



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Internacionalizace, spolupráce, inovace, reflexe a evaluace v přípravě budoucích učitelů

CZ.02.3.68/0.0/0.0/19_068/0015764

Metodika výuky předmětu

Autodiagnostika učitele

KPS/ADUC

Autorka metodiky

PhDr PaedDr. Věra Kosíková, Ph.D.



Cíl metodiky a zaměření úprav předmětu

Cílem předkládané metodiky je popsat postupy, jak pracovat se studenty v předmětu KPS/ADUC, autodiagnostika učitele. Tento předmět je vyučován na katedře psychologie na Fakultě pedagogické Západočeské univerzity v Plzni:

Název dlouhý: Autodiagnostika učitele

Akreditováno / Kredity: Ano, 2 kred.

Rozsah hodin: Přednáška 26 hod.

Akademický rok: 2021/2022

Způsob zakončení: Zápočet (ústní)

Vyučovaný semestr: ZS

Profilující předmět: NE

Předmět KPS/ADUC úzce souvisí s předměty Základy reflexe a hodnocení kvality výuky (KPG/ZRHV) a Reflexe a hodnocení kvality výuky (KPG/RHV), u nichž je výchozí metodika 3A – procesy reflexe studentů výuky a evaluace jako nástroj zvyšování kvality reflektivní kompetence. Navazuje na autoevaluační a evaluační formuláře připravené pro Reflektivní praxe na fakultě – s oporou o znalosti studentů metodiky 3A z předmětů KPG/ZRHV a KPG/RHV.

Upravený evaluační nástroj Rámec profesních kvalit učitele je vnímán jako základní nástroj ke komplexnímu sebehodnocení a hodnocení kvality práce (budoucích) učitelů ve školách. Základem Rámce profesních kvalit učitele jsou profesní činnosti.

Prostřednictvím psychodidaktické analýzy vybraných výukových situací a s oporou o znalosti studentů metodiky 3A z předmětů KPG/ZRHV a KPG/RHV získají studenti dovednost reflektovat výuku tak, aby rozuměli smyslu účinné reflexe a sebereflexe v učitelském povolání. Hlavní důraz je kladen na propojování praxe s teorií, na praktické zkušenosti studentů, jež jsou východiskem pro jejich učební proces a reflexi edukačních situací (s využitím metody ALACT).

Předmět KPS/ADUC směřuje k hledání souvztažností mezi psychologickou a oborově-didaktickou tematikou reflexe edukačních situací.

Předmět KPS/ADUC klade hlavní důraz na sebezpoznání, tedy autodiagnostiku učitele. Proces sebezpoznání je uskutečňován získáváním zpětných informací, na základě těchto informací je (budoucí) učitel schopen zkvalitňovat svoje pedagogické působení.

Nabízené aktivity a úkoly směřují k posílení reflektivní kompetence studentů, neboť hledání odpovědi na základní otázku autodiagnostiky učitele: „Jaký jsem učitel?“ vede přes účinnou sebereflexi vlastní pedagogické činnosti. Z tohoto důvodu je nutné každou aktivitu společně diskutovat, dávat studentům zpětnou vazbu o tom, v jaké kvalitě úkoly plní, nechat studentům prostor pro jejich sebereflexe a společné hodnocení.

Předmět KPS/ADUC souvisí s dalšími předměty, které mají podobné cíle – hledání cest k efektivní edukaci, jde tedy o to, aby studenti rozvinuli svoje dosavadní zkušenosti a znalosti, aby je předmět KPS/ADUC dále posunul a obohatil.

Hlavní cíl, ke kterému studenty vedeme, je pochopit význam reflexe v práci pedagoga, druhým cílem je seznámit studenty s možnostmi využití autodiagnostických metod v práci pedagoga.



Pro koho je metodika určena

Metodika je určena pro vyučující předmětu KPS/ADUC Autoevaluace učitele jako podpůrný nástroj pro realizaci konkrétních reflektivních a evaluačních aktivit.

Kdy byla metodika zpracována

Metodika byla zpracována v roce 2022.

Rozsah metodiky

Dokument je zpracován v rozsahu 15 stran.

Téma 1: Psychodidaktická analýza výukových situací

1. úkol: Dotazník Reflexe výukové situace

Zadání

Dotazník obsahuje otázky, na které se snažte odpovědět stručně, ale výstižně. K celkové reflexi a hodnocení dotazníku uspořádáme skupinové kolokvium.

Reflexe výukové situace

.....

Vyučovací hodina z předmětu:

Třída:

Téma vyučovací hodiny:

Cíl vyučovací hodiny:

Stručně popište vybranou výukovou situaci, kterou jste zažili během vaší pedagogické praxe:

V jaké fázi hodiny situace nastala:

Prováděná činnost učitele:

Prováděná činnost žáků:

Jak jste se v dané situaci cítili?

Objevila se nějaká nejasnost, vzniklo nějaké nedorozumění?

Byli jste si jisti v teoretickém základu?

Měli jste problém v praktické dovednosti?

Proč jste se zachovali tak, jak jste se zachovali?

Byli jste spokojeni se svým jednáním?

Co mohu příště zlepšit?

Uveďte nově získanou zkušenost:

Uveďte nově získanou dovednost:

Jaké hodnoty či etické zásady vedly vaše jednání?

Metodické poznámky pro vyučujícího

Dotazník Reflexe výukové situace reprezentuje cestu od praktických zkušeností k budování vlastních konceptuálních schémat. Je třeba studentům zdůraznit, že analýza průběhu výukových situací je vnímána jako zdroj autodiagnostických informací, z tohoto důvodu klademe důraz na psychodidaktickou analýzu zpracování učiva, na analýzu možností osvojování kognitivních a metakognitivních procesů a jejich aplikace do praxe, do vyučovacích strategií a hodnotících aktivit.

Při hodnocení aktivit podporujeme otevřenou diskusi, na konkrétních analýzách. Každý student dostane zpětnou vazbu od svých spolužáků i od vyučujícího.

V diskusi se zaměříme na posouzení toho:

- jak studenti dokáží vyjádřit výukovou situaci, jak výstižně dokáží zodpovědět připravené otázky (viz Reflexe výukové situace).

V případě, že nebyli úplně spokojeni, jak danou výukovou situaci zvládli, společně posuzujeme:

- jaké navrhuje studenti alternativní postupy a řešení dané výukové situace.

Postupujte podle navrhovaných kroků modelu ALACT:

- jak je popsána výuková situace,
- jaký je zpětný pohled na situaci,
- co podstatného si studenti zpětně uvědomili,
- jaké alternativní postupy navrhuje,
- jak si mohou své návrhy ověřit – případně, zda již tuto možnost využili.

Téma 2: Kompetence učitele, úspěšný učitel

2. úkol: Hodnocení učitele žákem

Zadání:

Analyzujte dotazník Vlastnosti úspěšného učitele. Dotazník obsahuje položky ve třech oblastech:

- osobnostní vlastnosti,
- didaktické schopnosti,
- pedagogicko-psychologické diagnostiky.

Metodické poznámky pro vyučujícího

Učitel směřuje studenty k zamyšlení a analýze, jaké vlastnosti jsou žádoucí pro výkon učitelské profese. Nabízí se porovnání s tím, co nabízí schéma č. 2, (součástí 2. tématu v Moodle), kde jsou ve zkratce analyzovány vlastnosti úspěšného učitele.

Na základě australské posuzovací škály SEEQ (Students Evaluation of Educational Quality) byl sestaven dotazník pod názvem „Hodnocení učitele žákem“. J. Mareš dotazník SEEQ do češtiny přeložil a upravil z originálu od autora H. W. Marsche. (Mareš, J. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013).

Dotazník „Hodnocení učitele žákem“ je rozdělen do tří částí.

První část, osobnostní vlastnosti, má 8 položek, druhá část, didaktické schopnosti a dovednosti, má 9 položek a třetí část, pedagogicko-psychologické charakteristiky, má 8 položek.

Do části osobnostní vlastnosti se řadí charakterové, temperamentové, volní vlastnosti a smysl pro spravedlnost. V druhé části, didaktické schopnosti, dovednosti se zkoumá metodická i odborná připravenost: úroveň používaných metod a forem výuky, schopnost výkladu, zájem o obor, motivace k práci. Poslední část se zabývá pedagogicko-psychologickými charakteristikami, ve kterých se zkoumá pedagogický takt, sociálně psychologické dovednosti učitele, jeho vztah k žákům, systém hodnocení apod.

Každá z 25 otázek nabízí pětihodnotovou stupnici (podobnou školnímu hodnocení). Jednička a dvojka znamenají souhlas (nejvíce výstižné, dosti výstižné). Trojka vyjadřuje něco mezi (těžko se rozhodnout), čtyřka a pětka nesouhlas (málo výstižné, nejméně výstižné).

Tento úkol představuje komplexní aktivitu, je třeba každou kompetenci (vlastnost učitele) převést do příkladů pedagogické praxe. Zásadní pro tuto aktivitu jsou konkrétní, názorně příklady z praxe.

Během hodnocení úkolu Úspěšný učitel doporučujeme propojit s předchozím úkolem, který se zaměřuje na reflexi výukových situací. Ved'te studenty k tomu, aby vyhodnotili předchozí výukové situace ve vztahu k naplnění žádoucích kompetencí učitele:

Pracujte s přílohou Kritéria úspěšného učitele a analyzujte se studenty podle předlohy, jaké charakteristiky byly úspěšně naplněné, či nikoliv:

- osobnostní vlastnosti – charakterové, temperamentové, volní, smysl pro spravedlivost atd.
- didaktické schopnosti a dovednosti – metodická a odborná připravenost, úroveň a vhodnost používaných metod a forem výuky, motivace k práci atd.
- pedagogicko-psychologické charakteristiky – pedagogický takt, sociálně-pedagogické dovednosti učitele, vztah k žákům, způsob hodnocení atd.

Téma 3: Autodiagnostika učitele

3. úkol: Sebereflektující otázky

Zadání

Formulujte (z pozice učitele) sebereflektující otázky, které, podle vašich zkušeností, nejlépe vystihují pojetí výuky. Formulujte 5-10 otázek, zkuste se tázat konkrétně

Metodické poznámky pro vyučujícího

Vytvořené otázky je vhodné konfrontovat s příloženým souborem sebereflektujících otázek – vést studenty ke zjišťování, kam otázky směřují, v čem reflektují kvalitu a účinnost vyučovací hodiny, tematického celku, či celé organizační jednotky.

Příklady otázek s následnou analýzou:

- Realizují výuku tak, aby žáci viděli smysluplnost učení a jeho dopady do praktického života? – *v čem spočívá smysluplnost učení? Je využívána zkušenost žáků?*



- Využívám ve výuce konstruktivistického přístupu – práce s prekoncepty, konstruování pojmů? – *na jakých principech je založeno konstruktivistické vyučování? Podílejí se sami žáci na konstrukci svého poznání? Podílejí se aktivně na výstavbě pojmů, se kterými dále pracují?*
- Zařazuji metody, při nichž žáci sami docházejí k objevům, závěrům o k danému cíli? – *jaké metody to jsou? Jsou využívány metody skupinové práce založené na kooperaci?*
- Volím vhodné metody s akcentem na aktivitu žáků? *Jaké metody, které využívám, aktivují žáky k tomu, aby přemýšleli, nacházeli samostatná řešení, objevovali a tvůrčím způsobem přistupovali k řešení zadaných úkolů?*
- Převažují v mé práci učitele takovéto metody a postupy?

Uvedenou aktivitu zaměřenou na formulace a analýzu sebereflektujících otázek vnímáme ve shodě se Švecem a jinými odborníky jako příležitost k sebeučení a sebezdokonalování, které se završuje zpětně-vazebnou sebereflexí a analýzou kvality a účinnosti vyučovací hodiny, tematického celku, či celé organizační jednotky... Prostřednictvím zpětnovazební činnosti dochází ke zkvalitňování samotné výuky. (Švec, 1996, č.3, s.266-275).

Téma 4: Podíl učitele na úrovni znalostí a na motivovanosti žáků

4. úkol: Autodiagnostika v oblasti učební motivace žáků

Zadání

Jaké autodiagnostické údaje učitel získá, pokud zná motivaci žáků ke studiu svého předmětu?

Zaměřte se na důležité otázky v oblasti motivace a snažte se odpovědět na otázku:

Umím odhadnout motivaci jednotlivých žáků pro můj vyučovací předmět?

Tato otázka směřuje k objasnění toho, jaká motivace u žáků převládá. Motivace je vnitřní pohnutka, která podněcuje jednání člověka k něčemu. Podle základních teoretických východisek můžeme předpokládat, že motivace může být aktivována převážně vnitřně, pak se u žáka projevuje jako sebemotivace, vycházející z učebních potřeb a zájmu samotného žáka. Také však může být žák motivován z vnějšího prostředí, pěknou známkou, pochvalou, kterou mu učitel udělí apod.

Tato otázka souvisí s následující:

Jaké autodiagnostické údaje učitel získá, pokud zná motivaci žáků ve svém předmětu?

Pro učitele je nezbytné, aby účinně motivoval své žáky. K tomu je důležité, aby znal faktory, které žáky nejvíce motivují. Je to výklad, novost, zajímavé metody, pozitivní hodnocení, snaha o dobré výsledky, zájem žáků o témata, poznávací potřeby, potřeby dobrého výkonu, sociální potřeby apod.?

Znalost motivačních faktorů žáků je pro učitele příležitostí k tomu, aby porozuměl školní úspěšnosti žáků z hlediska motivace a mohl u nich rozvíjet žádoucí motivy a potřeby. (Pavelková,1996).

Nabídka možností: několik příkladů:

- chci, aby mě měli učitelé rádi,
- chci být lepší než ostatní,

- to, co se učím, mě zajímá,
- ...

Jak můžeme dojít k odpovědím na výše uvedené otázky?

Můžeme si pro žáky připravit anonymní dotazník, který bude obsahovat jednoduché otázky, vztahující se k oblíbenosti a náročnosti předmětu:

Předmět považuji za oblíbený, protože ...

Předmět řadím mezi méně oblíbené předměty, protože ...

Předmět považuji za náročný z hlediska plnění zadaných úkolů a aktivit, protože ...

Předmět řadím z hlediska plnění zadávaných úkolů a aktivit za méně náročný, protože ...

Předmět (většina probíraných témat) je pro mě zajímavý, protože ...

Předmět (většina probíraných témat) je pro mě nezajímavý, protože ...

Souběžně si učitel promyslí a připraví, jaké odpovědi budou zřejmě u žáků převládat, aby mohl následně konfrontovat svoje předpokládané odpovědi s reálnými výsledky dotazníků a získal důležité autodiagnostické údaje o tom, jak se orientuje v problematice motivace ve svém předmětu.

Pokud má možnost porovnat výsledky dotazníku s tím, jak si stojí ostatní učitelé (pokud využívají podobné evaluační dotazníky, či jiné techniky), pak má možnost reflektovat, jak k žákům a jejich učebním procesům přistupuje a v čem se shoduje, případně liší ...

Na základě dotazníkového šetření získává od žáků zpětnou vazbu, jak jsou žáci motivovaní, co je nejvíc motivuje, v opačném případě hledat zdroje, které motivaci žáků oslabují ...

Metodické poznámky pro vyučujícího

Tento úkol směřuje k využití zkušeností z pedagogické praxe. Je žádoucí se komplexně zaměřit na to, jak může učitel následně s motivací pracovat? – jedná se o zásadní problematiku, je opět žádoucí odpovědi společně diskutovat, rozebírat, dát studentům prostor k vyjádření vlastních zkušeností a názorů.

Diskutovat se studenty o tom, že – na základě výsledků dotazníkových šetření je pro každého žáka – v závislosti na jeho schopnostech, zájmech, rodinném zázemí a trendu třídy – postoj k předmětům jiný, ale největší vliv na oblibu předmětu, chápání jeho obtížnosti a smysluplnosti má učitel. Je to jeho způsob výuky, motivace žáků a způsob hodnocení, které jsou pro vztah k předmětu významné.

V této souvislosti je vhodné doporučit k samostudiu a následné společné diskusi článek Postoje žáků k předmětům jako projev motivovanosti (autorek Pavelkové a Škaludové, 2004).

Autorky rozebírají otázku, jakou úlohu sehrává ve vytváření žákovských postojů k předmětu (souhrnnou motivaci) učitel. Velmi inspirativní je, podle autorek, především metodika zjišťování postojových charakteristik, kterou vypracoval V. Hrabal (1988) při rozpracování autodiagnostických postupů pro učitele. Pomocí této metodiky bylo realizováno před patnácti až dvaceti lety několik dílčích výzkumných sond, které mapovaly postoj žáků k předmětům na druhém stupni ZŠ. Na tyto výzkumné sondy navázaly další projekty, mapující postoje žáků



k předmětům (realizace 2003–2004). Výsledky výzkumů mohou být zajímavé a inspirativní pro studenty různých oborů.

5. Úkol (součástí 4. kapitoly)

Zadání

Otázka pro studenty: Jaké autodiagnostické poznatky můžeme získat, pokud ve výuce využíváme didaktické testy?

Metodické poznámky pro vyučujícího

Pracujeme s textem Hrabala, Pavelkové, vedeme studenty k argumentaci, analýze, k názorným příkladům, které znají z vlastní zkušenosti, z pedagogické praxe:

Didaktický test je určen ke zjišťování:

- úrovně znalostí žáků, a tedy k diagnostice;*
- kvality učitelova pedagogického působení z hlediska celkové úrovně toho, co se žáci naučili;*
- učitelových specifických požadavků na rozumové schopnosti žáků, a tedy i k autodiagnostice jeho vlastních preferencí a pojetí úspěšného žáka (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 107).*

Jaké autodiagnostické poznatky můžeme získat, pokud ve výuce využíváme didaktické testy?

Abychom mohli odpovědět na danou otázku, motivujeme studenty k posouzení následujících výroků (a k formulaci dalších výroků, vycházejících z jejich zkušeností) např.:

- Analýzou testového zjišťování úrovně znalostí žáků dostává učitel zpětnou vazbu, kolik a co se žák naučil, jaká je úspěšnost žáků u jednotlivých typů úkolů ...
- Testy v porovnání s ústním zkoušením zaručují objektivitu, jejich zadávání znamená i časovou úsporu ...
- Testování umožňuje zaměřit se na všechny žáky, jak naplňují zadané úkoly.

Různé typy standardizovaných zkoušek:

U mnohých odborníků, kteří posuzují přínos standardizovaných zkoušek, didaktických testů, se zároveň můžeme setkat s určitými výhradami typu:

- Jsou zaměřené převážně na kvantitu, omezují ústní projev.
- Omezují komunikaci s učitelem.
- Posilují encyklopedizující charakter výuky (orientace na paměťové učení).
- Silně potlačují individualitu žáka.

Výše uvedené výroky naší přední didaktičky Skalkové (Skalková, 1999, s. 198, 2004, s.57, 125) pozitivně oceňují možnost využívání didaktických testů, ale zároveň poukazují na určité jevy, které mohou negativně ovlivňovat kvalitu výuky.

Cit:

„Nelze ovšem přehlížet ani závažné meze používání testů jako didaktické metody. Žák odpovídá zkratkou, stručně. Není veden k systematickému ústnímu projevu. Testy jsou zbaveny přirozených mezilidských vztahů mezi učitelem a žákem, které jsou pro mnohé zvláště mladší



žáky, velmi významným činitelem. Kvantitativní hlediska zužují pohled na kvalitu zjišťovaných vědomostí a neposkytují většinou celkový pohled na osobnost žáka.“ (Skalková, 1999, s. 198).

Pojďme se zamyslet a prodiskutovat klady i zápory využívání didaktických testů v souvislosti se zadanou otázkou:

Jaké autodiagnostické poznatky můžeme získat, pokud ve výuce využíváme didaktické testy?

Odpovědi žáků si může učitel (student) porovnávat s vlastními postoji k zadávání testů, k jejich využití jako jedné z metod hodnocení žáků.

Téma 5: Autodiagnostický rozbor klasifikace a hodnocení

6. Úkol

Zadání

Otázka pro studenty: Jaké autodiagnostické údaje zjistím analýzou klasifikace? A o čem vypovídají?

Metodické poznámky pro vyučujícího

Pracujeme s materiály, které jsou součástí Moodle (5. téma). Studenty směřujeme k ověření, jaké autodiagnostické údaje analýzou klasifikace je možno získat a o čem vypovídají...

Studenti se zamyslí nad jednotlivými výroky typu:

Porovnávání vlastní klasifikace s klasifikací ostatních učitelů vyučujících též předmět na stejném typu školy a s žáky podobné úrovně... Jsem jako učitel přísnější, náročnější...?

Vedeme studenty k zamyšlení, argumentaci, uvádění názorných příkladů, zda je nutné takovéto porovnání provádět...

Úkol lze koncipovat jako skupinový, nebo společný pro celou skupinu.

Důležitou součástí zadaného úkolu je doporučena diskuse o pravidlech pro hodnocení a klasifikaci žáků v souladu s ustanoveními zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), s důrazem na podklady pro hodnocení a klasifikaci žáků. Doporučené metody a formy (viz níže) společně analyzujeme.

Učitel získává podklady pro hodnocení a klasifikaci zejména těmito metodami, formami a **prostředky**:

- Soustavným diagnostickým pozorováním žáka.
- Soustavným sledováním výkonů žáka a jeho připravenosti na vyučování.
- Různými druhy zkoušek (písemnými, ústními, grafickými, praktickými, pohybovými).
- Kontrolními písemnými pracemi a praktickými zkouškami.
- Analýzou různých činností žáka.
- Rozhovory s žákem a zákonnými zástupci žáka.

Téma 6: Učitelův obraz o žákovi jako ukazatel jeho psychologické vnímavosti

7. Úkol

Zadání

Zamyslete se nad následujícími výroky a následujícími důsledky:

- Žák se začne měnit k obrazu, který si o něm učitel vytvořil. Učitel tak zásadně ovlivňuje sebepojetí žáka.
- Hodnocení žáka ze strany učitele se ustaluje kolem určité hodnoty (výborný, průměrný, podprůměrný žák). Učitel se pak upevňuje ve své představě o schopnostech/neschopnosti žáka.

Metodické poznámky pro vyučujícího:

Zaměřte se ve společné diskusi se studenty nad důsledky, které uvedené výroky představují. Důsledně se věnujte sebereflektujícím otázkám, které jsou součástí tohoto tématu.

Než se budete zamýšlet nad otázkami (viz níže), reflektujte citace V. Hrabala (1988, s. 127):

„Lidské vnímání není proces mechanický, ale „inteligentní“ – člověk společně s tím, když vnímá:

- a) Vnímané interpretuje a přisuzuje vnímaným jevům příčiny.*
- b) Vnímanou skutečnost automaticky zobecňuje.*

Při tomto procesu dochází k „přirázování váhy“ vnímanému a zároveň zaměřování nebo opomíjení určitých aspektů vnímané reality tak, aby to, co člověk vnímá, odpovídalo jeho zkušenosti jak z hlediska příčin, tak z hlediska „logiky“ předchozí zkušenosti.“

Ved'te formou diskuse studenty k tomu, aby si nejprve vybavili situace, kdy jako žáci měli pocity nespravedlnosti, nespravedlivého hodnocení a nerovného přístupu k nim ze strany jejich učitele. Vyberte je, aby vyjádřili, jak tyto situace vnímali, refleктоvali a hodnotili. Je vhodné, aby součástí reflexe a hodnocení těchto situací bylo i aktuální posouzení z pozice budoucího učitele.

Příklad:

- *Jak posuzuji žáky z hlediska jejich píle a nadání?*
- *Jaký podíl má v mé klasifikaci výkon žáků, který hodnotím?*
- *Jak se na hodnocení výkonu žáků v jejich klasifikaci podílí má představa o jejich píli a nadání?*
- *Do jaké míry se u jednotlivých žáků shoduje mé hodnocení píle a nadání s jejich sebehodnocením?*
- *Nakolik je určitý typ rozumových schopností žáků součástí mého pojetí úspěšného žáka? (Hrabal, Pavelková, 2010, s. 88).*

Při utváření obrazu o žákovi může docházet k nepřesnostem či chybám, případně k odlišnostem v interpretacích chování žáka ze strany učitele a žáka. Oba zdroje nepřesností jsou v těsném vztahu, protože nepřesná interpretace vede k posunutému obrazu a ten zpětně vede k odlišnostem v interpretaci. (Hrabal, 1988, s. 130).

Téma 7: Autodiagnostické metody a techniky

8. Úkol

Zadání

Na základě přiloženého studijního materiálu si připravte příspěvky ke společné diskusi, jak můžeme ovlivňovat postoje žáků k předmětu.

Metodické poznámky pro vyučujícího

Vedeme studenty ke smyslu využívání dotazníků, které ověřují postoje žáků k předmětu (různým předmětům podle aprobace studentů), a k zamyšlení nad tím, jakou autodiagnostickou hodnotu výsledky dotazníku mají. A na základě přiloženého studijního materiálu budeme diskutovat, *jak můžeme ovlivňovat postoje žáků k předmětu*. Studenti budou mít příležitost porovnat své postoje a názory, inspirovat se ostatními, nahlížet na problematiku z různých úhlů pohledu.

Úkol je propojen s prezentací s názvem „Podmínky učení“ (in Kovalíková, 1995). Mezi podmínkami je mj. analyzována smysluplnost učení. Připomeňme si v této souvislosti knihu J. Holta „Proč děti neprospívají?“ (1994). Autor se v předmluvě své knihy vyjadřuje následovně: „Neprospívají proto, že se bojí, nudí a že jsou zmatené. Bojí se ze všeho nejvíce toho, že neuspějí, že zklamou ... Nudí se proto, že to, co jim ukládáme a o čem říkáme, že mají ve škole dělat, je pro ně nepodstatné, nezajímavé, ... Většina z vodopádu slov, který na ně ve škole dopadá, má jen malý nebo vůbec žádný smysl ...“.

Testy PISA 2009 doprovázel dotazník pro naše žáky, v němž se zjišťovalo, jaký vztah mají ke své škole. „Je alarmující, že více než polovina českých patnáctiletých žáků se ve škole často nudí a třetina do školy nechce chodit. Ve škole se nudí 60 % žáků základních škol a 40 % by tam nejraději nechodilo. (Hlavní zjištění výzkumu PISA 2009. ÚIV 2010, str. 38)

Otázky k diskusi:

Jak zabránit, aby se žáci ve škole nenudili?

Jak nastavit výuku, jak zprostředkovat žákům učivo tak, aby vnímali smysluplnost toho, co se učí?

Téma 8: Autodiagnostické metody a techniky II

9. Úkol

Zadání

Reflexe podmínek účinného učení (doplnění k předchozímu úkolu).

Metodické poznámky pro vyučujícího

„Doplnění“ obsahuje zamyšlení odborníků nad tím, zda umožňujeme jako učitelé našim žákům dostatek prostoru k přemýšlení, zda jim zajišťujeme takové podmínky k učení, které podporují jejich kvalitní učení a cestu k autonomii. Téma 8 obsahuje vybrané příklady využití dotazníků a jiných technik k získávání autodiagnostických údajů. Studenty vedeme ke zvážení, jaké diagnostické údaje o sobě jako o (budoucím) učiteli chtějí získat a jak s těmito údaji dále pracovat.

V průběhu kurzu již v předchozích úkolech studenti s podobnými technikami pracovali, byli vedeni k reflexi využití různých dotazníků, pozorovacích protokolů, diagnostických otázek, aj., zda nástroje, se kterými studenti pracovali, naplnily evaluační a autoevaluační cíle a očekávání.

Je třeba zdůrazňovat, že evaluační i autoevaluační nástroje jsou všechny postupy, metody, techniky, ale i didaktické testy, různé záznamové listy apod., které hodnotí, vypovídají o kvalitě, dávají zpětnou vazbu.

Nově zařazené nebo upravené evaluační aktivity a nástroje

Vytvoření, či inovace evaluačních nástrojů – dotazníků, pozorovacích protokolů a jiných evaluačních nástrojů (didaktických testů, dotazníků postojů žáků k předmětům, autodiagnostickým rozborem klasifikace a hodnocení) k získání zpětné vazby a možnosti reflektovat výuku z psychodidaktického hlediska, hlediska oblíbenosti, obtížnosti, významu předmětu pro žáky, to vše s cílem analyzovat výuku, hodnotit výuku, zdůvodňovat postupy, navrhnout cestu ke kvalitnější výuce.

Využívání evaluačních nástrojů přímo souvisí s kvalitou výuky, k evaluaci vlastní práce budoucího učitele.

Jak můžeme definovat kvalitní výuku?

Kvalita výuky je souhrn všech rozmanitých vlastností, které pozorovatel může přisoudit výuce a které podmiňují její úspěšnost a hodnotu. Výuka je úspěšná a hodnotná, jestliže je pro žáky přínosná. (Slavík, Hajerová, 2020, s. 90)

Pokud bude učitel znát postoj svých žáků k učení a jejich vztah ke svému předmětu, může s tím pracovat – volbou konkrétního učiva zajímavého pro žáky, spojováním s jejich zkušenostmi, výběrem efektivnějších forem výuky, využíváním materiálů pro žáky...

Na základě pozorování, dotazování, využívání dostupných evaluačních nástrojů má učitel možnost diagnostikovat příčiny obtíží, analyzovat jejich příčinu, která může souviset se způsobem vedení výuky, s náročností učitele apod.

Cesta autodiagnostiky učitele je cestou k jeho profesionalizaci.



Způsob ověření evaluačních aktivit

Reflexe výuky pomocí vytvořených, či upravených nástrojů se orientuje na zjišťování, co znamená efektivně vyučovat, učit žáky přemýšlet, působit na žáky, komunikovat s nimi ...

Diskusní aktivity, kolokvia s cílem zhodnotit efektivitu výuky z hlediska podmínek a strategií, k objevování vlastních individuálních dispozic a potencialit, které student specifikuje, rozvíjí, využívá vlastních metod a má vlastní představu pojetí dobré výuky daného předmětu.

Evaluační nástroje, dotazníky, úkoly a náměty k přemýšlení, studijní materiály, diskusní fórum – tyto uvedené aktivity jsou součástí nově vytvořeného kurzu v Moodle. Všechny aktivity směřují k posílení reflektivní kompetence studentů, neboť hledání odpovědi na základní otázku autodiagnostiky učitele:

„**Jaký jsem učitel?**“ vede, jak je zdůrazněno mnohokrát v aktivitách předmětu KPS/ADUC, přes účinnou sebereflexi vlastní pedagogické činnosti. Jde o to, abychom u studentů podpořili vědomí, že tato hrabalovská otázka je (bude) přirozenou součástí jejich učitelské praxe, stejně tak využívání evaluačních a autoevaluačních nástrojů.

Evaluační aktivity dávají učiteli zpětnou vazbu, jak jsou hodnoceny jeho pedagogické aktivity, umožňují mu reflektovat kvalitu svého pedagogického působení.

„Reflexe je mentální proces usilující o strukturování nebo restrukturování určité zkušenosti, problému, nebo existujících znalostí či vhladů. Tato reflexe může nastat po jednání nebo během jednání.“ (Kotrhaven 2011, s. 80)

Podle F. A. J. Korthagena, uznávaného odborníka současné teorie a praxe učitelství, jak bylo již několikrát připomenuto, má být učitel reflektujícím odborníkem, který s oporou v odborném poznání tvořivě promýšlí a domýšlí souvislosti ovlivňující účinnost jeho výuky. Základ autor spatřuje ve schopnosti reflexe a sebereflexe.

Rozšiřující literatura a zdroje

Základní

Hrabal, V., Pavelková, I. *Jaký jsem učitel?* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-8

Hrabal, L. V. *Jaký jsem učitel?: Metody získávání poznatků o vlastní vzdělávací činnosti.* Praha: SPN, 1988. Knihovnička učitele.

Kosíková, V. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty.* Praha: Grada, 2011. ISBN: 978-80-247-2433-1

Slavík, J., Hajerová Mullerová, L., Soukupová, P. et al. *Reflexe a hodnocení kvality výuky.* Plzeň: ZČU, (2020). ISBN 978-80-261-0920-4

Rozšiřující

Bertrand, Y. *Soudobé teorie vzdělávání.* Praha: Portál, 1998

Čáp, J. Mareš, J. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2001.



- Dvořák, D. Psychologická paradigmatata učení a diagnostika znalostí žáka. In *Sborník z 6. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství*. Olomouc. UP: 1996. s. 56-60.
- Dvořák, D. Řazení učiva v soudobých teoriích kurikula. *Čas. Pedagogika*, 2009, roč. LIX č. 2, s. 136-153
- Fenstermacher, G. D.; Soltis, J. F. *Vyučovací styly učitelů*. Praha Portál, 2008. ISBN 80-7367-471-7.
- Helus, Z. *Pedagogicko-psychologické zdroje účinného vyučování*. Praha: Ústřední ústav pro vzdělávání pedagogických pracovníků. 1990.
- Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN: 80-7178-888-0.
- Holeček, V. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
- Holt, J. *Proč děti neprospívají*. Praha: Agentura STROM, 1994. ISBN 80-901662-4-5.
- Hrabal, Vladimír; Hrabal, Vladimír. *Diagnostika: pedagogicko-psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0319-5.
- Janík, T. a kol. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido, 2009. 148 s. *Pedagogický výzkum v teorii a praxi*; sv. 14. ISBN 978-80-7315-176-8.
- Janík, T., Slavík, J. Obsah, subjekt a intersubjektivita v oborových didaktikách. *Čas. Pedagogika*, 2009, roč. LIX, č. 2.
- Kalhous, Z., Obst, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN: 978-80-7367-571-4.
- Korthagen, F., a kol. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2011. 1. vydání. 293 s. ISBN 978-80-7315-221-5.
- Kovalíková, S. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN: 80-901873-0-7.
- Krykorková, H. Kognitivní svébytnost, teoretická východiska a okolnosti jejího rozvíjení. *Čas. Pedagogika*. 2008. s. 131-140
- Kulič, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia. 1992. ISBN: 80-200-0447-5.
- Kyriacou, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN: 80-7178-965-8.
- Mareš, J., Ouhřabka, M. Žákovo pojetí učiva. *Čas. Pedagogika*. 1992, roč. XLII. S. 83-94.
- Pavelková, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivní orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-092-7.
- Pavelková, I., Škaloudová, A. *Postoje žáků k předmětům jako projev motivovanosti*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta (katedra pedagogické a školní psychologie). 2004.
- Pavelková, I.: *Faktory podmiňující autodiagnostickou práci učitele*. Výzkumná zpráva. Praha, VŠCHT 1996.
- Průcha, J. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.



Seberová, A., Malčík, M. *Autoevaluace školy – od teorie k praxi a výzkumu*. Vyd. 1. V Ostravě: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. 133 s. ISBN 978-80-7368-759-5.

Skalková, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN: 978-80-247-1821-7

Skalková, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno 2004. ISBN: 978-80-7315-060-3.

Slavík, J. (2003). *Lesk a bída oborových didaktik*. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, s. 57 č. 2, s. 137-140.

Slavík, J. (2003). *Několik poznámek k úvodníku Josefa Valenty „Potřebujeme didaktiku teorie?“*. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 2, s. 202-205.

Slavík, J. (2003c). *Oborové didaktiky a školská praxe: k diskusnímu příspěvku*. *Pedagogika*, 2003, roč. 53, č. 3, s. 325-328.

Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., Píšová, M. *Mezi praxí a teorií v učitelství: na okraj českého překladu knihy F. A. J. Korthagena et al. Pedagogická orientace*, 2012, roč. 22, č. 3, s. 367–386

Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., Knecht, P. *Transdisciplinární didaktika: o učitelství sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Masarykova univerzita Pedagogická fakulta BRNO 2017. ISBN 978-80-210-8569-5

Slavík, J., Janík, T. et al. *Mezi praxí a teorií v učitelství: na okraj českého překladu knihy F. A. J. Korthagena et al. Pedagogická orientace*, 2012 (22), n. 3, pp. 367–386

Slavík, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9

Spilková, V. *Výzkum proměn učitelství a vzdělávání učitelů – co, proč a jak zkoumat?* In Spilková, V.; Vašutová, J. (ed.). *Učitelství a profesní změny se požadavky na vzdělávání*. Praha: PdF UK, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9.

Štech, S. *Škola stále nová*. Praha: Karolinum, 1992.

Štech, S. *Psycho-didaktika?* *Pedagogika*, 1995, roč. XLV, s. 307-308, ISSN 3330-3815.

Štech, S. *Škola, nebo domácí vzdělávání?* *Čas. Pedagogika*, 2003, roč. LIII, č. 4, s. 418-436

Štech, S. *Psychodidaktika jako obrat k tématu účinného vyučování: Komentář na okraj Kansanenovy úvahy Didaktika a její vztah k pedagogické psychologii*. *Pedagogika*, 2004, roč. LIV, č. 1, s. 58-63, ISSN 0031-3815.

Štech, S. *Zřetel k učivu a problém dvou modelů kurikula*. *Čas. Pedagogika*, 2009, roč. LIX, č. 2.

Švec, V. *Autodiagnostika pedagogické činnosti učitele – módnost, nebo potřeba?* *Čas. Pedagogika*, roč. XLIV, 1994, s. 105-112.

Švec, V., Hrbáčková, K. *Psychodidaktika – módní, nebo moderní pojem?* In Doležalová, J. (ed) *Didaktika – opora proměn výuky?* Hradec Králové: Gaudeamus, 2004

Tomková, A. *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2018. 315 stran. ISBN 978-80-7290-982-7.

Vašutová, J. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.



Internetové zdroje

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/08_Ramec_profesnich_kvalit_ucitele.pdf

http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/2015/seminare/Andrysova_Obecne_principy_autodiagnostiky_budouciho_ucitele_a_jeji_v....pdf