

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární a preprimární pedagogiky

MARIE TULACHOVÁ

AUTODIAGNOSTICKÁ KOMPETENCE UČITELE PRIMÁRNÍ ŠKOLY

Diplomová práce

Vedoucí práce: PhDr. Jitka Petrová, Ph. D.

OLOMOUC 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

V Hrabnově dne 25. 3. 2013

.....

Poděkování

Děkuji PhDr. Jitce Petrové, Ph. D., za odborné vedení práce, poskytování věcných rad, materiálových podkladů k práci a trpělivost, ale i učitelkám Základní školy v Bludově Mgr. Jarmile Březinové, Mgr. Ivetě Šejnohové, Mgr. Zdeňce Kulhajové a ostatním učitelkám, u nichž jsem prováděla výzkum a které mi byly vždy oporou.

OBSAH

ÚVOD.....	- 6 -
1 OSOBNOST UČITELE PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	- 8 -
2 DIAGNOSTICKÁ ČINNOST UČITELE	- 13 -
3 AUTODIAGNOSTIKA PEDAGOGA.....	- 19 -
3.1 Schopnost sebereflexe	- 19 -
3.2 Oblasti autodiagnostiky	- 20 -
3.2.1 Zjišťování úspěšnosti vlastního pedagogického působení.....	- 20 -
3.2.2 Poznávání zvláštností vlastního pojetí úspěšného žáka jako zdroj sebepoznávání učitele....	- 22 -
3.2.3 Učitelův obraz o žákovi jako ukazatel jeho psychologické vnímavosti.....	- 24 -
3.3 Účastníci autodiagnostiky učitele.....	- 25 -
4 METODY AUTODIAGNOSTIKY UČITELE.....	- 26 -
4.1 Rozbor vlastní pedagogické činnosti	- 27 -
4.2 Hospitace kolegů a nadřízených ve výuce	- 28 -
4.3 Videozáznam vyučovací jednotky	- 30 -
4.4 Žákovské posuzování výuky	- 31 -
4.4.1 Rozhovor	- 31 -
4.4.2 Dotazník.....	- 33 -
5 SYNDROM VYHOŘENÍ A CELOŽIVOTNÍ VZDĚLÁVÁNÍ JAKO JEHO PREVENCE	- 36 -
5.1 Definice syndromu vyhoření	- 36 -
5.2 Příznaky syndromu vyhoření.....	- 37 -
5.3 Prevence syndromu vyhoření	- 38 -

5.4	Kontinuální vzdělávání pedagogů	- 39 -
6	AUTODIAGNOSTICKÁ KOMPETENCE UČITELE V PRAXI	- 41 -
6.1	Cíl výzkumu.....	- 41 -
6.2	Úvodní rozhovory	- 41 -
6.2.1	Cíl výzkumu.....	- 41 -
6.2.2	Metody výzkumu.....	- 41 -
6.2.3	Výzkumný vzorek.....	- 42 -
6.2.4	Problémové otázky.....	- 42 -
6.2.4.1	Ověření problémových otázek.....	- 43 -
6.2.4.2	Analýza rozhovorů	- 56 -
6.2.4.3	Shrnutí	- 57 -
6.3	Dotazník pro učitele.....	- 58 -
6.3.1	Cíl výzkumu.....	- 58 -
6.3.2	Metody výzkumu.....	- 58 -
6.3.3	Výzkumný vzorek.....	- 58 -
6.3.4	Formulace výzkumného problému.....	- 58 -
6.3.4.1	Ověření výzkumného problému	- 59 -
6.3.4.2	Analýza dotazníků.....	- 61 -
6.3.4.3	Shrnutí	- 62 -
6.4	Videozáznam učitele.....	- 63 -
6.4.1	Cíl výzkumu.....	- 63 -
6.4.2	Metody výzkumu.....	- 63 -
6.4.3	Výzkumný vzorek.....	- 63 -
6.4.4	Analýza videozáznamů	- 64 -
6.4.4.1	Rozbor č. 1	- 64 -
6.4.4.2	Rozbor č. 2	- 64 -
6.4.4.3	Rozbor č. 3	- 65 -
6.4.5	Shrnutí.....	- 66 -
6.5	Hospitace kolegů	- 67 -
6.5.1	Cíl výzkumu.....	- 67 -
6.5.2	Metody výzkumu.....	- 67 -
6.5.3	Výzkumný vzorek.....	- 68 -
6.5.4	Analýza hospitačních protokolů	- 68 -
6.5.4.1	Hospitační protokol č. 1	- 68 -

6.5.4.2	Hospitační protokol č. 2	- 69 -
6.5.4.3	Hospitační protokol č. 3	- 69 -
6.5.5	Shrnutí	- 70 -
6.6	Dotazník pro děti	- 71 -
6.6.1	Cíl výzkumu	- 71 -
6.6.2	Metody výzkumu	- 71 -
6.6.3	Výzkumný vzorek	- 72 -
6.6.4	Formulace výzkumných problémů	- 72 -
6.6.4.1	Ověření výzkumných problémů	- 72 -
6.6.4.2	Analýza dotazníků	- 84 -
6.6.4.3	Shrnutí	- 86 -
6.7	Závěrečné shrnutí	- 89 -
ZÁVĚR.....		- 92 -
SEZNAM POUŽITÝCH PRAMENŮ A LITERATURY.....		- 94 -
SEZNAM PŘÍLOH.....		- 97 -

ÚVOD

S pojmem autodiagnostika či diagnostika obecně se studenti pedagogické fakulty oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ obvykle setkávají až ve čtvrtém ročníku jejich vysokoškolského studia v předmětu Pedagogická diagnostika. Termín autodiagnostika se na první pohled zdá být pojmem zcela neznámým. Avšak seznámíme-li se s touto tematikou blíže, zjistíme, že se s diagnostikou i autodiagnostikou setkává každý člověk již od dětství, ať už v menší či větší míře. Vyhodnocujeme například naše chování k ostatním, k nám samotným či chování jiných lidí, hodnotíme adekvátnost našich postojů a hodnot. Diagnostikováním sebe a svého okolí získává člověk nespočetně mnoho informací, jež může využít v mezilidských vztazích. Z tohoto faktu pak vyplývá, že autodiagnostika a diagnostika jsou nedílnou součástí výchovně vzdělávacího procesu, neboť dobré klima třídy je založeno právě na kvalitních interpersonálních vztazích.

Tato diplomová práce se podrobněji zaměřuje na autodiagnostickou kompetenci učitele primární školy zejména z toho důvodu, že se autodiagnostická činnost a její podíl na výchovně vzdělávacím procesu v současném školství výrazně bagatelizuje. Hlavním cílem této práce je dokázat, že autodiagnostika má ve výchovně vzdělávacím procesu nezastupitelné místo, a proto všeobecně zaujímaný postoj k této tematice není na místě. Práce se zaměřuje na to, zda autodiagnostika ve školách vůbec probíhá, jakým způsobem je realizována, jaký má vliv na vztah žáků k učiteli, jak ovlivňuje celkové klima třídy a popřípadě z jakého důvodu se uskutečňuje tak málo nebo vůbec.

Pedagogická diagnostika učitele provází už od dob jeho studia. Již jako student pedagogické fakulty se učí hodnotit své žáky, jejich chování ve třídě i mimo školu, výkony ve vyučování, postoje k práci a k zodpovědnosti. Díky tomuto hodnocení učitel získává informace o osobnostech žáků a na základě těchto informací s žáky pracuje a zpracovává svá hodnocení daných žáků. Diagnostiku však neužívají jen pedagogové, ale i samotní žáci, a to zejména již několikrát zmiňovanou autodiagnostiku. Žáci se hodnotí podle získaných známek, hodnocení učitelů a spolužáků, ale i podle svých pocitů ze zvládnutí probíraného učiva. Své pocity mohou vyjádřit například pomocí smajlíkové hodnotící škály. Tato hodnocení si žáci mohou zakládat do svých portfolií,

do kterých se mohou kdykoliv podívat a sledovat tak své pokroky, v horším případě svá zhoršení. Učitelé by žáky měli podněcovat k autoevaluaci nejlépe každou hodinu, avšak díky malé časové dotaci vyučovacích hodin je sebehodnocení žáků vítáno alespoň po zvládnutí jednoho vzdělávacího celku.

Touto tematikou se nezajímalo a nezajímá příliš mnoho autorů, nebo jen okrajově. Vycházíme tak z faktu, že se při vyhledávání dostupné literatury a pramenů, týkajících se autodiagnostické kompetence učitele primární školy, vyskytly nemalé potíže. Počet dostupných publikací věnujících se výhradně tématu autodiagnostiky bychom mohli spočítat na prstech jedné ruky. A tak věříme, že se nám podaří téma důkladně zpracovat a tím ukázat nejen pedagogické veřejnosti jeho důležitost.

Ve výzkumu bude využito více druhů diagnostických metod. Mezi tyto metody patří samozřejmě rozhovor, autodiagnostický dotazník a hospitace kolegů. Další metodou by mohla být metoda videozáznamu. Videozáznam však u učitelů nebývá příliš oblíbenou metodou autodiagnostiky. Tato skutečnost je bezesporu pochopitelná, neboť pro učitele bývá nepříjemná přítomnost jiné dospělé osoby ve vyučování i bez kamery natož s ní. Využití této metody tak bude záviset ryze na ochotě výzkumného vzorku pedagogických pracovníků.

Dále se diplomová práce zabývá problematikou celoživotního vzdělávání učitelů, jeho důležitostí hrozbou, která hrozí všem učitelům, a to syndromem vyhoření. Právě celoživotní vzdělávání učitelů je jednou z možností, jak dosáhnout zefektivnění výchovně vzdělávacího procesu, popřípadě inovace některých vyučovacích metod, a tím oživení tradičního způsobu vzdělávání. Touto prací nechceme tvrdit, že všechno nové je nejlepší, to v žádném případě, ale myslíme si, že správná cesta k úspěšnému vzdělávání naší mladé generace je kompromis mezi starými osvědčenými metodami a novinkami dnešního školství. A proto věříme, že k tomuto názoru dospěje většina učitelů, aby se úroveň našeho školství měla šanci zvýšit.

1 Osobnost učitele primárního vzdělávání

Osobnost je spojení individuálních bio-psycho-sociálních aspektů každého jedince. Učitelova osobnost by měla komplexně působit kladně na své okolí, to znamená nejen na děti, jež vyučuje, ale i na širokou veřejnost. Právě proto jsou na osobnost učitele kladeny vysoké požadavky.

„Učitelovu osobnost je třeba chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se především psychickou determinací.“ (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 15)

„Stále častěji a výrazněji se objevují názory o tom, že osobnost učitele je skutečným klíčem k úspěchu jeho činnosti, že uplatnění získaných odborných i pedagogických vědomostí a dovedností je závislé na osobnostních vlastnostech učitele.“ (Svoboda, 1972, s. 25)

Na základě shrnutí mnoha empirických výzkumů sestavil Bohumil Svoboda ve své práci přehled vlastností, které autoři dávají nejčastěji do vztahu s úspěchem učitele. Patří sem tedy:

- přizpůsobivost (pružnost, uvolněnost, smysl pro humor)
- uvážlivost (trpělivost, porozumění, sympatie)
- ochota spolupracovat (srdečnost, zodpovědnost, přátelskost)
- emocionální stabilita (sebekontrola, stálost, rovnováha)
- etické cítění (mravnost, konvenčnost)
- vyjadřovací schopnost (sečtělост, komunikativní dovednost, verbální plynulost)
- síla osobnosti (dominance, rozhodnost, přesvědčivost)
- inteligence
- úsudek (předvídavost, moudrost, zdravý rozum)
- objektivita (spravedlnost, nestrannost, jednání bez předsudků)
- osobní přitažlivost (oblečení, vzhled, čistota)

- tělesná energie (vitalita, vytrvalost, ctižádost)
- spolehlivost (přesnost, důvěryhodnost, poctivost)
- nápaditost (originalita, tvořivost)
- profesionální úroveň (informovanost širšího dosahu) (Svoboda, 1972)

Dytrtová a Krhutová ve své práci uvádějí vlastnosti osobnosti, které jsou pro osobnost učitele významné a které lze nejlépe pozorovat v takzvaném akčním prostředí, čímž je myšleno školní prostředí a samotný výchovně vzdělávací proces. Autorky sem zařazují psychickou odolnost, adaptabilitu a adjustabilitu, schopnost osvojovat si nové poznatky, sociální empatii a komunikativnost. (Dytrtová, Krhutová, 2009)

Podle Drahomíry Holoušové (Holoušová, 2008, s. 163) je učitel člověk, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež, ale i dospělé. Učitel je ve výchovně vzdělávacím procesu jak iniciátorem, tak organizátorem, jelikož řídí a organizuje svou pedagogickou činnost i činnost žáků. Jeho hlavním posláním je starat se o tělesný, morální, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného jedince.

Učitel je pro své žáky vzorem. Proto je důležité, aby ve svém projevu dbal na spisovnou češtinu, aby se vyjadřoval srozumitelně a jasně a aby správně artikuloval. Neměli bychom zapomínat ani na učitelův zevnějšek, kterým může děti odradit nebo naopak zaujmout. Mnoho učitelů ve svém profesním životě pochopí, jak důležitý je správný výběr oblečení a úprava vzhledu. Ale přece jen je tady důležitější část učitelovy osobnosti, a to jeho znalosti.

Pro úspěšné vykonávání učitelské profese jsou důležité tyto tři složky učitelské kvalifikace:

- Všeobecné vzdělání a široký filozofický, vědecký a kulturní rozhled
- Teoretické a praktické odborné vzdělání
- Pedagogické a psychologické vzdělání

Dobrý učitel by měl mít všeobecný přehled, aby ho děti nemohly překvapit svými bezprostředními otázkami. A pokud takový přehled nemá, měl by být alespoň vybaven kvalitní komunikativní schopností, která mu napomůže se z této situace dostat s noblesou. V předchozí větě je zmiňována komunikativní schopnost, pomocí které se dostáváme k další neméně důležité části osobnosti učitele, a to k jeho schopnostem. Aby mohl být člověk úspěšným učitelem, musí být vybaven hned několika důležitými schopnostmi.

Patří sem například:

- Diagnostické schopnosti – umožňují hodnotit žáky
- Didaktické schopnosti – jasně a srozumitelně vysvětlit učivo, aj.
- Schopnost soustavně rozšiřovat obzory svých vědomostí – kontinuální vzdělávání
- Schopnost empatie – dokázat se vžít do role žáka
- Konstruktivní schopnost – vybrat a uspořádat učivo s ohledem na individualitu žáka
- Výrazové schopnosti – jasně a přesně vyjadřovat své myšlenky a city
- Organizační schopnosti – organizovat práci svou i práci žáků
- Schopnost získat autoritu
- Komunikativní schopnosti
- Tvořivost

Jak je již výše psáno, učitelova osobnost ovlivňuje také širokou veřejnost, a tak je pochopitelné, že učitel i v soukromí nepřestává být učitelem a vzorem. Speciální požadavky se kladou i na jeho osobní vlastnosti a chování. Učiteli by určité neměly chybět následující vlastnosti: čestnost, spravedlnost, upřímnost, vytrvalost, samostatnost, svědomitost, důslednost, trpělivost, vlídnost, porozumění, slušnost a v neposlední řadě láska ke své profesi a k dětem. Chování učitele nezahrnuje pouze

jeho chování ve škole, ale i jeho soukromý život. Učitel by měl vést uspořádaný rodinný život a měl by se aktivně zapojovat do společenské činnosti (Kantorová a kol., 2008).

„Kdo je dobrý učitel? Je to především člověk, který miluje děti, nachází radost ve styku s nimi, umí se s dětmi přátelit, bere si k srdci dětské radosti i žalosti, zná dětskou duši a nikdy nezapomíná, že on sám byl také dítětem. Věří, že se každé dítě může stát dobrým člověkem. Dobrým učitelem je také ten, který dobře zná svůj obor, jemuž vyučuje, miluje ho a je obeznámen s nejnovějšími pedagogickými trendy i výzkumy“ (Nelešovská, 2005, s. 13).

Tematikou osobnosti učitele se zabývalo a zabývá mnoho autorů. Jedním z nich je Jaroslava Vašutová, která se ve své práci zmiňuje o vysokých požadavcích na vysokou úroveň učitelových znalostí. Od dobrého učitele se podle Vašutové (Vašutová a kol., 1998) očekává, že si nejen osvojí potřebné poznatky, ale k novým poznatkům sám přispěje. V případě pedagogických pracovníků, kteří neprovádějí výzkum a sami nepublikují, pak tento předpoklad nemůže být naplněn. V našem školství se výzkumem a publikací zabývají zejména vysokoškolští učitelé, neboť tato činnost je součástí jejich profese.

Často se vedou diskuze také o tom, do jaké míry by měly převyšovat teoretické znalosti nad praktickými znalostmi či naopak. Jedno je však zcela jasné. Zejména učitelé v primárních školách by měli být vybaveni interdisciplinárními znalostmi, protože právě základní vzdělávání nejvíce ovlivňuje žákův budoucí vývoj.

Dále se Vašutová zabývá učitelskou etikou. *„Předpokládá se, že existence učitelské etiky je samozřejmá, vyplývající z charakteru samotné profese a automaticky se projevuje v míře empatie a toleranci, v sociální komunikaci, v autoritě, v osobní a zákonné zodpovědnosti, atd.“* (Vašutová a kol., 1998, s. 126)

Bohužel i v tomto případě se v současném školství můžeme setkat s porušováním etických zásad interpersonálních vztahů. K těmto případům patří vyzrazení „pedagogického tajemství“, netaktní chování, šikana učitelem aj.

V profesionálním životě se učitel nevěnuje pouze výchově a vzdělávání žáků. Jeho činnost je mnohem rozmanitější. V následující části uvedeme pět dalších činností pedagoga vedle činnosti stěžejní, a to výchovně vzdělávací činnosti.

- Činnost konzultační – zahrnuje konzultace se žáky a rodiči. Její funkce je diagnostická, poradenská a informativní. Nejběžnější formou jsou třídní schůzky a třídnické hodiny se žáky.
- Činnost administrativní – tato činnost je v pedagogické praxi nezbytná, jelikož se jedná o vedení agendy žáků, jejich hodnocení, docházku, vyúčtování školních akcí, aj.
- Činnost koncepční – sem patří vytváření různých projektů výchovné a vzdělávací práce, které vedou ke zkvalitnění práce školy a vytváří tak její image. Jedná se například o účast v předmětových komisích.
- Činnost operativní – obsahuje jak pravidelnou, tak nárazovou organizační činnost. Tato činnost se vztahuje k dozorům o přestávkách či ve školní jídelně a ke školním akcím jako je školní akademie, sběr, školní výlety, atd.
- Sebevzdělávání – má bezesporu rozhodující význam pro zvyšování kvalifikovanosti učitelů. Proto by měla být učitelům poskytnuta možnost účastnit se různých seminářů a odborných kurzů.

I když jsme jistě nevyjmenovali veškeré činnosti učitele, z výše uvedeného jasně vyplývá, že i když má učitel zákonem vymezenou pracovní dobu, pracuje stejně mnohem déle. Tato skutečnost je také dána vysokou mírou jeho profesionální zodpovědnosti.

Dominanci některých profesionálních projevů, ale zejména osobnostních projevů učitelů vyjadřují takzvané typologie učitelů, se kterými se setkáváme v odborné literatuře. Ke známým typologiím patří Caselmannova, jež rozděluje učitele na logotropy a paidotropy. Základní rozdíl mezi těmito dvěma typy je ten, že logotrop je učitel, který se zaměřuje na svůj obor, lépe řečeno na vědu a paidotrop se výhradně zaměřuje na žáka. Další typologie se zaměřuje na výchovný styl učitelů. Sem patří autoritativní, liberální a demokratický typ učitele. Všechny typologie mohou vést ke škatulkování, ale nemůžeme jim upřít ani obrovský význam při srovnávání různých charakteristik pedagogů. (Vašutová a kol., 1998)

2 Diagnostická činnost učitele

„Pedagogicko-psychologickou diagnostiku žáků chápeme jako poznávání a hodnocení individuálních zvláštností a specifiky osobnosti vychovávaného jedince (a výchovných skupin) s orientací na prognózu a vyústění v návrhy na optimalizaci jejich rozvoje. Tuto diagnostiku provádí jak učitel a vychovatel, tak psycholog.“
(Hrabal, 1989, s. 9)

„Samotný pojem pedagogická diagnostika má dva významy. Jednak jej chápeme jako vlastní proces poznávání a hodnocení žáků (praktická diagnostická činnost), jednak jím označujeme samotnou vědní disciplínu (teorii diagnostické práce v procesu výchovy).“
(Spáčilová, 2009, s. 7)

Zmínky o diagnostických činnostech učitele se objevovaly již velmi dávno. V té době se však nemluvílo o pedagogické diagnostice, nýbrž o procesu prověřování a hodnocení vychovávaného a vzdělávaného jedince. Otázkou pedagogické diagnostiky se zabýval i J. A. Komenský.

Pedagogická diagnostika jako samostatná vědní disciplína existuje až od sedmdesátých let dvacátého století. V této době se pedagogická diagnostika orientovala spíše na učení a vyučování, tedy na intelektovou a vědomostní stránku žákovy osobnosti. V současnosti je věnována pozornost komplexněji jednotlivým stránkám žákovy osobnosti, ale i dalším oblastem jako například podmínkám a vlivům, které na žáka působí – zejména diagnostice rodinného prostředí, školní třídy a v neposlední řadě autodiagnostice učitele, které se budeme blíže věnovat v samostatné kapitole.

Diagnostickou činnost lze chápat jako souhrn všech činností, postupů a technik vedoucích k určení diagnózy stavu jedince a současně ke stanovení podmínek a příčin tohoto stavu. Úkolem diagnostické činnosti je rovněž stanovení výchovně-vzdělávacích cílů adekvátních dané situaci, vypracování možností dalšího pedagogického postupu a správná volba pedagogických opatření. Z toho všeho vyvozuje Spáčilová základní úkoly pedagogické diagnostiky a to rozpoznání určitého stavu, stanovení jeho příčin a navržení dalších výchovných opatření.

V souvislosti s pojmem pedagogická diagnostika se objevují určité nejasnosti, co se týká terminologie. Jedná se o odlišný pohled pedagogů a psychologů na tuto problematiku. Pedagogové se přiklánějí k termínu pedagogická diagnostika, zatímco psychologové tíhnou spíše k termínu pedagogicko-psychologická diagnostika. (Spáčilová, 2009)

Rozdíl mezi těmito dvěma termíny se ve své práci snažila popsat Olga Opekarová (Opekarová, 1998), která uvádí, že předmětem pedagogické diagnostiky je hlavně poznávání a hodnocení úrovně výchovy a vzdělání daného jedince. Podle Opekarové je pedagogická diagnostika často charakterizována jako teorie a praxe rozpoznávání, hodnocení, posuzování úrovně pedagogického rozvoje žáka, jenž se rozvíjí vlivem pedagogického působení. Naopak v pedagogicko-psychologické diagnostice je kladen důraz na psychologické poznatky, jimiž je myšlena především dosažená úroveň psychických procesů, jako je vnímání, myšlení či vybavování představ. V pedagogicko-psychologické diagnostice jde zejména o hledání psychických potencialit osobnosti jako jednotlivce.

Obecně je diagnostika chápána jako určitý druh poznávání, jehož výsledkem je jistý závěr neboli diagnóza. Pojem diagnóza představuje výsledek diagnostických činností. Správná diagnóza by neměla být výsledkem jednorázového aktu, ale výsledkem promyšleného procesu, který musí mít jistou strukturu. Struktura diagnostického procesu by mohla vypadat následovně:

- Určení záměru diagnostické činnosti – učitel si určí, co bude sledovat a vytvoří předběžnou hypotézu. Podnětem k zahájení diagnostického procesu může být například neobvyklá pedagogická situace. Tato část diagnostické činnosti je nesmírně důležitá, neboť učitel musí vědět, co chce vlastně zjistit. Bohužel se etapa určení záměru diagnostické činnosti často podceňuje.
- Ujasnění adresáta zjištěných výsledků
- Orientace v bezpečně ověřených datech z minulosti
- Volba diagnostických metod – pedagog může použít metody zpracované odborníky, ale měl by být také schopný si některé metody pedagogické diagnostiky připravit sám.

- Sběr, zpracování, vyhodnocení a interpretace zjištěných dat – získané údaje mohou být někdy zcela jasné a dostačující, avšak ve většině případů je nutné doplnit je dalšími údaji. Globálně vzato čím větší různorodost využitých metod, tím větší objektivita našeho šetření.
- Formulace diagnózy – společně s formulací diagnózy dochází i k vyslovení návrhů pedagogických opatření. Nelze je však považovat za konečné a neměnné, obzvláště u dítěte mladšího školního věku, které se rychle mění a vyvíjí. (Opekarová, 1998, Spáčilová, 2009)

Pedagogická diagnostika se v primární škole zaměřuje na několik základních oblastí. K těmto oblastem patří diagnostika osobnosti žáka, diagnostika motivační a zájmové oblasti, psychických a somatických vlastností žáka, diagnostika školního prostředí, autodiagnostika pedagogické práce učitele a také diagnostika rodinného prostředí.

Hlavním předmětem pedagogické diagnostiky je žák. Základem pedagogické diagnostiky je porovnávání projevů, činností a výkonů žáka s pedagogickými požadavky a normami. V průběhu výchovně-vzdělávacího procesu učitel sleduje a hodnotí vnější projevy žáka, jako je jeho chování či školní výkony v jednotlivých předmětech, ale i jeho vnitřní osobnostní rysy, to znamená jeho postoje, schopnosti, motivaci, sebepojetí, aj. Problém ale vidíme v tom, že učitel vnímá u žáka více to, jak vypadá, jak se tváří, jak mluví a jak se pohybuje a na základě těchto vjemů pak hodnotí i to, co nelze vnímat pouhým pohledem, tedy žákovy postoje, city, vlastnosti, atd. Podle těchto vnímaných znaků pak zařazuje děti do určité kategorie a podle toho je také hodnotí. Obraz, který si učitel o dítěti utvoří, je pak východiskem pro jeho chování k žákovi. S tím potom souvisí častá neobjektivita v hodnocení žáka učitelem. Učitel by měl svou diagnostickou činnost zaměřit především na diagnostiku rozumového rozvoje, tedy diagnostiku dovedností, vědomostí, úroveň kognitivních procesů a učebního stylu, dále pak na diagnostiku motivace, hodnot a zájmů žáka a v neposlední řadě na diagnostiku psychických a somatických vlastností.

Neméně důležitou oblastí pedagogické diagnostiky je diagnostika školního prostředí. Třídní kolektiv je důležitým sociálním faktorem. Rozbor interpersonálních vztahů ve třídě je podmínkou úspěšného působení učitele a pevným základem pro úspěšné

řešení konfliktních situací, o které ve školním prostředí není nouze. Učitel analyzuje sociální pozice jednotlivých žáků, jejich sociální role v rámci třídního kolektivu, ale i skupinové normy přijaté danou třídou. „*Diagnostika školní třídy jako celku není o nic jednodušší než diagnostika jednotlivce. Její důležitost spočívá v tom, že třída je sociální prostředí, které žáka výrazně ovlivňuje.*“ (Spáčilová, 2009, s. 21)

Škola není jen místem, kde žáci rozvíjí svůj intelekt, ale je také místem socializace. To znamená, že se žáci učí navazovat kontakty se svými spolužáky a učiteli a následně se učí s nimi komunikovat na úrovni rovnocenných partnerů. Ve třídě vznikají první dětské vztahy a později i přátelství. Nejprve vznikají vztahy spíše na základě náhodnosti, například díky prostorové blízkosti. Potom se však vztahy tříbí na základě různých znaků. Jestliže chce učitel diagnostikovat třídu poznat tak úroveň sociálních vztahů ve třídě, musí mít k dispozici co nejvíce dostupných informací o jednotlivých žácích třídy. Tím jsou myšleny pedagogické charakteristiky žáků, údaje o specifčnosti třídy a informace o povaze vnějších činitelů, působících na třídu prostřednictvím jednotlivých žáků. V diagnostice školního prostředí jsou nepostradatelné údaje o třídě jako sociální skupině, o hodnotách a normách kolektivu třídy. Diagnostika školní třídy je dlouhodobý proces. Nejlepší podmínky pro tuto diagnostiku má učitel prvního stupně, který je třídním učitelem třídy, v níž většinu hodin také sám vyučuje a kterou vede i několik let po sobě.

Poslední oblastí, které se budeme blíže věnovat, je diagnostika rodinného prostředí. Tato oblast je u dítěte mladšího školního věku velmi důležitá, neboť je dítě úzce citově vázáno na rodinu a jeho rodinné prostředí má dopad i na jeho vztah ke školní práci, ke spolužákům, k učiteli a k samotnému učení. „*Dítě v tomto věku napodobuje chování a citové projevy členů rodiny, podle nichž si utváří své postoje a návyky.*“ (Spáčilová, 2009, s. 23)

Nejen, že je rodina velkým zdrojem kladných vlivů působících na dítě, které v ní žije, ale bohužel je i zdrojem záporných vlivů, které dítě ovlivňují stejnou mírou jako ty kladné. Proto by se měl učitel snažit o úzkou spolupráci a o navázání pozitivního vztahu s rodiči každého dítěte.

Diagnostika rodinného prostředí se zaměřuje na zjišťování těchto základních údajů:

- Základní údaje o rodině – věk rodičů, vzdělání rodičů, úplnost rodiny, zaměstnání rodičů
- Materiálně ekonomická a sociální situace – místo bydliště (město, vesnice), typ bydlení (byt, dům), vybavení domácnosti
- Styl rodinného života – zájmy, způsob trávení volného času, společenská angažovanost rodičů
- Vztahy, vazby, pozice dítěte v rodině – postavení dítěte v rodině, vztahy mezi sourozenci, vztahy mezi rodiči, starost o dítě v předškolní době, rozdělení domácích prací, vztah dětí k prarodičům
- Charakteristika výchovy – výchovný styl, režim, metody, cíle výchovy, požadavky na dítě, používané odměny a tresty
- Další údaje jako násilí v rodině, alkoholismus či jiné závislosti v rodině, aj.

Rodinné a školní prostředí jsou dva stěžejní činitelé, kteří se významně podílejí na formování osobnosti dítěte. Je tedy zcela logické, že by se tyto dvě instituce měly vzájemně doplňovat, podporovat se a ne si házet klacky pod nohy. Obě dvě mají přece stejný cíl, a to vychovat z dítěte slušného člověka, který svým jednáním bude prospěšný nejen sobě, ale i celé naší společnosti. Samozřejmě, že na dítě působí ještě další externí vlivy. Sem můžeme zařadit vliv kamarádů, volnočasové aktivity dítěte, vliv hromadných sdělovacích prostředků, atd. Avšak i tyto činitele mohou rodiče do jisté míry eliminovat, neboť jsou to právě oni, kteří dítěti vybírají volnočasové aktivity, určují, jak dlouho bude dítě u televize či u počítače, apod. (Spáčilová, 2009)

Dosud jsme se věnovali etapám pedagogické diagnostiky a jejím oblastem, avšak Pavel Dittrich se ve své práci zmiňuje také o základních okruzích problémů v diagnostické práci učitele, se kterými se učitel v praxi nejčastěji setká. Okruhy problémů si ukážeme v následujícím přehledu:

- vstup do školy – školní zralost, adaptace žáků na nové prostředí, získávání informací o žácích a o jejich rodinném prostředí

- projevy specifických vývojových poruch učení a chování – LMD, ADHD, různé dysfunkce
- zařazování a přeřazování dětí do speciálních tříd – individuální přístup, integrace
- školní výkonnost – úspěch versus neúspěch
- poruchy chování žáků
- dynamika interpersonálních vztahů ve třídě
- diagnostika rodinných vlivů
- profesionální orientace
- autodiagnostika učitele (Dittrich, 1993)

Shrneme-li vše, čemu jsme v této kapitole věnovali pozornost, je jasné, že by učitelé v současné době měli znát a zároveň i umět provádět diagnostiku žáka, školního klimatu a rodinného prostředí. Neměli by však zapomínat na možnost zkvalitnění svého pedagogického působení, kterého mohou docílit několika způsoby. Jedním z nich je objektivní sebehodnocení. Problematika autodiagnostické kompetence učitele je poměrně rozsáhlá a pro pedagogickou praxi nesmírně důležitá. Budeme se jí proto věnovat podrobněji v následující kapitole.

3 Autodiagnostika pedagoga

Autodiagnostickou činnost učitele považujeme za základní nástroj jeho objektivního sebepoznávání. Autodiagnostiku učitele lze chápat jako způsob poznávání a hodnocení vlastního učitelského působení a jeho výsledků z různých hledisek. Nicméně schopnost lidské autopercepce je omezená a vnímání sebe sama u člověka podléhá řadě zkreslení, proto bývá autodiagnostická kompetence pro učitele ne příliš snadná (Hrabal, 1988).

3.1 Schopnost sebereflexe

Schopnost sebereflexe je důležitá schopnost, kterou by měl mít každý dobrý pedagog, jelikož se jedná o základní stavební kámen autodiagnostiky, která je pro učitele tak nezbytná.

Autoři, zabývající se teorií reflexe a sebereflexe, většinou sebereflexi popisují jako jakousi metodu sebehodnocení v souvislosti s profesním výkonem. Podle těchto autorů se jedná o učiteli uvědomovaný a sdělitelný proces. Zpětná vazba a sebehodnocení významně ovlivňuje kvalitu pedagogické činnosti učitele, je východiskem pro vytváření pedagogických dovedností učitelů. Důležitou součástí sebereflexe je tzv. startovací fáze. Jedná se tady o počáteční zájem učitele zjistit kvalitu a efektivitu jeho výuky. Vyústěním sebereflexe by měla být prognóza jeho další činnosti, kterou by mohl zkvalitnit či inovovat své pedagogické působení.

Autoři se shodují, že sebereflexe je proces, který probíhá v několika následujících fázích.

- Nastartování procesu sebereflexe – tato fáze probíhá na základě zájmu učitele o svou pedagogickou činnost
- Fáze posuzování – orientace na detaily týkající se efektivy učitelské činnosti
- Fáze vnitřního dialogu učitele – učitel si klade otázky a snaží se na ně najít odpověď
- Vytváření plánu budoucí pedagogické činnosti na základě výsledků sebereflexe (Dytrtová, Krhutová, 2009)

Sebehodnocení učitele hraje významnou roli zejména při zjišťování příčin žákova neprospěchu. Ne vždy za svoje školní neúspěchy může žák. Zkušený pedagog si je vědom skutečnosti, že i on sám může být původem neúspěšnosti svých žáků, proto pravidelně provádí sebereflexi a na základě z ní získaných informací pak usměrňuje svou pedagogickou činnost. Příčinou může být jak učitelova nedostatečná odbornost, tak i nepřiměřenost jeho požadavků vůči žákům, nevhodná komunikace s žáky, špatně zvolený způsob motivace, neadekvátní způsob hodnocení, osobnostní rysy učitele aj. *„Cílem sebereflexe učitele je tedy optimálně využívat své silné stránky, naučit se uplatňovat celý repertoár svých možností a snažit se zdokonalovat v těch oblastech, kde se projevují jeho slabé stránky“* (Spáčilová, 2009, s. 23).

3.2 Oblasti autodiagnostiky

Vladimír Hrabal (Hrabal, 1988) rozlišuje tři základní dimenze autodiagnostiky. Autodiagnostika může být komplexní, to znamená, že se daný pedagog zaměřuje na všechny její oblasti, nebo si z těchto oblastí vybere právě jednu, která je pro něj zpravidla nejproblematictější. V následujících podkapitolách se se všemi třemi oblastmi seznámíme blíže.

3.2.1 Zjišťování úspěšnosti vlastního pedagogického působení

Často slýcháme, že dobrého učitele poznáme podle toho, kolik toho naučí stejně tak, jako dobrého žáka poznáme podle toho, kolik toho umí. Avšak žákovy výsledky jsou z velké části dány tím, jak kvalitní je samotná pedagogická činnost učitele. Z toho plyne jediné. Úspěšnost a účinnost pedagogického působení učitele lze zjistit z výkonů jeho žáků. Nicméně bychom neměli zapomínat na to, že výkony žáků neodrážejí pouze kvalitu výchovně vzdělávací činnosti pedagoga, ale ovlivňuje je mnoho dalších vnějších a vnitřních faktorů, například dědičnost, vybavení třídy, typ školy apod. Pokud tedy učitel bude svou práci diagnostikovat, neměl by tyto činitele opomíjet, protože by mohlo dojít k mylným a neobjektivním závěrům. *„Diagnosticickou práci s výkony žáků je proto třeba vést tak, aby se „odstínilo“, oddělilo působení ostatních činitelů a izoloval individuální podíl učitele; to ovšem není snadné a v plném rozsahu ani prakticky možné“* (Hrabal, 1988, s. 24).

Při diagnostice výkonů žáků, která vede k autodiagnostice pedagogického působení učitele lze využít tzv. didaktického testu. Ten dává učiteli jeden z nejobektivnějších hodnotitelných podkladů pro jeho autodiagnostiku. Získává jím zpětnou vazbu, která jej informuje o úrovni jeho vzdělávacího působení ve smyslu množství znalostí, ale i o tom, jaké dispozice u svých žáků rozvíjí.

Dalším zdrojem sebehodnocení učitele je bezpochyby stupeň motivace, kterého je schopen ve svých hodinách dosáhnout. „*To, jak dokáže učitel aktivovat žáky, je v přímém vztahu k efektivitě jeho působení*“ (Hrabal, 1988, s. 35).

Motivace bývá považována za jeden z nejobtížnějších úkolů každého učitele. Pod pojmem motivace si nemůžeme představit jen motivační činnost v úvodu hodiny. Děti by měly být motivovány v průběhu celé vyučovací jednotky. Tuto motivaci ovlivňuje učitel především výběrem učiva, prezentací učiva, organizací a formou vyučování, svým působením na žáky a samozřejmě hodnocením. Stupeň motivovanosti žáků lze zjišťovat na základě jejich postojů k danému předmětu. Oblibu předmětu můžeme zkoumat například formou dotazníku. Dotazník pro žáky základních škol se skládá ze dvou uzavřených otázek a dvou otevřených otázek. Uzavřené se týkají obliby a obtížnosti předmětu. Žáci si vybírají z pětistupňové škály hodnocení. V následujících dvou otevřených otázkách své rozhodnutí odůvodňují. Obliba předmětu poukazuje na emocionální vztah žáka k danému předmětu, a proto čím oblíbenější je předmět, tím úspěšnější byla učitelova motivace v tomto předmětu. Pokud učitel z dotazníků zjistí nějaké nedostatky, měl by se zaměřit na oblast vlastního motivačního působení a zamyslet se nad otázkou, jak lépe prezentovat svůj předmět.

„*Pokud jde o krajně problematické výsledky, pak – kromě velmi mladých nezkušených a brzy končících učitelů – je na místě důkladné prověřování osobní i společenské účelnosti pokračovat v učitelské životní dráze*“ (Hrabal, 1988, s. 47).

Jedním z významných ukazatelů učitelovy vzdělávací činnosti jsou klasifikační údaje. Hodnocení se značně podílí na autoevaluaci žáka. Zvláště časté negativní hodnocení může vést k žákově demotivaci a úplné rezignaci. Na druhou stranu může mít klasifikace i silně motivační účinek. Ve škole je známka odměnou za žákovu práci. Pokud se jedná o kladné hodnocení, je známka považována za symbol úspěchu.

Pro učitele není hodnocení jednoduchým úkolem. I přesto by se měl vyhnout příliš mírnému hodnocení, které vede k jeho i k žákovu lacinému sebeuspokojení, nebo naopak přehnané přísnosti.

Jakým způsobem může učitel zjišťovat úspěšnost svého působení pomocí klasifikace? Existují dva možné způsoby. Učitel může buď porovnávat svou klasifikaci s požadavky, které jsou dány normou nebo může porovnávat vlastní klasifikaci s klasifikací ostatních učitelů vyučujících stejný předmět pokud možno na stejném typu školy a s žáky na podobné úrovni (Hrabal, 1988).

3.2.2 Poznávání zvláštností vlastního pojetí úspěšného žáka jako zdroj sebepoznávání učitele

Vladimír Hrabal a Isabella Pavelková ve své knize uvádějí několik příkladů ze školní praxe, které poukazují na variabilitu pojetí úspěšného žáka u různých učitelů a na učitelovo mínění o žácích.

- „*Učitel rozdává písemky a komentuje jejich výsledky: Petr – výborně, je vidět, že kvadratické rovnice již výborně umíš. Honza – (s údivem) no vidíš, za tři, když se budeš hodně učit, tak to půjde. (Na učiteli je vidět, že má radost.) Vladimír – za tři... no teda – cos dělal? – Ani ses na to nepodíval, co? (Učitel se zlobí.) David – samozřejmě výborně, Helena – výborně, Klárka – za dvě.*
- *Ve sborovně vedle sebe sedí dvě učitelky a opravují sešity. Obě vyučují v 6. B, obě tedy znají všechny žáky této třídy. Jedna z nich má právě v ruce Honzův sešit a přitom poznamenává: To je ale šikovný kluk. Sice trochu rošťák, ale sympatický. Kolegyně na to okamžitě reaguje poznámkou: To sice je pravda, ale já mám raději žáky, kteří systematicky pracují. Tenhle jednou umí, ale hned nato se ti dvakrát nepřipraví. A pak se na něj spolehni. Kdybych na něm viděla alespoň trošku pracovitosti, tak bych mu byla ochotna leccos prominout, ale takhle mu dám stěží dvojku.“ (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 68-69)*

Učitelova představa o tom, jak by měl úspěšný žák vypadat, jej provází neustále. Zejména když s žáky mluví, dává jim úkoly, anebo když je hodnotí. Toto mínění

bývá stálé a učitel je často nevědomě žákům sděluje. Tuto skutečnost potvrzuje výše uvedený příklad z praxe (Hrabal, Pavelková, 2010).

Každý pedagog má svou vlastní představu úspěšného žáka. Tato představa se často liší od představ ostatních učitelů, ale obvykle mívají i něco společného. Do učitelova pojetí úspěšného žáka zahrnujeme preference určitého typu žáků, cílovou představu, jaký by měl být výsledek naší vzdělávací činnosti i to, jak by naše pedagogické působení mělo vypadat. Hlavním zdrojem učitelova pojetí úspěšného žáka je bezesporu klasifikační řád, přinášející kritéria hodnocení úspěšnosti žáků. Mezi tato kritéria patří například úroveň myšlení, přesnost vyjadřování, stupeň osvojení předepsaného učiva, aktivita, samostatnost, píle, schopnost aplikace získaných znalostí v praxi, pečlivost, zájem o práci, aj.

Učitelovo pojetí úspěšného žáka se odráží v oblasti požadavků, kladených učitelem na žáky. Požadavky se však netýkají jen výsledků žáků a jejich chování, ale také příčin daného chování. Existují tři hlavní činitelé ovlivňující proces utváření učitelova pojetí úspěšného žáka:

- Obecná představa úspěšného žáka, která je vytvořena na základě požadavků společnosti na jejího člena.
- Předmětové pojetí úspěšného žáka – požadavky kladené na žáka prostřednictvím učebnic či metodických pokynů v rámci konkrétního vyučovacího předmětu.
- Učitelovy individuální představy a požadavky na úspěšného žáka, které vycházejí z osobnostní charakteristiky učitele a jeho vlastních zkušeností se školní docházkou.

„Obecné a předmětové pojetí žáka je transformováno individuálními preferencemi a záměry učitele, které jsou pro něho charakteristické a projevují se uvědoměle i neuvědoměle v jeho chování k jednotlivým žákům a v jejich hodnocení.“ (Hrabal, 1988, s. 73).

Individuální preference učitele ovlivňují žakovu další činnost, jeho postavení ve škole a téměř vždy zasahují do hodnotící činnosti učitele. Je samozřejmé, že učitel

zaujme kladný postoj k žákovi, který je pilný, svědomitý, má slušné chování a celkově mu je sympatický, avšak tento postoj by neměl významně ovlivnit jeho schopnost objektivně a spravedlivě hodnotit.

Z hlediska autodiagnostiky, založené na pojetí úspěšného žáka, by si měl učitel položit následující otázky:

- Zním vůbec vlastní pojetí úspěšného žáka?
- Jak svou představu realizuji ve výchovně vzdělávacím procesu?
- Jaká představa úspěšného žáka plyne z mého pedagogického působení?
- Dokážu odpovědět na tyto otázky...? (Hrabal, 1988, Hrabal, Pavelková, 2010)

3.2.3 Učitelův obraz o žákovi jako ukazatel jeho psychologické vnímavosti

Vnímavý učitel zná své žáky nejen jako své žáky, ale i jako děti. Vnímá jejich osobnost, vlastnosti, dovednosti i schopnosti. Zná jejich zájmy a záliby, pozná, když mají z něčeho radost nebo naopak když je něco trápí. Komplexní představa, kterou si učitel o dítěti vytvoří, nemusí být vždy zcela jasná a přesná, i přesto vždy ovlivňuje učitelovo chování k žákovi i to, co od žáka očekává. Pro přesnější nastínění tohoto faktu opět uvádím příklad z praxe, které ve své knize uveřejnili V. Hrabal a I. Pavelková.

- „*Ten Jarda je ale rváč, prohodila učitelka chemie ke své kolegyni. Ta se na ni udiveně podívala: Rváč? Vždyť je to docela tichý kluk, já ho mám na češtinu a nikdy se mi jako rváč neprojevoval. To bys viděla, zareagovala první. V tomhle týdnu jsem ho musela už třikrát uklidňovat. Rval se s rukama před školou jako čert. Češtinářka pokývala udiveně hlavou: Že bych se v něm mýlila?*“ (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 116)

Tento příklad poukazuje na to, že každý učitel může mít odlišný názor na jednoho a též žáka. Učitel by měl být schopen zodpovědět otázku, nakolik jeho představa o žákovi koresponduje s realitou. Jak a kde na tuto otázku najde odpověď? Existují tři možné zdroje této informace a to:

- žák a jeho vlastní představa o sobě,
- ostatní učitelé, rodiče, spolužáci,
- psychologické diagnostické údaje o žákovi z pedagogicko-psychologické poradny.

Při zjišťování do jaké míry je učitelova představa spjata se skutečností, porovnává učitel nejprve vlastní obraz žáka s žakovým sebeobrazem. Jestliže se mezi těmito dvěma představami vyskytuje výrazný rozdíl, pak to může znamenat, že se žák podceňuje, v jiném případě však může učitel špatně připisovat žakovu píli jeho schopnosti, a tak při zvyšování nároků žáka přetěžovat. Dalším krokem by měl být rozhovor se svými kolegy, kteří žáka rovněž učí. Získá tak další individuální názory, na jejichž základě může zlepšit svůj názor na žáka, v horším případě si jej utvrdit. Poslední etapou zkoumání adekvátnosti učitelova obrazu žáka je konfrontace jeho představy s psychologickými údaji o žákovi. Učitel může konfrontovat nejen obraz osobnostních charakteristik žáka a jeho učebních potenciálů, ale i svou představu o možném využití schopností žáka ve vyučování. (Hrabal, 1988).

3.3 Účastníci autodiagnostiky učitele

Na autodiagnostice se vždy podílí sám učitel, který různými metodami zkoumá svou výchovně vzdělávací činnost. K těmto metodám se v textu ještě vrátíme a podíváme se na ně blíže. Při sebehodnocení mohou učitelů významně pomoci i jeho nadřízení a kolegové. Nejčastěji využívanou metodou jsou v tomto případě vzájemné hospitace. Posledním neméně důležitým účastníkem autodiagnostiky jsou samozřejmě žáci. V minulosti se žákovo posuzování výuky považovalo za nevalidní, a proto se také téměř nevyužívalo. Až zahraniční výzkumy poukázaly na to, že názory žáků lze skutečně považovat za hodnotný diagnostický údaj. Objektivním zpracováním všech nabytých informací získá učitel kvalitní reflexi jeho pedagogického působení, na jejímž základě může formovat a zlepšovat svou výchovně vzdělávací činnost.

4 Metody autodiagnostiky učitele

Učitel má možnost si při autoevaluaci vybrat z poměrně velkého množství diagnostických metod. Jaké si vybere, záleží jen na něm. Mezi autodiagnostické metody učitele patří například rozbor vlastní pedagogické činnosti, dotazník pro žáky, kteří se zúčastňují výchovně vzdělávacího procesu, videozáznam, hospitace kolegů, apod.

V nepublikované diplomové práci slečna Ďatková uvádí informace z článku „S paní učitelkou na téma evaluace a autoevaluace“, které byly publikovány v Učitelském Zpravodaji roku 2009. V tomto článku se uvádějí následující metody evaluace, které se používají v ČR:

- rozbor běžných písemností a produktů žáků,
- rozbor veřejných vystoupení žáků, včetně jejich audio a videozáznamů,
- hospitace,
- rozbor pedagogické a další dokumentace,
- rozhovor s žáky, učiteli, rodiči a dalšími sociálními partnery školy,
- rozbor ocenění, stížností, ohlasů v médiích, hodnocení školy jinými subjekty,
- dotazníky, ankety, sociometrická šetření, výzkumy,
- analýza hodnocení (klasifikace),
- komerční srovnávací testy (Kalibro, Scio aj.),
- srovnávací testy připravované a zadávané ve spolupráci s jinými školami,
- vlastní (školní, ředitelské) písemné práce, testy,
- rozbor úspěšnosti žáků v soutěžích, přehlídkách, olympiádách apod.,
- rozbor úspěšnosti žáků při přijímacím řízení na střední nebo vysoké školy,
- rozbor příčin neúspěchu žáků (opakujících ročník, se zhoršením prospěchu aj.),

- modelové situace, sociodrama, problémové úlohy zadávané skupinám,
- jiné. (Ďatková, 2009)

V následujícím textu si představíme několik nejužívanějších metod.

4.1 Rozbor vlastní pedagogické činnosti

Analýza vlastní pedagogické činnosti je nejfrekventovaněji užívanou metodou autodiagnostiky v učitelské praxi. Učitelé rozebírají svou pedagogickou činnost často zcela neplánovaně a impulsivně.

Jednou z možností je kladení sebereflektujících otázek typu:

- Co chci, aby si žáci odnesli z předmětu, který vyučuji?
- Které učivo považuji za klíčové?
- Co od žáků vyžaduji?
- Co mi na žácích vadí?
- Byli žáci po celou dobu aktivní?
- Byli žáci dostatečně motivováni?
- Odpovídal výklad věkovým a individuálním zvláštnostem dětí?
- Byla vhodně zvolena organizace výuky?
- Sleduji v hodinách reakce žáků?
- Jak na ně reaguji?
- Střídám v hodinách různé činnosti, metody a formy výuky?
- Jak vycházím se svými žáky?
- Vyskytují se ve třídě nějaké problémy?
- Dokážu tyto problémy náležitě řešit?

Kladením a odpovídáním na tyto otázky získává učitel mnoho důležitých diagnostických údajů potřebných pro jeho autodiagnostickou činnost.

Další možností rozboru vlastní pedagogické činnosti je diagnostický dotazník založený na doplňování nedokončených vět. Obsahuje neúplné věty, které se týkají jeho názorů na různé stránky pedagogické činnosti. Tím, že učitel věty doplňuje, odkrývá i své uvažování o výuce. Neúplné věty mohou vypadat takto:

- Byl/a bych rád/a, kdyby žáci...
- Myslím si, že se mi ve třídě daří...
- Ještě bych měl/a zpracovat na...
- Mojí největší chybou je...
- Ve škole jsem...
- Jako třídní učitel/ka bych...

Podstatou analýzy vlastního pedagogického působení je překročit svoje předsudky a zažité rituály a přistupovat ke své práci s nadhledem. Pokud se k takovému kroku učitel odhodlá, je dobré, když si své nabyté poznatky a zvolené postupy důsledně zapisuje, aby byl schopen po čase zhodnotit, do jaké míry byla renovace jeho pedagogické působení úspěšná.

4.2 Hospitace kolegů a nadřízených ve výuce

„Hospitace je návštěva vyučovací hodiny či přednášky s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají školní inspektori a ředitelé škol. Za účelem studijním ji vykonávají učitelé a studující.“ (Wikipedia, [online] cit. 23. 7. 2012)

S pojmem hospitace se učitel poprvé seznamuje v době jeho pedagogického studia. *„Cílem hospitace je poznání pedagogické situace ve výchovně-vzdělávacím procesu. Je to metoda získávání informací a zkušeností o pedagogické činnosti, o její organizaci, vyučovacích metodách i výsledcích vyučování hospitovaných vyučovacích jednotek vedených různými učiteli.“* (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 68)

Hospitace je pro učitele jednou z nejnepříjemnějších metod autodiagnostiky, ať se jedná o začínajícího učitele nebo učitele s roky praxe. Jiná dospělá osoba ve vyučovací jednotce vždy více či méně ovlivňuje její průběh a chování pozorovaného učitele. Většina učitelů v praxi se shoduje na tom, že hospitace kolegů je daleko méně nepříjemná než hospitace nadřízeného popřípadě zástupce České školní inspekce, což je logické.

Základní metodou hospitace je pozorování pedagogické činnosti, popis jejího průběhu a na závěr rozbor pedagogické činnosti formou rozhovoru učitele s hospitujícím. Hospitace má tři fáze:

1. Příprava hospitujícího na hospitaci

Pro hospitujícího je důležité si předem zjistit výchovně vzdělávací cíl hodiny, aby mohl sledovat, zda učitel vytyčeného cíle dosáhl.

2. Vlastní hospitační činnost

Hospitující nezasahuje do výchovně vzdělávacího procesu. Veškeré pedagogické jevy pozorně sleduje a zapisuje. Výsledkem každé hospitace je hospitační zápis.

3. Analýza vyučovací jednotky

Nejprve své pedagogické působení zhodnotí samotný učitel, u kterého hospitace probíhala. Posoudí, zda dosáhl vytyčeného cíle, jestli byly správně zvoleny metody, formy, didaktické pomůcky, apod. Následně hodnotí vyučovací jednotku hospitující na základě jeho hospitačního zápisu. Při nejasnostech klade učiteli připravené kvalifikované dotazy, které mu pomohou danou situaci objasnit. Na závěr má hodnocený učitel prostor k obhajobě svých postojů a pedagogických postupů. Hospitující pak shrne všechna zjištění tak, aby přispěly k celkovému zkvalitnění výchovně vzdělávacího procesu.

Jednou z možných hospitací je i hospitace České školní inspekce, která bývá pro učitele nesmírně psychicky náročná. Česká školní inspekce se zaměřuje zejména na tyto okruhy:

- Plánování a příprava výuky
- Podmínky výuky
- Organizace, formy a metody výuky
- Motivace a hodnocení
- Interakce a komunikace
- Výsledky výuky (Dytrtová, Krhutová, 2009)

Na základě těchto okruhů si školy sestavují vlastní hospitační protokoly. Ukázka hospitačního protokolu je uvedena v příloze č. 4. Tento hospitační protokol byl využit při hospitacích v praktické části této diplomové práce.

4.3 Videozáznam vyučovací jednotky

Mezi další metody autodiagnostiky patří bezpochyby i videozáznam výuky. Videozáznamem rozumíme nahrávku pořízenou kamerou, která zachycuje výchovně vzdělávací činnost učitele. Jedná se o poměrně nenáročnou metodu na čas, jelikož trvá stejně dlouho jako sledovaná vyučovací jednotka. Nevýhodou však může být to, že se sledovaný učitel i žáci, kvůli nervozitě, nebudou chovat přirozeně. Náročnost metody vidím také v tom, že je ideální, aby průběh hodiny natáčela třetí osoba, což může být v praxi problém. Tato metoda poskytuje záznam vyučovací jednotky přesně tak, jak se odehrála. Neexistuje pedagog, který by byl schopen přesně popsat vše, co se v danou hodinu odehrálo, jak přesně reagoval na dotazy žáků nebo naopak, jak žáci reagovali na jeho výklad. Díky videozáznamu má učitel možnost si uvědomit i jiné stránky svého pedagogického působení, které v běžném dění vyučovací jednotky ani nevnímá.

Pro učitele je sebehodnocení při pozorování videozáznamu vlastního pedagogického výstupu rozdělena do tří fází (Solárová, 1998):

1. Elementární náhled na sebe sama – při prvním zhlédnutí videonahrávky je učitel překvapen svou odlišnou barvou hlasu, zvláštním postojem před tabulí či jiným zlovykem, kterého si nikdy předtím nevšiml.

2. Diagnostický náhled – jedná se o hrubou analýzu vyučovací jednotky, v níž je učitel schopen rozebrat vyučovací jednotku na základě chyb, kterých se v jejím průběhu dopustil.
3. Interpersonální náhled – v této fázi, tedy až po třetím zhlédnutí záznamu, je učitel schopen podrobné analýzy, při níž si klade sebereflektující otázky typu: „Proč jsem toto dělal, mohl jsem to dělat lépe, zareagoval jsem správně?“.

Učitel by se měl při pozorování videozáznamu zaměřit zejména na své vyjadřovací schopnosti, míru motivace, svůj přístup k individuálním vlastnostem žáků, své chování, aj. Dále by měl sledovat, do jaké míry splnil vytyčený cíl hodiny a jestli měla hodina jasnou a promyšlenou posloupnost. V ideálním případě se analýzy videozáznamu zúčastní kolektiv pedagogických pracovníků, kteří při diskuzi obohatí učitelův rozbor o svoje názory a případné nápady pro zlepšení dané pedagogické činnosti.

4.4 Žákovské posuzování výuky

Ezra Pound: „*Žádný učitel neztroskotá na své nevědomosti - může ztroskotat, jen pokud nevychází s třídou.*“ (Citaty.net, [online] cit. 25. 7. 2012)

Jak jsem již výše zmiňovala, žákovské posuzování výuky nemělo v minulosti žádný význam, protože bylo považováno za nevalidní. Na jeho důležitost poukázaly až zahraniční výzkumy. Existuje několik způsobů, jak zjistit žákův názor na výchovně vzdělávací proces vedený daným učitelem. Zmíním proto dva, které považuji za základní zdroje informací. Rozhovor a dotazník.

4.4.1 Rozhovor

Rozhovor je technika získávání informací založená na individuálním přístupu a bezprostřední komunikaci zúčastněných osob. Tato metoda bývá spojena s pozorováním diagnostikované osoby a často ji využíváme jako tzv. doplňující metodu k dotazníku či k dětské kresbě. Výhodou rozhovoru je jeho přirozenost a bezprostřednost. Naopak jeho nevýhodou je časová náročnost a obtíže při jeho zaznamenávání. Pokud si při rozhovoru píšeme poznámky, může to být chápáno jako rušivý element. Proto je nejvhodnější užít diktafon, který zachytí nejen přesný obsah

rozhovoru, ale také tón řeči, odmlky, apod. Použijeme-li diktafon skrytě, můžeme tak předejít nervozitě, neupřímným a nepřírozeným odpovědím.

„Diagnostický rozhovor se značně liší od běžného rozhovoru. Musí mít přesně stanovený cíl a plán postupu, důležitá je přesná, jasná a srozumitelná formulace otázek, přiměřená věku žáků a dané situaci.“ (Spáčilová, 2009, s. 43)

Existují různé typy rozhovorů. Spáčilová ve své publikaci uvádí hned několik členění:

- Podle standardizace a strukturovanosti
 - Rozhovor standardizovaný – je zcela řízený, postupuje se při něm podle předem připraveného formuláře, do kterého učitel zapisuje odpovědi.
 - Rozhovor částečně standardizovaný – má pevnou strategii, ale uvolněnou taktiku.
 - Rozhovor nestandardizovaný – má zhruba vymezenou strategii a úplně volnou taktiku, nejvíce se blíží přirozené interakci, pro děti mladšího školního věku je nejvhodnější.
- Podle počtu zúčastněných osob
 - Individuální rozhovor
 - Skupinový rozhovor

Pro autodiagnostické účely volíme nejčastěji tzv. heuristický rozhovor, zaměřující se pouze na ty informace, které jsou důležité pro učitelovo objektivní sebehodnocení.

Rozhovor by se měl odehrávat v klidném a nestresujícím prostředí. Vzájemná interakce mezi učitelem a žákem by měla být vedena v přátelském duchu. To by si měl učitel, jakožto vedoucí rozhovoru, uvědomit a náležitě se na rozhovor připravit. Měl by znát jeho zájmy, postavení ve třídě, poměry v rodině, aj. Důležitá je i předem připravená osnova rozhovoru a způsob kladení otázek. V rozhovoru bychom se měli vždy vyhnout sugestivním otázkám, neboť jsou zdrojem neobjektivních informací.

Při hodnocení diagnostického rozhovoru je třeba postupovat velmi opatrně. Je potřeba si uvědomit, že jej ovlivňuje mnoho subjektivních faktorů. Proto nelze na základě jednoho rozhovoru dělat jednoznačné a ukvapené závěry. Diagnostický rozhovor by měl být kombinován s dalšími metodami. Tato kombinace vede ke zvýšení jeho objektivity a validity.

4.4.2 Dotazník

Dotazník je dalším způsobem, jak může učitel poměrně snadno a rychle získat zpětnou vazbu o svém pedagogickém působení. Jedná se o metodu psaného řízeného rozhovoru. Výhodou dotazníku je možnost v krátkém čase dotazovat větší počet osob, a tím získat poměrně velké množství informací. Předností dotazníku je i snadná administrace. Avšak na druhé straně je zde hlavní nevýhoda, a to subjektivita výpovědí.

Položky v dotazníku dělíme na:

- Otevřené – očekávají samostatné vyjádření dotazovaného, např.: Čím bys chtěl být, až budeš velký?
- Uzavřené
 - Dichotomické – na tyto otázky odpovídáme jen *ano* x *ne*
 - Polynomické výběrové – zde dotazovaný vybírá jednu odpověď z více variant
 - Polynomické výčtové – možnost volby více odpovědí
 - Polynomické stupnicové – dotazovaný má za úkol seřadit prvky dané množiny dle určitého kritéria
- Polozavřené – nabízejí více variant, ale nechávají respondentovi možnost doplnění vlastní varianty, např.: Další..., jiná možnost..., aj.
- Posuzovací škály – užívají slova jako: často, občas, zřídka, nevím, atd., jsou velmi subjektivní

Při tvorbě dotazníku by měl učitel dbát na jednoznačnou, jasnou a srozumitelnou formulaci dotazníkových položek. Otázky musí být přiměřené věku respondentů. Zcela nevhodné jsou sugestivní otázky nebo otázky typu: „Máš raději tatínka nebo maminku?“. Pro validitu dotazníku je nutné jej vyzkoušet na určitém vzorku dotazovaných, aby byly včas odhaleny případné chyby a nesrovnalosti. Teprve potom lze dotazník použít jako metodu pro získávání objektivních diagnostických údajů. Vždy je však dobré jej doplnit o další diagnostickou metodu. (Spáčilová, 2009)

Realizace autodiagnostiky učitele v praxi téměř vždy zcela záleží na samotném učiteli. Jedná se tedy o hodnocení jeho výuky, to znamená, že si sám volí autodiagnostické metody, které při svém bádání využije. Učitel určuje i časový úsek, který bude sledovat. Může se jednat pouze o jednu vyučovací hodinu, ale i o týden, tematický celek, měsíc, dokonce i rok. Existuje výjimka, která toto pravidlo potvrzuje, a to zvnějšku vyvolaná autodiagnostika. Tím je myšlena neplánovaná hospitace nadřízeného.

Předpokladem pro správné a smysluplné konání autodiagnostiky je učitelův zájem o zdokonalování sebe samého a jeho touha po dalším vzdělávání. Učitel připravující se na hodnocení svého pedagogického působení by se měl důkladně seznámit se všemi možnými metodami autodiagnostiky a osvojit si způsoby, jak se získanými informacemi dále pracovat. Pokud by tak učitel neučinil, jeho autodiagnostická činnost by neměla význam.

Jak může učitel autodiagnostiky v praxi využít? Na základě porovnávání zpětnovazebních informací s požadavky na výchovně vzdělávací činnost, by učitel měl dospět k tomu, v čem a jakým způsobem by se jeho pedagogické působení mělo zdokonalit. Bude tedy projektovat možnosti zkvalitňování své pedagogické činnosti. Při zpracovávání získaných diagnostických údajů si učitel klade tři základní otázky:

- Jaký jsem učitel?
- Jaký bych chtěl být učitel?
- Jak bych se měl změnit, abych takovým učitelem byl?

Autodiagnostika učitelů pomůže lépe se zorientovat ve vlastní pedagogické činnosti a uspořádat si hodnotový systém týkající se jeho výchovně vzdělávacího působení. Pro učitele je tato zpětná vazba nezbytným ukazatelem správné cesty v jeho pedagogickém životě. Bohužel se v praxi můžeme setkat i se zdravotními potížemi, které jsou vyústěním dlouhodobé nespokojenosti v pracovním procesu. Dále trvající nespokojenost a demotivace k profesi může vést až k syndromu vyhoření. Právě autodiagnostická činnost učitele by tyto potíže měla objevit v jejich počátcích a měla by tak být preventivní činností syndromu vyhoření.

5 Syndrom vyhoření a celoživotní vzdělávání jako jeho prevence

V následujících kapitolách se budu věnovat nepříjemnému duševnímu stavu ohrožujícího každého pedagoga. Jedná se o tzv. syndrom vyhoření, který v dnešní době postihuje stále větší procento učitelů. Jak této „nemoci“ předejít a jak s ní bojovat? To jsou otázky, na které budeme hledat odpověď.

5.1 Definice syndromu vyhoření

„Syndrom vyhoření je dnes obecně známý jev. Je to stav extrémního vyčerpání, vnitřní distance, silného poklesu výkonnosti a různých psychosomatických obtíží. Oficiálně to však dosud není nemoc.“ (Kallwass, 2007, s. 9)

Na základě názorů některých vědců a psychologů, můžeme syndrom vyhoření definovat jako duševní stav vyskytující se nejčastěji u lidí, kteří pracují s jinými lidmi a jejichž povolání je závislé na mezilidské komunikaci.

Syndrom vyhoření známý také pod názvem burnout pochází z roku 1974, kdy se o něm poprvé zmínil americký psychoanalytik Herbert Freudenberg. Je však zřejmé, že se tento jev vyskytoval již dříve. Ve Spojených státech amerických byl tento termín původně spjatý s narkomany v konečném stádiu. Později se tento pojem pojil také s pracujícími lidmi, kteří projevovali zoufalství a bezmocnost. V současné době je v USA syndrom vyhoření považován za nemoc z povolání.

Této tematice se věnoval i učitelský zpravodaj, který ve svém článku „Co hrozí učitelkám? Zúžení obzoru. Zvulgárnění. Hysterie jako životní poloha.“ zmiňuje toto:

„Učitelky jsou tak vyčerpané neustálou komunikací s žáky, obrany o jakoukoliv možnost použití fyzického trestu, musí všechny situace „vykomunikovat“ ústy a čelit neskutečnému počtu kázeňských problémů, což vede k tomu, že jsou na konci dne úplně vyčerpané. Neustálý nadměrný hluk ve škole zatěžuje nervovou soustavu natolik, že učitelky houfem vyhledávají doma pouze ticho, spánek, klid. Vyčerpání pak vede k neschopnosti jakékoliv duševní práce mimo pracovní dobu.“ (Ucitelskyzpravodaj.cz, [online] cit. 30. 7. 2012)

Syndrom vyhoření postihuje muže stejně tak jako ženy a jejich počet každým rokem stoupá. Důvodem můžou být stále se zvyšující nároky na jedince, rozvoj technologií a uspěchanost dnešní doby. (syndrom-vyhoreni.psychoweb.cz, [online] cit. 30. 7. 2012)

5.2 Příznaky syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření se nejčastěji vyskytuje u lidí, že smyslem života je jejich práce a u lidí, kteří si na sebe kladou vysoké požadavky. Tito lidé těžko snášejí selhání. Postupně tak u nich dochází ke změně osobnosti a k neempatickému přístupu k lidem, na něž se daná profese zaměřuje. Lidé v tomto duševním rozpoložení ztrácí důvěru v sebe sama a nabývají pocitu vlastní neschopnosti vykonávat svou profesi. K takovému stavu vede práce s lidmi. Dále jej ovlivňuje komunikace a interpersonální vztahy na pracovišti. Startovacím momentem bývá zpravidla dlouhodobý nadměrný pracovní stres. Ten je pak příčinou pocitů napětí, podrážděnosti, ztráty ideálů, energie a v neposlední řadě ztráty pocitů smysluplnosti své profesní činnosti.

Jednotlivé příznaky syndromu vyhoření lze rozdělit do několika kategorií podle postižených oblastí:

- Psychická oblast
 - Pocit dlouhodobého a namáhavého úsilí, které nemá žádný smysl
 - Celkové emocionální vyčerpání, př.: „Mám toho po krk!“
 - Utlumení celkové aktivity z hlediska kreativity, iniciativy a spontaneity
 - Depresivní nálady, smutek a frustrace
 - Redukce činnosti na rutinní postupy
 - Ztráta zájmu o svou profesi
 - Sebelítost
 - Přesvědčení o vlastní postradatelnosti
 - Cynický a negativní vztah k lidem, se kterými pracuje, př.: žáci

- Oblast fyzická
 - Únava, apatie, ochablost
 - Dyspeptické potíže
 - Bolesti na hrudi
 - Bolesti hlavy a svalů
 - Poruchy spánku
 - Zvýšené riziko vzniku závislosti na cokoliv
- Oblast sociální
 - Nezájem o hodnocení ze strany druhých
 - Tendence redukovat kontakty s lidmi majícími vztah k dané profesi
 - Postupné narůstání konfliktů
 - Sociální apatie

Někteří zahraniční autoři, např. W. Schaufeli, Ch. Maslachová, uvádějí i teorii o infekčnosti pracovního prostředí. Podle ní má určitý vliv na vznik syndromu vyhoření také pracovní prostředí příslušné organizace. K tomuto tvrzení je vedla opakovaná zkušenost například s tím, že v jedné škole mají se syndromem vyhoření nemalé zkušenosti, zatímco ve škole druhé nenajdeme ani jednoho vyhořelého učitele. (Stibůrková, 2007)

5.3 Prevence syndromu vyhoření

Jelikož se syndrom vyhoření vyskytuje často u skupiny lidí, kteří mají stejného nadřízeného, jedna z možností prevence vyhoření závisí na nadřízených. Právě oni vytváří pracovní klima, jež by mělo být poklidné a vlídné. Lidským přístupem mohou nadřízení vybudovat pevné základy pro kvalitní týmovou práci uspokojující všechny členy týmu.

„Při prevenci vyhoření je důležitý vlastní postoj člověka k práci – samozřejmě v ní má být pocíťován smysl, ale neměla by být jediným cílem, smyslem a zájmem v jeho životě a sociální opora, jejímiž hlavními zdroji jsou naopak: rodina, kolegové v práci, přátelé, zájmy a koníčky a celkově trávení volného času.“ (soudis.cz, [online] cit. 30. 7. 2012)

Syndromu vyhoření lze předejít také dobrými a přátelskými vztahy na pracovišti i mimo něj, protože právě kontakt s přáteli může zabránit vzniku vyhoření. V prevenci bychom neměli zapomínat také na umění odpočinku, jež málokterý učitel ovládá. K dalším možnostem prevence patří kontinuální vzdělávání ukazující učitelům možnosti inovace jejich pedagogické činnosti. Učitel tak získává pocit důležitosti a smysluplnosti jeho práce.

5.4 Kontinuální vzdělávání pedagogů

Tomáš Garrigue Masaryk: *„Vzdělání není pouhým nashromážděním jednotlivých vědomostí, jako není těstem mouka, voda, sůl, kvasnice atd. dohromady naházené.“* (Citaty.net, [online] cit. 30. 7. 2012)

„V posledních desetiletích se ve vzdělávací politice v celosvětovém měřítku prosazuje koncepce, že lidé se musí učit a vzdělávat v průběhu celého života. Nejde při tom o prodlužování povinné školní docházky či rozšiřování stávajících vzdělávacích systémů, ale o zásadně nový pohled na roli vzdělávání pro jednotlivce a veškeré lidstvo.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 33)

Celoživotní vzdělávání je v současnosti chápáno jako nezbytný proces vedoucí k uplatnění se jedince na trhu práce. Mělo by vést ke zdokonalování schopností, dovedností a znalostí v rovině osobní, občanské i sociální. Celoživotnímu učení a zvyšování kvalifikace je věnována velká pozornost zejména proto, že vyšší stupeň vzdělání vede k větší šanci uplatnění na trhu práce. Kontinuální vzdělávání lze chápat také jako proces adaptace na neustále se měnící podmínky ve společnosti. Adaptace se stává stále náročnější a přibývá těch, pro které je prakticky nemožná. To vede ke stresujícím situacím na pracovišti, jež mohou být spouštěcím faktorem syndromu vyhoření.

Celoživotní vzdělávání se dělí na formální, neformální a informální vzdělávání. V ideálním případě by se všechny tyto typy měly prolínat. Formální vzdělávání se uskutečňuje ve vzdělávacích institucích, nejčastěji ve školách. Jeho cíle, obsah, organizaci aj. vymezuje legislativa. Zahrnuje základní, střední a vysokoškolský vzdělávací stupeň, jehož absolventi získají potvrzení jako je vysvědčení, certifikát apod. Neformální vzdělávání se realizuje formou různých školení, kurzů a seminářů. Probíhá zpravidla v zařízeních zaměstnavatelů a soukromých vzdělávacích institucí, ale i v klasických školách. Zaměřuje se na získávání znalostí, dovedností a kompetencí, které jedinci mohou pomoci zlepšit jeho společenské a pracovní postavení. Patří sem například kurzy cizích jazyků, počítačové kurzy, rekvalifikační kurzy, ale i krátkodobé školení a přednášky. Informálním vzděláváním je myšleno získávání vědomostí a dovedností z každodenních zkušeností jak z pracovního, tak z osobního života. Na rozdíl od formálního a neformálního vzdělávání se jedná o zcela neorganizované, nesystematické a institucionálně nekoordinované vzdělávání.

Evropská rada a členské státy Evropské unie definovaly komplexní strategii celoživotního vzdělávání s cílem vybudovat Evropu, ve které bude mít každý občan příležitost rozvíjet svůj potenciál tak, aby se ve společnosti cítil rovnocenně. Celoživotní učení se stává oporou pro ty, kteří se chtějí zlepšit ve svém oboru a zároveň druhou šancí pro ty, jejichž rozhodnutí v minulosti nebylo správné a jejich profese je nenaplní tak, jak by měla. (Veteška, Tureckiová, 2008)

6 Autodiagnostická kompetence učitele v praxi

V současnosti je ve školství autodiagnostika často skloňovaným tématem. Diskutuje se o ní zejména na školách někdy dokonce i v médiích. Autodiagnostika by se neměla týkat jen pedagogů individuálně, ale celé školy jako takové. Povinnost školy provádět autodiagnostiku je dokonce zakotvena i ve školském zákoně.

6.1 Cíl výzkumu

Cílem tohoto výzkumu je zjistit, zda učitelé v současné době autodiagnostiku provádějí, jaké metody při sebehodnocení využívají a jak často k autodiagnostice přistupují. Dále se ve výzkumu zaměříme na kontinuální vzdělávání pedagogů. Konkrétně na to, jestli mají učitelé možnost dále se vzdělávat, jestli ji využívají a také zda pro ně je toto vzdělávání přínosem.

6.2 Úvodní rozhovory

6.2.1 Cíl výzkumu

První částí výzkumu byly rozhovory s učitelkami (ve výzkumném vzorku nebyl žádný učitel) základních škol, jejichž cílem bylo zjistit, jaké povědomí mají učitelky o tematice autodiagnostiky a o jejích metodách. Dále nás zajímalo, zda autodiagnostiku v praxi aplikují a co si myslí o její důležitosti pro učitelskou praxi. V neposlední řadě dotazovaní zodpovídali otázky týkající se syndromu vyhoření a kontinuálního vzdělávání pedagogů, na které se tato práce také částečně zaměřuje.

6.2.2 Metody výzkumu

Při realizaci této části výzkumu byl použit standardizovaný neboli řízený rozhovor, který měl pevně stanovenou strategii. Tazatel postupoval podle předem připraveného textu formuláře a odpovědi dotazovaných si doslovně zapisoval. Rozhovor byl vedený individuální formou, která byla zvolena především z důvodu zachování soukromí dotazovaných a také proto, že individuální rozhovor nabízí možnost získání spontánních a upřímných odpovědí. V rozhovoru byly kladeny přímé otázky týkající se daného výzkumu. Nejčastěji byly kladeny uzavřené otázky, které ve většině případů vedly ke stručným a krátkým odpovědím.

6.2.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek představovalo sedm učitelek s různou délkou pedagogické praxe. Objevily se zde učitelky s několika lety pedagogické praxe, učitelky před důchodem, ale i právě vystudované učitelky s velmi krátkou praxí v oboru. Všechny tyto učitelky učí na 1. stupni plnoorganizované Základní školy Karla staršího ze Žerotína v Bludově.

6.2.4 Problémové otázky

PO 1 Starší učitelé prvního stupně základních škol nejsou dostatečně seznámeni s pojmem autodiagnostická kompetence.

Tuto problémovou otázku jsme stanovili na základě předpokladu, že autodiagnostická kompetence pedagoga je trendem současného školství. Starší učitelé neměli možnost se s tímto pojmem setkat na vysoké škole. S autodiagnostickou kompetencí učitele se mohli seznámit například při inovaci školních vzdělávacích programů, avšak tento způsob pro současné učitele není příliš lákavý.

PO 2 Učitelé nepovažují autodiagnostiku za možnost prevence syndromu vyhoření.

V tomto případě bereme v úvahu předpoklad, že učitelé nepřikládají autodiagnostice příliš velký význam, proto je pro ně obtížné ji označit jako jednu z možností prevence syndromu vyhoření. Dále vycházíme z domněnky, že si učitelé neradi připouští riziko vzniku syndromu vyhoření, a tak ani příliš nepřemýšlí nad možnostmi prevence tohoto psychického stavu.

PO 3 Pro nadpoloviční počet učitelů měla absolvovaná školení přínos.

Zde vycházíme z domněnky, že učitelé navštěvují semináře, které si sami vyberou. Tedy semináře zajímavé a inspirativní, o kterých si pedagogové myslí, že pro ně budou přínosem. Dále předpokládáme, že výběr a kvalita školení nabízených v současnosti je opravdu tak vysoká, že si každý pedagog může zvolit školení dle svých představ.

6.2.4.1 Ověření problémových otázek

R 1

Kolikaletou praxi máte v oboru učitelství prvního stupně?

Dobrý den. Praxi v oboru učitelství pro první stupeň ZŠ mám asi 30 let.

Máte vystudovaný obor učitelství pro první stupeň nebo máte původně jiné pedagogické či nepedagogické zaměření?

Mám původně jiné pedagogické zaměření, a to Střední pedagogickou školu v Krnově – učitelství v MŠ. Potom teprve Učitelství pro 1. stupeň ZŠ jedna až čtyři s rozšířením tělesné výchovy na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Co si představujete pod pojmem autodiagnostická kompetence?

Nic (smích). No asi to, co po nás budete chtít – rozhovory, filmování, fotodokumentace.

Kdy jste se s tímto pojmem setkala poprvé?

Když jste začala pracovat na své diplomové práci.

Vy jste se o tom ve škole neučili?

Ne, my jsme neuměli zapnout ani počítač.

Uskutečňujete autodiagnostiku ve své pedagogické praxi?

Ano.

Jaké metody autodiagnostiky využíváte nejčastěji?

Využívám jen ústní sebehodnocení.

Myslíte si, že je autodiagnostika pro práci učitele užitečná a proč?

Myslím si, že ano. Protože alespoň může reagovat na případné připomínky rodičů, kolegů či vedení.

Ve své práci se také zaměřuji na syndrom vyhoření. Jak bojujete proti tomuto psychickému stavu? Jde mu, podle Vašeho názoru, předejít právě pravidelnou autodiagnostikou?

Já takový psychický stav rozhodně nemám. To se mi ještě nestalo. Ani proti tomu nijak nebojuji. Práce mě pořád baví. Určitě se dá předejít syndromu vyhoření autodiagnostikou. Když si třeba udělám přípravu na den a pak učivo stihnu nebo nestihnu, pak podle toho poznám, jestli jsem děti přetížila, nebo naopak, zda jsem zvolila příliš jednoduché učivo. Podle toho se pak můžu řídit další roky své pedagogické praxe, i když také výrazně závisí na složení konkrétní třídy.

Setkala jste se již s někým z pedagogů, kdo trpí syndromem vyhoření?

Setkala a bylo mi to nepříjemné. Dotyčná již ve školství nepracuje.

Jak byste Vy předcházela tomuto syndromu?

Optimismem, dobrou náladou a vírou v lepší zítřky.

Napadá Vás jiná možnost než autodiagnostika, optimismus, dobrá nálada a víra v lepší zítřky?

Asi ne.

Co říkáte na možnost celoživotního vzdělávání pedagogů?

Jo, já s tím souhlasím, ale zase bych měla podmínky...

Jaké?

Aby to nebyly semináře jen placené z peněz Evropské unie, tedy povinné, ale abych si je mohla libovolně zvolit a tak aby pro mě byly přínosem.

Navštěvujete pravidelně kurzy, semináře, školení, aj.?

Ano.

Umožňuje Vám vedení školy účast na takových akcích?

Ano, naopak mě do nich nenásilně tlačí.

Myslíte si, že pro Vás a Vaši profesi měla některá školení přínos? Popřípadě jakou tematikou se zabývala a co přesně Vám to dalo?

Určitě ano. V paměti mi utkvěla lektorka paní Rosecká – seminář z matematiky, kde mi předvedla konkrétní činnostní učení z matematiky a pak ještě jedno školení o dyslexii. Přednášející byla sama dyslektička a kromě jiného vykládala i o svých zkušenostech z dětství.

R 2

Kolikaletou praxi máte v oboru učitelství prvního stupně?

Dobrý den. Jejda. Mám asi 27 let, ale čisté praxe bez mateřské asi jen 22 let.

Máte vystudovaný obor učitelství pro první stupeň nebo máte původně jiné pedagogické či nepedagogické zaměření?

Mám vystudovaný první stupeň ZŠ se zaměřením na tělesnou výchovu.

Co si představujete pod pojmem autodiagnostická kompetence?

Tý jo, vůbec nic. Autodiagnostický, to je asi sebehodnocení.

Kdy jste se s tímto pojmem setkala poprvé?

Dnes (smích). Ne, to bylo určitě někde ve školním vzdělávacím programu, takže to je asi 6 let.

Uskutečňujete autodiagnostiku ve své pedagogické praxi?

Já nevím. Počítají se tam výčitky svědomí, co člověk udělal špatně? Těch mám totiž spoustu. Kladně se nesebehodnotím

Jaké metody autodiagnostiky využíváte nejčastěji?

Jak bych to zformulovala. No, metodu zpětné vazby asi. Na víc si nevzpomenu. Možná ještě konzultace s rodiči a rozhovor s dětmi.

Myslíte si, že je autodiagnostika pro práci učitele užitečná a proč?

No, já si myslím, že nejlepší zpětná vazba je, když máte svoje vlastní děti, protože tam teprve vidíte, co si můžete k dětem dovolit a co od nich můžete čekat.

Ve své práci se také zaměřuji na syndrom vyhoření. Jak bojujete proti tomuto psychickému stavu? Jde mu, podle Vašeho názoru, předejít právě pravidelnou autodiagnostikou?

Myslím si, že autodiagnostikou mu předejít rozhodně nejde. Viděla bych to na různá školení, náměty, konzultace s kolegy, rozhovory v rodině se svými nejbližšími.

Setkala jste se již s někým z pedagogů, kdo trpí syndromem vyhoření?

Ne, nevím. To Vám nikdo nebude vykládat, každý pracuje až do konce.

Jak byste Vy předcházela tomuto syndromu, jste se již zmiňovala, ale přesto, napadá Vás ještě nějaká možnost?

Možná různá relaxační cvičení, příroda...Ale to je pro každého hrozně individuální.

Co říkáte na možnost celoživotního vzdělávání pedagogů?

Jo, to se mi líbí. Člověk získá různé nápady. Určitě jsem pro.

Navštěvujete pravidelně kurzy, semináře, školení, aj.?

Ano, navštěvuji a vzdělávám se.

Umožňuje Vám vedení školy účast na takových akcích?

Ano, určitě ano.

Myslíte si, že pro Vás a Vaši profesi měla některá školení přínos? Popřípadě jakou tematikou se zabývala a co přesně Vám to dalo?

Nejvíce se mi líbil rozvoj čtenářské gramotnosti. Byly tam různé metody a formy práce s literárním textem. Dále pak školení na počítače, které až teď při tvoření šablon shledávám užitečným. Potom ještě jazykové kurzy němčiny a angličtiny.

R 3

Kolikaletou praxi máte v oboru učitelství prvního stupně?

Prvního? No, tak to učím teď půl roku.

Máte vystudovaný obor učitelství pro první stupeň nebo máte původně jiné pedagogické či nepedagogické zaměření?

Mám vystudovaný obor učitelství pro druhý stupeň ZŠ - anglický a český jazyk

Co si představujete pod pojmem autodiagnostická kompetence?

To bude asi sebehodnocení učitelů.

Kdy jste se s tímto pojmem setkala poprvé?

To jako popravdě? Asi teď. Nevím, možná na škole, ale asi fakt až teď.

Uskutečňujete autodiagnostiku ve své pedagogické praxi?

Ano.

Jaké metody autodiagnostiky využíváte nejčastěji?

Tak určitě se nenahrávám. Použila jsem zpětné dotazníky dětem a víceméně dělám to, že když si vymyslím nějakou aktivitu, tak si po jejím ověření k tomu znovu sednu a sepišu si to, co se mi povedlo, nepovedlo, jak mi aktivita časově vyšla. Ale vymyšlené aktivity z učebnice již nijak nerozebírám, o těch předpokládám, že je již někdo ověřil. Maximálně si k nim dělám poznámky.

Myslíte si, že je autodiagnostika pro práci učitele užitečná a proč?

Ano, protože může zdokonalit svoji práci a metody. Protože ho to vede k zamyšlení nad svou prací.

Ve své práci se také zaměřuji na syndrom vyhoření. Jak bojujete proti tomuto psychickému stavu? Jde mu, podle Vašeho názoru, předejít právě pravidelnou autodiagnostikou?

Myslím si, že pravidelnou autodiagnostikou tomu nikdo nepředejde. Řekla bych, že se jedná spíše o životní styl. Člověk si nesmí spojovat soukromý život s prací. Měl by dokázat plnohodnotně trávit svůj čas, brát život pozitivně. Neměl by trávit většinu svého času nad pracovními záležitostmi. A navíc, mě se to moc netýká, protože jsem ještě mladá (smích).

Setkala jste se již s někým z pedagogů, kdo trpí syndromem vyhoření?

Ano, setkala. To byl můj vedoucí katedry na vysoké škole, který nám to i sám přiznal.

A poznala byste to na něm, kdyby se Vám nepřiznal?

Asi ne, protože jsem ho nevidala tak často.

Jak byste Vy předcházela tomuto syndromu?

Tak za prvé, budu striktně oddělovat práci a soukromí. Za druhé, nebudu mít přehnaná očekávání od svých žáků a za třetí, raději nebudu mít žádná očekávání! Když nic nečekáte, nikdo Vás nezklame a jen Vás může překvapit.

Napadá Vás jiná možnost prevence syndromu vyhoření?

Ano, napadá mě, kdyby bylo ve školství možné to, co je možné ve Švýcarsku – jeden rok odpočinku v zahraničí. Učitelé by nabyli zkušenosti a energii. Nebo kdyby byli častěji vysíláni na relaxační semináře, aby si v sobě pěstovali zdravou duši.

Co říkáte na možnost celoživotního vzdělávání pedagogů?

Jsem jeho účastníkem a myslím, že je to dobrá myšlenka, protože učitel nemůže zamrznout se svými metodami, musí jít s dobou.

Navštěvujete pravidelně kurzy, semináře, školení, aj.?

Ano.

Umožňuje Vám vedení školy účast na takových akcích?

Ano.

Myslíte si, že pro Vás a Vaši profesi měla některá školení přínos? Popřípadě jakou tematikou se zabývala a co přesně Vám to dalo?

Pro moji pedagogickou praxi mělo veliký přínos především školení, jak pracovat s interaktivní tabulí, jak vnést do výuky moderní technologie, internet a počítačové hry. Díky těmto kurzům mám možnost žáky lépe zaujmout během vyučování.

R 4

Kolikaletou praxi máte v oboru učitelství prvního stupně?

Praxi mám asi 20 let.

Máte vystudovaný obor učitelství pro první stupeň nebo máte původně jiné pedagogické či nepedagogické zaměření?

Ano, mám.

Co si představujete pod pojmem autodiagnostická kompetence?

Jedná se o schopnost provádět autodiagnostiku, tedy sebehodnocení.

Kdy jste se s tímto pojmem setkala poprvé?

Nevím, zřejmě na nějakém semináři či poradě učitelů.

Uskutečňujete autodiagnostiku ve své pedagogické praxi?

Občas ano. Pod tlakem vedení školy, žákovských výsledků či vlastního zájmu.

Jaké metody autodiagnostiky využíváte nejčastěji?

Nejčastěji používám sebereflexi.

Myslíte si, že je autodiagnostika pro práci učitele užitečná a proč?

Pokud je učitel přesvědčen, že ho výsledky autodiagnostiky někam posunou, tak ano.

Ve své práci se také zaměřuji na syndrom vyhoření. Jak bojujete proti tomuto psychickému stavu? Jde mu, podle Vašeho názoru, předejít právě pravidelnou autodiagnostikou?

Syndrom vyhoření? Tak proti němu nebojuji. A jestli by se mu dalo předejít pravidelnou autodiagnostikou, netuším.

Setkala jste se již s někým z pedagogů, kdo trpí syndromem vyhoření?

Nikoho takového neznám.

Jak byste Vy předcházela tomuto syndromu?

Předcházet by se dalo striktním oddělením práce a osobního života, podnětným pracovním prostředím a nekonfliktními vztahy na pracovišti.

Co říkáte na možnost celoživotního vzdělávání pedagogů?

Celoživotní vzdělávání vítám.

Navštěvujete pravidelně kurzy, semináře, školení, aj.?

Navštěvuji pravidelně kurzy, semináře a školení, pokud jsou však finanční prostředky.

Umožňuje Vám vedení školy účast na takových akcích?

Samozřejmě, že umožňuje, ale zase to závisí na finančních prostředcích školy.

Myslíte si, že pro Vás a Vaši profesi měla některá školení přínos? Popřípadě jakou tematikou se zabývala a co přesně Vám to dalo?

Mnohá školení pro mě měla přínos, zejména pak školení zaměřená metodicky. Naučila jsem se tam nové metody a formy práce.

Kolikaletou praxi máte v oboru učitelství prvního stupně?

Dobrý den. Myslíte, že to spočítám? Začala jsem učit v roce 1979, takže to bude asi 33 let.

Máte vystudovaný obor učitelství pro první stupeň nebo máte původně jiné pedagogické či nepedagogické zaměření?

Mám vystudovaný obor učitelství pro první stupeň ZŠ s tělesnou výchovou v Brně.

Co si představujete pod pojmem autodiagnostická kompetence?

Kompetence k tomu sama sebe se hodnotit.

Kdy jste se s tímto pojmem setkala poprvé?

No, asi když jsme začali s tím školním vzdělávacím programem, tam to někde bylo, takové termíny. Anebo od paní ředitelky, to už teď přesně neřeknu.

Uskutečňujete autodiagnostiku ve své pedagogické praxi?

Ne. I když vlastně jsem byla asi dvakrát donucena paní ředitelkou.

Jaké metody autodiagnostiky využíváte nejčastěji?

Žádné.

Myslíte si, že je autodiagnostika pro práci učitele užitečná a proč?

Tak toto nedokážu zhodnotit, protože ji neprovádím.

Ve své práci se také zaměřuji na syndrom vyhoření. Jak bojujete proti tomuto psychickému stavu? Jde mu, podle Vašeho názoru, předejít právě pravidelnou autodiagnostikou?

Nad tím bych se musela asi hlouběji zamyslet. Mně nejvíc pomáhá odpočinek, prostě vypnout, přehodit „výhybku“ na jinou kolej a pak znovu nastartovat. Něco jsem o tom četla, ale myslím, že žádné metody nepomohou. Za 33 let praxe už je člověk úplně opotřebovaný, takže už se těším do důchodu.

Setkala jste se již s někým z pedagogů, kdo trpí syndromem vyhoření?

Ano, téměř všechny kolegyně v mém věku. Jsou unavené, jsou na ně kladeny pořád nové požadavky a mají pocit neocenění své práce – nízký plat ve srovnání s ostatními vysokoškoláky.

Jak byste Vy předcházela tomuto syndromu?

Vypnutí, změna práce. Jinak nevidím jinou metodu, která by mě za ty roky ve škole nastartovala. No, anebo změnit povolání. Jednou v životě jsem k tomuto kroku téměř dospěla. Naštěstí přišla jiná třída, která mě opět nastartovala a mohla jsem ve školství pokračovat.

Napadá Vás jiná možnost prevence?

Ne.

Co říkáte na možnost celoživotního vzdělávání pedagogů?

To jsem absolvovala. Člověk se musí učit celý život, ale v určitém věku si už člověk řekne dost, už toho bylo dost, už to nezvládnu.

Navštěvujete pravidelně kurzy, semináře, školení, aj.?

Už ne. Už jsem se za svůj život ponavštěvovala až nad hlavu.

Umožňuje Vám vedení školy účast na takových akcích?

Ano, umožňuje, ale omezeně.

Myslíte si, že pro Vás a Vaši profesi měla některá školení přínos? Popřípadě jakou tematikou se zabývala a co přesně Vám to dalo?

Určitě ano. Metodika anglického jazyka byla perfektní, ta mi dala nejvíc. Potom byly dobré i pohybové hry v tělesné výchově.

R 6

Kolikaletou praxi máte v oboru učitelství prvního stupně?

Dobrý den, záleží, jak se to počítá, ale s mateřskou to bude asi šest až sedm let.

Máte vystudovaný obor učitelství pro první stupeň nebo máte původně jiné pedagogické či nepedagogické zaměření?

Mám původně jiné zaměření. Mám vystudovaný obor pro střední školy se zaměřením na biologii, zeměpis a ochranu životního prostředí v Olomouci na Přírodovědecké fakultě.

Co si představujete pod pojmem autodiagnostická kompetence?

Pod tímto pojmem si představuji asi nějaké sebehodnocení.

Kdy jste se s tímto pojmem setkala poprvé?

Zřejmě na nějakém semináři, určitě ne na vysoké škole.

Uskutečňujete autodiagnostiku ve své pedagogické praxi?

Asi ne (smích).

Takže otázka, jaké metody autodiagnostiky využíváte nejčastěji, není asi na místě, že?

Ano, protože žádné nevyužívám.

Myslíte si, že je autodiagnostika pro práci učitele užitečná a proč?

Nemyslím si, že by byla až tak důležitá. Měli by mě hodnotit jiní než já sama. Sebehodnocení je moc individuální.

Ve své práci se také zaměřuji na syndrom vyhoření. Jak bojujete proti tomuto psychickému stavu? Jde mu, podle Vašeho názoru, předejít právě pravidelnou autodiagnostikou?

To si nemyslím. Jak mu předcházím? Relaxuji o prázdninách.

Setkala jste se již s někým z pedagogů, kdo trpí syndromem vyhoření?

Asi ano.

Jak byste Vy předcházela tomuto syndromu?

Já se nabíjím na akcích pro děti, kde jsou ty děti za moji práci vděčné. Jsou to samozřejmě mimoškolní akce.

Co říkáte na možnost celoživotního vzdělávání pedagogů?

Tuto možnost vítám. Rozhodně nejsem proti seminářům.

Navštěvujete pravidelně kurzy, semináře, školení, aj.?

Ano.

Umožňuje Vám vedení školy účast na takových akcích?

Ano.

Myslíte si, že pro Vás a Vaši profesi měla některá školení přínos? Popřípadě jakou tematikou se zabývala a co přesně Vám to dalo?

Určitě to byl ARPOK, který se zaměřuje na globální rozvoj vzdělávání a Sluňákov zaměřený na ekologii.

R 7

Kolikaletou praxi máte v oboru učitelství prvního stupně?

Je to asi od roku 1991, takže to bude přibližně dvacet let.

Máte vystudovaný obor učitelství pro první stupeň nebo máte původně jiné pedagogické či nepedagogické zaměření?

Mám vystudované učitelství pro mládež vyžadující zvláštní péči.

Co si představujete pod pojmem autodiagnostická kompetence?

To je nějaká způsobilost zjišťovat na sobě něco, způsobilost k určitému samozjišťování na sobě.

Kdy jste se s tímto pojmem setkala poprvé?

Já nevím, asi při tvorbě ŠVP. Předtím jsme s tím nijak neoperovali.

Uskutečňujete autodiagnostiku ve své pedagogické praxi?

Občas.

Jaké metody autodiagnostiky využíváte nejčastěji?

Sebepoznávání, nic jiného mě nenapadá.

Myslíte si, že je autodiagnostika pro práci učitele užitečná a proč?

Ano, ke zlepšování další tvůrčí práce učitele.

Ve své práci se také zaměřuji na syndrom vyhoření. Jak bojujete proti tomuto psychickému stavu? Jde mu, podle Vašeho názoru, předejít právě pravidelnou autodiagnostikou?

Když na sobě zjišťuji, že se necítím dobře, řeším to nějakým odpočinkem. Prevence je individuální, myslím, že autodiagnostika prevencí není.

Setkala jste se již s někým z pedagogů, kdo trpí syndromem vyhoření?

Ne.

Jak byste Vy předcházela tomuto syndromu?

Pravidelným odpočinkem. Jinou činností než jen zaměřenou na práci s dětmi. Například sportem a pozitivním myšlením.

Co říkáte na možnost celoživotního vzdělávání pedagogů?

Myslím, že je potřeba.

Navštěvujete pravidelně kurzy, semináře, školení, aj.?

Já ano. Chodím na angličtinu, a když je něco vhodného, tak se také snažím jít.

Umožňuje Vám vedení školy účast na takových akcích?

Ano, ale musí být samozřejmě zaměřené v našem oboru.

Myslíte si, že pro Vás a Vaši profesi měla některá školení přínos? Popřípadě jakou tematikou se zabývala a co přesně Vám to dalo?

Určitě semináře z angličtiny pořádané Oxfordem, víc k tomu nehodlám říkat.

6.2.4.2 Analýza rozhovorů

Praxe dotazovaného vzorku učitelek byla různá. Ptali jsme se jak učitelek s teprve půl roční praxí, tak učitelek těsně před důchodovým věkem. Průměrná praxe dotazovaných čítá přibližně devatenáct let. Většina těchto učitelek pracuje ve svém původním oboru, a to učitelství pro 1. stupeň základních škol. Ostatní mají taktéž pedagogické zaměření, ale na 2. stupeň základních škol či na speciální školy. Všechny učitelky v rozhovoru uvedly, že pod pojmem autodiagnostická kompetence si představují schopnost sebehodnocení. Starší pedagožky se s tímto pojmem setkaly poprvé při tvorbě školního vzdělávacího programu, některé se s autodiagnostikou seznámily až v průběhu tohoto výzkumu. Ovšem překvapivý je fakt, že se s termínem autodiagnostická kompetence nesetkal nikdo při studiu na vysoké škole, včetně právě vystudovaných pedagožek.

Na otázku, zda ve své pedagogické praxi uskutečňují autodiagnostiku, byly odpovědi většinou kladné, avšak u některých pozitivních odpovědí byl dodatek, že autodiagnostika byla realizována pouze z důvodu nátlaku vedení školy. Z odpovědí na další otázku usuzujeme, že současné učitelky nemají velké povědomí o všech možnostech autodiagnostiky, protože na otázku, jakých metod autodiagnostiky využívají nejčastěji, odpověděly jednohlasně, že metodu sebehodnocení. Výjimkou byla právě vystudovaná učitelka, která využívá i zpětné dotazníky od dětí. Důležitost autodiagnostiky v učitelské praxi učitelky potvrzují. Chápou ji jako možnost objevit nedostatky ve své práci a na základě tohoto zjištění svou práci zdokonalit a inovovat. Avšak nesouhlasí s tím, že by měla autodiagnostika sloužit jako prevence syndromu vyhoření. Prevence syndromu vyhoření je podle výzkumného vzorku velice individuální. Někdo se nabíjí sportem, jiný zase prací s dětmi, které jsou za tuto práci vděčné, relaxací v přírodě, dobrou náladou či optimismem. Zejména však preferují striktní oddělení pracovních a osobních záležitostí.

Ačkoliv žádná z dotazovaných syndromem vyhoření netrpí, polovina z nich se již s člověkem trpícím tímto psychickým stavem setkala a v žádném případě to pro dotyčnou nebyla příjemná zkušenost. Snad díky tomu se každá z těchto učitelek snaží syndromu vyhoření předcházet výše zmíněným individuálním způsobem. Možnost celoživotního vzdělávání všechny učitelky vítají, s výjimkou učitelky v předdůchodovém věku, která už má podle jejich slov všeho vzdělávání dost. Ostatní učitelky školení a semináře navštěvují, i když uvádí, že volba seminářů je značně limitována dotacemi s Evropské unie. Všechny se shodují na tom, že pro ně semináře byly velkým přínosem. Konkrétně je zaujaly semináře z cizího jazyka, různé metodiky tělesné výchovy, českého jazyka a matematiky a v neposlední řadě semináře zaměřené na práci s moderními technologiemi jako je počítač, interaktivní tabule a internet.

6.2.4.3 Shrnutí

Byly stanoveny tři problémové otázky. Jedna z nich se zaměřovala na znalost pojmu autodiagnostická kompetence v řadách starší generace učitelů. Z výzkumu vyplynulo, že nejen starší učitelé, ale i učitelé mladší generace, nejsou dostatečně seznámeni s pojmem autodiagnostická kompetence a s možnostmi její realizace v praxi. Autodiagnostiku chápou jen jako jakési slovní sebehodnocení, na které jim stejně nezbývá moc času. Jiné metody autodiagnostiky nevyužívají nebo jen velmi zřídka.

Další problémová otázka se týkala prevence syndromu vyhoření, přesněji řečeno autodiagnostiky jako prevence syndromu vyhoření. Naše problémová otázka, že učitelé autodiagnostiku nepovažují za možnost prevence syndromu vyhoření, se potvrdila. Většina dotazovaných by k prevenci syndromu vyhoření přistupovala zcela individuálně. V čem se však všichni shodují, je striktní oddělování pracovních záležitostí od těch osobních.

Poslední problémová otázka se věnovala školením a seminářům a jejich přínosu pro současné pedagogii. Tato problémová otázka se opět potvrdila, jelikož pro všechny dotazované byly absolvované semináře přínosem. Výjimkou byla školení, která byla povinná a učitelé neměli možnost zvolit si téma a druh školení.

6.3 Dotazník pro učitele

6.3.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu bylo zjistit, jestli si pedagogové dovedou dobře zorganizovat práci. Tím je myšleno, zda učitel zvládne nové učivo vysvětlit, procvičit, ale i ověřit míru osvojení nového učiva. Ke správné organizaci práce učitele bezesporu patří i dodržování časového harmonogramu a plánu učiva ve školním vzdělávacím programu, čímž se výzkum také zajímal.

6.3.2 Metody výzkumu

V tomto segmentu byla zvolena dotazníková metoda. Jedná se o způsob řízeného rozhovoru v psané podobě. Dotazník byl sestaven z otevřených otázek, abychom ponechali pedagogům plnou volnost pro jejich samostatné vyjádření. Dotazník byl rozdělen do tří částí. Otázky v první části dotazníku byly zaměřené na plánování diagnostikovaného týdne, proto jej učitelé vyplňovali před zahájením výzkumného týdne. V druhé části dotazníku byly otázky týkající se hodnocení realizace diagnostikovaného týdne. Tuto a závěrečnou část vyplnili učitelé na konci výzkumu. Závěrečná část dotazníku věnovala pozornost osobnosti učitele. Zde měli učitelé za úkol dokončit neúplné věty.

6.3.3 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem pro tuto část byly tři učitelky Základní školy Karla staršího ze Žerotína v Bludově. Jedná se o třídní učitelky první, druhé a páté třídy. Jedna z nich má vystudovaný obor učitelství pro 2. stupeň ZŠ se zaměřením na český jazyk a anglický jazyk. Zbylé dvě pracují v oboru, mají tedy vystudovaný obor učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Pouze jedna učitelka z výzkumného vzorku má jen roční pedagogickou zkušenost. Ostatní učitelky mají za sebou nejméně dvacet let praxe.

6.3.4 Formulace výzkumného problému

Plán diagnostikovaného týdne se bude lišit od jeho skutečné realizace.

V této formulaci výzkumného problému vycházíme z presumpce, že výchovně vzdělávací proces je velmi náročný a různorodý. Na každou vyučovací jednotku má vliv mnoho faktorů, například psychický i fyzický stav žáků či učitele, počasí a mnoho

dalších. Proto je každá vyučovací jednotka jiná a originální. Na základě toho předpokládáme, že se nepodaří přesně splnit vše, co si daný učitel v daném týdnu naplánuje.

6.3.4.1 Ověření výzkumného problému

D 1 Jako první se budeme věnovat dotazníku vyplněnému třídní učitelkou první třídy. Ta si pro týdenní výzkum zvolila tematický celek zaměřený na zavedení, rozpoznání a čtení nového písmene, a to písmene Z. Z tematického celku se jí nejdůležitější jevila dovednost číst slabiky a slova obsahující písmeno Z. Plánovala, že žáky vhodně motivuje pomocí didaktické hry, zaměřené na hledání písmene. Očekávala, že žáci na konci týdne budou schopni přečíst písmeno Z ve slovech i ve větách. Rozhodla se, že bude ověřovat míru osvojených znalostí a dovedností formou klasického čtení, ale i interaktivních cvičení. Hodnocení zvolila jak písemné - známkou, tak slovní – pochvalou. Na otázku, jaké vybere organizační formy, didaktické pomůcky a metody, odpověděla, že využije hru, práci na počítači, malování podle přečtené věty, skládání písmen do slov, tvoření vět na slova a orientaci v textu.

Po výzkumném týdnu si diagnostikovaná učitelka myslí, že se jí povedlo probrat vše, co si naplánovala a tak i dodržet časový harmonogram. V hodinách vhodně střídala různé metody a formy výuky. Žáci podle ní byli vždy zcela motivováni. Na učitelčin výklad reagovali většinou aktivně a kladně. Podle názoru paní učitelky odpovídal výklad individuálním a věkovým zvláštnostem dětí a probrané učivo bylo v souladu se školním vzdělávacím programem.

V nedokončených větách učitelka uvádí, že se jí nejvíce povedly nové hry. Naopak nejhorší podle ní bylo zaujmout všechny děti. Dále si myslí, že by ještě měla zapracovat na cvičení individuálního čtení. V otázkách, zaměřených na její osobnost, konkrétně na to, co by na ní žáci změnili a proč ji mají rádi, odpověděla, že by na ní žáci nic nezměnili a mají ji rádi, protože je hodná.

D 2 Následující dotazník vyplňovala třídní učitelka druhé třídy, která má za sebou již dvacet let pedagogické praxe. Paní učitelka se rozhodla ve výzkumném týdnu věnovat tvrdým souhláskám. Nejdůležitější pro ni bylo vyjmenování a rozpoznání tvrdých souhlásek a slabik. Jako motivaci zvolila příběh o tvrdých souhláskách, báseň

a vyjmenovávání tvrdých souhlásek spojené s pohybem. Předpokládala, že žáci na konci týdne rozpoznají tvrdé souhlásky i slabiky a také je zvládnou vyjmenovat. V dotazníku dále uvedla, že bude děti zkoušet ze znalosti básně, která obsahuje tvrdé slabiky a z vyjmenovávání tvrdých slabik. Hodnocení zvolila slovní. Část dotazníku, která se vyplňovala před diagnostikovaným týdnem, se věnuje i výběru organizačních forem výuky, didaktických pomůcek a metod. Zde učitelka uvádí, že zařadí frontální výuku, skupinovou práci i individuální přístup a využije interaktivní tabuli, karty se slovy, doplňovačky a kartičky s písmeny y (ý) / i (í).

Ve druhé části dotazníku, která se vyplňovala až po realizaci naplánovaného výzkumného týdne, byly odpovědi totožné s odpověďmi třídní učitelky první třídy. I tato paní učitelka se domnívá, že probrala vše, co si naplánovala a dodržela tak nejen časový harmonogram, ale i plán učiva školního vzdělávacího programu. Na otázku, zda byli žáci celou dobu motivováni, odpověděla, že většinou ano. Pokud však došlo k dočasné demotivaci, bylo to podle dotazované zapříčiněno únavou nebo rozdíly mezi jednotlivými žáky. V diagnostikovaném týdnu byly vhodně střídány různé metody a formy výuky tak, jak to bylo plánováno. Diagnostikovaná učitelka přizpůsobila svůj výklad individuálním a věkovým zvláštnostem dětí. Snad i díky tomu reagovali žáci na průběh vyučovacích hodin většinou kladně.

Ve třetí, tedy poslední části dotazníku dokončovaly učitelky z výzkumného vzorku neúplné věty. Zde třídní učitelka druhé třídy uvedla, že se jí ve výzkumném týdnu nejvíce povedla prezentace na interaktivní tabuli. Nejtěžší pro ni bylo zaujmout všechny děti. Věc, na které by chtěla ještě zapracovat, je procvičování daného učiva. Když se zamyslela nad tím, co by na ní mohli chtít žáci změnit, došla k závěru, že na ní nebudou chtít měnit nic. V závěru dotazníku uvedla, že ji mají žáci rádi, protože je hodná.

D 3 Poslední dotazovanou byla třídní učitelka páté třídy, která jako jediná z výzkumného vzorku nepracuje ve svém oboru. Vystudovala obor učitelství pro 2. stupeň se zaměřením na český a anglický jazyk. Tato paní učitelka se ve výzkumném týdnu plánuje věnovat podstatným jménům, konkrétně pádům, číslům, rodům i vzorům podstatných jmen. Nejdůležitější jsou pro ni vzory podstatných jmen, které úzce souvisí s pravopisem. Jako motivaci si diagnostikovaná učitelka zvolila

vysvětlení důležitosti znalosti pravopisu pro budoucí život žáků. Učitelka očekávala, že na konci týdne zvládnou žáci zkoumané třídy rozeznat podstatná jména a určit u nich rod, číslo, pád a vzor. Ověřování míry osvojených znalostí plánovala až na závěrečnou hodinu týdne, kdy chtěla žáky ústně vyzkoušet, napsat s nimi malý test a také si zasoutěžit. Hodnocení zvolila slovní, ale i tradiční klasifikaci známkami jedna až pět. Z organizačních forem výuky upřednostňovala skupinové vyučování obzvláště práci ve dvojicích. Na otázku, jaké didaktické metody a pomůcky zvolí, odpověděla, že využije hry, soutěže, práci s interaktivní tabulí a práci s počítačem.

Stejně jako předchozí dvě učitelky i poslední dotazovaná byla po diagnostikovaném týdnu spokojena se zvládnutím časového harmonogramu a s probráním naplánovaného učiva, které odpovídalo plánu učiva ve školním vzdělávacím programu. V této třídě, podle paní učitelky, všichni žáci rozuměli výkladu, byli motivováni a na průběh hodin reagovali nadšeně. Paní učitelka se držela plánu a vhodně střídala metody, činnosti a formy výuky tak, aby vyučovací hodiny nebyly nudné a stereotypní.

Při dokončování neúplných vět v dotazníku paní učitelka uvedla, že se jí tento týden nejvíce povedlo zakomponovat do výuky různé metody práce – práce na počítači, práce s interaktivní tabulí, hry, skupinová práce. Nejhorší pro ni bylo občasné špatné časové plánování hodiny. Podle jejího názoru by ještě měla zapracovat na organizaci průběhu hodin. Dotazovaná nemá tušení, co by na ní žáci chtěli změnit, ale myslí si, že na ní mají rádi pozitivní přístup a vstřícnost.

6.3.4.2 Analýza dotazníků

Výzkumný vzorek tvořila pouze skupina tří učitelek základní školy, které měly za úkol si při vyplňování úvodní části dotazníku naplánovat učivo a způsob jeho prezentace žákům spolu s dalšími potřebnými náležitostmi výchovně vzdělávacího procesu. V tomto případě všechny vycházely z plánu učiva školního vzdělávacího programu pro daný ročník. Každá z nich přesně věděla, co z učiva je pro žáky nejdůležitější, avšak pouze jedna uvedla proč. Dotazované ženy se shodují i v dalších položkách dotazníku. Způsob ověřování osvojených znalostí zvolily stejný, konkrétně ústní zkoušení, které hodnotily známkou či slovním komentářem. Dále se každá snažila zařadit do výuky co nejvíce didaktických metod a forem výuky, při čemž se snažily využít i různorodých didaktických pomůcek. Drobná odlišnost se vyskytla pouze

při volbě motivace. Učitelky první a druhé třídy volily motivaci formou hry či pohybových básní a příběhů. Obě tedy vybraly více infantilní přístup. Oproti tomu učitelka páté třídy zvolila pouze jednoduché vysvětlení důležitosti daného učiva pro budoucí život žáků. Myslíme si, že tato skutečnost je zapříčiněna hlavně věkovým rozdílem žáků, kdy učitelka pátého ročníku přizpůsobuje svůj výklad starším a rozumově vyspělejšími žákům než jsou žáci v první nebo druhé třídě. Proto tento způsob motivace nijak nepodceňujeme, naopak ho vítáme.

V druhé části dotazníku byly zvoleny rovněž otevřené otázky, avšak tyto otázky často vedly k jednoslovným odpovědím. Odpovědi respondentů na otázky týkající se realizace naplánovaného týdne byly jednoznačné. Učitelky se vzácně shodovaly. Téměř všechny odpovědi zněly ano.

Část, kde respondenti dokončovali neúplné věty, již byla zajímavější. Každá učitelka byla schopná pojmenovat činnost, která se jí daný týden nejvíce povedla a stejně tak všechny dokázaly kriticky a otevřeně říct, co se jim nepovedlo a na čem by chtěly ještě zapracovat. Dvě z dotazovaných si myslí, že by na nich žáci nic neměnili, třetí učitelka netuší, co by na ní její žáci chtěli změnit, rozhodnutí chce ponechat na nich. Všechny tři uvádí, že je děti mají rády díky jejich laskavosti a vstřícnosti. To, jestli jsou jejich domněnky pravdivé, nám ukážou až výsledky dalšího výzkumu.

6.3.4.3 Shrnutí

Cílem výzkumu bylo zjistit, zda si učitelky umí správně zorganizovat práci tak, aby nové učivo zvládly vysvětlit, procvičit, ale i ověřit míru jeho osvojení a současně aby se držely časového harmonogramu a školního vzdělávacího programu. Je nutno říct, že tohoto cíle jsme v daném výzkumu dosáhli. Zjistili jsme, že kvalita příprav na vyučovací jednotky výchovně vzdělávacího procesu je na vysoké úrovni. Naplánované učivo koresponduje nejen s časovým harmonogramem učiva školního vzdělávacího programu, ale i s jeho realizací. Všem učitelkám se podařilo aplikovat do výchovně vzdělávacího procesu všechny metody, pomůcky či formy, které si původně plánovaly. Snad i proto byly v závěru diagnostikovaného týdne se svou prací spokojeny a přesvědčeny, že do výuky daly vše.

6.4 Videozáznam učitele

6.4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem metody videozáznamu bylo přimět výzkumný vzorek učitelek ke zcela objektivnímu zamyšlení se nad svojí vlastní vyučovací jednotkou. Získat tak od učitelek realistický pohled na jejich pedagogické působení. V neposlední řadě jsme chtěli zjistit, do jaké míry jsou učitelky schopny užít sebekritiku, popřípadě přesně říct, v čem chybovaly a jak by to měly příště udělat lépe. Dále nás zajímala schopnost sebechvály, která je v jisté míře pro práci učitele také nesmírně důležitá.

6.4.2 Metody výzkumu

Pro tento výzkum jsme zvolili metodu videozáznamu s jeho následnou analýzou. Tato metoda je poměrně náročná na čas, neboť trvá nejméně stejně dlouho jako jedna vyučovací jednotka, ale na druhou stranu se jedná o nejobektivnější metodu autodiagnostiky. Učitel má možnost uvědomit si i ty stránky svého pedagogického působení, které si v běžné vyučovací jednotce neuvědomuje. Byli jsme si vědomi toho, že natáčení vyučovací jednotky třetí osobou může ve třídě vyvolat nepřírozenou atmosféru a nepřírozené chování žáků i učitele. Proto jsme zvolili možnost pořízení videozáznamu kamerou umístěnou v zadní části třídy tak, aby zabírala jak učitele, tak žáky. Každá učitelka si zvolila jednu vyučovací hodinu, která byla takto videokamerou natočena. Poté si celý záznam o samotě jednou až dvakrát prohlédla a následně provedla písemný rozbor videozáznamu na předtištěný formulář.

6.4.3 Výzkumný vzorek

V tomto případě byly ve výzkumném vzorku stejné učitelky, jako v předchozí kapitole, neboť se celá výzkumná část zaměřuje právě na tyto učitelky a jejich žáky. Jak již bylo řečeno, jedná se o třídní učitelky první, druhé a páté třídy s různorodou praxí. Jejich praxe se pohybuje od jednoho roku praktických zkušeností v oboru až po dvacet let pedagogické praxe.

6.4.4 Analýza videozáznamů

6.4.4.1 Rozbor č. 1

Jako první analyzovala svoji vyučovací jednotku učitelka první třídy, která se rozhodla natočit hodinu českého jazyka, která probíhala druhou hodinu, tedy od 8,35 do 9,20 hodin. Učitelka Jarmila Březinová svou vyučovací jednotku zhodnotila na základě zhlédnutí videozáznamu takto:

„V hodině jsem splnila výukové cíle, které jsem si pro tuto jednotku vytyčila. Zopakovali jsme nové písmeno Z, shrnuli naučenou látku za týden. Naučili jsme se psát nové písmeno. Ověřila jsem si pochopení samostatně přečteného textu formou samostatné práce – přečíst text z tabule a namalovat, co vím. Většina žáků správně pochopila text, porozuměla mu a jednoduše výtvarně vyjádřila. Na závěr hodiny jsme zhodnotili práci. Nedostatečně jsem využila v této hodině zajímavé hry, hodina podle mého názoru nebyla dost zajímavá.“

Podle jejího názoru se tedy nejednalo o nijak zvlášť zajímavou vyučovací jednotku, která sice splnila výukový cíl, ale nebyla oživena nějakou neobvyklou činností. Podíváme-li se na rozbor hodiny touto paní učitelkou, musíme říct, že se z našeho pohledu nejedná o příliš důkladný rozbor. Učitelka zde popisuje hlavně průběh hodiny a jednotlivých aktivit. Bohužel se paní učitelka více nezaměřila přímo na svoje pedagogické působení a na reakce žáků. Z její analýzy nelze zjistit, zda se jí v hodině podle ní něco povedlo či nikoliv. Jediné zjištění, které z rozboru plyne, je, že se paní učitelce hodina nejevila příliš zajímavá, a sice z toho důvodu, že dostatečně nevyužila metodu hry.

6.4.4.2 Rozbor č. 2

Následující rozbor videozáznamu provedla třídní učitelka druhé třídy Iveta Šejnohová. Paní učitelka se rozhodla natočit první vyučovací hodinu, konkrétně hodinu českého jazyka, kterou pak hodnotila takto:

„V této hodině českého jazyka probíhalo vyvození nové látky – tvrdých souhlásek a slabik. V počátku hodiny jsme opakovali probrané učivo formou básní a písní s pohybem, což děti většinou baví. Snažila jsem se střídat činnosti, aktivizovat žáky

různými způsoby, motivovat je. Myslím, že se mi to celkem dařilo. Při závěrečném sebehodnocení by si děti daly za zvládnutí učiva (vyjmenování tvrdých slabik) jedničku. Do budoucna se budu snažit vyvarovat častého opakování slůvka „tak“.

Z tohoto rozboru vyplývá, že se paní učitelka zamyslela trochu více nad svým pedagogickým působením, než tomu tak bylo v předchozím rozboru. Zde se ukazuje jedna z výhod autodiagnostické metody videozáznamu, jelikož si diagnostikovaná učitelka uvědomila, že při výchovně vzdělávacím procesu často používá slovo „tak“, čehož si v průběhu běžného vyučování nikdy nevšimla. V rozboru se učitelka nezapomněla věnovat i reakcím žáků, což do autodiagnostiky rozhodně patří. Avšak i v této analýze převládá spíše popis průběhu hodiny a jednotlivých aktivit.

6.4.4.3 Rozbor č. 3

Poslední analýzu videozáznamu zpracovala třídní učitelka páté třídy, která má z našeho výzkumného vzorku učitelek nejkratší pedagogickou praxi. Učitelka hodnotila hodinu českého jazyka, která proběhla pátou vyučovací hodinu. Zdeňka Kulhajová svoji vyučovací jednotku po zhlédnutí videozáznamu zhodnotila následovně:

„1. část – společné opakování

- tuto část hodnotím pozitivně*
- podařilo se vše stručně a srozumitelně shrnout, zopakovat*
- žáci byli aktivní, všemu porozuměli*
- občasný nepříjemný hlasový projev učitelky*
- časté opakování slova „výborně“*

2. část – skupinová práce

- rozdělení do skupin proběhlo bezproblémově, žáci pracovali vzorně*
- práce učitele odpovídající aktivitě (zaměření na žáka) – pouze kontrola*

3. část – test

- *instrukce jasné, dozor dostačující*
- *špatná koordinace při dokončení testu – lepší by bylo žáky nechat sedět s testy na místě a posbírat je zároveň – nevznikal by tak zbytečný ruch*

4. část – Riskuj

- *rozdělení do skupin bezproblémové, práce učitele při hře dostačující, aktivita dětí velmi dobrá, hru hodnotím jako velmi motivující*
- *špatná časová dotace – cvičení muselo být z časových důvodů předčasně ukončeno“*

Z tohoto rozboru lze vidět, že se paní učitelka nad svým pedagogickým působením v dané hodině opravdu zamyslela. Vyučovací jednotku si rozdělila na čtyři jednotlivé části, které pak samostatně hodnotila. V její analýze vidíme soustředěnost, jak na vlastní vystupování a organizační schopnosti učitelky, tak na reakce a aktivitu žáků. Učitelka v rozboru vytyčuje to, co se jí nepovedlo a jak by to udělala příště, ale nezapomíná ani na momenty, které zvládla a se kterými je spokojena.

6.4.5 Shrnutí

Podíváme-li se na všechny tři analýzy natočených vyučovacích jednotek, zjistíme, že se každá učitelka k tomuto úkolu postavila individuálně. Nutno podotknout, že všechny tři učitelky takový rozbor dělaly poprvé ve své pedagogické praxi. Cílem výzkumu bylo, přimět učitelky k hlubšímu zamyšlení nad svým pedagogickým působením, což se nejvíce povedlo ve třetím rozboru, kde se učitelka nezaměřovala převážně jen na popis průběhu hodiny a jednotlivých cvičení, jak tomu bylo v předchozích dvou analýzách, ale věnovala se i svému hlasovému projevu, svým organizačním schopnostem, aktivitě žáků, pojmenování nepovedené činnosti s odůvodněním a s možností řešení dané situace do budoucna a v neposlední řadě nezapomněla na kladné hodnocení povedených aktivit. Celkově výzkum hodnotíme kladně, neboť jsme, ať už ve větší či menší míře, přiměli vybrané učitelky k objektivnímu hodnocení

svého pedagogického působení na základě videozáznamu. Tuto metodu si vybrané učitelky vyzkoušely poprvé ve své pedagogické praxi a pravděpodobně i naposled, jelikož se jedná o velmi časově náročnou metodu, která pro většinu pedagogů není příliš atraktivní.

6.5 Hospitace kolegů

6.5.1 Cíl výzkumu

V následujícím výzkumu bylo cílem poskytnout sledovaným učitelkám objektivní pohled na jejich vyučovací hodinu, který lze získat jedině účastí třetí osoby ve vyučovací jednotce. Tato osoba ve vyučovací jednotce vystupuje jen jako pozorovatel. Hospitace kolegů měla být zdrojem kladných i záporných informací o průběhu vyučovací jednotky a pedagogickém působení hospitovaného, které pak učitelky mohly využít při své autodiagnostice.

6.5.2 Metody výzkumu

Pro tuto fázi výzkumu jsme vybrali metodu pozorování spojenou s vyplněním hospitačních protokolů a následnou slovní analýzou hospitovaného s hospitujícím. Pozorování chápeme jako cílevědomé a záměrné sledování určitého jevu. V našem případě vyučovací jednotky. Předmětem našeho pozorování jsou nejen osoby, které se výchovně vzdělávacího procesu účastní, ale i prostředí, ve kterém k procesu dochází včetně jeho materiálního zajištění. Literatura uvádí několik typů pozorování. V tomto výzkumu bylo využito krátkodobé strukturované pozorování. Všichni hospitující dostali předem hospitační protokol, kde byly uvedeny jednotlivé body pozorování, a tak už před zahájením zkoumání přesně věděli, na co se mají při hospitaci soustředit. Hospitující vyplňovali hospitační protokol v průběhu vyučovací jednotky a krátce po ní. Následně se s vyučujícím domluvili na termínu pohospitačního rozhovoru. Během rozhovoru pak společně rozebrali jednotlivé fáze hodiny včetně pozitiv a negativ sledované jednotky.

6.5.3 Výzkumný vzorek

Jelikož se i tento výzkum zaměřuje na pedagogické působení vybraných učitelek Základní školy Karla staršího ze Žerotína v Bludově, i zde jsou výzkumným vzorkem právě tyto tři učitelky. Dále výzkumný vzorek zahrnuje hospitující pedagogy, kteří jsou rovněž ze Základní školy v Bludově. Výzkumný vzorek hospitujících reprezentují opět tři ženy staršího věku s průměrnou pedagogickou praxí dvaceti let. Výzkumný vzorek této části diplomové práce tedy čítá šest pedagogických pracovníků.

6.5.4 Analýza hospitačních protokolů

6.5.4.1 Hospitační protokol č. 1

Nejprve se budeme věnovat vyučovací jednotce v první třídě, kde vyučovala paní učitelka Jarmila Březinová. Jednalo se o pátou vyučovací hodinu, a to hodinu českého jazyka. Ve třídě bylo pouze devět žáků z důvodu půlení třídy. Paní učitelka si pro tuto hodinu vytyčila jasný cíl porozumět jednoduchým větám a správně číst. Hospitující a nestrannou pozorovatelkou v této hodině byla kolegyně sledované učitelky Dita Kaňáková.

Ve vyučovací jednotce se dle záznamů hospitující objevila motivační hra, individuální i společné čtení, puzzle – skládání tiskacích a psacích slabik, přiřazování slov k obrázkům s kontrolou, domino se slabikami s kontrolou a zhodnocení práce žáků a splnění cíle hodiny. Podle hospitující si hodnocená učitelka stanovila jasně cíl vyučovací jednotky, který byl v souladu s učivem školního vzdělávacího programu a navazoval na předchozí vyučovací jednotku. Příprava a organizace hodiny včetně materiálního zajištění se hospitující jevila rovněž na výbornou. Stejně hodnocení zvolila hospitující i při hodnocení splnění cílů vyučovací jednotky a klasifikaci žáků a jejich výkonů. Sama vyučující se při pohospitačním pohovoru hodnotila taktéž výborně. Uvedla, že se jí podařilo dosáhnout výchovně vzdělávacího cíle a ke své hodině nemá žádné připomínky. Za nejsilnější místo hodiny považuje zapojení všech dětí a jejich ochotu pracovat. V závěru uvádí, že se v hodině nevyskytlo žádné slabé místo.

Dle názorů hospitující i hospitované lze říct, že se tato vyučovací jednotka povedla na výbornou.

6.5.4.2 Hospitační protokol č. 2

Další vyučovací jednotka, v níž proběhla hospitace kolegy, byla opět hodina českého jazyka, která se uskutečnila také až pátou vyučovací hodinu. Hodinu vedla paní učitelka Iveta Šejnohová ve druhé třídě. Ve třídě bylo dvacet pět žáků. Cílem hodiny bylo seznámit žáky s mimočítankovou četbou, konkrétně s knihou, s autorem a s ilustrátorem. Role hospitující se zhostila kolegyně vyučující Eva Macková.

V hospitačním protokolu hospitující uvádí, že v úvodu hodiny byla jako motivace využita hádanka. Následně vyučující pracovala s interaktivní tabulí, na které dětem prezentovala knihu, jejího autora a zároveň ilustrátora. Poté dětem na interaktivní tabuli přehrála epizodu Dopis děvčatům do Nymburka z knihy Povídky o pejskovi a kočičce. V další části hodiny dělali žáci takzvaný běhací diktát, v němž pracovali opět s dopisem děvčatům do Nymburka. V závěru proběhlo hodnocení hodiny a pochvala žáků za práci. Stejně jako v předchozím hospitačním protokolu i zde hospitující hodnotí všechny hodnocené body číslem jedna. To znamená, že podle ní vyučující zvládla všechna úskalí výchovně vzdělávacího procesu na výbornou. Jediný bod, ke kterému se hospitující nemohla vyjádřit, byla evidence a klasifikace výkonů žáků, neboť se v této hodině neklasifikovalo. Připomínky mimo vytyčené body pozorování hospitující neměla. Sama Iveta Šejnohová by svůj pedagogický výkon klasifikovala rovněž známkou jedna. Jediné, co by na této hodině vytkla, bylo zdlouhavé čtení kvůli velkému počtu žáků.

Na základě tohoto hospitačního protokolu můžeme podotknout, že se hodina, paní učitelce Ivetě Šejnohové, povedla také výborně. Není zde pochyb o jejích letitých pedagogických zkušenostech právě v oboru učitelství prvního stupně základních škol.

6.5.4.3 Hospitační protokol č. 3

Poslední vyučující, u které proběhla hospitace, je třídní učitelka páté třídy paní Zdeňka Kulhajová. Jak jsme již výše uvedli, paní učitelka Kulhajová je nejmladší učitelkou výzkumného vzorku s nejmenším počtem let pedagogické praxe. Hospitace se realizovala v páté třídě, kde bylo dvacet žáků. Jednalo se o hodinu českého jazyka. Cílem hodiny bylo zopakovat a procvičit učivo o podstatných jménech. Vyučovací jednotku pozorovala a hodnotila paní učitelka Dana Králová.

Ze záznamů paní učitelky Králové vyplývá, že se jednalo o poměrně nabitou vyučovací jednotku různými činnostmi. Objevily se zde didaktické hry, práce ve skupině, hromadné opakování, ale i kontrolní test. Hospitující se vyjadřovala k několika bodům týkajících se přípravy a organizace vyučovací jednotky a k několika bodům zaměřených na efektivitu vyučovací jednotky a plnění vytyčených cílů. Všechny sledované body ohodnotila nejlepší možnou známkou z hodnotící škály, a to číslem jedna, které v použité hodnotící škále reprezentuje výborné hodnocení. Stejný názor na vyučovací jednotku měla i sama vyučující. Ta uvádí, že je nejvíce spokojena se střídáním činností, čímž hodinu velmi obohatila. Jediné, co by si vytkla, je špatné časové rozvržení, díky kterému musela některé aktivity ukončit předčasně.

Z tohoto hospitačního protokolu vyplývá, že i poslední hodina, v níž byla přítomna hospitující osoba, se diagnostikované učitelce povedla. Opět byla ve všech směrech hodnocena číslem jedna, tedy výborně.

6.5.5 Shrnutí

Podíváme-li se na všechny hospitační protokoly, vidíme, že pod vedením diagnostikovaných učitelek proběhly v podstatě téměř dokonalé vyučovací hodiny. Tady se nám nabízejí dvě varianty pohledu na danou skutečnost. Z jedné strany můžeme výsledek výzkumu chápat jako potvrzení opravdu dokonalého pedagogického působení vybraných učitelek. To znamená, že tyto učitelky již mají takovou pedagogickou praxi, že vědí, jak má dokonalá hodina vypadat a jsou schopné se na takovou hodinu náležitě připravit. Otázkou však je, jak často mají takto připravenou hodinu ve skutečnosti, tedy i ve vyučovacích jednotkách, kde není přítomna hospitační osoba. To už ale záleží pouze na svědomí vyučujících. Na druhou stranu lze výsledek chápat, jako zcela zavádějící a neobjektivní. Zde vycházíme ze skutečnosti, že všechny hospitující hodnotily všechny body hospitačního protokolu stejnou známkou, konkrétně výbornou. Tento fakt může vypovídat také o tom, že se hospitující ani vyučující příliš nezamyslely nad jednotlivými body, pouze je bezhlavě očíslovaly tak, aby se hodina jevila pro výzkum dokonalá. Nicméně jak tomu ve skutečnosti bylo, se již nedozvíme, a tak věříme, že pozorované hodiny byly ukázkou klasických hodin těchto vyučujících a opravdu byly tak dokonalé, jak z hospitačních protokolů vyplývá.

6.6 Dotazník pro děti

6.6.1 Cíl výzkumu

V následujícím výzkumu jsme chtěli porovnat názory žáků na diagnostikovaný týden hodin českého jazyka s názory jednotlivých vyučujících. Například jestli se shoduje učivo označené učitelem jako nejdůležitější s učivem nejdůležitějším pro žáka, atd. Také nás zajímalo, zda mají učitelky stejný názor jako jejich žáci na to, co se jim jako vyučujícím v diagnostikovaném týdnu nejvíce povedlo a naopak. V neposlední řadě jsme chtěli zjistit, jaký názor mají žáci na svoji třídní učitelku, popřípadě, co by na ní chtěli změnit.

6.6.2 Metody výzkumu

V tomto případě jsme z široké škály metod vybrali metodu s využitím dotazníku s výjimkou mladších žáků, přesněji řečeno s výjimkou žáků první třídy, kteří by nebyli schopni dotazník vyplnit. Zde jsme zvolili jako metodu rozhovor. Dotazníkovou metodu jsme vybrali zejména z úsporných časových důvodů. Jde o metodu, díky které lze získat poměrně velké množství informací během velmi krátké doby. V dotazníku se objevují podobné otázky, jako v dotazníku pro učitele, aby bylo možné odpovědi porovnat. Stejně jako v předchozím dotazníku byly použity otevřené otázky, které dávají dotazovaným větší možnost samostatného vyjádření. V závěru dotazníku byla zvolena metoda dokončování neúplných vět. Ve srovnání s předchozím dotazníkem se dotazník pro žáky dělil pouze na dvě části, a to na část, ve které žáci hodnotili hodiny českého jazyka v diagnostikovaném týdnu a na část, v níž měli za úkol dokončit neúplné věty, podobně jako tomu bylo v dotazníku pro učitele. U žáků první třídy, kde výzkum probíhal formou rozhovoru, byl vybrán řízený rozhovor s předem určenou strategií. Žáci při rozhovoru odpovídali na stejné otázky, které byly položeny v dotazníku pro děti, ale zde musel tazatel přizpůsobit znění otázek věkovým a individuálním zvláštnostem dotazovaných. Odpovědi žáků pak tazatel zapisoval do předem připravených dotazníků pro děti.

6.6.3 Výzkumný vzorek

Ve výzkumném vzorku tohoto výzkumu byli žáci Základní školy Karla staršího ze Žerotína v Bludově. Konkrétně se jednalo o sedmnáct žáků první třídy, z toho bylo deset chlapců a sedm dívek, dále se výzkumu zúčastnilo dvacet tři žáků druhé třídy, kde bylo jedenáct chlapců a dvanáct dívek a konečně dvacet žáků páté třídy, ve které bylo devět hochů a jedenáct děvčat. K dosažení cíle výzkumu bylo potřeba pracovat i s výzkumným vzorkem z předchozího výzkumu, tedy s třídními učitelkami první, druhé a páté třídy.

6.6.4 Formulace výzkumných problémů

Názory žáků se budou v nadpoloviční většině shodovat s názory jejich třídních učitelů.

U tohoto problému vycházíme z předpokladu, že si učitelky zvolily pro diagnostikovaný týden tak jasný cíl a metody, že i jejich žákům bude jasné, co se v daném týdnu měli naučit. Dále předpokládáme, že se učitelky budou hodnotit objektivně a sebekriticky, takže by se jejich hodnocení mělo ve většině případů shodovat s hodnocením žáků.

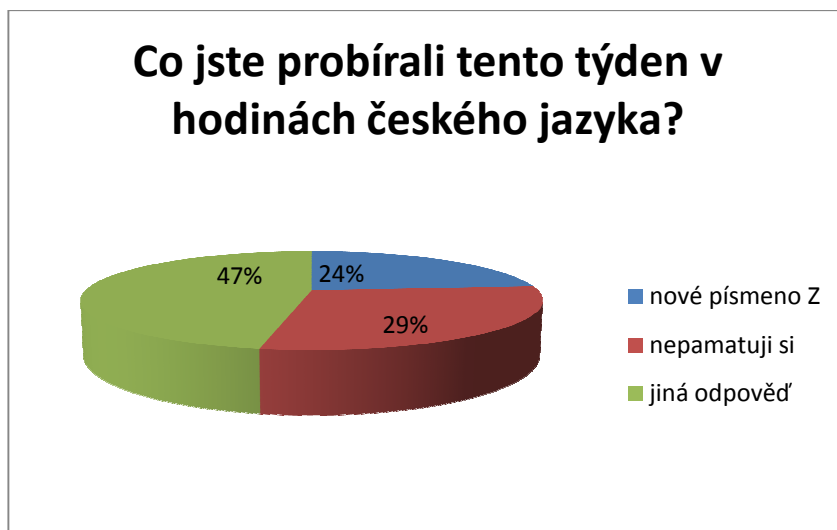
Nejméně osmdesát procent žáků nebude chtít na své třídní učitelce nic měnit.

Zde se domníváme, že učitelé na prvním stupni základních škol jsou pro žáky velkými vzory a autoritami, a tak nepředpokládáme, že by na svých vzorech a autoritách chtěli něco změnit. Tuto domněnku opíráme o fakt, že ve výzkumném vzorku jsou téměř dvě třetiny žáků ve věku do osmi let, což umocňuje pozitivní vztah žáka k učiteli, neboť tyto žáci hledají ve svých učitelkách mateřskou lásku.

6.6.4.1 Ověření výzkumných problémů

První třída:

První otázka v dotazníku zjišťovala, jaké učivo se v daném týdnu probíralo. Třídní učitelka první třídy si pro diagnostikovaný týden zvolila zavedení nového písmene, a to písmene Z. Do jaké míry si žáci první třídy zapamatovali, co se ve sledovaném týdnu učili, můžeme vyčíst z následujícího grafu.



Graf č. 1

Z grafu lze vyčíst, že učivo, které se v daný týden probíralo, znali jen čtyři žáci, což je pouze 24% dotazovaných žáků. Nejpočetnější skupinu zastupují žáci, jejichž odpověď byla jiná nebo se dokonce vůbec netýkala položené otázky. Tito žáci s největší pravděpodobností nepochopili smysl této otázky.

Otázka „Co z toho je podle tebe nejdůležitější?“ byla pro žáky první třídy pravděpodobně složitá, protože se jejich odpovědi koncentrovaly spíše na to, co je v češtině nejdůležitější. 23,5% žáků odpovědělo, že jsou pro ně nejdůležitější písmenka, pro 17,5% dotazovaných žáků je nejdůležitější umět psát a pro 29,4% prvňáků je nejdůležitější čtení. Zbylých 29,6% dětí odpovědělo jinak nebo neznalo odpověď. U této otázky tedy nebylo adekvátní srovnávat odpověď dětí s odpovědí vyučující, protože otázka nebyla dětmi správně pochopena.

Následující otázka se týkala míry motivovanosti žáků v průběhu vyučování, tedy zda žáky vybraná cvičení bavila či ne. V tomto případě se ve výzkumu setkáváme s téměř úplnou shodou mezi názorem dětí a vyučující. Ta tvrdila, že většina žáků byla motivována po celou dobu diagnostikovaného týdne. Její tvrzení potvrdil nadpoloviční počet kladných odpovědí na otázku „Bavila tě všechna cvičení, která si pro vás paní učitelka připravila?“. Pouhých 17,6% dětí nebylo plně motivováno po celou dobu diagnostikovaného týdne.

V další otázce jsme zjišťovali, zda vyučující v hodinách českého jazyka střídala různé aktivity. Diagnostikovaná učitelka Jarmila Březinová je přesvědčena, že ve svých

hodinách pravidelně střídala různé druhy činností. Podíváme-li se na níže uvedený graf, můžeme konstatovat, že více jak polovina žáků s ní souhlasí, avšak vidíme zde i vysoké procento žáků s opačným názorem.



Graf č. 2

V podstatě totožný graf by mohl náležet i k analýze další otázky. Zde jsme se žáků ptali, zda si myslí, že učivo probrali pořádně. Třídní učitelka odpovídala na otázku, jestli se jí povedlo dostatečně probrat veškeré naplánované učivo. Odpověď vyučující byla jasná. Myslí si, že ano. Z odpovědí žáků jsme zjistili, že 35% z nich považuje učivo za nedostatečně probrané, avšak větší procento žáků souhlasí s názorem vyučující.

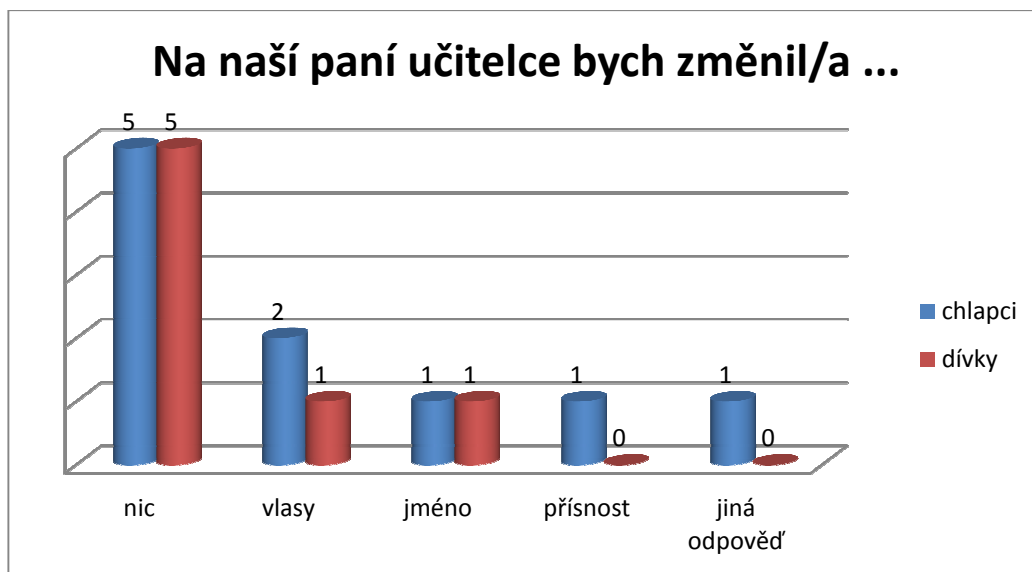
Odpověď vyučující na následující otázku byla opět jednoznačná. Paní učitelka Jarmila Březinová je přesvědčena o tom, že její výklad byl srozumitelný a že byl přizpůsobený věkovým a individuálním zvláštnostem dětí. Podívejme se tedy, jak výkladu rozuměli dotazovaní žáci.



Graf č. 3

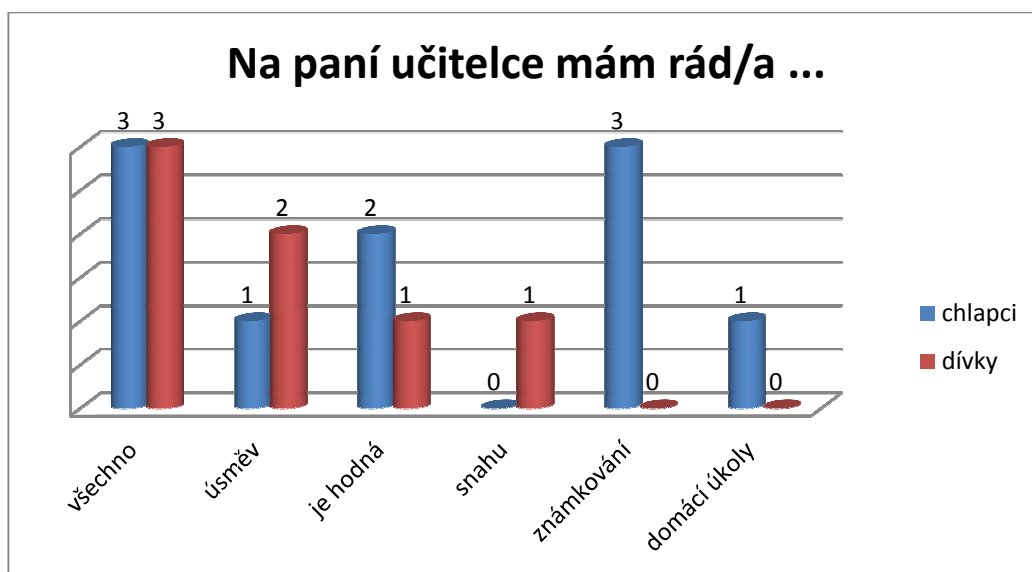
Z grafu je jasné, že většina žáků první třídy rozuměla všemu, co jim paní učitelka v průběhu výchovně vzdělávacího procesu říkala. I v tomto případě lze říct, že názor vyučující je totožný s názorem většiny žáků.

V části dotazníku, kde bylo úkolem dotazovaných dokončit neúplné věty, jsme od žáků první třídy získali několik zajímavých odpovědí, které se však zcela neshodovali s odpověďmi jejich třídní učitelky. V první nedokončené větě měla učitelka doplnit, co se jí v tomto týdnu nejvíce povedlo. Její odpovědi byly nové hry. Na druhé straně žáci měli dokončit větu o tom, co se paní učitelce tento týden nejvíce povedlo. Jejich názory byly různorodé. Dva nejčastější způsoby dokončení této věty byly psaní a čtení. Ale objevili se i děti, které nevěděly, co se paní učitelce povedlo a děti, které tvrdily, že se jí nic nepovedlo. Jeden jediný žák, přesněji řečeno žačka, uvedla, že se paní učitelce v tomto týdnu nejvíce povedly hry. Jako jediná se tak shodovala s dokončením věty vyučující. Naopak nejhorší, podle diagnostikované učitelky, bylo zaujmout všechny děti. Zde se názory dětí a učitelky zcela rozcházejí, neboť téměř 60% dětí neshledalo na výuce nic, co by se paní učitelce nepovedlo. Věta „Na naší paní učitelce bych změnil/a ...“ byla často dokončována slovem nic. Stejným způsobem dokončila vyučující větu „Žáci by na mně změnili ...“. Avšak možností dokončení věty žáky bylo hned několik. Podívejme se na všechny v následujícím grafu.



Graf č. 4

Poslední větou, kterou měli dotazovaní dokončit, byla věta „Na paní učitelce mám rád/a ...“. I v tomto případě jsme získali od dětí mnoho rozmanitých odpovědí a námětů, jak tuto větu dokončit. Samotná vyučující se přiklonila k možnosti dokončení věty „že je hodná“. Níže uvádíme graficky znázorněné odpovědi dětí.



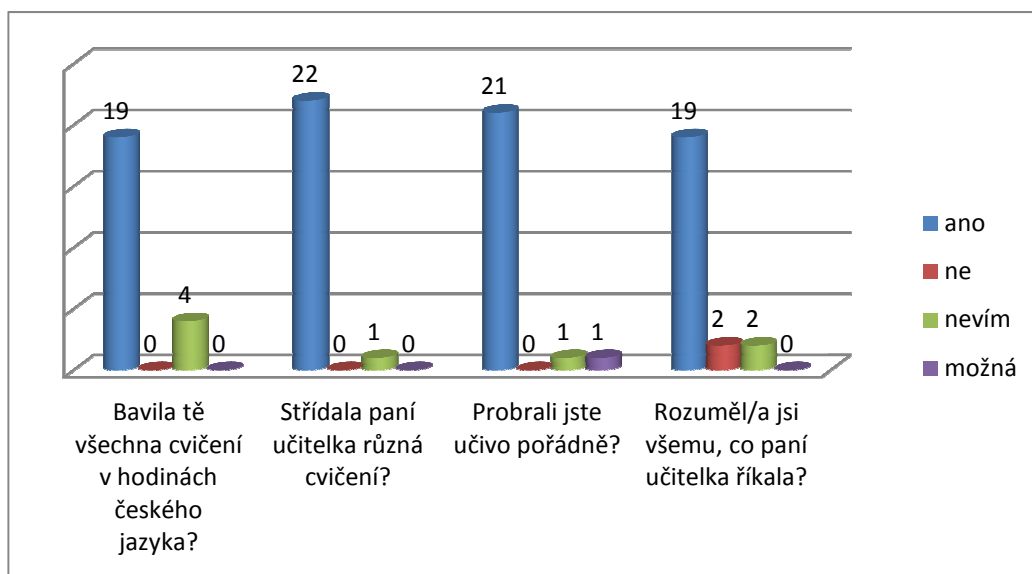
Graf č. 5

Druhá třída:

Ve druhé třídě jsme získali dotazník od dvaceti tří žáků z celkových dvaceti pěti. V této třídě je třídní učitelkou paní Iveta Šejnohová, s jejímž dotazníkem budeme srovnávat odpovědi dětí. Hned v první otázce došlo k téměř stoprocentní shodě. Na otázku, co žáci v diagnostikovaném týdnu probírali, odpověděli všichni, s výjimkou jednoho žáka, který odpověď nevěděl, stejně jako paní učitelka, tvrdě souhlasí.

Na otázku „Co z toho je nejdůležitější?“ odpověděla vyučující, že nejdůležitější je rozpoznání a vyjmenování tvrdých slabik či souhlásek. Stejný názor jako paní učitelka mělo osmnáct dětí. Další tři děti nevěděly a zbylé dvě si myslely, že je důležité vše, co se učily.

V dalších čtyřech hodnocených otázkách se shoda vyučující s žáky pohybovala v hodnotách vyšších než 80%, což je obdivuhodné. Tato shoda svědčí o dobrém klimatu třídy, kde hraje velkou roli pedagogické působení dané třídní učitelky. Podívejme se na výsledky těchto otázek v grafickém znázornění.

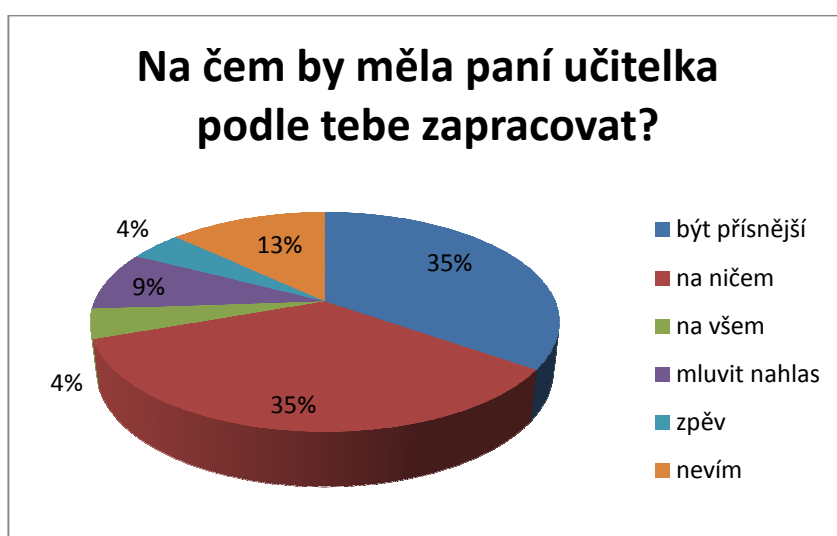


Graf č. 6

V grafu vidíme, že největší shoda nastala v otázce, týkající se střídání různých činností v průběhu výchovně vzdělávacího procesu. 95% dětí je přesvědčeno, že paní učitelka v průběhu vyučování pravidelně střídá různé aktivity. Naopak nesouhlas

s vyučující žáci projevili pouze v otázce porozumění výkladu. Avšak i zde se setkáváme jen s velmi nízkým procentem nesouhlasících dětí, konkrétně s necelými 9%.

První otázka, u které došlo k odlišnému názoru dětí a vyučující, se zaměřovala na to, na čem by měla paní učitelka ještě zapracovat. Na tuto otázku jsme získali mnoho různorodých odpovědí. Paní učitelka Iveta Šejnohová si myslí, že by ještě měla zapracovat na procvičování daného učiva. Z její odpovědi lze vydedukovat, že není zcela spokojena s procvičením probraného učiva. Učivo podle jejích slov probrat stihli, ale jeho procvičení už bylo nedostačující. Typy, na čem by podle žáků měla vyučující ještě zapracovat, uvádíme v následujícím grafu.



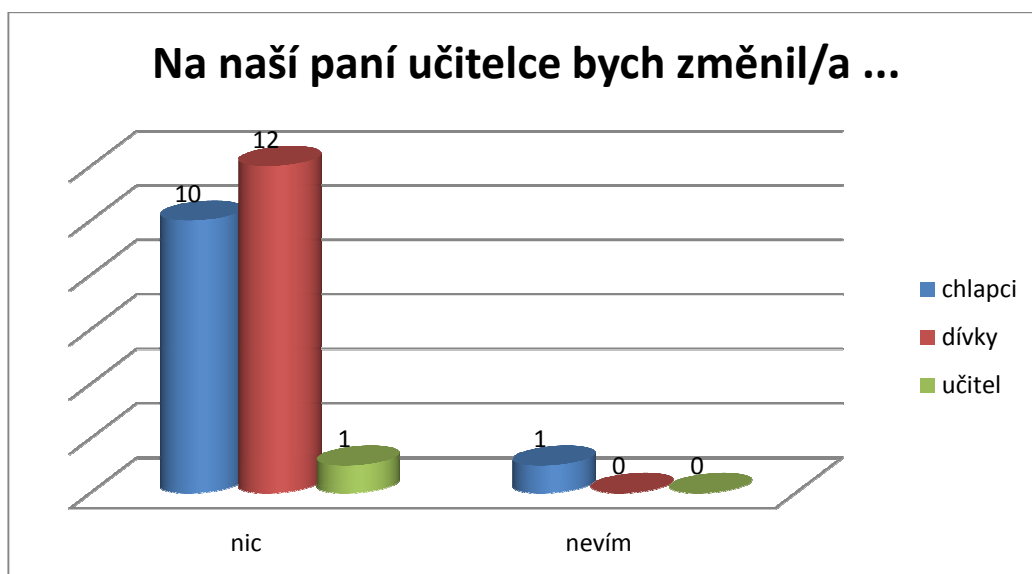
Graf č. 7

Z výzkumu vyplývá, že jedna třetina žáků si myslí, že je jejich paní učitelka dokonalá, a tak nemá důvod na sobě ještě pracovat, vše již umí. Druhá třetina žáků si myslí, že by jejich paní učitelka měla být přísnější. Tato odpověď by mohla být pro paní učitelku varovným signálem před přílišnou laskavostí. Názory zbylé třetiny dětí byly různé. Někteří si myslí, že by paní učitelka měla zapracovat úplně na všem, jiní zdůrazňují hlasitější ústní projev učitelky nebo její pěvecké schopnosti. 13% dětí vůbec neví, na čem by jejich vyučující měla zapracovat.

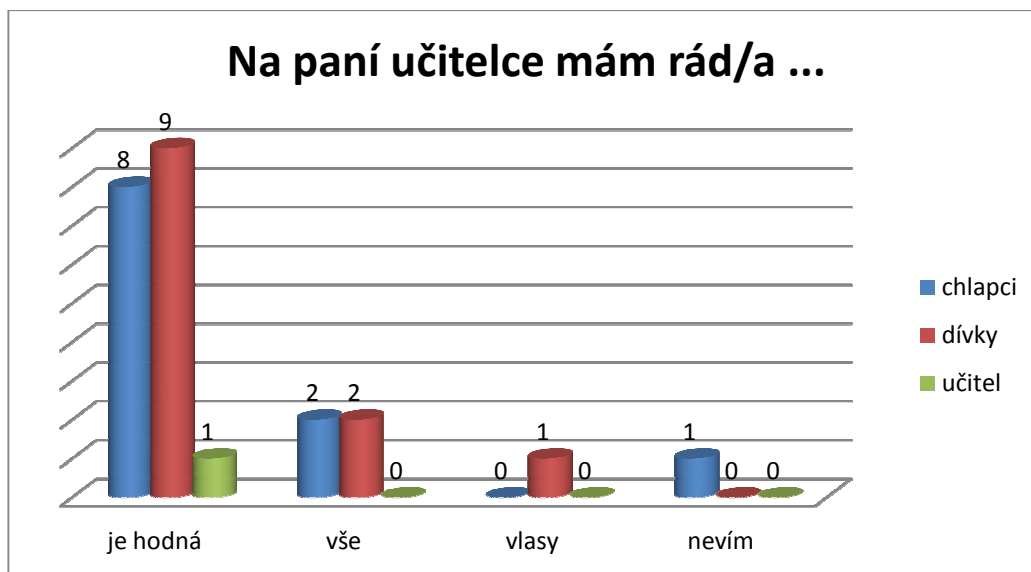
Nyní se budeme věnovat té části dotazníku, v níž měli dotazovaní dokončit neúplné věty. Jako první se zaměříme na větu „V tomto týdnu se paní učitelce v českém jazyce nejvíce povedlo ...“. Podle samotné vyučující to byla práce na interaktivní tabuli, ale žáci měli jiný názor. Ve třídě se objevilo 65% žáků, kteří si myslí, že se paní učitelce vydařilo úplně všechno. Zbývajících 35% se ve svých odpovědích lišilo. Celých 13 % dětí vypíchl jako nejvíce povedenou aktivitu zpěv. Dalších 13 % žáků nevědělo. Nepatrné procento pak zaujímá básnička a pravopis.

Naopak nejhorší podle dětí nebylo nic. Na této odpovědi se shodlo přes 90 % žáků. Jiné dokončení věty měli jen dva žáci. Jeden z nich opět nedokázal neúplnou větu dokončit a ten druhý považoval za nejhorší z celého týdne rozdělování básničky. Paní učitelka v tomto případě dokončila větu takto: „*Naopak nejhorší bylo zaujmout všechny děti.*“.

V posledních dvou nedokončených větách se opět potvrdila dokonalá souhra žáků s třídní učitelkou. Podívejme se na to v následujících dvou grafech.



Graf č. 8



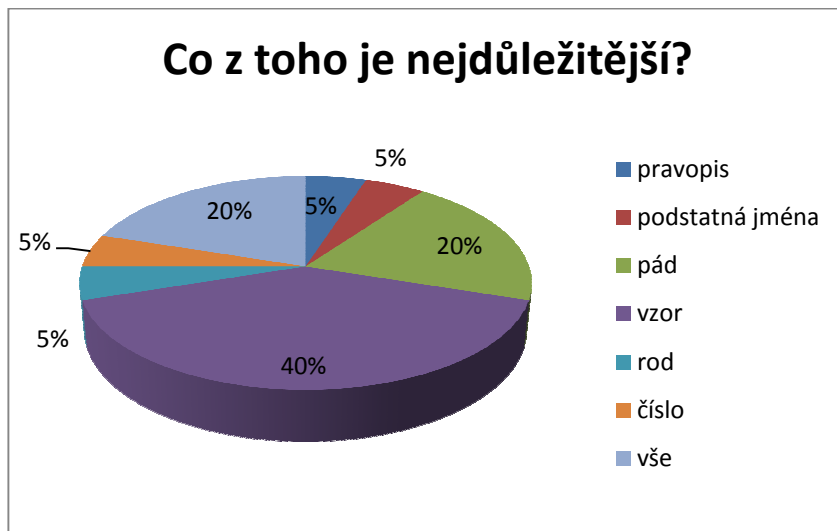
Graf č. 9

Z výše uvedených grafů vyplývá, že více jak 95% dětí by na své paní učitelce nic neměnilo. Líbí se jim taková, jaká je. Paní učitelka svoje děti zná natolik, že její odpověď byla stejná. Odpověděla, že by na ní žáci nic nezměnili. I v dokončení neúplné věty o tom, co mají žáci na vyučující rádi, se odpověď učitelky shodovala s většinou dotazovaných žáků. Ti totiž v nadpoloviční většině odpověděli, že ji mají rádi, protože je hodná. Někteří žáci mají na paní učitelce rádi vše nebo třeba i vlasy. I zde se setkáváme s žákem, který neví, co má na paní učitelce rád.

Pátá třída

V následující části diplomové práce budeme věnovat pozornost žákům páté třídy a jejich třídní učitelce Zdeňce Kulhajové. Paní učitelka v době výzkumu učila tuto třídu necelého půl roku. Můžeme tedy sledovat i to, do jaké míry se vyučující s žáky za tak krátkou dobu sešla a zda si svým pedagogickým působením žáky získala. V páté třídě je celkem dvacet žáků, z toho jedenáct dívek a devět chlapců. V první námi hodnocené otázce došlo k absolutní shodě mezi odpověďmi žáků a třídní učitelky. Všichni dotazovaní věděli, že v diagnostikovaném týdnu probírali podstatná jména. Avšak názory na to, co z toho je pro žáky nejdůležitější, se již lišily. Paní učitelka označila za nejdůležitější vzory podstatných jmen z důvodu správného pravopisu, který budou žáci potřebovat po zbytek svého života. S paní učitelkou souhlasilo devět žáků, ostatní

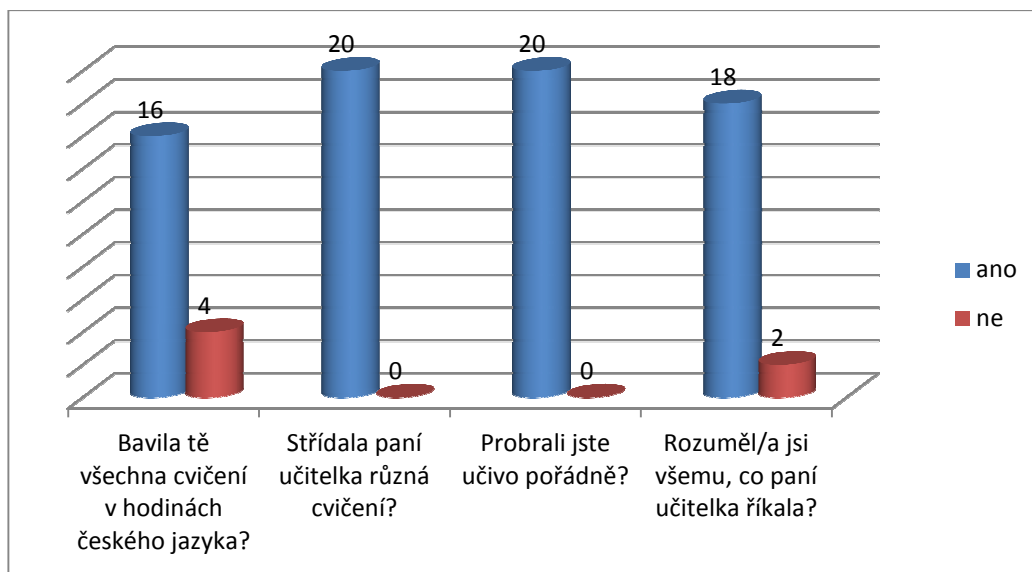
zvolili jinou odpověď. V níže uvedeném grafu jsme tyto názory znázornili v procentuálním zastoupení.



Graf č. 10

Vidíme, že kromě vzoru a pravopisu byl pro žáky důležitý i rod, pád a číslo. Kromě těchto odpovědí se v dotaznících objevily i další, jako například podstatná jména nebo všechno.

V této části dotazníku došlo k poměrně častým absolutním nebo k alespoň devadesáti procentním shodám v názorech žáků a vyučujících. Je tedy jasné, že ve třídě panuje dobrá atmosféra, kde jsou žáci s vyučujícími rovnocennými partnery. Avšak pozitivní výsledky této třídy přisuzujeme také vyššímu věku dotazovaných. Tedy předpokládáme, že jejich rozumové schopnosti jsou na takové úrovni, že mohou snáze rozebrat průběh výchovně vzdělávacího procesu. Mluvíme zde o konkrétních čtyřech otázkách, na které vyučující odpověděla ano. Podívejme se, jak na jednotlivé otázky odpovídali její žáci.

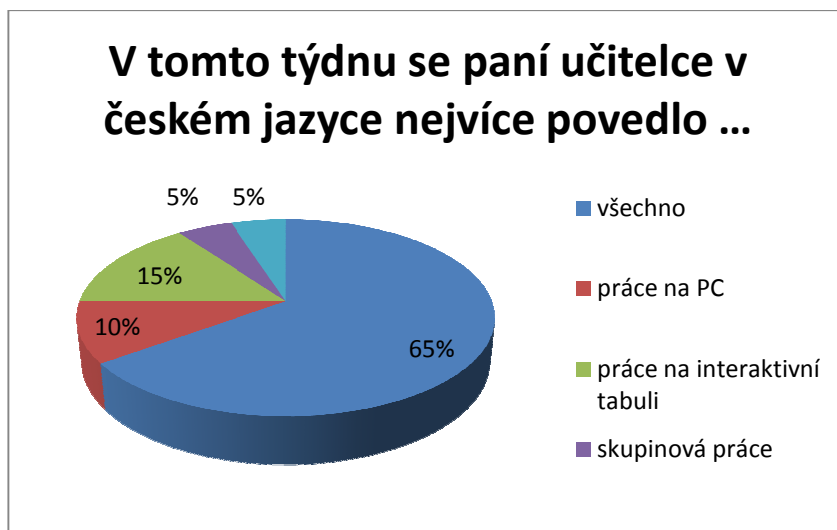


Graf č. 11

Podle žáků páté třídy paní učitelka ve svých hodinách střídala různé aktivity, které žáky většinou bavily. Téměř pro všechny žáky byl výklad vyučující srozumitelný a jasný. Na základě všech výsledků můžeme konstatovat, že učivo podstatných jmen v této třídě bylo probráno pořádně. Tuto skutečnost nám potvrzují, jak odpovědi žáků, tak odpověď paní učitelky Kulhajové.

V otázce, v které se měli žáci zamýšlet nad tím, co by měla jejich třídní v hodinách vylepšit, na čem by měla zapracovat, se všichni žáci, s výjimkou dvou, kteří nevěděli, shodli na tom, že paní učitelka už nemusí zapracovat na ničem. Líbí se jim taková, jaká je. Oproti tomu paní učitelka ví, kde má jisté rezervy a podle jejích slov jsou to organizační schopnosti, přesněji řečeno organizace vyučovací jednotky.

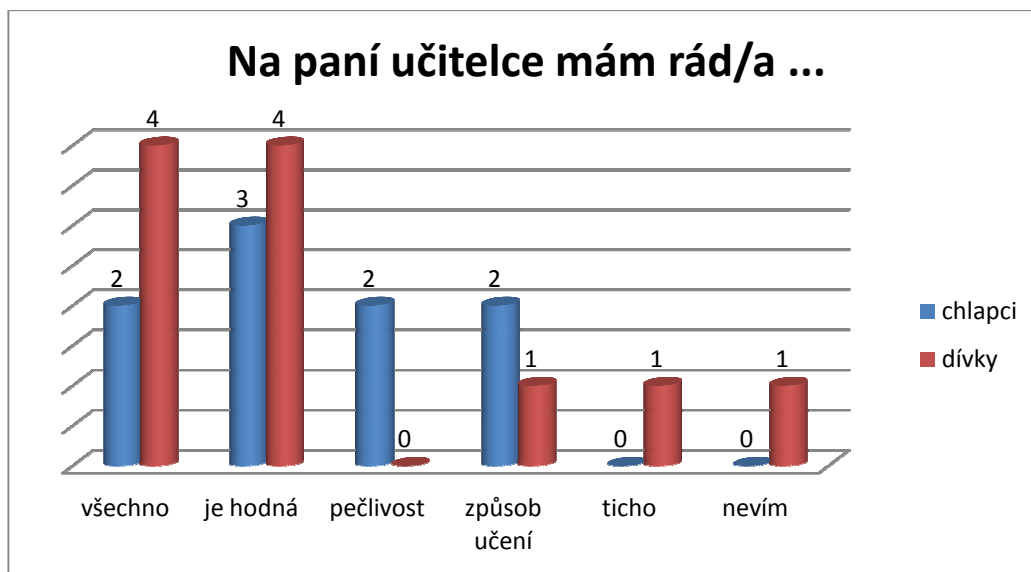
Druhou a zároveň poslední částí dotazníku bylo doplňování nedokončených vět. Zde měli žáci možnost vyjádřit své názory nejen na diagnostikovaný týden, ale i na paní učitelku. V této části dotazníku se odpovědi již tolik neshodovaly, jako tomu bylo v předchozí části. Paní učitelka si myslí, že se jí tento týden nejvíce povedlo zakomponovat do výuky různé metody práce. Její názor v podstatě děti sdílejí, ale ve svých odpovědích konkrétně jmenují metody, které se jim zdály nejpovedenější.



Graf č. 12

Vyjímaje jednoho žáka, se všichni přiklonili k názoru, že v hodinách českého jazyka nebylo nic nejhorší, protože se jim líbilo vše. Jediný žák s odlišným názorem na tuto otázku označil jako nejhorší test, který v diagnostikovaném týdnu psali. Samotná vyučující uvedla, že nejhorší z celého týdne bylo špatné časové plánování výuky.

Další neúplná věta se týkala osoby vyučující, konkrétně toho, co by na ní žáci, kdyby mohli, změnili. Odpověď paní učitelky byla neurčitá. Odpověděla, že netuší, co by na ní žáci chtěli změnit a že to tedy nechá na nich. Žáci se k otázce postavili zcela otevřeně a s jasnou odpovědí. Celých 90% z nich by na své učitelce nic neměnilo. Zbývajících 10% žáků by chtělo, aby byla přísnější. V otázce, co mají děti na paní učitelce rády, se už rozmluvila i paní učitelka. Ta do dotazníku napsala, že si myslí, že na ní mají žáci rádi pozitivní přístup a vstřícnost. Nejvíce dětí odpovědělo, že mají na paní učitelce rádi její laskavost. Hned za touto odpovědí se umístila odpověď, v níž žáci uvádí, že mají na paní učitelce rádi všechno. Dále žáci na vyučující obdivují její pečlivost, způsob učení a ticho. Právě odpověď „ticho“ je nesmírně zajímavá, neboť se její význam dá vyložit několika různými způsoby. V tomto případě lze slovo ticho chápat například jako klid při písemných pracích či v celých vyučovacích jednotkách nebo ticho, které nastává, když vyučující přestane mluvit. Jak to myslel daný žák, se bohužel nedozvíme.



Graf č. 13

6.6.4.2 Analýza dotazníků

Dotazníky byly rozdány ve třech různých třídách. Hodnotili jsme zde názory žáků a jejich třídních učitelek na hodiny českého jazyka v týdnu, v němž probíhala autodiagnostická činnost vybraných třídních učitelek. Výzkum proběhl bez jakýchkoliv komplikací. Aby byl výzkum objektivní, neměly vyučující žádnou možnost nahlédnout do žáky vyplněných dotazníků. Měli jsme tak možnost porovnat autentický názor vyučující s objektivními názory jejich žáků. Výsledky výzkumu nebyly příliš překvapivé, ale zcela jistě pozitivní. Tak jako je každý člověk individuální, tak je i každá třída individuální. Z tohoto důvodu je jasné, že výsledky výzkumu u každé třídy byly trochu odlišné. Tuto odlišnost zapříčiňuje jak individualita osobnosti dané třídní učitelky, tak individuální a věkové zvláštnosti všech dětí ze třídy.

Věkový rozdíl byl velmi citelný mezi žáky nacházejícími se v prvním období prvního stupně základní školy a mezi žáky, kteří se nacházejí již v období druhém. Bylo vidět, že starší žáci se nad jednotlivými položkami dotazníku více zamýšleli a možná jim i více rozuměli. Mladší žáci většinou také zvládli odpovědět na dané otázky, avšak v některých dotaznících se objevily odpovědi, které do jisté míry poukazovaly na špatné pochopení položené otázky. U žáků první třídy se tato situace řešila okamžitou změnou položené otázky tak, aby tomu dítě rozumělo. Avšak toto řešení bylo možné realizovat pouze u žáků první třídy, kde se výzkum, z důvodu jejich věku, uskutečnil formou řízeného rozhovoru. U žáků druhé třídy již taková možnost nebyla, a tak se

ve vyplněných dotaznících objevil i takový, kde dotazovaný žák odpověděl na všechny otázky slovem nevím. Naštěstí ostatní jeho spolužáci se své role zhostili velmi svědomitě a zodpovědně, takže nedošlo ke znehodnocení celého výzkumu.

K nejméně častým shodám mezi učitelem a žáky docházelo u žáků první třídy a jejich třídní učitelky Jarmily Březinové. Příčinu tohoto výsledku rozhodně nespatřujeme v pedagogickém působení paní učitelky, i když její částečný podíl na výsledku zamítnout nemůžeme. Na výsledek mohlo mít vliv hned několik faktorů. Jedním z nich mohl být věk dotazovaných, dále jejich nepozornost či špatné pochopení položených otázek. Jistou roli zde mohl hrát i krátký časový interval jejich vzájemné známosti. Tím je u žáků první třídy myšleno teprve půlroční absolvování povinné školní docházky.

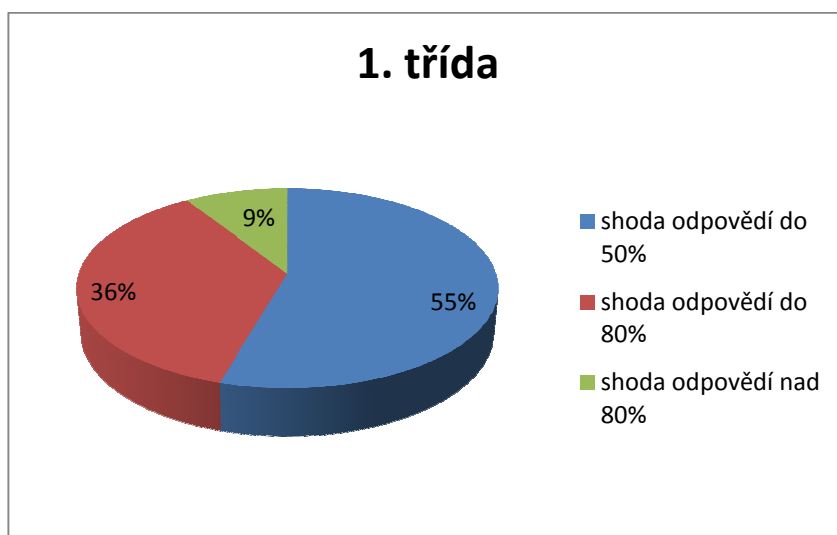
Naopak k nejčastějším shodám, někdy dokonce k absolutním shodám, docházelo při srovnávání dotazníku paní učitelky Zdeňky Kulhajové a jejich svěřenců, žáků páté třídy. I v tomto případě měli žáci a jejich učitelka jen velmi krátkou možnost ke vzájemnému sblížení, neboť i zde paní učitelka působí jen půl roku. Z výsledků lze říct, že starší žáci si více uvědomují, co se učí a co je pro ně důležité a co víc, dokážou snáze tyto věci pojmenovat. Z dotazníků dále vyplývá, že paní učitelka při výuce ráda využívá moderní technologie a to se projevuje i na jejím celkovém působení na žáky. Její metody jsou pro žáky hravé, zábavné a zároveň poučné. Dalo by se říct, že pedagogické působení této paní učitelky považujeme za příkladné, zejména kvůli její kreativitě.

Zlatým středem hodnotíme výsledky výzkumu ve druhé třídě. I zde docházelo často k téměř k devadesáti procentním shodám žáků s vyučující. Z dotazníků cítíme poklidnou atmosféru, kterou je druhá třída naplněna. V této třídě vidíme větší souhru mezi žáky a třídní učitelkou. Zřejmě z toho důvodu, že jsou žáci s touto třídní učitelkou již druhým rokem. Vycházíme-li z dotazníků, můžeme konstatovat, že paní učitelka si pro své žáky připravuje zajímavé hodiny, ve kterých využívá různých aktivit, aby se učení nestalo nezáživné.

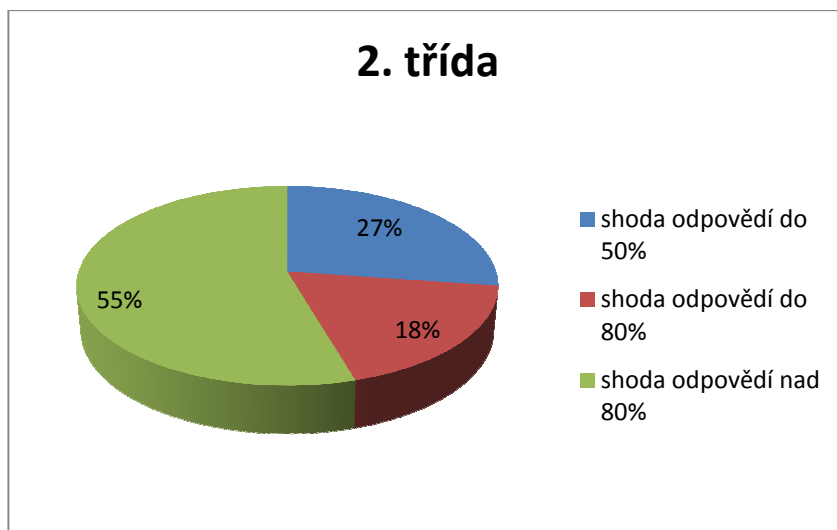
6.6.4.3 Shrnutí

Cílem výzkumu bylo porovnat názory vyučujících a názory jejich žáků. V závěru můžeme říct, že se nám povedlo dosáhnout vytyčeného cíle. Získali jsme množství informací od jednotlivých kantorů, tak i od jejich žáků. Tyto informace jsme důkladně prošli a porovnali. Výsledky nás však příliš nepřekvapily, ba naopak jsme s nimi víceméně počítali. Hodnotili jsme žáky a učitele první, druhé a páté třídy.

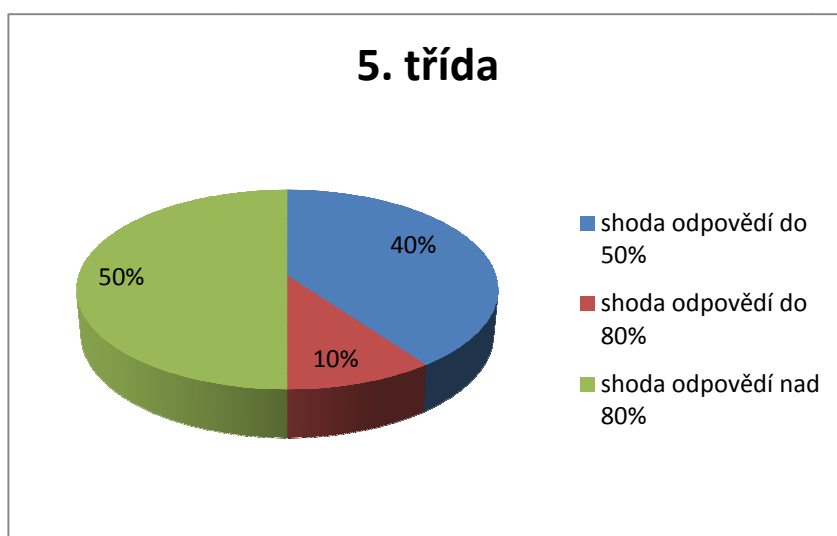
V prvním výzkumném problému jsme uvedli, že názory dětí a jejich třídních učitelů se budou v nadpoloviční většině shodovat. Výsledky výzkumu tuto teorii jednoznačně nepotvrzují. Abychom si výsledky mohli lépe představit, podívejme se na ně v grafické podobě.



Graf č. 14



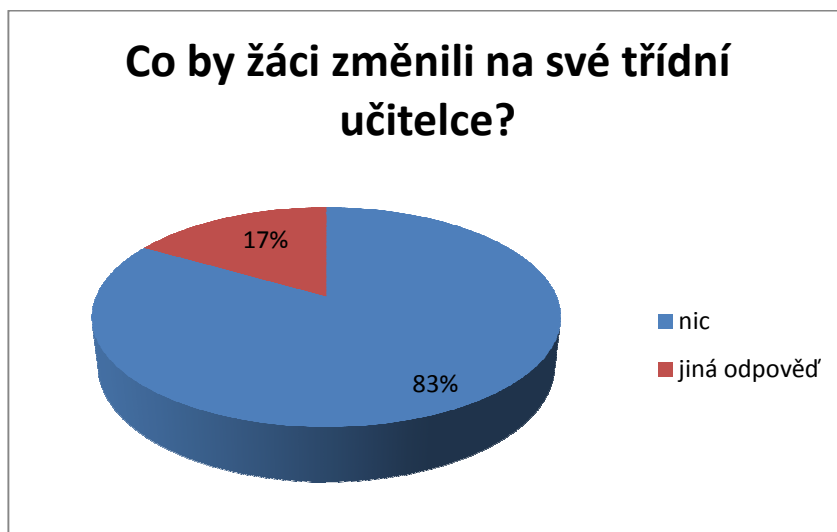
Graf č. 15



Graf č. 16

Vidíme tady, že námi vyřčený výzkumný problém vyvrací výsledky výzkumu v první třídě, jelikož jsme zde získali nadpoloviční většinu odpovědí, které se vzájemně neshodovaly. Výsledky zbývajících dvou tříd dopadly dle našeho předpokladu. Avšak nutno říct, že odpovědi, v nichž docházelo k neshodám mezi učitelkami a jejich žáky, byly nejčastěji na takové otázky, u kterých žáci mladšího školního věku mohli jen stěží znát učitelovu odpověď, lépe řečeno odpovédět na takové úrovni, jako vysokoškolsky vzdělaný pedagog.

Dále jsme předpokládali, že nejméně osmdesát procent žáků nebude chtít na své třídní učitelce nic změnit. V následujícím grafu uvádíme výsledky všech tří diagnostikovaných tříd dohromady.



Graf č. 17

Dle výše uvedených výsledků můžeme říct, že se náš výzkumný problém potvrdil, i když jsme předpokládali, že by procento s odpovědí „nic“ mohlo být ještě vyšší. Důležitým závěrem je fakt, že i přes neustále se měnící dobu, zůstává pro děti, alespoň na prvním stupni základních škol, učitel vzorem a autoritou, kterou mají děti rády, a většina by na něm nic neměnila.

Neměli bychom ale zapomenout na další pozitiva, která z výzkumu vyplynula. Za zmínku jistě stojí i potvrzení skutečnosti, že střídání různých aktivit během výchovně vzdělávacího procesu je pro děti velmi zajímavé a motivující. Většina z dotazovaných nám potvrdila, že jejich vyučující střídá různé metody a aktivity. Zároveň žáci uznali, že je takové vyučování baví a na základě výsledků výzkumu si myslíme, že si žáci z vyučování i něco odnesli.

6.7 Závěrečné shrnutí

Tato diplomová práce se zabývala tematikou autodiagnostická kompetence učitele primární školy. Zaměřili jsme se na to, jaké místo zaujímá autodiagnostika v českém školství, přesněji řečeno u českých pedagogů. Zajímalo nás, jaké povědomí o této tematice současní pedagogové mají a zda autodiagnostiku sami ve své praxi realizují, popřípadě jak. Částečně jsme se dotkli i tématu kontinuálního vzdělávání, které bylo většinou kantorů vítáno, a zabrousili jsme i do tematiky syndromu vyhoření. Celý výzkum byl rozdělen do pěti samostatných výzkumů, které se však vzájemně prolínaly a doplňovaly, čímž jsme získali opravdu mnohostranný pohled nejen na daná témata, ale i na pedagogické působení vybraných učitelek.

V první fázi jsme realizovali úvodní rozhovory s několika pedagogy učícími na prvním stupni základní školy. Z rozhovorů vyplynulo, že většina pedagogů není dostatečně seznámena s pojmem autodiagnostická kompetence. Pojem chápou spíše jako jakési ústní sebehodnocení, které si udělají pouze jednou za čas. Jiné metody autodiagnostiky neznají, anebo je znají, ale nevědí, že je mohou použít jako nástroj autodiagnostiky, například hospitace kolegů. Na otázku syndromu vyhoření a jeho prevence mají učitelé většinou velmi individuální názory, avšak shodují se v tom, že autodiagnostika nepovažují za prevenci syndromu vyhoření. Předcházení syndromu vyhoření vidí spíše ve striktním oddělování soukromých záležitostí od těch pracovních a v životním optimismu. Kontinuální vzdělávání je pro pedagogy přínosem. Chápou ho jako možnost inovovat své učební metody a získat bohaté zkušenosti nejen ze své praxe, ale i z praxe svých pedagogických kolegů.

Další část výzkumu se již zaměřovala na tři vybrané učitelky a jejich pedagogické působení. Přesněji řečeno na to, jak zvládají plánování výchovně vzdělávacího procesu s využitím různých vyučovacích metod, forem, didaktických pomůcek a v neposlední řadě na to, zda ve svých hodinách zvládnou vše naplánované zdárně zrealizovat. Zde se diagnostikované učitelky ukázaly jako ženy, které svému oboru rozumí. Jejich plán diagnostikovaného týdne korespondoval s výsledky jeho realizace a zároveň i s časovým harmonogramem školního vzdělávacího programu. Výzkum stejně úspěšně zvládly jak učitelky s letitou praxí tak i začínající učitelka, což mimo jiné potvrzuje kvalitní přípravu studentů vysokých škol na jejich budoucí povolání pedagoga.

V další fázi jsme chtěli podat daným učitelkám co nejobjektivnější pohled na jejich vyučovací jednotku. To nám mohl zajistit jedině videozáznam vyučovací jednotky, u kterého nebyla přítomna třetí osoba. Myslíme si, že se nám to povedlo. Pro učitelky to byl absolutně nový zážitek. Zhlédnutí videa, kde hrály hlavní roli ony a jejich žáci, je přinutilo více se zamyslet nad svým pedagogickým působením. Jak z hlediska organizace výuky, tak z hlediska jejich vyjadřování a vizáže. Na základě výsledků tohoto výzkumu lze říct, že byl pro dané vyučující přínosem a že se z něj v některých momentech i ponaučily.

Předposlední částí výzkumu byly hospitace kolegů ve vyučovací jednotce. Cílem tohoto výzkumu bylo poskytnout diagnostikovaným učitelkám možnost hodnocení jejich hodiny třetí osobou. Toto hodnocení je pro autodiagnostiku také důležité, a tak ve výzkumu nemohlo chybět. Vybrané učitelky získaly pro ně v podstatě dokonalou zpětnou vazbu, jelikož hodnocení hospitujících bylo jednoznačně pozitivní. V hospitačních protokolech jsme nenarazili na jedinou připomínku k výuce, což může svědčit o opravdových kvalitách vybraných učitelek nebo také o ne zcela objektivním hodnocení hospitujících kolegů. Podle našeho názoru se jedná spíše o tu druhou variantu, protože jak známo, nikdo není dokonalý, to znamená, že v každé vyučovací jednotce je ještě co zlepšovat.

V páté a tedy poslední fázi výzkumu jsme porovnávali dotazníky vyplněné dětmi s dotazníky jejich třídních učitelek. Zde se ukázalo, jaký vliv má na žáky jejich učitel a čeho všeho si žáci na svém učiteli všímají. Myslíme si, že tento výzkum byl pro diagnostikované učitelky motivací pro jejich budoucí autodiagnostiku pomocí dotazníků dětem. Vycházíme tady z faktu, že po vyplnění dotazníků projeví tyto učitelky velký zájem o možnost nahlédnutí do odpovědí jejich žáků.

Cílem této práce nebylo zpochybnit autodiagnostické kompetence současných učitelů, nýbrž ukázat jim alespoň část autodiagnostických metod, které by ve své pedagogické praxi mohli použít. Chápeme, že rozsah kompetencí současných pedagogů se stále rozšiřuje a stává se tak časově náročnější, než tomu bylo v minulosti, ale dobrý pedagog by si, i přes takové časové vytížení, měl najít dostatek času na autodiagnostiku. Je přirozené, že každý pedagog ke své práci, tedy i k autodiagnostice, přistupuje individuálně, ale uvědomuje-li si, jak důležité je jeho poslání, vnímá autodiagnostiku

jako nepostradatelný proces, který vede ke zkvalitnění jeho celkového pedagogického působení.

Jsme si vědomi, že mohl být výzkum pojatý rozsáhleji, například jsme mohli hodnotit více tříd a učitelů nebo udělat průzkum na více základních školách a tím získat mnohem více informací. Mohli jsme tak například zjistit, zda jsou nějaké rozdíly v přístupu k autodiagnostice mezi učiteli učícími na plně organizovaných školách a mezi učiteli učícími na školách malotřídních. Navzdory tomuto všemu jsme přesvědčeni, že i výzkum v našem rozsahu splnil svůj cíl a ukázal smysl autodiagnostiky, i přesto, že je nyní zastíněna množstvím požadavků, které musí současný pedagog plnit.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce se věnovala tematice autodiagnostiky, konkrétně autodiagnostické kompetenci učitele primární školy. Autodiagnostika pedagoga je pojem, se kterým by se budoucí učitelé měli setkat nejpozději ve čtvrtém ročníku vysokoškolského studia, a to v předmětu Pedagogická diagnostika. Avšak výsledky výzkumu ukazují, že se s tímto termínem učitelé setkávají často až v praxi. S tím možná souvisí i jejich přístup k autodiagnostice samotné.

Zjistili jsme, že současní učitelé provádí autodiagnostiku nejčastěji formou ústní sebereflexe. Jen výjimečně sáhnou po jiné metodě autodiagnostiky, například po dotazníku, a to jen učitelé mladší generace. Metoda hospitace je na školách využívána v celku pravidelně, avšak mívá jen formální charakter. Jiné metody se již nevyužívají, zejména z důvodu jejich náročnosti na čas. Současný učitel má na svých bedrech mnohem více povinností, než tomu bylo před lety. Většina učitelů autodiagnostiku vnímá jako potřebnou a nedílnou součást výchovně vzdělávacího procesu, která vede ke zkvalitnění jejich pedagogického působení, a tak ji uskutečňují alespoň formou ústní sebereflexe, která se jeví jako nejméně časově náročná metoda.

Vycházíme-li z námi zkoumaných vyučovacích hodin, můžeme říct, že učitelé ve své praxi pravidelně uplatňují i autodiagnostiku vlastních žáků, čímž u nich rozvíjejí schopnost sebereflexe a pěstují v nich zdravé sebevědomí, které je pro jejich budoucí život tak důležité.

Ve výzkumu jsme využili hned několik diagnostických metod. V úvodní fázi jsme zvolili metodu rozhovoru. V dalších částech výzkumu byla využita dotazníková metoda, hospitace a dokonce i metoda videozáznamu, o jejímž použití jsme měli jisté pochybnosti. Obávali jsme se nejen časové náročnosti metody, ale i neochoty výzkumného vzorku pedagogů. Nakonec se ukázalo, že jsou vybrané učitelky velmi ochotné, protože na filmování jejich vyučovacích hodin přistoupily bez větších problémů.

V této práci jsme se také zmínili o velmi aktuálním tématu celoživotního vzdělávání a o syndromu vyhoření, který postihuje stále větší procento pedagogů. Výsledky tohoto výzkumu ukazují, že učitelé možnost celoživotního vzdělávání vítají. Tuto možnost

vnímají jako možnost získat nové informace, metody, pomůcky a zkušenosti z oboru, který milují a ve kterém se chtějí stále zlepšovat. Většina učitelů chce jít s dobou a udržet krok se svými žáky. Navštěvování moderních seminářů pak vidí jako správnou cestu k inovaci jejich pedagogického působení. Z našeho výzkumu také plyne, že učitelé vnímají syndrom vyhoření jako určitou hrozbu, avšak většina z nich se s ní dosud nesetkala ani u sebe ani u svých kolegů. To, že je syndrom vyhoření pro učitele jakousi hrozbou nám potvrzuje i skutečnost, že má každý z nich speciální recept na prevenci tohoto syndromu. Ať už je to relaxace v přírodě nebo sport, vždy to má být striktně odděleno od pracovních záležitostí.

Podle našeho názoru diplomová práce názorně ukazuje, že pedagogové ve své praxi uskutečňují diagnostickou činnost několikrát za den, avšak autodiagnostiku již podstatně méně. I když si její důležitost uvědomují, nezbývá jim na ni v tom množství povinností tolik času, jak by si představovali a jak by zřejmě bylo potřeba. Proto si klademe otázku, zda je opravdu pro vzdělávání žáků potřeba tolik administrativních prací, kterými jsou současní učitelé zahrnuti a díky kterým jim nezbývá čas nejen na sebehodnocení své pedagogické činnosti, ale i na své žáky.

Seznam použitých pramenů a literatury

DITTRICH, Pavel *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha H & H 1993, s. 17
ISBN 80-85467-06-2

DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ *Učitel Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009, s. 15-73 ISBN 978-80-247-2863-6

ĐATKOVÁ, Jana *Autoevaluace učitele a její metody*. Brno: Masarykova Univerzita, 2009, s. 23 – 34

HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. Osobnost učitele. In KANTOROVÁ, Jana a kol. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008, s. 163-177 ISBN 978-80-7409-024-0

HOLOUŠOVÁ, Drahomíra a Milena KROBOTOVÁ *Diplomové a závěrečné práce*. dotisk 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008, ISBN 80-244-1237-3

HRABAL, Vladimír *Jaký jsem učitel?*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, ISBN 14-635-88

HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál, 2010, s. 68-73, 116-117 ISBN 978-80-7367-755-8

KALLWASS, Angelika *Syndrom vyhoření v práci a osobním životě*. Praha: Portál, 2007, s. 9 ISBN 978-80-7367-299-7

NELEŠOVSKÁ, Alena *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005, s. 11-13 ISBN 80-247-0738-1

OPEKAROVÁ, Olga *Kapitoly z výchovného poradenství*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2007, s. 12-13 ISBN 978-80-86723-35-8

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001, s. 33 ISBN 80-7178-579-2

SOLÁROVÁ, Marie Sebereflexe jako vyučovací prostředek v přípravě budoucích učitelů. In *Sborník z mezinárodní konference didaktiků chemie*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1998, s. 65-67 ISBN 80-7042-772-8

SPÁČILOVÁ, Hana *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2009, s. 22-23, 43-51 ISBN 978-80-244-2264-0

STIBŮRKOVÁ, Lenka *Syndrom vyhoření v učitelské profesi*. Brno: Masarykova Univerzita, 2007, s. 34 – 37

SVOBODA, Bohumil. Empirické studie osobnosti učitele tělesné výchovy. In FIŠER, Jan a Josef VOLNÝ *Osobnost učitele a učení: studie pracovníků katedry psychologie*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1972, s. 25-26

VAŠUTOVÁ, Jaroslava a kol. *Kapitoly z pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1998, s. 110-130 ISBN 80-86039-54-4

VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ *Kompetence ve vzdělávání* 1. vydání. Praha: Grada, 2008, s. 13-22 ISBN 978-80-247-1770-8

Hospitace. *WIKIPEDIE: Otevřená encyklopedie* [online]. 2012 [cit. 2012-07-23]. Dostupné z: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Hospitace>

Citáty Ezra Pound. *Citáty slavných osobností* [online]. 2007-2012 [cit. 2012-07-25]. Dostupné z: <http://citaty.net/autori/ezra-pound/>

Co hrozí učitelkám? Zúžení obzoru. Zvulgárnění. Hysterie jako životní poloha. *UČITELSKÝ ZPRAVODAJ* [online]. 3. září 2010 [cit. 2012-07-30]. Dostupné z: <http://www.ucitelskyzpravodaj.cz/co-hrozi-ucitelkam-zuzeni-obzoru-zvulgarneni-hysterie-jako-zivotni-poloha-148/>

Syndrom vyhoření – úvod. *Syndrom vyhoření* [online]. 2008-2012 [cit. 2012-07-30]. Dostupné z: <http://www.syndrom-vyhoreni.psychoweb.cz/>

Jak se nezbláznit z práce aneb syndrom vyhoření. *SOUPIS.cz: Portál celoživotní kariéry* [online]. 16. 2. 2010 [cit. 2012-07-30]. Dostupné z: <http://www.soupis.cz/clanky.php?action=detail&article=289>

Citáty Tomáš Garrigue Masaryk. *Citáty slavných osobností* [online]. 2007-2012 [cit. 2012-07-30]. Dostupné z: <http://citaty.net/autori/tomas-garrigue-masaryk/?page=2>

Seznam příloh

Příloha č. 1:	Seznam otázek pro úvodní rozhovory
Příloha č. 2:	Dotazník pro učitele
Příloha č. 3:	Dotazník pro žáka
Příloha č. 4:	Hospitační protokol
Příloha č. 5:	Hodnocení videozáznamu
Příloha č. 6:	DVD s videozáznamem vyučovací jednotky první a druhé třídy
Příloha č. 7:	DVD s videozáznamem vyučovací jednotky páté třídy

Příloha č. 1: Seznam otázek pro úvodní rozhovory

Kolikaletou praxi máte v oboru učitelství prvního stupně?

Máte vystudovaný obor učitelství pro první stupeň nebo máte původně jiné pedagogické či nepedagogické zaměření?

Co si představujete pod pojmem autodiagnostická kompetence?

Kdy jste se s tímto pojmem setkala poprvé?

Uskutečňujete autodiagnostiku ve své pedagogické praxi?

Jaké metody autodiagnostiky využíváte nejčastěji?

Myslíte si, že je autodiagnostika pro práci učitele užitečná a proč?

Ve své práci se také zaměřuji na syndrom vyhoření. Jak bojujete proti tomuto psychickému stavu? Jde mu, podle Vašeho názoru, předejít právě pravidelnou autodiagnostikou?

Setkala jste se již s někým z pedagogů, kdo trpí syndromem vyhoření?

Jak byste Vy předcházela tomuto syndromu?

Napadá Vás jiná možnost než autodiagnostika?

Co říkáte na možnost celoživotního vzdělávání pedagogů?

Navštěvujete pravidelně kurzy, semináře, školení, aj.?

Umožňuje Vám vedení školy účast na takových akcích?

Myslíte si, že pro Vás a Vaši profesi měla některá školení přínos? Popřípadě jakou tematikou se zabývala a co přesně Vám to dalo?

Analýza pedagogické činnosti učitele

Před diagnostikovaným týdnem:

- 1) Jaký tematický celek chci tento týden v hodině českého jazyka probrat?

- 2) Jaké učivo je zde nejdůležitější?

- 3) Jakým způsobem žáky vhodně motivuji?

- 4) Co od žáků na konci týdne očekávám?

- 5) Jakým způsobem ověřím osvojené znalosti žáků a jak je budu hodnotit?

- 6) Jaké vyberu organizační formy, didaktické pomůcky a metody?

Po diagnostikovaném týdnu:

- 7) Povedl se mi dodržet časový harmonogram a probrat veškeré naplánované učivo? Pokud ne, proč?

- 8) Byli žáci celou dobu motivováni? Pokud ne, jakou tomu dávám příčinu?

9) Střídala jsem v hodinách vhodně různé metody, činnosti a formy výuky?

10) Odpovídal výklad individuálním a věkovým zvláštnostem dětí?

11) Jak žáci reagovali na průběh vyučovacích hodin?

12) Odpovídá probrané učivo naplánovanému učivu v ŠVP?

Dokončete neúplné věty

V tomto týdnu se mi v českém jazyce nejvíce povedlo...

Naopak nejhorší bylo...

Ještě bych měla zpracovat...

Žáci by na mně změnili...

Žáci na mně mají rádi...

Evaluační dotazník pro děti

Milé děti, jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci a právě pracuji na své diplomové práci, se kterou mi můžete pomoci i Vy! Je to jednoduché. Jen pravdivě vyplníte tento krátký dotazník. Já Vaše odpovědi zpracuji a výsledky uvedu ve své práci. Dotazník je zcela anonymní, a tak se nemusíte ničeho bát ☺. Děkuji Vám všem za ochotu. S pozdravem Marie Tulachová

Zamysli se a pravdivě odpověz:

1) Třída: a) první b) druhá c) třetí d) čtvrtá e) pátá

2) Pohlaví: a) chlapec b) dívka

3) Co jste probírali tento týden v hodinách českého jazyka?

4) Co z toho je podle tebe nejdůležitější?

5) Bavila tě všechna cvičení, která si paní učitelka pro vás připravila? Pokud ne, která cvičení tě nebavila?

6) Dával/a jsi v hodinách češtiny vždy pozor?

7) Myslíš, že jste učivo probrali a procvičili pořádně?

8) Střídal/a paní učitelka různá cvičení nebo jste dělali pořád to stejné?

9) Rozuměl/a jsi všemu, co paní učitelka říkala?

10) Jak paní učitelka zjišťovala, jestli dané učivo umíte? Psali jste písemku, zkoušela vás nebo to zjišťovala jinak?

11) Na čem by ještě měla paní učitelka podle tebe zapracovat?

Dokonči neúplné věty:

V tomto týdnu se paní učitelce v českém jazyce nejvíce povedlo...

Naopak nejhorší bylo...

Na naší paní učitelce bych změnil/a...

Na paní učitelce mám rád/a...

Příloha č. 4: Hospitační protokol

Hospitační protokol

Vyučující: _____ Datum: _____

Hospitující: _____ Předmět: _____

Hodina: _____

Počet žáků: _____

Učivo: _____

Cíl hodiny: _____

Průběh vyučovací hodiny:

ČAS	ČINNOST UČITELE A ŽÁKŮ

Příprava a organizace vyučovací jednotky:

Stanovení cíle VJ _____

Soulad stanoveného cíle a učiva se ŠVP _____

Návaznost na předcházející VJ _____

Příprava, stavba a organizace VJ _____

Zajištění a příprava didaktických pomůcek _____

Zajištění učebních a pracovních textů _____

Efektivita a splnění cílů VJ:

Splnění cílů VJ _____

Zhodnocení výkonů žáků _____

Evidence výkonů žáků, klasifikační podklady _____

Míra naplnění výstupů ŠVP _____

Použitá hodnotící škála:

1 VÝBORNÉ – 2 VELMI DOBRÉ – 3 DOBRÉ – 4 ŠPATNÉ – 5 VELMI ŠPATNÉ

Připomínky hospitujícího: _____

Připomínky hospitovaného:

Bylo dosaženo cíle VJ? _____

Vyučující hodnotí hodinu jako: 1 – 2 – 3 – 4 – 5

Za nejsilnější místo hodiny považuje: _____

Za nejslabší místo hodiny považuje: _____

Datum pohospitačního pohovoru: _____

Podpis hospitovaného:

Podpis hospitujícího:

Příloha č. 5: Hodnocení videozáznamu

Hodnocení videozáznamu

Jméno vyučujícího (hodnotitele): _____

Datum pořízení videozáznamu: _____

Předmět: _____

Hodina: _____

Vlastní hodnocení:

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Marie Tulachová
Katedra:	Primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Jitka Petrová, Ph. D.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Autodiagnostická kompetence učitele primární školy
Název v angličtině:	Self-diagnostic skill of primary school teacher
Anotace práce:	Tato diplomová práce se zaměřuje na autodiagnostickou kompetenci učitele primární školy v praxi. Zabývá se tím, zda učitelé autodiagnostiku ve své pedagogické praxi aplikují, jakým způsobem ji aplikují a zda je pro jejich pedagogickou praxi přínosem. Částečně pojednává i o celoživotním vzdělávání pedagogů a o syndromu vyhoření.
Klíčová slova:	Pedagogická diagnostika, autodiagnostika učitele, metody autodiagnostiky, žáci primární školy, rozhovor, dotazník, analýza pedagogické činnosti, videozáznam vyučovací jednotky.

Anotace v angličtině:	This diploma thesis is focused on the self-diagnostic skill of primary school teacher in practice. It is about teacher's applications of self-diagnostic in their teaching practice, how they apply it and whether it is for the benefit of their teaching practice. Partly discusses even of the lifelong education of teachers and the burnout syndrome.
Klíčová slova v angličtině:	Pedagogical diagnostic, self-diagnostic of teacher, methods of self-diagnostic, pupils of primary school, dialogue, questionnaire, analysis of pedagogical activities, video record of the lesson.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – 5 CD s videozáznamem vyučovacích jednotek – 2 CD
Rozsah práce:	97 s.
Jazyk práce:	Čeština