

Autonomní a heteronomní hodnocení jako jedna z determinantů účinnosti učitelských praxí¹

Jana Kratochvílová, Hana Horká

Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra primární pedagogiky

Redakci zasláno 27. 11. 2015 / upravená verze obdržena 3. 6. 2016 /
k uveřejnění přijato 6. 6. 2016

Abstrakt: Cílem předkládané studie je poukázat na možnosti utváření profesního sebepečetí studentů v afektivní složce, jež se projevuje v sebehodnocení. Koncept profesního Já v dimenzi hodnoticích (*self-esteem*) se stal inspirací pro aplikaci autonomního a heteronomního hodnocení v reflektivním modelu profesní přípravy učitelů. V první části se autorky vyjadřují k pojetí rozvoje profesních kompetencí a profesního sebepečetí v kontextu reflektivního modelu učitelské přípravy. Druhá část je věnována charakteristice praktické přípravy studentů učitelství prvního stupně ZŠ na PdF MU na souvislé pedagogické praxi. Následuje pojednání o výzkumném šetření, jehož cílem bylo zjistit, jak se vyvíjí profesní sebepečetí studentů v průběhu dvou etap souvislé pedagogické praxe z pohledu studentů a cvičných učitelů. Výzkumný soubor tvořilo 71 studentů 4. ročníku studijního oboru učitelství prvního stupně ZŠ prezenční formy studia. Ke zjišťování sebepečetí byl použit hodnoticích arch vlastní konstrukce, který vyplňovali cviční učitelé a studenti. Výsledky výzkumu potvrzují potřebu vést studenty i jejich vzdělavatele k pochopení hodnoty reflexe i procesu její facilitace. V závěru studie jsou uvedena doporučení pro zkvalitnění způsobu práce s (auto)evaluačním nástrojem všemi zainteresovanými účastníky.

Klíčová slova: profesní kompetence, profesní sebepečetí, hodnocení, sebehodnocení, praktická složka profesní přípravy, reflexe, sebereflexe, reflektivní model

Jednou z klíčových determinantů úspěšnosti přípravného učitelského vzdělávání je rozvoj profesních kompetencí studentů, jejichž součástí je schopnost reflektovat a vyhodnocovat. Zastřešujícím pojmem našeho výzkumu je *profesní kompetence* jako dispoziční a zároveň evaluační konstrukt. Její součástí je reflektivní kompetence, charakterizovaná jako „profesní dispozice rozpoznávat (vidět) a v odborném dialogu reflektovat, co je ve výuce podstatné, jak to hodnotit a jaká zlepšení k tomu navrhnout“ (Slavík et al., 2015, s. 6).

¹ Studie je výstupem ze specifického výzkumu *Determinanty účinnosti učitelských praxí* (MUNI/A/1317/2014).

Připravenost učitele „porozumět (si) prostřednictvím dorozumění (se) s dalšími představiteli profese se projevuje v profesní hodnotě soudů a úsudků, které student/učitel formuluje při výpovědích o svém myšlenkovém obrazu pozorované výuky“ (Slavík et al., 2015, s. 28). Dovednost reflektovat výuku se v přípravném vzdělávání rozvíjí prostřednictvím profesního dialogu s cvičným učitelem. Vychází z tematizovaného myšlenkového obrazu výuky s cílem „vidět“ to, co je pro kvalitu podstatné. Lze sledovat částečnou analogii s *profesním viděním*, jež je definované jako „komplexní soubor procesů vnímání výuky a uvažování o výuce, který zahrnuje selektivní pozornost a uvažování založené na vědění“ (Minaříková, 2012, s. 132).

1 K pojetí rozvoje profesního sebepojetí a profesních kompetencí v kontextu výzkumného cíle

Profesní kompetenci chápeme jako komplexní způsobilost k úspěšnému výkonu povolání, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky (Vašutová, 2001, s. 26). Proces jejich utváření a rozvíjení má vnitřní gradaci od představ o učitelských kompetencích k činnostem, které je ověřují a umožňují najít smysl vlastního seberozvoje. V profesní přípravě se ztotožňujeme s pojetím profesionalizace „zevnitř“, tj. prostřednictvím osobní aktivní účasti studenta, která je popisována jako proces od získávání náhledu na sebe, sebepoznání, sebeotevření po překonání případného neúspěchu a odhalení stránek, které potřebují rozvoj (Slavík & Siňor, 1993; Švec, 1996; Svatoš, 1997; Slavík et al., 2015).

Prostředkem profesního vývoje se tak stává reflexe a sebereflexe jako druh zpětnovazebního poznávání, které umožňuje systematické zhodnocení studentovy konkrétní zkušenosti z řešení pedagogické situace.

Při vyučovacím pokusu student vychází z konkrétní získané zkušenosti, kterou reflektuje, což znamená, že se zamýšlí nad tím, v čem byl úspěšný více, v čem méně. Zpočátku jde o reflexi na úrovni praktického vědomí *vím, že*, tzn. „prostý popis faktů a reálných zásahů, nad jejichž příčinami a souvislostmi se student většinou nezamýšlí a nepostihuje jejich hlubší podstatu a vzájemné souvislosti“ (Giddens 1986, cit. podle Slavík, 1995, s. 56). Odpovědi na otázky typu *Proč se mi to podařilo? Proč se mi to nepodařilo?* student hledá v etapě abstraktní konceptualizace. Pokud se podaří najít zobecněné příčiny úspěchů a neúspěchů, lze pak tvořit plán aktivního experimentování, který je založen na úvaze o přínosu zkušenosti, o jiných možnostech výuky, o dokonalejším

provedení. J. Slavík (1995, s. 56) hovoří o diskurzní poznávací úrovni, pro niž je typická „situační analýza včleněná do širokého výkladového kontextu“. Je vyjádřením snah po kontrole, a proto „je nemyslitelná bez pojmenování, popisování a především vysvětlování skutečnosti“. Z hlediska stádií osvojování dovedností se student postupně nachází v etapě procedurální (*vím, jak*) a v etapě autonomní. Vedle modelu reflektivního praktika a zkušenostního učení (Schön, 1983; Kolb, 1984) lze vycházet z nových studií a zkušeností s tzv. *realistickým přístupem* k učitelskému vzdělávání (Korthagen, 2011).

V našem výzkumném šetření jde o reflexi v situačním kontextu, tj. při výuce ve třídě. Smyslem je učinit z neuvědomovaných obsahů obsahy uvědomované (kontrolovatelné a kontrolované) a především diskutované s učiteli fakulty a cvičných škol, příp. se studenty ve skupině. Jde vlastně o autentické osobní výpovědi o vlastní činnosti, o propedeutiku tzv. *reflektivních učitelských bilancí* jako relevantního výrazu individuálního pojetí výuky (Slavík, 1995, s. 59).

Předpokladem sebezdokonalování je dovednost provádět reflexi svého výkonu opřenou o sebedůvěru (Kantorková, 1998, s. 132–135). Tato vědomá sebereflexe svého Já se vyvíjí ve vztahu k jednání v sociálním kontextu třídy a jejich aktérů, je interpersonálně determinována a přispívá k rozvoji všech dimenzí studentova sebepojetí.

Efekt cíleného a systematického získávání zpětnovazebních informací se projevuje pouze tehdy, jsou-li získaná data předmětem dalšího zpracování, tzn. analýzy, zobecnění a hodnocení. Pak se mohou stát vhodným prostředkem k utváření obrazu sebe sama, představy o svém Já čili sebepojetí umožňujícím adekvátní orientaci ve světě, v našem případě ve „světě výchovy a vzdělávání“. Podle Blatného (2010, s. 107) představuje sebepojetí „souhrn představ a hodnotících soudů, které člověk o sobě chová“. Lazarová a Jůva (2010, s. 45) charakterizují sebepojetí učitele jako „mínění o sobě jako učiteli, pocity vázané k vlastnímu výkonu, vnímanou pracovní pozici a roli, osobní zkušenost a příběh vztažený k práci“. Z Kelchtermansova konceptu profesního Já v dimenzi retrospektivní je pro nás podnětné jeho členění na složky *deskriptivní (self-image)*, *hodnoticích (self-esteem)*, *motivační (job motivation)* a *normativní (task perception)*. Prospektivní dimenze má podobu očekávání, jež učitel vztahuje ke svému profesnímu vývoji (Kelchtermans, 1993, s. 445). V našem výzkumu spojujeme sebepojetí s jednou z jeho složek, se složkou emoční, která se manifestuje především v sebehodnocení (*self-esteem*).

V procesu rozvíjení profesních kompetencí se sebepojetí postupně utváří prostřednictvím reflexe vlastních aktivit, z čehož plyne, že obsah a funkční kvalita sebepojetí závisí na kvalitě reflexe, tj. na reflektivní kompetenci. Jinými slovy, reflektivní kompetence jako dispoziční proměnná je nezbytnou i dostačující podmínkou pro tvorbu sebepojetí jakožto významové struktury, kterou má subjekt k dispozici pro náhled na sebe sama. Z toho dále vyplývá, že součástí reflektivní kompetence je dispozice studenta/učitele k (a) profesnímu vidění důležitých jevů ve výuce ve spojení se soudy a usuzováním o nich – „vidění“ vede k tvorbě představ, které jsou součástí sebepojetí; (b) autonomnímu hodnocení – v rámci sebepojetí je založeno na porovnávání představ o sobě s nějakými ideály, resp. vzory: „jak by se měl učitel chovat“ (Slavík et al., 2015, s. 28). Jedná se tedy o to, aby se student naučil hodnotit projevy vlastní kompetence: pozorovat je, představit si je, porovnávat je se vzorem, který v našem případě reprezentují kvalitativní požadavky na profesní činnosti učitelů v hodnoticím nástroji.

V řízené reflexi pedagogické reality se studenti společně s vyučujícími učí systematicky vidět profesionální výkony v různých kontextech a hodnotit je. Heteronomní hodnocení (hodnocení učitelem) je provázáno s autonomním hodnocením (hodnocením studenty) prostřednictvím dialogu mezi cvičnými učiteli a studenty, což přispívá k reálnějšímu obrazu sebe sama, k rozvoji sebepojetí ve všech dimenzích a současně je zvyšována kvalita reflektivních kompetencí. Probíhá tak dvojí dialog: (1) dialog studenta „se sebou samým“ nad hodnoticím nástrojem, tzn. položkami jako hodnoticími kritérii; (2) dialog s cvičným učitelem o aktuálním stavu rozvoje profesních kompetencí studenta, jenž je spojen s argumentací obou účastníků. Cvičný učitel plní roli „významného druhého“ (Mead, 1934), který ovlivňuje sebepojetí v interakčním sociálním učení ve všech složkách (kognitivní, emoční a konativní), a tím vede studenta k vymezení cílů a plánování seberozvoje.

Na tomto základě je postaven model přípravy studentů oboru učitelství 1. stupně základní školy, jenž usiluje o větší integraci obsahu studia, posílení praktické přípravy studentů a intenzivnější motivaci studentů ke studiu.

2 Praktická příprava studentů oboru učitelství pro první stupeň ZŠ na PdF MU

Praktická příprava poskytuje možnost ověřit si získané teoretické pedagogicko-psychologické, didaktické i předmětové poznatky v bezprostřední

pedagogické praxi a získat základní praktické dovednosti a primární zkušenosti důležité pro zdárný výkon učitelské profese. Aktivizuje a motivuje studenty pro výkon učitelského povolání, rozvíjí jejich pedagogické dovednosti a umožňuje jim aplikovat získané odborné vzdělání v reálných školských podmínkách. Profesionální kompetence se vytvářejí v činnostech a nelze je rozvíjet bez konkrétní autentické zkušenosti plynoucí z praxe. Jak uvádí Helus (2012, s. 12), „žádnou z hlavních pedagogických kategorií nelze vyjádřit bez výslovného zřetele na věci a bez pokusu o nahlédnutí širších a hlubších souvislostí“.

Praktická příprava studentů oboru učitelství pro první stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity probíhá kontinuálně po celou dobu studia. Její jednotlivé etapy jsou tvořeny povinnými *průběžnými praxemi* v prvních šesti semestrech (jednou týdně), na ně navazuje systém *souvislých praxí* v 7. až 10. semestru (vždy v délce tří týdnů).

Na souvislé pedagogické praxi se student učitelství poprvé stává na určité dobu členem pedagogického sboru školy a – přestože neustále pracuje pod odborným vedením cvičného učitele – jeho práce se stává systematictější, zodpovědnější a samostatnější; směřuje k autoregulovanému jednání ve výuce. Očekává se pokrok studenta v dovednosti analyzovat a interpretovat svůj profesionální výkon v souvislosti s teoretickými východisky řízení procesu výchovy a vyučování ve třídě i v dovednosti diagnostikovat vlastní prožitky úspěchu a neúspěchu a jejich příčin s využitím technik sebereflexe. Nezbytnou podmínkou zvládnutí sebereflektivní techniky, a zejména ochoty a vůle ji uplatňovat, jsou osobní vztahy mezi učiteli fakulty a studenty, potažmo mezi cvičnými učiteli a studenty (viz významný druhý). Je třeba uvažovat o tom, jak dosáhnout vytvoření skupiny studentů kolem jednoho učitele v atmosféře otevřenosti, důvěry, pozitivního ladění, ochoty ke spolupráci (Horká, 1997, s. 136).

Ve fázi *setkání s profesí* ve školním prostředí má tak nezastupitelnou roli cvičný učitel. Pod jeho vedením se student zapojuje do školního života, poznává skutečný obraz školního prostředí a práci učitele a nabývá zkušenosti. Cvičný učitel poskytuje studentovi průběžně zpětnou vazbu k jeho dílčím vyučovacím pokusům a pomáhá mu rozvíjet zejména jeho didaktické, oborovědidaktické a praktické dovednosti, spolupodílí se na utváření jeho profesního sebepojetí. Jak uvádí Lazarová (2011, s. 16), k profesnímu rozvoji studenta „něstačí pouhé procvičování, ale je zapotřebí reflektovaná praxe, provázená

racionální analýzou zkušeností z řešení pedagogických situací s oporou o teoretické znalosti zakotvené v pojmech“. Teorie podporuje studenta v případech, kdy jej provází co nejtěsněji při jeho profesionální činnosti. V následné reflexi *v akci* a především *po akci* pod vedením cvičného učitele (Janík et al., 2013, s. 191) dochází ke „kritickému promýšlení možných variant jednání, k uvědomování si emocí a bezděčných pohnutek provázejících jednání“. Vlastní praktická zkušenost se tak stává východiskem pro profesní učení v cyklu akce–reflexe–poučení–alterace–inovace.

3 Souhrnná reflexe a sebereflexe profesních kompetencí studenta

Profesní rozvoj staví na konstruktivní profesních kompetencí. Aby mohl student nahlédnout na své jednání v edukačním procesu s porozuměním, je třeba jej vést systematicky ke kvalitní reflexi svého jednání a k jeho hodnocení. Úspěšnost svého pedagogického působení ve výuce student (ve spolupráci s cvičným učitelem) reflektuje jednak průběžně z jednání žáků a po výuce v rozhovoru s učitelem, jednak na konci pedagogické praxe. Účelem tohoto závěrečného hodnocení a sebehodnocení profesních kompetencí studentů je získat komplexnější pohled na sebe sama. Obsah sebepojetí tak postupně narůstá v diferencovanější a integrovaný hierarchický konstrukt (viz Shavelson & Bolus 1982, cit. podle Konečná, 2010, s. 49).

Využíváme k tomu hodnoticí archy (pro studenty a cvičné učitele), v nichž student a cvičný učitel posuzují úroveň profesních kompetencí studenta. Při diskusi nad výsledky hodnocení se více či méně setkávají „obrazy“ profesního vidění obou aktérů, skrze něž se učí vzájemně porozumět hodnoticím soudům druhého. Heteronomní hodnocení dílčích kompetencí studentů se nestává statickým „verdiktem“ úrovně rozvoje studenta, ale prostředkem pro navazující dialog. V něm si student uvědomuje podstatné aspekty svého jednání ve výuce, zdůvodňuje svůj hodnoticí soud a pod vedením učitele určuje oblasti, v nichž je třeba se dále rozvíjet. Stávají se individuálním cílem studenta pro nadcházející období a předmětem hodnocení v navazující souvislé praxi studenta (v 8., 9. a 10. semestru). Student tak rozvíjí dovednost průběžně reflektovat svou práci (nejen výuku), tzn. popsat, analyzovat a zhodnotit ji, vysvětlit důvody svého profesního jednání, navrhnout alternativní způsoby práce a plánovat svůj rozvoj.

Hodnoticí a sebehodnoticí nástroj při opakovaném použití plní funkci evaluačního nástroje, který slouží nejen studentům, ale i jejich vzdělavatelům. Jeho prostřednictvím lze zjišťovat, jak studenti hodnotí úroveň získaných profesních kompetencí, jak se tyto kompetence v čase vyvíjejí, jaký je vztah mezi hodnocením učitelem a sebehodnocením studenta, které kompetence posuzují studenti jako nejlépe zvládnuté, které naopak jako nejhůře osvojené, jak tyto poznatky využít v jejich další profesní přípravě a jak mohou přispět ke korekci obsahu učitelské přípravy.

4 Metodologie výzkumu

Výzkumný problém jsme si vymezily jako sledování proměny profesního sebepojetí studentů oboru učitelství 1. stupně ZŠ na PdF MU a jeho souladu s profesním viděním významné druhé osoby – cvičného učitele. Cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, jak se proměňuje profesní sebepojetí studentů v průběhu dvou etap souvislé pedagogické praxe ve 4. ročníku studia a do jaké míry hodnocení cvičným učitelem koresponduje se sebehodnocením studenta. Výzkumné otázky jsme zvolily v souladu s teoretickým vymezením profesních kompetencí v úvodu:

- a) Jak se mění profesní sebepojetí (vyjádřené sebehodnocením profesních kompetencí) studentů 4. ročníku oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ v průběhu jednoho roku v rámci souvislé pedagogické praxe?
- b) Jaký je rozdíl mezi autonomním hodnocením profesních kompetencí studenty a heteronomním hodnocením cvičnými učiteli?
- c) V kterých profesních kompetencích vnímají studenti a učitelé největší pokrok?

Jako výzkumný nástroj jsme zvolily hodnoticí arch vlastní konstrukce s 31 položkami, které reprezentují požadované profesní kompetence v činnostním pojetí. Jejich úzké zaměření a vyšší počet ovlivňuje reliabilitu nástroje, která byla ověřena pomocí Cronbachova alfa. Položky jednotlivých faktorů splňovaly hodnotu Cronbachova alfa nad 0,7.

Soubor posuzovaných položek akceptuje nároky na výuku v inkluzivním prostředí třídy. Akcent jsme kladly především na profesní kompetence didaktické a psychodidaktické (8 položek), diagnostické a intervenční (5 položek), sociální, psychosociální a komunikativní (7 položek). Kompetence manažerská a normativní (4) a pedagogická je reprezentována čtyřmi

položkami, předmětová třemi². Součástí hodnoticího nástroje je i položka profesně a osobnostně kultivující kompetence. V terminologii sebehodnoticího a hodnoticího nástroje *Rámce profesních kvalit učitele* (Tomková et al., 2012) pak hodnotíme zejména, jak studenti vedou výuku (procesy učení žáků), jakým způsobem vytvářejí prostředí pro učení a jak skrze hodnocení žáků pracují s cíli výuky a uplatňují individualizaci ve výuce.

Hodnoticí nástroj existuje v dvojí podobě: (a) jako sebehodnoticí nástroj pro studenty – kritéria kvality jsou pojmenována v 1. osobě čísla jednotného: *žákům poskytují možnost svobodné volby úkolu, času, způsobu řešení, zpracování...*; (b) jako hodnoticí nástroj cvičného učitele s formulací ve 3. osobě čísla jednotného: *student žákům poskytuje možnost svobodné volby (úkolu, času, způsobu řešení, zpracování...)*.

Položky jsou v nástroji hodnoceny na pětistupňové škále 5 (*rozhodně ano*), 4 (*spíše ano*), 3 (*částečně, tedy ani ano, ani ne*), 2 (*spíše ne*), 1 (*rozhodně ne*).

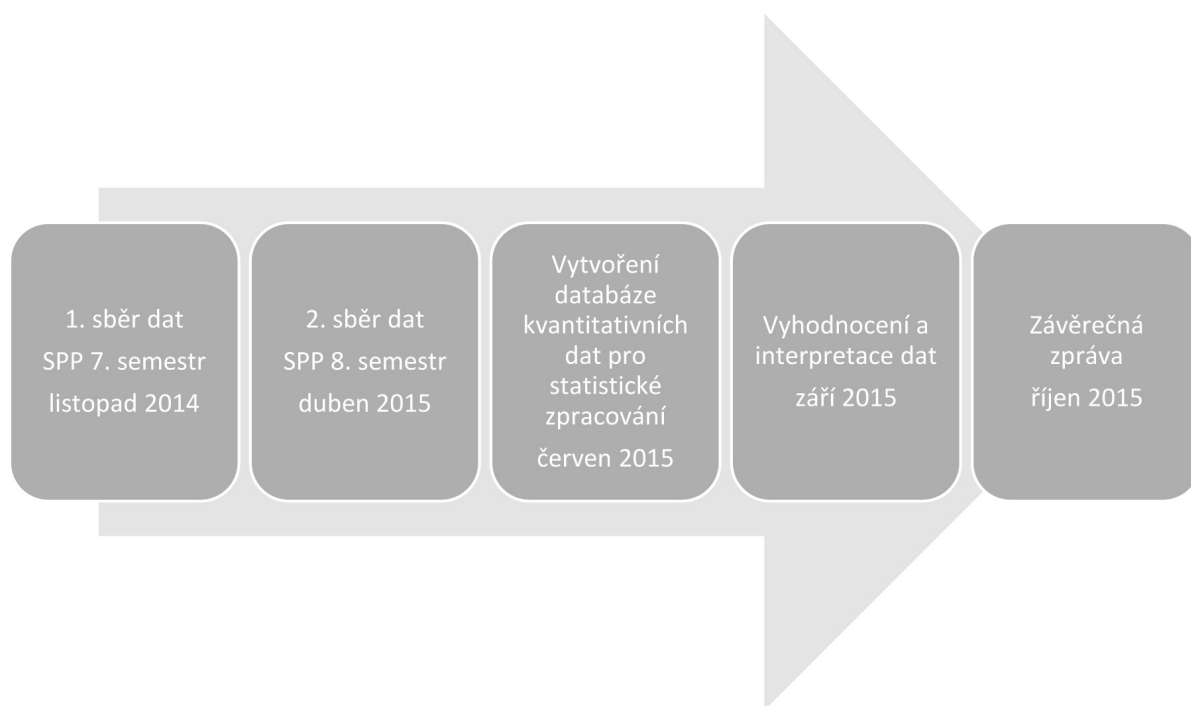
V závěru obou verzí nástroje se nachází prostor pro volné odpovědi studentů a učitelů k položkám *pozitiva, silné stránky výuky; slabé stránky výuky; náměty pro osobní rozvoj* (viz prospektivní dimenze profesního Já), s nimiž dále pracuje student i cvičný učitel při závěrečné reflexi praxe, a stanovení osobního cíle studenta pro nadcházející období. V navazujícím semestru je pak tento osobní cíl reflektován.

V souladu s vnitřní gradací profesní přípravy a přijetím role cvičného učitele jako facilitujícího reflektivního praktika jsme při hledání odpovědi na otázku *Jak se mění profesní sebepojetí (vyjádřené sebehodnocením profesních kompetencí) studentů 4. ročníku oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ v průběhu jednoho roku v rámci souvislé pedagogické praxe?* předpokládaly, že většina studentů (více jak polovina) osmého semestru prezenční formy studia bude hodnotit svoje profesní kompetence pozitivněji než v semestru sedmém. Ve vztahu k hodnocení a sebehodnocení jsme si stanovily hypotézu, že mezi hodnocením studenta a hodnocením učitele v jednotlivých semestrech (zvláště v 7. semestru a zvláště v 8. semestru) neexistuje statisticky významný rozdíl (H1). Pro její přijetí či odmítnutí jsme zvolily statistické zpracování pomocí *Wilcoxonova neparametrického párového testu*. Na základě ordinálního charakteru dat jsme srovnávaly mediány hodnocení všech položek, které jsou znázorněny v krabicových grafech.

² Klasifikace kompetencí vychází z *Modelu tvorby profesního standardu pro učitele* (Vašutová, 2004).

Základní výzkumný soubor tvořilo všech 71 studentů 4. ročníku studijního oboru učitelství prvního stupně ZŠ prezenční formy studia ve školním roce 2014/2015. Z analýzy dat byli vyřazeni studenti, kteří neodevzdali v jednom ze semestrů vyplněný hodnoticí arch (např. studenti pobývající v zahraničí v rámci projektu Erasmus), nebo studenti, kteří nevyplnili některou z položek. Celkově bylo statisticky zpracováno 52 archů (51 žen, 1 muž). Vyhodnoceny byly hodnoticí a sebehodnoticí archy za 7. a 8. semestr studia. K získání „obrazu“ o proměně profesního sebepojetí studentů v rámci jejich profesní přípravy jsme použily všechny dostupné statistické jednotky (studenty v daném ročníku studia) a k vyhodnocení pak induktivní statistiku, která nám umožňuje provést obecné závěry.

Průběh výzkumu probíhal podle následujícího schématu (obrázek 1), v němž není uvedena etapa tvorby a ověření výzkumného nástroje v období před rokem 2014.



Obrázek 1. Průběh výzkumu hodnocení a sebehodnocení profesních kompetencí studentů 4. ročníku.

5 Vyhodnocení a interpretace dat

5.1 Hodnocení profesních kompetencí studenty v 7. a 8. semestru

Při analýze získaných dat jsme vycházely z toho, že profesní kompetence studentů se postupně vyvíjejí, a proto jsme předpokládaly, že většina studentů osmého semestru prezenční formy studia bude hodnotit svoje profesní kompetence pozitivněji než v semestru sedmém.

Porovnáme-li statistická data jednotlivých studentů ze 7. a 8. semestru (na základě ordinálního charakteru dat jsme srovnávaly mediány hodnocení všech položek), zjistíme, že statisticky významně ($p < 0,05$) se změnilo hodnocení u 21 studentů z 52 pozorovaných, tedy u 40 % studentů (vyznačeno tučně). Toto zjištění však neznamená, že sebehodnocení studentů bylo v navazujícím semestru vždy vyšší. Pozitivněji (s vyššími hodnotami) se hodnotilo v 8. semestru pouze 15 studentů, což je 28,8 % (viz tabulka 1). Náš předpoklad, že většina studentů (více než polovina) osmého semestru prezenční formy studia bude hodnotit svoje profesní kompetence pozitivněji než v semestru sedmém, se nepotvrdil.

Tabulka 1

Srovnání hodnocení studentů v 7. a 8. semestru

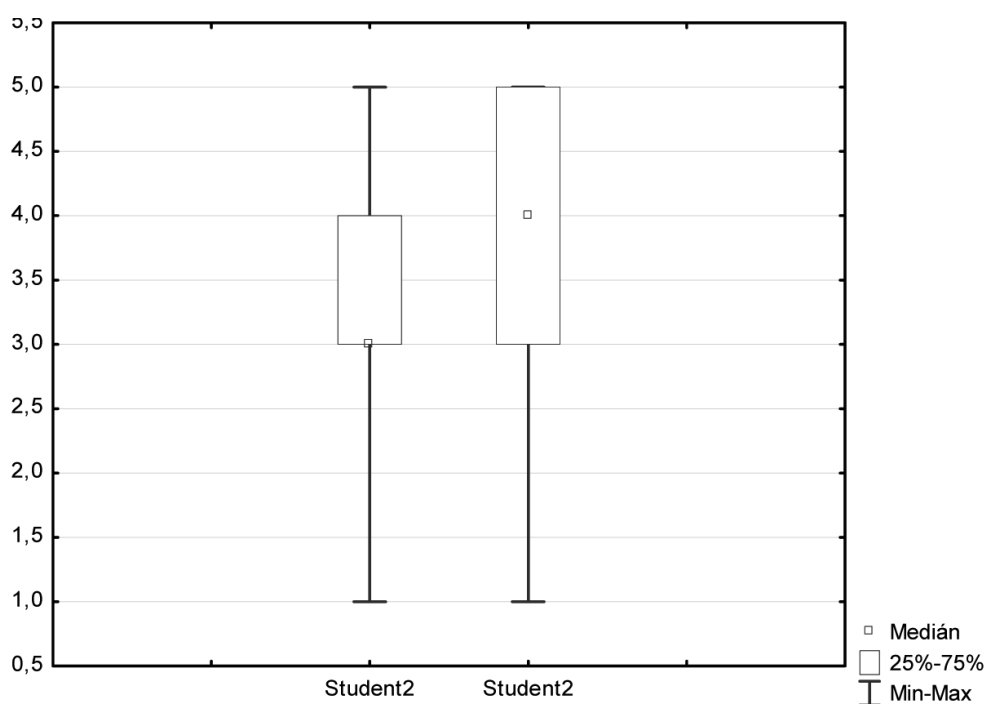
Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test			
	Počet (platných)	T	Z	p-hodn.
Student 1 & Student 1	11	21,50000	1,022475	0,306557
Student 2 & Student 2	18	24,00000	2,678347	0,007399
Student 3 & Student 3	15	45,00000	0,851943	0,394247
Student 4 & Student 4	15	32,50000	1,561895	0,118314
Student 5 & Student 5	10	11,00000	1,681836	0,092602
Student 6 & Student 6	16	48,50000	1,008321	0,313301
Student 7 & Student 7	12	6,50000	2,549510	0,010788
Student 8 & Student 8	12	13,00000	2,039608	0,041390
Student 9 & Student 9	21	8,00000	3,736447	0,000187
Student 10 & Student 10	19	8,00000	3,501070	0,000463
Student 11 & Student 11	20	8,50000	3,602603	0,000315
Student 12 & Student 12	16	32,50000	1,835661	0,066409
Student 13 & Student 13	9	18,00000	0,533114	0,593955
Student 14 & Student 14	17	21,00000	2,627265	0,008608
Student 15 & Student 15	11	33,00000	0,000000	1,000000
Student 16 & Student 16	4	4,00000	0,365148	0,715001

Tabulka 1
(pokračování)

Dvojice proměnných	Wilcoxonův párový test			
	Počet (platných)	T	Z	p-hodn.
Student 17 & Student 17	11	27,5000	0,489010	0,624835
Student 18 & Student 18	21	7,5000	3,753826	0,000174
Student 19 & Student 19	13	22,0000	1,642313	0,100526
Student 20 & Student 20	15	19,5000	2,300245	0,021435
Student 21 & Student 21	10	0,00000	2,803060	0,005062
Student 22 & Student 22	10	27,50000	0,000000	1,000000
Student 23 & Student 23	13	39,00000	0,454257	0,649644
Student 24 & Student 24	12	24,00000	1,176697	0,239317
Student 25 & Student 25	14	31,00000	1,349694	0,177115
Student 26 & Student 26	16	64,00000	0,206835	0,836139
Student 27 & Student 27	15	13,00000	2,669421	0,007599
Student 28 & Student 28	6	5,50000	1,048285	0,294508
Student 29 & Student 29	14	34,50000	1,129977	0,258487
Student 30 & Student 30	14	39,00000	0,847483	0,396727
Student 31 & Student 31	21	97,0000	0,643017	0,520214
Student 32 & Student 32	12	25,0000	1,098250	0,272096
Student 33 & Student 33	11	9,0000	2,133860	0,032855
Student 34 & Student 34	14	16,5000	2,259953	0,023825
Student 35 & Student 35	19	56,0000	1,569445	0,116545
Student 36 & Student 36	21	8,5000	3,719069	0,000200
Student 37 & Student 37	17	58,5000	0,852086	0,394167
Student 39 & Student 39	20	0,0000	3,919930	0,000089
Student 40 & Student 40	16	6,5000	3,180089	0,001472
Student 41 & Student 41	18	52,50000	1,437162	0,150673
Student 42 & Student 42	18	16,00000	3,026750	0,002472
Student 43 & Student 43	8	13,50000	0,630126	0,528613
Student 44 & Student 44	15	57,00000	0,170389	0,864705
Student 45 & Student 45	16	34,00000	1,758098	0,078732
Student 46 & Student 46	9	15,00000	0,888523	0,374260
Student 47 & Student 47	18	6,50000	3,440478	0,000581
Student 48 & Student 48	21	9,00000	3,701690	0,000214
Student 49 & Student 49	10	5,00000	2,293412	0,021825
Student 50 & Student 50	17	22,50000	2,556258	0,010581
Student 51 & Student 51	14	45,00000	0,470824	0,637767
Student 52 & Student 52	13	27,50000	1,257942	0,208414

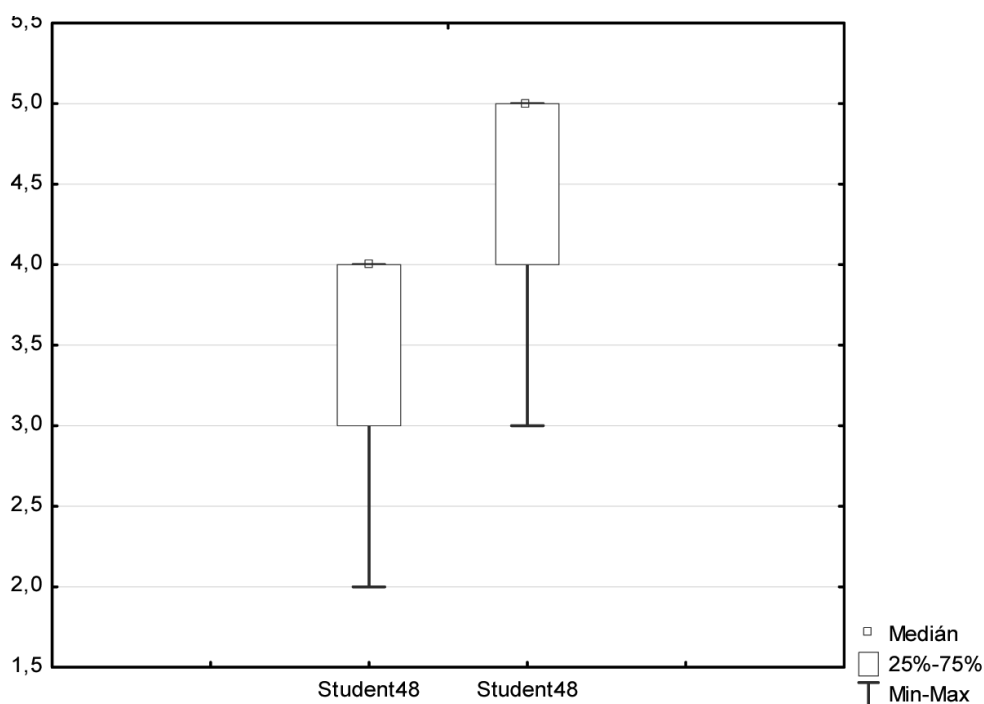
Pozn.: Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05$.

Proměnu hodnocení si ukážeme na příkladu některých studentů. K popisu toho, jak se během semestrů změnilo rozložení hodnocení praxe u studentů, využijeme krabicové grafy. Příkladem rozvoje profesních kompetencí je sebehodnocení studenta 2 (obrázek 2). U tohoto studenta lze říci, že se hodnocení jeho profesních kompetencí zvýšilo. Zvýšil se jak medián, tak kvartilové rozpětí. Zatímco medián hodnocení studenta v 7. semestru nabýval hodnoty 3 (částečně) a 50 % kompetencí bylo hodnoceno stupněm 3–4, v 8. semestru nabýval medián hodnoty 4 a 50 % hodnot kolem mediánu se pohybovalo v rozmezí od 3 do 5. To znamená, že student hodnotil některé z kompetencí vyšším stupněm než v předchozím období a uvědomoval si jejich vyšší míru osvojení. Tak tomu bylo například u kritéria „zohledňuji rozdíly ve schopnostech, dovednostech, poznacích a pracovním tempu žáků – provádím individualizaci a vnitřní diferenciaci výuky“, kterou student/ka posuzovala v 7. semestru jako spíše neosvojenou (hodnota 2) a o semestr později jako spíše osvojenou (hodnota 4). V kvalitativní části hodnoticího archu vysvětluje, že se snaží vymýšlet úkoly pro rychlé děti, aby se nenudily.



Obrázek 2. Sebehodnocení profesních kompetencí studenta 2 v 7. a 8. semestru studia.

Zaměříme-li se na souhrnná data studentů, kteří se hodnotili statisticky významně pozitivněji, je z dat evidentní, že medián u nich nabývá v 8. semestru vyšší hodnoty o jeden stupeň, ve většině případů nabývá hodnoty 5 a kvartilové rozpětí mediánu se mění z hodnot 3–4 na hodnoty 3–5, nebo 4–5. To znamená, že tyto studenti hodnotí některé své kompetence vyšším stupněm a považují je za více osvojeny oproti hodnocení v předchozím semestru (příklad studenta 48 na obrázku 3).



Obrázek 3. Sebehodnocení profesních kompetencí studenta 48 v 7. a 8. semestru studia.

Podíváme-li se na jednotlivé položky, které studenti hodnotili, zjistíme, že v 7. semestru považují studenti za nejlépe osvojené (průměr 4,5) profesní činnosti jako jsou volba a pestrost vhodných aktivizujících výukových metod, oceňování pozitivních projevů žáků v průběhu výuky, podpora pomoci druhým, reagování na otázky žáků a kladení důrazu na dodržování stanovených pravidel, používání potřebných pomůcek. Obdobně i učitelé vykazují tyto položky jako nejvíce osvojeny. Naopak jako nejméně zvládnuté vnímají studenti i jejich cviční učitelé dovednosti, které souvisí s používáním konstruktivistického přístupu ve výuce, diferenciací ve výuce, zadávání problémových úloh a úloh vyšší kognitivní náročnosti. Studenti také považují dovednost používat

formativní hodnocení ve výuce za částečně zvládnutou (průměr 3,5). Lze to vysvětlit tím, že ve 4. ročníku studia se především koncentrují na výukové cíle, na práci s obsahem a na zvládnutí třídy a času. K realizaci formativního hodnocení jim chybí znalosti o žácích a značný vliv má převažující sumativní hodnocení učitelů v praxi. Nedostatečné zkušenosti cvičných učitelů s formativním hodnocením potvrzují výzkumná šetření, např. Horká a Kratochvílová (2012) a Kratochvílová a Horká (2015).

V 8. semestru je možné při sebehodnocení profesních činností studenty vnímat určitý pokrok. Které položky považují studenti v 8. semestru za více osvojeny? Statisticky významný rozdíl se ukázal u čtyř položek (viz tabulka 2): *vyžadují od žáků zpětnou vazbu k vyučovacímu procesu* (viz obrázek 4); *vedu žáky k prezentování získaných informací a k diskusi*; *požadují na žácích dodržování dohodnutých pravidel*; *oceňují pozitivní projevy žáků v průběhu výuky, tzn. zájem, snahu, ochotu pomoci druhým žáků apod.* (viz obrázek 5).

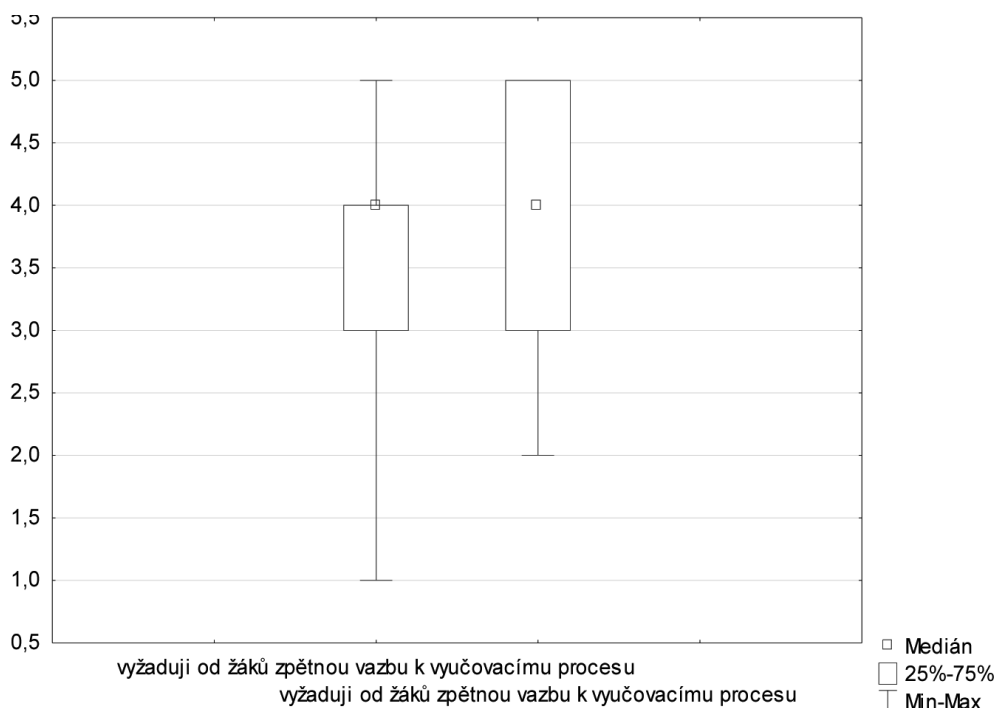
Tabulka 2

Položky, u kterých byl nalezen statisticky významný rozdíl v sebehodnocení mezi 7. a 8. semestrem

Položky	Wilcoxonův párový test (studenti_celkem)		
	T	Z	p-hodn.
vyžadují od žáků zpětnou vazbu k vyučovacímu procesu	178,0000	2,043034	0,041050
vedu žáky k prezentování získaných informací a k diskusi	180,0000	2,211184	0,027024
požadují na žácích dodržování dohodnutých pravidel	40,0000	2,624203	0,008686
oceňují pozitivní projevy žáků v průběhu výuky	67,5000	2,556157	0,010584

Z grafu na obrázku 4 je zřejmé, že hodnocení položky *vyžadují od žáků zpětnou vazbu k vyučovacímu procesu* studenty v 8. semestru se zvýšilo. Medián zůstal stejný (4), ale polovina hodnocení se pohybovala od 3 do 5, zatímco v 7. semestru se pohybovala pouze od 3 do 4.

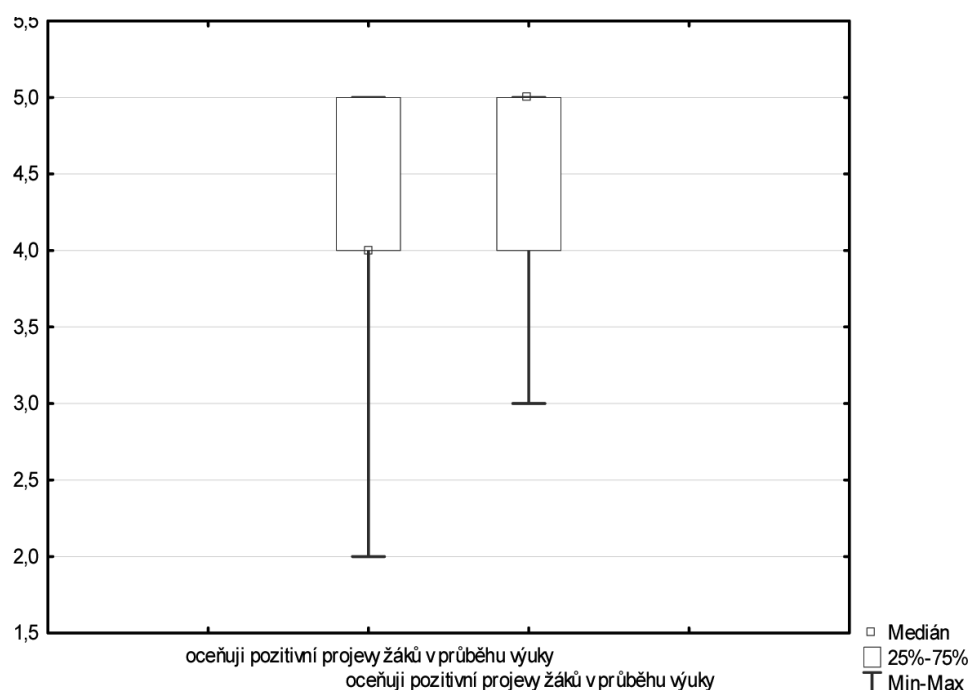
I u položky *oceňují pozitivní projevy žáků v průběhu výuky* vidíme, že se její hodnocení studenty v 8. semestru zvýšilo. Změnil se medián (z hodnoty 4 na hodnotu 5) a snížil se rozptyl hodnocení položky na škále (viz obr. 5).



Obrázek 4. Hodnocení položky vyžadují od žáků zpětnou vazbu k vyučovacímu procesu studenty v 7. a 8. semestru studia.

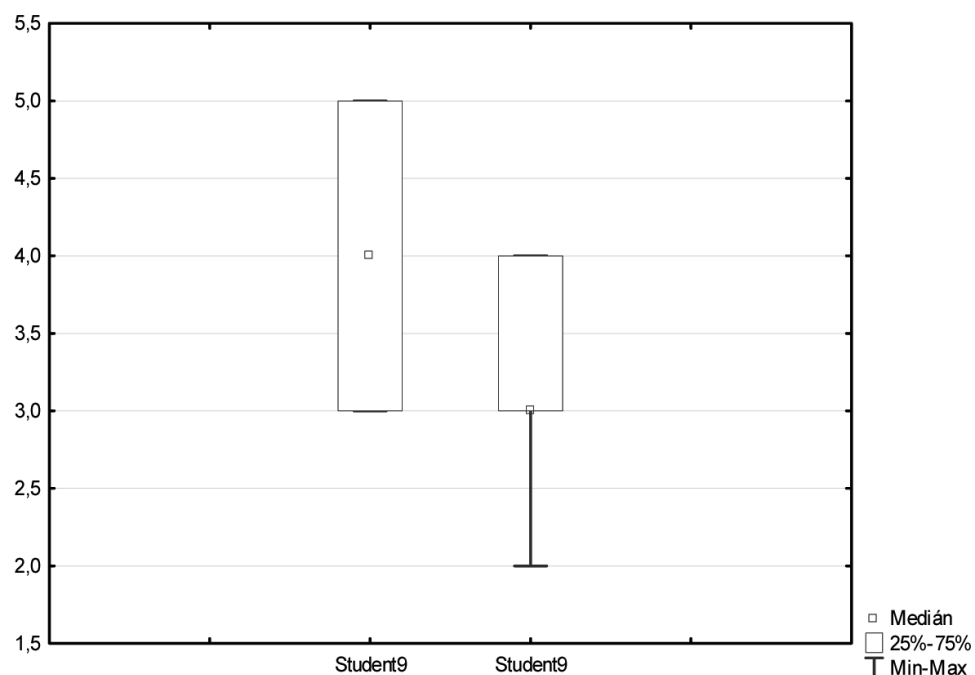
Ze získaných výsledků je také evidentní, že studenti posuzují lépe svoji dovednost střídat různé organizační formy práce ve výuce a více využívají skupinové práce. Můžeme se domnívat, že pozitivní změna je způsobena tím, že na pedagogické praxi v 8. semestru studenti realizují výukový projekt, v němž pracují s kritérii hodnocení a uplatňují i skupinovou a kooperativní výuku. Celkově je možné říci, že studenti hodnotí v 8. semestru pozitivněji položky vztahující se k diagnostické, manažerské a komunikativní kompetenci. Přikládají význam zpětné vazbě a podporujícímu prostředí ve výuce. Naopak diferenciaci výuky odpovídající na individuální potřeby dětí a zadávání úloh vyšší kognitivní náročnosti hodnotí nejhůře i v 8. semestru.

V našem výzkumném vzorku se objevilo šest studentů, kteří se hodnotili oproti předchozímu semestru hůře. Z analýzy dat vyplývá, že hodnota centrální tendence u nich zůstává stejná nebo se snižuje o jeden stupeň a dolní hranice kvartilového rozpětí kolem mediánu klesá níže (obrázky 6, 7). V hodnocení kompetencí studenty se objevují i hodnoty 1 a 2. Přitom potíže studentů jsou zcela individuální.

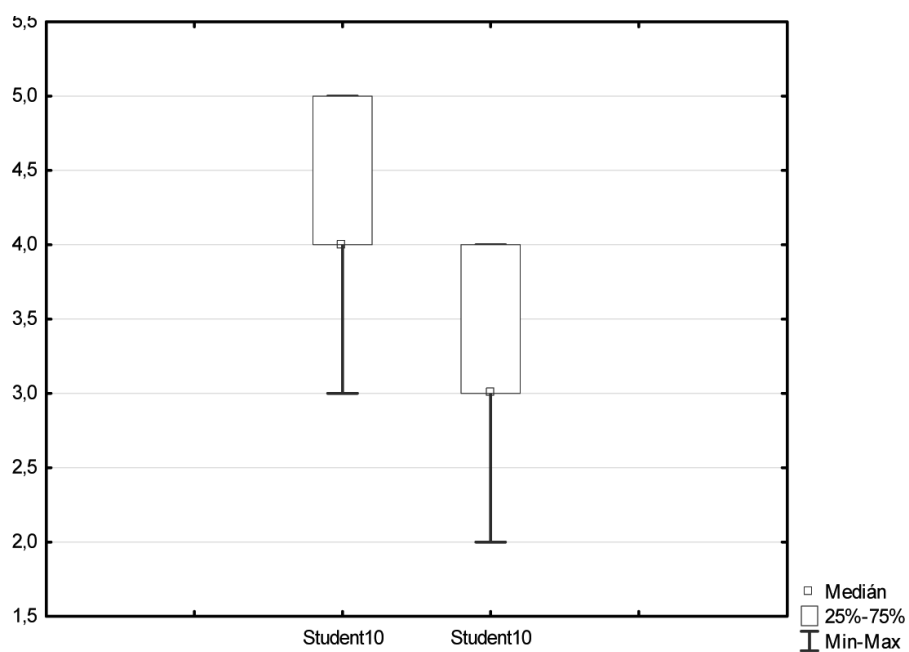


Obrázek 5. Hodnocení položky *oceňuji pozitivní projevy žáků v průběhu výuky* studenty v 7. a 8. semestru studia.

Z podrobné analýzy posuzovaných kritérií u studenta 9 jsme zjistily, že nejhůře jsou hodnoceny položky, které náleží ke komunikativní a sociální kompetenci a souvisejí především s nezvládnutou komunikací s žáky, resp. „obavou z komunikace“. Jedná se, např. o položky *s ochotou reagují na otázky žáků, podporují jejich zvědavost; oceňuji pozitivní projevy žáků v průběhu výuky; nevyhýbám se řešení kázeňských problémů*. Jako osobní cíl pro další období studia si student klade získání respektu ve výuce, stanovení a dodržování pravidel v průběhu výuky a zlepšení motivace žáků. Řešení kázeňských problémů vnímá jako slabou stránku studenta i cvičná učitelka.



Obrázek 6. Sebehodnocení profesních kompetencí studenta 9 v 7. a 8. semestru studia.



Obrázek 7. Sebehodnocení profesních kompetencí studenta 10 v 7. a 8. semestru studia.

Student 10 posuzuje jako slabé místo ve svém profesním vývoji hodnotící kompetence: *zařazují do výuky sebehodnocení žáků; v průběhu hodiny používám formativní hodnocení, poskytují žákům informace o jejich výsledcích a dalším rozvoji; vyžadují od žáků zpětnou vazbu k vyučovacímu procesu.*

Nad výsledky těchto studentů je nezbytné klást si otázky po příčinách sníženého sebehodnocení ve vyšším ročníku studia, což popírá gradaci profesní přípravy a postupný rozvoj profesních kompetencí studentů. Na základě navazujícího rozhovoru s uvedenými studenty, který byl realizován při reflexi praxí, jsme došly k závěru, že jejich sebehodnocení v 8. semestru bylo ovlivněno vyšší mírou porozumění dílčím posuzujícím položkám (na základě vysvětlení vyučujícím – akademickým pracovníkem) a vyšší mírou zodpovědnosti za své hodnocení a pochopením významu této seberefektivní aktivity.

Po této zkušenosti se nabízí otázka, jakým způsobem jsou studentům instrukce k sebehodnocení předávány a jak jsou jim vysvětlovány, aby se reflexe stala smysluplnou činností zasluhující jejich zvýšenou pozornost. Za to nesou zodpovědnost především vzdělavatelé učitelů.

K odpovědi na otázku *Jak se mění profesní sebepojetí (vyjádřené sebehodnocením profesních kompetencí) studentů 4. ročníku oboru učitelství pro první stupeň ZŠ v průběhu jednoho roku v rámci souvislé pedagogické praxe?* lze říci, že proměna profesního sebepojetí je velmi individuální a proces jeho utváření je ovlivněn mnoha faktory, včetně časového úseku, v němž je proměna sledována.

Statistickým zpracováním dat docházíme k závěru, že předpoklad *Většina studentů osmého semestru prezenční formy studia bude hodnotit svoje profesní kompetence v 8. semestru pozitivněji než v semestru sedmém.* se nepotvrdil. Z tohoto zjištění pro nás vyplývá mnoho otázek, na něž je třeba v budoucnu hledat odpověď: Má nás zjištění o pokroku v profesních dovednostech u 29 % studentů znepokojovat, či to můžeme považovat za úspěch? Co vše můžeme udělat v pregraduální přípravě v průběhu jednoho roku, abychom dovedly k pozitivnějšímu profesnímu sebepojetí více studentů? Které determinanty jsou pro tento rozvoj určující a zcela zásadní? Jak může jejich profesní sebepojetí ovlivnit náročnější diverzní prostředí třídy, vyšší počet žáků, rozdílný ročník atd.? Jak pracovat se studenty, kteří si pozitivní vývoj profesního já neuvědomují, nebo dokonce o svých profesních dovednostech pochybují?

5.2 Srovnání hodnocení profesních kompetencí studenty a učiteli v 7. a 8. semestru

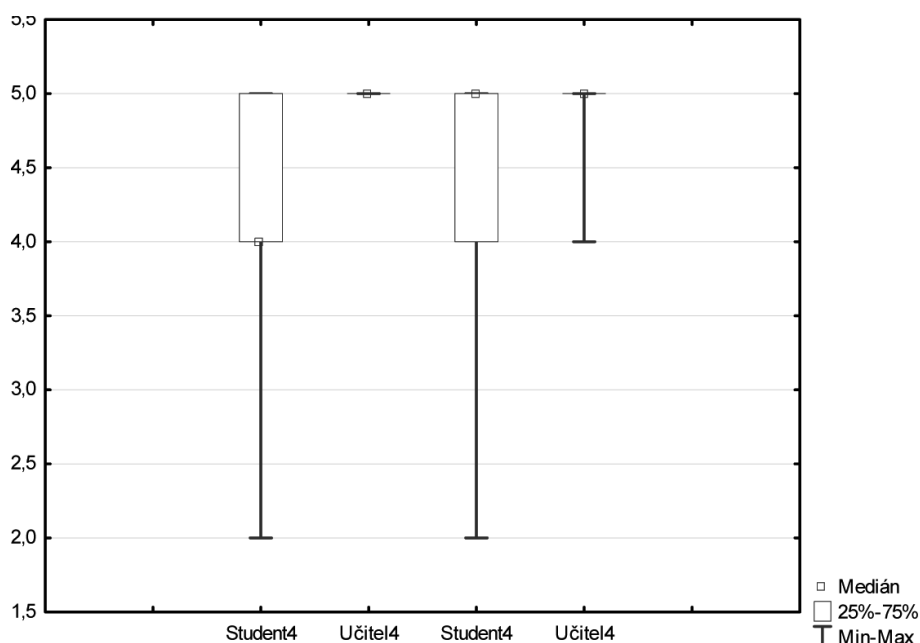
V předchozích částech textu jsme upozornily na klíčovou roli cvičného učitele při rozvoji pedagogických dovedností studenta, který mu může souhrnným hodnocením na konci praxe poskytnout významnou zpětnou vazbu zejména k jeho didaktickým, oborovědidaktickým a praktickým dovednostem a spolupodílet se na utváření jeho profesního sebepojetí.

Zajímalo nás tedy, zda existují rozdíly, a pokud ano, jak významné jsou, mezi heteronomním a autonomním hodnocením profesních kompetencí studentů. Protože jde o závislé ordinální proměnné, k vyhodnocení dat jsme využily *Wilcoxonova neparametrického párového testu*. Posuzovaly jsme sebehodnocení studenta 7. a 8. semestru s hodnocením jeho cvičného učitele.

O skutečnosti, že ne všichni cviční učitelé berou roli reflektivního praktika zcela vážně, svědčí, že mezi heteronomním hodnocením a sebehodnocením u dvou studentů a jejich učitelů nebyl žádný rozdíl (student 11 – 7. semestr; student 39 – 8. semestr). Jak jsme zjistily z diskuse se studenty (v rámci reflexe praxí), cvičný učitel do hodnoticího archu přepsal mechanicky sebehodnocení studentů. Tato skutečnost nás přivedla k zamyšlení nad výběrem cvičných učitelů a systematické práci s nimi s cílem vést diskusi nad významem zpětné vazby poskytované praktikujícím studentům v etapě utváření jejich profesních kompetencí. V následujícím semestru jsme uspořádaly setkání s cvičnými učiteli, na němž jsme jim představily výsledky výzkumu prezentovaného v této studii a diskutovaly jsme nad rolí cvičného učitele, jeho povinnostmi a významem reflexe pro studenta. Při porovnání hodnocení a sebehodnocení profesních kompetencí všech testovaných studentů jsme zjistily významné rozdíly v 37 případech v 7. semestru, v 27 případech v semestru osmém.

K popisu toho, jak se hodnocení praxe učitelů od studentů v jednotlivých semestrech liší, využijeme opět krabicové grafy. Výsledky si ukážeme na několika příkladech statisticky významně rozdílných dvojic (učitel–student). Z analýzy dat je zřejmé, že nejčastěji je heteronomní hodnocení studenta vyšší než jeho sebehodnocení. Jak vidíme například na obrázku 8, student 4 se v 7. semestru hodnotil nejčastěji stupněm 4 a 5 se střední hodnotou (mediánem) 4. Učitel vyhodnotil všechny jeho kompetence nejvyšším možným stupněm 5. V osmém semestru se student nejčastěji hodnotil opět stupněm 4 a 5, avšak se střední hodnotou 5, což svědčí o uvědomění si rozvoje

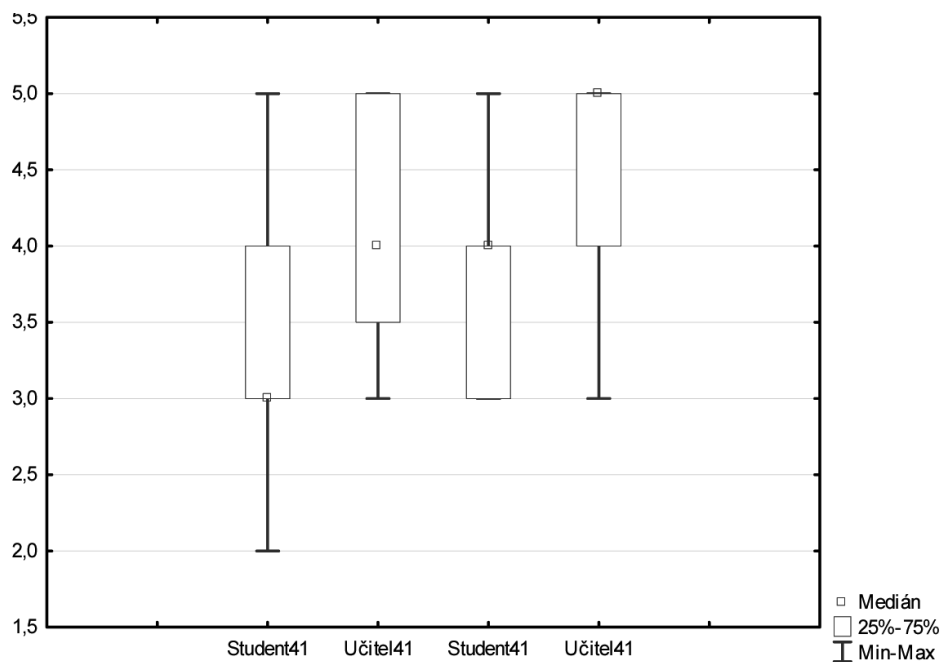
některých kompetencí. Učitelem byl hodnocen student nejčastěji stupněm 4 a 5 s mediánem 5. Student použil při sebehodnocení většiny stupňů hodnoticí škály (2–5), učitel použil pouze stupně dva (4 a 5).



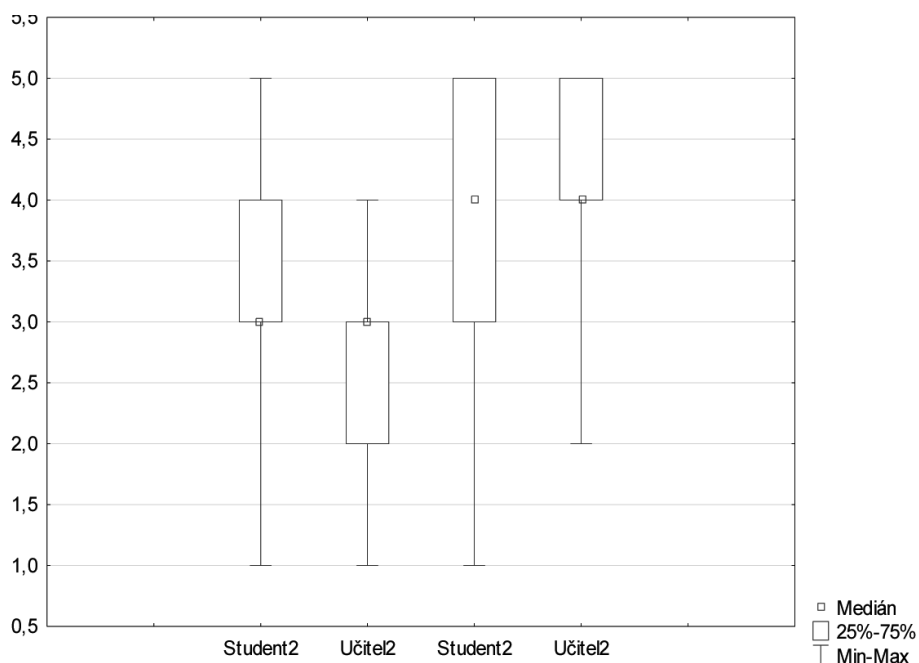
Obrázek 8. Komparace hodnocení profesních kompetencí studentem 4 a učitelem v 7. a 8. semestru studia.

Obdobnou skutečnost vidíme na obrázku 9, kde hodnota mediánu a 50 % hodnocení profesních kompetencí je učiteli hodnoceno výše než studentem 41. Student se hodnotí nejvyšší hodnotou 4, učitel používá stupeň 5.

Pouze u jednoho studenta (student 2) z výzkumného vzorku můžeme hovořit o jeho pozitivnějším hodnocení oproti hodnotícím soudům učitele. Ze sebehodnocení studenta je zřejmé, že se v 7. semestru hodnotil lépe, než jej hodnotil učitel. Student 2 se hodnotil nejčastěji stupněm 3 a 4 se střední hodnotou (mediánem) 3. Učitel jej hodnotil nejčastěji 2 a 3 se střední hodnotou 3. V druhém semestru se hodnocení trochu vyrovnalo. Student se hodnotil nejčastěji hodnotami 3–5 se střední hodnotou 4, učitel jej hodnotil nejčastěji 4 a 5 se stejnou střední hodnotou 4 (obrázek 10).



Obrázek 9. Komparace hodnocení profesních kompetencí studentem 41 a učitelem v 7. a 8. semestru studia.



Obrázek 10. Komparace hodnocení profesních kompetencí studentem 2 a učitelem v 7. a 8. semestru studia.

Vrátíme-li se k otázce *Jaký je rozdíl mezi autonomním hodnocením profesních kompetencí studenty a heteronomním hodnocením cvičnými učiteli?* a srovnáme-li výsledky hodnocení kompetencí, v nichž se studenti podle učitelů nejvíce rozvíjeli, dospíváme ke stejnému výsledku jako u studentů. U učitelů se ukázal statisticky významný rozdíl rovněž u výše uvedených čtyř položek uvedených v tabulce 2. V hodnocení učitelů však nacházíme statisticky významné rozdíly i v dalších sedmi položkách. Učitelé vnímají pokrok studentů v profesních činnostech typu: *ve třídě navozují a udržují pracovní atmosféru; vhodně střídám hromadnou, skupinovou (kooperativní) a individuální výuku; zadávám žákům problémové úkoly, vytvářím prostor pro jejich řešení; při definování učebních úloh využívám všech rovin Bloomovy taxonomie umožňuji žákům využít vhodné pomůcky ve výuce; ve výuce využívám konstruktivistického přístupu; zadávám úkoly, při nichž mohou žáci spolupracovat* (viz tabulka 3).

Tabulka 3

Položky, u kterých byl nalezen statisticky významný rozdíl v hodnocení učiteli mezi 7. a 8. semestrem

	Wilcoxonův párový test (studenti_celkem)		
	T	Z	p-hodn.
vyžadují od žáků zpětnou vazbu k vyučovacímu procesu	149,5000	3,205003	0,001351
vedu žáky k prezentování získaných informací a k diskusi	184,5000	2,697423	0,006988
požadují na žácích dodržování dohodnutých pravidel	52,0000	1,978631	0,047858
ve výuce využívá konstruktivistického přístupu	96,0000	2,436542	0,014829
ve třídě navozuje a udržuje pracovní atmosféru	15,0000	2,131513	0,033048
umožňuje žákům využívat vhodné pomůcky ve výuce	92,0000	2,120731	0,033945
vhodně střídá hromadnou, skupinovou a individ. výuku	31,5000	3,084237	0,002041
zadává úkoly, při nichž mohou žáci spolupracovat	99,0000	2,368228	0,017874
zadává žákům problémové úkoly, vytváří prostor pro jejich řešení	194,0000	1,981876	0,047494
při definování učebních úloh používá všech rovin Bloomovy taxonomie	83,0000	2,908321	0,003634

Porovnáme-li výsledky studentova sebehodnocení a učitelova hodnocení položek v obou semestrech, zjišťujeme, že ve většině položek jsou statisticky významné rozdíly, které jsou způsobené pozitivnějším hodnocením ze strany

učitele, a tím dochází i ke zvýšení mediánu o jeden stupeň. Ukazuje se také, že učitelé nepoužívají při hodnocení studentů nižší stupně (1, 2, 3) – na rozdíl od studentů. Hypotéza H1, že mezi hodnocením studenta a hodnocením učitele v jednotlivých semestrech (zvláště v 7. semestru a zvláště v 8. semestru) neexistuje statisticky významný rozdíl, se nepotvrdila.

Co je tedy příčinou pozitivnějšího hodnocení studentů cvičnými učiteli? Je to snaha studentovi „neublížit“ či obava z negativního působení na jeho sebeúctu, nedostatek času se zamýšlet nad výkonem studenta, snaha pozitivně ovlivňovat prospektivní složku studentova sebepojetí nebo záměr k ovlivnění studentova nízkého sebepojetí? Z rozhovorů s cvičnými učiteli na výše uvedeném setkání k významu zpětné vazby v profesní přípravě studentů vyplývá, že nejčastěji je to právě motivace studentů k učení, k překonání počátečních neúspěchů a ochotě pracovat na svém dalším rozvoji skrze osobní plán. V případě studenta 41 je to snaha „zbytečně se nepodceňovat“, kterou můžeme vyčíst z kvalitativních výpovědí cvičné učitelky.

Rozdíly v hodnocení učiteli a sebehodnocení studentů na pedagogické praxi sledoval P. Urbánek v letech 1994–1998. Longitudinální výzkum prováděný dotazníkovým šetřením přinesl zjištění, která korelují s našimi výsledky, např. že shodnější souhrnné výpovědi mezi studenty a mentory představují činnosti, které jsou studenty nejlépe zvládnuty (Urbánek, 2000, s. 141). Celkově je také hodnocení učiteli/mentory u většiny sledovaných pozitivnější v porovnání se sebehodnocením studentů/praktikantů.

K činnostem zvládaným s obtížemi řadí ve výzkumu P. Urbánka studenti časové rozvržení učiva, hodnocení a klasifikaci, správnou formulaci otázek a udržení kázně. Učitelé řadí na první místo rovněž časové rozvržení učiva, pak udržení pozornosti žáků (u studentů na 5. místě), hodnocení a klasifikaci, udržení kázně.

V našem výzkumu posuzují studenti i učitelé jako nejobtížnější rovněž hodnocení žáků, konkrétně formativní hodnocení, dále pak individualizovaný přístup k výuce (volba úkolu, času, způsobu zpracování...), zadávání učebních úloh vyšší kognitivní náročnosti. Studenti jsou stále hlavními nositeli komunikace ve třídě.

6 Závěr

Hodnocení kvalitativní stránky učitelské profese je nesnadné, neboť očekávané profesní činnosti mají komplexní charakter a tvorba kritérií pro zachycení, zejména efektů z nonkognitivní sféry učitelova působení, je značně náročná. UVědomujeme si nezbytnost kvalitního nástroje pro sledování studentova profesního sebepojetí i jeho rozvoje a především neformální profesionální využívání všemi zainteresovanými účastníky (v podobě zadávání a vysvětlení smyslu, obsahu studentům, cvičným učitelům i akademickým pracovníkům – metodikům praxe). Na základě získaných výsledků z výzkumu považujeme za nezbytné do budoucna (a) rozpracovat kritéria hodnocení do dílčích kvalitativních indikátorů, jež by přispěly k hlubšímu porozumění posuzovaného oběma aktéry, kteří se na hodnocení podílejí; (b) zaškolit cvičné učitele a studenty k práci s hodnoticím nástrojem; (c) zavést realizaci souvislé pedagogické praxe ve 4. ročníku u jednoho cvičného učitele. Posledně zmíněné opatření by umožnilo studentovi i učiteli spolupracovat na retrospektivní i prospektivní dimenzi profesního sebepojetí v dlouhodobém horizontu jednoho roku, a to ve stejném prostředí, stejném klimatu školní třídy, stejném kolektivu. Jsme si vědomy skutečnosti, že za daty a jejich statistickým zpracováním stojí konkrétní student se svým jedinečným profesním Já. K „oživení“ dat je nezbytná jejich komunikace, dialog, hledání argumentů. K tomu jim mohou pomoci významně cviční učitelé vybavení reflektivními a mentorskými dovednostmi. Ze vzájemného propojení autonomního a heteronomního hodnocení, které je založeno na souladu, ale i protikladných posuzujících soudech, se rodí myšlenky prohlubující schopnosti „vidět“ sebe sama v procesu výuky a ve spolupráci s významnou druhou osobou spoluvytvářet dílčí složky profesního Já a prohlubovat tak kompetenci reflektivní a celkový náhled na sebe sama.

Ztotožňujeme se s P. Urbánkem (2000, s. 146), že „vhodné podmínky (nácvik sebereflexe, dobré vedení) přispějí k rozvoji schopnosti posuzovat vlastní výkon relativně objektivně a kvalifikovaně“. Jde o jednu z klíčových profesních činností, nepostradatelnou pro kvalitní výkon učitele (Tomková et al., 2012, s. 7). Může ovlivňovat kvalitu všech profesních činností, byť se v praxi setkáváme s jejím nedocenením či bagatelizováním. Korthagen (2014, s. 31–38) vidí v nedostatečné kvalifikaci vzdělavatelů překážku v poznání hodnoty reflexe ze strany studentů učitelství. Proto považujeme za důležité vést vzdělavatele studentů k pochopení hodnoty reflexe i procesu její facilitace.

Literatura

- Blatný, M. (2010). Sebepojetí z pohledu sociálně-kognitivní psychologie. In M. Blatný, et al., *Psychologie osobnosti. Hlavní témata, současné přístupy* (s. 105–136). Praha: Grada.
- Helus, Z. (2012). Profesionální rozvoj učitelů: lépe anebo jinak? In J. Kohnová (Ed.), *Profesionální rozvoj učitelů a cíle školního vzdělávání* (s. 9–18). Praha: PdF UK.
- Horká, H. (1997). Několik poznámek k výuce profesionálních praktik v oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy. In *Transformace našeho školství. Sborník příspěvků z 5. konference ČPdS* (s. 136–138). Brno: ČPdS – Konvoj.
- Horká, H., & Kratochvílová, J. (2012). Otázky školního hodnocení v přípravném vzdělávání učitelů 1. stupně základní školy. In J. Kratochvílová & J. Havel (Eds.), *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání – aktuální otázky, perspektivy a výzvy* (s. 137–144). Brno: Masarykova univerzita.
- Janík, T., Slavík, J., Mužík, V., Trna, J., Janko, T., Lokajíčková, V. ... Zlatníček, P. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kantorková, H. (1998). Strategie řešení problému učitelské přípravy pro 21. století. In *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy? (Pregraduální a postgraduální příprava učitelů)*. Sborník z konference. Olomouc: Univerzita Palackého.
- Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9(5–6), 443–456.
- Kolb, D. (1984). *The experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall International: Hemel Hempstead, Herts.
- Konečná, V. (2010). *Sebepojetí a sebehodnocení rozumově nadaných dětí*. Brno: Masarykova univerzita.
- Korthagen, F. A. J. (2014). Je škoda, když se reflexe stane fintou. In J. Nehyba, et al., *Reflexe v procesu učení: desetkrát stejně a přece jinak* (s. 31–38). Brno: Masarykova univerzita.
- Korthagen, F. A. J., Koster, B., Kessels, J., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kratochvílová, J., & Horká, H. (2015). Preparation for pupil evaluation in undergraduate teacher education and its reality in school practice. In *SGEM. 2nd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Science and Arts SGEM 2015 – Conference Proceedings, Volume II, Education and Educational Research* (s. 743–750). Sofia: STEF92 Technology.
- Lazarová, B. (2011). Mentoring jako podpora mezigenerační spolupráce ve škole. In *Pozdní sběr. O práci zkušených učitelů* (s. 99–106). Brno: Paido.
- Lazarová, B., & Jůva, V. (2010). Učitelé a faktor času: o proměnách pracovního sebepojetí. *Studia paedagogica*, 15(2), 43–60.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Minaříková, E. (2012). Povaha profesního vidění u studentů učitelství anglického jazyka – teoretická východiska a metodologie výzkumu. In T. Janík & K. Pešková, et al., *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky* (s. 131–147). Brno: Masarykova univerzita.
- Pravdová, B. (2013). Já jako učitelka: profesní sebepojetí studentky učitelství v posledním ročníku pregraduální přípravy. *Pedagogická orientace*, 23(2), 174–194.

- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Slavík, J. (1995). Mezi pedagogickou tvorbou a pedagogickou reflexí. In *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii. Sborník příspěvků z celostátního semináře* (s. 54–60). Brno: Paido.
- Slavík, J., & Siňor, S. (1993). Kompetence učitele v reflektování výuky. *Pedagogika*, 42(2), 155–166.
- Slavík, J., Lukavský, J., Najvar, P., & Janík, T. (2015). Profesionální soud o kvalitě výuky: předem a následně strukturovaná reflexe. *Pedagogika*, 65(1), 5–33.
- Svatoš, T. (1997). Studentské představy, prožívání a hodnocení učitelské profesionalizace. *Pedagogika*, 47(2), 150–162.
- Svojanovský, P. (2014). Kvalita reflexe ve vzdělávání učitelů optikou jádrových kategorií reflexe. In V. Švec, et al., *Znalostní báze učitelství* (s. 145–163). Brno: Masarykova univerzita.
- Švec, V. (1996). Sebereflexe studentů v pregraduální didaktické přípravě. *Pedagogika*, 46(3), 266–276.
- Tomková, A., Spilková, V., Píšová, M., Mazáčová, N., Krčmářová, T., Kostková, K., & Kargerová, J. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Urbánek, P. (2000). Sebehodnocení úrovně profesních činností studentů učitelství. In V. Švec, et al., *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností* (s. 137–148). Brno: Paido.
- Vašutová, J. (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In *Sborník z celostátní konference Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (s. 19–46). Praha: UK.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.

Autorky

Doc. Mgr. Jana Kratochvílová, Ph.D., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra primární pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: kratochvilova@ped.muni.cz

Doc. PaedDr. Hana Horká, CSc., Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra primární pedagogiky, Poříčí 31, 603 00 Brno, e-mail: horka@ped.muni.cz

Autonomous and heteronomous evaluation as one of the determinants of the effectiveness of teaching practice

Abstract: The aim of this study is to highlight the possibilities for developing the professional self-image of students in the affective domain, which manifests itself in self-evaluation. The concept of the professional self in self-esteem became the inspiration for the application of autonomous and heteronomous evaluation in the reflective model of teacher training. In the first part, the authors comment on the concept of development of professional competence and professional self-image in the context of the reflective model of teacher training. The second part is dedicated to the

characteristics of the practical preparation of future primary teachers at the Faculty of Education, Masaryk University while on continuous teaching practice. There follows a discussion on the research, whose aim was to determine how the professional self-image of students develops over two stages of teaching practice from the point of view of students and cooperating teachers. The research sample consisted of 71 students from the 4th year of the full-time study programme for primary teachers. To investigate self-image a questionnaire of our own design was used, which was completed by cooperating teachers and students. The research results confirm the need to lead students and educators to understand the value of reflection and the process of facilitating it. At the end of the study recommendations for improving the way of working with (self) evaluation tools are presented to all parties involved.

Keywords: professional competence, professional self-image, evaluation, self-evaluation, practical training component, reflection, self-reflection, reflective model

Greger, D. (Ed.). (2015). *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Kam směřuje obor srovnávací pedagogika? Jaký je vývoj oboru v zahraničí a jak se obor rozvíjí u nás? Srovnávání nejruznějších fenoménů vzdělávání jsme vystaveni dnes a denně. Tu výsledkům českých žáků v některém z mezinárodních výzkumů výsledků vzdělávání; jindy nelichotivému srovnání platů českých učitelů s jejich kolegy v zahraničí; nebo nám ministr školství ordinuje potřeby aplikace finského školského systému v České republice; a bylo by možné s příklady pronikání srovnávání do našich diskusí o podobě vzdělávání pokračovat. Některé z nich jsou dokladem rozvoje oboru – například dostupnost indikátorů vstupů i výstupů vzdělávání. Jiné nás varují před tím, že ne každé srovnání je stejně hodnotné a že přenosy cizích inspirací do domácího kontextu jsou obtížné. Čtenáři předkládaná kniha *Srovnávací pedagogika: Proměny a výzvy* tak přináší zachycení stavu oboru srovnávací pedagogika a jeho reflexe. Kromě tohoto zamyšlení však kniha přináší i pohled na vybrané oblasti důležité pro české vzdělávání – pojednává o kvalitě předškolního vzdělávání, kurikulu, procesech i výsledcích vyučování a učení v mezinárodní komparaci, věnuje se kvalitě učitele a podobě profesních standardů učitele v zahraničí. Prostřednictvím nahlížení a studování zahraničních systémů chceme i touto knihou přispět k hlubšímu porozumění vlastnímu vzdělávacímu systému.