

# Srovnávací analýza hodnocení úrovně učitelských činností

Petr Urbánek

**Abstrakt:** Stať se zabývá problematikou srovnávací analýzy v oblasti výzkumu učitele. Porovnáváno je hodnocení a sebehodnocení profesního výkonu studenta učitelství. Toto hodnocení je komparováno s obdobným šetřením u začínajících učitelů (Šimoník, 1994). Výsledky jsou interpretovány ve vztahu k podmínkám výzkumu a k „profesní socializaci“ studenta učitelství.

**Klíčová slova:** Srovnávací analýza, vzdělávání učitelů, hodnocení praktické přípravy, obtíže v činnostech praktikanta, sebereflexe studentů.

V českém pedagogickém výzkumu (a zejména ve výzkumu učitele) nebývá srovnávání zcela obvyklou metodou. Jednak je náš pedagogický výzkum v porovnání s jinými zeměmi obecně málo rozvíjen (Průcha, 1995) a dále nebývá vždy jednoduché vytvářet pro komparaci konstantní (nebo alespoň obdobné) podmínky šetření (časové relace, regionální rozdíly, metodologické postupy aj.).

Metoda komparativní analýzy je navíc chápána spíše ve smyslu mezinárodního srovnávání vzdělávacích systémů (Průcha a kol., 1995), než jen jako porovnávání dílčích jevů v rámci jediné instituce či jednoho systému.

Komparace v pedagogickém výzkumu nemusí vždy sloužit pouze k porovnávání vzdělávacích efektů v rozdílných edukačních podmínkách pedagogické reality (rozdílné koncepce, metody, podmínky výuky, edukační prostředí apod.), ale také k verifikaci samotných odlišných metod či technik zkoumání.

Dotazníkové šetření, které jsme prováděli v roce 1995, je již samo o sobě porovnáváním výpovědí o téže pedagogické realitě (vybrané pedagogické činnosti studenta učitelství) dvěma skupinami respondentů: cvičnými učiteli („vnější“ pozorovatelé;  $N = 85$ ) a samotnými praktikanty (sebehodnocení, ve kterém se promítá i vlastní bezprostřední prožitek studenta;  $N = 85$ ). Předpokládali jsme, že rozdíly mezi výpověďmi obou skupin respondentů bude možno interpretovat jako obecnou relaci mezi „vhledem“ a „přehledem“ nebo obecný rozpor „konkrétního, smyslového“ oproti „abstraktnímu

a myšlenkovému“ v souvislosti s rozdílnou vzdáleností „stanoviště“ pozorovatele od objektu pozorování (srov. Spousta, 1995, s. 65–68). Shodnost výpovědí cvičných učitelů a studentů má však také svou verifikační funkci, a dále může svědčit i o reálné schopnosti studentů posuzovat vlastní výkon, o jejich kompetenci k reflektování výuky (Slavík a Šiňor, 1993).

Výsledky našeho dotazníkového šetření (B) (student-praktikant) jsou dále komparovány s částí výsledků obdobného šetření (A) u začínajících učitelů (Šimoník 1994). Při této komparaci byly sledovány a hodnoceny stejné pedagogické činnosti, které však byly v našem šetření (B) realizovány studenty učitelství (praktikanty), v šetření Šimoníkově (A) graduovanými (byť začínajícími) učiteli.

Jak problematické mohou komparativní postupy v pedagogickém výzkumu být, dokládá i v naší srovnávací analýze dvou obdobných šetření přítomnost ne zcela stejných podmínek. Na ně poukazujeme v dalším textu.

### **Výsledky šetření (začínající učitel) (A)**

Popis tohoto šetření i jeho vlastní výsledky jsou podrobně publikovány (Šimoník, 1994). Výzkum se zabývá charakteristikami začínajícího učitele a jeho nástupními podmínkami. Opírá se zejména o dotazníkové šetření 141 začínajících učitelů na jižní Moravě v letech 1990–1992.

Jedna z položek dotazníku nabízela čtyřadvacet pedagogických činností.<sup>1</sup> Z nich měli respondenti vybrat ty profesní činnosti, které považovali při své nástupní praxi za obtížné.

Autor frekvenci voleb vyjádřil v procentech (k celému souboru) a sestavil pořadí činností, které podle výpovědi činily začínajícím učitelům obtíže.

V následujících tabulkách je uvedeno redukované (na 1.–8. místě) pořadí aktivit začínajícího učitele (Šimoník, 1994, s. 62–63), které podle respondentů představovaly nejmenší obtíže (tabulka č. 1)<sup>2</sup> a činností, které byly podle výpovědí pro začínajícího učitele nejobtížnější (tabulka č. 2).

### **Výsledky šetření (student-praktikant) (B)**

Objektem dotazníkového šetření ( $N = 170$ ) byla pedagogická činnost studenta v podmínkách standardního provozu na základní škole, v době souvislé (z hlediska činností studenta komplexně chápané) čtyřtýdenní (závěrečné) praxe ve 4. ročníku studia.<sup>3</sup>

K devatenácti sledovaným činnostem<sup>4</sup> učitele-praktikanta se měli vyjádřit jednak samotní studenti<sup>5</sup> a současně (avšak nezávisle) též jejich cviční (uvádějící) učitelé, kteří je v průběhu praxe sledovali, pomáhali jim, kori-

Tab. 1: Pořadí pedagogických činností, které pro začínající učitele byly nejméně obtížné (podle Šimoníka).

Činnost	Podíl učitelů, pro které byla tato činnost obtížná
1. vysvětlení nové látky	27,0 %
2. volba a použití vhodných pomůcek	27,7 %
3. spolupráce s ostatními pedagogy	27,7 %
4. organizace samostatné práce	29,8 %
5. hodnocení a klasifikace	31,9 %
6. časové rozvržení vyučovací hodiny	36,2 %
7. adekvátní rozvržení učiva na celý školní rok	38,3 %
8. stanovení obsahu a rozsahu učiva	40,4 %

Tab. 2: Pořadí pedagogických činností, které pro začínající učitele byly nejvíce obtížné (podle Šimoníka)

Činnost	Podíl učitelů, pro které byla tato činnost obtížná
1. práce s neprospívajícími žáky	76,6 %
2. udržení kázně při vyučování	75,2 %
3. udržení pozornosti žáků	70,2 %
4. diagnostika osobnosti žáků	63,8 %
5. motivace žáků	59,6 %
6. individuální jednání s rodiči žáků	59,6 %
7. vedení schůzek s rodiči	57,5 %
8. adekvátní reakce na neočekávaný vývoj vyučování	56,7 %

govali a hodnotili jejich činnost.<sup>6</sup> Respondenti měli z nabízených činností sestavit pořadí (1.–5.) pedagogických činností,

- které v průběhu souvislé pedagogické praxe činily studentovi největší obtíže;
- které v průběhu souvislé pedagogické praxe zvládal student relativně nejlépe.

Výpovědi obou souborů jsou vyhodnoceny zvlášť a redukované (1.–8. pořadí) výsledky jsou vzájemně porovnány (tabulky č. 3 a 4).<sup>7</sup> V případě shodných výpovědí jsme předpokládali vyšší výpovědní hodnotu získaných výsledků.

V tabulkách je uvedeno procentuální vyjádření odpovědí v souboru cvičných učitelů (podíl  $P_c$ ) a v souboru studentů (podíl  $P_s$ ), negativní volba

v obou souborech ( $N_c, N_s$ )<sup>8</sup> a procentuální rozdíl ( $D$ ) mezi podílem v souboru studentů a podílem v souboru cvičných učitelů ( $P_s - P_c$ , tabulka č. 3), resp. procentuální rozdíl ( $D$ ) mezi podílem v souboru cvičných učitelů a studentů ( $P_c - P_s$ , tabulka č. 4). Rozdíly  $D, \underline{D}$  (tabulky č. 3, 4) představují u kladného čísla příznivější sebehodnocení studentů ve srovnání s hodnocením cvičnými učiteli, u záporné hodnoty je tomu naopak. Operováno je se součty těchto hodnot ( $\Sigma_{1-8}, \Sigma_{1-10}$ ), jejich aritmetickým průměrem ( $\phi$ ) a průměrem absolutních hodnot  $D, \underline{D}$  ( $\phi\Sigma_{1-8}|D|, \phi\Sigma_{1-10}|\underline{D}|$ ).

### Porovnání výsledků

Podrobnější analýza a porovnání výsledků šetření souboru cvičných učitelů a souboru studentů je předmětem jiné publikované stati. K výsledkům proto jen velmi stručně.

U činnostech, které podle sdělení respondentů student nejlépe zvládal, je patrná překvapivá shoda výpovědí obou souborů (tabulka č. 3). Platí to zejména pro redukované pořadí činností, částečně i pro procentuální podíly  $P_c$  a  $P_s$ . Významnější rozdíly představuje pouze porovnání hodnot negativních voleb  $N$  a rozdílů  $D$ .

U činnostech, které podle respondentů činily praktikantům obtíže, jsou výpovědi cvičných učitelů a studentů rozpornější (tabulka č. 4). Jako nejčastěji uváděné „obtížné“ činnosti se v obou souborech mezi prvními sice objevují tytéž pedagogické činnosti, avšak jejich pořadí (s výjimkou „časové rozvržení učiva“ na prvních místech) je odlišné, stejně jako většinou hodnota podílů  $P_c$  a  $P_s$ .

Výpovědi o činnostech, které činily studentům největší obtíže, jsou obecně rozporupnější i uvnitř obou souborů. Dokládá to nižší průměr podílů  $P_c$  a  $P_s$  a vyšší průměr negativních voleb  $N_c$  a  $N_s$ , případně i vyšší průměr absolutních hodnot rozdílů  $D$  ve srovnání s výpověďmi o činnostech, které student zvládal nejlépe.

Uvedené výsledky srovnání výpovědí cvičných učitelů s výpověďmi studentů o týchž pedagogických činnostech nevykazují zásadní rozdíly mezi hodnocením a sebehodnocením.

Podstatnější disproporce ve výpovědích obou souborů lze však nalézt u konkrétních pedagogických činností. V některých studentů výrazně podceňují vlastní výkon („řešení kázeňských přestupků“, „hodnocení a klasifikace“, „časové rozvržení učiva“, „vysvětlení nové látky“, „individuální přístup k žákům“), u jiných sledovaných pedagogických činností studentů naopak svůj vlastní výkon hodnotí výrazně lépe („organizace samostatné práce žáků“, „motivace žáků“) než jejich cviční učitelé. Celkově bylo hodnocení



cvičných učitelů mírně pozitivnější než sebehodnocení studentů (hodnoty  $\phi D$  a  $\phi \underline{D}$  jsou v obou případech záporná čísla).

Tento dílčí nesoulad mezi výpovědmi obou souborů zřejmě vyplývá (jak již bylo uvedeno) z odlišné „pozice“ pozorovatelů vzhledem ke sledované pedagogické realitě („uvnitř“ a „vně“). Může však také poukazovat na nestejně chápání (rozsahu a obsahu) jednotlivých pedagogických činností a na zásadně odlišná pojetí žáka a výuky u cvičných učitelů a praktikantů. Nejde jen o „generační“ rozdíly, ale také o difference v rolích studenta a cvičného učitele. Naopak relativní shoda výpovědí při hodnocení nejlépe zvládaných činností v obou souborech může poukazovat na reálnou schopnost praktikantů hodnotit vlastní výkon.

### Komparace výsledků obou šetření

Výsledky šetření (A) u začínajících učitelů (Šimoník, 1994) jsou ve srovnání s šetřením praktikantů (B) statisticky jednodušeji vyhodnoceny. Šimoník, který sledoval také výpovědi o kvalitě vlastních pedagogických činností respondentů (sebehodnocení), se jednodušeji formulovanou otázkou<sup>9</sup> vyhnul komplikacím při zpracování dat — na rozdíl od úvah o negativní volbě v šetření (B). Jeho závěry mohou být jednoznačnější. Na druhé straně jsou však výsledky simplifikované a nemusí zcela vystihovat plastičnost a plnou šíři i složitost problematiky.

Tato skutečnost jen dokumentuje, jak velký význam při výzkumném šetření má samotná formulace dotazníkové položky, a to nejen při srovnávací analýze. Kromě těchto (metodologických) rozdílů musíme při komparaci vycházet i z dalších odlišných podmínek, za kterých obě šetření probíhala:

#### *Šetření (A) (začínající učitel)*

1. se opíralo o sebehodnocení graduovaného (byť začínajícího) učitele;
2. sebehodnocení vlastního výkonu těchto učitelů se týkalo posuzování v delším časovém období;
3. začínající učitel pracoval v reálných podmínkách (jsou na něj kladeny sto procentní profesní nároky);
4. dotazníkové šetření probíhalo v letech 1990, 1991 a 1992.

#### *Šetření (B) (student-praktikant)*

1. se opíralo
  - a) o sebereflexi studentů učitelství (bezprostředně před dokončením studia);

b) o hodnocení výkonu studentů cvičnými učiteli;

2. sebehodnocení vlastního výkonu studenta i hodnocení cvičným učitelem se týkalo relativně krátkého (čtyřtýdenního) působení studenta v praxi;
3. praktikující student nebyl ve zcela reálných podmínkách školské praxe (jen vybrané činnosti, nižší úvazek, dílčí zodpovědnost atd.);
4. dotazníkové šetření probíhalo na jaře 1995.

Porovnáme-li redukované pořadí (1.–8. místo)<sup>10</sup> osmi činností v obou šetřeních, je patrná minimální shoda ve výpovědích.

U činností, které byly uváděné jako nejlépe zvládnuté (resp. nejméně obtížné), je u obou šetření mezi prvními osmi shoda pouze ve dvou činnostech, a to v případě obou podsouborů (cviční učitelé i studenti) šetření (B): „*vysvětlení nové látky*“ a „*volba a použití učebních (vhodných) pomůcek*“ (tabulky č. 1 a 3). Přitom například dvě studenty nejlépe zvládané činnosti (uváděné shodně studenty i cvičnými učiteli!), tj. „*komunikace s žáky*“ a „*motivace žáků*“, byly hodnoceny ve výzkumu Šimoníka mladými učiteli až na 11. (pro 47,5 % byla tato činnost obtížná), resp. 20. místě (59,6 %).

U činností, které činily podle výpovědí studentům a začínajícím učitelům největší obtíže, nalezneme korespondující výpovědi také u dvou činností: „*udržení kázně při vyučování*“ a „*udržení pozornosti žáků*“. Tyto činnosti však studenti uvádějí až na 8. a 6. místě v pořadí činností s největšími obtížemi, zatímco cviční učitelé na 5. a 2. a začínající učitelé na 2. a 3. místě (tabulky č. 2 a 4).

Některé činnosti, které patří podle výpovědí studentů a jejich cvičných učitelů v redukovaném pořadí mezi nejobtížněji zvládané, jsou začínajícími učiteli označovány dokonce jako nejméně obtížné („*časové rozvržení učiva*“, „*hodnocení a klasifikace*“, „*organizace samostatné práce*“).

Předpokládali jsme, že obtíže (resp. nejlépe zvládané pedagogické činnosti) budou jak u studentů-praktikantů, tak také u začínajících učitelů obdobné.

Celkově je však možno konstatovat, že obě šetření vykazují převážně odlišné, u některých činností protikladné a jen výjimečně korespondující výsledky.

Tyto odlišnosti obou šetření mohou být kromě některých dalších činitelů dány zejména (výše uvedenými) rozdílnými podmínkami, za kterých oba průzkumy probíhaly. Není ale pravděpodobné, že by i další faktory (jako jsou například různé schopnosti sebereflexe a hodnocení respondentů, nestejná pregraduální příprava respondentů u obou průzkumů) mohly být důsledkem výrazně odlišných výsledků šetření.

Výsledky srovnání totiž poukazují na jiný charakter činností a odlišnou roli, kterou má student-praktikant a (začínající) učitel. Zjevný je rozdíl nejen

v délce působení, intenzitě (úvazek), v dalších činnostech a povinnostech, ale i v odpovědnosti za činnost a v profesní kompetenci. Neopomenutelná je i samotná situace příchodu nového (pro žáky mladého, generačně blízkého, „hezkého“) učitele a jeho vnímání samotnými žáky. Student se při praxi nenachází ve zcela reálných podmínkách práce učitele.

Můžeme se kupříkladu domnívat, že činnosti „komunikace se žáky“ a „motivace žáků“, které byly studenty i cvičnými učiteli shodně hodnoceny jako absolutně nejlépe zvládané, avšak začínající učitelé je posoudili jako činnosti, které jim spíše činily obtíže, jsou pro praktikujícího studenta na čtyřtýdenní praxi objektivně méně obtížné, než pro (začínajícího) učitele v průběhu celého školního roku.<sup>11</sup>

Porovnání výsledků naznačuje při omezené činnosti praktikanta i studentem nejasné a zúžené chápání pojmu „pedagogická komunikace“. Délka souvislé praxe dovoluje pouhé navázání kontaktu se žáky a časově limituje a zjednodušuje další („konfliktnější“ a problematičtější) komunikativní aktivity praktikanta.<sup>12</sup>

Menší rozsah činností studenta, ale i nižší intenzita a frekvence pedagogických aktivit nutí praktikanta jen minimálně komunikovat s žáky v obtížnějších (výjimečně v náročných) situacích, jakými jsou např. řešení kázeňských přestupků, konfliktů mezi žáky, trestání apod.

Tento stav může sehrát významnou roli při hodnocení studentů závěrečné (komplexně chápané) pedagogické praxe, ať již samotným studentem, cvičným učitelem, žáky nebo fakultou. Snahou při praktickém nácviku je jistě zachovat odpovídající podmínky. Relativně krátkodobá praxe je může ve výše uvedeném smyslu jen stěží zaručit. Otázkou zůstává, zda jinak organizovaná praktická příprava studenta mimo fakultu (refendariát, suplent apod.) v tomto ohledu nepřináší dokonalejší praktickou přípravu, která se díky reálnějším podmínkám neomezuje jen na „technickou“ stránku činnosti, ale akceptuje i „socializační“ oblast přerodu studenta v učitele.

## Závěr

Cílem této stati bylo poukázat na problematiku srovnávací analýzy v oblasti výzkumu učitele, pokusit se porovnat hodnocení (cviční učitelé) se sebehodnocením (praktikanti) vytypovaných pedagogických činností studenta učitelství a dále tyto výsledky komparovat s obdobným výzkumem u začínajících učitelů.

Porovnání prokázalo vysoký stupeň shody ve výpovědích cvičných učitelů a praktikantů, a to zejména u činností, které podle výpovědí respondentů student nejlépe zvládal.



Odlíšnou situaci představuje výsledek komparace šetření studentů-praktikantů (B) s výzkumem obtíží u začínajících učitelů (A) (Šimoník, 1994). Obě šetření vykazují převážně odlišné, u některých činností protikladné a jen výjimečně korespondující výsledky.

Výsledky tohoto srovnání mohou poukazovat mimo jiné na odlišnost v pojmoslovném chápání sledovaných pedagogických činností u praktikanta a začínajícího učitele. To je ovlivněno omezeným rozsahem činností studenta při praxích, tedy nestejnými podmínkami v práci učitele a praktikanta. Takové zjištění revokuje zásadní pedeutologickou otázku: jaký je cíl a pojetí<sup>13</sup> praktické přípravy učitelů. Má být praxe v pregraduální přípravě chápána jako pouhá imitace „řemeslných“ úkonů učitele, anebo je jejím cílem i praktická analýza procesu výchovy a pochopení žáka, tedy změna postoje studenta v postoj učitele (Jiřincová, 1991, s. 65).

Vzhledem k uvedeným zásadním odlišnostem obtíží v pedagogických činnostech, se kterými se potýkali praktikující studenti, a které ve své práci shledávali začínající učitelé, bude přínosné sledovat v dalším profesním vývoji studenty odcházející do praxe.

Pro pregraduální přípravu učitelů je zřejmé, že podstatnější informace o její kvalitě bude vhodné získávat v reálných podmínkách školní praxe absolventů, a nikoliv při praktických aktivitách v průběhu studia.

Hodnocení pedagogických činností studentů v průběhu pedagogických praxí však dává reálný podklad pro možnou korekci obsahu učitelského vzdělávání, a je zajímavým mezníkem v profesním růstu a vývoji budoucího učitele.

### Poznámky:

1. Pojem „pedagogická činnost“ je pro účely tohoto textu chápána jako veškerá činnost, kterou učitel vykonává v rámci výchovně-vzdělávacího procesu.
2. Přesněji jde o pořadí činností, o kterých respondenti nejméně vypovídali, že je pro ně tato činnost obtížná.
3. Souvislá pedagogická praxe je organizována zpravidla v místě bydliště (budoucího působišťe) studenta. Studenti sledovaného souboru absolvovali praxi především v okresech Liberec (38,4 % studentů) a Jablonec n. Nisou (13,2 %), dále v okresech Semily (7,1 %), Trutnov (6,1 %), Česká Lípa a Mladá Boleslav (shodně po 5,1 %) a v dalších 19 okresech ČR.
4. Sledované pedagogické činnosti byly vybrány podle Šimoníka (1994). Vzhledem k odlišnostem autorova šetření (nejedná se o graduované učitele, nýbrž studenty závěrečného roku studia) i podmínek (pouze čtyřtýdenní působení v učitelské praxi) bylo zkoumáno jen 19 (vhodných) pedagogických činností (z 24, které uvádí Šimoník): časové rozvržení učiva, tvorba tematického plánu, komunikace s žáky, motivace žáků, vysvětlení nové látky, volba a použití učebních pomůcek, udržení pozornosti žáků, přizpůsobení vyučování věku žáků, správná formulace otázek, individuální přístup

- k žákům, organizace samostatné práce, udržení kázně, práce s neprospívajícími žáky, hodnocení a klasifikace, diagnostika osobnosti žáka, řešení kázeňských přestupků, spolupráce s ostatními pedagogy, vedení pedagogické dokumentace, individuální jednání s rodiči žáků.
5. Kompetence sebehodnocení, zvláště u studentů, kteří se teprve na svou profesi připravují, může být diskutabilní. Avšak ani hodnocení hospitující osoby ve školské praxi nebývá vždy objektivní (Rys, 1988, s. 52). Úkolem této stati je porovnat mimo jiné i názory „obou stran“, tedy studentů a cvičných učitelů. Cílem pregraduální přípravy učitelů je též vybavit studenty schopností sebereflexe.
  6. Cvičným (uvádějícím) učitelem je v této stati chápána osoba učitele základní (střední) školy, která byla v době praxe pověřena ředitelem školy dohledem a vedením studenta.
  7. Pořadí činností je sestaveno podle výsledků v souboru cvičných učitelů.
  8. Negativní volba vyjadřuje v souboru cvičných učitelů ( $N_c$ ) a studentů ( $N_s$ ) u sledovaných pedagogických činností podíl opačných (inverzních) odpovědí.
  9. Začínající učitelé (A) měli označit z nabízených pedagogických činností ty, které vykonávají s obtížemi. V našem šetření (B) jsme od respondentů požadovali uvést jednak ty činnosti, které v průběhu souvislé pedagogické praxe činily studentovi největší obtíže a navíc také ty činnosti, které v průběhu souvislé pedagogické praxe zvládal student relativně nejlépe.
  10. Procentuální vyjádření v obou šetřeních není exaktně porovnatelné vzhledem k formulaci otázek obou dotazníků.
  11. Takováto úvaha nás může zavést k samotné podstatě učitelské profese a analýzy její náročnosti (Štech, 1994). Ta jistě netkví v pouhé technicky dokonalé „řemeslnosti“, jak bývá mnohdy chápáno. Imitaci v praktické přípravě při osvojování učitelských dovedností je však možné chápat jako určitý dílčí předpoklad k zvládnutí náročné profese učitele (Kasíková, 1995).
  12. Součástí efektivní pedagogické komunikace je i schopnost učitele identifikovat komunikační bariéry a kompenzovat je zpětnou vazbou.
  13. Blíže Solfronk (1991), s. 457–466.

## Literatura

- [1] Jiřincová, B.: K některým problémům přípravy budoucích učitelů. Pedagogická orientace, 1991, č. 2, s. 64–66.
- [2] Kasíková, H.: Naučit se učit být učitelem. Pedagogika, 45, 1995, č. 2, s. 147–153.
- [3] Maňák, J.: Hlavní otázky profesionální přípravy učitelů. In: Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu. Sborník příspěvků z celostátního semináře. Paido, Brno 1995, s. 24–27.
- [4] Mareš, J. — Slavík, J. — Svatoš, T. — Švec, V.: Učitelovo pojetí výuky. Masarykova univerzita, Brno 1996.
- [5] Nezvalová, D.: Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů a její reflexe. Pedagogická orientace, 1996, č. 21, s. 62–69.
- [6] Průcha, J.: Výzkum učitelské profese. Alfa revue. 1995, č. 2, s. 5–14.
- [7] Průcha, J. a kol. Pedagogický slovník. Portál, Praha 1995.
- [8] Rys, S.: Hospitace v pedagogické praxi. SPN, Praha 1988.
- [9] Slavík, J. — Siňor, S.: Kompetence učitele v reflektování výuky. Pedagogika, 43, 1993, č. 2, s. 155–164.

- [10] Solfronk, J.: Reforma školy a její důsledky pro pojetí praktické přípravy učitelů. *Pedagogika*, 41, 1991, č. 4, s. 457–466.
- [11] Solfronk, J.: Pedagogická praxe — její smysl a problémy. *Pedagogika*, 46, 1996, č. 3, s. 277–284.
- [12] Spousta, V.: Bipolarita praktického a teoretického nazírání pedagogické reality. In: *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii v učitelském studiu*. Sborník příspěvků z celostátního semináře. Paido, Brno 1995, s. 65–68.
- [13] Šimoník, O.: *Začínající učitel*. Brno, MU 1994.
- [14] Štech, S.: Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 310–320.
- [15] Švec, V.: Význam diagnostiky učitelova pojetí výuky v jeho pregraduální přípravě. *Pedagogika*, 45, 1995, č. 2, s. 164–170.

URBÁNEK, P.: Srovnávací analýza hodnocení úrovně učitelských činností. *Pedagogická orientace* 1997, 3, s. 53–63, ISSN 1211–4669.

**Adresa autora:** PaedDr. Petr Urbánek, KPP PF TU v Liberci, Hálkova 6, 461 17 Liberec 1.