Výzkum profesních kompetencí studentů učitelství v závěru jejich studia

Research of professional competencies of student teachers at the end of their studies

Jitka NOVOTOVÁ, Kateřina HAVRANCOVÁ, Barbora MÜLLEROVÁ

Anotace: Cílem příspěvku je představit výzkum realizovaný na katedře pedagogiky a psychologie na FP TUL. Na základě publikovaných výzkumů a relevantní teorie byly vymezeny profesní kompetence, které by měly být rozvíjeny v pregraduální přípravě učitelů. Na základě toho byly vytvořeny dotazníky, které vyplnilo 22 studentů a 22 jejich cvičných učitelů − učitelů primárních škol. Poté byl realizován primární výzkum zaměřený na posouzení míry rozvoje těchto kompetencí u studentů cvičnými učiteli po ukončení závěrečných souvislých praxí. Výzkum dále zjišťoval, jak své profesní kompetence po ukončení praxí hodnotí samotní studenti. Výsledky tohoto sebehodnocení jsou podrobněji analyzovány.

Klíčová slova: kompetence učitele, pregraduální příprava učitelů, výzkum profesních kompetencí, standard učitelské profese, evaluace profesní přípravy učitelů, sebehodnocení studentů na souvislé pedagogické praxi

Abstract: The aim of this paper is to present the research conducted at the Department of Education and Psychology, Faculty of Science, Humanities and Education, Technical University of Liberec. Professional competencies that should be developed in undergraduate teacher training were defined. On this basis, we developed a questionnaire completed by 22 students and 22 students´mentors - primary school teachers. Primary research focused on assessment of development of these competencies by mentors was conducted after the final continuous practice. The research also found out how the students evaluate their professional competencies themselves. The results of this self-evaluation are analyzed in detail.

Keywords: teacher competencies, undergraduate teacher training, research of professional competencies, standard of teaching profession, teacher training evaluation, teacher intern self-evaluation

1 Úvod

V současné době je kvalitní vzdělávání učitelů považováno za jednu z nejdůležitějších podmínek reformy školy. Učitelova kvalita je významnějším faktorem úspěšného vyučování než kvalita školního kurikula nebo materiální podmínky a vybavení škol (Hattie 2003, Barber & Mourshed 2007). Požadavek na kvalitu učitelů stanovuje i MŠMT v novém strategickém dokumentu Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (MŠMT, 2014). Zde je také formulován požadavek modernizovat počáteční vzdělávání učitelů a zajišťovat i jeho průběžnou evaluaci (MŠMT, 2014, s. 27−29).

Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu. Sborník z XXIII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 16. – 18. září 2015 v Plzni

Cílem našeho příspěvku je představit předvýzkum k výzkumu, který chceme realizovat v několika letech na katedře pedagogiky a psychologie FP TUL. Je zaměřen na ověřování kvality pregraduální přípravy učitelů, resp. na kvalitu osvojených profesních kompetencí studentů učitelství v závěru jejich studia po absolvování závěrečné pedagogické praxe.

V článku se zaměříme na objasnění teoretických východisek předvýzkumu, jeho celkovou koncepci a budeme prezentovat dílčí výsledky, které byly získány od studentů 4. ročníku učitelství 1. stupně ZŠ i jejich cvičných učitelů.

2 Teoretická východiska a vymezení pojmů

Při tvorbě dotazníků jsme vyšli z vymezení pojmu *profesní kompetence učitele*. Průcha tento pojem vymezuje jako „komplexní soubor určitých dispozic a dovedností učitele, jenž je složen z dílčích či speciálních kompetencí“ (1997, s. 216). V Pedagogickém slovníku (Průcha et al., 2013, s. 113) je pojem kompetence definován jako „schopnost, dovednost, způsobilost úspěšně realizovat nějaké činnosti, řešit určité úkoly zejména v pracovních a jiných životních situacích.“ Spilková profesní kompetenci chápe jako „komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky“ (1998, s. 64). Komplexní a propracovanou definici profesní kompetence učitele nabízí J. Vašutová (2004, s. 92):

> Profesní kompetence učitele vymezujeme jako otevřený a rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které jsou vzájemně provázané a chápané celostně. Kompetence jsou konstruktem, který charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činností a v jednotlivých pedagogických rolích. Definování struktury kompetencí má význam v profesionalizaci učitelů, jejich hodnocení i v profesní identitě.

Podle Seberové (2006, s. 12−13) různorodost definic a přístupů při definování tohoto pojmu neznamená jejich kontroverznost nebo nekompatibilitu, ale spíše skutečnost, že každá definice zachycuje různé významové roviny tohoto mnohovrstevnatého pojmu. Jako první rovinu uvádí jeho komplexnost (pojetí definice Spilkové). Tento pohled pak pokrývá i anglické vymezení pojmu *competence*, který má v americké literatuře holistický význam a vztahuje se k celkovému potenciálu člověka (Korthagen, 2011, s. 61). Seberová dále uvádí integrativní význam pojmu (pojetí definice Vašutové) odpovídající též anglickému *competency*, kterým se míní specifické schopnosti člověka (Korthagen, 2011, s. 61). Třetí významová rovina znamená rozvojetvorný aspekt kompetence, tedy směřování k žádoucímu stavu. Právě tento významový aspekt je velmi důležitý v našem výzkumu, neboť vyjadřuje postupné nabývání kompetencí v průběhu pregraduální přípravy. V poslední, čtvrté významové dimenzi pak Seberová kompetenci charakterizuje jako profesní jednání, jak je pojímána například v Pedagogickém slovníku.

Kompetence mají úzký vztah ke *standardu učitelské profese*. Profesní standard je konkretizací kvalifikace v pojmech kompetencí a variant jejich prokazatelnosti (Vašutová, 2001, s. 19−46). V roce 2008 MŠMT zřídilo expertní skupinu k tvorbě profesního standardu učitele a učitelského vzdělávání, již tvořili představitelé akademické sféry, pedagogického výzkumu a školní praxe. Výsledkem jejich práce byl *Standard kvality profese učitele* formulovaný v úzké souvislosti s pojetím kvalitní školy a kurikulární reformy (Spilková, et al., 2010, s. 45). Tento materiál by uveřejněn na webu MŠMT a byl předmětem diskuse a připomínkování široké pedagogické veřejnosti.

Profesní kompetence jsou v něm pojaty jako „komplexní, flexibilní struktura profesních kvalit učitele kontextového charakteru (projevuje se v činnosti učitele), která zahrnuje zvnitřněné znalosti, dovednosti, reflektované zkušenosti, postoje a hodnoty“ (Spilková et al. 2010, s. 45) a jsou chápány jako prostředek hodnocení kvality práce učitele. V této definici je zdůrazněn aspekt kontextovosti a flexibility kompetencí, který považujeme za důležitý, neboť učitelova činnost má situační povahu a je determinována řadou faktorů. Z tohoto důvodu je obtížné zkoumat učitelské kompetence bez znalosti podmínek školy, v níž učitelé pracují. Spatřujeme v tom také riziko z hlediska využívání profesního standardu vnějšími evaluátory. Standard by proto měl být využíván zejména pro sebehodnocení učitelů a jejich další profesní rozvoj nebo jako prostředek sebeevaluace školy.

V zahraničí je standard učitelské profese využíván nejen k hodnocení učitelů a jejich dalšímu profesnímu rozvoji, ale též v pregraduálním vzdělávání učitelů, a to jak pro tvorbu obsahu učitelského vzdělávání, tak pro jeho evaluaci. Např. v Kanadě vydalo v roce 2001 ministerstvo školství rozsáhlý dokument, v němž je definován soubor dvanácti profesních kompetencí učitele požadovaný napříč stupni a typy škol. U každé kompetence je též napsáno, co by měl umět absolvent přípravného vzdělávání a z dokumentu jsou odvozeny i profily absolventů jednotlivých učitelských programů. Např. na Pedagogické fakultě Univerzity Laval je k hodnocení pedagogických praxí používán mj. sebehodnotící list studenta, který obsahuje kompetence a indikátory jejich dosažení odstupňované pro jednotlivé praxe (začátku, průběh a konec studia). Na kompetencích je založeno též závěrečné sumativní hodnocení studentů (Spilková et al., 2010, s. 59−72). Obdobně je profesní standard využíván v pregraduálním vzdělávání učitelů i v Nizozemí, Belgii či Irsku (Spilková, et al., 2010, s. 78−122). Další funkce standardu popisuje Tomková (2012, s. 8−9). Kromě již zmíněné funkce pro přípravné vzdělávání učitelů, zmiňuje i jeho funkci pro další vzdělávání učitelů, pro hodnocení a sebehodnocení učitelů a pro podporu jejich profesního rozvoje.

V České republice přes uvedené snahy stále chybí legislativní vymezení standardu učitelské profese. Tato situace nepříznivě ovlivňuje nejen praxi na samotných školách, ale též pregraduální vzdělávání učitelů, které nemá legislativní oporu pro koncipování i evaluaci učitelského vzdělávání, a je proto na jednotlivých typech institucí připravujících učitele velmi rozrůzněné. Cílem našeho výzkumu je proto vytvořit takový nástroj, který by byl využitelný k hodnocení a sebehodnocení studentů na souvislých praxích, neboť v současnosti na naší fakultě používané dotazníky jsou stručné a podle vyjádření studentů jim neposkytují potřebou zpětnou vazbu.

3 Výzkumné šetření − metodologie

V tomto příspěvku prezentujeme předvýzkum, jehož cílem bylo vytvořit dotazníky k hodnocení a sebehodnocení studentů a ověřit jejich fungování v praxi. Dále nás zajímala ochota studentů i cvičných učitelů pracovat s těmito nástroji a jejich názory na přínos dotazníků pro hodnocení studentů. Posledním cílem bylo získané výsledky hodnocení a sebehodnocení využít k evaluaci a zkvalitnění učitelské přípravy na naší fakultě.

3.1 Cíle předvýzkumu

1. vytvořit a ověřit dotazník pro učitele k hodnocení profesních kompetencí studentů
2. vytvořit a ověřit dotazník pro studenty k sebehodnocení jejich profesních kompetencí
3. vyhodnotit výsledky předvýzkumu k těmto otázkám:

a) Které profesní kompetence studentů hodnotí cviční učitelé jako nejvíce rozvinuté?
b) Které profesní kompetence studentů hodnotí cviční učitelé jako nejméně rozvinuté?
c) Které své profesní kompetence hodnotí studenti jako nejlépe rozvinuté?
d) Které své kompetence hodnotí studenti jako nejméně rozvinuté?
e) V čem se bude lišit hodnocení učitelů od sebehodnocení studentů?

3.2 Výzkumný nástroj − tvorba dotazníku

Jako výzkumné nástroje pro hodnocení a sebehodnocení profesních kompetencí studentů byly zvoleny dotazníky. Při jejich konstrukci jsme vyšli z vlastních zkušeností z výzkumu, který byl zaměřen na hodnocení profesních kompetencí zkušenými učiteli z hlediska jejich významu pro učitelskou profesi (Novotová, 2008).

Druhým zdrojem byl Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch, který je „charakteristikou vynikajícího učitele základní a střední školy, především učitele všeobecně vzdělávacích předmětů“ (Tomková et al., 2012, s. 13). Je určen k hodnocení jak začínajících, tak zkušených učitelů. Rámec byl zpracován v rámci národního projektu MŠMT Cesta ke kvalitě, jehož cílem je podpora škol při autoevaluaci (NÚOV, NIDV, 2012).

Základem Rámce jsou profesní činnosti učitele a v nich uplatňované profesní kompetence v osmi oblastech: *1. Plánování výuky, 2. Utváření prostředí pro učení, 3. Podpora procesů učení, 4. Hodnocení práce žáků, 5. Reflexe výuky, 6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy, 7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností, 8. Profesní rozvoj učitelů* (Tomková, et al., 2012, s. 14−19). V našem dotazníku však byl vzhledem k okolnosti, že má hodnotit kompetence v přípravném vzdělávání učitelů, zredukován na prvních 5 kategorií − škál, které byly dále konkretizovány do *34 dílčích kompetencí − položek*. Na rozdíl od Rámce profesních kvalit jsme kompetence formulovali úžeji a specifičtěji, tak aby bylo možno jejich dosažení jednoznačně zhodnotit na pětistupňové škále: *1. zvládá(m) v plné míře, 2. zvládá(m) s drobnými výhradami, 3. zvládá(m) s nedostatky, 4. zvládá(m) s výraznými nedostatky, 5. nezvládá(m)*. Při tvorbě dotazníku byla použita obsahová validizace jednotlivých položek za účasti 3 expertů, vysokoškolských učitelů pedagogiky, a 2 studentů učitelství.

Dále oba dotazníky obsahovaly položky, v nichž se studenti i učitelé mohli vyjádřit ke kvalitě dotazníků a jejich využitelnosti pro hodnocení studentů. Dotazník byl vyhotoven ve dvou variantách − první pro cvičné učitele k posuzování studentů a druhý pro sebehodnocení studentů. Dotazníky se vzájemně lišily úvodní stranou s dopisem k respondentům a drobnými odlišnostmi ve formulacích, nikoliv však v kategoriích kompetencí.

3.3 Administrace dotazníků a výzkumný soubor

Dotazníky byly předány ve vytištěné podobě studentům 4. ročníku prezenčního studia Učitelství pro 1. stupeň ZŠ před začátkem jejich souvislé šestitýdenní praxe. Pro každého studenta byly určeny dva dotazníky − jeden pro hodnocení cvičným učitelem a druhý pro sebehodnocení. Studentům byly objasněny cíle výzkumu a instrukce k vyplnění dotazníku. Dotazník pro studenty byl anonymní, ale u dotazníku pro učitele jsme požadovali uvést školu a jméno cvičného učitele včetně jeho podpisu pro provedení případné kontroly, zda dotazník byl vyplněn skutečně učiteli. Dotazník jsme předali všem studentům 4. ročníku, tedy 26 respondentům, vrátilo se *22 dotazníků* jak od studentů, tak od učitelů, návratnost tedy byla 84,6 %.

3.4 Vybrané výsledky

Dotazníky, které se nám vrátily od učitelů, jsme využili pouze ve vztahu k hodnocení dotazníků (viz cíl 1), nikoliv však ve vztahu k hodnocení studentů (cíle 3a, 3b). Naprostá většina učitelů totiž hodnotila studenty stupněm „zvládá v plné míře", ojediněle stupněm „zvládá s drobnými nedostatky". Domníváme se, že takové hodnocení neodpovídá realitě. Kompetence, které jsme do dotazníku zařadili, se sice týkaly základních kompetencí učitelů, ale jejich plné zvládnutí lze předpokládat až u zkušených učitelů. Možné vysvětlení uvádíme níže v Shrnutí výsledků a diskusi. Ve výsledcích proto nemůžeme vyhodnotit cíle č. 3a), 3b) 3e).

Vyhodnocení cílů č. 1 a 2

K ověření vnitřní konzistence jednotlivých škál byla použita metoda položkové analýzy. Výpočet Crombachova alfa potvrdil homogenitu škál Řízení procesů učení a Reflexe výuky, zatímco ze škál Plánování výuky, Vytváření prostředí pro učení a Hodnocení práce žáků byly 3 položky odstraněny a 1 přesunuta do jiné škály. Vyhodnoceno bylo tedy *31 dílčích položek v pěti škálách*.

Pro validizaci dotazníku jsme využili odpovědí respondentů k hodnocení a využitelnosti dotazníků. Učitelé i studenti dotazník hodnotili převážně jako srozumitelný, přehledný a přiměřený svým rozsahem. Domnívají se, že obsahuje všechny podstatné činnosti, které se na pedagogických praxích vyskytují, některé z nich však část studentů neměla možnost si vyzkoušet. Tento poznatek nás vede k úvaze zařadit do hodnotících škál i položku *nelze hodnotit*.

Některé činnosti podle studentů nejsou popsány jednoznačně a navrhují některé položky rozdělit, protože obsahují dvě sice blízké, ale přesto odlišné činnosti. Za významnou připomínku bereme též názor dvou učitelek, které upozornily na skutečnost, že některé činnosti jsou pro začínající učitele příliš složité. Někteří učitelé i studenti dále doporučují dotazník rozšířit o položky popisující přístup studentů k dětem, empatii a improvizaci. Všech těchto poznatků využijeme pro zkvalitnění dotazníků v další etapě výzkumu.

Polovina (11) studentů se domnívá, že dotazník může přispět ke zkvalitnění profesní sebereflexe, a více než polovina učitelů (13) připouští jeho přínos pro hodnocení studentů. Pouze 2 studenti se domnívají, že dotazník nemůže napomoci ke zkvalitnění jejich sebereflexe a celkem 17 respondentů (9 učitelů a 8 studentů) zvolilo možnost „nedokážu posoudit". Většina respondentů tedy považuje dotazníky za přínosné.

Vyhodnocení cíle č. 3c) a 3d)

K vyhodnocení sebehodnocení studentů byla použita deskriptivní statistika. Byly vypočítány průměrné hodnoty u každé dílčí kompetence i u všech škál, jak ukazuje tabulka 1.

Tabulka 1

Pořadí průměrných hodnot sebehodnocení studentů u škál kompetencí

Název škály	Počet položek (dílčích kompetencí)	Průměr r
Vytváření prostředí pro učení	8	1,35
Reflexe výuky	2	1,53
Hodnocení žáků	3	1,56
Řízení učení	9	1,68
Plánování výuky	9	1,74

Z tabulky je patrné, že rozpětí hodnot není vzhledem k pětistupňové škále příliš široké. Studenti se hodnotili v převážné míře hodnotami 1−3, hodnota 4 byla použita jedinkrát a hodnota 5 vůbec. Také rozdíly mezi průměrnými hodnotami jsou velmi malé. Nejlépe byla hodnocena škála Vytváření prostředí pro učení a nejhůře Plánování výuky.

Nyní se podívejme na výsledky, které se vztahují k sebehodnocení studentů v dílčích kompetencích. Rozpětí průměrných hodnot u dílčích kompetencí se pohybovalo mezi hodnotami 1,05 a 2,41, mediánem je hodnota 1,50, kvartilová odchylka je Q = 0,23. Jako krajní interval pro nejlépe a nejhůře hodnocené kompetence jsme zvolili hodnoty ohraničené dolním a horním kvartilem, tedy interval <0, 1,36> a <1,82, 2,41>. Mezi nejlépe rozvinuté bylo zařazeno 8 dílčích profesních kompetencí, jak ukazuje tabulka 2:

Tabulka 2

Nejvyšší sebehodnocení studentů v oblasti dílčích profesních kompetencí

Název škály	Označení dílčí kompetence v dotazníku	Popis dílčí kompetence	Průměrná hodnota r ≤ 1,36
Vytváření prostředí pro učení	2C	přístup k žákům s pozitivním očekáváním, poskytování pomoci a podpory	1,05
Řízení učení	3E	využívání didaktických pomůcek	1,09
Reflexe výuky	5B	přijímání kritiky cvičného učitele	1,14
Vytváření prostředí pro učení	2D	podpora soudržnosti třídy	1,18
Vytváření prostředí pro učení	2H	podpora kázně	1,18
Plánování výuky	1F	příprava pomůcek a zdrojů informací	1,27
Vytváření prostředí pro učení	2B	vytváření prostředí vzájemné úcty, respektu a zdvořilosti	1,32
Hodnocení žáků	4C	poskytování průběžné zpětné vazby žákům	1,36

Z tabulky je patrné, že nejvyšší hodnocení mají 4 kompetence ze škály *Vytváření prostředí pro učení* (2B, 2C, 2D, 2H), což koresponduje i s tabulkou 2. Ostatní kompetence jsou pak po jedné z ostatních škál. Výsledky tedy ukazují, že si studenti nejvíce věří v oblasti vytváření sociálně-psychologických podmínek pro učení žáků vztahujících se k sociálnímu klimatu třídy (dobré vztahy, pozitivní očekávání učitele, poskytování podpory a pomoci, vytváření prostoru pro vyjadřování vlastních názorů žáků apod.). Velmi blízká je k této oblasti i kompetence 4C − poskytování průběžné zpětné vazby žákům k jejich učebním činnostem a chování, kterou je opět možno chápat jako psychologický faktor ovlivňující učení a chování žáků.

Kladně se studenti sebehodnotí v přípravě a využívání pomůcek (3E, 1F) a bez problémů také přijímají kritiku cvičných učitelů (5B).

Výsledky na další výzkumnou otázku 3d) − *Které své kompetence hodnotí studenti učitelství jako nejméně rozvinuté?* − ukazuje tabulka 3:

Tabulka 3

Nejnižší sebehodnocení studentů v oblasti dílčích profesních kompetencí

Název škály	Označení dílčí kompetence v dotazníku	Popis dílčí kompetence	Průměrná hodnota r ≥ 1,82
Řízení učení	3A	sdělování cílů výuky žákům	2,41
Hodnocení žáků	4D	vedení žáků k sebehodnocení	2,14
Plánování výuky	1A	formulování cílů výuky v přípravě	2,05
Plánování výuky	1I	předvídání situací a promýšlení variant jejich řešení	2,05
Plánování výuky	1J	odhad času vzhledem k naplánovaným aktivitám	2,00
Plánování výuky	1K	vytváření prostoru při přípravě pro práci s chybou	2,00
Reflexe výuky	5A	vyhodnocování zvolených strategií, metod a organizace výuky	1,91
Plánování výuky	1G	plánování vhodných způsobů diferenciace a individualizace výuky	1,82
Hodnocení žáků	4A	seznamování žáků s očekávanými výstupy výuky a kritérii jejich hodnocení	1,82

Do tabulky je zařazeno 9 dílčích kompetencí, z toho 5 se vztahuje k *Plánování výuky* (1A, 1G, 1I, 1J, 1K). Tento fakt opět koresponduje i s tabulkou 1, v níž škála Plánování výuky dopadla v sebehodnocení studentů nejhůře.

Podíváme-li se, které konkrétní činností dělají studentům problémy, jedná se o činnosti vztahující se k edukačním cílům a jejich řídící funkci ve vztahu k žákovu učení (1A, 3A) a z toho vyplývající činnosti vztahující se k řízení sebehodnocení žáků (4A, 4D).

Další dvě kompetence hodnocené nejhůře se vztahují k předvídání a odhadu času (1I, 1J). Vyžadují již od studentů jisté praktické zkušenosti a jsou patrně rozvíjeny až dlouhodobější praxí. Jejich negativní hodnocení tedy není třeba připisovat nekvalitní pregraduální přípravě studentů. Obtížné pro studenty je také při tvorbě příprav zohledňovat a plánovat práci žáků s chybami (1K). Jedná se již o specifickou činnost, která nemusí probíhat v každé vyučovací hodině, proto není součástí běžných příprav, které se studenti učí vytvářet. Mezi nejhůře hodnocené kompetence spadá i uplatňování různých forem diferenciace a individualizace při plánování výuky (1G) a vlastní sebereflexe výuky (5A).

4 Shrnutí výsledků, diskuse, závěry

V našem předvýzkumu jsme se zaměřili na ověření validity a reliability dotazníků zaměřených na hodnocení a sebehodnocení profesních kompetencí studentů učitelství. Ke kvalitě dotazníků jsme získali cenné informace, které budou využity v dalších fázích

výzkumu. Více než polovina učitelů a cvičných učitelů se domnívá, že by dotazníky mohly napomoci ke zkvalitnění hodnocení studentů na praxích.

Dále byl předvýzkum zaměřen na hodnocení studentů cvičnými učiteli, které, jak popisujeme výše, jsme nemohli vyhodnotit. Až na ojedinělé případy učitelé hodnotili studenty nediferencovaně, a to velmi kladně. Klademe si proto otázku, proč tomu tak bylo. Určité vysvětlení jsme nalezli v té části dotazníků, v níž měli učitelé uvést jeho hodnocení. Učitelé totiž zpochybňovali anonymitu dotazníku ve vztahu ke studentům, protože měli uvést své vlastní jméno a název školy. Domnívali se, že je z toho možné zjistit i jméno praktikujícího studenta a nechtěli patrně ohrozit jeho hodnocení na fakultě, případně zápočet za praxi. Další okolností, která mohla tuto část předvýzkumu negativně ovlivnit, je skutečnost, že souvislou praxi si studenti zajišťují sami bez pomoci Centra praktické přípravy (CPP) na FP TUL a často se proto jejich cvičnými učiteli stávají jejich známí, nebo dokonce příbuzní. CPP na naší fakultě tedy nemá průběžný kontakt s těmito učiteli a není jim proto možné ani objasnit okolnosti výzkumu nebo způsob a smysl hodnocení studentů. Je to však dáno nepříznivými podmínkami, které fakulty připravující učitele v našem státě pro zajišťování praxí mají, jejichž podrobný rozbor přesahuje možnosti tohoto článku. Všechny tyto okolnosti mohly vést k tomu, že učitelé dobře nepochopili účel dotazníku a byli málo motivováni k jeho vyplnění.

Dále byly vyhodnoceny výsledky sebehodnocení studentů. Jejich reliabilita a objektivita je však negativně ovlivněna malým počtem respondentů. V úvahu musíme vzít také motivaci studentů k vyplnění dotazníků, která byla u některých respondentů patrně nízká. Z těchto důvodů je třeba brát výsledky jako předběžné a ověřit je v budoucnu na větším vzorku respondentů.

Při zohlednění všech limitujících faktorů výsledky ukazují, že studenti se nejlépe hodnotí ve škále *Vytváření prostředí pro učení*. Je potěšitelné, že budoucí učitelé 1. stupně základní školy se hodnotí v této oblasti jako kompetentní.

Naopak nejhůře se studenti posuzovali především v činnostech souvisejících s *plánováním výuky a vedením žáků k sebehodnocení*, což by mělo být impulzem pro reflexi pojetí výuky didaktických disciplín a školní psychologie na naší fakultě. Na druhé straně některé činnosti v plánování označovali jako obtížné i samotní cviční učitelé. Jako důvod uváděli, že studenti vstupují do výuky uprostřed roku, netvořili učební plány ani neznají samotné žáky a jejich zvláštnosti. Otázkou tedy zůstává, zda tyto kompetence v dotaznících ponechat. Domníváme se, že ano, protože plánování je činnost, na kterou může úspěšně studenty připravit právě jejich pregraduální příprava. Cílem je, vést studenty k pochopení, které složky plánování obsahuje a které okolnosti musí učitel při přípravě zohlednit. Nelze však očekávat, že všechny kompetence budou studenty výborně osvojeny již na vysoké škole.

Předvýzkum nám dále ukázal, že ve výuce studentů by bylo optimální zaměřit se více na průběžné *objasňování významu a podstaty sebereflexe a sebehodnocení* v práci učitele a na zařazování technik k nácviku sebereflexe (viz model realistického vzdělávacího programu pro vzdělávání učitelů − Korthagen, 2011). Optimální by bylo v tomto ohledu vzdělávat i cvičné učitele, jak je to v některých zemích běžné. K tomu by však bylo třeba vytvořit finanční a legislativní podmínky, které by umožnily zavedení těchto změn do praxe.

Hodnotící a sebehodnotící dotazníky je také důležité provázat s celkovým systémem pedagogických praxí, prodiskutovat jejich používání i s oborovými didaktiky a používat je ve spojitosti s dalšími nástroji hodnocení, sebereflexe a sebehodnocení studentů.

Tento příspěvek vznikl v rámci grantu studentské grantové činnosti Technické univerzity v Liberci.

Literatura

Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. London: McKinsey.

Hattie, J. (2003). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australian Council for Education Research. Dostupné z https.//www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf.qt_hattie.pdf.

Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit teorii s praxí: Didaktika realistického vzdělávání učitelů.* Brno: Paido.

Novotová, J. (2008). Výzkum kompetencí učitelů na 2. stupni základní školy. In Novotová, J. (Ed.), *Škola v dialogu kultury, pedagogiky a společnosti*. Liberec: FP TUL.

NÚOV, NIDV (2012). *Cesta ke kvalitě*. Dostupné z http://www.nuov.cz/ae/o-projektu.

MŠMT (2014). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. Dostupné z http://www.msmt.cz.

Průcha, J. (1997). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.

Průcha, J., Walterová, R., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. 7., aktualizované a rozšíření vydání, Praha: Portál.

Seberová, A. (2006). *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů.* Ostrava: PedF Ostravské univerzity v Ostravě.

Spilková, V. (1998). Současné změny v pojetí učitelské profese (s důrazem na učitelství primární školy) In R. Havlík, J. Koťa, & V. Spilková, V., et al., *Učitelské povolání z pohledu sociálních věd* (s. 60-77). Praha: PF UK.

Spilková, V. & Tomková, A. et al. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Vydavatelství UK PedF.

Tomková, A., et al., (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: Hodnotící a sebehodnotící arch.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Vašutová, J. (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém: Sborník z celostátní konference. 1. díl*. Praha: PedF UK.

Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Kontakt

PhDr. Jitka Novotová, Ph.D.

Bc. Kateřina Havrancová

Bc. Barbora Müllerová

Katedra pedagogiky a psychologie
Fakulta přírodovědně humanitní a pedagogická
Technická univerzita v Liberci
Univerzitní nám. 1410/1
461 17 Liberec

e-mail: jitka.novotova@tul.cz
e-mail: katerina.havrancova@tul.cz
e-mail: barbora.mullerova@tul.cz