobnosti učitele, z jeho zaujetí pro obor a současně z jeho postoje k lidem, k žákům. Aby zaujal je nutné umět se lidem přiblížit, mít k nim kladný vztah. Ne náhodou je v pomáhajících profesích pojímán lidský vztah jako součást profese, viz název stejnojmenné publikace Karla Kopřivy. Obdobně je tomu i v pedagogice“ (Tesárková, 2006, s. 5). Interakce mezi učiteli a žáky ve výchovně vzdělávacím procesu je jedním z významných zdrojů motivace nebo demotivace chování žáků, viz obrázek č. 1. Postoje učitelů k žákům ovlivňují kvalitu utvářeného obrazu učitelů o osobnosti žáků. Výsledkem tohoto procesu je očekávání učitelů, které může mít motivující nebo frustrující vliv na výkony žáků. „Ovlivnit kladně motivovanost žáků, která je klíčem k žakově kladnému postoji k vyučovanému předmětu a současně i k učiteli, je jedním z klíčových momentů pedagogické činnosti učitele. Tato fáze výchovně vzdělávacího procesu je rozhodující pro úspěch či neúspěch pedagogického působení“ (Tesárková, 2006, s. 5).

Obrázek č. 1 Schéma interakce žák – učitel



Zdroj: (Hrabal, Man, Pavelková 1989, s. 123)

Komentář k obrázku: Vzhledem k tomu, že afekt je „prudká, krátkodobá a velmi výrazně prožívaná citová reakce“ (Honzák, 2006, s. 86), doporučuji autorům do budoucna změnit na emoční očekávání.

Předpokladem úspěšné realizace výchovně vzdělávacího procesu je motivovanost učitelů, bez níž by nebyli schopni zaujmout žáky a umožnit jim osvojení učiva, hodnot, postojů a přispět tak k jejich výchově a vzdělání. Existují

různé teorie, vysvětlující, proč se lidé v konkrétní situaci chovají právě určitým způsobem. Znalost teorií motivace může učitelům přispět k lepšímu porozumění chování jednotlivých žáků, je tedy předpokladem pro výběr účinného způsobu motivace v dané pedagogické situaci.

Vzhledem k tomu, že je ve školství působení vnějších faktorů motivace zanedbatelné, je třeba pro zdárný výkon učitelského povolání velká míra vnitřní motivace. Učitelé mohou míru vnitřní motivace kladně ovlivnit například stanovením si vlastních cílů a priorit, které cílevědomě sledují od počátku až k jejich naplnění. Tyto cíle a priority, jež mají obvykle dlouhodobější charakter průběžně doplňují cíli dílčími, krátkodobými. Učitelé tak mohou rozvíjet vlastní proces učení.

3.2.2 Hodnocení jako součást výchovně vzdělávacího procesu

Obdobně jako motivace je hodnocení neoddelitelnou součástí výchovně vzdělávacího procesu a jeho realizaci se nelze vyhnout. Je žádoucí, aby učitelé volili v kontextu konkrétní pedagogické situace odpovídající způsob hodnocení. K uvedenému cíli má přispět zařazení této kapitoly. Hodnocení nejsou jenom žáci, nýbrž i učitelé a to žáky, jejich zákonnými zástupci, vedením školy, Českou školní inspekcí, zřizovateli, veřejností. Práce učitelů je hodnocena mnoha hodnotiteli na rozdíl od jiných profesí.

Hodnocení je jednou z nejnáročnějších a současně nejdůležitějších pedagogických činností. „Školní hodnocení je činnost, která může svými důsledky žákům pomoci i ublížit“ (Slavík 1999, s. 9). V práci s chybou hraje významnou roli, jaký význam chybám v učení připisují učitelé, rodiče i žáci (Čáp 1993, s. 248). Negativním hodnocením mohou být někteří žáci stimulováni k aktivitě (k učení), pro jiné může být naopak zdrojem demotivace, v jejímž důsledku tito žáci ztrácí zájem o učení. Obdobně kladné hodnocení může mít na některé žáky stimulační vliv k další práci, jiní mohou v jeho důsledku polevit ve studijních výkonech. Hodnocení tak plní svoji motivační funkci.

Hodnocení má žákům i jejich zákonným zástupcům zprostředkovat zpětnou vazbu o jejich učebních výkonech, učitelům podává informaci o tom, do jaké

míry se jim podařilo dosáhnout zamýšlených cílů v rámci výchovně vzdělávacího procesu, hodnocení tak plní funkci poznávací.

Hodnocení se stává podkladem pro další učitelův postup, tedy pro změny a inovace v jeho pedagogické činnosti. Je jednou z podmínek autodiagnostiky žáků i učitelů. Na základě sledování hodnocení lze diagnostikovat dlouhodobý vývoj žáků a rozhodnout o přijetí případných individuálních opatření. Hodnocení je dokumentováno certifikátem (vysvědčením, maturitou), který informuje o dosažené úrovni vzdělání (Pavelková 2002, s. 36).

3.3 Autodiagnostika a autoevaluace učitele

Předpokladem pro uskutečnění autoevaluace vlastní pedagogické činnosti je autodiagnostika. Hrabal považuje autodiagnostiku „za základní nástroj objektivního sebepoznávání učitele a jeho autodiagnostickou činnost“ (Hrabal, 1988, s. 15). Autodiagnostika umožňuje učiteli poznávat a hodnotit vlastní výchovně vzdělávací proces a jeho výsledky z různých hledisek: může například konfrontovat poznatky o vlastním pedagogickém působení s profilem absolventa učitelství. Konfrontovat může též své osobnostní vlastnosti s širší učitelskou populací. Učitel odborných předmětů konfrontuje dosavadní poznatky a dovednosti, které si v daném oboru osvojil s novými trendy v oboru a v povolání, respektive s aktuálními požadavky trhu práce na absolventy.

Výsledky pedagogického působení jednotlivých učitelů se liší v mnoha aspektech:

- Co žáky naučí
- V jakém množství
- Čemu naučí některé žáky lépe a jiné hůře

Tyto rozdíly jsou pro samotného učitele velmi obtížně identifikovatelné, neboť autopercepce podléhá řadě skreslujících vlivů. Obdobně náročná je i percepce druhého člověka. Do diagnostického procesu promítá učitel své předchozí zkušenosti, postoje, a názory. Cílem autodiagnostické koncepce je minimalizovat jejich rušivý vliv na výchovně vzdělávací proces. Podkladem pro stanovení metodologických východisek pedagogicko psychologické autodiagnostiky je

analýza výsledků vlastního pedagogického působení a zhodnocení průběhu interakce učitelů se žáky při vyučování. Nepostradatelné jsou též výsledky hodnocení učitelů a jejich posuzování jednotlivých žáků. Srovnáme-li reálné výkony a činnosti žáků, dospějeme k autodiagnostické informaci, která vypovídá o způsobu hodnocení a nárocích učitele. Podle výkonů a činnosti žáků usuzujeme na účinnost a směr pedagogického působení učitelova, zatímco posuzování a hodnocení manifestují učitelovo pojetí úspěšného žáka. „Autodiagnostika je součástí výchovně vzdělávacího procesu, jejím cílem je poskytovat učitelům zpětnou vazbu o jejich pedagogickém působení. Významně se tak podílí na utváření sebehodnocení a sebepojetí učitelů. Výsledky autodiagnostiky mohou přispět ke zprostředkování informací o tom, jak učitele a jejich práci vnímají a posuzují žáci. V lepším případě mohou být tyto informace pro učitele zdrojem poznání a motivem pro inovaci některých nežádoucích postojů a stereotypů. V horším případě se mohou stát zdrojem frustrace a rezignace.

Aby byla autodiagnostika účinná pro další osobnostní a profesní rozvoj učitelů, je vhodné pracovat na vlastním sebepoznání prostřednictvím sebezkušenostních aktivit pod odborným vedením. Poznání sebe sama a následná autoregulace umožňuje učitelům mnohem lépe pochopit a porozumět individuálním zvláštnostem žáků. Stává se tak předpokladem pro uplatňování individuálního přístupu k žákům. Sebepoznání umožňuje učitelům rozpoznat vlastní stereotypní vzorce chování. Na základě jejich osvojení se domnívají, že pouze konkrétní chování je v dané chvíli správné, aniž by akceptovali individuální zvláštnosti žáků. Tento přístup není vhodný, neboť žákům neumožní sebepoznání v dostatečné míře a brzdí tak jejich rozvoj“ (Tesárková, 2006, s. 3). „Každá diagnostika v pedagogické situaci prováděná učitelem je alespoň skrytě i diagnostikou učitele tj. autodiagnostikou“ (Hrabal, 1988, s. 13). Existují propracované metody, testy, jejichž prostřednictvím se jedinec může o sobě něco dozvědět. Například R. B. Cattell přistupuje k osobnosti popisně, vypracoval přehled faktorů odvozených z klasifikace primárních vlastností osobností viz tabulka č. 1. Pro autodiagnostiku učitelů doporučuji použít prvních osm faktorů. Vhodné je použít rovněž Eysenckův test, zaměřený na zjišťování temperamentu viz příloha č. 1.

Tabulka č. 1 Přehled faktorů odvozených z Cattelovy klasifikace primárních vlastností osobností

Otevřený (cyklotymní, extrovertní)	Rezervovaný, izolovaný
Intelektuální (dobré abstraktní myšlení)	Převažuje spíš konkrétní myšlení
Emocionálně stabilní	Ovlivnitelný city, snadno vzrušivý
Nezávislý, průbojný, houževnatý	Poddajný, mírný poslušný
Nadšený, plný života, nenucený	Štřízlivý, obezřetný
Svědomitý, vytrvalý, seriózní, zásadový	Vyhýbající se závazkům, oportunistický
Smělý, bez zábran, spontánní	Plachý, zdrženlivý
Závislý, nadměrně ochraňovaný	Psychicky odolný, realistický
Podezřívavý, nedůvěřivý, těžko se dá oklamat	Důvěřivý, přizpůsobivý
Obdařený fantazií, odtržený od praktického života	Praktický, opatrný, konvenční
Mazaný, chladně uvažující, znalý světa	Naivní, bezelstný
Nejistý, trpící obavami, ustaraný	Sebejistý, jistý sám sebou, klidný
Experimentující, kritický, volnomyšlenkář	Konzervativní, respektující tradice
Soběstačný, houževnatý, vynalézavý	Závislý na druhých
Ovládající se, disciplinovaný	Neformální, řídí se vlastními sklony
Nervózní, podrážděný, přetížený	Uvolněný, klidný, nezklamaný

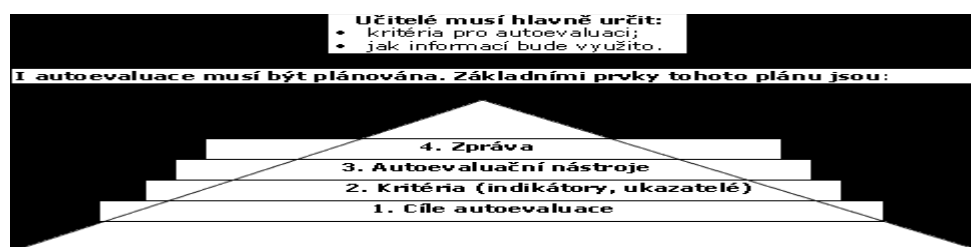
Zdroj: http://www.magtypo.cz/buxus/generate_page.php?page_id=299&buxus_typo=1770be880e9aa07c5_672d11e085773a8

[cit. 10. 12. 2008].

Předpokladem účinné autodiagnostiky a následné autoevaluace učitelů odborných předmětů je vytýčení kritérií autoevaluace, která budou hodnocena, (sledována) a stanovení plánu, jak budou zjištěné informace efektivně využity.

Obrázek č. 2 znázorňuje některé možné základní prvky autoevaluačního plánu.

Obrázek č. 2 Schéma plánu autoevaluace



Zdroj:

<http://www.rvp.cz/clanek/965> [cit. 10.12 2008].

3.3.1 Skotský model

Autoevaluace výchovně vzdělávacího procesu se netýká pouze našich učitelů, nýbrž i učitelů v rámci Evropy. Jako ukázkou zahraničního systému autoevaluace ve školství zde uvádím Skotský model. Vzhledem k tomu, že hlavní oblasti tohoto modelu autoevaluace jsou blízké realizaci autoevaluace v našich podmínkách, zvolila jsem Skotský model, který je využíván zejména ve Velké Británii.

Skotská inspekce považuje za totožné postupy externího hodnocení tj. svého hodnocení škol s hodnocením interním, tj. s autoevaluací jednotlivých škol, které hodnotí svoji vlastní kvalitu podle jednotného modelu. Hlavní oblasti evaluace tohoto systému jsou: kurikulum, výsledky učení a vyučování, podpora žáka, etos, zdroje a podmínky, řízení, vedení a zabezpečení kvality. Evaluace v tomto případě vychází především z vyhodnocování testů a porovnání statistických dat.

V rámci dlouhodobého projektu spolupracuje Česká školní inspekce se Skotskou školní inspekcí. Vzhledem k této skutečnosti získala právo využívat i současnou poslední verzi uvedeného evaluačního modelu. Odmítá však tento model autoevaluace v našich podmínkách využívat s odůvodněním, že by autoevaluace neměla být unifikována, protože realizace školních vzdělávacích programů by tak mohla být narušena univerzálními autoevaluačními mechanismy, omezujícími prostor pro kreativitu a originalitu škol.

Zdroj: <http://www.vuppraha.cz/media/281> [cit. 10.12 2008].

<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=02748&CAI=2153>

4 Autoevaluace ve výchovně vzdělávacím procesu

Jedním ze základních předpokladů realizace smysluplné a efektivní autoevaluace je klima důvěry, které poskytuje prostor pro otevřené jednání. Všichni zúčastnění musí mít důvěru, že získané informace ani výsledky evaluačního procesu, nebudou použity v jejich neprospěch. Dalším důležitým předpokladem je pocit odpovědnosti jednotlivců za práci, která směřuje k dosažení společně vytýčených cílů.

Proces autoevaluace školy lze členit do několika fází, jeho možný průběh znázorňuje obrázek č.3. V praxi se jednotlivé fáze uskutečňují v interakci. Autoevaluace může být realizována na každé škole individuálním způsobem. Předpokládá se, že každá škola vychází z vlastních možností, podmínek a zkušeností. V následující tabulce jsou uvedeny jednotlivé fáze autoevaluace spolu s jejich stručnou charakteristikou.

Tabulka č. 2 Přehled fází v procesu autoevaluace školy

1. fáze	motivační	Vzniká v okamžiku potřeby autoevaluace, ředitel (iniciátor) buduje síť pracovních kontaktů a vztahů, získává sympatizanty a spojení.
2. fáze	přípravná	Zahrnuje promýšlení projektu, záměry a cíle autoevaluace; stanovují se pravidla a zpracovává se projekt; určuje se, co se pokládá za úspěch a co ne; upřesňuje se pojetí důležitých proměnných; pro tuto fázi je typický myšlenkový chaos, tápání, hledání, diskuse a dohadování, shánění informací, externích odborníků (spolupracovníků a poradců).
3. fáze	realizační	Konkretizují se dosavadní poznatky podle podmínek školy; určují se konkrétní postupy; projekt se stále průběžně aktualizuje a reviduje; je dokončen výběr proměnných i způsob jejich měření; ke spolupráci jsou přizváni externí odborníci.
4. fáze	diagnostická doplňená	Zjištění (zmapování) současné situace (lidské zdroje, výchovně vzdělávací proces, sociální partneři, materiální vybavení...)
5. fáze	evaluační	V originále: Jsou získána data. Doporučuji změnit na : Získaná data a informace se vyhodnocují; na jejich základě je zpracována autoevaluační zpráva.

6. fáze	korektivní	Završuje celý autoevaluační proces; v ní závěrečná zpráva vyústí uje do dosavadní činnosti školy; dochází k inovacím a korekcím nesrovnalostí (např. přehodnocení vzdělávacích cílů, obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, organizační struktury školy apod.).
---------	-------------------	--

Zdroj: (Rýdl a kol., 1998, s. 38), rozpracovala Tesárková

Autoevaluaci je vhodné zahájit kladením otázek:

- **V čem jsme dobří? / V čem jsem dobrý-á?**
- **Jak můžeme dosáhnout lepších výsledků? / Jak mohu dosáhnout lepších výsledků?**
- **Kdo a co nám může pomoci? / Kdo a co mi může pomoci?**
- **Kde jsme a kam chceme jít? / Kde jsem a kam chci jít?**

(Nezvalová, 2001, s. 12, Vaš'atková, 2006, s. 93)

4.1 Kritéria (indikátory) autoevaluace

Důležitou fází autoevaluačního procesu je výběr kritérií (indikátorů), která budou sledována a hodnocena. Lze je považovat za jádro autoevaluace. Jejich volba a vytváření jsou velmi náročné. Všem zúčastněným by měla být dána možnost vyjádření se k navrženým kritériím a jejich modifikaci. Školy mají možnost vlastního výběru a tvorby kritérií, nebo mohou aplikovat soubory kritérií vytvořené jinými odborníky. Na co se mají školy při autoevaluaci zejména zaměřit?

- **Na hodnocení výsledků vzdělávání**

Zahrnuje údaje o výsledcích žáků v národních či mezinárodních šetřeních, jejich úspěšnost v soutěžích, uplatnitelnost absolventů na trhu práce a v dalším studiu, hodnotící zprávy České školní inspekce, vyjádření zaměstnavatelů i dalších sociálních partnerů.

- **Na hodnocení sociálního klimatu školy**

Důraz klademe na kulturu školy, na mezilidské vztahy, na kvalitu managementu i organizačního modelu školy (Starý, 2006, s.10).

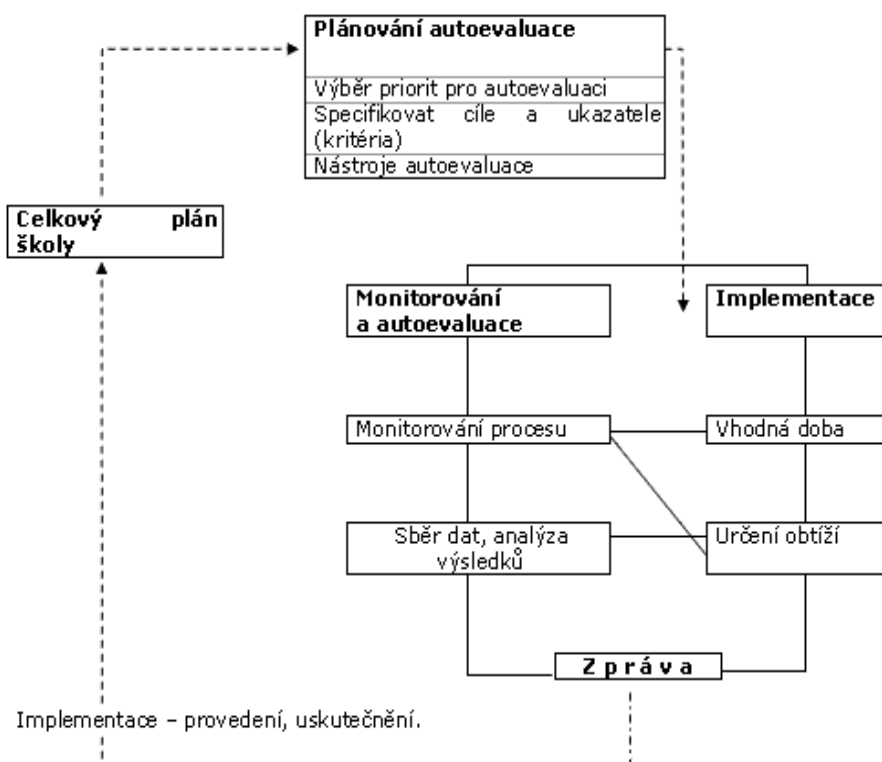
- **Na výběr vzdělávacích strategií**

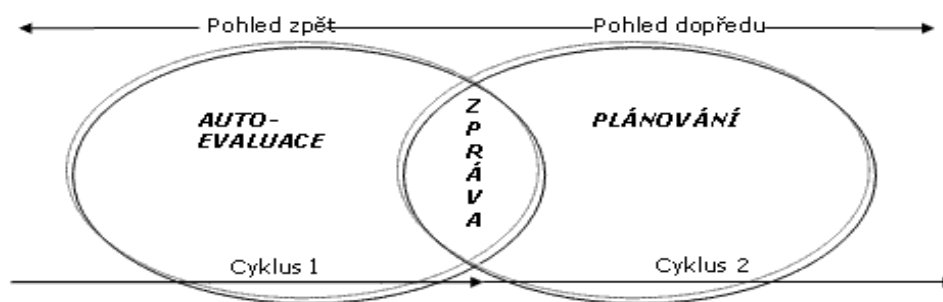
Zhodnotit, zda jsou realizované výukové metody v souladu se vzdělávacím obsahem a přispívají k utváření požadovaných kompetencí absolventů, uvedených v profilu absolventa. Viz ukázka rozpracované kompetence z rámcového vzdělávacího programu oboru H Operátor skladování do školního vzdělávacího programu příloha č. 2. V současnosti jsou tyto kompetence uvedeny v kvalifikačním standardu, viz příloha č. 4 a hodnoticí standard předkládá hodnotitelům kritéria hodnocení, viz příloha č. 3.

- **Na hodnocení týmové práce pedagogického sboru**

Je třeba propojit obsah jednotlivých vyučovaných předmětů, na místo jejich izolovanosti (Kašparová a kol., 2007, s. 9).

Orázek č. 3 Schéma procesu autoevaluace





Zdroj: <http://www.rvp.cz/clanek/965> [cit. 10.12 2008].

4.2 Vybrané metody, nástroje a techniky autoevaluace učitelů, možnosti a meze jejich využití

V oblasti vzdělávání máme k dispozici pestrou nabídku metod, nástrojů a technik, určených pro autoevaluaci, které slouží ke zjišťování a měření toho co je měřitelné. Pro získávání dat a informací je důležité nacházet vhodné metody, nástroje a techniky, neboť důležité položky jsou obvykle obtížně měřitelné (Kosíková, 2006, s. 24). Zjišťovaná data mohou mít kvalitativní nebo kvantitativní charakter. Mezi často využívané metody, nástroje a techniky autoevaluace patří:

- **Dotazník**

Cílovou skupinou mohou být učitelé, žáci, zákonní zástupci i sociální partneři. Prostřednictvím dotazníků lze zjišťovat a porovnávat stejné položky u různých cílových skupin. Dotazník lze využít také v rámci výzkumu. V tomto případě jsou data obvykle administrována a zpracována s využitím statistických metod. Předností dotazníků je časová nenáročnost. Prostřednictvím dotazníku lze zjistit odpověď na konkrétní otázku, obtížně však lze zjistit příčiny této odpovědi. Výjimkou jsou otázky s otevřenou odpovědí, kdy je respondentovi ponechán prostor pro vysvětlení. Dotazník, v němž převažují otevřené otázky je časově náročný na zpracování, neboť vyžaduje individuální přístup k vyhodnocení.

V případě kladení uzavřených otázek, rozlišujeme jejich následující druhy: Odpovědi v dotazníku mohou být zaznamenány na hodnoticích škálách, kdy škála (stupnice) nabízí možnosti uspořádané vzestupně nebo sestupně, například od pozitivního k negativnímu, od kladného k zápornému. Předností je širší možnost volby z nabízených možností, nevýhodou je, že stupnice mezi oběma póly může být vnímána, posouzena a hodnocena respondentem značně subjektivně.

Odpovědi s výběrem možností umožňují respondentovi volit z nabízených možností nejvýstižnější alternativu. Dichotomní kategorie odpovědí umožňují respondentovi vybrat odpověď ze dvou protikladných alternativ, například souhlasím – nesouhlasím, ano – ne. Hlavní předností je velká praktičnost, neboť lze vyhodnotit velké množství dotazníků v krátkém čase. Nevýhoda spočívá v omezeném použití, a to pouze v případě jasně strukturovaných, jednoduchých otázek (Pol, 2006, s. 131).

- **Rozhovor**

Je evaluační metodou časově velmi náročnou, přesto často využívanou. Hlavním zdrojem informací je zde mluvené slovo. Předností rozhovoru je získání podrobných odpovědí na otázky při osobním kontaktu respondenta a tazatele. V porovnání s dotazníkovým šetřením lze při rozhovoru přizpůsobovat otázky momentální sociální situaci s ohledem na respekt k respondentovi. O typech rozhovorů a jejich charakteristikách přehledně informuje následující tabulka.

Tabulka č. 3 Typy rozhovorů

Otevřený oproti uzavřenému rozhovoru	Důležitý je ponechaný „stupeň volnosti“ dotazovanému.	Dotazovaní mohou volně odpovídat, nemusejí se držet předem stanovených kategorií a mohou se vyjádřit podle toho, co sami považují u daného tématu za relevantní.
Nestrukturovaný rozhovor oproti strukturovanému nebo nestandardizovaný	Důležitý je „stupeň volnosti“ tazatele.	Tazatel se nemusí řídit „katalogem otázek,“ může volit otázky a vést rozhovor tak, aby

rozhovor oproti standardizovanému		směřoval ke stanovenému tématu.
Kvalitativní rozhovor oproti kvantitativnímu	Důležitá je analýza údajů, které rozhovorem získáme.	Rozbor získaných údajů probíhá prostřednictvím interpretačních technik.

Zdroj: Mayring, 1990, s. 45 (In: Pol, 2006, s. 128)

Komentář k tabulce č. 3: V případě nestrukturovaného rozhovoru není předem určeno znění ani pořadí otázek. Není cílem získat stejnou informaci od každého respondenta. Tento typ rozhovoru umožňuje neformální hlubší poznání. Nestandardizovaný rozhovor probíhá mezi tazatelem a respondentem. Tazatel má pouze velmi obecný plán rozhovoru, respondentovi tak umožňuje volně tvořit a vyjádřit své názory.

- **Průzkum (anketa)**

Je variantou dotazování, zjišťuje mínění respondentů o vybraných jevech. Umožňuje sběr informací, týkající se určitého tématu, které je zjišťováno v rámci všedního života školy nebo v jejím okolí. Zjištěné údaje objasňují některé aspekty výuky nebo školního života. V porovnání s dotazníkem u této metody odpadají časově náročné procesy – rozesílání, shromažďování a zpracování. Nevýhodou může být absence anonymity účastníků.

- **Deník**

Představuje písemný záznam, který dokumentuje profesní i osobní zkušenosti jedince. Pravidelně zaznamenávané pozorované skutečnosti, pocity, názory, prožitky či myšlenky se mohou stát významným nástrojem společné reflexe a to pouze se souhlasem autora, vzhledem k tomu, že zápisky slouží pro jeho soukromou potřebu (Vašátková, 2006, s. 175, Pol, 2006, s. 138, 139).

- **Silové pole**

Princip silového pole je založen na fyzikálních zákonech, kdy každá akce vyvolá odpovídající reakci. V rámci silového pole proti sobě vzájemně dynamicky působí síly směřující k dosažení vytýčeného cíle a síly směřující opačně. Analýza silového pole může přispět k transparentnosti sil na úrovni organizační

i individuální. V praxi vypadá využití silového pole tak, že si na papír napíšeme cíl, jehož chceme dosáhnout. Na levou polovinu papíru uvedeme takové síly, které nám k naplnění cíle pomáhají. Zatímco na pravé polovině napíšeme síly, které nám brání v dosažení cíle, respektive představují překážku pro dosažení cíle. (Vašátková, 2006, s. 174, Pol, 2006, s. 139, 140).

- **Pozorování**

Je přirozenou činností. Pozorovatel koncentruje svoji pozornost na vybrané děje či subjekty. Zjištěné informace jsou písemně zaznamenány. Pozorování může být volné (nestrukturované) nebo zaměřené (strukturované). Může probíhat viditelně nebo skrytě. Předností skrytého pozorování je získání autentických údajů o pozorovaném subjektu či jevu. Vzhledem k tomu, že je pozorování subjektivní, jeví se vhodná účast více pozorovatelů a jejich vzájemná výměna zjištěných výsledků pozorování tak může přispět k vytvoření intersubjektivního pohledu (Pol, 2006, s. 141, 142). Často je uplatňováno párové nebo vrstevnické pozorování.

Typickým, pedagogickým, diagnostickým nástrojem, hojně využívaným v našich školách je hospitace. Vykonnávají ji nejčastěji inspektoři a ředitelé škol, méně často kolegové. Nedílnou součástí hospitace je pohospitační pohovor.

Specifickou metodou pozorování je stínování (shadowing), které spočívá v dlouhodobém pozorování s možností kladení otázek pozorované osobě, zjišťujících smysl jejího konání (Vašátková, 2006, s. 182).

- **Brainstorming**

Podněcuje rozvoj tvořivého myšlení při řešení konkrétního problému a současně je zdrojem informací především v přípravné fázi autoevaluačního procesu. Smysluplně realizovaný brainstorming vyžaduje dodržení následujících kroků: vymezení problému, zaznamenání bleskových návrhů pro jeho řešení, pauza na utřídění myšlenek, posouzení a vyhodnocení nápadů, výběr řešení (Vašátková, 2006, s. 174).

- **Myšlenková mapa**

Spočívá v grafickém ztvárnění řešeného problému. Do prostřed archu papíru se napíše jádro problému, v následující fázi se důsledně zapisují všechny nápady účastníků a v poslední fázi se vyznačují vztahy mezi nimi, takže vznikne schéma, které lze dále strukturovat a doplňovat

- **SWOT analýza (analýza silných a slabých stránek)**

Spočívá v identifikaci silných stránek, slabých stránek, vnějších příležitostí a vnějších hrozeb školy. Uplatňuje se zejména na počátku evaluačních aktivit, tedy při formulování cílů a vizí školy.

- **Portfolio**

Poskytuje přehled dokumentů nebo prací jednotlivce za určité časové období. Jeho součástí jsou také komentáře hodnotitelů k jeho obsahu, či k osobě žáka nebo kolegy. Prostřednictvím portfolia mohou jednotlivci prezentovat vlastní výkony a schopnosti. Je vhodné, aby autor portfolia opatřil každou práci komentářem, v němž zdůvodní zařazení práce do portfolia a stručně shrne její obsah, případně uvede ještě doplňující informace, které usnadní čtenáři orientaci v dané práci. Portfolio tak může sloužit jako významný nástroj sebereflexe (Pol, 2006, s. 150, 151).

- **Dramatizace**

Prostřednictvím hraní rolí lze vyjádřit prožitky, představy nebo scény. V rámci dramatizace se uplatňují zejména inscenační metody, jejichž prostřednictvím lze zjistit, jaké jsou pocity zúčastněných i jejich vzájemné vztahy. Tuto aktivitu lze uplatnit zejména při supervizi pedagogického sboru nebo školního kolektivu.

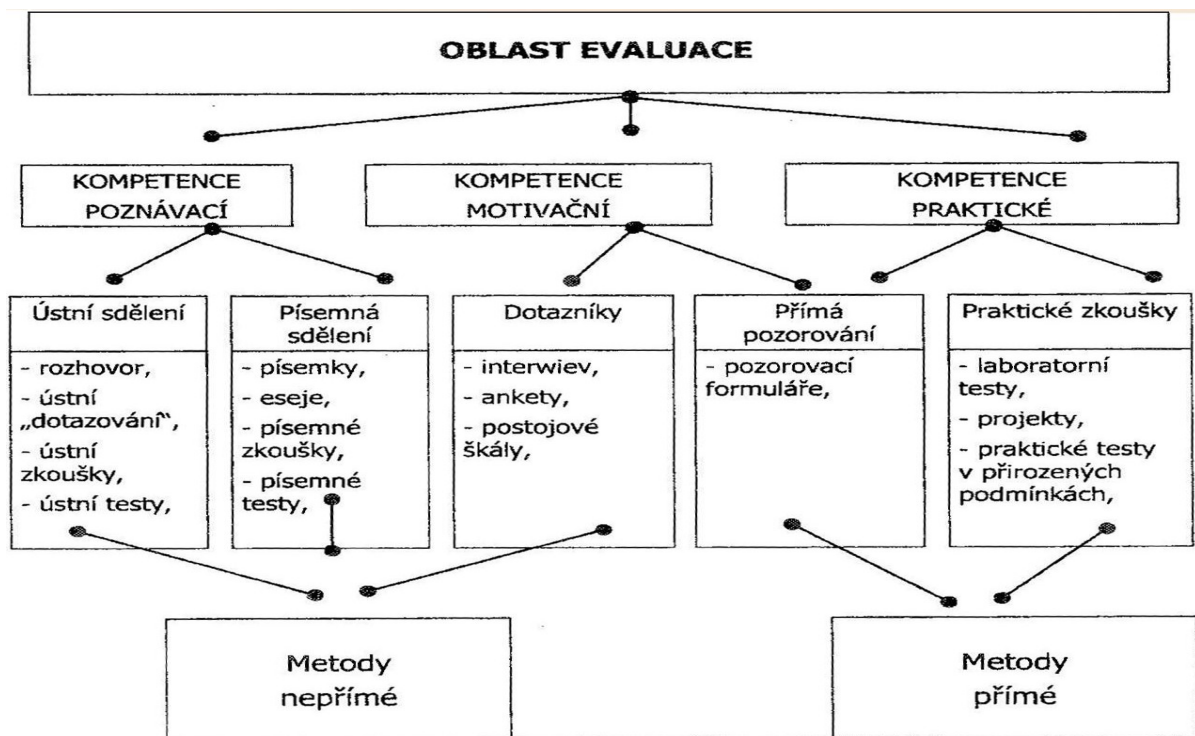
- **Analýza edukačních produktů**

Je zkoumáním a vyhodnocováním produktů, které vytvořily subjekty v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Na obrázku č. 4 jsou podrobně znázorněny metody autoevaluace školních výsledků. Jedná se zejména o práce žáků. Do této kategorie lze zahrnout také výpovědi rodičů nebo učitelů o žácích. Patří sem rovněž dokumenty vzniklé na úrovni školské politiky a administrativy, například legislativní dokumenty, vzdělávací programy, učebnice a jiné (Vašátková, 2006, s. 173, Kosíková, 2006, s. 18).

▪ **Analýza dokumentů**

Zahrnuje získávání informací ze všech písemných záznamů o škole, oficiálních i neoficiálních například, dokumentace školy, kroniky, deníky, portfolia, foto, videozáznamy, hodnotící zprávy zřizovatele, České školní inspekce, výroční zprávy, strategické a koncepční dokumenty a další (Vašátková, 2006, s. 173, Kosíková, 2006, s. 22).

Obrázek č. 4 Schéma souboru metod evaluace školních výsledků



Zdroj: Bugiel, M. in Hodnocení v práci učitele psychodidaktické a etické souvislosti, 2007, s. 209

Uvedené metody, nástroje a techniky lze členit podle různých hledisek. Školy budou zajímat především metody umožňující:

- **Sebehodnocení na úrovni jednotlivce**

Tento způsob sebehodnocení se zaměřuje například na učitele, na žáky jako na jednotlivce, využívá zejména nástroje zaměřující se na diagnostiku osobnosti.

- **Sebehodnocení na úrovni vzdělávací instituce**

Tento způsob sebehodnocení realizuje buď vedení dané organizace, nebo jím pověří tým odborníků. Sebehodnocení může být zaměřeno buď na celkovou autoevaluaci školy, v rámci níž hodnotí především pedagogický proces, klima školy, zdroje, management, výsledky školy. Nebo se může zaměřit pouze na vybrané aspekty chodu školy, například na plánování a tvorbu kurikula, nebo na některé aspekty podmínek výchovy a vzdělávání, umožňující vytváření specifických nástrojů, jakým je například Celonárodní program Škola podporující zdraví (Michek, 2006, s. 9).

4.3 Plán autoevaluace – cíle

Stanovený cíl autoevaluačního procesu je záměrem, kterého chceme v daném časovém horizontu dosáhnout. Cíl je třeba stručně a jasně formulovat, musí být rovněž měřitelný. Splněním těchto podmínek přispíváme k dosažení cíle. Stanovené cíle musí být reálné, to je dosažitelné a měli by s nimi souhlasit všichni zúčastnění. Proto je třeba stanovit časový harmonogram, v němž má být stanovených cílů postupně dosaženo. Nelze úspěšně realizovat autoevaluaci cílů, které nejsou jasně stanoveny a účastníci autoevaluačního procesu nevědí jak postupovat, nebo pochybují o účelnosti stanovených cílů. Strategie, která vede k dosažení stanovených cílů indikuje jakými prostředky, kým a kdy má být cíle dosaženo.

4.4 Závěrečná zpráva autoevaluace

Autoevaluační zpráva poskytuje informace o vývoji, který byl uskutečněn ve stanoveném časovém horizontu. Její reflexe je předmětem diskuse v jaké míře se nám podařilo či nepodařilo dosáhnout stanovených cílů. Je předpokladem pro uskutečnění konstruktivní analýzy obtíží, v jejímž důsledku je plánována strategie dosahování cílů pro následující období.

Autoevaluační zpráva by měla splňovat následující kritéria:

- Reflexe je založena na relevantních údajích
- Zúčastněné osoby souhlasily s účastí v autoevaluačním procesu

Výsledek autoevaluačního procesu je předpokladem pro činnost v následujícím období (Nezvalová, 2001, s. 12). Měl by být zaznamenán ve zprávě, která by tedy měla sloužit především rozvoji školy a inspekci jako doklad o realizaci evaluačního procesu v dané škole. Autoevaluační zpráva by měla obsahovat základní a statistické údaje o škole či školském zařízení, stanovené cíle autoevaluace, ukazatele kvality charakteristické pro sledované oblasti, metody použité v rámci autoevaluačního procesu, zdroje informací, shrnutí zjištěných informací, formulace vizí, aktivit, cílů a úkolů navržených k odstranění zjištěných nedostatků, či k udržení a posílení zjištěných předností, termín následné autoevaluace (Roupec, 1997, s. 12).

5 Empirické šetření a jeho úskalí

V této části diplomové práce se budu zabývat problematikou výzkumu, jemuž předcházela předvýzkum, který jsem uskutečnila na jaře loňského roku. Cílem předvýzkumu bylo ověřit, zda bude respondentům vyhovovat formulace otázek bez dalšího vysvětlování a komentářů zadavatele dotazníku. Zjistit případné nedostatky dotazníku a vyvarovat se jejich opakování při vypracování dotazníku pro výzkumnou sondu, aby nepůsobily rušivě při sběru dat. Na základě zkušeností z předvýzkumu vypracovat dotazník pro realizaci výzkumné sondy.

Pro realizaci předvýzkumu byl zkonstruován dotazník obsahující sedm položek viz příloha č. 5, zaměřený na zjišťování postojů učitelů odborných

předmětů k využívání nástrojů autoevaluace v jejich pedagogické činnosti. Předvýzkumu se zúčastnilo 28 učitelů. Na otázku zda využívají ve své práci sebehodnocení odpovědělo:

- 20 učitelů ANO
- 8 učitelů NE

Ze zjištěného vyplývá, že převážné množství učitelů používá sebehodnocení ve své pedagogické činnosti.

Na otázku co lze díky sebehodnocení zjistit, odpověděli učitelé následují: Uvádím zde 5 nejčastějších odpovědí.

- chyby, nedostatky
- efektivitu výuky, vlastní práce
- cestu ke zdokonalení práce
- klady
- nedostatky ve znalostech žáků

Na otázku domníváte se, že využití cest sebehodnocení může ovlivnit kvalitu výchovně vzdělávacího procesu odpovědělo:

- 24 učitelů ANO
- 3 učitelé NE
- 1 učitel neodpověděl

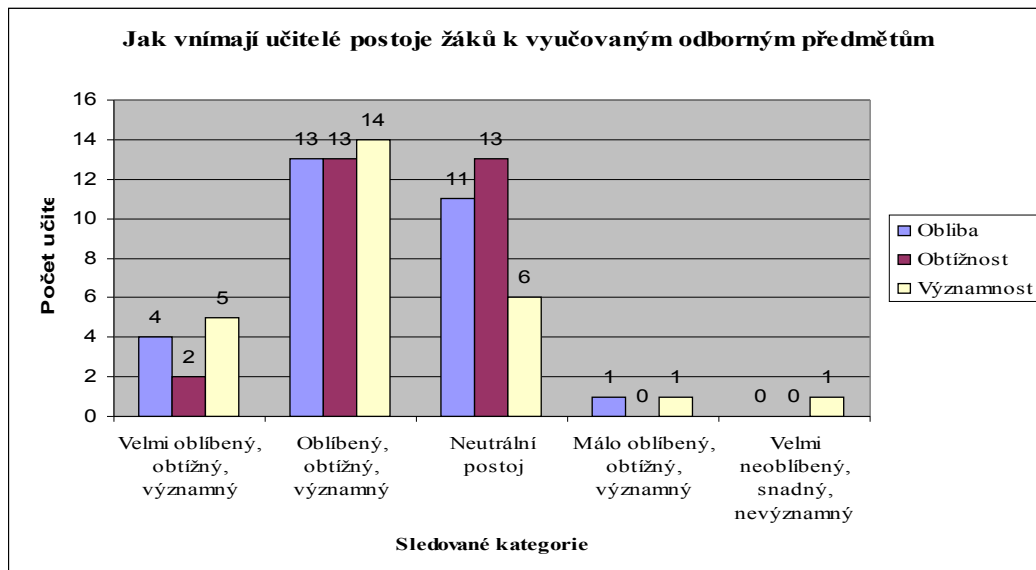
Učitelé posuzovali, jak se jeví jejich žákům předměty, kterým vyučují z hlediska oblíbenosti, obtížnosti a významnosti:

- velmi oblíbené, oblíbené, oblíbené ani neoblíbené, málo oblíbené, velmi neoblíbené
- velmi obtížné, obtížné, obtížné ani snadné, málo obtížné, velmi snadné
- velmi významné, významné, významné ani nevýznamné, málo významné, velmi nevýznamné

Následující graf podává přehled o tom, jak vnímají učitelé postoje žáků k vyučovaným odborným předmětům z hlediska oblíbenosti, obtížnosti a významnosti. Ve všech třech kategoriích vnímají učitelé převážně kladné a neutrální postoje žáků k odborným předmětům. Může tomu tak být proto, že žáci mají o tyto

předměty zájem, protože poznatky a dovednosti získané v rámci těchto předmětů umožní absolventům uplatnění ve svém budoucím povolání.

Graf č. 1



Zdroj: Předvýzkum

Na otázku, co je podle Vás příčinou uvedeného stavu, učitelé nejčastěji odpověděli:

Uvádím 5 nejčastějších odpovědí.

- důležitost předmětu pro uplatnění v povolání
- nezájem žáků o učení
- vývoj doby, technický pokrok
- nízká motivace žáků
- nevhodná volba oboru

Na otázku, jaká opatření navrhuji pro změnu současného stavu učitelé odpověděli:

- větší informovanost o oboru v rámci veřejnosti
- lepší materiální vybavení
- žádné
- nevím

- více aktivit v rámci praxe

Na otázku, které faktory ovlivňují efektivitu učitelova působení, učitelé nejčastěji odpověděli: Zde uvádím 10 nejčastějších odpovědí.

- osobnost učitele
- příjemná pracovní atmosféra
- prostředí školy + klima
- vztah k žákům
- exponování učiva
- umění zaujmout
- vybavenost pracoviště
- finanční ohodnocení
- rodinná pohoda + zázemí
- pozornost žáků

Faktory ovlivňující kvalitu učitelova působení jsou velmi rozmanité a vzájemně se ovlivňují, to znamená že se spolupodílejí na výsledném efektu.

Některé položky v předvýzkumu byly přeformulovány pro jejich větší srozumitelnost, například slovo autoevaluace bylo nahrazeno pojmem sebehodnocení. V předvýzkumu byly kladeny základní otázky, týkající se využívání zmíněného nástroje. Tento dotazník byl pro využití v rámci výzkumné sondy rozpracován a více strukturován. Vyplňování dotazníku probíhalo plynule, bez problémů. Dotazy respondentů k vyplňování dotazníku byly zodpovězeny, jejich připomínky a náměty k dotazníku zaznamenány a následně zapracovány. Prostřednictvím výzkumné sondy byly ověřovány následující hypotézy:

- **Hypotéza č. 1:** Převažující počet učitelů odborných předmětů používá ve své pedagogické činnosti nástroje autoevaluace.
- **Hypotéza č. 2:** Učitelé mají obavu z využívání nástrojů autoevaluace ve své pedagogické činnosti.
- **Hypotéza č. 3:** Využívání nástrojů autoevaluace v rámci vlastní pedagogické činnosti ovlivňuje kvalitu výchovně vzdělávacího procesu

Cílem empirického šetření bylo zjistit, zda učitelé realizují v rámci vlastního pedagogického působení autoevaluaci a pokud ano, které nástroje a metody používají. Původním záměrem bylo realizovat projekt, do něhož by byli zapojeni učitelé odborných předmětů středních odborných škol a učilišť. Cílem projektu by bylo ve spolupráci s učiteli vypracovat obsahově metodický materiál (manuál) pro učitele odborných předmětů, který by informoval o nástrojích autodiagnostiky, následné autoevaluace a jejich využití ve výchovně vzdělávacím procesu. Vzhledem k tomu, že kurikulární reforma klade na učitele značné nároky v souvislosti s tvorbou a realizací školních vzdělávacích programů, didaktická a metodická podpora v oblasti autodiagnostiky a následné autoevaluace se jeví jako nezbytná právě nyní, to je v počáteční fázi povinného zavádění těchto nástrojů do výchovně vzdělávacího procesu. Při oslovování učitelů několika škol s nabídkou účasti v připravovaném projektu někteří učitelé tuto možnost odmítli s odůvodněním nepříznivých zkušeností z některých realizovaných systémových projektů, jichž se zúčastnili s očekáváním, že obdrží metodickou podporu pro svoji činnost a nestalo se tak. Téma diplomové práce bylo nutno změnit na výzkum, zjišťující postoje, názory a potřeby učitelů odborných předmětů. Je pravděpodobné, že po vyhodnocení výzkumné sondy bude známo více informací o potřebách učitelů v oblasti autoevaluace a následně vytvořený obsahově metodický materiál bude v souladu s aktuálními požadavky a potřebami učitelů v této oblasti.

5.1 Výzkumná sonda

Výzkumnou sondu jsem realizovala na Středním odborném učilišti obchodním v Praze 2, na Soukromém středním odborném učilišti gastronomickém s.r.o. v Praze 4 a na Obchodní akademii v Praze 4. Záměrně byly vybrány různé typy vzdělávacích zařízení, kde je realizováno střední odborné vzdělávání. Ze 45 distribuovaných dotazníků pro učitele bylo vyplněno a vráceno celkem 32 dotazníků. Z celkového počtu respondentů bylo 27 žen a 5 mužů. Zjištěný stav vypovídá

jednoznačně o převažujícím počtu žen, zaměstnaných ve školství. Dotazníky byly při zpracování označeny kódem, složeným ze zkratky názvu školy, pořadovým číslem a písmenem z nebo m podle toho, zda je respondentem muž nebo žena. Obdobně tomu bylo u dotazníků určených žákům, které byly rovněž označeny zkratkou názvu školy a pořadovým číslem. Výzkumné sondy se zúčastnilo celkem 47 žáků, studujících v posledním ročníku, z toho 16 ze SOU obchodního, 13 ze soukromého SOU gastronomického a 18 z obchodní akademie. Pohlaví žáků nebylo tentokrát zjišťováno.

Dotazník pro učitele obsahuje celkem 29 položek. V úvodní části dotazníku naleznou respondenti pokyny pro jeho vyplňování. Následují demografické položky, zjišťující pohlaví a věk respondentů. Na základě doporučení respondentů v průběhu ověřování byl dotazník upraven do současné podoby, která je součástí diplomové práce viz příloha č. 6. Tuto verzi dotazníku je možné ještě v budoucnu využít na dalších typech škol.

Pro zjišťování postojů žáků a studentů k jednotlivým odborným předmětům z hlediska oblíbenosti, obtížnosti a významnosti byl použit dotazník, který vypracoval Vladimír Hrabal na počátku sedmdesátých let minulého století (Hrabal, 1988, s. 45). Uvedený dotazník byl využíván zejména ve výzkumné praxi pedagogické laboratoře Výzkumného ústavu odborného školství. Zde jej rozšířil J. Pelikán o dimenzi význam. Dotazník sloužil pro výzkum vysokoškolské a středoškolské populace, uplatnění našel i v pražském výchovném poradenství v kombinaci s dalšími metodikami. V současnosti byl tento dotazník rozpracován o další kategorii a to flexibilitu uplatnění na trhu práce viz příloha č. 7. Žáci a studenti tak mají možnost posoudit, jakou míru uplatnění na trhu práce jim umožňují získané poznatky, dovednosti a vědomosti, které si osvojili v průběhu studia.

Další metodou, která byla při sběru dat realizována je neformální povídání a rozhovory s některými vyučujícími. V následující části diplomové práce bude postupně věnován prostor jednotlivým školám a v závěru budou výsledky shrnuty. Cílem výzkumné sondy není vyhodnocovat všechny položky uvedené v dotazníku, nýbrž především ty, které se bezprostředně vztahují k autodiagnostice a následné autoevaluaci učitele.

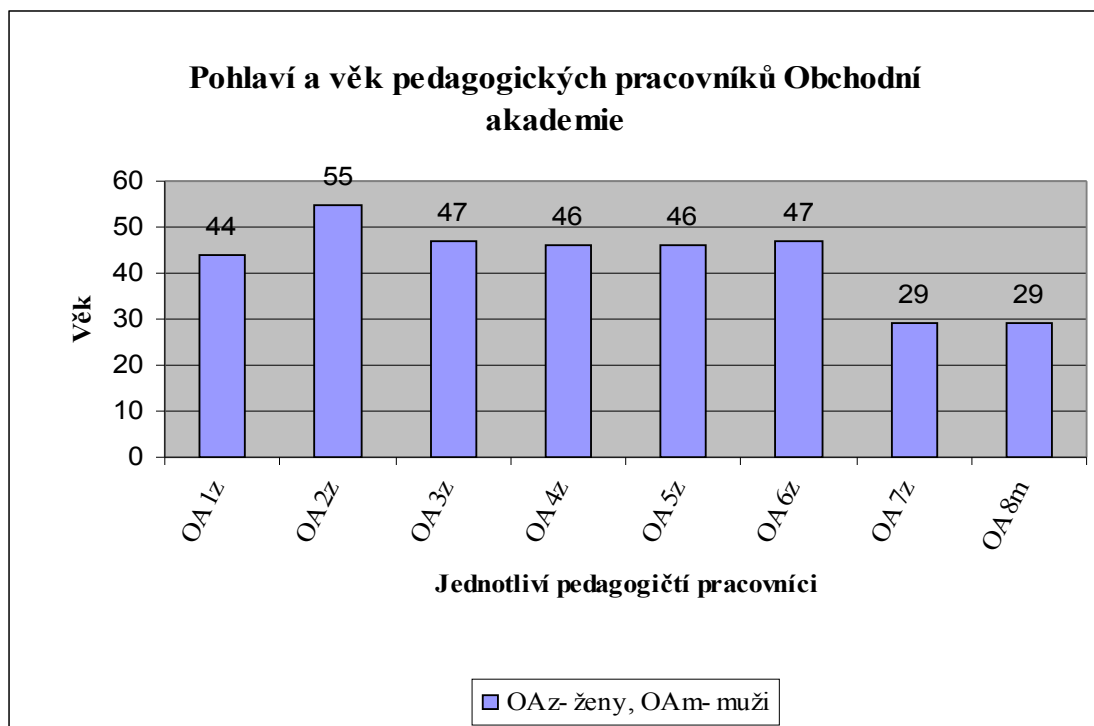
6 Zpracování údajů z výzkumné sondy

Pro potřeby autodiagnostiky a následné autoevaluace učitelů odborných předmětů byly vyhodnoceny a zpracovány následující položky dotazníku:

- pohlaví a věk učitelů odborných předmětů
- délka pedagogické praxe
- postoj k využívání autoevaluace (sebehodnocení) ve vlastní pedagogické činnosti, četnost jejího využívání a druhy využívaných nástrojů
- Souvislost mezi využíváním nástrojů autoevaluace a kvalitou výchovně vzdělávacího procesu
- jak hodnotí učitelé postoje žáků k vyučovaným odborným předmětům z hlediska obliby, obtížnosti a významnosti
- jak hodnotí učitelé míru flexibility uplatnění na trhu práce, kterou absolventům umožňují poznatky a dovednosti získané v rámci vyučovaných odborných předmětů
- které faktory ovlivňují efektivitu učitelova působení
- co je příčinou obav některých učitelů z hodnocení ŠVP
- nejčastěji realizované způsoby motivace žáků v rámci pedagogické činnosti a důvody jejich preference
- nejčastěji realizované metody kontroly a hodnocení výsledků učení a důvody jejich preference
- hodnocení vlastního výchovného působení na žáky

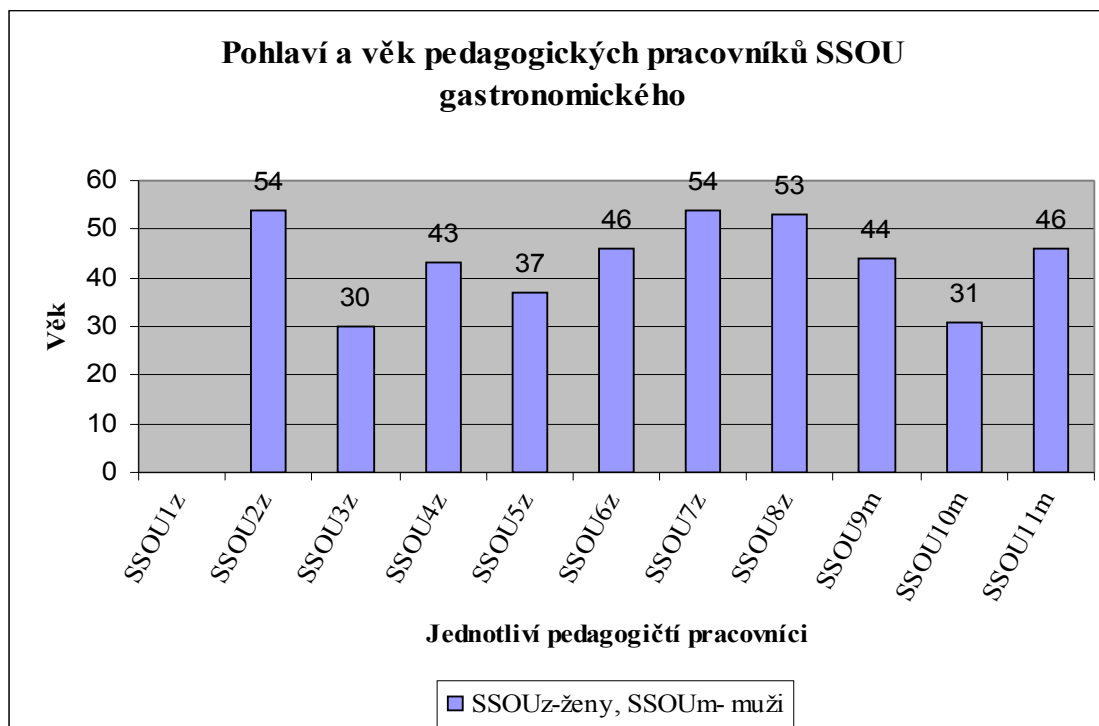
6.1 Zpracování a vyhodnocení demografických údajů

Graf č. 2



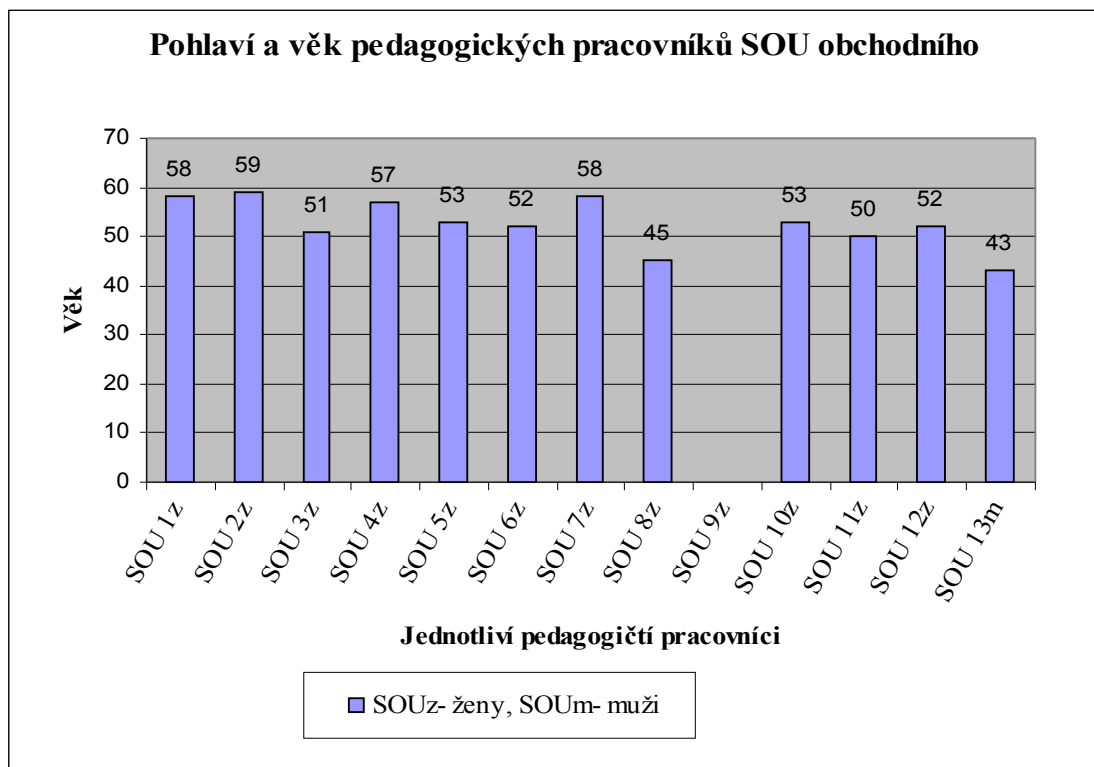
Zdroj: vlastní výzkumná sonda

Graf č. 3



Zdroj: vlastní výzkumná sonda

Graf č. 4



Zdroj: vlastní výzkumná sonda

Tabulka č. 4 Přehled průměrného věku učitelů

	Průměrný věk
Učitelé SOU obchodního	52,7 let
Učitelé SSOU gastronomického	43,8 let
Učitelé obchodní akademie	42,8 let

Zdroj: vlastní výzkumná sonda

Tabulka č. 5 Přehled délky pedagogické praxe učitelů

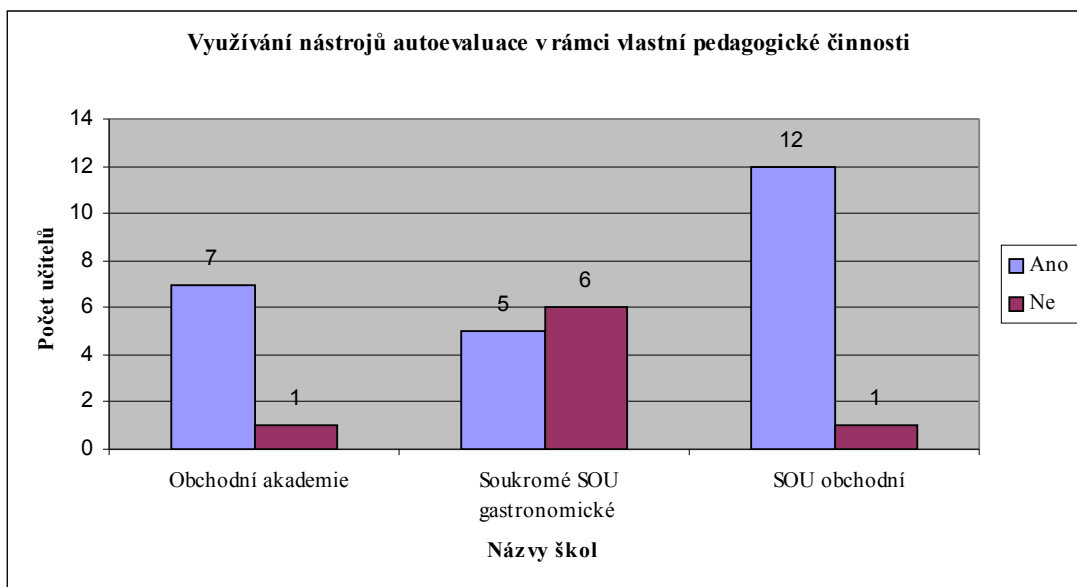
Délka pedagogické praxe	Počet pedagogických
1-5 let	4
5-10 let	2
10-15 let	3
více než 15 let	23

Zdroj:
vlastní
výzkumná sonda

Komentář: Vzhledem k tomu, že pouze malý počet absolventů pedagogických fakult zůstává dlouhodobě pracovat v resortu školství, aktuální průměrný věk učitelů dosahuje hodnoty nad 40 let viz údaje v tabulce č. 4. Těto skutečnosti nasvědčují rovněž výsledek zjištěného přehledu délky pedagogické praxe učitelů, kde výrazně převažuje počet učitelů s praxí nad 15 let nad počtem učitelů s délkou praxe mezi 1 – 5 lety viz tabulka č. 5. Domnívám se, že jednou z příčin zjištěného stavu je nízké platové ohodnocení zejména začínajících učitelů. Dalším důvodem mohou být rostoucí nároky a požadavky na výkon učitelské profese.

6.2 Zpracování a vyhodnocení kvality postoje učitelů k využívání autoevaluace ve vlastní pedagogické činnosti

Graf č. 5



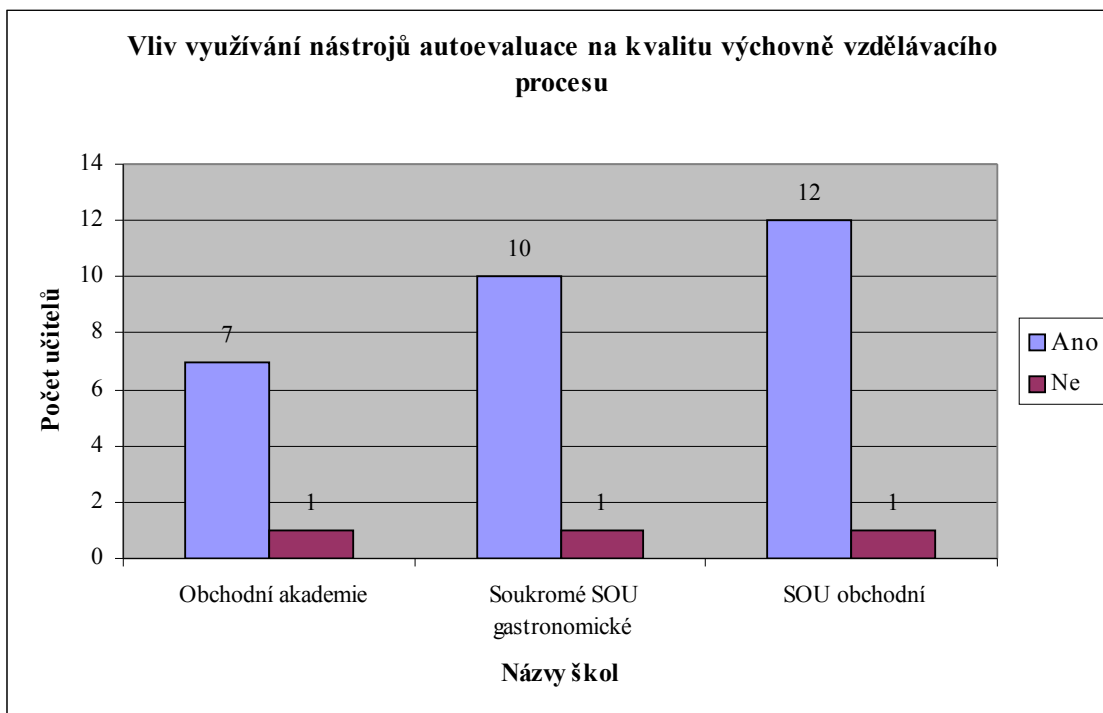
Zdroj: vlastní výzkumná sonda

Komentář: Z počtu 32 respondentů využívá nástrojů autoevaluace ve vlastní pedagogické činnosti 24 respondentů, což je 75%. Toto zjištění potvrzuje hypotézu č.1. Lze předpokládat, že učitelům, kteří mají zkušenost s využíváním nástrojů autoevaluace nebude její realizace činit potíže ani v současnosti, kdy je její uskutečňování právně ukotveno.

Z porovnání zjištěného stavu využívání nástrojů autoevaluace v jednotlivých školách vyplývá, že v soukromém středním odborném učilišti převažuje počet učitelů, kteří nerealizují autoevaluaci vlastní pedagogické činnosti. Kladu si otázku, co je příčinou zjištěného stavu. Podle mého názoru tomu tak může být proto, že někteří učitelé soukromých škol hodnotí autoevaluaci vlastní pedagogické činnosti jako nevýznamnou, vzhledem k tomu, že na soukromých školách studují častěji žáci a studenti s nižšími studijními předpoklady v porovnání se školami zřizovanými státem. V důsledku této skutečnosti jsou učitelé soukromých škol často nuceni snižovat nároky na kritéria hodnocení a následně i na kvalitu vzdělávání.

6.3 Jak hodnotí učitelé vliv využívání nástrojů autoevaluace na kvalitu výchovně vzdělávacího procesu

Graf č. 6



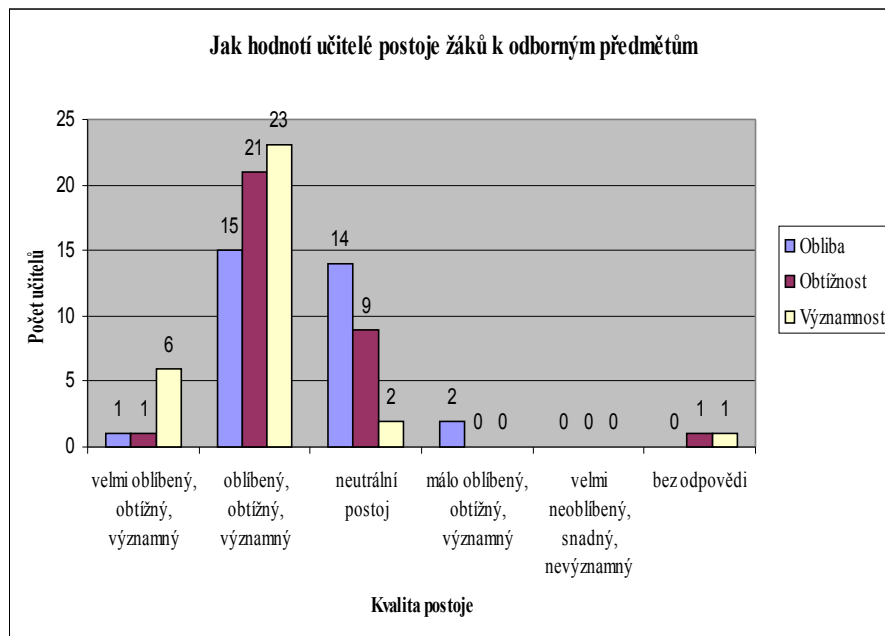
Zdroj: vlastní výzkumná sonda

Komentář: Z počtu 32 respondentů spatřuje souvislost mezi využíváním nástrojů autoevaluace v rámci vlastní pedagogické činnosti a kvalitou výchovně vzdělávacího procesu 29 respondentů, což je téměř 100%. Toto zjištění potvrzuje hypotézu č. 3. V souvislosti se zjištěným stavem lze předpokládat, že i učitelé, kteří nevyužívají v současnosti ve své pedagogické činnosti zmíněné nástroje jsou si vědomi pozitivního vlivu jejich využívání na kvalitu výchovně vzdělávacího procesu. Domnívám se, že tato skutečnost by mohla být pro učitele jedním ze zdrojů motivace k uplatňování nástrojů autoevaluace v budoucnu. Dalšími významnými faktory, které ovlivní postoj učitelů k využívání nástrojů autoevaluace je organizace autoevaluačního procesu ve škole, přístup vedení školy, vztahy mezi vedením a učiteli i mezi učiteli navzájem, protože nezbytným předpokladem pro uskutečnění efektivní autoevaluace je klima důvěry a spolupráce. Příznivý vliv na motivovanost učitelů k využívání nástrojů autoevaluace by rovněž mohla mít obsahově

metodická podpora v podobě manuálu, která by byla zejména pro začínající učitele podporou v dané oblasti. Obdobnou funkci může plnit také další vzdělávání pedagogických pracovníků.

6.4, Jak hodnotí učitelé postoje žáků k vyučovaným odborným předmětům z hlediska oblíbenosti, obtížnosti a významnosti

Graf č. 7



Zdroj: vlastní

výzkumná sonda

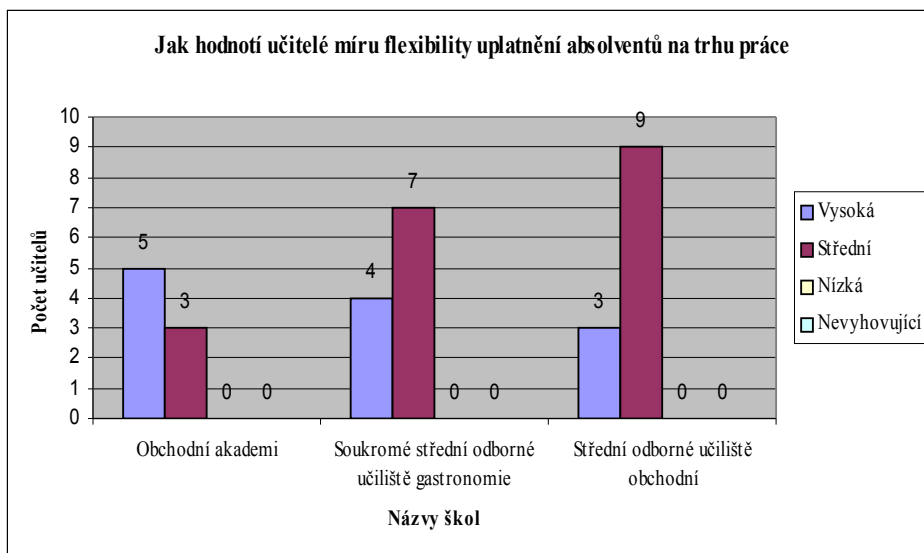
Komentář: Zjištěné výsledky vypovídají, že podle názoru učitelů jsou odborné předměty pro žáky především významné. Domnívám se, že je tomu tak proto, že osvojení vědomostí a dovedností v rámci odborných předmětů je nezbytným předpokladem pro uplatnění absolventa na trhu práce. Toto hodnocení může rovněž vypovídat v případě některých učitelů o tom, jaký postoj by podle nich měli žáci k daným předmětům mít, viz „Každá diagnostika v pedagogické situaci prováděná učitelem je alespoň skrytě i diagnostikou učitele tj. autodiagnostikou“ (Hrabal, 1988, s. 13). V kapitole č. 7 bude zajímavé porovnání skutečnosti jaké postoje žáci k předmětům mají s tím, jak vnímají jejich postoje učitelé.

Z pohledu učitelů se jeví žákům odborné předměty jako obtížné. Z vlastní pedagogické zkušenosti usuzuji, že tomu tak je především v případě žáků středních odborných učilišť, neboť zde studují častěji žáci s nižšími studijními předpoklady v porovnání se středními školami. Podíl na zjištěném stavu může mít také zvyšující se objem informací v jednotlivých oborech a plošné zavádění informačních technologií, jejichž

obsluha je nedílnou součástí mnoha profesí. Z hlediska kategorie oblíbenosti podle učitelů hodnotí žáci nejčastěji odborné předměty jako oblíbené nebo k nim zaujímají neutrální postoj.

6.5 Jak hodnotí učitelé míru flexibility uplatnění absolventů na trhu práce

Graf č. 8



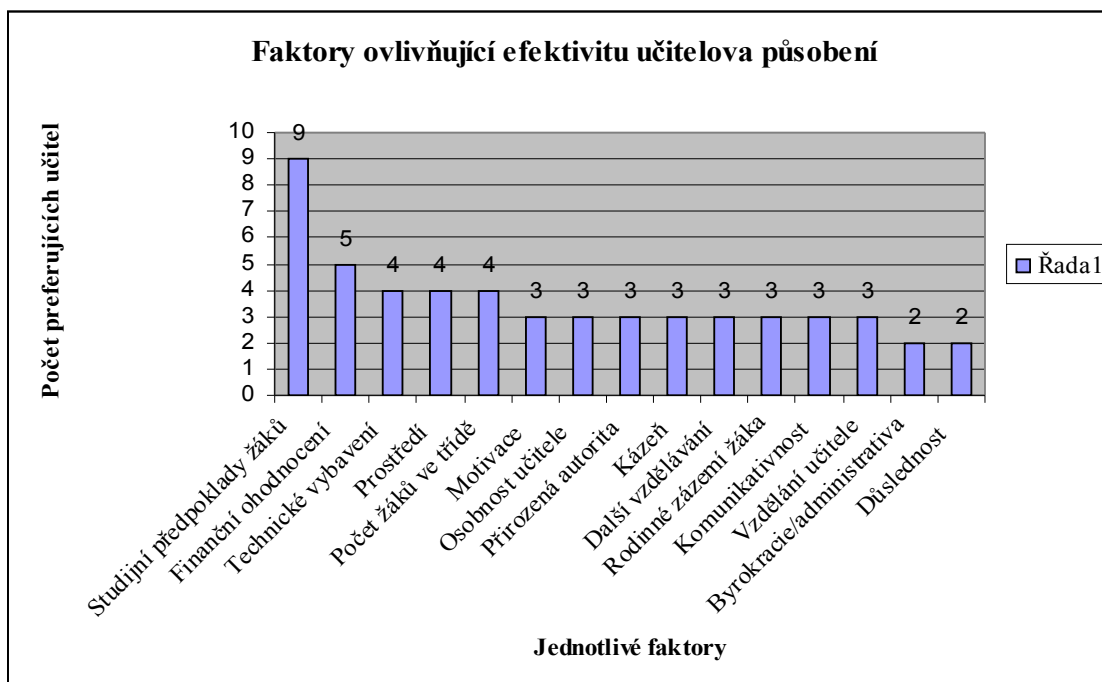
Zdroj:

vlastní výzkumná sonda

Komentář: Vysokou míru flexibility uplatnění na trhu práce hodnotí u svých absolventů nejčastěji učitelé obchodní akademie v porovnání s učiteli středních odborných učilišť. Domnívám se, že tomu tak je proto, že kurikulum střední odborné školy je náročnější v porovnání s kurikulem středního odborného učiliště. Z uvedeného vyplývá, že na absolventy střední odborné školy jsou mimo jiné kladeny vyšší nároky na osvojení kompetencí k samostatnému rozhodování, k řešení problémů a komunikaci v porovnání s absolventy středního odborného učiliště. V praxi to znamená, že absolventi střední odborné školy se v zaměstnání častěji uplatní na pozicích nadřízených a řídicích pracovníků, zatímco absolventi středního odborného učiliště nacházejí častěji uplatnění na pozicích podřízených pracovníků. Učitelé středních odborných učilišť hodnotí častěji míru flexibility uplatnění absolventů na trhu práce jako střední vzhledem k výše uvedeným skutečnostem.

6.6 Které faktory ovlivňují efektivitu učitelova působení

Graf č. 9



Zdroj: vlastní výzkumná sonda

Komentář: Graf znázorňuje patnáct faktorů nejčastěji preferovaných učiteli. V porovnání s výsledky předvýzkumu se zde některé faktory opakují. Podle učitelů mají největší vliv na efektivitu jejich působení studijní předpoklady žáků. Na základě zkušeností z vlastní pedagogické praxe se domnívám, že je tomu tak proto, že učitelé, kteří působí ve školství deset a více let zjišťují, že studijní předpoklady žáků a často i zájem žáků o učení klesá.

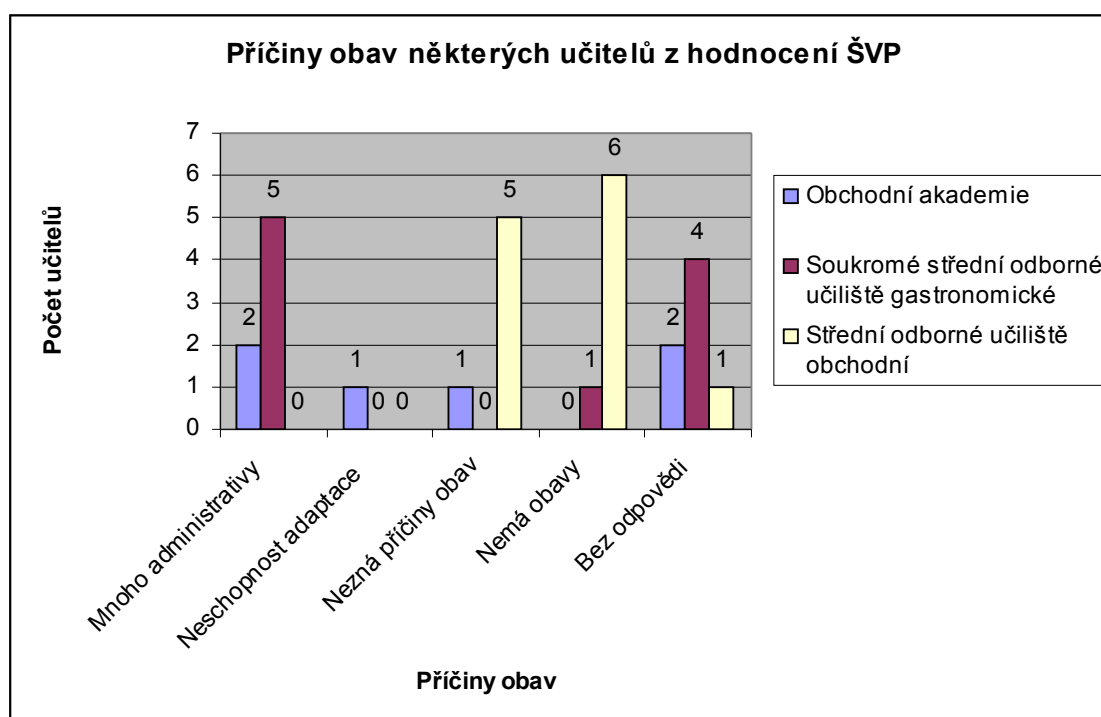
Dalším vlivem je podle názoru učitelů finanční ohodnocení. Tento faktor preferují především učitelé soukromého středního odborného učiliště. Může tomu tak být proto, že finanční ohodnocení je častěji hlavním zdrojem motivace k jejich práci v porovnání s učiteli působícími na školách zřízených státem, protože samotné výsledky jejich práce jsou často méně zřetelné vzhledem k nižším studijním předpokladům žáků, kteří obvykle navštěvují soukromé školy.

Výrazný vliv na efektivitu učitelova působení mají podle názoru učitelů technické vybavení, prostředí, počet žáků ve třídě a motivace. Souhlasím s tím,

že se tyto faktory významnou měrou podílejí na efektivitě učitelova působení. V porovnání s výsledky předvýzkumu faktor osobnost učitele byl učiteli preferován méně často. Domnívám se, že tomu tak může být proto, že se učitelé zaměřují častěji na působení vnějších faktorů a méně pozornosti věnují vlastní osobnosti v kontextu výchovně vzdělávacího procesu.

6.7 Příčiny obav některých učitelů z hodnocení ŠVP

Graf č. 10



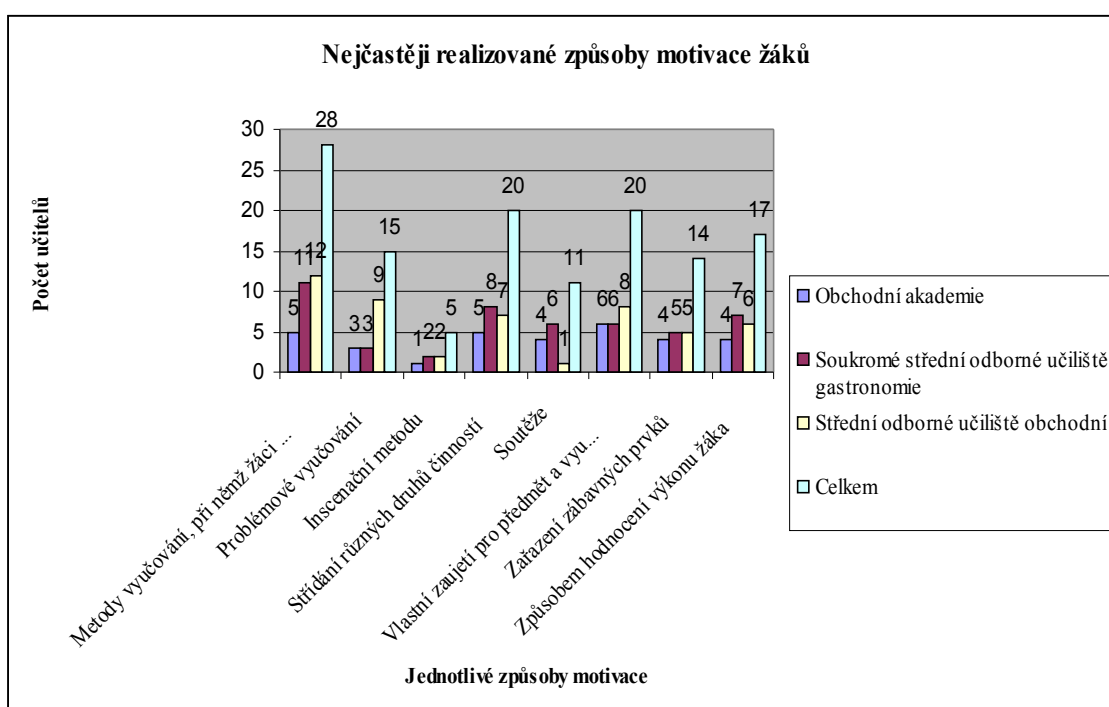
Zdroj: vlastní výzkumná sonda

Komentář: V souvislosti s hodnocením školního vzdělávacího programu mají učitelé největší obavy z nadbytečné administrativy. Tato skutečnost byla zjištěna zejména u učitelů soukromého středního odborného učiliště gastronomie a obchodní akademie. Domnívám se, že je tomu tak proto, že tvorba a realizace školního vzdělávacího programu je časově i administrativně velmi náročná. Kladu si otázku, co je příčinou skutečnosti, že učitelé středního odborného učiliště obchodního neznají příčiny obav, nebo obavy nemají? Může tomu tak být proto, že tito učitelé uplatňují již

v současnosti autoevaluaci vlastní pedagogické činnosti ve větší míře v porovnání se svými kolegy z jiných škol viz graf č. 5. Toto zjištění nepotvrdilo hypotézu č. 2.

6.8 Nejčastěji realizované způsoby motivace žáků v rámci výchovně vzdělávacího procesu a důvody jejich preference

Graf č. 11



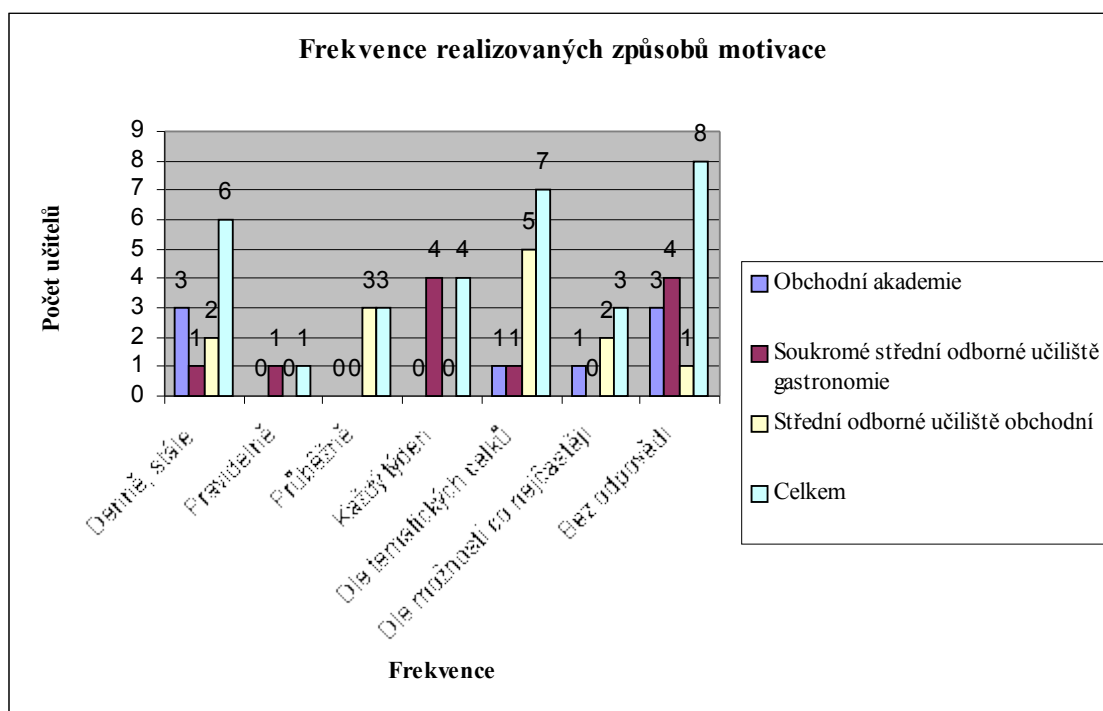
Zdroj: vlastní výzkumná sonda

Komentář: Výsledek výzkumného šetření vypovídá, že ve své vlastní pedagogické činnosti učitelé realizují nejčastěji aktivity, které stimulují žáky k uplatňování vlastních myšlenek, jednání a tvořivosti. Tato skutečnost přispívá

k naplňování cílů školních vzdělávacích programů a je v souladu s jejich posláním. K početně zastoupeným realizovaným aktivitám náleží problémové vyučování, zejména na středním odborném učilišti obchodním a střídání různých druhů činností na soukromém středním odborném učilišti gastronomie. Co se týká výběru, realizace a frekvence způsobů motivace vycházejí učitelé při jejich volbě nejčastěji z obsahu učiva tematických celků viz graf č. 12. Převažující počet učitelů středních odborných učilišť realizuje tyto aktivity průběžně, zatímco na obchodní akademii jsou v převaze učitelé, kteří je realizují denně. Může tomu tak být proto, že žáci obchodní akademie vzhledem k vyšší míře studijních předpokladů jsou náročnějšími posluchači v porovnání se žáky středních odborných učilišť.

6.8.1 Frekvence realizovaných způsobů motivace

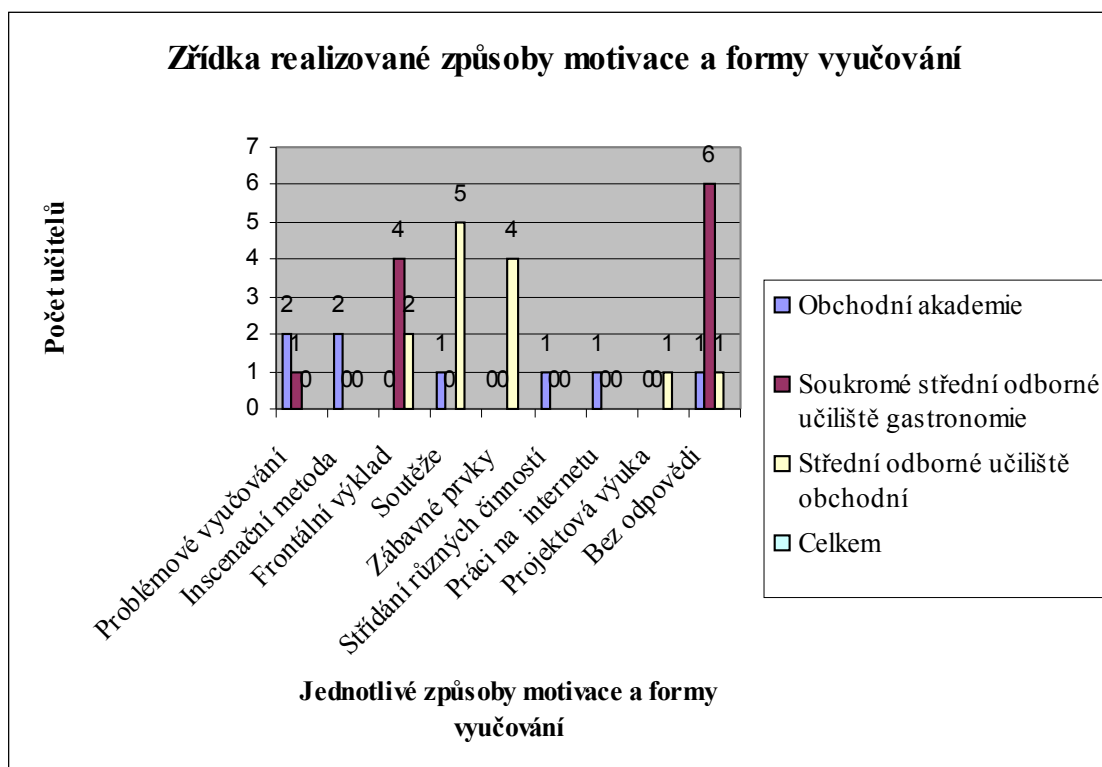
Graf č. 12



Zdroj: vlastní výzkumná sonda

6.8.2 Zřídka realizované způsoby motivace a formy vyučování

Graf č. 13



Zdroj: vlastní výzkumná sonda

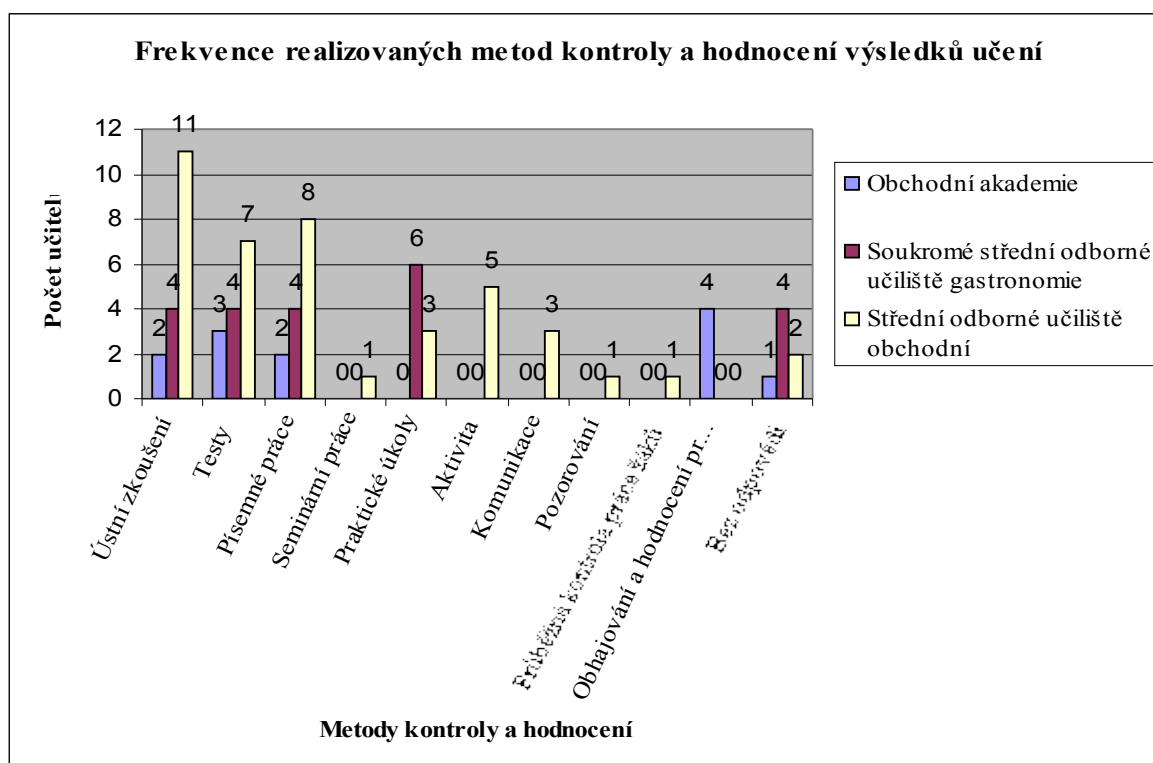
Komentář: Způsoby motivace a formy vyučování volí učitelé nejčastěji podle obsahu učiva, studijních předpokladů žáků a časových možností. Z uvedeného vyplývá, že některé aktivity jsou pro konkrétní skupinu žáků, obsah učiva či cíl výchovně vzdělávacího procesu méně vhodné než aktivity jiné. Nejméně často realizovanou aktivitou na středním odborném učilišti obchodním jsou soutěže. Tuto skutečnost zdůvodňují učitelé necitlivostí této aktivity k žákům s nižšími studijními předpoklady, kteří mohou být v důsledku neúspěchu v soutěži frustrováni a tato událost může nepříznivě ovlivnit jejich postoj k učení, vyučovanému předmětu a k učiteli.

Na soukromém středním odborném učilišti gastronomie nejméně často realizují učitelé frontální výklad, protože podle názoru učitelů žáky nezaujme. Pozoruhodnou skutečností je, že šest učitelů zmíněného učiliště na tuto otázku neodpovědělo. Co je příčinou? Může tomu tak být proto, že pro žáky s nižšími studijními předpoklady je obtížné najít způsoby motivace či organizačních forem

vyučování, které by je zaujaly. Nebo je důvodem skutečnost, že soukromé školy častěji navštěvují žáci méně motivovaní k učení v porovnání se školami zřizovanými státem.

6.8 Frekvence realizovaných metod kontroly a hodnocení výsledků učení

Graf č. 14



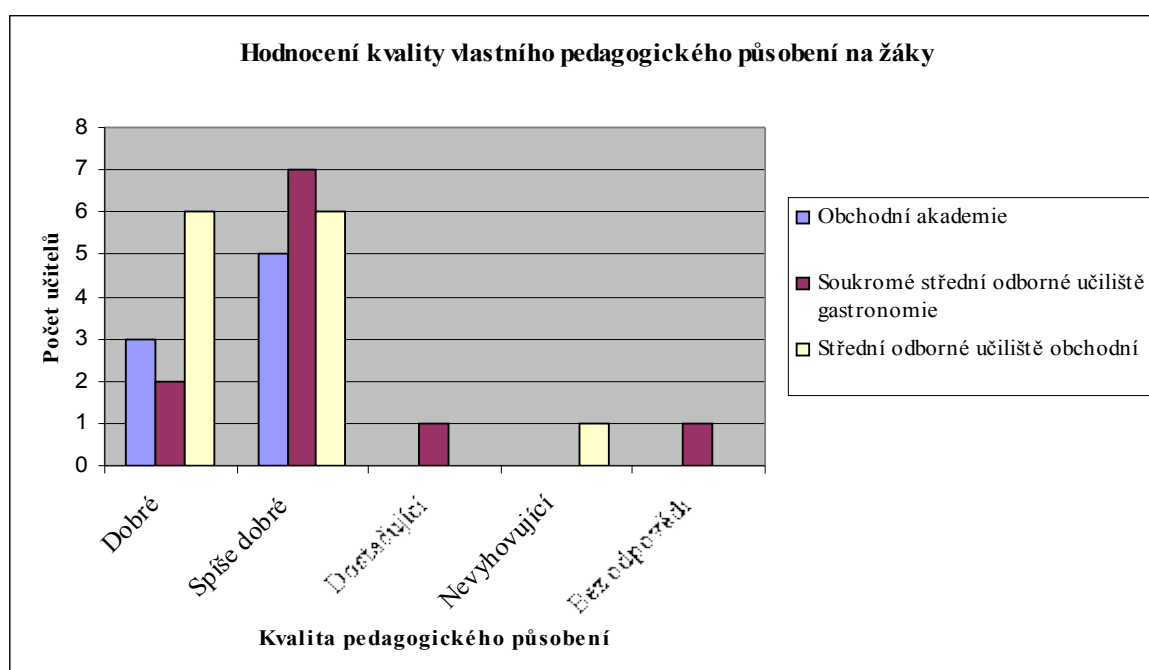
Zdroj: vlastní výzkumná sonda

Komentář: Nejčastěji uplatňovanými metodami kontroly a hodnocení výsledků učení žáků je ústní zkoušení. Domnívám se, že tomu tak je proto, že se jedná o klasickou, tradiční formu, která má vysokou vypovídací hodnotu nejenom o vědomostech žáka, nýbrž i o jeho slovní zásobě, pohotovosti reagování a způsobu komunikování. Tato metoda přispívá ke kultivaci žákova mluveného projevu na veřejnosti. Často uplatňovanými metodami jsou písemné práce a testy především u učitelů středních odborných učilišť. Učitelé obchodní akademie uplatňují i méně časté způsoby kontroly a hodnocení, například obhajování a hodnocení prací žáků navzájem. Tato metoda přispívá k rozvoji schopnosti

argumentovat, obhájit si vlastní názor, rozvíjí komunikativnost žáků, její přednost spočívá v tom, že napomáhá rozvoji klíčových kompetencí, uvedených ve školním vzdělávacím programu. Tato metoda je vhodná i pro žáky středních odborných učilišť s obory zaměřenými na služby, cestovní ruch, gastronomii a obchod, neboť v těchto oborech je nedílnou součástí výkonu profese komunikace s lidmi.

6.10 Hodnocení učitelů vlastní pedagogické činnosti

Graf č. 15



Zdroj: vlastní výzkumná sonda

Komentář: Výsledky výzkumného šetření vypovídají o tom, že učitelé nejčastěji své pedagogické působení na žáky hodnotí jako spíše dobré a dobré.

Domnívám se že výrazný podíl na tomto zjištění má skutečnost mnohaleté praxe v povolání převažujícího počtu učitelů viz tabulka č. 5. a rovněž zájem o učitelské povolání. Zajímavá je odpověď jednoho respondenta, který svoji pedagogickou činnost hodnotil dvakrát v souvislosti s tím, v jakém ročníku vyučuje. Jako nevyhovující hodnotí svoji pedagogickou činnost ve studijním oboru, vzhledem k tomu, že zde studují žáci s nižšími studijními předpoklady. Opět se tak potvrzuje

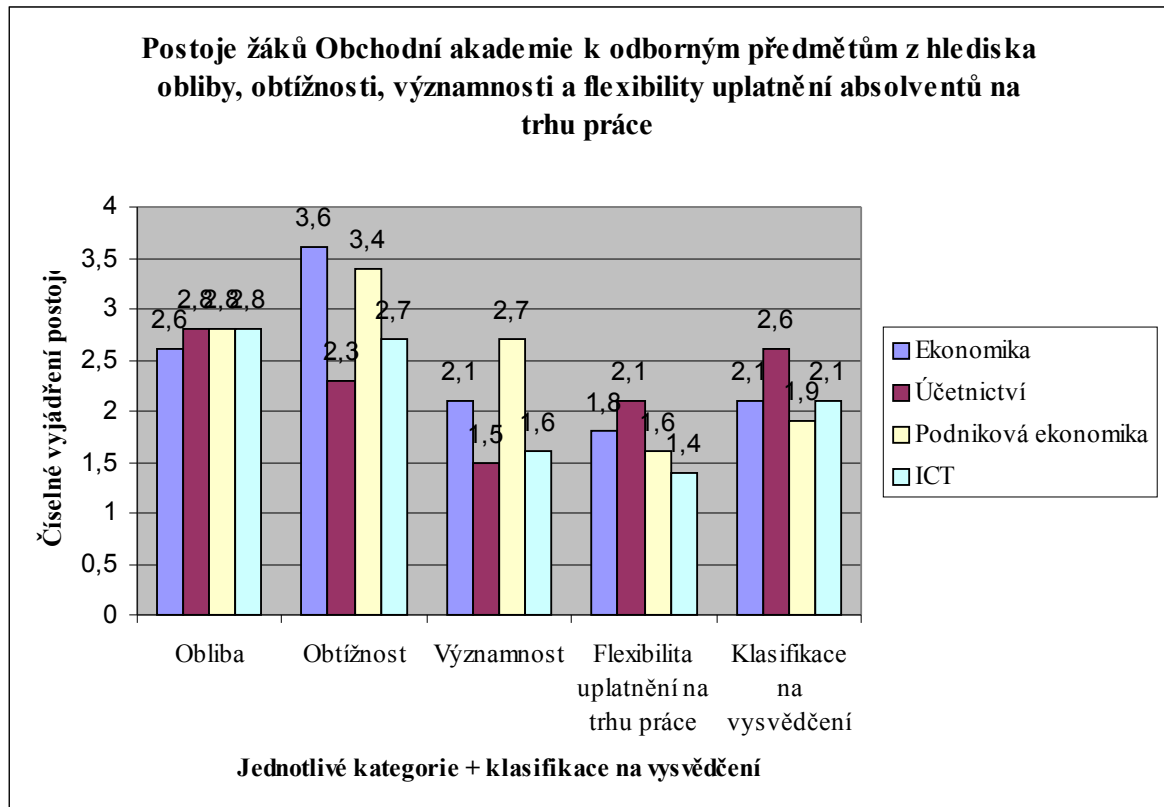
skutečnost, že jsou učitelé středních odborných učilišť nuceni snižovat kritéria hodnocení, což vede ke snižování úrovně výsledků vzdělávání.

6

7

8 6.11 Vyhodnocení postojů žáků k vyučovaným odborným předmětům

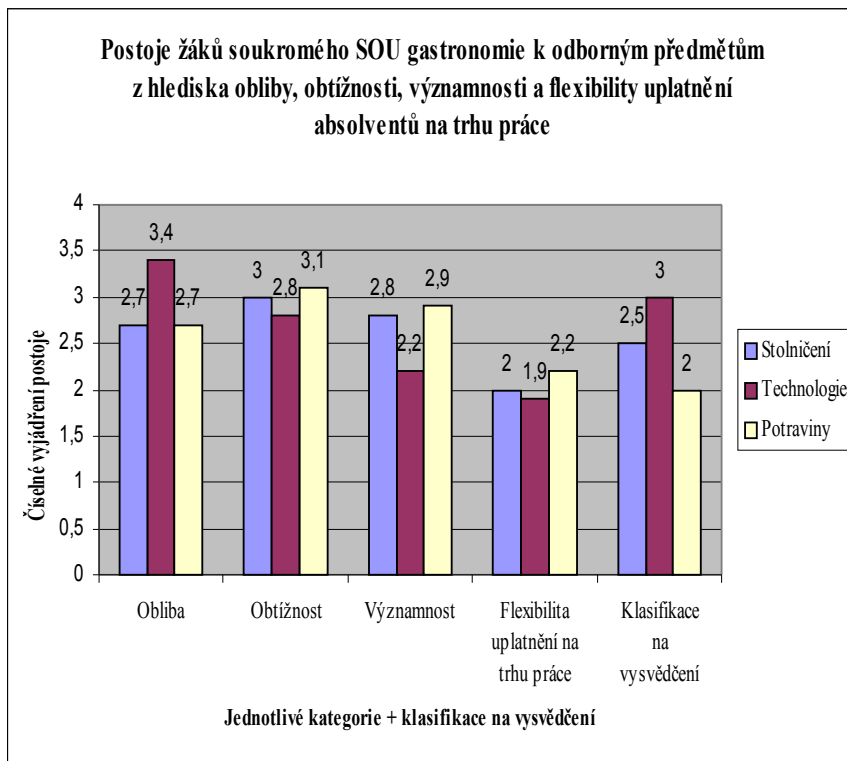
Graf č. 16



Zdroj: vlastní výzkumná sonda

Komentář: Pozoruhodné je zjištění, že předměty, které se jeví žákům jako obtížné, jsou zároveň žáky oblíbené. Domnívám se, že důvodem tohoto zjištění je vysoká míra motivace těchto žáků a jejich studijních předpokladů. Slovní komentáře potvrzují, že existuje souvislost mezi oblibou předmětu a kladným vztahem k vyučujícímu. Toto zjištění se potvrdilo i v případě žáků soukromého středního odborného učiliště gastronomie viz graf č. 17

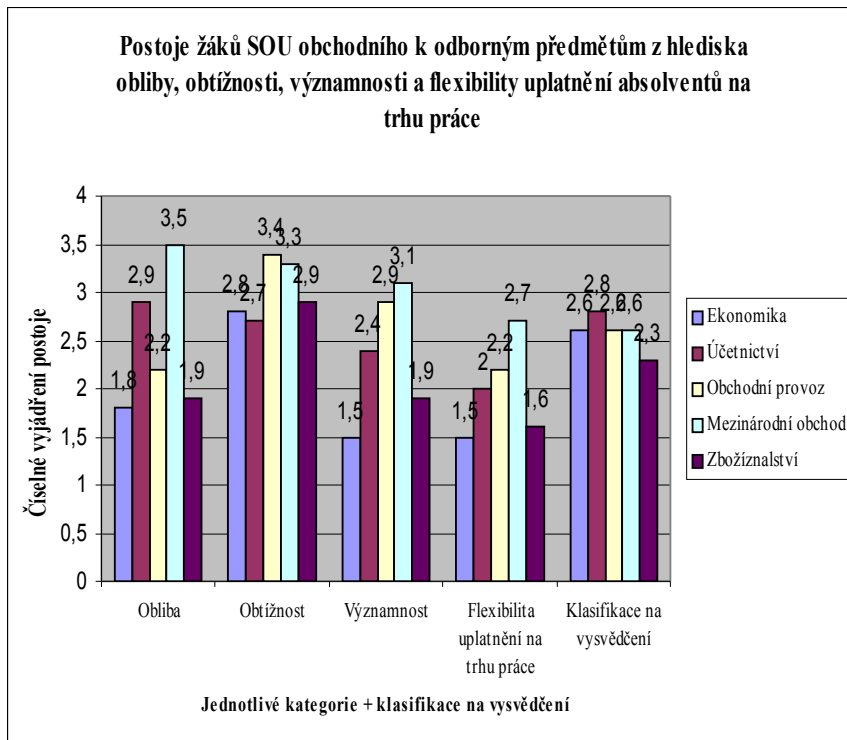
Graf č. 17



Zdroj: vlastní

výzkumná sonda

Graf č. 18



Zdroj: vlastní výzkumná sonda

7. Citované odpovědi učitelů z dotazníků výzkumné sondy

V mém předmětu je nejdůležitější, aby žák.....

- měl o zvolený obor zájem
- přemýšlel o souvislostech a měl a měl vlastní názor
- byl aktivní, dokázal aplikovat vědomosti a dovednosti
- porozuměl látce
- dával pozor a soustředil se

Při hodnocení žáků kladu důraz na.....

- osobní setkání a konzultaci
- projev, vystupování
- osvojení správné metody
- jednotlivce
- pochopení učiva

Netrvám na tom, aby každý žák v mém předmětu.....

- byl 100% ní, oceňuji snahu
- pouze seděl a byl zticha, chci, aby se zajímal
- si psal poznámky
- byl aktivní
- byl úplně zticha

V každé třídě jsou žáci, kteří by mohli mít lepší výsledky, ale nesnaží se.

Vyzkoušel-a jsem, že na ně platí....

- pochvala, zaúkolování ve třídě
- souvislé příklady z praxe, pokud dojdou k závěrům (výsledkům), začne je to těšit
- samostatná práce
- výuka formou soutěže
- někdy větší nároky

Nevadí mi, když žák například....

- reaguje diskusí
- konzumuje jídlo, nápoj – pokud sleduje výuku
- napovídá
- vyjadřuje se svými vlastními slovy
- když žák špatně odpoví – hodnotím, že se snaží vytvořit myšlenky a dojít k závěrům

V každé třídě se najde žák, který v mém předmětu nestačí na požadavky osnov. Nejčastější příčinou jeho neúspěchu bývá....

- není pravda, studenti na požadavky osnov stačí, ale najdou se žáci, které vybraný obor nebaví
- velká absence a v jejím důsledku nepochopení souvislostí
- nevyhovující rodinné zázemí
- nevhodně zvolený obor
- záškoláctví

8. Závěr diplomové práce

Práce je zaměřena na změny v odborném školství v kontextu kurikulární reformy. Hlavním cílem bylo zjišťování postojů učitelů odborných předmětů k využívání nástrojů autoevaluace ve své pedagogické činnosti. V rámci výzkumného šetření bylo zjištěno, že 75% dotázaných respondentů využívá ve výchovně vzdělávacím procesu nástroje autoevaluace. Lze předpokládat, že učitelům, kteří mají zkušenost s využíváním nástrojů autoevaluace nebude její realizace činit potíže ani v současnosti, kdy je její uskutečňování právně ukotveno. Někteří respondenti mají obavu z množství administrativy, související s procesem autoevaluace. Téměř 100% respondentů se domnívá, že využívání nástrojů autoevaluace může ovlivnit kvalitu výchovně vzdělávacího procesu. Tato skutečnost by mohla mít příznivý vliv na motivovanost učitelů k uplatňování nástrojů autoevaluace ve své pedagogické činnosti.

▪ Doporučení

Kurikulární reforma klade na učitele značné nároky v oblasti tvorby a realizace školních vzdělávacích programů. Uskutečňování autoevaluačního procesu představuje pro učitele další povinnost náročnou časově i administrativně. Vzhledem k tomu, že někteří, zejména začínající učitelé nemají zkušenosti s využíváním nástrojů autoevaluace, doporučuji vypracovat pro učitele obsahově metodický manuál, který by přispěl učitelům k objasnění některých metod a postupů autodiagnostiky a následné autoevaluace v praxi. Tato metodická podpora by tak mohla mít příznivý vliv na motivovanost učitelů k realizaci autoevaluačního procesu. Obdobnou funkci může plnit také další vzdělávání pedagogických pracovníků v dané oblasti.

Seznam použitých pramenů

Literatura:

1. *Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.* Praha, Tauris 2001.
2. Balcar, K. *Úvod do studia psychologie osobnosti.* Praha, SPN 1983.
3. Buzan, T. *Mentální mapování.* Praha, Portál 2007.
4. Bočková, V. Podlahová, L. *Vyučovací hodina a její pozorování.* Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci 1989.
5. Čáp, J. *Psychologie výchovy a vyučování.* Praha. Karolinum 1993.
6. Doležalová, J. Vrabcová, D. Svatoš, T. *Hodnocení v práci učitele, psychodidaktické a etické souvislosti.* Hradec Králové, Pedagogická fakulta 2007.
7. Drapela, V. *Přehled teorií osobnosti.* Praha, Portál 1998.
8. Hendl, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Praha, Portál 2005.
9. Honzák, R., et al. *Základy psychologie.* Praha, Galén 2006.
10. Hrabal, V. *Jaký jsem učitel.* Praha, SPN 1988.
11. Hrabal, V., Man. J. Pavelková, I. *Psychologické otázky motivace.* Praha, SPN 1989.
12. Kalhous, Z., Obst, O. *Školní didaktika.* Praha, Portál 2002.
13. Kašparová, J. *Metodika tvorby školních vzdělávacích programů SOŠ a SOU,*
14. Kopřiva, K. *Lidský vztah jako součást profese.* Praha, Portál 1997.
Praha, NÚOV 2007.
15. Kosíková, V. *Evaluační ŠVP pro střední odborné školy,* Praha, NÚOV 2006.
16. Lazarová, B. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů.* Brno, Paido 2006.
17. MacBeath, J. et al. Pol, M. *Serena aneb Autoevaluace škol v Evropě.* Ždár nad Sázavou, Fakta v.o.s. 2006.
18. Michek, S. *Příručka pro sebehodnocení poskytovatelů odborného vzdělávání.* Praha, NÚOV 2006.
19. Nezvalová, D. *Některé trendy pregraduální přípravy učitelů.* Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci 2001.
20. Nevo, D. *School – based evaluation. A Dialogue for School improvement.*

- Great Yarmouth . Galliard, 1995.
21. Obst, O. *Manažerské minimum pro učitele*. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci 2006.
 22. Pařízek, V. *Učitel a jeho povolání*. Praha, SPN 1988.
 23. Pavelková, I. *Motivace žáků k učení*. Praha, Univerzita Karlova 2002.
 24. Průcha, J. *Pedagogická evaluace*. 1. vyd. Brno, MU 1996.
 25. Průcha, J. *Pedagogický slovník*. Praha, Portál 2002.
 26. Roupec, P. *Autoevaluace kvality a efektivnosti*. In Brada, J., Tomášek, F. *Vedení školy*. Praha, Raabe 1996.
 27. Rýdl, K., et al. *Sebehodnocení školy: jak hodnotit kvalitu školy*. Praha, Strom 1998.
 28. Rýdl, K. *Hodnotíme svoji školu*. Praha, FF UK 1999.
 29. Rýdl, K. *Inovace školských systémů*. Praha, ISV nakladatelství 2003.
 30. Slavík, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha, Portál 1999.
 31. Starý, K. *Autoevaluace školy*. Praha, Národní ústav odborného zedělávání 2006.
 32. Švec, V.(ed.) *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno, Paido 2000.
 34. Tesárková, V. *Postoj žáků k vyučovacím předmětům (závěrečná práce specializačního studia výchovné poradenství)*. Praha, Pedagogická fakulta 2006.
 35. Tesárková, V. *Syndrom zavržení rodiče (diplomová práce)*. UHK, Pedagogická fakulta, 2008.
 36. Urbánek, P. *Výbrané problémy učitelské profese*. Liberec, Technická univerzita v Liberci 2005.
 37. Vališová, A., Kasíková, J. *Pedagogika pro učitele*. Praha, Grada 2007.
 38. Vašátková, J. *Úvod do autoevaluace školy*, Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci 2007.
 39. *Zákon č. 564/2004 Sb.* Praha, MŠMT 2004.

Internetové zdroje

1. RVP, autoevaluace [cit. 10.12 2008]. Dostupné z:
<http://www.rvp.cz/clanek/965>
2. Nezvalová, D. Autoevaluace 27. 06. 2006 [cit. 10.12. 2008]. Dostupné z :
<http://www.rvp.cz/clanek/965>
3. Skotský model autoevaluace [cit. 10.12 2008]. Dostupné z:
<http://ucitelske-listy.ceskaskola.cz/Ucitelskelisty/Ar.asp?ARI=02748&CAI=215>
4. Zákon 564/2004 Sb. [cit.10.12. 2008]. Dostupné z:
http://www.vuppraha.cz/soubory/15_2005_Sb.txt
5. Cattell, J. Přehled faktorů odvozených z Cattellovy klasifikace primárních vlastností osobností [cit. 10. 12. 2008]. Dostupné z:
http://www.magtypo.cz/buxus/generate_page.php?page_id=299&buxus_typo=1770be880e9aa07c5_672d11e085773a8
6. Eesenck, J. Eysenckův test 20.6. 2005 [cit. 10.12 2008]. Dostupné z :
<http://temperament.wladik.net/?results=true&rf=&n>

Přílohy

1. Eysenckův test
2. Rozpracovaná kompetence z RVP do ŠVP (obor Operátor skladování)
3. Hodnoticí standard (obor Operátor skladování)
4. Kvalifikační standard (obor Operátor skladování)
5. Dotazník pro učitele - předvýzkum
6. Dotazník pro učitele – výzkumná sonda
7. Dotazník pro žáky

Zkratky

EU - EVROPSKÁ UNIE

MŠMT – MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

OA – OBCHODNÍ AKADEMIE

RVP – RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

SOU - STŘEDNÍ ODBORNÉ UČIILŠTĚ

ŠVP – ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Příloha č. 1
Eysenckův test

aneb Víte, jaký máte temperament?

Je nutné odpovědět na všechny otázky!

1. Toužíte často po vzruchu kolem sebe?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
2. Potřebujete často povzbuzení od přátel, kteří vám rozumí?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
3. Jste obyčejně bez starostí?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
4. Dělá vám značné těžkosti říct někomu „ne“?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
5. Než se do něčeho pustíte, promýšlíte si to napřed?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
6. Když řeknete, že něco uděláte, dodržíte vždy svůj slib, i kdyby to bylo spojeno s nepříjemnostmi?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
7. Máte často střídavě dobrou a špatnou náladu?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
8. Jednáte a mluvíte obyčejně rychle, bez dlouhého rozmýšlení?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
9. Cítíte se někdy „bídne“ a ani nevíte proč?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
10. Udělal byste skoro cokoli, jen abyste dokázal, že to dovedete?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
11. Stáváte se najednou nesmělým, když chcete mluvit s cizí osobou, která vás nějak přitahuje?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
12. Stává se vám občas, že se rozhněvate a neovládnete se?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
13. Jednáte často pod vlivem okamžiku?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
14. Trápíte se často nad tím, že jste udělal nebo řekl něco, co jste neměl?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
15. Obyčejně raději čtete, než se setkáváte a mluvíte s lidmi?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne

16. Jste poměrně snadno dotčen?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
17. Chodíte rád a často do společnosti?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
18. Míváte občas myšlenky či nápady, o nichž byste si nepřáli, aby je jiní lidé znali?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
19. Býváte někdy plný energie a jindy opět velmi ochablý?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
20. Máte raději málo přátel, ale zato opravdových?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
21. Oddáváte se často snění?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
22. Když na vás někdo křičí, odpovídáte též křikem?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
23. Trápí vás často pocity viny?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
24. Jsou všechny vaše návyky dobré a žádoucí?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
25. Dovedete se obyčejně ve veselé společnosti značně uvolnit a rozveselit?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
26. Řekl byste o sobě, že jste přecitlivělý anebo, že žijete v napětí?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
27. Pokládají vás lidé za velmi živého člověka?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
28. Když uděláte něco důležitého, máte pak často pocit, že jste to mohl udělat lépe?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
29. Jste většinou tichý, když jste mezi lidmi?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
30. Řeknete také někdy klep?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
31. Honí se vám v hlavě myšlenky tak, že nemůžete spát?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
32. Když se chcete něco dovědět, vyhledáte si to raději v knize než byste o tom s někým hovořil?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
33. Míváte pocity bušení či svírání srdce?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne

34. Máte rád takový druh práce, při níž se musíte velmi soustředit?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
35. Míváte záchvaty třesu či chvění?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
36. Přihlásil byste se ke clu vždy vše, i kdybyste věděl, že celníci by na nic nepřišli?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
37. Je vám protivný pobyt ve společnosti, kde si jeden dělá žerty z druhého?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
38. Rozčílíte se snadno?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
39. Máte rád činnost, která vyžaduje rychlé rozhodování?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
40. Děláte si starosti z „hrozných věcí“, které by se mohly přihodit?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
41. Pohybujete se pomalu a beze spěchu?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
42. Přišel jste někdy pozdě na schůzku či do práce?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
43. Míváte často děsivé sny?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
44. Bavíte se s lidmi tak rád, že si neodpustíte žádnou příležitost dát se do řeči s cizí osobou?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
45. Trpíte různými tělesnými bolestmi a trápením?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
46. Byl byste hodně nešťastný, kdybyste se nemohl po většinu dne vídat s mnoha lidmi?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
47. Řekl byste o sobě, že jste nervózní?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
48. Jsou mezi vašimi známými lidé, které vůbec nemáte rád?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
49. Řekl byste o sobě, že máte dost sebedůvěry?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
50. Cítíte se snadno dotčen, když se na vás, nebo na vaší práci najdou chyby?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne
51. Bývá vám zatěžko opravdově se bavit v živé a veselé společnosti?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> Ne

52. Trpíte pocity méněcennosti?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> <input type="radio"/> Ne
53. Dovedete snadno oživit poněkud nudnou společnost?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> <input type="radio"/> Ne
54. Mluvíte někdy o věcech o nichž nic nevíte?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> <input type="radio"/> Ne
55. Děláte si starosti o své zdraví?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> <input type="radio"/> Ne
56. Děláte si rád legraci z druhých?	<input type="radio"/> Ano <input type="radio"/> <input type="radio"/> Ne
57. Trpíte nespavostí?	<input type="radio"/> Ano <input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> Ne

Vyhodnotit test

<http://temperament.wladik.net/?results=true&rf=&en> [cit. 10.12 2008].

1. Příloha č. 2

Rozpracovaná kompetence z rámcového vzdělávacího programu oboru H operátor skladování do školního vzdělávacího programu

Zdroj: (Tesárková, V. in Kašparová, J. 2007, s. 85)

Příloha č. 3

Ukázka hodnoticího standardu úplné kvalifikace oboru H operátor skladování

HODNOTICÍ STANDARD

ÚPLNÁ KVALIFIKACE

Kategorie vzdělání H

Obor vzdělání a kód: 66-53-H/01 Operátor skladování

KRITÉRIA A ZPŮSOBY HODNOCENÍ

1. A.1.H.1.1.011 Orientace v dodacích listech a dalších dokumentech doprovázejících zboží	
Kriteria hodnocení	Způsob ověření
a) Vyhotovit příslušnou prodejní dokumentaci	Praktické předvedení
b) Přijmout a evidovat objednávku na zboží či materiál od odběratele s využitím softwarového vybavení	Praktické předvedení + slovní zdůvodnění
Je třeba splnit všechna kritéria.	

2. A.3.H.1.1.013 Odběr a převímka zboží, materiálu na základě průvodních dokladů	
Kriteria hodnocení	Způsob ověření
a) Provádět odběr a převímku zboží či materiálu dle sortimentu	Praktické předvedení
b) Zkontrolovat kvalitu a množství zboží či materiálu a porovnat fyzicky zjištěný stav s údaji na průvodních dokladech	Praktické předvedení + slovní komentář
Je třeba splnit všechna kritéria	

3. C.6.H.1.1.013

Ukládání, skladování a ošetřování zboží a materiálu ve skladu

Kriteria hodnocení	Způsob ověření
a) Přijímat, skladovat a ošetřovat zboží a materiál podle sortimentu	Praktické předvedení + slovní zdůvodnění
b) Kontrolovat záruční dobu skladovaného zboží a materiálu a dodržovat předepsanou dobu skladování	Praktické předvedení + slovní zdůvodnění
c) Připravit zboží nebo materiál k výdeji na základě evidovaného požadavku na výdej	Praktické předvedení
d) Připravit zboží či materiál k expedici	Praktické předvedení + slovní komentář
Je třeba splnit všechna kritéria	

4. A.3.H.1.1.014

Odbavování kusových, vozových a kontejnerových zásilek

Kriteria hodnocení	Způsob ověření
a) Vybírat vozy pro nakládku	Písemně + slovní zdůvodnění
b) Dohlížet při nakládce a vykládce zboží a materiálu	Praktické předvedení
c) Zajistit komplexní předávky a převímky vozů a kontejnerů	Praktické předvedení + slovní zdůvodnění
Je třeba splnit všechna kritéria	

5. A.8.H.1.1.001

Evidence skladovaného zboží včetně evidence pohybu zásob a zpracování přehledů o zásobách

Kriteria hodnocení	Způsob ověření
a) Vyhotovit doklady spojené s odběrem a převímkou zboží či materiálu	Praktické předvedení + slovní zdůvodnění
b) Zpracovat a evidovat vyhotovené doklady s využitím softwarového vybavení	Praktické předvedení + výpočet a slovní komentář
c) Přijmout a evidovat požadavek na výdej zboží či materiálu	Praktické předvedení
Je třeba splnit všechna kritéria	

6. A.8.H.1.1.002

Evidence dodavatelů a odběratelů zboží a materiálu

Kriteria hodnocení	Způsob ověření
a) Evidovat seznam dodavatelů a odběratelů s využitím softwarového vybavení	Praktické předvedení + slovní komentář
Je třeba splnit uvedené kritérium	

7. Posuzování kvality zboží a materiálu při odběru, při přejímce a při reklamaci odběratele	
Kriteria hodnocení	Způsob ověření
a) Zkontrolovat senzoricky a zhodnotit druh a kvalitu dodaného zboží či materiálu	Praktické předvedení + slovní komentář

8. Inventura a inventarizace zásob zboží a materiálu ve skladu	
Kriteria hodnocení	Způsob ověření
a) Identifikovat zásoby zboží a materiálu	Praktické předvedení + metrologicky
b) Zjistit skutečný stav zboží a materiálu převážením, přeměřením, přepočítáním	Praktické předvedení
c) Porovnat fyzický stav zásob zboží a materiálu se stavem účetním a zaznamenat zjištěné rozdíly	Praktické předvedení + písemně
d) Odstranit nedostatky zjištěné inventurou v souladu s předpisy	Praktické předvedení
Je třeba splnit všechna kritéria	

9. Plánování druhu a množství zboží a materiálu k objednání na základě předpokládaného odbytu	
Kriteria hodnocení	Způsob ověření
a) Vést evidenci o pohybu zboží a materiálu ve skladu	Praktické předvedení
b) Sledovat poptávku odběratelů po jednotlivých druzích zboží a materiálu	Praktické předvedení + slovní komentář
Je třeba splnit všechna kritéria	

10. Vyřizování reklamací na prodávané zboží a materiál v souladu s platnou legislativou	
Kriteria hodnocení	Způsob ověření
a) Vyřizovat reklamaci zboží a materiálu v souladu s platnou legislativou	Praktické předvedení
b) Vyhotovit a evidovat doklady spojené s reklamací zboží a materiálu, např. zápis o vadách	Praktické předvedení
c) Vystavit protokol pro reklamační řízení	Praktické předvedení
Je třeba splnit všechna kritéria	

11. Nabídka prodávaného zboží a materiálu v souladu s platnou

legislativou	
Kriteria hodnocení	Způsob ověření
a) Informovat průběžně odběratele o nabízeném zboží a materiálu, o nových druzích	Praktické předvedení + slovní zdůvodnění
Je třeba splnit uvedené kritérium	

12. Přijímání hotovostních i bezhotovostních plateb za zboží a za materiál od odběratelů	
Kriteria hodnocení	Způsob ověření
a) Dohodnout smluvně způsob platby s odběratelem	Praktické předvedení
b) Přijmout hotovost, ověřit platnost měny	Praktické předvedení
c) Vyúčtovat platbu odběrateli, přijatou hotovost uložit a zaevidovat předepsaným způsobem	Praktické předvedení
d) Vystavit a zaevidovat doklad o hotovostní nebo bezhotovostní platbě	Písemně + slovní zdůvodnění
e) Odstranit vzniklé nedostatky při bezhotovostních i hotovostních platbách	Slovně
Je třeba splnit všechna kritéria	

13. D.1.H.3.1.031 Obsluha manipulační techniky a technologických zařízení	
Kriteria hodnocení	Způsob ověření
a) Připravit za dodržení bezpečnostních zásad manipulační (nízkozdvíhací a vysokozdvíhací vozíky) a technologická zařízení k provozu	Praktické předvedení
b) Používat vhodná manipulační a technologická zařízení pro konkrétní činnosti při manipulaci se zbožím a materiálem v souladu s bezpečnostními předpisy	Praktické předvedení + slovní zdůvodnění
c) Zabezpečit manipulační a technologická zařízení po ukončení provozu v souladu s bezpečnostními předpisy	Praktické předvedení + slovní zdůvodnění
d) Odstraňovat běžné funkční poruchy manipulačních prostředků a zařízení	Praktické předvedení
e) Vykonávat běžnou údržbu manipulačních prostředků a ostatního skladového zařízení	Praktické předvedení
Je třeba splnit všechna kritéria	

14. Dodržování hygienických předpisů a provádění hygienicko – sanitační činnosti ve skladovacích prostorech	
Kriteria hodnocení	Způsob ověření

a) Dodržovat hygienu osobní i hygienu práce v průběhu pracovních činností	Praktické předvedení + slovní zdůvodnění
a) Během provozu i po ukončení dodržovat sanitační řád	Praktické předvedení + slovní zdůvodnění
b) Oblékat se do vhodného pracovního oděvu	Praktické předvedení
Je třeba splnit všechna kritéria	

Zdroj: Národní ústav odborného vzdělávání, Tesárková, V. 2006

Obecné kompetence

kód	název obecné kompetence	nutné
A	řízení lidí	
B	organizování a plánování práce	
C	motivování lidí	
D	jednání s lidmi	1
E	vyjednávání	
F	prezentování	
G	písemný projev a komunikace	1
H	týmová práce	1
I	práce s informacemi	1
J	analyzování a řešení problémů	
K	rozhodování	
L	pružnost v myšlení a jednání (adaptabilita, flexibilita, přizpůsobivost, improvizací způsobilosti)	1
M	tvořivé myšlení	
P	jazykové způsobilosti	
Q	technické způsobilosti	1
R	počítačové způsobilosti	
S	numerické způsobilosti	1
T	ekonomické způsobilosti	
U	právní způsobilost	
V	řízení motorových vozidel	
Z	osobnostní rozvoj	1

Vysvětlivky: úroveň: 1 – elementární; 2 – pokročilá; 3 – vysoká

Příloha č. 4

Ukázka kvalifikačního standardu úplné kvalifikace oboru H Operátor skladování KVALIFIKAČNÍ STANDARD Úplná kvalifikace

OPERÁTOR SKLADOVÁNÍ

Obor vzdělání
Operátor skladování 66-53-H/O1

Odborné kompetence

Kód	Název	EQF
A.1.H.1.1.011	Orientace v prodejní dokumentaci doprovázející zboží	3
A.3.H.1.1.013	Odběr a převímka zboží, materiálu na základě průvodních dokladů	3
C.6.H.1.1.013	Ukládání, skladování a ošetřování zboží a materiálu ve skladu	3
A.3.H.1.1.014	Odbavování kusových, vozových a kontejnerových zásilek.	3
A.8.H.1.1.001	Evidence skladovaného zboží včetně evidence pohybu zásob a zpracování přehledů o zásobách	3
A.8.H.1.1.002	Evidence dodavatelů a odběratelů zboží a materiálu	3
+	Posuzování kvality zboží a materiálu při odběru, při převímce a při reklamaci odběratele	3
+	Inventura a inventarizace zásob zboží a materiálu ve skladu	3
+	Plánování druhu a množství objednaného zboží a materiálu do skladu na základě předpokládaného odbytu	2
+	Vyřizování reklamací na prodávané zboží a materiál v souladu s platnou legislativou	3
+	Nabídka prodávaného zboží, poskytování informací odběratelům	3
+	Přijímání hotovostních i bezhotovostních plateb za zboží a za materiál od odběratelů	3
+	Obsluha manipulační techniky a technologických zařízení	

Kód	Název	EQF
+	Dodržování hygienických předpisů a provádění hygienicko-sanitační činnosti ve skladovacích prostorech	

Poznámka: v době vzniku tohoto dokumentu nebylo dokončeno přidělování kódů všem kompetencím

Obecné kompetence

Kód	Název	Úrovně 1-2-3
A	řízení lidí	1
B	organizování a plánování práce	2
C	motivování lidí	1
D	jednání s lidmi	1
E	vyjednávání	1
F	prezentování	1
G	písemný projev a komunikace	1
H	týmová práce	1
I	práce s informacemi	1
J	analyzování a řešení problémů	1
K	rozhodování	2
L	pružnost v myšlení a jednání (adaptabilita, flexibilita, přizpůsobivost, improvizální způsobilosti)	1
M	tvořivé myšlení	1
P	jazykové způsobilosti	1
Q	technické způsobilosti	2
R	počítačové způsobilosti	2
S	numerické způsobilosti	2
T	ekonomické způsobilosti	1
U	právní způsobilost	1
V	řízení motorových vozidel	1
Z	osobnostní rozvoj	1

Vysvětlivky: úroveň: 1 – elementární; 2 – pokročilá; 3 – vysoká

Dílčí kvalifikace:

DK1 Manipulace se zbožím a materiálem, H/E

DK2 Evidence zásob zboží a materiálu, H

DK3 Obsluha skladovací techniky a zařízení, H

Vztah dílčích kvalifikací k úplné kvalifikaci

Označení dílčí kvalifikace	Název dílčí kvalifikace	Úroveň dílčí kvalifikace – H/ E	Typ dílčí kvalifikace Kód oboru vzdělání
9 DK1	Manipulace se zbožím a materiálem	H/E	Vnitřně integrovaná 66-53-H/01
10 DK2	Evidence zásob zboží a materiálu	H	Skládající 66-53-H/01
DK3	Obsluha skladovací techniky a zařízení	H	Skládající 66-53-H/01
DK4	Manipulace se zbožím a materiálem	E	Vnitřně integrovaná 66-53-H/01

Skládání úplné kvalifikace

ÚK = DK1+DK2+DK3

DK1 obsahuje vnitřně integrovanou kvalifikaci úrovně E

Zdroj: Národní ústav odborného vzdělávání, Tesárková, V. 2006

Příloha č. 5

Dotazník pro učitele realizovaný v předvýzkumu

Vážené kolegyně, vážení kolegové,
v souvislosti se změnami v současné škole se jeví stále více aktuální téma sebehodnocení školy, jehož součástí je sebehodnocení (autoevaluace učitele). Ráda bych Vás požádala touto cestou o sdělení Vašich zkušeností, názorů a potřeb týkajících se využití nástroje sebehodnocení v práci učitele odborných předmětů. Tuto výzkumnou sondu realizuji v rámci psaní diplomové práce zaměřené na autoevaluaci učitele odborných předmětů, jejíž součástí bude vypracování metodiky autoevaluace učitele odborných předmětů. Děkuji Vám za spolupráci.

Mgr. Vladislava Tesárková

Vybrané odpovědi označte.

1. Používáte ve své práci nástroje autoevaluace (sebehodnocení)?

Ano Ne

2. Co lze prostřednictvím sebehodnocení zjistit?

3. Domníváte se, že využívání nástrojů sebehodnocení ovlivňuje kvalitu výchovně vzdělávacího procesu?

Ano Ne

4. Odborné předměty, kterým vyučujete se jeví Vaším žákům jako:

- a) velmi oblíbené, oblíbené, oblíbené ani neoblíbené, málo oblíbené, velmi neoblíbené
- b) velmi obtížné, obtížné, obtížné ani snadné, málo obtížné, velmi snadné

- b) velmi významné, významné, významné ani nevýznamné, málo významné, velmi nevýznamné

5. Co je podle vás příčinou uvedeného stavu?

6. Jaká opatření navrhuje pro uskutečnění změny současného stavu?

7. Které faktory ovlivňují podle vás nejčastěji efektivitu učitelova působení?
Příloha č. 6

Dotazník pro učitele realizovaný v rámci výzkumné sondy

VÝZKUMNÁ SONDA – Sebehodnocení učitele odborných
předmětů

Vážené kolegyně, vážení kolegové,
v souvislosti se změnami v současné škole se jeví stále více aktuální téma sebehodnocení školy, jehož součástí je sebehodnocení (autoevaluace učitele). Ráda bych Vás požádala touto cestou o sdělení Vašich zkušeností, názorů a potřeb týkajících se využití nástroje sebehodnocení v práci učitele odborných předmětů. Tuto výzkumnou sondu realizuji v rámci psaní diplomové práce zaměřené na autoevaluaci učitele odborných předmětů, jejíž součástí bude vypracování metodiky autoevaluace učitele odborných předmětů. Děkuji Vám za spolupráci.

Mgr. Vladislava Tesárková

Vybrané odpovědi označte.

Pohlaví: Muž Žena

Věk:

Délka pedagogické praxe: a) 1-5 let b) 5-10 let c) 10 – 15 let d) více než 15 let

1) Využíváte ve vaší práci sebehodnocení? Ano Ne

Pokud ano, uveďte prosím, které a jak často.

2) Co lze díky sebehodnocení učitele zjistit?

3) Domníváte se, že využití cest sebehodnocení může ovlivnit kvalitu vzdělávacího procesu? Ano NE

Pokud ano, uveďte prosím jak, uveďte svoji zkušenost.

4) Myslíte si, že předmět(y), kterému (ým) vyučujete se jeví Vaším žákům jako:

Oblíbený-é:

- a) velmi
- b) oblíbený-é
- c) ani oblíbený-ani neoblíbený
- d) neoblíbený-é
- e) velmi neoblíbený-é

Obtížný-é

- a) velmi
- b) obtížný-é
- c) ani obtížný ani snadný
- d) snadný-é
- e) velmi snadný-é

Významný-é

- a) velmi
- b) významný-é
- c) zčásti významný
- d) málo významný-é
- e) velmi nevýznamný-é

5) Jakou míru flexibility uplatnění na trhu práce podle Vás umožňují poznatky a dovednosti získané v rámci předmětu-ů, kterému-ým vyučujete?

a) vysokou – získané poznatky a dovednosti umožňují uplatnění absolventa v oborech vzdálených absolvovanému oboru

b) střední - získané poznatky a dovednosti umožňují uplatnění absolventa v oborech příbuzných absolvovanému oboru

c) nízkou - získané poznatky a dovednosti umožňují uplatnění absolventa pouze v oboru absolvovaném

d) nevyhovující – některé získané poznatky a dovednosti jsou zastaralé (neuplatnitelné) v porovnání se soudobými trendy v daném oboru či povolání

6) Co je podle Vás příčinou uvedeného stavu?

7) Jaká opatření navrhuje pro změnu současného stavu?

8) Které faktory podle Vás ovlivňují efektivitu učitelova působení?

9) Co je podle Vás příčinou obav některých učitelů z hodnocení ŠVP?

10) Jste spokojen-a s úrovní své výuky?

- a) ano
- b) částečně ano
- c) ne

Buďte tak laskav-a a uveďte prosím důvody své odpovědi:

.....

11) Jste spokojen-a se svou současnou profesní úrovní?

- a) ano b) částečně ano c) ne

Buďte tak laskav-a a uveďte prosím důvody své odpovědi:

.....

12) Které z nabízených možností dalšího vzdělávání preferujete?

- a) samostudium b) kurzy realizované pedagogickými centry c) doktorandské studium
d) distanční vzdělávání/ e- learning

13) Z kterých informačních zdrojů čerpáte aktuální informace týkající se předmětů, které vyučujete? Lze označit více odpovědí než jednu.

- a) z odborné literatury b) z odborných časopisů, novin c) z TV pořadů d) z internetu
d) z jiných- uveďte.....

14) Jaké způsoby motivace žáků v rámci vyučovací hodiny uplatňujete? Lze označit více odpovědí než jednu.

- a) metodu a organizaci vyučování, při němž žáci uplatňují vlastní myšlení, jednání, tvořivost..
b) problémové vyučování
c) inscenační metodu
d) střídání různých druhů činností
e) soutěže
f) vlastní zaujetí pro předmět a vyučování
g) zařazení zábavných prvků
h) způsobem hodnocení výkonu žáka

15) Jak často uvedené způsoby motivace realizujete?

.....

16) Které prostředky vyučování nebo metody realizujete zřídka případně vůbec?

17) Uveďte prosím důvod-y.

.....

18) Které metody kontroly a hodnocení výsledků učení používáte?

Uveďte prosím důvod-y.

.....

20) Hodnotíte Vaše výchovné působení na žáky jako:

a) dobré b) spíše dobré c) dostačující d) nevyhovující

Uved'te prosím důvod-y Vašeho hodnocení.

.....

21) Prosím, doplňte následující věty: (otázky podle J. Mareše a V. Kosíkové)

22) V mém předmětu je nejdůležitější, aby žák.....

**23) Netrvám (jako někteří jiní učitelé) na tom, aby všichni žáci v mém předmětu.....
.....**

24) Při hodnocení žáků kladu důraz na.....

25) Osvědčil se mi tento způsob zkoušení.....

26) V každé třídě jsou žáci, kteří by mohli mít lepší výsledky, ale nesnaží se. Vyzkoušel-a jsem, že na ně platí.....

27) Netrvám na tom, aby každý žák v mém předmětu.....

28) Nevadí mi, když žák například.....

29) V každé třídě se najde žák, který v mém předmětu nestačí na požadavky osnov. Nejčastější příčinou jeho neúspěchu bývá.....

Příloha č. 7
Dotazník pro studenty

Instrukce k vyplnění dotazníku:

Vážené studentky, vážení studenti,

k jednotlivým předmětům vždy napište číslo, které vyjadřuje váš postoj k danému předmětu, z hlediska jeho oblíbenosti, obtížnosti, významu a flexibility uplatnění na trhu práce.

1) Obliba předmětu

1) velmi oblíbený

2) oblíbený

3) ani oblíbený ani neoblíbený

4) neoblíbený

5) velmi neoblíbený

2) Obtížnost předmětu

1) velmi obtížný

2) obtížný

3) ani obtížný ani snadný

4) snadný

5) velmi snadný

3) Význam předmětu

1) velmi významný

2) významný

3) zčásti významný

4) málo významný

5) nevýznamný

4) Flexibilita uplatnění na trhu práce

1) vysoká – získané poznatky a dovednosti umožňují uplatnění absolventa v oborech vzdálených absolvovanému oboru

2) střední - získané poznatky a dovednosti umožňují uplatnění absolventa v oborech příbuzných absolvovanému oboru

3) nízká - získané poznatky a dovednosti umožňují uplatnění absolventa pouze v oboru absolvovaném

4) nevyhovující – některé získané poznatky a dovednosti jsou zastaralé (neuplatnitelné) v porovnání se soudobými trendy v daném oboru či povolání

Odborné předměty

Předmět	Obliba	Obtížnost	Významnost	Flexibilita uplatnění na trhu práce	Známka na vysvědčení

Vaše číselné hodnocení můžete doplnit komentářem zde a na druhé straně