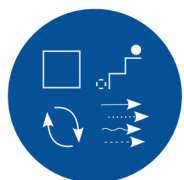


# PŘIPRAVENOST STUDENTA UČITELSTVÍ:

sebehodnocení v jádrových dovednostech výuky

Jana Kratochvílová, Jan Nehyba, Karel Picka, Petr Svojanovský, Barbora Zavadilová



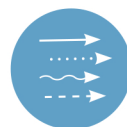
Připravenost studenta učitelství



Prostředí pro učení



Cíle učení



Metody, strategie  
a zadávání instrukcí



Zpětná vazba / hodnocení  
výsledků učení





## **PŘIPRAVENOST STUDENTA UČITELSTVÍ: sebehodnocení v jádrových dovednostech výuky**

Jana Kratochvílová, Jan Nehyba, Karel Picka, Petr Svojanovský, Barbora Zavadilová

Masarykova univerzita  
Brno 2022



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Publikace Přípravenost studenta učitelství: sebehodnocení v jádrových dovednostech výuky vznikla v rámci projektu OP Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV) Zkvalitnění a Inovace Přípravy budoucích učitelů na MUNI (ZIP MUNI) na Pdf MU. Registrační číslo projektu: CZ.02.3.68/0.0/0.0/19\_068/0016170



Tuto učební metodiku Přípravenost studenta učitelství: sebehodnocení v jádrových dovednostech výuky, jejíž autory jsou Jana Kratochvílová, Jan Nehyba, Karel Pícka, Petr Svojanovský, Barbora Zavadilová, která je dostupná z: Databáze výstupů projektů OP VVV (<https://databaze.opvvv.msmt.cz>), lze užívat v souladu s licenčními podmínkami Creative Commons BY-SA 4.0 International (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode>).

Uvedené se nevztahuje na díla nebo jiné předměty ochrany (např. obrazovou či fotografickou dokumentaci), které jsou ve výstupu užity zejména na základě smluvní licence nebo výjimky či omezení příslušných práv, jak je uvedeno u konkrétního jednotlivého předmětu ochrany.

Odborná recenze: prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc.  
doc. PhDr. Anna Tomková, Ph.D.

© 2022 Masarykova univerzita  
ISBN 978-80-280-0222-0  
ISBN 978-80-280-0221-3 (brožováno)

# OBSAH

1	ÚVOD	4
2	TEORETICKO-METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA TVORBY NÁSTROJE	5
2.1	KONCEPT SUBJEKTIVNĚ VNÍMANÉ ZDATNOSTI A JEJÍ VÝZNAM V PROFESNÍ PŘÍPRAVĚ UČITELŮ	6
3	VÝVOJ NÁSTROJE, STRUKTURA A CHARAKTERISTIKY	7
3.1	VÝBĚR JÁDROVÝCH KOMPETENCÍ	7
3.2	PILOTÁŽ A VÝSLEDNÁ PODOBA NÁSTROJE	8
4	POKYNY PRO UŽIVATELE	10
5	LITERATURA	11
	PŘÍLOHY	13
	PŘÍLOHY 1	13
	PŘÍLOHY 2	15

# 1 ÚVOD

Vzdělávání učitelů v rámci profesionalizačního procesu a tlaku na akontabilitu ve vzdělávání je stále více vystaveno potřebě evaluace přípravných programů. Získávání zpětné vazby o připravenosti studentů učitelství by mělo být běžnou součástí profese vzdělavatele učitelů. Záměrem metodiky je proto poskytnout inspiraci a zdroje k autoevaluaci na pracovištích připravujících učitele. Zatímco řada projektů se věnuje problematice evaluace školního prostředí (např. rozsáhlý projekt Cesta ke kvalitě, NÚV, 2012), nástrojů specificky zaměřených na učitelskou přípravu není mnoho (Janík et al., 2021). Prezentovaný nástroj je snahou o příspěvek do komplikované problematiky evaluace učitelského vzdělávání pro fakulty připravující učitele napříč obory.

Kvantitativně pojatý dotazník s názvem *Připravenost studenta učitelství: sebehodnocení v jádrových dovednostech výuky* se zaměřuje na rozvoj průřezových učitelských dovedností studentů – budoucích učitelů ZŠ (kompletní znění viz příloha 1). Účelem dotazníku je poskytnout vzdělavatelům učitelů jednoduchý sumativní nástroj, kterým mohou měřit a porovnávat aktuální stav a vývoj subjektivně vnímané úrovně profesní připravenosti studentů učitelství a absolventů oborů učitelství v jádrových výukových dovednostech. Umožňuje srovnání studentů napříč ročníky a obory. Výsledky dotazníku nemají za cíl poskytnout celkový obraz o kvalitě studijních programů, ale o subjektivně vnímané úrovni vybraných dovedností, na kterých se shodli členové dvou týmů vzdělávajících učitele. Získaná data nicméně mohou přispět k reflexi vybraných částí programu učitelského vzdělávání, které usilují o rozvíjení dovednosti zdůrazňované v dotazníku. Výsledky mohou být využity při práci se studenty také formativně.

Tento nástroj nijak nenahrazuje standard absolventa studia učitelství. S ohledem na různost a specifčnost jednotlivých vzdělávacích programů dotazník neusiluje o absolutní normativní výčet nároků na absolutorium, nýbrž naopak nabízí zjednodušený vhled do několika oblastí kompetencí, které se jeví být průřezové napříč profesními standardy v ČR i v zahraničí.

Nástroj by neměl být samostojný – zahraniční dobrá praxe poukazuje na potřebu kombinace více zdrojů zjišťování kvality. Důraz by rovněž měl být kladen na sledování absolventů po nástupu do profese.

Následující text popisuje mimo jiné specifika sebehodnocení ze strany studentů učitelství a genezi obsahu nástroje, stejně jako tipy pro jeho praktické využití.

Autoři věří, že nástroj přispěje k rozvoji využívání evaluačních nástrojů ve vzdělávání učitelů, neboť evaluace je především příležitostí neustále rozvíjet kvalitu. Výzkumná zjištění mohou přispět ke společné debatě jednotlivých aktérů učitelské přípravy o naplňování cílů vzdělávacích programů a o jejich rozvoji.

## 2 TEORETICKO-METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA TVORBY NÁSTROJE

Evaluace ve vzdělávání učitelů byla dlouhou dobu zaměřena primárně na měření vzdělávacích výsledků žáků. V mezinárodním prostředí ovšem dochází k postupnému ústupu od tohoto přístupu, který může vést k mylným interpretacím pro politiku i praxi. V rámci profesionalizace učitelství je třeba se při evaluaci učitelských programů zaměřit na profesní standardy učitele a připravenost učitelů ve smyslu toho, co mají *znát* a *umět* (Ingvarson & Rowe, 2008).

Ve srovnání s již existujícími evaluačními nástroji v ČR (např. Tomková et al., 2012) je předkládaný nástroj specifický v tom, že definuje dílčí dovednosti, které jsou (1) klíčové pro kvalitní realizaci výuky studentů učitelství na praxi a (2) pozorovatelné při jednání. Cílem při vytváření nástroje bylo redukovat komplexnost pedagogické reality na jádrové výukové dovednosti tak, aby to umožňovalo studentům a vzdělavatelům soustředit pozornost zaměřeně na specifické jevy. Získaná data pak mohou podněcovat reflexi ve velmi konkrétní rovině, díky čemuž předpokládáme větší potenciál pro následnou alteraci. Pozorovatelnost dovedností při jednání zase zvyšuje srozumitelnost položek evaluačního nástroje, a tím také důvěryhodnost získávaných dat.

V českém prostředí neexistuje zatím jednotný a oficiálně platný standard učitele ani studenta učitelství. Východiskem pro tvorbu nástroje byly profesní standardy dvou pracovišť připravujících učitele – Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, poskytující pestrou nabídku magisterských programů učitelské přípravy, a organizace Učitel naživo, poskytující profesně zaměřené doplňkové pedagogické studium. „Účelem standardů, jak jsou chápány v Národní soustavě kvalifikací, je především definovat kompetence, které má mít člověk při vstupu do profese“ (Suchánková, s. 14, 2007).

*Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství* (Pdf MU) i *Kompetenční rámec studenta učitelství* (Učitel naživo) se opírají o existující české i zahraniční evaluační nástroje, jmenovitě například:

- Rámec profesních kvalit učitele – hodnotící a sebehodnotící arch. (Tomková et al., 2012);
- Hodnocení souvislé pedagogické praxe učitel / student / VŠ pedagog (Kratochvílová, 2012);
- Framework For Teaching (Danielson Group, 2013);
- Assessment Toolkit for Qualified Teacher Status Teachers' Standards: Grade Descriptors and Teachers' Standards (Bishop Grosseteste University, Lincoln);
- Pre-Service Teacher Summary Teaching Observation Report Practicum (College of Education, Temple University, Philadelphia);
- Marzano Focused Teacher Evaluation Model (Marzano, 2017).

K tomu, abychom při definování jádrových dovedností vycházeli ze Standardů Pedagogické fakulty MU a organizace Učitel naživo nás vedly dva důvody: 1) část autorů nástroje se přímo podílela na vzniku jednoho ze Standardů, což zajišťovalo hluboké porozumění jednotlivým kompetencím definovaných v rámci Standardů; (2) názorová konfrontace perspektiv aktérů ze dvou odlišných institucí umožnila kriticky reflektovat podobu již existujících Standardů a na základě toho pak identifikovat jádrové výukové dovednosti. Výběr jádrových dovedností reprezentovaný jednotlivými položkami dotazníku je tak výsledkem konsensu autorů textu, což je přidanou hodnotou a současně limitem nástroje (jiní odborníci mohou mít a patrně mají jiný pohled na to, jaké dovednosti jsou pro kvalitní realizaci výuky klíčové).

---

## 2.1 Koncept subjektivně vnímané zdatnosti a její význam v profesní přípravě učitelů

---

Dotazník je formulován z perspektivy subjektivně vnímané zdatnosti studenta učitelství na realizaci výuky (srov. Darling-Hammond, 2006). Pracuje tak s konceptem sebehodnocení, který má souvislost s jevem *self-efficacy* (vnímaná zdatnost; Bandura, 1995) a jeho výzkumnými specifiky.

Bandura (1995) rozlišuje mezi čtyřmi hlavními činiteli, kterými je vnímaná vlastní zdatnost utvářena. Prvním jsou vlastní zkušenosti s úspěchem (člověk si na základě nich vytváří představu sám o sobě). Druhým jsou zprostředkované zkušenosti (ztotožnění se s podobnými lidmi, jako je člověk sám, kteří něco dokázali, či naopak ve svém snažení selhali). Třetím podpora od okolí (je-li člověk druhými vnímán jako schopný, má tendenci se více snažit) a čtvrtým je psychologické a emoční nastavení člověka (např. stres a napětí může být vnímáno jako omezující a vedoucí ke slabšímu výkonu). V pedagogickém kontextu Gavora (2009, s. 19–20) konceptualizuje *self-efficacy* následovně:

Vnímaná profesní zdatnost je motivační potenciál učitele a podmiňuje to, kolik vnitřní energie je schopný nakumulovat a věnovat svojí práci, jak je vytrvalý při řešení výchovných situací, jakou houževnatost vyvine, aby se mu dařilo. Předpokládá se, že čím učitel považuje svoji profesní zdatnost za silnější, tím víc úsilí, vytrvalosti a houževnatosti vyvine. Učitelé s vnímanou silnou profesní zdatností dokáží vyvinout víc úsilí, protože vnitřní motivační síla je podporuje. Učitelé s vnímanou slabou profesní zdatností naopak rychle vyčerpají svou energii a úsilí, když před sebou vidí překážky. Navíc svou činnost často spojují s nepříjemnými pocity, stresem apod.

Guskey and Passaro (1994) zdůrazňují, že subjektivně vnímaná zdatnost zahrnuje víru učitele, že může ovlivnit učení žáků, kteří čelí nedostatku motivace nebo problémům s chováním.

Předpokladem sledování *self-efficacy* je její predikce dopadu na učení žáků. Studie TALIS (OECD, 2014) prokázala pozitivní souvislost mezi subjektivně vnímanou vlastní zdatností učitelů a jejich spokojeností v zaměstnání, stejně jako lepšími mezivýsledky a motivovaností žáků. Učitelé s vyšším *self-efficacy* se ukazují být více motivovanými ke své práci (Coladarci, 1992) a zažívají menší míru stresu (Klassen & Chiu, 2010). Rovněž česká studie Smetáčkové (2017) ukázala vztah mezi *self-efficacy* a příznaky syndromu vyhoření u českých učitelů.

Šetření TALIS (2018) zahrnuje vnímanou zdatnost učitelů jako jeden z klíčových ukazatelů kvality učitelské profese. Sebehodnocení se využívá v hodnocení připravenosti absolventů i v jiných profesích, například ve zdravotnictví (McMillan & Shannon, 2011). Učitelská příprava hraje velkou roli v budoucím profesním sebepojetí a vnímané zdatnosti (Tuchman & Isaacs, 2011). Navíc byly popsány pozitivní efekty samotného aktu sebehodnocení studentů, jelikož sebereflexe s oporou o cíle vzdělávání vede k větší profesní sebejistotě a lepšímu výkonu (Hašková et al. 2019). Proto je v dnešní době sebehodnocení často využívaným a důvěryhodným evaluačním nástrojem. Je však třeba mít na paměti, že sebehodnocení nutně nepopisuje objektivní realitu získané dovednosti, ale právě i míru stresu a vnímání dané činnosti (Mozingo et al. 1995).



# 3 VÝVOJ NÁSTROJE, STRUKTURA A CHARAKTERISTIKY

## 3.1 Výběr jádrových kompetencí



V jádru tvorby nástroje<sup>1</sup> byla obsahová analýza následujících dvou nástrojů pro přípravu učitelů zahrnujících tyto hlavní oblasti:

*Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství* (Kratochvílová et al., 2020): *plánování výuky, podmínky pro učení, podpora učení, zpětná vazba, reflexe výuky;*

*Kompetenční rámec studenta učitelství* (Vaculík Pravdová & Michnová, et al., 2021): *učitel a jeho osobnostní rozvoj, učitel a jeho intervence v oblasti vztahové, učitel jako tvůrce příležitostí pro učení druhých, učitel a jeho vzdělávací obor.*

Pro srovnání kompetenční model Vašutová/2004 popisuje požadovaná kritéria kvality práce studenta při *plánování, realizaci a evaluaci vlastní výuky*. Vztáhneme-li se k zahraničním nástrojům, známý *Framework for Teaching* od Ch. Danielson (2013) popisuje čtyři stěžejní oblasti, ve

<sup>1</sup> Tým expertů pracoval ve složení J. Kratochvílová, P. Svojanovský, B. Pravdová, J. Nehyba, B. Zavadilová, K. Pícka.

kterých by se učitel měl zdokonalovat: *plánování a příprava, prostředí ve třídě, vedení výuky, profesionalita*. Další referencí může být britský učitelský standard *Bishop Grosseteste University*, který se dělí na oblast osobního a profesního jednání a oblast výuky, v rámci níž například učitel musí *udávat vysoká očekávání, která inspirují a motivují žáky a staví je před výzvu; podporovat dobrý pokrok a výsledky žáků; plánovat a vyučovat dobře strukturované vyučovací hodiny; Přizpůsobovat výuku silným stránkám a potřebám žáků; precizně hodnotit a produktivně hodnocení využívat; efektivně pracovat s chováním žáků za účelem zajištění dobrého a bezpečného prostředí pro učení.*

Z výše uvedeného je evidentní, že mezi dvěma vybranými výchozími nástroji (Pdf MU, Učitel naživo) i dalšími modely učitelských kompetencí je ve vymezení oblastí patrný soulad. Z komparace nástrojů tak vznikly čtyři oblasti, na něž byla kladena pozornost při tvorbě položek nově vzniklého nástroje. Těmito oblastmi jsou: *prostředí pro učení; cíle učení; metody, strategie a zadávání instrukcí; zpětná vazba a hodnocení výsledků učení*. Nový dotazník neobsahuje kompletní souhrn profesních kompetencí studenta učitelství, zaměřuje se úzce na jádrové dovednosti související přímo s realizací výuky. Jeho cílem není duplikovat standard profesních kompetencí a jiné komplexní nástroje mapující úroveň profesní připravenosti.

Pro takto definované oblasti byly vytvořeny položky, které byly formulovány co nejvíce na úrovni pozorovatelného jednání. Jedním ze zdrojů rozporů ve vývoji nástrojů pro sebehodnocení učitelů je rozhodnutí, zda mají být položky formulovány všeobecně, či velmi konkrétně na příkladech vyučovacích situací (Gavora, 2011). Intencí u tohoto nástroje byla eliminace rozporuplných vyjádření a snaha o co největší důvěryhodnost

výpovědí – z tohoto důvodu byl zvolen přístup formulace konkrétních projevů chování.

Pro každou oblast bylo týmem vytvořeno (či upraveno z ostatních nástrojů) velké množství položek (prostředí pro učení – 27, cíle učení - 18, metody, strategie a zadávání instrukcí – 18, hodnocení výsledků učení – 20). Takto vytvořené položky byly následně podrobeny připomínkám a kritice ze strany týmu Pedagogické fakulty MU a přizvaných odborníků organizace Učitele naživo<sup>2</sup>. Tým expertů posuzoval jednoznačnost formulovaných položek a dále pak jejich důležitost – význam (4 bodová ordinální škála). Na základě výsledků expertního týmu bylo pro každou ze čtyř oblastí vybráno 7 položek, které ji reprezentují. Jednotlivé položky jsou dotazovány na dvou pětibodových škálách, přičemž první směřuje k důležitosti dané položky a druhá k míře, s jakou se daří tyto jevy reprezentované položkami naplňovat:

- Důležitost jednotlivých položek („Jak je to pro vás momentálně důležité?“) studenti posuzovali pomocí škály: 1 = zcela nedůležité; 2 = spíše nedůležité; 3 = ani nedůležité ani důležité; 4 = spíše důležité; 5 = velmi důležité.
- Míru, do jaké se daří daný pozorovatelný jev uskutečňovat na praxi („Jak se vám to daří uskutečňovat na praxi?“) studenti posuzovali pomocí škály: 1 = vůbec nikdy; 2 = občas; 3 = průměrně; 4 = často; 5 = zvládám to vždy.

Dotazník rovněž zahrnoval průvodní otázky zaměřené na pohlaví respondentů, jejich pedagogické zkušenosti, vzdělání a motivaci k učitelské profesi. Důležitou součástí dotazníku byly pro účely pilotáže také volné odpovědi pro každou z položek se zadáním: „Popište (uvedte příklad), jak to konkrétně děláte nebo jak se vám to podařilo, když...“. Volné odpovědi měly za cíl ověřovat, jak studenti jednotlivým položkám skutečně rozumějí.

<sup>2</sup> V. Spilková, J. Michnová, D. Prokop, O. Neumajer

## 3.2 Pilotáž a výsledná podoba nástroje

Navržený dotazník jsme administrovali elektronickou formou na podzim 2021 mezi magisterské studenty učitelství. Celkově jsme sebrali 264 odpovědí (n = 264). Na těchto posbíraných datech jsme provedli kvantitativní a kvalitativní analýzu. Na základě výsledků analýz jsme revidovali původní položky až do výsledné podoby nástroje.

Kvantitativní analýza spočívala v explorativní faktorové analýze provedené pomocí softwaru R. Výsledky explorativní faktorové analýzy (po redukci položek) ukazovaly na třífaktorové řešení. Vyjevil se společný faktor, který se skládá z námi původně navržené oblasti „metody, strategie, zadávání instrukcí...“ a z oblasti „Zpětná vazba a hodnocení“ (7 položek). Z teoretického pohledu považujeme za přijatelné tyto oblasti propojit, protože na zpětnou vazbu je možné pohlížet jako na jednu z výukových metod (příloha 2). Dalším identifikovaným faktorem byly „cíle učení“ (7 položek) a třetím identifikovaným faktorem bylo „prostředí pro učení“ (6 položek). Otázka 23, která původně spadala do kategorie zpětné vazby a hodnocení, byla přehodnocena a zařazena ke kategorii cílů (v Příloze 2 jako otázka 13). Standardizované Cronbachovo alfa jednotlivých škál bylo u prostředí 0,57, u faktoru cíle 0,75 a u faktoru metody a zpětná vazba 0,77. Pod kritickou hodnotou 0,7 je faktor prostředí, a však někteří autoři upozorňují, že akceptovatelnou hranicí je i 0,6 (Pallant, 2001; Said, 2018). Vlastní hodnoty (*eigen values*) jednotlivých faktorů byly pro faktor zpětná vazba, hodnocení a metody: 3,26, cíle učení: 2,52, prostředí: 2,03. Celková kumulativní variabilita dosahovala 41 %. Přestože některé hodnoty jsou z pohledu nároků kladených na kvalitní výsledky explorativní faktorové analýzy hraniční (kumulativní variabilita a Cronbachovo alfa u položky prostředí pro učení), celkově se výsledky zdají být slibné. Analýzy jsou k dispozici po vyžádání u autorů.

Kvalitativní analýza spočívala v analýze výpovědí respondentů v otevřených položkách (celkem 28 položek), které doplňovaly všechny uzavřené položky (celkem 28 položek). Každou otevřenou položku vyplnilo průměrně 24 studentů (cca 9 % z celkového vzorku). Na základě snahy zjistit, do jaké míry studenti rozumějí jednotlivým uzavřeným položkám, jsme kategorizovali otevřené položky pomocí škály: 1 – srozumitelné, 2 – částečně srozumitelné, 3 – nesrozumitelné. 17 položek bylo označeno jako srozumitelné, zbývajících 11 položek jako částečně srozumitelné.

Částečně srozumitelné položky jsme poté reformulovali tak, aby byly z perspektivy studentů více srozumitelné.

Na základě kontrastování položek, které vyšly ve faktorové analýze nevhodně, a položek, které byly v kvalitativní části analýzy kategorizovány jako částečně srozumitelné, jsme redukovali nebo přeformulovali výsledný počet jednotlivých položek z původního počtu 28 na současných 20.



## 4 POKYNY PRO UŽIVATELE

Pravidelné zjišťování zpětné vazby týkající se připravenosti studentů učitelství a reflexe s oporou o evaluační data je ve vzdělávacích programech dobrou praxí. Vhodné využití nástroje může poskytnout užitečnou zpětnou vazbu garantům a realizátorům vzdělávacích programů, poukázat na silné a slabé stránky a být příležitostí k reflexi způsobu rozvoje jádrových dovedností výuky v programu učitelského vzdělávání. Opakované zadání nástroje pak může sloužit ke sledování pokroku studentů v průběhu studia.

Srovnání mezi různými skupinami studentů (například různé obory, různá pracoviště) může přinést užitečný referenční bod. Nemělo by však docházet ke kompetitivnímu poměrování programů mezi sebou – každý vzdělávací program má svá specifika a výsledky je třeba individualizovaně interpretovat. Nástroj se zaměřuje pouze na vybrané základní dovednosti a nemůže tak dostatečně postihnout vše, co se studenti ve specializovaných oborech učí. S daty je proto třeba nakládat citlivě a za žádných okolností by na ně nemělo být navázáno odměňování.

V případě, že se rozhodnete nástroj využít, doporučujeme v první řadě vyjasnění cíle, se kterým ho chcete na pracovišti připravujícím učitele použít, a ujasnit si související kroky, například:

- Máte zájem provést šetření pouze u studentů jednoho oboru, nebo získat srovnání mezi obory?
- Kdo je příjemcem zjištění – kdo s nimi bude návazně pracovat?
- Jsou všechny zapojené strany v souladu s uskutečněním šetření a seznámeny s tím, jak se bude s výsledky pracovat?
- Jakým způsobem se budou výsledky šetření reflektovat?

Dále je třeba promyslet detaily sběru a vyhodnocení dat:

- Jak budou studenti osloveni a motivováni k zapojení?
- Bude dotazník zadáván v elektronické či fyzické formě?
- Jak bude zajištěno zpracování a statistické vyhodnocení dat?

Při zadávání dotazníku studentům doporučujeme objasnit smysl dotazování a to jakým způsobem budou výsledky vyhodnoceny a využity. Respondenti jsou přirozeně více motivováni k vlastnímu zapojení v případě, že vědí, jak jejich odpovědi poslouží rozvoji programu. Dobrou praxí je následně studenty s výsledky seznámit a rovněž sdílet případné implikace, které z šetření plynou. Z analýz směrem ke studentům se mohou také vynořit otázky v případě, že se ukáže, že v některé oblasti jsou podprůměrně připraveni a je třeba ji dále kvalitativně zkoumat.

Ač se nejedná primárně o formativní nástroj, nýbrž o nástroj sumativní, lze jej použít jako vstupní analýzu k rozhovoru se studentem nad jeho výukou v praxi a na jeho základě se bavit o dalším profesním rozvoji. Použití dotazníku společně s formativním nástrojem *Standardem profesních kompetencí studentů učitelství* (viz kap. 5.2.6) získáme komplexnější obraz o profesní připravenosti studentů. Takovéto praktické propojení s reflexí zároveň zvyšuje motivaci studentů k vyplnění šetření.

## 5 LITERATURA

- Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 4(40), 323–337. <https://doi.org/10.1080/00220973.1992.9943869>
- Danielson, Ch. (2013). *The framework for teaching evaluation instrument*. The Danielson Group.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21<sup>st</sup>-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Hašková, A., Lukáčová, D., & Noga, H. (2019). Teacher's self-assessment as a part of quality management. *Science for Education Today*, 9(2), 156–169. <https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.11>
- Gavora, P. (2011). Measuring self-efficacy of in-service teachers in Slovakia. *Orbis Scholae*, 5(2), 79–94. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.102>
- Guskey, T., & Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627–643. <https://doi.org/10.2307/1163230>
- Ingvanson, L., & Rowe, K. (2008). Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues. *Australian Journal of Education*, 52(1), 5–35. <https://doi.org/DOI:10.1177/000494410805200102>
- Janík, T., Černá, M., Vystrčilová, P., Vaďurová, H., Nehyba, J., Svojanovský, P., Picka, K., Slezáková K., Slepíčková, L., & Kratochvílová, J. (2021). *Postupy a nástroje pedagogické evaluace pro (budoucí) učitele*. Masarykova univerzita.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kratochvílová, J., Svojanovský, P., Dobrovolná, A., Dvořáková, B., Fialková, J., Grycová, M., Horká, H., Kuchaříková, M., Novotná, O., Prachařová, H., Slaná Reissmannová, J., Suquet, P., Tešnarová, L., Tichá, J., & Vystrčilová, P. (2020). *Standard kvality profesních kompetencí studenta učitelství*. Masarykova univerzita.
- Marzano Center. (2017). *The Marzano teacher evaluation model and the Marzano focused teacher evaluation model*. [https://www.marzano-center.com/wp-content/uploads/sites/4/2019/04/FTEM\\_Updated\\_Michigan\\_08312017.pdf](https://www.marzano-center.com/wp-content/uploads/sites/4/2019/04/FTEM_Updated_Michigan_08312017.pdf)
- McMillan, L. R., & Shannon, D. (2011). Program evaluation of nursing school instruction in measuring students' perceived competence to empathetically communicate with patients. *Nursing Education Perspectives*, 32(3), 150–154. <https://doi.org/10.5480/1536-5026-32.3.150>
- Michnová, J., & Vaculík Pravdová, B. (2021). *Kartičky pro formativní hodnocení: doporučení pro práci s kompetenčním rámcem studenta učitelství*. Učitel naživo. <https://www.ucitelnazivo.cz/files/doporuzeni-pro-praci-s-kartickami-formativniho-hodnoceni.pdf>
- Mozingo, J., Thomas, S., & Brooks, E. (1995). Factors associated with perceived competency levels of graduating seniors in a baccalaureate nursing program. *Journal of Nursing Education*, 34(3), 115–122. <https://doi.org/10.3928/0148-4834-19950301-06>
- OECD. (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing.
- Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual – a step by step guide to data analysis using SPSS for windows (version 10)*. Buckingham Open University Press.
- Said, T. (2018). Statistical analysis: Internal-consistency reliability and construct validity. *International Journal of Quantitative and Qualitative Research Methods*, 6(1), 27–38.
- Smetáčková, I., Viktorová, I., Štech, S., Pavlas-Martanová, V., Páchová, A., Francová, V., & Ptáček, R. (2019). Syndrom vyhoření a jeho souvislosti u vyučujících na českých základních školách. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*, 63(4), 386–401.
- Suchánková, K. (2007). Profesionální standard a jeho role ve zkvalitňování učitelství. *Orbis scholae*, 1(3), 13–25.
- Tomková, A., Spilková, V., Píšová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Temple University. (2015). *Pre-Service Teacher Summary Teaching Observation Report (P-TOR)*. <https://education.temple.edu/sites/education/files/uploads/fieldplacement/ECE2187PracticumTOR-RevisedAugust2015.pdf>

Tuchman, E., & Isaacs, J. (2011). The influence of formal and informal formative preservice experiences on teacher self-efficacy. *Educational Psychology, 31*(4), 413–433. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2011.560656>

*Assessment toolkit for qualified teacher status teachers' standards: Grade descriptors and teachers' standards.* Bishop Grosseteste University.

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



# PŘÍLOHY

## Příloha 1

### Kompletní dotazníková předloha

Ohodnoťte následující výroky podle toho, jak si myslíte, že jsou pro vás momentálně důležité a jak se vám daří je uskutečňovat jako studentovi na praxi:

Jak je to pro vás momentálně důležité?

Jak se vám to daří uskutečňovat na praxi?

Volitelné: Uved'te příklad, jak to konkrétně děláte nebo jak se vám to podařilo:

velmi důležité	5	zvládám to vždy	5
spíše důležité	4	často	4
ani důležité ani nedůležité	3	průměrně	3
spíše nedůležité	2	občas	2
zcela nedůležité	1	vůbec nikdy	1

Vedu žáky k tomu, aby si pomáhali.

Nebojím se před žáky přiznat svou vlastní chybu.

Žáky oslovuji křestním jménem.

Řeším nerespektující chování žáků vůči druhým.

Pracuji s pravidly, která jsou ve třídě nastavena nebo která jsme si s žáky vytvořili.

Ke každému žákovi se chovám vstřícně a s respektem, projevuji o něj zájem.

Mám představu o tom, co z mého oboru mám žáky naučit a k čemu jim to bude.

Ve výuce s žáky promýšlíme, k čemu se jim bude probírané učivo v životě hodit.

Už při plánování výuky přemýšlím o tom, jak poznám, že se žáci něco naučili.

Cíle výuky stanovuji tak, aby korespondovaly s očekávanými výstupy učení, jak je vymezuje RVP.

Sdílím se žáky cíle učení, případně žáky vedu k jejich vyvození.

Cíle výuky stanovuji tak, aby odpovídaly věku a potřebám dětí.

Společně s žáky vyhodnocuji splnění stanovených cílů.

Ohodnoťte následující výroky podle toho, jak si myslíte, že jsou pro vás momentálně důležité a jak se vám daří je uskutečňovat jako studentovi na praxi:	Jak je to pro vás momentálně důležité?	Jak se vám to daří uskutečňovat na praxi?	Volitelné: Uveďte příklad, jak to konkrétně děláte nebo jak se vám to podařilo:	
	velmi důležité	5	zvládám to vždy	5
	spíše důležité	4	často	4
	ani důležité ani nedůležité	3	průměrně	3
	spíše nedůležité	2	občas	2
	zcela nedůležité	1	vůbec nikdy	1

Nabízím dětem různé cesty k naplnění stejného cíle.

Zadávám učební úlohy, které podporují spolupráci mezi žáky a/nebo vrstevnické učení.

Vedu žáky k argumentaci jejich názorů.

Dávám žákům možnost volby mezi jednotlivými činnostmi.

Průběžně poskytuji žákům formativní zpětnou vazbu – hodnocení podporující učení.

Vytvářím prostor pro sebehodnocení a/nebo vrstevnické hodnocení.

Hodnocení a/nebo sebehodnocení žáků opírám o kritéria, kterým žáci rozumějí.



## Příloha 2

### Rozložení otázek dle oblastí.

<b>Prostředí pro učení</b>	1	Vedu žáky k tomu, aby si pomáhali.
	2	Nebojím se před žáky přiznat svou vlastní chybu.
	3	Žáky oslovuji křestním jménem.
	4	Řeším nerespektující chování žáků vůči druhým.
	5	Pracuji s pravidly, která jsou ve třídě nastavena nebo která jsme si s žáky vytvořili.
	6	Ke každému žákovi se chovám vstřícně a s respektem, projevuji o něj zájem.
<b>Cíle učení</b>	7	Mám představu o tom, co z mého oboru mám žáky naučit a k čemu jim to bude.
	8	Ve výuce s žáky promýšlíme, k čemu se jim bude probírané učivo v životě hodit.
	9	Už při plánování výuky přemýšlím o tom, jak poznám, že se žáci něco naučili.
	10	Cíle výuky stanovuji tak, aby korespondovaly s očekávanými výstupy učení, jak je vymezuje RVP.
	11	Sdílím se žáky cíle učení, případně žáky vedu k jejich vyvození.
	12	Cíle výuky stanovuji tak, aby odpovídaly věku a potřebám dětí.
	13	Společně s žáky vyhodnocuji splnění stanovených cílů.
<b>Metody, strategie a zadávání instrukcí</b>	14	Nabízím dětem různé cesty k naplnění stejného cíle.
	15	Zadávám učební úlohy, které podporují spolupráci mezi žáky a/nebo vrstevnické učení.
	16	Vedu žáky k argumentaci jejich názorů.
	17	Dávám žákům možnost volby mezi jednotlivými činnostmi.
<b>Zpětná vazba / hodnocení výsledků učení</b>	18	Průběžně poskytuji žákům formativní zpětnou vazbu – hodnocení podporující učení.
	19	Vytvářím prostor pro sebehodnocení a/nebo vrstevnické hodnocení.
	20	Hodnocení a/nebo sebehodnocení žáků opírám o kritéria, kterým žáci rozumějí.

**PŘIPRAVENOST STUDENTA UČITELSTVÍ:**

sebehodnocení v jádrových dovednostech výuky

Jana Kratochvílová, Jan Nehyba, Karel Picka, Petr Svojanovský, Barbora Zavadilová

Vydala Masarykova univerzita, Žerotínovo náměstí 617/9, 601 77 Brno

1., elektronické vydání, 2022

Návrh obálky: Alena Poláčková

ISBN 978-80-280-0222-0



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

MUNI  
PRESS

MUNI  
PED