

# **Sebereflexe v pedagogické činnosti začínajících a zkušených učitelů**

Ing. Kateřina Langerová

---

Bakalářská práce  
2006



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Univerzitní institut

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Univerzitní institut

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2005/2006

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Kateřina LANGEROVÁ**  
Studijní program: **B 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro střední školy**  
Téma práce: **Sebereflexe v pedagogické činnosti začínajících  
a zkušených učitelů**

Zásady pro vypracování:

- 1) Proveďte analýzu literárních pramenů k problematice sebereflexe. Zrekapitulujte současný stav studia sebereflexe učitelů a jejího uplatnění v pedagogické činnosti.
- 2) Na základě východisek představených v teoretické části práce vytvořte ideový a technický plán výzkumu. Pro zodpovězení výzkumných otázek proveďte výzkum mezi učiteli ve fázi profesního startu a zkušenými učiteli.
- 3) Proveďte analýzu získaných empirických údajů a formulujte, v čem spočívají podobnosti a rozdíly v sebereflexi učitelů v různých fázích profesního vývoje.

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

FIALOVÁ, H., MAŇÁK, J., STRACH, J., ŠIMONÍK, O., ŠTÁVA, J., ŠVEC, V. Vybrané kapitoly z obecné didaktiky. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1999. ISBN 80-210-1308-7.

GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. Obecná pedagogika I. Olomouc: HANEX, 2002. ISBN 80-85783-20-7.

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. Školní didaktika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.

KYRIACOU, CH. Klíčové dovednosti učitele (cesty k lepšímu vyučování). Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.

PETTY, G. Moderní vyučování. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-978-X.

PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SLAVÍK, J., SIŇOR, S. Kompetence učitele v reflektování výuky. Pedagogika, 43, 1993, č. 2, s. 155 - 164.

VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., Sociální psychologie. Praha: ISV - nakladatelství, 1997. ISBN 80-85866-20-X.

Vedoucí bakalářské práce:

**Mgr. Barbara Benická**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**7. března 2006**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**13. června 2006**

Ve Zlíně dne 7. března 2006



prof. Ing. Roman Prokop, CSc.

*prorektor*

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.

*ředitel ústavu*

## **ABSTRAKT**

Abstrakt česky

Každý učitel uvažuje o své pedagogické činnosti a hledá cesty, jak ji vylepšit. Tyto úvahy lze označit termínem sebereflexe. Cílem této práce je zjistit, v čem spočívají podobnosti a rozdíly v sebereflexi učitelů v různých stupních profesní dráhy. Teoretická část práce obsahuje obecný popis pedagogické činnosti, sebereflexe učitelů s důrazem na její metody a také charakteristiku jednotlivých fází profesní dráhy učitelů v souvislosti se sebereflexí. Praktická část popisuje výzkum, který byl proveden mezi začínajícími a zkušenými učiteli.

Klíčová slova: pedagogická činnost, sebereflexe, profesní dráha učitelů.

## **ABSTRACT**

Abstrakt ve světovém jazyce

Every teacher reflects on their pedagogical activity and looks for ways how to improve it. These reflections are called self-evaluation. The aim of this work is to find out if there are any similarities and differences of teacher self-evaluation during teacher career path. The theoretical part contains general description of pedagogical activity, teacher self-evaluation with the emphasis on its methods and also characteristics of each teacher career path in connection with self-evaluation. The practical part describes research that was done between beginning and expert teachers.

Keywords: pedagogical activity, teacher self-evaluation, teacher career path.

## ***Poděkování***

*Všem za trpělivost.*

## ***Motto***

*„Odhalujeme něco, co zde již bylo, co jsme cítili, co jsem viděli jaksi koutkem oka, ale ne plně věděli. ... Teprve vyslovením něco plně víme, teprve napsáním něco plně vidíme, i když to předtím bylo v nás.“*

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>7</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>8</b>
<b>1 PEDAGOGICKÁ ČINNOST</b> .....	<b>9</b>
<b>2 SEBEREFLEXE V PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI UČITELŮ</b> .....	<b>12</b>
2.1 FUNKCE SEBEREFLEXE .....	14
2.2 FÁZE SEBEREFLEXE .....	14
2.3 METODY A TECHNIKY SEBEREFLEXE .....	15
2.3.1 Sebereflektující otázky .....	15
2.3.2 Pozorování.....	16
2.3.3 Rozhovor, diskuse .....	16
2.3.4 Dotazník .....	17
2.3.5 Sebereflexní deník.....	17
2.4 VYUŽITÍ VÝSLEDKŮ SEBEREFLEXE .....	17
<b>3 PROFESNÍ DRÁHA UČITELŮ</b> .....	<b>19</b>
3.1 VOLBA UČITELSKÉ PROFESE A STUDIUM UČITELSTVÍ.....	19
3.2 PROFESNÍ START .....	20
3.3 PROFESNÍ ADAPTACE .....	21
3.4 PROFESNÍ STABILIZACE .....	21
3.5 PROFESNÍ VYHASÍNÁNÍ, RESP. PROFESNÍ KONZERVATISMUS.....	21
<b>4 SHRUTÍ KLÍČOVÝCH POZNATKŮ</b> .....	<b>22</b>
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>23</b>
<b>5 REALIZACE VÝZKUMU</b> .....	<b>24</b>
5.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM, CÍL VÝZKUMU .....	24
5.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	25
5.3 POUŽITÉ METODY .....	26
5.4 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT .....	27
5.5 POPIS VÝSLEDKŮ .....	27
5.6 INTERPRETACE A DISKUSE VÝSLEDKŮ .....	36
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>39</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>40</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>42</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>43</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>44</b>

## ÚVOD

V současné době, která je typická svou dynamičností a rychlými vývojovými tendencemi, dochází k neustálým změnám v regionálním i celosvětovém měřítku. Změny a inovace doprovázejí veškerý vývoj společnosti, tedy také vývoj vzdělání. Úloha učitele je tak stále obtížnější, protože společenské poznání a praxe se neustále vyvíjejí a žáci mají možnost získávat nové informace z internetu, televize, rozhlasu, časopisů, cestování apod.

Učitelé si kladou otázky, zda mají všechny odborné znalosti pro vyučování daného tématu, zda výukové metody, které zvolili, odpovídaly výukovým cílům a možnostem žáků, zda učební úlohy, které ve vyučovací hodině zadávali, byly pro žáky přiměřené, zda věnovali dostatek času na procvičení učiva, zda vhodně využili napomenutí, trest či pochvalu, zda, zda, zda ... Tyto otázky, zamyšlení se nad sebou, nad svou pedagogickou činností lze označit termínem sebereflexe. Právě touto problematikou jsem se rozhodla zabývat ve své bakalářské práci.

Při rozhodování o tématu mé bakalářské práce bylo pro mě důležité využít nejen teoretické poznatky získané studiem pedagogiky, ale také praktické zkušenosti nabyté během praxe ve škole. Proto jsem zvolila téma **Sebereflexe v pedagogické činnosti začínajících a zkušených učitelů**. Cílem mé práce je zjistit, v čem spočívají podobnosti a rozdíly v sebereflexi učitelů v různých stupních profesní dráhy.

Mou bakalářskou práci jsem rozdělila do dvou částí. Teoretická část se zabývá vymezením pojmů pedagogická činnost a sebereflexe a dále profesní drahou učitelů právě ve vztahu k sebereflexi. Praktická část obsahuje vlastní výzkum mezi učiteli ve fázi profesního startu a zkušenými učiteli vedoucí k zodpovězení výzkumných otázek.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**



## 1 PEDAGOGICKÁ ČINNOST

Všichni učitelé věnují velkou část svého času úvahám o tom, jak dobře dělají svou práci. Hodnotí svou pedagogickou činnost, která zahrnuje jednak konkrétní práci se žáky při vyučování, tak ostatní činnosti vztahující se k učitelské profesi (příprava na vyučování, oprava úkolů a testů, individuální jednání s rodiči, vedení schůzek s rodiči, porady, vedení pedagogické dokumentace, spolupráce s ostatními pedagogy atd.).

Vyučování v neoborném vyjadřování označuje celkovou náplň toho, co probíhá ve třídě v rámci vymezených školních povinností. V odborném vyjadřování termín vyučování označuje především činnosti učitele, které jsou zaměřeny na realizaci edukace v prostředí školy. Edukace označuje obecně vše, co v sobě zahrnuje nějaké činnosti učení a vyučování a edukační proces je jakákoli činnost, jejímž prostřednictvím nějaký subjekt vyučuje a nějaký subjekt se učí. Tato definice koresponduje s definicí podle Pedagogického tezauru UNESCO (1991, s. 81):

**„Vyučování je jednání vedoucí k vytváření učebních situací za účelem sdělování poznatků, stimulování procesů myšlení a podněcování osobnostního vývoje.“**

Shrneme-li to, je vyučování cílevědomý, záměrný, organizovaný, plánovitý a časově ohraničený proces, který je společnou činností učitele a žáků. Dochází při něm ke zprostředkování poznání a k rozvoji dovedností (Průcha, 2002a; Grecmanová et al., 2002).

Efektivní vyučování je v podstatě příprava a realizace takových učebních činností (stanovení úkolů, navození podmínek pro vznik učebních zkušeností), které úspěšně vedou k tomu, že u žáka nastává učitelem zamýšlený typ učení (získávání znalostí, dovedností, postojů a porozumění). Kyriacou (2004) uvádí, že má-li k tomu dojít, musí vyučování splňovat tyto tři podmínky:

- získat a udržet žakovu pozornost zaměřenou na učební činnost,
- získat a udržet žakovu motivaci a úsilí učit se prostřednictvím učební činnosti,
- učební činnost má být přiměřená typu žakova učení, který chce učitel navodit.

Životní realita od učitele žádá upřesňování a sledování celé řady dovedností, které souvisejí s efektivním výkonem učitelské práce. Má-li si vyučování zachovat spád, svěžest a jasnost, které jsou typické pro efektivní výuku, je naprosto nezbytné, aby se žádné dovednosti nenechávaly příliš dlouho ustrnout na dosažené úrovni. Za základní pedagogické dovednosti, které přispívají k úspěšnosti vyučování a nad kterými se učitel zamýšlí, považuje Kyriacou (2004):

- 1) **plánování a přípravu vyučování** – výběr výukových cílů dané vyučovací hodiny, volba cílových dovedností, které mají žáci na konci hodiny zvládnout, volba nejlepších prostředků, materiálů a pomůcek pro dosažení těchto cílů, návaznost výuky,
- 2) **realizace vyučovací hodiny** – úspěšné zapojení žáků do učební činnosti, obzvláště ve vztahu ke kvalitě vyučování, jasný výklad a vysvětlování, vhodné kladení otázek různého typu a rozmanité šíře všem žákům ve třídě, účelné využívání materiálů a pomůcek,
- 3) **řízení vyučovací hodiny** – organizace učebních činností během vyučovací hodiny tak, aby byla udržena pozornost žáků, jejich zájem a aktivní účast na výuce, hladký a rychlý začátek vyučovací hodiny, rozvržení času věnovaného jednotlivým činnostem, hladký přechod mezi jednotlivými činnostmi, spád a tempo výuky, dobré využití závěrečné části vyučovací hodiny,
- 4) **rozvoj klimatu třídy** – vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech, dobrý vztah mezi učitelem a žáky, poskytování zpětné vazby a podpory, pěkný vzhled učebny a vhodné rozmístění jejího vybavení,
- 5) **udržení kázně a zvládnutí výchovných situací** – udržení pořádku a řešení všech projevů nežádoucího chování žáků, vytvoření a udržení přiměřené autority, vhodné sdělování pravidel a požadavků,
- 6) **hodnocení prospěchu žáků** – hodnocení výsledků žáků průběžně s cílem napomoci dalšímu vývoji žáka a souhrnně s cílem vést záznamy o dosažených výsledcích,
- 7) **reflexe vlastní práce a sebehodnocení** – hodnocení vlastní pedagogické práce s cílem ji v budoucnu zlepšit, používání různých metod sebereflexe, kontrola strategií a technik používaných v boji proti stresu.

Při uvažování o těchto dovednostech je třeba mít na mysli, že všech sedm oblastí spolu souvisí a navzájem se ovlivňují, takže dovednosti uplatňované v jedné oblasti mohou současně přispět ke zlepšení dovedností v jiné oblasti. Navíc je nutné poznamenat, že fakt, že se chce učitel určitou oblastí více zabývat, ještě neznamená, že by tato činnost byla jeho slabinou. Ve skutečnosti je potřeba rozvíjet a zdokonalovat pedagogickou práci u většiny učitelů důsledkem nutnosti vyhovět novým požadavkům (vyplývajícím ze změn kurikula<sup>1</sup>, způsobů vyučování, učení a hodnocení) než důsledkem nápravy nedostatků.

Jak je vidět, učitelé mohou svou pedagogickou činnost podrobit opravdu důkladnému zkoumání. A o tom jakým způsobem pojednává následující kapitola.

---

<sup>1</sup> **Kurikulum** je odvozeno z latinského slova currere, která znamená běh, průběh. Existuje řada definic:

1) Kurikulum je seznam vyučovaných předmětů a jejich časové dotace pro pravidelné vyučování na daném typu vzdělávací instituce (Evropský pedagogický tezaurus, 1993).

2) Kurikulum v užším vymezení znamená program výuky. V širším vymezení znamená veškeré učení, jež probíhá ve škole nebo v jiných institucích, a to jak plánované, tak neplánované (Lawton, Gordon, 1993).

3) Kurikulum je obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení (Průcha et al., 2003).

Mezi různými přístupy k objasňování pojmu kurikulum je nejužitečnější chápat kurikulum jako **obsah vzdělávání** – informace, poznatky, dovednosti, hodnoty, postoje, zájmy, dále také formy a prostředky výuky, plánované cíle a standardy vzdělávání aj. (Průcha, 2002a; Walterová et al., 2004).

## 2 SEBEREFLEXE V PEDAGOGICKÉ ČINNOSTI UČITELŮ

Jednoznačná definice pojmu sebereflexe je velmi problematická. Liší se podle přístupu různých vědních disciplín jako je filozofie, psychologie či pedagogika. Schopnost sebereflexe, tj. **vědomého sebepoznávání, sebevymezení a sebehodnocení**, se považuje za centrální psychickou charakteristiku člověka a ukazatel zralosti osobnosti. Obsah sebereflexe závisí vždy na konkrétním člověku (Výrost et al., 1997). Rozmanitost sebereflexe ilustrují následující definice:

- Sebereflexe je **zamýšlení** se jedince nad sebou samým, **ohlédnutí** se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city, **rekapitulování** určitého úseku vlastního života či vlastního chování a rozhodování v situacích, které jsou pro daného člověka významné. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost (Průcha et al., 2003).
- Sebereflexe je vědomý obraz – **proces**, kterým člověk vnímá, posuzuje a řídí své chování, místo toho, aby jen mechanicky reagoval na sociální okolí (Hartl, 2004).
- Sebereflexe je **sebehodnocením**, které ústí v připisování příčin úspěchu či neúspěchu, v reagování na sebe sama a své výsledky, v adaptování se na celou situaci. Člověk se musí zamýšlet sám nad sebou, musí se naučit realisticky posuzovat sám sebe, své možnosti a meze, své chování, svou činnost a dosažené výsledky (Čáp, Mareš, 2001).
- Sebereflexí v pedagogické činnosti učitele rozumíme **uvědomování si svých (tj. učitelských) poznatků, zkušeností a prožitků z pedagogické činnosti**, zejména z řešení pedagogických situací. Dochází přitom k popisu, analýze, hodnocení, uspořádání a zobecňování vlastních pedagogických poznatků a zkušeností. Sebereflexe je vlastně vnitřním dialogem, který vede učitel sám se sebou. Při něm si uvědomuje své jednání v pedagogické komunikaci se žáky i jeho důsledky (Kalhous et. al., 2002; Fialová et al., 1999).

Jak je z uvedených definic patrné, proces sebereflexe je klíčový, vede k uvědomování toho, co si člověk myslí, co cítí, co a proč dělá. Nezaměřuje se pouze na danou činnost, ale na hledání příčin v širším kontextu našeho jednání. A na tomto základě dokáže člověk posoudit stupeň posunu na cestě k požadovanému cíli (Švec, 2005a).

Kvalitní sebereflexe, sebepoznání, sebehodnocení, sebeformování, schopnost soustavné a záměrné sebevýchovy a sebezdvělávání je třeba považovat za důležité předpoklady úspěšnosti pedagoga, a to jak z hlediska rozvoje jeho osobnosti, tak i z hlediska vytvoření předpokladů pro poznávání i výchovu a vedení ostatních lidí (Kohoutek, 2002).

Profesionální sebereflexe učitele, ať už začínajícího nebo zkušeného, je nutnou podmínkou jeho odborného růstu, jeho pedagogické kompetence a odborné a lidské odpovědnosti. Zamýšlení se nad sebou, nad svou pedagogickou činností přináší učiteli podněty ke zdokonalování své práce. Sebereflexe tedy směřuje ke změnám v učitelově pedagogické činnosti (Průcha et al., 2003; Fialová et. al., 1999; Slavík et al., 1993).

Učitel obvykle pocítuje potřebu sebereflexe zejména tehdy, jestliže:

- se setká s problémovou, tj. náročnou, popř. konfliktní pedagogickou situací, kterou musel nebo bude muset řešit,
- se srovnává s kolegou, kterého viděl při práci nebo když viděl videozáznam pedagogické činnosti jiného učitele,
- se setká s novými poznatky z oblasti věd o edukaci a uvažuje o jejich zařazení do systému vlastní pedagogické činnosti,
- aplikuje nový pedagogický postup a hodnotí jeho výsledky (jak na nový postup reagují žáci, jak se přitom učitel sám cítí),
- hodnotí výsledky své pedagogické činnosti za určité období,
- je podněcován k vyjádření svého názoru na aktuální pedagogické problémy,
- je vyzván k sebehodnocení např. při rozboru hospitace (Kalhous et al., 2002; Fialová et. al, 1999).

Ve chvílích klidu si učitel může nerušeně promítnout celý pracovní den a prožité zážitky. Může v klidu bez emocí uvažovat o postupech, které udělal, kriticky zhodnotit jejich funkčnost, a tak si může postupně vytvářet modely situací a racionálního rozhodování v nich. Učitelovo přemýšlení nad svou prací vyžaduje jistou lidskou zralost, upřímnou snahu dělat svou práci co nejlépe, neustrnout. Zrcadlem, které učiteli může říct, jaký je, kam směřuje a kam by směřovat měl, je právě sebereflexe.

## 2.1 Funkce sebereflexe

Z výčtu případů, které učitele vedou k sebereflexi, je zřejmé, že sebereflexe plní několik funkcí.

- Jedná se především o **funkci poznávací** – učitel poznává sebe sama, uvědomuje si, jaký je učitel, jaké má problémy, jak je obvykle řeší, jak úspěšně atd.
- S tím souvisí i **funkce zpětnovazební** – učitel si uvědomuje, jak na jeho zásahy v určitých situacích reagují žáci, jeho kolegové, rodiče.
- Významná je **funkce rozvíjející** – sebereflexe poskytuje učiteli podněty a náměty k sebezdokonalování nejen jeho vlastní výuky.
- Nezanedbatelná je i **funkce preventivní** – učitel si promýšlí své budoucí reagování v určitých situacích, připravuje se na jejich řešení, a tak se může vyhnout případným konfliktům.
- V neposlední řadě se jedná o **funkci relaxační** – připomínka pozitivních a příjemných prožitků z pedagogických situací učiteli přináší pocit uspokojení a uvolnění (Kalhous et al., 2002; Fialová et al., 1999).

Tyto funkce nám ukazují, že sebereflexi učitelé využívají k poznání pedagogické skutečnosti, ke zjištění zpětné vazby či naopak k předvídání reakce učitele v budoucích pedagogických situacích a v neposlední řadě ke zdokonalení své pedagogické činnosti.

## 2.2 Fáze sebereflexe

Jak uvádí Průcha (2003) může učitel využít následující posloupnost kroků:

- 1) opětovné vybavení,
- 2) popis a rozbor klíčových prvků,
- 3) hodnocení či přehodnocení,
- 4) způsoby vysvětlení,
- 5) přijetí rozhodnutí,
- 6) stanovení další strategie.

To učitelům umožní postupovat v logickém sledu a dojít k vysvětlujícímu závěru, který vyúsťuje v řešení pedagogické situace.

Pokud bychom se blíže zaměřili na klíčové fáze v procesu sebereflexe, jsou velmi často citovány čtyři základní fáze J. Smytha (Švec, 2005b):

- 1) **popisná fáze**, která je zaměřena na vybavení pedagogické situace,
- 2) **informující fáze**, směřující k bližšímu dešifrování pedagogické situace,
- 3) **konfrontační (interpretační) fáze**, v níž se snažíme odhalit příčiny vzniku pedagogické situace a volby způsobu jejího řešení,
- 4) **fáze rekonstrukce řešení situace**, která je orientována na hledání účinnějšího řešení pedagogické situace.

Fáze v procesu sebereflexe lze tedy pojmenovat různě, jejich účel je však jediný – provádět sebereflexi systematicky s jasným vědomím, čeho chceme docílit.

## 2.3 Metody a techniky sebereflexe

Jedná se o způsoby cíleného a systematického získávání cenných informací o učitelově současné pedagogické činnosti. Představují způsob, jakým učitel tyto informace získává. Vhodný způsob a vyhovující formu si už učitel musí najít sám. Potřebné podklady přitom nalezne v literatuře (Kalhous et al., 2002; Fialová et al., 1999; Petty, 1996; Švec, 2005b), která je zdrojem následujících podkapitol.

### 2.3.1 Sebereflektující otázky

**Sebereflektující otázky** se mohou týkat různých aspektů výuky nebo řešených pedagogických situací. Osvědčuje se postupovat v následujících krocích s využitím těchto sebereflektujících otázek:

- otázky umožňující popsat vnímanou, prožitou nebo z jiných zdrojů uvědomovanou pedagogickou situaci – „*Co jsem vlastně dělal(a)? O co šlo? Co jsem při tom prožíval(a)? V jakém kontextu situace vznikla? Jak komunikace se žáky probíhala? Co se při tom dělo? Jak reagovali žáci? Jak jsem se pokoušela vzbudit zájem svých žáků? Jak jsem se žáky vycházel(a)?*“ apod.
- otázky směřující k postižení možných příčin učitelova jednání v dané pedagogické situaci – „*Proč k této situaci vlastně došlo? Kdo ji vyvolala? Proč jsem jednal v této situaci právě takto? Co mne k tomu přivedlo? Co ovlivnilo mé jednání? O co jsem se při řešení této situace opíral? V čem tyto problémy spočívají?*“ apod.

- otázky podněcující k hledání možností jiného účinnějšího jednání učitele v dané pedagogické situaci – „*Když již o této situaci toto vím, jak bych nyní mohl při jejím řešení postupovat? Jaké přístupy se nabízejí? Jak bych mohl jednat jinak? Co to předpokládá? Co bych měl ve své komunikaci se žáky změnit? Šlo by to dělat i jinak? Přijali by takovou změnu i žáci?*“ apod.

Jak je z uvedeného výčtu patrné, sebereflexní otázky se neobracejí jen do minulosti, ale také do budoucnosti.

### 2.3.2 Pozorování

Další vhodnou technikou je **pozorování vlastní činnosti pomocí videozáznamu nebo zvukového záznamu**. Záznam může pořídit kolega, případně stačí kamera vhodně umístěná na stativu. Na základě nahrávky je možné provést hlubší rozbor nejen učitelových postupů, ale i reakcí žáků, úrovně komunikace apod. Videozáznam zprostředkovává učiteli možnost vidět a analyzovat výuku s určitým časovým odstupem. Hlavní výhodou záznamu je, že učiteli umožní detailně zvýraznit ty stránky činnosti při vyučování, které si běžně není schopen uvědomit, protože je příliš zaměstnán probíhajícím děním.

Pro učitele může být užitečné také **pozorování výuky nebo sledování videozáznamu výuky jiného učitele**. Obojí je nepřímým zdrojem sebereflexe. Pozorující učitelé často uvádějí, že se o svém vlastním vyučování naučili více, když pozorovali své kolegy, než když někdo pozoroval je. Vzájemné hospitace učitelů jsou zvláště úspěšné, pokud je pozorovatel předem stručně seznámen s tím, na kterou oblast učitelovy činnosti se má zaměřit.

### 2.3.3 Rozhovor, diskuse

Důležitým zdrojem informací pro učitelskou sebereflexi je **metoda rozhovoru**. Jedná se o rozhovor cílený, většinou na základě předem připravených otázek. Učitel prostřednictvím takového rozhovoru získává informace o své pedagogické činnosti od svých kolegů, od ředitele, od svých žáků. Učitel může vést rozhovor s jednotlivci nebo ve skupinkách nebo zorganizovat ve třídě diskusi.



### 2.3.4 Dotazník

Jedná se o **dotazníky, které slouží k sebeposouzení** různých aspektů výuky a které najdeme v řadě pedagogických publikací. Dále jde o **dotazníky k hodnocení učitelů** žáky, které si učitel vytváří podle své konkrétní potřeby. Uvědomějí učitelé v průběhu nebo na konci učebního celku zjišťují názory svých žáků. Je důležité volit otázky tak, aby vyhovovaly žákům. Například mladší žáci potřebují jednoduché přímé otázky, dospělí žáci mohou otázky pro dotazník navrhovat i sami. V každém případě je vhodné začlenit do dotazníku otázky týkající se efektivnosti výuky, např. „*Jak jste spokojeni s vyučujícím? Bavila vás výuka? Co se vám na výuce zvláště líbilo? Co se vám na výuce nelíbilo? Jak by se podle vás dala výuka zlepšit? Jaká byla kvalita výuky?*“ apod. Užitečné je také ponechat místo pro další náměty a připomínky.

### 2.3.5 Sebereflexní deník

Za účelnou techniku sebereflexe je považován **deník**, do kterého si učitel zapisuje svoje poznatky a zkušenosti z výuky, zejména z řešení problémových pedagogických situací. Deníkové zápisy lze pořizovat po každé vyučovací hodině nebo na konci každého školního dne. Výhodou je zaznamenání konkrétních událostí, které jsou pro učitele bezprostředním podnětem k úsilí o změnu. Učitel může vyplňovat list s předem danými kolonkami nebo si své postřehy a pocity zapisovat jen tak, bez jakéhokoliv formálního omezení. Sebereflexní deník učitelům umožňuje uspořádat a pojmenovávat pedagogické zkušenosti, vracet se k nim a na základě těchto návratů rekonstruovat dosavadní poznatky a zkušenosti, způsoby jednání i způsoby uvažování o pedagogické realitě. Jelikož problémy a situace, do nichž se učitel dostává, nejsou zpravidla jednoznačné, může učitelům úspěšné řešení podobné situace přinést jistotu při rozhodování. Tato technika je velmi užitečná u studentů učitelství a začínajících učitelů, kteří ocení možnost se k zápisům v deníku v případě potřeby vracet. Smysluplnost sebereflexního deníku mohou však ocenit i zkušenější učitelé.

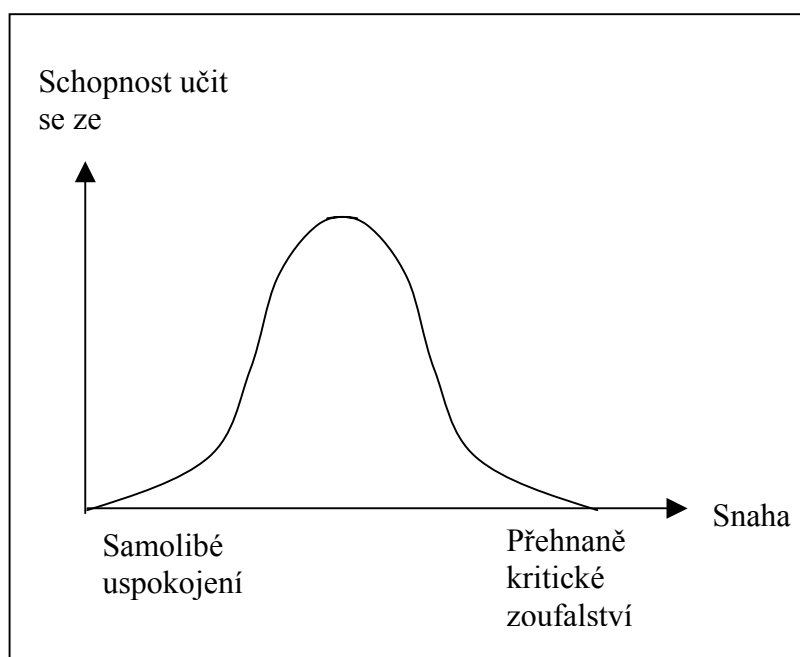
## 2.4 Využití výsledků sebereflexe

U začínajících učitelů je sebereflexe nástrojem uspořádávání, hodnocení a zobecňování pedagogických zkušeností i východiskem případné korekce jejich pedagogické činnosti. U zkušenějších učitelů k tomuto využití sebereflexe přistupuje i prevence proti sklouznutí do pedagogické rutiny.

Výsledky sebereflexe umožňují učitelům:

- předcházet náročnějším a problémovým pedagogickým situacím nebo se připravit na jejich adekvátnější řešení,
- potvrdit účinnost jeho pedagogických postupů,
- korigovat méně účinné postupy řešení pedagogických situací,
- zdokonalit jeho pedagogické postupy – např. rozšířit škálu uplatňovaných výukových metod, zdokonalit metodiku kladení otázek atd.,
- orientovat své sebevzdělávání potřebným směrem na osvojení žádoucích pedagogických i psychologických poznatků.

A co je nejdůležitější? Opravdu se snažit poučit, neboť cílem je, aby se učitel stal někým, kdo uvažuje o tom, jak vyučuje, a stále přitom usiluje o zlepšení. Tento proces probíhá po celou učitelskou kariéru. Ale jak nám ukazuje obrázek (Obr. 1) – všeho s mírou. (Fialová et al., 1999; Kyriacou, 2004).



Obr. 1. Závislost schopnosti učít se ze zkušeností na snaze podle Pettyho (1996).

### 3 PROFESNÍ DRÁHA UČITELŮ

Jednotliví učitelé se navzájem liší v tom, jak dovedně a jak systematicky sebereflexi provádějí. Závisí to na jejich zkušenostech, které postupně získávají během své profesní dráhy. Obecně je vývoj profesní dráhy objasňován jako proces vázaný na životní cyklus, jehož průběh lze rozdělit do několika fází. Jak uvádí Průcha (2002b), v případě profesní dráhy učitelů bychom mohli rozlišovat 6 fází.

#### 3.1 Volba učitelské profese a studium učitelství

Klíčovou otázkou je motivace pro studium učitelství. Počet uchazečů o učitelské povolání každým rokem roste. Je to ale dáno také tím, že přihláška na pedagogickou fakultu je u mnoha studentů pouze pojistkou v případě, že nebudou přijati na jinou, preferovanější fakultu. Mnoho studentů se také rozhoduje o studiu na pedagogické fakultě na poslední chvíli, což znamená, že jejich motivace nebyla promyšlená a dlouhodobá. Navíc ne všichni studenti po dokončení studia budou chtít učitelské povolání vykonávat. Mohli bychom se tedy domnívat, že motivace k učitelské profesi je u nás poměrně nízká a povrchní. Na druhé straně si dnes společnost začíná uvědomovat závažnost školní edukace a v důsledku toho se věnuje větší pozornost výběru těch, kdo se mají učiteli stát (Průcha, 2002a).

Studenti mívají zkreslenou představu, že kvalitní studium učitelství je takové, které poskytuje konkrétní návody a jednoznačná řešení. Ovšem sebedokonalejší výbava teoretickými znalostmi nestačí. Studenti potřebují množství příkladů a ilustrací ze života školy a práce učitelů, a dále praktický výcvik dovedností potřebných v práci učitele, ať již pedagogických, didaktických nebo osobnostních. I sebereflexi je nutno se naučit. Studenti se seznamují s tím, co to sebereflexe vůbec je, s jejími funkcemi, technikami atd. jak bylo popsáno v předcházející kapitole. Absolvují také řízenou pedagogickou praxi na škole s doporučením využívat některou z technik sebereflexe např. vést si sebereflexní deník, což je posléze diskutováno v rámci studijních předmětů (Vašutová, 2004).

Jak doporučuje Švec (2005b), s motivováním studentů k sebereflexi jejich pedagogické činnosti je nutné začít již v 1. ročníku studia na fakultě. Jde především o to, vést studenty k zamýšlení se nad sebou jako budoucím učitelem.

### 3.2 Profesní start

Profesní start jakožto vstup mladého člověka do výkonu povolání, pro které se připravoval, se odehrává ve všech profesích. Pro profesní start učitele je charakteristické, že není postupně zaučován do výkonu své profese a pracovní odpovědnosti také nepřebírá postupně. Vlastně od prvního dne, kdy nastoupí na školu, přebírá všechny povinnosti „normálního“ učitele, plnou odpovědnost za vykonanou práci, kterou navíc vykonává sám, tj. nemá ve svých hodinách kromě žáků nikoho, kdo by mu radil a pomáhal. Naštěstí je zavedena instituce uvádějícího učitele. Je to zkušený učitel, jenž se ve škole o začínajícího učitele stará. Řada publikací definuje učitele-začátečníky jako takové, kteří profesi vykonávají v období 1 – 3 let (Kalhous, Horák, 1996).

Začínající učitel si klade mnoho otázek týkající se pedagogických situací, do kterých vstupuje ve zcela novém postavení – je učitelem. Konfrontuje své znalosti nabyté studiem s pedagogickou realitou. Vhodnou formou je diskuse o otázkách, pochybnostech se zkušenějším kolegou či sebereflexní deník. O jeho účelnosti, významu a možnostech v pedagogickém působení začínajících učitelů vypovídají jejich názory z diskuse vedené Švecem ve studijním roce 1996/97. Pro ilustraci jen pár z nich:

- „... deníky mají výhodu v tom, že se člověk může podívat zpětně na svoji činnost...“
- „... když jsem začala psát deník, více jsem se zamýšlela nad tím, co jsem dělala, nad svým jednáním ve třídě, nad jednáním žáků, určitě to nutí více přemýšlet...“
- „... postupně jsem se k zápiskům vracela, uvědomovala jsem si, jak se třída vyvíjí ve vztahu ke mně, jak se mění moje pohledy na žáky...“
- „... při psaní mě napadá daleko více věcí, než když jenom přemýšlím...“

A co bylo obsahem písemně zaznamenaných sebereflexí začínajících učitelů? Ve výňtcích z jejich deníků vidíme, že:

- bezprostřední pocity a prožitky: „...únavný den, myslela jsem, že to nepřežiji...“
- úvahy o své učitelské roli: „... nejde totiž ani tolik o to, jak člověk zná angličtinu, ale o to, zda se umí vcítit do problémů dítěte, do jeho psychiky...“
- dilemata a otázky: „... Jak žáky přinutit, by se vyjádřili? Mají vůbec vlastní názory? Umí uvažovat? Já po nich přece nevyžaduji žádné konkrétní odpovědi, jen názor. ...“
- předsevzetí: „... můj úkol je více chválit – zaměřovat se nejen na výborné žáky, ale i na slabší a u těch oceňovat i snahu a malé pokroky...“ (Švec, 2005b).

### 3.3 Profesní adaptace

Tato etapa, podle empirických údajů časový úsek 3 – 5 let, je charakteristická postupným překonáním všech překážek a přizpůsobením se podmínkám. Učitel již lépe zná to, co se od něj očekává, své povinnosti a veškeré činnosti, které se v jeho práci běžně vyskytují, jak z hlediska obtížnosti, tak z hlediska odpovědnosti. Postupně se naučil, jak efektivně pracovat, a získal potřebné profesní zkušenosti. Zjistil, jaké metody sebereflexe mu vyhovují, dovede se po skončené výuce zamyslet nad jejím průběhem a konstruktivně ji zhodnotit. Ví, jak zkoumat kvalitu své vlastní práce a zjišťovat účinky svých rozhodnutí. Chápe sám sebe jako trvale se učícího člověka, který je po každém školním roce moudřejší, protože opět rozšířil své znalosti o vyučování a učení.

### 3.4 Profesní stabilizace

Nejdelší etapou profesní dráhy učitele je fáze stabilizace. Za období začátku nabývání vlastností experta se považuje úsek, který následuje po pěti letech učitelovy práce. Učitel je v roli experta, zkušeného učitele, který může předávat zkušenosti mladým učitelům. Oceňuje smysluplnost sebereflexních metod a dostává se k hlubšímu chápání významu sebereflexe v profesionální dráze učitele. Je jím nacházení cest ke zdokonalení pedagogické činnosti, neboť sebereflexe směřuje k uvědomování si toho, jak si jako učitel vede v komunikaci se žáky, rodiči, kolegy. Tuto skutečnost učitel rekapituluje v určitých klíčových obdobích, v pololetí, na konci školního roku, při změně či inovaci pedagogických postupů, při příchodu na novou školu apod. Jako odborník dokáže posoudit, co je pro jeho žáky nejlepší a co se shoduje s jeho přístupem k výuce a i s jeho životním a učitelským hodnotovým systémem (Pasch et al., 1998; Švec, 2005b).

### 3.5 Profesní vyhasínání, resp. profesní konzervatismus

Na jedné straně se předpokládá, že učitel, který se nachází v poslední fázi své profesní dráhy (asi 25 – 30 letech výkonu profese) je nejzkušenější. Na druhé straně, se zvyšující se délkou učitelské praxe narůstají konzervativní postoje, ztrácí zájem o práci, provádí ji jen rutinně a bez nadšení, projevují se důsledky stresových tlaků, zdravotní potíže a u některých učitelů vzniká efekt vyhoření. V této fázi může učitel sebereflexi využít k prevenci proti sklouznutí do pedagogické rutiny (Průcha, 2002a; Kyriacou, 2004).

## 4 SHRUTÍ KLÍČOVÝCH POZNATKŮ

Dovolím si tvrdit, že každý učitel věnuje určitou část svého času úvahám o své práci, o svém vlastním jednání a činech v interakci se žáky, ale i s jejich rodiči a kolegy na škole. Pozornost učitele je zaměřena zejména na plánování a přípravu vyučování, realizaci vyučovací hodiny, řízení vyučovací hodiny, rozvoj klimatu třídy, udržení kázně a zvládnutí výchovných situací, hodnocení prospěchu žáků a reflexi vlastní práce a sebehodnocení (Kyriacou, 2004). Jak je vidět, učitel může sledovat a hodnotit vyučování z různých úhlů. Jsou to zejména problémové pedagogické situace – situace, s jejichž průběhem není spokojen a situace, s nimiž si dost dobře neví rady – které vedou učitele k sebereflexi.

Sebereflexí v pedagogické činnosti učitele rozumíme uvědomování si svých (tj. učitelských) poznatků, zkušeností a prožitků z pedagogické činnosti, zejména z řešení pedagogických situací. Dochází přitom k popisu, analýze, hodnocení, uspořádání a zobecňování vlastních pedagogických poznatků a zkušeností. Kvalitní sebereflexi je třeba považovat za důležitý předpoklad úspěšnosti pedagoga a nutnou podmínku jeho odborného růstu, pedagogické kompetence a odborné odpovědnosti.

Sebereflexe má mnoho funkcí, poznávací, zpětnovazební, rozvíjející či preventivní. Někomu vyhovuje pozorování výuky jiného učitele či návštěva jiného učitele v jeho třídě. Někdo dává přednost diskusi o zkušenostech s kolegou či rozhovoru se žáky. Jiný preferuje dotazník, který slouží k sebehodnocení či obecně k hodnocení učitelů. Velmi užitečný je také sebereflexní deník. Není nezbytně nutné zaznamenávat průběh a výsledek sebereflexe, přece jen je písemné vyjádření či obdobný záznam účelný. Cílem je uspořádat a pojmenovat pedagogické zkušenosti, mít možnost se k nim vracet a usilovat o zlepšení.

Jednotliví učitelé se liší v tom, jak sebereflexi provádějí. Na začátku učitelské kariéry je doporučováno vést si sebereflexní deník. Postupem času by učitel měl hledat a nalézt své vlastní metody a způsoby, které mu vyhovují při zkoumání kvality své práce.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 REALIZACE VÝZKUMU

Tato kapitola je věnována aplikaci teoretických poznatků zpracovaných v předchozím textu na konkrétní pedagogickou realitu, v tomto případě na studium sebereflexe učitelů. Každé cílově zaměřené úsilí pro získání specifických informací souvisejících s řešenou problematikou probíhá podle předem určeného plánu a zvolené metodiky. Postupovala jsem podle pěti kroků, které uvádí Holoušová (Grecmanová et al., 2002) a které jsou podstatou efektivního výzkumu:

- definice výzkumného problému a stanovení cíle výzkumu,
- sestavení plánu výzkumu – rozhodnutí o výzkumných metodách, výběr vzorku respondentů a způsobu zpracování dat,
- sběr informací,
- zpracování dat – popis výsledků,
- interpretace a diskuse výsledků.

### 5.1 Výzkumný problém, cíl výzkumu

Definování výzkumného problému a určení cíle výzkumu patří mezi důležitou a nezákladnější část při přípravě a realizaci výzkumného projektu. Prvotním cílem výzkumu je zaměřit pozornost na učitele a jejich využívání sebereflexe, přičemž výchozím předpokladem je skutečnost, že každý učitel se nad svou pedagogickou činností zamýšlí. Neexistuje jediný učitel, který by si řekl „Budu jen učit a ostatní mne nezajímá!“. Neexistuje jediný učitel, který by si nepoložil otázku „Proč se mi nedaří např. motivovat žáky k samostatnému učení, udržet třídu 7. B. ukázněnou a naopak 7. C. ano, ukončit hodiny chemie přesně a s jasným závěrem atd.?“.

Pokud souhlasíme s tvrzením, že sebereflexi provádí každý učitel, zůstává otázkou, v jaké míře se tak děje a jakých způsobů a metod učitel používá při hledání vlastních pedagogických chyb či úspěchů. Hlavním předmětem tohoto výzkumu tedy je pokusit se identifikovat, v čem spočívají podobnosti a rozdíly v sebereflexi učitelů v různých fázích profesního vývoje za předpokladu smysluplnosti sebereflexe pro učitele v každé fázi profesní dráhy. Konkrétně bylo zkoumáno chápání pojmu sebereflexe, využívání metod pro zdokonalování pedagogické činnosti a hodnocení vlastní úspěšnosti.

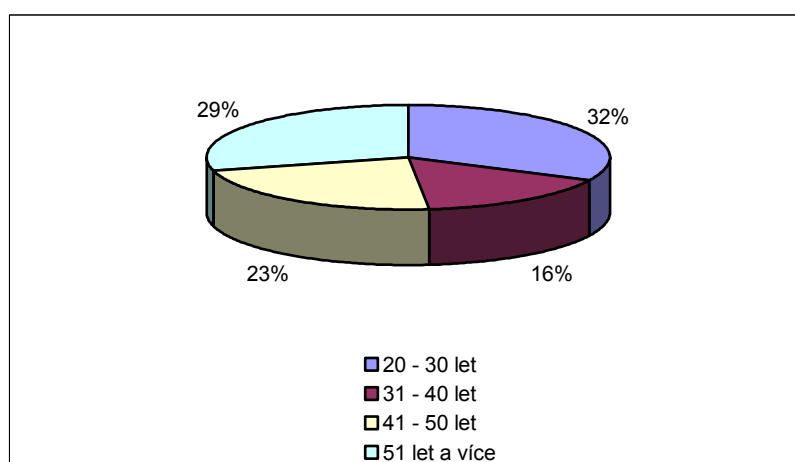


## 5.2 Výzkumný soubor

Své zkoumání jsem zaměřila na učitele Integrované střední školy technické ve Zlíně. Celkem bylo dotazováno 40 učitelů, dotazník vyplnilo 31 učitelů, z toho 16 žen a 15 mužů. Vzhledem k charakteru školy, kde převažují technické obory, je poměr žen a mužů vyrovnaný. Tři dotazníky bylo nutno vyloučit z důvodu nekompletních informací. Věkovou strukturu ukazuje následující tabulka (Tab. 1) a graf (Obr. 2).

Tab. 1. Věková struktura učitelů zkoumaného souboru.

Věk	Celkem	Muži	Ženy
20 – 30 let	10	4	6
31 – 40 let	5	3	2
41 – 50 let	7	2	5
51 let a více	9	6	3

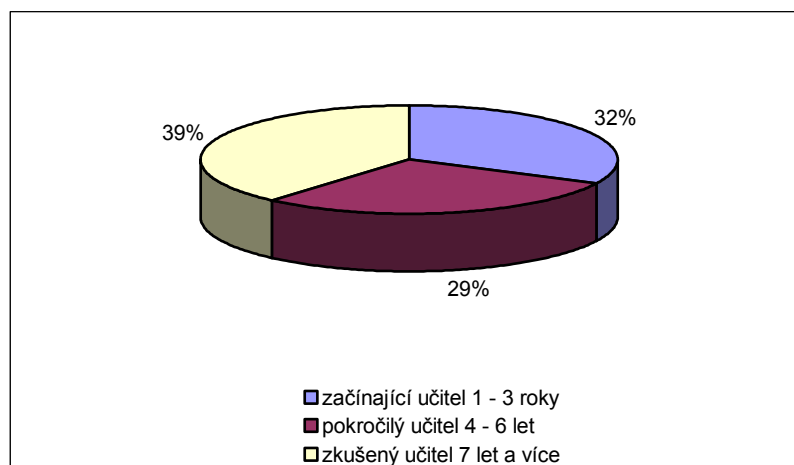


Obr. 2. Grafické znázornění věkové struktury učitelů.

Co se týká doby výkonu učitelského povolání, jsou na této škole zastoupeni učitelé v různých profesních fázích v téměř rovnoměrném složení (Tab. 2, Obr. 3).

Tab. 2. Doba výkonu učitelského povolání.

Učitel	Počet let výuky	Celkem	Muži	Ženy
začínající	1 – 3 roky	10	5	5
pokročilý	4 – 6 let	9	5	4
zkušený	7 let a více	12	5	7



Obr. 3. Grafické znázornění doby výkonu učitelského povolání.

### 5.3 Použité metody

Pro získání dat a následné zodpovězení výzkumných otázek jsem použila metodou dotazníkového šetření. Dotazník je velice pružným nástrojem výzkumu, protože nabízí široké spektrum možností, jak klást otázky. Musím přiznat, že vytvořit dotazník se mi zprvu jevilo jako jednoduchá věc, ale nebylo tomu tak. Dotazník byl sestavován ve třech fázích. Nejprve jsem provedla předběžný návrh otázek, které měly spíše obecný charakter. Návrh otázek byl konzultován se dvěma učiteli a doplněn o některé další varianty odpovědí. Nakonec na základě konzultace s vedoucí práce byla vytvořena konečná verze dotazníku s konkrétním zněním jednotlivých otázek. Některé bylo třeba uvést do co nejsrozumitelnější a nevhodnější podoby. Jsem si vědoma, že tento dotazník nemůže pokrýt všechny aspekty sebereflexe. Kompletní dotazník uvádím v příloze (Příloha P I).

#### 1) Struktura dotazníku

V úvodu jsem učitele požádala o vyplnění dotazníku a stručně je seznámila se smyslem a cílem tohoto výzkumu. Oslovení je zvoleno co nejširší „Vážení učitelé“. Zdůraznila jsem, že dotazníkové šetření je zcela anonymní, což uvolňuje napětí a obavy z toho, že poskytnuté informace mohou být zneužity v neprospěch dotazovaných učitelů. Poté následují identifikační otázky, které slouží k získání přehledu o pohlaví, věkovém složení a době výkonu učitelského povolání dotazovaných učitelů. Hlavní část obsahuje 11 otázek, tudíž dotazník samotný není vytvořen příliš dlouhý. Tento počet byl stanoven tak, aby neohrozil ochotu učitelů k vyplnění dotazníku. V úplném závěru je obsaženo poděkování za ochotu a čas věnovaný jeho vyplňování.

## 2) Typy použitých otázek

Při sestavování dotazníku jsem se snažila dbát na pečlivou, přímou, jednoduchou, srozumitelnou a nezaujatou formulaci otázek. Otázky jsou kladeny v logickém sledu a vzájemné návaznosti. Byly použity:

- otázky s otevřeným koncem – učitelé nejsou nijak omezováni a je jim dána volnost při vlastním vyjádření odpovědí; mohou být nevýhodné při konečném vyhodnocování výsledků,
- otázky se čtyřmi a více odpověďmi – učitel si vybírá z předem stanovených odpovědí a volí tu, kterou považuje za nejbližší pravdě; bývají méně náročné na konečné vyhodnocení,
- otázka se škálovací stupnicí – učitel hodnotí danou věc na klasifikační, numerické stupnici, která představuje jistou hierarchii upřednostnění.

## 5.4 Způsob zpracování dat

Pro zpracování a vyhodnocení dat jsem použila tabulkový editor Microsoft Excel. Údaje vycházející z výsledků dotazování jsou upraveny, prověřeny a je k nim připojen komentář. Každá z otázek je jednotlivě zpracována s využitím statistických metod a pro větší přehlednost doplněna o grafy a tabulky podle charakteru otázky. Odpovědi na otevřené otázky jsem přečetla a zamyslela se nad nimi. Jednotlivé odpovědi jsem se snažila utřídít do kategorií, které by vyjadřovaly totožné názory učitelů. U otázek s výběrem odpovědí jsem odpovědi zařadila do jednotlivých tříd a stanovila jejich četnost. Při zpracování otázky se škálovací stupnicí jsem u každé položky vynásobila počet odpovědí zvoleným pořadím. Podle dosažených hodnot jsem stanovila konečné pořadí, přičemž čím nižší hodnota, tím lepší umístění v konečné žebříčku.

## 5.5 Popis výsledků

Dospěla jsem k těmto výsledkům:

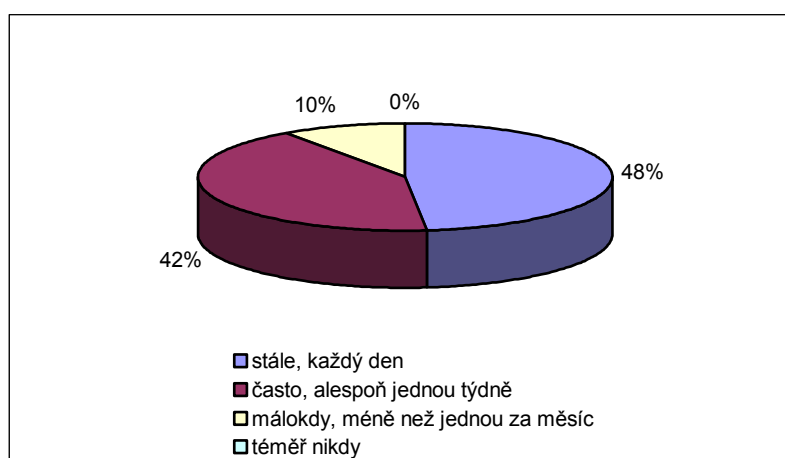
- **Otázka č. 1 – Co si představujete pod termínem sebereflexe?**

Touto otázkou jsem neprověřovala znalosti učitelů, co je sebereflexí, ale zajímalo mne, co si pod tímto termínem učitelé představují. Odpovědi začínajících a zkušených učitelů se od sebe nijak nelišily, byly různě formulovány, zato však vyjadřovaly v podstatě totéž. Jde o

proces sebehodnocení, kdy učitel hodnotí sám sebe, přemýšlí nad sebou. Jde o zpětné ohlédnutí za tím, co učitel dělal, jak se zachoval a jaké byly příčiny tohoto jednání. Velice pěkně to vyjádřil jeden z učitelů: „Je to jako když na sebe hledím z poslední lavice“. Jde o schopnost kriticky vnímat sám sebe, uvažovat nad svými postoji, důvody jednání a prověřovat je. Jde o sledování průběhu vlastní pedagogické práce s následnými závěry pro další výuku. Učitelé taktéž uváděli, že dospějí k sebepoznání, neboť pokud se chtějí dále rozvíjet, potřebují odhalovat vlastní chyby, nedostatky, ale i to co dělají dobře. Zdůrazňovali, že v pedagogické praxi je sebereflexe nutnou podmínkou pro odborný růst pedagoga.

• **Otázka č. 2 – Jak často uvažujete o své současné učitelské činnosti?**

Tato otázka byla zadána pro ověření předpokladu, že každý učitel se nad svou pedagogickou činností zamýšlí. Tento předpoklad byl potvrzen, neboť opravdu žádný učitel neoznačil volbu téměř nikdy, jak ukazuje graf (Obr. 4). Učitelé uvažují o své učitelské činnosti opravdu velmi často, a to denně nebo alespoň jednou týdně, dohromady jde o 90 % učitelů. Pouze 3 učitelé o své činnosti přemítají méně než jednou za měsíc.



Obr. 4. Frekvence uvažování o své učitelské činnosti.

Pokud bychom tuto otázku hodnotili z hlediska jednotlivých profesních fází, výsledky se od celkového hodnocení příliš neliší. 80 % začínajících učitelů se nad svou učitelskou činností zamýšlí denně nebo alespoň jednou týdně, pokročilejší učitelé všichni a u zkušených učitelů jde o 92 %. Pokročilí učitelé rekapituluji svou dosavadní pedagogickou dráhu s cílem zhodnotit, zda setrvat v tomto povolání či nikoliv. Grafy jednotlivých profesních skupin jsou uvedeny v příloze (Příloha P II).

- **Otázka č. 3 – Jak často systematicky diagnostikujete konkrétní učební problémy?**  
Pokud bychom se zaměřili na řešení konkrétních učebních problémů, více než polovina učitelů je diagnostikuje alespoň jednou týdně a 35 % denně (Obr. 5).



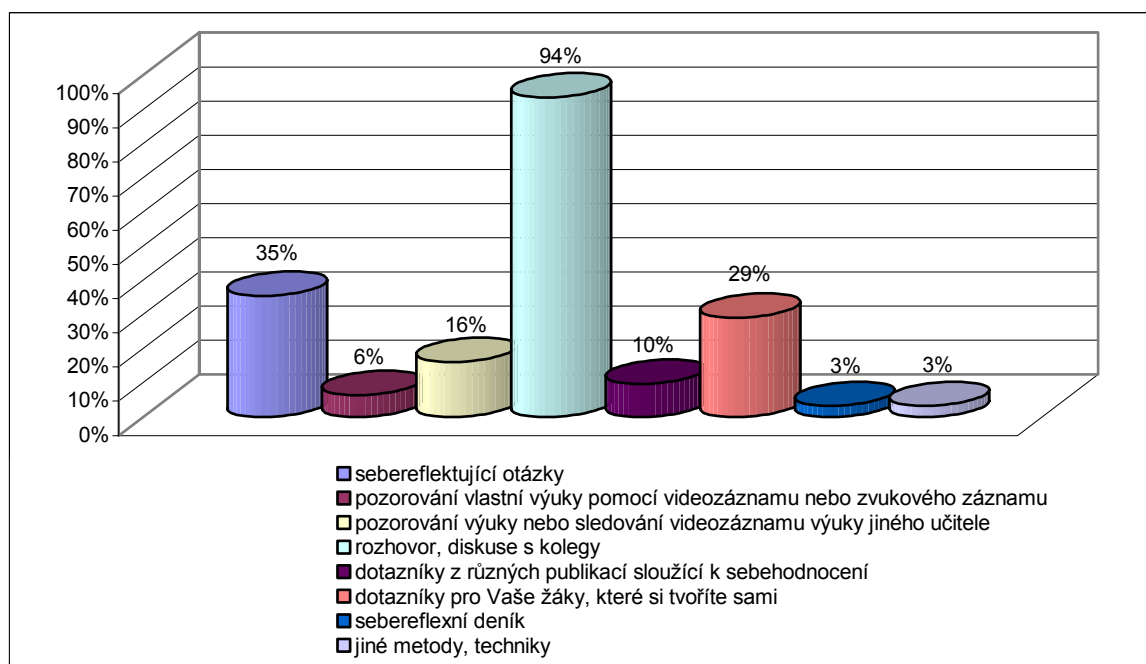
Obr. 5. Frekvence systematického diagnostikování konkrétních učebních problémů.

Jeden začínající učitel se na konkrétní učební problémy nezaměřuje a taktéž jeden se na ně zaměřuje méně než jednou za měsíc. Ostatní začínající učitelé se věnují konkrétním učebním problémům každý den nebo alespoň jednou týdně. Pokročilí a zkušení učitelé diagnostikují učební problémy denně nebo alespoň jednou týdně. Jednotlivé grafy jsou uvedeny v příloze (Příloha P III).

- **Otázka č. 4 – Jakých metod využíváte při zdokonalování svých učitelských činností?**

Způsob sebereflexe, který učitelé vyhovuje, si musí každý najít sám. Ponejvíce učitelům vyhovuje rozhovor či diskuse s kolegy a dále vnitřní dialog se sebou samým v podobě sebereflekujících otázek. Jako třetí metodu učitelé uváděli dotazníky pro žáky, které si sami tvoří, aby vyhovovaly tomu, co se učitel chce dozvědět. Vzájemné hospitace učitelů jsou podle jejich názoru také prospěšné. Pozorování výuky svého kolegy preferuje 5 učitelů. Je nutné poznamenat, že se učitelé pozorováním výuky jiného učitele dozví o své výuce více než když někdo pozoruje je a následně jsou jim předány výsledky pozorování. Dotazníky z různých publikací sloužící k sebehodnocení využívají 3 učitelé. Pozorování vlastní výuky preferují jen 2 učitelé. V mnoha případech je nutno připravit záznamovou techniku, k čemuž je také třeba určitý čas, který ale učitelé raději věnují jiným činnostem spojeným s vyučováním. Záznamy formou sebereflexního deníku si píše jeden učitel.

Metodu zážitkové pedagogiky zmínil taktéž jeden učitel. Procentuální vyjádření využívání jednotlivých metod zachycuje graf (Obr. 6).



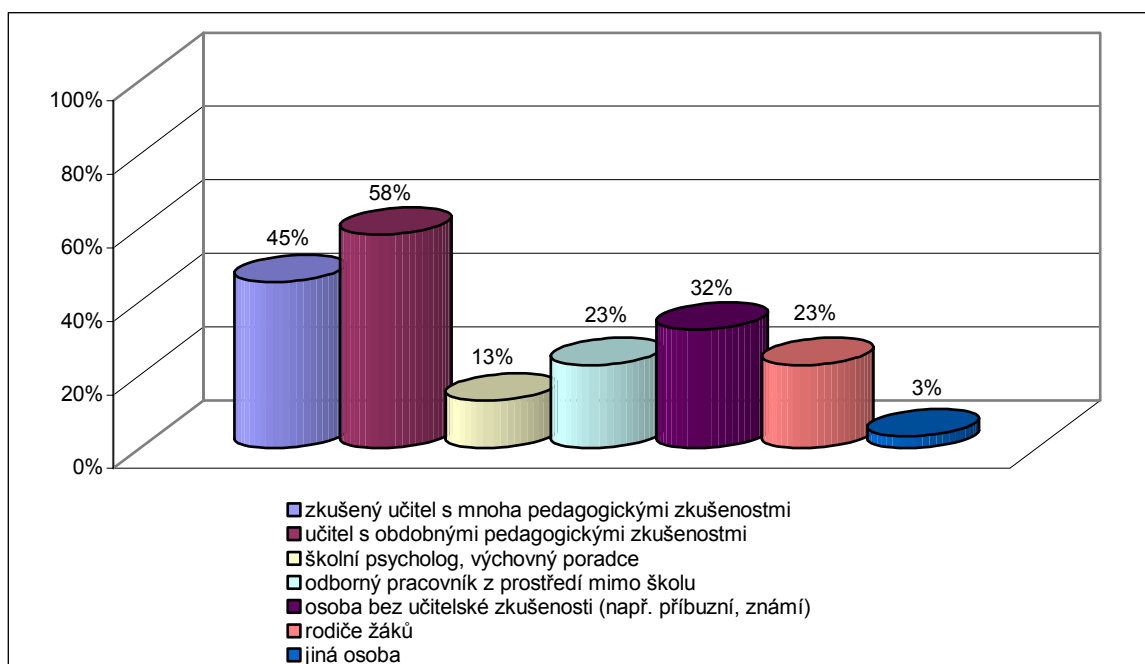
Obr. 6. Metody využívané učiteli při zdokonalování svých učitelských činností.

Podíváme-li se na jednotlivé profesní skupiny učitelů, všichni začínající učitelé preferují rozhovor, a to se zkušenějšími kolegy, o tom pak více v další hodnocené otázce. Dále pak využívají dotazníky pro žáky a hledají odpovědi na sebereflekující otázky. U pokročilejších učitelů opět stoprocentně vítězí rozhovor s kolegy, ovšem pak dávají přednost pozorování výuky svých kolegů a dotazníkům z publikací, které využívají k sebehodnocení. Zkušenější učitelé také o své učitelské činnosti debatují s kolegy, pokládají si sebereflekující otázky a tvoří si dotazníky pro žáky. Podrobně je využívání jednotlivých metod vidět na grafech v příloze (Příloha P IV).

• **Otázka č. 5 – S kým nejčastěji konzultujete svou pedagogickou práci, kdo Vám pomáhá s případnými nedostatky či problémy?**

Nejvíce učitelů se obrací na učitele s obdobnými pedagogickými zkušenostmi a na učitele, kteří mají bohaté zkušenosti z pedagogické práce. Na druhé straně vítají názory lidí, kteří učitelské povolání nevykonávají, např. známí či příbuzní. Tím získávají pohled z druhé strany, který jim pomáhá vidět věci jinak než z pohledu učitele. K nezaujatému pohledu také přispívá konzultace s odborným pracovníkem z prostředí mimo školu či konzultace s rodiči žáků. Poměrně málo učitelů se radí se školním psychologem či výchovným

poradcem. Jeden učitel uvedl navíc animátory kurzů pro pedagogy a pracovníky center pro mládež (Obr. 7).



Obr. 7. Osoby, s nimiž učitelé nejčastěji konzultují svou pedagogickou práci, a které jim pomáhají s případnými nedostatky či problémy.

Začínající učitelé se nejčastěji radí se zkušenými učiteli, s osobami bez učitelské zkušenosti a s učiteli s obdobnými zkušenostmi. Je zajímavé, že žádný začínající učitel nekonzultuje svou pedagogickou práci s rodiči žáků. Pokročilejší učitelé nejčastěji využívají rad učitelů zkušenějších i stejně zkušených, v obou případech 56 % a dále se obracejí na odborníka z prostředí mimo školu. Až jako další konzultanty využívají známé či příbuzné bez učitelské zkušenosti, což by mohlo znamenat, že si jsou ve své práci jistější a již tolik nepotřebují rozebírat své pracovní povinnosti doma v rámci svého volného času. Oproti začínajícím učitelům využívají již názory rodičů žáků. Co se týká zkušených učitelů, výrazně převažují konzultace s učiteli s obdobnými pedagogickými zkušenostmi. Podrobněji opět v příloze (Příloha P V).

• **Otázka č. 6 – Jakou formou provádíte hodnocení vyučovacích hodin?**

Pojďme se blíže podívat, jakou formou učitelé provádí hodnocení svých vyučovacích hodin. Většina učitelů si postřehy a pocity z hodiny vůbec nezapisuje. Čtyři učitelé z nich zdůraznili, že provádí hodnocení „jen tak v hlavě“, kdy se snaží promítnout si důležité momenty z hodiny v mysli a uložit si nejpodstatnější postřehy v paměti. Na druhou stranu velká část učitelů si zápisky přece jen pořizuje, zapisuje si poznámky o svých hodinách

bez formálního omezení či nějaké struktury. Žádný učitel neprovádí zápis hodnocení jinou formou, např. pomocí počítače (Obr. 8).

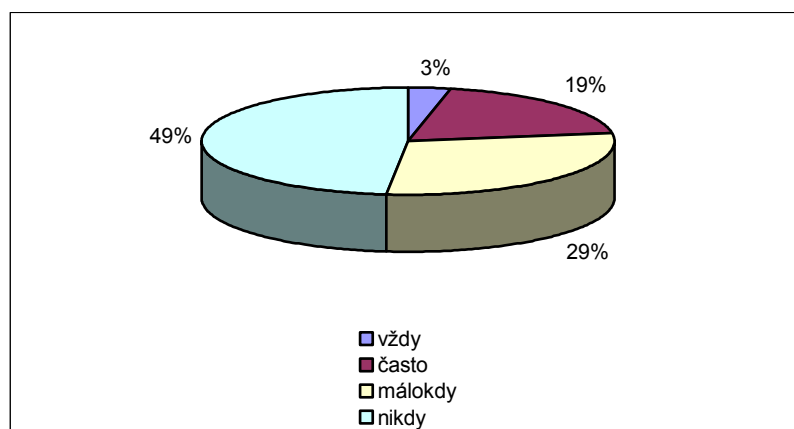


Obr. 8. Forma provádění hodnocení vyučovacích hodin.

Polovina dotazovaných začínajících učitelů si postřehy z hodin zapisuje bez jakéhokoli formálního omezení, 4 učitelé si psané zápisy vůbec nedělají a pouze jeden začínající učitel si vypisuje vyčerpávající formulář s předem danými kolonkami. U pokročilých a zkušených učitelů je vyšší procento těch, kteří si zápisky nedělají (Příloha P VI). Můžeme se tedy domnívat, že technika zápisu je velmi užitečná především u začínajících učitelů.

• **Otázka č. 7 – Zapisujete si hodnocení vyučovací hodiny po každé vyučovací hodině?**

Jelikož odpovědi z předchozí otázky ukázaly, že si učitelé ve většině případů zápisky z vyučovacích hodin nepořizují, odpovědi nikdy a málokdy dominovaly. Šest učitelů si poznámky po každé vyučovací hodině dělá často a pouze jeden vždy (Obr. 9). Je to také dáno malým časovým prostorem mezi jednotlivými vyučovacími hodinami, kdy učitel musí stihnout řadu činností. Na vlastní sebereflexní práci mu pak zbývá čas až po skončení vyučování či doma.



Obr. 9. Frekvence zápisu hodnocení vyučovací hodiny.

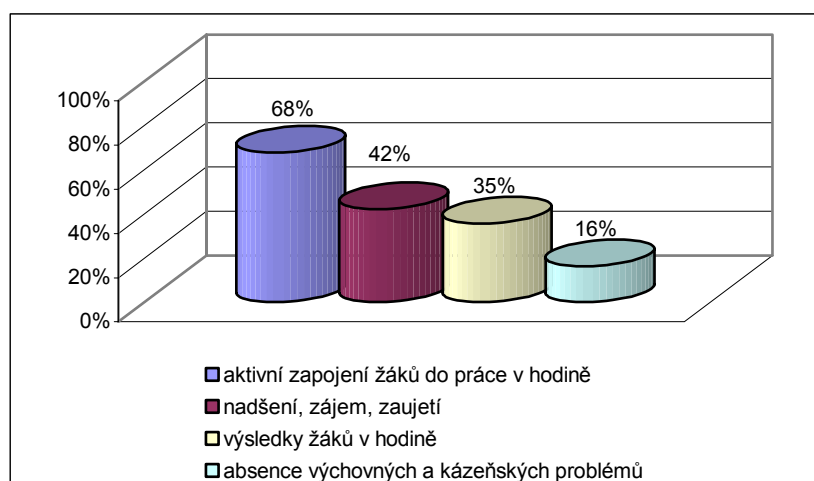


U začínajících učitelů si polovina pořizuje zápisky po každé vyučovací hodině vždy nebo často, a polovina málokdy nebo nikdy. U pokročilejších učitelů možnost vždy nebo často nevybral žádný dotazovaný učitel, 56 % těchto učitelů zvolilo možnost nikdy. K této možnosti se nejvíce přiklání i zkušení učitelé. Jednotlivé grafy jsou uvedeny v příloze (Příloha P VII).

• **Otázka č. 8 – Na základě čeho hodnotíte, že se Vám povedla skutečně dobrá vyučovací hodina?**

Pro hodnocení úspěšnosti vyučovací hodiny používají učitelé celý komplex kritérií. Jak se ukázalo, jedná se o jednu z klíčových otázek, proto měli sami učitelé uvést znaky skutečně dobré vyučovací hodiny. Po provedené analýze mohu konstatovat, že jejich odpovědi lze shrnout do 4 kategorií seřazených od nejfrekventovanějšího znaku (Obr. 10).

- 1) *Aktivní zapojení žáků do práce v hodině* – jsou-li studenti aktivní, snaží se spolupracovat, reagují na dotazy učitele a naopak sami pokládají dotazy k tématu.
- 2) *Nadšení, zájem, zaujetí* – výuka a práce na úkolech žáky baví, jsou učivem viditelně zaujati a zajímají se o danou problematiku a její rozvíjení.
- 3) *Výsledky žáků v hodině* – znalost a hloubka pochopení látky u žáků, žáci si danou problematiku osvojili a během výuky na probíranou látku reagují.
- 4) *Absence výchovných a kázeňských problémů* – žáci v hodině nevyrušují.



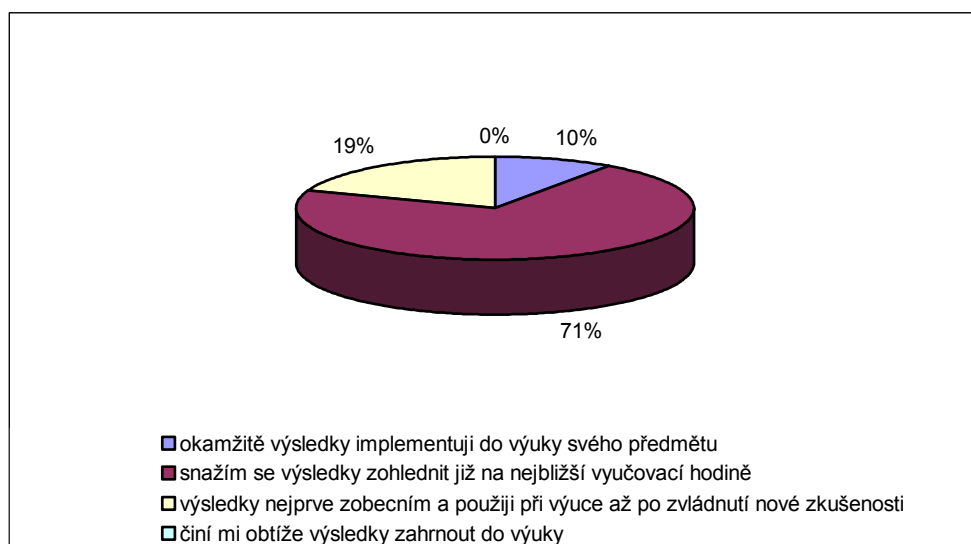
Obr. 10. Znaky skutečně dobré vyučovací hodiny.

U všech 3 profesních skupin učitelů zaujímá dominantní postavení aktivita žáků v hodinách. Začínající učitelé dále hodnotí dobrou hodinu podle dosažených výsledků a pochopení látky žáky, naopak u pokročilejších a zkušených učitelů se tento znak dobré hodiny posouvá na třetí příčku. Je odsunut zájmem a zaujetím pro výuku, které učitelé

s delší praxí uvádějí mnohem častěji. Grafy jednotlivých profesních skupin jsou uvedeny v příloze (Příloha P VIII).

• **Otázka č. 9 – Jak využíváte výsledků vlastního hodnocení pro svou budoucí činnost?**

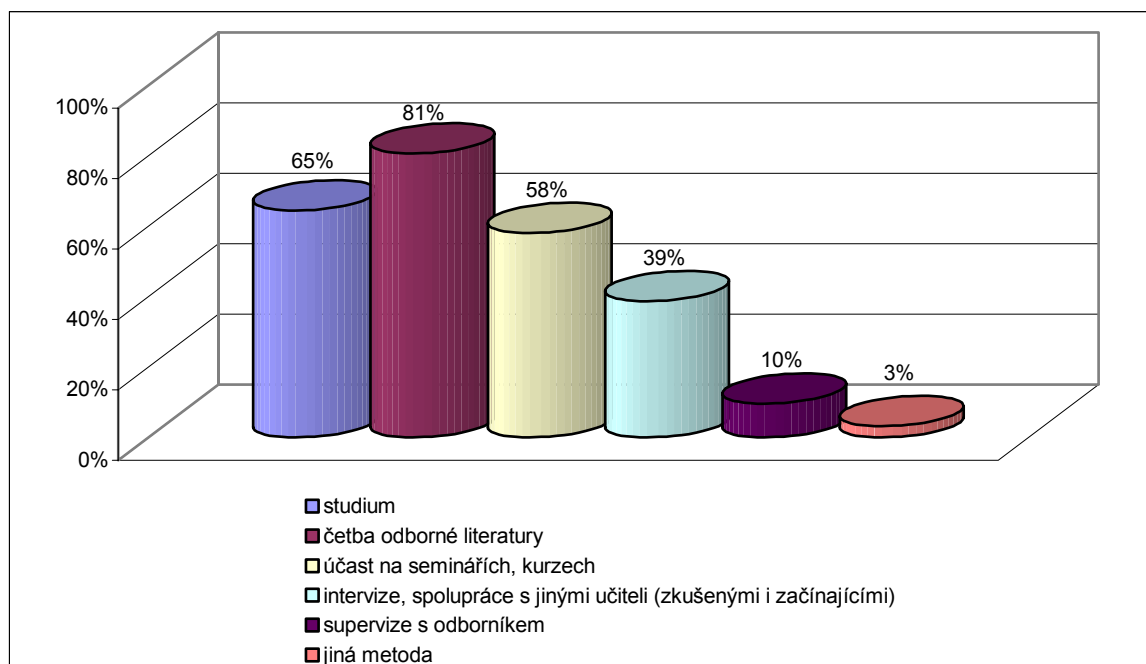
Velmi důležitým aspektem je využívání výsledků sebereflexe pro další pedagogickou práci. Naprostá většina učitelů, shodně ve všech třech profesních skupinách, se snaží výsledky zohlednit již na nejbližší vyučovací hodině. Jen někteří učitelé zjištěné výsledky nejprve zobecní a až pak použijí při výuce. Nejmenší počet učitelů výsledky okamžitě implementuje do výuky svého předmětu, což může svědčit mimo jiné o pečlivém zvažování následných kroků. Žádný učitel se nezmínil o tom, že mu činí obtíže výsledky zahrnout do své výuky. Využití výsledků ukazuje graf (Obr. 11) a příloha (Příloha P XI).



Obr. 11. Využívání výsledků vlastního hodnocení pro budoucí práci.

• **Otázka č. 10 – Jaké metody používáte pro rozvoj své pedagogické práce?**

Pokud bychom se podívali na metody, jak rozvíjí učitelé své pedagogické kompetence a dovednosti, zjistíme, že učitelé jsou opravdu činorodí a ve svém oboru se neustále vzdělávají (Obr. 12, Příloha P X). Naprostá většina dotazovaných učitelů uvedla četbu odborné literatury, studium a účast na seminářích či kurzech. Nebylo přitom podstatné, v které profesní skupině se nacházejí. Až na dalších místech se umístila intervize a supervize s odborníkem. Jeden zkušený učitel uvedl také terapeutický výcvik.



Obr. 12. Metody používané učiteli pro rozvoj své pedagogické práce.

- **Otázka č. 11 – Podle čeho hodnotíte svou celkovou úspěšnost jakožto učitel / učitelka? (Sestavte prosím žebříček od 1 do 10, kde 1 je pro Vás nejdůležitější a 10 nejméně důležité kritérium.)**

Učitelé používají při dlouhodobém hodnocení své profesní úspěšnosti různá kritéria, vycházející z různých zdrojů. Prvních 5 (vzdělávací výsledky žáků; testy, zkoušení; porovnání třídy, kde vyučuji, s třídou, kde učí kolega; celkový rozvoj žáků; radost a štěstí žáků) bychom mohli klasifikovat jako kritéria týkající se žáků, další 3 (hodnocení rodičů; hodnocení kolegů; hodnocení žáků) jako kritéria vnější a poslední 2 (vlastní pocit úspěšnosti; vlastní vynaložené úsilí) jako kritéria vnitřní. Pro větší přehlednost jsou pořadí jednotlivých kritérií celkově i podle profesních skupin uvedena v tabulce (Tab. 3).

Pokročilí a zkušenější učitelé uvádějí jako nejfrekventovanější kritérium pro hodnocení vlastní úspěšnosti to, které se vztahuje ke vzdělávacím výsledkům žáků, zato začínající učitelé radost a štěstí žáků. Velmi významným kritériem je také celkový rozvoj žáků. Jistou roli hraje zpětná vazba od žáků, i bývalých. Vlastní vynaložené úsilí, stejně jako vlastní pocit úspěšnosti nejsou příliš relevantními kritérii pro sebehodnocení profesní úspěšnosti. Taktéž zpětná vazba od rodičů či kolegů se objevuje v závěru žebříčku.

Tab. 3. Žebříček kritérií celkové úspěšnosti učitelů.

Kritérium úspěšnosti	Pořadí			
	celkově	u začínajících učitelů	u pokročilých učitelů	u zkušených učitelů
vzdělávací výsledky žáků	1.	3.	1.	1.
celkový rozvoj žáků	2.	2.	2.	4.
radost a štěstí žáků	3.	1.	3.	2.
hodnocení žáků	4.	4.	5.	5.
testy, zkoušení	5.	5.	4.	3.
vlastní vynaložené úsilí	6.	7.	7.	7.
vlastní pocit úspěšnosti	7.	9.	6.	8.
hodnocení rodičů	8.	6.	8.	10.
porovnání třídy, kde vyučuji, s třídou, kde učí kolega	9.	10.	9.	6.
hodnocení kolegů	10.	8.	10.	9.

## 5.6 Interpretace a diskuse výsledků

Dotazovaní učitelé všech profesních skupin se shodují ve vymezení pojmu sebereflexe a označují ji za podmínku odborného růstu pedagoga. Provedeným výzkumem se potvrdil úvodní předpoklad, že každý učitel se nad svou pedagogickou činností zamýšlí. 90 % dotazovaných učitelů o své učitelské činnosti uvažuje alespoň jednou týdně a 94 % se přímo zaměřuje na konkrétní učební problémy. S přibývajícími učitelskými zkušenostmi je procento těch, kteří o své práci uvažují alespoň jednou týdně, dokonce ještě vyšší.

Co se týká metod sebereflexe, u všech profesních skupin je nejvyužívanější metodou rozhovor s kolegy. Toto ještě utvrzuje skutečnost, že učitelé všech profesních skupin se nejčastěji radí se zkušenými učiteli či s učiteli s obdobnými pedagogickými znalostmi. Co je zajímavé u začínajících učitelů, ani jeden z nich neoznačil rodiče žáků jako možný zdroj pomoci při řešení nedostatků či problémů.

Pokud se zaměříme na formu provádění hodnocení vyučovacích hodin, můžeme konstatovat, že více než polovina dotazovaných učitelů si postřehy z hodin nezapisuje. Procento začínajících učitelů je pak vyšší než v dalších obdobích profesní dráhy, z čehož bychom mohli usuzovat, že zápisy jsou pro tyto začínající učitele o něco málo důležitější. Ovšem je třeba zmínit, že dotazovaní učitelé si nezapisují svá hodnocení konkrétní

vyučovací hodiny po každé hodině. Je to dáno jinými učitelskými povinnostmi během přestávek. Pro hodnocení úspěšnosti vyučovací hodiny používají učitelé zejména 4 kritéria, a to aktivní zapojení žáků do práce v hodině; nadšení, zájem, zaujetí; výsledky žáků v hodině a absenci výchovných a kázeňských problémů. U všech profesních skupin učitelů zaujímá dominantní postavení aktivita žáků v hodinách. U začínajících učitelů je následně kladen důraz na výsledky žáků, u zkušenějších učitelů na zájem a zaujetí pro výuku.

O to, jaká kritéria používají učitelé pro hodnocení vyučovací hodiny, se ve svém výzkumu zajímal už australský odborník Gordon MacLeod (1988). Do výzkumu zahrnul 60 zkušených učitelů mateřských a základních škol a 18 studentů učitelství. I když jsem svůj výzkum prováděla mezi učiteli střední školy, pojďme se ve zkratce podívat na výsledky MacLeoda. Jako typická kritéria uvádí zapojení žáků do aktivní práce, nadšení či zaujatost žáků, neverbální příznaky, výsledky žáků v hodině, použité testy a známkování, žádné problémy s disciplínou žáků a kategorii „nelze postihnout“. Ponejvíce učitelé využívají kritéria vztahující se k aktivitě žáků, jejich angažovanosti a učebním výsledkům. Pokud bychom provedli srovnání, došla jsem ve svém výzkumu ke stejným třem nejpoužívanějším kritériím.

Výsledky vlastního hodnocení se učitelé všech profesních skupin snaží zohlednit již na nejbližší hodině, případně je nejprve zobecní a až pak použijí při výuce. Svědčí to o uvážlivém jednání učitelů, změny provádí po důkladnějším zamyšlení nad výukou uplynulého dne či během přípravy plánů na následující hodinu. Jako velmi pozitivní bych hodnotila, že žádný učitel nepocití uje obtíže při využívání výsledků sebereflexe pro svou další výuku. Může to být dáno neustálým rozvojem pedagogických kompetencí a dovedností ze strany dotazovaných učitelů, a to nejvíce četbou odborné literatury, studiem a účastí na seminářích.

Svou celkovou úspěšnost z dlouhodobého hlediska hodnotí dotazovaní učitelé podle vzdělávacích výsledků žáků, celkového rozvoje žáků a radosti a štěstí žáků, přičemž vlastní vynaložené úsilí a vlastní pocit úspěšnosti nejsou až tak rozhodující. Pořadí jednotlivých kritérií je téměř totožné u všech profesních skupin. Opět bychom mohli provést porovnání s výzkumem MacLeoda (1988), kde byly vzdělávací výsledky žáků také nejfrekventovanějším kritériem a vlastní vynaložené úsilí a vlastní pocity úspěšnosti naopak nejméně frekventovanými kritérii.

Bohužel musím přiznat, že jsem nenašla výzkumy týkající se identifikace rozdílů a podobností v sebereflexi učitelů v různých fázích vývoje. Proto se omezím na konstatování, že z výsledků tohoto výzkumu vyplývá, že rozdíly v sebereflexi mezi učiteli ve fázi profesního startu a zkušenými učiteli jsou minimální. Může to být způsobeno tím, že jsem svůj výzkum provedla na jediné škole. Všichni dotazovaní učitelé pak mají tytéž podmínky pro výkon své pedagogické činnosti a využívají stejných metod, které jim předali jejich zaučující učitelé. Je tak proto nutné připustit možná zkreslení. Dále usuzuji, že by tento výsledek mohl být ovlivněn nepříliš velkým výzkumným souborem učitelů, neboť pro stanovení všeobecně platného závěru je třeba rozsáhlejších dat.

## ZÁVĚR

Problematika sebereflexe se v poslední době dostává do popředí zájmu nejen psychologů, ale i pedagogů. Sebereflexi je možno definovat mnoha způsoby, má mnoho funkcí, své fáze a metody, které jsou definovány v teoretické části mé bakalářské práce. Cílem sebereflexe je uspořádat, uvědomit si a pojmenovat pedagogické zkušenosti. Je nanejvýš žádoucí věnovat dostatečnou pozornost schopnosti analyzovat vlastní práci, hodnotit její výsledky, vyvozovat z tohoto hodnocení vlastní závěry a tak se postupně zdokonalovat.

Jednotliví učitelé se liší v tom, jak sebereflexi provádějí, jakých metod a postupů používají, kdy a jak často se sebereflexi věnují. Všechny tyto aspekty se mohou také měnit v průběhu profesní dráhy učitele. A právě tímto tématem jsem se zabývala ve své bakalářské práci. Mým cílem bylo identifikovat, v čem spočívají podobnosti a rozdíly v sebereflexi učitelů v různých fázích profesního vývoje. Provedený výzkum však ukázal, že ve všech hodnocených charakteristikách byly zjištěny shody či velké podobnosti mezi všemi skupinami učitelů v různých fázích profesní dráhy.

Dotazování učitelé všech profesních skupin označují sebereflexi za podmínku odborného růstu pedagoga a nad svou pedagogickou činností se zamýšlí opravdu často. I když si část učitelů postřehy z hodin nijak nezapisuje, snaží se je uložit v paměti a zohlednit již na nejbližší hodině. Žádný učitel nepocituje obtíže při využívání výsledků sebereflexe pro svou další výuku, což je dáno i vysokým stupněm sebevzdělávání. Pro hodnocení úspěšnosti využívají učitelé různá kritéria. K nejpodstatnějším kritériím při krátkodobém hodnocení, např. vyučovací hodiny, patří aktivita žáků v hodinách. Z hlediska dlouhodobého se jedná o vzdělávací výsledky žáků a jejich celkový rozvoj.

Samozřejmě musíme tyto výzkumné výsledky a závěry posuzovat obezřetně, protože toto dotazníkové šetření odráží pedagogickou realitu, jak se jeví v daném časovém úseku na daném místě. Faktem ale zůstává, že umění učit vzniká pomalým zlepšováním vlastní práce, která má svůj základ ve schopnosti kriticky analyzovat a sebereflektovat používané techniky a dovednosti a pružně je modifikovat podle konkrétní situace ve třídě. Tento proces probíhá po celou učitelskou kariéru.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [2] *Evropský pedagogický tezaurus*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělání, 1993. s. 71.
- [3] FIALOVÁ, H., MAŇÁK, J., STRACH, J., ŠIMONÍK, O., ŠTÁVA, J., ŠVEC, V. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1999. ISBN 80-210-1308-7.
- [4] GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: HANEX, 2002. ISBN 80-85783-20-7.
- [5] HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.
- [6] KALHOUS, Z., HORÁK, F. *K aktuálním problémům začínajících učitelů*. *Pedagogika*, 46, 1993, č. 3. s. 245 – 255.
- [7] KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- [8] KOHOUTEK, R. *Základy užití psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, 2002. ISBN 80-214-2203-3.
- [9] KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele (cesty k lepšímu vyučování)*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
- [10] LAWTON, D., GORDON, P. *Dictionary of Education*. London: Hodder and Stoughton, 1993.
- [11] MACLEOD, G. *Teacher Self-evaluation: An analysis of Criteria, Indicators and Processes Used by Teachers in Judging Their Success*. *International Journal of Educational Research*, 12, 1988. č. 4, s. 395 – 408.
- [12] PASCH, M., GARDNER, T., LANGER, G., STARK, A., MOODY, CH. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- [13] PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-978-X.



- [14] PODLAHOVÁ, L. *Ze studenta učitelem (student – praktikant – začínající učitel)*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0444-3.
- [15] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002a. ISBN 80-7178-631-4.
- [16] PRŮCHA, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002b. ISBN 80-7178-621-7.
- [17] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- [18] SLAVÍK, J., SIŇOR, S. *Kompetence učitele v reflektování výuky*. *Pedagogika*, 43, 1993, č. 2, s. 155 – 164.
- [19] ŠVEC, V. a kol. *Od implicitních teorií výuky k implicitním pedagogickým znalostem*. Brno: Paido, 2005a. ISBN 80-7315-092-1.
- [20] ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: ASPI, 2005b. ISBN 80-7357-072-6.
- [21] *UNESCO IBE Education Thesaurus*. Paris: UNESCO, 1991, s. 81.
- [22] VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- [23] VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Sociální psychologie*. Praha: ISV – nakladatelství, 1997. ISBN 80-85866-20-X.
- [24] WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 1. díl. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2.
- [25] WALTEROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. 2. díl. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obr. 1. Závislost schopnosti učit se ze zkušeností na snaze.....	18
Obr. 2. Grafické znázornění věkové struktury učitelů.....	25
Obr. 3. Grafické znázornění doby výkonu učitelského povolání.....	26
Obr. 4. Frekvence uvažování o své učitelské činnosti.....	28
Obr. 5. Frekvence systematického diagnostikování konkrétních učebních problémů.....	29
Obr. 6. Metody využívané učiteli při zdokonalování svých učitelských činností.....	30
Obr. 7. Osoby, s nimiž učitelé nejčastěji konzultují svou pedagogickou práci, a které jim pomáhají s případnými nedostatky či problémy.....	31
Obr. 8. Forma provádění hodnocení vyučovacích hodin.....	32
Obr. 9. Frekvence zápisu hodnocení vyučovací hodiny.....	32
Obr. 10. Znaky skutečně dobré vyučovací hodiny.....	33
Obr. 11. Využívání výsledků vlastního hodnocení pro budoucí práci.....	34
Obr. 12. Metody používané učiteli pro rozvoj své pedagogické práce.....	35

**SEZNAM TABULEK**

Tab. 1. Věková struktura učitelů zkoumaného souboru.....	25
Tab. 2. Doba výkonu učitelského povolání.....	25
Tab. 3. Žebříček kritérií celkové úspěšnosti učitelů.....	36

**SEZNAM PŘÍLOH**

- P I Dotazník
- P II Grafy doplňující otázku č. 2
- P III Grafy doplňující otázku č. 3
- P IV Grafy doplňující otázku č. 4
- P V Grafy doplňující otázku č. 5
- PVI Grafy doplňující otázku č. 6
- PVII Grafy doplňující otázku č. 7
- PVIII Grafy doplňující otázku č. 8
- PIX Grafy doplňující otázku č. 9
- PX Grafy doplňující otázku č. 10

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážení učitelé, prosím o vyplnění dotazníku, které je zcela anonymní. Slouží k vypracování bakalářské práce, která je jednou z podmínek úspěšného ukončení studia oboru Učitelství odborných předmětů pro střední školy. Předpokládám, že se jako každý učitel zamýšlíte nad svou prací, výukou a proto bych ráda zmapovala, v jaké míře a jakým způsobem se tak děje. Cílem je zjistit podobnosti a rozdíly v sebereflexi učitelů v různých fázích profesního vývoje. Dotazník vyplňujte prosím tak, že zakřížkujete vybranou odpověď nebo zodpovíte položenou otázku. Děkuji.

### Identifikační údaje

Pohlaví:  muž  žena

Věk: .....

Doba, po kterou vykonáváte učitelské povolání: .....

---

1. Co si představujete pod termínem sebereflexe?

.....  
.....

2. Jak často uvažujete o své současné učitelské činnosti?

- stále, každý den
- často, alespoň jednou týdně
- málokdy, méně než jednou za měsíc
- téměř nikdy

3. Jak často systematicky diagnostikujete konkrétní učební problémy?

- stále, každý den
- často, alespoň jednou týdně
- málokdy, méně než jednou za měsíc
- téměř nikdy

4. Jakých metod využíváte při zdokonalování svých učitelských činností?

- sebereflekující otázky
- pozorování vlastní výuky pomocí videozáznamu nebo zvukového záznamu
- pozorování výuky nebo sledování videozáznamu výuky jiného učitele
- rozhovor, diskuse s kolegy
- dotazníky z různých publikací sloužící k sebehodnocení
- dotazníky pro Vaše žáky, které si tvoříte sami
- sebereflexní deník
- jiné metody, techniky, prosím uveďte .....

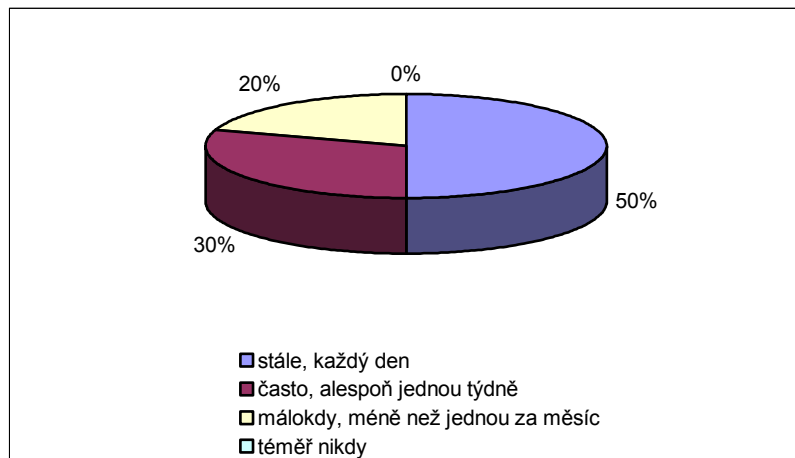
5. S kým nejčastěji konzultujete svou pedagogickou práci, kdo Vám pomáhá s případnými nedostatky či problémy?

- zkušený učitel s mnoha pedagogickými zkušenostmi
- učitel s obdobnými pedagogickými zkušenostmi
- školní psycholog, výchovný poradce
- odborný pracovník z prostředí mimo školu
- osoba bez učitelské zkušenosti (např. příbuzní, známí)
- rodiče žáků
- jiná osoba, prosím uveďte .....

6. Jakou formou provádíte hodnocení vyučovacích hodin?
- nezapisuji si postřehy a pocity z hodin
  - vypisuji vyčerpávající formulář s předem danými kolonkami
  - zapisuji si poznámky jen tak bez formálního omezení
  - provádím zápis hodnocení jinou formou, prosím uveďte .....
7. Zapisujete si hodnocení vyučovací hodiny po každé vyučovací hodině?
- vždy
  - často
  - málokdy
  - nikdy
8. Na základě čeho hodnotíte, že se Vám povedla skutečně dobrá vyučovací hodina?
- .....
- .....
9. Jak využíváte výsledků vlastního hodnocení pro svou budoucí činnost?
- okamžitě výsledky implementuji do výuky svého předmětu
  - snažím se výsledky zohlednit již na nejbližší vyučovací hodině
  - výsledky nejprve zobecním a použiji při výuce až po zvládnutí nové zkušenosti
  - činí mi obtíže výsledky zahrnout do výuky
10. Jaké metody používáte pro rozvoj své pedagogické práce?
- studium
  - četba odborné literatury
  - účast na seminářích, kurzech
  - intervize, spolupráce s jinými učiteli (zkušenými i začínajícími)
  - supervize s odborníkem
  - jinou metodu, prosím uveďte .....
11. Podle čeho hodnotíte svou celkovou úspěšnost jakožto učitel / učitelka? (Sestavte prosím žebříček od 1 do 10, kde 1 je pro Vás nejdůležitější a 10 nejméně důležité kritérium.)
- vzdělávací výsledky žáků
  - testy, zkoušení
  - porovnání třídy, kde vyučuji, s třídou, kde učí kolega
  - celkový rozvoj žáků
  - radost a štěstí žáků
  - hodnocení rodičů
  - hodnocení kolegů
  - hodnocení žáků
  - vlastní pocit úspěšnosti
  - vlastní vynaložené úsilí
- V případě, že vás napadá jiné kritérium, prosím uveďte .....
- .....

Děkuji Vám za vyplnění tohoto dotazníku a za pomoc při psaní mé bakalářské práce.

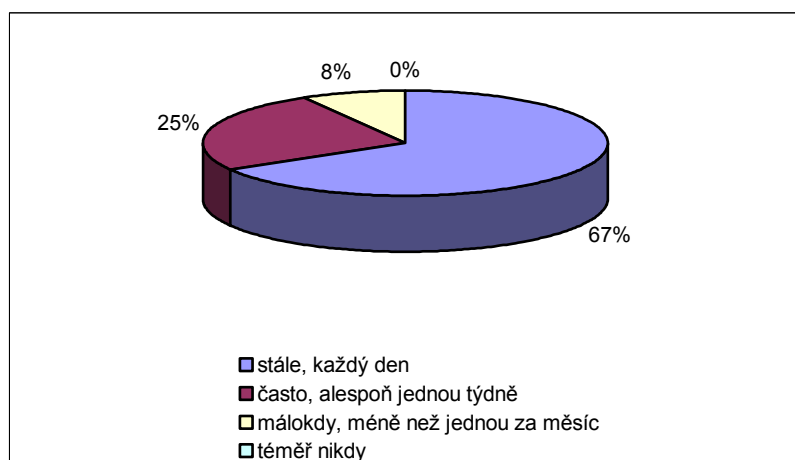
## PŘÍLOHA P II: GRAFY DOPLŇUJÍCÍ OTÁZKU Č. 2



*Frekvence uvažování o své učitelské činnosti u začínajících učitelů.*

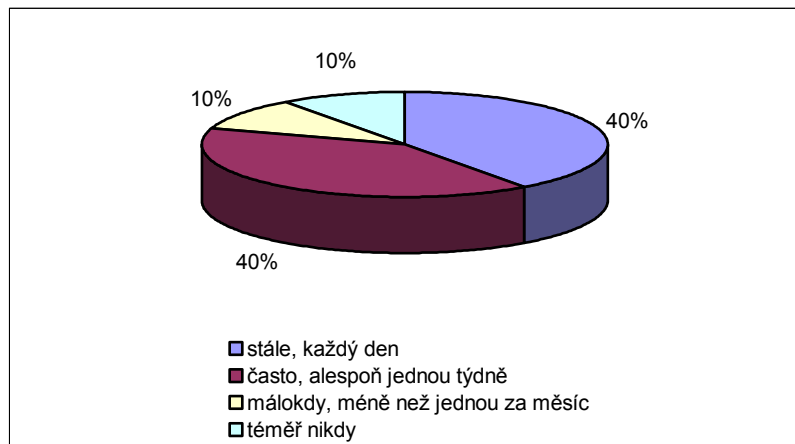


*Frekvence uvažování o své učitelské činnosti u pokročilých učitelů.*

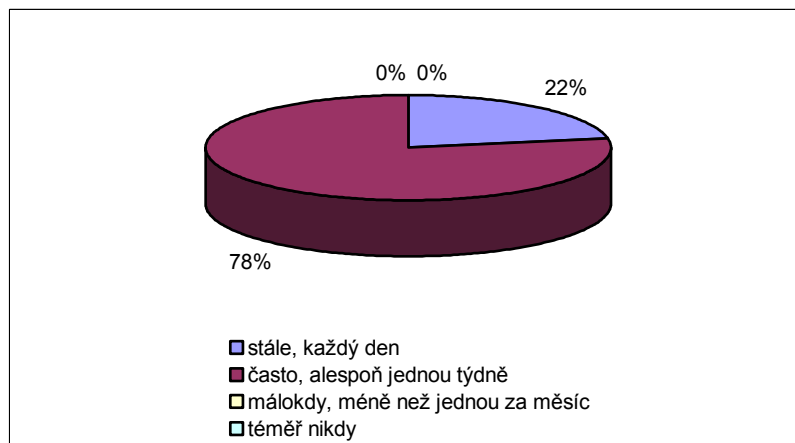


*Frekvence uvažování o své učitelské činnosti u zkušených učitelů.*

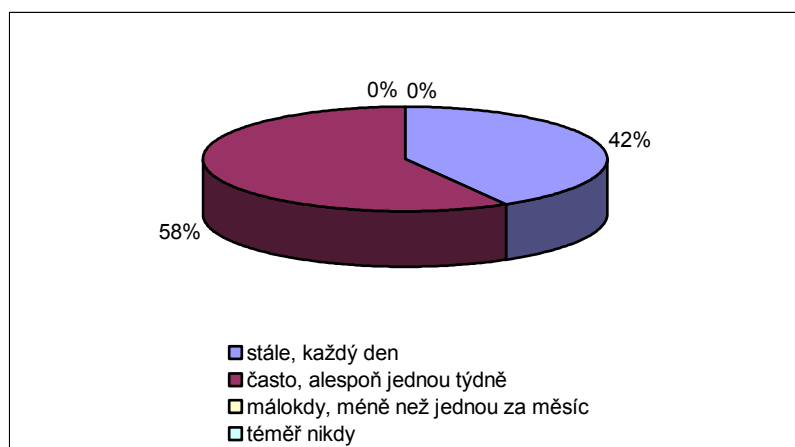
### PŘÍLOHA P III: GRAFY DOPLŇUJÍCÍ OTÁZKU Č. 3



*Frekvence systematického diagnostikování konkrétních učebních problémů začínajícími učiteli.*



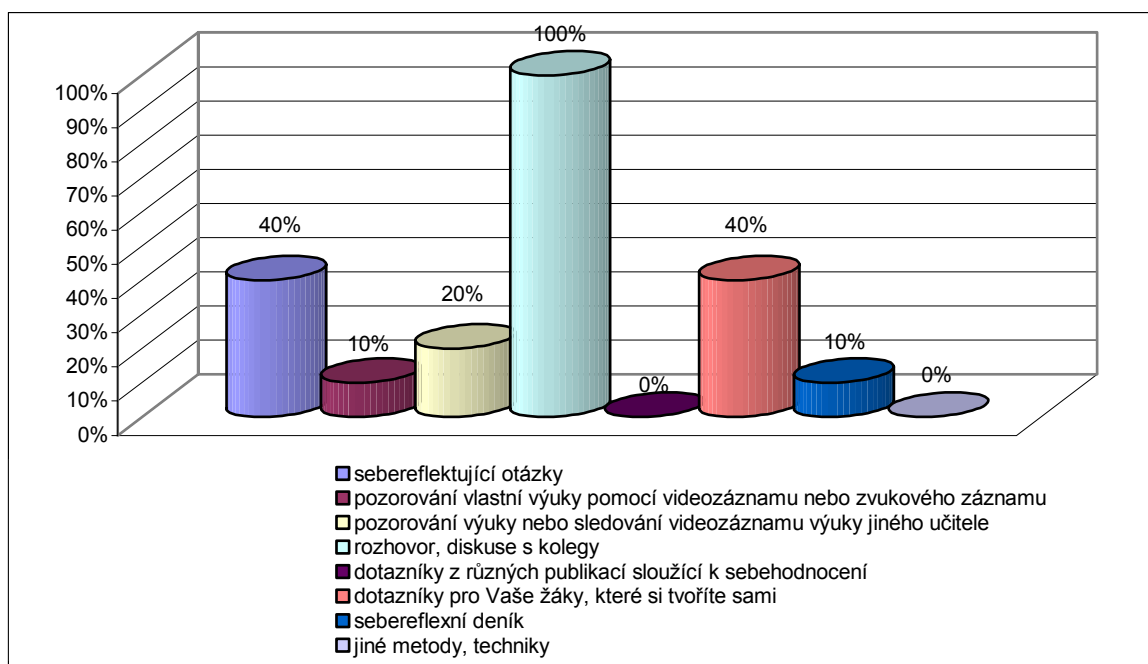
*Frekvence systematického diagnostikování konkrétních učebních problémů pokročilými učiteli.*



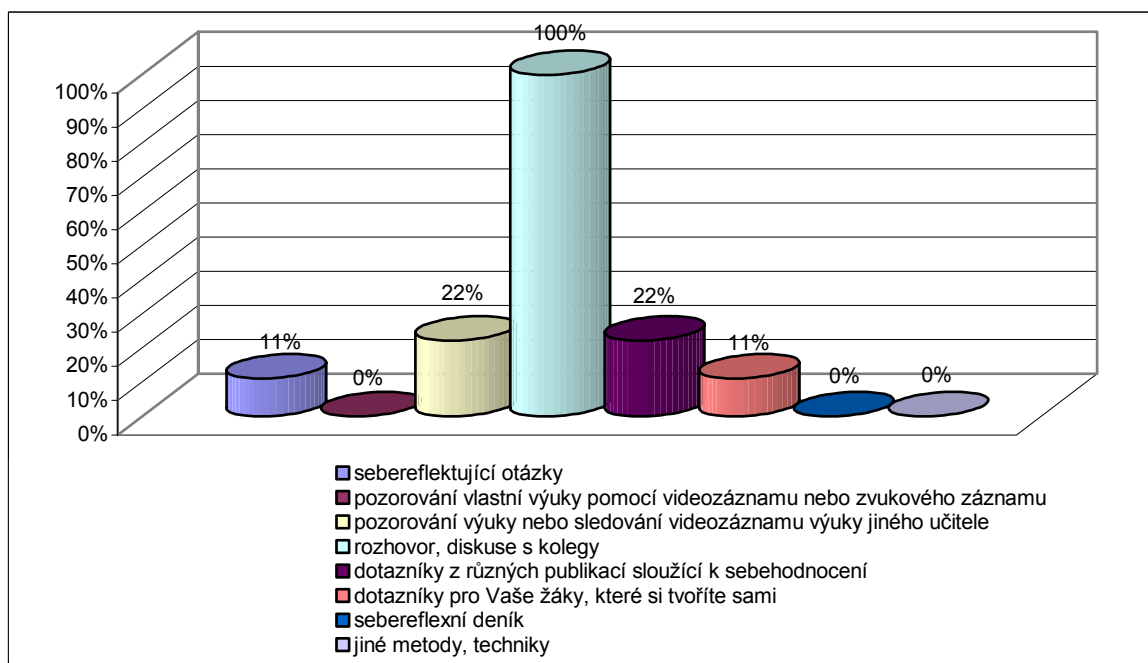
*Frekvence systematického diagnostikování konkrétních učebních problémů zkušenými učiteli.*



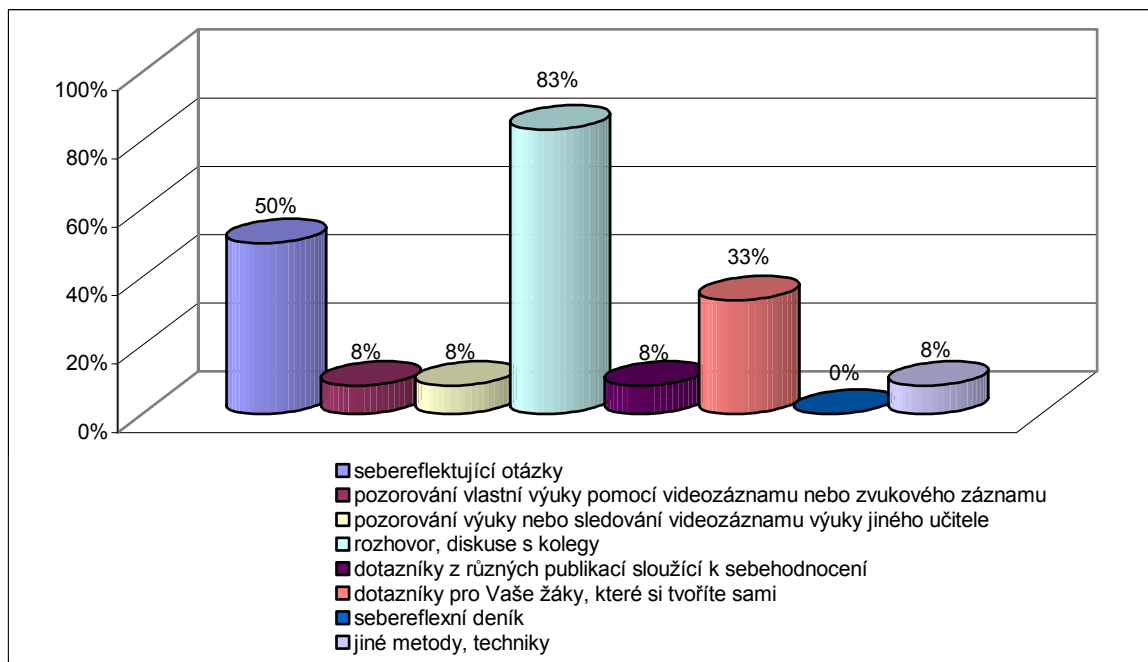
## PŘÍLOHA P IV: GRAFY DOPLŇUJÍCÍ OTÁZKU Č. 4



*Metody využívané začínajícími učiteli při zdokonalování svých učitelských činností.*

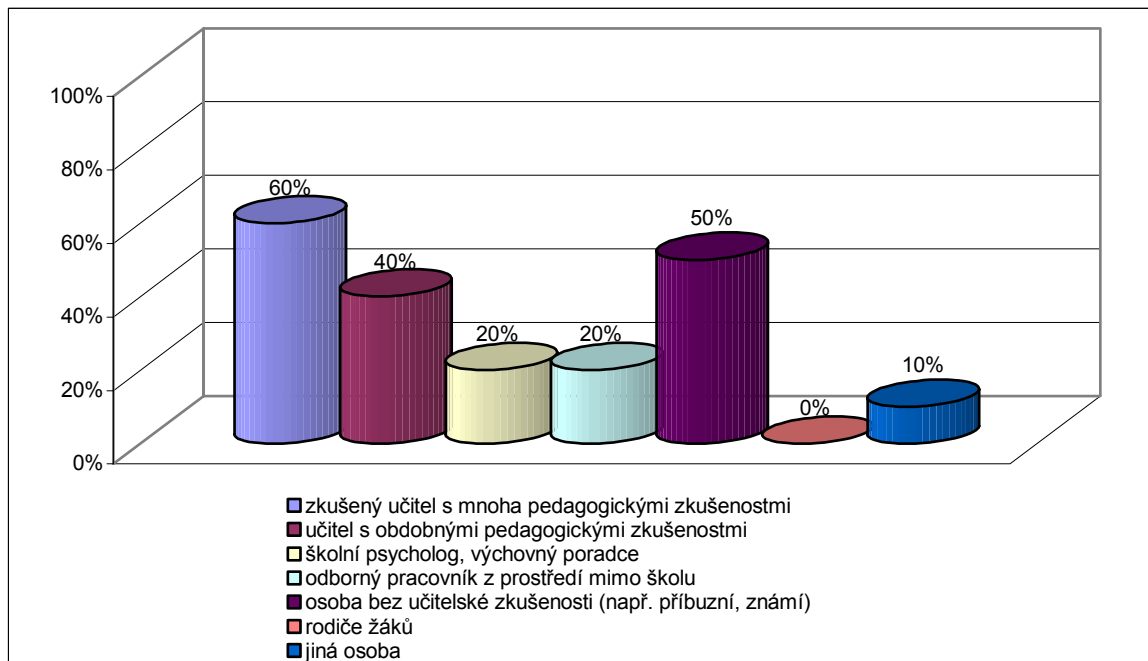


*Metody využívané pokročilými učiteli při zdokonalování svých učitelských činností.*

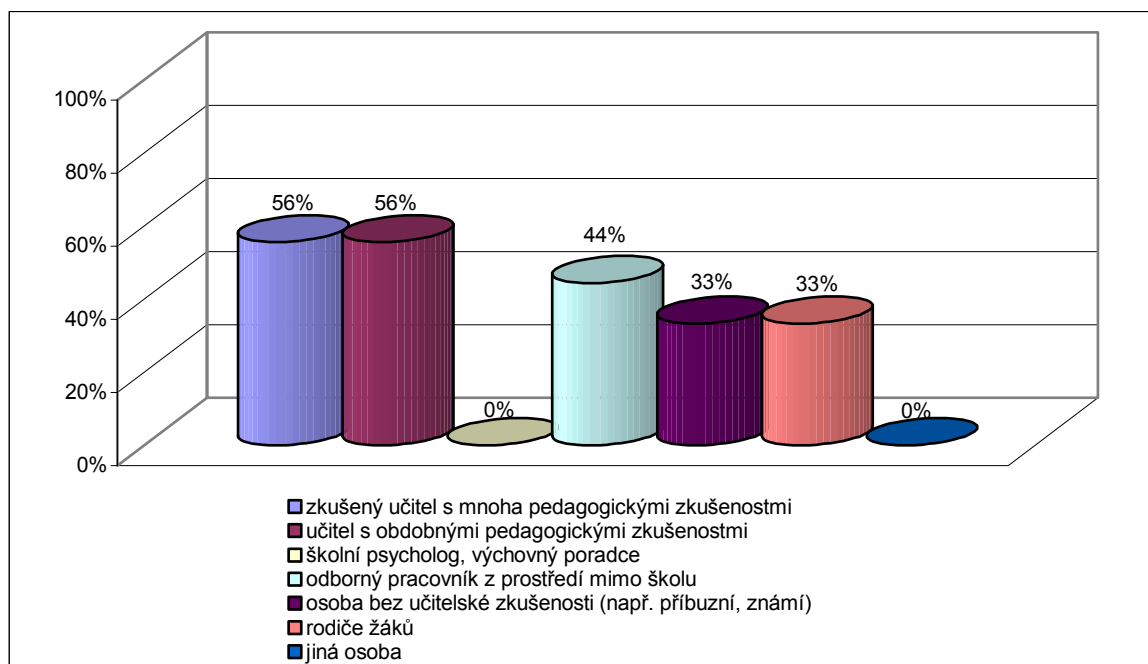


*Metody využívané zkušenými učiteli při zdokonalování svých učitelských činností.*

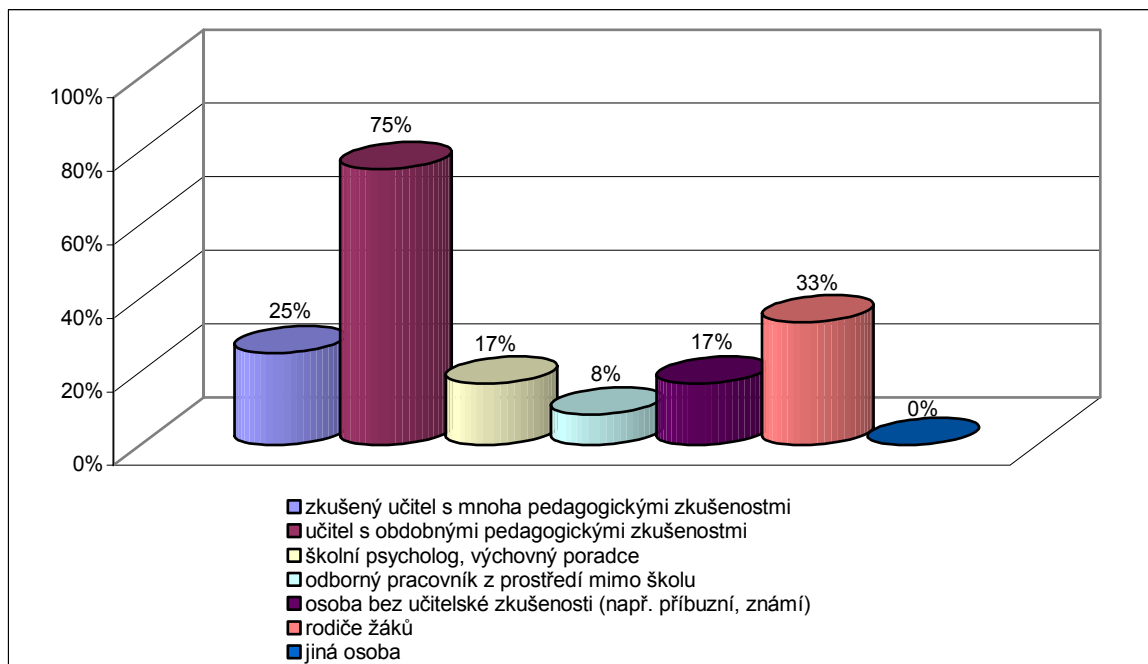
## PŘÍLOHA P V: GRAFY DOPLŇUJÍCÍ OTÁZKU Č. 5



*Osoby, s nimiž začínající učitelé nejčastěji konzultují svou pedagogickou práci, a které jim pomáhají s případnými nedostatky či problémy.*

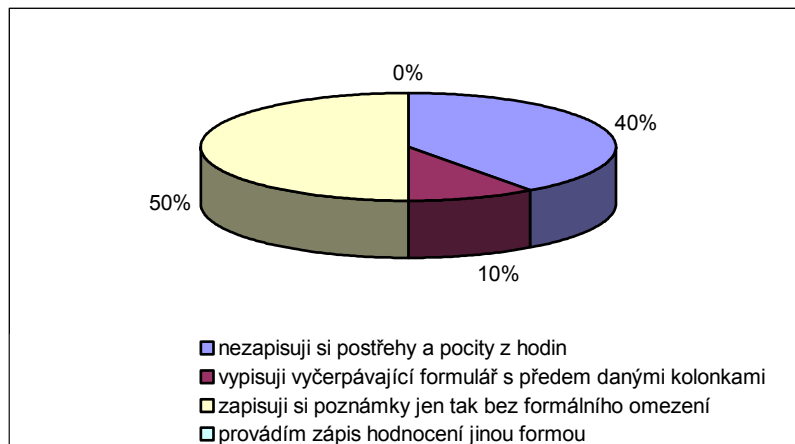


*Osoby, s nimiž pokročilí učitelé nejčastěji konzultují svou pedagogickou práci, a které jim pomáhají s případnými nedostatky či problémy.*

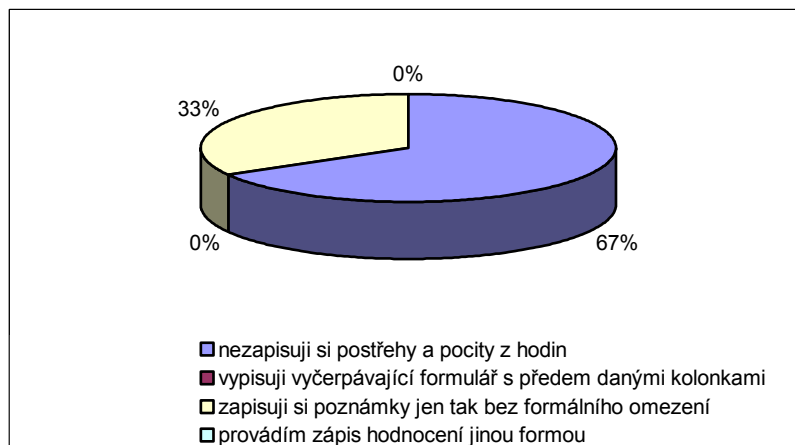


*Osoby, s nimiž zkušený učitelé nejčastěji konzultují svou pedagogickou práci, a které jim pomáhají s případnými nedostatky či problémy.*

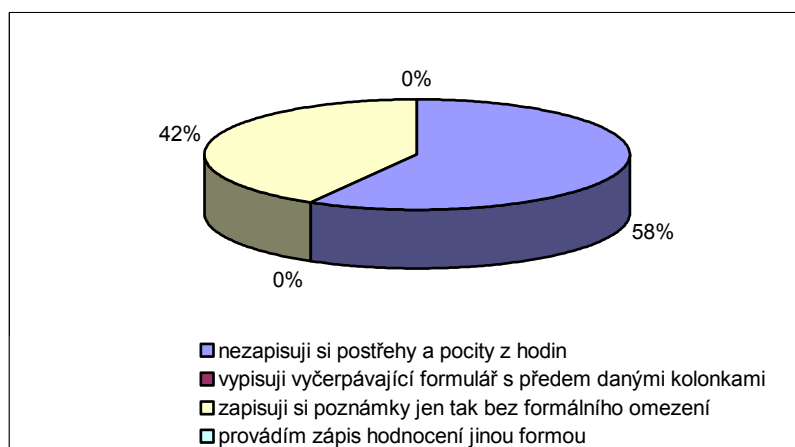
## PŘÍLOHA P VI: GRAFY DOPLŇUJÍCÍ OTÁZKU Č. 6



*Forma provádění hodnocení vyučovacích hodin u začínajících učitelů.*

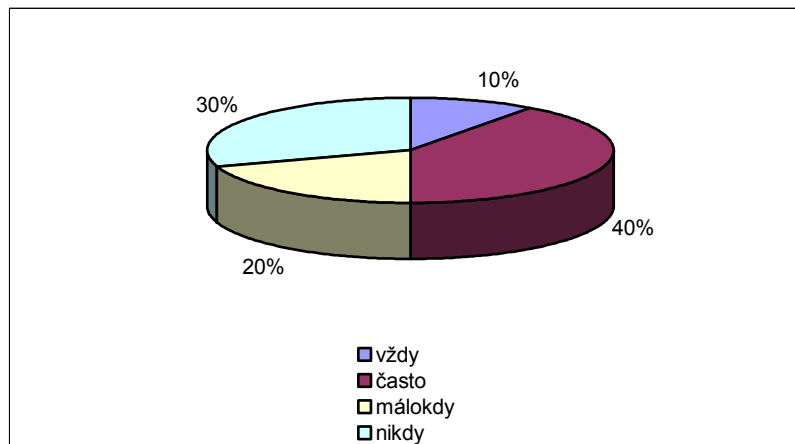


*Forma provádění hodnocení vyučovacích hodin u pokročilých učitelů.*

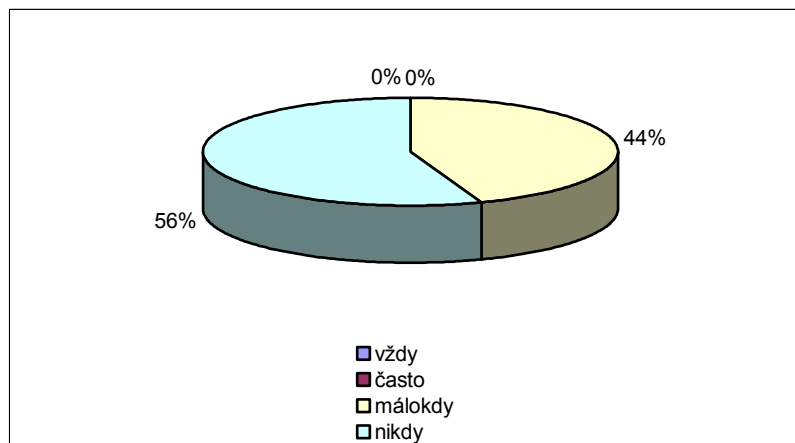


*Forma provádění hodnocení vyučovacích hodin u zkušených učitelů.*

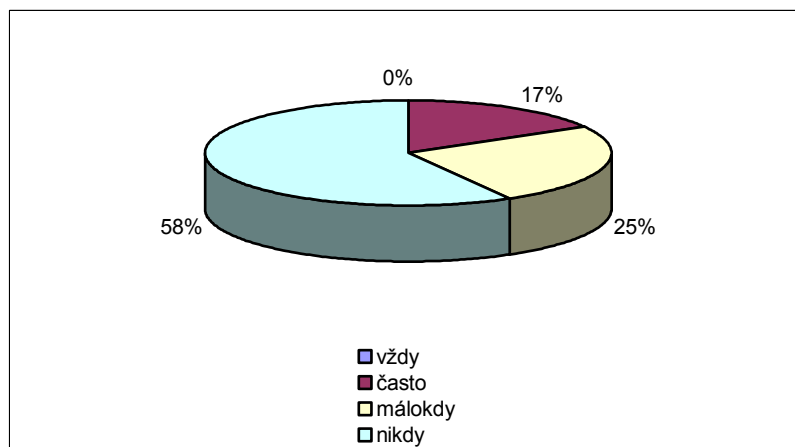
## PŘÍLOHA P VII: GRAFY DOPLŇUJÍCÍ OTÁZKU Č. 7



*Frekvence zápisu hodnocení vyučovací hodiny u začínajících učitelů.*

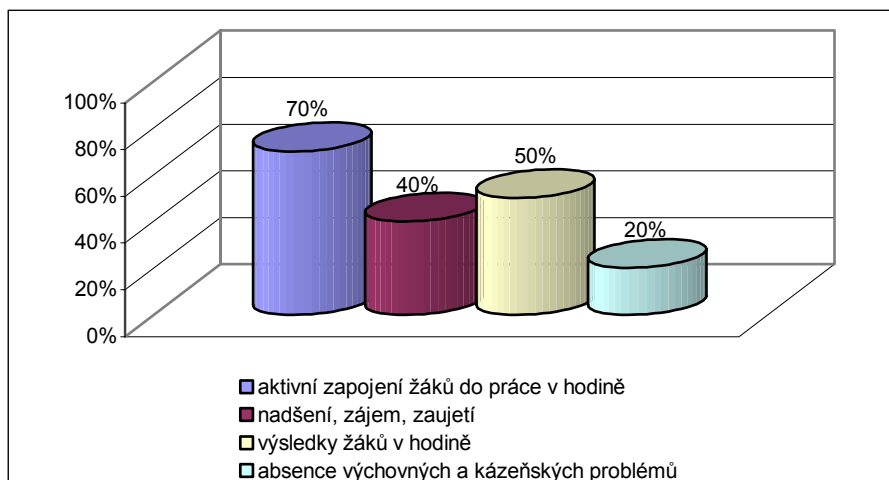


*Frekvence zápisu hodnocení vyučovací hodiny u pokročilých učitelů.*

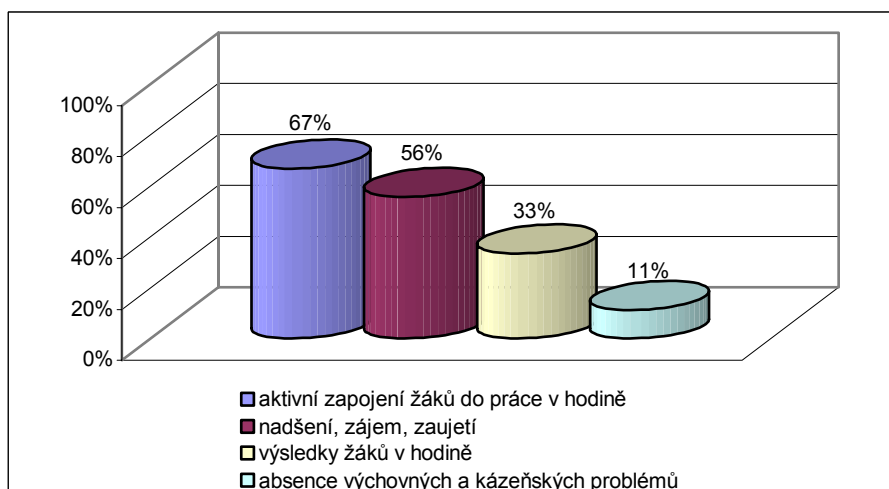


*Frekvence zápisu hodnocení vyučovací hodiny u zkušených učitelů.*

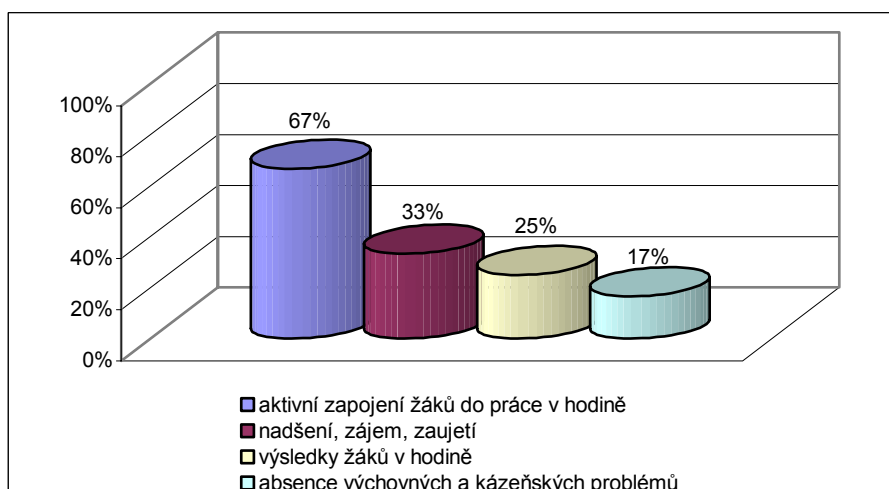
## PŘÍLOHA P VIII: GRAFY DOPLŇUJÍCÍ OTÁZKU Č. 8



*Znaky skutečně dobré vyučovací hodiny u začínajících učitelů.*

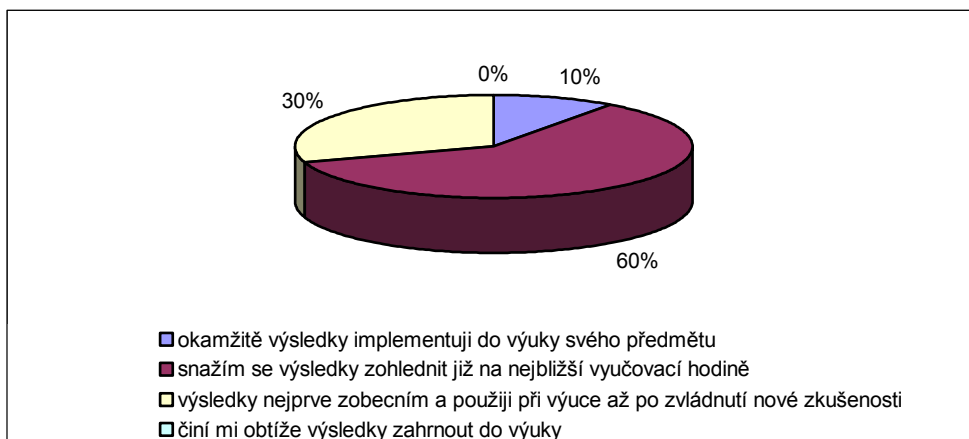


*Znaky skutečně dobré vyučovací hodiny u pokročilých učitelů.*

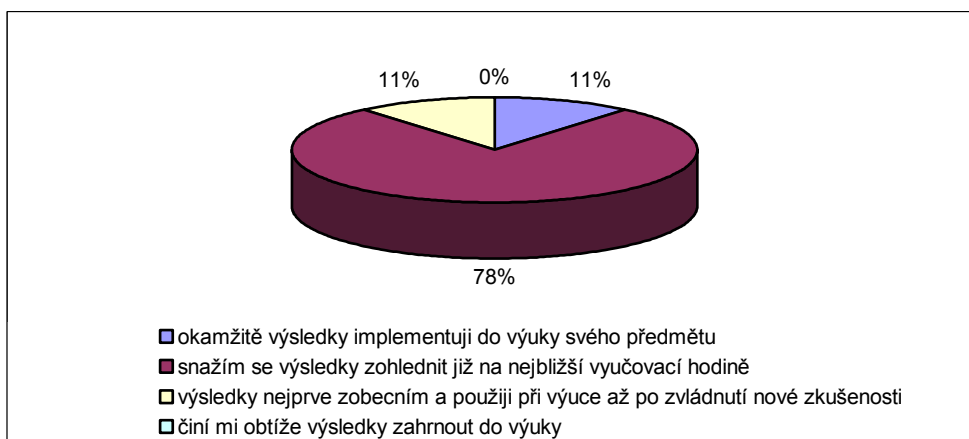


*Znaky skutečně dobré vyučovací hodiny u zkušených učitelů.*

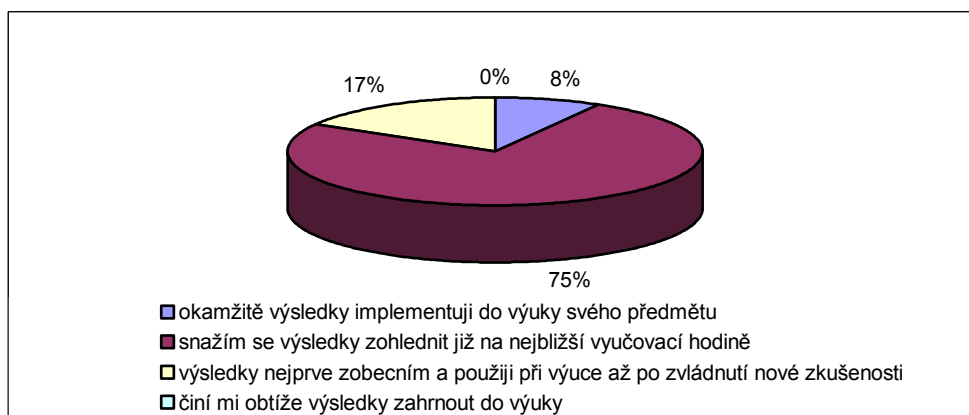
## PŘÍLOHA P IX: GRAFY DOPLŇUJÍCÍ OTÁZKU Č. 9



*Využívání výsledků vlastního hodnocení pro budoucí práci u začínajících učitelů.*



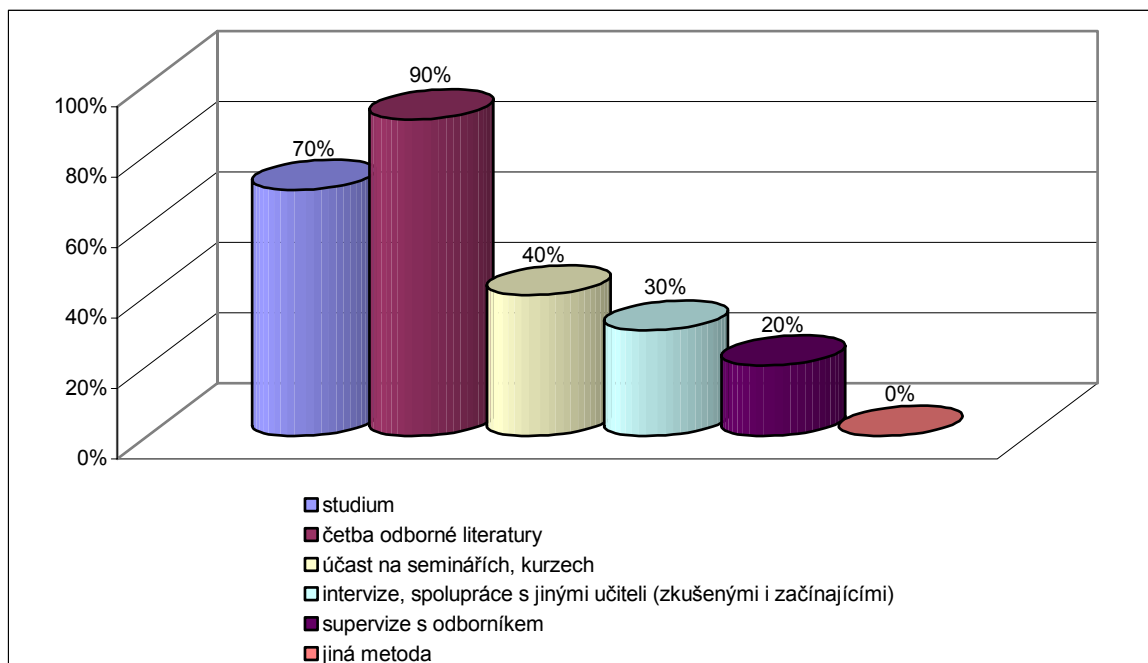
*Využívání výsledků vlastního hodnocení pro budoucí práci z pokročilých učitelů.*



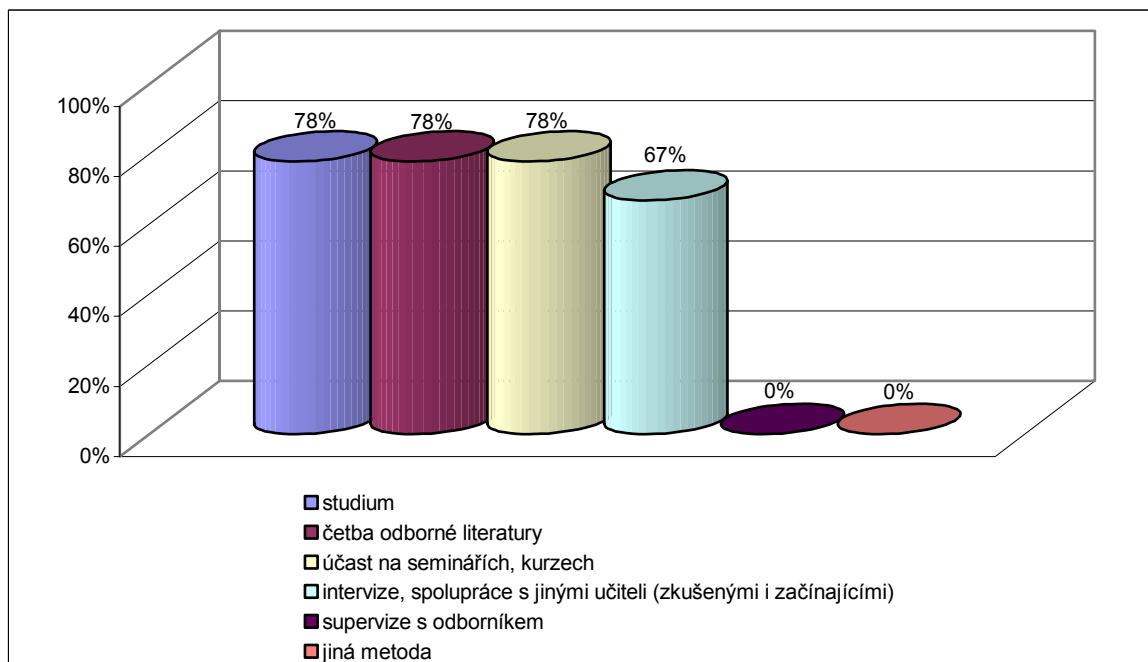
*Využívání výsledků vlastního hodnocení pro budoucí práci u zkušených učitelů.*



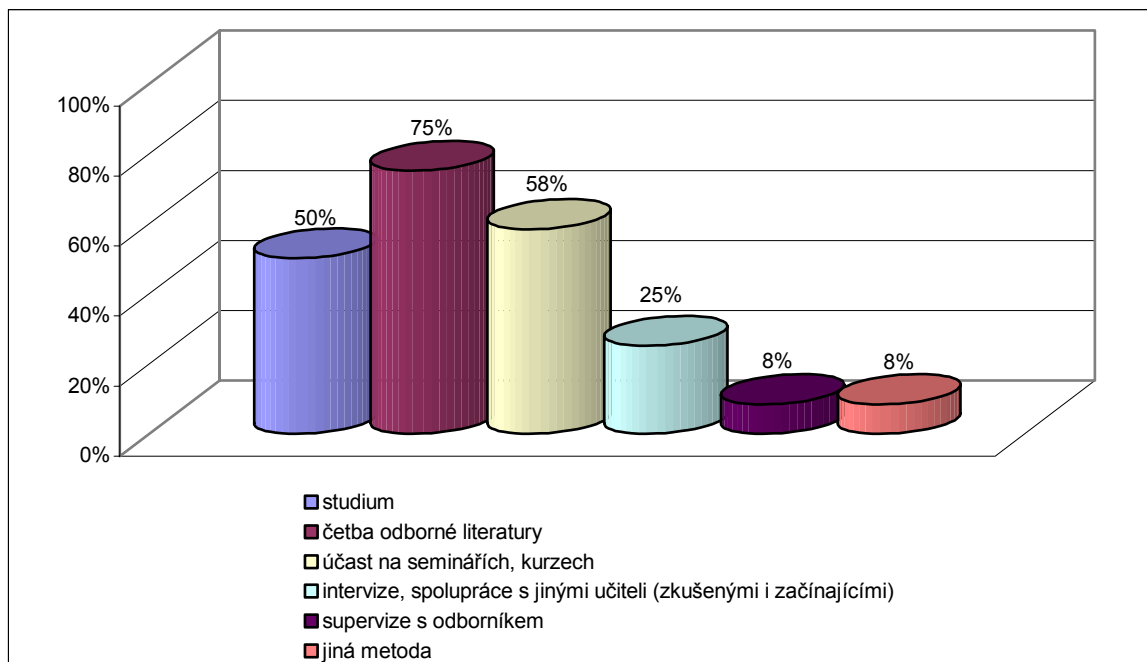
## PŘÍLOHA P X: GRAFY DOPLŇUJÍCÍ OTÁZKU Č. 10



*Metody používané začínajícími učiteli pro rozvoj své pedagogické práce.*



*Metody používané pokročilými učiteli pro rozvoj své pedagogické práce.*



*Metody používané zkušenými učiteli pro rozvoj své pedagogické práce.*