

Empirická studie

NOVOTOVÁ, J., NIŠPONSKÁ, M. 2017. Sebehodnocení a hodnocení profesních kompetencí studentů učitelství na souvislých pedagogických praxích. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 7, č. 1, s. 54–73. ISSN 1804-526X.

DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/life1e2017070154>.

Příspěvek redakce obdržela: 19. 8. 2016.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 7. 3. 2017.

SEBEHODNOCENÍ A HODNOCENÍ PROFESNÍCH KOMPETENCÍ STUDENTŮ UČITELSTVÍ NA SOUVISLÝCH PEDAGOGICKÝCH PRAXÍCH

Jitka Novotová, Magda Nišponská

Abstrakt: Empirická studie otevírá otázku, jak hodnotit profesní přípravu budoucích učitelů, a představuje přístup založený na kompetenčním modelu. Na základě modifikace Rámce profesních kvalit učitele (Tomková et al., 2012), používaném v celoživotním vzdělávání učitelů, byl vytvořen hodnoticí nástroj, v němž bylo obsaženo 5 vícedimenzionálních kompetencí rozpracovaných do 34 dílčích položek. Tento nástroj byl využit pro výzkum sebehodnocení rozvoje profesních kompetencí studentů učitelství a jejich hodnocení cvičnými učiteli na souvislé pedagogické praxi. Výzkum byl realizován na vzorku 74 studentů učitelství pro druhý stupeň ZŠ a SŠ a zahrnoval 74 cvičných učitelů. Výsledky prokázaly, že hodnocení studentů učitelů je významně příznivější v porovnání se sebehodnocením studentů. Dále bylo zjištěno, že nejlépe a nejhůře hodnocené dílčí kompetence se ve velké míře u učitelů i studentů shodují. Nejlépe byly hodnoceny kompetence vztahující se k reflexi a utváření prostředí pro učení, nejhůře kompetence spjaté s hodnocením práce žáků. Autorky se zamýšlejí nad tím, co z těchto výsledků plyne pro koncipování pregraduálního vzdělávání učitelů, a naznačují možnosti, jak hodnoticí nástroj a kompetenční model komplexněji implementovat do učitelského vzdělávání.

Klíčová slova: kompetence učitele, přípravné vzdělávání učitelů, pedagogické dovednosti, činnosti učitele, výzkum kompetencí učitele, evaluace profesní přípravy učitelů, sebehodnocení studentů učitelství

Self-assessment and assessment of professional competencies of trainee teachers during the block teaching practice

Abstract: The empirical study presents a question of how to assess professional training of trainee teachers and introduces the approach based on competency model. Based on the modification of the Teacher competencies framework (Rámcem profesních kvalit učitele, Tomková et al., 2012) used in the lifelong training of the teachers an evaluation tool was created that contained 5 multi-dimensional competencies elaborated into 34 sub-items. This tool was used in the research of self-assessment of the development of professional competencies of trainee teachers and their assessment by supervising teachers during the block teaching practice. The research sample consisted of 74 students of lower secondary and secondary school teaching programmes and also 74 supervising teachers were involved. The results revealed that the assessment of the students by the supervising teachers is significantly more positive compared to the self-assessment of the students. Further, it was found out that the best and the worst evaluated sub-competencies by the students and teachers correspond. The best evaluated were competencies related to reflexion and creation of teaching environment, the worst evaluated were competencies related to the evaluation of the pupils' work. Authors discuss what do these results imply for the frame of undergraduate teacher training and they indicate possibilities how to comprehensively implement the evaluation tool and competency model in the teacher training.

Key words: teacher's competencies, teacher training, teaching skills, teacher's activities, research of teacher's competencies, assessment of professional teacher training, self-assessment of trainee teachers

Zřizovatelé škol, žáci, studenti, rodiče dnes oprávněně požadují informace o kvalitě škol. Ze všech činitelů, které spoluvytvářejí a udržují chod školy a podmiňují její kvalitu, je na prvním místě učitel a jeho profesní kvality. Otázkou je, jak kvalitu práce učitele hodnotit, abychom získali co nejobektivnější výsledky, ale samotným hodnocením neublížili školám ani žákům nebo učitelům, jak se v některých zemích děje aplikováním metod hodnocení kvality z podnikatelské sféry do oblasti školství (Kaščák, Pupala, 2012). I v České republice se objevují pokusy uplatňovat při hodnocení učitelů neoliberální přístupy, jak dokládají Janík, Spilková a Píšová (2014) při analýze posledního pokusu formulovat standard učitelské profese, projevující se zdůrazňováním efektivity práce učitelů a testování výkonu žáků. Dochází ke srovnávání škol na výstupu bez zohlednění vstupních determinant výkonu

žáků, např. socioekonomického statusu rodin, a bez zohlednění dalších faktorů ovlivňujících činnost učitele. Kontrola profesních výkonů učitelů prostřednictvím standardů založených na souborech kompetencí a centralizované auditů škol jdou proti tendenci profesionalizace učitelství. Obdobná rizika hrozí i při hodnocení kvality výuky na fakultách připravujících učitele, a proto se hledají vhodné nástroje dostatečně zohledňující specifika vzdělávání učitelů. Hodnocení výkonu studenta na souvislé pedagogické praxi, která probíhá zpravidla v konečné fázi jeho profesní přípravy, může být vhodným indikátorem této kvality i motivační zpětnou vazbou pro samotné studenty. Tato problematika se proto v současnosti stává předmětem zájmu center pedagogických praxí či kateder zajišťujících oborově didaktickou či pedagogicko-psychologickou přípravu studentů.

1 Cíl příspěvku

Náš příspěvek hledá cesty, jak hodnotit profesní přípravu učitelů. Ukazuje možnosti, jak při hodnocení a sebehodnocení studentů na praxích využít kompetenční model učitelské profese, a analyzuje výsledky hodnocení, které jsme získali při výzkumu zaměřeném na studenty učitelství pro druhý stupeň ZŠ a SŠ. Cílem výzkumu bylo ověřit, jak jsou studenti učitelství hodnoceni svými cvičnými učiteli po ukončení závěrečné souvislé praxe v různých oblastech profesních kompetencí a jak sami sebe hodnotí, a porovnat oba typy hodnocení. Dále se zamýšlíme nad tím, zda je námi vytvořený hodnoticí nástroj vhodný pro hodnocení studentů a jak s kompetenčním modelem pracovat v přípravném vzdělávání. Budoucí učitelé by měli být připraveni na skutečnost, že i po nástupu do učitelské profese bude jejich práce podrobována průběžnému hodnocení, jehož účelem bude podpora celoživotního vzdělávání a profesního rozvoje.

2 Vymezení klíčových pojmů

V pedagogické literatuře se často setkáváme s poměrně nejednotnou terminologií a prolínáním pojmů, jako jsou termíny „pedagogická kompetence“, „dovednost“ a „činnost“. Významnou měrou se na této skutečnosti podílí příliv anglických výrazů, jejichž sémiotika se interkulturně může značně lišit, což nás při adaptaci nových termínů z angličtiny staví před výzvu neustále dbát o citlivé porozumění novým a proměňujícím se významům pojmů. Profesní kompetence učitele je pojem, který je definován mnoha způsoby, a jsou uváděny různé taxonomie těchto kompetencí (Helus, 2008; Kasáčová et al., 2006; Klieme, Maag-Merki, Hartig, 2010; Korthagen, 2004; Pantić, Wubbels, 2010; Průcha, 2002, 2013; Spilková, 1998; Spilková et al., 2004; Švec, 2001,

2005; Vašutová, 2001, 2004). Různorodost definic vyjadřuje, že tento pojem je složitý, mnohovrstevnatý a každá z definic odkrývá jen jeho část (Seberová, 2006). Pojem „kompetence“ je v současné literatuře chápán ve dvou hlavních významech. První význam vyjadřuje ve svém pojetí například Kamalová (2015), která podstatu kompetencí spatřuje v potenciální připravenosti učitele obratně řešit problémy různé úrovně komplexnosti. V tomto smyslu pak může být chápán holisticky, jak plně vystihuje i anglický pojem *competence*, vyjadřující celkový potenciál člověka k jednání (Korthagen, 2004; Korthagen et al., 2011; Koster et al., 2005; Tiggeelaar, Dolmans, Wolfhagen et al., 2004; Weinert, 2001).

Dále je možné pojem „kompetence“ chápat jako soubor dílčích kompetencí, což odpovídá anglickému pojmu *competency*, jímž se míní specifické dovednosti člověka, konkrétní projevy jeho odborné znalosti (Korthagen, 2011; Pantić, Wubbels, 2010). V tomto smyslu jsou kompetence kategorizovány do různých modelů kompetencí a formulovány jako závazné požadavky pro vzdělávání a profesní přípravu učitelů nebo pro hodnocení výkonu učitelů. Z hlediska vzdělávání učitelů je důležitý také rozvojetvorný potenciál kompetence, tedy postupné směřování k žádoucímu stavu, vymezenému optimu, například prostřednictvím profesního vzdělávání.

U pojmu „pedagogická kompetence“ někteří autoři upozorňují na důležitost situačního kontextu (Weinert, 2001). V tomto významu uvažuje o kompetenci Kamalová (2015), chápe ji jako schopnost učitele konat ve specifických situacích. Také v kompetenčních modelech bývá zohledněn kontext profesních činností učitele, a to nejen věk vyučovaných žáků, ale též vyučovací předmět. Tak byl například modifikován Soubor profesních kvalit studenta, vypracovaný katedrou primárního vzdělávání na PedF UK, katedrou anglického jazyka a literatury nebo katedrou české literatury pro studenty jejich oborů (Spilková et al., 2015).

Další charakteristiky pojmu „kompetence“ vyplývají při srovnání s významově blízkými pojmy „pedagogické dovednosti“, „činnosti učitele“, „pedagogická kvalifikace“ a „standard učitelské profese“. Tyto pojmy se v definicích autorů často překrývají, nebo dokonce zaměňují.

Podle Hartla a Hartlové (2000, s. 121) je dovednost „učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou“. Vyjadřuje tedy výkonovou způsobilost subjektu k činnosti získanou učením, a v tomto významu se překrývá s pojmem „kompetence“. Pedagogické dovednosti jako činnosti učitele podporující učení žáků definuje např. Kyriacou (1996). Podle tohoto autora obsahují tři důležité prvky, a to vědomosti učitele, jeho rozhodování a vlastní činnost. Švec (2005) však upozorňuje na to, že při osvojování dovedností nejde jen o využití vědomostí při

řešení pedagogických situací, ale o mnohem složitější proces, při němž hrají roli vnitřní determinanty. To platí i pro pedagogické kompetence. Například Pantić a Wubbels (2010) se domnívají, že koncept pedagogických kompetencí zahrnuje znalosti a porozumění, dovednosti, schopnosti, přesvědčení učitelů a morální hodnoty, tedy kromě kognitivních i motivační komponenty. Weinert (2001) pak doporučuje zkoumat tyto složky kompetencí odděleně, protože jen tak mohou být výzkumně uchopitelné.

S pedagogickými dovednostmi a kompetencemi souvisejí také výčty profesních činností učitele, neboť jak pedagogická dovednost, tak pedagogická kompetence se projevují v konkrétní činnosti. Pozorování a popis profesních činností učitele byl předmětem zájmu výzkumníků od šedesátých let 20. století. Jejich výzkumy byly založeny na paradigmatu behaviorální psychologie – pozorovat, co učitel dělá, které činnosti vykonává, a na základě toho stanovit jádro této profese a požadavky na přípravu učitelů (Huizen, Oers, Wubbels, 2005). Zajímavé poznatky o činnostech učitelů popisují u nás zejména profesiografické výzkumy učitelské profese, např. Kurelové, Krejčího et al. v devadesátých letech 20. století (2000) nebo výzkum Urbánka (1999), na Slovensku práce Kasáčové et al. (2010). Jsou popsány proporce a procentuální zastoupení činností v celkové pracovní náplni učitelů. Podrobné vymezení činností ve výuce i mimo ni musí brát v potaz i tvůrci kompetenčních modelů.

Je třeba zmínit také pojem kvalifikace pro výkon učitelské profese. V Akademickém slovníku cizích slov (1995, s. 441) je pojem „kvalifikace“ pojímán jako „...souhrn odborných vědomostí, schopností, návyků a zkušeností (získaných nějakou přípravou) potřebných k výkonu určité složité práce; stupeň vhodnosti osoby pro výkon určité práce, způsobilost, schopnost“. Z této definice je patrné, že na rozdíl od vymezení pojmu „dovednost“ nebo „kompetence“ je pojem „kvalifikace“ vázán výhradně na oblast profesí a může být chápán buď jako způsobilost člověka pro vykonávání určité profese, nebo jako souhrn požadavků pro výkon profese stanovených předpisem. Vašutová (2001) upozorňuje na to, že kvalifikace je vymezena také legislativními podmínkami výkonu profese.

Očekává se, že v České republice bude v budoucnu legislativně vymezena i učitelská profese, podobně jako je tomu již v některých jiných zemích, a to standardem učitelské profese. Standard je podle Vašutové „...konkretizací požadovaných kvalit učitele v pojmech kompetencí a variantách jejich prokazatelnosti“ (2004, s. 100). Za účelem vytvoření profesního standardu byla ustanovena expertní skupina. Výsledkem její práce byl Standard kvality profese učitele, formulovaný v úzké souvislosti s pojetím kvalitní školy a kurikulární reformy (Spilková, Tomková et al., 2010), avšak jeho zakotvení v legislativě či přijetí jako doporučené normy zůstalo nedořešeno. Standard

by se přitom mohl stát kritériem pro tvorbu a hodnocení studijních programů učitelského vzdělávání a mohl by napomoci odstranit nežádoucí stav, kdy na některých fakultách připravujících učitele je přeceňováno studium vědního oboru na úkor profesní složky studia. Určitým vodítkem pro potřeby evaluace učitelského vzdělávání za současného stavu může sloužit Rámec profesních kvalit učitele (Tomková et al., 2012), o němž pojednáváme dále.

Pro účely našeho výzkumu jsme na základě předešlé analýzy dospěli k vlastnímu vymezení pojmu profesní kompetence učitele, který chápeme jako soubor specifických profesních vědomostí, zkušeností, dovedností, postojů, přesvědčení a dalších osobnostních charakteristik, které se postupně rozvíjejí nejen v průběhu pregraduální profesní přípravy, ale v průběhu celé profesní dráhy učitele. Projevují se jako určité, kontextově podmíněné profesní jednání, které je pozorovatelné jako konkrétní profesní činnosti učitele. V našem výzkumu se pak budeme zaměřovat na to, jak student jedná, koná, nikoliv na vnitřní determinanty této činnosti.

3 Výzkumy hodnocení učitelských kompetencí a činností

Výše analyzovaná terminologická nejednotnost v oblasti profesních kompetencí a dalších blízkých pojmů se projevuje i v empirických výzkumech. Ty jsou zaměřeny na zjišťování obtížnosti profesních činností, na význam různých profesních kompetencí pro práci učitelů nebo na hodnocení úrovně rozvoje kompetencí u učitelů či studentů učitelství. Níže uvádíme výběr z těch, které nás inspirovaly pro náš výzkum, a v následné diskusi pak porovnáme jejich výsledky s daty našeho výzkumného šetření.

Výzkumem subjektivně vnímané obtížnosti profesních činností u začínajících učitelů se zabýval Šimoník (1994). Začínající učitelé za nejméně obtížnou činnost považovali vysvětlování nové látky. Za činnost nejvíce obtížnou byla považována práce s neprospívajícími žáky. Nadpoloviční většina všech studentů zařadila mezi obtížné činnosti individuální přístup k žákům, řešení kázeňských přestupků, motivaci a diagnostiku žáka.

Na tento výzkum navazují výzkumy Urbánka (2004) a Wernerové (2011), kteří na základě obdobné kategorizace činností zkoumali sebehodnocení profesních činností studenty učitelství pro druhý stupeň ZŠ na pedagogických praxích v rámci longitudinálního výzkumu. Jako nejobtížnější činnosti byly v průběhu šestnáctiletého vývoje uváděny časové rozvržení učiva, činnosti spojené se zvládnutím kázně žáků, hodnocení a klasifikace. Nejlépe zvládanými činnostmi byly komunikace se žáky, motivace, volba a použití učebních pomůcek. V časovém vývoji byl patrný trend k poklesu vysvětlení

nové látky jako činnosti uváděné mezi nejlépe zvládanými a také stoupající obtížnost práce s neprospívajícími žáky (Urbánek, 2004; Wernerová, 2011).

Wernerová dále sledovala rozdíly v hodnocení činností studenty, oborovými didaktiky a cvičnými učiteli. Nejobtížněji zvládanými profesními činnostmi podle všech tří skupin respondentů byly časové rozvržení učiva a činnosti související s problematikou školní kázně, jako nejméně obtížná byla hodnocena komunikace se žáky a jejich motivace. Podle jejich zjištění se studenti v porovnání s oborovými didaktiky a cvičnými učiteli posuzovali kritičtěji (Wernerová, 2009). Obdobné výzkumy dále prováděli např. Bendl (1997), Mazáčová (1998), Musil (1998) nebo Klupal (2005).

Na hodnocení významu kompetencí cvičnými učiteli a jejich sebehodnocení byl zaměřen v minulosti i náš výzkum (Novotová, 2008a, 2008b). Ukázalo se, že učitelé nejvýše hodnotili význam osobnostních a komunikačních kompetencí a v této oblasti měli i nejvyšší sebehodnocení. Naopak nejnižší hodnotili význam inovativních a výzkumných kompetencí a rovněž jejich sebehodnocení v této oblasti bylo nejnižší.

Výzkum zaměřený na hodnocení kompetencí studentů učiteli-experty a na sebehodnocení studentů prováděly Maltseva, Kolomietsová a Glizerina (Maltseva, Kolimietsová, Glizerina, 2015). Při porovnání hodnocení obou skupin respondentů dospěly k závěru, že mezi hodnocením učitelů a sebehodnocením studentů nejsou výrazné rozdíly. Kolem 75 % učitelů i studentů hodnotilo studentské profesní kompetence na úrovni „vysoká míra osvojení“, přibližně 20 % „střední míra“ a kolem 3 % respondentů uvedlo „nízkou míru osvojení“.

4 Výzkumné šetření

Náš výzkum byl zaměřen na sebehodnocení a hodnocení profesních kompetencí studentů učitelství učiteli v průběhu souvislé pedagogické praxe, která završuje ve 2. ročníku navazujícího magisterského studia jejich praktickou přípravou. Studenti v jejím rámci vykonávají praktickou přípravu na školách pod vedením cvičného učitele. Zde absolvují 5 týdnů výuky jednoho a druhého aprobačního předmětu v rozsahu cca 2–4 hodin náslechlů a 12–16 hodin vlastních výstupů týdně.

4.1 Cíle výzkumu

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jak studenti v závěrečné fázi své profesní přípravy na pedagogické fakultě hodnotí své vlastní profesní kompetence a zda jejich sebehodnocení koresponduje s hodnocením cvičných učitelů. V našem výzkumu jsme chtěli získat odpovědi na tyto výzkumné otázky:

1. Které profesní kompetence praktikujících studentů jsou hodnoceny cvičnými učiteli a sebehodnoceny studenty po absolvování souvislé pedagogické praxe jako nejlépe rozvinuté?
2. Které profesní kompetence praktikujících studentů jsou hodnoceny cvičnými učiteli a sebehodnoceny studenty po absolvování souvislé pedagogické praxe jako nejméně rozvinuté?
3. Liší se sebehodnocení studentů od hodnocení cvičných učitelů?

4.2 Tvorba a vývoj hodnoticího nástroje

Při tvorbě hodnoticího nástroje jsme hledali vhodný kompetenční model učitelské profese, z něhož bychom vyšli při sestavování položek nástroje. Jak uvádí Švec (2000) v souvislosti s monitorováním pedagogických dovedností, je třeba vždy vycházet z určité teoretické koncepce vzdělanosti a procesů vzdělávání, pro kterou učitele připravujeme. Východiskem pro náš průzkum byl Rámec profesních kvalit učitele: Hodnoticí a sebehodnoticí arch, ve kterém jsou uvedeny kompetence vynikajícího učitele základní a střední školy a který je určen k hodnocení jak začínajících, tak zkušených učitelů (Tomková et al., 2012).¹ Vymezuje 7 kompetencí – 1. „plánování výuky“, 2. „vytváření prostředí pro učení“, 3. „řízení procesů učení“, 4. „hodnocení práce žáků“, 5. „reflexe výuky“, 6. „rozvoj školy a spolupráce s kolegy“, 7. „spolupráce s rodiči a širší veřejností a profesní rozvoj učitele“. V našem hodnoticím nástroji jsme pro hodnocení studentů využili pouze prvních pět kompetencí, protože se domníváme, že zbylé dvě nemohou být vzhledem ke krátkodobosti praxe výrazněji rozvíjeny. Jednotlivé kompetence jsme rozčlenili do 34 dílčích, specifických kompetencí (viz příloha). Model kompetencí v našem nástroji je tedy, obdobně jako je tomu v Rámci profesních kvalit, koncipován jako strukturální kompetenční model, v němž se každá kompetence zobrazuje jako vícedimenzionální konstrukt. Výhodou takovýchto modelů je, že ve srovnání s jednodimenzionálními modely umožňují diferencovanou diagnostiku (Klieme, Maag-Merki, Hartig, 2010), což slouží i našemu účelu ověřit, pro které konkrétní profesní činnosti jsou studenti nejlépe a pro které nejhůře připraveni. Při tvorbě položek v nástroji jsme museli promýšlet tyto problémy:

- Které dílčí kompetence z Rámce profesních kvalit učitele, který je určen pro začínající a zkušené učitele, odpovídají úrovni studentů učitelství v závěru jejich studia?

¹ Byl zpracován v rámci projektu MŠMT ČR Cesta ke kvalitě a má sloužit jako jeden z nástrojů evaluace škol (NÚOV, NIDV, 2012).

Tabulka 1

Vnitřní konzistence vícedimenzionálních kompetencí

Vícedimenzionální kompetence	Cronbachovo α	Počet dílčích kompetencí
Plánování výuky	0,85	11
Vytváření prostředí pro učení	0,75	9
Řízení učení	0,78	8
Hodnocení činnosti žáků	0,82	4
Reflexe	–	2
Všechny položky dohromady	0,94	34

- Jak kompetence formulovat, aby byly jednoznačné a srozumitelné, přístupné vnějšímu posuzování, ne příliš dílčí nebo naopak příliš obecné?

Před samotným výzkumem byla provedena obsahová validizace položek hodnoticího nástroje posouzením třemi experty – odborníky na vzdělávání učitelů – a dále dvěma studenty učitelství. K posouzení vnitřní konzistence vícedimenzionálních kompetencí byla použita položková analýza, jejíž výsledky potvrdily jejich vysokou vnitřní homogenitu (Cronbachovo $\alpha > 0,7$). V případě kompetence „reflexe“ výpočet vnitřní homogenity nemohl být proveden pro nízký počet dílčích kompetencí.

Další problém, který jsme při tvorbě hodnoticího nástroje řešili, bylo stanovení měřicí škály, vyjadřující míru dosaženého výkonu studenta. Zvolena byla pětistupňová škála, jejíž jednotlivé body byly definovány následovně: 1. „zvládá(m) v plné míře“, 2. „zvládá(m) s drobnými nedostatky“, 3. „zvládá(m) s nedostatky“, 4. „zvládá(m) s výraznými nedostatky“, 5. „nezvládá(m)“. Hodnoticí nástroj byl vyhotoven ve dvou variantách – pro studenty a pro jejich cvičné učitele. Obě varianty se však nelišily v kategoriích kompetencí ani v jejich posuzování. Vzhledem ke studentům byl nástroj anonymní, aby studenti i učitelé mohli hodnocení uvádět pravdivě a bez obav z možných důsledků negativního hodnocení pro udělení zápočtu z praxe.

4.3 Administrace hodnoticího nástroje a výzkumný soubor

Naším výzkumným vzorkem byli studenti 2. ročníku prezenčního navazujícího magisterského studia. Formuláře hodnoticího nástroje byly rozdány všem studentům tohoto ročníku. Studenti praktikovali v těchto předmětech: občanská výchova, český jazyk a literatura, zeměpis, anglický jazyk, dějepis, tělesná výchova, matematika, informatika a německý jazyk. Druhou skupinu respondentů tvořili cviční učitelé vedoucí studenty na jejich praxi, kteří

Tabulka 2

Návratnost hodnoticích nástrojů

	Studenti	Cviční učitelé
Počet rozdaných hodnoticích nástrojů	90	90
Počet navrácených hodnoticích nástrojů	78	79
Návratnost v %	86,7	87,8
Počet vyhodnocených hodnoticích nástrojů	74	74

Tabulka 3

Charakteristika výzkumného vzorku podle pohlaví

	Studenti	Cviční učitelé
Počet žen v %	77	71,6
Počet mužů v %	23	28,4

obdrželi formuláře od studentů. Celkové počty distribuovaných hodnoticích nástrojů, jejich návratnost a počty získaných sebehodnocení nebo hodnocení uvádí tabulka 2, rozložení respondentů podle pohlaví pak tabulka 3.

5 Výsledky a diskuse

5.1 Analýza hodnocení dílčích kompetencí studenty a učiteli

K vyhodnocení nejlépe a nejhůře hodnocených kompetencí byla použita deskriptivní statistika. Průměrné hodnoty dílčích kompetencí byly seřazeny od nejnižší po nejvyšší hodnotu – zvlášť pro učitele i pro studenty. Zajímalo nás 25 % nejlépe a 25 % nejhůře hodnocených kompetencí učiteli i studenty. Ze srovnání těchto kompetencí u obou skupin respondentů vyplynulo, že nejlépe hodnocené dílčí kompetence se neliší v 6 položkách z 8 a u nejhůře hodnocených kompetencí je shoda v 7 položkách z 8.

Mezi nejlépe hodnocené kompetence spadají kompetence podporující vytváření pozitivního psycho-sociálního prostředí pro učení žáků, týkající se především pedagogické komunikace. Dále obě skupiny respondentů pozitivně hodnotí kompetence vztahující se k výběru učiva, používání pomůcek a techniky ve výuce a přijímání kritiky cvičného učitele.

Porovnáme-li tyto výsledky s výzkumy Urbánka (2004) a Wernerové (2011), náš průzkum potvrzuje jejich zjištění, že nejlépe hodnocenými činnostmi je komunikace se žáky a volba a využití didaktických pomůcek. Mezi tyto činnosti, resp. kompetence, v našem výzkumu však nemůžeme zařadit

Tabulka 4

Dílčí kompetence nejlépe a nejhůře hodnocené učiteli (U) i studenty (S)

	Název kompetence	Název dílčí kompetence	Průměr U N = 74	Průměr S N = 74
Nejlépe hodnocené kompetence	Vytváření prostředí pro učení	Vytváření prostředí vzájemné úcty, respektu a zdvořilosti	1,07	1,07
		Přístup k žákům s pozitivním očekáváním, poskytování pomoci a podpory	1,09	1,09
		Poskytování prostoru žákům pro vyjadřování vlastních názorů, kladení otázek a rozhodování	1,14	1,26
	Plánování výuky	Výběr podstatného učiva, rozlišení základního a rozšiřujícího učiva	1,22	1,27
	Řízení procesů učení	Využívání didaktických pomůcek a techniky k podpoře učební činnosti žáků	1,14	1,31
	Reflexe výuky	Konstruktivní přijímání kritiky cvičného učitele	1,07	1,12
Nejhůře hodnocené kompetence	Plánování výuky	Předvidání situací, které mohou při učení nastat, a promyšlení variant jejich řešení	1,80	2,09
		Odhad času vzhledem k naplánovaným aktivitám	1,68	2,14
		Vytváření prostoru v přípravě pro práci s chybami žáků	1,58	2,04
		Volba diferenciací a individualizace výuky podle potřeb žáků	1,64	2,27
	Řízení procesů učení	Sdělování a vyhodnocování cílů výuky, vedení žáků ke stanovování vlastních cílů	1,65	2,26
	Hodnocení práce žáků	Vedení žáků k sebehodnocení	1,74	2,23
	Vytváření prostředí pro učení	Přizpůsobování výuky možnostem jednotlivých žáků, uplatňování individuálního přístupu	1,51	2,07

motivaci žáků, naopak ji studenti uváděli jako činnost, s níž měli největší problémy, obdobně jak zjistil Šimoník (1994) u začínajících učitelů.

Mezi dílčí kompetence, které hodnotili učitelé i studenti nejhůře, patří odhad času a předvídaní situací. Jsou to kompetence, jejichž rozvoj je závislý na praktických zkušenostech studentů s vyučovací činností, kterých ale studenti tohoto typu studia mají poměrně málo. Praxe, kdy studenti vyučují, probíhá pouze v průběhu navazujícího magisterského studia, a rozsah přímé vyučovací činnosti je malý. Proto nelze očekávat, že dojde k výraznějšímu rozvinutí těchto kompetencí.

Další dílčí kompetence, které učitelé i studenti v této kategorii shodně uváděli, byť v našem modelu přísluší ke čtyřem obecným kompetencím (plánování výuky, hodnocení práce žáků, řízení procesu učení a vytváření prostředí pro učení), lze vidět v souvislostech. Týkájí se totiž otázky, zda učitel uvažuje o vyučování pouze z hlediska své činnosti, nebo zda zahrnuje do svých úvah i učební procesy žáků. Vést žáky ke stanovování vlastních cílů, k sebehodnocení, vytvářet prostor pro práci s chybami, přemýšlet o žácích diferencovaně a individuálně k nim přistupovat, vyžaduje od učitelů nikoliv didaktický, nýbrž psychodidaktický přístup, především porozumění psychologickým zákonitostem učení a odlišnostem mezi dětmi při učební činnosti. Tento rozdíl můžeme chápat i z hlediska dvojího pojetí výuky – transmisivní versus konstruktivistické pojetí. Tyto závěry korespondují i s naším předchozím výzkumem, kterým jsme zjišťovali sebehodnocení u 172 zkušených učitelů druhého stupně ZŠ, v němž se v psychodidaktických kompetencích učitelé hodnotili relativně negativně, přičemž hůře se hodnotili už jen v inovativních a výzkumných kompetencích (Novotová, 2008b).

Porovnáme-li celkově nejhůře hodnocené kompetence s výsledky výzkumů Urbánka a Wernerové, nacházíme shodu v kompetenci (činnosti) „hodnocení práce žáků“ (viz také tabulka 5) jako jedné z nejhůře zvládaných činností. Určitý překryv můžeme vidět i v činnosti „časové rozvržení učiva“ (výsledek ve výzkumu Urbánka a Wernerové) a námi uvedené kompetenci „odhad času vzhledem k naplánovaným aktivitám“, neboť obě se týkají odhadování času a plánování. Shodu nacházíme i v kompetenci (činnosti) „individuální přístup k žákům“ (Wernerová, 2009). Překvapením pro nás bylo, že v našem výzkumu nebyla mezi nejhůře hodnocenými kompetence „podporuje kázeň a dodržování dohodnutých pravidel“, přestože některé výzkumy, které zmiňujeme výše (Wernerové, Urbánka, Šimoníka, Bendla, Musila, Mazáčové), uvádějí tuto činnost pro učitele jako nejnáročnější. Podle naší reflexe je problém patrně ve formulaci této kompetence v našem nástroji, neboť slůvko „podporuje“ vyjadřuje intencionální působení učitele, snahu o udržení kázně, ale nikoliv její dosažení. Bylo by proto vhodné upřesnit

Tabulka 5

Porovnání sebehodnocení studentů a hodnocení učitelů

<i>Variable</i>	<i>Mean S</i>	<i>Mean U</i>	<i>t-value</i>	<i>p-value</i>	<i>Valid NS</i>	<i>Valid NU</i>	<i>St. Dev. S</i>	<i>St. Dev. U</i>
Plánování	1,73	1,45	4,59	0,00	74	74	0,41	0,34
Prostředí pro učení	1,45	1,26	4,12	0,00	74	74	0,31	0,25
Řízení učení	1,66	1,35	5,20	0,00	74	74	0,39	0,33
Hodnocení	1,92	1,48	4,76	0,00	74	74	0,67	0,42
Reflexe	1,33	1,17	2,72	0,01	74	74	0,43	0,28

Legenda: *Variable* – proměnná, *Mean S* – průměrná hodnota u vzorku studentů, *Mean U* – průměrná hodnota u vzorku učitelů, *t-value* – t-hodnota, *p-value* – p-hodnota, *Valid NS* – počet vyhodnocených dotazníků od studentů, *Valid NU* – počet vyhodnocených dotazníků od učitelů, *St. Dev. S* – standardní odchylka u vzorku studentů, *St. Dev. U* – standardní odchylka u vzorku učitelů.

a doplnit formulaci této položky, aby vyjadřovala i stav dosažení kázně a dovednost řešit kázeňské přestupky. Dalším vysvětlením může být skutečnost, že se pojetí kázně ve spojitosti se společenskými změnami po roce 1989 proměnilo, ve cvičných školách se studenti setkávají s liberálnějším pojetím, které sami mohou vnímat pozitivně, neboť tak byli vychováni i ve vlastních rodinách. Udržení kázně pak pro ně nemusí znamenat takový problém, neboť nevyžadují od žáků tak přísnou seberegulaci chování, jako tomu bylo v minulosti. Tento závěr by však musel být ověřen ještě i dalšími výzkumy.

5.2 Porovnání hodnocení učitelů a sebehodnocení studentů

Pro zjišťování rozdílu mezi hodnocením učitelů a sebehodnocením studentů jsme použili t-test pro nezávislé výběry. Výsledky prokazují, že se studenti v porovnání s učiteli hodnotili více kriticky a diferencovaně. Tento trend potvrzuje i výzkum Wernerové (2009), o kterém se zmiňujeme výše.

Z údajů v tabulce 5 je patrné, že zejména hodnocení učitelů jsou vzhledem k pětistupňové škále výrazně posunuta směrem k pozitivním hodnotám. Studenti i učitelé nejčastěji kompetence hodnotili stupni 1–3, hodnocení stupni 4 a 5 bylo ojedinělé. Toto zjištění koresponduje s výzkumem Maltsevy et al. (2015), v němž 75 % učitelů a studentů hodnotilo rozvoj studentských kompetencí stupněm „vysoká úroveň osvojení“. Toto zajímavé zjištění naznačující jistou nekritičnost nebo idealizaci hodnocení studentů učiteli bude předmětem našeho dalšího výzkumu. Tento jev znesnadňuje fakultám objektivní posouzení reálné kvality profesní připravenosti studentů.

6 Závěr

V našem příspěvku jsme si kladli za cíl ověřit kompetenční model učitelské profese jako nástroj pro hodnocení učitelského vzdělávání a dále prezentovat výsledky výzkumu sebehodnocení a hodnocení studentů učitelství.

Pokusili jsme se ukázat na složitost pojmu „pedagogická kompetence“ a jeho propojenost s pojmy příbuznými, jako jsou „pedagogické dovednosti“, „činnosti učitele“, „pedagogická kvalifikace“ nebo „standard učitelské profese“. Analýza vedla k tvorbě vlastního hodnoticího nástroje kompetencí, který byl využit pro hodnocení studentů učitelství cvičnými učiteli a pro sebehodnocení studentů na souvislé pedagogické praxi.

Při tvorbě hodnoticího nástroje jsme vycházeli z Rámce profesních kvalit učitele (Tomková et al., 2012), který je používán k hodnocení učitelů v praxi, a tento nástroj jsme modifikovali pro studenty, budoucí učitele, na konci jejich pregraduální přípravy. Nástroj obsahoval kompetence: plánování výuky, vytváření prostředí pro učení, řízení procesů učení, hodnocení práce žáků a reflexe výuky. Tyto kompetence byly chápány jako vícedimenzionální konstrukty a každá z nich byla konkretizována dílčími položkami, jejichž celkový počet byl 34. Hodnoticí nástroj byl obsahově validizován expertním posouzením, dále byla aplikována položková analýza, která potvrdila vnitřní homogenitu vícedimenzionálních škál.

Ve výzkumu nás zajímalo, které kompetence jsou podle učitelů i studentů po absolvování závěrečných praxí rozvinuté nejlépe a které nejméně. Tyto informace poskytují fakultě důležitou zpětnou vazbu o kvalitě připravenosti studentů na jejich učitelskou profesi. Náš výzkum ukazuje, že v těch kompetencích, ve kterých se studenti hodnotili nejlépe, je hodnotili nejlépe i cviční učitelé a stejný trend byl patrný i u kompetencí hodnocených nejhůře. Avšak i hodnoty nejhůře posuzovaných kompetencí byly v pásmu nadprůměru. Uspořádání hodnocení kompetencí učiteli a studenty bylo sice velice podobné u obou skupin, ale studenti se hodnotili statisticky významně kritičtěji ve všech obecných kompetencích.

Ukázalo se tedy, že hodnoticí nástroj měří jednotlivé dílčí kompetence spolehlivě. Na druhé straně jsou však studenti cvičnými učiteli nadhodnocováni, patrně kvůli obavám, aby nepoškodili studenty kritičtějším hodnocením. Do budoucna je proto třeba studentům i cvičným učitelům lépe vysvětlit funkci a význam hodnoticího nástroje jako prostředku poskytujícího zpětnou vazbu studentům a umožňujícího hlubší reflexi a sebereflexi profesního výkonu. Proto by bylo také vhodné pracovat s ním, respektive s kompetenčním modelem učitelské přípravy, již od počátku studia, aby si studenti na tento přístup zvykli a pochopili jeho smysl. Obdobně je třeba spolupracovat i s cvičnými

učiteli. Problematika hodnocení, jeho funkcí, zásad, psychologického vlivu na hodnocené objekty a přístupu hodnotitele k hodnocení je problematikou velmi obsáhlou, a proto její hlubší analýza nemohla být součástí tohoto pojednání. Autorky se tímto tématem budou zabývat v jiném příspěvku.

Na závěr bychom chtěly shrnout výsledky hodnocení a sebehodnocení studentů, protože tyto výsledky chápeme jako zpětnou vazbu pro učitele na naší fakultě ukazující, jak jsou studenti v závěru studia připraveni na svou profesi.

K nejlépe zvládnutým kompetencím podle mínění učitelů i studentů patří „vytváření prostředí pro učení“, a to ve smyslu utváření dobrých vztahů, podpory, povzbuzování a otevřené oboustranné komunikace, dále „výběr podstatného učiva“, „využívání pomůcek a techniky“ a „konstruktivní přijímání kritiky cvičného učitele“. K nejméně rozvinutým kompetencím pak patří kompetence „hodnocení práce žáků“ nebo „plánování výuky“. Za významné zjištění v současné době inkluzivního vzdělávání považujeme také málo rozvinutou dílčí kompetenci „plánovat různé formy diferenciaci a individualizace výuky“ a v souvislosti s tím i kompetenci „uplatňovat individuální přístup k žákům“. Tyto výsledky ukazují, že studenti připravující se pro výuku na druhém stupni ZŠ či SŠ nejsou dostatečně připraveni uvažovat o výuce z hlediska učební činnosti žáků. To se ukázalo právě i u obecné kompetence „plánování výuky nebo hodnocení práce žáků“, neboť byly specifikovány i některými dílčími kompetencemi zohledňujícími psychodidaktické pojetí výuky. Píšová et al. (2011) však uvádějí, že právě schopnost více zohledňovat perspektivu žáků je kompetencí, jejíž rozvoj souvisí až s nárůstem učitelské expertnosti. To potvrzuje i kvalitativní výzkum Švaříčka (2007), podle něhož učitelé začínají brát v úvahu potřeby svých žáků až po dvou až třech letech praxe. Domníváme se však, že tento fenomén může souviset také s tím, jaké pojetí výuky zažili studenti učitelství, když byli sami žáky na základních a středních školách, a k jakému pojetí výuky jsou vedeni v průběhu své profesní přípravy, a to nejen v předmětech teoretických, ale i na pedagogických praxích.

Pro učitelskou přípravu z těchto výzkumných šetření vyplývá, že je třeba více pozornosti věnovat psychologickým aspektům vyučování, objasňovat vyučovací proces z hlediska jeho vlivu na jednotlivého žáka a jeho učení, ukazovat možnosti, jak využívat a podporovat osobitý potenciál žáků, učit studenty, jak psychodidaktický přístup uplatňovat nejen při samotném plánování výuky, ale i při její realizaci. Příklady dobré praxe by pak měli studentům nabízet nejen cviční učitelé, ale i učitelé garantující profesní přípravu učitelů na vysokých školách.

Literatura

- Akademický slovník cizích slov. I. díl, A–K.* 1995. Praha: Academia. 445 s. ISBN 80-200-0523-4.
- BENDL, S. 1997. Dotazníkové šetření o subjektivní obtížnosti učitelských činností. *Pedagogika*, roč. 47, č. 1, s. 54–64. ISSN 0031-3815.
- Cesta ke kvalitě. Autoevaluace školy* [online]. c2016, poslední revize neuvedena [cit. 2016-6-24]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/DVD/html/215.html?mod=vedator>.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. 297 s. ISBN 80-7178-303-X.
- HELUS, Z. 2008. Teoretická východiska pojetí učitele v době měnicích se nároků na školu a vzdělávání. In SPILKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. (Eds.). *Učitelská profese v měnicích se požadavcích na vzdělávání*. Praha: PedF UK, s. 11–28. ISBN 978-80-7290-384-9.
- HUIZEN, P., OERS, B., WUBBELS, T. 2005. A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 37, no. 3, pp. 267–290. ISSN 0022-0272. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/0022027042000328468>.
- JANÍK, T., SPILKOVÁ, V., PÍŠOVÁ, M. 2014. Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, roč. 24, č. 2, s. 259–274. ISSN 1211-4669. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2014-2-259>.
- KAMALOVA, L. A. 2015. Formation of Professional Competences of „Primary Education“ Profile Students While the Studying Process at the University. *Review of European Studies*, vol. 7, no. 1, pp. 94–100. ISSN 1918-7173. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/res.v7n1p94>.
- KASÁČOVÁ, B. et al. 2006. *Profesijní rozvoj učitele*. Prešov: Rokus. 159 s. ISBN 80-89055-69-9.
- KASÁČOVÁ, B. et al. 2010. *Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: PdF UMB. 145 s. ISBN 978-80-557-0096-0.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. 2012. *Škola zlatých golierov. Vzdelavanie v ére neoliberalizmu*. Praha: Sociologické nakladatelství. 209 s. ISBN 978-80-7419-113-8.
- KLAPAL, V. 2005. Obtížné činnosti při vyučování z pohledu zkušených učitelů. In JANÍK, T., HAVEL, J. (Eds.). *Pedagogická praxe a profesní rozvoj studentů*. Brno: PedF MU, s. 130–132. ISBN 80-210-3884-5.
- KLIEME, E., MAAG-MERKI, K., HARTIG, J. 2010. Kompetence a jejich význam ve vzdělávání. *Pedagogická orientace*, roč. 20, č. 1, s. 104–119. ISSN 1211-4669.
- KORTHAGEN, F. A. J. 2004. In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, no. 1, pp. 77–97. ISSN 0742-051X. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>.
- KORTHAGEN, F. et al. 2011. *Jak spojit teorii s praxí: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. 293 s. ISBN 978-80-7315-221-5.
- KOSTER, B. et al. 2005. Quality Requirements for Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, no. 2, pp. 157–176. ISSN 0742-051X. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2004.12.004>.
- KURELOVÁ, M., KREJČÍ, V. et al. 2000. Hlavní výsledky výzkumu v České republice. In BLÍŽKOVSKÝ, B., KUČEROVÁ, S., KURELOVÁ, M. (Eds.). *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století*. Brno: Konvoj, s. 69–117. ISBN 80-85615-95-9.
- KYRIACOU, C. 1996. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. 155 s. ISBN 80-7178-022-7.
- MALTSEVA, E. V., KOLOMIETS, D. L., GLIZERINA, N. D. et al. 2015. Technologies of Organizing Prospective Teachers' Practical Training on the Basis of Competence Approach. *Review of*

- European Studies*, vol. 7, no. 8, pp. 43–51. ISSN 1918-7173.
DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/res.v7n8p43>.
- MAZÁČOVÁ, N. 1998. Průzkum názorů studentů na osvojené pedagogické dovednosti. *Pedagogická orientace*, roč. 8, č. 4, s. 91–95. ISSN 1211-4669.
- MUSIL, R. 1998. Studentský pohled na osvojené pedagogické dovednosti. *Pedagogická orientace*, roč. 8, č. 4, s. 96–102. ISSN 1211-4669.
- NOVOTOVÁ, J. 2008a. Kompetence učitelů v primární škole. In FRANIČEK, P., KNOTOVÁ, D. (Eds.). *Učitel a žák v současné škole*. Brno: Masarykova univerzita, s. 263–271. ISBN 978-80-210-4752-5.
- NOVOTOVÁ, J. 2008b. Výzkum učitelských kompetencí. In SVATOŠ, T., DOLEŽALOVÁ, J. (Eds.). *Pedagogický výzkum jako podpora proměny současné školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 268–282. ISBN 978-80-7041-287-9.
- PANTIĆ, N., WUBBELS, T. 2010. Teaching Competencies as a Basis for Teacher Education – Views of Serbian Teachers and Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, no. 3, pp. 694–703. ISSN 0742-051X.
DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.10005>.
- PÍŠOVÁ, M. et al. 2011. *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova univerzita. 154 s. ISBN 978-80-210-5744-9.
- PRŮCHA, J. 2002. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. 154 s. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. 2013. *Moderní pedagogika*. 4., aktualizované vydání, Praha: Portál. 488 s. ISBN 978-80-262-0456-6.
- SEBEROVÁ, A. 2006. *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. Ostrava: PedF Ostravské univerzity v Ostravě. 250 s. ISBN 80-7368-270-2.
- SPIPKOVÁ, V. 1998. Současné změny v pojetí učitelské profese (s důrazem na učitelství primární školy). In HAVLÍK, R. et al. *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd*. Praha: PF UK, s. 60–77. ISBN 80-86039-72-2.
- SPIPKOVÁ, V. et al. 2004. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. 271 s. ISBN 80-7315-081-6.
- SPIPKOVÁ, V., TOMKOVÁ, A. et al. 2010. *Kvalita učitele a profesní standard*. Praha: PedF UK. 256 s. ISBN 978-80-7290-496-9.
- SPIPKOVÁ, V. et al. 2015. *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida. 197 s. ISBN 978-80-7290-832-5.
- ŠIMONÍK, O. 1994. *Začínající učitel*. Brno: Masarykova univerzita. 95 s. ISBN 80-210-0944-6.
- ŠVAŘÍČEK, R. 2007. Zkoumání konstrukce identity učitele. In ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K. et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, s. 335–355. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEC, Š. 2000. Kontexty monitorování rozvoje způsobilosti (dovedností) adeptů učitelstva. In ŠVEC, V. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností*. Brno: Paido, s. 11–23. ISBN 80-85931-87-7.
- ŠVEC, V. 2001. Zdokonalování přípravného vzdělávání učitelů. In WALTEROVÁ, E. (Ed.). *Učitelé jako profesní skupina – jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. díl*. Praha: PedF UK, s. 47–63. ISBN 80-7290-059-5.
- ŠVEC, V. 2005. Ohlédnutí za desetiletým vývojem pedagogické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická orientace*, roč. 15, č. 4, s. 31–43. ISSN 1211-4669.
- TIGELAAR, D. E. H., DOLMANS, D. H. J. M., WOLFHAGEN, I. H. A. P., VAN DER VLEUTEN, C. P. M. 2004. The Development and Validation of a Framework for Teaching Competencies in

- Higher Education. *Higher Education*, vol. 48, no. 2, pp. 253–268, ISSN 0018-1560. DOI: 10.1023/B:HIGH.0000034318.74275.e4.
- TOMKOVÁ, A. et al. 2012. *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. 38 s. ISBN 978-80-87063-64-4.
- URBÁNEK, P. 1999. Profesní časové zatížení učitelů ZŠ. *Pedagogika*, roč. 49, č. 3, s. 277–288. ISSN 3330-3815.
- URBÁNEK, P. 2004. Sebehodnocení profesních činností studenty učitelství: Analýza longitudinálního šetření. In ŠKODA, J., DOULÍK, P. (Eds.). *Profese učitele a současná společnost*. [CD-ROM]. Ústí nad Labem: PedF UJEP.
- VAŠUTOVÁ, J. 2001. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In WALTEROVÁ, E. (Ed.). *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. díl*. Praha: PedF UK, s. 19–46. ISBN 80-7290-059-5.
- VAŠUTOVÁ, J. 2004. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido. 190 s. ISBN 80-7315-082-4.
- WEINERT, F. E. 2001. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In RYCHEN, D. S., SALGANIK, L. H. (Eds.). *Defining and Sselecting key competencies*. Seattle: Hogrefe Huber, s. 45–64.
- WERNEROVÁ, J. 2009. Obtížnost profesních činností učitele z pohledu studentů učitelství, učitelů a oborových didaktiků. *Pedagogická orientace*, roč. 19, č. 3, s. 104–116. ISSN 1211-4669.
- WERNEROVÁ, J. 2011. *Analýza praktické přípravy v kontextu strukturace studijních programů učitelství*. Praha. Disertační práce. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. Vedoucí disertační práce Petr Urbánek.

Článek vznikl za přispění grantu ze Studentské grantové soutěže Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické Technické univerzity v Liberci.

Příloha: Kategorie k posuzování studentových kompetencí použité v hodnoticím nástroji

I Plánování výuky

- 1.1 Formuluje a stanovuje dílčí cíle s ohledem na dlouhodobé vzdělávací cíle, tj. požadavky ŠVP
- 1.2 Vybírá podstatný a smysluplný obsah učiva, dovede rozlišit základní a rozšiřující učivo
- 1.3 Promýšlí souvislosti a podporuje návaznost, komplexnost a provázanost učiva
- 1.4 Plánuje strukturu vyučovací hodiny podle jednotlivých fází
- 1.5 Vybírá vhodné a pestré vyučovací metody a organizační formy, zdůvodňuje výběr výukových metod a organizace výuky
- 1.6 Přípravuje pro žáky učební pomůcky a různé zdroje informací
- 1.7 Zohledňuje a volí vhodné způsoby diferenciací a individualizace výuky dle potřeb konkrétních žáků

- 1.8 Při plánování vychází z reflexe průběhu výuky a výsledků předchozí výuky a učení žáků
- 1.9 Předvídá situace, které při učení mohou nastat, promýšlí varianty jejich řešení
- 1.10 Dokáže odhadnout čas vzhledem k naplánovaným učebním činnostem
- 1.11 Při plánování výuky vytváří prostor pro práci s chybami v učební činnosti žáků

2 Vytváření prostředí pro učení

- 2.1 Komunikuje jasně a srozumitelně, používá spisovnou češtinu a vhodné prostředky neverbální komunikace
- 2.2 Vytváří prostředí vzájemné úcty, respektu a důvěry, je zdvořilý a vyžaduje stejné chování od žáků
- 2.3 Přistupuje k žákům s pozitivním očekáváním, povzbuzuje je, poskytuje jim pomoc a podporu
- 2.4 Podporuje soudržnost třídy, spolupráci a vzájemnou pomoc mezi žáky
- 2.5 Poskytuje žákům dostatek času na dokončení činností, klade důraz na kvalitu, nikoliv na rychlost
- 2.6 Přizpůsobuje výuku možnostem jednotlivých žáků, uplatňuje individuální přístup
- 2.7 Dává žákům prostor pro vyjádření vlastních názorů, kladení otázek, vzájemné naslouchání a rozhodování
- 2.8 Podporuje kázeň a dodržování dohodnutých pravidel
- 2.9 Přizpůsobuje prostředí třídy potřebám žáků a vede je k zodpovědnosti za prostředí kolem nich

3 Řízení procesů učení

- 3.1 Sděluje a vyhodnocuje cíle výuky, vede žáky ke stanovování vlastních cílů
- 3.2 Průběžně udržuje a podněcuje různými prostředky motivaci žáků
- 3.3 Efektivně řídí a organizuje činnosti žáků, dává jasné instrukce
- 3.4 Využívá širokého spektra vyučovacích metod a organizačních forem s důrazem na aktivní učení žáků
- 3.5 Využívá tabule, didaktické techniky a dalších pomůcek k podpoře učební činnosti žáků
- 3.6 Vede výuku podle připraveného plánu, aktuálně reaguje na vývoj vyučovací hodiny
- 3.7 Má nadhled nad probíraným učivem, pracuje s ním v širších souvislostech, reaguje na otázky žáků
- 3.8 Vede žáky ke kontrole a uvědomění si chyb i jejich následné opravě

4 Hodnocení práce žáků

- 4.1 Seznamuje žáky s očekávanými výstupy výuky a kritérii jejich hodnocení
- 4.2 Využívá různých forem hodnocení podporujících zejména vnitřní motivaci žáků
- 4.3 Poskytuje žákům průběžnou zpětnou vazbu k učebním činnostem a chování
- 4.4 Vede žáky k sebehodnocení

5 Reflexe výuky

- 5.1 Vyhodnocuje zvolené strategie, metody a organizaci výuky vzhledem k plánovaným cílům a ve vztahu k žákům, uvědomuje si odchylky mezi plánem a realizovanou skutečností
- 5.2 Přijímá konstruktivní kritiku cvičného učitele, dokáže se z ní poučit

Autorky

PhDr. Jitka Novotová, Ph.D., Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, Univerzitní náměstí 1410/1, 461 17 Liberec,
e-mail: jitka.novotova@tul.cz

PhDr. Magda Nišpovská, Ph.D., Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie, Univerzitní náměstí 1410/1, 461 17 Liberec,
e-mail: magda.nisponska@tul.cz