

**Univerzita Karlova v Praze**

Filozofická fakulta

katedra pedagogiky

**Theze disertační práce**

**Rozvoj profesních kompetencí učitele**

**Development of teachers professional competencies**

*vedoucí práce - Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.*

2016

*autor práce Mgr. Pavla Soukupová*

## Obsah

**ZAMĚŘENÍ DISERTAČNÍ PRÁCE** ..... CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

**CÍL DISERTAČNÍ PRÁCE** ..... CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

**PŘEDSTAVENÍ TEORETICKÉ ČÁSTI PRÁCE** ..... CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

**VYMEZENÍ KLÍČOVÝCH POJMŮ** ..... CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

*Pojem profese a profese učitele* ..... **Chyba! Záložka není definována.**

*Kompetence učitele a profesní kompetence učitele* ..... **Chyba! Záložka není definována.**

*Profesní standard učitele dle Vašutové (2004)*..... **Chyba! Záložka není definována.**

*Obsah diagnostické kompetence*..... **Chyba! Záložka není definována.**

**PŘEDSTAVENÍ VÝZKUMNÉ ČÁSTI PRÁCE** ..... CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

**VYMEZENÍ CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ** ..... CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

**HARMONOGRAM PROVÁDĚNÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**.....CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

**DÍLČÍ CÍLE VÝZKUMNÝCH ŠETŘENÍ A VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK** ..... CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

**VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO VZORKU**.....CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

*Vymezení výzkumného vzorku pro provedení výzkumného šetření 1.* **Chyba! Záložka není definována.**

*Vymezení výzkumného vzorku pro provedení výzkumného šetření 2.* **Chyba! Záložka není definována.**

*Vymezení výzkumného vzorku pro provedení výzkumného šetření 3.* **Chyba! Záložka není definována.**

*Vymezení výzkumného vzorku pro provedení výzkumného šetření 4.* **Chyba! Záložka není definována.**

**VÝZKUMNÝ DESIGN** ..... CHYBA! ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

*Postup a metody sběru dat*..... **Chyba! Záložka není definována.**

*Postupy a metody analýzy dat*..... **Chyba! Záložka není definována.**

*Volba výzkumných metod dle cílů etap výzkumného šetření*..... **Chyba! Záložka není definována.**

**UKÁZKA ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DAT VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ 1 ..... CHYBA!**  
ZÁLOŽKA NENÍ DEFINOVÁNA.

## Zaměření disertační práce

Rozvoj profesních kompetencí učitele se stává nedílnou součástí vzdělávacích a výchovných programů všech škol vzdělávajících současné i budoucí učitele. 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 i 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. Naši vizi je dosažení takového stavu, kdy učitel provází žáka a studenta vzdělávacím procesem, pomáhá mu dosahovat maxima svých možností a spolu s ním se rozvíjí.“<sup>1</sup>*

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.

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.

---

<sup>1</sup> 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/strategie-a-koncepcni-dokumenty>

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.

Za významné pokládáme analýzu empirických studií, zabývajících se potřebou rozvoje profesních kompetencí učitelů a doplňujeme současnými trendy pregraduálního vzdělávání zaměřeného na přípravu učitele jako reflektivního praktika – viz např. Korthagenův model realistického vzdělávání (Korthagen, 2011).

Text teoretické části práce byl koncipován na základě intenzivního studia odborných zdrojů, monografií, odborných článků, legislativních i internetových zdrojů.

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 Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni.

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

Vzhledem k širší 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 návrh opatření a metod pro podporu jejího rozvoje v pregraduální přípravě budoucích učitelů.

# Představení teoretické části práce

## *Vymezení klíčových pojmů*

### **Pojem profese a profese učitele**

Mezi klíčové pojmy, vycházející z tématu práce, patří pojmy: profese učitele, kompetence učitele a profesní kompetence učitele.

Ještě než vymezíme pojem profese učitele, je na místě alespoň krátce vymežit pojem profese, od kterého se pojem profese učitele odvíjí. Jednu z mnoha charakteristik profesí uvádí The International Encyclopedia (1994, s. 6093; in Vašutová, 2004, s. 17–18) nebo Průcha (2002), Vašutová (2007, s. 8) a mnozí další:

1. profese se musí opírat o expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek,
2. musí deklarovat zájem o větší prospěch společnosti, disponovat autonomií v rozhodnutích týkajících se profese,
3. naplňovat etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a
4. 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. V dalších bodech dochází v posledních letech k významné profesionalizaci učitelů: je formulován (v letech 2001–2009, byť s přestávkami a dosud neúplně) Standard profese učitele, byly vytvořeny evaluační nástroje, např. Rámec profesních kvalit učitele (Tomková; Spilková, 2012) nebo Klima učitelského sboru (Urbánek; Chvál, 2012), návrh kariérního řádu, který v r. 2013 zpracoval tým NIDV na žádost MŠMT ČR v rámci projektu Kariéra, vznik asociací, např. Asociace profese učitelství (2006), která se podílela na tvorbě a odborné diskusi Standardu profese učitele.

Analýzy výsledků dotazníkových šetření a zpracování sociogramů přináší v posledních letech především Píšová (2005, 2011, 2013), Urbánek (1999, 2013), Průcha (2002), Lukášová-Kantorková (2002), Dytrtová a Krhutová (2009), Švec (2013), Podlahová (2012), Lazarová (2011), Dvořák a Starý (2012), Krykorková (2010), Chvál a Kasíková (2012), Göbelová a Seberová (2012), z nejnovějších jmenujme např. Pravdovou (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).

## Kompetence učitele a profesní kompetence učitele

V nejobecnější rovině je pojem kompetence definován jako „*jedinečná 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, spojená s možností a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí zodpovědnost.*“ (Veteška; Tureckiová, 2008, s. 27).

Podle Heluse (2001) představují profesní kompetence učitele „*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.*“

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 „*přípravenost učitele vyrovnat se s nároky své profesionální role a současně s tím zachovat potřebnou míru autenticity vlastní osobnosti.*“

Švec (1999, 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, tedy jako „*souhrn 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.*“

Stěžejní vymezení profesních kompetencí, spatřujeme s ohledem na zacílení naší práce v definici profesních kompetencí dle Vašutové (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 osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně.*“

Vašutová (2007) poukazuje také na postupnost v rozvoji profesních kompetencí, jejichž základ je položen v průběhu studia učitelství a v průběhu pedagogické praxe se toto jádro dále rozvíjí sbíráním zkušeností a dalším vzděláváním. 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 a požadavkům vzdělávání),*
- *sebereflexi (hospitace, hodnocení žáků, sebehodnocení),*
- *vlastní příspěvky pro zkvalitnění vzdělávání a výchovy (teoretické i praktické).“*

## **Profesní standard učitele dle Vašutové (2004)**

Výběr klíčové definice vymezení pojmu profesní kompetence pro směrování této disertační práce úzce souvisí s následným obsahovým vymezením jednotlivých oblastí profesních kompetencí učitele v podobě konceptu profesního standardu dle Vašutové (2004), kategorizovaného do 7 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.

*(blíže Vašutová, 2004, s.106–110)*

## **Obsah diagnostické kompetence**

Pro obsahové vymezení diagnostické kompetence se opíráme o vymezení Vašutové:

- *Zná a dovede využít prostředky pedagogické diagnostiky.*
- *Je schopen/-na reflektovat vzdělávací potřeby a styly učení žáků a uzpůsobit jim výuku.*
- *Je schopen/-na identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování, doporučit jejich odbornou diagnostiku, a uzpůsobit výuku jejich možnostem.*
- *Je schopen/-na identifikovat žáky nadané, doporučit jejich odbornou diagnostiku, a uzpůsobit výuku jejich možnostem.*
- *Dovede diagnostikovat sociální vztahy ve třídě, sociálně patologické jevy, šikanu, týrání, a dovedu je využít k intervenci i prevenci.*
- *Ovládá prostředky zajištění kázně a umím řešit školní výchovné situace.*
- *Ovládá strategie pozitivního ovlivnění školního výkonu a školní zdatnosti a přizpůsobit jim hodnocení vyučování a učení.*
- *Ovládá prostředky utváření příznivého pracovního a učebního klimatu ve třídě na základě znalostí sociálních vztahů žáků.*
- *Dovede se orientovat v náročných sociálních vztazích ve škole i mimo ni a jsem*



*schopen/-na zprostředkovat jejich řešení.*

- *Dovede analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků a užít prostředků nápravy.*

## **Představení výzkumné části práce**

### **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 učitelství 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, které naopak 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.

## 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	
<b>období realizace výzkumu</b>	2009 - 2010	2012	2013 - 2015	2013 - 2015 2015	
<b>Dílčí cíle</b>	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 FPE 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 FPE ZČU v Plzni)
<b>Výzkumná metoda</b>	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
<b>Respondenti</b>	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 PedF
<b>Počty respondentů</b>	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

## ***Dílčí cíle 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 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 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 9 PedF**

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 Fakulta pedagogická 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.

### ***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 a 3**

Pro realizaci ratingového a dotazníkového šetření:

- 50 začínajících učitelů s praxí 0–2 a 3–5let a 150 učitelů s praxí delší než 6 let na školách v Plzeňském a Karlovarském kraji. Při volbě účastníků výzkumu byla využita metoda příležitostného výběru spolu s metodou výběru prostého záměrného (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).

Pro realizaci rozhovorů:

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

## ***Výzkumný design***

### **Postup a metody sběru a analýzy dat**

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

### **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. (viz. Příloha č. 1)

Ke sběru dat výzkumného šetření 1 byl použit pro pilotní ověření dotazník Nelešovské (2007, s. 185), v němž jsme upravili nastavení škál 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.**

### **Sběr a analýza 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 2). 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.

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).

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 (Chráška, 2007, s.76–89, 178–182).

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“*.

### **Sběr a analýza 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 původního dotazníku v Příloze č. 4). 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.

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“ (Švaříček; Šed'ová, 2007, s. 25).

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*“

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

Získaná data dále ukázala ***nutnost detailněji rozčlenit obsah diagnostické kompetence učitele do podoby 15 subkategorií***, které se staly předmětem finálního ověření 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. 3). Osloveno bylo, stejně jako u výzkumného šetření 2, 250 učitelů včetně začínajících učitelů na základních a středních školách v Plzeňském a Karlovarském kraji, 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. Zpracování dat byla využita kvalitativní analýza dat metodou otevřeného kódování, doplněnou o metodu vyložení karet.

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.

### Sběr dat výzkumného šetření 4

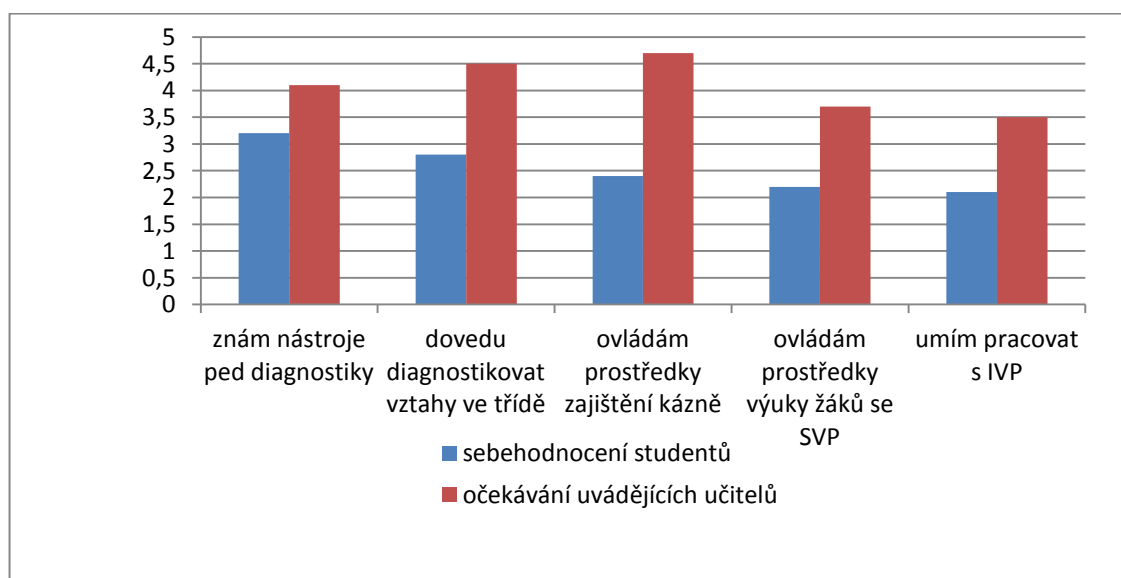
Ze zpracování obsahové analýzy studijních plánů pedagogických fakult bylo z důvodu nejednotnosti a „neúplnosti“ dat v závěru výzkumného šetření upuštěno.

### Sběr dat výzkumného šetření 4

Ze zpracování obsahové analýzy studijních plánů pedagogických fakult bylo z důvodu nejednotnosti a „neúplnosti“ dat v závěru výzkumného šetření upuštěno.

## Představení výsledků výzkumného šetření

### Kompetence diagnostická a intervenční:



**Graf 2:** Výsledky výzkumného šetření v oblasti profesní kompetence diagnostické a intervenční

Z uvedeného grafu vyplývá, že nejnižší sebehodnocení přisuzují studenti FPE svým kompetencím v oblasti školní diagnostiky. Naopak očekávání uvádějících učitelů škol a současná potřeba praxe ukazuje na vysokou důležitost přípravy studentů v této oblasti.

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

**Výzkumné šetření 2** – analýza preference metod a technik pedagogické diagnostiky. **Můžeme shrnout**, že nejpreferovanějšími metodami pedagogické diagnostiky jsou pozorování a rozhovor, a to bez ohledu na zaměření diagnostiky (zda jde o 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 vyučuje, byly zjištěny v pořadí u 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.

Shrnutí výsledků **výzkumného šetření 3a** – zhodnocení pregraduální přípravy v oblasti rozvoje diagnostické kompetence z pohledů učitelů základních a středních škol asi nejpřesněji vystihuje odpověď respondentky na otázku „*Co jste 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 percepce 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.

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.

Učitelé poukazují na nutnost co nejširších 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 jednoho z výstupů disertační práce.

**Výzkumné šetření 3b** bylo zaměřeno na zjištění potřeby rozvoje 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.

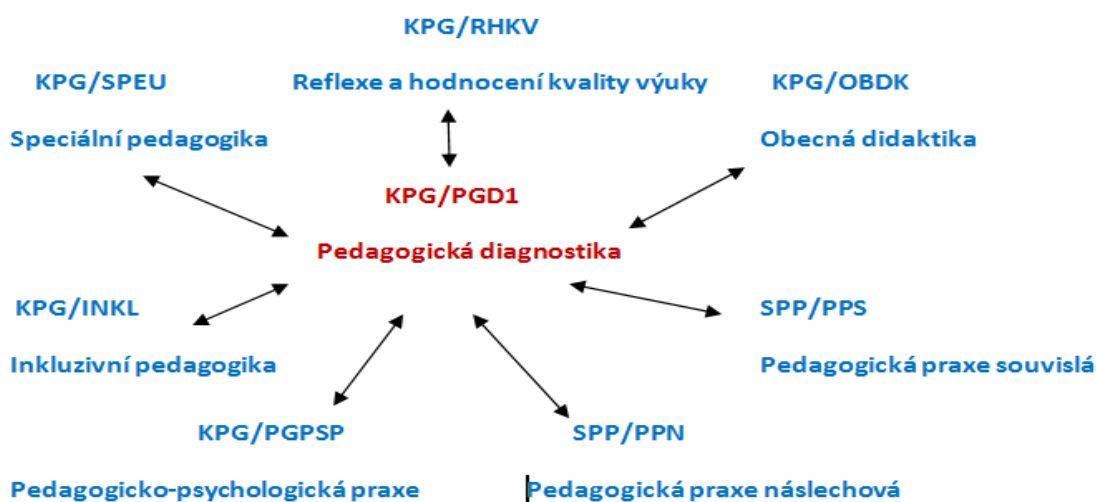
**Výzkumné šetření 3c** bylo soustředěno na analýzu rozhovorů s vybranými učiteli po 2 a 5 letech profesní praxe, Zjištěna data korespondují s výsledky předchozích výzkumných šetření. Jsme si vědomi toho, že se nám z bohatosti výzkumného materiálu nepodařilo vytěžit vše. I přesto se domníváme, že jsme podali základní odpovědi na položené výzkumné otázky a doplnili výzkumný potenciál dat výzkumného šetření 3a.

### ***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).

Spolu s přípravou akreditačních materiálů na FPE 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 ve 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 1 - 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 jejích pozitiv i negativ a umí se na základě toho rozhodnout. Dokáže s oporou o výstupy z předmětů vývojové a pedagogické psychologie, speciální pedagogiky, 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.

Dalším výstupem disertační práce je konkretizace vymezení obsahu diagnostické kompetence:

### ***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, apod.),*
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,

*kteří 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.

## **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 souboru.

### ***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. Výzkumné 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 navržen model opatření pro rozvoj diagnostické kompetence v pregraduální přípravě učitelů. Mez oblastí 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.

### ***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 učitelství oborů Fakulty pedagogické Západočeské univerzity v Plzni (výzkumné šetření 1) a mezi učiteli v Plzeňském a Karlovarském kraji (výzkumná šetření 2 a 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 učitelství profese, který byl postupně koncipován v letech 1999–2012 jako součást výzkumného záměru „Učitelství 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 Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni.*

## DOTAZNÍK 1a 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	jen v ojedinělých případech	někdy	ve většině případů	umím použít vždy

	1	2	3	4	5
<b>Kompetence předmětová (oborová)</b>					
<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>					
<b>Kompetence didaktická a psychodidaktická</b>					
<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>					
<b>Kompetence pedagogická</b>					
<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>					
<b>Kompetence diagnostická a intervenční</b>					

<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>					
<b>Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní</b>					
<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>					
<b>Kompetence manažerská a normativní</b>					
<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*

## 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](mailto: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, výtvorů 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 výtvorů
  - 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



### **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](mailto: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

## 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](mailto: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

## Původní dotazníkové šetření potřeb učitelů v oblasti rozvoje diagnostické kompetence učitele

Vážená kolegyně, vážený kolego,

Dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku, jehož cílem je zmapovat potřeby začínajících i dlouholetých učitelů v oblasti rozvoje jejich diagnostické kompetence (dovednost rozpoznat příčiny nekázně, neprospěchu, problémů v učení a chování a vhodně na ně reagovat).

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](mailto: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

Oblasti diagnostické kompetence – prosím zaškrtněte u jednotlivých oblastí, zda danou oblast, znáte, používáte, potřebujete či neznáte (můžete zaškrtnout i více políček, např. znám, používám i potřebuji, nebo potřebuji, ale neumím apod.)	Znám	Používám	Potřeboval bych	Neumím
<i>Znám a dovedu využít prostředky pedagogické diagnostiky (pozorování, rozhovory, standardizované či nestandardizované dotazníky a techniky, didaktické testy, apod),</i>				
<i>Jsem schopen/-na identifikovat vzdělávací potřeby a styly učení žáků a uzpůsobit jim výuku</i>				
<i>Jsem schopen/-na identifikovat žáky se specifickými poruchami učení a chování, doporučit jejich odbornou diagnostiku, a uzpůsobit výuku jejich možnostem,</i>				
<i>Jsem schopen/-na identifikovat žáky nadané, doporučit jejich odbornou diagnostiku, a uzpůsobit výuku jejich možnostem,</i>				
<i>Ovládám strategie pozitivního ovlivnění školního výkonu a školní zdatnosti a přizpůsobit jim hodnocení vyučování a učení, a jsem schopen/-na přizpůsobit je individuálním potřebám žáků</i>				
<i>Ovládám prostředky utváření příznivého pracovního a učebního klimatu ve třídě na základě znalostí sociálních vztahů žáků,</i>				
<i>Dovedu diagnostikovat sociální vztahy ve třídě a dovedu je využít k intervenci i prevenci,</i>				
<i>Ovládám prostředky zajištění kázně a umím řešit školní výchovné situace</i>				
<i>Dovedu diagnostikovat sociálně patologické jevy ve třídě, šikanu, týrání apod., a doporučit jejich odbornou diagnostiku, a dovedu je využít k intervenci i prevenci</i>				
<i>Dovedu analyzovat příčiny negativních postojů a chování žáků, identifikovat žáky s poruchou chování, doporučit jejich odbornou diagnostiku, a uzpůsobit výuku jejich možnostem a užít prostředků nápravy</i>				

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/SS?
  
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