

**Evaluační zpráva
z programu Učitel naživo
2019/2021**



Autorský tým

Daniel Prokop
Michal Kunc
Barbora Zavadilová
Jana Korábová
Jana Bicanová

Odborná spolupráce

Blanka Vaculík Pravdová
Matouš Bořkovec
Alexis Katakalis



Evaluační zpráva byla vytvořena organizacemi PAQ Research a Učitel naživo
coby výstup projektu TL03000556 VEPVU Vývoj evaluace programů vzdělávání
učitelů se státní podporou Technologické agentury ČR v rámci Programu Éta.

Obsah

Summary: Hlavní zjištění evaluace 4

O programu Učitel naživo a jeho cílech 5

O evaluaci a její metodice 9

Hodnocení programu studenty 13

Dosahování vzdělávacích cílů a vývoj studentů, na čem závisí dosahování vzdělávacích cílů? 19

Studenti programu Učitel naživo ve srovnání s respondenty TALIS 31

Vývoj silných a slabých stránek studentů..... 41

Absolventské šetření a výzkum žáků absolventů programu Učitel naživo..... 43

Odkazy..... 59

Příloha 60

Summary: Hlavní zjištění evaluace

Hodnocení programu studenty:

- nad úroveň programů ze zahraničí (NPS 98)
- cení si praxí a vzdělávacích bloků
- 82 % má velmi často odpovědnost za plánování hodin
- prostor pro zlepšení je u reflektivních seminářů a domácích úkolů

Dosahování cílů:

- Studenti se cítí dobře připraveni z hlediska vlastního profesního sebepojetí, práce se vzdělávacími cíli a hodnocením. O trochu hůře v udržování produktivního prostředí pro učení a v oborové didaktice.
- Asi 30 % studentů dosahuje na kompetence zkušeného učitele, ostatní na minimální kompetence začínajícího učitele.

Žákovo vnímání předmětu více zlepšují absolventi, kteří měli lepší hodnocení na konci programu. Dobré vzdělávání učitelů vede k vyššímu dopadu na žáky.

- 70–80 % žáků říká, že je výuka absolventů baví, učí se užitečné věci a vědí, v čem se zlepšovat atd.
- 25–40 % cítí v různých oblastech zlepšení oproti minulému učiteli a jen malá menšina zhoršení
- žákovo vnímání předmětu více zlepšují absolventi, kteří měli lepší hodnocení na konci programu – dobré vzdělávání učitelů vede k vyššímu dopadu na žáky

Srovnání s podobnými učiteli v TALIS:

- Studenti 2. ročníku si více důvěřují v motivaci žáků a metodách výuky než podobní učitelé ve výzkumu TALIS. V indexu řízení třídy mají podobnou self-efficacy.
- V sebedůvěře v řízení třídy se studenti zlepšují, ale z velmi nízkých hodnot. V oborové didaktice stagnuje vnímaný rozvoj ve 2. ročníku. Zde jsou dvě příležitosti ke zlepšení programu.

Na čem závisí rozvoj studentů:

- Více se rozvíjí profesní sebedůvěra u studentů s intenzivnější praxí (forma Student zaměstnancem školy) a u studentů s alespoň drobnou předchozí učitelskou zkušeností.

O programu Učitel naživo a jeho cílech

O co usilujeme v přípravě učitelů?

Příprava učitelů je klíčovým tématem pro české školství. Jedním z cílů Strategie 2030+ je zkvalitňování výuky budoucích učitelů a propojení teoretických i praktických složek studia učitelství. V září 2021 byla MŠMT a fakultami spuštěna reforma přípravy učitelů.

Sdílená představa, jak má vypadat dobrý učitel – Kompetenční rámec

V českém prostředí vznikají kvalitní nástroje a výzkumy mapující kvality učitele a studenta učitelství. Navzdory tomu stále neexistuje sdílený kompetenční rámec studenta učitelství, který by měl kvantifikovatelný charakter a který by bylo možné využít pro kontinuální evaluaci rozvoje studentů učitelství. Z tohoto důvodu vznikl pro studenty programu Učitel naživo Kompetenční rámec studenta učitelství, který poskytuje jazyk společný všem aktérům učitelské přípravy, a zároveň má kvantitativní formát. Domníváme se, že v duchu vzdělávání založeného na důkazech je třeba nejen definovat kýženou kvalitu programu učitelské přípravy, ale ruku v ruce s tím i sledovat, jak se daný cíl daří plnit.

Profesní model přípravy učitele a role provázejícího učitele

Výzkumy ukazují, že ještě důležitější, než objem praxe, je její integrace s teoretickými složkami studia. Pedagogické praxi studentů učitelství je věnováno jen cca 10 % studia (10–15 % pro 1. stupeň, 8–10 % pro 2. stupeň a SŠ). Většina úspěšných zahraničních systémů má podíl praxe kolem 15–40 % a výrazně se soustředí na její kvalitu. V Učiteli naživo tvoří reflektovaná praxe více než 50 % programu.

Podmínkou kvalitní praxe je kvalitní provázející učitel – nezbytný článek v přípravě učitelů. Pozici provázejícího učitele je proto třeba legislativně uchopit, včetně zakotvení standardu kvality jeho práce, vymezení jeho role, ale také nastavení systému jeho vzdělávání a podpory, podmínek práce (snížená přímá pedagogická činnost) a ohodnocení.

V zemích s kvalitní přípravou učitelů je činnost provázejícího učitele považována za klíčový nástroj systémové podpory profesního učení studentů učitelství a patří mezi priority vzdělávací politiky v oblasti přípravy učitele.

Sledování dopadu výuky na žáka

V evaluaci programů přípravy učitelů je nezbytné sledovat, zda jsou učitelé připraveni tak, aby uměli rozvíjet každého žáka. Při žákovském šetření je třeba zaměřit se na individuální posun žáků a sledovat jejich wellbeing ve škole (vztah k předmětu, motivace žáka učit se, žákem pociťovaný respekt učitele, smysluplnost učení apod.).

Cíle organizace Učitel naživo

Vize organizace

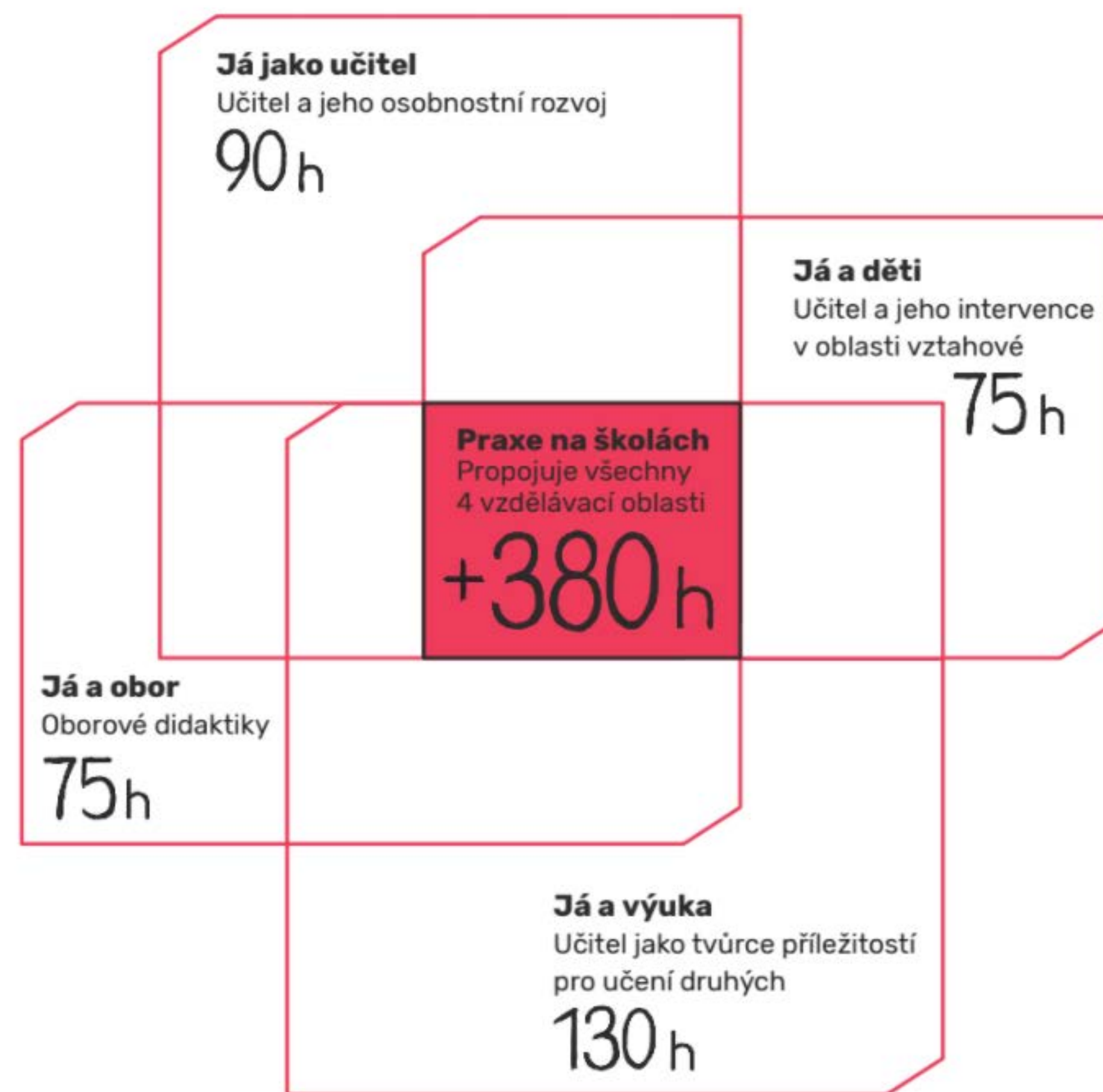
Chceme, aby se všechny děti ve školách učily naplno, s radostí a s rovnými šancemi. Proto chceme učitele, kteří vědí, kam jdou, vytvářejí vztahy založené na důvěře a podnětné příležitosti pro učení každého dítěte. Děti, které toto zažijí, budou připravené na příležitosti a výzvy světa 21. století.

Jak by měla vypadat škola „naživo“?

- Dítě je ve středu zájmu a rozvíjí co nejlépe svůj potenciál.
- Učitel je průvodce a vytváří podnětné prostředí založené na důvěře.
- Učitel vychází při své práci z reflektování zkušenosti a nejnovějšího výzkumu.
- Děti odcházejí ze škol s motivací k dalšímu vzdělávání se.

Struktura programu Učitel naživo

Učitel naživo je dvouletý program pro budoucí učitele (tzv. pedagogické minimum). Je určen absolventům vysokých škol, kteří chtějí učit děti na druhém stupni základní školy nebo na střední škole, ale chybí jim potřebné pedagogické vzdělání. Rozsah programu je celkem 750 hodin (z toho 660 hodin v rámci akreditace).



380 hodin reflektované praxe zahrnuje:

- pozorování, týmové učení, samostatné učení, společnou reflexi hodin a rozborů
- praxi v průběhu dvou let (každý rok na jiné škole a s jiným učitelem)
- ve druhém ročníku možnost plnit praxi formou Student zaměstnancem, kdy student učí ve škole na úvazek a získává podporu od spolužáka z programu, uvádějícího učitele a mentora
- hospitace průvodce ve výuce
- návštěvu externího mentora, který studentovi a jeho provázejícímu učiteli pomáhá hledat nové cesty
- 5 celodenních exkurzí na zajímavých školách
- zahraniční exkurze

370 hodin výcviku zahrnuje:

- výukové bloky
- reflektivní semináře
- tripartity
- oborová setkání
- domácí úkoly

Program je zakončen závěrečnou prací, tzv. profesní výzvou.

Program realizuje Učitel naživo a Vysoká škola mezinárodních a veřejných vztahů Praha na základě vzájemné smlouvy. Program je akreditovaný u MŠMT, jeho plný název je „Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro 2. stupeň ZŠ a SŠ – „kombinované studium.“



VYSOKÁ ŠKOLA
MEZINÁRODNÍCH
A VEŘEJNÝCH VZTAHŮ
PRAHA



O evaluaci a její metodice

Evalpace programu Učitel naživo

Evalpace programu Učitel naživo vytvořená v rámci projektu VEPVU (Vývoj evaluace programů vzdělávání učitelů) využívá unikátně vyvinuté evaluační nástroje i adaptovaná dotazníková šetření (TALIS, Kalibro), která umožňují porovnání formou benchmarku v českém i mezinárodním měřítku.

Evaluační design kombinuje sledování **z pohledu více aktérů** (studentů učitelství, vzdělavatelů učitelů, absolventů a jejich žáků), viz následující diagram. V evaluaci pracujeme s **hodnocením různých dimenzí kvality programu**: spokojenost studentů, rozvoj jejich dovedností, nástup do praxe a hodnocení výuky z pohledu žáků. Tato multidimenzionalita umožňuje postihnoutí všech úrovní kvality a jejich vzájemné analytické propojení.

V rámci projektu byla vyvinuta metodika práce s **Kompetenčním rámcem coby nástrojem pro sebehodnocení i expertní hodnocení** studentů učitelství. Rovněž byla vyvinuta **metodika Propensity score matching pro srovnávání s širší populací začínajících učitelů**. V letošním roce jsme poprvé realizovali **šetření žáků absolventů**, a získali tak pohled žáků na výuku absolventů programu Učitel naživo. Sledování dopadu na žáky je trend, ve kterém zamýšlíme pokračovat dlouhodobě.

Více informací o **evaluačních metodikách** vyvinutých pro účely řešení tohoto projektu naleznete na webové stránce:

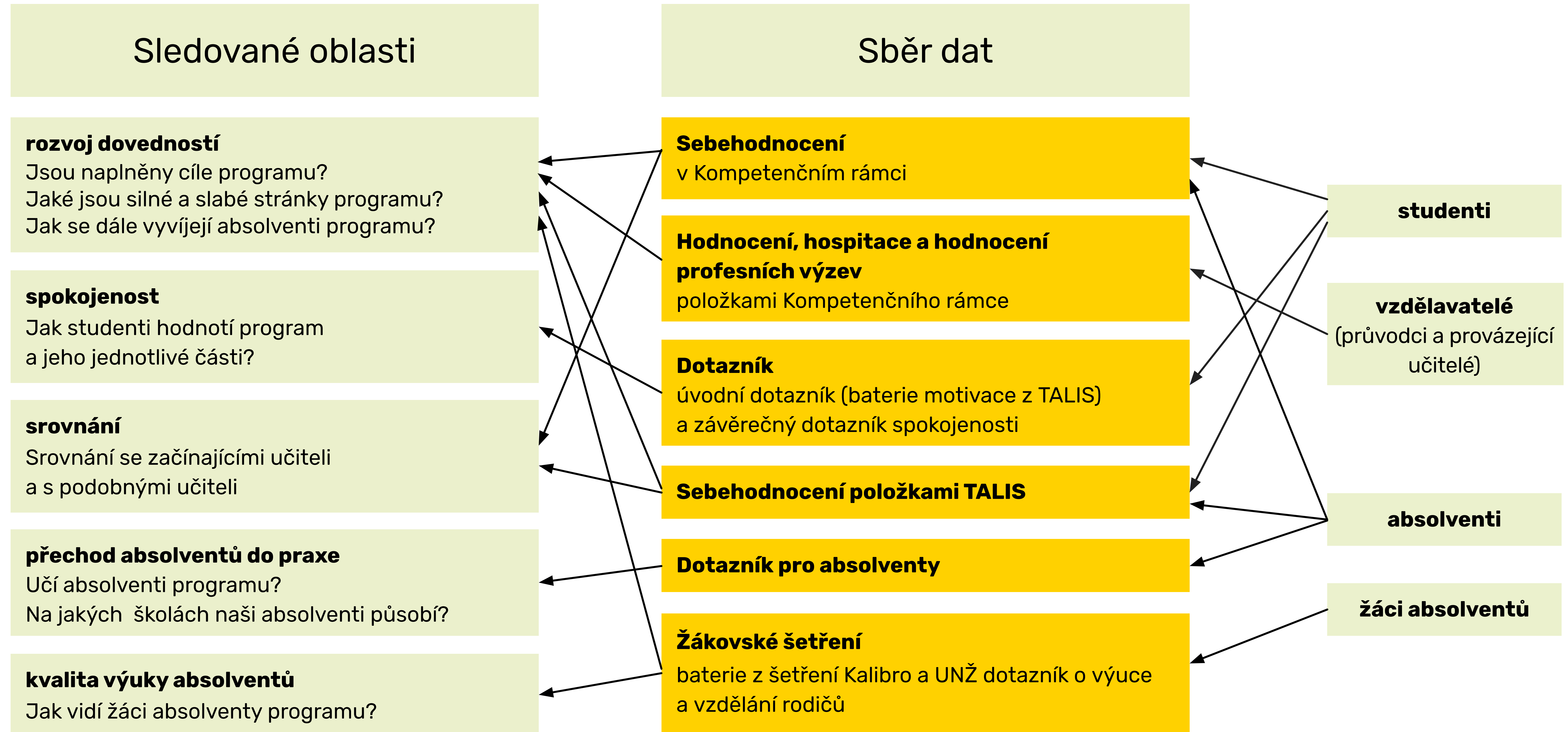
<https://www.ucitelnaživo.cz/evaluace-metodiky>

Metodiky jsou veřejně dostupné pro další využití.

Klademe důraz na evidence-based kulturu ve vzdělávání. Proto podporujeme učitele a ředitele škol ve sledování dopadu jejich práce na učení žáků.

Sledování kvality pomáhá v obecném pojetí zlepšování se – není důležité se poměřovat s ostatními, nýbrž se zabývat vlastním posunem a dopadem. Proto v organizaci Učitel naživo pracujeme se zjištěními o dopadu programu na práci absolventů a neustále se snažíme udržovat kvalitu programu a pracovat na slabých stránkách.

Evaluační design



Evaluační design

kompetenční rámec: *Kompetenční rámec studenta učitelství Učitele naživo* je ucelený popis oblastí a úrovní, ve kterých se studenti v rámci programu rozvíjejí, sloužící zároveň k hodnocení a sebehodnocení studentů

mentor: externí spolupracovník programu Učitel naživo, poskytuje provázejícím učitelům mentorskou podporu

oborové setkání: část programu, kde se studenti seznamují s oborovou didaktikou a reflektují praxi svého předmětu

ORC: osobní rozvojový cíl – cíl, který si student stanovuje v průběhu studia, pojem Kompetenčního rámce

profesní výzva: závěrečná práce, kterou student odevzdává při ukončování programu, na jejím obsahu pracuje v průběhu celého programu mj. na základě průběžně zadávaných úkolů

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 koncepty

student: ve zprávě používáme pro studenty programu Učitel naživo

self-efficacy: vnímání vlastní účinnosti

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; studenti pod jeho vedením praktikují ve škole a reflektují s ním svou praxi, v textu používáme zkratku PRUČ

UNŽ: zkratka vzdělávacího programu Učitel naživo

Student zaměstnancem: varianta programu, ve které studenti ve druhém ročníku studia mohou praxi vykonávat na škole, kde jsou zaměstnání jako učitelé

vzdělavatel: provázející učitel nebo průvodce (hodnotí studenta v oblastech Kompetenčního rámce)

žák: ve zprávě používáme pro žáky ZŠ a SŠ (Student programu Učitel naživo působí na žáky, např. maturanty na SŠ)

Hodnocení programu studenty

Shrnutí: Hodnocení programu

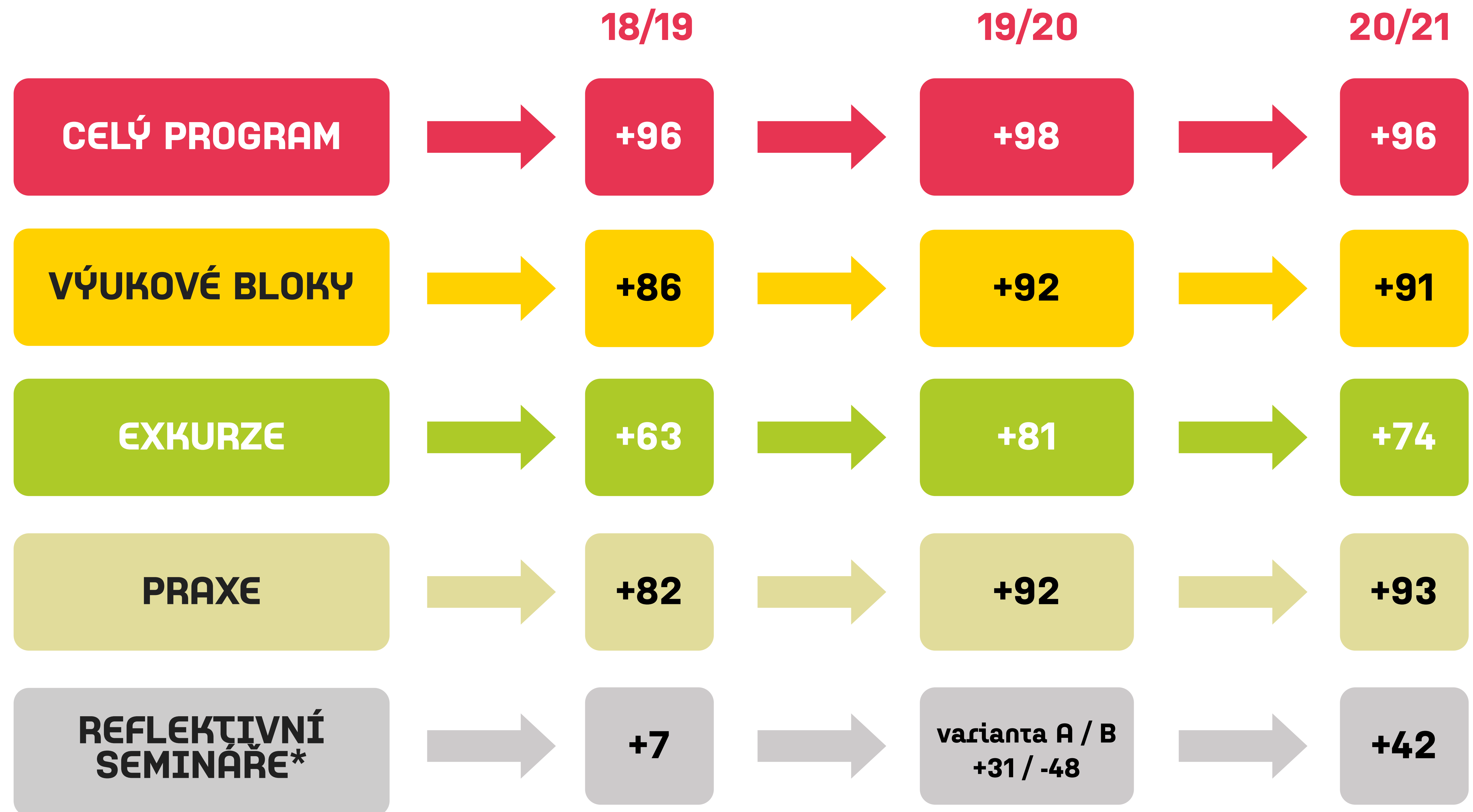
- I navzdory vývoji pandemie a četné online výuce byli studenti UNŽ s programem spokojeni. NPS score, které vyjadřuje převažující převis nadšených lidí (známky 9–10) nad zklamanými a vlažnými (známky 0–6), se drží na vysoké hodnotě přes 95 bodů. To je více než standard zahraničních vzdělávacích programů (NPS mezi 50–80 body).
- Pozitivně jsou hodnocené výukové bloky i praxe na školách, ač z velké části probíhala online, ale také exkurze, které se podařilo zachovat.
- Rozpolcené je hodnocení reflektivních seminářů a domácích úkolů. Jejich hodnocení přitom souvisí s vnímáním celého programu. Zde je tedy podnět pro zlepšení programu. U reflektivních seminářů již lze toto zlepšování pozorovat, u domácích úkolů je zatím toto zlepšování nejasné a je problematické zejména v prvním ročníku programu.
- Jen u 8 studentů měla online forma spíš negativní vliv na hodnocení, u 13 studentů se díky jejímu zvládnutí program dokonce zlepšil.
- Přes 80 % studentů říká, že provázející učitelé jim dávají velmi často odpovědnost za vedení hodin a umí s nimi otevřeně komunikovat. Za klíčovou součást praxí (v minulém roce často probíhajících online a s omezenou zpětnou vazbou žáků) považují společné reflexe hodin. Provázející učitelé tedy zvládají klíčové části programu, a to i ve ztížených podmínkách.

Zjištění pocházejí ze závěrečného dotazníku spokojenosti, který vyplňují studenti prvního i druhého ročníku (celkem 60 studentů). V roce 2019/2020 byla do dotazníků přidána baterie otázek o distanční výuce.

NPS: Vývoj hodnocení programu

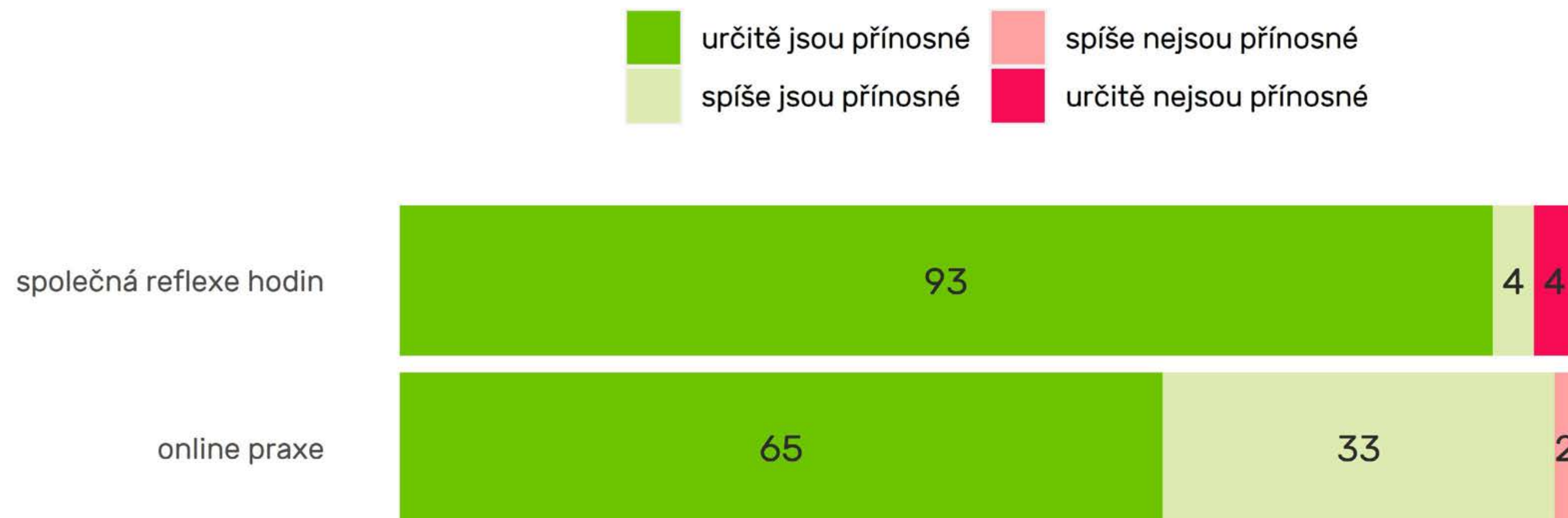
NPS SCORE: Studenti hodnotí část programu na škále 0–10. Skóre je rozdíl procent respondentů, kteří využívají vysoké známky a jsou velmi spokojeni (9–10) nad těmi, jejichž hodnocení je negativní či vlažné (0–6). **Hodnocení elitních zahraničních vzdělávacích programů se pohybuje většinou mezi 50–80. Program UNŽ tedy dosahuje vyšších hodnot.**

*Reflektivní semináře probíhaly ve školním roce 2019/2020 ve dvou podobách (A – jen pro studenty a B – i s provázejícími učiteli). Pro nízké hodnocení varianty B byly v dalším roce reflektivní semináře realizovány už jen ve variantě A.



Přínosnost částí praxe

Přínos konkrétních aktivit na praxi



Nakolik vám následující aktivity na praxích přijdou PŘÍNOSNÉ?
Studenti obou ročníků ve školním roce 2020/2021 N = 60

Praxe byly i v covidovém roce 2020/2021 hodnoceny jako přínosné. Jejich hodnocení se dokonce udrželo na úrovni předešlého roku (NPS 93).

Podrobnější pohled ukazuje, že zásadní složkou praxí, které tentokrát probíhaly zčásti online, je společná reflexe hodin s provázejícím učitelem či kolegou na praxi. 93 % tuto část označuje jako určitě přínosnou.

V online praxích se zřejmě ještě více posiluje potřeba zpětné vazby a reflexe, kterou narozdíl od běžné výuky student nemusí natolik vnímat přímo od žáků.

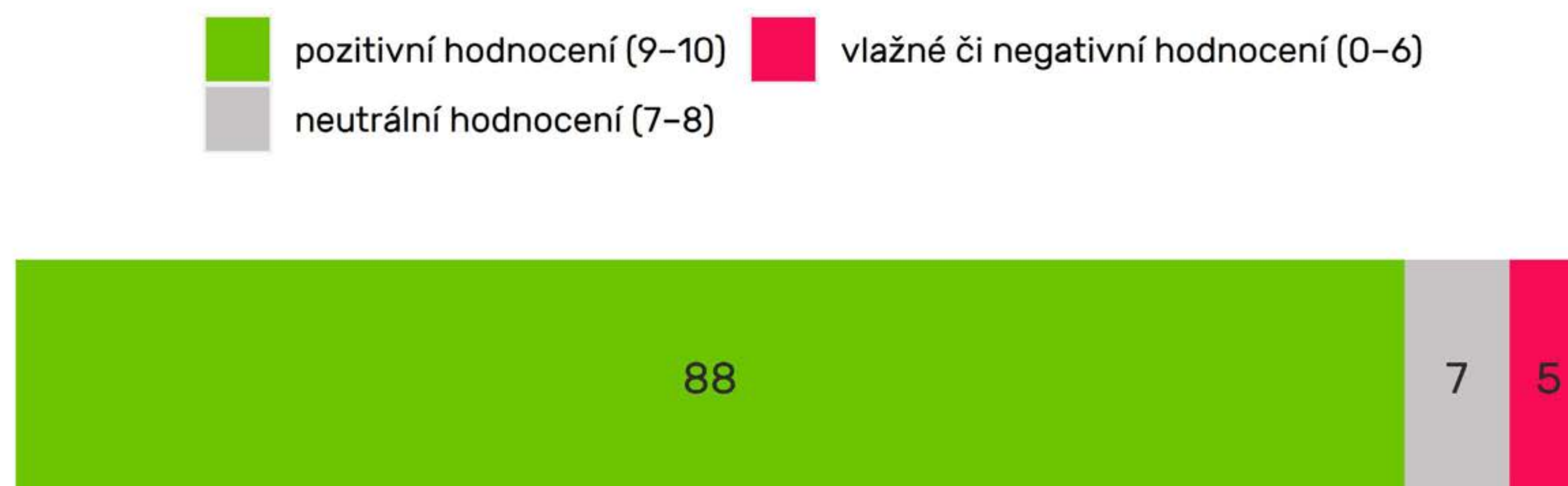
Přínosnost částí praxe

Zodpovědnost za plánování hodin



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)?
Studenti obou ročníků ve školním roce 2020/2021 N = 60

Otevřenost komunikace s provázejícím učitelem



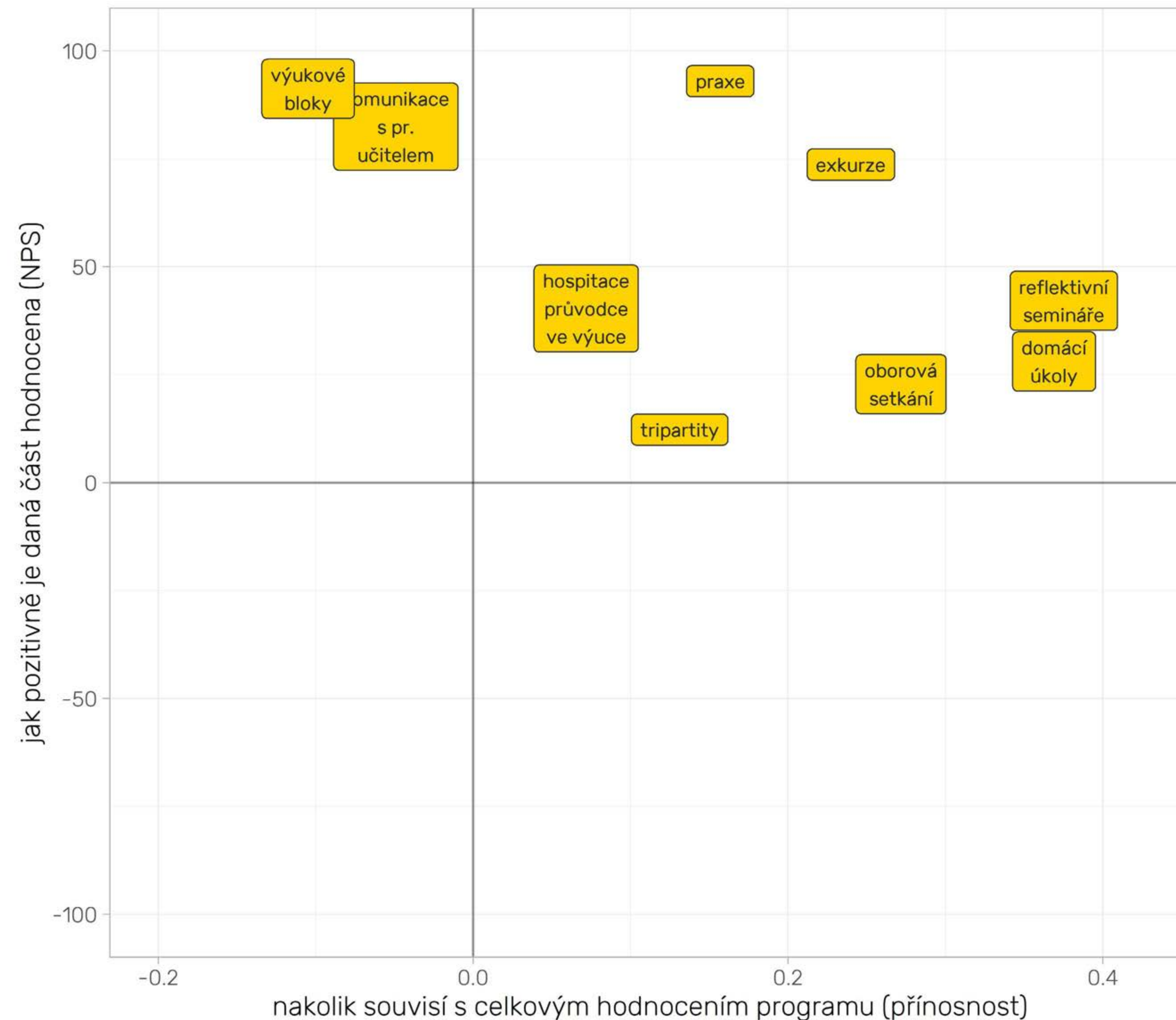
Jak byste hodnotil/a otevřenost komunikace s provázejícím učitelem během společné reflexe a plánování? (rekód škály 0 až 10 na 3 kategorie dle NPS)
Studenti obou ročníků ve školním roce 2020/2021 N = 60

Studenti každoročně hodnotí v závěrečném dotazníku průběh praxí i komunikaci s provázejícím učitelem.

Zodpovědnost za plánování hodin má velmi často 82 % studentů (stejně jako loni). Otevřenost komunikace s provázejícím učitelem je hodnocena o trochu lépe než v minulém roce.

Zjištění naznačují, že provázející učitelé jsou v programu Učitel na život a svou roli dobře připraveni, dokáží ji realizovat i v prostředí online výuky a až na výjimky nabízejí studentům otevřenou komunikaci a předávají jim zodpovědnost za vedení výuky.

Na čem závisí hodnocení programu?



Studenti obou ročníků ve šk. roce 2020/2021. N = 60

2D mapa zobrazuje souvislost hodnocení jednotlivých částí programu s celkovým hodnocením programu. Na svislé ose je zobrazeno NPS dané části programu, na vodorovné ose pak nakolik hodnocení dané části souvisí s vnímáním celého programu.

Podnětem pro optimalizaci jsou části programu umístěné níže a vpravo, které mají horší hodnocení a zároveň vysoký vliv na celkově vnímanou přínosnost programu. Jsou to zejména reflektivní semináře a domácí úkoly, kde je žádoucí další zlepšování.

Komunikace s provázejícím učitelem i výukové bloky jsou vysoce hodnocené, ale protože si jich cení drtivá většina studentů, nejsou natolik určující pro hodnocení celého programu. Mohly by však hrát roli, pokud by se jejich kvalita zhoršovala.

Dosahování vzdělávacích cílů a na čem závisí

Shrnutí: Dosahování cílů vzdělávání

- Studenti se cítí dobře připraveni v oblasti vlastního profesního sebepojetí či v práci s cíli vzdělávání a s hodnocením žáků.
- Studenti se cítí spíše nejistě v oblasti oborové didaktiky (v porovnání s ostatními oblastmi, ale shodně nízko jako v loňském roce) a také ve vytváření prostředí pro práci (udržování klidu) – zde se sebedůvěra u jednotlivých studentů velmi liší.
- Okolo 30 % studentů program ukončuje s výborně hodnocenými kompetencemi (úrovně D–E) z pohledu průvodců a provázejících učitelů. Většina dalších na úrovni standardních učitelů (C).
- Vzdělavatelé jsou v některých oblastech systematicky kritičtější než studenti v sebehodnocení, například v práci s hodnocením žáků, a v jiných naopak vstřícnější, například v oborové didaktice. Je nutno pracovat na souladu self-efficacy studentů a jejich dovedností.
- Více se rozvíjí profesní sebedůvěra u studentů s intenzivnější praxí (forma Student zaměstnancem školy) a u studentů s alespoň drobnou předchozí učitelskou zkušeností.
- Potenciální nejslabší body programu, tedy oborová didaktika a udržování produktivního pracovního prostředí ve třídě, jsou potvrzovány i dalšími zdroji dat. V těchto oblastech hůře hodnotí absolventy UNŽ žáci a nejsou v nich lepší než podobní čeští učitelé ve výzkumu TALIS.

Inspirace pro program

- Více se zaměřit na jistotu studentů v oborové didaktice a udržování produktivního pořádku ve třídě při jejich nástupu do profese
- Sledovat rozvoj studentů v těchto oblastech i pohledem vzdělavatelů v průběhu studia
- Posilovat intenzivnější formu praxe – Student zaměstnancem školy
- Více a specificky podporovat studenty, kteří nemají předchozí praxi

Kompetenční rámec

Kompetenční rámec (KR)

- KR studenta učitelství zahrnuje klíčové kompetence učitele odpovídající čtyřem základním oblastem práce učitele.
 - Dosažení kompetencí je odstupňováno úrovněmi A–E, přičemž úroveň A odpovídá kompetencím úspěšného uchazeče o studium po prvním měsíci studia programu a úroveň E popisuje kompetence zkušeného reflektujícího praktika.
 - Každá položka 1.1.A–4.2.E je popsána konkrétními sledovatelnými projevy, jejichž splnění je v sebehodnocení i hodnocení vzdělavateli posuzováno.
- Funkce KR je primárně formativní: studenti s ním pracují průběžně a sledují svůj posun u jednotlivých kompetencí; je využíván při peer hodnocení i při zpětné vazbě, kterou studenti získávají od průvodců i od provázejících učitelů na praxi.
- Sumativní funkce kompetenčního rámce je využívána v závěru studia, kdy je ověřováno, zda student dosáhl požadované úrovně kompetencí potřebných pro absolvování studijního programu.
- Z KR vycházejí další nástroje: hospitační arch a dotazník pro sebehodnocení, který je využíván nejen studenty učitelství, ale i všemi aktéry zapojenými do jejich přípravy na profesi: průvodci (VŠ vzdělavateli) a provázejícími učiteli.

Položky kompetenčního rámce Učitele naživo

Studijní oblast 1: **Učitel a jeho osobnostní rozvoj**

- 1.1 Používám nástroje k vědomému utváření svého profesního sebepojetí.
- 1.2. Stávám se reflektujícím praktikem.

Studijní oblast 2: **Učitel a jeho intervence v oblasti vztahové**

- 2.1 Vedu žáky k odpovědnosti za jejich chování.
- 2.2 Utvářím a rozvíjím prostředí důvěry.
- 2.3 Utvářím prostředí, ve kterém mají děti prostředí vhodné pro práci, v případě potřeby intervenuji do chování dětí.

Studijní oblast 3: **Učitel jako tvůrce příležitostí pro učení druhých**

- 3.1 Formuluji pro různé děti smysluplné (tzn. i přiměřené) cíle.
- 3.2 Volím, realizuji a vyhodnocuji vhodné cesty k naplnění cílů.
- 3.3 Ověřuji, zda děti dosáhly naplnění cílů (a jak).
- 3.4 Hodnotím způsobem podporujícím autonomní učení dětí.

Studijní oblast 4: **Učitel a jeho vzdělávací obor**

- 4.1 Mám utvořeno dlouhodobé pojetí svého oboru navázané na RVP.
- 4.2 Prokazuji oborové znalosti potřebné k provázení žáků.

Kompetenční rámec

Sebehodnocení v Kompetenčním rámci:

Sebehodnocení studentů dle položek Kompetenčního rámce (KR) umožňuje sledovat posun studentů a absolventů v jednotlivých oblastech a položkách KR, a mapovat tak jejich připravenost pro profesi. Výsledky sebehodnocení studentů lze porovnávat napříč ročníky, a sledovat tak kvalitu programu. Výsledky sebehodnocení studentů jsou porovnávány s hodnocením vzdělavatelů učitelů v oblastech KR, kterými jsou studenti hodnoceni při hospitacích.

Sebehodnoticí dotazník vyplňují studenti na začátku studia, na konci prvního roku a na konci druhého roku (na závěr studia).

Hodnocení vzdělavatelů (průvodců a hospitátorů) v Kompetenčním rámci:

Souhrnné hodnocení studentů na základě hospitací a profesních výzev (závěrečných prací) umožňuje vzdělavatelům studentů učitelství získat podklady o dovednostech studentů, porovnat rozdíly v připravenosti studentů a dlouhodobě sledovat jejich posun. Hospitační arch slouží hospitačnímu týmu k zaznamenávání projevů kompetencí pozorovatelných ve studentově výuce. Projevy odpovídají jednotlivým položkám KR v oblastech 2 a 3 zaměřeným na oblast vztahů a vytváření příležitostí pro učení.

Dotazník vyplňuje hospitátor přímo na hospitaci. Při hospitaci se soustředí na pozorovatelné projevy v oblasti 2 a 3 KR.

Průvodce programu hodnotí také závěrečnou práci studenta – profesní výzvu. V hodnocení sleduje položky KR v oblasti 1 Učitel a jeho osobnostní rozvoj).

Kompetenční rámec

Oblasti Kompetenčního rámce jsou rozepsány na jednotlivé kompetence, které jsou dále rozpracované na úrovně A – E (detailní popis položek je uveden v příloze).

A – kompetence úspěšného uchazeče o studium, případně studenta učitelství po 2 měsících studia.

B – kompetence studenta učitelství v průběhu studia

C – kompetence studenta učitelství v závěru studia/minimální kompetence začínajícího učitele

D – pokročilé kompetence začínajícího učitele

E – kompetence zkušeného učitele

Všichni vzdělavatelé jsou si vědomi ordinality jednotlivých úrovní (pro splnění požadované úrovně je potřeba splňovat všechny úrovně předchozí) a vodítka, že pro dosažení požadované úrovně by student měl splňovat většinu v ní popsanych projevů.

Zatímco všechny ostatní nástroje vycházející z kompetenčního rámce zařazují jednotlivé kompetence na ordinální škálu A až E, sebehodnocení studentů v roce 2020/21 probíhalo prostřednictvím 127 dichotomických položek (Ano/Ne) popisujících konkrétní projevy jednotlivých kompetencí (detailně v příloze). Každý projev patří do konkrétní úrovně jedné kompetence. Výsledná úroveň (A až E) studentů je následně vypočítána jako ta nejvyšší úroveň, u které student zároveň splňuje většinu příslušných projevů (položek) a zároveň splňuje většinu projevů u všech předchozích úrovní. Vzhledem k pilotnímu režimu tohoto stylu sebehodnocení a rozhodnutí ho od příštího roku již nepoužívat jsme letošní výpočet úrovní pro zachování kontinuity výsledků nastavili tak, aby se studenti oproti svému předchozímu sebehodnocení nemohli zhoršit.

Jak se vyvíjí sebehodnocení studentů?



Sebehodnocení studentů, kteří začali výcvik ve školním roce 2019/2020. Ve druhém ročníku jsou úrovně vypočítány z binárních položek v inventáři tzv. dlaždic (viz metodiky). V tomto výpočtu se studenti zároveň nemohli zhoršit oproti předchozí vlně. N = 30

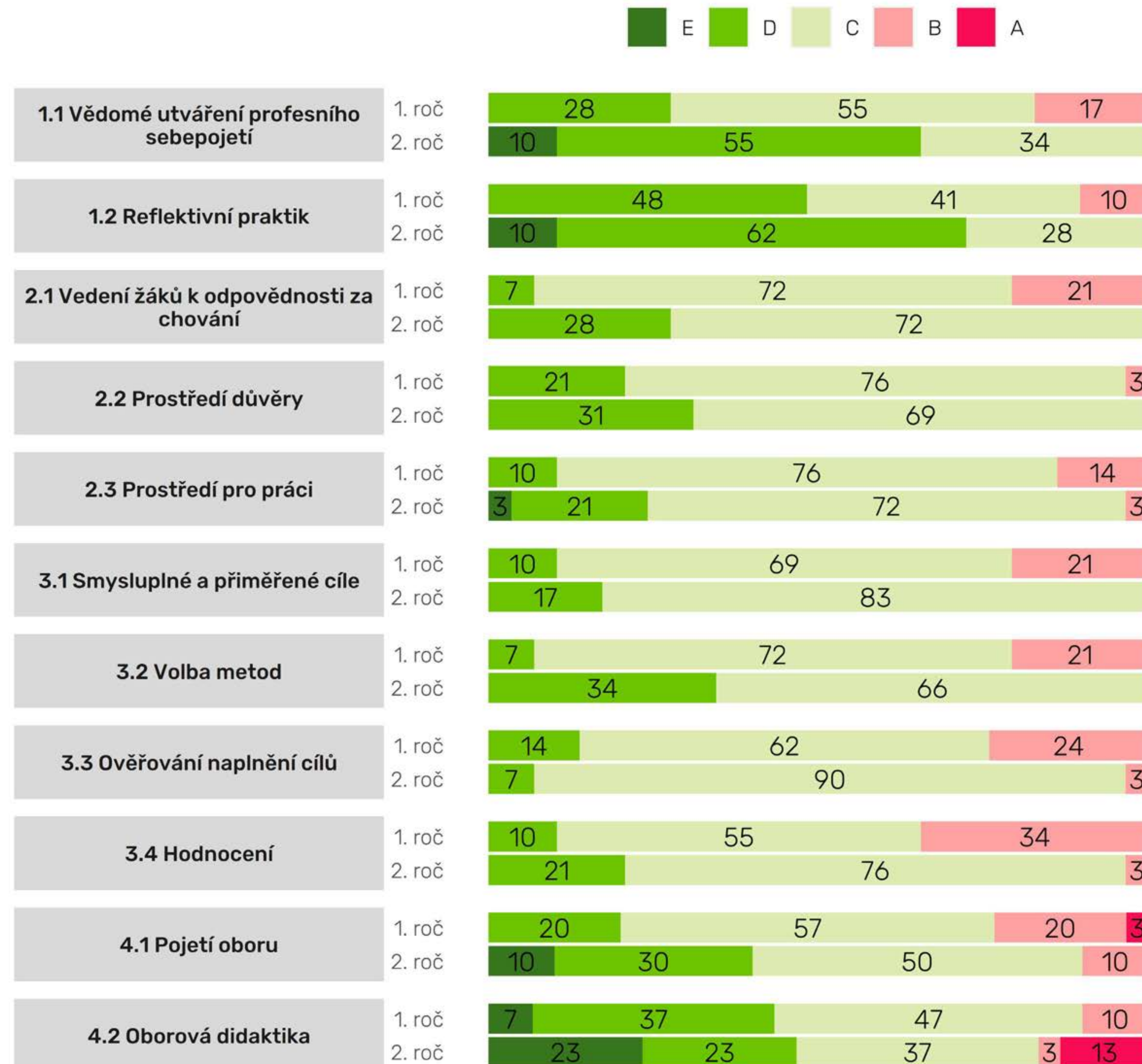
- A – kompetence úspěšného uchazeče o studium, případně studenta učitelství po 2 měsících studia
- B – kompetence studenta učitelství v průběhu studia
- C – kompetence studenta učitelství v závěru studia/minimální kompetence začínajícího učitele
- D – pokročilé kompetence začínajícího učitele
- E – kompetence zkušeného učitele

Studenti se na konci studia cítí nejvíce připravení v oblastech profesního sebepojetí (1.1), vedení žáků k odpovědnosti za chování (2.1), ověřování naplnění cílů (3.3) a hodnocení žáků, vč. využití formativních metod (3.4).

Nejméně se studenti cítí připraveni v oblasti 4.2, tedy ve zvládnutí oborové didaktiky. V oblasti 2.3, která se týká vytváření prostředí pro práci (včetně udržování pořádku), jsou studenti nejvíce rozpolcení, 53 % má vysokou self-efficacy (známky D–E) a 30 % nedostatečnou (známky A–B).

Studentům se v průběhu programu zvyšuje self-efficacy ve všech oblastech Kompetenčního rámce. V některých ale stoupá rychleji (profesní sebepojetí, práce s hodnocením a metodami) a v některých pomalu (oborová didaktika).

Jak jsou studenti hodnoceni vzdělavateli?



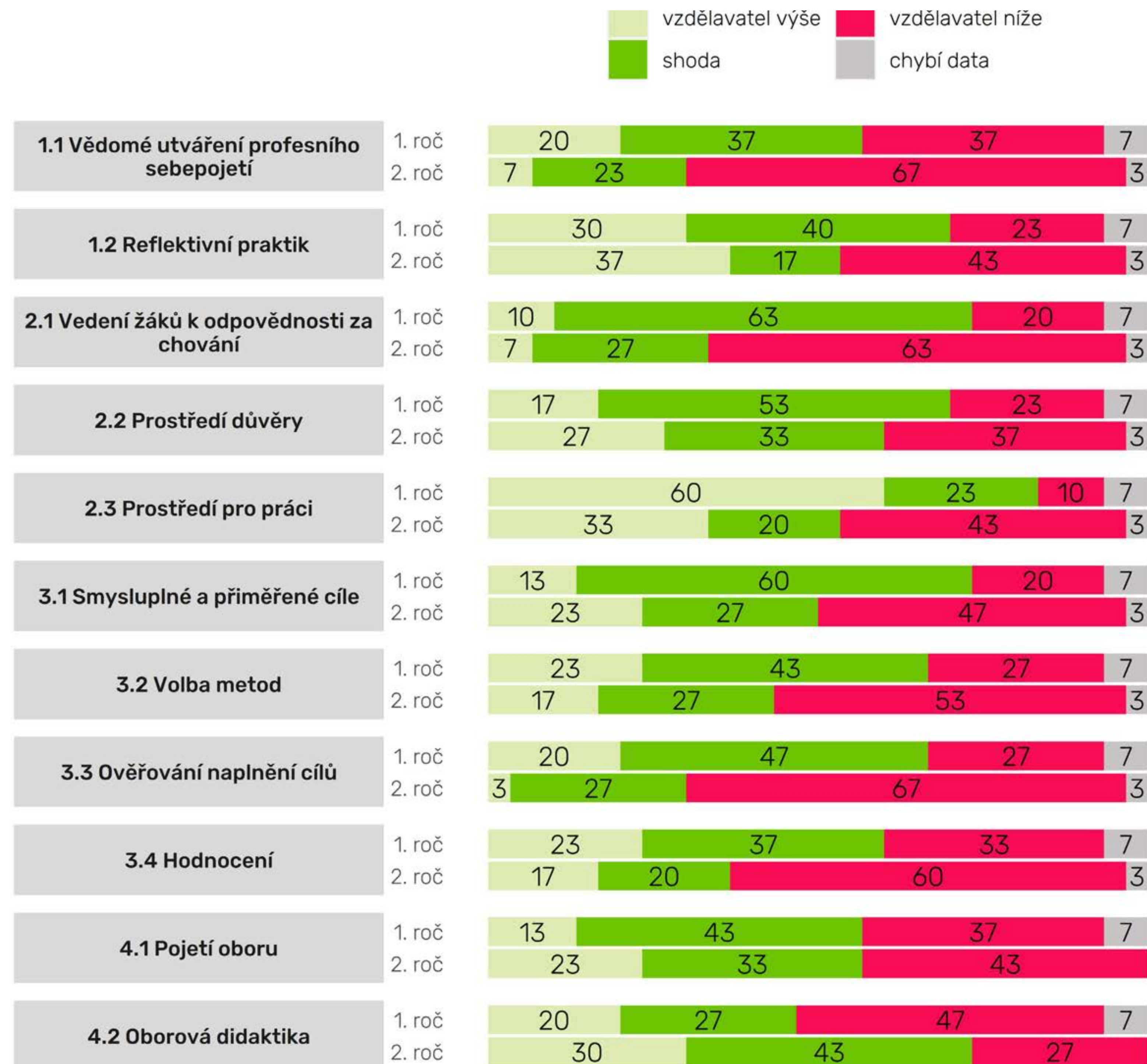
Hodnocení vzdělavatelů u studentů, kteří začali výcvik ve školním roce 2019/2020. N = 30

- A – kompetence úspěšného uchazeče o studium, případně studenta učitelství po 2 měsících studia
- B – kompetence studenta učitelství v průběhu studia
- C – kompetence studenta učitelství v závěru studia/ minimální kompetence začínajícího učitele
- D – pokročilé kompetence začínajícího učitele
- E – kompetence zkušeného učitele

Vzdělavatelé, tedy průvodci, hospitátoři a provázející učitelé, hodnotí na konci studia studenty nejlépe v oblastech 1.1 (profesní sebepojetí) a 1.2 (reflektivní praktik). Zde také studenti během druhého ročníku zaznamenávají velký posun.

V některých oblastech se v očích vzdělavatelů v druhém roce studenti rozvíjejí méně – 2.2 (prostředí důvěry), 2.3 (prostředí pro práci), 3.3 (volba metod), 4.2 (oborová didaktika). To může být dáno zpomalením rozvoje studentů v důsledku online praxí.

Soulad sebehodnocení studentů a hodnocení vzdělavatelů



Hodnocení vzdělavatelů a sebehodnocení studenti, kteří začali výcvik ve školním roce 2019/2020. N = 30

Vzdělavatelé málokdy na konci dvouletého programu vidí završení učitelského rozvoje (E) či přetrvávání začátečnické úrovně (A).

Studenti se „nadhodnocují“ zejména v oblasti profesního sebepojetí (1.1), vedení žáků k odpovědnosti za jejich chování (2.1), práci s cíli vzdělávání a ověřování jejich naplnění (3.2) a hodnocení žáků (3.3). U těchto oblastí je nutné pracovat na jejich rozvoji a reflexi skutečně dosažených úrovní, aby si studenti byli vědomi nutnosti dalšího posunu.

V oblasti oborové didaktiky (4.2), reflektování praxe (1.2) a vytváření produktivního prostředí pro práci (2.3) se naopak studenti na konci studia sebehodnotí hůře, než je vidí jejich vzdělavatelé (platí pro 30–37 % studentů). U těchto oblastí je třeba pracovat i na posílení self-efficacy, aby negativně neovlivňovala učitele při nástupu do profese.

Na čem závisí hodnocení studentů

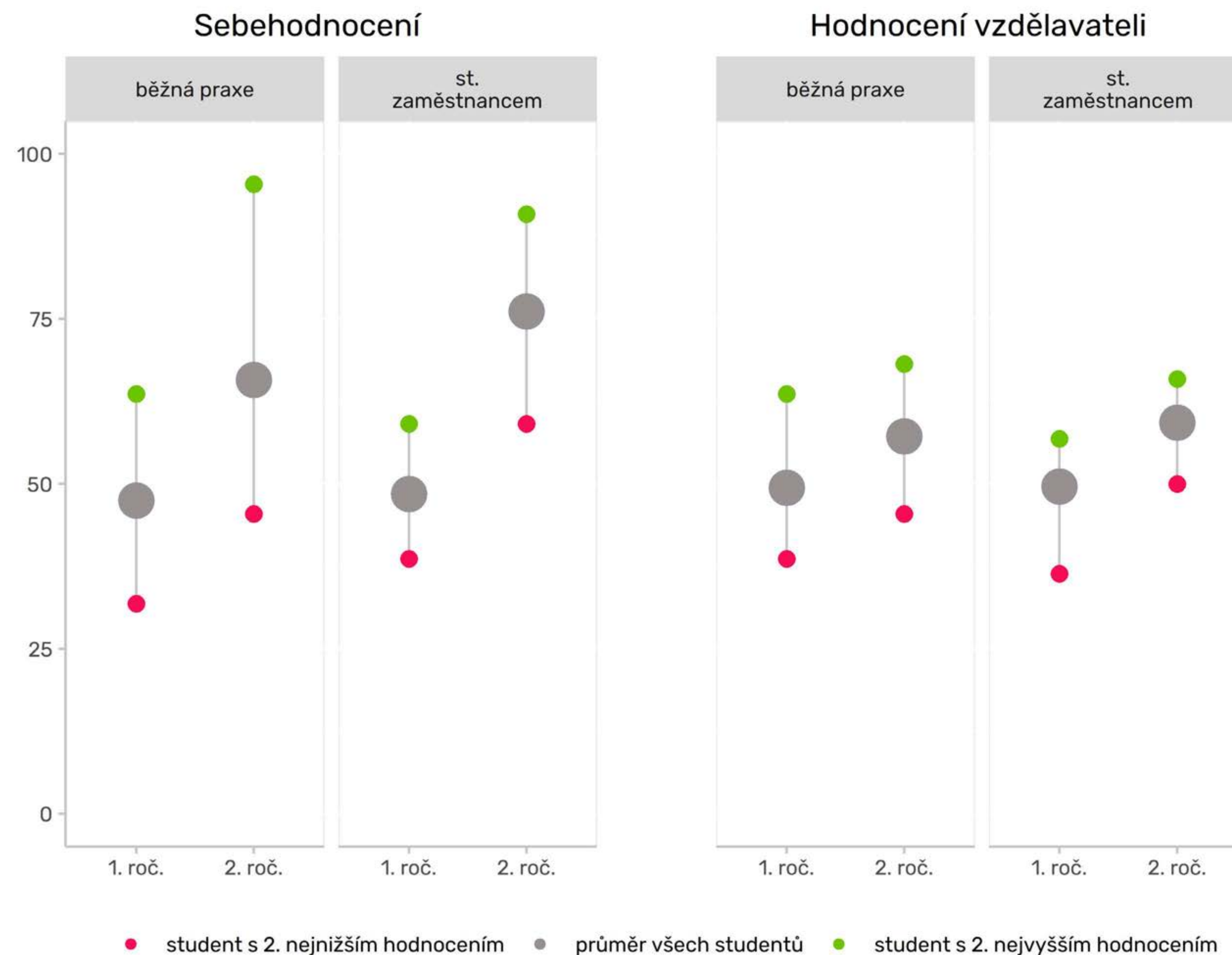
Zjištění na následujících slidech jsou zobrazena kuličkovým grafem.

Kuličkový graf zobrazuje kuličkami tři významné hodnoty. Prostřední kulička v grafu ukazující průměrnou hodnotu, dává nejdůležitější informaci.

Krajní kuličky ukazují rozptyl (v legendě upřesněné hodnoty): buďto druhou nejvyšší a druhou nejnižší hodnotu, a nebo 25. a 75. percentil.

Jak závisí (sebe)hodnocení na typu praxe?

Vývoj kompetencí studentů podle jejich typu praxe



Kuličkový graf zobrazuje sebehodnocení studentů a hodnocení vzdělavatelů v 1. a 2. ročníku v rámci specifických skupin – zde například podle typu praxe. Výraznější posun v sebehodnocení vykazují studenti ve variantě praxe Student zaměstnancem. V ní je student ve druhém ročníku programu zaměstnancem školy, praxi plní s žáky, které zná dlouhodobě.

V prvním ročníku jsou studenti na stejné úrovni (srovnání prvního a druhého grafu zleva, body pro 1. ročník). Ve druhém ročníku jsou výše studenti, kteří měli praxi Student zaměstnancem.

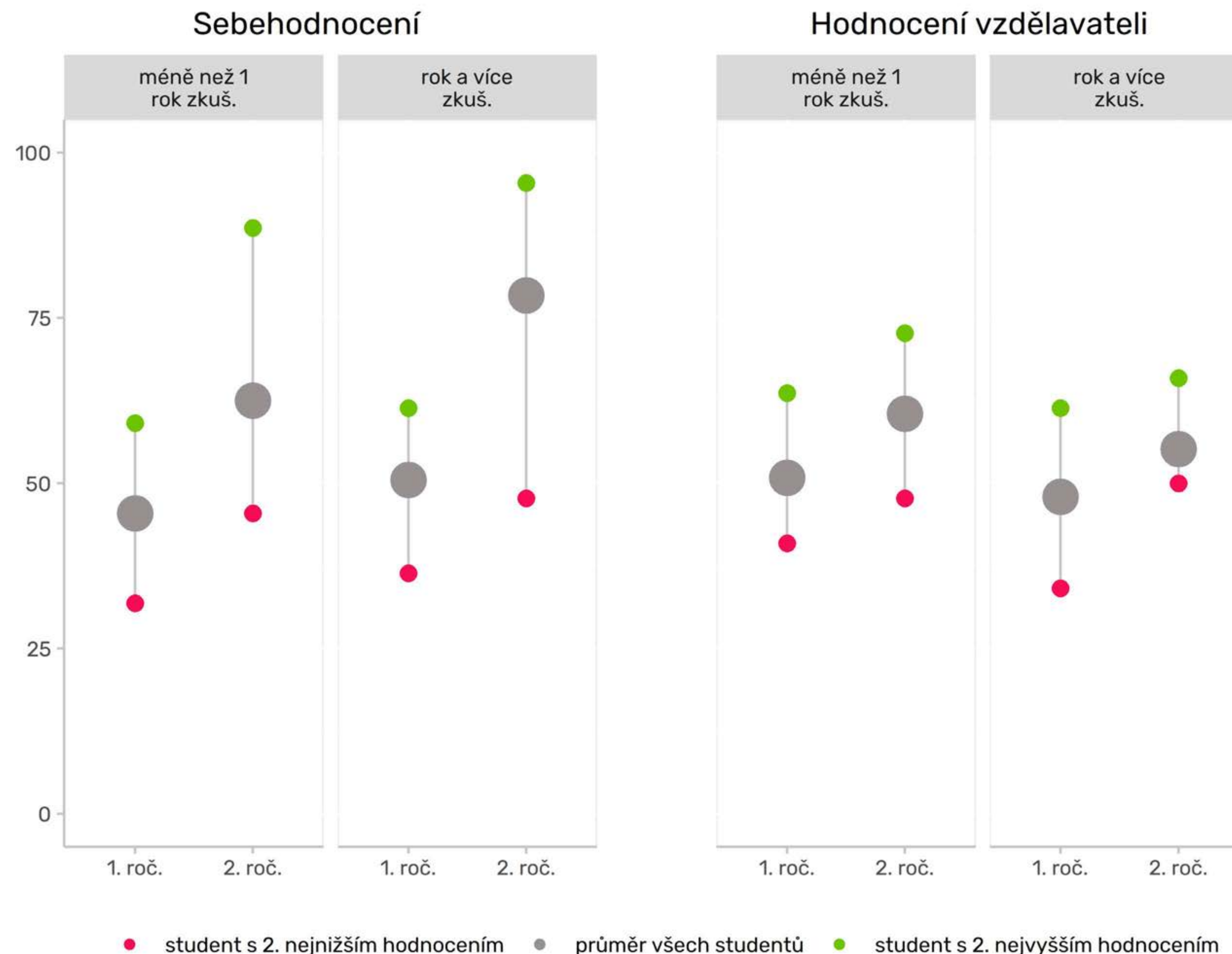
Hodnocení vzdělavatelem se příliš neliší pro různé varianty praxe. Intenzivnější praxe tedy posiluje zejména profesní sebevědomí studentů.

Studenti, kteří začali výcvik ve školním roce 2019/2020 (fialoví); N=30.

V grafu jsou zobrazená průměrná hodnocení za všechny kompetence v komp. rámci standardizovaná na škále 0 až 100.

Jak závisí (sebe)hodnocení na předchozí zkušenosti studentů?

Vývoj kompetencí studentů podle předchozí zkušenosti studentů



K většímu pozitivnímu posunu v sebehodnocení dochází u studentů, kteří při nástupu do UNŽ měli alespoň jeden rok učitelské zkušenosti (nejedná se jen o stejné studenty, kteří absolvují variantu praxe „Student zaměstnancem“).

Podnětem pro zlepšování programu tedy může být zajištění rychlejšího rozvoje self-efficacy studentů, kteří do něj vstupují jako naprostí začátečníci, případně jejich sledování a podpora po absolvování programu.

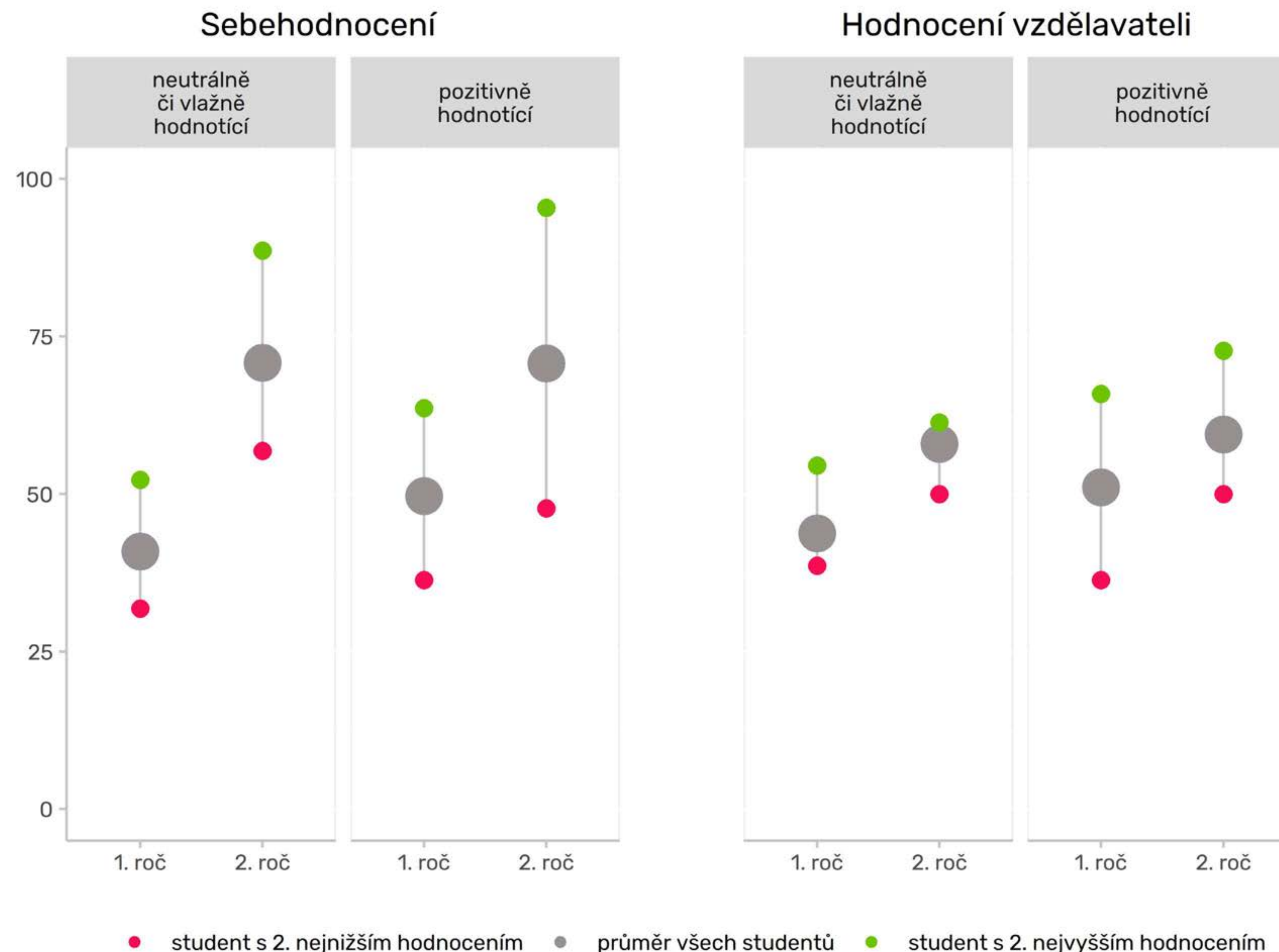
U hodnocení vzdělavatelem (průvodce nebo provázející učitel) tento rozdíl není patrný. Jde tedy jen o rozdíl v rozvoji sebepojetí.

Studenti, kteří začali výcvik ve školním roce 2019/2020 (fialoví); N=30.

V grafu jsou zobrazená průměrná hodnocení za všechny kompetence v komp. rámci standardizovaná na škále 0 až 100.

Jak závisí (sebe)hodnocení na komunikaci s provázejícím učitelem

Vývoj kompetencí studentů podle jejich hodnocení komunikace s provázejícím učitelem



Pro program jsou klíčoví provázející učitelé, kteří studenta programu provázejí praxí a reflektují s ním jeho učitelství. Vývoj sebehodnocení ani hodnocení vzdělavatelů mezi 1. a 2. ročníkem příliš nezávisí na tom, jak studenti hodnotí kvalitu komunikace s provázejícím učitelem.

Naproti tomu studenti, kteří pozitivně hodnotí spolupráci s provázejícím učitelem, mají vyšší míru sebe-důvěry i průměrně lepší hodnocení vzdělavatelů na konci prvního ročníku. V dalších evaluacích budeme zkoumat, zda provázející učitel a jeho přístup pozitivně ovlivňují samotný začátek praxe v prvním ročníku.

Studenti, kteří začali výcvik ve školním roce 2019/2020 (fialoví); N=30.

V grafu jsou zobrazená průměrná hodnocení za všechny kompetence v komp. rámci standardizovaná na škále 0 až 100.

**Studenti programu
Učitel naživo
ve srovnání
s respondenty TALIS**

TALIS Práce s kontrolními skupinami

Co je TALIS?

TALIS je výzkum mezi učiteli základních škol, který se koná v řadě zemí Evropy. Jako standardizované mezinárodní šetření umožňuje sledovat, jak se liší postoje a profesní sebedůvěra učitelů, kteří vycházejí z různých učitelských vzdělávacích programů.

Co TALIS obsahuje?

Šetření TALIS zahrnuje měření tzv. self-efficacy (subjektivně vnímané zdatnosti) ve třech subškálách (vyučovací postupy, řízení třídy, motivace a aktivní zapojování žáků). Kromě jednotlivých položek v grafu srovnáváme jednotlivé subškály i jako součtové indexy.

Jak počítáme TALIS scores?

Výzkum TALIS reportuje výsledky baterií otázek (motivace, udržení kázně, alternativní metody) v celkových skórech. Ve spolupráci s Jiřím Munichem jsme na základě technické dokumentace TALIS replikovali výpočet skóre. Tyto hodnoty uvidíte následujících grafech.

Jak definujeme „podobné učitele“

Učitelé se liší mírou své zkušenosti, vyučovaným předmětem, tím, na jaké učí škole. Všechny tyto věci ovlivňují jejich postoje. Abychom srovnávali studenty a absolventy UNŽ s podobnými učiteli, nikoli s průměrem, vyvinuli jsme metodu tvorby kontrolního vzorku pomocí tzv. Propensity Score Matching:

- chceme „očistit“ zejména vliv kvality škol, na kterých mají praxi či do nichž nastupují po praxi
- metoda Propensity Score Matching a z ní vycházející váhy
 - velikost obce, ve které je škola
 - zda jedná se o gymnázium či ZŠ
 - vyučovaný předmět
 - délka učitelské zkušenosti
 - gender
- způsob výpočtu jsme vyvinuli v rámci projektu TA ČR

Shrnutí: Studenti Učitele naživo ve srovnání s respondenty TALIS

- Studenti se relativně málo posouvají v celkové self-efficacy (sebedůvěře ve všech oblastech učitelství) mezi prvním a druhým ročníkem. Na konci druhého ročníku mají self-efficacy o něco vyšší než čeští začínající učitelé a jim podobní učitelé s analogickou (krátkou) praxí, v podobných školách, vyučující podobné předměty (viz slide 36).
- Při zaměření na rozměry self-efficacy vidíme, že:
 - **Self-efficacy řízení třídy** (zahrnuje udržování pracovního pořádku a kázně) se u studentů během 2. ročníku výrazně zlepšuje. Na konci programu je na úrovni českých začínajících učitelů a podobných učitelů.
 - **Self-efficacy výuky** (příprava úloh, použití alternativních metod, alternativní vysvětlení apod.) se během 2. ročníku nezlepšuje, je na úrovni začínajících českých učitelů a podobných učitelů.
 - **Self-efficacy v zapojování žáků** (předávání smyslu výuky, motivace nemotivovaných apod.) se během 2. ročníku zlepšuje, je vyšší než u začínajících českých učitelů a podobných učitelů.
- Mezi loňskými studenty 2. ročníku a letošními studenty 2. ročníku došlo ke snížení hodnot self-efficacy zejména v oblasti výuky a zapojování žáků pravděpodobně vlivem online výuky po dobu pandemie 2019/2020, kdy se studenti vypořádávali s novou situací online výuky. Srovnatelný rozdíl s podobnou interpretací sledujeme i mezi loňskými a letošními studenty 1. ročníku (viz slide 37 a 38).
- Studenti UNŽ mají vyšší společenskou motivaci k učitelství než začínající čeští učitelé a jim podobní učitelé. Motivace osobního užitku je u studentů programu výrazně nižší než u začínajících českých učitelů a nižší než u podobných učitelů.

Interpretace a doporučení pro program

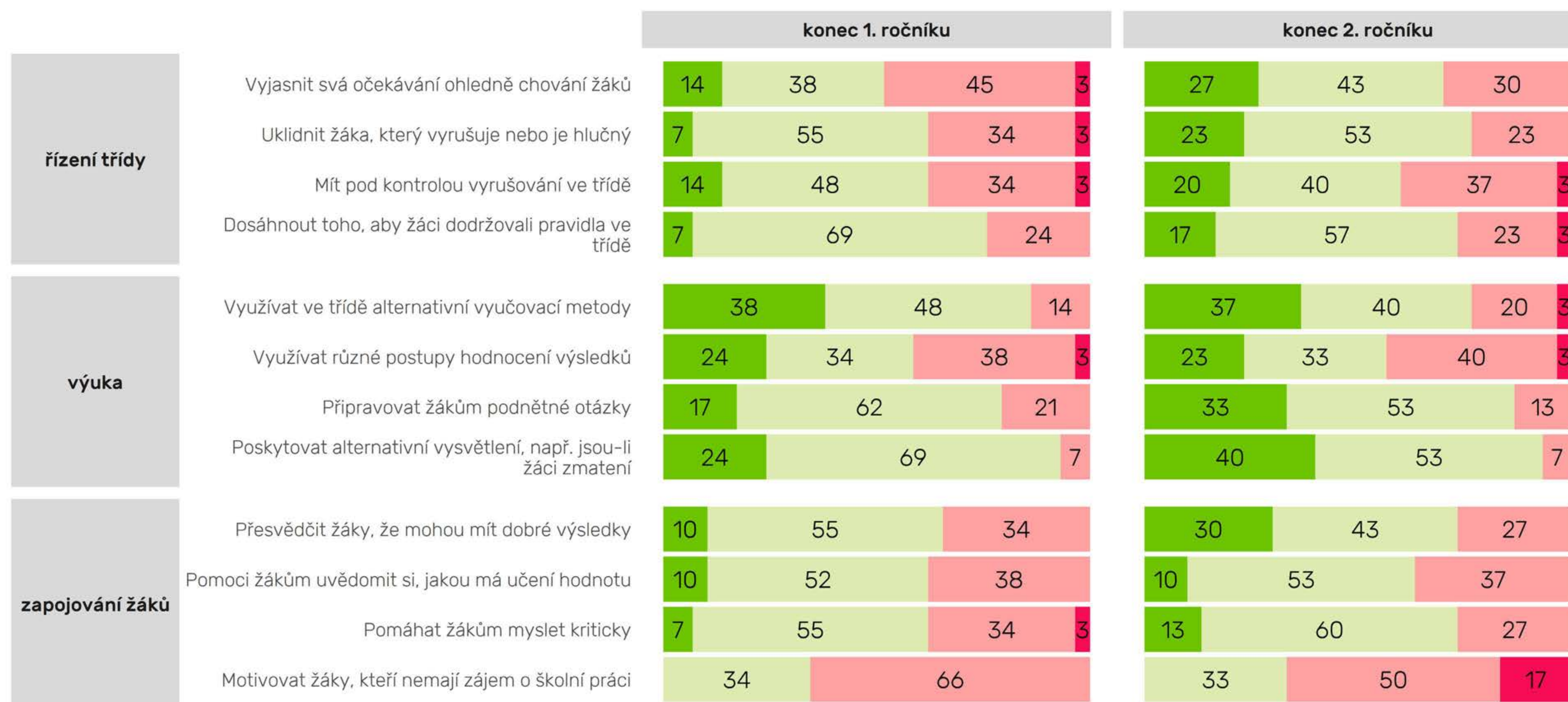
Interpretace zjištění:

- Studenti se méně posouvají v rámci sebehodnocení TALIS než v Kompetenčním rámci UNŽ, což může být způsobeno mimo jiné tím, že:
 - posun v rámci KR UNŽ je zčásti dán pochopením a přijetím jeho terminologie
 - hodnotící rámce se zaměřují na různé věci – rámec TALIS více na praxe ve třídě a oborovou didaktiku, Kompetenční rámec UNŽ více na konkrétní pedagogické dovednosti a profesní sebepojetí.
- V Kompetenčním rámci UNŽ i rámci TALIS je společná velmi nízká startovací hodnota v oblasti „řízení třídy“ (v KR UNŽ 2.3 Prostředí pro práci) na konci 1. ročníku. V 2. ročníku se studenti výrazně zlepšují, ale nedokáží tento deficit ze začátku programu plně dohnat a mohou do učitelství vstupovat méně připraveni v této oblasti dovedností.
- V Kompetenčním rámci UNŽ i v rámci TALIS je společný relativně pomalejší rozvoj v oblasti oborové didaktiky, kde by při výraznějším rozvoji v 2. ročníku mohli studenti dosahovat výsledků lepších než podobní učitelé v ČR.

Doporučení: Program UNŽ by se mohl zaměřovat na včasnou přípravu učitelů v oblasti řízení třídy a výraznější zaměření na oborovou didaktiku a její reflexi v rámci druhého ročníku.

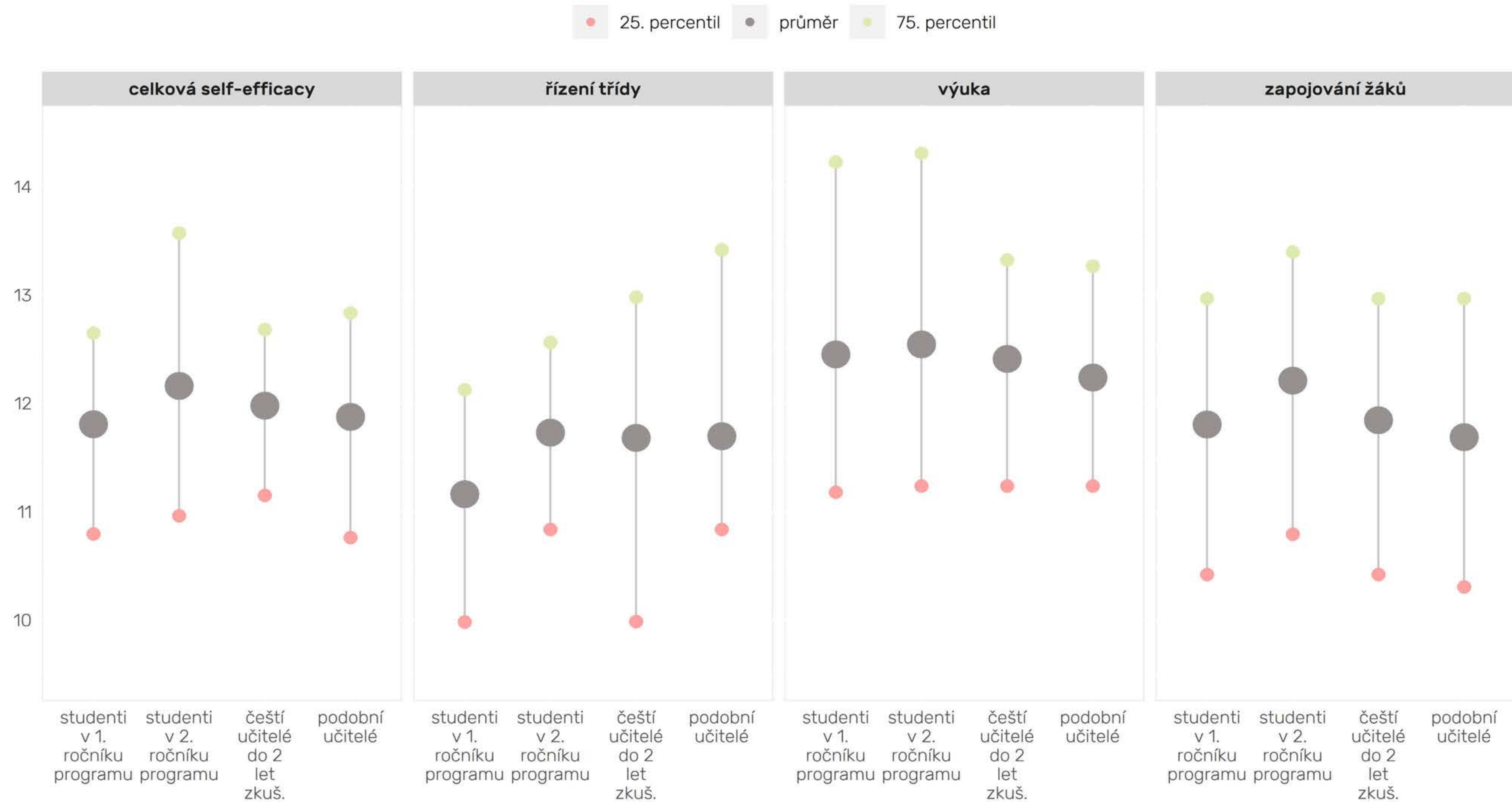
Vývoj self-efficacy studentů UNŽ v položkách TALIS

Do jaké míry zvládáš při výuce následující?



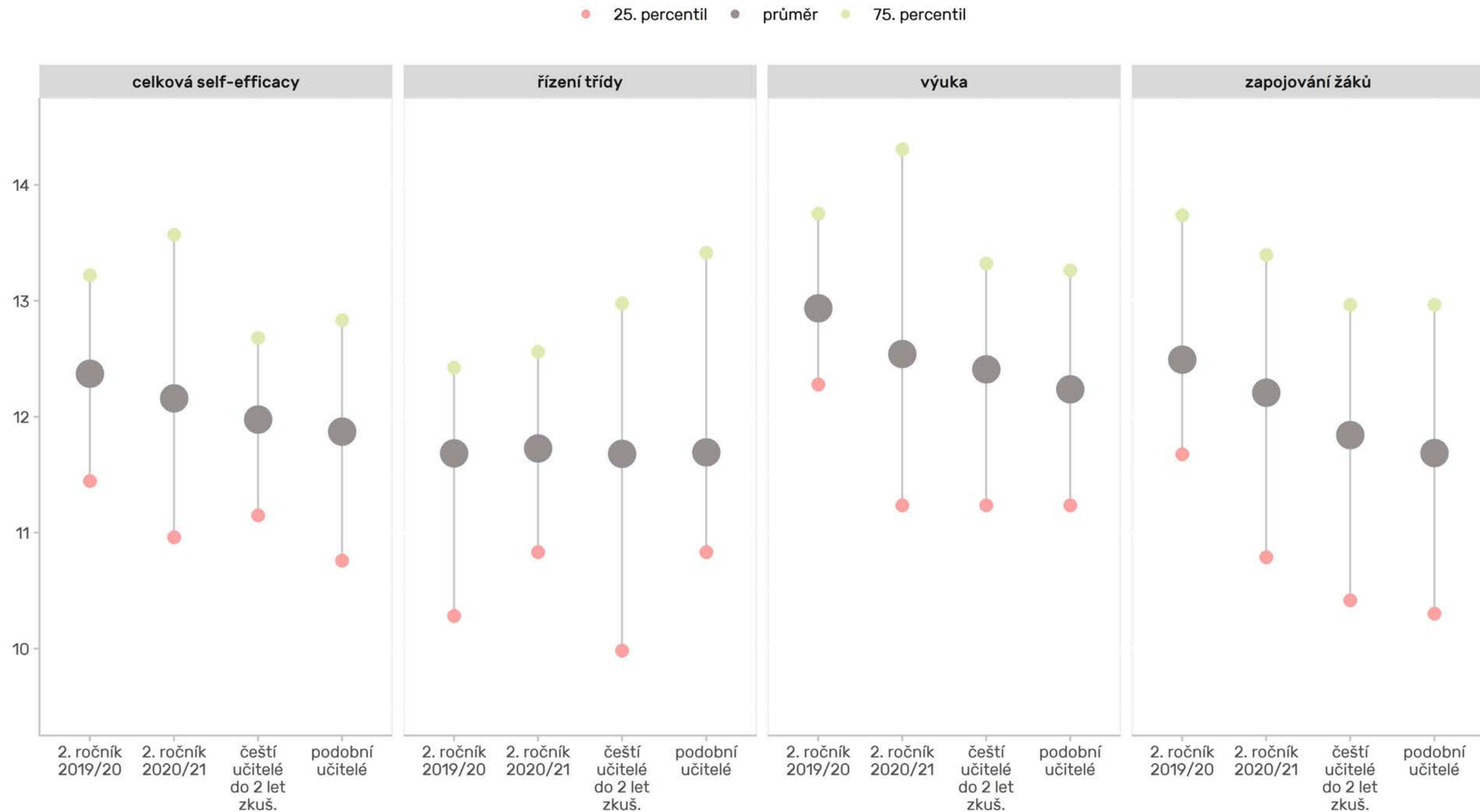
Studenti programu v běhu během let 2019/20 až 2020/21. N = 29
Položky v grafu jsou seskupeny podle příslušných indexů TALIS self-efficacy.
V grafu jsou zobrazena procenta odpovědí.

Vývoj self-efficacy: Studenti UNŽ v porovnání s učiteli v šetření TALIS



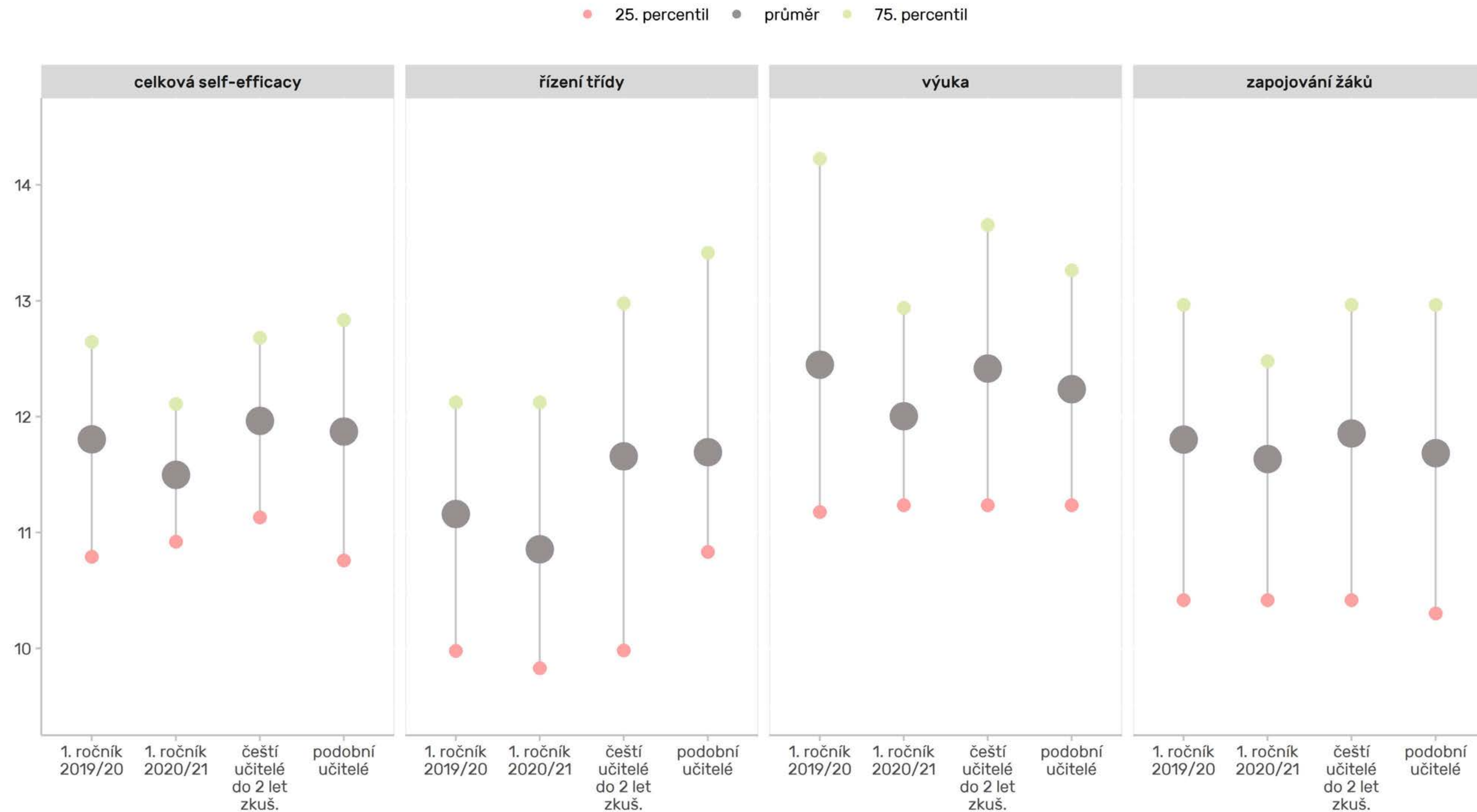
Studenti programu z běhu v letech 2019/20 až 2020/2021 a srovnávací populace z dat TALIS 2018. V grafu jsou zobrazeny hodnoty skóre replikovaných na základě konfirmačního faktorového modelu zveřejněného v TALIS 2018 Technical Report (Nabývá hodnot 4 až 16). N = 29

Vývoj self-efficacy: studenti dvou běhů UNŽ v porovnání s učiteli v šetření TALIS



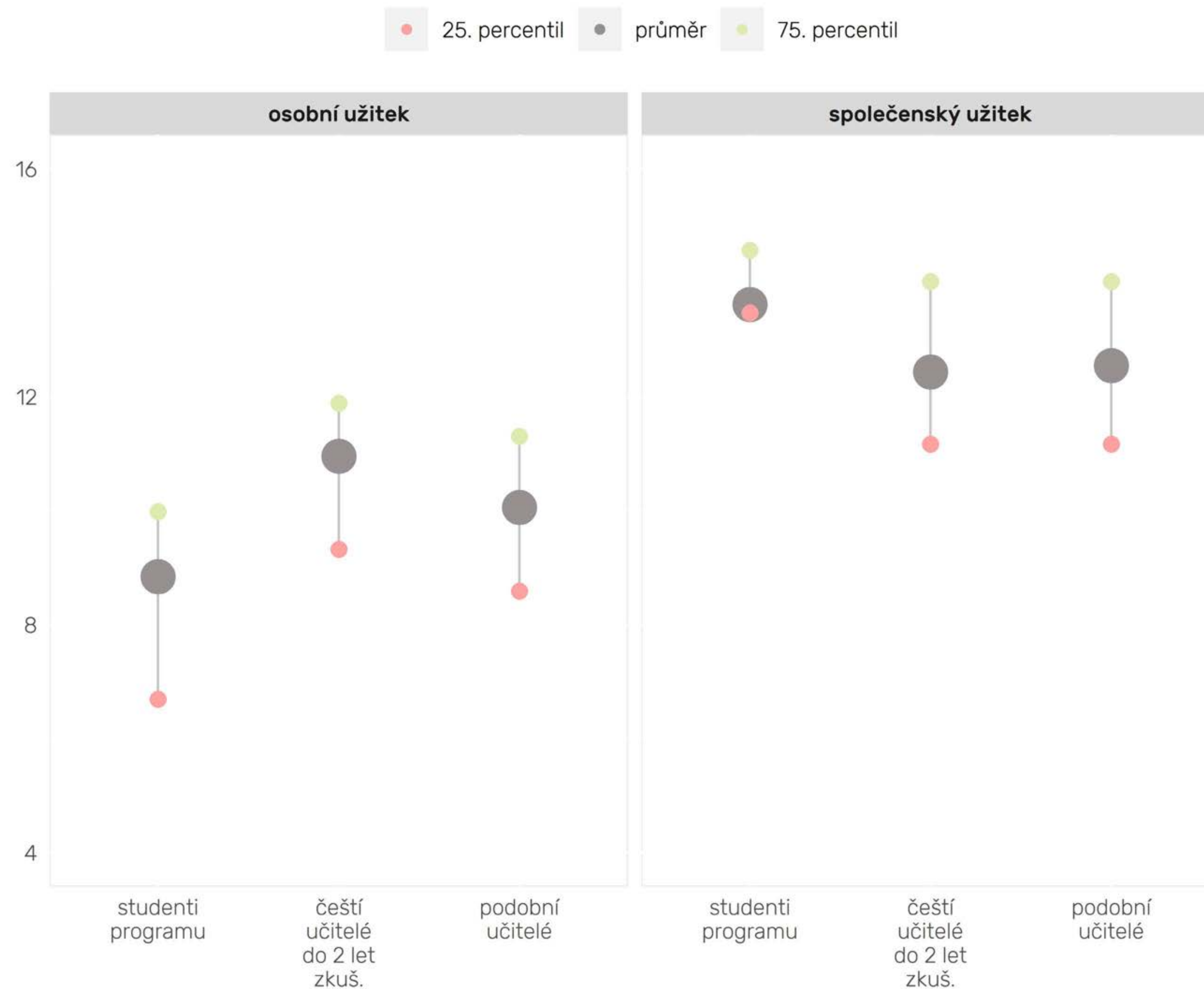
Studenti na konci 2. ročníku programu z běhů v letech 2018/19 až 2019/20 a 2019/20 až 2020/21 a srovnávací populace z dat TALIS N = 63

Vývoj self-efficacy studentů 1. ročníku UNŽ podle TALIS — 2021 a 2020



Studenti na konci 1. ročníku programu z běhů v letech 2019/20 až 2020/21 a 2020/21 až 2021/22 a srovnávací populace z dat TALIS N = 57

TALIS Motivace k učitelské profesi



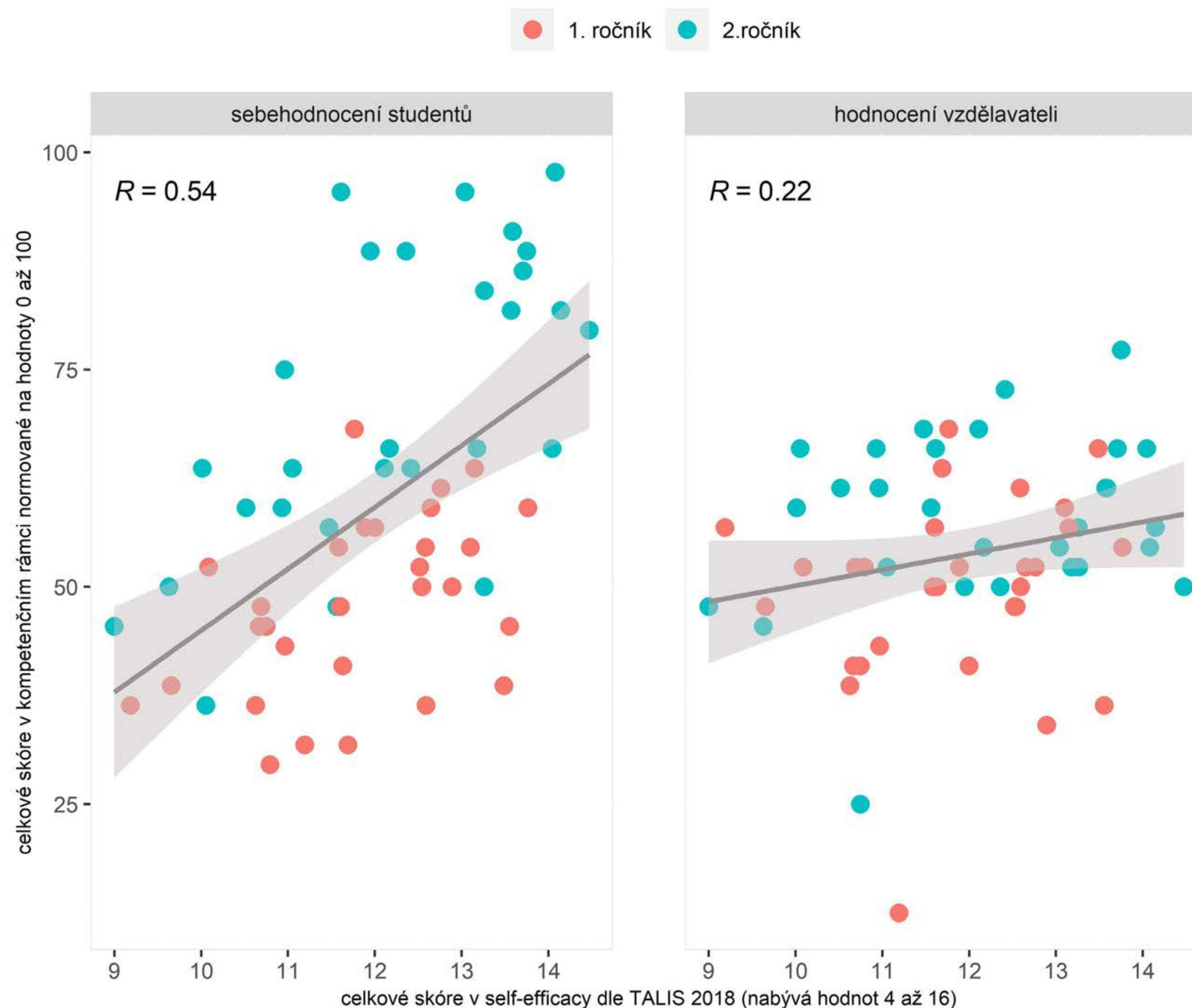
Studenti programu z běhu v letech 2019/20 až 2020/2021 a srovnávací populace z dat TALIS 2018. V grafu jsou zobrazeny hodnoty skóre replikovaných na základě konfirmačního faktorového modelu zveřejněného v TALIS 2018 Technical Report (Nabývá hodnot 4 až 16). N = 29

Motivace studentů k volbě učitelské profese zjišťujeme baterií TALIS od začátku studia. V grafu jsou zahrnuti studenti dvou ročníků UNŽ a čeští učitelé.

V programu UNŽ jsou studenti, kteří v učitelské profesi spatřují osobní, ale zejména společenský užitek. Společenské motivace jsou vyšší než u začínajících českých učitelů.

Struktura motivací se během programu nemění, jde stále o výběr na začátku studia. Program si vybírá mezi uchazeči ty dobré a motivované. Může tak přitahovat i ty, kteří se do běžného studia učitelství nehlásí.

Korelace dimenzí self-efficacy podle KR a podle TALIS



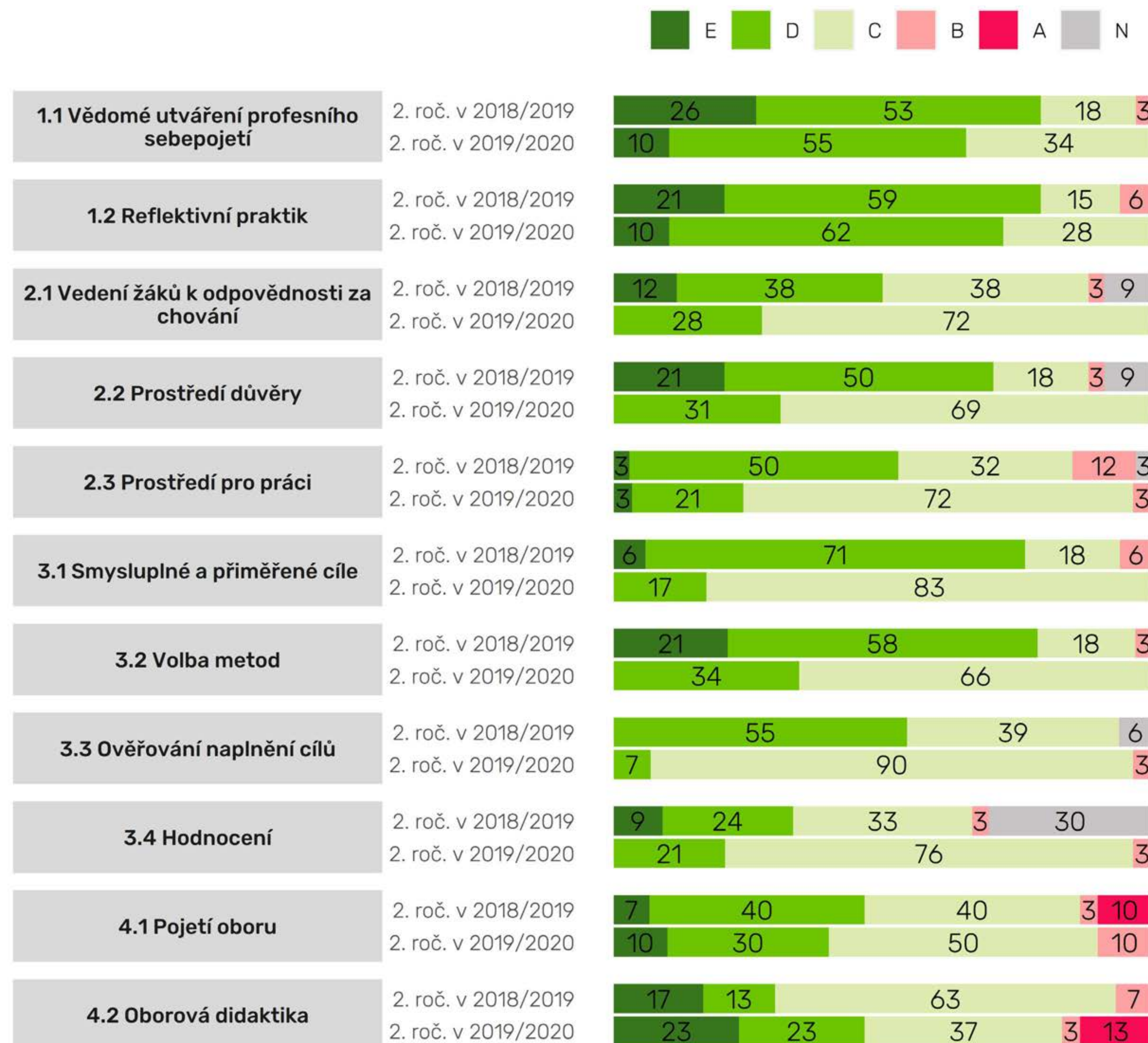
Hodnoty skóre studentů programu z běhu v letech 2019/20 až 2020/21. V Grafu je zobrazen Pearsonův korelační koeficient R. Každý bod reprezentuje hodnocení jednoho studenta v daném ročníku. N = 29

Graf ukazuje vztah mezi jednotlivými položkami self-efficacy TALIS s položkami KR použitého při hodnocení vzdělavateli a při sebehodnocení.

Existuje velmi silná souvislost mezi sebehodnocením v TALIS a sebehodnocením v Kompetenčním rámci UNŽ. To potvrzuje jeho validitu. Relativně omezená je souvislost mezi self-efficacy TALIS a hodnocením ze strany vzdělavatelů, ale i zde je souvislost pozitivní, studenti s vyšší self-efficacy v TALIS tedy mají vyšší hodnocení od lektorů a provázejících učitelů.

Vývoj silných a slabých stránok študentů

Jak se vyvíjí hodnocení studentů druhého ročníku — 2021 vs. 2020



Hodnocení vzdělavatelů u studentů na konci druhého ročníku, kteří začali výcvik ve školních letech 2018/2019 a 2019/2020. N = 68

- A – kompetence úspěšného uchazeče o studium, případně studenta učitelství po 2 měsících studia
- B – kompetence studenta učitelství v průběhu studia
- C – kompetence studenta učitelství v závěru studia/ minimální kompetence začínajícího učitele
- D – pokročilé kompetence začínajícího učitele
- E – kompetence zkušeného učitele

V porovnání s loňským hodnocením studentů UNŽ na konci studia, hodnotili vzdělavatelé v letošním roce méně často absolvující účastníky nejlepšími stupni E a D ve většině oblastí kompetenčního rámce. Studenti na konci druhého ročníku letos podle vzdělavatelů častěji dosahují „pouze“ kompetencí studenta učitelství v závěru studia (stupeň C). Jedinou výjimkou je oblast 4.2 (odborná didaktika), ve které se daří excelovat větší části studentů než v loňském roce.

Tento poněkud limitovaný rozvoj může být způsoben online praxí během epidemie Covid-19.

Absolventské šetření a výzkum žáků absolventů programu Učitel naživo

Shrnutí: Absolventské a žákovské šetření

- Absolventi programu po jeho ukončení nastupují jako učitelé do škol (75 %) či chtějí začít učit. Zhruba 70 % absolventů učí na základních školách, z toho více než polovina absolventů na státních ZŠ.
- Žáci absolventů UNŽ se učí naplno a s radostí: v průměru 80 % žáků uvedlo, že se v předmětu učí užitečné věci, chtějí se v něm co nejvíce naučit a vědí, v čem se zlepšovat. Přes 70 % se na hodiny těší a nebojí se zapojovat.
- Často vnímají absolventy lépe než předchozí učitele: v různých dimenzích vztahu k předmětu říká 25–40 %, že výuka se pod absolventem UNŽ zlepšila, podle 40–50 % zůstala stejná, jen menšina žáků pozoruje zhoršení.
- Absolventi UNŽ celkově zlepšují prožívání předmětu a výuky u žáků z nižšího i vyššího socioekonomického prostředí.
- Zlepšení vztahu k předmětu a k výuce častěji reportují žáci absolventů, kteří měli na konci studia lepší hodnocení od lektorů a provázejících učitelů. Kvalita vzdělávání tedy souvisí s dopady na žáky.
- Zlepšení předmětu a výuky také častěji reportují žáci u absolventů, kteří mají vysokou aktuální self-efficacy. To potvrzuje nutnost pracovat s absolventy i po ukončení programu.

Absolventské a žákovské šetření

Absolventy programu dotazujeme **každoročně** krátkým dotazníkem, ve kterém zjišťujeme:

- zda absolvent učí, na jaké učí škole, zda na škole zastává i další pozici a jak dlouho plánuje působit jako učitel.

Žákovské šetření realizujeme pravidelně ve třídách absolventů programu druhý (realizováno) a pátý rok po absolvování (v plánu).

- Žákovským šetřením zjišťujeme dopad programu přípravy učitelů na jejich žáky. V žákovském šetření se nezaměřujeme na dovednosti či gramotnosti žáků, ale na žákovské hodnocení výuky. Touto formou sledujeme, jak se absolventům daří v praxi.
- Otázky zahrnují hodnocení daného učitele (absolventa UNŽ) z perspektivy žáků, žáky rovněž žádáme o srovnání výuky jejich učitele (absolventa programu) s jejich předchozím učitelem téhož předmětu.
- Dotazník je administrován učiteli (absolventy programu vzdělávání učitelů), lze jej vyplňovat elektronicky či papírově. Žáci dotazník vyplňují anonymně.

Součástí žákovského šetření je **baterie Učitelé – hodnocení učitelů žáky od Kalibro**. Zahrnutí této baterie umožňuje srovnání s celostátním výběrovým šetřením Kalibro, do kterého se dobrovolně zapojují školy z České republiky. Data poskytnutá společností Kalibro jsou anonymizovaná a jedná se o agregovaná data za všechny školy.

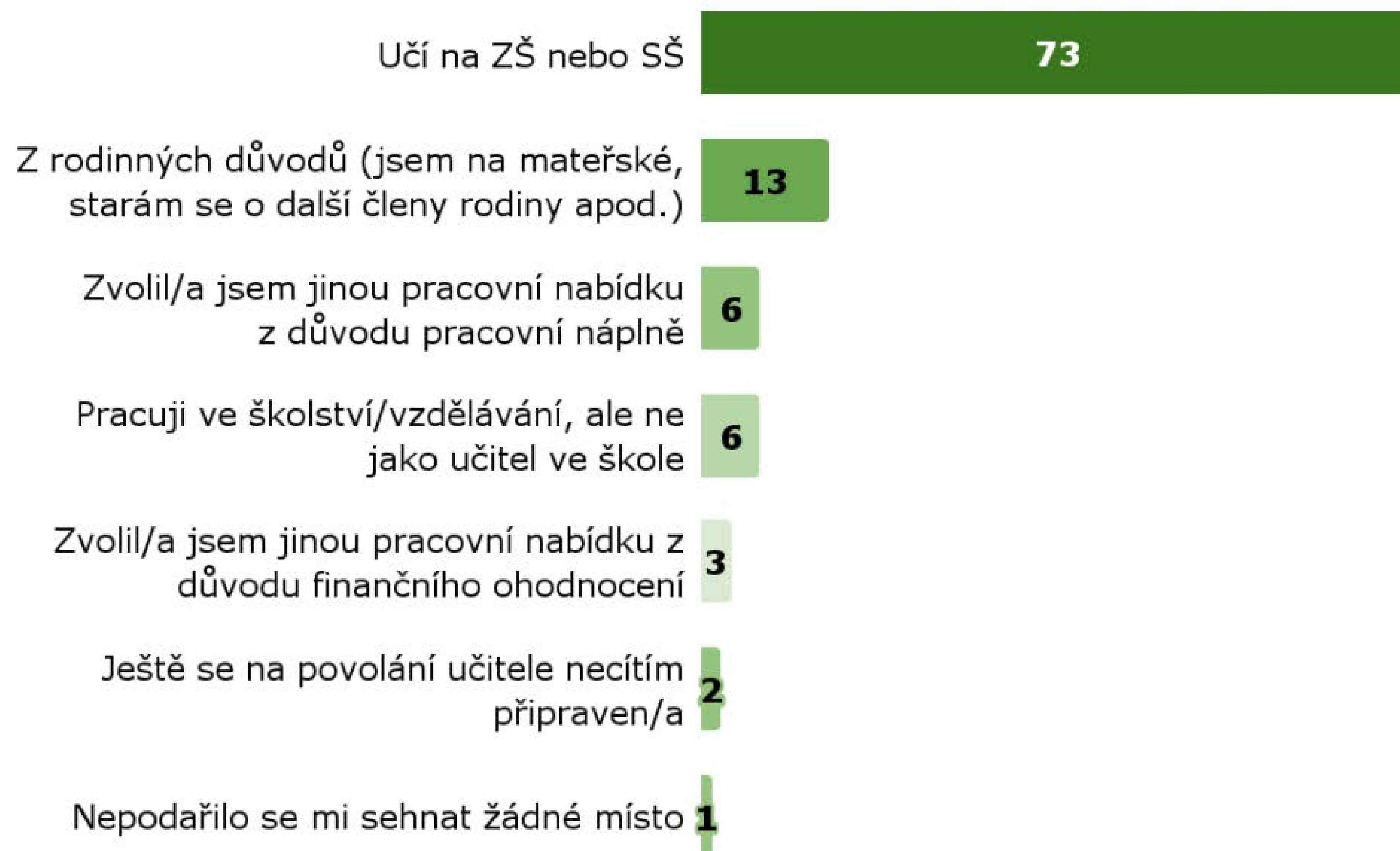
Nástroj žákovské zpětné vazby byl inspirován mezinárodními nástroji zaměřujícími se na zkoumání prostředí třídy, vztah učitele a žáka nebo podporu žáků ve výuce.

Zapojeným absolventům poskytujeme reporty z žákovského hodnocení. Učitelům tak poskytujeme zpětnou vazbu z pohledu žáků.

Absolventy programu sledujeme také v oblastech rozvoje učitelských dovedností: 2. a 5. rok po absolvování programu vyplňují dotazník s položkami Kompetenčního rámce. Ve stejné frekvenci sledujeme u těchto absolventů jejich žáky v žákovském šetření.

Absolventi: Setrvání v učitelské profesi

Graf uvádí **počty** (celkem osloveno 99 absolventů)



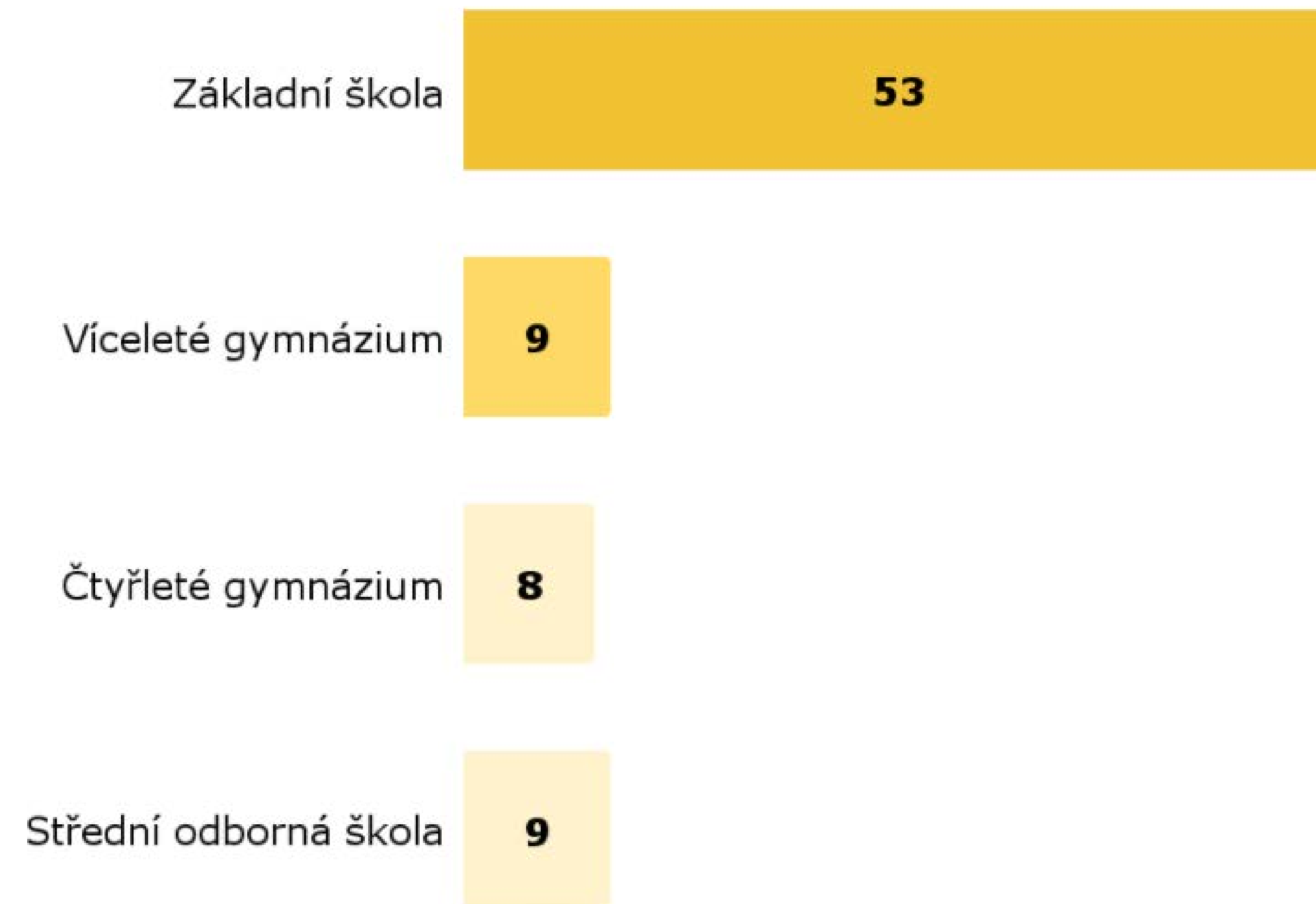
- **Téměř tři čtvrtiny** současných absolventů programu v tomto školním roce učí na základní nebo na střední škole.
- **Naprostá většina absolventů, kteří učí, chce učit dlouhodobě** (více než 5 let).
- Tři pětiny z 26 absolventů, kteří v tomto školním roce neučí, **plánují začít učit v nejbližších letech**. Desetina z 26 absolventů, kteří v tomto školním roce neučí, to plánují, pokud se změní jejich životní situace (např. rodičovská dovolená).

V grafu jsou zobrazeny počty odpovědí. Ptali jsme se 99 absolventů programu.

Absolventi, kteří letos neučí na ZŠ ani SŠ mohli uvádět více důvodů

Absolventi: Na jakých typech škol učí absolventi programu?

Graf uvádí **počty** (celkem 73 absolventů, kteří vyučují)

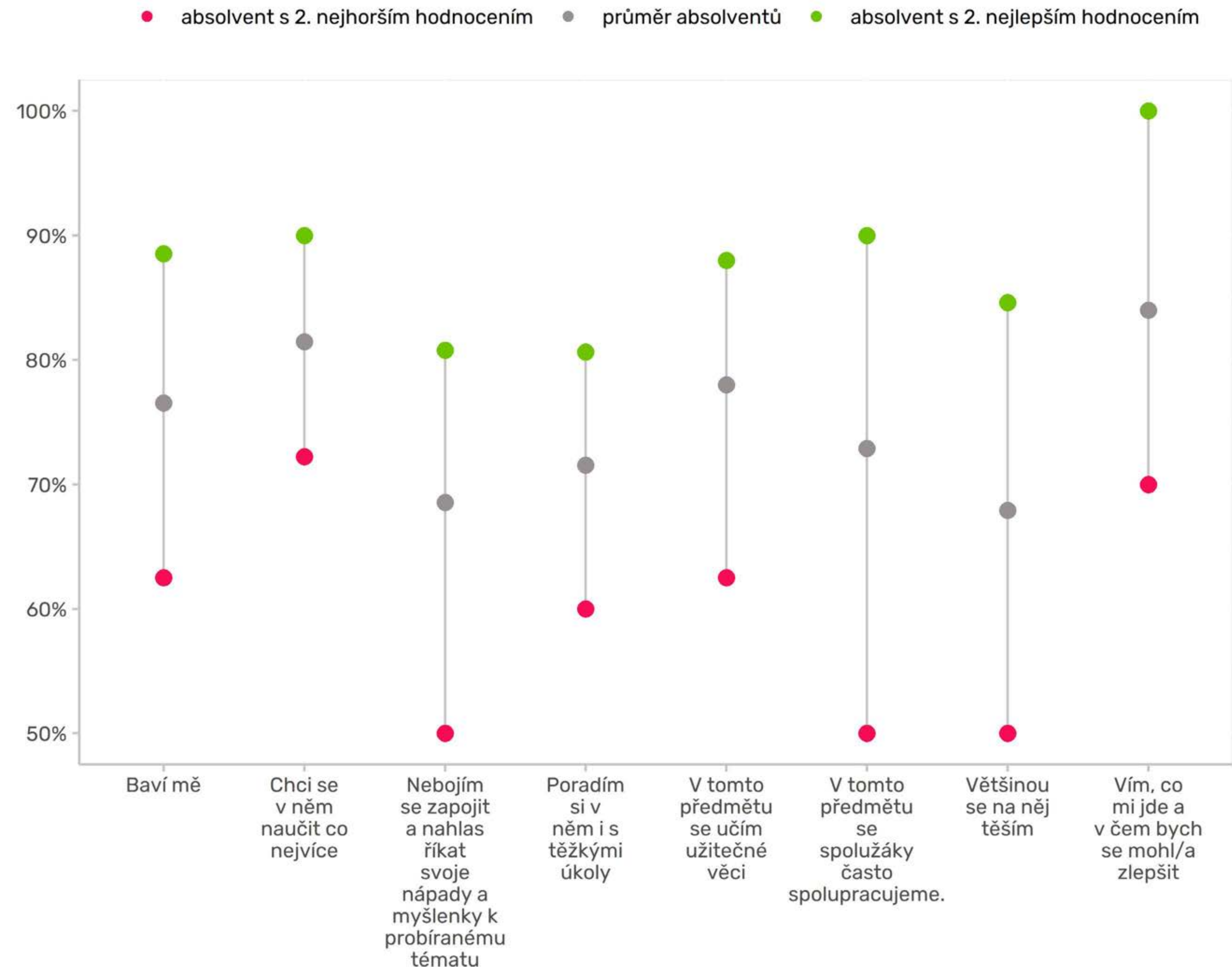


- Většina absolventů vyučuje na základních školách.
- **Více než polovina absolventů vyučuje na státních školách**, třetina na soukromých a desetina na církevních.
- Nejvíce absolventů vyučuje matematiku, občanskou výchovu a český jazyk, ale dohromady učí 15 různých předmětů.
- **31 absolventů působí v roli třídního učitele.**

V grafu jsou zobrazeny počty odpovědí. Ptali jsme se 73 absolventů, kteří uvedli, že v tomto školním roce vyučují na základní nebo na střední škole. Tři absolventi letos učí na dvou školách zároveň a těch jsme se ptali na typy obou škol.

Jak žáci hodnotí výuku absolventů programu?

Kolik žáků našich absolventů by o jejich předmětu řeklo:

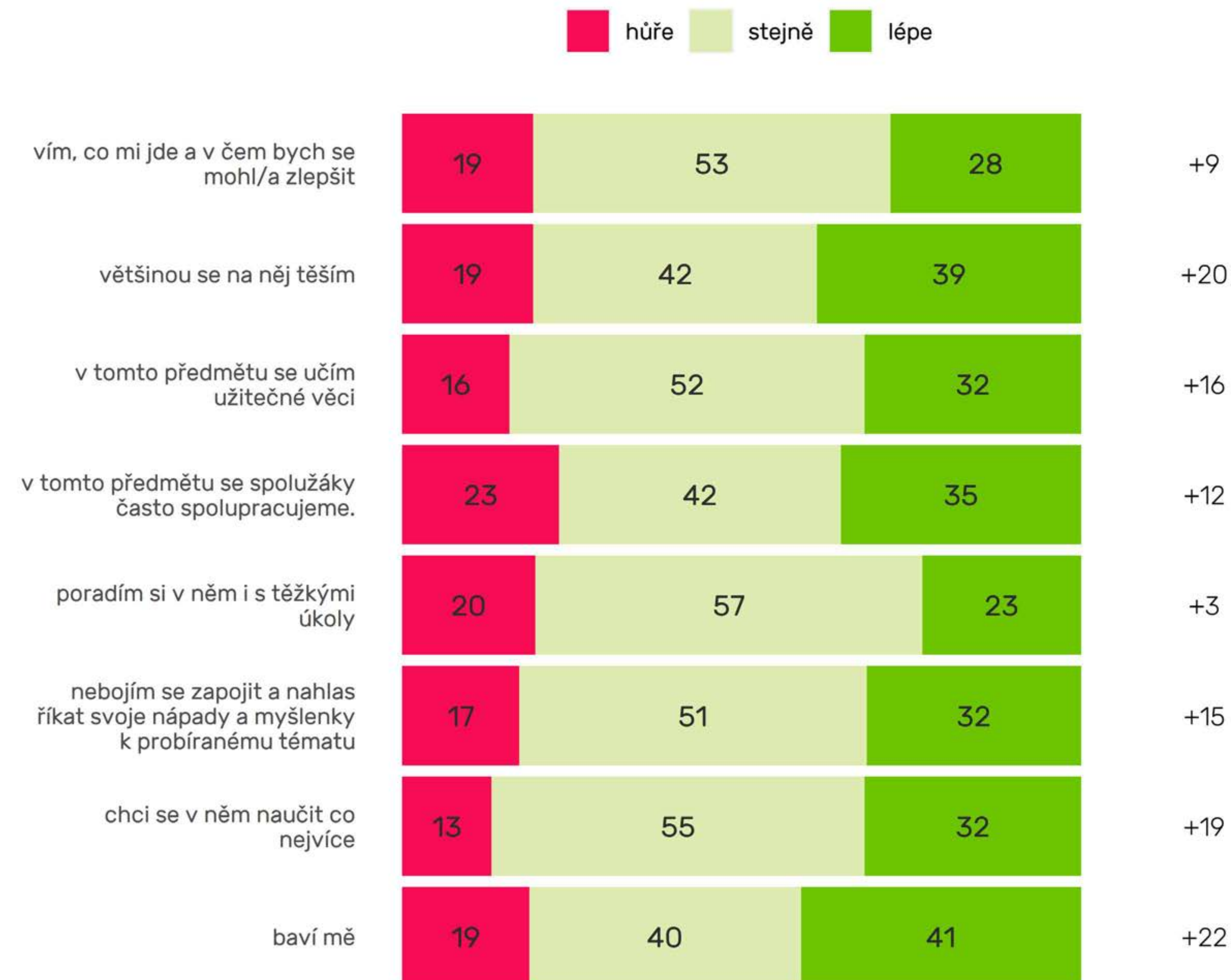


Podíl žáků, kteří u dané položky řekli "Určitě ano" nebo "Spíše ano"

Průměrné hodnoty absolventů, kteří jsou v roce 2020/21 v druhém roce po absolvování programu. N = 14

- Žákovská hodnocení jejich učitelů, absolventů programu po 2 letech od absolvování, jsou velmi vysoká.
- V průměru 80 % žáků všech zkoumaných absolventů říká, že se v předmětu učí užitečné věci, chtějí se v něm co nejvíce naučit a vědí, v čem se zlepšovat. Okolo 70 % se na hodiny těší a nebojí se zapojovat.
- Studenti tak mají vysoké hodnocení jak z hlediska vztahu předmětu, tak studijní autonomie.

Jak žáci hodnotí absolventy ve srovnání s minulým učitelem stejného předmětu?



Srovnání hodnocení absolventů s hodnocením předchozího učitele. Odpovědi žáků, kteří měli v minulých letech na daný předmět i jiného učitele. Šetření probíhalo ve třídách absolventů, kteří jsou v roce 2020/21 v druhém roce po absolvování programu. Vedle grafu jsou zobrazeny rozdíly mezi hodnotami "lépe" a "hůře". N = 561

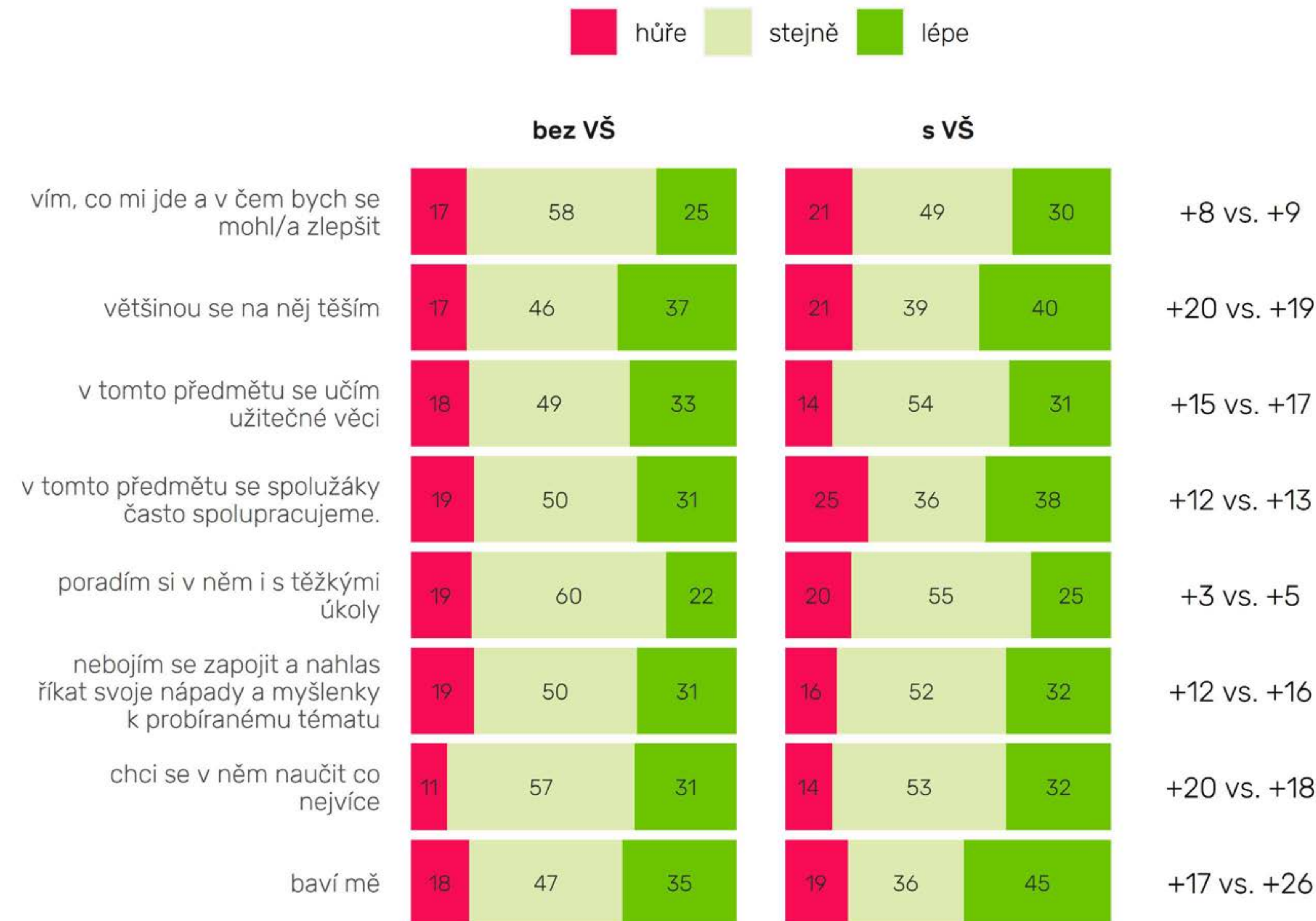
Žáci absolventů programu také srovnávají svého učitele (absolventa programu) s předchozím učitelem stejného předmětu. Absolventy UNŽ hodnotí žáci ve všech oblastech **lépe** než předchozí učitele téhož předmětu.

Výrazný rozdíl je v položkách:

- Předmět mě baví.
- Chci se v něm co nejvíce naučit.
- V tomto předmětu se učím užitečné věci.
- Většinou se na něj těším.

Jak souvisí vnímaná změna výuky se socioekonomickým původem rodičů

Srovnání hodnocení absolventů žáky s hodnocením předchozího učitele, souvislost s nejvyšším dosaženým vzděláním rodičů žáka



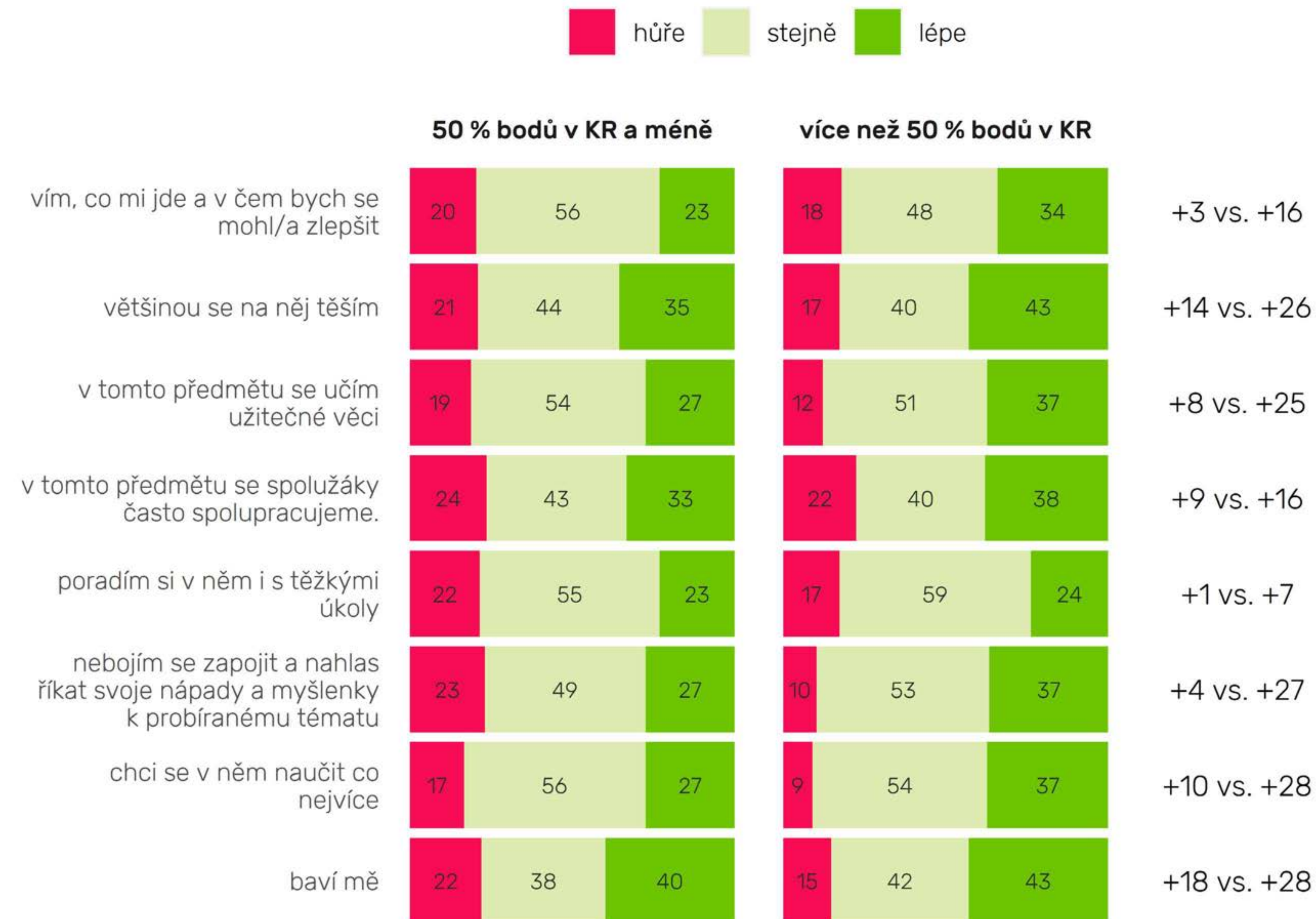
Srovnání hodnocení absolventů s hodnocením předchozího učitele. Odpovědi žáků, kteří měli v minulých letech na daný předmět i jiného učitele. Šetření probíhalo ve třídách absolventů, kteří jsou v roce 2020/21 v druhém roce po absolvování programu. Vedle grafu jsou zobrazeny rozdíly mezi hodnotami "lépe" a "hůře". N = 561

Absolventi UNŽ zlepšují vnímání svých předmětů mezi žáky ze všech socioekonomických skupin. U žáků s VŠ vzdělanými rodiči a rodiči bez VŠ převažuje pocit, že předmět se zlepšil nad pocíťovaným zhoršením. A to ve všech dimenzích od drobného zlepšení studijní autonomie a self-efficacy (poradím si i těžkými úkoly) po velké zlepšení v zábavnosti předmětu (těším se, baví mě).

Žáci s VŠ vzdělanými rodiči jsou ve svých hodnocení rozmanitější – častěji říkají, že se předmět zlepšil či zhoršil. Mají zřejmě více vyprofilovaná očekávání od výuky.

Jak souvisí vnímaná změna výuky s aktuální self-efficacy absolventů

Srovnání hodnocení absolventů žáky s hodnocením předchozího učitele, souvislost se současným sebehodnocením absolventů



Srovnání hodnocení absolventů s hodnocením předchozího učitele. Odpovědi žáků, kteří měli v minulých letech na daný předmět i jiného učitele. Šetření probíhalo ve třídách absolventů, kteří jsou v roce 2020/21 v druhém roce po absolvování programu. Vedle grafu jsou zobrazeny rozdíly mezi hodnotami "lépe" a "hůře". N = 561

Hodnocení žáků do jisté míry souvisí s profesním sebevědomím absolventů. Absolventi s vyšším sebehodnocením a self-efficacy (měřeno průměrem v Kompetenčním rámci UNŽ) jsou žáky hodnoceni lépe než ti s nižším sebehodnocením a self-efficacy.

Kauzalita zde může jít oběma směry, tedy absolventi si věří, protože mají lepší feedback od žáků, nebo lépe vyučují, protože mají vyšší profesní sebevědomí.

Souvislost se self-efficacy na konci studia, tedy před nástupem do praxe, je relativně malá. Klíčové může být udržení profesního sebevědomí a komunikace s absolventy programu i v prvním a druhém roce po absolutoriu.

Jak souvisí vnímaná změna výuky s hodnocením na konci studia

Srovnání hodnocení absolventů žáky s hodnocením předchozího učitele, souvislost s hodnocením studentů vzdělavateli na konci programu



Žáci lépe hodnotí učitele, kteří měli na konci studia UNŽ lepší hodnocení od průvodců a provázejících učitelů. U těchto studentů 35 % žáků říká, že nyní přesněji vědí, co jim jde a na čem musejí pracovat a 17% v tomto cítí proti minulosti zhoršení. U učitelů, kteří měli na konci studia UNŽ horší hodnocení, 23 % žáků pociťuje zlepšení a 21 % zhoršení.

Žáci často pociťují zlepšení předmětu i u absolventů z horší poloviny. Dobře hodnocení studenti UNŽ ale vnímání předmětu zlepšují více. To je dokladem, že pokud bude program dosahovat u maxima studentů svých cílů, více žáků se bude učit naplno a s radostí.

Srovnání hodnocení absolventů s hodnocením předchozího učitele podle hodnocení absolventů na konci jejich studia programu Učitel naživo ve šk. roce 2017/2018. Odpovědi žáků, kteří měli v minulých letech na daný předmět i jiného učitele. Šetření probíhalo ve třídách absolventů, kteří jsou v roce 2020/21 v druhém roce po absolvování programu. N žáků = 561

Závisí hodnocení žáků na sebehodnocení studentů v programu?

Srovnání hodnocení absolventů žáky s hodnocením předchozího učitele, souvislost s hodnocením studentů vzdělavateli na konci programu



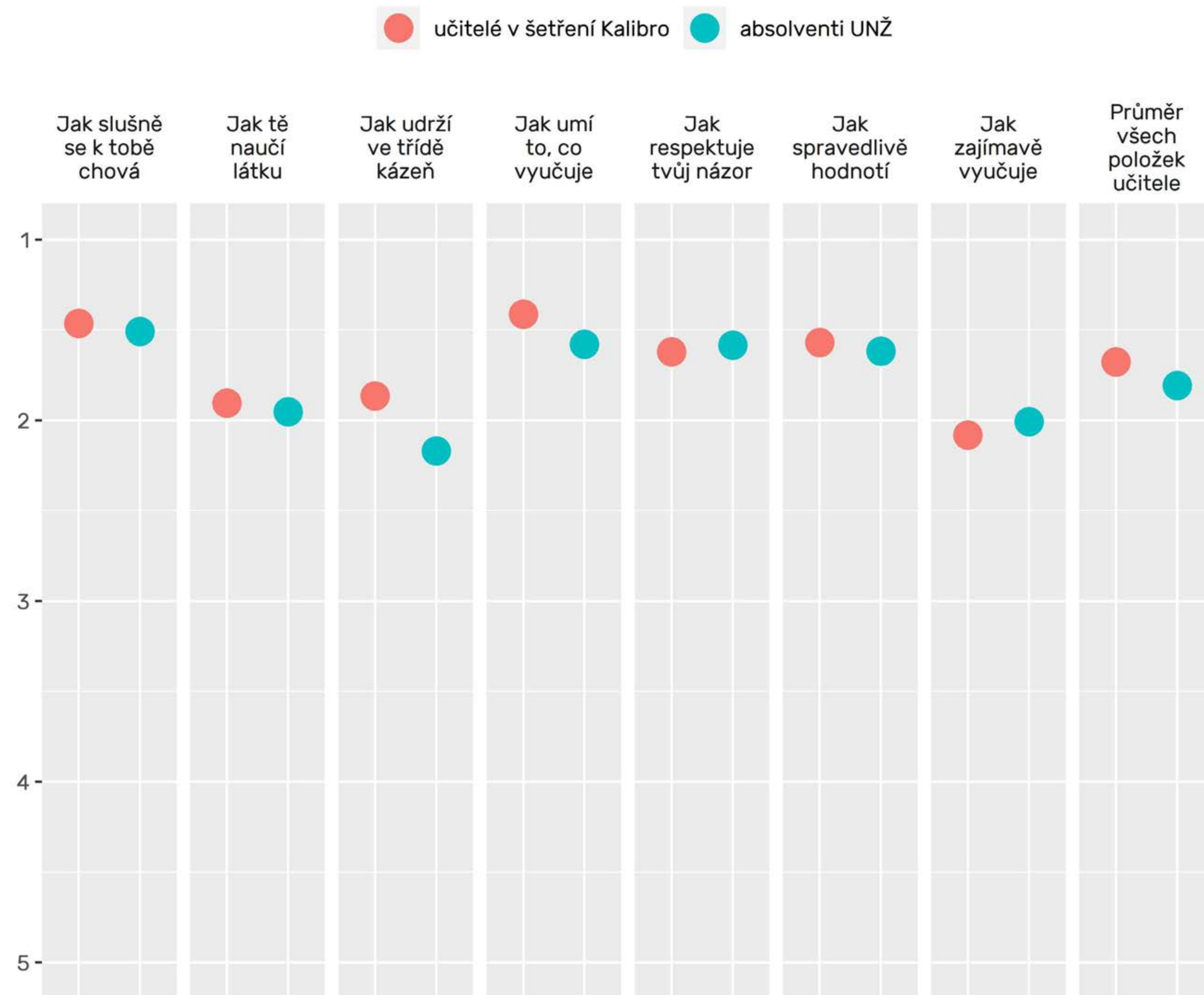
Mezi sebehodnocením studentů na konci programu a jejich hodnocením jejich vlastními žáky 2 roky po absolvování už tak jasná souvislost (oproti např. hodnocení vzdělavateli na konci programu) není.

U některých položek, jako zábavnost předmětu, zdání žáci poradí i s těžkými úkoly nebo četnost spolupráce, sice pozitivní rozdíl vidíme, u ostatních je ale minimální a u odvahy se zapojit a nahlas říkat svoje nápady či myšlenky nebo četnosti spolupráce s dalšími spolužáky, je záporná.

To indikuje, že pro úspěšnost studenta v praxi je během programu více určující hodnocení jeho vzdělavateli, než jeho sebehodnocení, tedy že pohled vzdělavatele je důležitým evaluačním nástrojem.

Srovnání hodnocení absolventů s hodnocením předchozího učitele podle sebehodnocení absolventů na konci jejich studia programu Učitel naživo ve šk. roce 2017/2018. Odpovědi žáků, kteří měli v minulých letech na daný předmět i jiného učitele. Šetření probíhalo ve třídách absolventů, kteří jsou v roce 2020/21 v druhém roce po absolvování programu. N žáků = 561

Hodnocení absolventů žáky ve srovnání s Kalibrem



Srovnání průměrných hodnocení žáků 14 absolventů UNŽ a 357 českých učitelů ze šetření Kalibro. V grafu jsou zobrazeny průměry hodnocení učitele žáky na škále známek 1 (nejlepší) až 5 (nejhorší) agregovaných na úrovni učitele.

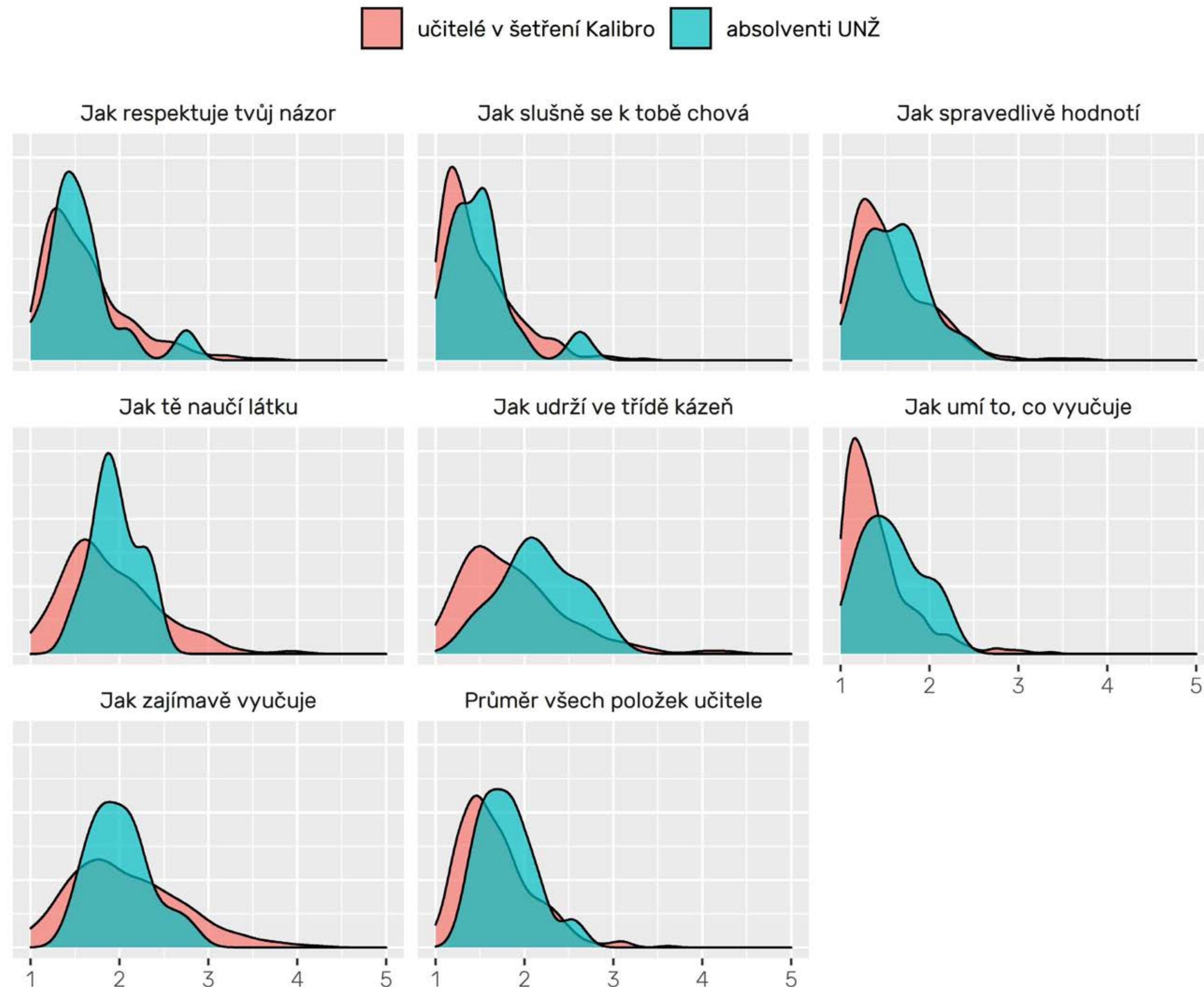
Hodnocení žáků absolventů je velmi podobné hodnocení žáků učitelů zapojených do šetření Kalibro.

Šetření Kalibro poptávají školy na dobrovolné bázi a učitelé v něm zapojení mají i větší praxi.

Absolventi UNŽ si tak nevedou z pohledu žáků špatně ani ve srovnání se zkušenějšími učiteli z nadprůměrných škol.

Slabší položkou u absolventů UNŽ je Jak udrží kázeň ve třídě a Jak umí to, co vyučuje. Naopak absolventi si stojí mírně lépe v otázce „Jak zajímavě vyučuje“. To potvrzuje všechna zjištění z kompetenčního rámce a TALIS, slabinou některých absolventů je udržování kázně a částečně oborová didaktika. Silnou stránkou je smysluplnost a zajímavost výuky.

Hodnocení absolventů žáky ve srovnání s Kalibrem



Srovnání hodnocení žáků 14 absolventů UNŽ a 357 českých učitelů ze šetření Kalibro. V grafu jsou zobrazeny relativní četnosti průměrných hodnocení učitele žáky na škále známkování 1 (nejlepší) až 5 (nejhorší) agregované na úrovni učitele.

Detailnější obrázek z předchozího grafu ukazuje rozložení hodnocení absolventů UNŽ a učitelů v šetření Kalibro (density graf).

Mezi absolventy programu UNŽ celkově nejsou učitelé se špatným hodnocením od žáků. Program celkově připravuje absolventy rovnoměrné kvality.

Oproti českým učitelům mají absolventi celkově nižší / posunuté hodnocení v položce Jak udrží kázeň ve třídě.

T

A

Tento projekt je spolufinancován se státní podporou Technologické agentury ČR v rámci Programu ÉTA.

Č

R

www.tacr.cz

Výzkum užitečný pro společnost.

Autoři zprávy

PAQ research

Jana Bicanová, Michal Kunc, Daniel Prokop

Evaluační tým Učitele naživo

Jana Korábová, Barbora Zavadilová

Odborná spolupráce

Blanka Vaculík Pravdová, Matouš Bořkovec, Alexis Katakaidis, Věra Motyčková, Jiří Munich

Publikace: Evaluační zpráva z programu Učitel naživo 2019/2021 (TL03000556-V2)

Vydal: Učitel naživo, z. ú., v roce 2021

Jazyková úprava: Zuzana Kročáková, Mariana Zavadil

Grafické práce: Karolína Pravdová

Zodpovědný řešitel: Barbora Zavadilová, barbora.zavadilova@ucitelnazivo.cz

Další partneři organizace



Ondřej
Bartoš

Dušan
Šenkypl

Jan
Barta

Tomáš
Čupr

Jan
Červinka



Pavel
Mucha

David
Holý

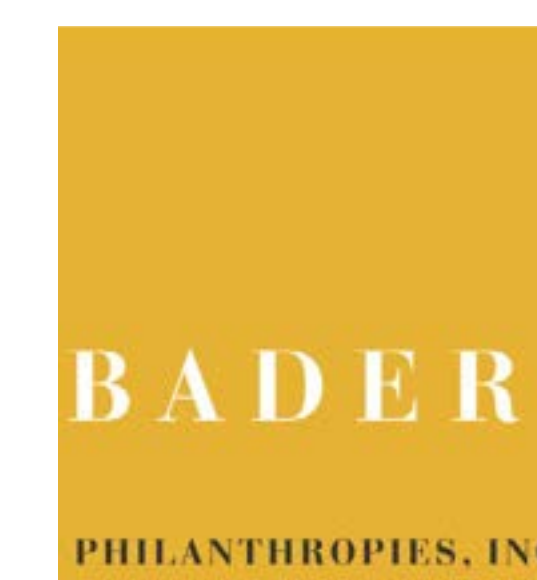
Petr
Krajíček

Ondřej
Fryc



Vladimíra
Glatzová

Matěj
Turek



McKinsey
& Company



Odkazy

Přehled dosavadních výstupů evaluace:

Žlutá zpráva se stručnými výstupy z evaluace za rok 2019/2020:

<https://www.ucitelnazivo.cz/files/evaluacni-zprava-snidane-s-donory-2019-2020.pdf>

Evaluační zpráva z roku 2019 s detailním popisem východisek evaluace:

<https://www.ucitelnazivo.cz/files/1107-evaluacni-zprava-2018-2019.pdf>

Náš dopad: výstupy z evaluace z druhého ročníku:

<https://www.ucitelnazivo.cz/files/evaluacni-zprava-2018-2019.pdf>

Zpráva z druhého ročníku:

<https://www.ucitelnazivo.cz/files/zluta-zprava-tudy-to-jde-2017-19-b5-250x176mm-1.pdf>

Evaluační zpráva z roku 2017 zpracovaná: doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D. prof. PhDr. Milan Pol, CSc.:

<https://www.ucitelnazivo.cz/files/unz-evaluace-zprava-pol-lazarova-web.pdf>

Metodiky **Projektu VEPVU** – Vývoj evaluace programů vzdělávání učitelů: Nástroje a metodiky evaluace vzdělávání učitelů dostupné zde: <https://www.ucitelnazivo.cz/evaluace-metodiky>

Příloha

- Kompetenční rámec a jeho popis
- Další zjištění z analýz a analýzy, které nepřinesly zajímavá zjištění

Kompetenční rámec (položky a popis úrovní)

Kompetenční rámec

studijní oblast 1: **učitel a jeho osobnostní rozvoj**

- 1.1 Používám nástroje k vědomému utváření svého profesního sebepojetí.
- 1.2. Stávám se reflektujícím praktikem.

studijní oblast 2: **učitel a jeho intervence v oblasti vztahové**

- 2.1 Vedu žáky k odpovědnosti za jejich chování.
- 2.2 Utvářím a rozvíjím prostředí důvěry.
- 2.3 Utvářím prostředí, ve kterém mají děti prostředí vhodné pro práci, v případě potřeby intervenuji do chování dětí.

studijní oblast 3: **učitel jako tvůrce příležitostí pro učení druhých**

- 3.1 Formuluji pro různé děti smysluplné (tzn. i přiměřené) cíle.
- 3.2 Volím, realizuji a vyhodnocuji vhodné cesty k naplnění cílů.
- 3.3 Ověřuji, zda děti dosáhly naplnění cílů (a jak).
- 3.4 Hodnotím způsobem podporujícím autonomní učení dětí.

studijní oblast 4: **učitel a jeho vzdělávací obor**

- 4.1 Mám utvořeno dlouhodobé pojetí svého oboru navázané na RVP.
- 4.2 Prokazuji oborové znalosti potřebné k provázení žáků.

Učitel a jeho osobnostní rozvoj — studijní oblast 1

1.1 Využívám nástroje k vědomému utváření profesního sebepojetí.

- 1.1.1A Popsal jsem, jakým (ne)chci být učitelem.
- 1.1.2A Popsal jsem, co toto (ne)chtěné já znamená pro mne, co pro děti.
- 1.1.3A Ujasnil jsem si, jaké kroky musím udělat, abych mohl dosáhnout tohoto chtěného já (případně, abych se nepřiblížil podobě nechtěného já).
- 1.1.4B Zformuloval jsem svůj osobní rozvojový cíl.
- 1.1.5B Můj osobní rozvojový cíl vychází z mého (ne)chtěného učitelského já.
- 1.1.6B Prošel jsem si kompetenční rámec a ověřil si, jestli v něm lze najít inspiraci pro kroky, kterými chci dojít k naplnění ORC.
- 1.1.7B Navržené kroky k dosažení ORC jsem konzultoval s provázejícím učitelem a se spolužákem.
- 1.1.8C Rozpracoval jsem jednotlivé kroky, které mě k naplnění osobního rozvojového cíle mohou vést.
- 1.1.9C Zařazuji do své pedagogické práce kroky, které mi pomáhají dosáhnout ORC.
- 1.1.10C Na základě zakázky vyhodnocuji, jak se mi (ne)daří naplňovat osobní rozvojový cíl i s provázejícím učitelem nebo se spolužákem
- 1.1.11C Vyhodnocuji, jak se mi (ne)daří naplňovat osobní rozvojový cíl, stanovuji si další kroky pro jeho úspěšné naplnění, případně cíl zpřesňuji.
- 1.1.12D Od provázejícího učitele nebo od spolužáka, kteří pozorují moji výuku, vím, že jsou při mé práci s dětmi pozorovatelné jevy, na nichž je patrný dopad mého ORC na děti.
- 1.1.13D Hledám další nástroje profesního rozvoje (profesní portfolio, kolegiální hospitace, účast na seminářích ad.)
- 1.1.14D Využívám různé nástroje profesního rozvoje s ohledem na svou aktuální profesní situaci.
- 1.1.15E Vyhodnocuji dopad konkrétního nástroje na svůj profesní rozvoj.

- 1.1.16E Vyhodnocuji vývoj svých osobních rozvojových cílů a komentuji jej ve vztahu ke svému profesnímu sebepojetí nebo k některé z jeho složek, např. k (ne)chtěným učitelským já.
- 1.1.17E Hledám různé nástroje profesního rozvoje bez ohledu na svou aktuální profesní situaci.
- 1.1.18E Využívám některé běžné situace (učební, životní) ke svému profesnímu rozvoji.

1.2 Stávám se reflektujícím praktikem

- 1.2.1A Popíšu a vysvětlím jednotlivé fáze procesu reflexe (např. podle A.L.A.C.T. modelu).
- 1.2.2B Funkčně odlišuji pojmy zpětná vazba, sdílení a reflexe.
- 1.2.3B Zpětně se ohlížím za zkušeností, popisuji podstatné znaky toho, co se (ne)stalo, identifikuji, co je příště potřeba udělat stejně/jinak.
- 1.2.4B Od provázejícího učitele nebo od spolužáka získávám zpětnou vazbu na své návrhy.
- 1.2.5C Hledám informace (z různých zdrojů) pro porozumění příčinám toho, co se stalo.
- 1.2.6C Analyzuji zpětnou vazbu získanou z různých zdrojů.
- 1.2.7D Navrhuji alternativní řešení situace, u níž nebyly využity příležitosti k učení.
- 1.2.8D Při navrhování nových řešení přihlížím ke svým silným stránkám, podporuji svou self-efficacy.
- 1.2.9E Identifikuji pedagogické situace, které byly nevyužitou příležitostí k učení.

Učitel a jeho intervence vztahové — studijní oblast 2

2.1 Vedu žáky k odpovědnosti za (jejich) chování

- 2.1.1A Zním strategie, metody, aktivity a principy vedení žáků k zodpovědnosti za jejich chování a k samostatnosti a umím uvést jejich příklady.
- 2.1.2B Při pozorování výuky (své i kolegy, z videozáznamu i při hospitaci) jsem identifikoval situace, kdy byly děti vedeny či mohly být vedeny k přebírání zodpovědnosti za své chování a k samostatnosti.
- 2.1.3C Vyzkoušel jsem některý z principů, strategií, metod či aktivit, které vedou žáky k odpovědnosti a k samostatnosti.
- 2.1.4D Ve třídě jsem opakovaně zařadil aktivity a metody, strategie a principy práce, které podporují děti v tom, aby přebíraly zodpovědnost za své chování a vyhodnotil jsem si jejich účinnost.
- 2.1.5D Při práci s dětmi cíleně zařazuji a vyhodnocuji takové metody, strategie, aktivity, principy práce, které vedou žáky k tomu, aby přebírali odpovědnost za své chování.
- 2.1.6E Umím bez přípravy řešit situace ve škole tak, abych podporoval u žáků rozvoj jejich odpovědnosti a samostatnosti.

2.2 Utvářím a rozvíjím prostředí důvěry

- 2.2.1A Zním strategie, metody, aktivity a principy, které podporují důvěru žáků.
- 2.2.2B Naplňuji základní předpoklady pro vznik prostředí důvěry (plním sliby, chodím včas, oslovuji žáky křestním jménem, nemluví o žácích pejorativně za jejich zády, reaguji na situace porušování pravidel, jsem konzistentní v chování k dětem, zveřejňuji své chyby).
- 2.2.3B Vedu žáky k tomu, aby se poznávali.
- 2.2.4C Cíleně reaguji na projevy ohrožující důvěru ve třídě.
- 2.2.5C Vedu žáky k tomu, aby se oceňovali a dávali si zpětnou vazbu.

- 2.2.6D Dávám žákům prostor, aby mohli reflektovat, jak konkrétní situace ve třídě mohla podpořit/ohrožit prostředí důvěry. Učím je rozumět dynamice skupiny.
- 2.2.7D Vedu žáky k tomu, aby aktivně jednali v situacích ohrožujících důvěru ve třídě.
- 2.2.8E Vedu žáky ve výuce (i mimo ni) k rozlišování jejich interpretací a reálného stavu věcí (příklad: Ivan po mně hodil botu versus přiletěla ke mně bota), a tím rozvíjím jejich porozumění rozdílu mezi příčinami a následky jednání. Díky tomu upevňuji jejich důvěru ve spravedlnost.

2.3 Utvářím prostředí, ve kterém mají děti prostředí vhodné pro práci, v případě potřeby intervenuji do chování dětí

- 2.3.1A Zním strategie, metody, aktivity a principy, které podporují ve třídě prostředí vhodné pro práci.
- 2.3.2B Stanovujeme (spolu s dětmi) jednoduchá pravidla pro komunikaci a chování ve třídě.
- 2.3.3B Cíleně reaguji na chování dětí, které ohrožuje prostředí vhodné pro práci.
- 2.3.4C V některých běžných situacích (například nedodání úkolu, nadávka spolužákovi, zesměšnění názoru spolužáka atd.) cíleně vedu žáky k řešení následků jejich chování.
- 2.3.5C Pro předcházení problémovým situacím a k jejich řešení hledám inspiraci v odborné literatuře.
- 2.3.6C V případě potřeby vyhledávám pomoc školního poradenského pracoviště.
- 2.3.7D Vyhodnocuji závažnost konkrétní situace ve třídě a na tomto základě volím vhodný postup (uspořádání třídnické hodiny, okamžité vyřikávání, individuální pohovor, ochrana poškozeného).
- 2.3.8D Vždy vědomě (ne)reaguji na chování žáků, které ohrožuje prostředí vhodné pro práci.
- 2.3.9D Cíleně vedu žáky k řešení následků jejich chování.
- 2.3.10D Vedu žáky k tomu, aby aktivně jednali v situacích, kdy je narušené prostředí vhodné pro práci.
- 2.3.11E Dokáži opustit naplánovaný průběh hodiny a věnovat se řešení aktuální situace ve třídě.
- 2.3.12E Analyzuji situace, ve kterých došlo ve třídě k narušení prostoru vhodného pro práci s cílem identifikovat možné příčiny (například opakovaných neúspěchů některých žáků nebo táhnoucí se spor z přestávky) a realizuji opatření vedoucí k řešení příčin.

Učitel jako tvůrce příležitostí pro učení druhých — studijní oblast 3

3.1 Formuluji pro různé děti smysluplné (tzn. i přiměřené) cíle

- 3.1.1A Znam Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (případně RVP pro gymnázia).
- 3.1.2A Porozuměl jsem pojmům: klíčové kompetence, vzdělávací oblast, vzdělávací obor, průřezová témata, očekávané výstupy učení.
- 3.1.3A Znam argumenty objasňující smysluplnost práce s cíli výuky.
- 3.1.4B Zkouším naformulovat cíle aktivity, kterou vedu.
- 3.1.5B Vyhodnocuji, zda aktivita kterou jsem vedl, splnila můj záměr.
- 3.1.6.B Promýšlím (sám, spolu s provázejícím učitelem, se spolužákem) cíle výuky.
- 3.1.7B Formuluji smysluplné rozvojové cíle pro provázaný edukační blok.
- 3.1.8B Stanovuji cíle na základě reflexe předchozích zkušeností.
- 3.1.9C Formuluji smysluplné cíle výuky s ohledem na potřeby dětí. Cíle jsou přiměřené věku a možnostem dětí i mě.
- 3.1.10C Cíle výuky promýšlím/argumentuji ve vztahu k provázanosti výuky.
- 3.1.11C Cíle výuky promýšlím/argumentuji ve vztahu k cílům dlouhodobým (ve vazbě na potřeby dětí, jejich dlouhodobé porozumění, na svou učitelskou vizi/pojetí výuky, na RVP apod.)
- 3.1.12D Vedu děti k tomu, aby rozuměly cílům výuky, a tedy i tomu, kam směřuje jejich učení. Sdílím se žáky cíle učení, případně žáky vedu k jejich vyvození.
- 3.1.13D S ohledem na různorodé potřeby dětí diferencuji cíle ve výuce.
- 3.1.14E Vědomě využívám možností přenášení odpovědnosti ve stanovování cílů výuky na děti.

3.2 Volím, realizuji a vyhodnocuji vhodné cesty k naplnění cílů

- 3.2.1A Vytvářím si zásobník metod a forem práce. (Využívám různé zdroje: vlastní reflektované zkušenosti, zkušenosti jiných, odbornou literaturu a zkušeností z výcviku).
- 3.2.2B Používám metody, při kterých se cítím bezpečně a které vedou k naplnění cíle.
- 3.2.3B Obohacuji svou práci o nové metody, směřující k naplnění cílů.
- 3.2.4C Metody a formy práce volím tak, aby odpovídaly potřebám dětí i cílům učení.
- 3.2.5C Ohlížím se za tím, jak metoda či forma výuky fungovala v konkrétní třídě/skupině dětí, zda vedla k (ne)naplnění cíle a hledám proč.
- 3.2.6C Při volbě metod a forem práce zohledňuji i dlouhodobé cíle učení.
- 3.2.7D Vyhodnocuji efektivitu konkrétních metod z hlediska cílů, potřeby dětí, jejich dlouhodobého porozumění, RVP.
- 3.2.8D Vyhodnocuji efektivitu konkrétních metod ve vztahu k cílům, kvalitě učebních procesů a klimatu vyučování
- 3.2.9D Vedu děti k hodnocení a k vývoji metod a forem učení, k hledání jejich přínosu pro ně samotné.
- 3.2.10E Vědomě využívám možností přenášení odpovědnosti ve stanovování metod a forem práce na děti.
- 3.2.11E Nabízím dětem různé cesty k naplnění stejného cíle.

3.3 Ověřuji, zda děti dosáhly naplnění cílů (a jak)

- 3.3.1A Zním způsoby, kterými mohu ověřovat naplnění cílů.
- 3.3.2B Vyhodnocuji dosažení cílů na základě pozorování žáků při práci a výstupů jejich práce.
- 3.3.3B Sdílím a promýšlím způsoby, jak ověřovat naplnění cílů se spolužákem, provázejícím učitelem apod.
- 3.3.4B Už při plánování výuky přemýšlím o tom, jakým způsobem ověřím naplnění cíle.
- 3.3.5C V procesu výuky získávám důkazy o učení. (Odlišuji důkazy o tom, že dítě „něco umí“ od toho, že se „dítě něco naučilo“; tzn. že využívám k posouzení posunů v učení i prekoncepty dětí).
- 3.3.6C Posuzuji, zda jsou důkazy o učení ve shodě se stanoveným cílem.
- 3.3.7C Využívám různých zdrojů k reflexi procesu učení (pozorování, důkazy o učení, důkazy o dosažení cíle, kolegiální observace, reflektivní rozhovor s provázejícím učitelem, hospitace apod.).

- 3.3.8C Závěry z reflexe procesu učení zohledním při plánování další vyučovací jednotky.
- 3.3.9D Reflektuji dopad svého snažení na děti v různých rovinách a vztazích procesu (znalosti, dovednosti, dlouhodobé porozumění, sociální vztahy, individualizace, inkluze).
- 3.3.10E Vědomě využívám možností přenášení odpovědnosti v hledání způsobů ověření naplnění cíle na děti.

3.4 Hodnotím způsobem podporujícím autonomní učení dětí.

- 3.4.1A Zním principy a znaky formativního a sumativního hodnocení a dokážu pojmenovat jejich význam a místo v procesu žákovského učení a rozvoje.
- 3.4.2B Vnímám/zaznamenávám formulace, které používáme (já, provázející učitel, spolužák) při hodnocení práce dětí a jejich dopad na žáka/děti.
- 3.4.3C Zaznamenám situace, kdy se hodnocení odehrálo v procesu výuky, a pojmenuji nástroje, funkce a cíle tohoto hodnocení.
- 3.4.4C Hledám inspiraci (u provázejícího učitele, ve výcviku, v odborné literatuře) a zjišťuju, jaké podoby může mít formativní hodnocení.
- 3.4.5C Zkouším děti hodnotit formativně (vyžívám popisný jazyk, kontroluji, zda hodnotím práci dětí, ne děti, akcentuji rozvojovou funkci hodnocení, formuluji kritéria apod.)
- 3.4.6D Zkouším různé metody a formy hodnocení, u kterých mám vyargumentováno, že slouží k rozvoji dětí a zkvalitnění učebních procesů, a reflektuji jejich dopad na děti.
- 3.4.7D Uvědomuji si další možnosti rozvoje v oblasti hodnocení (pro sebe i pro děti) a stanovuji si smysluplné cíle pro další období.
- 3.4.8D Na základě reflexe různých metod a forem hodnocení vědomě využívám ty, které vedou k autonomnímu hodnocení a tím podporují autonomní učení (sebehodnocení, peer hodnocení).
- 3.4.9D Uvědomuji si další možnosti rozvoje v oblasti hodnocení (pro sebe i pro děti) a stanovuji si smysluplné cíle pro další období.
- 3.4.10E Vědomě využívám možností přenášení odpovědnosti v hodnocení na děti.
- 3.4.11E Vedu děti k tomu, aby spoluvytvářely kritéria pro hodnocení, aby si dávaly vzájemně zpětnou vazbu popisným jazykem apod.

Učitel a jeho vzdělávací obor — studijní oblast

4.1 Mám vytvořeno dlouhodobé pojetí svého oboru navázané na RVP

- 4.1.1A Našel jsem vazby mezi RVP a ŠVP u svého oboru/předmětu.
- 4.1.2B Umím doložit, jak probírané učivo souvisí s RVP/ŠVP.
- 4.1.3B Učivo, které s dětmi probírám, je v souladu s učivem, jak jej vymezuje RVP/ŠVP.
- 4.1.4B Moje hodiny na sebe navazují (nebo navazují na hodiny provázejícího učitele) tak, že postupně naplňují obsah učiva RVP/ŠVP.
- 4.1.5B Víím, jak efektivně ukotvovat učivo ve studentech. Např. Retrieval practice, Interleaving, Dual coding ap.
- 4.1.6B Daří se mi nadchnout žáky pro některé téma mého oboru.
- 4.1.7C Moje hodiny na sebe navazují (nebo navazují na hodiny provázejícího učitele) tak, že v nich cíleně využívám učivo k naplňování očekávaných výstupů učení.
- 4.1.8C Umím kombinovat probírané učivo s vhodnými metodami a se svým pojetím oboru (příklad: jsem přesvědčen, že v ZSV by se mělo hodně diskutovat) a s vlastními silnými stránkami.
- 4.1.9C Vedu žáky k vytváření a používání nástrojů (například systematické procvičování, práce s odbornou literaturou atd.), které jim pomáhají se v oboru posouvat samostatně dále.
- 4.1.10D Ve svém oboru vytvářím příležitosti k učení tak, aby mohlo dojít k posunu v učení a (na základě jeho zvědomění) i k prožitku úspěchu u každého žáka.
- 4.1.11D Formuloval jsem nosné myšlenky svého oboru a propojuji je s klíčovými kompetencemi.
- 4.1.12D Moje hodiny na sebe (nebo na hodiny provázejícího učitele) navazují tak, že v nich cíleně využívám učivo k naplňování očekávaných výstupů učení a zároveň s žáky rozvíjíme klíčové kompetence a naplňujeme průřezová témata.
- 4.1.13D Rozumím svému oboru natolik, že předvídám, kde by žáci mohli mít s učivem potíže.
- 4.1.14D Rozumím oboru natolik, že se umím vypořádat s prekoncepty či s miskoncepty žáků.
- 4.1.15D Aktivně pracuji s efektivním ukotvováním učiva ve studentech (např. Retrieval practice, Interleaving, Dual coding ad.)

- 4.1.16E Plánuji a realizuji střednědobé nebo dlouhodobé projekty, které jsou zakončeny výstupem propojujícím učivo se situacemi v reálném světě.
- 4.1.17E Podílím se na tvorbě či úpravách ŠVP, ve kterém se odráží moje pojetí oboru s jasnou vizí a cíli navázanými na RVP (očekávané výstupy, průřezová témata, klíčové kompetence).
- 4.1.18E Aktivně podporuji nadané žáky v dosahování expertní znalosti.

4.2 Prokazují oborové znalosti potřebné k provázení žáků.

- 4.2.1A Při přípravě hodin se oborově dovzdělávám, abych žáky provázel v souladu se soudobým poznáním v oboru.
- 4.2.2B Do hodin chodím s vědomím, že s dotazy žáků umím pracovat oborově správně.
- 4.2.3B Pracuji s oborovými zdroji, které mi umožňují reagovat na dotazy žáků.
- 4.2.4B Moje znalosti v oboru jsou na úrovni státní zkoušky.
- 4.2.5C Žáky provázím oborem v souladu se soudobým poznáním v oboru a vztahuji jej k aktuálním tématům.
- 4.2.6C Didaktickou transformaci oboru dělám s oporou o oborovou znalost i znalost potřeb dětí a cílů edukace.
- 4.2.7C K přípravě na výuku využívám různé oborové zdroje, dokážu posoudit jejich vhodnost pro práci dětí konkrétního věku a vzdělávacích potřeb.
- 4.2.8D V oboru se dále vzdělávám nad rámec RVP. Hledám témata, která propojují můj obor s ostatními školními předměty a při výuce se pokouším o integraci oborů (spolupracuji na tom s kolegy).
- 4.2.9D Vytvářím a pracuji s analogiemi a příběhy, abych zviditelnil klíčové principy mého oboru.
- 4.2.10E O oboru přemýšlím jako o jednom z prostředků rozvoje osobnosti žáků, o rozvoji postojů, hodnot – konkrétně to znamená, že o oborových znalostech přemýšlím v kontextu rozvoje osobnosti žáků a zasazuji je do něj.
- 4.2.11E Výuku připravuji tak, aby žáci měli příležitost zabývat se i etickými otázkami oboru a porozumět limitům a rizikům bádání/využití poznatků mého oboru.

Spokojenost: srovnání v čase



Proměna hodnocení přínosnosti domácích úkolů

Letošní studenti 2. ročníku programu vnímali domácí úkoly jako přínosnější – ve srovnání s jejich loňským rokem i loňským ročníkem. Naopak letošní studenti 1. ročníku hodnotili domácí úkoly výrazně negativněji, a to i ve srovnání s loňskými studenty 1. ročníku. Průvodci programu přistoupí k domácím úkolům jako v loňském roce.

Méně výrazný, ale podobný vývoj nastal i u exkurzí.

U následujících částí výcviku nám prosím řekněte, nakolik je hodnotíte jako PŘÍNOSNÉ pro přípravu na práci učitele.
Studenti obou ročníků ve letech 2019/20 a 2020/2021 N = 100

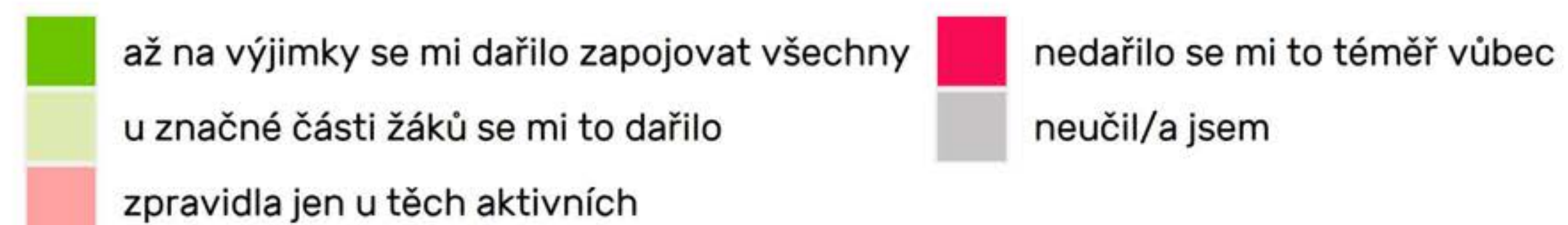
Distanční výuka

Vycházeli pr. učitelé studentům vstříc se zapojením do distanční výuky?



Provázející učitel mi vycházel vstříc se zapojením do distanční výuky.
Studenti obou ročníků ve školním roce 2020/2021 N = 60

Dařilo se studentům při online praxích zapojovat žáky do výuky?



Nakolik se vám během distanční výuky dařilo zapojovat žáky do výuky (ať už v rámci praxe nebo vaší běžné výuky)?
Studenti obou ročníků ve školním roce 2020/2021 N = 60

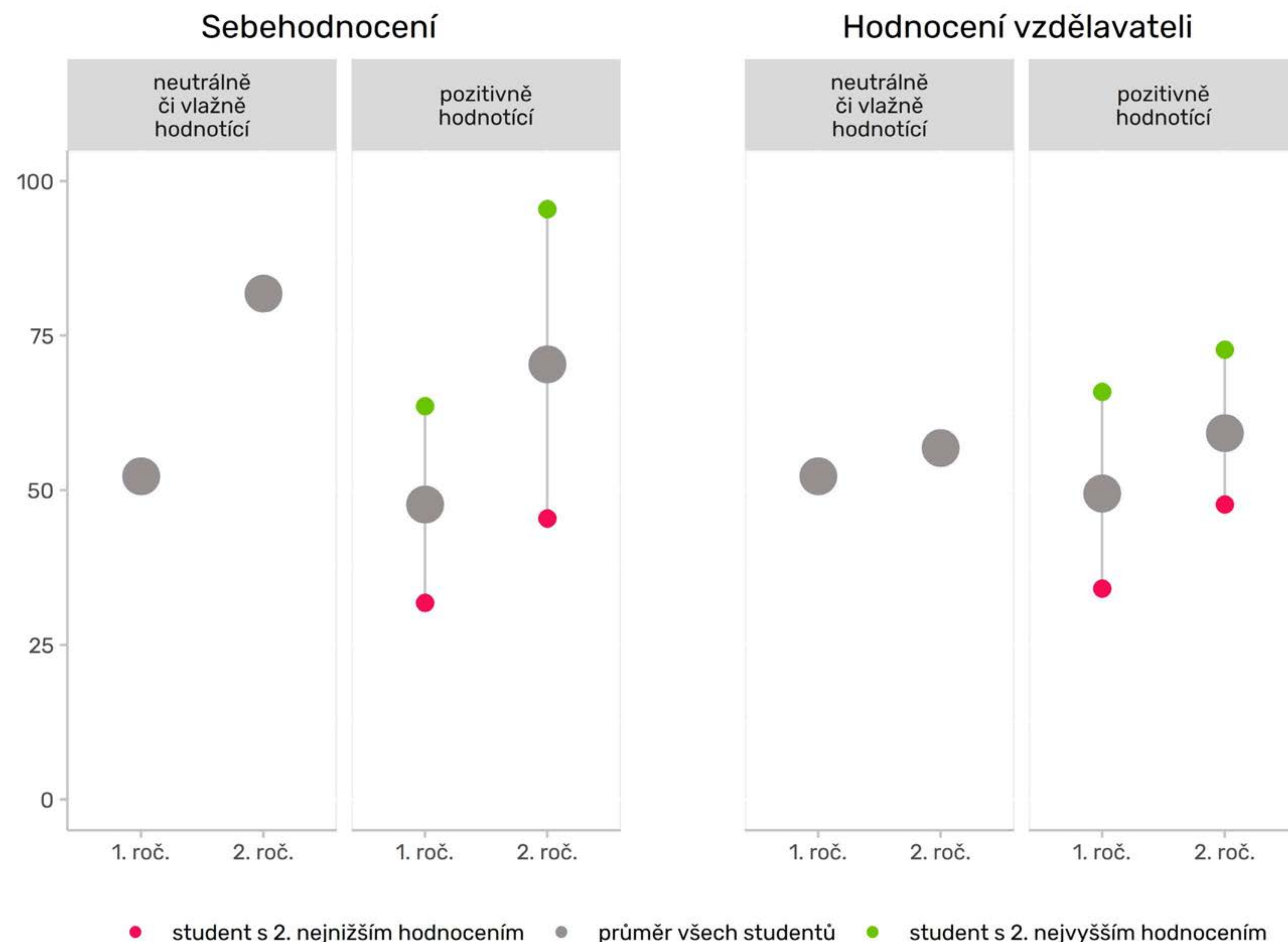
V roce 2020/2021 bylo třeba přejít na distanční výuku jak v programu výuky studentů, tak i jejich žáků ve školách.

Studenti oceňovali, že jim provázející učitelé vycházeli vstříc se zapojením do distanční výuky.

Studentům se dařilo zapojovat své žáky do online výuky. Žádný student neuvedl: „Nedařilo se mi to téměř vůbec“ ani „Neučil jsem“.

Souvislost s hodnocením programu

Vývoj kompetencí studentů podle jejich hodnocení programu

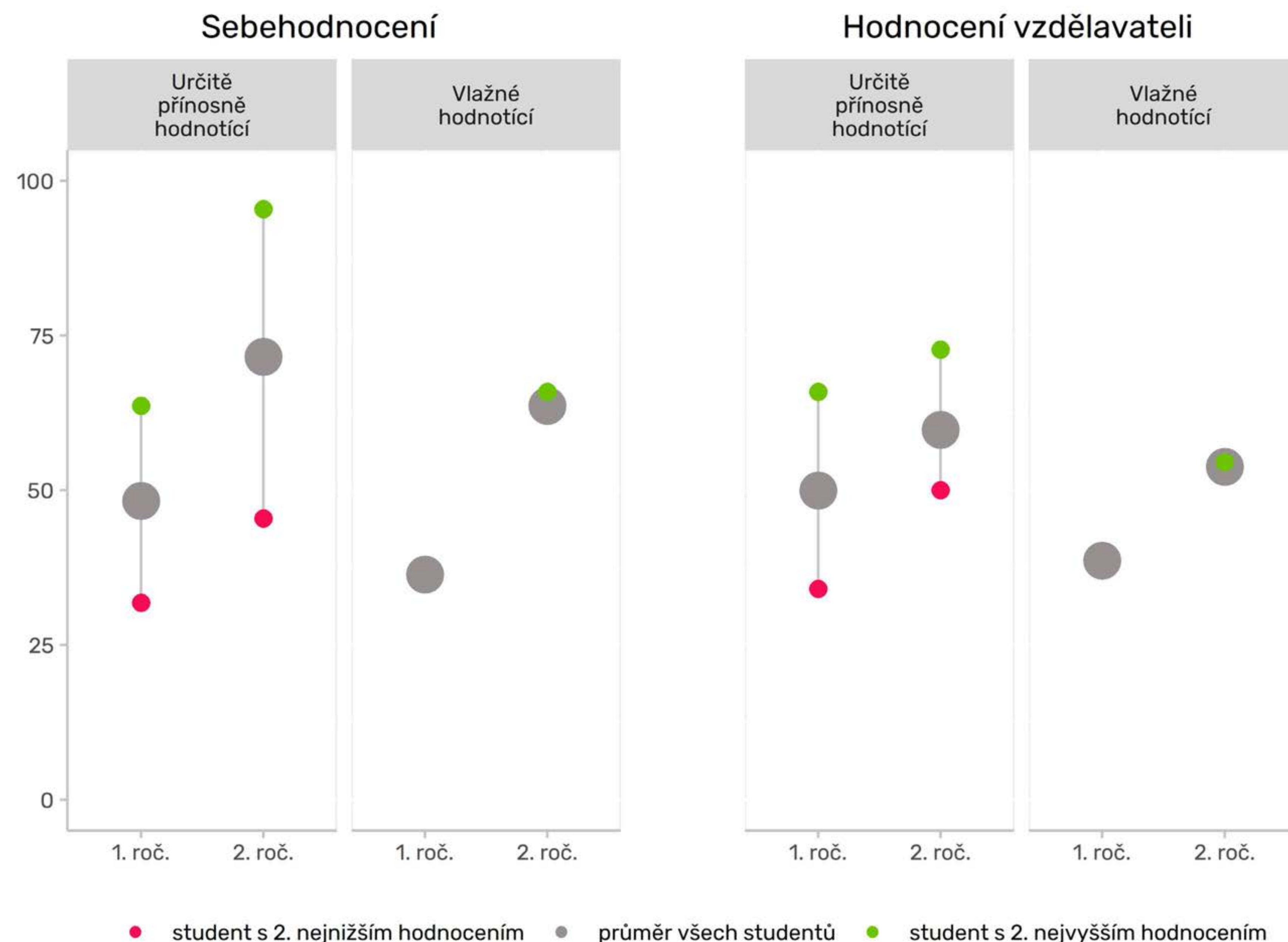


Studenti, kteří program hodnotí neutrálně či hůře, hodnotí své kompetence o něco výše, a v jejich sebehodnocení došlo i k většímu posunu. V hodnocení vzdělavateli si nicméně vedou stejně dobře jako studenti, kteří program hodnotili pozitivně. Rozdíl v sebehodnocení může být způsobený i tím, že skupina studentů, která má k programu výhrady, je velmi malá.

Studenti, kteří začali výcvik ve školním roce 2019/2020 (fialoví); N=30.
Chybí-li v grafu znázornění studenta s 2. nejnižším/nejvyšším hodnocením, je to způsobeno tím, že daná skupina obsahuje příliš málo účastníků.
V grafu jsou zobrazená průměrná hodnocení za všechny kompetence v komp. rámci standardizovaná na škále 0 až 100.

Souvislost s hodnocením přínosu reflexe

Vývoj kompetencí studentů podle jejich hodnocení přínosu reflexe



Účastníci hodnotící vlažně přínos společné reflexe mají v průměru mírně negativnější hodnocení (ať už jde o self-efficacy či hodnocení vzdělavatelem).

V výrazně početnější skupině účastníků, kteří hodnotí reflexi jako určitě přínosnou, jsou ovšem zastoupeni i účastníci jejichž sebehodnocení i hodnocení vzdělavatelem je negativnější než jedinců, kteří se k reflexím vyslovili vlažněji (reflexi vnímají jako spíše přínosnou či spíše nepřínosnou).

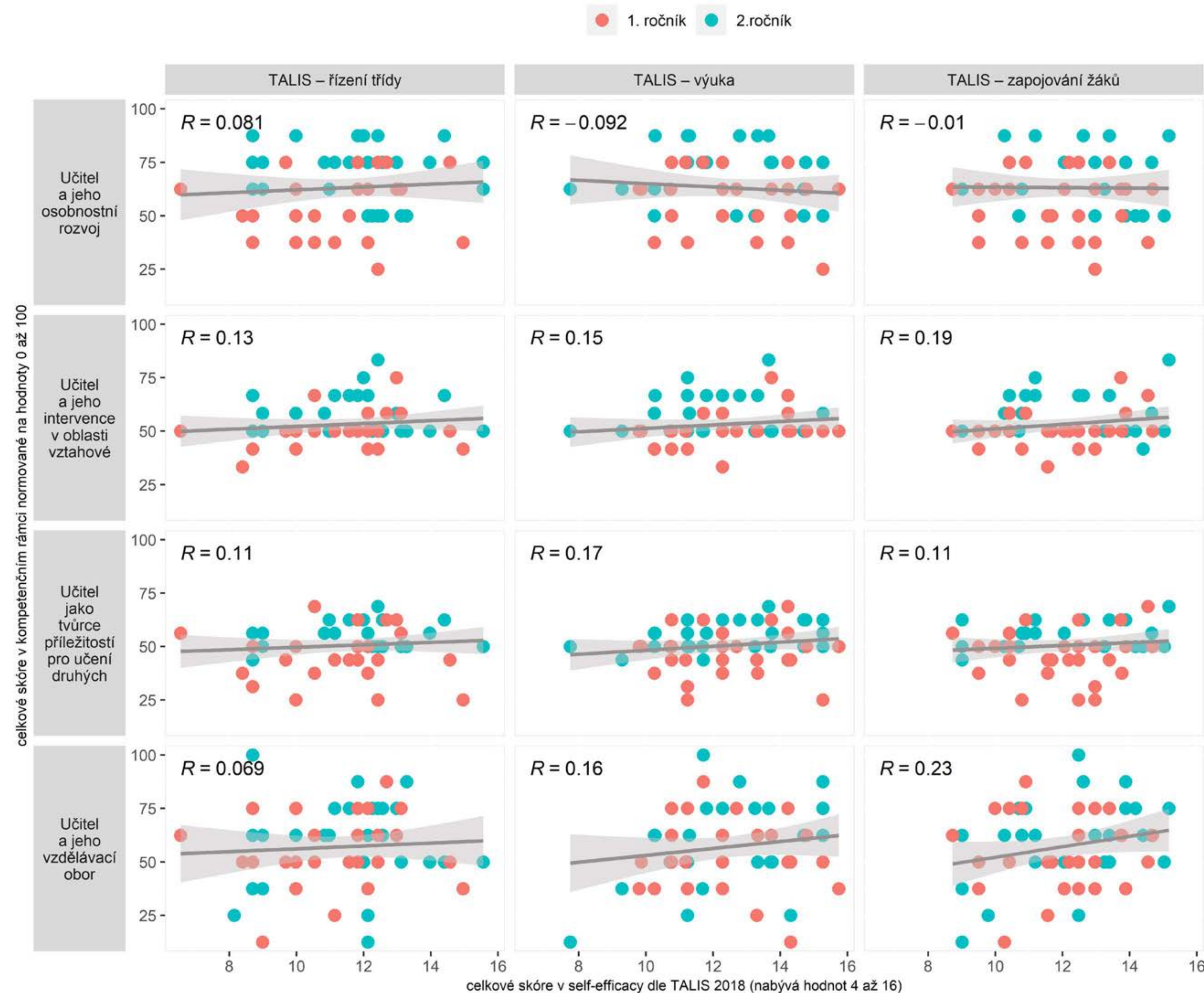
Studenti, kteří začali výcvik ve školním roce 2019/2020 (fialoví); N=30.

Chybí-li v grafu znázornění studenta s 2. nejnižším/nejvyšším hodnocením, je to způsobeno tím, že daná skupina obsahuje příliš málo účastníků.

V grafu jsou zobrazená průměrná hodnocení za všechny kompetence v komp. rámci standardizovaná na škále 0 až 100.

Korelace dimenzí self-efficacy podle KR a podle TALIS

Souvislost dimenzí sebehodnocení v TALIS a hodnocení vzdělavatelů v kompetenčním rámci



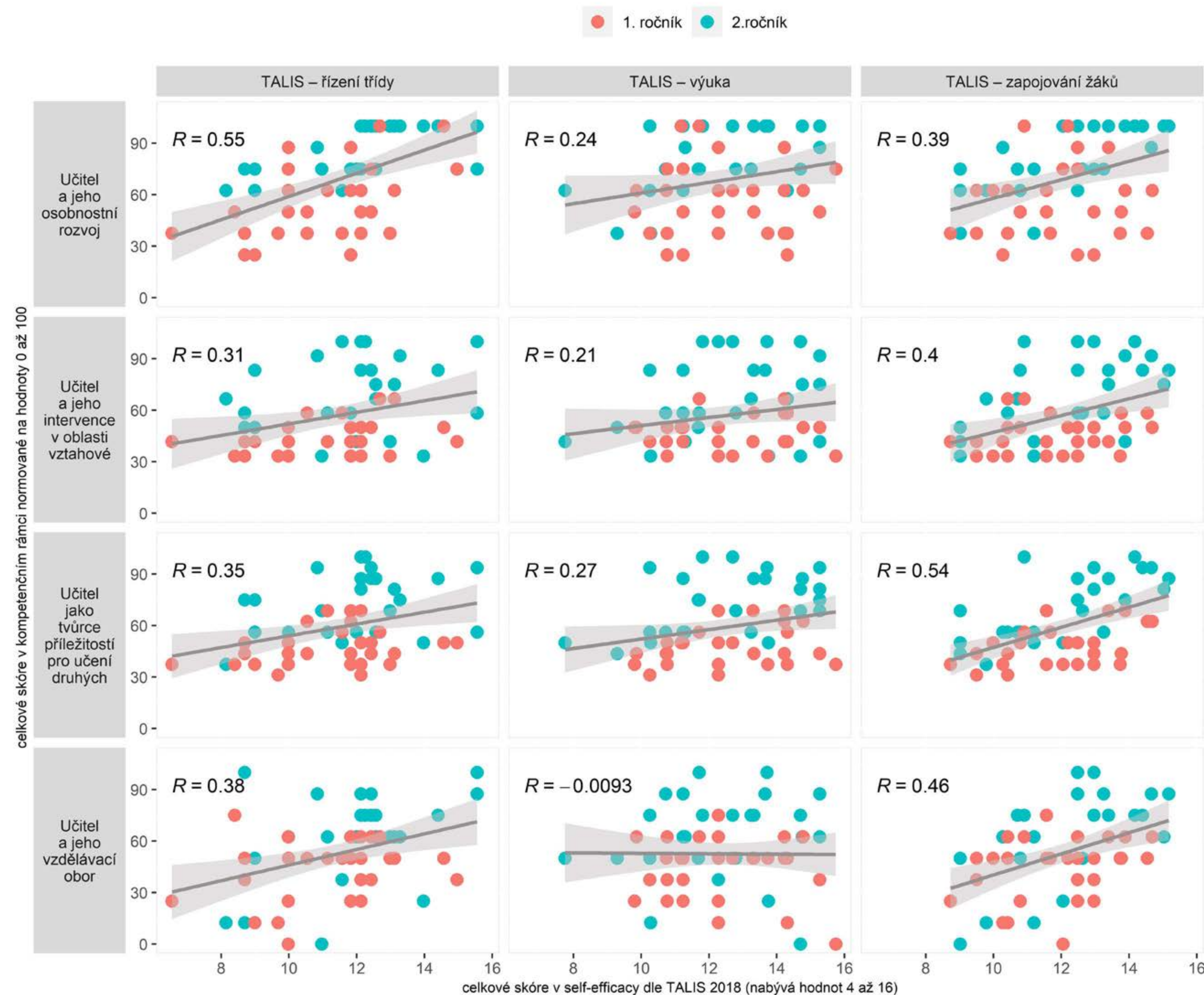
Hodnoty skóre studentů programu z běhu v letech 2019/20 až 2020/21. V Grafu je zobrazen Pearsonův korelační koeficient R. Každý bod reprezentuje hodnocení jednoho studenta v daném ročníku. N = 29

Souvislost hodnocení studentů vzdělavatelů v kompetenčním rámci programu Učitel naživo s jejich sebehodnocením v jednotlivých dimenzích TALIS self-efficacy je minimální a ve zprávě ji publikujeme zejména pro srovnání s mírou souvislosti sebehodnocení studentů v obou nástrojích.

Podstatně nižší souvislost hodnocení vzdělavatelů s TALIS self-efficacy odpovídá i zjištění o míře neshody hodnocení vzdělavatelů a sebehodnocení studentů v kompetenčním rámci programu Učitel naživo (slide 25).

Korelace dimenzí self-efficacy podle KR a podle TALIS

Souvislost jednotlivých dimenzí sebehodnocení v TALIS a v kompetenčním rámci



Hodnoty skóre studentů programu z běhu v letech 2019/20 až 2020/21. V Grafu je zobrazen Pearsonův korelační koeficient R. Každý bod reprezentuje hodnocení jednoho studenta v daném ročníku. N = 29

Míru souvislosti sebehodnocení studentů v jednotlivých dimenzích kompetenčního rámce programu Učitel naživo a indexech TALIS self-efficacy používáme jako indikativní pro validitu vlastního kompetenčního rámce programu.

Korelace se u všech položek kromě jedné pohybuje mezi hodnotami 0,2 a 0,55. Zatímco souvislosti všech oblastí s indexy řízení třídy a zapojování žáků jsou srovnatelně silné, souvislost s indexem výuky je celkově slabší. Celkově nejslabší souvislost je mezi oblastí Učitel a jeho vzdělávací obor a indexem výuky, tam prakticky neexistuje.

Učitel názevo

