

Nástroje a metodiky evaluace vzdělávání učitelů

Projekt VEPVU – Vývoj evaluace programů
vzdělávání učitelů

učitel
naživo



Nástroje a metodiky evaluace vzdělávání učitelů

Projekt VEPVU – Vývoj evaluace programů
vzdělávání učitelů

Tato metodika je výsledkem projektu TL03000556 Vývoj evaluace programů vzdělávání učitelů se státní podporou Technologické agentury ČR v rámci Programu Éta.

Autorský tým: Barbora Zavadilová, Daniel Prokop,
Blanka Vaculík Pravdová, Michal Kunc, Jana Korábová,
Věra Motyčková, Lucie Hrubá Marková

Odborná spolupráce: Jitka Michnová, Alexis Katakalis,
Matouš Bořkovec, Michal Dubec, Radek Marušák,
Jan Šimek, Zuzana Kročáková, Ivan Čermák,
Nataša Mazáčová, Pavlína Seidlerová, Renata Vordová

Jazyková korektura: Zuzana Kročáková

Grafické zpracování: Karolína Pravdová

Učitel naživo, Praha, 2021

2.

**Sebehodnoticí nástroj
pro studenty učitelství**

2. Sebehodnoticí nástroj pro studenty učitelství

Teoretická východiska tvorby nástroje

Prvním ze sumativních evaluačních nástrojů vycházejících přímo z kompetenčního rámce (KR) je sebehodnoticí nástroj pro studenty učitelství. Nástroj spočívá ve vlastním posouzení získané dovednosti ze strany studenta. Sebehodnocení studentů je jedním z nejčastějších způsobů sledování připravenosti učitelů (například šetření TALIS, zabývající se kvalitou učitelů, jsou na něm založena), jelikož byla prokázána úzká souvislost subjektivně vnímané zdatnosti učitelů (self-efficacy) s reálně využívanými výukovými postupy učitelů a se studijními výsledky žáků (OECD, 2014; Worrell, 2014).

Dle psychologického konceptu self-efficacy (Bandura, 1995) totiž vnímaná zdatnost poukazuje na sebepojetí učitele, na jeho motivaci k řešení výchovných situací a to, zda se mu bude v praxi dařit. Čím větší má učitel motivaci a pozitivní pojetí sebe sama, tím více úsilí zvládne vyvinout (Gavora, 2009). Do subjektivně vnímané zdatnosti se rovněž promítá prožívaný stres učitele, který souvisí s tím, jak se mu bude dlouhodobě v profesi dařit a zda v ní zůstane – souvislost self-efficacy a syndromu vyhoření u českých učitelů prokázala studie Smetáčkové (2019).

Měření self-efficacy je tedy komplexnější než pouhé objektivní pozorování dovedností studenta učitelství. Má samozřejmě svá úskalí, ale podává dobrý obraz o tom, jak úspěšným učitelem dotazovaný bude. Navíc dotazování na vnímanou připravenost v konkrétních dovednostech vede k posilování reflexe a zvědomování silných stránek u studentů učitelství (Vaculík Pravdová, Michnová, 2020).

Popis a vývoj nástroje

Pilotovaný nástroj sestával z 127 dichotomických (Ano/Ne) položek popisujících konkrétní projevy příslušných úrovní jednotlivých kompetencí. Student si u každé položky vybíral, jestli v ní popsané kritérium podle svého názoru splňuje, nebo ne.

Kompletní seznam položek je k dispozici v příloze č. 1, zde pro větší srozumitelnost prezentujeme příklad kompetence 2.2 *Utvářím a rozvíjím prostředí důvěry* v tabulce 2. V levém sloupci je u každé položky přiřazeno její kódové označení a písmeno určující úroveň, ke které položka náleží.

2.2.1A	Znám strategie, metody, aktivity a principy, které podporují důvěru žáků.
2.2.2B	Naplnuji základní předpoklady pro vznik prostředí důvěry (plním sliby, chodím včas, oslovuji žáky křestním jménem, nemluvím 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 / ohrozit 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 rozdílů mezi příčinami a následky jednání. Díky tomu upevňuji jejich důvěru ve spravedlnost.

Tabulka 2. Popis jednotlivých úrovní u kompetence 2.2 *Utvářím a rozvíjím prostředí důvěry*.

Konkrétní úroveň, které student dosáhl, je z položek odvozena ex post během analýzy dat a student se ji bezprostředně po vyplnění nástroje nedozvídá. Tento postup (a podoba nástroje s dichotomickými položkami odlišná od ostatních nástrojů vycházejících z KR) vychází ze dvou důvodů:

- Z prvotních pilotáží nástroje vyplynulo, že část studentů má problém se zařadit na striktně ordinální, byť kriteriálně popsanou, škálu, protože subjektivně vnímají postupný vývoj svých kompetencí jinak.
- Pokud se student explicitně zařazoval k některé z úrovní škály (tzn. průběžně se vztahoval k sumativnímu hodnocení), odpoutávalo to jeho pozornost od (a) konkrétních projevů jednotlivých kritérií ve vlastní práci a od (b) formativních podnětů získávaných od průvodců, provázejících učitelů i spolužáků.

Sebehodnocení tak neprobíhá ve striktně ordinálním rámci, což umožňuje využívat kompetenční rámec jednak jako sumativní evaluační nástroj a jednak jako nástroj pro podporu formativního hodnocení bez toho, aby si jednotlivé funkce už v konceptuální rovině vzájemně odporovaly.

První vlna testování sebehodnoticího nástroje pro studenty – podzim 2020

V listopadu 2020 proběhla první vlna sebehodnocení za použití sebehodnoticího nástroje pro studenty učitelství. V rámci base-line evaluace po jejich nástupu se v něm prostřednictvím on-line dotazníku sebehodnotilo 30 studentů prvního ročníku programu Učitel naživo. Vyplnění jednoho dotazníku trvalo v průměru 21 minut. Vzhledem k tomu, že dotazník obsahoval ještě sérii otázek o předchozích učitelských zkušenostech studentů a baterii sebehodnoticích otázek převzatých z mezinárodního šetření TALIS 2018, je doba vyplňování popisovaného sebehodnoticího nástroje ještě o něco kratší.

Výsledky šetření byly analyzovány s ohledem na návaznost jednotlivých úrovní. Vzhledem k malému počtu respondentů považujeme z metodologického hlediska výsledky této vlny pouze za předběžné, a to i proto, že u studentů na začátku 1. ročníku je oprávněné očekávat nižší rozmanitost (obecně nižších) dosahovaných úrovní.

Výstupy – výpočet úrovní

U každé položky sebehodnoticího nástroje pro studenty učitelství je dáno, ke které z úrovní dané kompetence v položce popisovaný projev patří – jejich znění vychází z popisů jednotlivých úrovní kompetencí (viz kapitoly *Vznik struktury kompetenčního rámce* a *Struktura kompetenčního rámce*). Ke každé úrovni každé kompetence patří jedna nebo více položek. Každá z položek patří k právě jedné úrovni právě jedné kompetence. Pro sumativní určení studenty dosahovaných úrovní (viz graf 1) v podzimní vlně studentů na začátku 1. ročníku jsme za splněnou brali tu úroveň, u níž student podle sebe splňuje většinu příslušných položek. Dále jsme od studentů, kteří úroveň splňují, ještě oddělili studenty, kteří ji splňují tzv. “mimo pořadí”, tedy sice zvolili odpovídající položky, ale nesplňují jednu z úrovní, které dané úrovni předchází.

Některé z posuzovaných kompetencí celkově odpovídají zamýšlenému ordinálnímu charakteru a nemají výrazné převisy studentů splňujících úroveň mimo pořadí. Dobrými příklady těchto kompetencí jsou oblasti:

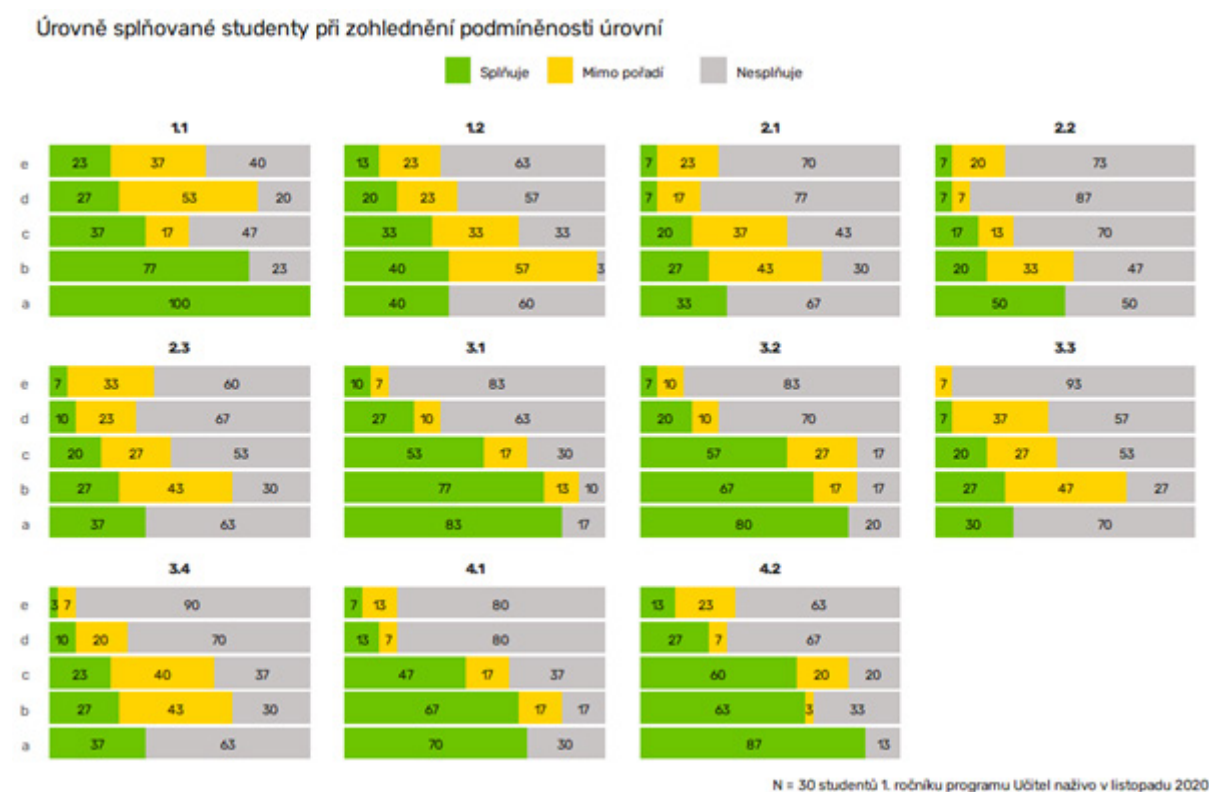
- 3.1 Formulují pro různé děti smysluplné (tzn. i přiměřené) cíle.
- 3.2 Volím, realizuji a vyhodnocuji vhodné cesty k naplnění cílů.
- 4.1 Mám utvořeno dlouhodobé pojetí svého oboru navázané na RVP.
- 4.2 Prokazují oborové znalosti potřebné k provázení žáků.

V jiných případech je evidentní přítomnost položek, které fungují jako úzká hrdla mezi úrovněmi – studenti podle svého názoru splňují projevy z vyšších úrovní, ale nesplňují projevy nižších úrovní, které je teoreticky podmiňují. Takovými kompetencemi jsou například:

- 1.2 Stávám se reflektujícím praktikem.

- 2.1 Vedu žáky k odpovědnosti za jejich chování.
- 2.3 Utvářím prostředí, ve kterém mají děti prostředí vhodné pro práci, v případě potřeby intervenuji do chování dětí.
- 3.3 Ověřuji, zda děti dosáhly naplnění cílů (a jak).
- 3.4 Hodnotím způsobem podporujícím autonomní učení dětí.

V některých případech je takový stav oprávněný – studenti (např. právě kvůli absenci základních složek příslušné kompetence) nesprávně reflektují úroveň svých dovedností. Je ale třeba posoudit také jednotlivé položky – některé z nich mohou být nesrozumitelné (obsahovat profesní terminologii nebo programu specifický žargon), případně mohou být nastaveny příliš složitě, nebo naopak jednoduše. Vliv takových položek je zapotřebí očistit.



Graf 1. Úrovně splňované studenty při zohlednění podmíněnosti úrovní.

Výstupy – jednotlivé položky

V předchozí sekci byly popsány příklady kompetencí, jejichž hodnoty ve většině případů splňují předpoklad ordinality v nich obsažených položek, a kompetence, v nichž se nacházejí úzká hrdla mezi úrovněmi, nebo položky, které si přes jejich formálně vysokou úroveň vybrala nepřiměřeně velká část studentů na začátku 1. ročníku programu. V této sekci se proto zaměříme právě na tyto položky – úzká hrdla a položky s nepřiměřeně nízkou obtížností.

Úzká hrdla – položky zaměřené na znalosti

- 1.2.1A Popíšu a vysvětlím jednotlivé fáze procesu reflexe (např. podle A.L.A.C.T modelu).
- 2.2.1A Zním strategie, metody, aktivity a principy, které podporují důvěru žáků.
- 2.3.1A Zním strategie, metody, aktivity a principy, které podporují ve třídě prostředí vhodné pro práci.
- 3.3.1A Zním způsoby, kterými mohu ověřovat naplnění cílů.
- 3.4.1A Zním principy a znaky formativního a sumativního hodnocení a dokážu pojmenovat jejich význam a místo v procesu žákova učení a rozvoje.

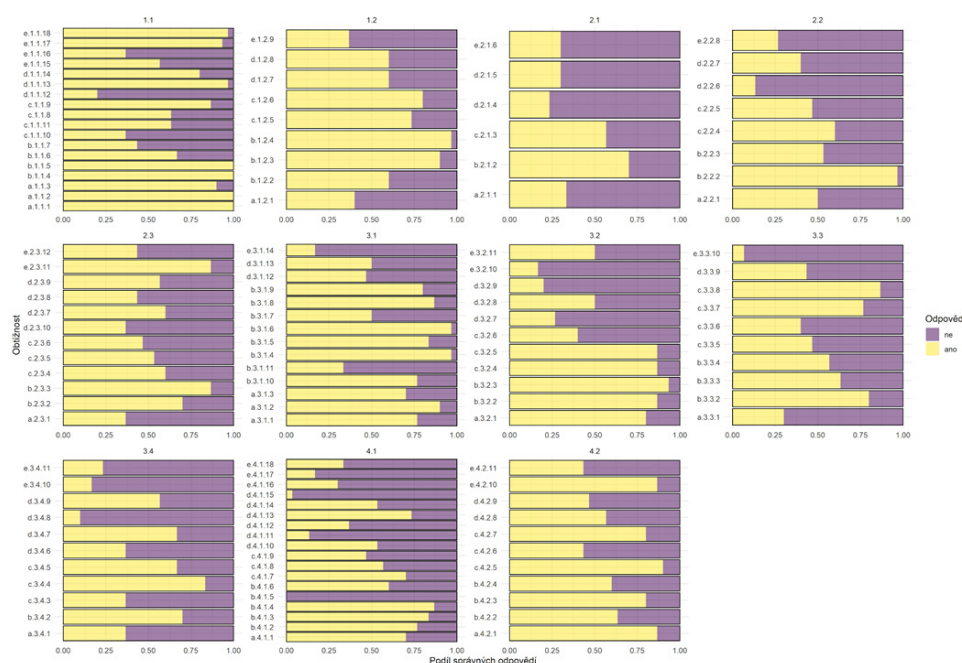
Pro všechna úzká hrdla v tomto výčtu je společné jednak, že se jedná o položky z úrovně A, a to z kompetencí, kdy je v úrovni A pouze jedna položka. Tyto položky tak podmiňují dosažení všech ostatních úrovní z celé kompetence. Zároveň se jedná o položky navázané na konkrétní znalosti, někdy profesní (*proces reflexe*), jindy částečně zatížené žargonem programu Učitel naživo (*prostředí vhodné pro práci*). Znalosti tohoto typu logicky nejsou většině studentů na začátku profesní přípravy dostupné. Abychom rozlišili, zda jsou tyto položky skutečným úzkým hrdlem, nebo naopak vhodným filtrem těch učitelů, kteří splňují zásadní znalostní předpoklady daných kompetencí, bylo by třeba dále ověřit následující otázky: (1) *Je daná znalost nezbytná pro dosažení všech po ní následujících úrovní kompetence?* a (2) *Je daná znalost v této podobě přístupná (přiměřeně zkušeným) učitelům bez ohledu na jejich blízkost programu Učitel naživo?*

Položky s nepřiměřeně nízkou obtížností

- 2.3.11E Dokážu opustit naplánovaný průběh hodiny a věnovat se řešení aktuální situace ve třídě.
- 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 provádějícím učitelem, hospitace apod.).
- 3.4.7D Uvědomuji si další možnosti rozvoje v oblasti hodnocení (pro sebe i pro děti) a stanovuji si smysluplné cíle pro další období.
- 3.4.9D Vědomě využívám možností přenášení odpovědnosti v hodnocení na děti.

Položky, které si vzhledem k jejich vysoké úrovni zvolilo nepřiměřeně vysoké množství studentů na začátku 1. ročníku programu, většinou bývají formulovány spíše obecně, a proto se studentům mohou zdát jako dosažitelné, přestože si nemusí uvědomovat některé jejich náročnější předpoklady.

Výčet zde popisovaných problematických položek není vyčerpávající – zaměřovali jsme se na problematické položky z těch kompetencí, u kterých byl v předchozí sekci identifikován vysoký podíl úrovní dosažených “mimo pořadí”.



Graf 2. Přehled odpovědí na jednotlivé výroky.⁴

¹ Spíše formální předpoklad – jedná se o základní logiku úrovní kompetenčního rámce.

Na základě pilotáže byla stávající podoba rozsáhlého nástroje zahrnujícího dichotomické položky shledána problematickou z důvodů problematické návaznosti položek a dlouhé doby vyplňování nástroje. Autoři metodiky proto doporučují využívat nástroj pro sumativní účely s ordinální pětiúrovňovou škálou a dílčí „kartičky“ (dichotomické výroky) pro formativní účely.

Pokyny pro uživatele

Sebehodnoticí dotazník vyplňují studenti na začátku studia, na konci prvního roku a na konci druhého roku (na závěr studia). Dotazník obsahuje položky Kompetenčního rámce v úrovních A-E. Jednotlivé úrovně A-E (nejvyšší) na sebe navazují: pokud tedy student dosahuje úrovně D, znamená to, že by v dané kompetenci měl splňovat i úrovně A, B a C. Popisky úrovní studentovi pomohou určit, která úroveň mu nejvíce odpovídá, přestože jsou popisky orientační, úroveň by vždy měla vystihovat podstatu dané učitelské kompetence. Dotazník pro studenty je připravený v programu Click4Survey.

V průběhu studia je s KR detailně pracováno a nástroj je primárně určen k formativnímu pojetí. U některých studentů se může v průběhu studia objevit subjektivně vnímané zhoršení v některé položce. To bývá zpravidla způsobeno detailnějším pochopením, co položka obnáší.

Využití pro reflexi kvality programu

Nástroj sleduje hodnocení studentů v Kompetenčním rámci a posiluje vztah studentů k cílům programu. Je zároveň formativním nástrojem, studenti jsou díky průběžné práci s KR v programu schopni se lépe ohodnotit, zejména díky porozumění obsahu a díky zpětné vazbě od ostatních. Toto propojení posiluje užívání společného jazyka všech aktérů a zároveň navrácí studenty i absolventy ke společným prioritám (při použití nástroje v absolventském šetření).

Specifiky self-efficacy jsou subjektivita vnímání dovednosti a souvislost s mírou stresu. Nástroj je nejlépe využitelný v kombinaci s dalšími nástroji (hodnocení hospitátorů a žákovské šetření), nicméně u studenta dobře ukazuje vnímaný posun. Nástroj umožňuje srovnání vnímané připravenosti u různých variant programu (např. v programu Učitel naživo se ukázalo, že studenti plnící v druhém roce praxi ve variantě Student zaměstnancem, tj. při zaměstnání coby učitel, mají výrazně větší nárůst sebejistoty napříč oblastmi sebehodnocení).

Nástroj umožňuje identifikovat silné a slabé stránky studentů učitelství, diskutovat s nimi souhrnné výsledky a vést reflexi programu v týmu vzdělavatelů učitelů. Na základě případných modifikací programu je možné v následujícím roce výsledky studentů porovnat a pozorovat, zda změny vedly ke kýženému efektu. Zároveň doporučujeme zaměřit se na silné stránky analyzovaného studijního programu – je sice podstatné zlepšovat slabá místa, ale rovněž je důležité udržet kvalitu v již dobře hodnocených aspektech přípravy.

Pro specifický kontext rámce v programu Učitel naživo není nástroj pravděpodobně jednoduše přenositelný do jiného programu pro přípravu učitelů, ale může sloužit jako inspirace pro případné modifikace či zestručnění.

Literatura

Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CB09780511527692>

Gavora, P. (2011). Measuring Self-efficacy of In-service Teachers in Slovakia. *Orbis Scholae*, 5(2), 79-94. <https://doi.org/10.14712/23363177.2018.102>

Michnová, J., & Vaculík Pravdová, B. (2021). *Kartičky pro formativní hodnocení: Doporučení pro práci s kompetenčním rámcem studenta učitelství*. Praha: Učitel naživo.

OECD. (2014). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>

Smetáčková, I., Viktorová, I., Štech, S., Pavlas-Martanová, V., Páchová, A., Francová, V., Ptáček, R. (2019). Syndrom vyhoření a jeho souvislosti u vyučujících na českých základních školách. *Československá psychologie: časopis pro psychologickou teorii a praxi*, 63(4), 386-401.

Worrell, F., Brabeck, M., Dwyer, C., Geisinger, K., Marx, R., Noell, G., & Pianta, R. (2014). *Assessing and evaluating teacher preparation programs*. Washington, DC: American Psychological Association.

Přílohy

Příloha č. 1 Kompetenční rámec – sebehodnoticí nástroj pro studenty učitelství – ordinální škála

V následující baterii otázek nás zajímá, jak bys popsal/a sebe jako učitele. Zamysli se prosím a zaškrtni všechny úrovně (A až E), které podle svého názoru již splňuješ. Věříme, že tato trochu delší baterie bude i pro Tebe zajímavým zamyšlením, kam se jako učitel můžeš posunout.

Studijní oblast 1 – Učitel a jeho osobnostní rozvoj	
ab_kr11	Využívám nástroje k vědomému utváření profesního sebepojetí.
ab_kr11	A • Popsal/a, jakým (ne)chci být učitelem. • Popsal/a, co toto (ne)chtěné já znamená pro mne, co pro děti. • Ujasnil/a jsem si, jaké kroky musím udělat, abych mohl/a dosáhnout tohoto chtěného já (případně, abych se nepřiblížil/a podobě nechtěného já).
ab_kr11B	B • Zformuloval jsem svůj osobní rozvojový cíl. • Můj rozvojový cíl/cíle vychází z mého (ne)chtěného učitelského já. • Prošel jsem si kompetenční rámec a ověřil si, jestli v něm lze najít inspiraci pro kroky, kterými chci dojít k naplnění ORC. • Navržené kroky k dosažení ORC jsem konzultoval s provázejícím učitelem a se spolužákem.
ab_kr_11C	C • Zařazuji do své pedagogické práce jednotlivé kroky, které mě k naplnění osobního rozvojového cíle mohou vést. • Na základě zakázky vyhodnocuji, jak se mi (ne)daří naplňovat rozvojový cíl i s provázejícím učitelem a se spolužákem. • Vyhodnocuji, jak se mi (ne)daří naplňovat osobní rozvojový cíl, stanovuji si další kroky pro jeho úspěšné naplnění, případně cíl zpřesňuji.
ab_kr_11D	D • 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. • Hledám další nástroje profesního rozvoje (profesní portfolio, kolegiální hospitace, účast na seminářích atd.). • Využívám různé nástroje profesního rozvoje s ohledem na svou aktuální profesní situaci.
ab_kr_11E	E • Vyhodnocuji dopad konkrétního nástroje na svůj profesní rozvoj. • Vyhodnocuji vývoj svých osobních rozvojových cílů a komentuji je ve vztahu ke svému profesnímu sebepojetí nebo k některé z jeho složek, např. k (ne)chtěným učitelským já. • Hledám různé nástroje profesního rozvoje bez ohledu na svou aktuální profesní situaci. • Využívám některé běžné situace (učební, životní) ke svému profesnímu rozvoji.
ab_kr12	Stávám se reflektujícím praktikem.
ab_kr12A	A • Popíšu a vysvětlím jednotlivé fáze procesu reflexe (např. podle A.L.A.C.T modelu).

ab_kr12B	B • Funkčně odlišuji pojmy zpětná vazba, sdílení a reflexe. • Zpětně se ohlížím za zkušeností, popisuji podstatné znaky toho, co se (ne)stalo, identifikuji, co je příště potřeba udělat stejně/jinak. • Od provázejícího učitele nebo od spolužáka získávám zpětnou vazbu na své návrhy.
ab_kr12C	C • Hledám informace (z různých zdrojů) pro porozumění příčinám toho, co se stalo. • Analyzuji zpětnou vazbu získanou z různých zdrojů.
ab_kr12D	D • Navrhuji alternativní řešení situace, u níž nebyly využity příležitosti k učení. • Při navrhování nových řešení přihlížím ke svým silným stránkám, podporuji svou self-efficacy.
ab_kr12E	E • Identifikuji pedagogické situace, které byly nevyužitou příležitostí k učení.

Studijní oblast 2 – Učitel a jeho intervence v oblasti vztahové	
ab_kr21	Vedu žáky k odpovědnosti za (jejich) chování.
ab_kr21A	A • Zním strategie, metody, aktivity a principy vedení žáků k odpovědnosti za jejich chování a k samostatnosti a umím uvést jejich příklady.
ab_kr21B	B • Při pozorování výuky (své i kolegy, z videozáznamu i při hospitaci) jsem identifikoval situace, kdy byly děti vedeny či mohly být vedeny k přebírání odpovědnosti za své chování a k samostatnosti.
ab_kr21C	C • Vyzkoušel jsem některý z principů, strategií, metod či aktivit, které vedou žáky k odpovědnosti a k samostatnosti.
ab_kr21D	D • Ve třídě jsem opakovaně zařadil aktivity a metody, strategie a principy práce, které podporují děti v tom, aby přebíraly odpovědnost za své chování a vyhodnotil jsem si jejich účinnost. • 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.
ab_kr21E	E • Umím bez přípravy řešit situace ve škole tak, abych podporoval u žáků rozvoj jejich odpovědnosti a samostatnosti
ab_kr22	Utvírám a rozvíjím prostředí důvěry.
ab_kr22A	A • Zním strategie, metody, aktivity a principy, které podporují důvěru žáků.
ab_kr22B	B • Naplňuji základní předpoklady pro vznik prostředí důvěry (plním sliby, chodím včas, oslovuji žáky křestním jménem, nemluvím o žácích pejorativně za jejich zády, reaguji na situace porušování pravidel, jsem konzistentní v chování k dětem, zveřejňuji své chyby). • Vedu žáky k tomu, aby se poznávali.

ab_kr22C	C • Cíleně reaguji na projevy ohrožující důvěru ve třídě. • Vedu žáky k tomu, aby se oceňovali a dávali si zpětnou vazbu.
ab_kr22D	D • Dávám žákům prostor, aby mohli reflektovat, jak konkrétní situace ve třídě mohla podpořit/ohrožit prostředí důvěry. Učím je rozumět dynamice skupiny. - Vedu žáky k tomu, aby aktivně jednali v situacích ohrožujících důvěru ve třídě.
ab_kr22E	E • 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.
ab_kr23	Utvářím prostředí, ve kterém mají děti prostředí vhodné pro práci, v případě potřeby intervenuji do chování dětí.
ab_kr23A	A • Zním strategie, metody, aktivity a principy, které podporují ve třídě prostředí vhodné pro práci.
ab_kr23B	B • Stanovujeme (spolu s dětmi) jednoduchá pravidla pro komunikaci a chování ve třídě. • Cíleně reaguji na chování dětí, které ohrožuje prostředí vhodné pro práci.
ab_kr23C	C • V některých běžných situacích (například nedodání úkolu, nadávka spolužákovi, zesměšnění názoru spolužáka atd.) cíleně vedu žáky k řešení následků jejich chování. • Pro předcházení problémovým situacím a k jejich řešení hledám inspiraci v odborné literatuře. • V případě potřeby vyhledávám pomoc školního poradenského pracoviště.
ab_kr23D	D • Vyhodnocuji závažnost konkrétní situace ve třídě a na tomto základě volím vhodný postup (uspořádání třídnické hodiny, okamžité vyřikávání, individuální pohovor, ochrana poškozeného). • Vždy vědomě (ne)reaguji na chování žáků, které ohrožuje prostředí vhodné pro práci. • Cíleně vedu žáky k řešení následků jejich chování. • Vedu žáky k tomu, aby aktivně jednali v situacích, kdy je narušené prostředí vhodné pro práci.
ab_kr23E	E • Dokážu opustit naplánovaný průběh hodiny a věnovat se řešení aktuální situace ve třídě. • Analyzuji situace, ve kterých došlo ve třídě k narušení prostoru vhodného pro práci s cílem identifikovat možné příčiny (například opakovaný neúspěch některých žáků nebo táhnoucí se spor z přestávky) a realizuji opatření vedoucí k řešení příčin.

Studijní oblast 3 – Učitel jako tvůrce příležitostí pro učení druhých	
ab_kr31	Formuluji pro různé děti smysluplné (tzn. i přiměřené) cíle.

ab_kr31A	A • Znáám Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (případně RVP pro gymnázia). • Porozuměl/a jsem pojmům: klíčové kompetence, vzdělávací oblast, vzdělávací obor, průřezová témata, očekávané výstupy učení. • Znáám argumenty objasňující smyslnost práce s cíli výuky.
ab_kr31B	B • Zkouším naformulovat cíle aktivity, kterou vedu. • Vyhodnocuji, zda aktivita, kterou jsem vedl, splnila můj záměr. • Promýšlím (sám, spolu s provázejícím učitelem, se spolužákem) cíle výuky. • Formuluji smyslné rozvojové cíle pro provázaný edukační blok. • Stanovuji cíle na základě reflexe předchozích zkušeností.
ab_kr31C	C • Formuluji smyslné cíle výuky s ohledem na potřeby dětí. Cíle jsou přiměřené věku a možnostem dětí i mě. • Cíle výuky promýšlím/argumentuji ve vztahu k provázanosti výuky. • 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.).
ab_kr31D	D • Vedu děti k tomu, aby rozuměly cílům výuky, a tedy i tomu, kam směřuje jejich učení. • S ohledem na různorodé potřeby dětí diferencuji cíle ve výuce.
ab_kr31E	E • Vědomě využívám možností přenášení odpovědnosti ve stanovování cílů výuky na děti.
ab_kr32	• Volím, realizuji a vyhodnocuji vhodné cesty k naplnění cílů.
ab_kr_32A	A • Vytvářím si zásobník metod a forem práce. (Využívám různé zdroje: vlastní reflektované zkušenosti, zkušenosti jiných, odbornou literaturu a zkušeností z výcviku).
ab_kr32B	B • Používám metody, při kterých se cítím bezpečně a které vedou k naplnění cíle. • Obohacuji svou práci o nové metody, směřující k naplnění cílů.
ab_kr32C	C • Metody a formy práce volím tak, aby odpovídaly potřebám dětí i cílům učení. • Ohlídám se za tím, jak metoda či forma výuky fungovala v konkrétní třídě/skupině dětí, zda vedla k (ne)naplnění cíle a hledám proč. • Při volbě metod a forem práce zohledňuji i dlouhodobé cíle učení.
ab_kr32D	D • Vyhodnocuji efektivitu konkrétních metod z hlediska cílů, potřeby dětí, jejich dlouhodobého porozumění, RVP. • Vyhodnocuji efektivitu konkrétních metod ve vztahu k cílům, kvalitě učebních procesů a klimatu vyučování. • Vedu děti k hodnocení a k vývoji metod a forem učení, k hledání jejich přínosu pro ně samotné.

ab_kr32E	E • Vědomě využívám možností přenášení odpovědnosti ve stanovování metod a forem práce na děti. • Nabízím dětem různé cesty k naplnění stejného cíle.
ab_kr33	• Ověřuji, zda děti dosáhly naplnění cílů (a jak).
ab_kr33A	A • Zním způsoby, kterými mohu ověřovat naplnění cílů.
ab_kr33B	A • Zním způsoby, kterými mohu ověřovat naplnění cílů.
ab_kr33B	B • Vyhodnocuji dosažení cílů na základě pozorování žáků při práci a výstupů jejich práce. • Sdílím a promýšlím způsoby, jak ověřovat naplnění cílů se spolužákem, provázejícím učitelem apod. • Už při plánování výuky přemýšlím o tom, jakým způsobem ověřím naplnění cíle.
ab_kr33C	C • 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). • Posuzuji, zda jsou důkazy o učení ve shodě se stanoveným cílem. • Využívám různých zdrojů k reflexi procesu učení (pozorování, důkazy o učení, důkazy o dosažení cíle, kolegiální observace, reflektivní rozhovor s provázejícím učitelem, hospitace apod.). • Závěry z reflexe procesu učení zohledním při plánování další vyučovací jednotky.
ab_kr33D	D • Reflektuji dopad svého snažení na děti v různých rovinách a vztazích procesu (znalosti, dovednosti, dlouhodobé porozumění, sociální vztahy, individualizace, inkluze).
ab_kr33E	E • Vědomě využívám možností přenášení odpovědnosti v hledání způsobů ověření naplnění cíle na děti.
ab_kr34	Hodnotím způsobem podporujícím autonomní učení dětí.
ab_kr34A	A • Zním principy a znaky formativního a sumativního hodnocení a dokážu pojmenovat jejich význam a místo v procesu žákova učení a rozvoje.
ab_kr34B	B • Vnímám/zaznamenávám formulace, které používáme (já, provázející učitel, spolužák) při hodnocení práce dětí a jejich dopad na žáka/děti.
ab_kr34C	C • Zaznamenávám situace, kdy se hodnocení odehrálo v procesu výuky, a pojmenuji nástroje, funkce a cíle tohoto hodnocení. • Hledám inspiraci (u provázejícího učitele, ve výcviku, v odborné literatuře) a zjišťuji, jaké podoby může mít formativní hodnocení. • Zkouším hodnotit formativně (využívám popisný jazyk, kontroluji, zda hodnotím práci dětí, ne děti, akcentuji rozvojovou funkci hodnocení, formuluji kritéria apod.)

ab_kr34D	D • 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. • Uvědomuji si další možnosti rozvoje v oblasti hodnocení (pro sebe i pro děti) a stanovuji si smysluplné cíle pro další období. • Na základě reflexe různých metod a forem hodnocení vědomě využívám ty, které vedou k autonomnímu hodnocení a tím podporují autonomní učení (sebehodnocení, peer hodnocení).
ab_kr34E	E • Vědomě využívám možností přenášení odpovědnosti v hodnocení na děti. • Vedu děti k tomu, aby spoluvytvářely kritéria pro hodnocení, aby si dávaly vzájemně zpětnou vazbu popisným jazykem apod.

	Studijní oblast 4 – Učitel a jeho vzdělávací obor
ab_kr41	Mám vytvořeno dlouhodobé pojetí svého oboru navázané na RVP.
ab_kr41A	A • Našel/a jsem vazby mezi RVP a ŠVP u svého oboru/předmětu.
ab_kr41B	B • Umím doložit, jak probírané učivo souvisí s RVP/ŠVP. • Učivo, které s dětmi probírám, je v souladu s učivem, jak jej vymezuje RVP/ŠVP. • Moje hodiny na sebe navazují tak, že postupně naplňují obsah učiva RVP/ŠVP. • Víím, jak efektivně ukotvovat učivo ve studentech. Např. Retrieval practice, Interleaving, Dual coding atp. • Daří se mi nadchnout žáky pro některé téma mého oboru.
ab_kr41C	C • Moje hodiny na sebe navazují (nebo navazují na hodiny provázejícího učitele) tak, že v nich cíleně využívám učivo k naplňování očekávaných výstupů učení. • 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. • Vedu žáky k vytváření a používání nástrojů (například systematické procvičování, práce s odbornou literaturou atd.), které jim pomáhají se v oboru posouvat samostatně dále.
ab_kr41D	D • 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. • Formuloval/a jsem nosné myšlenky svého oboru a propojuji je s klíčovými kompetencemi. • Moje hodiny na sebe navazují tak, že v nich cíleně využívám učivo k naplňování očekávaných výstupů učení a zároveň s žáky rozvíjíme klíčové kompetence a naplňujeme průřezová témata. • Rozumím svému oboru natolik, že předvídám, kde by žáci mohli mít s učivem potíže. • Rozumím oboru natolik, že se umím vypořádat s prekoncepty či s miskoncepty žáků. • Aktivně pracuji s efektivním ukotvováním učiva ve studentech (např. Retrieval practice, Interleaving, Dual coding atd.).

ab_kr41E	E • Plánuji a realizuji střednědobé nebo dlouhodobé projekty, které jsou zakončeny výstupem propojujícím učivo se situacemi v reálném světě. • 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). • Aktivně podporuji nadané žáky v dosahování expertní znalosti.
ab_kr42	Prokazují oborové znalosti potřebné k provázení žáků.
ab_kr42A	A • Při přípravě hodin se oborově dovzdělávám, abych žáky provázel/a v souladu se soudobým poznáním v oboru.
ab_kr42B	B • Do hodin chodím s vědomím, že s dotazy žáků umím pracovat oborově správně. • Pracuji s oborovými zdroji, které mi umožňují reagovat na dotazy žáků. • Moje znalosti v oboru jsou na úrovni státní zkoušky.
ab_kr42C	C • Žáky provázím oborem v souladu se soudobým poznáním v oboru a vztahuji jej k aktuálním tématům. • Didaktickou transformaci oboru dělám s oporou o oborovou znalost i znalost potřeb dětí a cílů edukace. • K přípravě na výuku využívám různé oborové zdroje, dokážu posoudit jejich vhodnost pro práci dětí konkrétního věku a vzdělávacích potřeb.
ab_kr42D	D • 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). • Vytvářím a pracuji s analogiemi a příběhy, abych zviditelnil klíčové principy mého oboru.
ab_KR42E	E • 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. • Výuku připravuji tak, aby žáci měli příležitost zabývat se i etickými otázkami oboru a porozumět limitům a rizikům bádání/využití poznatků mého oboru.

učitel
naživo

www.ucitelnazivo.cz



T A
Č R

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

www.taer.cz

Výzkum užitečný pro společnost.