

**učitel
naživo**

Evaluační zpráva

**Zpráva z hodnocení vzdělávacího programu
Učitel naživo**

2018|19

**Daniel Prokop
Michal Kunc
Barbora Zavadilová
2019**

Akreditovaný program společně realizují Učitel naživo, z. ú.
a Vysoká škola mezinárodních a veřejných vztahů Praha, o. p. s.



Učitel naživo – úspěšná a inspirativní iniciativa

Úvodní slovo prof. Milana Pola

Vzdělávání učitelů je dnes prakticky permanentním tématem pro odborné kruhy a v jisté míře snad i pro laickou veřejnost. K jeho pregraduální fázi se váže řada norem, předpokladů, ale také předsudků i mylných představ, které vstupují do diskuze i do praktických opatření. Obvykle se přitom čerpá z několika hlavních zdrojů – akademické tradice, která zdůrazňuje význam znalosti vyučované látky učitelem; tradice, která má za důležité rozvíjet sociální dovednosti studentů učitelství; dále tradice zdůrazňující význam pochopení vývoje jedince a umění přizpůsobit pedagogický postup jeho potřebám; a konečně tradice, která staví do popředí potřebu společenského angažmá učitele (srov. např. Zeichner, Liston, 1990). Z těchto zdrojů se – v řadě zemí – obvykle míchají koktejly reforem, které mohou být o to mámvější, čím méně se doceňuje, že pregraduální učitelská příprava je pouze jednou z fází kontinua zvaného učitelské vzdělávání / učitelská dráha, a čím více se v důsledku nakládá, obvykle „od každého něco“, do fáze pregraduální.

Myslím, že podobné rysy má i současná česká situace v učitelském vzdělávání pregraduální fáze. Martinely jsou přitom dnes vytyčeny poměrně direktivně pro hlavní proud i pro jeho alternativy a v jejich rámci se jednotliví aktéři snaží dávat smysl svému počínání. Mezi ony alternativy, avšak s ambicí nezůstat mimo hlavní proud, ale spíše do něj infiltrovat, se řadí program Učitel naživo.

Učitele naživo považuji za iniciativu, která ambiciózně a úspěšně již několik let usiluje o realizaci vlastního programu pregraduálního učitelského vzdělávání, a činí tak způsobem hodným pozornosti. Zdůrazňuje přitom některé velmi cenné rysy práce s učitelskými adepty – demokratický duch, důraz na reflexi, prožitek a bezpečné prostředí, učitelská příprava jako osobnostní profilování, jako možnost přemýšlet o učitelské profesi a dalším.

Pro Učitele naživo jsou příznačné nejen zápal a nasazení, s jakým do věci jeho aktéři vstupují. Snaží se také průběžně získávat zpětnou informaci o svém počínání, což považuji za projev zdravé iniciativy. Nejen plánovat, nejen realizovat, ale také vyhodnocovat vlastní práci – průběžně i na konci jednotlivých období – tak se chová odpovědný profesionál. Právě vydaná hodnoticí zpráva Učitele naživo je toho jedním z dokladů. Je ovšem také nade vše pochybnost dokladem o úspěšném rozvoji této iniciativy.

Budoucnost ukáže, nakolik se skutečně podaří protagonistům Učitele naživo prosadit se v hlavním proudu. Ale již nyní vytváří tato iniciativa nevšední příležitosti pro účastníky svého programu a je zdrojem inspirace i pro ty, které problematika učitelského vzdělávání zajímá, ať již jako pedagogické teoretiky, praktiky či například širší veřejnost. V tomto usilování přeji zainteresovaným vše dobré.



prof. PhDr. Milan Pol, CSc.,
děkan Filozofické fakulty Masarykovy univerzity

Evaluace jako výzva a zodpovědnost

Úvodní slovo spoluředitele organizace Učitel naživo

Věříme, že dobrý učitel dokáže proměnit životy dětí k lepšímu. A věříme, že kvalitní příprava je jeden z nejeфекtivnějších způsobů, jak se dobrým učitelem stát. Proto v roce 2016 vznikl Učitel naživo. V roce 2019 dokončilo program 35 absolventů, otevřeli jsme již 4. ročník a máme 70 studentů. Vzdělávací program společně realizuje Učitel naživo, z. ú. a Vysoká škola mezinárodních a veřejných vztahů Praha, o. p. s. na základě vzájemné smlouvy. Plný název programu je „Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň ZŠ a SŠ“. Program je dvouletý, akreditovaný u MŠMT jako kvalifikační doplňkové pedagogické studium (DPS). Z výsledků, které před vámi leží, máme obrovskou radost. Zdá se, že se studenti stávají dobrými učiteli. Co to ale je, jak to poznáme a proč je to tak těžké?

Dětem nejvíce pomáhá, když je jasně vidět, že je má učitel rád a maximálně se soustředí na to, co se děti naučily: Jak se posouvají? Proč se jim teď něco povedlo a co by se dalo udělat proto, aby se jim to povedlo ještě lépe? Tato myšlenka, výzkumem nesčetněkrát potvrzená, nás nenechává v klidu, ani když opustíme třídu. Neměli bychom my, kdo pomáháme lidem stávat se hybateli osudů tisíců dětí, přepečlivě sledovat, jestli se to skutečně daří a co pomáhá nejvíc? V Učiteli naživo věříme, že pokud nebudeme důsledně sledovat vlastní dopad – na kompetence našich absolventů a nakonec na osudy jejich dětí – mohli bychom snadno zbloudit v houštinách jiných důležitých věcí, proslapat desítky bot nejnovějších výukových metod a přitom nesklidit jediný plod vlastní práce.

Ovšem, tato cesta není bez rizika! Umíme dobře rozpoznávat, jestli někdo má podstatné znalosti – třeba jak funguje parlament, co jsou to procenta, nebo jaké existují poruchy učení dětí. Na tenký led nás ale dostávají podstatnější ambice – umí učený řešit problémy, najít hlavní myšlenku textu nebo formulovat dobré vzdělávací cíle a volit k nim vhodné metody práce? Do metodologické mlhy nás pak vhání ty nejpodstatnější věci, na kterých ve finále záleží nejvíc – umí kriticky myslet, vytvářet a udržovat kvalitní vztahy, budovat vzájemnou důvěru? Mimo to – jak poznáme dnes, že přinášíme dětem hodnotu, když se to nakonec projeví, až budou mít kus života za sebou? A tak nás myšlenka na vlastní dopad táhne kupředu a motivuje, dohání, vrtá v hlavě a štví svou složitostí, napíná, láká a nechává v nejistotě. Snažíme se uchopit do slov a čísel něco, co je z principu plně neuchopitelné, protože věříme, že přesně v ten moment, kdy se o to přestaneme snažit, budeme ztraceni.

V ruce držíte popis toho, jak se s tímto problémem vypořádáváme a na co jsme přišli. O našich studentech, ale i o našem evaluačním počínání. Zkoumáme, co dokáží naši absolventi s dětmi, a až budou mít s dětmi něco odžito a poskytnou nám data, rádi se o vše podělíme v dalších zprávách.

Tato zpráva je určena všem, které zajímá, jaké nese naše práce plody, a kteří se spolu s námi nad nimi chtějí radovat. Tato zpráva je určena také všem, kteří si podobně jako my lámou hlavu s tím, jak něco takového dělat a mají chuť s námi sdílet a učit se od sebe navzájem. A v neposlední řadě je zpráva určena těm, kteří mají zodpovědnost a měli by se o dopady vzdělávání učitelů zajímat.



Mgr. Martin Kozel,
spoluředitel organizace Učitel naživo

Autoři studie



Mgr. Daniel Prokop je sociolog se zaměřením na sociální kvantitativní výzkum, zabývá se tématy chudoby, stratifikace české společnosti, nerovností ve vzdělávání a populistickým diskursem. Deset let působil v agentuře Median, z toho tři roky v jejím vedení. Nyní vede vlastní výzkumnou společnost PAQ Research. Je členem expertní skupiny pro tvorbu Strategie vzdělávání 2030 a spoluautorem analýzy Eduzměna. V Učiteli naživo zodpovídá za obsah a metodiku evaluace.



Mgr. Michal Kunc vystudoval obor sociologie na Fakultě sociálních věd Univerzity Karlovy, specializace Aplikovaný výzkum a metodologie. V minulosti působil v oddělení sociálních a politických výzkumů společnosti Median. V současné době se kromě evaluační činnosti v organizaci Učitel naživo věnuje společenským výzkumům a evaluacím ve společnosti PAQ Research.



Barbora Zavadilová, MPhil. je pedagožka a výzkumnice se zaměřením na kvalitativní výzkum ve vzdělávání. Je absolventkou oboru Education, Globalisation and International Development na britské University of Cambridge, kde se věnovala výzkumu mentoringu a pedagogických praxí coby součásti profesní přípravy učitelů. Pracovala na výzkumných projektech pro Open Society Fund, CERGE-EI a NIDV a jako pedagožka na ZŠ Lyčkovo náměstí a v Člověku v tísní. V organizaci Učitel naživo je projektovou vedoucí evaluací.

Odborní konzultanti studie



Prof. PhDr. Vladimíra Spilková, CSc. patří mezi nejvýraznější osobnosti současné české pedagogiky. Je představitelkou humanistické, na dítě orientované primární pedagogiky, s důrazem na osobnostně rozvojové pojetí vzdělávání. V letech 1990 až 2016 působila na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, kde vedla katedru primární pedagogiky. Zde vytvořila reformní projekt studia učitelství pro 1. stupeň základní školy, který se stal inspirací k proměnám v celostátním měřítku. Vedla řadu výzkumných projektů zaměřených na analýzu stavu českého školství v mezinárodním kontextu. Nyní působí na Filozofické fakultě Univerzity Pardubice a v Učiteli naživo coby předsedkyně expertní rady.



Mgr. Blanka Vaculík Pravdová, Ph.D. je vysokoškolská pedagožka a dlouholetá učitelka českého jazyka a základů společenských věd. Je autorkou řady publikací v tématech profesního sebepojetí učitele a účinnosti pedagogických praxí. Pracovala jako koordinátorka inovace učitelských praxí a autorka vzdělávacího programu pro cvičné učitele na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity. V Učiteli naživo působí jako odborný garant a průvodce studentů učitelství.



Doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D. pracuje v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, kde se zabývá zejména výzkumem zaměřeným na nerovnosti ve vzdělávání. Koordinovala českou implementaci řady mezinárodních výzkumů vědomostí a dovedností v žákovské (IEA TIMSS, OECD PISA) i dospělé populaci (OECD PIAAC) a působila v mezinárodních orgánech souvisejících s těmito výzkumy. Úzce spolupracuje s českými nevládními organizacemi, připravuje analytické podklady týkající se rozmanitých aspektů českého vzdělávacího systému rovněž pro zahraniční organizace. Je členkou expertní rady organizace Učitel naživo.

Obsah

1.	Shrnutí zprávy	5
2.	Východiska a metodika	6
3.	Hodnocení vzdělávacího programu studenty	14
4.	Ověřování dosahování vzdělávacích cílů	20
5.	Vývoj studentů a jejich srovnání s jinými začínajícími učiteli	24
6.	Vliv praxí studentů na děti.....	30
7.	Nástup absolventů do profese	33
8.	Zlepšování vzdělávacího programu Učitel naživo na základě evaluace	35
9.	Plán evaluace do budoucna.....	36
10.	Zdroje.....	37

1. Shrnutí zprávy

Evaluace programu „Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň ZŠ a SŠ“ (dále jen jako „Učitel naživo“) se zaměřovala na hodnocení kvality inovativní koncepce vzdělávacího programu Učitel naživo co do připravenosti absolventů pro výkon profese. Mezi hlavní zjištění evaluace ve školním roce 2018/2019 patří:

1. Studenti pozitivně hodnotí program i prospěšnost praxí.

Studenti hodnotí vzdělávací program jako velmi přínosný pro přípravu na profesi učitele a doporučili by ho dalším zájemcům o studium učitelství. Ve srovnání se zahraničními vysokoškolskými programy je hodnocení a míra doporučení (Net Promoter Score = 98) vyšší než průměr. Studenti jako přínosné hodnotí většinu částí programu (průměrné hodnoty 7,6 až 9,5 na desetibodové škále), ale nejvíce výukové bloky a praxe (9,5). V rámci praxí hodnotí jako přínosné všechny jejich části, ale zejména samostatnou a párovou výuku a reflexi praxe (méně jednoznačně je hodnocen přínos pozorování a asistentství v rámci praxe). Hodnocení studentů tak celkově pozitivně akcentuje klíčové body vzdělávání pedagogů v programu Učitel naživo. *Více viz kapitola 3.*

2. Program úspěšně rozvíjí klíčové učitelské dovednosti, zároveň byly identifikovány oblasti, kde je prostor pro zlepšení.

Závěry z pilotního ročníku interní/formativní části evaluace, která byla založena na triangulaci hodnocení lektorů, provázejících učitelů a sebehodnocení studentů, ukazuje, že se daří rozvíjet u studentů dovednosti, které organizace Učitel naživo považuje pro práci učitele za nejdůležitější. Mezi tyto patří dovednost reflexe, vytváření bezpečného prostředí, aktivní zapojování žáků do výuky a využívání inovativních didaktických metod. Příležitostí k posílení programu naopak spočívají ve schopnosti studentů sledovat dlouhodobě dosahování vzdělávacích cílů, vést žáky k zodpovědnosti za jejich chování a udržet ve třídě klidné prostředí vstřícné pro učení. *Více viz kapitola 4.*

3. Studenti vnímají posun ve všech kompetencích.

Longitudinální šetření založené na Rámci profesních kvalit ukazuje, že studenti vnímají svůj posun během programu Učitel naživo ve všech jednotlivých oblastech učitelské práce. *Více viz kapitola 5.*

4. Absolventi mají v řadě oblastí vyšší sebedůvěru než začínající čeští učitelé.

Srovnání výzkumů CLoSE a TALIS ukazuje, že v řadě typů dovedností (vytváření prostředí důvěry, důraz na studijní výsledky, učení kritickému myšlení, zadávání podnětných otázek apod.) mají vyšší profesní sebedůvěru než průměrní čeští začínající učitelé. V některých vnímaných kompetencích se blíží či překonávají finské začínající učitele. Nepřilíší si ale důvěřují v dovednostech souvisejících s intervencemi nutnými pro udržování produktivního pořádku ve třídě. *Více viz kapitola 5.*

5. Praxe studentů obohacuje i děti a provázející učitele.

Přítomnost studentů na praxi je pro provázející učitele i pro jejich žáky přínosná. Provázející učitelé, působící na svých školách, oceňují možnost individualizace výuky díky párové výuce, odborné obohacení a nový elán, který studenti Učitele naživo vnášejí do třídy. Žáci kladně vnímají pestrost výuky a její propojení s reálným světem. *Více viz kapitola 6.*

6. Většina absolventů programu učí na různých typech škol a další plánují začít.

23 z 35 studentů po ukončení Učitele naživo již učí a 6 to má v plánu. Absolventi učí na všech typech škol – polovina na státních školách, čtvrtina na soukromých a čtvrtina na církevních. *Více viz kapitola 7.*

2. Východiska a metodika

2.1. Význam evaluace ve vzdělávání

Ve všech oblastech lidského snažení roste důraz na využití dat a výzkumných zjištění a na tvorbu evidence-based policies. Nejinak je tomu v oblasti vzdělávání. Rozsáhlá standardizovaná šetření realizovaná organizacemi OECD (PISA) a IEA (TIMSS, PIRLS, ICILS) poskytují rozsáhlá data o kvalitě výuky a možnost mezinárodního srovnání, a vytváří tak tlak na prosazování těch způsobů vzdělávání, které prokazatelně vedou ke kvalitnějšímu rozvoji žáků. Také kvalita učitelů a jejich přípravy na profesi včetně dalšího profesního rozvoje je předmětem evaluačních výzkumů.

Kvalita učitele je všeobecně považována za fenomén, který má zásadní vliv na kvalitu školního vzdělávání (např. Darling-Hammond, 2000; Hanushek, Kain, & Rivkin 2005; McKinsey, 2007). Některé výzkumy prokázaly, že má větší vliv na vzdělávací výsledky žáků než např. kvalita kurikula nebo materiální podmínky a vybavení škol (např. Hattie, 2009; Barber-Mourshed, 2007). Výzkumně byl doložen vliv vynikajícího (high-performer) a slabého učitele (low-performer) na učební výsledky žáků (McKinsey, 2007). Uvedená studie upozorňuje na závažnost vlivu nekvalitních učitelů zvláště v prvních letech školní docházky, neboť žáci mají v tomto období téhož učitele často několik let, a tak může dojít k nevratným ztrátám vzdělávacího potenciálu žáků.

Klíčová role učitelů vyvolává v celosvětovém měřítku zvýšené úsilí o zkvalitnění jejich přípravy na zvládání náročných výzev profese. Do centra pozornosti vzdělávací politiky a pedagogického výzkumu se tak dostává důraz na evaluaci, tedy vyhodnocování kvality vzdělávání učitelů z hlediska jejich připravenosti pro výkon profese.

Předmětem evaluačních výzkumů bývají jak standardní, tak zejména inovativní programy v oblasti přípravného i dalšího vzdělávání učitelů s cílem posoudit hodnoty, specifické kvality, celkovou efektivitu a potřebnost vzhledem k žádoucím změnám v dané oblasti. Klíčový význam má evaluace vzdělávacího programu v rozhodovacích procesech o jeho dalším vývoji včetně návrhů na modifikaci stávajícího programu (Rossi, Lipsey Freeman, 2004). Přehled výzkumů v oblasti kvality učitele, jeho přípravy i dalšího profesního rozvoje na základě rešerše relevantní zahraniční literatury i domácích zdrojů přináší např. Píšová et al. (2011) nebo Starý et al. (2012).

Sledovat kvalitu programů připravujících učitele a vylepšovat je na základě dat z evaluačních šetření by mělo být sdíleným zájmem a zodpovědností pracovišť připravujících učitele i vzdělávací politiky. V této oblasti máme u nás rezervy. Existuje řada dílčích šetření, ale chybí systém pravidelné a komplexní evaluace kvality programů připravujících učitele. Organizace Učitel naživo považuje systematickou evaluaci vzdělávacího programu (tzv. doplňkové pedagogické studium) za jednu z priorit své činnosti. Realizuje jak interní, formativní evaluaci, tak také v určitých časových intervalech externí evaluaci, která vyhodnocuje výstup studia, konkrétní dopady vzdělávacího programu na studenty. Evaluační výzkum představovaný v této zprávě považujeme za příspěvek k rozvoji kultury evaluace jako důležité součásti snah o průběžné zkvalitňování přípravy budoucích učitelů.

Při designování evaluace jsme realizovali rešerši existujících nástrojů a dat sbíraných v ČR i v zahraničí, které by bylo možné využít coby zdroje a inspiraci pro náš evaluační design. **V českém prostředí byla realizována řada výzkumů, které výzkumně sledují účinnost přípravy učitelů,** zejména vybraných inovativních přístupů:

- Příkladem ojedinělého výzkumu kvality učitelství je studie Píšové (2005). Autorka dlouhodobě sledovala profesní vývoj studentů učitelství angličtiny v době tzv. klinického roku (ve své době se jednalo o výraznou inovaci ve vzdělávání učitelů). Využila řadu výzkumných metod, které přinesly zajímavá data o individuálním rozvoji studentů učit, s cílem odhalit příčiny a vlivy podstatné v profesním růstu, zrání.

- Výzkum Černé et al. (2017) rovněž studoval přínosy klinického roku na základě vnímání studentů. Projevil se vliv na všechny zkoumané oblasti, přičemž nejvýraznější byl v zaměření výuky na žáky, růstu flexibility a dovednosti anticipace.
- Havel a Vlčková (2005) ve své studii faktorů a kontextu získávání profesních dovedností zkoumali, kdy dochází k největšímu rozvoji pedagogických dovedností. Studie prokázala důležitost vlastní pedagogické praxe pro rozvoj dovedností.
- Spilková (2001, 2004) zkoumala vliv inovativních přístupů (zejm. reflektivního a konstruktivistického) na rozvoj profesní identity a utváření vlastní koncepce výuky u studentů učitelství pro primární vzdělávání.
- Inspirací nám byla také studie Wernerové (2009), která pomocí triangulace pohledu odlišných aktérů (oborová didaktika, fakultní učitelé a samotní studenti učitelství) v dotazníkovém šetření zkoumala připravenost studentů optikou náročnosti odlišných pedagogických činností.

Rovněž je třeba se podívat, jaký design evaluačních šetření využívají **zahraniční organizace vzdělávající učitele** při evaluaci svých programů:

- Britská organizace Teach First, která je součástí mezinárodní sítě Teach for All a je alternativním způsobem cesty do učitelství po dokončení studia jiného oboru, zaměřuje svou interní evaluaci na sledování výsledků žáků i jejich vnímání výuky. Jejich šetření Pupil Impact Data využívá výzkumné metody k měření progresu, motivace a akademických aspirací žáků. Analýzy ukazují na nadprůměrné výstupy žáků vyučovaných absolventy programu Teach First v celostátních výsledcích. Online žákovský dotazník, jehož se účastní přes 45 000 jejich žáků, pak zjišťuje názory žáků na výuku a přístup učitele ohledně jeho víry v potenciál žáků. Rovněž je sledováno uplatnění absolventů v učitelství, především ve školách v sociálně slabých lokalitách, ve srovnání s absolventy jiného pedagogického vzdělání.
- Americký univerzitní program Boston Teacher Residency je inovativní učitelský výcvik založený na praxi, v níž student úzce spolupracuje s mentorem po dobu jednoho roku. Jejich evaluace je soustředěna na měření přidané hodnoty v testech a proměnu výsledků žáků s narůstajícími léty praxe absolventů programu. Ukazuje se, že žáci v prvních letech neprokazují lepší výsledky než žáci jiných učitelů s obdobnými zkušenostmi (dokonce v některých předmětech jsou pod průměrem), avšak po čtyřech až pěti letech praxe daných učitelů výsledky žáků výrazně stoupají. Dále se organizace zabývá strukturou svých absolventů – vyučovanými předměty, zkušenostmi a pravděpodobností setrvání v profesi.

Dále jsme zmapovali existující **nástroje ke sledování kvality studentů učitelství a učitelů**:

- Častým nástrojem v evaluaci kvality učitelů zaměřením na self-efficacy (vnímání vlastní účinnosti) učitele – v českém prostředí se vývojem škály k měření self-efficacy zabývala studie Ireny Smetáčkové z Katedry psychologie PedF UK (2017), na Slovensku pak Peter Gavora (2011).
- Zajímavým počinem je studie Jany Strakové a jejích kolegů (2017) z Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání PedF UK, která rozvíjí koncept tzv. akademického optimismu kombinující zjednodušenou škálu self-efficacy s důvěrou učitele v žáky a důrazem na jejich studijní výsledky. Tento nástroj tedy sleduje důvěru učitele v potenciál žáků, ve vlastní schopnost pracovat se všemi žáky – tedy i s těmi, kteří jsou málo motivovaní k práci – a stanovovat jim vysoké a zároveň dosažitelné cíle.
- S konceptem sebehodnocení pracuje také nástroj Rámec profesních kvalit (Tomková et al., 2012), který byl vyvinut a pilotně ověřen v rámci projektu Cesta ke kvalitě. Poskytuje škálu, na níž pedagogové a studenti učitelství mohou pozorovat svůj posun v jednotlivých dovednostech.

- V otázce oblasti sledování podmínek práce učitelů a jejich připravenosti pro profesi je nejspíš nejvýznamnějším nástrojem a především zdrojem dat šetření TALIS (Teaching and Learning International Survey, OECD), v jehož rámci jsou v pětiletém cyklu učitelé a ředitelé dotazováni na školní prostředí. Šetření je důležitým zdrojem informací o spokojenosti učitelů v profesi a umožňuje porovnání vzdělávacích systémů jednotlivých zemí.

2.2. O vzdělávacím programu Učitel naživo a role evaluace v organizaci

Učitel naživo (dále zkráceně UNŽ) je dvouletý akreditovaný vzdělávací program pro absolventy VŠ realizovaný stejnojmennou organizací Učitel naživo, z. ú. spolu s Vysokou školou mezinárodních a veřejných vztahů. Koncepce výcviku vychází z modelu reflektivní praxe a pojetí učitele jako reflektivního praktika (Korthagen et al., 2011). Z tohoto důvodu je základním pilířem programu propojování teorie a praxe díky dlouhodobým praxím na tréninkových školách.

V následujících tabulkách naleznete přehled vzdělávacích oblastí programu Učitel naživo dle akreditace vzdělávacího programu Učitel naživo a stručný slovníček pojmů spjatých se vzdělávacím programem:

STUDIJNÍ OBLASTI PROGRAMU UČITEL NAŽIVO

1. Učitel a jeho osobnostní rozvoj

Studijní oblast se zaměřuje na osobnostní rozvoj studenta učitelství prostřednictvím procesu reflexe. Porozumění sobě samému, identifikace vlastních silných a slabých stránek ve vztahu k roli učitele a z toho vyplývajících rozvojových cílů jsou chápána jako východiska pro úspěšnou práci se žáky.

2. Učitel a jeho intervence v oblasti vztahové

V rámci studijní oblasti se student učí eliminovat možné překážky učení v rovině vztahové. Student získává kompetence potřebné k budování, reflexi a rozvíjení vztahů nejen mezi učitelem a žákem, ale i na úrovni žák-žák, učitel-rodíč žáka, učitel-učitel. Získává dovednosti potřebné pro efektivní práci se školní třídou jako se sociální skupinou.

3. Učitel jako tvůrce podmínek pro učení druhých

Studijní oblast akcentuje přípravu studenta především v rovině obecně didaktické. Umožňuje mu získat potřebné znalosti a dovednosti ve vztahu k plánování, realizaci a hodnocení vlastní výuky, tedy: formulovat cíle s ohledem na kurikulární dokumenty i na možnosti a potřeby žáků; využívat široké spektrum metod a forem výuky s důrazem na aktivní a kooperativní učení žáků; hodnotit průběh a výsledky učení s důrazem na formativní hodnocení a sebehodnocení. V rámci studijní oblasti student rozvíjí své reflektivní dovednosti ve vztahu k procesu učení i k výsledkům žáků.

4. Oborové didaktiky

Studijní oblast se zaměřuje na utváření studentova pojetí vyučovacího předmětu a struktury vzdělávacích cílů předmětu s ohledem na RVP. Rozvíjí studentovy dovednosti psychodidaktické transformace obsahu a nabízí mu specifické didaktické přístupy k výuce jednotlivých oborů, včetně reflexe jejich účinnosti.

VYBRANÉ KLÍČOVÉ POJMY A AKTÉŘI VZDĚLÁVACÍHO PROGRAMU A JEHO EVALUACE

průvodce = vedoucí lektor programu, který vede výukové bloky a pečuje o studijní skupinu studentů

provázející učitel = zkušený učitel základní nebo střední školy, který spolupracuje s programem Učitel naživo a studenti pod jeho vedením praktikují ve škole a reflektují s ním svou praxi

mentor = externí spolupracovník programu Učitel naživo, který hospituje ve vyučovacích hodinách studentů na praxi a poskytuje studentům i provázejícím učitelům mentorskou podporu

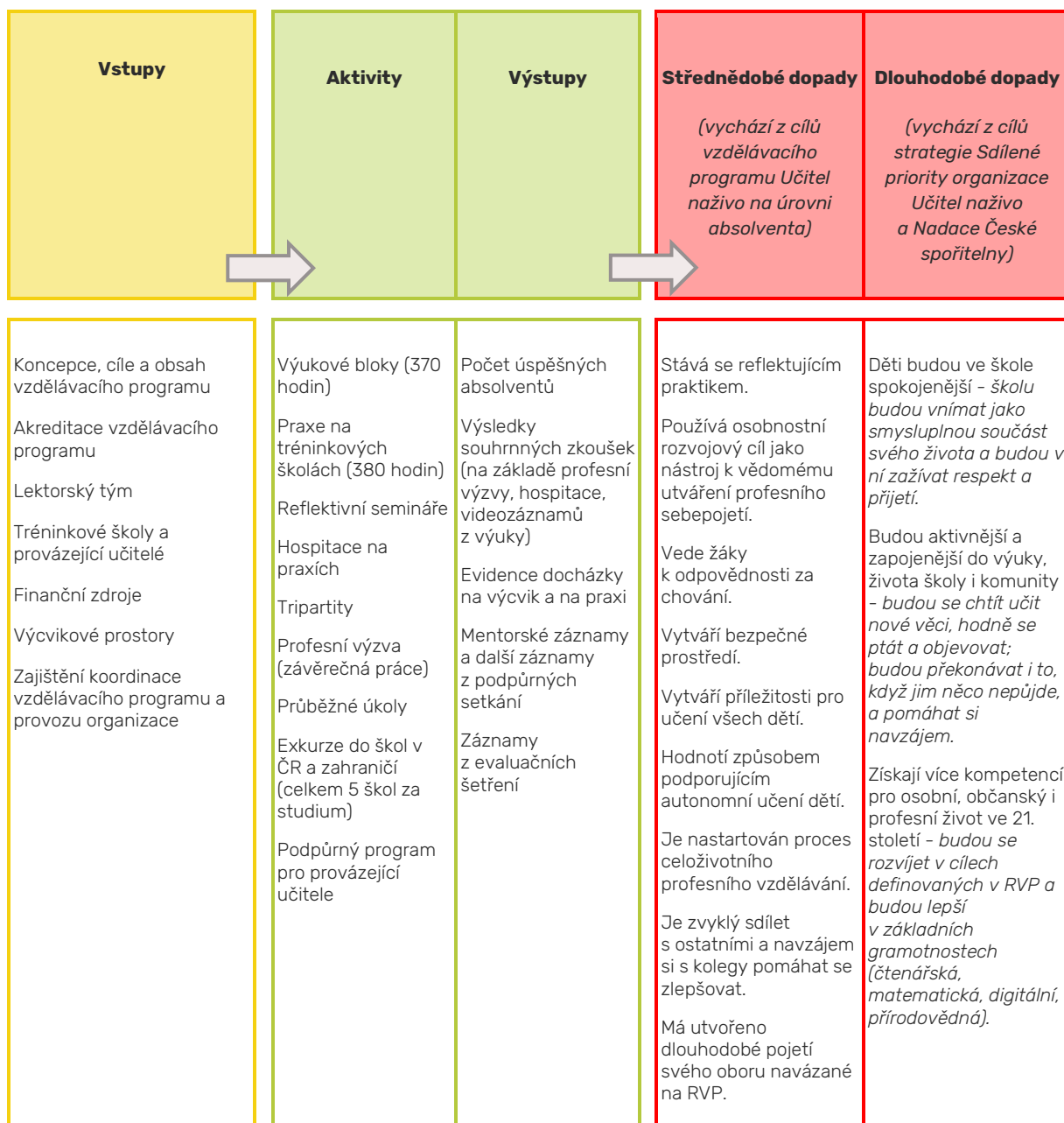
tréninková škola = základní nebo střední škola, na níž studenti vykonávají svou praxi

reflexivní seminář = výukový blok věnovaný reflexi zkušeností, které studenti získávají v průběhu praxe na školách; umožňuje studentům propojovat reflektované zkušenosti z praxe s pedagogickými a psychologickými teoriemi

hospitace = návštěva vyučovací hodiny s cílem podání zpětné vazby studentovi učitelství na základě pozorování průběhu výuky

tripartita = setkání studenta, třídního průvodce a provázejícího učitele, kde probíhá diskuze nad pedagogických rozvojem studenta

Evaluace v této organizaci se odvíjí od cílů vzdělávacího programu, které spočívají v kvalitním vzdělávání pedagogů a potažmo kvalitním vzdělávání žáků. Struktura vzdělávacího programu Učitel naživo a jeho kýžené cíle jsou vyobrazeny v následujícím stručném logickém modelu (Tabulka 1). Logický model (logic model – viz Frechtling, 2015) ilustruje vztah mezi do programu vkládanými vstupy, provozovanými aktivitami, jejich plánovanými výstupy a zamýšlenými dopady. Jeho účelem není postihnout vnitřní logiku programu v celé její míře komplexity, ale identifikovat body klíčové k naplňování cílů programu, a tím pádem i nastavení celého evaluačního rámce v jednotlivých fázích programu. V tuto chvíli existují konkrétní cíle organizace na úrovni absolventů celého programu UNŽ, zatímco cíle na úrovni žáků jsou spíše široké a v budoucnu by měly být ještě podstatně vyjasněny.



Tabulka 1. Logický model.

Koncepce vzdělávacího programu Učitel naživo vychází z principů evidence-based education, a z tohoto důvodu klade velký důraz na interní evaluaci coby nástroj ke sledování plnění vzdělávacích cílů, zkoumání kvality a měření dopadu. V letech 2016–2017 proběhl pilotní ročník vzdělávacího programu Učitel naživo a byla realizována kvalitativní evaluace (Pol, Lazarová, 2017). Tehdejší externí evaluace si kladla následující výzkumné otázky: (1) *Jak hodnotí účastníci dopad programu prostřednictvím organizovaných praxí (způsob výuky, profesní identitu apod.)?*; (2) *Které prvky organizovaných praxí považují studenti za významné pro rozvoj konkrétních praktických dovedností?*; a (3) *Které prvky organizovaných praxí považují studenti za významné pro rozvoj profesní identity?*

Zde prezentovaná evaluační zpráva na toto šetření navazuje a rozšiřuje ho o kvantitativní sledování klíčových ukazatelů. Na počátku roku 2019 vznikl uvnitř organizace samostatný evaluační tým, jehož cílem bylo realizovat komplexní evaluaci druhého běhu programu Učitel naživo (2017–2019), poprvé ve dvouleté variantě. Byly přitom definovány dva klíčové cíle evaluace:

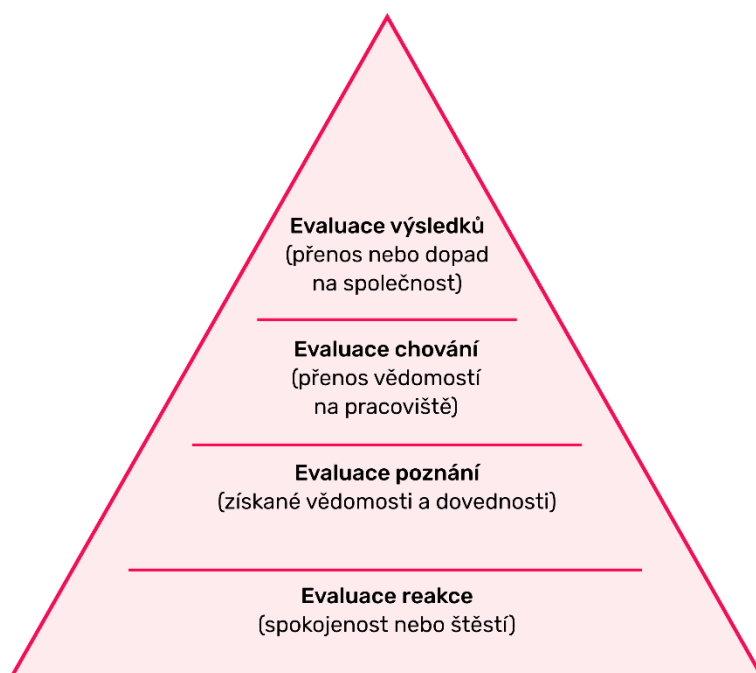
1. **Formativní:** posílení interního učení v rámci organizace, tedy evaluace coby zdroj podnětů k reflexi a průběžnému vylepšování obsahu a podoby vzdělávání. Během roku jsou průvodcům (lektorům) poskytovány průběžné výstupy evaluace formou reportů

a workshopů, kde jsou lektori vedeni k diskuzi nad kvalitou a dopady vzdělávacího programu. Zároveň bezprostředním dopadem přímého zapojení lektorů do procesu evaluace je zpřesňování cílů programu tak, aby byly formulovány relevantním způsobem a dostatečně reflektovaly jeho klíčové aspekty obsahu vzdělávání.

2. **Sumativní:** sledování efektivity v přípravě budoucích učitelů a dopadů programu. Výsledkem sumativní evaluace je tato evaluační zpráva, kde jsou prezentována finální zjištění po skončení dvouletého vzdělávacího programu.

2.3. Metodika evaluace a datové zdroje

Při designu evaluace jsme se řídili uznávaným Kirkpatrickovým modelem evaluace vzdělávacích programů. Kirkpatrick rozlišuje následující čtyři úrovně evaluace:



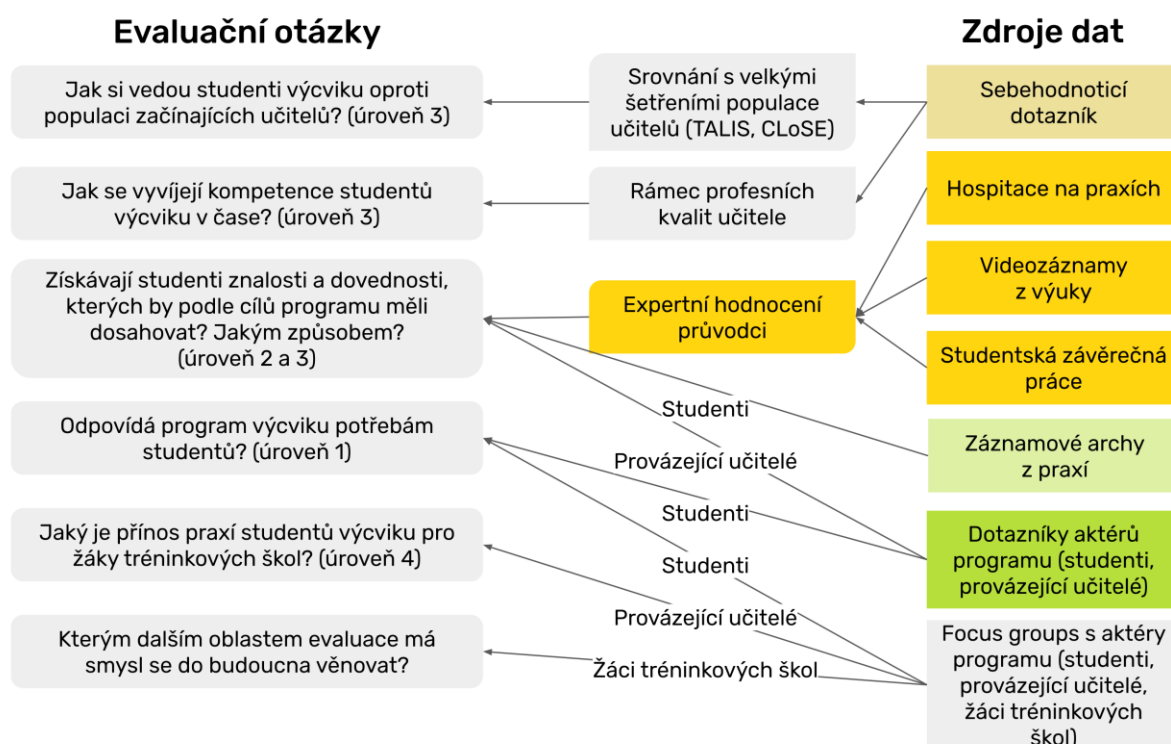
Obrázek 1. Schematické zobrazení Kirkpatrickova modelu.

V případě vzdělávacího programu Učitel na živo mají jednotlivé úrovně tyto významy a byly sledovány v následujících zdrojích:

1. **Reakce:** sledujeme spokojenost účastníků se vzdělávacím programem; zdroj: *zpětnovazební dotazník (studenti učitelství, provázející učitelé), focus groups (studenti učitelství, provázející učitelé)*
2. **Poznání:** sledujeme změnu ve znalostech a postojích účastníků vzdělávání, tedy zda byly naplněny cíle vzdělávání; zdroj: *profesní výzva, průběžné sbírání důkazů o učení lektory programu*
3. **Chování:** sledujeme využití naučených dovedností v praxi, tedy zda studenti vzdělávacího programu nabyté znalosti reálně uplatňují na praxích; zdroj: *hospitace na praxích, videozáznamy z výuky, sebehodnotící dotazník studentů učitelství, dotazníky (provázející učitelé), focus groups (provázející učitelé, žáci, studenti učitelství)*
4. **Výsledky:** sledujeme posun ve výsledcích práce účastníků vzdělávání, v našem případě se jedná o posun a rozvoj žáků; zdroj: *focus groups s žáky a provázejícími učiteli, žákovské šetření – plánováno na 2019/2020 (viz kapitola Plán evaluace do budoucna)*

Evaluace se odvíjí od úrovně 1, která je nejkonkrétnější a umožňuje relativně snadný sběr a analýzu dat, a postupně bylo možné v průběhu času vyvíjet evaluační nástroje pro šetření na dalších úrovních, kde lze dopad sledovat později v čase. Jednotlivé úrovně spolu úzce souvisí a úspěch v první úrovni předpokládá úspěch v úrovni následující (viz Belcourt, Wright, 1998; Bistriz, 2000) – tedy spokojenost účastníků s programem je předzvěstí toho, že se něčemu naučili a že tyto dovednosti přenesou do praxe, což bude mít pozitivní dopad na žáky. Avšak nemusí k tomu docházet vždy, a proto klademe v evaluaci důraz na sledování všech úrovní.

V diagramu (Obrázek 2) uvádíme přehled realizovaných šetření v souvislosti s evaluačními otázkami, které jsme si kladli na jednotlivých výše zmíněných úrovních.



Obrázek 2. Evaluační otázky vzdělávacího programu Učitel naživo.

Kromě námi vyvinutých evaluačních nástrojů jsme se na základě rešerše rozhodli využít také následujících existujících nástrojů:

- Vybrané otázky z šetření TALIS (Teaching and Learning International Survey, OECD) pro získání mezinárodního benchmarku
- Baterii otázek z výzkumu akademického optimismu (Straková, Greger a Simonová, 2017, v rámci šetření CLoSE)
- Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch (Tomková, Spilková et al., 2012)

Do evaluačních šetření bylo zahrnuto celkem:

- 43 studentů ročníku 2018-2020
- 20 absolventů ročníku 2017-2019
- 15 absolventů ročníku 2016-2017¹
- 34 provázejících učitelů
- 30 žáků ze tří tréninkových škol

Interní evaluační tým byl nezávislý na lektorském týmu a tvořili jej: Daniel Prokop, Barbora Zavadilová a Michal Kunc.

Odborné konzultace poskytly: Jana Straková (Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, PedF UK), Blanka Vaculík Pravdová (odborný garant vzdělávacího programu Učitel naživo), Vladimíra Spilková (Univerzita Pardubice, předsedkyně expertní rady Učitele naživo), Sonia Guerriero (UNESCO, OECD) a Michaela Píšová (Masarykova univerzita).

Hodnocení studijních výstupů (závěrečné práce studentů, hospitace, videozáznamy z výuky) byla realizována lektorským týmem průvodců vzdělávacího programu UNŽ, který tvořili: Blanka Vaculík Pravdová, Jitka Michnová, Michal Dubec, Alexis Katalidis, Zuzana Kročáková.

¹ První běh vzdělávacího programu Učitel naživo byl realizován jako jednoletý (2016-2017), poté proběhl přechod na dvouletou variantu.

3. Hodnocení vzdělávacího programu studenty

3.1. Spokojenost studentů s jednotlivými částmi programu

Následující data vycházejí z kombinace následujících zdrojů dat:

Focus groups neboli ohniskové skupiny. Jedná se o metodu kvalitativního výzkumu a spočívá ve skupinovém rozhovoru dle předem připraveného scénáře, který poskytuje prostor pro vyjádření názorů, myšlenek a vzájemnou interakci účastníků. Jsou využívány projektivní, asociační a jiné psychologické techniky. Rozhovory probíhají v délce 90 až 120 minut. Focus groups probíhaly se všemi přítomnými studenty 1. a 2. ročníku studia na závěrečném výukovém bloku.

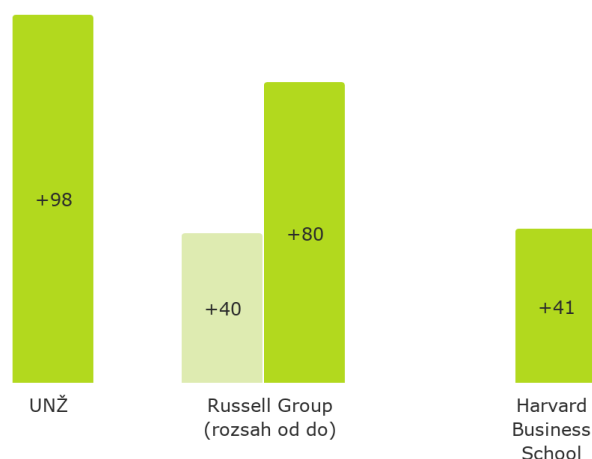
Elektronický dotazník o programu, který byl vyplněn online a studenti se v něm vyjadřovali k jednotlivým komponentům výcviku a k pocitu vlastní připravenosti v jednotlivých oblastech učitelské práce.

Záznamové archy z praxí, které všichni studenti odevzdávají online za každý měsíc na praxi. Studenti v nich uvádějí počet hodin strávených jednotlivými činnostmi:

- a. samostatnou výukou
- b. párovou výukou
- c. společnou přípravou hodin
- d. společnou reflexí hodin
- e. asistenstvím ve výuce
- f. pozorování hodin
- g. dalším zapojením do života školy mimo výuku.

Studenti projevují vysokou spokojenost s programem a jeho jednotlivými částmi. Hodnota net promoter score (NPS) vzdělávacího programu UNŽ je na základě hodnocení studenty ve výši 98. Cílem měření NPS je dlouhodobé sledování zákaznické spokojenosti, tento ukazatel bývá běžně využíván u komerčních služeb a nejedná se o zvlášť robustní evaluační nástroj – přesto ho používáme jako údaj indikativní pro míru spokojenosti studentů s kvalitou absolvovaného výcvikového programu.

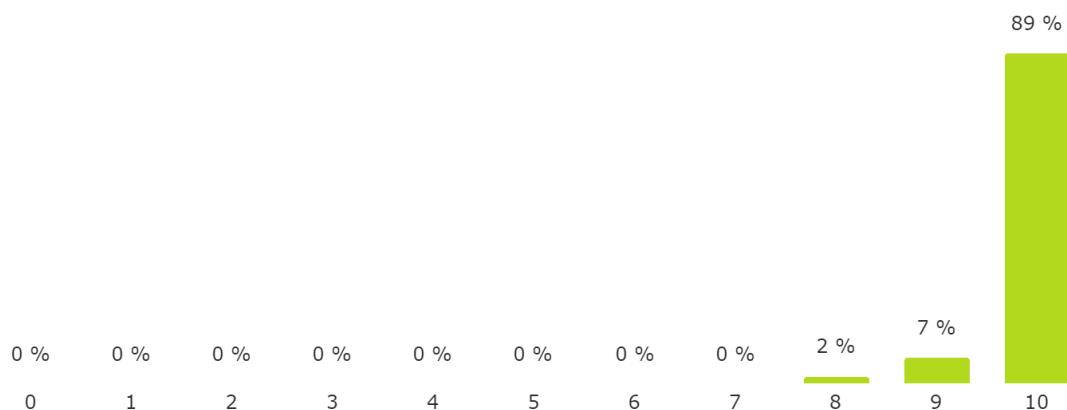
Obrázek 3. Net Promoter Score



Net Promoter Score. Výpočet vychází z odpovědí na otázku „Jak pravděpodobné je, že byste doporučili (společnost/produkt/službu) známému nebo kolegovi?“ na stupnici 0 (zcela nepravděpodobné) až 10 (zcela pravděpodobné). Výsledné číslo je rozdílem mezi procentuálním zastoupením pozitivních (9 až 10) a negativních odpovědí (0 až 6).

Obecně jsou hodnoty NPS vyšší než +50 považovány za výborné. Studenti ale dávají Učiteli naživo velmi kladné hodnocení i v kontextu vzdělávání – NPS britských univerzit z prestižní Russell Group se pohybují mezi +40 a +81², Harvard Business School pak na +41³. Určitý pozitivní rozdíl oproti velkým univerzitním studijním programům lze ale také připsat faktu, že v současné podobě navštěvuje vzdělávací program Učitel naživo relativně malé množství velmi motivovaných studentů. Je také potřeba dodat, že 4 studenti ukončili vzdělávání v průběhu studia (2 z ročníku 2017–2019 a 2 z ročníku 2018–2020), jednalo se však o osobní důvody a časové nároky programu UNŽ. Pokud by tito účastníci kvalitu programu hodnotili v oblasti hodnot 0 až 6, tak se výsledné NPS bude pohybovat kolem hodnoty 80 (to je nicméně stále velmi vysoké hodnocení).

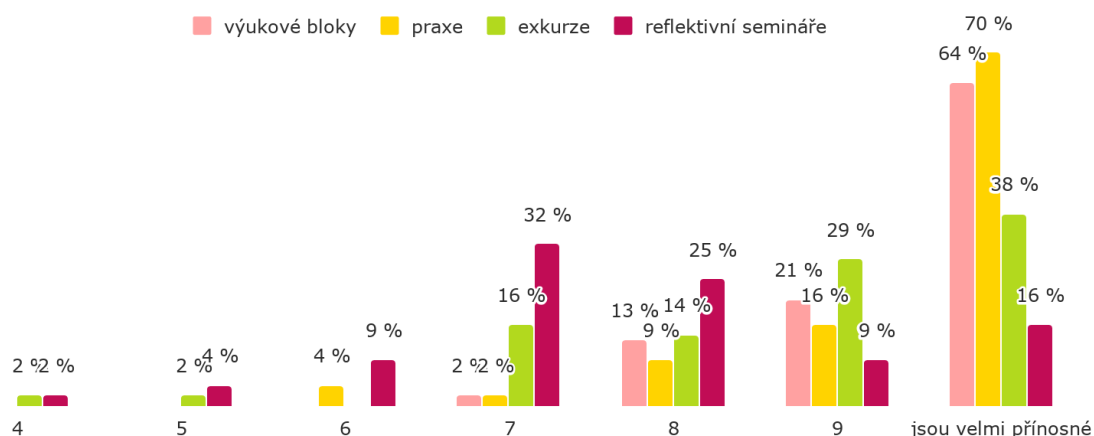
Obrázek 4. Jak pravděpodobné je, že byste program Učitel naživo doporučili ostatním lidem, kteří se zajímají o učitelství?



0 = zcela nepravděpodobné, 10 = zcela pravděpodobné. Zdroj: Evaluační dotazník na konci školního roku. Všichni studenti. Počet respondentů = 61.

Studenti hodnotí kladně všechny komponenty učitelské přípravy, nejlépe praxe a výukové bloky (Obrázek 5). 94 % studentů hodnotilo všechny čtyři komponenty vzdělávacího programu kladně.

Obrázek 5. U následujících částí výcviku nám prosím řekněte, nakolik je hodnotíte jako PŘÍNOSNÉ pro přípravu na práci učitele. (0 – 10)



Průměrné známky jednotlivých vzdělávacích aktivit dle přínosnosti na stupnici 0 = nebylo vůbec přínosné až 10 = bylo velmi přínosné. Zdroj: Evaluační dotazník na konci školního roku. Všichni studenti. Počet respondentů = 61.

² Zdroj: Youthsight, 2011

³ Zdroj: Customer Guru, 2019



Focus groups ukázaly, že studenti oceňují celkový design výukových bloků – sami na vlastní kůži zažívají metody, které se učí. Měli pocit, že výuka pokrývá všechna základní témata práce učitele, a ocenili, že na setkáních dostávají domácí úkoly vedoucí k aplikaci poznatků v praxi.

Naopak chyběl přístup k souhrnným skriptům k výuce a studenti, kteří měli praxi na Montessori školách, uváděli, že domácí úkoly byly často nerealizovatelné v tak specifickém prostředí.



Spolupráce na praxích ve trojici (dva studenti + provázející učitel) se ukazuje jako velmi užitečná – studenti mají možnost pozorovat spolužáka ve výuce, uvědomit si to, co při vlastní výuce nevidí, a následně společně reflektovat. Studenti také oceňovali, že byl brán ohled na jejich zájmy při usazování na praxe, stejně jako podporu externího mentora, který je učí dělat reflexe.

Někteří studenti by ocenili, kdyby hned na začátku vzdělávacího programu dostali větší podporu v tom, jak provádět reflexe s provázejícím učitelem a kdyby byl kladen větší důraz na formulaci zakázek pro pozorování výuky. Také navrhovali přísnější mantinely pro chod praxí, např. povinnost chodit ve stejný čas, zahrnovat reflexi každé odučené hodiny apod.



Studenti oceňovali reflektivní semináře hlavně na začátku vzdělávání, kdy bylo potřeba se sladit s provázejícím učitelem a spolužákem a vyjasnit si své potřeby.

Průměrné hodnocení reflektivních seminářů je nižší než u ostatních komponent programu z toho důvodu, že studentům chyběl na seminářích dostatečný prostor sdílet věci z praxe, včetně neúspěchů a negativních zkušeností (navrhovali např. pracovat s úkoly spolužáků, využívat reflektivní techniku Wanda, rozbor videí, práce se zakázkami, sdílení v oborových skupinkách).

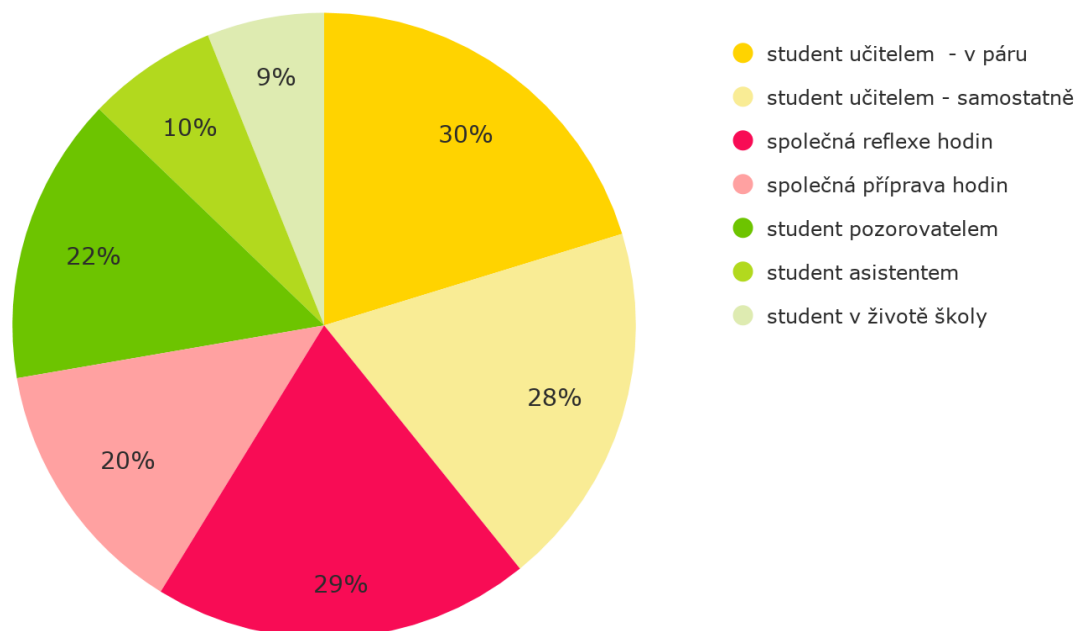


Na exkurzích studenti oceňovali pestrost představovaných škol a systémů, během návštěv pak vnímali jako užitečnou příležitost mluvit s žáky dané školy. Také považovali za užitečné mít na exkurzi předem danou zakázku a po návštěvě školy provést společnou reflexi. Zahraniční exkurze do Finska pro ně byla užitečným vhledem do dobře funkčního vzdělávacího systému a možností strávit čas společně a rozvíjet vztahy v rámci skupiny a týmu. Během zahraniční exkurze studentům nevyhovovalo přecházení mezi třídami – preferovali by soustředěný čas v hodině.

3.2. Význam jednotlivých částí učitelské praxe

Zvláštní pozornost je třeba věnovat učitelským praxím na tréninkových školách, zkoumat strukturu jejich plnění a jejich vliv na připravenost studentů učitelství. Níže je uveden přehled jednotlivých součástí praxe a jejich plnění ze strany studentů:

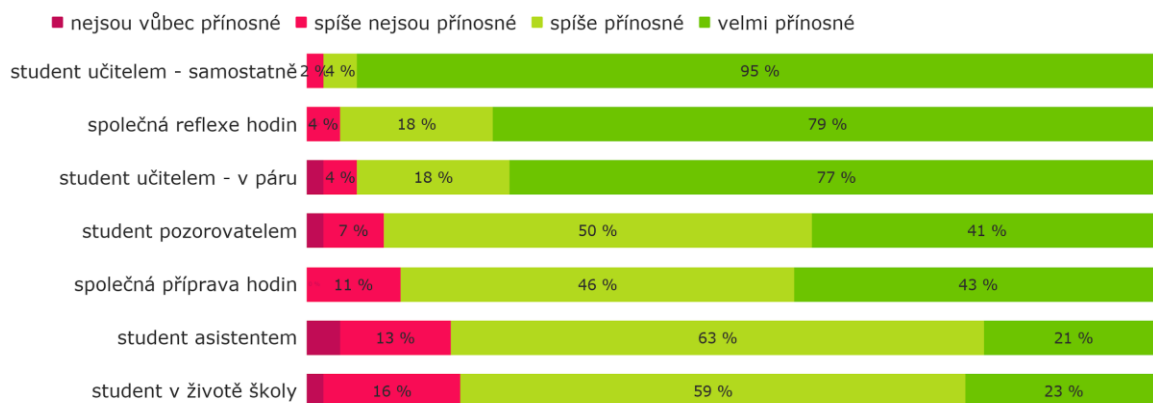
Obrázek 6. Podíl činností na praxi



Zdroj: Záznamový arch z praxí u studentů prvního a druhého ročníku ve školním roce 2018/2019. Všichni studenti. Počet respondentů = 63.

V Obrázku 6 vidíme, že velmi podobnou část praxe studenti v průměru tráví párovou výukou, samostatnou výukou a reflexí hodin. Tyto komponenty praxe jsou zároveň těmi, které studenti považují za nejvíce přínosné (Obrázek 7), přičemž samostatnou výuku považuje za „velmi přínosnou“ drtivá většina studentů. Naopak nejméně přínosné a zároveň nejméně časově zastoupené je asistentství v hodině a zapojení do dalších aktivit v chodu školy.

Obrázek 7. Přínosnost jednotlivých součástí praxe



„Nakolik vám následující aktivity na praxích přijdou přínosné?“ Zdroj: Evaluační dotazník na konci školního roku. Všichni studenti. Počet respondentů = 61.

Za účelem dobré připravenosti pro profesi je důležité, aby studenti zažívali zodpovědnost za výuku. Většina studentů (93 %) programu UNŽ pociťovala zodpovědnost *velmi často* nebo *občas*.

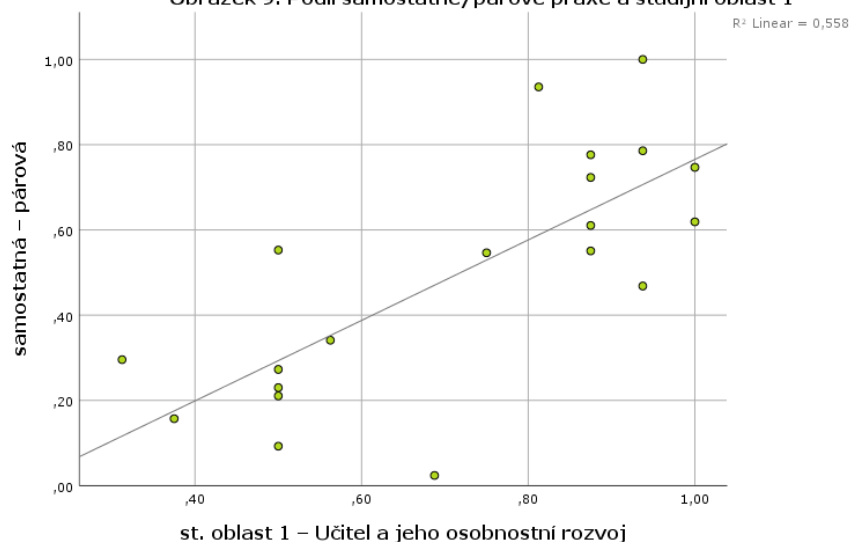
Obrázek 8. Zodpovědnost za výuku



„Jak často byla během hodin, kdy jste vyučoval/a samostatně nebo v páru, hlavní zodpovědnost za určení cílů, obsahu a metod výuky na vás (případně na vás a druhém studentovi)?“ Zdroj: Evaluační dotazník na konci školního roku. Všichni studenti. Počet respondentů = 61.

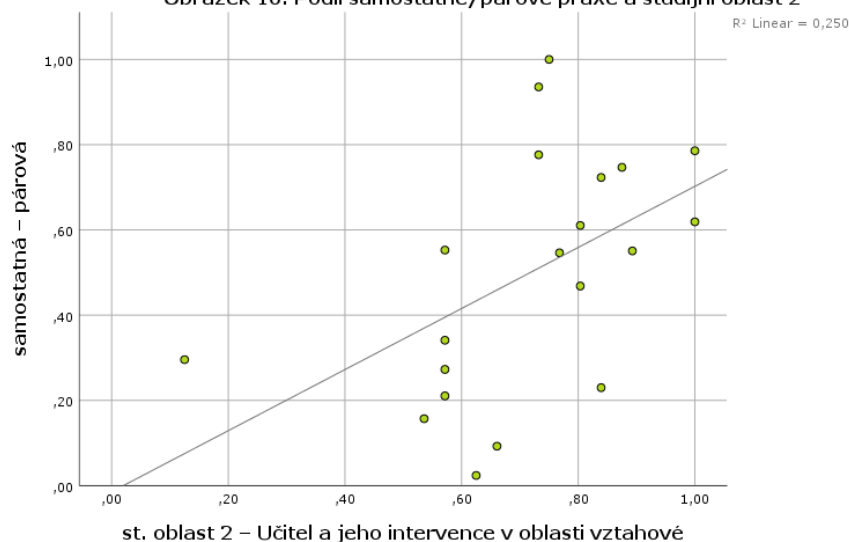
Korelační analýza u studentů druhého ročníku ukázala závislost mezi počtem samostatně odučených hodin a sebehodnocením studenta v jednotlivých studijních oblastech. Studenti, kteří strávili větší část výuky samostatně, se hodnotí lépe než studenti, kteří absolvovali větší část výuky na praxi v páru. Jedná se o konzistentní vztah se sebehodnocením studentů samotných, nikoliv s expertním hodnocením průvodců, kde naopak souvislost není patrná.

Obrázek 9. Podíl samostatné/párové praxe a studijní oblast 1

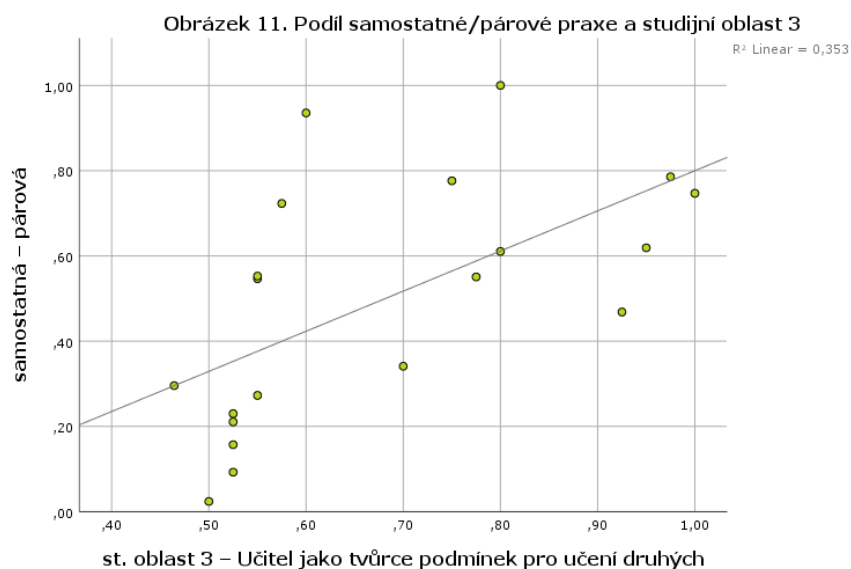


Zdroj: Studentský evaluační dotazník a výkazy praxí. Studenti druhého ročníku. Počet respondentů = 18.

Obrázek 10. Podíl samostatné/párové praxe a studijní oblast 2



Zdroj: Studentský evaluační dotazník a výkazy praxí. Studenti druhého ročníku. Počet respondentů = 18.



Zdroj: Studentský evaluační dotazník a výkazy praxí. Studenti druhého ročníku. Počet respondentů = 18.

Možným vysvětlením je jak větší míra sebekonfrontace při párové výuce (potenciálně vedoucí ke kritičtějšímu sebehodnocení), tak i větší množství zodpovědnosti při výuce samostatné. **Samostatná výuka se ukazuje jako stěžejní pro získávání učitelské sebejistoty a měla by být ve vyváženém vztahu s výukou párovou.** Toto zjištění také může poukazovat na limity ve způsobu realizace párové výuky.

4. Ověřování dosahování vzdělávacích cílů

V týmu evaluace UNŽ jsme během přípravné fáze pro školní rok 2018/2019 společně s týmem průvodců (lektorů vzdělávacího programu) vyvinuli soubor vlastních evaluačních nástrojů. Hlavními kritérii pro tvorbu těchto nástrojů bylo zapojit do evaluace co nejvíce relevantních aktérů a sledovat účinnost jednotlivých složek programu učitelské přípravy Učitel naživo. Záběr nástrojů byl záměrně široký, abychom mohli na konci ročníku kromě jejich výsledků vyhodnotit také směr, kterým je do budoucna v evaluaci vhodné pokračovat. V této kapitole prezentujeme pouze indikativní shrnutí zjištění z jednotlivých evaluačních nástrojů – ty budeme do budoucna dále vyvíjet a lépe cílit.

Tabulka zobrazuje závěry interního hodnocení vzdělávacího programu založeném na triangulaci zdrojů od jednotlivých aktérů:

1. průvodci (lektori) – hodnocení kompetencí studentů na základě hospitací, rozboru videozáznamů studentů učitelství a profesní výzvy
2. provázející učitelé – focus groups, dotazníky
3. studenti 1. a 2. ročníku – focus groups, sebehodnocení v Rámci profesních kvalit učitele
4. žáci – focus group s žáky tří tréninkových škol, kde měli praxi náhodně vybraní studenti 2. ročníku

Srovnáním agregovaných normovaných hodnocení konkrétního aktéra u všech ukazatelů relevantních pro daný evaluační cíl v příslušné evaluační oblasti jsme jednotlivým evaluačním cílům přiřazovali různé úrovně hodnocení. Nadstandardní úroveň odpovídá hodnocení 75–100 (na normované škále 0–100), dobrá úroveň začínajícího učitele hodnocení 50–75 a začátečnická úroveň s výhradami hodnocení 25–50. Zároveň se do souhrnného hodnocení dané oblasti promítla i zjištění z focus groups. Jednotlivým úrovním přiřazujeme následující symboly, identifikující průměrný stav dané dovednosti u našich studentů:

+++	nadstandardní úroveň
++	dobrá úroveň začínajícího učitele
+	začátečnická úroveň s výhradami
Ø	vzdělávací oblast nebyla hodnocena

Následující tabulka shrnuje poznatky z pilotního ročníku interní / formativní části evaluace, která byla založena na triangulaci hodnocení lektorů, provázejících učitelů a sebehodnocení studentů⁴. Slouží především k poukázání na silné a slabé stránky studentů Učitele naživo. Ukazuje se, že se **daří rozvíjet dovednost studentů reflektovat svou práci, vytvářet ve třídě bezpečné prostředí pro učení všech žáků, aktivně zapojovat žáky do výuky a využívat inovativní didaktické metody. Příležitosti k posílení programu naopak spočívají v dalším rozvíjení dovednosti studentů sledovat dlouhodobě dosahování vzdělávacích cílů, vést žáky k zodpovědnosti za jejich chování a udržet ve třídě klidné prostředí vstřícné pro učení.**

⁴ Původní verze evaluačních cílů dle jednotlivých studijních oblastí, na jejichž základě byl nastaven rámec pilotního ročníku evaluace, byly ještě děleny na desítky dalších dílčích cílů. Níže prezentovaná tabulka shrnujícího hodnocení jednotlivých studijních oblastí už odpovídá redukované verzi matice evaluačních cílů, která vznikla na základě identifikace klíčových aspektů jednotlivých oblastí týmem průvodců v rámci vyhodnocování výsledků jednotlivých evaluačních nástrojů. Z této redukované verze evaluačních cílů programu bude pro další ročníky evaluace vyvinut tzv. Kompetenční rámec vzdělávacího programu UNŽ, který bude evaluační cíle jednotlivých studijních oblastí ještě více vyjasňovat a konkretizovat indikátory jejich naplňování.

1. UČITEL A JEHO OSOBNOSTNÍ ROZVOJ

Celkové hodnocení	Souhrn	Hodnocení hospitací, videozáznamů a závěrečných prací - průvodci	Dotazník - provázející učitelé	Sebehodnocení - studenti
1.1 Používá osobnostní rozvojový cíl (ORC) jako nástroj k vědomému utváření profesního sebepojetí	++	++	0	+
1.2 Stává se reflektujícím praktikem	+++	+++	0	++

Průvodci kladně hodnotí dovednost studentů formulovat a vyhodnocovat své ORC, u menší části studentů rovněž pozorovali naplňování osobního rozvojového cíle i během vyučování, při práci s dětmi. Velmi kladně hodnotí dovednost studentů analyzovat příčiny dění v průběhu vyučování a na jejich základě navrhnout alternativní řešení.

Studenti vnímají, že si utvářejí aktivní přístup k celoživotnímu učení. Zařazují reflexi do své každodenní praxe a uvědomují si své silné a slabé stránky. Slabší se cítí ve vyhodnocování zvolených vyučovacích metod vzhledem k dosažení cílů výuky. Již méně silní se cítí ve sledování svých profesních pokroků a plánování dalšího rozvoje.

Provázející učitelé oceňují, že studenti neustále pracují na svém profesním rozvoji.

I dle názoru *žáků* studenti UNŽ neustále vylepšují svou výuku a říkají si žákům o zpětnou vazbu.

2. UČITEL A JEHO INTERVENCE V OBLASTI VZTAHOVÉ

	Souhrn	Hodnocení hospitací, videozáznamů a závěrečných prací - průvodci	Dotazník - provázející učitelé	Sebehodnocení - studenti
2.1 Vede žáky k odpovědnosti za (jejich) chování	++	++	++	++
2.2 Vytváří bezpečné prostředí vstřícné pro učení	+	+++	0	+

Studenti na dobré úrovni hodnotí svou dovednost vytvářet prostředí úcty a respektu a zajistit dodržování pravidel ve třídě. Na nižší úrovni hodnotí svou schopnost udržovat kázeň ve třídě nebo dovednost uklidnit žáka, který vyrušuje. Některým studentům se nedaří si nastavovat hranice ve vztahu se žáky a nacházet optimální rovnováhu mezi rolemi kamarád-autorita.

Provázející učitelé oceňují, že studenti přinášejí do třídy principy respektující komunikace, například popisnou zpětnou vazbu. Tvrdí, že většina studentů UNŽ dovede popisovat problematické chování žáků tak, že tím nepoškozují vzájemný vztah. Zároveň ale upozorňují, že si studenti nedovedou sjednat ve třídě pořádek při problematické situaci a nastavit si hranice.

Žáci se cítí být studentem UNŽ respektováni, ale vytýkají studentům UNŽ, že si nesjednávají klid takovým způsobem, jak jsou žáci zvyklí u jiných učitelů.

Pozn.: *Průvodci* programu nehodnotili dovednost studentů udržovat klid ve třídě – taková konceptualizace prostředí pro učení není z hlediska nastavení vzdělávacího programu Učitel naživo žádoucí – za klíčové považujeme, aby učitel vytvářel ve třídě bezpečné prostředí bez vztahových agresí, které je zároveň vstřícné pro učení (jinými slovy – kde děti pracují a učí se).

3. UČITEL JAKO TVŮRCE PŘÍLEŽITOSTÍ PRO UČENÍ DRUHÝCH

	Souhrn	Hodnocení hospitací, videozáznamů a závěrečných prací – průvodci	Dotazník – provázející učitelé	Sebehodnocení – studenti
3.1 Formuluje pro různé děti smysluplné (přiměřené) cíle, volí vhodné cesty k jejich naplnění a ověřuje, zda jich děti dosáhly	++	++	0	+
3.2. Hodnotí způsobem podporujícím autonomní učení dětí	++	++	++	+

Obecně si jsou *studenti* v oblasti hodnocení a práce s důkazy učení méně jistí. Cítí ale, že v druhém ročníku vzdělávacího programu už se tato jejich dovednost podstatně zlepšuje. Pozitivně hodnotí také svoji dovednost přizpůsobovat výuku potřebám dětí. Je pro ně ale obtížné nastavovat dlouhodobé cíle výuky.

Provázející učitele nicméně hodnotí pozitivně, že studenti UNŽ s formativním hodnocením a vedením dětí k sebehodnocení aktivně pracují. Pozitivně hodnotí dovednost studentů získat pozornost dětí a neustále zkoušet nové metody výuky. Poukazují ale také na to, že je pro studenty obtížné mít dobrý přehled o tom, jak se během výuky daří všem dětem ve třídě zároveň.

Žákům zpětná vazba od studentů učitelství připadá užitečná, pozitivní a podávaná podporujícím způsobem. Připadají si vedeni k tomu, aby si na nové věci přicházeli sami, občas mají ale potíže se srozumitelností výkladu.

4. UČITEL A JEHO VZDĚLÁVACÍ OBOR				
	Souhrn	Hodnocení hospitací, videozáznamů a závěrečných prací - průvodci	Dotazník - provázející učitelé	Sebehodnocení - studenti
4.1 Má vytvořeno dlouhodobé pojetí svého oboru navázané na RVP	++	+++	+	+
4.2 Prokazuje oborové znalosti, nedopouští se závažných nedostatků. ⁵	+++	+++	+++	+++
Dle <i>průvodců</i> většina studentů skvěle zvládá transformaci oborové znalosti na úroveň dětí a pracuje s dětmi na osvojování oborové terminologie. <i>Studenti</i> se cítí silní v dovednosti podat učivo smysluplným způsobem. <i>Provázející učitelé</i> hůře hodnotí schopnost volit metody směřující k naplňování dlouhodobých vzdělávacích cílů a také znalosti zákonitostí práce s materiály specifickými pro obor. Dle <i>provázejících učitelů i žáků</i> jsou odborné znalosti studentů z vyučovaných předmětů většinou na velmi vysoké úrovni.				

Tabulka 2. Souhrnné výsledky evaluace.

⁵ Poznámka: Studenti na praxích v některých případech nevyučují předmět, který mají vystudovaný. Dochází k tomu z organizačních důvodů, kdy není možné 100 % studentů zajistit praxi u kvalitního provázejícího učitele v jejich oboru. V tom případě jsou umístěni na předmět podobného zaměření.

5. Vývoj studentů a jejich srovnání s jinými začínajícími učiteli

V rámci evaluace jsme použili také několik nástrojů sebehodnocení studentů. Vzhledem k tomu, že studenti tyto nástroje používali v různých fázích svého studia, považujeme za vhodné na začátku této kapitoly vyjasnit několik poznámek o jejich časovém rámci. Všechny výstupy prezentované v této kapitole se týkají skupiny studentů, kteří ukončili vzdělávací program v letním semestru školního roku 2018/2019 – jsou tedy v době vydání této zprávy čerstvými absolventy Učitele naživo, a rozšiřují tak řady všech současných absolventů programu. Sebehodnoticí nástroje prezentované níže vyplňovali ještě jako studenti vzdělávacího programu Učitel naživo na konci druhého ročníku.

5.1. Posun sebehodnocení profesních kvalit učitele

Rámec profesních kvalit učitele (RPK) je nástrojem komplexního sebehodnocení a hodnocení kvality práce učitelů ve školách, který vznikl v rámci projektu Cesta ke kvalitě (NÚOV) (Tomková, Spilková et al., 2012). Z RPK využíváme 39 položek, z nichž se dohromady skládá šest následujících oblastí:⁶

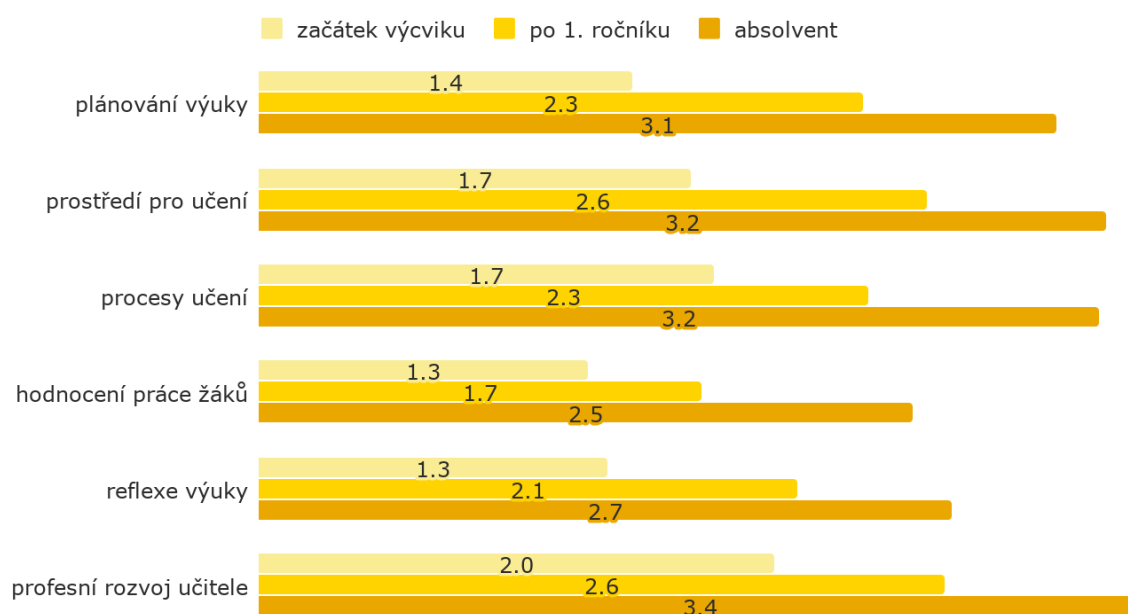
- a. Plánování výuky: Učitel systematicky plánuje výuku, tzn. co, jak a proč se mají žáci učit, vzhledem ke vzdělávacím cílům stanoveným v kurikulárních dokumentech a s ohledem na individuální možnosti a potřeby žáků.
- b. Prostředí pro učení: Učitel ve třídě vytváří prostředí, v němž se žáci cítí dobře a mohou pracovat s vysokým nasazením. Ke každému žákovi přistupuje jako k jedinečné lidské bytosti a bez předsudků.
- c. Procesy učení: Učitel používá takové výukové strategie, které umožňují každému žákovi porozumět probírané látce, osvojit si žádoucí kompetence a získat vnitřní motivaci i dovednosti k celoživotnímu učení a poznávání.
- d. Hodnocení práce žáků: Učitel hodnotí tak, aby žák získal dostatek informací pro své další učení a aby se učil sebehodnocení.
- e. Reflexe výuky: Učitel reflektuje procesy i výsledky plánování a realizace výuky s cílem zkvalitnit svoji práci, a zvýšit tak efektivitu žákova učení.
- f. Profesní rozvoj učitele: Učitel řeší profesní výzvy a úkoly a přijímá zodpovědnost za možná rizika jejich řešení.

Studenti se hodnotili na šestibodové škále A až F, kterou v této evaluační zprávě pro větší přehlednost prezentujeme jako 1 až 6. Bod škály 1 reprezentuje základní (minimální) úroveň, ve které se daná dovednost vyskytuje ve škole daného učitele. Body 2 a 3 pak reprezentují meziúrovně směřující k bodu 4, který reprezentuje dobrý standard kvality učitele. Následuje další meziúroveň 5 a následně bod 6, který zastupuje výjimečně vysokou kvalitu dané dovednosti, se kterou se setkáváme pouze u vynikajících učitelů.

Sebehodnocení pomocí RPK provedli studenti UNŽ během vzdělávacího programu třikrát. Poprvé na začátku učitelské přípravy, podruhé na konci prvního ročníku a naposledy na konci dvouletého programu.

⁶ Kompletní rámec profesních kvalit se skládá ze 48 položek seskupených do osmi oblastí. My jsme nicméně dvě z těchto oblastí vzhledem k jejich zaměření na práci učitele s kolegy ve škole a s rodiči žáků (tedy kontexty, do kterých se během praxí studenti programu UNŽ příliš často nedostávají) pro evaluaci kvality učitelské přípravy nepoužili.

Obrázek 12. Posun v oblastech Rámce profesních kvalit učitele

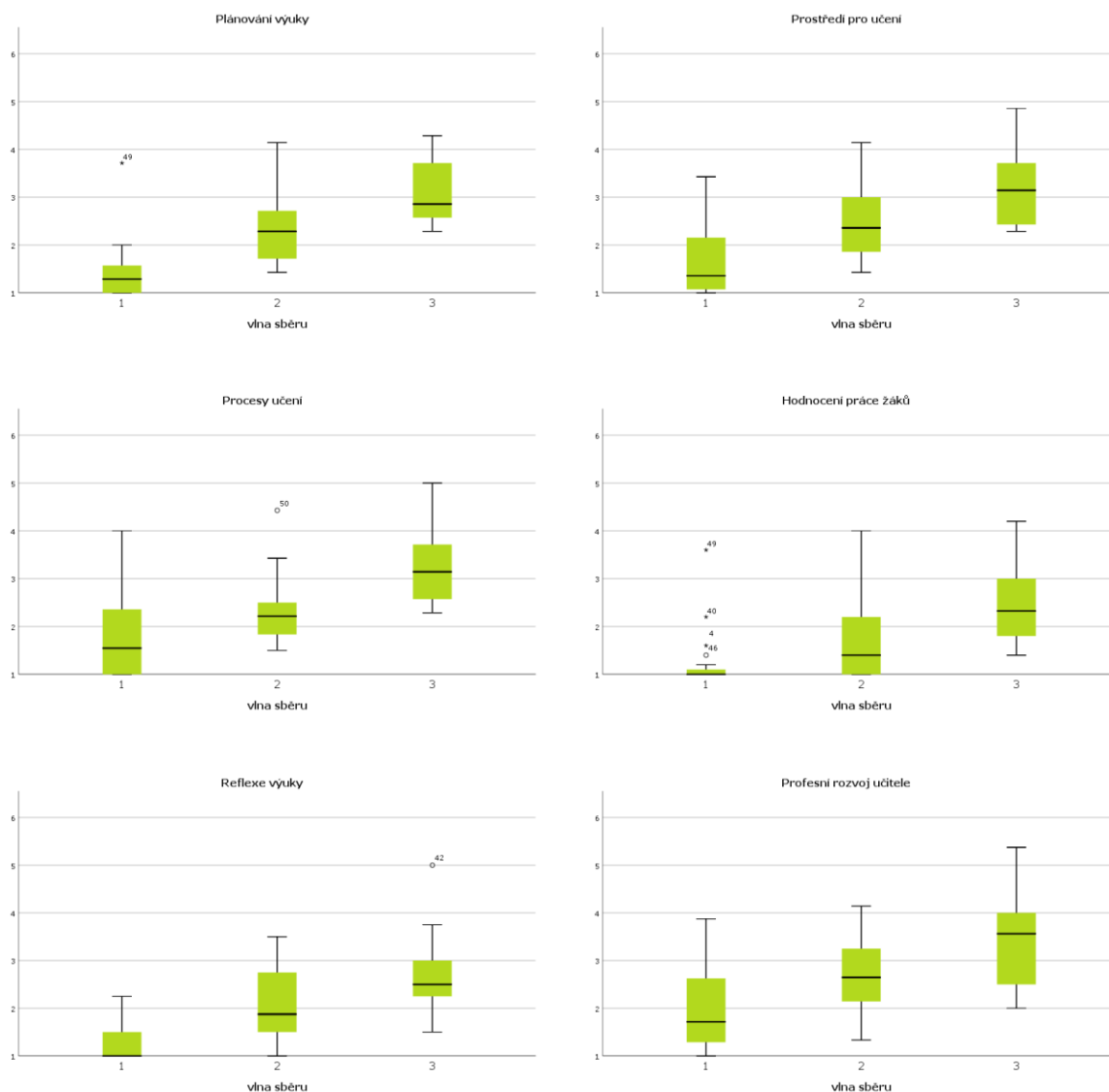


V grafu jsou zobrazeny průměrné hodnoty na stupnici 1 až 6. Úroveň 4 představuje standardní úroveň kvalit učitele, úroveň 6 zastupuje vynikající kvalitu, které se ze své podstaty zpravidla dosahuje až po letech praxe. Zdroj: Evaluační dotazník na konci školního roku. Studenti druhého ročníku. Počet respondentů = 20.

Studenti na konci vzdělávacího programu Učitel naživo se ve všech oblastech Rámce profesních kvalit hodnotí podstatně lépe, než se hodnotili na začátku programu (Obrázek 12). Přestože je tento trend na průměrných hodnotách jednotlivých oblastí jasně patrný, při podrobnějším pohledu na jednotlivé oblasti (viz Boxploty) mezi nimi můžeme popsat následující konkrétní rozdíly.

Boxplot (krabicový graf) umožňuje získat lepší přehled o rozložení hodnot sebehodnocení jednotlivých studentů. Krabice se dvěma vousy na koncích reprezentuje hodnoty všech studentů druhého ročníku seřazených vzestupně odzdoila nahoru. Střední čára krabicového grafu označuje medián hodnot. Horní část „krabice“ znázorňuje druhou nejsilnější čtvrtinu studentů, spodní část krabice třetí nejsilnější. Horní a spodní vous znázorňují rozložení hodnot první a čtvrté nejsilnější čtvrtiny. Odlehle hodnoty jsou znázorněny samostatně.

V oblastech Plánování výuky, Prostředí pro učení, Hodnocení práce žáků a Reflexe výuky docházelo u studentů ke srovnatelně velkému zlepšení jejich sebehodnocení jak po prvním roce, tak po druhém roce učitelské přípravy. Na začátku programu si v plánování výuky současní čerství absolventi pochopitelně příliš nevěřili. Po prvním roce vzdělávání však došlo k výraznému posunu nahoru. K tomu došlo i po uplynutí druhého ročníku – tam ale už jen spíše „spodní“ tři čtvrtiny druháků dohnaly tu první, která stagnovala kolem standardu kvality učitele. Podobně došlo i v sebehodnocení dovedností vytváření prostředí pro učení k postupnému posunu všech současných čerstvých absolventů ve všech třech vlnách dotazování. Zatímco na začátku vzdělávání se průměrně umísťovali na základní úroveň (1) nebo mírný posun (2), na konci vzdělávacího programu se střed nachází jeden stupeň pod standardní úrovní kvality učitele. V položkách z oblasti hodnocení žáků se současní čerství absolventi na začátku svých studií opět hodnotili nejčastěji na základní úrovni a na konci jak prvního, tak druhého ročníku programu Učitel naživo u nich došlo ke zlepšení, podobně jako v oblasti reflexe výuky. V oblastech Procesy učení a Profesní rozvoj učitele ale k největšímu zlepšení došlo až během druhého ročníku.



Obrázek 13–18. Boxploty zobrazují posun studentů v jednotlivých oblastech Rámce profesních kvalit.

5.2. Srovnání studentů UNŽ s českou populací začínajících učitelů v profesním optimismu

Snahou organizace Učitel naživo je v doplňujícím pedagogickém studiu vzdělávat studenty tak, aby v klíčových kompetencích – cílech vzdělávacího programu UNŽ (viz výše) – dosahovali minimálně srovnatelné či ideálně vyšší úrovně než absolventi pregraduálního studia. Pro porovnání dosažení tohoto cíle je nutné srovnání s referenční populací začínajících učitelů. To lze udělat v oblasti pocítované účinnosti a profesní sebedůvěry oproti dvěma reprezentativním šetřením českých učitelů (CLoSE, TALIS). Studenty prvního a druhého ročníku UNŽ jsme nejprve porovnali se začínajícími učiteli ve výzkumu CLoSE (praxe do 5 let) ve třech dimenzích tzv. profesního optimismu.

Měření akademického nebo také profesního optimismu učitelů vychází z metodiky Strakové et al. (2017) a sleduje tři dimenze (faktory): 1. vnímaná účinnost, 2. důvěra v žáky, 3. důraz na studijní výsledky žáků. Každá tato dimenze vychází ze tří výroků a výsledkem je celkový skóre v dané oblasti. Položky tvoří součtovou škálu, ale do celkové hodnoty faktoru vstupují s vahou odpovídající faktorové zátěži vycházející z analýzy CLoSE.

Výsledky individuálního akademického optimismu - jednotlivé položky

		Faktorová zátěž v tvorbě tří faktorů	Výsledky (průměry na škále 1-6) (1 - rozhodně NESouhlasím, 6 - rozhodně souhlasím)		
			Učitelé s praxí do pěti let (CLOSE)	UNŽ - 1. ročník	UNŽ - 2. ročník
Vnímaná účinnost	Daří se mi motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci	0,689	3,83	3,89	4,06
	Daří se mi přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky	0,764	4,41	4,03	4,22
	Daří se mi dosahovat toho, aby žáci dodržovali pravidla ve třídě	0,619	4,53	3,97	4,33
Důvěra	Moji žáci jsou většinou slušní a pocitiví	0,806	4,28	4,83	5
	Na rodiče svých žáků se mohu spolehnout	0,644	3,98	3,47	4,33
	Důvěřuji svým žákům	0,780	4,43	5,34	5,72**
Důraz na studijní výsledky žáků	Kladu důraz na to, aby se moji žáci dobře učili	0,485	4,77	4,11	4,61
	Předkládám svým žákům náročné učivo	0,733	3,99	4,23	4,83**
	Svým žákům stanovuji vysoké, ale dosažitelné cíle	0,731	4,41	4,29	4,89**

Tabulka 3. Zdroj: Srovnání evaluace UNŽ a dat výzkumu CLOSE. Hvězdičkami jsou označeny výsledky se statisticky významnou odlišností od vzorku učitelů s praxí do pěti let v CLOSE (independent sample t-test, 95% hladina spolehlivosti).

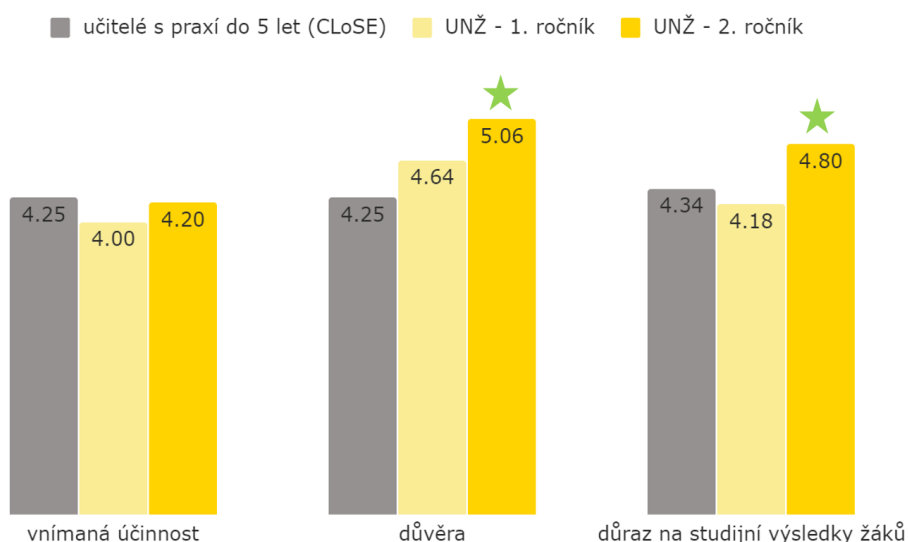
Převedení jednotlivých položek individuálního akademického optimismu do tří dimenzí dle metodiky Jany Strakové et al. (2017) ukazuje, že studenti Učitele naživo se **po 1. ročníku v žádné ze tří dimenzí významně neliší od začínajících učitelů**. Ve vnímané účinnosti jsou mírně horší než začínající učitelé, v důvěře mírně lepší, ale rozdíly jsou pod hranicí statistické významnosti. **Studenti po 2. ročníku, tj. na konci studia, se však statisticky významně⁷ liší vyšší mírou důvěry a důrazem na studijní výsledky žáků**. Ve vnímané účinnosti se neliší.

Jde o srovnání dvou ročníků v jednom časovém bodě (červen 2019). Lepší výsledek studentů druhého ročníku může být dán vlivem programu i odlišností dvou kohort studentů. Posun v RPK (viz kapitola

⁷ Testy významnosti je zde nutno vnímat pouze jako indikativní - zkoumají statistickou, nikoli meritorní významnost, která může být u malých vzorků velká, i při nedosažení statistické významnosti. Test významnosti také předpokládá, že vzorky jsou náhodné výběry z širších populací (u učitelů UNŽ z hypotetické populace studentů daných ročníků v dané době apod.). Aplikujeme ho zde tedy spíše proto, že průměrné hodnoty 1-6 jsou na rozdíl od procentuálních hodnot abstraktní a statistické testy nám indikují, na které rozdíly má smysl se zaměřovat.

výše) však naznačuje, že se do velké míry jedná o posun profesní sebedůvěry v průběhu programu a absolvovaných praxí.

Obrázek 19. Srovnání s českou populací začínajících učitelů v jednotlivých oblastech profesního optimismu.



Zdroje:
Czech Longitudinal Study of Education. Učitelé s praxí do pěti let. Počet respondentů = 123. Evaluační dotazník na konci školního roku. Všichni studenti. Počet respondentů = 38 (UNŽ 1. ročník) + 18 (UNŽ 2. ročník).

5.3. Srovnání studentů na konci výcviku UNŽ s českou a finskou populací začínajících učitelů v učitelské self-efficacy

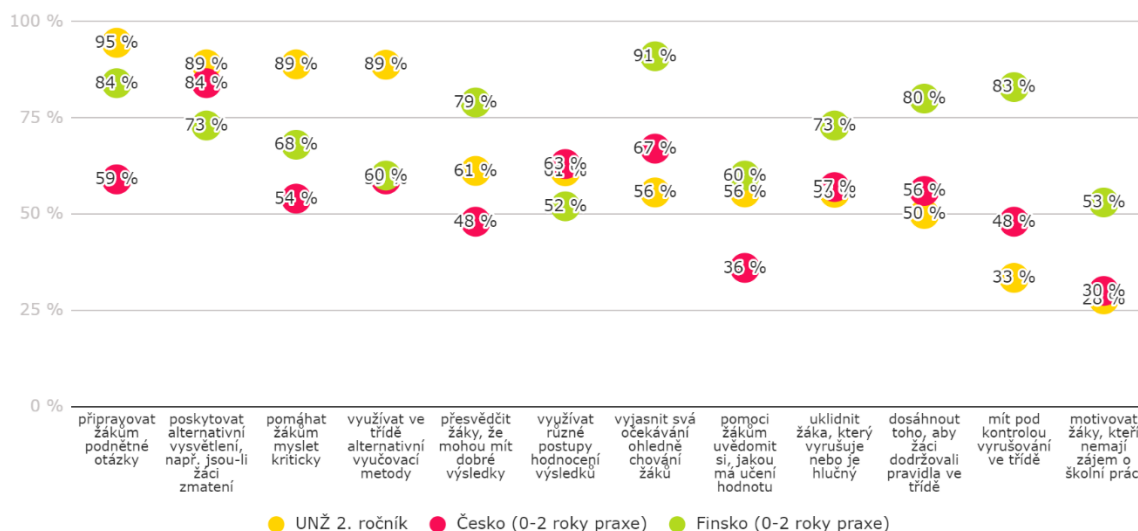
Druhým externím zdrojem srovnání sebehodnocení studentů programu Učitel naživo bylo mezinárodní šetření TALIS. V rámci sebehodnoticího dotazníku odpovídali naši studenti na otázky ohledně toho, nakolik se jim ve výuce daří dosahovat různých cílů; na stejné otázky odpovídali i učitelé z ČR a Finska v šetření TALIS v roce 2013, a my jsme tak odpovědi našich studentů na konci druhého ročníku programu srovnali s odpověďmi učitelů s 0–2 lety zkušeností z obou zemí.

Teaching and Learning International Survey (TALIS) je mezinárodní evaluační šetření podmínek výuky a učení realizované jednou za pět let OECD ve členských státech. Součástí dotazníků TALIS je také baterie sebehodnocení vlastní vnímané účinnosti (self-efficacy) učitelů, ve které respondenti hodnotí, nakolik se jim daří plnit cíle výuky popsané ve 12 položkách. V evaluaci jsme srovnávali odpovědi studentů na konci druhého ročníku vzdělávacího programu UNŽ s respondenty TALIS z ČR a Finska, kteří uvedli, že mají dva roky dlouhou nebo kratší zkušenost s povoláním učitele. Přestože v době vydání této zprávy už jsou k dispozici výsledky šetření TALIS 2018, srovnáváme naše studenty s výsledky TALIS 2013, protože znění otázek odpovídá této starší verzi dotazníku (výsledky TALIS 2018 nebyly v době nastavování pilotní evaluace dostupné).

Poznámka: Naši studenti nejsou v průběhu praxe autonomními učiteli, reagují na již existující nastavení pravidel a prostředí pro učení. Proto je i hodnocení rozvoje v oblasti těchto dovedností touto skutečností do značné míry ovlivněno.

Studenti na konci programu Učitel naživo se nejlépe sami hodnotí v dovednostech připravovat žákům podnětné otázky, podávat alternativní vysvětlení, např. jsou-li žáci zmatení, a pomáhat žákům kriticky myslet. V těch se v průměru hodnotí nejen lépe než jejich čeští začínající kolegové, ale také lépe než jejich protějšky z Finska – stejně jako v dovednosti využívat ve třídě alternativní vyučovací metody.

Obrázek 20. Srovnání self-efficacy studentů 2. ročníku UNŽ s populací českých a finských začínajících učitelů



Graf zobrazuje podíly studentů vzdělávacího programu, kteří u příslušné položky zvolili možnosti „do značné míry“ nebo „do velké míry“. Zdroje: Teaching and Learning International Survey, 2013. Učitelé s 0–2 lety učitelské praxe. Evaluační dotazník na konci školního roku. Studenti druhého ročníku. Počet respondentů = 18.

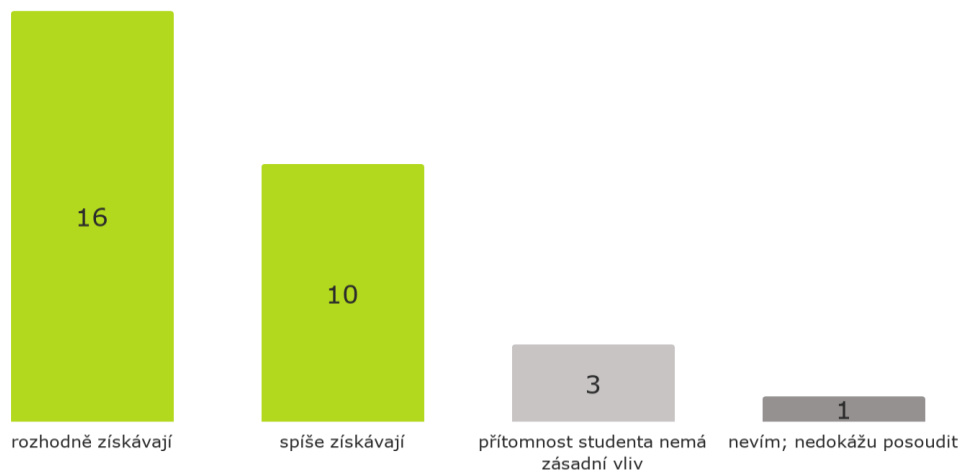
Zároveň ale také z odpovědí studentů na konci druhého ročníku programu vyplývá, ve kterých oblastech se nachází prostor pro zlepšení – v dovednostech spojených s vytvářením prostředí vstřícného pro práci se studenti druhého ročníku programu Učitel naživo sami hodnotí blíže spíše svým českým kolegům s méně než nebo dvěma lety zkušeností; konkrétně se jedná o (1) dovednosti vyjasnit svá očekávání ohledně chování žáků, (2) uklidnit žáka, který vyrušuje, (3) dosáhnout dodržování pravidel nastavených ve třídě, (4) mít ve třídě pod kontrolou vyučování nebo (5) motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci.

6. Vliv praxí studentů na děti

6.1. Pohled provázejících učitelů

Zapojení praktikantů do výuky považuje za *velmi přínosné* nebo *spíše přínosné* pro žáky celkem 26 ze 30 dotazovaných provázejících učitelů (Obrázek 21). Jedná se o vedlejší dopad programu Učitel naživo, jehož cílem je, aby absolventi byli kvalitními učiteli, je však záhodno, aby již samotné zapojení na praxích bylo pro žáky přínosem.

Obrázek 21. Přínos praxí pro žáky podle provázejících učitelů



Otázka: „Někdo může zastávat názor, že praxe studentů UNŽ má na žáky ve vašich třídách pozitivní vliv. Někomu zase může přijít, že by na tom vaši žáci byli lépe, kdyby do vašich tříd studenti UNŽ na praxe nechodili. Jaký je váš názor – řekl/a byste, že vaši žáci díky přítomnosti studentů UNŽ ve výuce pro své učení spíše získávají, nebo ztrácejí?“ Zdroj: Dotazník pro provázející učitele. Provázející učitelé. Počet respondentů = 30.

Přínosy přítomnosti studentů UNŽ

Následující data vycházejí z tzv. focus groups neboli ohniskových skupin. Jedná se o metodu kvalitativního výzkumu a spočívá ve skupinovém rozhovoru dle předem připraveného scénáře, který poskytuje prostor pro vyjádření názorů, myšlenek a vzájemnou interakci účastníků. Jsou využívány projektivní, asociační a jiné psychologické techniky. Rozhovory probíhají v délce 90 až 120 minut.

Focus groups probíhaly se:

- 30 provázejícími učiteli zapojenými ve školním roce 2018/2019.
- 30 žáky náhodně vybranými z tří tréninkových škol, kde studenti druhého ročníku realizovali pedagogické praxe. Jednalo se o jednu základní školu a dvě víceletá gymnázia.

Focus groups vysvětlují, že učitelé spatřují přínos párové výuky v následujících oblastech:

- nový elán, nadšení, které studenti UNŽ vnášejí do třídy
- nové prvky, aktivity, nápady, přístupy, metody, formy práce, které jsou oživením hodin
- odborné obohacení výuky ze strany UNŽ díky zkušenostem z praxe v oboru
- jiný úhel pohledu na děti – učitel má často již zafixované určité stereotypy v jednání s dětmi a praktikant může přinést nový pohled
- individualizace výuky – děti dostávají více pozornosti a péče, když je tam více pedagogů, je možné pracovat v menších skupinkách apod.

Negativa přítomnosti studentů UNŽ

Provávající učitelé naopak identifikovali oblasti, které působí komplikace pro výuku:

- nedostatečná pravidelnost (kdo a kdy bude žáky učit), problematika návaznosti
- zneužívání situace ze strany dětí, když u nového učitele nemají nastavené hranice a pravidla
- dvojí metr (např. při hodnocení žáků)

6.2. Pohled žáků tréninkových škol

Pozitivní stránky výuky studentů UNŽ

Škola hrou

Žáci na hodinách studentů Učitele naživo kladně vnímají jejich pestrý a interaktivní charakter. Zdůrazňují, že jsou při hodinách aktivní a nejde o stereotypní „drtění z učebnice“. Díky tomu, že se žáci musí do velké míry zapojovat a jsou využívány různé formy práce, přirozeným způsobem si osvojují znalosti:

„Je to takový volnější, ty hodiny. Ale to vůbec neznamená jako, že se neučíme, prostě k těm informacím přicházíme pro nás zábavnějším způsobem, než kdybysme je jenom absorbovali nebo zírali do učebnice.“

„Je to určitě zajímavější, to myslím teda aktivní, jsme víc zapojený do té hodiny bych řek.“

Žáci rovněž popisují propojení nových znalostí z výuky s mimoškolním světem, díky čemuž si je lépe zapamatují:

„Můžeme si třeba i líp zapamatovat, že si to prostě s něčím spojíme, než když ten profesor stojí celou hodinu před náma, jenom vykládá nějaký zápisy na tabuli a pak si to máme vlastně napsat do sešitu.“

Bezpečné prostředí

V popisu hodin se také často setkáváme s tím, že se žáci cítí uvolněně a mají s učitelem dobrý vztah. Nebojí se při hodinách otevřeně vyjádřit svůj názor. Cení si toho, že se jim učitel snaží být oporou, oceňují jeho podporu.

Výzkumník: „Když máte v té hodině nějaký problém, můžete se na ní obrátit?“

Student: „Já si myslím, že určitě jo, že tam se na ní dá obrátit, ona je přátelská a snaží se nám pomoci.“

Při hodinách se dle svých slov cítí „uvolněně“, protože není kladen takový tlak na testování. Otevřené prostředí učitel rovněž navozuje tím, že sám přijímá zpětnou vazbu svých žáků a hodnotí podpůrným způsobem:

„Ona neřekne, že přímo jsme udělali chybu, ale vytáhne z toho to, co jsme řekli správně, a pak ten zbytek prostě hodí do koše. Prostě se nevěnuje tomu, co je špatně, ale tomu, co je dobře.“

Slabé stránky výuky studentů UNŽ

Žáci pojmenovávají i oblasti, v nichž sledují slabé stránky studentů a příležitosti k dalšímu učení. Tyto logicky pramení z relativně krátkého času na navázání vztahu se studenty a z nedostatečné znalosti

vzdělávacích potřeb dětí v různém věku a z různých typů škol. Vyzdvihujeme dvě nejčastěji akcentované oblasti, které by mohlo být užitečné mít u studentů programu UNŽ na zřeteli.

Třídní management

Žáci důrazně poukazují na nedostatečnou schopnost studenta udržet ve třídě klid a toto hodnocení logicky vztahují ke srovnání s provázejícím učitelem, který je běžně učí daný předmět.

„On jako když je třeba takhle hluk v hodině, tak to řeší tak, že prostě zastaví výklad a čeká, až se jako to jako uklidní. Ostatní to samozřejmě nepochopí, tak kecaj dál. Jako podle mě by jako aspoň mohl říct, že by jako mělo bejt ticho.“

„Když pan učitel (provázející učitel – pozn.) odejde ze třídy, tak spustěj a nikdo je nemůže zastavit, do té doby dokud nepřijde pan učitel, že...“

Požadavek ze strany žáků na udržování klidu ve třídě učitelem je spojen s jejich pojetím ideálního učitele. Ten by dle jejich slov neměl bát zařvat, protože jinak z něj někteří žáci nemají žádný respekt.

„Měl by stát nahoře, aby přesně měl o všem přehled, a aby tam byla náká ta autorita, že je o něco vejš, než jsme my. Ale u toho by měl mít úsměv na tváři.“

Tempo a srozumitelnost výkladu

Řadu žáků si stěžuje, že místy nestíhají tempo nebo jsou pro ně zápisy na tabuli nepřehledné.

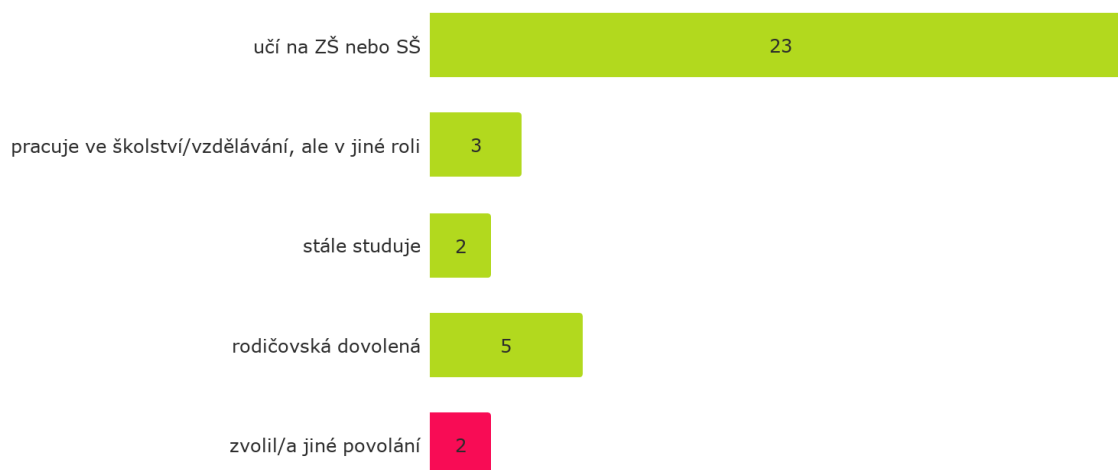
„Šimon prostě psal na tabuli nějaký pojmy, ale nevysvětlil, tam, co to je a já jsem si je musela opsat a občas jsem to nestihla, že třeba tam přibyly tři další pojmy a já jsem si je musela opsat a už tam byly další, že jsem to jako nestíhala.“

„Občas mi něco unikne a potom se to snažím zachytit, co jsem ztratila, a potom už jsme zase někde jinde.“

7. Nástup absolventů do profese

Přestože většina práce organizace Učitel naživo se soustředí na vzdělávací program budoucích učitelů, pozitivní dopady tohoto vzdělávání jsou nevyhnutelně podmíněny nástupem jeho absolventů a absolventek do učitelské praxe. Abychom o splnění této podmínky měli co možná nejlepší přehled, zařadili jsme letos mezi evaluační aktivity pravidelnou komunikaci s absolventy programu. Do budoucna plánujeme s Klubem absolventů UNŽ realizovat podrobnější evaluační dotazníková šetření a další aktivity a v době publikace této zprávy již probíhá pilotní vlna evaluačního dotazování žáků ve třídách našich absolventů-učitelů. Momentálně už ale máme k dispozici statistiku o nástupech 35 současných absolventů dosavadních ročníků programu Učitel naživo do učitelské profese ze září 2019.

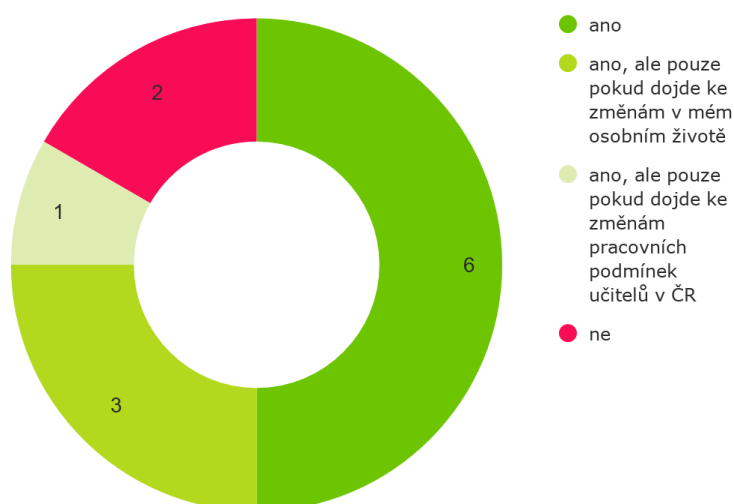
Obrázek 22. Zaměstnání absolventů UNŽ v říjnu 2019



V grafu jsou zobrazeny počty odpovědí. Zdroj: Dotazník o setrvání absolventů v profesi. Absolventi vzdělávacího programu UNŽ. Počet respondentů = 35.

Údaje o absolventech jsou pozitivní – více než tři pětiny absolventů programu UNŽ (23/35) v tomto školním roce učí na základní nebo na střední škole a naprostá většina absolventů z nich chce učit dlouhodobě (více než 5 let). Zároveň polovina těch absolventů, kteří v tomto školním roce neučí, plánuje začít učit v nejbližších letech.

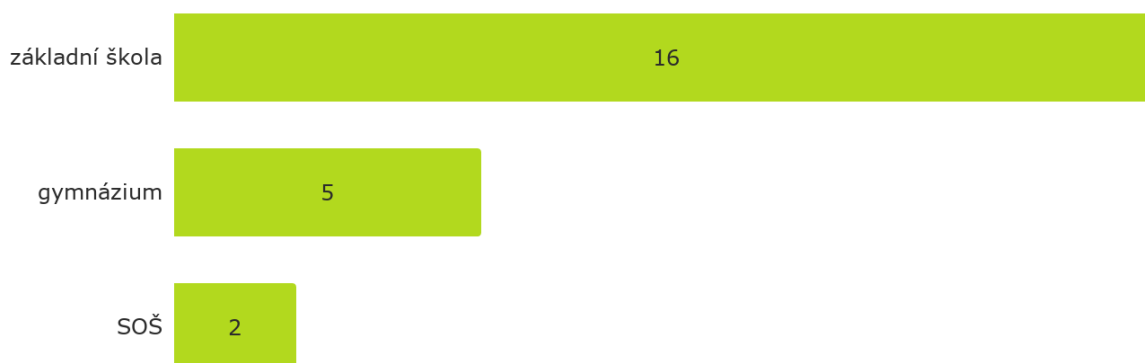
Obrázek 23. Záměr neučících absolventů UNŽ začít učit



V grafu jsou zobrazeny počty odpovědí. Zdroj: Dotazník o setrvání absolventů v profesi. Absolventi, kteří v tomto školním roce nevyučují na základní nebo na střední škole. Počet respondentů = 12 absolventů, kteří uvedli, že v tomto školním roce nevyučují na základní nebo na střední škole.

Vzhledem k tomu, že z dlouhodobého hlediska je cílem organizace Učitel naživo přispívat k proměně vzdělávacího systému v České republice, je důležité, aby dopady programu byly přinejmenším rovnoměrně rozložené a nesoustředily se pouze na konkrétních výběrových „ostrůvcích pozitivní deviance“. Proto považujeme za dobrou zprávu, že více než dvě třetiny našich absolventů-učitelů vyučují na základních školách. Zbývající třetina pak vyučuje buďto na gymnáziích, nebo středních odborných školách. Polovina našich absolventů-učitelů vyučuje na státních školách, čtvrtina na soukromých a čtvrtina na církevních. Nejvíce absolventů-učitelů vyučuje český jazyk a matematiku, ale dohromady vyučují 16 různých předmětů. Osm z našich absolventů působí v tomto školním roce v roli třídního učitele.

Obrázek 24. Typy škol, na kterých učí absolventi programu UNŽ



V grafu jsou zobrazeny počty odpovědí. Absolventi, kteří v tomto školním roce vyučují na základní nebo na střední škole. Počet respondentů = 23.

8. Zlepšování vzdělávacího programu Učitel naživo na základě evaluace

Evaluace je v Učiteli naživo živým procesem – probíhá průběžné reportování lektorskému týmu a zlepšování výuky na základě evaluačních zjištění. Ve školním roce 2018/2019 evaluace přispěla v těchto ohledech:

Zpřesnění cílů vzdělávacího programu:

- Proces designu evaluace vedl k potřebě upřesnit cíle vzdělávacího programu UNŽ na úroveň dílčích cílů a pozorovatelných indikátorů.
- Spolu s týmem lektorů jsme vytvořili nové zúžené znění evaluačních cílů, které bude sloužit k porozumění cílům vzdělávání všem aktérům – lektorům, studentům a provázejícím učitelům. Jeho záměrem je mít společné cíle, ke kterým se všichni aktéři vztahují a ověřují jejich naplňování, a utvářet společný jazyk.

Ověřili jsme účinnost nových částí vzdělávacího programu, které směřují k většímu propojování teorie a praxe:

- Průběžné úkoly na praxi zaměřené na témata z výukových bloků.
- Profesní výzva coby závěrečná písemná práce, na které studenti průběžně pracují během studia učitelství, namísto čtyř dílčích výzev.
- Tripartity, na nichž probíhá diskuze studenta s průvodcem a provázejícím učitelem o profesním rozvoji studenta.

Na základě potřeb studentů byly v novém školním roce zavedeny následující inovace ve vzdělávacím programu:

- Změna podoby reflektivních seminářů – větší zaměření na praxe a vytváření příprav.
- Nová varianta praxí „student-zaměstnancem“, určená pro studenty, kteří již vykonávají pedagogickou činnost. Studenti mají podporu uvádějícího učitele, externího mentora a spolužáka, který je navštěvuje v rámci kolegiálních hospitací.
- Zaměření exkurzí na pedagogická témata, která nejsou pokryta v rámci výuky.

Identifikovali jsme kompetence studentů, které vyžadují větší pozornost v učitelské přípravě:

- Výsledky evaluace poukázaly na následující oblasti, v nichž jsou kompetence studentů slabší a je na ně třeba zaměřit více pozornosti ve vzdělávacím programu a případně i v Klubu absolventů: (1) sledování dlouhodobých vzdělávacích cílů, (2) vedení žáků k zodpovědnosti za jejich chování a udržování prostředí vstřícného pro učení, (3) rozvoj v oblasti didaktiky specifické pro obor.

9. Plán evaluace do budoucna

Letošní zkušenost s evaluací rovněž pomohla týmu autorů studie lépe porozumět specifikům provádění evaluace ve vzdělávání učitelů. Tento pilotní ročník pro nás byl zdrojem poznání, z nichž vycházíme pro následující rok. Uvědomili jsme si, například, toto:

- Je třeba sledovat méně cílů, zato precizněji. Jednotliví aktéři jim musí dobře rozumět a být schopni je pozorovat ve své práci. To umožní sledované jevy zkoumat více do hloubky a z více úhlů pohledu, stejně jako utvářet jednotný jazyk a nahlížet na věci termíny, jejichž významy jsou sdílené. Hodnotitelé musí být dobře sladění a je záhodno provést kalibraci hodnocení.
- Kvalitativní evaluace by nám měla sloužit jako zdroj pro interpretace kvantitativních výsledků. Je časově značně náročná, proto bychom měli mít dobré důvody, proč určitou kvalitativní sondu realizujeme.
- Je vhodné zaměřit energii a zdroje na sledování kompetencí účastníků a dopadu na žáky více než na sbírání zpětné vazby na program, protože tu si přirozeně sbírají sami lektori v průběhu výuky.
- V neposlední řadě se nám potvrdilo, že je zásadní, aby jednotliví účastníci evaluace viděli její přínos pro sebe sama a měli motivaci se jí účastnit. Pokud jsou nástroje pro účastníky šetření užitečné, pravděpodobně i měří správné věci a data jsou kvalitní.

Na základě těchto zkušeností plánujeme následující kroky pro evaluaci v roce 2019/2020:

- Zúžit počet sledovaných indikátorů, tzn. vybrat pouze ty, jejichž naplnění považujeme pro práci začínajícího učitele za klíčové.
- Vytvořit „Kompetenční rámec“, který bude popisovat nejen očekávané výstupy učení (indikátory), ale i podoby jejich naplnění, tzn. postupné kroky vedoucí k jejich dosažení.
- Vytvořit hodnoticí a sebehodnoticí nástroje sjednocené na základě Kompetenčního rámce, které budou využívat studenti, lektori i provázející učitelé.
- Realizovat šetření mezi žáky absolventů zahrnující: a. sledování vývoje self-efficacy a studijní autonomie žáků v předmětu a vývoj zájmu o daný předmět, b. žákovské hodnocení výuky.
- Začít při evaluaci zohledňovat kritérium finanční efektivity programu.

10. Zdroje

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools come out on top*. McKinsey.

Černá, M., Píšová, M., & Vlčková, K. (2017). Vliv klinické zkušenosti na profesní rozvoj studentů. *Studia paedagogica*, 22(3), 42–68.

Directorate for Education and Skills. (2014). *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing.

Dvořáková, M. (b.r.). *Evaluace jako nástroj zjišťování kvality v dalším vzdělávání*. Získáno z <http://www.nuv.cz/t/evaluace-jako-nastroj-zjistovani-kvality-v-dalsim-vzdelavani>

Education Net Promoter Scores 2019 Benchmarks. Získáno z <https://customer.guru/net-promoter-score/industry/education>

Eurydice. (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Publications Office of the European Union.

Frechtling, J. A. (2015). In *Logic Models. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (s. 299–305). Elsevier.

Gavora, P. (2011). *Measuring Self-efficacy of In-service Teachers in Slovakia*. 5(2), 79–94.

Hanušová, S., Píšová, M., & et al. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: MUNI Press.

Hattie, J. (2009). *Teachers Make a Difference. What is the research evidence*. Získáno z https://www.det.nsw.edu.au/proflearn/docs/pdf/qt_hattie.pdf

Havel, J., & Vlčková, K. (2004). Faktory a kontext rozvíjení profesních dovedností učitelů (výzkumná zpráva). In *Problematika praktické složky přípravy v učitelském vzdělávání. Sborník prací PdF MU č. 174. Řada pedagogiky a psychologie č. 22*. (s. 55–75). Brno: MU.

Kirkpatrick, D., & Kirkpatrick, J. (2006). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. (3. vyd.). San Francisco: Berrett-Koehler Publishing.

Korthagen, F. J. A. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Marks, B. (b.r.). *Higher Expectations 2011/12 launches. 11th November 2011*. Získáno z <https://www.youthsight.com/blog/opinionpanel-launches-higher-expectations-201112>

Papay, J., West, M., Fullerton, J., & Kane, T. (2011). *Does Practice-Based Teacher Preparation Increase Student Achievement? Early Evidence from the Boston Teacher Residency*.

Píšová, M. (2005). *Klinický rok: Procesy profesního rozvoje studentů učitelství a jejich podpora*. Pardubice: Univerzita Pardubice.

Píšová, M., & et al. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti v učitelské profesi*. Brno: Masarykova Univerzita.

Pol, M., & Lazarová, B. (2017). *Zpráva z evaluačního šetření projektu Učitel naživo*. FF MU.

Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation. A systematic Approach*. London: SAGE.

Spilková, V. (2011). *Professional Development of Teachers and Student Teachers through Reflection on Practice*. 24(1), 59–65.

Spilková, V., & et al. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.

Spilková, V., Tomková, A., & et al. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Národní ústav pro vzdělávání.

Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů*. Praha: Karolinum.

Straková, J., Simonová, J., & Greger, D. (2017). *Ověření konceptu akademického optimismu na českých školách druhého stupně povinného vzdělávání*. 27(3), 397–418.

Teach First UK. (b.r.). *Teach First Impact Report*. Získáno z https://www.teachfirst.org.uk/sites/default/files/2017-09/teach_first_impact_report.pdf

Vztahy mezi dovednostmi, vzděláváním a výsledky na trhu práce: Longitudinální studie. GA 2012–2018. (b.r.). Získáno z <https://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/close/>

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1990). *Traditions of Reform in U. S. Teacher Education*. 41(2), 3–20.

Děkujeme všem našim donorům za velkorysou podporu.



Jan
Červinka

Ondřej
Bartoš

Tomáš
Čupr



Ondřej
Fryc

Pavel
Mucha

Dušan
Šenkypl

