

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

katedra pedagogiky

studijní obor Pedagogika

Disertační práce

Rozvoj profesních kompetencí učitele

Development of teachers professional competencies

vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

2016

autor práce: Mgr. Pavla Soukupová

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem dizertační práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 30. března 2016

[vlastnoruční podpis]

.....

Jméno a příjmení

Chtěla bych touto cestou poděkovat doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. za odborné vedení disertační práce, za cenné odborné připomínky při jejím vypracování a její ochotu a vstřícnost. Zároveň bych chtěla poděkovat své rodině za podporu, kterou mi poskytla po celou dobu mého studia.

Abstrakt (česky)

Rozvoj profesních kompetencí učitele

Cílem předložené disertační práce je analyzovat potřebu rozvoje vybrané kompetence a navrhnout systém opatření a metod pro podporu jejího rozvoje v pregraduální přípravě budoucích učitelů.

V teoretické části práce jsou prezentovány aktuální poznatky vztahující se k otázkám profesionalizace učitelů a rozvoje jejich profesních kompetencí. Klíčové jsou pro nás studie věnované standardizaci profese učitele a stanovení rámce profesních kvalit, kterými má být vybaven učitel na počátku svého profesního působení a v jeho průběhu.

Na základě empirických studií, o které se v práci opíráme, byla diagnostická kompetence označena jako kompetence, ve které začínající učitelé cítí největší handicap ve své profesní připravenosti. Proto je v disertační práci této kompetenci věnována zvýšená pozornost a byla vybrána k provedení výzkumného šetření.

Empirická část práce je zaměřena na analýzu potřeb rozvoje diagnostické kompetence učitelů základních a středních škol. Cíl výzkumné části byl zpřesněn formulací výzkumných otázek. Empirická část se opírá o provedení smíšeného výzkumu, kde propojuje metody kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Využito bylo techniky dotazníkového šetření pro učitele a studenty Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni, polostrukturovaných rozhovorů pro učitele a obsahové analýzy studijních plánů pedagogických fakult v ČR.

Výstupem práce je na základě zkušeností a výpovědí oslovených respondentů prezentovat klíčové oblasti diagnostické kompetence učitele a navrhnout systém opatření pro jejich rozvoj v pregraduální přípravě učitelů.

Klíčová slova: kompetence, profesní kompetence učitele, standard učitelské profese, výzkum profesních kompetencí, diagnostická kompetence, profesní příprava učitelů

Abstract (in English):

Development of professional competencies

The aim of the dissertation thesis is to analyze the needs of development of selected competence and to design a system of measures and methods to support its development in the undergraduate training of future teachers.

The theoretical part of this thesis presents current knowledge regarding the issues of professionalisation of teachers and the development of their professional skills. Crucial for this thesis are studies on the standardization of the teaching profession and establishing a framework of professional qualities that the teacher should be equipped with at the beginning and also during his professional carrier.

Based on empirical studies, the diagnostic competence was identified as the competence in which the trainee teachers feel the greatest handicap in his professional preparedness. Therefore, in this thesis, an extra attention is paid to this competence.

The empirical part of this thesis is focused on analysis of needs of diagnostic competence of teachers in primary and secondary schools. The target of the research was made more accurate by formulation of research questions. The empirical part is based on the realization of miscellaneous research where methods of qualitative and quantitative research were combined. The techniques of questionnaire for teachers and students of the Faculty of Education University of West Bohemia in Pilsen, semi-structured interviews for teachers and content analysis of the curricula of faculties of education in the Czech Republic were used.

Based on the experiences and statements of the respondents to present the key areas of diagnostic competence of a teacher and to design a system of measures for their development in undergraduate teacher training.

Keywords: *competence, professional competence of teachers, standard of teaching profession, research of professional competencies, diagnostic competence, teacher training*

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 10 |
| CÍL DISERTAČNÍ PRÁCE..... | 12 |
| 1 PROFESE UČITELE A JEHO PROFESNÍ KOMPETENCE | 13 |
| 1.1 VYMEZENÍ POJMU PROFESE A UČITELSKÁ PROFESE | 13 |
| 1.2 PROMĚNY PROFESE UČITELE NA PŘELOMU 20. A 21. STOLETÍ | 16 |
| 1.3 PRACOVNÍ ČINNOSTI A ROLE UČITELE..... | 18 |
| 1.4 STANDARD PROFESE UČITELE | 20 |
| 1.5 RÁMEC PROFESNÍCH KVALIT UČITELE | 24 |
| 1.6 VYMEZENÍ POJMU KOMPETENCE..... | 26 |
| 1.7 NEJEDNOZNAČNOST VE VYMEZENÍ POJMU KOMPETENCE UČITELE | 28 |
| 1.8 PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE | 30 |
| 1.9 POTŘEBA ROZVOJE DIAGNOSTICKÉ KOMPETENCE V PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVĚ BUDOUCÍCH UČITELŮ | 35 |
| 2 DIAGNOSTICKÁ KOMPETENCE UČITELE | 38 |
| 2.1 VYMEZENÍ DIAGNOSTICKÉ KOMPETENCE UČITELE | 38 |
| 2.2 VYMEZENÍ PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY JAKO VĚDNÍ DISCIPLÍNY | 41 |
| 2.3 DIAGNOSTICKÉ ČINNOSTI A DOVEDNOSTI UČITELE | 43 |
| 2.4 METODY PEDAGOGICKÉ DIAGNOSTIKY | 45 |
| 2.5 DIAGNOSTIKA ŠKOLY, TŘÍDY A ŽÁKA POMOCÍ STANDARDIZOVANÝCH EVALUAČNÍCH NÁSTROJŮ..... | 48 |
| 2.6 DIAGNOSTIKA A REFLEXE VLASTNÍ PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI UČITELE | 50 |
| 3 ROZVOJ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ V PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVĚ UČITELŮ | 53 |
| 3.1 KONSTRUKTIVISTICKÁ KONCEPCE PREGRADUÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ | 53 |
| 3.2 PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVA UČITELE JAKO REFLEKTIVNÍHO PRAKTIKA | 54 |
| 3.3 ZKUŠENOSTNÍ UČENÍ JAKO NEUSTÁLÁ SYMBIOZA REFLEXE A JEDNÁNÍ | 54 |

| | | |
|-------|---|----|
| 3.4 | KORTHAGENŮV REALISTICKÝ MODEL VZDĚLÁVÁNÍ V PODOBĚ KLINICKÉ PRAXE..... | 56 |
| 4 | SHRnutí TEORETICKÝCH VÝCHODISEK DISERTAČNÍ PRÁCE | 58 |
| II. | VÝZKUMNÁ ČÁST..... | 60 |
| 5 | VYMEZENÍ CÍLE A PRŮBĚHU VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ..... | 61 |
| 5.1 | VYMEZENÍ CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ..... | 61 |
| 5.2 | HARMONOGRAM PROVÁDĚNÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ | 62 |
| 5.3 | DÍLČÍ CÍLE JEDNOTLIVÝCH VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ A VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK | 63 |
| 5.4 | VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO VZORKU | 66 |
| | <i>Vymezení výzkumného vzorku pro provedení výzkumného šetření 1.....</i> | 66 |
| | <i>Vymezení výzkumného vzorku pro provedení výzkumného šetření 2.....</i> | 66 |
| | <i>Vymezení výzkumného vzorku pro provedení výzkumného šetření 3.....</i> | 66 |
| | <i>Vymezení výzkumného vzorku pro provedení výzkumného šetření 4.....</i> | 67 |
| 5.5 | VÝZKUMNÝ DESIGN | 68 |
| 5.5.1 | <i>Postup a metody sběru dat.....</i> | 68 |
| 5.5.2 | <i>Postupy a metody analýzy dat.....</i> | 72 |
| 5.5.3 | <i>Volba výzkumných metod dle cílů etap výzkumného šetření.....</i> | 73 |
| 6 | ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DAT VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ 1 ... | 77 |
| 6.1 | ZJIŠTĚNÍ PROFESNÍ KOMPETENCE UČITELE S NEJVĚTŠÍ POTŘEBOU JEJÍHO ROZVOJE V PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVĚ UČITELŮ..... | 77 |
| 6.1.1 | <i>Vymezení výzkumných otázek.....</i> | 77 |
| 6.1.2 | <i>Volba metodologie</i> | 77 |
| 6.1.3 | <i>Zpracování deskriptivní charakteristiky výzkumného vzorku</i> | 78 |
| 6.1.4 | <i>Stanovení postupu zpracování výzkumných dat</i> | 78 |
| 6.1.5 | <i>Vyhodnocení výzkumných dat</i> | 78 |
| 6.1.6 | <i>Shrnutí výsledků šetření a zodpovězení výzkumných otázek.....</i> | 82 |
| 7 | ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DAT VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ 2 ... | 84 |
| 7.1 | ANALÝZA POUŽÍVANÝCH DIAGNOSTICKÝCH METOD A TECHNIK UČITELI NA ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH..... | 84 |
| 7.1.1 | <i>Vymzení výzkumných otázek.....</i> | 84 |

| | | |
|------------|--|------------|
| 7.1.2 | <i>Volba metodologie</i> | 84 |
| 7.1.3 | <i>Zpracování deskriptivní charakteristiky výzkumného souboru</i> | 84 |
| 7.1.4 | <i>Stanovení hypotéz výzkumu a postupu analýzy dat</i> | 86 |
| 7.1.5 | <i>Vyhodnocení výzkumných dat</i> | 87 |
| 7.1.6 | <i>Shrnutí vyhodnocení dat a zodpovězení výzkumných otázek</i> | 101 |
| 8 | ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DAT VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ 3 | 103 |
| 8.1 | ZHODNOCENÍ PREGRADUÁLNÍ PŘÍPRAVY V OBLASTI ROZVOJE | |
| | DIAGNOSTICKÉ KOMPETENCE Z POHLEDU ZAČÍNAJÍCÍCH A ZKUŠENÝCH UČITELŮ | 103 |
| 8.1.1 | <i>Vymezení výzkumných otázek</i> | 103 |
| 8.1.2 | <i>Volba metodologie</i> | 103 |
| 8.1.3 | <i>Zpracování deskriptivní charakteristiky výzkumného souboru</i> | 104 |
| 8.1.4 | <i>Stanovení postupu zpracování výzkumných dat</i> | 105 |
| 8.1.5 | <i>Vyhodnocení výzkumných dat</i> | 105 |
| 8.1.6 | <i>Shrnutí výsledků výzkumného šetření 3A a zodpovězení</i> <i>výzkumných otázek</i> | 119 |
| 8.2 | ANALÝZA POTŘEBY ROZVOJE DIAGNOSTICKÉ KOMPETENCE | 123 |
| 8.2.1 | <i>Vymezení výzkumných otázek</i> | 123 |
| 8.2.2 | <i>Volba metodologie</i> | 123 |
| 8.2.3 | <i>Zpracování deskriptivní charakteristiky výzkumného vzorku</i> | 124 |
| 8.2.4 | <i>Stanovení postupu zpracování výzkumných dat</i> | 124 |
| 8.2.5 | <i>Vyhodnocení výzkumných dat</i> | 125 |
| 8.2.6 | <i>Shrnutí výsledků výzkumného šetření a zodpovězení výzkumných</i> <i>otázek</i> | 125 |
| 8.3 | KONKRETIZACE OBSAHU DIAGNOSTICKÉ KOMPETENCE UČITELE | 129 |
| 8.4 | ANALÝZA PROMĚNY NÁZORŮ NA ROZVOJ VLASTNÍ DIAGNOSTICKÉ KOMPETENCE U ZAČÍNAJÍCÍCH UČITELŮ PO 2 A 5 LETECH PRAXE | 131 |
| 8.4.1 | <i>Vymezení výzkumných otázek</i> | 131 |
| 8.4.2 | <i>Volba metodologie</i> | 131 |
| 8.4.3 | <i>Zpracování deskriptivní charakteristiky výzkumného vzorku</i> | 132 |
| 8.4.4 | <i>Vyhodnocení výzkumných dat rozhovorů</i> | 132 |
| | POUŽITÁ LITERATURA | 147 |
| | SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ | 158 |

SEZNAM PŘÍLOH

Úvod

S rostoucím významem kvality vzdělávání ve společnosti vědění úzce souvisí otázka kvality učitelů, kteří jsou jejími hlavními aktéry, a tím i otázka kvality jejich profesní přípravy.

Požadavek na kvalitu učitelů a kvalitní přípravné vzdělávání učitelů stanovuje MŠMT ve své Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020: „Český vzdělávací systém se aktuálně potřebuje vyrovnat s proměnami okolního světa a odstranit překážky bránící zajištění příznivých podmínek pro kvalitní výuku. Stěžejní roli v tomto nesnadném procesu hraje právě učitel, působící souběžně jako aktér, prostředník i jeden z cílů probíhajících změn. Naší vizí je dosažení takového stavu, kdy učitel provází žáka a studenta vzdělávacím procesem, pomáhá mu dosahovat maxima svých možností a spolu s ním se rozvíjí.“¹

Redefinování rolí a profesních kompetencí učitele, potřebných ke kvalitnímu zvládnutí profese v měnících se podmínkách společnosti, je východiskem pro formulování poznatkových základů kurikula přípravného i dalšího vzdělávání učitelů a k tvorbě systému profesního rozvoje učitelů.

Pozornost zaměřená na proměnu profese učitele a proměnu pregraduální přípravy učitelů se odráží v řadě empirických studií a výzkumných záměrů, zpracovávaných v posledních letech na toto téma. V naší disertační práci vycházíme z koncepce a výsledků výzkumného záměru *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*, realizovaného v letech 1999-2003 a výzkumného záměru *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*, realizovaného v letech 2007-2013, jejichž řešitelské týmy vzešly z půdy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze ve spolupráci s dalšími fakultami vzdělávajícími učitele. V čele řešitelských týmů stály Walterová, Spilková a Vašutová.

Rozvoj profesních kompetencí učitele se tak stává nedílnou součástí vzdělávacích a výchovných programů všech škol, vzdělávajících současné i budoucí učitele.

¹ MŠMT. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, [online]. 2015 [cit. 25.3.2016]. Dostupná na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty>

Toto téma se jeví jako velmi aktuální především v souvislosti s probíhající kurikulární reformou a přípravou standardizace profese učitele a kariérního řádu pro učitele, a to především v oblasti stanovení obsahu profesních kompetencí a principů jejich dosahování. Tím se stává proces rozvoje profesních kompetencí klíčovým faktorem úspěšnosti uvedených změn.

Předkládaná disertační práce si klade za cíl analyzovat potřeby rozvoje vybrané profesní kompetence učitele a na základě této analýzy podat návrh opatření a metod pro podporu jejího rozvoje v pregraduální přípravě budoucích učitelů.

Disertační práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a empirické.

Teoretická část předkládá vymezení základních pojmů, souvisejících s tématem práce, mapuje současnou úroveň poznání tématu a jeho teoretické i empirické uchopení.

Zabývá se oblastmi profese učitele a profesních kompetencí učitele, orientuje se na jejich obsah, vymezení a možnosti rozvoje. Stěžejní oblastí pro naši práci je model profesních kompetencí dle Vašutové (2004). Od tohoto modelu se odvíjí zaměření naší práce a jejího výzkumného šetření na analýzu jedné z profesních kompetencí. Teoretická část přináší deskripci obsahu vybrané kompetence a současných trendů rozvoje profesních kompetencí učitele v rámci pregraduální přípravy budoucích učitelů. Text teoretické části práce byl koncipován na základě intenzivního studia odborných zdrojů, monografií, odborných článků, legislativních i internetových zdrojů.

Při citaci a odkazování na uvedené zdroje jsme se opírali o citační normu ČSN ISO 690: 2011. V psaní textu celé práce, teoretické i empirické části, využíváme autorského plurálu.

Empirická část byla zaměřena na realizaci a vyhodnocení výzkumného šetření potřeby rozvoje vybrané profesní kompetence učitele a formulaci návrhu opatření pro její rozvoj v rámci pregraduálního studia na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni.

Při tvorbě a formulaci designu předloženého výzkumu jsme vycházeli především z formulace hlavního cíle disertační práce, dostupného výzkumného souboru, inspirací nám byly realizované výzkumy, týkající se připravenosti učitelů na vybranou profesní kompetenci.

Vzhledem k šíři tématu profesních kompetencí učitele nebylo možné postihnout všechny oblasti dané tematiky, mnohé z nich jsou pouze naznačeny a otevírají prostor pro další výzkumná šetření a odbornou diskusi.

Cíl disertační práce

Cílem předkládané disertační práce a jejího výzkumného šetření je analýza potřeb rozvoje vybrané kompetence a na základě této analýzy podat návrh opatření a metod pro podporu jejího rozvoje v pregraduální přípravě budoucích učitelů.

Cíl disertační práce je zpřesněn formulací výzkumných otázek v empirické části disertační práce.

1 Profese učitele a jeho profesní kompetence

1.1 Vymezení pojmu profese a učitelská profese

Abychom mohli hledat cesty k možnostem a způsobům rozvoje profesních kompetencí učitele, je třeba si v úvodu práce alespoň krátce vymežit základní pojmy, od kterých se bude naše téma odvíjet.

Mezi klíčové pojmy, vycházející z tématu práce, je třeba zařadit a vymežit pojmy: profese učitele, kompetence učitele a profesní kompetence učitele. Úvodním pojmem, který je na místě alespoň krátce vymežit je pojem *profese*, od kterého se pojem profese učitele odvíjí. Komplexní charakteristika pojmu profese, čítající 10 určujících kritérií je uvedena v The International Encyclopedia (1994, s. 6093). Z tohoto vymezení vychází i řada našich autorů sociologických a pedagogických publikací. (viz. Příloha č.1 této práce)

Pro potřeby naší práce vyjdeme ze stěžejních kritérií, dobře aplikovatelných na oblast vymezení profese učitele.

„Profese musí splňovat pět rozhodujících kritérií:

- 1. Expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek.*
- 2. Zájem o větší prospěch společnosti.*
- 3. Autonomie v rozhodnutích týkajících se profese.*
- 4. Etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a mít zodpovědnost.*
- 5. Existence profesní kultury projevující se ve fungování profesní organizace.“*

(volně dle Vašutová, 2004, s. 18 a Průcha, 2002, s. 19–20)

Ve zkratce lze říci, že profese se musí opírat o expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek, musí deklarovat zájem o větší prospěch společnosti, disponovat autonomií v rozhodnutích týkajících se profese, naplňovat etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a mít zodpovědnost a reprezentovat profesní kulturu projevující se ve fungování profesní organizace.

Učitelská profese naplňuje tato kritéria bezesporu v oblasti vysoké odborné připravenosti a odpovědnosti ke společnosti. Existence profesní autonomie klade před

učitele požadavek, že jako reprezentanti demokraticky smýšlející společnosti budou ve své profesi „*vystupovat jako přiměřeně autonomní, pedagogicky a předmětově vysoce kvalifikované osobnosti s patřičnou mírou profesního sebevědomí založeného na reflexi změn profesního prostředí a pedagogického výkonu.*“ (Vašutová, 2004, s. 65-66)

Míra autonomie v rozhodování je poměrně široká u vysokoškolských učitelů, neboť přímo vyplývá z akademických svobod garantovaných zákonem. U ostatních kategorií učitelů je autonomie omezena závaznými školskými dokumenty, přesto je v podmínkách demokratického školství dána možnost určité autonomie každému učiteli, např. v rozhodování o výběru a strukturaci učiva, výukových metod, způsobech hodnocení apod. Ne všichni učitelé však této své autonomie, ať už z jakéhokoli důvodu, využívají. (Vašutová, 2007, s. 8)

Etická stránka učitelské profese je nejčastěji spojována s osobností učitele a projevuje se v entusiasmu, empatii a toleranci, objektivnosti, v kultivovanosti osobního projevu, v přirozené autoritě a v osobní a zákonné odpovědnosti. Nedílnou součástí vysokoškolské přípravy budoucích učitelů by měla tvořit profesně etická rovina.

Etická rovina se promítá i do oblasti profesní kultury - přijetím určitého modelu profesního chování, kterým příslušník dané profese reprezentuje svoji profesní skupinu po stránce odborné i etické. K tomu napomáhají jednotlivé profesní organizace (komory nebo asociace). Roztříštěnost a nejednotnost komor a asociací učitelů v ČR bohužel nepomáhá tento znak profese zcela naplnit. Z těchto důvodů bývá profese učitele někdy označována pouze termínem *semiprofese*, tj. poloprofese, částečně odborná práce.

Při jasném vymezení nedostatků a pojmenování klíčových faktorů je proto žádoucí ve výzkumech, teoriích, praktických aplikacích i politických rozhodováních soustředit pozornost na to, jak učitele profesionalizovat, aby získali a udrželi status společensky významné a nezastupitelné profese, neboť „*udělení statusu profese je provázáno s udělením statusu profesionál osobě, která určité pracovní činnosti a zodpovědnosti vykonává na velmi vysoké úrovni znalostí a schopností, kterými běžný člověk neopývá.*“ (Vašutová, 2004, s. 17).

O konceptuální rámeček vymezení pojmu profese se pokusil i Průcha (2002 s. 19), který vymezuje profesi jako „*povolání spojené s určitou kvalifikací nebo odbornými znalostmi a dovednostmi, většinou vykonávané na základě zákonného oprávnění.*“

Profesi učitele, tedy povolání učitele, vykonávané na základě zákonného oprávnění dokladovaného dosaženým stupněm vzdělání, získaného na základě

prokázání odborných znalostí a dovedností, získanými během profesního vzdělávání a na základě osobních zkušeností, lze blíže specifikovat podle:

- činností, které učitelé vykonávají;
- typů učitelské profese;
- funkcí, které učitelé na školách zastávají;
- etap profesní dráhy;
- formy přípravy na profesi učitele.

Dle činností, které učitelé vykonávají, lze profesi učitele popsat na základě legislativního vymezení obsahu učitelské profese, tedy dle předepsaných činností, které jsou učitelům ukládány jako závazné normy, které mají být splňovány. Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. vymezuje povinnosti pedagogických pracovníků: „*vychovávat žáka ve smyslu vědeckého poznání a v souladu se zásadami vědeckého poznání a vlastenectví, svědomitě se připravovat na svou práci a dále se vzdělávat.*“ Pracovní řád dále konkretizuje náplň pracovní doby učitelů, do které spadá přímá a nepřímá pracovní činnost. Přímá pracovní činnost zahrnuje výuku a její evaluaci, nepřímá pak přípravu na výuku nebo výchovnou činnost, přípravu učebních pomůcek a materiálů, vedení pedagogické dokumentace, dozor nad žáky, spolupráci a komunikaci se zákonnými zástupci žáků apod. (blíže in Průcha, 2002, s. 34).

Již řadu let probíhá diskuse akademické veřejnosti o podobě a vytvoření Standardu učitelské profese, který byl postupně koncipován v letech 1999 – 2012 jako součást výzkumného záměru „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání“ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Výzkumný tým pracoval pod vedením prof. PhDr. Vladimíry Spilkové, CSc. Tvorbu a návrhy struktury a obsahu Standardu profese učitele přináší i řada monografií spoluřešitelů uvedeného výzkumného záměru, např. Vašutová (2004), Spilková a Vašutová (2008), Spilková, Tomková (2010 a 2012).

Spolu s formulací profesního standardu dochází následně k návrhům evaluačních nástrojů pro ověření dosažené úrovně. Příkladem takového nástroje je Rámec profesních kvalit učitele, který sestavil a publikoval tým Národního ústavu pro vzdělávání v rámci projektu Cesta ke kvalitě (Tomková, Spilková, 2012). Tvorbě Standardu profese učitele a Rámce profesních kvalit učitele jsou věnovány samostatné podkapitoly 1.4 a 1.5.

1.2 Proměny profese učitele na přelomu 20. a 21. století

Jak se mění pojetí profese učitele a jeho profesionalizace na přelomu 20. a 21. století? V čem přispívá k formování profesních kompetencí a profesionalizaci učitele nová vzdělávací politika a kurikulární reforma?

Politické změny po roce 1989 podnítily řadu změn v české vzdělávací politice a transformaci českého školství. Podkladem pro zpracování návrhů školské reformy se staly expertní studie „Budoucnost vzdělávání a školství v obnovené demokratické společnosti ve sjednocující se Evropě“, kterou počátkem devadesátých let zpracoval pod vedením prof. Kotáska tým Pedagogické fakulty UK v Praze. K řešení tématu přispěl i projekt NEMES „Svoboda ve vzdělání a česká škola“ a projekt skupiny IDEA „Stavební kameny programu IDEA pro české školství“. V polovině devadesátých let (1994) v rámci programu PHARE vznikla analytická evaluační studie pod vedením J. Kalouse „Rozvoj vzdělávací politiky“ a „Program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky – Kvalita a odpovědnost“, vypracovaný MŠMT. Významná je také zpráva Střediska vzdělávací politiky při PedF UK „Proměny vzdělávacího systému v České republice“ (1995), kterou zmiňuje ve své práci i Spilková (2004, s. 16 - 17) a na kterou navazuje „Zpráva examinatorů OECD o vzdělávacím systému v České republice“ (1996).

Klíčovým se stává Národní program rozvoje vzdělávání s pracovním názvem Bílá kniha (2001). Tento dokument zahrnoval ucelený koncept proměny vzdělávání v České republice v oblasti pojetí vzdělávání, funkcí a klíčových cílů školy, pojetí výuky a strategií učení. Nově pojaté cíle vycházejí z Delorsova konceptu čtyř pilířů vzdělávání pro 21. století (1996): učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být. (Spilková, 2004, s. 18). Na Národní program rozvoje vzdělávání navazuje soubor kurikulárních dokumentů Rámcových vzdělávacích programů pro jednotlivé stupně škol v ČR. Podoba nového paradigmatu vzdělávání předpokládá komplexní vnitřní reformu školy v podobě zvýšených nároků na profesionalizaci a profesionalitu učitelů, na školu jako „učící se organizaci“ s důrazem na spolupráci uvnitř školy a mezi školami navzájem, na společnou tvorbu a sdílení myšlenek a zkušeností. (Spilková, 2004, s. 17)

Od počátku 90. let však učitelská profese prochází zásadní proměnou a získává nové dimenze. Začíná se orientovat na humanizaci, demokracii, konstruktivismus spolu s apelem na sebevzdělávání a proces celoživotního učení a vlastní odbornost.

Lazarová (2011) zároveň upozorňuje, že tato proměna s sebou nese řadu problémů, zejména v oblasti nekonceptnosti vzdělávací politiky ve vztahu k učitelům a učitelskému vzdělání, nedostatek finančních prostředků, absence kolegiální podpory pro začínající učitele, apod., neexistence profesního standardu a kariérní řádu bez jasného legislativního zakotvení.

Za největší změny v pojetí učitelské profese považuje Vašutová (in Lazarová, 2011, s. 47) zejména:

- posun v chápání podstaty učitelské profese od poslání k odbornosti;
- zvýšení náročnosti výkonu profese učitele jako důsledek proměny společnosti;
- vytvoření zákonných podmínek pro dosažení odborné kvalifikace učitelů ;
- zvýšení míry zodpovědnosti jednotlivého učitele za vzdělávací proces;
- snahy o formulaci profesního standardu učitelů.

Tím byl nastaven rámec požadavků na změnu profesních rolí, činností, znalostí a dovedností učitele, který vyústil ve formulaci jasného konceptu profesního standardu učitele. Učitelovy činnosti a role úzce vymezuje a konkretizuje Rámec profesních kvalit učitele, který zároveň slouží jako nástroj pro evaluaci a reflexi učitelovy činnosti.

1.3 Pracovní činnosti a role učitele

Nově formulované cíle vzdělávání, klíčové kompetence a očekávané výstupy z učení žáků sebou přináší požadavek na nové vymezení pracovních činností učitele, jejichž výčet je dále uveden. (volně podle Vašutové, 2007, s. 23 - 25)

Největší část pracovního dne tráví učitel ve třídě, kde realizuje se žáky či studenty svou vyučovací činnost, která patří mezi hlavní činnosti a zahrnuje především:

- projektování vyučování, tedy promýšlení vyučování, vytváření představ učitele o vyučovací strategii, vytváření tématického plánu a přípravy na vyučovací hodinu;
- vyučování, tedy praktickou realizaci projektu výuky v interakci učitele a žáků nejčastěji v prostředí školní třídy, kdy učitel směřuje k dosažení projektovaných cílů;
- hodnocení, tedy zpětnou vazbu pro učitele i žáky, kdy učitel posuzuje dosažené výsledky žáků, hodnotí dosažení cílů vyučování a promítá tuto reflexi do svého dalšího projektování vyučování.

Další klíčovou oblastí činností je vedení třídy a výchovná práce, která je zejména v kompetenci třídního učitele. Její náročnost vzhledem k současnému stavu společnosti výrazně roste. Proto se vedle třídního učitele na výchovné práci podílejí i další odborníci včetně výchovného poradce, metodika prevence sociálně patologických jevů, školního psychologa, speciálního pedagoga a pracovníků školních poradenských zařízení.

Nelze opominout ani doplňkové činnosti, které tvoří především konzultační činnost (rozhovory se žáky a jejich rodiči, třídní schůzky, třídnické hodiny se žáky, individuální konzultační hodiny pro žáky a rodiče apod.)

V neposlední řadě je třeba uvést koncepční činnosti, jako je tvorba ŠVP, vytváření inovativních projektů školy, změna systému hodnocení žáků, účast v pracovních skupinách a předmětových komisích, administrativní činnosti (denní agenda, záznamy o žácích, výkaznictví, finanční záznamy, zprávy pro vedení školy, atd.) a operativní činnosti (dozory o přestávkách, porady, účast při školních soutěžích, akademiích, apod.)

Mezi činnosti učitele lze zařadit i komunikaci a styk s veřejností. Není to sice oficiálně nikde definováno, ale očekává se vystupování učitelů či vedení školy na veřejnosti, publikování v tisku, poskytování vzdělávacích služeb dospělým či prezentace školy.

Rozhodující význam pro zkvalitňování učitelských sborů a zvyšování profesních kompetencí učitelů a ředitelů škol má sebevzdělávání učitelů.

Z výše uvedeného přehledu pracovních činností učitele je zřejmé, že profese učitele na sebe klade vysoké nároky svou psychickou a odbornou náročností, požadavkem na stoprocentní každodenní výkonnost a nasazení, souběhem pracovních činností, ale také jejich různorodostí. Významně se zde také projevuje prvek časového stresu, který je daný přesnou délkou vyučovacích hodin a přestávek, resp. školního roku.

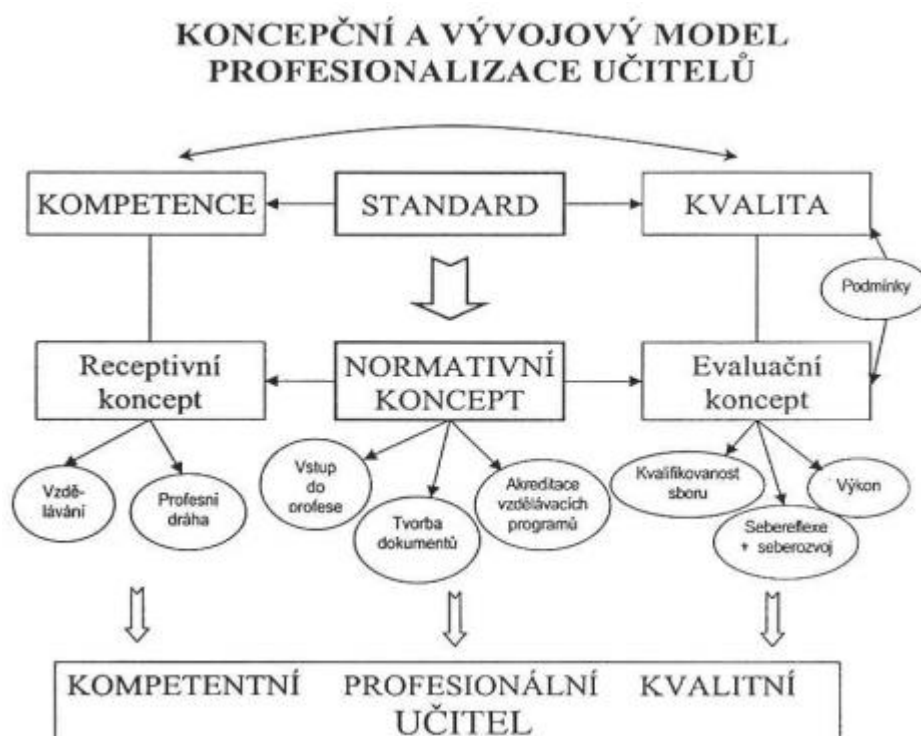
Role učitele se v poslední době, zvláště v souvislosti s kurikulární reformou, výrazně mění. Tyto role si nestanovuje sám učitel, ale vyplývají z profesních činností, povinností a zodpovědností učitele, z cílů vzdělávání, z požadavků definovaných ve vzdělávacím programu školy, atd. (Vašutová, 2007, s. 67-69)

Z uvedeného výčtu je zřejmé, že rozsah schopností učitele musí být skutečně velmi široký. Klíčové jsou zde zejména osobnostní vlastnosti učitele typu flexibilita, adaptabilita, schopnost být akční, schopnost komunikovat, velmi důležité jsou zde také manažerské a organizační schopnosti. Tyto schopnosti jsou nám jako učitelům zčásti vrozené, zčásti je nutné si je osvojit v rámci přípravného studia na pedagogických fakultách. Z velké části je však musíme dále rozvíjet nebo zcela utvářet již v průběhu učitelské praxe a to jednak vlastním učením a tudíž získáváním praktických zkušeností, a jednak dalším vzděláváním nejen v oblasti své předmětové odbornosti, ale právě v oblasti učitelských kompetencí.

1.4 Standard profese učitele

Pro jasnou konstrukci obsahu profesních kompetencí učitele na následujících stránkách uvedeme obsah a proces tvorby Standardu profese učitele, jako základní normy pro stanovení klíčových dovedností a kompetencí pro výkon profese učitele.

V návaznosti na Bílou knihu byl v rámci grantu MŠMT zpracován v letech 2000-2001 projekt „Podpora práce učitelů“, jehož významným výstupem bylo zpracování konceptu profesního standardu v podobě formulovaných profesních kompetencí učitele (Vašutová, 2001, 2004, Spilková 2004).



Obrázek 1 - Konceptní a vývojový model profesionalizace učitelů

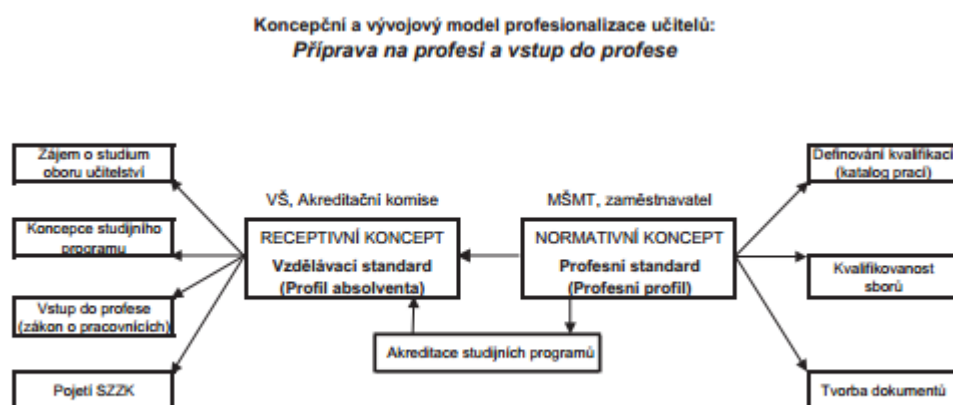
Zdroj: Vašutová, 2001

Model profesních kompetencí vychází z tzv. Delorsova konceptu „čtyř pilířů“ vzdělávání (Delors, 1996). Jednotlivé kompetence jsou vztaženy ke konkrétním vzdělávacím cílům a funkcím školy, a tím jsou specifikovány nároky na učitelskou profesi. Jádrem profesního standardu je v tomto modelu sedm kompetencí, v podobě výčtu učitelových profesních dovedností, znalostí a postojů a jim odpovídajících složek kurikula učitelského vzdělávání.

Přestože MŠMT práce na tvorbě profesního standardu zadalo a výsledky verbálně podpořilo, dále se s nimi již nepracovalo. Po třech letech došlo na začátku roku 2004 k oživení diskuzí na téma profesní standard učitele. Z iniciativy ministerstva bylo

ustaveno grémium pro problematiku učitel'ského studia na vysokých školách s cílem vytvořit *minimální standardy učitelství*. Byla stanovena minimální dotace pro pedagogicko-psychologickou složku přípravě učitelů ve výši 20 % a pro pedagogickou praxi 10 %, což znamenalo výrazné posílení profesionalizace učitel'ské přípravy. Práce na konkretizaci standardů měla pokračovat vymezením klíčových kompetencí učitele jako výstupů přípravy a definováním základního obsahu učitel'ské přípravy (předměty, moduly, témata, které má studijní program učitelství obsahovat). Z důvodu silné kritiky některých akademických funkcionářů, zpochybující podle jejich názoru přehnaně vysoký podíl profesní složky, vyústila v proměnu závazné normy v pouhé doporučení. (Spilková, Tomková, 2010, s. 43)

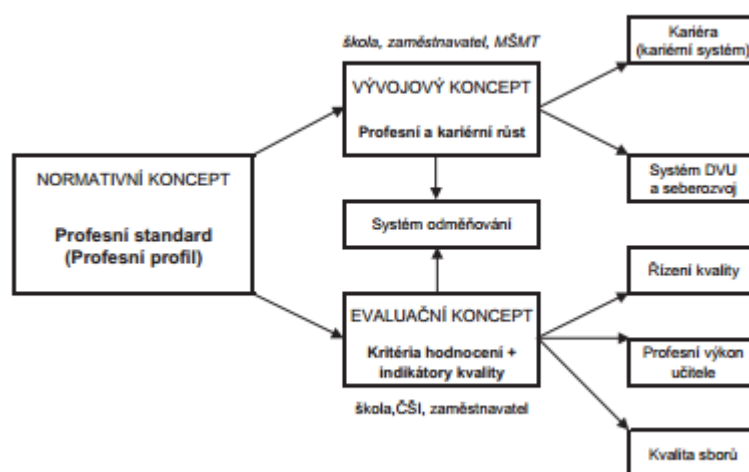
V roce 2008 zřídilo MŠMT expertní skupinu k tvorbě profesního standardu učitele a učitel'ského vzdělávání, složenou ze zástupců akademické sféry, pedagogického výzkumu a školní praxe. Na konci roku byl předložen rámcový dokument „Standard kvality profese učitele“, který nabídl k diskusi zejména celkovou „filozofii“ standardu, jeho smysl, cíle a funkce a dále jako příklad jednu z možných verzí standardu v podobě výčtu profesních činností důležitých pro kvalitní výkon profese. Profesní standard je v tomto projektu chápán jako konkretizace požadovaných kvalit učitele, které jsou nezbytné pro kvalitní vykonávání profese v podmínkách kurikulární reformy představující zásadní proměny v pojetí cílů, obsahu a strategií školního vzdělávání. Kvalita učitele, vyjádřená profesním standardem, měla být formulována v úzké souvislosti s pojetím kvalitní školy a kvalitní výuky v kurikulárních dokumentech.



Obrázek 2-Model profesionalizace učitelů - Příprava na profesi a vstup do profese

Zdroj: Vašutová, 2004, s. 114

Standard jako rámec požadovaných kompetencí a profesních činností učitele, měl představovat dynamický a otevřený systém vzájemně provázaných prvků. Byly vymezeny základní oblasti činnosti učitele a v nich kritéria kvality, která se rozpracovávala do konkrétnějších a hodnotitelných indikátorů kvality. Za základní nástroje k hodnocení kvality profesních činností učitele byly považovány pozorování výuky, rozhovor s učitelem (event. se žáky a rodiči), analýza dokumentů (zejm. portfolio učitele, práce žáků apod.).



Obrázek 3 - Model profesionalizace učitelů: profesní praxe

Zdroj: Vašutová, 2004, s.115

Co se týče funkcí standardu, měl sloužit především:

a) k ujasňování toho, co znamená kvalitní výkon učitelské profese z hlediska současných i perspektivních nároků nejen v domácím, ale i mezinárodním kontextu. Měl podpořit široce sdílené porozumění proměnám v pojetí kvality učitele uvnitř profesní komunity, mezi politiky a širokou veřejností;

b) jako sjednocující rámec pro formulování profilu absolventa studia učitelství na fakultách a jako východisko pro proměny v jejich vzdělávání;

(c) jako východisko pro proměnu systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků;

d) jako nástroj pro oceňování kvality učitele s dopady na finanční ohodnocení a kariéerní postup;

e) jako rámec pro systematickou reflexi vlastní práce, nástroj pro sebehodnocení a profesní rozvoj;

f) jako základ k vytvoření systému podpory učitelů v jejich profesním rozvoji (např. mentoring). (Spilková, Tomková, 2010, s.46)

Od roku 2006 sílí snahy založit profesní asociaci pro podporu profesionalizace učitelů a aktivní zapojení do diskusí o tvorbě Standardu „zdola“ v podobě Asociace profese učitelství ČR, založené v roce 2008. Asociace spolu s fakultami připravujícími učitele publikovaly podpůrná stanoviska, hledaly cesty a diskutovaly možnosti i případná rizika zavedení Standardu.

Vyvolání široké veřejné diskuze o pojetí kvality učitele, do které se zapojilo 24 pedagogických asociací, 20 fakult připravujících učitele, více než 1500 učitelů a ředitelů škol (Tomková, Spilková, 2012, s. 9), bylo jednou z priorit procesu tvorby Standardu. Uvedené příklady profesních činností měly vést k přemýšlení o podstatě kvalitní učitelské práce.

Bohužel, tento slibně se vyvíjející proces tvorby standardu a odborné diskuse byl ze strany MŠMT v roce 2009 přerušen. Přesto Asociace profese učitelství a fakulty připravující učitele pokračovaly na přípravě podkladů k tvorbě standardu prostřednictvím projektu MŠMT Cesta ke kvalitě, jehož klíčovým výstupem byl v roce 2012 publikovaný **Rámcem profesních kvalit učitele**² jako evaluační nástroj hodnocení kvality práce učitele (Tomková, Spilková, 2012). Další částečná kontinuita vznikla díky projektu Q-RAM Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání, jehož cílem bylo formulovat očekávané výstupy, způsobilosti, znalosti, dovednosti a kompetence absolventů vysokých škol. (Spilková, Tomková, 2010, s. 45-51).

² NUOV: Rámcem profesních kvalit učitele, [online]. 2012 [cit. 2.8.2014]. http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf

1.5 Rámec profesních kvalit učitele

Skupina odborníků z Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze a z Národního ústavu pro vzdělávání, pod vedením A. Tomkové a V. Spilkové, zpracovala a v roce 2012 zveřejnila v rámci projektu Cesta ke kvalitě návrh evaluačního nástroje pro komplexní sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitelů na školách tzv. *Rámec profesních kvalit učitele*.³

Rámce profesních kvalit učitele byl vytvořen za účelem podpory profesionalizace učitelství a podpory profesního rozvoje učitelů v podobě charakteristik vynikajícího učitele základní a střední školy. Vymezuje cílovou normu, ke které směřuje jak začínající, tak zkušený učitel.

Rámec profesních kvalit učitele je součástí systému podpory učitelů v jejich profesním rozvoji a v naplňování jejich profesních potřeb. Umožňuje komplexní sebehodnocení a hodnocení učitelů. Odkrývá nejen jejich silné stránky, ale i oblasti ke zlepšení.

Nástroj je určen především učitelům ve škole a mentorům, kteří se začínajícími či zkušenými učiteli úzce spolupracují. Dále je nástroj určen vedením škol. Slouží hodnotitelům – členům vedení školy nebo dalším osobám, které mají v organizaci konkrétní školy právo vyjadřovat se ke kvalitám a k pracovnímu výkonu učitelů.

Rámec profesních kvalit učitele je nástrojem komplexního sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitelů ve školách. Primárními cíli nástroje jsou popis kvalit práce vynikajícího učitele a podpora profesního rozvoje učitelů (Tomková, Spilková, 2012 s. 5).

Na základě výzkumů vznikly různé modely profesního rozvoje učitele, a to jak v širších, tak užších pedagogických, psychologických či integrovaných pojetích. Za informativní v souvislosti s Rámcem profesních kvalit učitele považujeme jeden z nevlivnějších modelů, tzv. *obecný etapový / gradační model* rozvoje učitele (Dreyfus ed. (1986), Berliner (1995)).

Model dle Tomkové a Spilkové zahrnuje následující etapy profesního rozvoje učitele:

- **Začátečník / Novic** (*Beginner*)

Začínající učitel se ve třídě zaměřuje na okamžité 'přežití' pomocí fragmentarizovaných jednoduchých technik. Hledá spíše návody a soustřeďuje se

³ NUOV: Rámec profesních kvalit učitele, [online]. 2012 [cit. 2.8.2014]. http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf

zejména na obsah, krátkodobé plánování a okamžité reakce v pedagogických situacích. Většina profesního učení probíhá na základě imitace či rad od druhých.

• **Pokročilý začátečník** (*Advanced beginner*)

Vyučovací postupy se pomalu začínají automatizovat, nabývají rutinní povahy. Na základě získání určitého objemu epizodických zkušeností učitel postupně postihuje podobnosti, vynořují se určité vzorce / schémata. Od jednotlivých reakcí na pedagogické situace pomalu postupuje k vytváření strategií. Jeho pozornost se od konkrétního vlastního výkonu začíná přesouvat k celkovému vnímání procesů vyučování; s tím je spojena schopnost klást si otázky a hledat odpovědi na to, co / jak / proč ve třídě dělá.

• **Kompetentní učitel** (*Competent teacher*)

Učitel nyní vlastní repertoár strategií, které mu umožňují vyrovnávat se úspěšně s běžnými situacemi ve třídě, a tyto strategie plně využívá. V této fázi profesního rozvoje má učitel již dostatek sebedůvěry pro improvizaci ve třídě, je schopen činit vědomá rozhodnutí o konkrétních postupech v daném kontextu.

Zatímco až dosud byla jeho pozornost soustředěna především na obsah vyučování, kompetentní učitel se začíná zaměřovat na žáka a jeho potřeby. Přechází k středně / dlouhodobému plánování a je schopen stanovit priority.

• **Zkušený učitel** (*Proficient teacher*)

V této fázi profesního rozvoje začíná být profesní výkon řízen intuicí ve spojení s explicitními pravidly / principy. Je rozvinuto problémové řešení komplexních pedagogických situací a vyučování je stále více zaměřováno na žáka.

• **Učitel – expert** (*Expert teacher*)

Nejvyšší fáze profesního rozvoje je charakterizována intuitivním 'uchopením' pedagogické situace. Učitelův výkon je plynulý; zdánlivě nevynakládá žádné zvláštní úsilí. Plánování je flexibilní. Expert je schopen anticipovat události (ne je pouze řešit), je si vědom univerzálních schémat v rámci procesů učení / vyučování a jejich manifestace v konkrétním dění ve třídě. (Tomková, Spilková, 2012, s. 11)

U etapových nebo-li gradačních modelů je třeba mít na paměti jejich slabé místo, totiž že nepostihují dostatečně fakt, že životní cyklus učitele může zahrnovat i „odbočky“, slepé uličky, někdy i regresy. Ne každý učitel také nezbytně dojde nebo musí dojít až do etapy experta.

1.6 Vymezení pojmu kompetence

V předchozí kapitole byl v souvislosti s profesní charakteristikou učitele a jeho profesionalizací několikrát zmíněn a použit pojem kompetence, kompetentnost a kompetenční rámec profese učitele. Klíčovým konceptem v definování podstaty profesionality učitele je tedy vymezení pojmu kompetence ve smyslu profesní kompetence učitele. Na následujících stránkách se pokusíme vymežit pojmy kompetence a profesní kompetence učitele se zřetelem na cíl a chápání významu tohoto pojmu ve vztahu k tématu předkládané práce, tedy rozvoje profesních kompetencí učitelů.

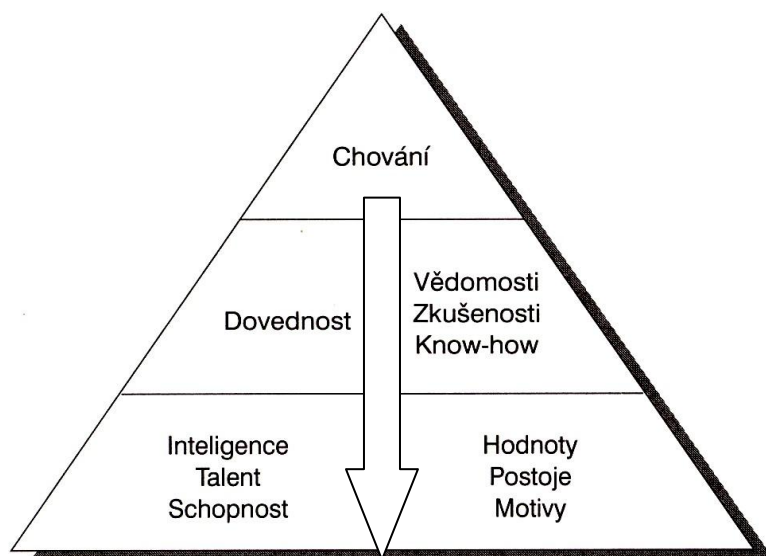
Od poloviny 60. let minulého století je zřetelná snaha odborníků v oblasti vzdělávání a oblasti řízení lidských zdrojů identifikovat a popsat podstatu profesionality jedince prostřednictvím kompetencí, které ji sytí. Nejinak je tomu v oblasti vzdělávání. Postupně bylo vytvořeno velké množství modelů, systémů a klasifikací, které se snaží charakterizovat činnosti, žádoucí dovednosti, vlastnosti a chování, kterými by měl daný jedinec disponovat.

V anglicky psané odborné literatuře se setkáme s pojmy „competency“ a „competence“. Jejich odlišnost dobře charakterizují následující dvě definice: „Competency“ je dle propagátora kompetenčního přístupu R. E. Boyatzise: *„Schopnost člověka chovat se způsobem odpovídajícím požadavkům práce / pracovního místa v parametrech daných prostředím organizace, a tak přinášet žádoucí výsledky“*. (Armstrong, 2002, s. 280). „Competence“ byla definována jako *„činnost, chování nebo výsledky, které by měla být schopna daná osoba prokázat“* (Armstrong, 2002, s. 281). Zjednodušeně řečeno, „competency“ se vztahuje ke konateli, tedy v našem pojetí k učiteli a jeho specifickým schopnostem a „competence“ k vykonávané činnosti. (Korthagen, 2011, s. 61)

Bartoňková (2010, s. 82) uvádí pohled na kompetence jako na pravomoc:

„Kompetence jako pravomoc, rozsah působnosti, oprávnění, obyčejně udělené nějakou autoritou nebo patřící nějaké autoritě (instituci, jednotlivci). V tomto smyslu může někdo překročit svoje pravomoci (tj. zde kompetence), někomu je možné kompetence odejmout, mohou vznikat kompetenční spory. Kompetence v tomto významu je možné naněkoho přesunout.“

Veteška (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 27) definuje kompetence jako: „jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál na základě integrovaného souboru vlastních zdrojů, a to v konkrétním kontextu různých úkolů a životních situací, spojenou s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí zodpovědnost.“ Vycházíme-li z tohoto pojetí, je možno graficky znázornit kompetenční model jako konkrétní kombinaci vědomostí, dovedností a dalších charakteristik osobnosti, které jsou potřebné k efektivnímu plnění úkolů v organizaci. (Kubeš, Spillerová, Kurnický, 2004).



Obrázek 4 - Hierarchický model struktury kompetence, in Kubeš,2004, str. 28

Na vrcholu modelu se nachází chování, které je nejsnáze ovlivnitelné, naučitelné. Na druhém stupni modelu se nacházejí další osobnostní charakteristiky, jako jsou dovednosti, vědomosti, know-how a zkušenosti, které jsou nezbytné, aby byl člověk schopen očekávaného chování, které daná pozice vyžaduje. Na nejnižším stupni jsou stabilní složky osobnosti, jako inteligence, talent, hodnoty, postoje a motivy, které se ovlivňují nejobtížněji a které je nejvíce obtížné rozvíjet.

Na uvedeném obrázku je možné najít zřetelné souvislosti s očekávanou a požadovanou úrovní učitelova chování a jednání, vycházející z jeho poznatkové a zkušenostní báze. Proto na následujících stránkách obrátíme svoji pozornost zpět k učiteli a podrobně charakterizujeme obsah profesních kompetencí učitele.

1.7 Nejednoznačnost ve vymezení pojmu kompetence učitele

Při vymezení pojmu kompetence učitele a snahy o uchopení pojmu kompetence učitele jako určujícího znaku profese a profesionality učitele, je třeba mít na paměti i jistá úskalí a možné nejednoznačnosti ve vymezení tohoto pojmu.

V polovině dvacátého století se začal ve vzdělávání učitelů dostávat do popředí přístup „založený na výkonu“ (performance-based) a přístup „založený na kompetenci“ (kompetenci-based), vycházející z myšlenky, že základem pro přípravu budoucích učitelů se mají stát konkrétní, pozorovatelná kritéria chování, která mají podporovat, rozvíjet a úzce korelovat s výsledky učení žáků. (Korthagen, 2004, s. 79) Korthagen poukazuje na to, že „*ve snaze o zajištění validity a reliability hodnocení učitelů byly formulovány dlouhé, detailní seznamy dovedností*“,...které vycházejí z podrobných analýz jednání a chování zkušených učitelů – expertů... „*a bylo by chybné předpokládat, že modely, které používají experti, jsou přenositelné na učitele-začátečníky.*“ (Korthagen, 2004, s. 79). Korthagen dále upozorňuje na to, že dobrého učitele nelze charakterizovat pomocí výčtu izolovaných kompetencí.

Termín kompetence má dle Švece širší sociálně psychologický kontext, zahrnující behaviorální, kognitivní, osobnostní a profesní hledisko. (Švec 1999, s. 21-22).

Podle Z. Heluse (2001) představují kompetence „*nutný předpoklad jakékoliv učitelské kvalifikace. Je v nich vyjádřen základní smysl a cíl učitelovy profese, který jí vtiskuje charakter povolání k jedné z antropologicky základních služeb člověka člověku*“. (Helus, 2001, in Janík, 2005, s.13).

T. Janík (2005, s. 13-15) upozorňuje na možné problémy a nevyhraněnosti při užívání pojmu kompetence. Za klíčové považuje především obsahovou přesycenost a neostrost ve vymezení pojmu kompetence, možná úskalí spatřuje ve vymezení kompetencí jako pouhého výčtu znalostí a dovedností a v neposlední řadě apeluje na nebezpečí normativnosti a nejasné vymezení prokazatelnosti a kontrolovatelnosti dosažení kompetencí:

- *Obsahová přesycenost a neostrota pojmu kompetence*

V české odborné literatuře se část setkáváme s termíny učitelské kompetence, kompetence učitele, pedagogické kompetence, profesní kompetence, profesionální kompetence či kompetence pro učitele a z různorodosti jejich vymezení není jasné a zřejmé zda se jedná o synonyma či nikoli. Ve snaze postihnout co nejdůležitěji se do vymezení pojmu kompetence zahrnují znalosti, dovednosti, zkušenosti, ale i postoje, hodnoty či osobnostní charakteristiky (viz. např. vymezení pojmu profesní kompetence).

- *Aditivní přístup, výčty kompetencí*

Termín kompetence učitele je teoretickým modelem pro vymezení podstaty „dobrého, tedy kompetentního učitele“. Pojem kompetence je používán pro popis, operacionalizaci či normativnost učitelových kvalit. Aditivní přístup vede k vytváření dlouhých výčtů kompetencí jako požadavků na učitele bez pojmenování vzájemných vztahů a procesů (kompetence jsou řazeny pouze aditivně vedle sebe bez hledání vzájemných strukturálních vztahů. Pozornost by dle Janíka měla být zaměřena především na kompetence související s plánováním, realizací, organizací a reflexí vzdělávání učitelem a jeho sebevzdělávání a sebehodnocení.

- *Preskriptivní a deskriptivní přístup ke kompetencím*

Janík (2005, s. 13-15) upozorňuje na nebezpečí vnímání obsahu profesních kompetencí pouze jednostranně přes předem dané normativní vymezení jejich obsahu. Preskriptivní přístup je normativní, předepisuje soubor kompetencí, kterými mají být učitelé vybaveni. Podstatou deskriptivního přístupu je reálný model kompetencí, který vzniká na základě empirie jako popis charakteristických znaků „dobrého učitele“. Mimo takovéto zaměření zůstává oblast osobnostních komponent a rysů učitele a jeho přístupu k výuce.

I když v naší práci vycházíme z obsahového vymezení jedné z profesních kompetencí a její obsah dále konkretizujeme a využíváme tak právě zmiňovaný deskriptivní přístup k vymezení dané kompetence, snažíme se zároveň jako jeden z výstupů a přínosů naší práce hledat možnosti rozvoje této kompetence v pregraduální přípravě učitelů v duchu konstruktivistických koncepcí učení.

1.8 Profesní kompetence učitele

I když samotný pojem kompetence patří k poměrně mladým pojmům - poprvé byl užit v polovině minulého století v oblasti personálního managementu - najdeme snahy o vymezení jeho obsahu již u J. A. Komenského (Velká didaktika, didaktické zásady vedení vyučování, učitelské připravenosti, či diagnostiky studijních schopností), J.F. Herbarta či v novodobější historii u Václava Příhody či Otokara Chlupa (požadavky na strukturu VŠ vzdělávání pedagogů). První známý kodex vzdělávání učitelů elementárních škol byl sepsán a vydán roku 1775 pod názvem *Knihy metodní*.

Dalším uceleným souborem požadavků kladených na učitele, z počátků institucionalizovaného systému profesní přípravy učitelů na přelomu 18. a 19. století můžeme najít v knize *Rádce pro školní čekance, pomocníky a učitele v císařských královských zemích*, která byla vydána v roce 1814. (viz Příloha č. 2)

Kodex požadavků na vzdělávání učitelů, jejich profesních způsobilostí, znalostí a dovedností, se stává již nedílnou součástí všech institucí vzdělávajících budoucí i již praktikující učitele. Spolu s rostoucí potřebou vysokoškolské přípravy učitelů je tento neustále precizovaný kodex zahrnut do obsahu vzdělávání a přípravy učitelů na VŠ.

V posledních letech je velká pozornost upřena na sledování kvality práce a výkonu učitelů, a jsou proto hledána kritéria, kterými by bylo možné definovat obsah profese učitele a nastavit tak dle nich kritéria kvality jejich práce. V odborné literatuře nacházíme různé přístupy k této otázce a s tím související různá pojetí vymezení pojmu profesní kompetence učitele.

U nás i v zahraničí existuje množství taxonomií učitelských kompetencí, např. Kyriacou (1996), Helus (1999, 2001), Spilková (1999, 2004), Vašutová (2004) nebo Kasáčová (2006), Průcha (1996), Švec (2000) aj. Pro srovnání zde uvádíme alespoň některá vymezení.

Průcha (Průcha a kol., 1996, s. 100, 1997, str. 216) vymezuje kompetence učitele jako „soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.... Jsou to nejen kompetence (znalosti a dovednosti) vztahující se k obsahové složce výkonu profese, ale dnes jsou zdůrazněny zvláště komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence. Výzkumy dokládají, že žádná

dosavadní vysokoškolská příprava učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí.“

Spilková (2004, s. 25) chápe profesionální kompetence učitele jako *„...komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese, což zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty a osobnostní charakteristiky k úspěšnému vykonávání profese.“*

Slavík a Siňor (1993, s. 156) vymezují kompetenci učitele jako *„připravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti“*.

Švec (2000, s. 27) oproti tomu zaměřuje své pojetí profesních kompetencí na kvalitu osobnostní stránky učitele jako absolventa pedagogické fakulty. Kompetence chápe jako *oblasti (směry) rozvoje osobnosti budoucího učitele, zahrnující oblast odborně předmětových kompetencí a pedagogické kompetence*. Profesní kompetence jsou dle Švece *„souhrnem způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat, zdokonalovat svoji pedagogickou činnost, a které by měly být utvářeny, kultivovány a popř. i zdokonalovány u studentů učitelství.“*

Švec (1999, s. 34-36) zároveň vytvořil i klasifikaci kompetencí k vyučování a výchově, založenou na dovednostech:

- *Psychopedagogická kompetence* – např. dovednosti analyzovat učivo, formulovat učební úlohy, organizovat učební činnosti žáků, reagovat na výchovné situace, atd.
- *Komunikativní kompetence* – např. dovednost motivovat žáky, řídit pozornost žáků, komunikovat s nimi a s jejich rodiči, atd.
- *Diagnostická kompetence* – např. dovednost diagnostikovat žákův výkon, styl učení, klima ve třídě, atd.
- *Osobnostní kompetence* – např. dovednosti empatického a asertivního chování a jednání.
- *Rozvíjející kompetence* – např. dovednosti akčního výzkumu, informačních technologií, projektovat a reflektovat změny, atd.

Podobný princip a podrobnější rozvrstvení profesních kompetencí přináší Vašutová (2004, s. 92): *„Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese*

v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápány celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích.“

Profesní kompetence mají zásadní význam pro definování rámce a obsahu učitelské profese, pro stanovení kvalifikačních předpokladů a pro koncipování přípravného a dalšího vzdělávání učitelů, s možností plánování jejich kvalifikačního růstu.

Jako jedna z možných cest se ukazuje formulovat normativní podobu obsahu profese učitele v podobě profesního standardu a z něj odvodit možnosti rozvoje profesních kompetencí, tedy formulovat jasná a pozorovatelná kritéria kvalitního vyučování, která by sloužila jako základ učitelské přípravy (viz. Rámec profesních kvalit učitele). Jako druhá cesta se jeví kompetenční model založený na praktických dovednostech zvnitřňování a opakované reflexe činnosti učitele (viz. např. Korthagen, 2011, model je blíže popsán v kapitole 3 této práce). Obě cesty pro kontext této práce přinášejí podnětné myšlenky.

Jako základ profesního standardu vytvořila Vašutová (2004, s. 106-110) sedm oblastí kompetencí s jasně definovaným obsahem:

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

V současné době v souvislosti s proměnou školního kurikula a novými požadavky na učitele je Vašutovův model dobře aplikovatelný jako kvalifikační rámec, jako normativ pro hodnocení učitelů i pro formulaci očekávaných výstupů a profilu absolventů učitelských studií.

Má-li edukační proces probíhat efektivně, musí učitel využívat a umět propojit jak své teoretické znalosti, tak praktické dovednosti a schopnosti, které v interakci

se žakovým procesem učení v průběhu výuky používá. Musí umět neustále reflektovat a na základě reflexe zpřesňovat a precizovat své konání.

Vašutová (2007) uvádí, že profesní kompetence učitele jsou budovány postupně, jejich základ je položen v průběhu studia učitelství a v průběhu pedagogické praxe se toto jádro dále rozvíjí sbíráním zkušeností a dalším vzděláváním. Korthagen (2011) k tomu doplňuje, že propojení praxe a teorie musí probíhat od počátku učitelského vzdělávání souběžně s teoretickým základem a převážná část učitelských dovedností musí být konstruována již v průběhu pregraduální přípravy na základě zvnitřněných zkušeností, vytváření prekonceptů a znalostního základu se souběžnou oporou o pedagogickou zkušenost a schopnost neustálé reflexe svého jednání a učení.

Proces profesionalizace, tzn. utváření profesních kompetencí učitele podle Vašutové (2007, s. 29) zahrnuje:

- *„teoretickou a praktickou přípravu v rámci přípravného a dalšího vzdělávání,*
- *zkušenosti získané ve vyučovací praxi,*
- *vliv profesního prostředí,*
- *reflexi vzdělávací reality (aktivní přizpůsobení se změnám, požadavkům),*
- *sebereflexi (hospitace, hodnocení žáků, sebehodnocení),*
- *vlastní příspěvky pro zkvalitnění vzdělávání a výchovy (teoretické i praktické).“*

V posledních letech byla soustředěna pozornost našich i zahraničních výzkumníků na analýzu skutečného obsahu činností učitelů. Analýzy výsledků dotazníkových šetření a zpracování profesiogramů přináší v posledních letech především Pišová (2005, 2011, 2013), Urbánek (1999, 2013), Průcha (2002), Lukášová-Kantorková, (2002), Dyrťová, Krhutová (2009), Švec (2013), Podlahová (2012), Lazarová (2011), Dvořák a Starý (2012), Krykorková (2010), Chvál (2012), Góbelová a Seberová (2012), z nejnovějších jmenujme např. Pravdová (2014).

Z mezinárodních výzkumů učitelské profese připomeňme alespoň TIMSS nebo IEA (The International, Association for the Evaluation of Educational Achievement – Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků).

Vymezení profesních kompetencí považujeme stejně jako Vašutová za podstatu charakteristiky profese učitele a východisko pro koncipování přípravného a dalšího vzdělávání učitelů. (Vašutová, 2004, s. 104)

1.9 Potřeba rozvoje diagnostické kompetence v pregraduální přípravě budoucích učitelů

V posledních letech se neustále zpřesňuje vymezení profesních kompetencí učitele, jejich konkrétního zaměření a pojmenování klíčových oblastí kompetencí učitele. Ve vztahu k cíli naší práce je zde patrné zaměření pozornosti na rozvoj profesní kompetence didaktické, diagnostické a intervenční. Spilková (2004) tento vývoj popisuje takto: „...od dosud dominantní kompetence oborové (předmětové) je těžiště pregraduální přípravy přesouváno ke kompetenci pedagogické a psychodidaktické. ...Nové pojetí učitelské profese znamená důraz na kompetence diagnostické a intervenční – jak žák myslí, cítí, jedná, jaké to má příčiny, kde má problémy a jak mu lze pomoci.“ (Spilková, 2004, s. 112)

V této kapitole předkládáme závěry tří výzkumných šetření z minulých let, která poukazují na potřebu rozvoje diagnostické kompetence. Tato výzkumná šetření, jejich realizace a závěry významně ovlivnily směřování našeho vlastního výzkumného šetření.

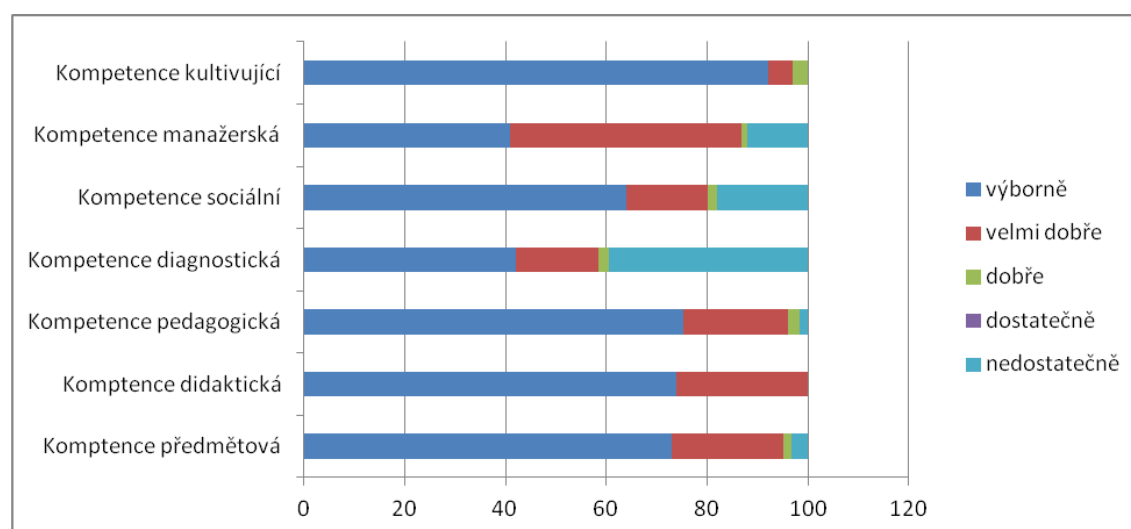
Prvním z nich jsou výsledky výzkumného šetření v rámci výzkumného záměru projektu Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu (v letech 1999-2003). Cílem jednoho z výzkumných šetření při ověřování návrhu profesního standardu dle Vašutové bylo na základě posouzení významnosti kompetence a jejích složek (dílčích kategorií, dovedností) z pohledu ředitelů škol, seřadit kompetence podle významnosti v profesi učitele a vybrat jednu kategorii v každé z kompetencí s nejvyšším hodnocením významnosti. Výzkumné šetření proběhlo ve vybraném okrese Středočeského kraje v roce 2002. Osloveno bylo 29 ředitelů ZŠ a 19 ředitelů SŠ. Ke zpracování bylo převzato 25 dotazníků. Pro zpracování dat byl zvolen dotazník se škálovými položkami s hodnotami 5 (nezbytné) až 1 (nepodstatné). Za nejvýznamnější kompetenci označili ředitelé základních i středních škol shodně kompetenci diagnostickou a intervenční (její výsledná hodnota aritm. průměru dosáhla hodnoty 4,06, za nejvýznamnější kategorii této kompetence označili ředitelé ZŠ i SŠ položku: „učitel ovládá prostředky k zajištění kázně a umí řešit školní výchovné problémy“. Ředitelé ZŠ ji hodnotili 4,58 a ředitelé SŠ 4,67. Stejnou hodnotu přiřadili položce „učitel je schopný rozpoznat sociálně patologické jevy a zná metody prevence a nápravy.“ (Vašutová, 2004, s. 110 – 111)

Z uvedeného výzkumného šetření vyplynula potřeba rozvoje profesních kompetencí učitelů již v pregraduální přípravě právě v této oblasti zkušeností kázeňského zvládnání třídy, diagnostiky a pozitivní korekce sociálních vztahů ve třídě a včasného odhalení sociálně patologických jevů a jejich prevence. „13 z oslovených ředitelů uvedlo, že u nastupujících učitelů postrádají právě tyto dovednosti, které charakterizují uvedenou kompetenci“. (Vašutová, 2004, s. 111)

Druhým výzkumným šetřením, na které se odkazujeme v této práci, je výzkumné šetření profesní připravenosti studentek studijního oboru Učitelství pro mateřské školy, které bylo realizováno jako jedno z více výzkumných šetření v rámci projektu ESF „Evaluace a inovativní aplikace bakalářského studijního oboru Učitelství pro mateřské školy“ (CZ.04.1.03/3.2.15.1/0039), v letech 2005 – 2007. Vybrané výzkumné šetření bylo zaměřeno na hodnocení úrovně rozvoje profesních kompetencí studentek 3. Ročníku Učitelství pro MŠ z pohledu jejich mentorek / učitelek MŠ.

Tabulka I- Hodnocení úrovně profesních kompetencí studentek Učitelství MŠ na UP v Olomouci

| Kompetence 3. ročníku | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------|-------------------------|------|------|-----|---|------|
| K1 | Komptence předmětová | 73 | 22,2 | 1,6 | 0 | 3,2 |
| K2 | Komptence didaktická | 73,8 | 26,2 | 0 | 0 | 0 |
| K3 | Kompetence pedagogická | 75,3 | 20,7 | 2,4 | 0 | 1,6 |
| K4 | Kompetence diagnostická | 42 | 16,5 | 2,1 | 0 | 39,4 |
| K5 | Kompetence sociální | 64 | 16,1 | 1,8 | 0 | 18,1 |
| K6 | Kompetence manažerská | 40,8 | 45,9 | 1,3 | 0 | 12 |
| K7 | Kompetence kultivující | 92,2 | 4,8 | 3 | 0 | 0 |



Graf I - Úroveň profesních kompetencí studentek 3. ročníku Učitelství MŠ na UP Olomouc před změnou studijního plánu

Metodika realizace uvedeného výzkumného šetření se stala výchozí pro úvodní výzkumné šetření naší práce.

Na závěr předkládáme výsledky třetího výzkumného šetření kompetencí učitelů na 2. stupni základní školy, realizovaného na jaře 2008 Jitkou Novotovou z Technické univerzity v Liberci⁴. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, které kompetence učitelé vnímají jako klíčové pro výkon učitelské profese a které jako marginální. Dalším cílem bylo zjistit, jaké je sebehodnocení učitelů v oblastech jednotlivých kompetencí. (Novotová, 2008, str. 187)

Z výsledků uvedeného výzkumného šetření vyplývá, že mezi nejvýznamnější kompetence řadili učitelé kompetence komunikační, osobnostní, diagnostické, předmětové a psychodidaktické. Největší diskrepance nastala mezi hodnocením významnosti a sebehodnocením učitelů u kompetence diagnostické a intervenční, především v oblasti možností prevence a nápravy sociálně patologických jevů a umění je používat. Učitelé považují tuto kompetenci za velice důležitou, jejich sebehodnocení v této oblasti je však velmi nízké. Z těchto závěrů tedy vyplývá nutnost a konkretizace oblastí, ve kterých je třeba posílit pregraduální přípravu budoucích a učitelů. (Novotová, 2008, str. 186-206). Tímto směrem se bude také ubírat naše práce.

⁴ Výsledky výzkumu byly prezentovány na konferenci Škola v dialogu kultury, pedagogiky a společnosti 11. září 2008 na Fakultě přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci.

2 Diagnostická kompetence učitele

2.1 Vymezení diagnostické kompetence učitele

Učitel se ve své praxi denně zabývá procesy podpory učení svých žáků, poznávání jejich obtíží a individuálních zvláštností, chování a jednání žáků ve škole, poznáváním a ovlivňováním klimatu školní třídy, motivace, spolupráce a vzájemné podpory žáků ve třídě. Jeho schopnost reflexe dění ve třídě a sebereflexe vlastního jednání a jeho podnětů jsou nedílnou součástí jeho diagnostické kompetence.

Jak je na diagnostickou kompetenci nahlíženo?

Kyriacou (2012, s. 24) mezi základní pedagogické kompetence učitele řadí: plánování a přípravu vyučovací hodiny, její vlastní realizaci, řízení vyučování, ovlivňování klimatu školní třídy, nastavení a udržení kázně a hodnocení chování a učení žáků spolu s hodnocením a sebehodnocením vlastní pedagogické činnosti. Všechny tyto činnosti a především profesní dovednosti spojené s vytvářením stimulačního a pracovního klimatu školní třídy dovednosti reflektovat vlastní praxi naplňují svým významem a obsahem diagnostickou kompetenci učitele.

Ze Slovenských autorů např. László (2010, s. 7 – 11) klade důraz na kompetence didaktické a diagnostické, jako základní kompetence pedagogicko-psychologické přípravy. Ve svých výzkumných šetřeních dokládá podporu rozvoje jmenovaných kompetencí prostřednictvím propracovaného a provázaného systému pedagogických praxí studentů s teoretickou výukou na pedagogické fakultě (László, 2010, s. 12-20)

Spilková (2004) ve své kategorizaci kompetencí již přímo pojmenovává a vymezuje kompetenci diagnostickou a intervenční.

Vymezení diagnostické kompetence až na úroveň jednotlivých znalostí a dovedností učitele přináší až Vašutová (2004, s. 107 nebo 2007, s. 36) jako jednu z částí původního modelu profesního standardu:

„Učitel:

- *dovede použít prostředky pedagogické diagnostiky ve vyučování na základě znalostí individuálních předpokladů žáků a jejich vývojových zvláštností, dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě,*
- *je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování a dovede uzpůsobit výběr učiva a metody vyučování jejich možnostem,*

- ovládá způsoby vedení nadaných žáků ve vyučování,
- je schopný rozpoznat sociálně patologické projevy žáků, šikanu a týrání a zná možnosti jejich prevence a nápravy, které zprostředkuje,
- ovládá prostředky zajštění kázně ve třídě a umí řešit školní výchovné situace a výchovné problémy,
- je schopen reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků a změny vzdělávacích podmínek ve své pedagogické práci.“ (Vašutová, 2007, s. 36)

Vašutová a Spilková se propracovali společně s dalšími autory tento výchozí model do současné podoby Standardu profese učitele a Spilková se svým týmem konkretizovala podobu standardu v souboru evaluačních nástrojů pro posouzení kvality zvládnutí jednotlivých oblastí činností učitele v podobě Rámce profesních kvalit (viz. samostatné kapitoly věnované profesnímu standardu a Rámci profesních kvalit).

Obdobně jako Vašutová, chápou a vymezují diagnostickou kompetenci i Krykorková a Chvál (2007, in Vališová, Kasíková, s. 303) „*Diagnostické kompetence učitele představují soubor vědomostí, schopností a dovedností, které umožňují diagnostikování žáka, případně úkolových situací na jednotlivých úrovních založeného diagnostickým porozuměním, odpovědností a oprávněností při provádění diagnostických činností.*“

Švec spatřuje význam a obsah diagnostické kompetence v tom, že „...učitel dovede diagnostikovat nejenom vědomosti a dovednosti žáků, ale také jejich pojetí učiva, styly učení a další žákovy potenciality, vztahy mezi žáky i klima školní třídy.“ (Švec, 2005, s. 46).

Krykorková se dále zaměřuje na využití sicopsychických dispozic v rámci diagnostické kompetence. „*Učiteli přísluší především diagnostika sociopsychických dispozic s určitým přesahem do dispozic psychických, přičemž vzhled do tohoto pásma by měla garantovat adekvátní psychologická a pedagogicko-psychologická odborná připravenost.*“, (Krykorková a Chvál, in Vališová, Kasíková, 2007, s. 302) a dále uvádí, že přesná vymezení jevu nebo problému určeného sociopsychickými nebo psychickými, případně biopsychickými dispozicemi nebude patrně nikdy zcela zřejmý, a výběr a užití

diagnostických nástrojů bude dáno učitelovou mírou intrapersonálních a subjektivních kompetencí.

Spolupráce s kvalifikovaným pedagogicko-psychologickým poradenským pracovištěm a dalšími odborníky, schopnost vzájemné odborné komunikace, sdílení zkušeností a znalostí je zde zcela na místě a je vnímána jako nedílná součást diagnostické kompetence učitele.

Shrňme současné pojetí chápání diagnostické kompetence učitele. Výchozím dokumentem pro nás je Rámec profesních kvalit učitele, který ve vymezení jednotlivých kompetencí učitele v průřezu oblastí činností učite od plánování výuky, procesů a prostředí pro učení až po hodnocení práce žáků, reflexi vlastní výukové činnosti, spolupráci s kolegy a rodiči žáků a profesní rozvoj učitelů, charakterizuje jednotlivé ukazatele kvality napříč kompetencemi.

Z vymezených indikátorů jako oblastí diagnostické kompetence učitele vybíráme tyto:

Učitel:

- *diagnostikuje odlišné učební potřeby a možnosti jednotlivých žáků a uzpůsobuje výuku jejich potřebám, schopnostem a tempu*
- *zjišťuje informace o žákovi a jeho potřebách, např. prostřednictvím pozorování, rozhovorů, dotazníků či analýzou žákovského portfolia či jiných nástrojů*
- *reaguje na podněty žáků a využívá je ve výuce*
- *využívá záměrného pozorování a dalších diagnostických technik k získávání dat o pokrocích a rozvoji žáků, jejich učebních stylech a pokrocích v učení*
- *pozitivně ovlivňuje klima školní třídy, sociální vztahy ve třídě, podporuje vzájemnou soudržnost třídy a snaží se co nejefektivněji začlenit žáky odmítané a izolované*
- *včasně identifikuje a předchází sociálně patologickým jevům, šikaně apod.*

(volně dle Tomkové, Spilkové, 2012, s. 13 – 19)

Sami se na základě konstrukce a provedení výzkumných šetření pokusíme o vlastní vymezení dílčích kategorií diagnostické kompetence. Je ale zároveň zřejmé, že diagnostická kompetence nemůže existovat odděleně, jako daný soubor samostatných dovedností a činností učitele, ale že se tyto činnosti a dovednosti prolínají a doplňují napříč jednotlivými kompetencemi a oblastmi profesních činností učitele.

2.2 Vymezení pedagogické diagnostiky jako vědní disciplíny

I když oblast pedagogické diagnostiky můžeme považovat za vědeckou disciplínu 20. století, její kategorizaci lze nalézt již např. ve Velké didaktice Jana Ámose Komenského.

Až v 60. letech minulého století se pedagogická diagnostika etabluje jako samostatný vědní obor a vědní disciplína. Jejím zdrojem je pedagogickopsychologická diagnostika, se kterou i nadále úzce souvisí a propojuje. Obsahem pedagogické diagnostiky se stává vymezení souboru diagnostických metod zasazených do konkrétních oblastí využití ve školním prostředí

Problematicke pedagogické diagnostiky se u nás věnuje celá řada autorů, například Mojžíšek (1998, s. 235) ji definuje jako „*teorii a metodickou praxi zjišťování, rozpoznávání, klasifikování, posuzování a hodnocení úrovně pedagogického rozvoje žákovy osobnosti nebo skupiny žáků, rozvinuté vlivem pedagogického působení*“.

Skalková (1999, s. 193) formuluje zaměření pedagogické diagnostiky: „*Pedagogická diagnostika zahrnuje diagnostické činnosti, které analyzují procesy učení, zjišťují jeho výsledky s cílem přispět k optimalizaci individuálního učení*.“

Pedagogická diagnostika je Zelinkovou (2001) chápána jako proces zjišťování a posuzování úrovně pedagogického rozvoje objektu výchovy, nebo průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu, kdy cílem je zjištění aktuálního stavu úrovně žáka a stanovení diagnózy. Pedagogickou diagnózu definuje Zelinková jako „*výsledek procesu pedagogické diagnostiky, který zahrnuje komplexní posouzení existujícího stavu včetně anamnestických údajů (např. pedagogická diagnóza v pedagogicko-psychologické poradně) nebo výsledku pedagogického působení za určité období, charakterizuje dosaženou úroveň vědomostí a dovedností*“ (Zelinková, 2001, s. 13)

Výchozím bodem pedagogického diagnostikování je určení účinných vzdělávacích strategií a opatření, které pomohou zjištěný stav zkvalitnit. Tuto etapu pedagogické diagnostiky definujeme jako stanovení prognózy. Úkolem pedagogické diagnostiky je tedy zejména rozpoznání určitého stavu, stanovení jeho příčin a navržení potřebných opatření.

Zelinková (2001) uvádí následující typy pedagogické diagnostiky:

- diagnostika normativní (výsledky porovnávány s výsledky reprezentativního vzorku populace, využívá se např. k volbě dalšího studia)

- diagnostika kriteriální (k určení aktuální úrovně žáka dle obecně daných měřítek)
- diagnostika individualizovaná (sleduje postup a dosaženou úroveň žáka za určitý časový úsek; hlavní význam z hlediska pozitivní motivace žáka, zejména potřebná u žáků méně úspěšných, handicapovaných nebo znevýhodněných)
- diagnostika diferenciální (k rozlišení obtíží, které mohou mít stejné projevy, ale různé příčiny)

Jakým způsobem pojem pedagogická diagnostika koresponduje s pojmem pedagogickopsychologická diagnostika. Někdy se tyto dva pojmy zaměňují. Přesné vymezení a obsahové vysvětlení obou pojmů uvádí například autorská dvojice Hrabal st. a Hrabal ml. (2002). Za jádro pedagogické diagnostiky považují „*porovnávání činnosti a výkonů žáka s pedagogickou normou a věcnou analýzu předností a chyb reálně výchovou dosažené úrovně rozvoje ve srovnání s cílovou úrovní.*“ (Hrabal a Hrabal, 2002, s. 16)

Čábalová uvádí, že „*předmětem pedagogicko-psychologické diagnostiky je zkoumání individuálních zvláštností a kvalit žáka (učitele, skupiny) v pedagogických situacích. Jde o komplexní proces s cílem analyzovat, posoudit a zhodnotit základní aspekty a subjekty výchovně-vzdělávacího procesu, které pak poslouží žákovi, učiteli, rodičům ke stanovení následných pedagogických opatření.*“ (Čábalová, 2011, s. 118-119)

Obsahem pedagogickopsychologické diagnostiky je poznávání a hodnocení individuálních zvláštností žáků s cílem předložení návrhů na optimalizaci jejich rozvoje. Do tohoto procesu vstupuje učitel v roli vychovatele a psychologa, nebo sám psycholog. Hrabal určuje jednoznačný vztah obou disciplín jako: „*Pedagogickopsychologická diagnostika je psychologická diagnostika aplikovaná v pedagogické oblasti.*“ (Hrabal a Hrabal, 2002, s. 13-16)

Pro účely této práce se budeme nadále zabývat oblastí pedagogické diagnostiky, jako diagnostické činnosti běžného učitele základní či střední školy, který nemá hlubší specializační psychologické vzdělání.

2.3 Diagnostické činnosti a dovednosti učitele

Se změnou paradigmatu vzdělávání ve společnosti 21. století se proměňuje i smysl nazírání na pedagogickou diagnostiku. Jejím výstupem není jen rozpoznání stavu a zjištění příčin obtíží, stanovení prognózy vývoje a normativní charakter posuzování diagnostických dat. Pedagogická diagnostika se zaměřuje na komplexní chápání žáka a jeho vývoje s cílem podpory a rozvoje všech složek osobnosti žáka, jeho učení, chování i jednání, v sounáležitosti s cílem zefektivnění pedagogického procesu.

Učitelova diagnostika pedagogického procesu, tj. zjišťování, posuzování a hodnocení vnějších i vnitřních podmínek výchovně vzdělávacího procesu, v sobě zahrnuje poznávání vzdělávacích potřeb žáků, jejich schopností a dovedností, stylů učení, vzorců chování a jednání, motivačních impulzů a individuálních potřeb jednotlivých žáků. Učitel společně se žáky spoluvytvářejí pozitivní, respektující a bezpečné klima, učitel hledá a ukazuje cesty, jak dosáhnout maxima možného, a tím zvyšuje efektivitu výchovně vzdělávacího procesu. (Kratochvílová, 2015, s. 37-41)

I když učitelé často uvádějí, že nemají dostatek času k provádění pedagogické diagnostiky, z prostého rozboru jejich každodenních činností vyplývá, že vlastně diagnostikují kontinuálně, během celé výuky. Neustále žáky pozorují, všímají si jejich chování, jednání komunikace i sociálních vztahů. Své pozorování, byť intuitivně, reflektují, zdůvodňují a vyvozují příčiny sledovaných jevů, a na tyto okolnosti reagují.

Problém ale vnímáme v určité nekonceptnosti a nepřipravenosti daného procesu. Takové pozorování obvykle nebývá zaznamenáno, je obtížné se k němu vrátit, vybavit si zpětně okolnosti a podmínky, které k danému jevu vedly a zakomponovat konstrukty situací do své poznatkové báze. Pro převod běžného pozorování k pozorování diagnostickému je třeba zajistit jeho cílenost a záměrnost provedení i zpracování jeho výsledků.

Konkrétní diagnostické činnosti probíhají v určité logické posloupnosti. Nejprve je třeba si vymezit základní diagnostický cíl a předmět našeho diagnostického šetření, tedy co či koho budeme sledovat, v jaké situaci, za jakých podmínek. Můžeme zformulovat předběžnou hypotézu našeho diagnostického šetření. Následuje sbírání diagnostických dat prostřednictvím diagnostických metod (např. pozorováním, rozhovorem, dotazníkem, didaktickým testem apod.), po němž nebo i souběžně probíhá

vyhodnocování a analýza získaných dat, jejich interpretace a formulace závěrů a návrhy pedagogických opatření. (Spáčilová, 2003, s. 9)

Logická posloupnost diagnosnostického procesu je základním předpokladem ke splnění stanovených cílů a získání relevantních dat pro návrh vhodného opatření.

Z rozboru etap diagnostického procesu zřetelně vyplývá struktura diagnostické kompetence učitele – znát a ovládat použití jednotlivých diagnostických metod, vhodně je volit a kombinovat vzhledem ke stanovenému cíli diagnostického šetření, fundovaně provádět diagnostické šetření, analyzovat a dále zpracovávat výsledky šetření, kvalifikovaně je interpretovat a na základě toho cíleně vyvozovat účinná pedagogická opatření.

Stejně jako Kratochvílová pokládáme zvládnutí diagnostických činností učitele za klíčové pro jeho kompetenční rozvoj:

Chápe-li učitel význam diagnostické činnosti, pak ji cíleně aplikuje v praxi. Najde si na ni čas, neboť tato investice je v konečném důsledku ziskem pro jednotlivce, učitele i kolektiv třídy. Uvědomuje-li si učitel svoji zodpovědnost za kvalitu vyučování, výsledků žáků i kvalitu třídního klimatu a vztahů ve třídě, pak výsledky diagnostické činnosti spojuje i se základní otázkou Jaký jsem učitel? Prostřednictvím autodiagnostiky analyzuje výsledky svého pedagogického působení ve výuce (interakce učitele a žáků), výsledky svého hodnocení a posuzování žáků a uplatňuje tak preskriptivně-konstruktivní přístup k diagnostické činnosti.“ (Kratochvílová ed., 2015, s. 42)

Učitel se v rámci diagnostické činnosti zaměřuje na poznávání celé osobnosti žáka, jeho vlastností, schopností, dovedností, stylů učení, chování, jednání, potřeb, motivace, vztahů i vlastního sebepojetí a sebehodnocení. Pro komplexní analýzu pedagogické situace musí učitel dokázat stanovit a vzájemně provázat anamnézu, diagnózu i prognózu sledované situace.

2.4 Metody pedagogické diagnostiky

Následující kapitola si neklade za cíl přinést vyčerpávající charakteristiku metod a technik pedagogické diagnostiky. Takový výčet je smysluplné hledat v odborných publikacích pedagogické diagnostiky, kterých je našemu trhu dostatek. (např. Mareš, 2013, Hrabal st, Hrabal ml, 2004, Zelinková, 2001 a další)

Naším cílem je připravit teoretický rámec zaměření výzkumného šetření analýzy používání diagnostických metod na základních a středních školách.

Mezi klasické metody a techniky dostupné pedagogickým pracovníkům (učitelům a vychovatelům) patří tyto:

1. Pozorování (extrospekce i introspekce)
2. Rozhovor
3. Dotazníky
4. Dotazníkové testy
5. Metody analýza výkonů
6. Sociometrické metody
7. Analýza pedagogické dokumentace
8. Anamnestické a retrospektivní metody

Pozorování patří mezi nejběžnější používané metody pedagogické diagnostiky. Je nezastupitelným způsobem shromažďování dat při studiu pedagogické reality. Cílem diagnostického „pozorování je záměrné sledování a vyhodnocování průběhu určitého jevu nebo změn, ke kterým dochází vlivem pedagogického působení.“ (Spáčilová, 2003, s. 33)

Učitel může svoji pozornost zaměřit na pozorování vybrané činnosti nebo jevu nebo pozorovat dění kontextuálně s postizením všech okolností a vlivů, které na dění souběžně působí. Výhodou je, že je učitel součástí pedagogických situací, a může žáky dlouhodobě a soustavně sledovat.

Při pozorování je třeba mít na paměti působení subjektivních faktorů, působících proti objektivitě této metody. Proto byla vyvinuta řada deskriptivních technik, které umožňují částečně objektivizovat záznam pozorované reality. Nejčastěji jsou využívány

pozorovací škály (např. Chráska, 2007, 154-162) nebo kategoriální deskriptivní systém N.A. Flanderse (technika frekvenční analýzy).

Rozhovor patří vedle pozorování mezi nejčastěji používané diagnostické techniky. Velkou výhodou rozhovoru je osobní kontakt, možnost řídit výpovědi respondenta dle potřeby šetření. Diagnostický rozhovor musí mít precizně formulovaný cíl a plán postupu, klíčové jsou jasně formulované, srozumitelné otázky, přiměřené věku žáka i dané situaci. Pro komplexnější zachycení obsahu rozhovoru a jeho atmosféry, tónu a melodie řeči, dynamiky, tempa a barvy je vhodné rozhovor zaznamenat na diktafon.

Metoda analýzy výkonů a učební činnosti žáka patří k dalším hojně využívaným metodám pedagogické diagnostiky. Průběh a výsledek jakékoli činnosti jedince v sobě zaznamenává mapu jeho duše a vnitřních prožitků. Ve škole máme možnost využívat k tomuto způsobu diagnostiky např. písemné práce žáka, domácí úkoly, čtenářský deník, kresby nebo jiné výrobky žáka. Významným diagnostickým ukazatelem je pro učitele např. rozbor chyb – místo, typ, četnost či závažnost chyby je důležitým ukazatelem procesu učení žáka. Specifickou formou diagnostiky učebních činností je analýza prospěchu žáka nebo analýza pracovních činností. Pro eliminaci zkreslení dat se vždy doporučuje využít k diagnostice více metod (triangulace).

Analýza výsledků činnosti a analýza úkolů obě metody mají své místo mezi metodami pedagogické diagnostiky. Zpracovávají analýzu, rozbor již hotového materiálu či výrobku a analyzují úkol, který má dítě splnit. Analýza výsledků činností bývá ve škole nejčastěji zaměřena na analýzu výrobků v pracovním vyučování, práce ve výtvarné výchově, laboratorní práce, konstrukce modelů, práce se stavebnicí, výstavky výrobků. V těchto činnostech jsou často úspěšní i žáci s celkově horším prospěchem a žáci handicapovaní. Výsledků činnosti i činností samotných je možno využít k motivaci pro školní práci, k posílení sebedůvěry, ke zlepšení postavení v kolektivu i k prostému rozvoji manuální zručnosti a dovednosti žáka.

Zaměření analýzy činnosti směřuje i k činnostem, jako je diktát, hlasité čtení, písemná práce z matematiky, rýsování, grafická úprava textu slohové práce, technika psaní a další materiály.

Analýza úkolu znamená jeho rozklad na dílčí kroky, jejichž zvládnutí je podmínkou osvojení si celého postupu. „Dovednost učitele rozložit úkol či tematický celek na menší, snáze pochopitelné a zvládnutelné úseky, je jednou z podmínek učitelova individuálního přístupu k žákovi. Při dílčích krocích si pedagog uvědomuje též psychické charakteristiky, které zvládnutí úkolu žákem předpokládá.“ (Zelinková, 2001, s. 43)

Analýza učebních činností žáka a práce s chybou

Práce s chybou je nezbytným krokem pedagogické diagnostiky.

Hledáme příčiny chyb, zjišťujeme, které oblasti žákovi osobnosti jsou spolupodílníky na vzniku chyby, chyby analyzujeme, zdůvodňujeme jejich zrod a příčinu a opakováním situací se snažíme chybám předcházet nebo je operacionalizovat a řešit. Účinná zpětná vazba, použitá na vhodném místě odpovídajícím rozsahu může být účinným nástrojem řešení i předcházení opakování týchž chyb znovu.

Po analýze chyby následuje její korekce nebo soubor kroků, které ke korekci vedou.

Příkladem využití analýzy výsledků/produktů žákovi činnosti v rámci komplexní analýzy metod diagnostikujících styly učení, ukazuje následující obrázek:



Obrázek 5 - Přehled metod diagnostikujících styly učení žáka

Zdroj: Kratochvilová ed. 2015, s. 60

2.5 Diagnostika školy, třídy a žáka pomocí standardizovaných evaluačních nástrojů

K provádění diagnostiky využívají učitelé celou řadu vlastních diagnostických nástrojů. Pro zefektivnění jejich činnosti i vyšší validitu získaných výsledků je velmi cenné, existuje-li pro danou diagnostickou oblast nástroj standardizovaný.

V rámci projektu Cesta ke kvalitě⁵ s tematickým zaměřením Autoevaluace – vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení.

Projekt Cesta ke kvalitě byl realizován v letech 2009 až 2012, jeho realizátorem byl tým odborníků Národního ústavu odborného vzdělávání, a jedním z jeho výstupů se stala kategorizovaná elektronická databáze třiceti evaluačních nástrojů, pro potřeby vlastní evaluace školy, žáků i jejich učitelů. Pro bezpečnou možnost využívat evaluační nástroje, byl v rámci projektu vytvořen portál evaluacninastroje.cz, kde byly evaluační nástroje dostupné všem školám. S ukončením projektu v roce 2012, jsou evaluační nástroje přístupné na portálu RVP.cz.

Prezentované evaluační nástroje jsou školám předkládány k vyzkoušení a k ověření. Jejich použití je dobrovolné, takže bude záviset na rozhodnutí ředitelů škol.

Aby si školy mohly plánovat jejich využití, nabízíme zde harmonogram jejich zveřejnění a stručný popis, který bude postupně upřesňován. V tabulce je u evaluačních nástrojů vyznačeno, pro jaký typ školy je vhodné je využít.

| | Evaluační nástroj | kdy | MŠ spec. | ZŠ 1.st | ZŠ 2.st | ZUŠ | SOU | SOŠ | Gym. | Konz. | Jaz. škola |
|----|--|------------|----------|---------|---------|-----|-----|-----|------|-------|------------|
| 1. | Školní výkonová motivace žáků. <i>Dotazník pro žáky.</i> | 12 2009 | | | x | | x | x | x | x | |
| 2. | Dobrá škola. <i>Metoda pro stanovení priorit školy.</i> | 12 2009 | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| 3. | Postoje žáků ke škole. <i>Dotazník pro žáky.</i> | 01 2010 | | | x | | x | x | x | x | |
| 4. | Příprava na změnu. <i>Metoda pro předjímání reakcí lidí.</i> | 03 2010 | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| 5. | Interakce učitele a žáků. <i>Dotazník pro žáky.</i> | 04 2010 | | | x | | x | x | x | x | |
| 6. | Strategie učení se cizímu jazyku. <i>Dotazník pro žáky.</i> | 05 2010 | | x | x | | x | x | x | | x |
| 7. | Klima učitelského sboru. <i>Dotazník pro učitele.</i> | 06 2010 | | x | x | | x | x | x | x | |
| 8. | Rámec pro vlastní hodnocení školy. <i>Metodický průvodce.</i> | 09 2010 | x | x | x | x | x | x | x | x | x |

⁵ NUOV: Cesta ke kvalitě: AUTOEVALUACE - Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení“ (CZ.1.07/4.1.00/06.0014) , [online]. 2012 [cit. 15.4.2013]. Dostupné z <http://www.nuov.cz/ae/evaluacni-nastroje> nebo http://evaluacninastroje.rvp.cz/nuovckk_portal/

| | | | | | | | | | | | |
|-----|---|------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 9. | <u>Učíme děti učit se.</u> <i>Hospitační arch.</i> | 10 2010 | | | x | | x | x | x | x | |
| 10. | <u>360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení.</u> <i>Soubor dotazníků a metodických doporučení.</i> | 11 2010 | | x | x | | x | x | x | | |
| 11. | <u>ICT v životě školy - Profil školy²¹.</u> <i>Metodický průvodce.</i> | 11 2010 | | x | x | x | x | x | x | | |
| 12. | <u>Internetová prezentace školy.</u> <i>Posuzovací arch.</i> | 12 2010 | x | x | x | | x | x | x | x | x |
| 13. | <u>Anketa pro rodiče.</u> <i>Anketa školy na míru.</i> | 12 2010 | x | x | x | | x | x | x | x | x |
| 14. | <u>Zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků.</u> <i>Posuzovací archy.</i> | 04 2011 | | | x | | x | x | x | | |
| 15. | <u>Anketa pro učitele.</u> <i>Anketa školy na míru.</i> | 05 2011 | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| 16. | <u>Skupinová bilance absolventů.</u> <i>Metoda pro hodnocení průběhu školního vzdělávání.</i> | 05 2011 | | | x | | x | x | x | | |
| 17. | <u>Poradenská role školy.</u> <i>Posuzovací arch.</i> | 06 2011 | | x | x | | x | x | x | | |
| 18. | <u>Předcházení problémům v chování žáků.</u> <i>Dotazník pro žáky.</i> | 06 2011 | | | x | | x | x | x | | |
| 20. | <u>Metody a formy výuky.</u> <i>Hospitační arch.</i> | 08 2011 | | x | x | | x | x | x | | |
| 21. | <u>Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání.</u> <i>Dotazník pro učitele.</i> | 08 2011 | | x | x | | x | x | x | | |
| 22. | <u>Výuka v odborném výcviku.</u> <i>Hospitační arch.</i> | 08 2011 | | | | | x | | | | |
| 23. | <u>Rámec profesních kvalit učitele.</u> <i>Hodnoticí a sebehodnoticí arch.</i> | 09 2011 | | x | x | | x | x | x | | |
| 24. | <u>Společenství prvního stupně.</u> <i>Dotazník pro žáky formou počítačové hry.</i> | 10 2011 | | x | | | | | | | |
| 25. | <u>Klíma školy.</u> <i>Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče.</i> | 10 2011 | | | x | | x | x | x | | |
| 26. | <u>Anketa pro žáky.</u> <i>Anketa školy na míru.</i> | 10 2011 | | | x | x | x | x | x | x | x |
| 27. | <u>Analýza dokumentace školy.</u> <i>Katalog kvantitativních indikátorů.</i> | 10 2011 | x | x | x | x | x | x | x | x | x |
| 28. | <u>Zpětná vazba absolventů a firem.</u> <i>Dotazník pro absolventy a metoda rozhovoru pro zástupce spolupracujících firem.</i> | 11 2011 | | | | | x | x | x | x | |
| 29. | <u>Profesní portfolio učitele.</u> <i>Soubor metod k hodnocení a sebehodnocení.</i> | 2 2012 | x | x | x | x | x | x | x | x | |
| 30. | <u>Mapování cílů kurikula.</u> | 2 | | | | | | | | | |

Obrázek 6 - Seznam evaluačních nástrojů z projektu Cesta ke kvalitě

Dalším možným zdrojem standardizovaných nástrojů k provádění pedagogické diagnostiky, je portál společnosti TestCentrum (<http://www.testcentrum.cz/testy>)

Testcentrum - nástroje psychodiagnostiky dle požadavků na kvalifikační úroveň zadavatelů (úroveň A, B, C zda může nástroj používat běžný učitel, poučený v jeho administraci a vyhodnocení, nebo je třeba doložit kvalifikaci v oboru psychologie nebo klinická psychologie) diagnostického šetření.

2.6 Diagnostika a reflexe vlastní pedagogické činnosti učitele

Všudypřítomná otázka každého učitele, zda je dobrým učitelem, zda dělá dobře svoji práci, kde jsou jeho limity a proč se mu nepodařilo to či ono?

je nedílnou a velmi cennou součástí seberefektivních a autodiagnostických činností každého učitele, neboť predikuje jeho růst a vivaci k seberozvoji.

Odpovědi na tyto otázky může přinést učitelova sebereflexe a autodiagnostika. Jedná se o diagnostiku vlastní pedagogické práce, která zahrnuje sebereflexi svého jednání a sebepoznání, jako impulzu změn k efektivnosti vlastní pedagogické činnosti s cílem vlastního uspokojení z profesní práce.

Současná pedagogická literatura pracuje společně s pojmem autodiagnostika s pojmem sebereflexe. Nelze se však domnívat, že pojem reflexe je pojmem novodobým. John Dewey při formulaci myšlenek pragmatiké pedagogiky již pracuje s pojmem reflexe. Podstatou reflektivního myšlení je dle Deweyho *„vytrvalé a pečlivé uvažování o jakémkoli přesvědčení nebo předpokládané formě vědění z hlediska základů, na nichž stojí, a dalších závěrů, k nimž směřují. ...Reflexe neznamena prostý sled idejí, ale NÁ-SLED-EK konsektivního uspořádání, v němž každá idea předurčuje tu následující jako svůj výsledek a každý výsledek spočívá na těch, které mu předcházejí.“* (Dewey, 1933, s. 4, 9, in Korthagen, 2011, s. 67)

Už pouhou přítomností ve školní třídě a sledováním okolních dějů, činností žáků i vlastního jednání, přináší velké množství informací, které by měl každý učitel reflektovat. Proces sebereflexe jako procesu posuzování a hodnocení jednotlivých sekvencí vlastní pedagogické činnosti, by měl přinášet poučení, pojmenování příčin jednání a problémů při vyučování či vyvození souvislostí a podmínek vedoucích a způsobujících situace, jejich analýzu a návrhy nového jednání. Proto by seberefektivní techniky měly být podstatnou součástí pregraduální přípravy.

Podlahová (2004) uvádí, že *„seberefektivní postupy se nacvičují už v pregraduální přípravě budoucích učitelů, kdy jsou studenti v hodinách školní didaktiky a diagnostiky vedeni nejen k tomu, aby něco udělali, ale aby přemýšleli o tom, co a jak udělali, proč, jaký to mělo výsledek a co při tom prožívali.“* Podlahová (2004, s. 105). Konkrétní otázky k nácviku sebereflexe jsou uvedeny v příloze č. 3.

Významnou pomocí při zjišťování podmínek a okolností reflektovaných jevů může být *analýza videozáznamu* vyučivací hodiny. Využití videonahrávek

k diagnostické i autodiagnostické činnosti má oproti výše zmíněným metodám nespornou výhodu v šíři a autentičnosti zaznamenaného dění, možnosti znovupřehrání či dokonce zpomalení přehrání záznamu.

Videozáznam přináší relativně nejúplnější technické, tj. lidskou paměti nezakreslené, zachycení reálného průběhu výuky. Proto může sloužit nejenom jako opora paměti pro pozorovatele, který měl příležitost sám výuku sledovat, ale je postačujícím zdrojem informací i sám o sobě, jako náhrada přímého pozorování.

Má však i jistá omezení v podobě nepokrytí celého prostoru třídy, zhoršeného zvukového záznamu a v případě přítomnosti kameramana, možnost ovlivnění chování žáků přítomností třetí osoby.

Přesto považujeme analýzu videozáznamu za velmi silný diagnostický nástroj.

I zde ale platí, že interpretace dat předkládá nutnou úroveň reflektivních dovedností.

Další techniku zprostředkující zpětnou vazbu učitelům, publikuje Hrabal, Pavelková ve formě *Dotazníku postojů ke školním předmětům I*. Přínosem dotazníku je jeho trojdimenziální zaměření na analýzu míry oblíbenosti, náročnosti a významu sledovaného předmětu. Dotazník je standardizovaný včetně uvedení norem a doporučeného postupu jeho zadávání a vyhodnocování (Hrabal a Pavelková, 2010, 230-237). Doplněním uvedené techniky může být skupinový rozhovor s žáky.

Výstupem dané techniky je zjištění míry oblíbenosti daného předmětu. Důležité je ale dobře analyzovat a vyhodnotit důvody této oblíbenosti. Pokud by oblíbenost předmětu pramenila z nízké náročnosti učitele v tomto předmětu, existuje reálné riziko, že se nízké nároky promítnou do chování žáků a povedou k nudě a rušivému chování při výuce, což ve svém důsledku způsobí následný pokles oblíbenosti předmětu.

Pokud oblíbenost předmětu koreluje se současnou oblíbeností učitele, a to i přesto, že na své žáky klade vysoké nároky, lze predikovat dlouhodobě vysokou výkonnost žáků a stálou úroveň oblíbenosti.

Dalším autodiagnostickým nástrojem pro učitele je dotazník „*Hodnocení učitele žákem*“, který publikuje Holeček (2001a). Aby byla získaná data co nejpřesnější, je vhodné, aby dotazník používali učitelé, kteří se svojí třídou pracují nejméně rok a své žáky již dobře poznali. Součástí dotazníku je i baterie norem pro porovnání výsledků.

"Dosavadní zkušenosti s dotazníkem jsou velmi příznivé, ukazuje se však, že tato aktivita vyžaduje jistou odvahu k sebereflexi, která bohužel některým učitelům chybí." (Holeček, 2001a, s. 54)

Jako další oblastí sebereflexe učitele umožňuje analýza učitelova sebevědomí *„Sebereflexi lze zkoumat v různých aspektech. Jedním z nich je úroveň profesního sebevědomí vyplývající z vnímání vnějšího hodnocení a sebehodnocení. Nedostatek sebevědomí považujeme za kardinální problém učitelské profese v současnosti.“* (Vašutová, 2004, s. 136). Většina z oslovených respondentů vidí souvislost mezi vnímáním společenské prestiže učitelů se odvíjí od výše finančního ohodnocení učitelů. Zároveň poukazují na nutnou míru expertnosti a profesionality s oprou o vlastní profesní sebevědomí vycházející z neustálého sebezdokonalování. (Vašutová, 2004, s. 137)

Z předchozího textu je zřejmé, že autodiagnostika učitele představuje silný nástroj sebepoznání a seberegulace učitele v prostředí výuky a přináší možnosti sebezdokonalování reflektivních praktik učitele.

3 Rozvoj profesních kompetencí v pregraduální přípravě učitelů

Základem profesionality učitele a odrazovým můstkem a východiskem pro koncipování pregraduální přípravy učitele i forem dalšího vzdělávání učitelů je vedle systematického pojetí očekávané a požadované kompetenční výbavy učitele i osobnostní výbava a schopnost seberozvoje a sebereflexe.

Za výchozí koncepci pregraduální přípravy učitelů je v současné době akcentována sociokonstruktivistická koncepce přípravného vzdělávání.

3.1 Konstruktivistická koncepce pregraduálního vzdělávání

Konstruktivistická koncepce pregraduálního vzdělávání učitelů vychází z podpory individualizovaného procesu postupného „*stávání se učitelem*“ Tento proces je chápán jako „...*aktivní konstruování a tvořivé osvojování učitelské profese na základě vlastní činnosti, vlastních zkušeností, vlastního hledání a sebeobjevování v roli učitele ...*“ (Spilková, Vašutová, 2008, s. 42)

Konstruktivistická koncepce vychází ze subjektivní, implicitní, intuitivní teorie vlastních *prekonceptů (gestaltů)* výuky, jako spontánně a intuitivně vzniklých názorů, představ a postojů, vznikajících na základě osobních prožitků a zkušeností v roli žáka a později v roli učitele. V utváření prekonceptů tedy hraje významnou roli prožitková báze a emocionalita a neuvědomované pocity (některými autory nazývané jako nekritické, tacitní znalosti), které jsou do značné míry rezistentní oproti externí snaze o jejich rekonstrukci. (Spilková, 2008, Švec 2005, Korthagen, 2011 a další)

Explicitní, teoreticky podložené pojetí výuky, které se utváří na základě zvědomování a verbalizace implicitního pojetí za pomoci reflexe zkušeností a sebereflexe vlastního jednání, je bránou k hlubšímu porozumění vlastního jednání, chápání souvislostí, příčin a následků. Explicitní, teoreticky a racionálně zdůvodněné jednání tedy znamená, že vím, proč věci dělám, tak jak je dělám, s jakým výsledkem, z čeho vycházím a co bych příště měl dělat jinak a za jakých podmínek.

Propojení implicitních konstruktů vlastních zkušeností do podoby explicitních, zdůvodnitelných podob jednání se má stát základním smyslem pregraduální přípravy učitelů. (Spilková, 2008, Švec 2005, Korthagen, 2011 a další)

3.2 Pregraduální příprava učitele jako reflektivního praktika

Základním principem pro propojení implicitních a explicitních pojetí výuky je zvládnutí reflektivních praktik. Klíčovým konceptem učitelské přípravy je tedy příprava učitele jako reflektivního praktika (Spilková, 2004, Slavík Siňor, 1993, Korthagen 2004, 2011 a další)

Reflektivní praxi chápe Spilková a Vašutová (2008, s. 45) jako dovednost, kompetenci učitele:

„... .. kriticky prozkoumávat vlastní činnost, analyzovat ji, interpretovat ve vztahu k zamýšleným cílům, přemýšlet nad důsledky své činnosti, dát ji do kontextu s teorií. Učitel je schopen přemýšlet a analyzovat své pohnutky, postoje, hodnoty, přesvědčení, vlastní zkušenosti a zážitky – tacit knowledge – a tyto skryté pohnutky k jednání a rozhodování, někdy jen pociťované či tušené, slovně formulovat a pojmenovat pro následné chápání souvislostí, příčin a následků.“

„Reflexe je mentální proces spočívající ve snaze strukturovat nebo restrukturovat určité zkušenosti, problém nebo stávající znalosti či vhledy.“ (Korthagen, 2011, s. 71)

Reflektivní pojetí, resp. v současné době uznávaný tzv. **realistický přístup v učitelském vzdělávání** (viz. Korthagen, 2011) usiluje o propojení teoretické a praktické přípravy budoucích učitelů. Realistický přístup v učitelském vzdělávání je dle Korthagena postaven na třech základních principech efektivity profesního učení:

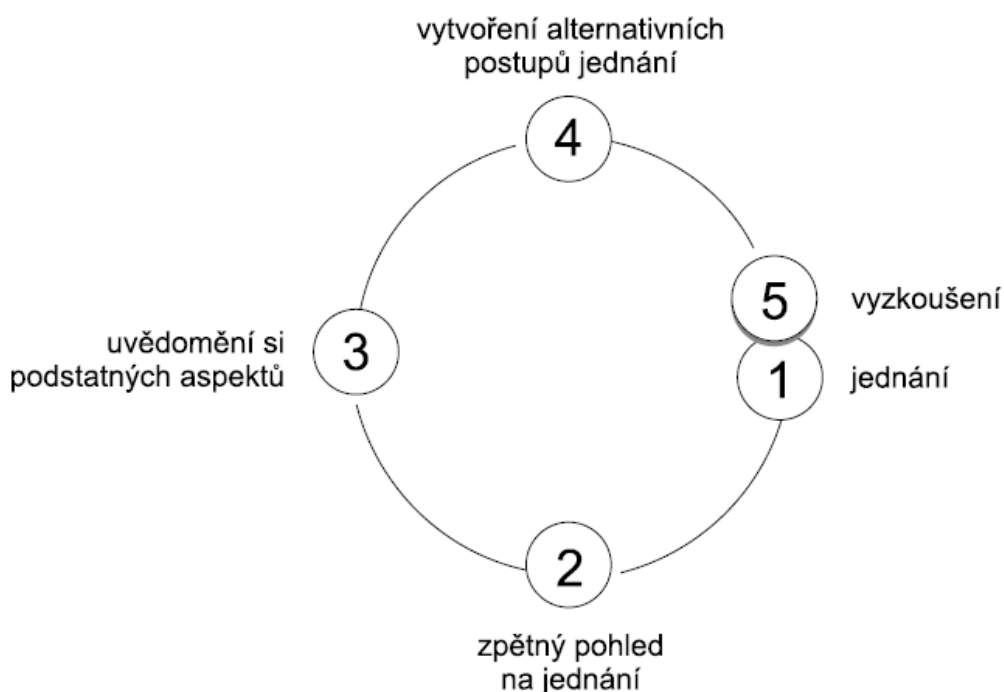
- 1. „Učitelovo profesní učení bude efektivnější, je-li řízeno vnitřní potřebou učícího se.*
- 2. Učitelovo profesní učení bude efektivnější, má-li kořeny ve vlastních zkušenostech učícího se jedince.*
- 3. Učitelovo profesní učení bude efektivnější, bude-li učitel podrobně reflektovat své zkušenosti.“* (Korthagen, 2011, s. 83)

3.3 Zkušenostní učení jako neustálá symbioza reflexe a jednání

Model zkušenostního učení vychází dle Korthagena (2011, s. 58) z modelu neustálého propojování reflexe vlastního jednání, inovace tohoto jednání a jeho opakovaného reflektování. U zkušenostního učení postupujeme induktivně, stavíme na vlastních percepcích studentů, na jejich myšlení a pocitech v konkrétních vyučovacích situacích, v nichž byli aktivně zapojeni, které prožili. Korthagen tento proces charakterizuje jako kompetenci k růstu *„ Nemusíš vědět, co máš dělat, měl by ses spíš naučit přijmout skutečnost, že pokaždé musíš znovu a znovu přicházet na to, co máš*

dělat.“ (Korthagen, 2011, s. 61) Tato kompetence pomůže jak studentům učitelům, tak i začínajícím a stávajícím učitelům v procesu dalšího kontinuálního rozvoje a seberozvoje i po skončení přípravného učitelského vzdělávání. Nezastupitelnou roli zde má adekvátní příprava a zvládání interpersonálního jednání jako počáteční kompetence studentů učitelství i praktikujících učitelů.

Model zkušenostního učení zobrazuje Korthagen jako model cyklického (spirálového) vývoje procesu reflexe. Model zkušenostního učení se skládá z pěti fází. Název modelu ALACT je odvozen z počátečních písmen pojmenování těchto fází v angličtině, (viz obr. 3):



Obrázek 7- Korthagenův cyklický model model reflexe (Korthagen et al., 2011, s. 75).

1. A (Action) - Jednání
2. L (Looking back) – zpětný pohled na jednání
3. A (Awareness) – uvědomění si podstatných aspektů
4. C (Creation alternatives) – vytvoření alternativních postupů jednání
5. T (Trial) - vyzkoušení

Výchozím bodem je konkrétní jednání v praxi, např. vysvětlování matematické operace nebo zadání úkolu žákům. Zpětný pohled na jednání předpokládá, že učitel /

student učitelství přemýšlí o svém jednání, klade si otázky (vysvětlil jsem vše srozumitelně, jasně; proč žáci nezačali hned pracovat ...). Výsledkem této fáze je uvědomění si podstatných aspektů svého jednání, např. učitel si uvědomí, že jeho vysvětlení látky postrádalo smysl, nezadal jasná kritéria splnění úkolu, chyběla motivace apod. Cílem je vytvoření alternativního postupu jednání, řešení, návrh alterace jako prostředku ke zlepšení jednání. Následně je alternativní řešení vyzkoušeno a podrobena nové reflexi. Čímž se kruh zkušenostního – reflektivního učení uzavírá a posouvá na vyšší úroveň. (blíže Korthagen. 2011, s. 58 – 75 nebo Kratochvílová, Horká, 2015, s. 13)

Pro zkušenostní učení je tedy klíčové prožívání a zakoušení praktických pedagogických zkušeností během celého učitelského studia tak, aby tyto zkušenosti mohli být bezprostředně podrobovány reflexi (reflexi po akci i v akci, viz. Korthagen, 2011, s. 75 nebo Janík, 2013, 191 - 192) a propojovány s teoretickými znalostmi zakotvenými v pojmech. „*Nestačí k tomu pouhé procvičování dovedností, ale je třeba reflektovaná praxe, provázená racionální analýzou zkušeností z řešení pedagogických situací s oporou teoretické znalosti zakotvené v pojmech.*“ (Lazarová, 2011, s. 16)

3.4 Korthagenův realistický model vzdělávání v podobě klinické praxe

V reflektivním, realistickém modelu je praxe studentů považována za „kliniku učení se“ být učitelem. Místem pro získávání reflektivní praxe se má stát, v analogii s profesní přípravou lékařů, klinická škola ve spojení s konstruktivisticky zaměřenou pregraduální přípravou. (Spilková, 2014, s. 6)

Východiskem navrhované koncepce klinické školy je pojetí učitele jako reflektivního praktika, který do hloubky přemýšlí o své činnosti (rozhodovacích procesech i konkrétních výukových situacích), analyzuje a hodnotí ji ve vztahu k zamýšleným cílům a v širším kontextu vztahů a souvislostí. Je schopen modifikovat své strategie a metody, navrhnout alternativní řešení ke zkvalitnění výuky a zdůvodnit své pojetí práce se žáky na základě argumentů opírajících se o profesní znalosti.

V kontextu dlouhodobé absence oficiálního profesního standardu učitele v České republice vzdělavatelé budoucích učitelů na katedře primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK vytvořili vlastní nástroj, jenž má za úkol ověřit kvalitu učitelské přípravy a kvalitu absolventů této přípravy na Pedagogické fakultě UK v Praze. Je jím **Soubor**

kvalit studentovy práce na pedagogické praxi (dále Soubor kvalit), který vznikl a nadále je vytvářen jako integrální součást rozvíjené koncepce přípravy budoucích učitelů pro 1. stupeň ZŠ na Pedagogické fakultě UK v Praze. (Spilková a kol., 2014, s. 26-30)

Soubor kvalit pro studenty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ **obsahuje sedm sledovaných oblastí:**

1. Plánování výuky,
2. Komunikace a vytvoření prostředí pro učení,
3. Řízení procesů učení,
4. Hodnocení žáků,
5. Reflexe výuky,
6. Kontext výuky a
7. Profesní rozvoj.

4 Shrnutí teoretických východisek disertační práce

V teoretické části disertační práce jsme se pokusili na základě studia odborných pramenů vymezit základní pojmy a témata, vycházející z tématu naší práce, kterým je rozvoj profesních kompetencí učitele. Za stěžejní pojmy pro naši práci považujeme: profesní kompetence učitele, profese učitele a rozvoj profesních kompetencí učitele.

První kapitola, zaměřená na oblast profesních kompetencí učitele, blíže specifikovala pojmy profese a profesionalizace učitele s oporou o analýzu soudobých výzkumných záměrů a výzkumných šetření, soustředěných na oblast výzkumu profese učitele. V posledních letech se pedeutologicky zaměřenému výzkumu věnují především Pišová (2005, 2011, 2013), Urbánek (1999, 2013), Průcha (2002), Lukášová-Kantorková, (2002), Dytrtová, Krhutová (2009), Švec (2013), Podlahová (2012), Lazarová (2011), Dvořák a Starý (2012), Kryrkorková (2010), Chvál (2012), Göbelová a Seberová (2012), z nejnovějších např. Pravdová (2014).

Již řadu let probíhá diskuse akademické veřejnosti o podobě a vytvoření Standardu učitelské profese, který byl postupně koncipován v letech 1999 – 2012 jako součást výzkumného záměru „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání“ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Výzkumný tým pracoval pod vedením prof. PhDr. Vladimíry Spilkové, CSc. Tvorbu a návrhy struktury a obsahu Standardu profese učitele přináší i řada monografií spoluřešitelů uvedeného výzkumného záměru, např. Vašutová (2001, 2004), Spilková a Vašutová (2008), Spilková, Tomková (2010 a 2012). Vymezení profesních kompetencí považujeme stejně jako Vašutová za podstatu charakteristiky profese učitele a východisko pro koncipování přípravného a dalšího vzdělávání učitelů.

Konstrukce standardu profese učitele vycházejícího z modelu 7 oblastí profesních kompetencí dle Vašutové (2001, 2004) byla klíčová pro následné obsahové zaměření naší práce, která se dále soustředila na jednu z oblastí profesních kompetencí, a to na oblast diagnostické kompetence učitele.

Rozvoji diagnostické kompetence a významu diagnostické kompetence v profesní výbavě učitele byla věnována druhá kapitola. Volbu diagnostické kompetence opíráme o výsledky tří výzkumných šetření potřeb rozvoje profesních kompetencí učitele. Prvním z nich byly výstupy výzkumného záměru Rozvoj národní

vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu, realizovaném v letech 1999-2003, pod vedením Walterové, Spilkové a Vašutové.

Předmětem našeho zájmu byly dále výsledky výzkumu profesních kompetencí studentů učitelství MŠ a následná evaluace bakalářského studijního programu Učitelství pro mateřské školy na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (Nelešovská, 2007).

Posledním zmiňovaným byl výzkum kompetencí učitelů na 2. stupni základní školy na Technické univerzitě v Liberci, který byl realizován pod vedením Novotové na jaře 2008. Bližší specifikace výsledků uvedených šetření byla zahrnuta do kapitoly 1.9.

Poslední kapitola teoretické části práce byla věnována rozvoji profesních kompetencí učitele v pregraduální přípravě učitelů, jejímž cílem bylo představení modelu pregraduální přípravy učitele v duchu konstruktivistického vzdělávání, zaměřeného na přípravu učitele jako reflektivního praktika.

Zaměření teoretické části práce na oblast profesních kompetencí učitele se zdůrazněním potřeby rozvoje diagnostické kompetence učitele v pregraduální přípravě učitele a naznačení možného modelu pregraduální přípravy učitelů nám otevřelo prostor pro zacílení výzkumné části disertační práce. Provedený výzkum se orientuje na *analýzu obsahu a potřeby rozvoje diagnostické kompetence učitele. Výsledkem našeho šetření je podat návrh opatření a metod pro podporu jejího rozvoje v pregraduální přípravě budoucích učitelů na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni.*

II. Výzkumná část

5 Vymezení cíle a průběhu výzkumného šetření

5.1 Vymezení cíle výzkumného šetření

Cílem předkládané disertační práce a jejího výzkumného šetření je *analýza potřeby rozvoje vybrané kompetence a na základě této analýzy podat návrh opatření a metod pro podporu jejího rozvoje v pregraduální přípravě budoucích učitelů.*

Zjištění této kompetence bude vycházet z vyhodnocení reflexe úrovně současných profesních kompetencí studentů v posledním ročníku navazujícího magisterského studia učitelských oborů ve srovnání s vyhodnocením očekávání uvádějících učitelů v oblasti očekávané úrovně profesní připravenosti nastupujících učitelů. Následně se zaměříme na analýzu té kompetence, která bude ve srovnání obou vzorků vykazovat největší rozdíl mezi očekávanou úrovní kompetence ze strany uvádějících učitelů oproti předpokládané úrovni dané kompetence z pohledu studentů PedF.

Na základě takto zjištěných dat se pokusíme navrhnout systém opatření a metod pro podporu rozvoje vybrané profesní kompetence budoucích učitelů.

Podnětem pro zpracování výzkumného šetření disertační práce byly výsledky výzkumu profesních kompetencí studentů učitelství MŠ na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (Nelešovská, 2007), a výzkumy prováděné na Pedagogické fakultě UK v Praze v rámci řešení výzkumného záměru „Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu (1999-2003).

Paralelně se zahájením našeho výzkumného šetření byl prováděn výzkum kompetencí učitelů na 2. stupni základní školy na Technické univerzitě v Liberci, který byl realizován pod vedením Novotové na jaře 2008. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, které kompetence učitelé vnímají jako klíčové pro výkon učitelské profese a které jako marginální a jaké je sebehodnocení učitelů v oblastech jednotlivých kompetencí. (Novotová, 2008, str. 187)

Z výsledků uvedeného výzkumného šetření vyplývá, že mezi nejvýznamnější kompetence řadili učitelé kompetence komunikační, osobnostní, *diagnostické*, předmětové a psychodidaktické. Největší diskrepance byla zjištěna mezi hodnocením významnosti a sebehodnocením učitelů u kompetence *diagnostické a intervenční*.

Tyto závěry se staly zásadními impulzy směřování i našeho výzkumného šetření.

5.2 Harmonogram provádění výzkumného šetření

| | Výzkumné šetření 1 | Výzkumné šetření 2 | Výzkumné šetření 3 | Výzkumné šetření 4 | |
|---------------------------------|--|---|--|--|---|
| | Zjištění profesní kompetence učitele s největší potřebou rozvoj | Výzkumné šetření obsahu DK (diagnostické kompetence) | Výzkumné šetření potřeb rozvoje jednotlivých oblastí DK | analýza dokumentů - studijních plánů PedF v ČR | |
| období realizace výzkumu | 2009 - 2010 | 2012 | 2013 - 2015 | 2013 - 2015 2015 | |
| Dílčí cíle | vybrat kompetenci s největším rozdílem mezi sebehodnocením studentů učitelství ve zvládnutí kompetence a požadovanou mírou zvládnutí kompetence od uvádějících učitelů/mentorů | zjistit v praxi používané diagnostické metody a techniky a na základě toho upravit kategorizaci diagnostické kompetence (dle Vašutové) pro potřeby následného šetření potřeb rozvoje DK | analýza potřeb rozvoje jednotlivých oblastí DK u začínajících učitelů a evaluace pregraduální přípravy DK na základě dat všech tří metod výzkumného šetření 3 navrhnout opatření pro posílení rozvoje DK budoucích učitelů na PedF ZČU v Plzni | analýza profesního růstu - rozvoje vlastní DK u začínajících učitelů. Srovnat na základě longitudinálního šetření profesního vývoje 4 vybraných začínajících učitelů po 2 a po/v 5 letech praxe jejich pohled na význam pg praxe v rozvoji DK) | analýza studijních programů 9PedF (zaměření předmětů na rozvoj DK jako podklad pro evaluaci studijních programů PedF ZČU v Plzni) |
| Výzkumná metoda | Dotazník (dle Nelešovské, 2007, s. 185) | dotazník vlastní - polouzavřené otázky s volbou odpovědi | dotazník vlastní s otevřenými otázkami a ratingové šetření | hloubkové rozhovory | analýza dokumentů |
| Respondenti | studenti posledního ročníku NMGr (v závěru studia) a uvádějící učitelé | učitelé (rozlišení dle délky praxe) | učitelé (rozlišení dle délky praxe) | vybraní začínající učitelé NŠ, ZŠ a SŠ | 9 FPE |
| Počty respondentů | 100 studentů a 50 uvádějících učitelů | 250 učitelů | 200 učitelů, z toho 50 začínajících učitelů a 150 zkušených učitelů | 4 vybraní začínající učitelé | |

Pozn. DK = diagnostická kompetence

5.3 Dílčí cíle jednotlivých výzkumných šetření a vymezení výzkumných otázek

Dílčí cíle jednotlivých výzkumných šetření jsou zpřesněny formulací výzkumných otázek.

Výzkumné šetření 1 – cíl: vybrat kompetenci s největším rozdílem mezi sebehodnocením studentů učitelství ve zvládnutí kompetence a očekávanou mírou zvládnutí kompetence z pohledu uvádějících učitelů

Výzkumné otázky:

- Jaká jsou sebehodnocení studentů 2. ročníku v závěru magisterského studia v oblasti rozvoje jejich profesních kompetencí?
- Jaké jsou požadavky uvádějících učitelů na nastupující učitele v oblasti rozvoje jejich profesních kompetencí?
- Která kompetence bude vykazovat největší rozdíl mezi sebehodnocením studentů učitelství ve zvládnutí kompetence a požadovanou mírou zvládnutí kompetence od uvádějících učitelů?

Pozn. autora: Termín uvádějící učitel používáme ve významu učitele, který je patronem a rádcem začínajícího učitele po stránce metodické a didaktické. Termín mentor, označuje v našem textu učitele- patrona studenta učitelství na pedagogické praxi.

Výzkumné šetření 2 – cíl: zjistit v praxi používané diagnostické metody a techniky. Výstupem výzkumného šetření 2 bude úprava vymezení obsahu diagnostické kompetence (dle Vašutové) pro potřeby následného šetření potřeb rozvoje jednotlivých oblastí diagnostické kompetence.

Výzkumné otázky:

- Které konkrétní diagnostické metody a techniky učitelé v praxi používají?
- Které konkrétní diagnostické metody a techniky preferují učitelé jednotlivých stupňů škol?
- Jaký je rozdíl ve výběru diagnostických metod a technik u začínajících a zkušených učitelů?

Výzkumné šetření 3 – cíl: a) evaluace pregraduální přípravy v oblasti rozvoje diagnostické kompetence začínajících i zkušených učitelů

Výzkumné otázky:

- Jaké diagnostické metody a techniky si začínající učitelé přináší do praxe z PedF?
- Jaké diagnostické metody a techniky si osvojují v průběhu praxe?
- Jak se mění v čase používání jednotlivých diagnostických metod?
- Jak významně profesní praxe ovlivňuje rozvoj diagnostické kompetence ve srovnání s pregraduální přípravou?
- Co a jak by zkušení učitelé navrhovali změnit pro zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů v oblasti rozvoje diagnostické kompetence?

Výzkumné šetření 3 – cíl: b) analýza potřeb rozvoje jednotlivých oblastí diagnostické kompetence začínajících i zkušených učitelů

Výzkumné otázky:

- Ve kterých oblastech/subkategoriích diagnostické kompetence cítí učitelé potřebu rozvoje a jak se liší míra této potřeby v jednotlivých oblastech/subkategoriích diagnostické kompetence?

Výzkumné šetření 3 – cíl: c) šetření proměny názorů na rozvoj vlastní diagnostické kompetence u začínajících učitelů po 2 a 5 letech praxe

Výzkumné otázky:

- Jak se mění pohled začínajících učitelů na rozvoj diagnostické kompetence po 2 a 5 letech praxe?
- Jaký je jejich nový pohled na jejich pregraduální přípravu – co využili, co pomohlo, co opravdu chybělo, co přinesla až praxe ve vztahu ke zkvalitňování profesní přípravy budoucích učitelů?
- Jak významně jejich profesní praxe ovlivnila rozvoj diagnostické kompetence?

Výzkumné šetření 4 – cíl: obsahová analýza studijních programů 9PedF

Výzkumné otázky:

- Které předměty studijních programů PedF ve formulaci očekávaných způsobilostí studenta jsou zaměřeny na rozvoj diagnostické kompetence studentů učitelství?
- Jak jsou tyto předměty mezi sebou provázány včetně provázanosti s předměty pedagogické praxe (náslechové, výstupové, souvislé apod.)?

Shrneme-li jednotlivé fáze výzkumu, pak výzkumným šetřením 1 jsme vybrali z profesních kompetencí jednu, která vykazovala největší potřebu rozvoje, výzkumným šetřením 2 jsme určili její obsah, tj. které dílčí subkategorie obsahuje a výzkumným šetřením 3 jsme zjišťovali potřebu rozvoje těchto subkategorií u začínajících a u zkušených učitelů. Další etapou výzkumného šetření 3 byla analýza vlivu profesní praxe na rozvoj diagnostické kompetence u začínajících učitelů a na základě výstupů výzkumného šetření 4 jsme předložili návrh opatření, jak může Pedagogická fakulta ZČU v Plzni zkvalitnit přípravu budoucích učitelů v oblasti rozvoje diagnostické kompetence?

Úspěšnost našeho návrhu je možno následně posoudit zopakováním výzkumného šetření 1 u absolventů inovovaného studijního programu.

5.4 Vymezení výzkumného vzorku

Z důvodu průběhu výzkumného šetření je nutno charakterizovat tři skupiny respondentů (respondenti výzkumného šetření 1, 2 a 3).

Vymezení výzkumného vzorku pro provedení výzkumného šetření 1

1. Studenti posledního ročníku magisterského studia učitelských oborů po absolvování souvislých praxí, počet 100 studentů FPE ZČU Plzeň
2. Uvádějící učitelé v Plzeňském kraji na školách s minimálně jedním začínajícím učitelem s praxí kratší než 2 roky, počet 50 uvádějících učitelů.

Vymezení výzkumného vzorku pro provedení výzkumného šetření 2

1. 250 učitelů, včetně začínajících, na základních a středních školách v Plzeňském a Karlovarském kraji. Při volbě účastníků výzkumu byla zvolena metoda záměrného výběru. Záměrný výběr, omezení výzkumného vzorku na učitele v Plzeňském a Karlovarském kraji, jsme volili z důvodu zacílení naší práce na evaluaci pregraduální přípravy učitelů z vybraných krajů na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni. Obeslány byly školy s absolventy studia na FPE ZČU v Plzni, kteří dále distribuovali dotazníky na svých školách (z důvodu vyšší návratnosti dotazníků). Naším cílem bylo oslovit základní a střední školy s alespoň jedním začínajícím učitelem do 5 let praxe (pro provedení komparativních šetření).

Vymezení výzkumného vzorku pro provedení výzkumného šetření 3

Pro realizaci ratingového a dotazníkového šetření:

1. 50 začínajících učitelů s praxí 0–2 a 3–5let na školách v Plzeňském a Karlovarském kraji. Při volbě účastníků výzkumu byla využita metoda příležitostného výběru spolu s metodou výběru prostého záměrného (viz. Miovský, s. 135). Distribuce dotazníků byla realizována obesláním škol s absolventy studia na FPE ZČU v Plzni v letech 2013–2015, kteří dále distribuovali dotazníky na svých školách (z důvodu vyšší návratnosti dotazníků). Naším cílem bylo oslovit základní a střední školy s alespoň

jedním začínajícím učitelem do 5 let praxe (pro provedení komparativních šetření).

2. 150 učitelů s praxí delší než 6 let na základních a středních školách v Plzeňském a Karlovarském kraji. Distribuce dotazníků - obeslání škol s absolventy studia pro výchovné poradce na FPE ZČU v Plzni v letech 2013-2015, kteří dále distribuovali dotazníky na svých školách (z důvodu vyšší návratnosti dotazníků).

Pro realizaci rozhovorů:

1. Začínající učitelé s praxí 0–2 a 3–5let na školách v Plzeňském kraji, záměrný výběr, 4 absolventi PedF ZČU v Plzni.

Vymezení výzkumného vzorku pro provedení výzkumného šetření 4

Obsahová analýza navazujícího magisterského studia učitelství na 9 pedagogických fakultách v ČR.

5.5 Výzkumný design

5.5.1 Postup a metody sběru dat

Z důvodu dosažitelnosti a bližší dostupnosti respondentů byla výzkumná šetření představovaná v této práci prováděna mezi studenty posledního ročníku navazujícího magisterského studia učitelských oborů Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni (výzkumné šetření 1) a mezi učiteli v Plzeňském a Karlovarském kraji (výzkumná šetření 2 a 3).

5.5.1.1 Sběr dat výzkumného šetření 1

Sběr dat výzkumného šetření 1 probíhal ve dvou fázích. Nejdříve jako pilotní ověření výzkumného nástroje v dubnu 2009. Pilotáž výzkumného šetření v dubnu 2009 totiž ukázala potřebu úpravy škálových hodnot pro názornější grafické zobrazení výsledků výzkumného šetření. Vlastní výzkumné šetření 1 tedy probíhalo v následujícím akademickém roce, v dubnu 2010.

Dotazníky pro výzkumné šetření 1 byly studentům distribuovány v rámci závěrečného semináře po vykonání souvislých praxí. Uvádějícím učitelům (na školách s alespoň jedním začínajícím učitelem s praxí kratší než 2 roky) byly dotazníky distribuovány osobně nebo mailem prostřednictvím žádosti o provedení výzkumného šetření, adresovaného vedení dané školy. Osloveny byly základní a střední školy v Plzni. Absolventi FPE ZČU v Plzni z roku 2008/2009 zároveň zprostředkovali další kontakty na školy, na které od září 2009 nastupovali a kde bylo v dubnu 2010 provedeno výzkumné šetření u uvádějících učitelů.

Ke sběru dat výzkumného šetření 1 byl použit pro pilotní ověření dotazník Nelešovské (2007, s. 185) zaměřený na sebehodnocení studentů v oblasti míry zvládnutí jednotlivých kompetencí. Pro naše výzkumné šetření byla původní škála 1 až 5, kde 1 znamenala nejlepší hodnocení (student zvládá danou kompetenci bez potíží) změněna v opačnou (na 1 nejnižší hodnocení až 5 nejlepší hodnocení) z důvodů názornějšího zobrazení výsledků výzkumného šetření a možnosti komparace. (viz. Příloha 4 a 5)

V dotazníku Nelešovské byla k jednotlivým otázkám přiřazena škála 1 až 5, kde 1 znamenala nejlepší hodnocení (student zvládá danou kompetenci bez potíží) až 5 (nezvládá). Při grafickém zobrazení pomocí sloupcového grafu se pak lépe zvládnutá

kompetence zobrazená nižším sloupcem jevila se méně významná než kompetence hůře zvládnutá. Při grafickém porovnání očekávané (z pohledu uvádějících učitelů) a zvládnuté (z pohledu sebehodnocení studentů) míry kompetence se jevila tato disproporce ještě významněji. Proto bylo nastavení škály změněno na 1 nejnižší hodnocení až 5 nejlepší hodnocení. Takto zpracovaná data se nám již jevila jako více vypovídající a přehlednější.

Na základě získaných a vyhodnocených dat z výzkumného šetření 1 bylo zaměření teoretické části práce zúženo na vymezení diagnostické kompetence učitele.

5.5.1.2 Sběr dat výzkumného šetření 2

Sběr dat výzkumného šetření 2 probíhal v dubnu 2012. Výzkumné šetření 2 bylo zaměřeno na analýzu obsahu diagnostické kompetence, tj. zjištění výčtu užívaných diagnostických metod a technik učiteli na základních a středních školách. Podkladem pro sběr dat bylo vytvoření vlastního dotazníku, (viz. Příloha č 6). Dotazník s polouzavřenými otázkami byl volen z důvodu jednoduchosti pojmenování sledovaných diagnostických technik a metod. Volná odpověď u každé z otázek umožňovala respondentům doplnit, vysvětlit a zpřesnit svoji odpověď. Kvantitativní zpracování dat umožnilo porovnání využívání jednotlivých metod a technik učiteli z různých stupňů škol.

Osloveno bylo 250 učitelů včetně začínajících na základních a středních školách v Plzeňském a Karlovarském kraji. Obeslány byly školy s absolventy studia na FPE ZČU v Plzni, kteří dále distribuovali dotazníky na svých školách (z důvodu vyšší návratnosti dotazníků).

Výsledky analýzy preference diagnostických metod a technik učiteli jednotlivých stupňů škol byly následně využity spolu s výsledky výzkumného šetření 4 – obsahové analýzy studijních plánů PedF - v návrhu sylabů studijních předmětů rozvíjejících diagnostickou kompetenci v pregraduální přípravě učitelů na FPE ZČU v Plzni (tj. na které diagnostické techniky a metody zaměřit primárně pregraduální přípravu učitelů základních a středních škol).

Tímto výzkumné šetření 2 přispívá k naplnění hlavního cíle disertační práce, kterým je *„analýza potřeb rozvoje vybrané kompetence a na základě této analýzy podat*

návrh opatření a metod pro podporu jejího rozvoje v pregraduální přípravě budoucích učitelů“.

5.5.1.3 Sběr dat výzkumného šetření 3

Stěžejní částí výzkumného šetření předkládané disertační práce bylo výzkumné šetření 3. Výzkumné šetření 3 bylo zaměřeno na analýzu potřeb rozvoje jednotlivých oblastí/ kategorií diagnostické kompetence učitele. Návrh a ověřování metod výzkumného šetření 3 probíhalo v letech 2013–2015. Podkladem pro sběr dat bylo vytvoření vlastního dotazníku. Původní dotazník byl tvořen pouze otevřenými otázkami. Tato podoba dotazníku se ukázala jako nedostatečná, neboť se respondenti vyjadřovali pouze ve strohých odpovědích.

Výsledná podoba dotazníku byla podrobena opakovanému provádění předvýzkumu, z důvodu nízké výpovědní hodnoty odpovědí po prvním pilotním ověření dotazníku. Zároveň se ukázalo jako vhodné rozdělit šetření do dvou samostatných šetření v podobě dotazníkového šetření evaluace pregraduální přípravy (výzkumné šetření 3a).

Finální podoba dotazníku (3a), pro zhodnocení pregraduální přípravy v oblasti rozvoje diagnostické kompetence, byla distribuována učitelům v říjnu 2014.

(Vzor dotazníku v Příloze č. 7)

Osloveno bylo, stejně jako u výzkumného šetření 2, 250 učitelů (včetně začínajících učitelů) na základních a středních školách v Plzeňském a Karlovarském kraji. Obesláni byli absolventi studia na FPE ZČU v Plzni z let 2010–2012, kteří dále distribuovali dotazníky na svých školách. Návratnost dotazníků byla oproti předchozímu dotazníkovému šetření nižší. (vrátilo se 135 dotazníků, pro nevyplnění všech položek nebo z důvodu neúplné kvalifikace respondenta bylo 23 dotazníků vyřazeno, zpracováno bylo 112 dotazníků). Podmínka úplného pedagogického vzdělání byla do šetření zahrnuta proto, že položky dotazníku byly zaměřeny na zjišťování názorů na kvalitu pregraduální přípravy. V rámci výzkumného šetření 3 bylo kompletně zpracováno 204 dotazníků.

Druhu metodou sběru dat, zaměřené na analýzu potřeby rozvoje jednotlivých oblastí diagnostické kompetence učitele, bylo zvoleno ratingové šetření (výzkumné šetření 3b). Potřeby jsou jedním z jevů, které jsou velmi obtížně měřitelné. Ratingová

metoda byla zvolena pro její možnosti „posuzování jinak neměřitelných jevů tak, že k posuzované hodnotě daného jevu přiřazujeme určitou kvantitativní hodnotu na škále. Při použití ratingů k výzkumným účelům tuto hodnotu přiřazuje odborník.“(Pelikán, 2007, s. 127)

„... posuzovací stupnici/škálu lze definovat jako vymezení kontinua nebo rozměru, na němž nebo kolem něhož se umisťují úsudky. Je to metoda, sloužící k záznamu jednotlivých vlastností posuzované osoby nebo předmětu posuzovatelem, a to způsobem, který zajišťuje určitou objektivnost a dovoluje kvantitativní zachycení jevu.“(Svoboda, 1992, s. 228 in Pelikán, 2007, s. 127)

Získaná data dále ukázala nutnost detailněji rozčlenit obsah diagnostické kompetence učitele do podoby 15 subkategorií, které se staly předmětem finálního ověřování potřeby rozvoje jednotlivých subkategorií diagnostické kompetence.

Rating potřeby rozvoje jednotlivých oblastí diagnostické kompetence (3b) byl dále ověřován (pilotován) v lednu 2015 a v konečné podobě distribuován školám v listopadu 2015. (Vzor dotazníku 3b v Příloze č. 8)

Osloveno bylo, stejně jako u výzkumného šetření 2, 250 učitelů včetně začínajících učitelů na základních a středních školách v Plzeňském a Karlovarském kraji. Obeslány byly školy s absolventy studia na FPE ZČU v Plzni, kteří dále distribuovali dotazníky na svých školách. Návratnost dotazníků byla oproti předchozímu dotazníkovému šetření nižší. (vrátilo se 178 dotazníků, pro nevyplnění všech položek bylo 11 dotazníků vyřazeno, zpracováno bylo 167 dotazníků).

Dále bylo provedeno v rámci výzkumného šetření 3 interview (hloubkový rozhovor) se 4 začínajícími učiteli opakovaně vždy po 2 a v 5 letech praxe. Jeden respondent longitudinální šetření nedokončil (transkripty rozhovorů jsou přiloženy v Příloze č. 10).

5.5.1.4 Sběr dat výzkumného šetření 4

Výzkumné šetření 4 bylo zaměřeno na analýzu studijních programů 9 pedagogických fakult v ČR. Bylo sledováno zaměření předmětů na rozvoj diagnostické kompetence jako podklad pro evaluaci studijních programů Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni.

5.5.2 Postupy a metody analýzy dat

Již v přípravné fázi projektování disertační práce bylo zvažováno, jakým způsobem metodologicky postupovat, které nástroje volit pro naplnění stanoveného cíle disertační práce. Od počátku se vzhledem ke sledovanému cíli disertační práce - analýze potřeb rozvoje profesních kompetencí učitelů a evaluaci navazujícího magisterského studia v oblasti rozvoje diagnostické kompetence studentů učitelství FPE ZČU v Plzni - jevílo jako vhodnější využití kvalitativních metod zkoumání, které umožňují do hloubky prozkoumat sledované jevy a odkrýt význam, jenž je prezentován sdělovanými informacemi. Využití přínosů kvalitativního výzkumu, především v oblasti využití designu zakotvené teorie, spatřujeme v postižení jedinečnosti, neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky sledovaných jevů, se plně uplatnilo v hlavní části našeho výzkumného šetření,

v realizaci výzkumného šetření 3, zaměřeného na analýzu potřeb rozvoje diagnostické kompetence a zhodnocení pregaraduální přípravy v oblasti rozvoje diagnostické kompetence.

Významným přínosem pro naplnění dílčích cílů disertační práce bylo využití technik kvantitativního zpracování dat, a to především v úvodu výzkumného šetření, u výzkumných šetření 1 a 2. Hlavními výhodami kvantitativního přístupu jsou zejména jeho přehlednost, stručnost a při interpretaci výsledných hodnot jejich snazší uchopitelnost. Proto tam, kde zjišťujeme míru daného jevu, stupeň zvládnutí či dosaženou úroveň, kde měřitelnost dané položky má vyšší výpovědní hodnotu než její obsah, volíme způsoby kvantitativní. Vhodným propojením a doplňováním metod zpracovávaných dat ve smíšeném výzkumu, triangulace kvalitativními a kvantitativními metodami výzkumného šetření, došlo, dle našeho názoru, ke zpřesnění jejich výsledků.

V případě zacílení oblastí našeho výzkumu na podstatu, příčiny sledovaných jevů, zkušenosti či názory našich respondentů, volíme techniky kvalitativního výzkumu (zpracování dat hloubkových rozhovorů a dat dotazníku s otevřenými otázkami).

U některých výzkumných nástrojů, použitých v této práci, kombinujeme z důvodu maximální výtěžnosti získaných dat oba způsoby (např. vyhodnocení otevřených otázek dotazníku). Výzkumné metody byly voleny tak, aby odpovídaly možnostem výzkumníka a přinášely co nejpřesnější odpovědi na výzkumné otázky.

5.5.3 Volba výzkumných metod dle cílů etap výzkumného šetření

Výzkumné šetření 1 - vybrat kompetenci s největším rozdílem mezi sebehodnocením studentů učitelství ve zvládnutí kompetence a požadovanou mírou zvládnutí kompetence začínajícím učitelem z pohledu uvádějících učitelů

Pro naplnění tohoto cíle byla zvolena metoda dotazníkového šetření, z důvodu zaměření na komparaci sebehodnocení míry zvládnutí kompetence z pohledu studenta s požadovanou mírou zvládnutí kompetence od uvádějících učitelů.

- Vyhodnocení dat: kvantitativní zpracování dat, srovnávání aritmetických průměrů naměřených hodnot

Výzkumné šetření 2 - zjistit v praxi používané diagnostické metody a techniky

Pro naplnění tohoto cíle byla zvolena metoda dotazníkového šetření, z důvodů zaměření výzkumného šetření na zjištění výskytu používání jednotlivých metod pedagogické diagnostiky v současné profesní praxi učitelů. Dotazník s polouzavřenými otázkami byl volen z důvodu jednotnosti pojmenování sledovaných diagnostických technik a metod. Volná odpověď u každé z otázek umožňovala respondentům doplnit, vysvětlit a zpřesnit svoji odpověď. Kvantitativní zpracování dat umožnilo porovnání využívání jednotlivých metod a technik učiteli z různých stupňů škol.

- Vyhodnocení dat: kvantitativní vyhodnocení pomocí metod deskriptivní statistiky (zpracování absolutních a relativních četností dat a jejich následné třídění a srovnávání pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku a jejich zpřesnění znaménkovým testem nezávislosti. Interpretace výsledků tak byla provedena na základě třídění prvního a druhého stupně, viz Chráska, 2007, s.76–89, 178–182)

Výzkumné šetření 3 - analýza zhodnocení pregraduální přípravy a potřeb rozvoje diagnostické kompetence u začínajících i zkušených učitelů

Pro naplnění tohoto cíle byla zvolena metoda dotazníkového šetření, z důvodů zaměření výzkumného šetření na analýzu potřeb rozvoje diagnostické kompetence učitelů a zjištění dat od širokého spektra respondentů. Konstrukci finálního výzkumného nástroje předcházela dvě předvýzkumná šetření, která ve výsledku vedla k vytvoření dvou samostatných nástrojů – ratingové metodě s využitím škálových otázek a dotazníku s otevřenými otázkami.

Výzkumné šetření 3a - zhodnocení pregraduální přípravy učitelů v oblasti rozvoje diagnostické kompetence učitelů

Pro vyhodnocení dat v případě analýzy výpovědí respondentů na otevřené otázky dotazníku, jsme použili kvalitativní metody analýzy dat. Kvalitativní přístup jsme zvolili z důvodu jeho možnosti postihnout jevy a vztahy ve významech, jak je chápou sami aktéři těchto jevů. Jde o to do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat určitý široce definovaný jev a přinést o něm maximální množství informací. (viz blíže Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 18–25)

Skutil (2011) doporučuje analyzovat sebraná data postupnou a zároveň paralelní transkripcí, segmentací, kódováním, poznámkováním, grafickým či tabelárním zobrazováním, vytvářením struktury příběhu a interpretací dat. Tyto oprace probíhají paralelně v různých dlouhých opakujících se cyklech. (Skutil, 2011, s. 216)

- Vyhodnocení dat: Data získaná na základě otevřených otázek byla vyhodnocována kvalitativně s využitím designu zakotvené teorie, metodou otevřeného kódování, následnou kategorizací a technikou „vyložení karet“ a s doplněním o kvantitativní zpracování nejčastějších odpovědí. Švaříček, Šed'ová (2007) tuto možnost doporučují, např. *„...při postupu použití kvalitativní metodologie a posléze kvantitativní metodologie, lze vytvořit dostatečně hlubokou teorii potvrzenou na širokém vzorku respondentů.“* (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 25)

Způsob provádění otevřeného kódování popisuje Hendl (2005) jako postupné procházení textu, zaznamenávání a lokalizaci nosných témat a kritických míst *„Otevřené kódování lze aplikovat různým způsobem. Lze kódovat slovo od slova, podle ostavců anebo podle celých textů a případů. Problém, položená otázka nebo osobní styl práce určují, která z těchto alternativ se zvolí. Důležité přitom je, že se neztrácí ze zřetele cíl kódování – tematické rozkrytí textu.“* (Hendl, 2005, s. 247)

Velmi příznačnou asociaci otevřeného kódování popisují Bogdan a Biklen (1982) na příkladu neuklizeného pokoje, v němž se nachází velké množství hraček. *„Letmým pohledem si všímáme těch, které vyčnívají na povrchu, nebo hraček většího rozměru či výrazné barvy. Netušíme však, co všechno je v pokoji, k čemu a pro koho. Abychom to byli schopni říci, je třeba vše nejprve smysluplně uspořádat. Nejprve si hračky prohlížíme, všímáme si jejich vlastností*

a oddělujeme od sebe hračky různého druhu, pojmenováváme je. Začínáme si promýšlet, podle jakých kritérií bude vhodné je ukládat. Pracovní označení hraček jsou vlastně kódy a kritéria členění kategorie kvalitativního kódování...“ (Bogdan a Biklen, 1982, In Skutil, 2011, s. 218-219)

Zjištěné výpovědi respondentů byly zpracovány kvalitativně pomocí metody otevřeného kódování. Data byla přepsána do MS Excel, kde byla následně segmentována a kódována. Jako kódy byla používána jednak podstatná jména vystihující daný výrok a jednak tzv. *vivo kódy* (citace z výpovědí respondentů, které vystihují smysl daného úseku). Následně byly vytvořeny kategorie kódů dále zpracované technikou „*vyložení karet*“, kterou Šedřová popisuje jako „*uspořádání kategorií kódů do obrazce či linky, na základě kterého je možné převyprávět obsah jednotlivých kategorií dle jejich vztahu k našim výzkumným otázkám nebo podle toho, jaká je mezi nimi vzájemná souvislost.*“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 226)

Výzkumné šetření 3b - analýza potřeb rozvoje jednotlivých subkategorií diagnostické kompetence začínajících i zkušených učitelů

Metodou sběru dat, zaměřené na analýzu potřeby rozvoje jednotlivých oblastí diagnostické kompetence učitele, bylo zvoleno ratingové šetření (výzkumné šetření 3b). Potřeby jsou jedním z jevů, které jsou velmi obtížně měřitelné. Ratingová metoda byla zvolena pro její možnosti „*posuzování jinak neměřitelných jevů tak, že k posuzované hodnotě daného jevu přiřazujeme určitou kvantitativní hodnotu na škále.*“

- Vyhdnocení dat: Data ze škálových otázek byla zpracována kvantitativně výpočtem aritmetického průměru směrodatné odchylky

Výzkumné šetření 3c - analýza proměny názorů na rozvoj vlastní diagnostické kompetence u začínajících učitelů po 2 a 5 letech praxe

Pro naplnění tohoto cíle byla zvolena metoda hloubkových rozhovorů. Podle Švaříčka je hloubkový rozhovor volen „*za účelem získání vylíčení živého světa dotazovaného s respektem k interpretaci popsanych jevů. Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou zkoumáni členové určitého prostředí nebo sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny.*“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159)

Konstrukce hlavních otázek rozhovorů vyplynula z výsledků kvalitativní analýzy dat otevřených otázek dotazníkového šetření 3A.

S každým z respondentů byl veden rozhovor po 2 letech a zopakován v 5 roce jeho profesní praxe.

- Vyhodnocení dat: pro vyhodnocení dat byla zvolena kvalitativní analýza dat metodou otevřeného kódování, doplněnou o metodu vyložení karet.

Výzkumné šetření 4 - analýza studijních programů 9 pedagogických fakult v ČR

- Pro naplnění tohoto cíle byla zvolena metoda obsahové analýzy dokumentů, konkrétně analýzy studijních plánů pedagogických fakult.

Cílem našeho šetření nemůže být vzhledem k povaze tématu práce zevšeobecnění zjištěných výsledků, ale snaha o deskripci sledovaného jevu zasazeného do konkrétního kontextu. Naše šetření staví především na zkušenostech a narativitě respondentů, jejichž výpovědi jsme se pokusili kategorizovat, vysledovat obecné principy, přístupy k sledovanému problému, upozornit na důležité aspekty sledovaného problému, naznačit případné tendence apod.

Zahájení výzkumné činnosti předcházelo studium teoretických zdrojů a empirických studií na téma profesních kompetencí učitele z pozice profesní přípravy učitelů a potřeby rozvoje jejich kompetencí. Formulovány byly hlavní cíle výzkumu. Následovala vlastní výzkumná práce – vytvoření výzkumného vzorku, sběr dat, analýza a interpretace zjištěných dat.

6 Zpracování a vyhodnocení dat výzkumného šetření 1

Pro potřeby disertační práce bylo zpracováno výzkumné šetření 1 zaměřené na zjištění profesní kompetence s největší potřebou svého rozvoje v pregraduální přípravě.

Pro přehlednost a snazší orientaci čtenáře v textu jsme všechny následující kapitoly zpracování a vyhodnocení dat výzkumných šetření (1-4) jednotně rozčlenili do podkapitol tak, aby se čtenář nemusel opakovaně vracet k úvodní kapitole výzkumného šetření, aby u každého výzkumného šetření byly specifikovány výzkumné otázky daného výzkumného šetření, příslušející výzkumný vzorek, volba metodologie, zpracování dat a shrnutí výsledků výzkumného šetření a zodpovězení výzkumných otázek.

6.1 Zjištění profesní kompetence učitele s největší potřebou jejího rozvoje v pregraduální přípravě učitelů

6.1.1 Vymezení výzkumných otázek

Pro zpracování výzkumného šetření 1 jsme si stanovili následující výzkumné otázky:

- Jaká jsou sebehodnocení studentů 2. ročníku v závěru magisterského studia v oblasti rozvoje svých profesních kompetencí?
- Jaké jsou požadavky uvádějících učitelů na nastupující učitele v oblasti rozvoje jejich profesních kompetencí?
- Která kompetence bude vykazovat největší rozdíl ve srovnání mezi sebehodnocením studentů učitelství ve zvládnutí kompetence a požadovanou mírou zvládnutí kompetence dle názorů a požadavků uvádějících učitelů?

6.1.2 Volba metodologie

Ke sběru dat výzkumného šetření 1 byl použit pro pilotní ověření dotazník Nelešovské (2007, s. 185) zaměřený na sebehodnocení studentů v oblasti míry zvládnutí jednotlivých kompetencí. Pro naše výzkumné šetření byla původní škála 1 až 5, kde 1 znamenala nejlepší hodnocení (student zvládá danou kompetenci bez potíží) změněna v opačnou (na 1 nejnižší hodnocení až 5 nejlepší hodnocení) z důvodů názornějšího zobrazení výsledků výzkumného šetření a možnosti komparace. (viz. Příloha 4 a 5)

Takto zpracovaná data se nám již jevila jako vypovídající a přehlednější.

6.1.3 Zpracování deskriptivní charakteristiky výzkumného vzorku

Do výzkumného šetření 1 byli zahrnuti studenti posledního ročníku magisterského studia učitelství oborů po absolvování souvislých praxí, počet 100 studentů FPE ZČU Plzeň a dále byli osloveni uvádějící učitelé v Plzeňském kraji na školách s minimálně jedním začínajícím učitelem s praxí kratší než 2 roky, počet 50 uvádějících učitelů.

6.1.4 Stanovení postupu zpracování výzkumných dat

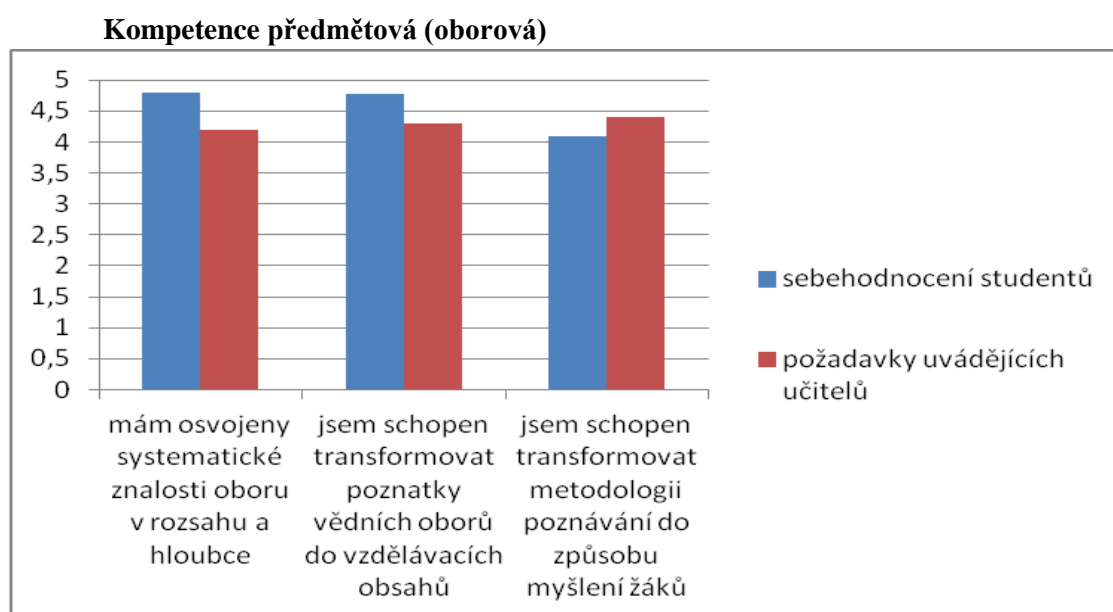
Výzkumná zjištění vycházejí z komparace výsledků sebehodnocení úrovně profesních kompetencí studenty učitelství na konci svého studia oproti požadavkům uvádějících učitelů na úroveň zvládnutí jednotlivých profesních kompetencí u začínajících učitelů.

Jelikož se jedná o proměnné kardinální, využijeme pro jejich srovnávání výpočet aritmetického průměru. (viz. blíže např. Skutil, 2011, s.165 nebo Chráska, 2007, s. 158)

6.1.5 Vyhodnocení výzkumných dat

Na následujících stránkách předkládáme srovnání zjištěných dat dotazníkového šetření pro studenty ve srovnání s daty dotazníkového šetření u uvádějících učitelů.

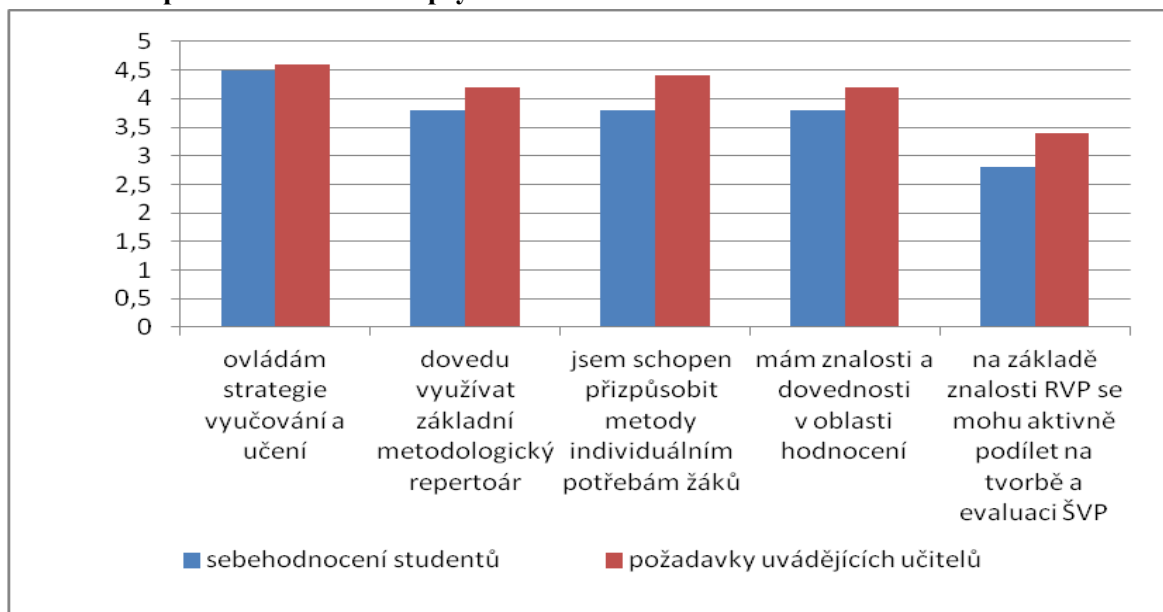
Jednotlivé kompetence jsou řazeny v pořadí, jak na ně bylo dotazováno v dotaznících:



Graf 1: Výsledky šetření v oblasti profesní kompetence předmětové

Z výsledného grafu je patrné, že studenti hodnotí svoji kompetenci předmětovou, tj zvládnutí příslušného oboru (aprobačních předmětů), jako vysoce rozvinutou. Nejvyšší sebehodnocení mají v oblasti systematického vládnutí znalostí z daného oboru. Požadavky uvádějících učitelů jsou ve všech třech sledovaných oblastech nižší, což může naznačovat přílišné zaměření studentů na poznatkovou bázi zvládnutí profese.

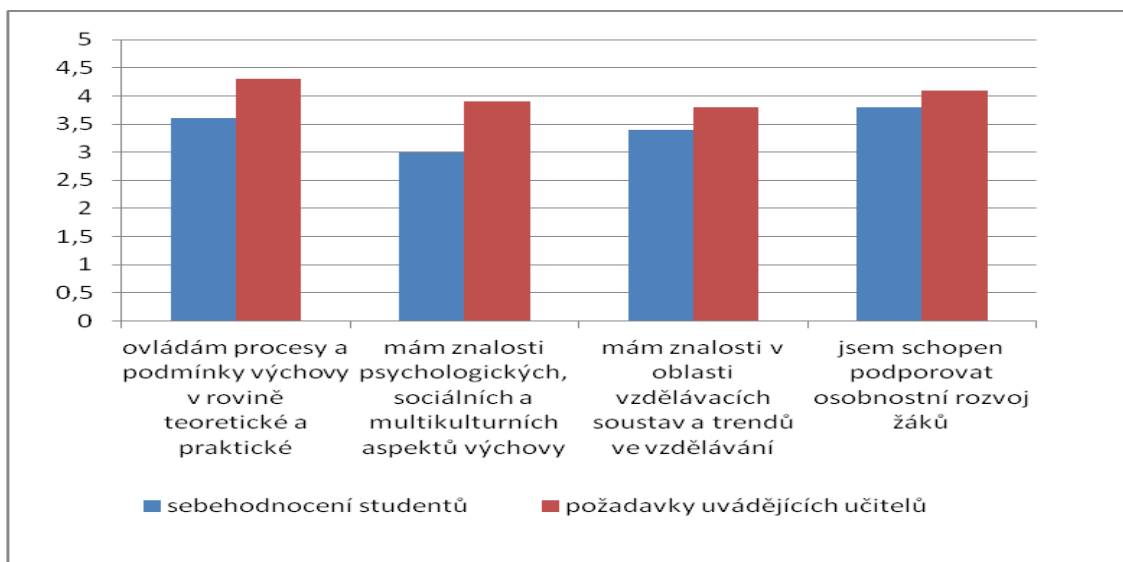
Kompetence didaktická a psychodidaktická



Graf 2: Výsledky šetření v oblasti profesní kompetence didaktické a psychodidaktické

Největší shody mezi očekáváním uvádějících učitelů škol a předpokládanou úrovní kompetence dle sebehodnocení studentů FPE bylo dosaženo u kompetence didaktické a psycho-didaktické. Z toho lze usuzovat na poměrně propracovanou didaktickou přípravu studentů a absolventů FPE, v oblastech, které jsou pro školní praxi potřebné.

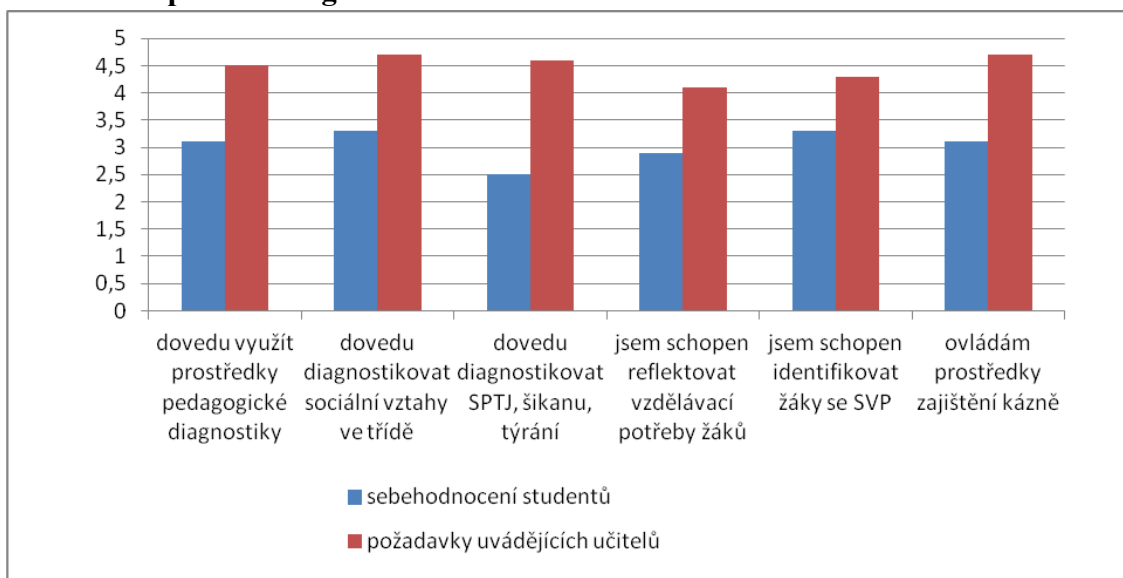
Kompetence pedagogická



Graf 3: Výsledky šetření v oblasti profesní kompetence pedagogické

U kompetence pedagogické, zaměřené na zvládnutí výchovy a osobnostního rozvoje žáků, vykazují studenti nižší úroveň sebehodnocení rozvoje této kompetence oproti požadované úrovni jejího zvládnutí ze strany uvádějících učitelů.

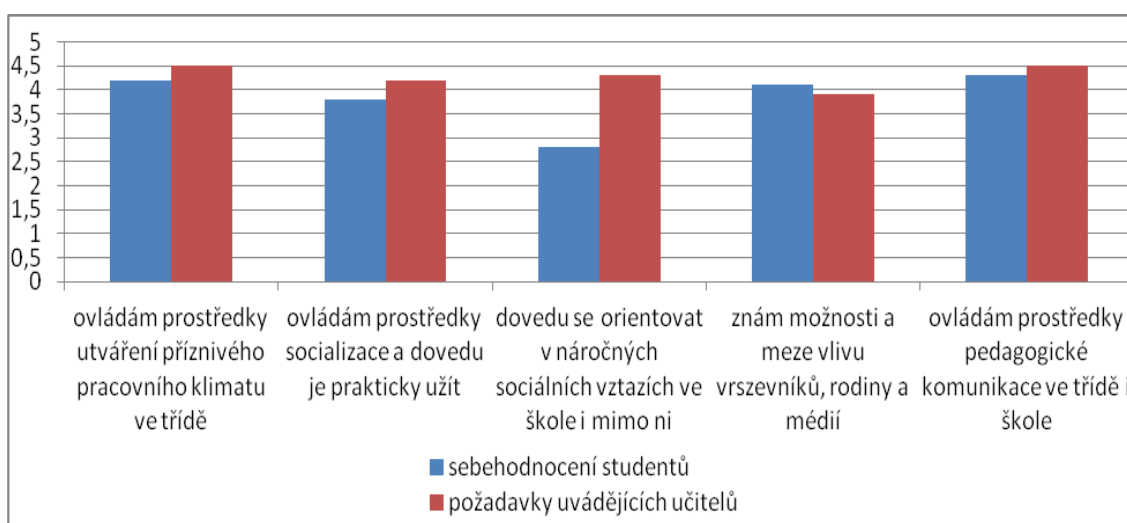
Kompetence diagnostická a intervenční:



Graf 4: Výsledky šetření v oblasti profesní kompetence diagnostické a intervenční

Z uvedeného grafu vyplývá, že nejnižší sebehodnocení přisuzují studenti FPE svým kompetencím v oblasti pedagogické diagnostiky. Zároveň je zde patrná největší diskrepance mezi sebehodnocením studentů a požadovanou úrovní zvládnutí kompetence ze strany z pohledu uvádějících učitelů. Požadavky uvádějících učitelů škol a současná potřeba praxe ukazuje na vysokou důležitost přípravy studentů v této oblasti.

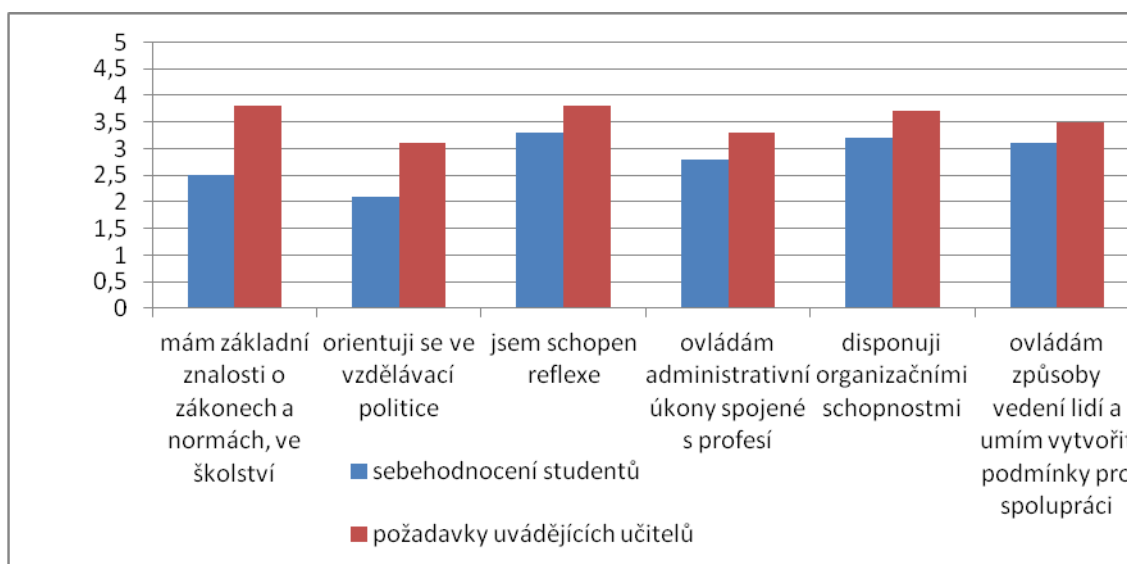
Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní



Graf 5: Výsledky šetření v oblasti profesní kompetence sociální, psychosociální a komunikativní

U kompetence sociální, psychosociální a komunikativní se ukazuje neknižší hodnota sebehodnocení studentů u oblasti orientace v náročných sociálních vztazích ve škole i mimo ni. Je možné usuzovat, že tato nízká úroveň souvisí s celkově nízkou úrovní sebehodnocení v oblasti diagnostické kompetence. V ostatních oblastech sociální kompetence jsou požadavky uvádějících učitelů a sebehodnocení studentů téměř vyrovnané. Což ukazuje na poměrně dobře nastavené metody rozvoje sociální kompetence v pregraduální přípravě.

Kompetence manažerská a organizační

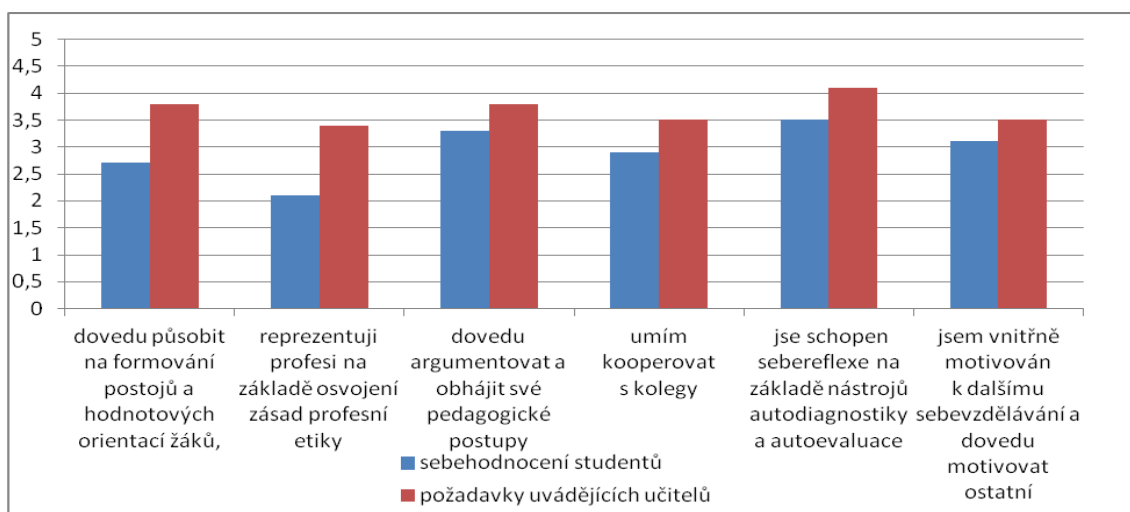


Graf 6: Výsledky šetření v oblasti profesní kompetence manažerské a organizační

Dle výše uvedeného grafu je zřejmé, že studenti mají nejnižší sebehodnocení v oblasti školské legislativy a vzdělávací politiky. Celkově je možno sledovat nižší míru

sebehodnocení studentů v této kompetenci i nižší požadavky ze strany uvádějících učitelů oproti předchozím kompetencím.

Kompetence osobnostně a profesně kultivující



Jako poslední byla vyhodnocována kompetence osobnostně kultivující. Největší důraz kladou uvádějící učitelé na schopnost sebereflexe a autodiagnostiky u začínajícího učitele a jeho působení na formování postojů a hodnot žáků. Studenti sami oblast sebereflexe hodnotí nejlépe ze všech oblastí této kompetence, naproti tomu nejnižší sebehodnocení uvádějí v oblasti reprezentace profese a v oblasti formování postojů žáků.

6.1.6 Shrnutí výsledků šetření a zodpovězení výzkumných otázek

Výzkumné šetření 1 bylo zaměřeno na zjištění kompetence s největší potřebou jejího rozvoje v pregraduální přípravě budoucích učitelů. Potřebu rozvoje jsme vyvozovali ze zjištění největšího rozdílu mezi požadovanou úrovní profesních kompetencí z pohledu uvádějících učitelů a sebehodnocením úrovně kompetence ze strany studentů v závěru pregraduální přípravy.

Aby bylo možno porovnat význam kompetencí v rámci celku (všech kompetencí navzájem), byl vytvořen sestupný žebříček na základě námi zjištěného průměrného hodnocení jednotlivých kompetencí z pohledu uvádějících učitelů, a stanoveny následující třídy významnosti:

1. třída významnosti - nejvýznamnější kompetence – celkové hodnocení požadované úrovně kompetence větší než 4,3

do této kategorie patří:

kompetence diagnostická (**4,44**) a

kompetence předmětová (**4,3**)

2. třída významnosti - celkové hodnocení požadované úrovně kompetence v rozmezí 4,0 – 4,29:

kompetence sociální (**4,28**),

kompetence didaktická (**4,16**) a

kompetence pedagogická (**4,025**)

3. třída významnosti - nejméně významné kompetence – celkové hodnocení požadované úrovně kompetence menší než 4:

kompetence osobnostně kultivující (**3,68**) a

kompetence manažerská (**3,53**)

Největší diskrepance mezi požadovanou úrovní profesních kompetencí z pohledu uvádějících učitelů a sebehodnocením úrovně kompetence ze strany studentů v závěru učitelské přípravy vidíme u kompetence diagnostické. Dle setřídění kompetencí dle významnosti vidíme, že uvádějící učitelé tuto kompetenci označili zároveň jako nejvýznamnější.

Naším cílem tedy bude posílit pregraduální přípravu studentů FPE v oblasti rozvoje diagnostické kompetence budoucích učitelů.

Při zpracování dat jsme postupovali obdobným způsobem, jako Vašutová (2004, s. 110-111) v rámci výzkumného záměru Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu (1999-2003), kdy jedna oblast výzkumného šetření byla zaměřena na obdobnou analýzu důležitosti jednotlivých kompetencí z pohledu ředitelů škol.

7 Zpracování a vyhodnocení dat výzkumného šetření 2

7.1 Analýza používaných diagnostických metod a technik učiteli na základních a středních školách

Hlavním cílem této části výzkumného šetření je provedení analýzy preferencí používaných diagnostických metod a technik učiteli na základních a středních školách v Plzeňském a Karlovarském kraji.

7.1.1 Vymzení výzkumných otázek

Pro zpřesnění tohoto cíle jsme si stanovili dílčí výzkumné otázky:

- Které konkrétní diagnostické metody a techniky učitelé v praxi používají?
- Které konkrétní diagnostické metody a techniky preferují učitelé jednotlivých stupňů škol?
- Jaký je rozdíl ve výběru diagnostických metod a technik u začínajících (učitelů s praxí do 5 let) a zkušených učitelů?

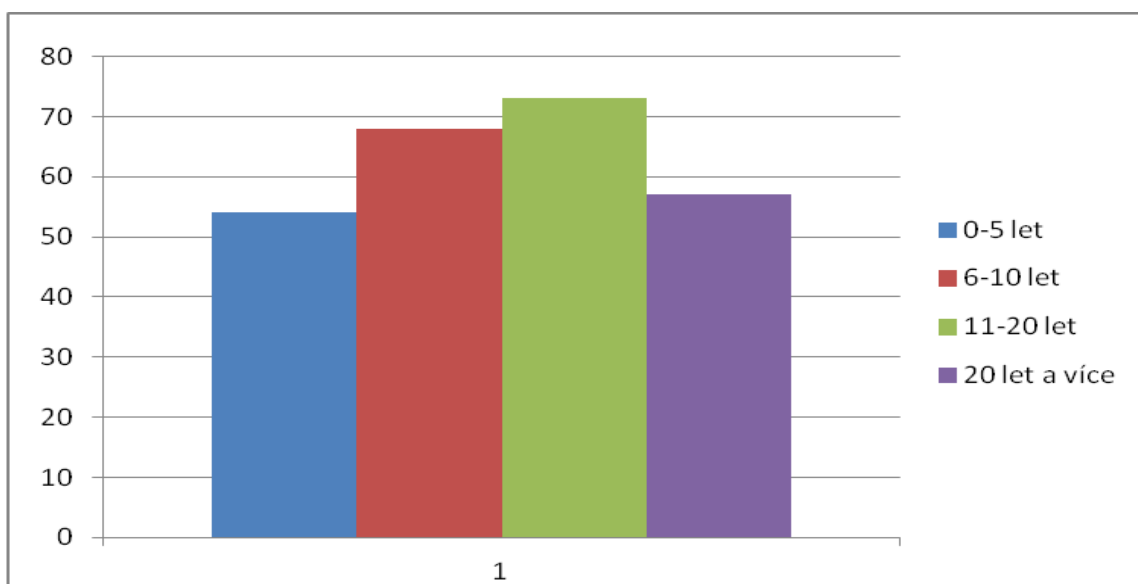
7.1.2 Volba metodologie

Pro naplnění formulovaného cíle a zodpovězení výzkumných otázek byla zvolena metoda dotazníkového šetření, z důvodu zaměření výzkumného šetření na zjištění preferencí používání jednotlivých metod pedagogické diagnostiky v profesní praxi učitelů. Dotazník s polouzavřenými otázkami byl volen z důvodu jednotnosti pojmenování sledovaných diagnostických technik a metod. Volná odpověď u každé z otázek umožňovala respondentům doplnit, vysvětlit a zpřesnit svoji odpověď. Kvantitativní zpracování dat umožnilo porovnání využívání jednotlivých metod a technik učiteli z různých stupňů škol

7.1.3 Zpracování deskriptivní charakteristiky výzkumného souboru

Tabulka 1 – Délka profesní praxe respondentů

| Počet let praxe | Absolutní četnost odpovědí (počet) | Relativní četnost odpovědí (%) |
|-----------------|---------------------------------------|-----------------------------------|
| 0 – 5let | 47 | 18 |
| 6 – 10let | 82 | 33 |
| 11 – 20 let | 68 | 27 |
| více než 20 let | 55 | 22 |
| Celkem | 252 | 100 |

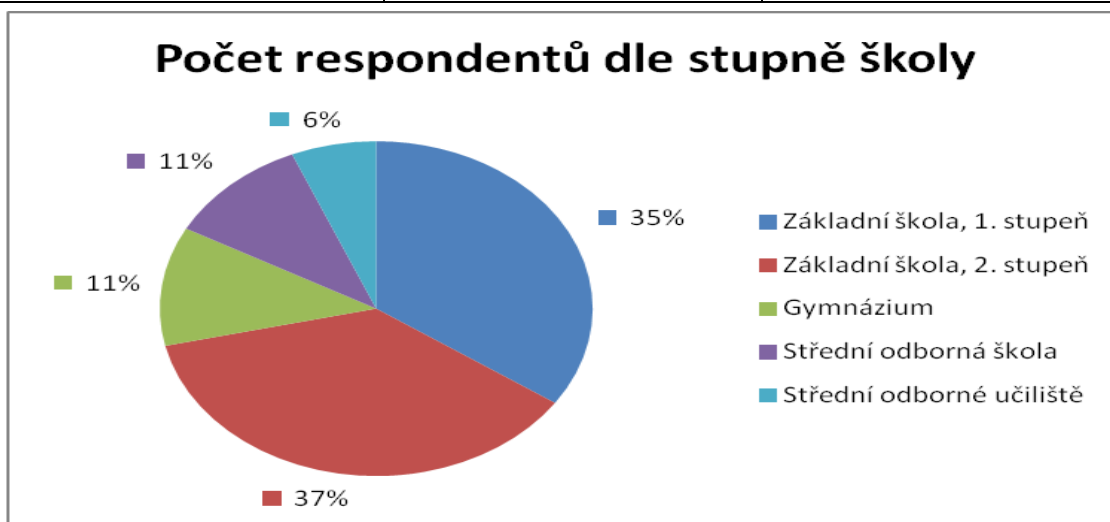


Graf 7: Počet respondentů podle délky profesní praxe

Nejnižší zastoupení je u začínajících učitelů, nejvíce respondentů je ze skupiny s délkou praxe 11 – 20let. Mezi respondenty celkově převažují zkušení učitelé s delší praxí. Lze tedy očekávat již fundované odpovědi, podložené dlouholetou zkušeností a praxí. Zastoupení respondentů z jednotlivých stupňů škol ukazuje následující tabulka.

Tabulka 2 - Zastoupení respondentů dle stupňů škol

| Stupeň školy | Absolutní četnost odpovědí (počet) | Relativní četnost odpovědí (%) |
|---------------------------|------------------------------------|--------------------------------|
| Základní škola, 1. stupeň | 87 | 34 |
| Základní škola, 2. stupeň | 93 | 37 |
| Gymnázium | 29 | 12 |
| Střední odborné školy | 27 | 11 |
| Střední odborné učiliště | 16 | 6 |
| Celkem | 252 | 100 |



Graf 8: Počet respondentů dotazníkového šetření dle stupně škol

Při oslovení respondentů jsme cílili náš dotazník na učitele základních a středních škol, kde vyučuje alespoň jeden začínající učitel s praxí do 5let.

Pokud bychom sečetli respondenty všech typů středních škol (gymnázia, střední odborné školy i středního odborného učiliště, bude každý stupeň vzdělávání zastoupen téměř rovnoměrně. Učitelé 1. stupně tvoří 35% všech respondentů, učitelé 2. stupně 37% a učitelé škol 3. stupně ve svém součtu 28% všech respondentů.

V následujícím vyhodnocení otázek dotazníku tak můžeme provádět komparaci mezi preferovanými diagnostickými metodami učiteli 1., 2. a 3. stupně (dále pod označením učitelé NŠ, ZŠ, SŠ).

Díky kategorizaci učitelů podle let profesní praxe je možno zpracovat data i z pohledu začínajících a zkušených pedagogů.

7.1.4 Stanovení hypotéz výzkumu a postupu analýzy dat

V následující části výzkumu jsme třídili a komparovali odpovědi respondentů dle stupně školy, na které učí a pokusili jsme se zjistit vztah mezi preferovanými diagnostickými metodami a stupněm školy, na které respondent učí.

Zjištěná data byla zpracována kvantitativně s využitím deskripce v podobě absolutních četností odpovědí. Zjištění vztahu mezi preferovanými diagnostickými metodami a stupněm školy, na které respondent učí, jsme zjišťovali pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát s haldinou významnosti 5%. V případě zjištění signifikantní (statisticky významné) závislosti jsme výpočet zopakovali zpřesněním hladiny významnosti 1% a provedením znaménkového testu, tzv. znaménkového schématu kontingenční tabulky, která z podskupin se odchyluje od předpokládaných hodnot a kterým směrem, a jak významná je tato odchylka (viz. Chráska, 2007, s.71-89).

Stanovení statistických hypotéz:

V úvodu šetření byly stanoveny následující statistické hypotézy:

H₀: Mezi preferencemi diagnostických metod učiteli z různých stupňů škol není závislost. (Nulová hypotéza)

H_A: Preference metod pedagogické diagnostiky učitelem je závislá na stupni školy, na kterém učitel učí. (Alternativní hypotéza)

7.1.5 Vyhodnocení výzkumných dat

7.1.5.1 Preference diagnostických metod pro zjišťování školní výkonnosti

Na následujících stránkách předkládáme ve snaze co nejpřehledněji zobrazit zjištěná data, jejich zobrazení a utřídění do tabulek, názorných výpočtů a grafů.

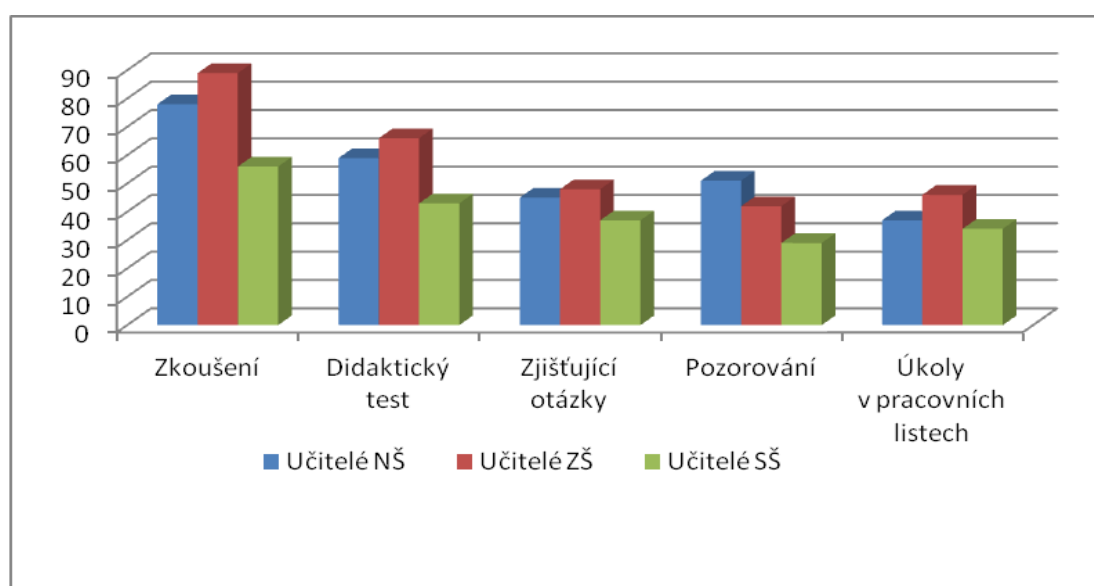
Otázka č.1 Preference diagnostických metod pro zjišťování školní výkonnosti žáků:

Prostřednictvím této otázky jsme zjišťovali, které diagnostické techniky a metody používají učitelé napříč stupni škol ke zjišťování školní výkonnosti žáků. Zjištěná data byla zaznamenána do tabulky a formulována v podobě absolutních četností odpovědí.

Tabulka 3 - Metody zjišťování školní výkonnosti žáků

| Metody zjišťování školní výkonnosti žáků | Učitelé NŠ | ZŠ | SŠ | Absolutní četnost odpovědí |
|--|------------|----|----|----------------------------|
| Zkoušení | 78 | 89 | 56 | 223 |
| Didaktický test | 59 | 66 | 43 | 168 |
| Zjišťující otázky | 45 | 48 | 37 | 130 |
| Pozorování | 51 | 42 | 29 | 121 |
| Úkoly v pracovních listech | 37 | 46 | 34 | 117 |
| Úroveň kooperace ve skupině | 8 | 11 | 6 | 25 |
| Analýza žákovských výtvorů | 11 | 5 | 7 | 23 |
| Analýza žákovských portfolií | 5 | 6 | 7 | 18 |
| Sebehodnocení žáka | 7 | 5 | 1 | 13 |
| Celkem | | | | 838 |

Vysvětlivky: Učitelé NŠ =učitelé 1. stupně ZŠ, Učitelé ZŠ=učitelé pouze 2. stupně ZŠ!

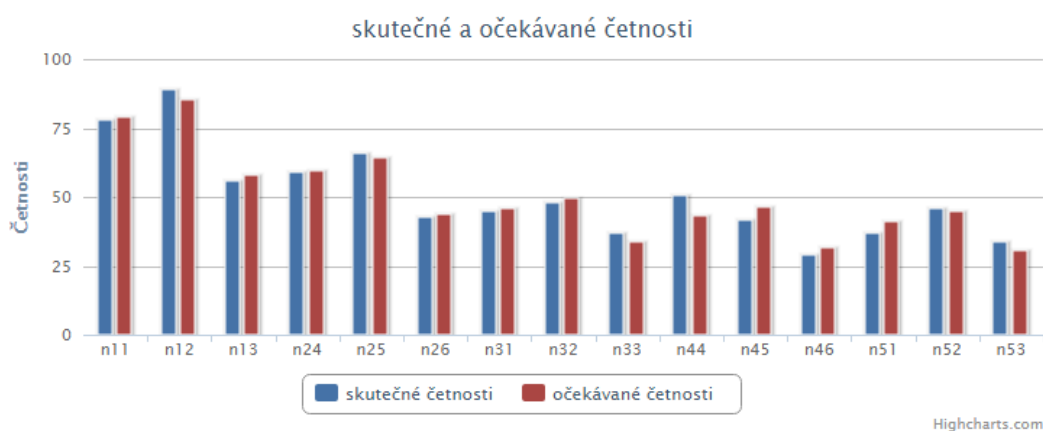


Graf 9: Diagnostika školní výkonnosti žáka

Rozložení četností v grafu je n první pohled vyrovnané. Lze předpokládat, že i výpočet chí-kvadrátu neukáže závislost. Přesvědčili jsme se výpočtem.

Tabulka 4 - Statistické zpracování dat otázky č. 1

| Metody zjišťování školní výkonnosti žáků | Skutečné četnosti | | | Očekávané četnosti | | |
|--|-------------------|----|----|--------------------|-------|-------|
| | Učitelé NŠ | ZŠ | SŠ | Učitelé NŠ | ZŠ | SŠ |
| Zkoušení | 78 | 89 | 56 | 79.22 | 85.39 | 58.39 |
| Didaktický test | 59 | 66 | 43 | 59.68 | 64.33 | 43.99 |
| Zjišťující otázky | 45 | 48 | 37 | 46.18 | 49.78 | 34.04 |
| Pozorování | 51 | 42 | 29 | 43.34 | 46.71 | 31.94 |
| Úkoly v pracovních listech | 37 | 46 | 34 | 41.57 | 44.8 | 30.64 |



Graf 10: Statistické zpracování dat otázky č. 1

testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:
G = 3.696

Kritická hodnota:

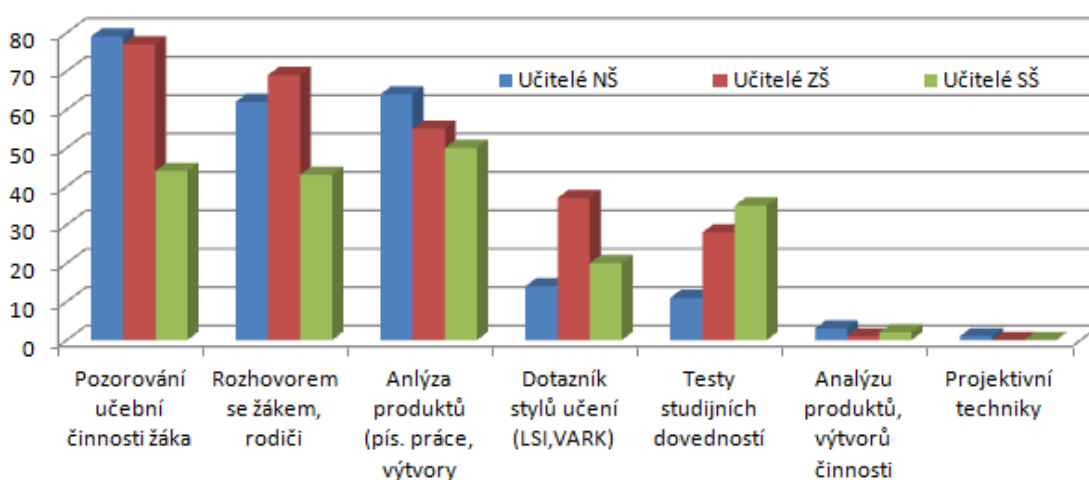
Kritická hodnota:
 $\chi_{(1-\alpha); df} = 15.507$

Rozhodnutí:

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků nezamítáme.

Tabulka 5 - Metody zjišťování stylů učení

| Metody zjišťování stylů učení | Učitelé NŠ | ZŠ | SŠ | Absolutní četnost odpovědí |
|---------------------------------------|------------|----|----|----------------------------|
| Pozorování učební činnosti žáka | 79 | 77 | 44 | 200 |
| Rozhovorem se žákem, rodiči | 62 | 69 | 43 | 174 |
| Anlýza produktů (pís. práce, výtvary) | 64 | 55 | 50 | 169 |
| Dotazník stylů učení (LSI, VARK) | 14 | 37 | 20 | 71 |
| Testy studijních dovedností | 11 | 28 | 35 | 74 |
| Analýzu produktů, výtvarů činnosti | 3 | 1 | 2 | 6 |
| Projektivní techniky | 1 | 0 | 0 | 1 |
| Celkem | | | | 695 |

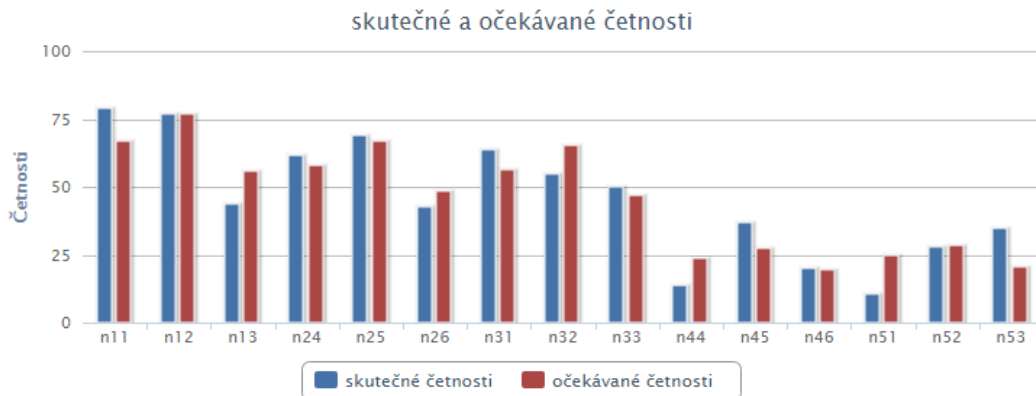


Graf 11: Diagnostika stylů učení žáka

U grafu je patrná nerovnoměrná volba u dotazníků stylů učení a využívání testů studijních předpokladů učiteli NŠ, naopak pozorování učební činnosti žáka a rozhovoru s žákem a rodičem o způsobu učení žáka využívají výrazně méně učitelé SŠ.

Tabulka 6 - statistické vyhodnocení otázky č. 2

| Metody zjišťování stylů učení | Skutečné četnosti | | | Očekávané četnosti | | |
|---------------------------------------|-------------------|----|----|--------------------|-------|-------|
| | Učitelé NŠ | ZŠ | SŠ | Učitelé NŠ | ZŠ | SŠ |
| Pozorování učební činnosti žáka | 79 | 77 | 44 | 66.86 | 77.33 | 55.81 |
| Rozhovorem se žákem, rodiči | 62 | 69 | 43 | 58.17 | 67.27 | 48.56 |
| Anlýza produktů (pís. práce, výtvary) | 64 | 55 | 50 | 56.5 | 65.34 | 47.16 |
| dotazník stylů učení (LSI, VARK) | 14 | 37 | 20 | 23.74 | 27.45 | 19.81 |
| testy studijních dovedností | 11 | 28 | 35 | 24.74 | 28.61 | 20.65 |



Graf 12: Statistické zpracování dat otázky č. 2

testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:
G = 33.377

Kritická hodnota:

Kritická hodnota:
 $\chi_{(1-\alpha); df} = 15.507$

Rozhodnutí:

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme hypotézu H_1 , která nám říká, že zde určitá závislost existuje.

Při zjištění statistické významnosti na úrovni 5% významnosti byl zopakován výpočet na hladině významnosti 1%. Při opakovaném zjištění statistické závislosti, je míra této závislosti zjištěna pomocí znaménkového testu:

testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:
G = 33.377

Kritická hodnota:

Kritická hodnota:
 $\chi_{(1-\alpha); df} = 20.09$

Rozhodnutí:

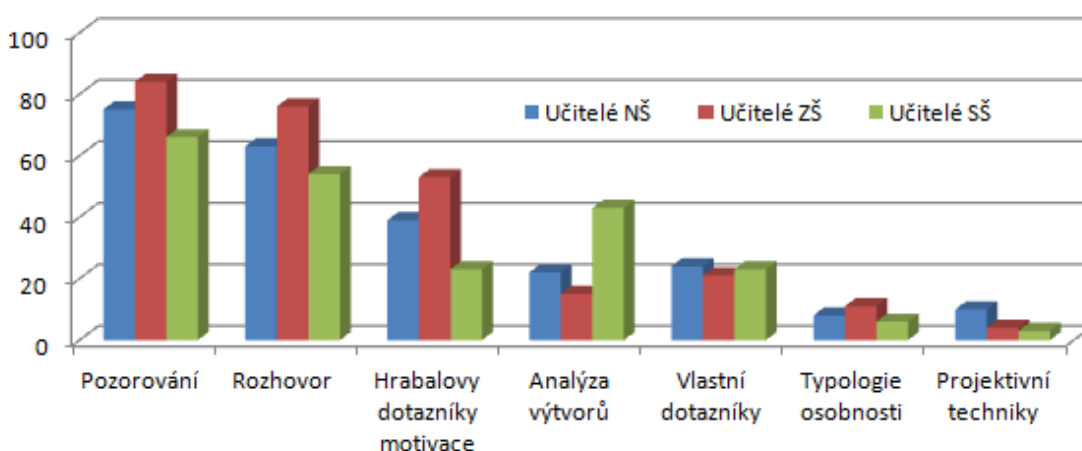
Na hladině významnosti 1 % nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme hypotézu H_1 , která nám říká, že zde určitá závislost existuje.

Při zjištění statistické významnosti i na hladině 1% jsme provedli znaménkový test (chí-kvadrát vypovídá o existenci vzájemnosti mezi dvěma proměnnými, znaménkový test o jeho těsnosti, viz Chráska, 2007, s. 78–79). Při konstrukci znaménkového schématu postupujeme tak, že postupně testujeme významnost rozdílů mezi pozorovanou a očekávanou četností.

| Metody zjišťování stylů učení | Skutečné četnosti | | | Očekávané četnosti | | |
|--|-------------------|----|----|--------------------|-------|-------|
| | Učitelé NŠ | ZŠ | SŠ | Učitelé NŠ | ZŠ | SŠ |
| Pozorování učební činnosti žáka | 79 | 77 | 44 | 66.86 | 77.33 | 55.81 |
| Rozhovorem se žákem, rodiči | 62 | 69 | 43 | 58.17 | 67.27 | 48.56 |
| Analýza produktů (pis. práce, výtvary) | 64 | 55 | 50 | 56.5 | 65.34 | 47.16 |
| dotazník stylů učení (LSI, VARK) | 14 | 37 | 20 | 23.74 | 27.45 | 19.81 |
| testy studijních dovedností | 11 | 28 | 35 | 24.74 | 28.61 | 20.65 |

Tabulka 7 - Metody zjišťování motivace k učení

| Zjišťování motivace k učení | Učitelé NŠ | ZŠ | SŠ | Absolutní četnost odpovědí |
|------------------------------|------------|----|----|----------------------------|
| Pozorování | 75 | 84 | 66 | 225 |
| Rozhovor | 63 | 76 | 54 | 193 |
| Hrabalovy dotazníky motivace | 39 | 53 | 23 | 115 |
| Analýza výtvorů | 22 | 15 | 43 | 80 |
| Vlastní dotazníky | 24 | 21 | 23 | 68 |
| Typologie osobnosti | 8 | 11 | 6 | 25 |
| Projektivní techniky | 10 | 4 | 3 | 17 |
| Hodnotové orientace | 2 | 5 | 4 | 11 |
| Celkem | | | | 734 |

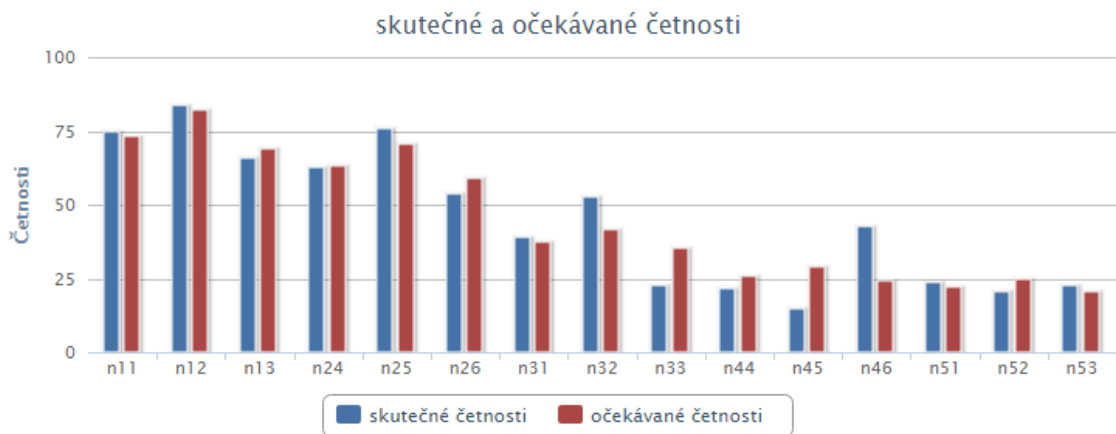


Graf 13: Diagnostika motivace k učení

Z grafu je patrný výrazný rozdíl ve využívání analýzy výtvorů učiteli SŠ oproti učitelům NŠ a ZŠ. Opačnou závislost mezi ZŠ a SŠ vidíme u používání Hrabalových dotazníků motivace. Zjištění významnosti ověříme výpočtem chí-kvadrátu. Všimáme si porovnání skutečných a očekávaných četností.

Tabulka 8 - statistické vyhodnocení otázky č. 3

| Metody zjišťování motivace k učení | Skutečné četnosti | | | Očekávané četnosti | | |
|------------------------------------|-------------------|----|----|--------------------|-------|-------|
| | Učitelé NŠ | ZŠ | SŠ | Učitelé NŠ | ZŠ | SŠ |
| Pozorování | 75 | 84 | 66 | 73.68 | 82.27 | 69.05 |
| Rozhovor | 63 | 76 | 54 | 63.2 | 70.57 | 59.23 |
| Hrabalovy dotazníky motivace | 39 | 53 | 23 | 37.66 | 42.05 | 35.29 |
| Analýza výtvorů | 22 | 15 | 43 | 26.2 | 29.25 | 24.55 |
| Vlastní dotazníky | 24 | 21 | 23 | 22.27 | 24.86 | 20.87 |



Graf 14: Statistické zpracování dat otázky č. 3

testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:
G = 30.687

Kritická hodnota:

Kritická hodnota:
 $\chi_{(1-\alpha); df} = 15.507$

Rozhodnutí:

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme hypotézu H_1 , která nám říká, že zde určitá závislost existuje.

Otázka 3, 3x5, 1%významnosti

testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:
G = 30.687

Kritická hodnota:

$\chi_{(1-\alpha); df} = 20.09$

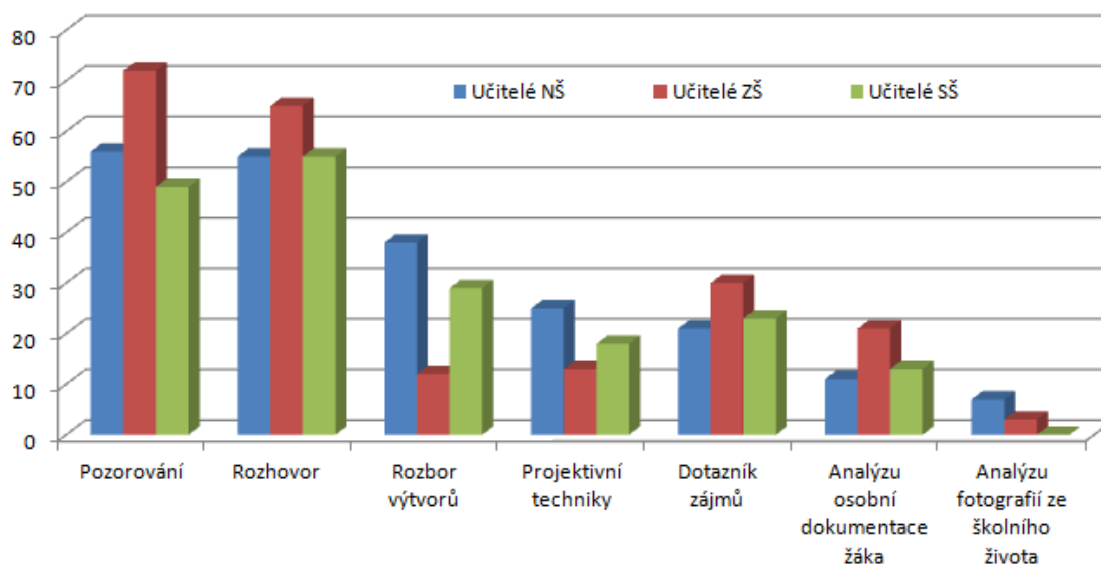
Rozhodnutí:

Na hladině významnosti 1 % nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme hypotézu H_1 , která nám říká, že zde určitá závislost existuje.

| Metody zjišťování motivace k učení | Skutečné četnosti | | | Očekávané četnosti | | |
|---------------------------------------|-------------------|----|----|--------------------|------------|-------------|
| | Učitelé NŠ | ZŠ | SŠ | Učitelé NŠ | ZŠ | SŠ |
| Pozorování | 75 | 84 | 66 | 73.68 | 82.27 | 69.05 |
| Rozhovor | 63 | 76 | 54 | 63.2 | 70.57 | 59.23 |
| Hrabalovy dotazníky motivace | 39 | 53 | 23 | 37.66 | + 42.05 | -- 35.29 |
| Analýza výtvorů | 22 | 15 | 43 | 26.2 | - 29.25 | ++ 24.55 |
| Vlastní dotazníky | 24 | 21 | 23 | 22.27 | 24.86 | 20.87 |

Tabulka 9 - Metody zjišťování zájmů žáků

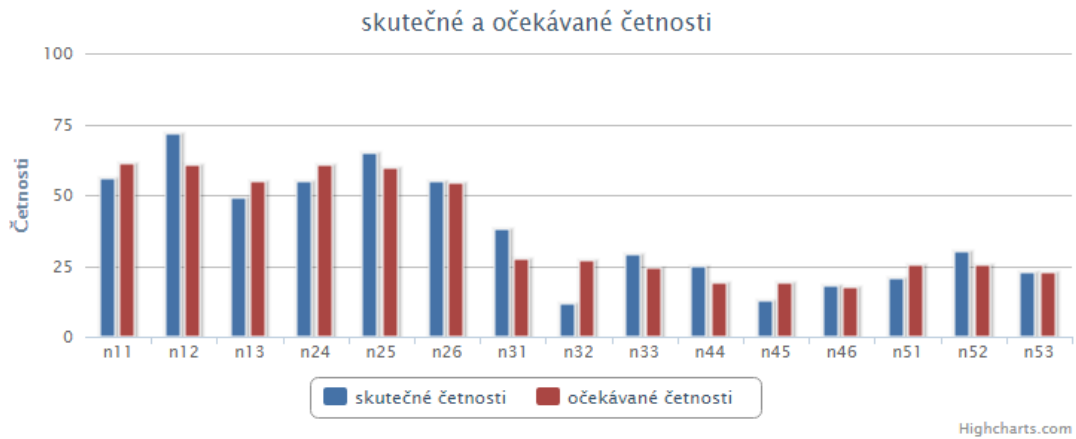
| Zjišťování zájmů žáků | Učitelé NŠ | ZŠ | SŠ | Absolutní četnost odpovědí |
|---------------------------------------|------------|----|----|----------------------------|
| Pozorování | 56 | 72 | 49 | 177 |
| Rozhovor | 55 | 65 | 55 | 175 |
| Rozbor výtvorů | 38 | 12 | 29 | 79 |
| Projektivní techniky | 25 | 13 | 18 | 56 |
| Dotazník zájmů | 21 | 30 | 23 | 74 |
| Analýzu osobní dokumentace žáka | 11 | 21 | 13 | 45 |
| Analýzu fotografií ze školního života | 7 | 3 | 0 | 10 |
| Celkem | | | | 616 |



Graf 15: Diagnostika zájmů žáka

Tabulka 10 - statistické vyhodnocení otázky č. 4

| Metody zjišťování zájmů | Skutečné četnosti | | | Očekávané četnosti | | |
|-------------------------|-------------------|----|----|--------------------|-------|-------|
| | Učitelé NŠ | ZŠ | SŠ | Učitelé NŠ | ZŠ | SŠ |
| pozorování | 56 | 72 | 49 | 61.52 | 60.58 | 54.9 |
| rozhovor | 55 | 65 | 55 | 60.83 | 59.89 | 54.28 |
| rozbor výtvorů | 38 | 12 | 29 | 27.46 | 27.04 | 24.5 |
| projektivní techniky | 25 | 13 | 18 | 19.47 | 19.17 | 17.37 |
| dotazník zájmů | 21 | 30 | 23 | 25.72 | 25.33 | 22.95 |



Graf 16: Statistické zpracování dat otázky č. 4

Testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:

G = 22.831

Kritická hodnota:

$\chi_{(1-\alpha); df} = 15.507$

Rozhodnutí:

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme hypotézu H_1 , která nám říká, že zde určitá závislost existuje.

Otázka 4, 3x5, 1%

Testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:

G = 22.831

Kritická hodnota:

$\chi_{(1-\alpha); df} = 20.09$

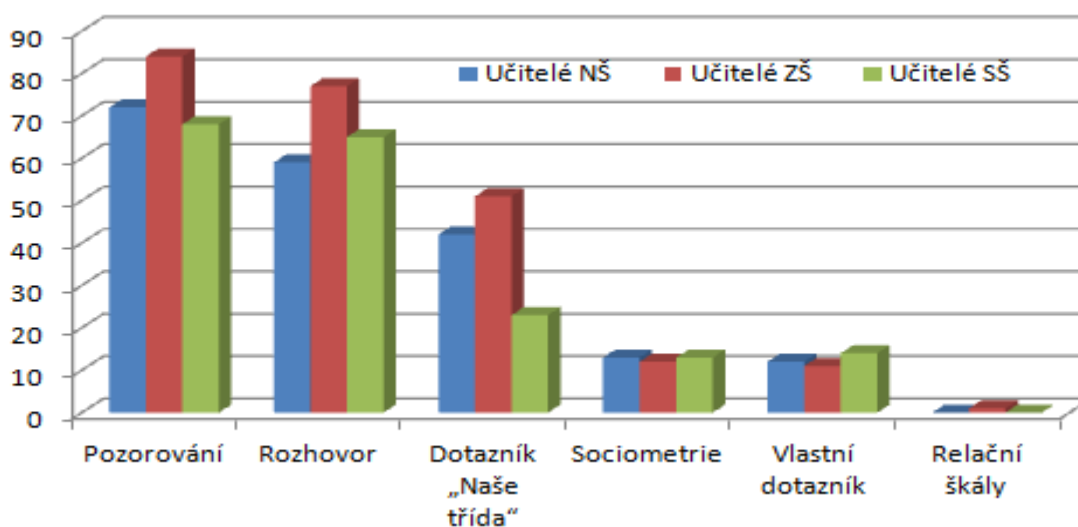
Rozhodnutí:

Na hladině významnosti 1 % nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků zamítáme a přijímáme hypotézu H_1 , která nám říká, že zde určitá závislost existuje.

Z grafu i tabulky četností jsou výrazně méně zastoupeny rozbory výtvorů a projektivní techniky u učitelů ZŠ.

Tabulka 11 - Metody zjišťování vztahů mezi žáky

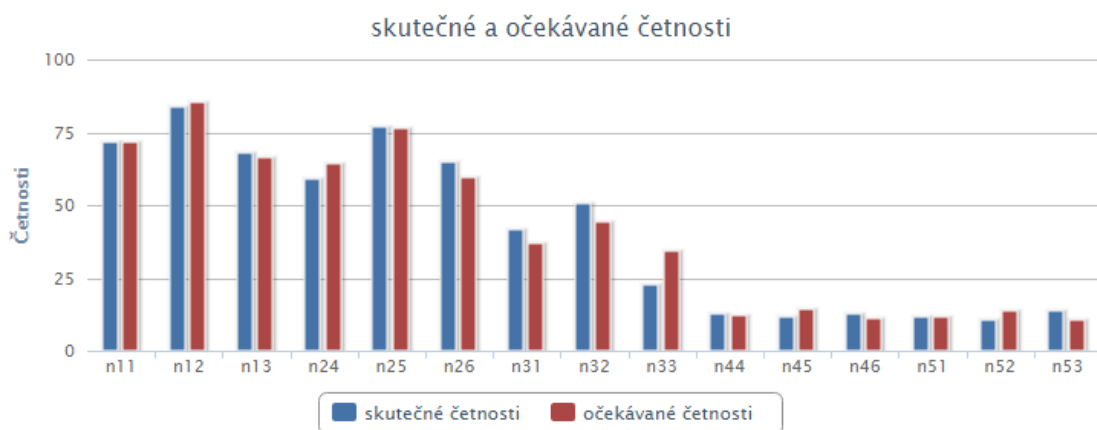
| Zjišťování vztahů mezi žáky | Učitelé NŠ | ZŠ | SŠ | Absolutní četnost odpovědí |
|-----------------------------|------------|----|----|----------------------------|
| Pozorování | 72 | 84 | 68 | 224 |
| Rozhovor | 59 | 77 | 65 | 201 |
| Dotazník „Naše třída“ | 42 | 51 | 23 | 116 |
| Sociometrie | 13 | 12 | 13 | 38 |
| Vlastní dotazník | 12 | 11 | 14 | 37 |
| Relační škály | 0 | 1 | 0 | 1 |
| Celkem | | | | 617 |



Graf 17: Diagnostika sociálních vztahů mezi žáky

Tabulka 12 - statistické vyhodnocení otázky č. 5

| Zjišťování vztahů mezi žáky | Skutečné četnosti | | | Očekávané četnosti | | |
|-----------------------------|-------------------|----|----|--------------------|-------|-------|
| | Učitelé NŠ | ZŠ | SŠ | Učitelé NŠ | ZŠ | SŠ |
| Pozorování | 72 | 84 | 68 | 72 | 85.45 | 66.55 |
| Rozhovor | 59 | 77 | 65 | 64.61 | 76.68 | 59.71 |
| Dotazník „Naše třída“ | 42 | 51 | 23 | 37.29 | 44.25 | 34.46 |
| Sociometrie | 13 | 12 | 13 | 12.21 | 14.5 | 11.29 |
| Vlastní dotazník | 12 | 11 | 14 | 11.89 | 14.12 | 10.99 |



Graf 18: Statistické zpracování dat otázky č. 5

testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:
G = 8.705

Kritická hodnota:

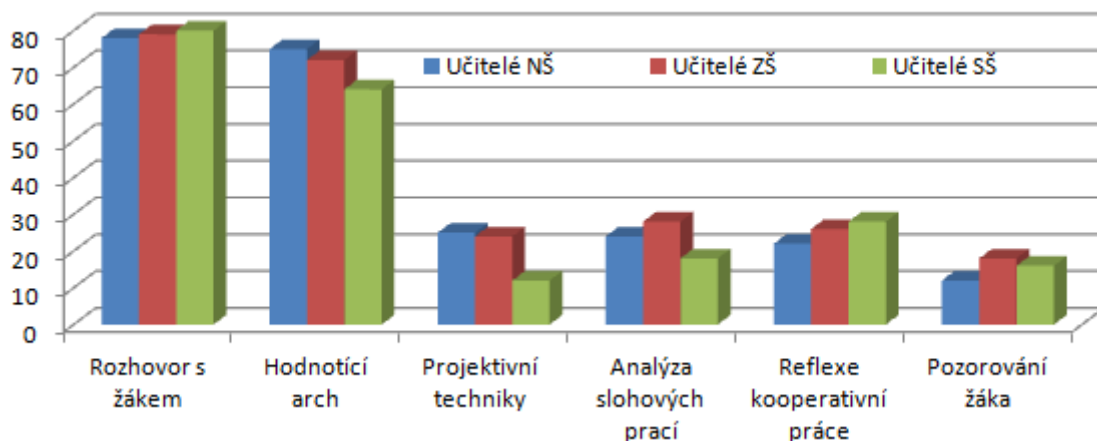
$\chi_{(1-\alpha); df} = 15.507$

Rozhodnutí:

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků nezamítáme.

Tabulka 13 - Metody zjišťování sebehodnocení žáka

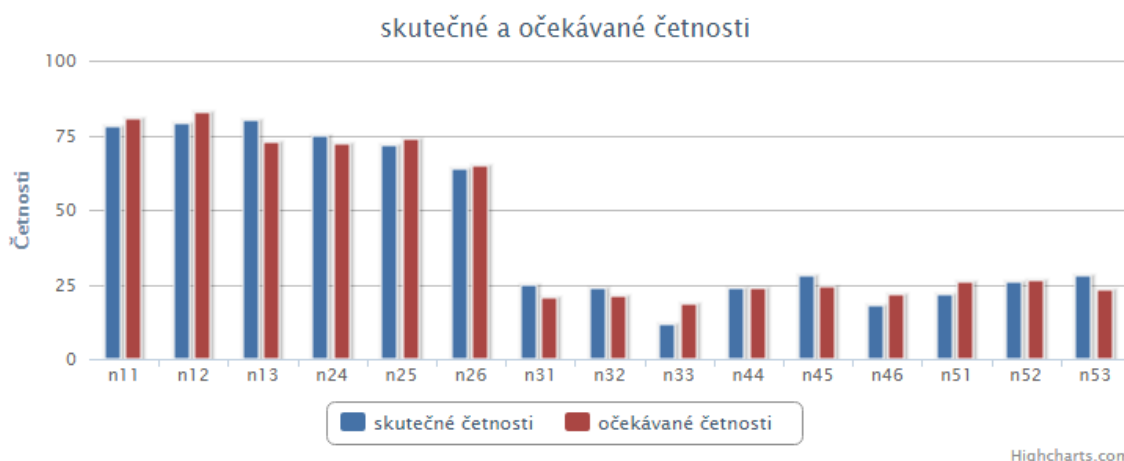
| Zjišťování sebehodnocení žáka | Učitelé NŠ | ZŠ | SŠ | Absolutní četnost odpovědí |
|-------------------------------------|---------------|----|----|-------------------------------|
| Rozhovor s žákem | 78 | 79 | 80 | 237 |
| Hodnotící arch | 75 | 72 | 64 | 211 |
| Projektivní techniky (nedokončené v | 25 | 24 | 12 | 61 |
| Analýza slohových prací | 24 | 28 | 18 | 70 |
| Reflexe kooperativní práce | 22 | 26 | 28 | 76 |
| Pozorování žáka | 12 | 18 | 16 | 46 |
| Celkem | | | | 701 |



Graf 19: Diagnostika sebehodnocení žáka

Tabulka 14 - statistické vyhodnocení otázky č. 6

| Zjišťování sebehodnocení žáka | Skutečné četnosti | | | Očekávané četnosti | | |
|-------------------------------|-------------------|----|----|--------------------|-------|-------|
| | Učitelé NŠ | ZŠ | SŠ | Učitelé NŠ | ZŠ | SŠ |
| Rozhovor s žákem | 78 | 79 | 80 | 81.05 | 82.86 | 73.09 |
| Hodnoticí arch | 75 | 72 | 64 | 72.16 | 73.77 | 65.07 |
| Projektivní techniky | 25 | 24 | 12 | 20.86 | 21.33 | 18.81 |
| Analýza slohových prací | 24 | 28 | 18 | 23.94 | 24.47 | 21.59 |
| Reflexe kooperativní práce | 22 | 26 | 28 | 25.99 | 26.57 | 23.44 |



Graf 20: Statistické zpracování dat otázky č. 6

testové kritérium:

$$G = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^s \frac{(n_{ij} - n'_{ij})^2}{n'_{ij}}$$

Po dosazení do vzorce vychází testové kritérium:

$$G = 7.359$$

Kritická hodnota:

$$\chi_{(1-\alpha); df} = 15.507$$

Rozhodnutí:

Na hladině významnosti 5 % nulovou hypotézu (H_0) o nezávislosti jednotlivých znaků nezamítáme.

7.1.6 Shrnutí vyhodnocení dat a zodpovězení výzkumných otázek

Z uvedených grafů a výpočtů vyplývá, že využívání diagnostických nástrojů pro analýzu školního výkonu, vztahu mezi žáky a sbehodnocení žáků není významný rozdíl mezi učiteli NŠ, ZŠ a SŠ. U analýzy školního výkonu učitelé preferují zkoušení, didaktické testy, zjišťovací otázky a pozorování. U analýz vztahů mezi žáky převládá pozorování, rozhovor, dotazník Naše třída a sociometrii. U analýzy sebehodnocení žáků učitelé preferují využití rozhovoru s žákem, hodnotící archy, projektivní techniky a nedokončené věty. U všech těchto tří oblastí diagnostiky můžeme dle výzkumných dat tvrdit, že mezi preferencí jednotlivých metod není významný rozdíl.

Rozdíly ve využívání diagnostických technik ve vztahu ke stupni školy, na kterém učitel učí, bylo zjištěno u analýzy zájmů žáka, jeho motivace a jeho učebních stylů.

U analýzy učebních stylů převládá u učitelů NŠ a ZŠ pozorování učebních činností, rozhovor se žáky a na třetím místě v preferenci je analýza produktů. U učitelů SŠ výrazně převládá preference právě analýza produktů a až následně učitelé SŠ volí pozorování a rozhovor se žákem.

U analýzy motivace k učení převládá u všech tří skupin učitelů preference pozorování a rozhovoru. Hrabalovy dotazníky motivace používají výrazně více učitelé ZŠ oproti učitelům SŠ, kteří naopak po pozorování a rozhovorech preferují analýzu výtvorů žáků.

Poslední oblastí, ve které byla zjištěna disproporce, je oblast diagnostiky zájmů žáka. Shodně preferovanými diagnostickými metodami jsou pozorování a rozhovor. Rozbor výtvorů a projektivní techniky využívají výrazně více učitelé NŠ a SŠ, oproti dotazníku zájmů, který jako třetí volbu po pozorování a rozhovoru preferují učitelé ZŠ.

Na základě všech tabulek vyhodnocení můžeme shrnout, že nejpreferovanějšími metodami pedagogické diagnostiky jsou pozorování a rozhovor, a to bez ohledu, na co je diagnostika zaměřena. (zda na zájmy, vztahy, motivaci či učení). Jediná výjimka byla zjištěna u analýzy školního výkonu, kde učitelé shodně preferovali didaktický test a zkoušení, ovšem následované zjišťujícími otázkami a pozorováním.

Je tedy možné tvrdit, že pozorování a rozhovory používají učitelé bez ohledu na konkrétní zaměření diagnostického procesu.

Významnější rozdíly v preferenci volby metod ve vztahu ke stupni školy, na které učitel učí, byly zjištěny u v pořadí třetích a čtvrtých voleb respondentů. Učitelé NŠ se více zaměřují na využívání projektivních technik, učitelé SŠ preferují jako další volbu (po pozorování a rozhovoru) nejčastěji analýzu produktů a výtvorů. Učitelé ZŠ využívají Hrabalovy dotazníky motivace a zájmů nebo si konstruují dotazníky vlastní. Rozdílnost využívání diagnostických metod ve vztahu k jednotlivým stupňům škol je dána dle našeho soudu věkovými zvláštnostmi žáků (preferance projektivních technik pro žáky mladšího školního věku a analýzy výtvorů pro žáky SŠ) a úrovní soustředění a udržení pozornosti žáků u technik časově náročnějších.

Přínosem pro naše další výzkumné šetření je zjištění, které metody pedagogické diagnostiky učitelé preferují a na které oblasti je zaměřují, co jimi zjišťují. Tyto závěry nám pomohou vymezit obsah diagnostické kompetence učitele.

8 Zpracování a vyhodnocení dat výzkumného šetření 3

Nejrozsáhlejším výzkumným šetřením co do doby realizace i počtu užitých výzkumných metod bylo výzkumné šetření 3. Výzkumné šetření 3 bylo zaměřeno na analýzu potřeby rozvoje jednotlivých oblastí diagnostické kompetence u začínajících a zkušených učitelů základních a středních škol a zhodnocení pregraduální přípravy v oblasti diagnostické kompetence z pohledu začínajících a zkušených učitelů. K naplnění tohoto cíle a sběru dat bylo využito triangulace výzkumných metod dotazníkového šetření, ratingové metody a hloubkových rozhovorů. Analýzu zpracování vyhodnocení dat přinášíme dále.

8.1 Zhodnocení pregraduální přípravy v oblasti rozvoje diagnostické kompetence z pohledu začínajících a zkušených učitelů

8.1.1 Vymezení výzkumných otázek

Pro zpřesnění tohoto cíle jsme si stanovili dílčí výzkumné otázky:

- Jaké diagnostické metody a techniky si začínající učitelé přináší do praxe z PedF?
- Jaké diagnostické metody a techniky si osvojují v průběhu profesní praxe?
- Jak se mění v čase používání jednotlivých diagnostických metod?
- Jak významně profesní praxe ovlivňuje rozvoj diagnostické kompetence ve srovnání s pregraduální přípravou?

8.1.2 Volba metodologie

Při projektování výzkumného šetření 3 jsme zvažovali společné šetření potřeb rozvoje diagnostické kompetence učitelů a zhodnocení jejich pregraduální přípravy v oblasti rozvoje diagnostické kompetence dotazníkovým šetřením.

Původní dotazník byl tvořen pouze otevřenými otázkami. Tato podoba dotazníku se ukázala jako nedostatečná, neboť se respondenti při pilotním ověřování vyjadřovali pouze ve strohých odpovědích.

Výsledná podoba dotazníku byla podrobena opakovanému provádění předvýzkumu, z důvodu nízké výpovědní hodnoty odpovědí po prvním pilotním ověření dotazníku. Zároveň se ukázalo jako vhodné rozdělit šetření do dvou samostatných

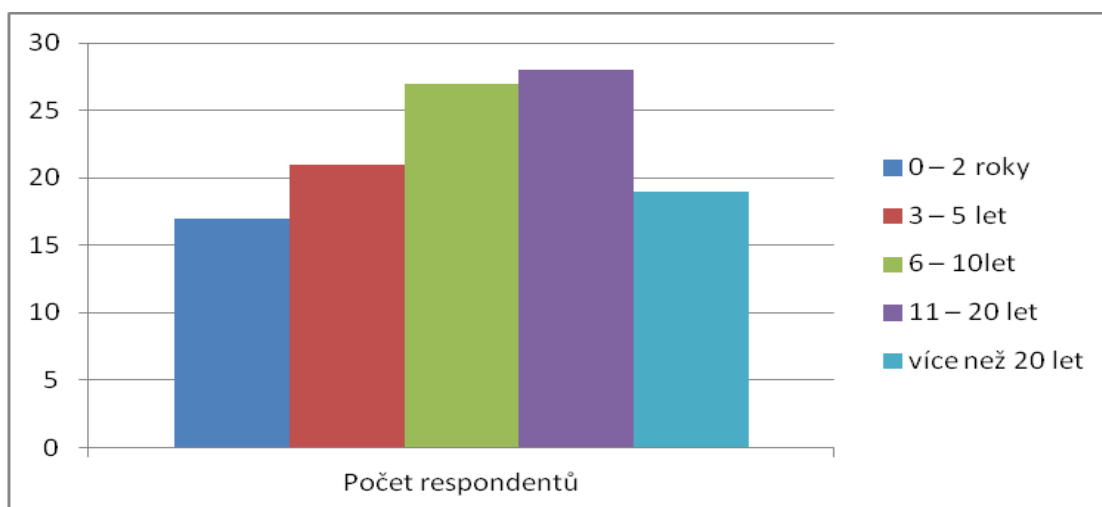
šetření. Pro zhodnocení pregraduální přípravy v oblasti rozvoje diagnostické kompetence jsme ponechali původní podobu dotazníkového šetření s využitím otevřených otázek, jejichž znění jsme ale zpřesnili a zkonkretizovali.

8.1.3 Zpracování deskriptivní charakteristiky výzkumného souboru

Osloveno bylo, stejně jako u výzkumného šetření 2, 250 učitelů včetně začínajících učitelů na základních a středních školách v Plzeňském a Karlovarském kraji. Obeslány byly školy s absolventy studia na FPE ZČU v Plzni, kteří dále distribuovali dotazníky na svých školách. Návratnost dotazníků byla oproti předchozímu dotazníkovému šetření nižší. (vrátilo se 135 dotazníků, pro nevyplnění všech položek nebo z důvodu neúplné kvalifikace respondenta bylo 23 dotazníků vyřazeno, zpracováno bylo 112 dotazníků). Podmínka úplného pedagogického vzdělání byla do šetření zahrnuta proto, že položky dotazníku byly zaměřeny na zjišťování názorů na kvalitu pregraduální přípravy. V rámci dotazníkového šetření 3 bylo kompletně zpracováno 112 dotazníků.

Tabulka 15 - Počty respondentů VŠ3A podle let praxe

| Počet let praxe | Absolutní četnost odpovědí (počet) | Relativní četnost odpovědí (%) |
|-----------------|------------------------------------|--------------------------------|
| 0 – 2 roky | 17 | 15 |
| 3 – 5 let | 21 | 19 |
| 6 – 10let | 27 | 24 |
| 11 – 20 let | 28 | 25 |
| více než 20 let | 19 | 17 |
| Celkem | 112 | 100 |



Graf 21: Počet respondentů VŠ3A podle let praxe

8.1.4 Stanovení postupu zpracování výzkumných dat

V následující části výzkumu jsme zpracovávali výpovědi respondentů na otevřené otázky dotazníku. Skutil (2011) doporučuje analyzovat sebraná data postupnou a zároveň paralelní transkripcí, segmentací, kódováním, poznámkováním, grafickým či tabelárním zobrazováním, vytvářením struktury příběhu a interpretací dat. Tyto operace probíhají paralelně v různě dlouhých opakujících se cyklech. (Skutil, 2011, s. 216)

Zdůvodnění volby výzkumné metody bylo blíže charakterizováno v kapitole 5.5.

Zjištěné výpovědi respondentů byly zpracovány kvalitativně pomocí metody otevřeného kódování. Data byla přepsána do MS Excel, kde byla následně segmentována a kódována. Jako kódy byla používána jednak podstatná jména vystihující daný výrok a jednak tzv. vivo kódy (citace z výpovědí respondentů, které vystihují smysl daného úseku).

8.1.5 Vyhodnocení výzkumných dat

Ve vyhodnocení dat jsme postupovali otázku po otázce nejprve přepisem odpovědí a následně jejich seřazením podle délky praxe respondentů, abychom mohli sledovat, jak se mění výpovědi ve vztahu k délce praxe respondentů. Všechny otázky se týkaly oblasti rozvoje diagnostické kompetence. Proto, když budeme v následujícím textu zmiňovat znalosti či dovednosti, máme vždy na mysli znalosti a dovednosti pedagogické diagnostiky, procesů a metod užití diagnostiky ve školní praxi.

8.1.5.1 Co si učitelé přinesli do praxe z pregraduální přípravy na PedF

Začínající učitelé, s profesní praxí do 2let, spatřují přínos pregraduální přípravy nejčastěji (93%) ve znalostní výbavě. Dokáží vyjmenovat poměrně bohatý seznam diagnostických metod.

„přinesla jsem si znalost pozorování, ukazovali jsme si sociogramy, jak vést rozhovory, připravovat didaktické testy, hry“

Jejich praktické užití ale ještě nemají zvládnuté.

„na počátku praxe jsem měl spoustu znalostí bez souvislostí, jak to v praxi funguje. Většinou jinak než jsme si říkali“

Velmi často (43%) se ve výpovědích začínajících učitelů objevují obavy z nízké dovednostní úrovně diagnostické kompetence, nezvládnutí kázně, autority, klidu ve třídě a práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Někteří (17%) uvádí „šok z reality“, zaskočení ze situací, na které nebyli připraveni, které si během praxí na PedF nevyzkoušeli či nemohli vyzkoušet.

„Na počátku praxe jsem neměl žádné zkušenosti, bylo málo praxe“

Setkali jsme se i s pozitivními výroky, z kterých lze dedukovat možný postup předcházení „šoku z reality“, a tím je zapojení do práce s dětmi ve volnočasových aktivitách, kroužcích, doučování apod. již během pregraduální přípravy.

„naštěstí jsem vedla i kroužky, tak jsem se děti nebála“

Z tohoto výroku je zároveň patrný pozitivní vztah k dětem, vycházející ze zkušenosti práce s nimi během studia. Zároveň nás to vede k zamyšlení, že tedy jakýsi „strach z dětí“ mezi studenty učitelství existuje a jak jej v rámci pregraduální přípravy identifikovat a eliminovat.

Zásadní význam připisujeme výroku začínající paní učitelky, která přínos pregraduální přípravy shrnula takto:

„na začátku mi připadalo, že nic neumím, ale postupem času zjišťuji, že spoustu věcí jsme si říkali, ale dokud jsem si to sama nevyzkoušela, člověk si to ani neuvědomí, že to zná“

Je zde patrný jasný vztah mezi znalostmi, zvnitřněnými zkušenostmi a uvědomění si vlastní dovednostní roviny, jakési „vzpomínání si“ na teorii, kterou mohou nyní uplatnit v profesní praxi.

Na základě výše zmíněných i dalších výpovědí, které jsou kompletně uvedeny v přepisu odpovědí, jsme vyvodili následující kategorie a kódy.

Zpracování kódů na základě výpovědí zobrazuje následující tabulka.

Tabulka 16 - Co si učitelé s praxí 0-2 roky přinesli do praxe z pregraduální přípravy PedF

| Kategorie | Dílčí kategorie | Kódy pozitivní | Kódy negativní |
|--|---|-----------------------------------|--|
| Zkušenosti z pregraduální přípravy učitelů, přínos Pedf (co si učitel přinesl v oblasti rozvoje diagnostické kompetence z PedF) | Vstupní znalosti | <i>Znalosti, pojmy</i> | <i>Nic, málo praxe, šok z reality, znalosti bez praxe</i> |
| | Praktické dovednosti | <i>Pár základních dovedností</i> | <i>Žádné zkušenosti, málo praxe</i> |
| | Přesné pojmenování diagnostických metod | <i>Výčet diagnostických metod</i> | <i>Teorie bez souvislostí</i> |
| | Osobnostní rysy | <i>Chuť učit, vztah k dětem</i> | <i>Zklamání z reality, šok z reality, obavy ze selhání</i> |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | Zkušenosti mimo PedF | <i>zkušenosti z mimoškolní a dobrovolnické praxe s dětmi</i> | <i>Neznalost, nedokonalá znalost prostředí</i> |
| | Neuvědomované dovednosti, tacitní znalosti | <i>Dokud jsem si nevyzkoušela, neuvědomovala jsem si, že to vlastně znám</i> | <i>Nic jsem si nepřinesl/-a</i> |

Zpracování výpovědí učitelů s praxí 3 – 5 let

Učitelé s praxí 3 – 5 let, nacházíme obdobné zaměření odpovědí, jako u učitelů s praxí do 2 let. Obdobně uvádějí konkrétní diagnostické metody a techniky, jejichž znalost si z pregraduální přípravy přinášejí. Ale častěji se zde již objevuje i poukázání na dílčí dovednosti, např.

„z VŠ znám pozorování, rozhovor, dotazníkové šetření a jsem schopna identifikovat žáky se SPU“.

Za klíčový výrok této kategorie považujeme:

„chuť učit a odborné znalosti, naštěstí jsem po odpolednách doučovala a vedla děčka na cvičení, tak jsem to měla snazší“

Na prvním místě je zde zmiňována „chuť učit“, motivace k profesi, osobní zaujetí a zainteresovanost na procesu stávání se učitelem, které je podpořeno osobní snahou a zkušeností z pedagogické práce s dětmi (doučování, vedení kroužku). Propojení motivace a znalostního potenciálu pokládá respondentka za klíčové pro vstup do profese učitele, neboť je uvedla v odpovědi jako první. Tento výrok, stejně jako obdobný výrok u respondentky s praxí do 2 let můžeme považovat za **určující pro nasměrování pregraduální přípravy, a to zaměření rozvoje diagnostické kompetence na budování prekonceptů na základě vlastních pedagogických zkušeností a osobnostních předpokladů včetně motivace k profesi, kde teoretická znalost bude zastřešující kategorií rozvoje kompetence.**

I mezi učiteli s praxí 3-5 let se setkáváme s negativním stanoviskem k pregraduální přípravě. Nejčastěji je zmiňováno „*nepropojení teoretických znalostí a praktických dovedností*“ a „*málo praxe*“. Následující otázky dotazníku nám pomohly hledat odpověď na otázku, jak respondenti chápou význam výroku „*bylo málo praxe*“.

Vzhledem k téměř totožné kategorizaci odpovědí učitelů s delší praxí, je systém kódů, subkategorií a kategorií uveden na konci vyhodnocení výpovědí na dozníkovou otázku přínosu pregraduální přípravy.

Zpracování výpovědí učitelů s praxí 6 - 10 let

Učitelé s profesní praxí 6-11let oproti začínajícím učitelům, již dokáží popsat konkrétní oblasti a zaměření dovednosti, které si z PedF přinesli „*práce s dotazníky, využívání zpětné vazby, vedení diagnostického rozhovoru (analýza motivace, analýza neprospěchu, analýza šikany, určení typu představitivosti...)*“

„teoreticky rozpoznat patologické jevy, metody a formy výuky, možnosti práce se slabšími žáky“, „*dotazníky, SORAD, dotazník Naše třída*“

Jejich další pohled na profesní přípravu je obdobný jako u učitelů s 5letou praxí. Objevují se výhrady k nedostatečné praxi, nekoncepčnosti v propojení teoretických poznatků s dovednostní rovinou. Rozvoj diagnostické kompetence přičítají více vlastní profesní praxi a z ní pramenící zkušenosti, než pregraduální přípravě. Zpětně ale vysoce hodnotí poznatkovou bázi pregraduální přípravy.

Zpracování výpovědí učitelů s praxí 11 - 20 let

Akceptace poznatkové báze pregraduální přípravy je výrazně patrná i u výpovědí učitelů s praxí 11 – 20 let.

„z pedagogické fakulty jsem si odnesla teoretické poznatky a "růžovou" představau o poslání učitele. Snad mohu vypsát alespoň poznatky o uváření příznivého pracovního klimatu, na základě znalosti sociálních vztahů, techniky pedagogické diagnostiky (pozorování, rozhovor, dotazníkové šetření, ale většinou jen teoreticky. Během mého dalšího studia speciální pedagogiky při zaměstnání jsem se zdokonalila v dalších technikách a nástrojích školní diagnostiky.“

Osobnostní rysy a láska k profesi je i u této kategorie učitelů zastoupena a „přičítána“ přínosu pregraduální přípravy. „*přinesla jsem si chuť učit a odborné znalosti, ale praktické chyběly*“.

Obdobně, jako u předchozích skupin respondentů, se objevují i výtky k praktické přípravě na profesi a sledovanou diagnostickou kompetenci

„musím říci, že mě FPE málo připravila na diagnostickou kompetenci. Časem, díky radám kolegů, se mi daří dělat diagnostiku k mé i žákově spokojenosti dobře“.

Zpracování výpovědí učitelů s praxí nad 20 let

Specifickou skupinou odpovědí jsou odpovědi učitelů s profesní praxí delší než 20let. Vzhledem k časovému odstupu si již řada respondentů nedokáže relevantně vzpomenout na svoji pregraduální přípravu, respektive na její přínosy, a odpovědi jsou často krátké a strohé. Je zde patrné i jakési „profesní zapominání“

„vzhledem k časovému odstupu již nemohu posoudit, během profesní praxe jsem pak absolvovala velké množství školení a seminářů a čerpám především z nich“

„již si nepamatují“

„žádné“

„pár základních znalostí a pojmů“

Zrod demokratické společnosti v ČR a její dopad na vzdělávací politiku dokresluje výrok jedné respondentky:

„studovala jsem v letech 1983-1993, pedagogika s psychologií byla vyučována velmi opatrně, spíše na teoretické úrovni, diagnostické dovednosti jsem si osvojila až v průběhu praxe“

Souhrné zpracování kódů a kategorií přináší následující tabulka

Tabulka 17-Co si učitelé přinesli do praxe z pregraduální přípravy PedF (souhrn)

| Kategorie | Dílčí kategorie | Kódy pozitivních reakcí | Kódy negativních reakcí |
|---|---|---|--|
| Zkušenosti z pregraduální přípravy učitelů, přínos PedF (co si učitel přinesl v oblasti rozvoje diagnostické kompetence z PedF) | Vstupní znalosti | Znalosti, pojmy | Nic, málo praxe, šok z reality, znalosti bez praxe |
| | Praktické dovednosti | Základní dovednosti | Žádné zkušenosti, málo praxe |
| | Přesné pojmenování diagnostických metod | Výčet diagnostických metod | Teorie bez souvislostí |
| | Osobnostní rysy | Chuť učit, vztah k dětem | Zklamání z reality, šok z reality, obavy ze selhání u začínajících učitelů |
| | Zkušenosti mimo PedF | Zkušenosti z mimoškolní a dobrovolnické praxe s dětmi | Neznalost, nedokonalá znalost prostředí začínajícími učiteli |
| | Neuvědomované dovednosti, tacitní znalosti | Dokud jsem si nevyzkoušela, neuvědomovala jsem si, že to vlastně znám | Nic jsem si nepřinesl/-a |
| | Akceptace přínosu teoretické průpravy zkušenými učiteli | Znalosti, které jsem si ověřil/-a aplikovala v praxi | Odborné znalosti, ale praktické chyběly |
| | „profesní“ | Vzhledem k časovému | Nepamatují si, žádné |

| | | | |
|--|----------------------------------|--|--|
| | zapomínání“ zkušených učitelů | <i>odstupu si již nepamatuji, až praxe</i> | |
|--|----------------------------------|--|--|

8.1.5.2 Co učitelům chybělo na počátku jejich profesní praxe v oblasti rozvoje diagnostické kompetence

U následujících otázek se nám jeví jako přehlednější prvotní zpracování výpovědí do tabulky kódů a poté provedení jejich podrobné analýzy.

U této otázky jsme navíc nezaznamenaly výraznější proměnu názorů mezi začínajícími a zkušenými učiteli (patrně jsou rozdíly pouze u rozsahu nikoli obsahu odpovědí), proto uvádíme kategorie a kódy jednotně bez bližší diferenciaci dle délky praxe respondentů. Také pozitivní a negativní zabarvení výpovědí nebylo u této otázky patrné.

Tabulka 18 - Co učitelům chybělo na počátku jejich profesní dráhy

| Kategorie | Dílčí kategorie | Kódy |
|--|--|--|
| Co chybělo učitelům na počátku jejich profesní praxe v oblasti rozvoje jejich diagnostické kompetence | Zkušenosti | <i>Správné provádění diagnostických technik, Teoretické znalosti bez praxe</i> |
| | Konkrétní dovednosti | <i>Konkrétní každodenní diagnostické dovednosti (výčet uveden v textu)</i> |
| | Precizace provádění diagnostických metod | <i>Znal/-a jsem je, ale postupně jsem se zlepšoval/-a v jejich provádění a vyhodnocování</i> |
| | Chybějící návody | <i>Co dělat, když něco nefunguje</i> |
| | Osobnostní dispozice a diagnost. citlivost | <i>Diagnostika probíhá spíše na základě instinktu a samostudia</i> |
| | Nic | <i>Nic nechybělo</i> |
| | Všechno | <i>Chybělo všechno</i> |

Pohled a tedy i odpovědi na tuto otázku byly u všech respondentů téměř jednotné. Převažovala potřeba získání zkušeností v provádění a vyhodnocování diagnostických technik.

„Techniky a nástroje byly známy, ale byl problém správně je vyhodnocovat dle situace a volit efektivní řešení.“

„Na začátku pedagogické praxe jsem se potýkal s problémy správného uchopení technik. Důležitá byla i jejich automatizace.“

Téměř každý respondent uvedl i konkrétní techniku, která mu na začátku jeho profesní praxe chyběla, např.:

*„anamnéza, analýza pedagogické dokumentace,
prostředky k zajištění kázně,
analýza žákovských prací,
speciální pedagogika in natura,
řešení problémů žáků a práce s problémovými žáky,
zkušenosti, co dělat, když něco nefunguje, třída nespolupracuje,
metody, jak soustředit třídu, jak rozpoznat problémy s učením a chováním,
diagnostika osobnosti žáka,
techniky poznávání vztahů ve třídě, podrobně jsem znala pouze sociometrii,
vedení rozhovoru se žákem, přímé i nepřímé otázky, ověřování pravdivosti výpovědí,
zjišťování klimatu - dotazníky, zjišťování klimatu - sociometrie, postupy a techniky
vedoucí k šetření SPTJ (šikana, krádeže...)“.*

Nejnosenější pro nás byly rozsáhlejší odpovědi, většinou od dlouholetých učitelů, které názor respondenta vyjadřovaly komplexně, často se zdůvodněním a charakteristikou míry dané potřeby:

„Ani ne že by chyběly, ale chyběla zkušenost, jak se získanými daty nakládat, jak je vyhodnocovat. Důležité je mít se na koho obrátit o radu, která není jen radou pro radu, ale která vás dále směřuje, aby získané údaje pomohly ve výsledku řešit daný problém. Mnoho učitelů získá fakta, ale naráží na neochotu vedení pracovat s nimi dál. Důležité a potřebné bylo zvládnutí zpracování IVP ve výuce žáků se SPU, spolupráce s PPP/SPC, efektivní komunikace a spolupráce s rodiči. Dát si práci jim vše vysvětlit, nechovat se, že jsem spolkl všechnu moudrost světa a že je chci poučovat.“

„Chybělo téměř vše, jen díky mnohaleté práci s dětmi od svého dětství jako instruktorka a vedoucí kroužků a táborů jsem využívala pozorování, zkusila jsem i dotazníkové šetření v kolektivu a vedla rozhovory. Snáze jsem vyhodnocovala a orientovala se ve vztazích, chování žáků, zvládala a řešila nekázeň, dařilo se mi utvářet příznivé klima ve třídě. Nejvíce jsem zpočátku pociťovala nejistotu v posuzování úrovně znalostí a dovedností žáků, v hodnocení jejich školního výkonu, při klasifikaci jejich znalostí a vědomostí.“

Odpovědi na tuto otázku jsou pro nás zároveň zdůvodněním záměru provedení výzkumného šetření potřeb rozvoje jednotlivých oblastí diagnostické kompetence. Výsledky provedení tohoto výzkumného šetření nalezne čtenář

v následující kapitole 8.2. Analýza potřeby rozvoje diagnostické kompetence učitele.

8.1.5.3 Jak a kde diagnostické dovednosti učitelé získali, kdo učitelům pomohl v rozvoji diagnostické kompetence

Opět jsme nejdříve okódovali a kategorizovali jednotlivé výpovědi respondentů.

Jelikož na otázku „*Jak jste diagnostickou kompetenci získali, rozvíjeli?*“ a *Kdo Vám pomáhal?*“ odpovídali respondenti jednotně a u obou otázek shodně (např. pomoc kolegy či samostudium a sebevzdělávání uváděli u obou otázek) zpracovali jsme odpovědi společně.

Tabulka 19 - Co a kdo pomohl v rozvoji diagnostické kompetence

| Kategorie | Dílčí kategorie | Kódy |
|--|--------------------------------------|--|
| Jak jste svoji diagnostickou kompetenci rozvíjeli a kdo Vám v tom pomáhal? | Uvádějící učitel | <i>Průběžná pomoc s přípravou výuky a její reflexí</i> |
| | Rady zkušených kolegů | <i>Zkušenosti zkušených</i> |
| | Rady a zkušenosti bývalých spolužáků | <i>Sdílení zkušeností vrstevníky bez obavy z odmítnutí či zesměšnění</i> |
| | Rodiče - učitelé | <i>Profesní rodinné vzory</i> |
| | Rodiče žáka, žáci | <i>Pomáhá mi zpětná vazba od rodičů a žáků</i> |
| | Další odborníci | <i>Výchovný poradce, školní psycholog, speciální pedagog, PPP, SPC, SVP</i> |
| | Samostudiem | <i>Odborná literatura, časopisy, internet</i> |
| | Zkoušením | <i>Něco si zkusím nebo se zeptám zkušenějších kolegů, někdy pomůže intuice</i> |
| | Každodenní praxe | <i>Praxe, každodenní situace, které řeším</i> |
| | Kurzy, školení | <i>Dozvíím a naučím se něco nového, můžu sdílet situace s ostatními učiteli a odborníky, odborná pomoc zajistí objektivitu diagnostiky</i> |

Nejčastější odpovědí (83%) na uvedenou otázku bylo uvedení zkušenějšího kolegy, u začínajících učitelů (95%) pak uvádějící učitel/-ka. Přínos uvádějících učitelů je patrný z následujícího výroku:

„Uvádějící paní učitelka, každou hodinu mi pomohla projít a poté reflektovat a už to šlo.“

Vedle kolegů zmiňují začínající učitelé (18%) také své bývalé spolužáky z pedagogické fakulty. Důvodem je možnost sdílení profesně obdobně rozvinutých zkušeností a zároveň ostych před zkušenějšími kolegy a strach z jejich odmítnutí či znevážení a bagatelizace dotazu:

„Kolegové ve škole a bývalí spolužáci, sdílíme své zkušenosti, někdy mám pocit, že mi starší kolegové nerozumí nebo mé pocity zpochybňují, tak radši se stejně starými nebo jen trochu staršími kolegy.“

I zkušenosti učitelé se obracejí s žádostí o radu na své zkušené kolegy a cení si sdílení zkušeností napříč učitelskými sbory a školami. Sdílení zkušeností vnímají zkušenosti učitelé i jako přidanou hodnotu různých kurzů a školení:

„Obracím se na kolegyně ze školy a studia výchovných poradců, velmi cenná je pro mě i pomoc PPP.“

Za nedílnou součást rozvoje diagnostické kompetence považují učitelé samostudium a pomoc odborníků:

„Neustálé samostudium. Také dnes mám ve správně vedené diagnostice mezery poprosil jsem o radu zkušenější kolegy a samostudium.“

„Převážně samostudiem odborné literatury, časopisů, internetových zdrojů a spolupráce s odborníkem, který mi pomáhal s diagnostikou klimatu třídy“

Ne tak časté, přesto ve svém významu důležité odpovědi vidíme v zaměření seberozvoje diagnostické kompetence s oporou o vlastní zkušenosti, či názory a zpětnou vazbu od rodičů a žáků.

„Učila jsem se mnohdy intuitivně, někdy i chybami, ale hlavně praxí, která již pro mě nebyla pouhou teorií, ale viděla jsem konkrétní situace a využití.“

„Pomáhala mi a pomáhá kolegyně a zpětná vazba od rodičů a žáka.“

Rodič-učitel je pak pro začínajícího učitele velmi blízkým partnerem a rádcem.

Pomáhají mi starší učitelé (moje maminka je také učitelka) a něco jsem si zkusila sama.“

8.1.5.4 Které oblasti diagnostické kompetence rozvíjeli až jako učitelé

Tato otázka byla zaměřena na analýzu postupného rozvoje diagnostické kompetence v profesní praxi učitelů a posouzení vlivu profesní praxe na rozvoj diagnostické kompetence oproti pedagogické praxi při studiu.

Tabulka 20- Oblasti diagnostické kompetence učitele rozvíjené profesní praxí

| Kategorie | Dílčí kategorie | Kódy |
|---|--|--|
| Oblasti diagnostické kompetence učitele rozvíjené profesní praxí | Precizace provádění větší citlivost diagnostických metod | <i>Zkvalitňování základních metod pozorování, rozhovorů a objektivizace didaktických testů</i> |
| | Konkrétní dovednosti | <i>Konkrétní každodenní diagnostické dovednosti (výčet uveden v textu)</i> |
| | Seberozvoj | <i>Stále se učím a zlepšuji v jejich provádění a vyhodnocování</i> |
| | Osobnostní dispozice a diagnost. citlivost | <i>Komunikace se třídou, nastavení a sdílení pravidel.</i> |
| | Pedagogická jistota | <i>Je možné se zasmát i sama sobě</i> |

Hlavním zjištěním této otázky je precizace jednotlivých diagnostických metod v závislosti na délce praxe. Ukazuje se, že od praxe delší 6 let dochází, dle výpovědí respondentů, k výraznému zpřesňování citlivosti prováděných diagnostických technik a tím i jejich interpretace a objektivizace.

„Zkvalitňování základních metod pozorování rozhovoru a přesnějších didaktických testů.“

„Zlepšila se mi pozorovací schopnost, jak dětem pomoci navázat nové kamarádství, např. při příchodu nového žáka.“

„Podařilo se mi zdokonalení rozpoznání studijních a soukromých problémů studentů, díky soustavné práci se studenty - úspěšnými i neúspěšnými, problémovými i neproblémovými.“

Precizaci, zpřesňování provádění diagnostických metod, uvádějí ve svých výpovědích i začínající učitele.

Naučila jsem se poznávat individuální zvláštnosti jednotlivých dětí ve třídě, co na ně platí, jak jim pomoci učení, jak nastavit pravidla pořádku ve třídě. To se za měsíc souvislé praxe úplně nedalo a už vůbec ne u výstupové praxe.“

Naučila jsem se postupně poznávat třídu, rozumět si navzájem, znát vzdělávací potřeby a styly učení jednotlivých žáků a způsobit jim výuku, i když se to ještě stále učím.“

Konkrétní dovednosti podpořené víceletou profesní praxí dokládají následující výroky:

„Nyní již ovládám a naučila jsem se soubor technik při vyšetřování šikany, hra na posílení vazeb v kolektivu.“,

„Častější využívání zpětné vazby (na konci hodiny, po testu, zkoušení...)“

„Analýza neprospěchu, řešení náročných životních situací, chování, diagnostika nadání, sociálních vztahů ve třídě“

„Svůj repertoár diagnostických technik jsem v posledních letech rozšířila o dotazník so-ra-d, sociometrii, vlastní sociometrické testy, testy - balonky pro 1 a 3 třídu, vytváření vlastních dotazníků, cílené vedení rozhovorů, ověření pravdivosti výpovědí, zkvalitnila se schopnost pozorování žáků - jejich chování, reakcí, analýza písemných projevů.“

„Důležité je umět komunikovat se třídou, pak je možné nastavit pravidla, podporovat slabší, a zasmát se sama sobě :-).“

Na základě výpovědi respondentů tak můžeme zodpovědět a doložit odpověď na výzkumnou otázku vlivu profesní praxe na rozvoj diagnostické kompetence učitele. Rozvoj diagnostické kompetence učitele, postupné zpřesňování a rozšiřování stávajícího repertoáru diagnostických metod a diagnostikovaných oblastí, je přímo úměrné délce profesní praxe učitele. I když nárůst nemusí být u všech učitelů lineární, k postupné precizaci bezesporu dochází.

8.1.5.5 Doporučení pro zefektivnění praxí na FPE ZČU v Plzni

V poslední otázce jsme požádali respondenty o náměty a doporučení na zefektivnění pedagogických praxí a výuky studentů učitelství. Jak během pregraduální přípravy lépe připravit učitele a podpořit rozvoj jeho diagnostické kompetence?

Tabulka 21 - Návrhy na zefektivnění studentských praxí na FPE ZČU

| Kategorie | Dílčí kategorie | Kódy |
|--|---|--|
| Návrhy na zefektivnění studentských praxí na FPE ZČU | Praxe pod odborným vedením | <i>Přínos odborného pohledu a zpětné vazby od mentorů</i> |
| | Neustálá odborná reflexe praxe, výstupů | <i>Reflektivní role mentora ze ZŠ či SŠ a oborového didaktita, učitele speciální pedagogiky, psychologie, diagnostiky z PedF, reflektovat a konzultovat výuku i s výchovným poradcem, speciálním pedagogem školy apod.</i> |
| | Aplikace teorie do praxe | <i>Propojení teoretických předmětů a jejich výstupů s ověřením v pedagogické praxi</i> |

| | | |
|--|--|---|
| | Vyzkoušet si reálné situace | <i>Praxe na všech typech SŠ/ZŠ, vyzkoušet si konkrétní dovednosti (práce s žákem se SVP, nadanými, IVP, působit dlouhodobě jako asistent pedagoga, poznat třídu, žáky</i> |
| | Opora o vlastní předchozí pedagogickou zkušenost | <i>Zkušenosti z vedení kroužků, doučování, asistentská praxe, nenahraditelnost osobní zkušenosti</i> |
| | Osobnostní potenciál | <i>Zájem, vlastní zkušenost, láska k dětem a profesi, empatie, komunikační dovednosti, schopnost sebereflexe</i> |
| | Více praxe | <i>Více praxe</i> |

Pozn autora. mentorem je v textu nazýván učitel, který vede studenta učitelství na pedagogické praxi na ZŠ/SŠ. Termín v tomto významu používá např. Spilková (2014) nebo Kratichvilová (2015)

Společným jmenovatelem všech odpovědí byl důraz na více praxe studentů učitelství.

Vzhledem k vysoké personální, organizační i finanční náročnosti realizace pedagogických praxí, jak na straně PedF, tak jednotlivých škol a jejich učitelů (mentorů), kteří se praktikujícím studentům věnují, nás zajímalo, zda odpovědi respondentů přinesou kromě důrazu na rozsah praxe i návrhy na její obsahové zkvalitnění. Tyto odpovědi pro nás byly stěžejní a promítly se do stanovení návrhu opatření pro zkvalitnění pregraduální přípravy jako výstupu celé disertační práce.

Z odpovědí respondentů vybíráme:

„Součástí praxe by měly být vybrané úkoly formulovány směrem k žákovi se specifickými poruchami učení. Studenti by si měli vyzkoušet s takovým žákem delší dobu pracovat a pokusit se rozvíjet jeho kompetence a dovednosti. Dále by se měli studenti seznamovat s pomůckami, které pomáhají k nápravě. Určitě testy a postupy by měli studenti více zažít, aby je lépe mohli aplikovat v praxi.“

„Více praxí, které jsou pod odborným vedením. Ne poslat studenty a nechat je napospas učitelkám, které to dělají ne vždy správně. Mohly by to být i simulované výstupy před kolegy - studenty, kteří si určitě rádi zahrají na malé děti. Dělávalo se to na střední škole pedagogické a myslím, že to byl jedinečný způsob, jak se zbavit ostychu a naučit se reagovat, pod dohledem a s podporou. Následný rozbor byl klíčový. Vzájemný následný rozhovor nebyl vnímán jako kritika, ale jako konstruktivní rada a pomoc, čeho si všimát, ka se vyvarovat chyb apod.“

Konkrétní návrhy učitelé specifikovali až na úroveň konkrétních dovedností a činností:

„Více kontaktu s reálnými dětmi již dříve a ve větším rozsahu, i když nevím, jak by to šlo reálně zařídit, třeba semináře s "reálnými" dětmi, zlepšit a trénovat rozhovory s dětmi, např. v kruhu, co je baví, nebaví a proč. „

Důraz na dlouhodobou zkušenost práce s dětmi, která by se pak pozitivně odrazila ve zkušenostním základu učitele, přináší návrh na povinné vedení zájmových kroužků, doučování a volnočasových aktivit žáků během pregraduální přípravy. Odpověď koresponduje s odpověďmi na otázku dotazníku „ Kdo a co pomohlo v rozvoji diagnostické kompetence?“.

„Povinné vedení kroužků a zájmové činnosti, aby si studenti vyzkoušeli práci s dětmi.“

„Moct si vyzkoušet učit nebo asistovat zkušenému učiteli 2-3 měsíce, aby bylo možné poznat třídu jako celek.“

Velmi významná pro nás byla odpověď jednoho respondenta, který poukazuje na rozdílnost profesní „reality na různých typech škol“ a doporučuje proto studentskou pedagogickou praxi absolvovat na všech typech středních škol.

„Doporučuji praxi na všech typech SŠ. Realita na SOU mě dostala, i když jsem chlap.“

Potřebnost praxe a neustálé sbírání zkušeností promítají mnozí učitelé do svých výpovědí, kde potřebu pregraduální praxe propojují a zdůvodňují neustálou potřebou reflektovaných praktických zkušeností:

„co nejvíce zkoušet výuku žáků s SVPa různými typy postižení. Výuka dysSVP mi jde poměrně dobře, ale mám teď ve třídě nadaného žáka a trochu tápu. Nechci mu jen dávat úkoly navíc. Někdy mi přijde, že je to podobné autistovi. Fungují podobné věci“.

Pro úplnost přinášíme několik dalších praktických námětů na zefektivnění pedagogické praxe studentů učitelství:

„spíše praktické zaměření seminářů, zvát odborníky z praxe,“

„více praxe, vyzkoušet si co potřebuji, co ještě neumím,“

„vyzkoušet si výuku ve třídě s SVP, podrobně reflektovat s cvičným učitelem i učitelem VŠ (např. se speciálním pedagogem, nejen s oborovým didaktikem)“

„více následových praxí s následnou konzultací s učitelem, navíc vyzkoušet si diagnostiku v praxi pod dohledem zkušeného vyučujícího.“

„vyzkoušet si delší výuku ve třídě s SVP, hodinu pak podrobně reflektovat s mentorem i učitelem VŠ (speciálním pedagogem, diagnostikem, nejen s oborovým didaktikem)“

„praxe zaměřená na propojování teorie s praxí, vysvětlování, proč co ovlivnilo, na co si dát pozor, moci si co nejvíce zkusit a radit se se zkušeným učitelem“

Výpovědi respondentů jednoznačně ukazují na nutnost kvalitativní revize pedagogických praxí studentů učitelství. Je třeba se primárně zaměřit na rozvoj dovednostní stránky diagnostické kompetence a tutu sytit ve více obsahově blízkých předmětech, nejen předmětech praxe. Toto provázání musí být patrné a efektivně vnímané i studenty učitelství jako více prostoru pro vlastní rozvoj, nikoli jako dublování obsahů předmětů a požadavků na studenta.

Domníváme se, že touto cestou je možné zaměřit opatření k zefektivnění pregraduální přípravy učitelů (viz. cíl disertační práce) , a naplnit tak požadavek učitelů na „více praxe“ v pregraduální přípravě.

8.1.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření 3A a zodpovězení výzkumných otázek

Shrnutí výsledků výzkumného šetření zhodnocení pregraduální přípravy v oblasti rozvoje diagnostické kompetence z pohledů učitelů základních a středních škol asi nejpřesněji vystihuje odpověď respondentky na otázku „*Co si přinesla do praxe z pedagogické fakulty?*“

„Na začátku mi připadalo, že nic neumím, ale postupem času zjišťuji, že spoustu věcí jsme si říkali, ale dokud jsem si to sama nevyzkoušela, člověk si to ani neuvědomí, že to zná“

Nezastupitelná role osobní zkušenosti, vědomých i neuvědomovaných znalostí a dovedností, precizovaných postupným ověřováním v pedagogické praxi během studia i v následné profesní praxi učitele naznačuje cestu zaměření pregraduální přípravy studenta učitelství na rozvoj vlastních percepčí studenta, na jeho myšlení a pocity v konkrétních vyučovacích situacích, podložení teorie osobní zkušeností, vytváření prekonceptů a opakované reflexe vlastních prožitků a zkušeností. Nástrojem pro tento rozvoj je schopnost diagnostikovat, tedy analyzovat, rozklíčovat, charakterizovat, popisovat, zdůvodňovat a reflektovat prožité situace. Diagnostická kompetence učitele tak dostává širší význam v pregraduální přípravě budoucích učitelů. Vedle jejího potenciálu v oblasti nástrojů a metod pro poznávání třídy, žáků, jejich vzdělávacích potřeb, chování, učení a osobní rozvoj je možno spatřovat její přínos v obecné profesně kultivující rovině všech složek pregraduální přípravy budoucích učitelů.

V úvodu výzkumného šetření jsme si položili následující otázky:

- Jaké diagnostické metody a techniky si začínající učitelé přinášejí do praxe z PedF?
- Jaké diagnostické metody a techniky si osvojují v průběhu praxe?
- Jak se mění v čase používání jednotlivých diagnostických metod?
- Jak významně profesní praxe ovlivňuje rozvoj diagnostické kompetence ve srovnání s pregraduální přípravou?
- Co a jak by zkušenější učitelé navrhovali pro zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů v oblasti rozvoje diagnostické kompetence?

Výzkumné šetření ukázalo, že si začínající učitelé přinášejí do praxe bohatou škálu poznatků a znalostí přených o jistou, ale nedostatečnou míru osobní zkušenosti a dovednosti v oblasti diagnostické kompetence. Dokáží pojmenovat jednotlivé metody a

techniky pedagogické diagnostiky lze předpokládat jejich minimální dovednostní zvládnutí (tuto míru jsme zjišťovali v rámci výzkumného šetření 1 a následně výzkumné šetření 3b zaměřené na analýzu potřeb rozvoje diagnostické kompetence v jejich jednotlivých oblastech, konkretizuje a dokládá toto zjištění).

Ale až profesní praxí dochází k jejich precizaci a rozšíření repertoáru používaných metod a technik diagnostiky. Ukazuje se, že od praxe delší 6 let dochází, dle výpovědí respondentů, k výraznému zpřesňování citlivosti prováděných diagnostických technik a tím i jejich interpretace a objektivizace. Výsledky výzkumného šetření potvrzují vztah precizace jednotlivých diagnostických metod v závislosti na délce profesní praxe učitelů.

Na základě výpovědí respondentů tak můžeme zodpovědět a doložit odpověď na výzkumnou otázku vlivu profesní praxe na rozvoj diagnostické kompetence učitele. Rozvoj diagnostické kompetence učitele, postupné zpřesňování a rozšiřování stávajícího repertoáru diagnostických metod a diagnostikovaných oblastí je přímo úměrné délce profesní praxe učitele. I když nárůst nemusí být u všech učitelů lineární, k postupné precizaci bezesporu dochází.

Co a jak by zkušení učitelé navrhovali změnit v systému pregraduální přípravy učitelů v oblasti rozvoje diagnostické kompetence?

Vzhledem k vysoké personální, organizační i finanční náročnosti realizace pedagogických praxí, jak na straně PedF, tak jednotlivých škol a jejich učitelů (mentorů), kteří se praktikujícím studentům věnují, nás zajímalo, zda odpovědi respondentů přinesou kromě důrazu na rozsah praxe i návrhy na její obsahové zkvalitnění. Učitelé poukazují na nutnost co nejšířších pedagogických zkušeností studentů učitelství s odbornou podporou mentorů na ZŠ a SŠ a učitelů PedF, obsahové propojení jednotlivých studijních předmětů k získání diagnostické kompetence a jejich dovednostní a reflektivní zaměření. Tyto odpovědi pro nás byly stěžejní a promítly se do stanovení návrhu opatření pro zkvalitnění pregraduální přípravy jako výstupu celé disertační práce

Odpovědi respondentů jsou pro nás zároveň zdůvodněním záměru provedení výzkumného šetření potřeb rozvoje jednotlivých oblastí diagnostické kompetence. Výsledky provedení tohoto výzkumného šetření nalezne čtenář v následující kapitole 8.2. Analýza potřeby rozvoje diagnostické kompetence učitele.

Tabulka 22- Souhrn výsledků otevřeného kódování dotazníku výzkumného šetření 3A

| Kategorie | Dílčí kategorie | Kódy pozitivních reakcí | Kódy negativních reakcí |
|---|---|--|---|
| Zkušenosti z pregraduální přípravy učitelů, přínos Pedf (co si učitel přinesl v oblasti rozvoje diagnostické kompetence z PedF) | Vstupní znalosti | <i>Znalosti, pojmy</i> | <i>Nic, málo praxe, šok z reality, znalosti bez praxe</i> |
| | Praktické dovednosti | <i>Základní dovednosti</i> | <i>Žádné zkušenosti, málo praxe</i> |
| | Přesné pojmenování diagnostických metod | <i>Výčet diagnostických metod</i> | <i>Teorie bez souvislosti</i> |
| | Osobnostní rysy | <i>Chuť učit, vztah k dětem</i> | <i>Zklamání z reality, šok z reality, obavy ze selhání u začínajících učitelů</i> |
| | Zkušenosti mimo PedF | <i>zkušenosti z mimoškolní a dobrovolnické praxe s dětmi</i> | <i>Neznalost, nedokonalá znalost prostředí začínajícími učiteli</i> |
| | Neuvědomované dovednosti, tacitní znalosti | <i>Dokud jsem si nevyzkoušela, neuvědomovala jsem si, že to vlastně znám</i> | <i>Nic jsem si nepřinesl/-a</i> |
| | Akceptace přínosu teoretické průpravy zkušenými učiteli | <i>Znalosti, které jsem si ověřil/-a aplikovala v praxi</i> | <i>Odborné znalosti, ale praktické chyběly</i> |
| | „profesní zapominání“ zkušených učitelů | <i>Vzhledem k časovému odstupu si již nepamatují, až praxe</i> | <i>Nepamatují si, žádné</i> |
| Kategorie | Dílčí kategorie | Kódy | |
| Co chybělo učitelům na počátku jejich profesní praxe v oblasti rozvoje jejich diagnostické kompetence | Zkušenosti | <i>Správné provádění diagnostických technik, Teoretické znalosti bez praxe</i> | |
| | Konkrétní dovednosti | <i>Konkrétní každodenní diagnostické dovednosti (výčet uveden v textu)</i> | |
| | Precizace provádění diagnostických metod | <i>Znal/-a jsem je, ale postupně jsem se zlepšoval/-a v jejich provádění a vyhodnocování</i> | |
| | Chybějící návody | <i>Co dělat, když něco nefunguje</i> | |
| | Osobnostní dispozice a diagnost. citlivost | <i>Diagnostika probíhá spíše na základě instinktu a samostudia</i> | |
| | Nic | <i>Nic nechybělo</i> | |
| | Všechno | <i>Chybělo všechno</i> | |
| Kategorie | Dílčí kategorie | Kódy | |
| Jak jste svoji diagnostickou kompetenci rozvíjeli a kdo Vám v tom pomáhal? | Uvádějící učitel | <i>Průběžná pomoc s přípravou výuky a její reflexí</i> | |
| | Rady zkušených kolegů | <i>Zkušenosti zkušených</i> | |
| | Rady a zkušenosti bývalých spolužáků | <i>Sdílení zkušeností vrstevníky bez obavy z odmítnutí či zesměšnění</i> | |
| | Rodiče - učitelé | <i>Profesní rodinné vzory</i> | |
| | Rodiče žáka, žáci | <i>Pomáhá mi zpětná vazba od rodičů a žáků</i> | |

| | | |
|---|--|--|
| | Další odborníci | <i>Výchovný poradce, školní psycholog, speciální pedagog, PPP, SPC, SVP</i> |
| | Samostudiem | <i>Odborná literatura, časopisy, internet</i> |
| | Zkoušením | <i>Něco si zkusím nebo se zeptám zkušenějších kolegů, někdy pomůže intuice</i> |
| | Každodenní praxe | <i>Praxe, každodenní situace, které řeším</i> |
| | Kurzy, školení | <i>Dozvím a naučím se něco nového, můžu sdílet situace s ostatními učiteli a odborníky, odborná pomoc zajistí objektivitu diagnostiky</i> |
| Kategorie | Dílčí kategorie | Kódy |
| Oblasti diagnostické kompetence učitele rozvíjené profesní praxí | Precizace provádění větší citlivost diagnostických metod | <i>Zkvalitňování základních metod pozorování, rozhovorů a objektivizace didaktických testů</i> |
| | Konkrétní dovednosti | <i>Konkrétní každodenní diagnostické dovednosti (výčet uveden v textu)</i> |
| | Seberozvoj | <i>Stále se učím a zlepšuji v jejich provádění a vyhodnocování</i> |
| | Osobnostní dispozice a diagnost. citlivost | <i>Komunikace se třídou, nastavení a sdílení pravidel.</i> |
| | Pedagogická jistota | <i>Je možné se zasmát i sama sobě</i> |
| Kategorie | Dílčí kategorie | Kódy |
| Návrhy na zefektivnění studentských praxí na FPE ZČU | Praxe pod odborným vedením | <i>Přínos odborného pohledu a zpětné vazby od mentorů</i> |
| | Neustálá odborná reflexe praxe, výstupů | <i>Reflektivní role mentora ze ZŠ či SŠ a oborového didaktita, učitele speciální pedagogiky, psychologie, diagnostiky z PedF, reflektovat a konzultovat výuku i s výchovným poradcem, speciálním pedagogem školy apod.</i> |
| | Aplikace teorie do praxe | <i>Propojení teoretických předmětů a jejich výstupů s ověřením v pedagogické praxi</i> |
| | Vyzkoušet si reálné situace | <i>Praxe na všech typech SŠ/ZŠ, vyzkoušet si konkrétní dovednosti (práce s žákem se SVP, nadanými, IVP, působit dlouhodobě jako asistent pedagoga, poznat třídu, žáky</i> |
| | Opora o vlastní předchozí pedagogickou zkušenost | <i>Zkušenosti z vedení kroužků, doučování, asistentská praxe, nenahraditelnost osobní zkušenosti</i> |
| | Osobnostní potenciál | <i>Zájem, vlastní zkušenost, láska k dětem a profesi, empatie, komunikační dovednosti, schopnost sebereflexe</i> |
| | Více praxe | <i>Více praxe</i> |

8.2 Analýza potřeby rozvoje oblastí diagnostické kompetence

8.2.1 Vymezení výzkumných otázek

- Ve kterých oblastech/subkategoriích diagnostické kompetence cítí učitelé potřebu rozvoje a jak vysoká je míra této potřeby v jednotlivých oblastech/subkategoriích diagnostické kompetence?

8.2.2 Volba metodologie

Geneze volby metodologie:

Prvotní myšlenka zpracovat analýzu potřeb rozvoje diagnostické kompetence prostřednictvím kvalitativně vyhodnocovaného dotazníkového šetření se vzhledem k velmi strohým odpovědím respondentů pilotního ověření dotazníku ukázala jako neproduktivní.

Pokusili jsme se tedy konstruovat dotazník s využitím kategorií:

znám – používám – potřeboval bych – neumím, které respondenti přiřazovali k jednotlivým kategoriím diagnostické kompetence učitele.

Domnívali jsme se, že na základě kombinace jednotlivých kategorií přesněji postihneme míru potřeby dané oblasti kompetence. Povzbudivá pro nás byla poměrně vysoká návratnost dotazníků (ke zpracování bylo zařazeno 204 dotazníků)

Po poměrně náročném přepisu, třídě a řazení dat jsme stály před problémem, jak data správně interpretovat. Ukázalo se, že ani seřazení dat nepomohlo k jejich obsáhlejší interpretaci. Bylo možné pouze postihnout (počítat) počet respondentů, kteří u dané oblasti diagnostické kompetence označili kategorii „Potřeboval bych zlepšit“.

Dále se ukázalo, že původní kategorizaci diagnostické kompetence dle Vašutové (2004, s. 110), kterou jsme použili jako položky dotazníku, je třeba pro účely našeho výzkumného šetření zpřesnit. Některé položky v sobě obsahovaly více proměnných nebo více etap diagnostického procesu.

Proto byla v kapitole 8.3. provedena kategorizace položek diagnostické kompetence vycházející z Vašutové, roztríděna do podoby 15 samostatných kategorií, které jsme s úpravou použili jako položky finálního dotazníku.

Metodou sběru dat, zaměřené na analýzu potřeby rozvoje jednotlivých oblastí diagnostické kompetence učitele, bylo zvoleno ratingové šetření. Rating potřeby

rozvoje jednotlivých oblastí diagnostické kompetence (3b) byl dále ověřován (pilotován) v lednu 2015 a v konečné podobě distribuován školám v listopadu 2015. (výzkumné šetření 3b). Pro stanovení numerické škály byly stanoveny hodnoty 0 až 4, kde 0 znamená žádnou, tedy nulovou potřebu, nepotřebuji zozvíjet a hodnota 4 značí potřebu nejvyšší.

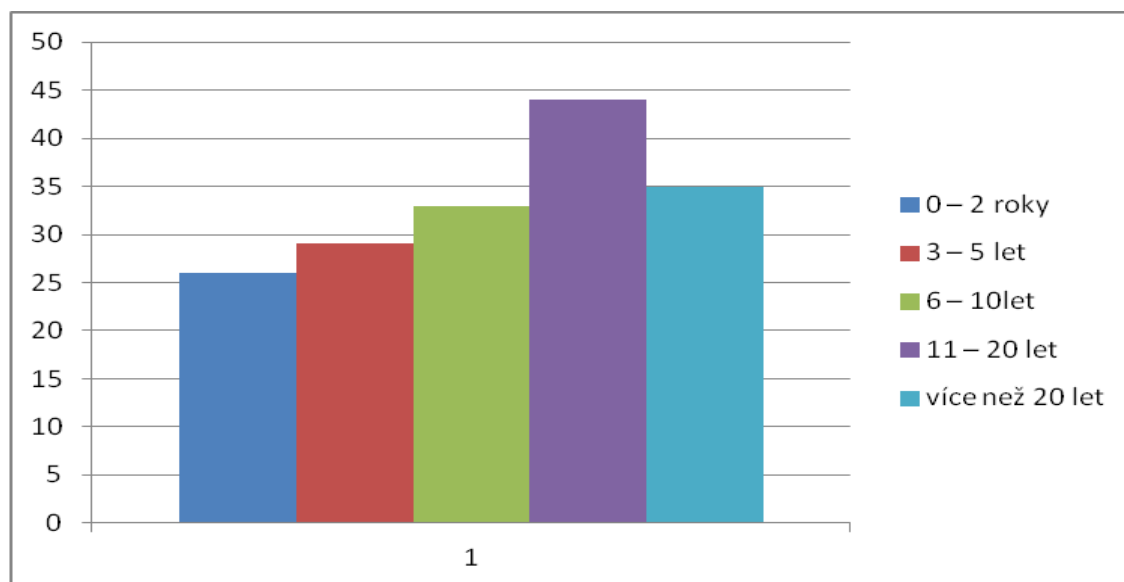
Vyhodnocení dat: Data ze škálových otázek byla zpracována kvantitativně výpočtem aritmetického průměru a směrodatné odchylky.

8.2.3 Zpracování deskriptivní charakteristiky výzkumného vzorku

Vrátilo se 178 dotazníků, pro nevyplnění všech položek bylo 11 dotazníků vyřazeno, zpracováno bylo 167 dotazníků.

Tabulka 23 - Popis respondentů výzkumného šetření 3b

| Počet let praxe | Absolutní četnost odpovědí (počet) | Relativní četnost odpovědí (%) |
|-----------------|------------------------------------|--------------------------------|
| 0 – 2 roky | 26 | 16 |
| 3 – 5 let | 29 | 17 |
| 6 – 10let | 33 | 20 |
| 11 – 20 let | 44 | 26 |
| více než 20 let | 35 | 21 |
| Celkem | 167 | 100 |



Graf 22: Počty respondentů VŠ3b podle let profesní praxe

8.2.4 Stanovení postupu zpracování výzkumných dat

Jelikož se jedná o proměnné kardinální, využijeme pro jejich srovnávání výpočet aritmetického průměru. (viz. blíže např. Skutil, 2011, s.165 nebo Chráska, 2007, s. 158)

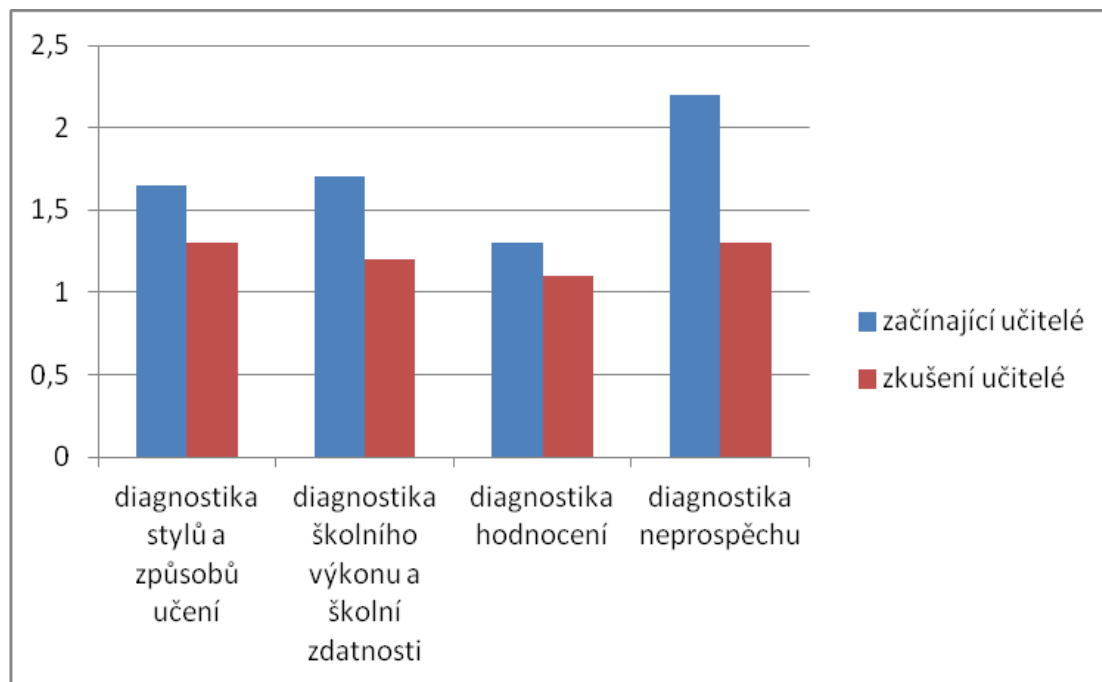
8.2.5 Vyhodnocení výzkumných dat

V rámci našeho šetření jsme zpracovali vyhodnocení potřeb rozvoje jednotlivých oblastí diagnostické kompetence. Na základě dat od respondentů s různou délkou praxe se nám podařilo provést srovnání potřeb rozvoje jednotlivých kategorií diagnostické kompetence začínajících a zkušených učitelů. Za začínající učitele považujeme pro účaly našeho šetření učitele s délkou praxe 0 – 5 let.

Pro přehlednost budeme společně srovnávat tematicky blízké položky dotazníku:

- diagnostika procesů učení a školní zdatnosti a výkonnosti žáka
- diagnostika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- diagnostika osobnosti žáka a procesů jeho chování a jednání,
- diagnostika sociálních vztahů a sociálního prostředí ve škole a
- autodiagnostika učitele a reflexe jeho pedagogického jednání

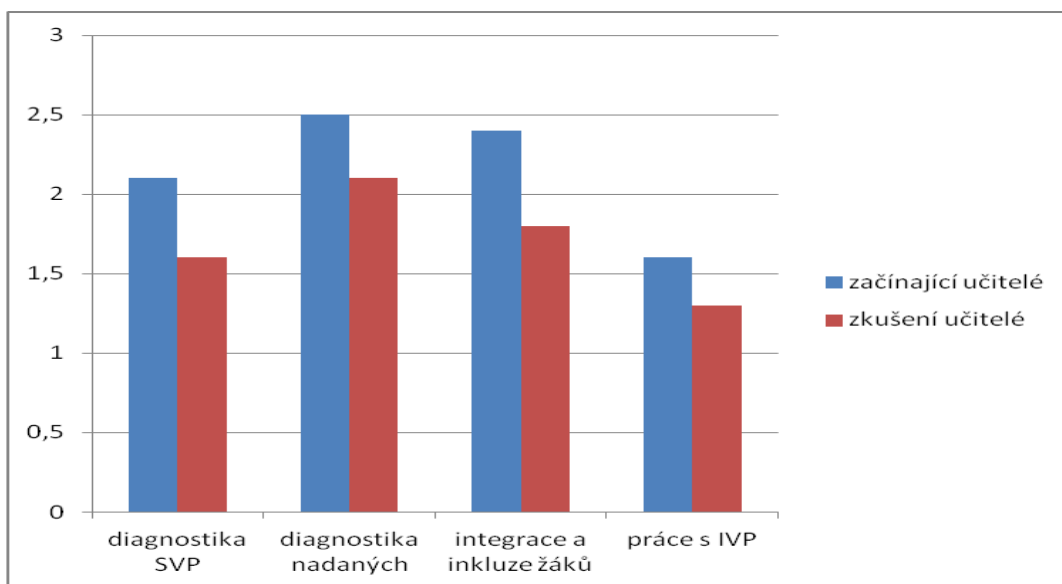
Diagnostika procesů učení a školní zdatnosti



Graf 23: Srovnání potřeb rozvoje diagnostiky procesů učení a školní zdatnosti

Míra potřeby rozvoje diagnostiky procesů patří ve vyhodnocení dat tohoto šetření k nejnižším. Zkušení učitelé cítí potřebu nižší než 1,3. Začínající učitelé mají vyšší obavu ze zvládnutí diagnostiky neúspěchu. V ostatních položkách se jejich potřeba rozvoje této oblasti diagnostické kompetence pohybuje v těsnémokolí hodnoty 1,5.

Diagnostika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

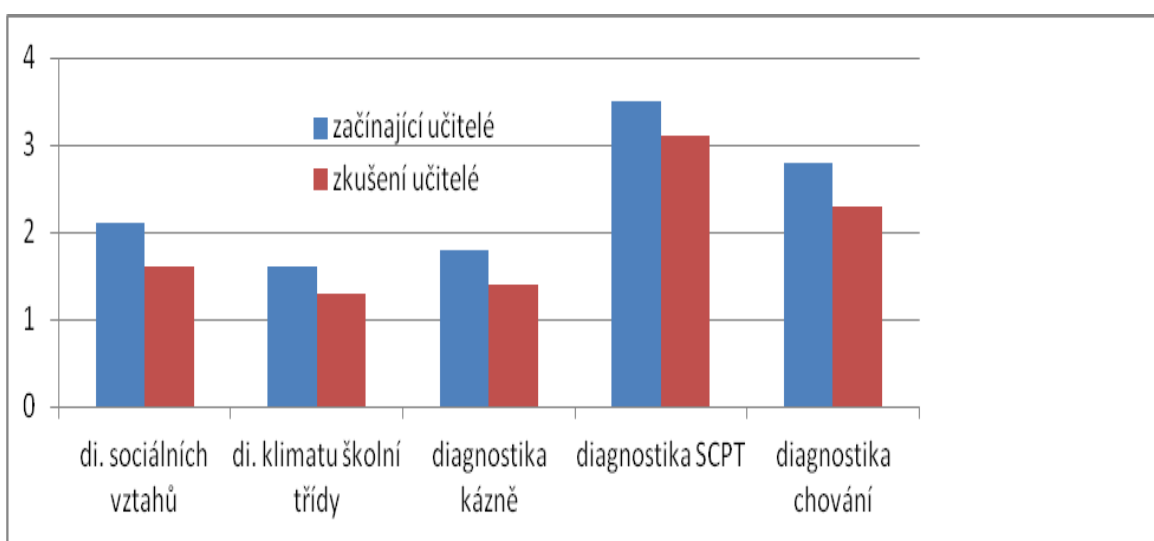


Graf 24: Srovnání potřeby rozvoje diagnostiky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Největší potřebu rozvoje cítí začínající i zkušení učitelé v diagnostice nadaných žáků. Vysokou míru potřeby je možno vysvětlit nízkým počtem nadaných žáků ve školách a tím i minimální zkušeností učitelů s touto skupinou žáků.

Obdobný výsledek, ukazuje položka Integrace a inkluze žáků. Vysokou míru potřeby je možno odvodit od široce diskutovaného a legislativně nejasně vymezeného záměru MŠMT plošného zavedení inkluze v ČR.

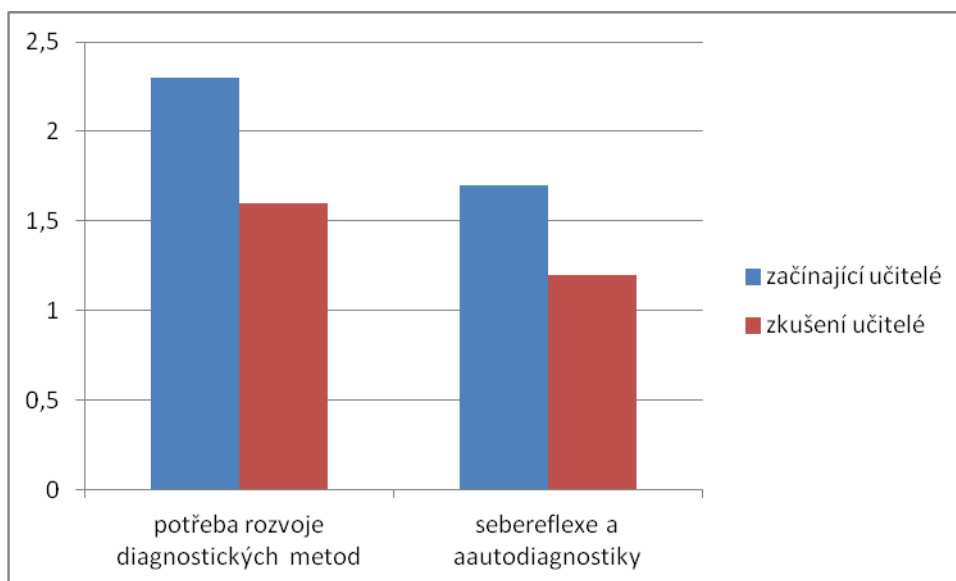
Diagnostika chování a jednání žáka



Graf 25: Srovnání potřeb rozvoje diagnostiky chování a jednání žáka

V oblasti diagnostiky sociálně patologických jevů spatřují jak začínající, tak zkušení učitelé nejvyšší zjištěnou hodnotu potřeby rozvoje diagnostické kompetence. U obou skupin espondentů je tato hodnota větší než 3. Tento výsledek naznačuje potřebu nastavení jek pregraduální tak celoživotní koncepce vzdělávání do oblasti prevence a řešení této oblasti.

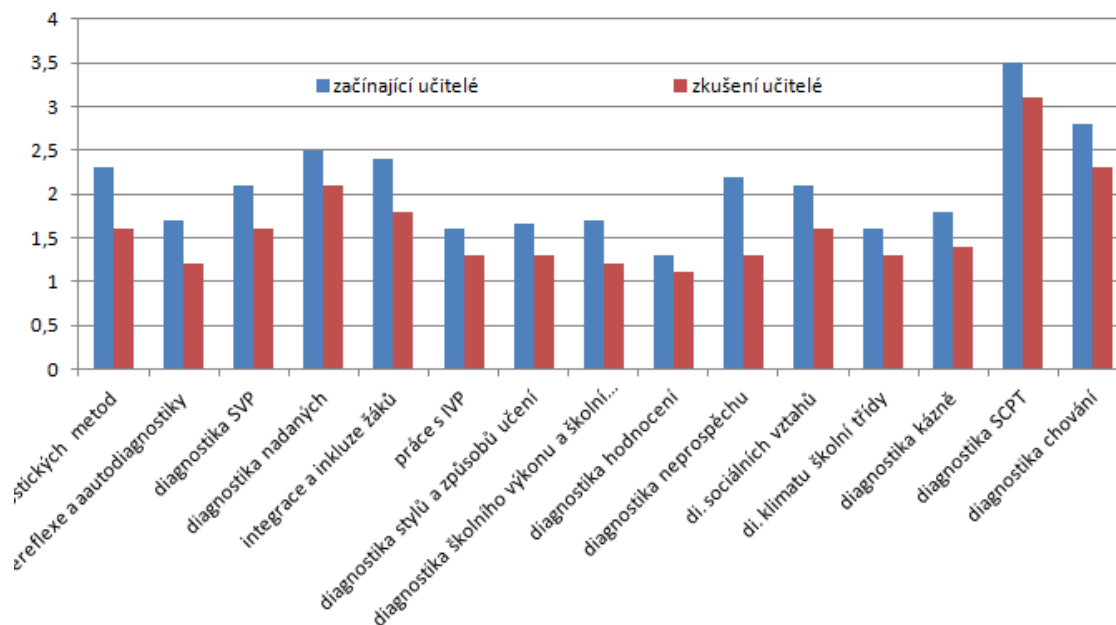
Potřeba rozvoje metod pedagogické diagnostiky a autodiagnostiky



Graf 26: Potřeba rozvoje diagnostických metod a autodiagnostiky učitele

Začínající učitelé dle očekávání cítí silnější potřebu rozvoje metod pedagogické diagnostiky. V oblasti atodiagnostiky a sebereflexe je míra potřeby rozvoje na 1,2 a u začínajících učitelů na 1,5, což dokládá zaměření pregraduální přípravy učitelů na kladení důrazu na provádění autodiagnostiky a reflexe po každé odučené hodině. Sami začínající učitelé si vnímají význam reflektování vlastní praxe, což dokládají výpovědi respondentů výzkumného šetření 3a.

8.2.6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření 3b a zodpovězení výzkumných otázek



Graf 27: Srovnání potřeb rozvoje diagnostiky všech oblastí diagnostické kompetence

Ve výsledném srovnání je nejvíce patrná potřeba rozvoje diagnostické kompetence začínajících i zkušených učitelů v oblasti diagnostiky sociálně patologických jevů, chování a jeho poruch, potřebě rozvoje diagnostiky nadaných a realizaci integrace a inkluze ve vzdělávání. Výsledná data korespondují s vyhodnocením otevřených otázek dotazníku 3a.

Na základě výše uvedených výsledků výzkumného šetření jsme se pokusili navrhnout systém opatření pro rozvoj diagnostické kompetence učitele (viz kapitola 9)

8.3 Konkretizace obsahu diagnostické kompetence učitele

Pro naši práci jsme si z důvodu soustředění pozornosti na jednu vybranou kompetenci a její následnou analýzu potřeb jejího rozvoje vybrali na základě výše zmíněných výzkumných šetření, diagnostickou kompetenci učitele. Výběr kompetence vychází zároveň z výsledků úvodního výzkumného šetření předkládané práce.

Pro analýzu potřeb rozvoje konkrétních oblastí diagnostické kompetence vycházíme z obsahového vymezení diagnostické kompetence dle Vašutové (2004, 107-108), které na základě výsledků našeho výzkumného šetření 2 a 3 dále konkretizujeme:

- 1. zná a dovede využít prostředky pedagogické diagnostiky (pozorování, rozhovory, standardizované či nestandardizované techniky, dotazníky, didaktické testy, a pod),*
- 2. je schopen identifikovat vzdělávací potřeby a styly učení žáků a uzpůsobit jim výuku,*
- 3. je schopen identifikovat a doporučit ev.odbornou diagnostiku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a uzpůsobí výuku jejich možnostem*
- 4. obdobně dokáže postupovat u žáků nadaných,*
- 5. ovládá proces integrace a inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy a uzpůsobit jim výuku*
- 6. umí pracovat s IVP, implementovat jeho doporučení do výuky a své postupy evaluovat,*
- 7. ovládá strategie pozitivního ovlivnění školního výkonu a školní zdatnosti a*
- 8. objektivizuje hodnocení vyučování a učení, a je schopen přizpůsobit je individuálním potřebám žáků*
- 9. dovede diagnostikovat příčiny neprospěchu žáka a podpořit jeho snahu o zlepšení*
- 10. dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě a dovede je využít k intervenci i prevenci,*
- 11. ovládá prostředky utváření příznivého pracovního, spolupracujícího a učebního klimatu ve třídě na základě znalostí sociálních vztahů žáků,*
- 12. ovládá prostředky zajištění kázně a umí řešit školní výchovné situace,*

13. *dovede diagnostikovat sociálně patologické jevy ve třídě, šikanu, týrání apod., doporučit jejich odbornou diagnostiku, a dovede je využít k intervenci i prevenci*
14. *dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředků nápravy, dovede identifikovat žáky s poruchou chování, doporučí jejich odbornou diagnostiku, a uzpůsobí výuku jejich možnostem,*
15. *je schopen reflektovat (popsat a zhodnotit) svoji vlastní praxi/výuku a zvolit vhodný postup řešení.*

Jako samostatné uvádíme kompetence v oblasti:

16. *diagnostika školní zralosti a připravenosti a*
17. *diagnostika profesního zaměření,*

které jsou specifické pro učitele konkrétních stupňů škol.

Do empirického šetření je tedy zahrnovat nebudeme.

Ve vymezení obsahu diagnostické kompetence spatřujeme čtyři klíčové oblasti této kompetence:

- diagnostika procesů učení a školní zdatnosti a výkonnosti žáka,
- diagnostika osobnosti žáka a procesů jeho chování a jednání,
- diagnostika sociálních vztahů a sociálního prostředí ve škole a
- autodiagnostika učitele a reflexe jeho pedagogického jednání

Konkretizaci obsahového vymezení diagnostické kompetence provádíme na základě výsledků druhého výzkumného šetření této práce.

Na ověření správnosti vymezení diagnostické kompetence do této podoby zaměřujeme třetí výzkumné šetření a propojujeme je s analýzou potřeb rozvoje jednotlivých nově strukturovaných oblastí diagnostické kompetence.

Teoretická část naší práce se nám tak stává východiskem pro část výzkumnou a zároveň je konstruována paralelně s výsledky úvodních výzkumných šetření.

Nově vymezená struktura subkategorií diagnostické kompetence se nám tak stávají osnovou dalšího směřování textu disertační práce.

8.4 Analýza proměny názorů na rozvoj vlastní diagnostické kompetence u začínajících učitelů po 2 a 5 letech praxe

Uvedené výzkumné šetření bylo zaměřeno na komparaci výpovědí respondentů hloubkových rozhovorů analyzujících zkušenosti a rozvoj diagnostických dovedností opakovaně po 2 a v 5 roce praxe. Zahájení realizace tohoto výzkumného šetření navazovalo na zahájení dotazníkového šetření 3 (březen 2013).

Z důvodu přehlednosti jsme opět připomněli formulované výzkumné otázky a zdůvodnění voby metodologie.

8.4.1 Vymezení výzkumných otázek

Pro zpřesnění tohoto cíle jsme si stanovili dílčí výzkumné otázky:

- Jak se změnil pohled začínajících učitelů na rozvoj diagnostické kompetence po 2 a 5 letech praxe?
- Jaký je jejich nový pohled na jejich pregraduální přípravu – co využili, co pomohlo, co opravdu chybělo, co přinesla až praxe ve vztahu ke zkvalitňování profesní přípravy budoucích učitelů?
- Jak významně jejich profesní praxe ovlivnila rozvoj diagnostické kompetence?

8.4.2 Volba metodologie

Volba metodologie této části výzkumu je dána koncepcí triangulace výzkumných metod, využitých u jednotlivých částí výzkumného šetření 3.

Metody sběru dat a jejich vyhodnocování byly voleny tak, aby se navzájem doplňovaly, a zpřesňovaly tak výzkumná data. Spolu s kvalitativně zpracovanou analýzou dotazníkového šetření zhodnocení pregraduální přípravy učitelů v oblasti rozvoje jejich diagnostické kompetence (výzkumné šetření 3a) a kvantitativně zjišťovanou mírou potřeby rozvoje této kompetence (výzkumné šetření 3B) byly výpovědi respondentů uvedených dotazníkových šetření doplněny a zpřesňovány kvalitativně zaměřeným výzkumným šetřením 3c, v podobě analýzy dat longitudinálního šetření pomocí hloubkových rozhovorů.

Pro realizaci této části výzkumného šetření 3 (3c) jsme zvolili metodu analýzy dat hloubkových rozhovorů (*in-depth-interview*). Podle Švaříčka je hloubkový rozhovor volen „za účelem získání vylíčení živého světa dotazovaného s respektem k interpretaci

popsaných jevů Prostřednictvím hloubkového rozhovoru jsou zkoumáni členové určitého prostředí nebo sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny.“ (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 159)

Analýza dat z rozhovorů byla vyhodnocována pomocí otevřeného kódování.

8.4.3 Zpracování deskriptivní charakteristiky výzkumného vzorku

Hloubkové rozhovory byly vedeny se 2 učiteli 1. stupně ZŠ a 2 učiteli 2. stupně ZŠ a 1 učitelem SŠ. Ten ale výzkumné šetření nedokončil a z výzkumu odstoupil.

Na 1. i 2. stupni ZŠ se nám podařilo do výzkumu zařadit vždy jednu ženu a jednoho muže. První kolo rozhovorů probíhalo v březnu 2013. Oslovení respondenti měli za sebou 2 roky profesní praxe. Osloveni byli absolventi Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni.

Rozhovory byly zopakovány v říjnu a listopadu 2015, tedy v 5 roce profesní praxe respondentů.

8.4.4 Vyhodnocení výzkumných dat rozhovorů

Obdobně jako u vyhodnocení otevřených otázek dotazníkového šetření 3a jsme pro vyhodnocení dat z rozhovorů zvolili metodu otevřeného kódování

| Kategorie | Dílčí kategorie | Kódy |
|---|---|---|
| Klíčové kategorie z hloubkových rozhovorů | Precizace provádění, větší citlivost diagnostických metod | <i>Zkvalitňování základních metod pozorování, rozhovorů a objektivizace didaktických testů, využívání projektivní techniky, sociometrie</i> |
| | Reflektivní techniky | <i>Neustálá zpětná vazba, rozbor všech činností, příčin a následků, změny a řešení</i> |
| | Konkrétní dovednosti | <i>(výčet uveden v textu)</i> |
| | Četnost jejich provádění | <i>Konkrétní každodenní diagnostické dovednosti – pozorování, rozhovory. Dle potřeby diagnostika školního výkonu, klimatu, projektivní techniky</i> |
| | Diagnostická citlivost | <i>Postupné zpřesňování výsledků, automatizace technik, nápaditost v jejich kombinaci</i> |
| | Seberozvoj | <i>Stále se učím a zlepšuji v jejich provádění a vyhodnocování</i> |
| | Osobnostní dispozice | <i>Komunikace se třídou, nastavení a sdílení pravidel. Můžou se mi svěřit, říci cokoli, vytváření pocitu bezpečí – empatie, citlivost, bezpečí, jistota, spravedlnost</i> |
| | Spolpráce s okolím | <i>S kolegy, VP, PPP, rodiči, formy spolupráce</i> |

Nejdříve jsme vyhodnotili rozhovory s respondentkou a respondentem z 1. stupně ZŠ

po 2 letech jejich profesní praxe a srovnali jejich výpovědi s opakováním rozhovoru v 5 roce jejich profesní praxe. Stejným způsobem jsme postupovali u respondentů 2. stupně ZŠ.

8.4.4.1 Vyhodnocení hloubkových rozhovorů s učiteli NŠ -2 roky praxe

Úvodní otázky byly zaměřeny na oblast rozvoje diagnostické kompetence v pregraduální přípravě. Oba respondenti uvádějí široké spektrum předmětů souvisejících pedagogickou diagnostikou. Samostatný předmět ve studijním plánu Učitelství pro NŠ nebyl.

Další otázka byla zaměřena na způsoby poznávání žáků: oba respondenti uvádějí pozorování a rozhovory:

Poznávání žáků, třídy:

Paní učitelka NŠ (dále označovaná jako NŠŽ):

NŠŽ: Nejčastěji v rámci učebního procesu, preferuji rozhovory, děti jsou v NŠ sami velmi sdílné, pro rozhovory jsou cenné ranní kruhy, poznávám žáky i v družně, když tam supluju, pozorováním o přestávkách, na chodbě, na výletě nebo na škole v přírodě“

Pan učitel NŠM: „Postupně se učím žáka blíže poznat a diagnostikovat. Asi až čas mě to naučí pořádně. Hrajeme různé hry, ve kterých by se měla osobnost žáka blíže projevit, provádím rozbor žákových prací, často diskutuji s rodiči, kterých se na žáka dotazuji. Zjišťuji jejich dlouhodobé i aktuální problémy, vždy když vidím, že se výkon prudce zhoršil, snažím se pátrat po příčinách. (rozhovory, hry, pozorování, sociometrický statut, klima třídy)“

Poznávání sociálního klimatu:

Poznávání sociálního klimatu oba učitelé řeší pomocí pozorování, se sociometrií má zkušenost pan učitel NŠ, paní učitelka ještě ne, ale zná ji.

Při zjištění nebo podezření na problém situaci řeší většinou rozhovorem, při zásadnějším problému (např. neprospěch, šikana) spoluprací s výchovným poradcem a PPP. Oba se již v prvních letech praxe setkali a řešili i šikanu v třídě.

NŠM: „Pokud zjistím, že se něco děje, nejdříve si to ještě několikrát prověřím, abych zbytečně neplašil. Když je problém výchovného rázu, zkusím navodit nenápadně téma např. v hodinách prvouky a sleduji, jak se daný žák bude chovat. Pokud reaguje špatně nebo se dokonce svěřívá, následuje rozhovor. Někteří se neradi svěřují, tak mi to

mohou napsat na papír. Problém následně velmi takticky řeším také s rodinou. Nastanou situace, kdy rodina vše popře, potom si sedneme všichni včetně žáka a problém se vždy vyřeší. Už jsem také řešil šikanu, to jsem postupoval podle doporučených opatření. Do třídy k nám také zavítali pracovníci PPP, kteří zjišťovali klima třídy a snažili se problém řešit. Návštěvy byly celkem dvě.“

Když je problém vzdělávací, snažím se zavést podpůrná opatření nejdříve na úrovni třídy. Pokud se problém stupňuje, doporučuji žáka do PPP. Celou situaci vždy konzultuji s rodiči žáka.“

NŠŽ: „Měli jsme tu žáka s domácím vzděláváním, střídavě žil s rodiči v Anglii, kde chodil i do školy, a k nám chodil na přezkušování, jezdil s námi i na školu v přírodě. Měl lepší vybavení, pamlsky, což vzbudilo u jednoho žáka závist, ten mu to nepřál – kradl a ničil mu věci, napadal ho. K jiným dětem se již dříve choval občas obdobně – napadal holčičky, tahal je za vlasy. O násilí jsme mluvili ve škole. Zapojili jsme děti ze třídy, aby včas upozornily, kdyby něco. Na škole v přírodě nám i dětem trvalo déle, než jsme si toho všimli, ale urychleně jsme to řešili s výchovnou poradkyní a maminkou agresora. Následně i s celou třídou“

Poznávání stylů učení a podpora učení žáků

Oba učitelé podporují žáky v učení prostřednictvím motivace a postupné analýzy učebních stylů žáků

NŠŽ:“ vidím chuť se učit u dětí, jsou zvědaví, dávám jim logické úkoly, úkoly, co je baví, dáváme za odměnu. Když mě něco zaujme v DUMech a mohlo by se jim to hodit, i když je to nad rámec obsahu učiva, tak to rádi dělají. Používám také metody kritického myšlení Evokace-Uvědomnění- Reflexe“

Rozvoj žáků se speciálními vzdělávacími i potřebami se objevuje u obou respondentů. Využívají podpůrných opatření. Na školách je k dispozici speciální pedagog, který vede ambulantní nápravnou péči.

Mužská a ženská role ve vztahu k autoritě učitele

Velmi zajímavá byla odpověď respondenta, na otázku zda to, že je muž, nějak ovlivňuje jeho žáky? Zda má větší autoritu než ženy, učitelky?

NŠM: „Jsem si jistý, že je to podstatný faktor, který svou roli hraje. Některé ženy mají také velmi silnou autoritu. Na druhou stranu se moje třída velmi negativně projeví, pokud v ní supluje žena. Jakoby ji přestávali respektovat“.

V čem se změnila zkušenosti za 2 roky praxe

NŠM: „Praxe mě naučila vnímat školní prostředí komplexněji. Činnosti se více automatizují. Naučil jsem se lépe s dětmi komunikovat a více je vnímat. Postupně jsem si osvojił baterii metod a zdokonalil se v organizačních formách.“

NŠŽ: „Nejdříve jsem se cítila v diagnostice neohrabaně, spíše pocitově intuitivní provádění, teď už precizuju. Na konci června si řeknu, že mám 2 měsíce na to si promyslet, co udělám příští rok jinak. Změny jsou ale závislé na počtu dětí ve třídě, ne vždy jde uspořádání lavice do U, hodně kooperace a skupinovek musíme pak uzpůsobit, u početnější třídy to tak často nejde.“

Co byste doporučili pedagogickým fakultám změnit, aby si absolventi přinášeli do praxe více zkušeností?

Výpovědi obou respondentů se shodovaly v potřebě dovednostního a zkušenostního základu pedagogické praxe

NŠ Ž i M: „Studenti by měli mít určitě více hodin praxe, kde se aktivně podílejí na výuce a nejsou jen pasivními pozorovateli. Doporučuji se také zaměřit na komunikaci s rodiči, jak s nimi správně komunikovat. Jako studentovi mi chyběla znalost v oblasti školní administrativy. Dobré bylo tvořit si portfolia s didaktickými nápady a hrami.“

8.4.4.2 Vyhodnocení hloubkových rozhovorů s učiteli NŠ v 5 roce praxe

Při vyhodnocení rozhovorů v 5 roce praxe jsme se zaměřily na podstatné změny, které se oproti minulému šetření udály.

U obou respondentů je zjevná velmi výrazná precizace metod, která se projevuje v jejich četnosti, hloubce provádění a vzájemné kombinaci. Ukazuje se i uvědomění si vlastní nedostatečnosti, charakteristické výroky „stále ještě neumím vše, pořád nevím proč se něco děje..., jaké to má příčiny,“

Např paní učitelka NŠ : chlapeček, 4. třída, „...není všechno v pořádku, chová se jinak, jinak se cítí, je introvertní, zeptala jsem se bývalé paní učitelky. Projevy chování: poruchy pozornosti, nevnímá při výkladu, velmi často se jakoby ztrácí, máme domluvené signály, sama se ho ptám, kde zrovna jsme, podporuji jeho pozornost,

dáváme dílčí, krátké úkoly. Objevují se sekvence pozornosti. Diagnostika v PPP bude až v červnu, hyperaktivita není, spíš hypoaktivita, je velmi inteligentní, To se teď ve mně nejvíc pere. Tady si nejsem jistá, pořád zkouším, nemáme to vychytaný.“

NŠ M: “ Za poslední roky musím uvést na prvním místě zkušenosti z praxe. Díky dlouhodobé praxi a „žití“ mezi žáky dokážu lépe mnohé problémy rozpoznat včas a žákům umím nabídnout včasnou pomoc. Zlepšil jsem se tedy v pozorování, komunikaci se žáky. Naučil jsem se více pracovat se žáky s poruchami učení a chování, a metody práce s nimi.“

8.4.4.3 Vyhodnocení hlo. rozhovorů s učiteli 2.stupněZŠ po2 letech praxe

I učitelů na ZŠ (2. stupni) jsme se v úvodu rozhovoru dotazovali na absolvované předměty. Paní učitelka ZŠ (dále ZŠŽ) uvedla na prvním místě předměty Pedagogická diagnostika a Diagnostika klimatu školní třídy, dále uváděla speciální pedagogiku, školní psychologii, psychopatologii a sociální psychologii. Pan učitel pak Pedagogickou psychologii a psychopatologii.

Jak poznáváte své žáky, třídu?

Paní učitelka byla ve svých výpovědích sdílnější. Oba učitelé ale shodně uvádějí pozorování a rozhovor se žáky. Paní učitelka zkouší i projektivní techniky.

ZŠŽ: „Snažím se maximálně využívat zkušeností a znalostí diagnostických metod, například pozorování a rozhovory. Snažím se se svými žáky co nejvíce mluvit třeba během přestávek nebo dozorů, to děti poznávám mnohem víc, než v hodinách, ale říci, že všechny žáky znám velmi dobře, to si ještě netroufnu říct. Například s některými introvertními nebo úzkostnějšími dětmi je velice obtížné navázat nenucený rozhovor a dozvědět se o nich něco víc. Začínám si také zkoušet některé projektivní techniky, které jsme na VŠ dělali.“

Jak poznáváte způsoby a styly učení, jak motivujete žáky k učení?

Pan učitel uvádí jako hlavní metodu pozorování „pozoruji žáky při vyučování, jak si zapisují do sešitu, když počítají příklad, jestli si udělají náčrtek, zda je postup nějak strukturovaný a podobně, taky rozhovorem a diskusí, když žáci vysvětlují své řešení úkolu ostatním.“

Paní učitelka podporuje žáky ve volbě vlastního stylu učení a snaží se uzpůsobit výuku různým stylům volbou výukových metod.

ZŠ Ž: „Přesně zjištěné to nemám. Snažím se spíš vést žáky k tomu, aby si svůj styl učení našli sami. Například při osvojování slovní zásoby zkoušíme v hodinách různé techniky učení, třeba zaměřené spíše vizuálně, nebo auditivně a tak.. a pak si se žáky povídáme o tom, co komu více vyhovovalo.“

Jak řešíte situace náhlého zhoršení prospěchu

Pan učitel pátrá po příčině zhoršení rozhovorem a pozorováním žáka v hodině a nabízí žákům možnost opravit si známku přezkoušením. Jednou za pololetí nabízí „výmaz 5“, když se žák sám dobrovolně přihlásí ke zkoušení“,

Paní učitelka popsala konkrétní případy, kdy a jak zhoršení prospěchu řešila:

„Samozřejmě se taky stane, že se nějakému dítěti zhorší prospěch. Snažím se pak být ve střehu a zjistit, co se stalo. Většinou je to vlivem nějaké nemoci, třeba i 14 denní nemoc při třech hodinách angličtiny je velký výpadek. Snažím se pak s žákem domluvit na nějaký termín, do kterého mu dám čas si všechno doplnit, v té době hájení třeba nepočítám špatné známky do klasifikace. Nebo jsem taky řešila případ, kdy se dívčině hodně zhoršil prospěch, všimla jsem si, že mžourá, připadalo mi, že špatně vidí, tak to jsem pak kontaktovala maminku, dívčina dostala brýle a prospěch se zase vrátil do normálu.“

Jaké máte nástroje zjišťování vědomostí?

Oba učitelé se shodli na zkoušení a didaktických testech. Pan učitel ještě uvedl analýzu písemných prací a zápisků v sešitě. Paní učitelka analýzu slohových prací a didaktické hry: „Já si připravuji didaktické testy sama. Máme sice nějaké testy připravené jako součást učitelských příruček, ale raději si dělám testy sama. Hlavně proto, aby v nich bylo zrovna to, co jsme v hodinách procvičovali. Také někdy musím připravit různé varianty náročnosti pro žáky se SPU. Standardizované testy využívám výjimečně, například jako přípravu žáků na přímačky do jazykové školy“

Společné sdílení didaktických testů

Potvrdili oba učitelé, i když jen v omezené míře a s kolegy stejné aprobace.

Paní učitelka dále uvedla, že vedle testů si s kolegy vyměňují i výukové materiály a náměty na didaktické hry. „Vyměňujeme si nejen testy, ale i různé výukové materiály s kolegyní v kabinetu. Výjimečně i s dalšími kolegyněmi, ale to je jen opravdu výjimečné. A je to škoda, ušetřily bychom tak spoustu času. Ale nějak tohle na naší škole

obvyklé není... je to možná proto, že je tu učitelů skutečně hodně (34), jsme hodně izolováni ve svých kabinetech.“

Vedete si pedagogický deník nebo nějaké portfolio příprav či nápadů?

Pan učitel uvedl, že má pro každou třídu desky s přípravami a soubory úkolů. Paní učitelka si vytváří portfolio „osvědčených metod“

„Schovávám si ale různé poznámky, mám takovou složku ke každé třídě, ale je to spíš spojené s učivem, co se mi osvědčilo, co žáky bavilo, a tak. Spíše bych to nazvala portfoliem.“

8.4.4.4 Vyhodnocení hloubkových rozhovorů s učiteli ZŠ v 5 roce praxe

Obdobně jako u učitelů NŠ se u druhého rozhovoru zaměříme na změny a pokroky učitele, které od posledního rozhovoru udály:

Oba vyučující cítí velký pokrok v precizaci pozorování a rozhovorů. Začali používat i techniky, které dříve nepoužívali nebo neznali jako např. analýzu studentských portfolií a analýzu dovedností.

ZŠŽ: „Asi jsem zkušenější v pozorování žáků, hodně napoví i informace o jejich rodinném zázemí. Protože učím angličtinu, snažím se do některých jazykových úloh komponovat prvky projektivních technik, například metoda nedokončených vět, pokládání otevřených otázek, apod. S jejich vyhodnocováním jsem ale opatrná, mnohem opatrnější, než dříve, dnes vidím, jak složitý subjekt je dítě a že jedna projektivní technika mi ukáže jen malý střípek. Je nutné si data co nejpečlivěji ověřovat kombinací více metod, minimálně pozorováním a rozhovory. Cítím zlepšení i v oblasti hodnocení a klasifikace žáků.“

Paní učitelka se v posledních letech setkala se šikanou, pan učitel ještě ne. Domnívá se, že proto, že učí na malé škole, kde se učitelé a rodiče dobře znají. Vliv může mít i jeho autorita, jako muže-učitele.

Co byste doporučili pedagogickým fakultám zlepšit?

Oba učitelé se shodli na posílení pedagogické praxe, zkušeností v reálných situacích a spolehnutí výukové činnosti s mentorem i oborovým didaktikem společně. Paní učitelka dále uvedla : *„snad větší respekt k dětem. Vytyčit žákům hranice, mít nároky co se učiva týče, to ano, ale respekt. Ten často i u svých kolegů postrádám. Také mám pocit, že ještě řada absolventů vychází z fakult s takovou tou představou, že žákům dají do hlavy trychtýř a začnou jim tam lít informace.“*

Jako doklad výrazné precizace diagnostických dovedností paní učitelky uvádíme přepis odpovědi na otázku, *Co se jí v poslední době podařilo?*

„Tak to jste mě hned na začátku zaskočila. Počkejte....ale jo, už vím...něco jo. Člověka nejdřív napadají jen samé problémy, které ho tíží. Radost si tak intenzivně neuvědomuje. Ale jo. Mám v šesté třídě holčičku, která k nám přišla z jedné vesnické školy. Od začátku školního roku se nedaří zapojit ji do kooperativních aktivit. Straní se kolektivu, o přestávkách si čte v koutku. Odmítá s žáky spolupracovat, raději řekne, že to neví nebo neumí, ale úkoly má vždy bezchybné. Nejdříve se děti snažily, hlavně holčičky, navázat s ní kontakt, ale na jejich výzvy nereagovala. I když jsem se jí snažila zapojit do výuky (skupinové práce, didaktických her apod.) vždy odmítala. Třída ji začala vyčleňovat. Zkoušela jsem s ní promluvit, mluvila jsem i s maminkou, prý i na 1. stupni byla zamkljší. Paní učitelka si prý chválila, jak je samostatná, že o ní skoro neví. Dle mého názoru si holčička vytvořila vzor ideální žákyně, o které nikdo ani neví a ona nikoho neruší. Maminka mi pak vyprávěla, jak jí dcera doma pomáhá, kolik věcí sama zastane. Zkusila jsem využít její samostatnosti a chuti pomáhat a začala jsem jí dávat drobné úkoly – najít nějaký text v encyklopedii, se kterým jsme pak společně pracovali, rozdat sešity, připravit část nástěnky na dané téma. Zatím tak, aby nebyla nucena do spolupráce s ostatními, ale ostatním byla prospěšná a mohli na její práci navázat. Jednou jsem jí požádala, aby napsala fantazijní příběh, co jí v poslední době zaujalo. Poprosila jsem jí, zda mohu část ve třídě přečíst, aniž bych sdělovala, kdo ho psal. Žáci pak měli za úkol příběh dokončit dle své fantazie. Všechny příběhy jsme pak připevnili do kruhu na nástěnku a doprostřed ten citovaný úryvek. Její text se tak stal srdcem a součástí příběhů ostatních. Zatím jsem ostatním žákům neprozradila, kdo úryvek psal a nepovažuji to ani za nutné. Možná to jednou sdělí sama pisatelka. Splnilo to ale svůj účel. Holčička už dokáže pomalu spolupracovat ve dvojicích a časem jistě zvládne i větší skupinu. Už necítí potřebu být za každou cenu neviditelná...“

Ve výpovědi je patrná systematická a odůvodněná volba diagnostických metod - pozorování *Čeho jsem si všimla?*, dále rozhovoru, zjišťování informací *Proč se to tak děje? Bylo to tak už dříve nebo je to změnou školy? Kdo mi k tomu může co říci?*, cílenost na rozkrývání *Neodmítají ji ostatní žáci? Jak se k ní chovají, když tu nejsem? Jak ona reaguje na ně? Jak se změní její reakce, když změním její roli ve třídě? Kterou její vlastnost mohu využít? Měním já ji nebo ona mě? Nebo se měníme navzájem, v každém kroku, který spolu jdeme?* Cílené řešení problému, aplikace projektivních technik, postupné zkoušení a ověřování si dílčích kroků, jejich opakovaná reflexe, pomohlo k vyřešení problému, který mohl skončit velmi nešťastně.

Jsme si vědomi toho, že se nám z bohatosti výzkumného materiálu nepodařilo vytěžit vše. I přesto se domníváme, že jsme podali základní odpovědi na položené výzkumné otázky a doplnili výzkumný potenciál dat výzkumného šetření 3a.

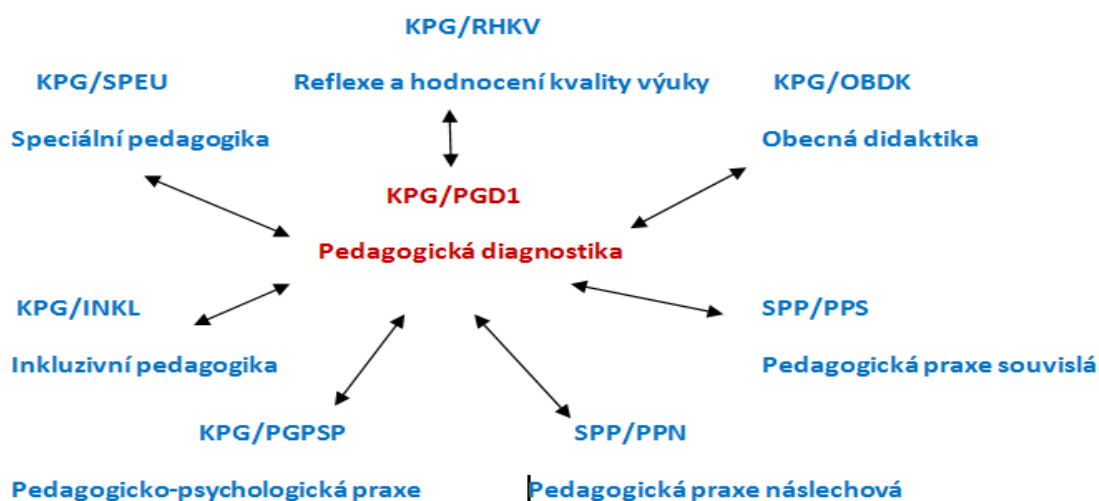
9 Návrh opatření a metod pro podporu rozvoje diagnostické kompetence učitele v pregraduální přípravě budoucích učitelů

Trendy učitelského vzdělávání od přelomu století směřují k pojetí učitelského vzdělávání a přípravě učitele jako reflektivního praktika. Systematická reflexe pedagogické činnosti učitele, neustálé, cyklicky opakované přemýšlení o procesech a situacích pedagogické činnosti vedoucích ke zkvalitnění výuky, v sobě integruje teoretickou a praktickou složku přípravy učitelů. (Korthagen et al., 2011).

Reflektivní model učitelského vzdělávání si klade za cíl propojit praxi s teorií a profesní znalostí učitele. Korthagen označuje takový model profesní přípravy učitele, jako realistický přístup k učitelskému vzdělávání (Korthagen et al, 2011, s. 59).

Spolu s přípravou akreditačních materiálů na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni na jaře 2015, jsme se začali zamýšlet nad evaluací stávajících studijních plánů a přípravě nové koncepce společného základu pedagogicko-psychologických disciplín studijních plánů učitelských oborů. Naším cílem bylo propojit po obsahové a systémové stránce jednotlivé předměty. Naše pozornost se zaměřila na propojení předmětu Pedagogická diagnostika se studijními předměty sytícími diagnostickou kompetenci napříč studijním plánem. Souvislosti a propojení hledáme u studijních předmětů jak v horizontální, tak vertikální rovině.

Inspirací nám byla jednání u kulatých stolů v Brně a v Českých Budějovicích, věnovaných evaluaci systému pedagogických praxí na pedagogických fakultách v ČR.



Obrázek 8 - Rozvoj diagnostické kompetence v předmětech studijního plánu

Zaměření předmětu Pedagogická diagnostika:

Student získá kompetence, znalosti a dovednosti v oblasti pedagogické diagnostiky. Bude znát jednotlivé metody a diagnostické techniky, jejich přínos a způsoby provedení vyzkouší si jejich použití. Student na základě situace dokáže vybrat vhodnou techniku dle dle jejíchh pozitiv i negativ a umí se na základě toho rozhodnout. Dokáže s oporou o výstupy z předmětů vývojové a pedagogické psychologie, speciální pedagogiky a oborových didaktik a pedagogických praxí diagnostické metody vhodně kombinovat a doplňovat.

Vztah a propojenost pedagogické diagnostiky s dalšími předměty

Klíčovým předmětem, který vytváří most mezi pedagogickou diagnostikou a pedagogickou praxí je nově koncipovaný předmět **Reflexe a hodnocení kvality výuky**. Předmět bude zaměřen na rozvoj dispozic studentů k reflexi a hodnocení kvality výuky. Dokáže obohacovat jejich profesní vidění a posilovat kompetence k profesionálně efektivnímu propojování teorie s praxí. Dílčí cíle jsou zaměřeny na rozvoj schopností studentů pro obsahově zaměřenou didaktickou analýzu edukačního procesu, pro vyhodnocení jeho přínosných a slabých stránek (se zvláštním ohledem na vlastní zkušenost z výuky) a pro využití získaných poznatků ke zlepšování kvality výuky. Pojetí předmětu je založeno na využití Schönova konceptu reflektivního praktika a v metodologické oblasti se opírá zejména o Korthagenovo pojetí reflektivní praxe a metodiku 3A založenou na konceptové analýze učiva.

Provázanost pedagogické diagnostiky a **obecné didaktiky** vychází z didaktické a psychodidaktické kompetence učitele při vedení vyučování. Během vyučovacího procesu je možno neustále uplatňovat techniky pedagogické diagnostiky k poznávání a korigování procesů učení, jednání a konání každého žáka.

Speciální pedagogika spolu s pedagogickou diagnostikou využívají shodný repertoár metod poznávání žáka a třídy. Předmět **Inkluzivní pedagogika** poskytuje pedagogické diagnostice prostor a zaměření působení na konkrétní cílovou skupinu.

Provázanost s **předměty praxe** je dáno jejich prakticky zaměřeným obsahem, poskytujícím prostor pro provádění pedagogické diagnostiky v kontextuálním rámci svého prostředí.

Vertikální propojení pedagogické diagnostiky s dalšími předměty je dáno gradací studia a jeho tematického pedagogickopsychologického rozvržení. Především se jedná o propojení s předměty bakalářského studijního plánu a napříč jednotlivými ročníky.

Od provedení obsahové analýzy studijních plánů pedagogických fakult bylo v závěru disertační práce upuštěno z důvodů nejednotnosti ve formě a obsahu uložených dat a z důvodu nasměrování konkrétními podněty od vedení akreditační komise ke konkrétní evaluaci a úpravě studijních plánů a předmětů přímo na půdě Pedagogické fakulty Západočeské univerzity v Plzni.

10 Závěry a diskuse

Na základě zjištěných dat shrneme závěry vyplývající z našeho šetření.

Jsme si vědomi limitů daných omezeným výběrem výzkumného souboru a

Zvolených výzkumných technik, proto veškeré závěry v této práci vztahujeme pouze k tomuto vzorku a uvedenému suboru.

10.1 Závěry obsahové

Cílem výzkumného šetření bylo analyzovat potřebu rozvoje vybrané kompetence a na základě této analýzy podat návrh opatření a metod pro podporu jejího rozvoje v pregraduální přípravě budoucích učitelů.

Předmětem našeho výzkumného šetření se stala diagnostická kompetence učitele a potřeba jejího rozvoje. Volba diagnostické kompetence učitele, jako předmětu našeho výzkumného šetření vycházelo ze studia odborných pramenů, analýzy výzkumných šetření a provedení vlastního výzkumného šetření, které tuto kompetenci určilo jako kompetenci s největší potřebou jejího rozvoje. U kompetence diagnostické byla zjištěna největší diskrepance mezi požadovanou úrovní osvojení této kompetence z pohledu uvádějících učitelů ve srovnání se sebehodnocením této kompetence z pohledu studentů učitelství v závěru svého studia. Výzkum šetření se dále zaměřilo na zjištění obsahu diagnostické kompetence, tj, v praxi nejčastěji používaných diagnostických metod a technik učiteli základních a středních škol a určení oblastí, které jsou učiteli nejčastěji diagnostikovány. Na základě tohoto zjištění byl rozčleněn obsah diagnostické kompetence učitele do podoby 15 všeobecných a 2 specifických oblastí diagnostikování.

Dále bylo výzkumné šetření zaměřeno na zhodnocení pregraduální přípravy v oblasti rozvoje diagnostické kompetence a potřeby rozvoje diagnostické kompetence z pohledu začínajících a zkušených učitelů. Na základě zjištěných dat byl navržena model opatření pro rozvoj diagnostické kompetence v pregraduální přípravě učitelů. Mezi oblastmi s největší potřebou rozvoje řadili učitelé diagnostiku a prevenci sociálně patologických jevů a diagnostiku chování. Významná míra potřeby rozvoje byla dále zjištěna u diagnostiky nadaných a inkluze a integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V hodnocení pregraduální přípravy učitelé označili jako stěžejní praktické a dovednostní zaměření pedagogických praxí s potřebou neustálé reflexe a sebereflexe.

Výzkum přinesl i několik inspirativních námětů na změnu koncepce pedagogických praxí, jejich náplň a četnost. Učitelé například doporučovali při přípravě učitele střední školy realizovat praxi na všech typech středních škol. Dále bylo doporučováno zaměření praxí, absolvovat praxi i v rámci vedení kroužků a volnočasových center či vedení doučování. Analýza dat hloubkových rozhovorů s vybranými učiteli tyto názory potvrdila.

Cílem našeho šetření nemůže být vzhledem k povaze tématu práce zevšeobecnění zjištěných výsledků, ale snaha o deskripci sledovaného jevu zasazeného do konkrétního kontextu. Naše šetření staví především na zkušenostech a narativitě respondentů, jejichž výpovědi jsme se pokusili kategorizovat, vysledovat obecné principy, přístupy k sledovanému problému, upozornit na důležité aspekty sledovaného problému, naznačit případné tendence apod.

Zahájení výzkumné činnosti předcházelo studium teoretických zdrojů a empirických studií na téma profesních kompetencí učitele z pozice profesní přípravy učitelů a potřeby rozvoje jejich kompetencí. Formulovány byly hlavní cíle výzkumu. Následovala vlastní výzkumná práce – vytvoření výzkumného vzorku, sběr dat, analýza a interpretace zjištěných dat.

10.2 Závěry metodologické

V práci bylo využito metod kvantitativního i kvalitativního výzkumného šetření.

Již v přípravné fázi projektování disertační práce bylo zvažováno, jakým způsobem metodologicky postupovat, které nástroje volit pro naplnění stanoveného cíle disertační práce. Od počátku se vzhledem ke sledovanému cíli disertační práce - analýze potřeb rozvoje profesních kompetencí učitelů a evaluaci navazujícího magisterského studia v oblasti rozvoje diagnostické kompetence studentů učitelství FPE ZČU v Plzni - jevilo jako vhodnější využití kvalitativních metod zkoumání, které umožňují do hloubky prozkoumat sledované jevy a odkrýt význam, jenž je prezentován sdělovanými informacemi. Využití přínosů kvalitativního výzkumu, především v oblasti využití designu zakotvené teorie, otevřeného kódování a techniky vyložení karet, spatřujeme v postižení jedinečnosti, neopakovatelnosti, kontextuálnosti, procesuálnosti a dynamiky sledovaných jevů, se plně uplatnilo v hlavní části našeho výzkumného šetření, v realizaci výzkumného šetření 3a a 3c, zaměřeného na zhodnocení pregraduální přípravy v oblasti rozvoje diagnostické kompetence.

Významným přínosem pro naplnění dílčích cílů disertační práce bylo využití technik kvantitativního zpracování dat, a to především v úvodu výzkumného šetření, u výzkumných šetření 1 a 2 a výzkumného šetření 3b. Hlavními výhodami kvantitativního přístupu jsou zejména jeho přehlednost, stručnost a při interpretaci výsledných hodnot jejich snazší uchopitelnost. Proto tam, kde zjišťujeme míru daného jevu, stupeň zvládnutí či dosaženou úroveň, kde měřitelnost dané položky má vyšší výpovědní hodnotu než její obsah, volíme způsoby kvantitativní. Vhodným propojením a doplňováním metod zpracovávaných dat ve smíšeném výzkumu, triangulace kvalitativními a kvantitativními metodami výzkumného šetření, došlo, dle našeho názoru, ke zpřesnění jejich výsledků.

V případě zacílení oblastí našeho výzkumu na podstatu, příčiny sledovaných jevů, zkušenosti či názory našich respondentů, volíme techniky kvalitativního výzkumu (zpracování dat hloubkových rozhovorů a dat dotazníku s otevřenými otázkami).

U některých výzkumných nástrojů, použitých v této práci, kombinujeme z důvodu maximální výtěžnosti získaných dat oba způsoby (např. vyhodnocení otevřených otázek dotazníku). Výzkumné metody byly voleny tak, aby odpovídaly možnostem výzkumníka a přinášely co nejpřesnější odpovědi na výzkumné otázky

Z důvodu dosažitelnosti a bližší dostupnosti respondentů byla výzkumná šetření představovaná v této práci prováděna mezi studenty posledního ročníku navazujícího magisterského studia učitelských oborů Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni (výzkumné šetření 1) a mezi učiteli v Plzeňském a Karlovarském kraji (výzkumná šetření 2 a 3).

10.3 Závěry praktické

V teoretické části disertační práce jsme se pokusili na základě studia odborných pramenů vymezit základní pojmy a témata, vycházející z tématu naší práce, kterým je rozvoj profesních kompetencí učitele. Za stěžejní pojmy pro naši práci považujeme: profesní kompetence učitele, profese učitele a rozvoj profesních kompetencí učitele.

První kapitola, zaměřená na oblast profesních kompetencí učitele, blíže specifikovala pojmy profese a profesionalizace učitele s oporou o analýzu soudobých výzkumných záměrů a výzkumných šetření, soustředěných na oblast výzkumu profese učitele.

Proces konstrukce Standardu učitelské profese, který byl postupně koncipován v letech 1999 – 2012 jako součást výzkumného záměru „Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání“ na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a vymezení obsahu profesních kompetencí učitele dle modelu Vašutové tvořilo jádro teoretické části práce.

Poslední kapitola teoretické části práce byla věnována rozvoji profesních kompetencí učitele v pregraduální přípravě učitelů, jejímž cílem bylo představení modelu pregraduální přípravy učitele v duchu konstruktivistického vzdělávání, zaměřeného na přípravu učitele jako reflektivního praktika.

Zaměření teoretické části práce na oblast profesních kompetencí učitele se zdůrazněním potřeby rozvoje diagnostické kompetence učitele v pregraduální přípravě učitele a naznačení možného modelu pregraduální přípravy učitelů nám otevřelo prostor pro zacílení výzkumné části disertační práce. Provedený výzkum se orientoval na *analýzu obsahu a potřeby rozvoje diagnostické kompetence učitele. Výsledkem našeho šetření je návrh opatření pro podporu rozvoje diagnostické kompetence v pregraduální přípravě budoucích učitelů na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni.*

POUŽITÁ LITERATURA

ARMSTRONG, Michael. *Řízení lidských zdrojů*. Praha: Grada Publishing, 2002. ISBN 80-247-0469-2.

ARMSTRONG, Michael, TAYLOR, Stephen. *Řízení lidských zdrojů: moderní pojetí a postupy*. 13. vydání. Překlad Martin Šikýř. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5258-7.

BARTOŇKOVÁ, Hana. *Firemní vzdělávání*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2914-5.

BENDL, Stanislav. *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-517-1.

BROTT, P.E., KAJS, L.T. *Developing the Profesional Identity of First-Year Teachers Trought a „Working Aliance“*.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 272 s. ISBN 978-802-4729-930.

ČIHÁKOVÁ, Hana, ed. *Faktory ovlivňující vývoj profese učitele: závěry 15. setkání členů partnerské sítě TTnet ČR*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2015. 43 stran. ISBN 978-80-7481-090-9.

DELORS, J (eds). *Learning the Treasure Within: Report to UNESCO of the Internatoinal Commision on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO, 1996.

DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 121 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2863-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2000. vyd. Překlad Vladimír Jůva. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

GŐBELOVÁ, Taťána, SEBEROVÁ, Alena. *Profesiografické otázky učitelství*. Ostrava: Pedagogická Fakulta, Ostravská univerzita v Ostravě, 2012, 104s. ISBN978-80-7464-197-8.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. 278 s. ISBN 80-246-0030-7.

HOLEČEK, Václav. *Aplikovaná psychologie pro učitele*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, Katedra celoživotního vzdělávání, 2001, 2 sv. (74, 109 s.). ISBN 80-7082-809-9.

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ, 2010. *Jaký jsem učitel*. Vyd. 1. Praha: Portál, 239 s. ISBN 978-80-7367-755-8.

HRABAL, Vladimír st., HRABAL, Vladimír *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 199 s. ISBN 80-246-0319-5.

HRABAL, Vladimír, PAVELKOVÁ, Isabela. *Jaký jsem učitel?* Vyd.1. Praha: Portál, 2010. 239 s. ISBN 978-80-7367-755-8

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*, Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1369-4.

CHVÁL, Martin, KASÍKOVÁ, Hana, VALENTA, Josef. *Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce*. Vyd. 1, Praha: Karolinum, 2012. 112 s. ISBN 978-80-246-2057-2.

JANÍK, Tomáš a kol. *K perspektivám školního vzdělávání*. Vyd. 1 Brno: Paido, 2009. 278 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 16. ISBN 978-80-7315-193-5.

JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005. 171 s. ISBN 80-7315-080-8.

JANÍK, Tomáš, et al. *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlapšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6349-5.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 80-7178-253-X.

KASÁČOVÁ, Bronislava. *Učitel' - profesia a priprava*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzita Martina Béla, 2002. ISBN 80-89055-69-9.

KASÁČOVÁ, Bronislava. Profesijná reflexia a autodiagnostika učiteľa. In MALACH, J SIKOROVÁ, Z (eds) *Pedagogická diagnostika a profese učitele*. (s. 9-20). Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2014. ISBN 978-80-7464-653-9.

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 258 s. ISBN 978-802-4745-022.

KOLÁŘ, Michal. *Nová cesta k léčbě šikany*. Vyd. 1. Překlad Dagmar Tomková. Praha: Portál, 2011, 332 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-807-3678-715

KOLÁŘ, Michal. *Skrytý svět šikanování ve školách: příčiny, diagnostika a praktická pomoc*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 127 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8123-1.

KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. vyd. 1. Praha: Grada, 2005. 157 s. ISBN 80-247-0885-X.

KORTHAGEN, Fred. In search of the essence of good teacher: toward a more holistic approach in teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 2004, č. 1, s. 77 – 97.

KORTHAGEN, Fred. *Jak spojit raxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. 293 s. ISBN978-80-7315-221-5.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, HORKÁ, Hana, CHALOUPKOVÁ, Lucie. *Rozvoj osobnostních a profesních kompetencí učitele 1. stupně základní školy*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. 177 s. ISBN 978-80-210-7894-9.

KRYKORKOVÁ, Hana, CHVÁL, Martin. *Pedagogicko-psychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1734-0.

KRYKORKOVÁ, Hana, VÁŇOVÁ, Růžena. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.

KUBEŠ, Marián, SPILLEROVÁ, Dagmar a KURNICKÝ, Roman. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. 1. vyd. Praha: Grada, 2004. 183 s. Manažer. ISBN 80-247-0698-9.

KYRIACOU, Chris, 1996. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 1. vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe, 155 s. ISBN 80-717-8022-7.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.

KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. vyd. 1. Překlad Dagmar Tomková. Praha: Portál, 2005, 151 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8945-3.

LANGER, S. *Diagnostikování problémových žáků pomocí diagnostických modelů a diagnostického klíče : (experiment)*. Hradec Králové: Kotva, 1999. ISBN 80-900254-9-8.

LÁSZLÓ, Karol, 2010. *Prostriedky rozvíjania spôsobilostí učiteľa*. 1. vyd. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 157 s. ISBN 978-80-557-0107-3.

LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. 230 s. ISBN 80-7315-114-6.

LAZAROVÁ, Bohumíra a kol. *Pozdní sběr: o práci zkušených učitelů*. 1. vyd. Brno: Paido, 2011. 158 s. ISBN 978-80-7315-206-2.

LUKÁŠOVÁ-KANTORKOVÁ, Hana. *Profesionalizace vzdělávání učitelů a vychovatelů*. Brno: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity, 2002. 430s. ISBN80-7042-218-1.

MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil, ed, 2004. *Cesty pedagogického výzkumu*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 1. Brno: Paido, 78 s.. ISBN 80-7315-078-6.

MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Štefan, ŠVEC, Vlastimil, ed., 2005. *Slovník pedagogické metodologie*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 3. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 134 s.; 3. ISBN 80-7315-102-2.

MAREŠ, Jiří, GAVORA, Peter. *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-310-2.

MAREŠ, Jiří, SKALSKÁ, Hana. *LSI – dotazník stylů učení pro žáky základních a středních škol. Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 1994, č. 3, s. 248-263. ISSN 055-5574.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-717-8246-7.

McBRIDE, Rob. *Úvod do kvalitativního výzkumu: průvodce pro učitele*. 1. vyd. Liberec: Pedagogická fakulta Technické univerzity, 1995. 77 s. ISBN 80-7083-183-9.

McKINSEY, & COMPANY. *How the words best-performing schools systems come out on top*. Dostupné na:

<http://www.mckinsey.com/clientservice/socialsector/ourpractices/philantropy.asp>

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

NOVOTOVÁ, Jitka (ed). *Sborník z konference Škola v dialogu kultury, pedagogiky a společnosti / [editor Jitka Novotová)* Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. 235 s. ISBN 978-80-7372-414-6

NOVOTOVÁ, Jitka. *Výzkum profesních kompetencí studentů učitelství v závěru jejich studia*. In ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar (ed). *Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2015, 414 s. ISBN: 978-80-261-0551-0.

OECD *Zprávy o národní politice ve vzdělávání: Česká republika*. Praha:ÚIV, 1996

PALÁN, Zdeněk. *Lidské zdroje: výkladový slovník: výchova, vzdělávání, péče, řízení*. Praha: Academia, 2002. 280 s. ISBN 80-200-0950-7.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměněn. vyd. Praha: Karolinum, 2011. 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.

PÍŠOVÁ, Michaela et al. *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí výuky cizích jazyků)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 237 s. ISBN 978-80-210-6681-6.

PÍŠOVÁ, Michaela, NAJVAR, Petr, JANÍK, Tomáš et al. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2011. 154 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-210-5744-9.

PÍŠOVÁ, Michaela. *Klinický rok: procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2005. 233 s. Monographica; 2. ISBN 80-7194-744-X.

PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2004, 223 s. První pomoc pro pedagogy, 1. ISBN 80-725-4474-8.

PODLAHOVÁ, Libuše a kol. *Učitel sekundární školy I*. Brno: Paido, 2012. 119 s. ISBN 978-80-7315-234-5.

POLÁCHOVÁ VAŠŤATKOVÁ, Jana. *Autoevaluace v praxi českých škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 242 s. ISBN: 978-80-86856-91-9.

PRAVDOVÁ, Blanka. *Já jako učitel: profesní sebepojetí studenta učitelství*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 219 stran. Pedagogika v teorii a praxi; svazek 2. ISBN 978-80-210-7604-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika: Věda o edukčních procesech*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-717-8170-3.

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

PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

SEBEROVÁ, Alena. *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. Vyd. 1. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2006. 248 s. ISBN 80-7368-270-2.

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundation of the New Reform. Harward Educational Review 57,1987, Spring Issue, s.1-22. ISSN 0017-8055.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 1. vyd. Praha: ISV, 1999. 292 s. Pedagogika. ISBN 80-85866-33-1.

SLAVÍK, Milan a kol. *Vysokoškolská pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 253 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4054-6.

SLOWÍK, Josef. Prosociální kritéria inkluzivního vzdělávání. In ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar, Ladislav PODROUŽEK a Josef SLOWÍK (eds.). *Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu: Sborník z XXIII. konference České asociace pedagogického výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2015. s. 363–370. ISBN 978-80-261-0551-0.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

SOMR, Miroslav, 2006. *Úvod do metodologie a metod výzkumu*. 1. vyd. České Budějovice: M. Somr, 87 s. ISBN 80-239-8227-3.

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. 271s. ISBN 80-731-5081-6.

SPIPKOVÁ, Vladimíra., VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu. 2. díl, Metody a výsledky empirických výzkumů: výzkumný záměr: výstupy řešení za rok 2001*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-090-0.

SPIPKOVÁ, Vladimíra., VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Výzkumný záměr: úvodní teoreticko-metodologické studie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008. 330s. ISBN 978-80-7290-384-9.

SPIPKOVÁ, Vladimíra., TOMLOVÁ, Anna. *Kvalita učitele a profesní standard. Výzkumný záměr: Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. 256s. ISBN 978-80-7290-384-9.

SPILKOVÁ, Vladimíra, Anna TOMKOVÁ, Nataša MAZÁČOVÁ a Jana KARGEROVÁ. *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida spol. s r.o., 2015. ISBN 978-80-260-9405-0.

SPÁČILOVÁ, Hana. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, 74s. ISBN 80-244-0568-7.

STARÝ, Karel. *Profesní rozvoj učitelů: podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2087-9.

STRAUS, Anselm, CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Boskovice: Albert, 1999. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.

STUHLÍKOVÁ, Iva. *Role implicitních procesů při utváření profesní identity budoucích učitelů*. Pedagogika LVI, 2006, č.1, s.31-44. ISSN 0031-3815.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar, PODROUŽEK, Ladislav (ed.). *Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu: sborník z XXIII. konference ČAPV*, Plzeň, 16-18. září 2015. Plzeň: Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni, 2015. 414 s. ISBN978-80-261-0551-0.

ŠIKULOVÁ, Renata. *Od klíčových kompetencí učitele ke klíčovým kompetencím žáka: metodika rozvíjení klíčových kompetencí, průřezová témata, diagnostika*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 2008. ISBN 978-80-7414-004-4

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Pedagogický výzkum v teorii a praxi, sv. 3., 1. vyd. Editor Josef Maňák, Vlastimil Švec, Štefan Švec. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, Vlastimil. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností*. Brno: Paido 2002.78 s. ISBN 80-7315-035-2.

ŠVEC, Vlastimil. *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005. 99 s. ISBN 80-7315-0921-1.

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

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: Aspi, 2005. ISBN 80-7357-072-6.

ŠVEC, Vlastimil et al. *Učitel v teorii a praxi*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 163 s. ISBN 978-80-210-6620-5.

TESTCENTRUM. *Standardy pro pedagogické a psychologické testování*. Praha: Testcentrum, 2001. ISBN 80-86471-07-1.

TOMKOVÁ, Anna, SPILKOVÁ Vladimíra et al. *Rámec profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 38 s. Evaluační nástroje; 8. ISBN 978-80-87063-64-4.

TSCHEKAN, Kerstin. *Kompetenzorientiert unterrichten: eine Didaktik*. 3. Aufl. Berlin: Cornelsen, 2012. 157 s. Scriptor Praxis. Sekundarstufe I/II. ISBN 978-3-589-23215-4.

URBÁNEK, Petr. *Vybrané problémy učitelské profese*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. 2005. 229 s. ISBN 80-7083-942-2.

URBÁNEK, Petr, CHVÁL, Martin. *Klima učitelského sboru: dotazník pro učitele*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 40 s. ISBN 978-80-87063-59-0.

VÁGNEROVÁ, Marie a KLÉGROVÁ, Jarmila. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008. 538 s. ISBN 978-80-246-1538-7.

VÁŇOVÁ, Růžena. *Učitel v současné škole*. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-7308-301-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. Praha: Pedagogická fakulta UK 2001. 2. díl. ISBN 80-7290-059-5.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. 190 s. ISBN 80-731-5082-4.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2007. 76 s. ISBN 978-807-2903-252.

VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ Michaela. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 987-80-247-1770-8.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 207 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál, 2000, 196 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8481-8.

Seznam legislativních zdrojů

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sbírky o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbíрка zákonů České republiky.

ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sbírky o pedagogických pracovnících. In Sbíрка zákonů České republiky.

ČESKO. Vyhláška Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních. In: Sbíрка zákonů České republiky.

Internetové zdroje

MŠMT. Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, [online]. 2015 [cit. 25.3.2016]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-a-koncepcni-dokumenty>

NUOV: Rámec profesních kvalit učitele, [online]. 2012 [cit. 2.8.2014]. http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf

NUOV: Cesta ke kvalitě: AUTOEVALUACE - Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení“ (CZ.1.07/4.1.00/06.0014) , [online]. 2012 [cit. 15.4.2013]. Dostupné z <http://www.nuov.cz/ae/evaluacni-nastroje> nebo http://evaluacninastroje.rvp.cz/nuovckk_portal/

BROTT, P.E., KAJS, L.T. *Developing the Profesional Identity of First-Year Teachers Trought a „Working Aliance“*. [cit dne 15.12.2014] Dostupné na:

<http://www.alt-teschererst.org/Working%Aliance.html>

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Seznam obrázků

| | |
|--|----|
| <i>Obrázek 1 - Koncepční a vývojový model profesionalizace učitelů</i> | 20 |
| <i>Obrázek 2-Model profesionalizace učitelů - Příprava na profesi a vstup do profese</i> | 21 |
| <i>Obrázek 3 - Model profesionalizace učitelů: profesní praxe</i> | 22 |
| <i>Obrázek 4 - Hierarchický model struktury kompetence, in Kubeš,2004, str. 28</i> | 27 |
| <i>Obrázek 5 - Přehled metod diagnostikujících styly učení žáka</i> | 47 |
| <i>Obrázek 6 - Seznam eveluačních nástrojů z projektu Cesta ke kvalitě</i> | 49 |
| <i>Obrázek 7- Korthagenův cyklický model model reflexe (Korthagen et al., 2011, s. 75)</i> .55 | |

Seznam tabulek

| | |
|---|-----|
| Tabulka 1 – Délka profesní praxe respondentů | 84 |
| Tabulka 2 - Zastoupení respondentů dle stupňů škol | 85 |
| Tabulka 3 - Metody zjišťování školní výkonnosti žáků | 87 |
| Tabulka 4 - Statistické zpracování dat otázky č. 1 | 88 |
| Tabulka 5 - Metody zjišťování stylů učení | 89 |
| Tabulka 6 - statistické vyhodnocení otázky č. 2 | 89 |
| Tabulka 7 - Metody zjišťování motivace k učení | 92 |
| Tabulka 8 - statistické vyhodnocení otázky č. 3 | 92 |
| Tabulka 9 - Metody zjišťování zájmů žáků | 95 |
| Tabulka 10 - statistické vyhodnocení otázky č. 4 | 95 |
| Tabulka 11 - Metody zjišťování vztahů mezi žáky | 98 |
| Tabulka 12 - statistické vyhodnocení otázky č. 5 | 98 |
| Tabulka 13 - Metody zjišťování sebehodnocení žáka | 99 |
| Tabulka 14 - statistické vyhodnocení otázky č. 6 | 100 |
| Tabulka 15 - Počty respondentů VŠ3A podle let praxe | 104 |
| Tabulka 16 - Co si učitelé s praxí 0-2 roky přinesli do praxe z pregraduální přípravyPedF | 106 |

| | |
|---|-----|
| Tabulka 17-Co si učitelé přinesli do praxe z pregraduální přípravy PedF (souhrn)..... | 109 |
| Tabulka 18 - Co učitelům chybělo na počátku jejich profesní dráhy | 110 |
| Tabulka 19 - Co a kdo pomohl v rozvoji diagnostické kompetence | 112 |
| Tabulka 20- Oblasti diagnostické kompetence učitele rozvíjené profesní praxí | 114 |
| Tabulka 21 - Návrhy na zefektivnění studentských praxí na FPE ZČU..... | 115 |
| Tabulka 22- Souhrn výsledků otevřeného kódování dotazníku výzkumného šetření 3A | 121 |
| Tabulka 23 - Popis respondentů výzkumného šetření 3b | 124 |

Seznam grafů

| | |
|---|-----|
| Graf 1: Výsledky šetření v oblasti profesní kompetence předmětové..... | 78 |
| Graf 2: Výsledky šetření v oblasti profesní kompetence didaktické a psychodidaktické | 79 |
| Graf 3: Výsledky šetření v oblasti profesní kompetence pedagogické..... | 80 |
| Graf 4: Výsledky šetření v oblasti profesní kompetence diagnostické a intervenční..... | 80 |
| Graf 5: Výsledky šetření v oblasti profesní kompetence sociální, psychosociální a komunikativní | 81 |
| Graf 6: Výsledky šetření v oblasti profesní kompetence manažerské a organizační..... | 81 |
| Graf 7: Počet respondentů podle délky profesní praxe..... | 85 |
| Graf 8: Počet respondentů dotazníkového šetření dle stupně škol | 85 |
| Graf 9: Diagnostika školní výkonosti žáka..... | 87 |
| Graf 10: Statistické zpracování dat otázky č. 1 | 88 |
| Graf 11: Diagnostika stylů učení žáka..... | 89 |
| Graf 12: Statistické zpracování dat otázky č. 2 | 90 |
| Graf 13: Diagnostika motivace k učení | 92 |
| Graf 14: Statistické zpracování dat otázky č. 3 | 93 |
| Graf 15: Diagnostika zájmů žáka..... | 95 |
| Graf 16: Statistické zpracování dat otázky č. 4 | 96 |
| Graf 17: Diagnostika sociálních vztahů mezi žáky | 98 |
| Graf 18: Statistické zpracování dat otázky č. 5 | 99 |
| Graf 19: Diagnostika sebehodnocení žáka..... | 100 |
| Graf 20: Statistické zpracování dat otázky č. 6 | 100 |
| Graf 21: Počet respondentů VŠ3A podle let praxe | 104 |

| | |
|--|-----|
| Graf 22: Počty respondentů VŠ3b podle let profesní praxe | 124 |
| Graf 23: Srovnání potřeb rozvoje diagnostiky procesů učení a školní zdatnosti..... | 125 |
| Graf 24: Srovnání potřeby rozvoje diagnostiky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami | 126 |
| Graf 25: Srovnání potřeb rozvoje diagnostiky chování a jednání žáka | 126 |
| Graf 26: Potřeba rozvoje diagnostických metod a autodiagnostiky učitele..... | 127 |
| Graf 27: Srovnání potřeb rozvoje diagnostiky všech oblastí diagnostické kompetence | 128 |

Seznam příloh

| | |
|--|-------|
| Příloha č. 1: Charakteristika pojmu profese dle The International Encyclopedia | II |
| Příloha č. 2: Proměna učitelské profese a požadavků na profesní kompetence v historickém kontextu..... | III |
| Příloha č. 3: Jak se mohu ptát sám sebe při sebereflexi..... | VIII |
| Příloha č. 4: Dotazník č. 1a: Výzkumné šetření 1–studenti..... | IX |
| Příloha č. 5: Dotazník č. 1b: Výzkumné šetření 1–učitelé..... | XII |
| Příloha č. 6: Dotazník č.2: Výzkumné šetření 2 | XV |
| Příloha č. 7: Dotazník č. 3a: Výzkumné šetření 3A..... | XVIII |
| Příloha č. 8: Dotazník č. 3B: Výzkumné šetření 3B:..... | XX |
| Dotazníkové šetření potřeby rozvoje dílčích subkategorií diagnostické kompetence učitele | XX |
| Příloha č. 9 – Informovaný souhlas s účastí na výzkumu..... | XXII |
| Příloha č 10: Přepis rozhovoru č. 1 | XXIII |

Příloha č. 1: Charakteristika pojmu profese dle The International Encyclopedia

Komplexní charakteristika pojmu profese dle The International Encyclopedia (1994, s. 6093, in Vašutová, 2004, s. 17-18):

1. *„Profese je zaměstnání, které plní významnou společenskou funkci*
2. *Výkon této funkce vyžaduje vysokou úroveň dovednosti.*
3. *Tato dovednost je vykonávána v situacích, které nejsou plně rutinní, ale v nichž musí být řešeny nové problémy.*
4. *Znalosti, které jsou získány prostřednictvím zkušenosti, nedostačují k dosažení požadavků profese. Proto si praktik musí osvojit jádro systematických znalostí.*
5. *Získání tohoto jádra znalostí a rozvoj specifických dovedností vyžaduje dlouhé období vysokoškolského vzdělávání.*
6. *Toto období vzdělávání a výcviku zahrnuje proces socializace v profesionálních hodnotách.*
7. *Tyto hodnoty se zaměřují na prvotřídnost v zájmu klienta a některé jejich stupně jsou explicitně vyjádřeny v etickém kodexu.*
8. *Jestliže dovednosti založené na znalostech jsou užívány v nerutinních situacích, je nezbytné, aby profesionálové měli svobodu pro vlastní názory s ohledem na příslušnou praktickou činnost*
9. *Jestliže je praktická činnost vysoce specializovaná, pak organizovaná profese by měla mít silný hlas při formování relevantní politiky, rozsáhlý stupeň kontroly nad profesionální odpovědností, a vysoký stupeň autonomie rozhodování ve vztahu ke státu.*
10. *Délka vzdělávání, odpovědnost a zaměřenost na klienta musí být vyváženy vysokou prestiží a vysokou úrovní odměňování“.*

Příloha č. 2: Proměna učitelské profese a požadavků na profesní kompetence v historickém kontextu

Jakým způsobem se proměňovala učitelská profese a s ní spojené formy profesní přípravy a profesionalizace učitelů? Konstituování učitelské profese a zrod státem iniciovaného systému institucionálního vzdělávání v přípravě učitelů lze sledovat od konce 18. století v rámci vzdělávací politiky tehdejšího Rakouska – Uherska.

První známý kodex vzdělávání učitelů elementárních škol v českých zemích je součástí *Všeobecného školního řádu pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařských dědičných zemích z r. 1774*. Z rozhodnutí státu, který od této chvíle na sebe přebírá i řízení školských otázek jsou spolu se zřízením nového školského systému založeny i instituce pro vzdělávání jejich učitelů, tzv. **preparandy** (vzorné hlavní školy). V téže době Felbiger vydal svou *Methodenbuch* (1775), kde byla zformulována tzv. *pravá zaháňská metoda*, jež odrážela představu o požadavcích a normách na učitelovo vzdělávání a forem jeho prověřování a hodnocení.

Knihy metodní vyšla v 70. letech 18. století také dvojjazyčně – německ - česky. Obsahovala pět částí, které tvořily soubor pěti metod pro vedení vyučování (Váňová, 2007 in Vališová, Kasíková, 2007, s. 27-28):

1. **hromadné (pospolné) vyučování** - poprvé se Komenského metoda vyučování dostává u nás do všeobecné každodenní školní praxe. Potřeba hromadnosti ve vyučování vyplývá i z požadavku školní docházky všech dětí;
2. **pospolné čtení** - společné hlasité předčítání, hromadného vyučování mělo být užíváno především při výuce čtení;
3. **katechetická metoda** - děti mají být vhodným dotazováním vedeny k samostatným závěrům, tedy k rozvoji logického myšlení (metoda rozhovoru převzatá z výuky náboženství);
4. **tabelární metoda** - učitel měl vypracovat z učiva výtah, který si žáci měly pamětně osvojit;
5. **písmenková metoda** - ke zjednodušení osvojení a zapamatování výtahu z probrané látky mohl učitel žákům pomoci prvním písmenem, které zapisoval na tabuli.

Preparandy umožňovaly osvojení požadovaných dovedností v 3-4 měsíčních kurzech otevíraných několikrát do roka. Každý uchazeč o učitelské místo musel

prokázat znalost uvedených metod **vysvědčením a zkouškou na škole normální a později na vzorné škole hlavní (preparandě)**. Toto vysvědčení si po r. 1775 museli opatřit i ti, kteří již vyučovali.

Průcha (2002) dokládá existenci požadavků kladených na učitele výňatkem z knihy *Rádce pro školní čekance, pomocníky a učitele v císařských královských zemích*, která byla vydána v roce 1814.

Rádce pro školní čekance, pomocníky a učitele v císařských královských zemích, určuje a vymezuje „v čem vlastně povolání učitelské pozůstává:

1. *Dítky vycvičiti jest, jejich rozum osvítiti a užitečným uměním je obohatiti.*
2. *Dítky vychovávatí však již něco více v sobě obsahuje, totiž že učitel má všechny náchylnosti a mocnosti dítěte tak řídití, aby někdy z každého z nich mravopovědný člověk pošel.*
3. *Učitelská pravidla schopně a užitečně použití, toť nazýváno a označováno učitelskou umělostí aneb učitelskou schopností.“* Průcha (2002, s. 105)

Tato učitelská schopnost je následně rozvedena do podrobně popsáných pravidel, která bychom dnes mohli označit za jakousi taxonomii profesních dovedností či profesní způsobilostí.

V roce 1849 byla prodloužena docházka učitelů do preparand. Vzdělávání učitelů škol triviálních mělo trvat jeden rok, příprava učitelů škol hlavních byla dvouletá.

Získání učitelské kvalifikace nebylo v počátcích učitelského vzdělávání příliš obtížné, dokonce samotným učitelům se jevilo jako nedostatečné. Sami podněcovali snahy o jeho zkvalitnění. Tento proces v Čechách souvisí s rostoucí vlnou národního obrození a směřující k vytvoření české národní školy s vyučovacím jazykem českým a s národním obsahem vzdělávání, zaměřeným na české dějiny a společensko-politické podmínky.

Významným iniciátorem a realizátorem těchto snah byl ve 30. letech 19. století český lékař, přírodovědec a pedagog Karel Slavoj Amerling, který založil nový vzdělávací ústav Budeč, ve kterém od r. 1848 uveřejnil a realizoval svůj návrh reformy národní školy, pořádal pedagogické semináře pro učitele a vydával pedagogický časopis *Posel z Budče*.

Středoškolští profesori naukových předmětů se tradičně vzdělávali na vysoké škole. Zprvu na filozofické fakultě, později i na přírodovědných a technických fakultách, na výtvarné akademii či umělecko-průmyslové škole. Studium bylo ukončeno státní (nikoli rigorózní) zkouškou.

V roce 1848 byla v souvislosti s reformou středních škol (Bonitz-Exnerova reforma) vydána první **norma stanovující požadavky na vzdělávání středoškolských profesorů**, zpřesněná r. 1856 vydáním definitivního **zkušebního řádu**. Jejím vydáním fakticky započala jejich organizovaná příprava. Čtyřleté studium bylo ukončeno státní zkouškou. Ta měla tři části (Váňová, 2007 in Vališová, Kasíková, 2007, s. 32-33):

1. domácí práce z aprobačních předmětů;
2. klauzurní práce z aprobačních předmětů v rozsahu 12 hodin (portfolio didaktických příprav k 12 hodinám výuky);
3. ústní zkouška.

K přihlášce ke státní zkoušce musel uchazeč předložit osvědčení o filozofickém a pedagogickém vzdělání, což zahrnovalo zvládnutí teoretických principů výchovy a vyučování na základě znalostí pedagogiky a psychologie a znalosti z dějin středního školství od 16. století, vypracování domácí práce z pedagogiky a psychologie a realizaci tzv. "přednášky na zkoušku", tj. praktický výstup na gymnáziu.

Po státní zkoušce byl absolvent povinen absolvovat tzv. **zkušební rok**, tedy roční praxi. Zkušební rok byl pro absolventy v podstatě první kontakt s praxí. Praktikanti byli svěřeni zkušenému profesorovi, u kterého v prvním pololetí pouze hospitovali a až ve druhém pololetí mohli provádět samostatné výstupy. Součástí praxe byly rozboru odučených hodin a studium legislativy a administrativy střední školy.

Změny v koncepci vzdělávání učitelů přinesl až velký říšský zákon z r. 1869, který vedle nového školského systému (školy obecné, měšťánské, reálky a gymnázia, již povinná osmiletá školní docházka) nastavil i změny v pojetí profesní přípravy učitelů.

Významný krok v oblasti zvýšení úrovně učitelské přípravy a vzdělávání přináší zakládání učitelských ústavů při vysokých školách a univerzitách i technikách (nejprve v podobě pedagogických seminářů, později v podobě regulérního studia.

Nově zřízené učitelské ústavy přijímaly ke studiu pouze absolventy nižší střední školy na základě přijímací zkoušky ze všech předmětů nižší střední školy vyjma jazyků.

Studium v učitelských ústavech bylo čtyřleté, obsahovalo studium všech předmětů obecných a měšťanských škol a pedagogiky (obecné pedagogiky a speciální didaktiky, tj. didaktiky jednotlivých předmětů). Vzdělávání bylo prakticky zaměřeno a bylo doplněno o vykonání povinné praxe na k tomuto účelu zřízených "cvičných školách" na kterých budoucí učitelé hospitovali a konali výstupy.

K závěrečné zkoušce na učitelském ústavu se mohl přihlásit učitel po splnění všech předmětů studia a po vykonání dvouleté praxe na škole obecné jako "pomocný učitel". (Váňová, 2007 in Vališová, Kasíková, 2007, s. 32-33)

Vzdělávání středoškolských učitelů je stále situováno na vysoké školy (přírodovědné fakulty). Proto ani toto posílení učitelského vzdělávání nenaplnilo snahy učitelů o nediferencované vysokoškolské vzdělání. (Váňová, 2007 in Vališová, Kasíková, 2007, s. 27-28).

„Zákon zásadním způsobem zvýšil společenské a právní postavení učitele – zákon stanovil výši učitelova platu, a to takovou, aby postačila k obživě učitele a jeho rodiny, a aby si tedy nemohl přivydělávat jinde a nebral peníze přímo od rodičů. Zřízením penzijních fondů vytvořil právní rámec pro zajištění učitele ve stáří a jeho rodiny v případě jeho smrti. Uvedený zákon učinil z učitelství samostatnou profesi – povolání, které bylo již samostatným zdrojem obživy. (Váňová, 2010, s. 14).

Konec 19. století přináší vznik profesních učitelských organizací a spolků učitelů, které nabízí vzájemné vzdělávání a sebevzdělávání přednáškami, návštěvami, organizací společenského života apod. – např. Budeč (1839), Ústřední spolek jednot učitelských v Čechách (1880) na Moravě (1882) a ve Slezku (1894).

*Gustav Adolf Lindner (1828-1887) jako původně středoškolský učitel, posléze první profesor pedagogiky na Karlově univerzitě, vydal roku 1874 spis Pädagogische Hochschule (Vysoká škola pedagogická), v němž zdůrazňuje **nutnost vysokoškolské přípravy učitelů všech stupňů škol.** (Průcha, 2002, s. 13)*

Na přelomu 19. a 20. století je učitelství vnímáno převážně jako společenský stav, který je jasně orientován na zájmy společnosti, má daná kritéria etiky a obsahu učitelské profese spolu se systémem odměňování. Aktivně se snaží o zvýšení profesní připravenosti a zlepšení profesní přípravy.

V roce 1919 byl vydán tzv. paritní zákon, který přinesl platové zrovnoprávnění učitelů a státních úředníků. Dále v tomto roce byl učitelstvem podán návrh na **zřízení**

stavovských učitelských komor, určitých profesních asociací, které měly být poradními orgány vlády v otázkách školství a v procesu hodnocení učitelů. Ne všechny návrhy a plány byly realizovány či po jejich zavedení zůstaly trvalé. Např. paritní zákon – vyrovnání platů učitelů a státních úředníků platil pouze do roku 1928.

Záhy po vzniku Československé republiky Otokar Kádner, František Drtina a Václav Příhoda usilují o *vysokoškolské vzdělávání učitelů*, např. Otokar Kádner předkládá návrh na založení dvouleté Vysoké školy pedagogické pro učitele národních škol. Nově ustavená Československá obec učitelská (1920) předkládá model samostatné školské (pedagogické) fakulty při univerzitě, která by poskytovala rovnocenné čtyřleté vzdělání učitelům obecných i měšťanských škol. Dne 21.9.1921 Československá obec učitelská zřizuje a financuje Školu vysokých studií pedagogických v Praze (legislativní cestou se tuto školu nepodařilo prosadit), která pořádá dvouleté kurzy pro učitele a působí jako nadstavba tehdejších učitelských ústavů. Se svými pobočkami v Brně, Plzni, Českých Budějovicích, Chrudimi a Zlíně působila pod vedením prof. Kádnera a prof. Chlupa až do německé okupace. Při Škole vysokých studií pedagogických byla zřízena v letech 1929 až 1932 čtyřletá Soukromá pedagogická fakulta, poskytující pedagogické a psychologické vzdělání převážně pro učitele 1. stupně. Jejím děkanem se stal prof. Otokar Kádner.

Po druhé světové válce, stanovil dekret prezidenta republiky, vydaný dne 27.10.1945, že „*učitelé škol všech druhů a stupňů nabývají vzdělání na pedagogických a jiných fakultách vysokých škol*“. Od školního roku 1946/47 byly pedagogické fakulty zřízeny v Praze (s pobočkami v Českých Budějovicích a v Plzni), Brně, Olomouci a Bratislavě. Tím se stalo Československo jednou z prvních zemí na světě realizující vysokoškolské vzdělávání učitelů všech stupňů škol (s výjimkou škol mateřských). (Průcha, 2002, s. 14-15)

Příloha č. 3: Jak se mohu ptát sám sebe při sebereflexi

Příloha č. 4: Dotazník č. 1a: Výzkumné šetření 1–studenti

DOTAZNÍK PRO STUDENTY

ROZVOJ A MÍRA DOSAŽENÍ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ BĚHEM STUDIA PEDAGOGIKY NA FPE ZČU PLZEŇ

Vážení studenti,

Dovoluji si Vás požádat o zodpovězení následujících otázek, vztahujících se k profesním kompetencím, které jste získali během studia na FPE.

Prosím Vás o objektivní a pravdivé odpovědi.

U následujících tvrzení zaškrtněte míru získání dané kompetence dle následující škály:

| | | | | |
|-----------------------------|-----------------------------|-------|--------------------|-------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| neumím použít nikdy vždy | jen v ojedinělých případech | někdy | ve většině případů | umím použít |

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Kompetence předmětová (oborová) | | | | | |
| <i>mám osvojeny systematické znalosti oboru v rozsahu a hloubce</i> | | | | | |
| <i>jsem schopen transformovat poznatky vědních oborů do vzdělávacích obsahů</i> | | | | | |
| <i>jsem schopen transformovat metodologii poznávání do způsobu myšlení žáků</i> | | | | | |
| Kompetence didaktická a psychodidaktická | | | | | |
| <i>ovládám strategie vyučování a učení</i> | | | | | |
| <i>dovedu využívat základní metodologický repertoár</i> | | | | | |
| <i>jsem schopen přizpůsobit metody individuálním potřebám žáků</i> | | | | | |
| <i>mám znalosti a dovednosti v oblasti hodnocení</i> | | | | | |
| <i>na základě znalosti RVP se mohu aktivně podílet na tvorbě a evaluaci ŠVP</i> | | | | | |
| Kompetence pedagogická | | | | | |
| <i>ovládám procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické</i> | | | | | |
| <i>mám znalosti psychologických, sociálních a multikulturních aspektů výchovy</i> | | | | | |
| <i>mám znalosti v oblasti vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání</i> | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| <i>jsem schopen podporovat osobnostní rozvoj žáků</i> | | | | | |
| | | | | | |
| Kompetence diagnostická a intervenční | | | | | |
| <i>dovedu využít prostředky pedagogické diagnostiky</i> | | | | | |
| <i>dovedu diagnostikovat sociální vztahy ve třídě</i> | | | | | |
| <i>dovedu diagnostikovat sociálně patologické jevy, šikanu, týrání</i> | | | | | |
| <i>dokážu předkládat návrhy prevence těchto jevů</i> | | | | | |
| <i>jsem schopen reflektovat vzdělávací potřeby žáků</i> | | | | | |
| <i>jsem schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování</i> | | | | | |
| <i>jsem schopen uzpůsobit výuku jejich možnostem, IVP</i> | | | | | |
| <i>obdobně dokážu postupovat u žáků nadaných</i> | | | | | |
| <i>ovládám prostředky zajištění kázně</i> | | | | | |
| <i>umím řešit školní výchovné situace</i> | | | | | |
| | | | | | |
| Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní | | | | | |
| <i>ovládám prostředky utváření příznivého pracovního klimatu ve třídě</i> | | | | | |
| <i>Mám znalosti a způsoby diagnostiky sociálních vztahů žáků</i> | | | | | |
| <i>ovládám prostředky socializace a dovede je prakticky užít</i> | | | | | |
| <i>dovedu se orientovat v náročných sociálních vztazích ve škole i mimo ni</i> | | | | | |
| <i>jsem schopen zprostředkovat jejich řešení</i> | | | | | |
| <i>dovedu analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků</i> | | | | | |
| <i>umím užít prostředků nápravy</i> | | | | | |
| <i>ovládám prostředky pedagogické komunikace ve třídě i škole</i> | | | | | |
| | | | | | |
| Kompetence manažerská a normativní | | | | | |
| <i>mám základní znalosti o zákonech a normách, vztahujících se k výkonu jeho profese a pracovnímu prostředí</i> | | | | | |
| <i>orientuji se ve vzdělávací politice</i> | | | | | |
| <i>jsem schopen reflexe</i> | | | | | |
| <i>ovládám základní administrativní úkony spojené s profesí</i> | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| <i>disponuji organizačními schopnostmi</i> | | | | | |
| <i>ovládám způsoby vedení lidí a umím vytvořit podmínky pro spolupráci</i> | | | | | |
| | | | | | |
| Kompetence profesně a osobnostně kultivující | | | | | |
| <i>mám široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu a dovedu jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků,</i> | | | | | |
| <i>umím vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky</i> | | | | | |
| <i>dovedu argumentovat a obhájit své pedagogické postupy</i> | | | | | |
| <i>umím kooperovat s kolegy</i> | | | | | |
| <i>jse schopen sebereflexe na základě nástrojů autodiagnostiky a autoevaluace</i> | | | | | |
| <i>jsem vnitřně motivován k dalšímu sebevzdělávání a dovedu motivovat ostatní</i> | | | | | |

Velice Vám děkuji za podnětné informace a čas, který jste vyplnění dotazníku věnovali. Údaje budou použity pro mou disertační práci a pro evaluaci náplně odborných předmětů, vedených katedrou pedagogiky FPE.

Děkuji a přeji mnoho úspěchů v dalším studiu i v osobním životě

Mgr. Pavla Soukupová

Zdroj: Konstrukce dotazníku vychází z dotazníkového šetření Nelešovské (2007, s. 185), upraveno autorkou

Příloha č. 5: Dotazník č. 1b: Výzkumné šetření 1–učitelé

DOTAZNÍK PRO UVÁDĚJÍCÍ UČITELE

POŽADOVANÁ MÍRA DOSAŽENÍ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ NASTUPUJÍCÍCH UČITELŮ-ABSOLVENTŮ FPE ZČU PLZEŇ

Vážení uvádějící učitelé,

Dovoluji si Vás požádat o zodpovězení následujících otázek, vztahujících se k profesním kompetencím začínajících učitelů, které získali během studia na FPE.

Prosím Vás o objektivní a pravdivé odpovědi.

U následujících tvrzení zaškrtněte míru získání dané kompetence dle následující škály:

1 2 3 4 5
neumí použít nikdy jen v ojedinělých případech někdy ve většině případů umí použít vždy

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Kompetence předmětová (oborová) – začínající učitel: | | | | | |
| <i>má osvojeny systematické znalosti oboru v rozsahu a hloubce</i> | | | | | |
| <i>je schopen transformovat poznatky vědních oborů do vzdělávacích obsahů</i> | | | | | |
| <i>je schopen transformovat metodologii poznávání do způsobu myšlení žáků</i> | | | | | |
| | | | | | |
| Kompetence didaktická a psychodidaktická | | | | | |
| <i>ovládá strategie vyučování a učení</i> | | | | | |
| <i>dovede využívat základní metodologický repertoár</i> | | | | | |
| <i>je schopen přizpůsobit metody individuálním potřebám žáků</i> | | | | | |
| <i>má znalosti a dovednosti v oblasti hodnocení</i> | | | | | |
| <i>na základě znalosti RVP se aktivně podílí na tvorbě a evaluaci ŠVP</i> | | | | | |
| | | | | | |
| Kompetence pedagogická | | | | | |
| <i>ovládá procesy a podmínky výchovy v rovině teoretické a praktické</i> | | | | | |
| <i>má znalosti psychologických, sociálních a multikulturních aspektů výchovy</i> | | | | | |
| <i>má znalosti v oblasti vzdělávacích soustav a trendů ve vzdělávání</i> | | | | | |
| <i>je schopen podporovat osobnostní rozvoj žáků</i> | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| | | | | | |
| Kompetence diagnostická a intervenční | | | | | |
| <i>dovede využít prostředky pedagogické diagnostiky</i> | | | | | |
| <i>dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě</i> | | | | | |
| <i>dovede diagnostikovat sociálně patologické jevy, šikamu, týrání</i> | | | | | |
| <i>dokáže předkládat návrhy prevence těchto jevů</i> | | | | | |
| <i>je schopen reflektovat vzdělávací potřeby žáků</i> | | | | | |
| <i>je schopen identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování</i> | | | | | |
| <i>je schopen uzpůsobit výuku jejich možnostem, IVP</i> | | | | | |
| <i>obdobně dokáže postupovat u žáků nadaných</i> | | | | | |
| <i>ovládá prostředky zajištění kázně</i> | | | | | |
| <i>umí řešit školní výchovné situace</i> | | | | | |
| | | | | | |
| Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní | | | | | |
| <i>ovládá prostředky utváření příznivého pracovního klimatu ve třídě</i> | | | | | |
| <i>má znalosti a způsoby diagnostiky sociálních vztahů žáků</i> | | | | | |
| <i>ovládá prostředky socializace a dovede je prakticky užít</i> | | | | | |
| <i>dovede se orientovat v náročných sociálních vztazích ve škole i mimo ni</i> | | | | | |
| <i>je schopen zprostředkovat jejich řešení</i> | | | | | |
| <i>dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků</i> | | | | | |
| <i>umí užít prostředků nápravy</i> | | | | | |
| <i>ovládá prostředky pedagogické komunikace ve třídě i škole</i> | | | | | |
| | | | | | |
| Kompetence manažerská a normativní | | | | | |
| <i>má základní znalosti o zákonech a normách, vztahujících se k výkonu jeho profese a pracovnímu prostředí</i> | | | | | |
| <i>orientuje se ve vzdělávací politice</i> | | | | | |
| <i>je schopen reflexe</i> | | | | | |
| <i>ovládá základní administrativní úkony spojené s profesí</i> | | | | | |
| <i>disponuje organizačními schopnostmi</i> | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| <i>ovládá způsoby vedení lidí a umím vytvořit podmínky pro spolupráci</i> | | | | | |
| | | | | | |
| Kompetence profesně a osobnostně kultivující | | | | | |
| <i>má široký rozsah znalostí všeobecného rozhledu a dovedu jimi působit na formování postojů a hodnotových orientací žáků,</i> | | | | | |
| <i>umí vystupovat jako reprezentant profese na základě osvojení zásad profesní etiky</i> | | | | | |
| <i>dovede argumentovat a obhájit své pedagogické postupy</i> | | | | | |
| <i>umí kooperovat s kolegy</i> | | | | | |
| <i>je schopen sebereflexe na základě nástrojů autodiagnostiky a autoevaluace</i> | | | | | |
| <i>je vnitřně motivován k dalšímu sebevzdělávání a dovedu motivovat ostatní</i> | | | | | |

Velice Vám děkuji za podnětné informace a čas, který jste vyplnění dotazníku věnovali. Údaje budou použity pro mou disertační práci a pro evaluaci náplně odborných předmětů, vedených katedrou pedagogiky FPE.

Děkuji a přeji mnoho úspěchů ve Vaší profesi i v osobním životě

Mgr. Pavla Soukupová

Zdroj: Konstrukce dotazníku vychází z dotazníkového šetření Nelešovské (2007, s. 185), upraveno autorkou

Příloha č. 6: Dotazník č.2: Výzkumné šetření 2

Zjišťování obsahu diagnostické kompetence učitelů ZŠ a SŠ – používání diagnostických metod na ZŠ a SŠ

Vážená kolegyně, vážený kolego,

Dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku, jehož cílem je analyzovat obsah diagnostické kompetence učitelů základních a středních škol.

Dotazník je anonymní. Výsledná data budou sloužit pouze zpracování mé disertační práce na téma Rozvoj profesních kompetencí učitelů.

Předem Vám mnohokrát děkuji za vyplnění a zaslání zpět na soupavla@kpg.zcu.cz.

Počet let Vaší pedagogické praxe

- 0 – 2 roky
- 3 – 5 let
- 6 – 10 let
- 11 – 20 let
- 20 let a více

Stupeň školy, na které učíte

- ZŠ - 1. stupeň
- ZŠ – 2. Stupeň
- SŠ – gymnázium
- SOŠ
- SOU
- VOŠ
- Jiný

1. Pro zjišťování školní výkonnosti žáků používám:

- Pozorování(konkretizujte)
- Rozhovor.....
- Didaktický test, zkoušení
- Diagnostiku stylů učení
- Analýzu kooperace ve skupině
- Analýzu aktivity žáka v hodině
- Analýzu výsledků učení (analýza písemných prací, testů...)

- Analýzu žákovských portfolií
 - Analýzu sebehodnocení žáka
 - Jiná možnost.....
2. Pro zjišťování učebních stylů, způsobů učení žáka používám:
- Pozorování učebních/pracovních postupů
 - Rozhovor se žákem
 - Rozhovor s rodiči
 - Test studijních dovedností
 - Dotazník stylů učení (VARK, LSI,...)
 - Analýzu produktů, výtvarů činnosti
 - Projektivní techniky
3. Pro zjišťování motivace žáka k učení používám:
- Pozorování.....
 - Rozhovor.....
 - Diagnostiku typologie osobnosti
 - Diagnostiku typu motivace (poznávací, výkonová, sociální)
 - Diagnostiku oblíbenosti školních předmětů
 - Diagnostiku hodnotové orientace
 - Projektivní techniky
 - Jiná možnost
4. Pro zjišťování zájmů žáků používám:
- Pozorování.....
 - Rozhovor.....
 - Projekční techniky (písemné, grafické....)
 - Analýzu žákovských deníků, či jiných výtvarů
 - Analýzu osobní dokumentace žáka
 - Analýzu fotografií ze školního života
 - Jiná možnost.....
5. Pro zjišťování vztahů mezi žáky ve třídě používám:

- Pozorování
- Rozhovor
- Dotazník klimatu školní třídy
- Dotazník vlastní
- Sociometrii
- Relační škály
- Jinou možnost

6. Reflexe sebehodnocení žáka

- Pozorování
- Rozhovor
- Projektivní techniky (nedokončené věty, výtvarné práce, deníky....)
- Analýzu slohových prací
- Analýzu kooperace ve skupině
- Hodnotící archy

Velice Vám děkuji za Váš čas věnovaný tomuto dotazníku.

Mgr. Pavla Soukupová

Příloha č. 7: Dotazník č. 3a: Výzkumné šetření 3A

Dotazníkové šetření zhodnocení pregraduální přípravy v oblasti rozvoje diagnostické kompetence učitele

Vážená kolegyně, vážený kolego,

Dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku, jehož cílem je zhodnocení pregraduální přípravy učitelů v oblasti rozvoje jejich diagnostické kompetence.

Dotazník je anonymní. Výsledná data budou sloužit pouze ke zpracování mé disertační práce na téma Rozvoj profesních kompetencí budoucích a začínajících učitelů.

Předem Vám mnohokrát děkuji za vyplnění a zaslání zpět na soupavla@kpg.zcu.cz.

1. Počet let Vaší pedagogické praxe

0 – 2 roky 3 – 5 let 6 – 10 let 11 – 20 let 20 let a více

2. Uveďte stupeň a typ školy, na které učíte

ZŠ - 1. stupeň ZŠ – 2. stupeň SŠ – gymnázium SOŠ SOU Jiný

3. Jaké techniky či nástroje školní diagnostiky jste si osvojili na VŠ/ pedagogické fakultě?

4. Jaké techniky či nástroje školní diagnostiky Vám chyběly na počátku Vaší pedagogické praxe?

5. Jak jste tuto situaci řešili? Jak jste danou dovednost/kompetenci získali?

6. Kdo Vám pomohl/pomáhá v rozvoji Vaší diagnostické kompetence?
7. Jaké techniky či nástroje školní diagnostiky jste si osvojili až jako učitel na ZŠ/SŠ?
8. Co byste doporučil/-a pedagogickým fakultám pro zvýšení úrovně diagnostické kompetence u studentů učitelství? Jak zefektivnit průběh výstupové a souvislé praxe studentů učitelství pro zkvalitnění diagnostické kompetence budoucího učitele.
9. Uveďte vzdělávací akce s tematikou školní diagnostiky, které jste absolvovala a byly pro Vás přínosné (konkretizujte prosím v čem spočíval jejich přínos.....)

Velice Vám děkuji za Váš čas věnovaný tomuto dotazníku.

Mgr. Pavla Soukupová

Příloha č. 8: Dotazník č. 3B: Výzkumné šetření 3B: Dotazníkové šetření potřeby rozvoje dílčích subkategorií diagnostické kompetence učitele

Vážená kolegyně, vážený kolego,

Dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku, jehož cílem je analyzovat potřeby začínajících i dlouholetých učitelů v oblasti rozvoje jejich diagnostické kompetence.

Dotazník je anonymní. Výsledná data budou sloužit pouze ke zpracování mé disertační práce na téma Rozvoj profesních kompetencí budoucích a začínajících učitelů.

Předem Vám mnohokrát děkuji za vyplnění a zaslání zpět na soupavla@kpg.zcu.cz.

- Počet let Vaší pedagogické praxe
0 – 2 roky 3 – 5 let 6 – 10 let 11 – 20 let 20 let a více
- Uveďte stupeň a typ školy, na které učíte
ZŠ - 1. stupeň ZŠ – 2. stupeň SŠ – gymnázium SOŠ SOU Jiný

V následující tabulce doplňte u každé kategorie diagnostické kompetence míru potřeby jejího rozvoje tak, jak ji momentálně u sebe vnímáte:

| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------------------------|-----------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------------------|
| nulová, žádná potřeba rozvoje | nízká potřeba rozvoje | střední potřeba rozvoje | vysoká potřeba rozvoje | nejvyšší, maximální potřeba rozvoje |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | <i>Užití prostředků pedagogické diagnostiky (pozorování, rozhovory, standardizované či nestandardizované dotazníky, didaktické testy, apod),</i> | | | | | |
| 2. | <i>Diagnostika vzdělávacích potřeb a stylů učení žáků</i> | | | | | |
| 3. | <i>Diagnostika žáků se specifickými poruchami učení a chování</i> | | | | | |
| 4. | <i>Diagnostika žáků nadaných</i> | | | | | |
| 5. | <i>Integrace a inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy</i> | | | | | |
| 6. | <i>Práce s IVP a jeho implementací do výuky</i> | | | | | |
| 7. | <i>Diagnostika školního výkonu a školní zdatnosti</i> | | | | | |
| 8. | <i>Diagnostika hodnocení a klasifikace</i> | | | | | |
| 9. | <i>Diagnostika příčin neprospěchu žáka</i> | | | | | |

| | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 10. | <i>Diagnostika sociálních vztahů</i> | | | | | |
| 11. | <i>Diagnostika utváření příznivého pracovního a učebního klimatu</i> | | | | | |
| 12. | <i>Diagnostika kázně a školních výchovných situací</i> | | | | | |
| 13. | <i>Diagnostika sociálně patologické jevy ve třídě, šikanu, týrání apod.,</i> | | | | | |
| 14. | <i>Diagnostika příčin negativních postojů a chování žáků s poruchou chování</i> | | | | | |
| 15. | <i>Reflektovat (popsat a zhodnotit) svoji vlastní praxi/výuku</i> | | | | | |

Velice Vám děkuji za Váš čas věnovaný tomuto dotazníku.

Mgr. Pavla Soukupová

Příloha č. 9 – Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Souhlas s účastí na výzkumu

- Jsem obeznámen/a se základními cíli pedagogického výzkumu prováděného Mgr. Pavlou Soukupovou a **souhlasím se svou účastí v tomto výzkumu.**
- Má účast v tomto výzkumu je anonymní, data získaná mým prostřednictvím budou využívána bez spojitosti s mou osobou.
- Výzkumník má právo zaznamenávat naše rozhovory, které byly vedeny za účelem výzkumného šetření.
- Mám právo nahlédnout do záznamů výzkumníka pořizovaných v průběhu výzkumného šetření.
- Mám právo z účasti na výzkumu odstoupit kdykoliv v jeho průběhu.

V Plzni dne

Jméno účastníka výzkumu

podpis

Příloha č 10: Přepis rozhovorů č. 1 - 8

ROZHOVOR 1

Učitelka NŠ

25.3.2013

2 roky praxe

Výzkumník: Zajímala by mě první věc. Když jste studovala na vysoké škole, dostala jste nějaký ucelený soubor informací z pedagogické diagnostiky. Vzpomenete si?

Respondentka:

Soubor informací z pedagogické diagnostiky jsem jistě získala, v rámci několika předmětů a několika vyučujících. Asi nejpřínosnější pro mě byla Speciální pedagogika a Diagnostika školní zralosti a školní připravenosti. Za důležité považuji též předměty katedry psychologie Školní psychologie a Vývojová psychologie a Psychopatologie.

V: Moje druhá otázka zní: Zkuste mi říci...Jakým způsobem se snažíte poznat své žáky po 2 letech praxe ve škole? Co o nich zjišťujete, jestli máte nějaké speciální metody?

Respondentka:

Nejvíce je poznávám v rámci učebního procesu. Používám rozhovory a pozorování, ranní kruhy, Důležité místo po pozorování a rozhovory je také družina, když tam mám suplování, nebo školní výlety a školy v přírodě. Pak taky o přestávkách, to hlavně pozorování.

V: Jak poznáváte sociální prostředí třídy, sociální kontakty a vztahy žáků mezi sebou

Respondentka:

Nejvíce pozorováním a rozhovory, děti sami řeknou sami na sebe, o sobě i o druhých, co je momentálně zajímá. Na prvním stupni jsou ještě velmi sdílné. Někdy až moc, pak si vysvětlujeme co je povídání, co je upozorňování a co už je žalování. Na VŠ jsme se učili ještě sociometrii. Tu jsem ještě neprováděla. Tyhle děti jsou takový hodný, nepotřebovala jsem ji.

V: Opravdu jsou tak hodné? Neřešila jste nikdy žádný výchovný problém.

R: To samozřejmě ano, obvykle ty běžné, jako vyrušování, vykřikování, pošťuchování. Ale jako třída drží spolu. Jen, když jsem nastoupila, hned první rok, to jsem ve 4. třídě musela řešit šikanu. Bylo to pro mě náročné, hned první rok, pak už ne.

V: Jak to probíhalo, jak šikana probíhala a co šikanu spustilo?

R: „Měli jsme tu žáka s domácím vzděláním, střídavě žil s rodiči v Anglii, kde chodil i do školy, a k nám chodil na přezkušování, jezdil s námi i na školu v přírodě. Měl lepší vybavení, pamlsky, což vzbudilo u jednoho žáka závist, ten mu to nepřál – kradl a ničil mu věci, napadal

ho. K jiným dětem se choval obdobně, ale méně často – napadal holčičky, tahal je za vlasy. Hodně často si to děti vyřídili hned mezi sebou. Postupně mě začaly upozorňovat, tak už jsme věděli, že musíme dávat pozor.

Když něco provedl, šišlal nebo vzbuzoval lítost. Některé učitelky to ale vnímaly jako „milé a dětské“ jednání. Problém za tím nehledaly. Já jsem si toho začala následně víc všímat. Bála jsem se ho na školu v přírodě vzít, aby něco nebylo. Jako bysme tušili...

V: Jak jste to řešili?

R: Šikanu jsme řešili s výchovnou poradkyní a maminkou agresora. Maminka byla na syna silně fixovaná, nepouštěla ho ven s kamarády, nechodil do kroužků, neměl kamarády-vrstevníky. Neuměl komunikovat s vrstevníky.

I když jsou dozory, tak jsme to neuhlídali.“

Teď je na 2. st ZŠ, lepší, ale stále nemá kamarády. Jednoho chlapce prý napadl a zlomil mu přední zub. Děti ho ale taky provokovaly. Víc se na něj soustředíme.

V: Jak poznáváte styly učení? Jak probíhá podpora učení žáků?

R: „vidím chuť se učit u dětí, jsou zvědaví, dávám jim logické úkoly, úkoly, co je baví, dáváme za odměnu. Když mě něco zaujme v DUMech a mohlo by se jim to hodit, i když je to nad rámec obsahu učiva, tak to rádi dělají. Používám také metody kritického myšlení Evokace-Uvědomění- Reflexe. Hodně pracujeme v týmech, kooperujeme.“

V čem se změnily zkušenosti za 2roky praxe

R: „Nejdříve jsem se cítila v diagnostice neohrabaně, spíše pocitové intuitivní provádění, teď už precizuju. Na konci června si řeknu, že mám 2 měsíce na to si promyslet, co udělám příští rok jinak. Změny jsou ale závislé na počtu dětí ve třídě, ne vždy jde uspořádání lavice do U, hodně kooperace a skupinovek musíme pak uzpůsobit, u početnější třídy to tak často nejde.“

V: Co byste doporučila pedagogickým fakultám změnit, aby si absolventi přinášeli do praxe více zkušeností?

„Studenti by měli mít určité více hodin praxe, kde se aktivně podílejí na výuce a nejsou jen pasivními pozorovateli. Doporučuji se také zaměřit na komunikaci s rodiči.

Během studia jsem byla na Erasmu v Anglii, tam jsem celý rok byla na praxi ve škole a taky jsem tam studovala, tak by to tady ještě chtělo posílit, není to jen o tom naučit je látku, ale hlídat, i aby se k sobě hezky chovaly. Byly tam preferovány metody pozorování, rozhovory individuální, pocit bezpečí nabídnutí pomoci důvěry.“

V: Co jste si přinesla z Pedagogické fakulty do praxe?

R: chuť to dělat, zkoušet si ty metody co jsme dělali na VŠ, chyběla mi zkušenost jak to provádět, myslím si, že mi VŠ připravila na praxi

Děkuji Vám za Váš čas.

ROZHOVORY

Interview č. 2

13. března 2013

učitel na 1. stupni ZŠ

2 roky praxe

Výzkumník: Zajímala by mě první věc. Když jste studoval na vysoké škole, dostal jste nějaký ucelený soubor informací z pedagogické diagnostiky. Vzpomenete si?

Respondent:

Ano, prošli jsme si určitě mnoha technikami. Vzpomínám na diagnostické metody ze speciální pedagogiky, žáka jsme se pokoušeli diagnostikovat v sociální psychologii, didaktice psaní a čtení. Vyplňovali jsme také různé didaktické testy, zkoušeli jsme pracovat s dotazníkem pro rodiče, když dávají žáka do první třídy. Nejvíce mě bavila sociometrie.

V: A nějaký speciální předmět, který by se týkal diagnostiky? Diagnostikování, poznávání žáků, klimatu ve třídě, vzdělávacích potřeb dětí?

Takový předmět jsem neabsolvoval. Musím však podotknout, že jsme se věnovali diagnostice sice trochu, ale v mnoha předmětech.

V: Dobře. Moje druhá otázka zní: Zkuste nyní volně popisovat, jak poznáváte své žáky ve třídě? Co o nich zjišťujete, jestli máte nějaké speciální metody?

Postupně se učím žáka blíže poznat a diagnostikovat. Asi až čas mě to naučí pořádně. Hrajeme různé hry, ve kterých by se měla osobnost žáka blíže projevit, provádím rozbory žákovských prací, často diskutuji s rodiči, kterých na žáka dotazuji. Zjišťuji jejich dlouhodobé i aktuální problémy, vždy když vidím, že se výkon prudce zhoršil, snažím se pátrat po příčinách. (rozhovory, hry, pozorování, sociometrický statut, klima třídy).

V: Troufnete si říct, že znáte úplně všechny žáky ve své třídě? Že je znáte velmi dobře?

Určitě nemohu říct, že znám všechny velmi dobře, ale snažím se o to. Pravidelně zjišťuji jejich zdravotní stav, klima rodiny, zajímají mě jejich problémy, starosti, přání.... Vždy se společně snažíme hledat možná řešení.

V: Ano, a když třeba zjistíte, na základě pozorování, že dítě má nějaký výchovný nebo

vzdělávací problém. Zkusíte mi říct, jak postupujete v tomto případě?

Co všechno děláte? Zkuste popsat, jak nad tím uvažujete a jestli děláte nějaká opatření?

Pokud zjistím, že se něco děje, nejdříve si to ještě několikrát prověřím, abych zbytečně neplašil. Když je problém výchovného rázu, zkusím navodit nenápadně téma např. v hodinách prvouky a sleduji, jak se daný žák bude chovat. Pokud reaguje špatně nebo se dokonce svěří, následuje rozhovor. Někteří se neradi svěřují, tak mi to mohou napsat na papír. Problém následně velmi takticky řeším také s rodinou. Nastanou situace, kdy rodina vše popře, potom si sedneme všichni včetně žáka a problém se vždy vyřeší. Už jsem také řešil šikanu, to jsem postupoval podle doporučených opatření. Do

třídy k nám také zavítali pracovníci PPP, kteří zjišťovali klima třídy a snažili se problém řešit. Návštěvy byly celkem dvě.

Když je problém vzdělávací, snažím se zavést podpůrná opatření nejdříve na úrovni třídy. Pokud se problém stupňuje, doporučuji žáka do PPP. Celou situaci vždy konzultuji s rodiči žáka.

V: Máte na škole možnost využívat ambulantní nápravnou péči ?

Ano, ANP máme zavedenou. V současné době tam z mé třídy chodí 5 žáků. Ohlasy jsou velmi pozitivní.

V: Máte zkušenost v práci s žáky s ADHD / šikanou/ autismem...? Jak uzpůsobujete výuku jejich chování/pořebám, jaká volíte opatření?

Setkal jsem se zatím s dětmi, kterým bylo diagnostikováno ADHD, řešil jsem také šikanu. Vždy se snažím sehnat si a prostudovat nějakou literaturu a řídit se doporučenými radami. Hlavní a základní je individuální tempo pro dané žáky, nápravné pomůcky a dostatek času na práci.

V: U poruch chování či klimatu školní třídy spolupracujete ještě s dalšími odborníky...?

Když jsem řešil náš problém, zavítal k nám do třídy také dětský psycholog.

V: připravujete si pro zjišťování znalostí a vědomostí dětí didaktické testy?

Ano.

V: Je takový test jen pro Vaši třídu nebo si ho někdy vyměňujete s kolegyní?

Nemám problém s výměnou.

V: Píšete si nebo vedete pedagogický deník?

Ne, o tom slyším poprvé. Na fakultě jsme si ale vedli portfolio. V určité podobě s ním pracuji dodnes.

V: Víte, jaké učební styly preferují Vaši žáci ve třídě? Zjišťujete to nějak? Nebo nějak

intuitivně získáváte tyto styly?

Nijak tyto informace nezískávám. Podle mě se styly kombinují. Někdy chtějí žáci přirozeně bádát, jindy se učí pro známky.

V: Jak poznáte Vy sám, že jste dobrý učitel?

Práce se daří, žáci chodí do školy rádi, pozitivní zpětná vazba přichází od rodičů a vedení školy, při rychlé anketě se mi s tím svěří také žáci.

V: Myslíte si, že to, že jste muž, nějak ovlivňuje Vaše žáky? Myslíte si, že máte větší autoritu než ženy, učitelky?

Jsem si jistý, že je to podstatný faktor, který svou roli hraje. Některé ženy mají také velmi silnou autoritu. Na druhou stranu se třída velmi negativně projeví, pokud v ní supluje žena. Jakoby ji přestávali respektovat.

V: Co byste doporučil pedagogickým fakultám změnit, aby si absolventi přinášeli do praxe více zkušeností?

Studenti by měli mít určitě více hodin praxe, kde se aktivně podílejí na výuce a nejsou jen pasivními pozorovateli. Doporučuji se také zaměřit na komunikaci s rodiči, jak s nimi vlastně komunikovat. Jako studentovi mi chyběla znalost v oblasti školní administrativy. Dobré by bylo tvořit si portfolia s didaktickými nápady a hrami.

V: V čem se změnila Vaše zkušenosti za 2roky

Praxe mě naučila vnímat školní prostředí komplexněji. Činnosti se více automatizují. Naučil jsem se lépe s dětmi komunikovat a více je vnímat. Postupně jsem si osvojil baterii metod a zdokonalil se v organizačních formách.

V: Děkuji za Váš čas.