

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity
Katedra fyziky, oddělení didaktiky a technické výchovy

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Reflexe a sebereflexe studentů v didaktice technické výchovy v učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Knihovna JU - PF



3 1 1 5 1 7 2 2 3 1

Autor diplomové práce: Jana Hanzalová

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Eva Roučová

České Budějovice 2006

**Téma: Reflexe a sebereflexe studentů v didaktice technické výchovy
učitelství pro 1. stupeň ZŠ**

Anotace

Práce zkoumá sebereflexi studentů v disciplíně Didaktika technické výchovy, dále se zabývá reflexí učitelů na vybraných Pedagogických fakultách a hodnotí komparaci předmětu Technická výchova ve vysokoškolské výuce.

Teoretická část je zaměřena na charakteristiku psychologie osobnosti učitele, teorii učitelova pojetí výuky a teorii pedagogických kompetencí. Dále pak vymezuje pojem a funkci sebereflexe, obsah a cíle výuky Technické výchovy s přihlédnutím k tendencím a principům Rámcového vzdělávacího programu (RVP) a analýzu vzdělávací oblasti Člověk a svět práce. Popis výsledků výzkumné části s potřebnými tabulkami a grafy je obsažen v části druhé.

Topic: Reflection and Self - reflection of Students in Didactics of Technical Education in the Teaching for the 1st Degree of Primary Schools

Annotation

The work does research on self-reflection of students in the discipline of Didactics of Technical Education. Then, it deals with teachers' reflection at chosen pedagogical faculties and assesses the comparison of the subject of Technical Education within university education.

The theoretical part involve a characterisation of a teacher's personality, theory of a teacher's conception of education, and theory of pedagogical competences. Then, it defines the concept and function of self-reflection, the contents of and objectives in teaching the Technical Education with regard to the trends and principles of the Framework Educational Program, and an analysis of the educational sphere of A Man and the World of Labour. For the description of results of the research part with necessary Tables and Charts see the second part.

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Eva Roučová

Prohlášení:

Prohlašuji, že diplomovou práci na téma: **Reflexe a sebereflexe studentů v didaktice technické výchovy v učitelství pro 1. stupeň ZŠ** jsem vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Evy Roučové a s použitím literatury uvedené v přiloženém seznamu.

V Českých Budějovicích dne 27. 4. 2006

Jana Roučová

Obsah

1	Úvod	1
2	Teoretický rámec	2
3	Metodologická část	3
4	1.1 Úvodní kapitola	4
5	1.1.1 Úvodní kapitola	4
6	1.1.2 Úvodní kapitola	4
7	1.1.3 Úvodní kapitola	4
8	1.1.4 Úvodní kapitola	4
9	1.1.5 Úvodní kapitola	4
10	1.2 Typologie	5
11	1.3 Metodologická část	6
12	1.3.1 Metodologická část	6
13	1.3.2 Metodologická část	6
14	1.3.3 Metodologická část	6
15	1.3.4 Metodologická část	6
16	1.3.5 Metodologická část	6
17	1.3.6 Metodologická část	6
18	1.3.7 Metodologická část	6
19	1.3.8 Metodologická část	6
20	1.3.9 Metodologická část	6
21	1.3.10 Metodologická část	6
22	1.3.11 Metodologická část	6
23	1.3.12 Metodologická část	6
24	1.3.13 Metodologická část	6
25	1.3.14 Metodologická část	6
26	1.3.15 Metodologická část	6
27	1.3.16 Metodologická část	6
28	1.3.17 Metodologická část	6
29	1.3.18 Metodologická část	6
30	1.3.19 Metodologická část	6
31	1.3.20 Metodologická část	6
32	1.3.21 Metodologická část	6
33	1.3.22 Metodologická část	6
34	1.3.23 Metodologická část	6
35	1.3.24 Metodologická část	6
36	1.3.25 Metodologická část	6
37	1.3.26 Metodologická část	6
38	1.3.27 Metodologická část	6
39	1.3.28 Metodologická část	6
40	1.3.29 Metodologická část	6
41	1.3.30 Metodologická část	6
42	1.3.31 Metodologická část	6
43	1.3.32 Metodologická část	6
44	1.3.33 Metodologická část	6
45	1.3.34 Metodologická část	6
46	1.3.35 Metodologická část	6
47	1.3.36 Metodologická část	6
48	1.3.37 Metodologická část	6
49	1.3.38 Metodologická část	6
50	1.3.39 Metodologická část	6
51	1.3.40 Metodologická část	6
52	1.3.41 Metodologická část	6
53	1.3.42 Metodologická část	6
54	1.3.43 Metodologická část	6
55	1.3.44 Metodologická část	6
56	1.3.45 Metodologická část	6
57	1.3.46 Metodologická část	6
58	1.3.47 Metodologická část	6
59	1.3.48 Metodologická část	6
60	1.3.49 Metodologická část	6
61	1.3.50 Metodologická část	6
62	1.3.51 Metodologická část	6
63	1.3.52 Metodologická část	6
64	1.3.53 Metodologická část	6
65	1.3.54 Metodologická část	6
66	1.3.55 Metodologická část	6
67	1.3.56 Metodologická část	6
68	1.3.57 Metodologická část	6
69	1.3.58 Metodologická část	6
70	1.3.59 Metodologická část	6
71	1.3.60 Metodologická část	6
72	1.3.61 Metodologická část	6
73	1.3.62 Metodologická část	6
74	1.3.63 Metodologická část	6
75	1.3.64 Metodologická část	6
76	1.3.65 Metodologická část	6
77	1.3.66 Metodologická část	6
78	1.3.67 Metodologická část	6
79	1.3.68 Metodologická část	6
80	1.3.69 Metodologická část	6
81	1.3.70 Metodologická část	6
82	1.3.71 Metodologická část	6
83	1.3.72 Metodologická část	6
84	1.3.73 Metodologická část	6
85	1.3.74 Metodologická část	6
86	1.3.75 Metodologická část	6
87	1.3.76 Metodologická část	6
88	1.3.77 Metodologická část	6
89	1.3.78 Metodologická část	6
90	1.3.79 Metodologická část	6
91	1.3.80 Metodologická část	6
92	1.3.81 Metodologická část	6
93	1.3.82 Metodologická část	6
94	1.3.83 Metodologická část	6
95	1.3.84 Metodologická část	6
96	1.3.85 Metodologická část	6
97	1.3.86 Metodologická část	6
98	1.3.87 Metodologická část	6
99	1.3.88 Metodologická část	6
100	1.3.89 Metodologická část	6
101	1.3.90 Metodologická část	6
102	1.3.91 Metodologická část	6
103	1.3.92 Metodologická část	6
104	1.3.93 Metodologická část	6
105	1.3.94 Metodologická část	6
106	1.3.95 Metodologická část	6
107	1.3.96 Metodologická část	6
108	1.3.97 Metodologická část	6
109	1.3.98 Metodologická část	6
110	1.3.99 Metodologická část	6
111	1.3.100 Metodologická část	6

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí diplomové práce Mgr. Evě Roučové za pomoc, kterou mi poskytovala v průběhu zpracování této diplomové práce.

Dále bych poděkovala všem respondentům, kteří se ochotně podíleli na vyplňování dotazníků.

Za psychickou podporu děkuji rodině a přátelům.

Obsah

1	ÚVOD	1
2	Cíle a úkoly	3
3	TEORETICKÁ ČÁST	
3.1	Učitel na primární škole	5
3.1.1	Úkoly a požadavky kladené na učitele	5
3.1.2	Vlastnosti učitele	6
3.1.3	Úspěšnost učitele	8
3.1.4	Postoje učitele	8
3.2	Typologie	11
3.3	Učitelovo pojetí výuky	15
3.3.1	Cíle pojetí výuky	17
3.4	Pedagogické kompetence	19
3.4.1	Klasifikace kompetencí	19
3.4.2	Pedagogické kompetence v pojetí M. Erauta	22
3.4.3	Pedagogické kompetence v pojetí V. Švece	23
3.4.4	Pojetí kompetencí v návrhu Občanské školy	25
3.4.5	Klíčové kompetence ve studii OECD	26
3.4.6	Jádro pedagogických kompetencí	26
3.4.7	Vlivy učitele na rozvoj technického vzdělávání žáků	26
3.5	Sebereflexe	28
3.5.1	Vymezení pojmu sebereflexe	28
3.5.2	Funkce sebereflexe	33
3.5.3	Profesionální reflexe	34
3.5.4	Reflexe v pregraduální přípravě učitele	35
3.5.5	Podněty pro sebereflexi	35
3.5.6	Institute of education Utrechtské univerzity	36
3.5.7	Sebereflexe po „bálintovsku“	37
3.5.8	Základní principy v reflexně orientované profesionální přípravě učitelů	38
3.5.9	Pět typů reflexe podle Valliho	41

	3.5.10 Výukové strategie a techniky k rozvoji reflexivního myšlení v přípravě učitelů . . .	43
	3.5.11 Klíčové otázky k sebehodnocení učitele . . .	49
3.6	Technická výchova	51
	3.6.1 Funkce technické výchovy	51
	3.6.2 Cíle a úkoly technické výchovy	52
	3.6.3 Obsah technické výchovy	54
	3.6.4 Metody technické výchovy	55
3.7	Rámcový vzdělávací program	57
	3.7.1 Charakteristika základního vzdělávání	57
	3.7.2 Pojetí základního vzdělávání	57
	3.7.3 Principy RVP pro základní vzdělávání	56
	3.7.4 Cíle základního vzdělávání	58
	3.7.5 Klíčové kompetence žáka	59
	3.7.6 Tendence ve vzdělávání, které podporuje RVP	59
3.8	Charakteristika vzdělávací oblasti Člověk a svět práce	61
	3.8.1 Cílové zaměření a souvislosti s dalšími vzdělávacími oblastmi	61
	3.8.2 Obsah učiva	62
	3.8.3 Vzdělávací dokument <i>Standards for Technological literacy</i>	63
	3.9 Současný stav pedagogického výzkumu v ČR	66
4	PRAKTICKÁ ČÁST	66
	4.1 Cíle a úkoly výzkumu	68
	4.1.1 Výzkumný vzorek	68
	4.2 Použité metody	69
	4.3 Výzkum	72
	4.4 Hypotézy	77
	4.4.1 Testování platnosti hypotéz	78
	4.5 Interpretace výsledků	85
5	SHRNUTÍ A ZÁVĚR	89
6	BIBLIOGRAFIE	91

1 ÚVOD

Vedoucí své diplomové práce jsem oslovila především z toho důvodu, že jsem u ní absolvovala seminář technické výchovy. Průběh a obsah seminářů mě natolik oslovili, že jsem si uvědomila, že podobným způsobem by mohla být realizována výuka většiny seminářů na vysoké škole. Při seminářích nás seznámila s netradičními postupy, využívala názorných příkladů a pomůcek a většinu aktivit jsme měli možnost vyzkoušet si přímo ve výuce. Dohodli jsme se tedy na tématu, kterým byla sebereflexe a reflexe studentů v didaktice technické výchovy v učitelství pro 1. stupeň. Nejprve jsem shromáždila různé prameny, které se zabývaly problematikou sebereflexe a začala jsem se dozvídat zajímavé věci, na jejichž základě jsem si utvořila další názory a postoje potřebné nejen pro zpracování této práce, ale vhodné i pro další studium.

Co je to sebereflexe? Je to určitá schopnost přemýšlet o sobě samém a o svém jednání a chování. Podle mého názoru je jedním z předpokladů rozvoje osobnosti, protože kdo není schopen vnímat své jednání a činy, analyzovat je a učit se z nich, nebude schopen rozvíjet svou osobnost, ať už pozitivním či negativním směrem. Samozřejmě to neznamena zpětné zkoumání každého jednání nebo reakce s ohledem na jejich správnost a smysl. Ale jedná se o dlouhodobý proces kritického vnímání sebe sama v interakci se sociálními kontakty a jejich odezvou. Domnívám se, že u učitelů by toto tvrzení mělo platit dvojnásobně. Učitel by měl v průběhu vyučování do jisté míry reflektovat své chování, protože nikdo jiný ho nemůže upozornit na chybná rozhodnutí, která učinil ve výuce. Podle mého názoru je reflexe nástrojem profesionálního růstu učitelů. Na druhé straně si velmi dobře uvědomuji a mám zkušenosti z vlastní praxe, že pro mnoho učitelů je proces vyučování jistým stereotypem a rozhodně na něm nehodlají nic měnit, natož se zamýšlet nad tím, jak působí na žáky, zda a do jaké míry je jejich způsob výuky efektivní a umožňuje dětem rozvoj jejich osobnosti. Touto prací bych tedy ráda apelovala na všechny učitele, kteří mají chuť na sobě pracovat, aby využívali jednu z kompetencí učitelova odborného růstu a tou je reflexe.

Právě sebereflexe nám může do jisté míry sloužit jako zpětná vazba. Učitel se zamyslí nad tím, jak jednal s žáky, jak se k nim choval, nad jejich reakcemi v konkrétních situacích atd. Prostřednictvím sebereflexe pak může nacházet nové poznatky, které mohou do budoucna pozitivně ovlivnit jeho pedagogickou činnost.

2 Cíle a úkoly diplomové práce

Hlavním cílem diplomové práce bylo navrhnout novou podobu výuky předmětu technická výchova, která zefektivní její průběh i výsledky. Na základě sebereflexe a reflexe studenta zjistit, jaké odborné kompetence pomohla výuka disciplíny Didaktika technické výchovy rozvíjet, jakou činnost ve výuce vykonával učitel a jakým způsobem ovlivnila výuka u studentů vzhled do problematiky týkající se technické výchovy.

Cíle teoretické

Vymezení a zpracování teoretických východisek práce:

1. psychologie osobnosti učitele - na základě studia odborných zdrojů charakterizovat vlastnosti a schopnosti učitele, požadavky na jeho osobnost s ohledem na výkon profese, typologické rozdělení osobnosti učitele (komparace pojetí typologií podle různých autorů - Casselmann, Jung, Eysenck);
2. teorie pedagogických kompetencí - komparace pojetí kompetencí u různých autorů, vzdělávacích programů (Občanská škola, Rámcové vzdělávací programy, výsledky výzkumů OECD, Švece V., Spilkové V., Erauta M.);
3. teorie sebereflexe a reflexe - vymezení pojmu a funkce sebereflexe, sebereflexe jako „vnitřní dialog“, komparace pojetí sebereflexe podle různých autorů (Smékal V., sebereflexe po „bálintovsku“, Valli);
4. charakteristika disciplíny technická výchova, charakteristika rámcového vzdělávacího programu pro primární školu (RVP), analýza vzdělávací oblasti Člověk a svět práce - obsah učiva a jeho forma;

Cíle empirické

1. zjišťování sebereflexe a reflexe studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ v didaktice technické výchovy;
2. kvalitativní a kvantitativní diagnostika reflexe učitele, sebereflexe studentů a komparace předmětu v souvislosti s disciplínou Didaktika technické výchovy ;
3. provést detailní analýzu výsledků a zjistit, jaké kompetence u studentů rozvíjí disciplína Didaktika technické výchovy

Cíle praktické

- seznámení se s odbornou literaturou, prostudování pojmů, které souvisí s uvedenou problematikou
- zajištění dotazníků a provedení výzkumu
- analýza odpovědí respondentů z vyplněných dotazníků
- vyhodnocení souborů dat, jejich statistické zpracování a interpretace výsledků
- vytvořit prezentaci diplomové práce

3 TEORETICKÁ ČÁST

3.1 Učitel na primární škole

Výchova a vzdělávání na primární škole jsou bezpochyby ovlivněny osobností učitele. Z důvodu zkoumání osobnosti učitele a celého spektra osobních vlastností, jež mohou mít vliv na to, jak se učitelé vyrovnávají se svými úkoly, můžeme již na základě současného poznání učinit řadu cenných závěrů. V následující kapitole jsem se pokusila o analýzu osobnosti učitele z psychologického hlediska, zaměřila jsem se na úkoly a požadavky, které tato profese klade na učitele, na způsoby (styly) vedení výchovy, vlastnosti učitele a postoje k jeho profesi.

4.1.1 Úkoly a požadavky kladené na učitele

Publikace (1, s. 304 - 315) uvádí úkoly a požadavky kladené na učitele:

1. Vyučovat a vzdělávat, řídit osvojování vědomostí, dovedností a návyků i rozvoj schopností žáků.
2. Vychovávat žáky, celou třídu i jednotlivce, formovat jejich zájmy, postoje a přesvědčení, charakter.
3. Být ve styku s žáky, vytvořit si specifické vztahy s kolektivem i s jeho jednotlivými členy, vztahy odpovídající etickým principům společnosti, jejich výchovným cílům, soustavně poznávat žáky a jejich vývoj, výsledky vyučování a výchovy a podle toho řídit další výchovný proces.
4. Osvojit si určitý vědní obor a soustavně se v něm vzdělávat.
5. Osvojit si potřebné pedagogické a psychologické poznatky, metody a způsoby myšlení, dále se v nich vzdělávat a užívat jich k zdokonalení vlastní práce.
6. Dávat žákům pozitivní příklad ve způsobu života a v jejich projevech osobnosti, prohlubovat svůj kulturní rozhled, dbát o své tělesné a duševní zdraví.
7. Koordinovat a organizovat mnohostrannou činnost vlastní i činnosti žáků.

3.1.2 Vlastnosti učitele

Jak uvádí publikace (5, s. 364 - 365) nejambicióznější výzkum osobnosti učitele byl proveden Ryansem (1960) v USA. Ryans vytvořil *Posuzovací stupnici vlastností učitele (Teacher Characteristics Rating Scale)* a zjistil, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, citově stabilní, vyrovnaný, sebevědomý, vynalézavý a nadšený, nicméně důležitost těchto kvalit znatelně klesá s věkem vyučovaných dětí. Z toho tedy vyplývá, že čím jsou děti starší, tím bývají schopnější přijímat odpovědnost za svou práci, a tím přízpůsobivější jsou ve svých vztazích s dospělými.

Další výzkumy ukazují (např. Bennettovo pojednání o učitelských stylech z r. 1976), že úspěšní učitelé se ve srovnání se svými méně úspěšnými kolegy důkladněji připravují na vyučovací hodiny, tráví více času mimoškolními činnostmi a projevují větší zájem o jednotlivé žáky. To však neznamená, že si ke svým žákům vytváří citový vztah, kterým by mohl kompenzovat citovou deprivaci v jejich osobním životě. Učitel by měl mít rád své děti i práci s nimi, ale tento vztah musí jít ruku v ruce s profesionálním odstupem a citem k odpovědnosti. Z toho tedy můžeme vyvodit jednu z vlastností úspěšných učitelů - vlastní citovou zralost.

Mezi další osobní vlastnosti učitele patří podle (1, s. 306 - 308) také tzv. pedagogický takt. Je to složitá dovednost, zformovaná v průběhu učitelovy zkušenosti i s pomocí jeho pedagogického a psychologického vzdělání. Pedagogický takt může znamenat dovednost správně a včas rozpoznat důležité změny ve stavu třídy, kolektivu i jednotlivých žáků, zhodnocení situace a podle toho jednání k dosažení výchovných a vzdělávacích cílů. Jde tedy o specifickou zpětnou vazbu: učitel průběžně sleduje projevy žáků, zejména jejich reakce na pedagogické působení (zda pochopili výklad, zda ho sledují se zájmem, zda jsou unaveni, jak reagují na pochvalu nebo na trest aj.) a podle toho upravuje své další působení (doplňkové vysvětlení, tón řeči, volbu výchovného prostředku).

V učitelových vztazích s lidmi patří mezi nejdůležitější dovednosti jednání s lidmi. Učitel potřebuje umět hovořit a jednat s žáky různého věku, pohlaví, jednotlivci i skupinami, ale také s rodiči různých povah a povolání, s kolegy mladšími i staršími aj.

Také požadavky na intelekt učitelů jsou nadprůměrné. To je zřejmé již z požadavků na zvládnutí určitého vědního oboru na vysokoškolské úrovni. Navíc tu však jsou požadavky na intelekt zvláštního druhu, na myšlení při řešení speciálních problémů a situací při vyučování a ve výchově. Učitel musí poznávat žákovu osobnost a volit vhodné výchovné prostředky s přihlédnutím k cíli výchovy, k situaci v kolektivu, k vlastnostem a dosavadním zkušenostem žáka i k jeho přítomnému stavu. To je úkol, který vyžaduje nejen rozsáhlé vědomosti, ale také intelektové schopnosti a dovednosti, často i přímé tvůrčí myšlení.

Zvláštní pozornost pak zasluhuje odolnost učitele k náročným životním situacím. Povolání učitele má své stresové, frustrující a konfliktové situace. Je to dáno již „nadbytkem interpersonálních podnětů“. Tím, že učitel je většinu pracovní doby ve styku s mnoha lidmi, je povinen sledovat je a kontrolovat, odpovídat na jejich dotazy, požadavky, reakce, regulovat je, řešit nesčetné množství dílčích úkolů, konfliktů a problémů. Musí umět přecházet rychle od jednoho k druhému a přitom neztrácet hlavní, podstatné úkoly. Tato přemíra podnětů vyvolává napětí, může vést k podrážděnosti a narušení neuropsychické rovnováhy. Učitel jako pracovník kterékoliv jiné profese prožívá rozmanité náročné životní situace i ve svém osobním životě. To, jak se s nimi dovede nebo nedovede vyrovnat, se projevuje na jeho náladě a může to ovlivnit styk s žáky.

Souhrnně můžeme tedy říci, že práce učitele, zejména účinnost jeho výchovného působení, značně závisí na jeho vztazích k lidem, na jeho intelektu, odolnosti a charakteru, na jeho sebepoznání a sebekontrolě.

3.1.3 Úspěšnost učitele

Publikace (5, s. 363 - 364) uvádí, že ani zkušení odborníci ve vzdělávání učitelů se mezi sebou neshodují v odpovědi na otázku: „Kdo je „dobrým“ učitelem?“ Zda ten, který především podporuje společensko - citový vývoj dětí, nebo ten, kdo především podněcuje jejich rozumový vývoj? Je lepší ten, pro koho jsou prioritou naučené znalosti, nebo ten, který dovede žáky k úspěšnému absolvování zkoušek? A to vše bez ohledu na to, zda učitel tyto věci dělá k naší spokojenosti, či nikoli. Právě tak, jako nemůžeme plně porozumět chování dítěte, aniž bychom vzali v úvahu chování učitele, nemůžeme porozumět chování učitele, aniž bychom vzali úvahu chování dítěte. Například někteří učitelé mohou být velmi úspěšní ve stimulaci sociálně - emocionálního vývoje určité skupiny dětí, avšak budou už méně úspěšní u jiné skupiny, kde problémy nejsou nijak extrémní, ale jsou jiného druhu. Již pouhá přítomnost nadměrně rušivého dítěte ve třídě může přímo fyzicky působit na výkon učitele vůči všem ostatním.

Ke stanovení profilu úspěšného učitele nám v budoucnu s největší pravděpodobností značně pomůže interakční analýza spolu s pečlivě a po řadu let vedenými záznamy o tom, jaké odezvy dětí se vyskytují na určité druhy chování učitele. Je však nutno připomenout, že všichni učitelé a také všechny skupiny dětí, mají své individuální vlastnosti. Proto si nikdy nebudeme moci být jisti, že zobecněné závěry o tom, co přináší úspěch, budou platit ve všech případech.

3.1.4 Postoje učitele

K různým stránkám osobnosti učitele můžeme přiřadit podle (5, s. 366 - 367) „žádoucí profesionální postoje“. Tento pojem si můžeme vysvětlit tak, že učitelé mají kladné postoje k odpovědnosti a k náročné práci, že pojmají svou roli jako něco, co přesahuje pouhé vyučování dětí školnímu předmětu a co překračuje časový úsek jejich povinného pobytu ve škole. Znamená to také, že mají kladný postoj k předmětům své aprobační i k místu učitele ve společnosti. Existuje mnoho stupnic, které mají zjišťovat důležité stránky učitelských postojů, zejména jejich postoje dětem.

V Británii takovou stupnici vytvořili Oliver a Butcher. Jejich stupnice hodnotí učitele vzhledem ke třem dimenzím :

- 1.) orientace na dítě
- 2.) radikalismus
- 3.) citovost

Výzkumy s touto stupnicí ukázaly, že u studentů učitelství se během let jejich přípravy projevovala tendence ke zvyšování skóre ve všech třech dimenzích. Ovšem poté, co mladí učitelé nastoupili na své první místo, se skóre opět snížilo. Tento výzkum naznačuje, že realita pracovního života vede učitele k tomu, že se stávají méně soustředěnými na dítě, konzervativnějšími a realističtějšími. Tato situaci není mnohdy zapříčiněna ztrátou idealismu, ale spíše tím, že učitelé zjistí, že pracují v podmínkách rozhodně ne ideálních. Často se potýkají s nevyhovujícím prostředím a vybavením, s nadměrně velkými třídami, přetíženými učebními plány a s dětmi, které vyžadují pomoc specialistů. Mohou také zjistit, že pracují s kolegy, jejichž smýšlení a metody se od jejich vlastních velice liší. Na základě všech výše uvedených faktorů pak musí začít hledat nějaký druh kompromisu s vlastními ideály.

Důležitou vlastností úspěšného učitele je schopnost dělat kompromisy. Cortis v longitudinální studii učitelů během prvních dvou desetiletí jejich povolání zjistil, že ti, kteří vykazují největší uspokojení ze své profesní dráhy a u nichž se zdá, že v ní dosahují největšího pokroku, dokážou klást školu před své osobní zájmy a potlačit drobnější rozpory s kolegy ve prospěch toho, aby ve škole zavládla jednota a soudržnost v nárocích a ve způsobech jednání. Toto vše pak umožní dětem, aby prožívaly pocit bezpečí a jistoty. Oproti tomu Cortis zjistil, že neúspěšní učitelé mívají sklon více se zaměřovat na sebe a být dominantnější, podezřavější a agresivnější, což jsou vlastnosti které korelují s neschopností učinit kompromis, a to ani tehdy, je-li to v nejlepším zájmu skupiny. Uvedené skupiny úkolů a požadavků se mohou vzájemně prolínat, podporovat a doplňovat. Z výše jmenovaných úkolů a požadavků vyplývají mnohostranné požadavky na učitele, na jeho činnost, učení a osobnost.

Na jedné straně povolání učitele souvisí s profesemi vědeckých pracovníků, předpokládá příslušné vědomosti a dovednosti, ale také schopnosti a zájmy, i některé rysy osobnosti. Na druhé straně povolání učitele souvisí zároveň s profesemi, ve kterých je podstatný styk s lidmi, zejména mladými. To předpokládá opět specifickou motivaci (uspokojení ze styku s lidmi, z poskytování pomoci apod.), specifické schopnosti a dovednosti ve styku s lidmi, v jejich poznávání, působení na ně, organizování a řízení jejich činnosti. Zkušenost ukazuje, že není snadné spojit obě hlediska učitelského povolání, že v mnoha případech převažuje spíše jedno nebo druhé.

Osobní vlastnosti, které se souhrnně označují jako učitelský vztah k lidem a zvláště k žákům, představují složitý komplex psychických jevů. Mohou v něm působit takové motivy jako je potřeba porozumění, potřeba pomáhat druhým, uspokojení z toho, když jsem získal uznání druhých za pomoc při učení, a jiné navyklé způsoby uspokojování potřeb, zformované často již v dětských letech. Může tu působit identifikace s oblíbeným učitelem, napodobení jeho vzoru, nebo snaha stát se lepším učitelem, než byl určitý obávaný učitel. Rozmanité dílčí motivační momenty mohou být integrovány a racionálně vyjádřeny v životním cíli: stát se dobrým učitelem a pomáhat žákům v jejich vzdělávání a formování osobnosti.

3.2 Typologie

Jedním ze způsobů, jak rozlišit typy učitelů je podle *Casselmannovi typologie* (1, s. 56-62):

- rozlišení učitele zaměřeného na obor

a) *logotrop*

snaží se vzbudit zájem o obor, chce hodně naučit, pořádá exkurze, kroužky apod., někdy však nemá porozumění pro žáky, někteří tito učitelé mají s žáky kázeňské problémy

b) *paidotrop*

zajímá se spíše o žáky než o obor, vidí problémy jejich očima, snaží se jim přiblížit, některý učitel tohoto typu může upadat do nemístné shovívavosti, do snižování požadavků na žáky, nebo i do přílišného zasahování do osobního života žáků, přitom může zároveň podceňovat prohlubování své odborné klasifikace

- podle typu vedení

a) *autoritativní*

b) *sociální* (respektuje rozhodování žáků)

- podle použití pedagogických postupů

a) *vědecko - systematický* (vysvětluje správně a srozumitelně, rozvíjí logické myšlení)

b) *umělecký* (upoutá pozornost motivací)

c) *praktický* (využití praktických pomůcek)

➤ podle stylu vedení žáka

- a) *autoritativní* = *autokratický* - žáky vede a kontroluje, málo samostatnosti, hodně rozkazuje, vyvolává napětí, agresivitu, hrozí a trestá, málo respektuje přání a potřeby dětí, má pro ně málo porozumění, determinuje žáky svými zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími, poskytuje málo samostatnosti a iniciativy
- b) *liberální* – neúčast učitele na skupinových aktivitách, nevede ani nekontroluje žáky, neklade přímo požadavky, ve složitých situacích to bývá postup méně škodlivý než postup autokratický, nedává však dětem normy a požadavky nezbytné pro formování charakteru
- c) *demokratický* – učitel má vedoucí roli, podporuje iniciativu žáků, respektuje jejich názory, dává dětem přehled o celkové činnosti skupiny a o jejich cílech, dává méně příkazů, působí spíše příkladem než hojnými tresty a zákazy, skupina diskutuje o společné práci, podskupiny se vytváří spontánně, a ne příkazem, důležitým prostředkem působení na skupinu je podávání návrhů, takovýto učitel je přístupný hovorům i o jiných věcech, má pro děti a jejich individuality porozumění

Každá ze tří stylů výchovy vytváří u dětí odlišný způsob chování a prožívání. Autokratické vedení podle výzkumu Lewina, jeho spolupracovníků a dalších badatelů, vede děti k vyššímu napětí a dráždivosti, dominantnosti a agresivitě k ostatním členům skupiny. Napětí mezi dětmi se poněkud oslabuje společným odporem proti učiteli. Aktivita dětí závisí na přítomnosti a dozoru učitele. Děti se buď závisle přimknou k učiteli, jsou poslušné, submisivní, málo iniciativní až apatické, nebo naopak jsou agresivní vůči učiteli a bouří se proti autoritám. V obou případech jsou však děti silně závislé na pochvale dospělého, snaží se upoutat jeho pozornost.

Styly výchovy vyjadřují celkový způsob výchovy v podstatě typologicky a mají přednosti i nedostatky typologického způsobu myšlení: tři typy výchovy jsou výrazné, dobře pochopitelné, zpočátku se s nimi pracuje v teorii i praxi jako s užitečným schématem, ale brzy se ukáže, že se všechny případy nedají zařadit do jednoho ze tří typů, že bychom museli zavést větší počet typů včetně typů přechodných nebo smíšených.

Klasická temperamentová typologie

Jak uvádí publikace (2, s. 79) mezi nejstarší temperamentovou typologií patří Hippokratova a Galánova. Následující typologie je modifikována podle H. Rempleina

- a) *sangvinik* - společenský, vyrovnaný, optimistický, lhostejný, nevytrvalý, se sklonem k povrchnosti zájmů
- b) *cholerik* – průbojný, energický, zásadový, tvořivý, náladový s nedostatkem sebeovládání, dříve jedná, než myslí
- c) *flegmatik* – trpělivý, vyrovnaný, zodpovědný se smyslem pro pspravedlnost, se sklonem k lenosti a setrvačnosti v názorech či metodách
- d) *melancholik* – citlivý, obětavý, pečlivý, ale zároveň pesimistický, plachý, mírný, málo praktický

V praxi se vždy dva temperamenty učitele prolínají. Neexistuje osobnost, která by se vyznačovala konkrétně pouze jednou temperamentovou typologií.

Jungova typologie (3, s. 38)

- a) *extrovert* – družný, má hodně přátel, impulsivní, sklon k agresivnosti, lehkomyšlný
- b) *introvert* – klidný, zdrženlivý, přísně kontroluje své city, spolehlivý, klade velký důraz na etickou stránku věci

Eysenckova typologie (4, s. 128 - 129)

- škála tzv. neuroticismu
- osoby s vysokým neuroticismem mají tendence reagovat rychleji na bolestivé, nové, vzrušující či jiné podněty, než osoby stabilní
- a) *labilita* – náladovost, nedostatek sebeovládání, nadměrná vzrušivost, společenská plachost
- b) *stabilita*

3.3 Učitelovo pojetí výuky

Podle (6, s. 12 - 13) je učitelovo pojetí výuky komplexem, který integruje do celku řadu dílčích složek. Jak uvádí Mareš (1987, 1990) zahrnuje několik dílčích pojetí, a to zejména učitelovo :

- pojetí cílů
- pojetí učiva
- pojetí organizačních forem
- pojetí vyučovacích metod, podmínek a prostředků
- pojetí žáka jako jednotlivce, jeho učení a rozvoje
- pojetí skupiny žáků a školní třídy
- pojetí učitelské role a sebe sama jako učitele
- pojetí role dalších účastníků pedagogického procesu (kolegů ve sboru, nadřízených, rodičů apod.)

Zároveň tvoří základ pro učitelovo uvažování o pedagogické skutečnosti a pro jeho pedagogické jednání. Má hromadný ráz a týká se všech učitelů. Současně se vyznačuje řadou vlastností a můžeme o něm tedy říci, že je:

- *implicitní* (má podobu výslovně řečených detailně propracovaných zásad)
- *subjektivní* (souvisí se zvláštnostmi osobnosti, vede k individuálnímu stylu činnosti)
- *spontánní* (vzniká a proměňuje se na základě životních zkušeností, klíčových událostí v profesionální kariéře, je zatím málo ovlivněno pregraduální přípravou i dalším vzděláváním učitelů)
- *relativně neuvědomované* (učitel je obvykle vědomě nerozebírá, promyšleně nekontroluje, jeho pojetí funguje spíše bezděčně)

- *orientované* (zahrnuje kladné, neutrální nebo záporné hodnocení učitel něco přijímá, něco jej nechává lhostejným, něco odmítá)
- *stereotypní* (mívá ustálený průběh, malou variabilitu, pružnost, ale tváří se jako „optimální“ pro daného jedince)
- *relativně stabilní* (odolává vnějším zásahům a pomalu se mění v čase)

Učitelovo pojetí výuky se pravděpodobně neobjevuje naráz, ale vzniká postupně a v průběhu učitelovy profesionální dráhy, během níž se proměňuje. Je možné, že jeho začátky sahají už do doby učitelovy profesní přípravy na fakultě, kdy si ještě v roli žáka a studenta vytváří vlastní názor, jak by on sám vyučoval, kdyby byl na místě učitele. Mnohdy se však jedná o negativní pojetí, tedy o úvahu, co by on, jako učitel rozhodně nedělal. Po vstupu na fakultu (nemusí jít jen o Pedagogickou fakultu) se student dozvídá řadu teoretických doporučení, ze kterých si vytváří své intuitivní pojetí výuky. Určité pojetí výuky nastíní vyučující na vysokých školách (pedagogové, psychologové, didaktici odborných předmětů) a fakultní učitelé na školách. Jeho pojetí se tedy pod vlivem vnějších vlivů a autorit mění. Během pedagogických praxí přímo na školách dochází ve styku s realitou k dalším změnám.

Po absolvování fakulty nastává další a závažnější proměna učitelova pojetí výuky. Začátečník nastupuje do školy, kde by se ho měl ujmout uvádějící učitel. Záleží však na místě a typu školy, na situaci v učitelském sboru, zvláštěnostech žákovské populace v daném místě, na osobnosti učitele a jeho sociální situaci, co se bude dít s jeho pojetím výuky. Můžeme očekávat, že v prvních letech praxe si učitel své pojetí hledá a dotváří. Poté, co základní změny proběhnou, setrvávají někteří učitelé u nalezeného pojetí a už je jen propracovávají, zpřesňují a zdůvodňují. Část z nich nechce dál nic měnit, protože se domnívají, že docílili optimálního pojetí výuky.

Jsou však učitelé, kteří hledají dál a svá pojetí obměňují nebo přepracovávají. Pokud se učitel zúčastňuje kurzů pořádaných v rámci dalšího vzdělávání, závisí efekt především na kvalitě kurzu a na prostoru pro aktivní zapojení učitelů. Kvalita učitelova pojetí výuky není jen funkcí věku, i když některé studie naznačily, že existuje jisté pásmo věkového optima, v němž je učitelovo myšlení a jednání lepší. Před a po tomto období se může jevit účinnost pedagogické práce nižší. Možné vysvětlení se naskytne, pokud si uvědomíme, že zprvu učitelovo pojetí výuky ještě „nedozrálo“ a po dlouholeté praxi mnohdy „zkostratělo“ nebo „rezignovalo“, případně je lepší, ale učitel nemá dostatek sil, aby ho dokázal v plné míře realizovat.

V poslední době přibývá výzkumů, které se přiklání ke sledování celé profesní dráhy učitele, neboť oprávněně předpokládají, že učitelovo pojetí výuky je ovlivněno minulými pedagogickými zkušenostmi, změnami, jimiž učitelská profese prochází, možnostmi učitele reálně ovlivnit svůj profesní vzestup tím, že bude zlepšovat svou pedagogickou práci.

Položme si tedy otázku, zda učitelovo pojetí výuky musí vznikat spontánně, neuvědoměle, až poté, co proběhne náhodná kritická událost. Efektivnějším řešením by mohlo být „naučit“ učitele sebereflexi, přemýšlet o tom, jak ve výuce uvažuje a jedná. Zabránili bychom tak stereotypnosti v myšlení a jednání a jednostrannosti výuky.

3.3.1 Cíle pojetí výuky

Učitelovo pojetí výuky podle (6, s. 12 - 13) plní také několik funkcí, např.

- *projektivní* (co a jak chce učitel dělat)
- *selektivní* (co on sám pokládá za důležité a co za okrajové)
- *motivační* (co jej motivuje k určité činnosti, co jej nechává lhostejným a co jej podněcuje k odporu)
- *regulační* (jak se rozhoduje, které postupy řízení preferuje)
- *konativní* (o co se snaží, jak v konkrétních situacích reálně jedná)

- *hodnotící* (jak a podle čeho hodnotit pedagogickou skutečnost, sebe sama a další aktéry pedagogického procesu a co z toho vyvozuje)
- *rezultativní* (jakých výsledků dosahuje a které výsledky naopak leží mimo jeho dosah)

3.4 Pedagogické kompetence

Tento pojem se v posledních dvou letech stal velmi aktuálním, a to zejména kvůli reformě vzdělávání. Existuje hned několik českých autorů, kteří se touto problematikou zabývají, Slavík a Siňor (1993), Švec (1999), Vašutová (2001), Spilková (1997, 2001).

Jak uvádí (7, s. 12) jsou podle V. Švece jádrem pedagogických kompetencí pedagogické vědomosti a dovednosti. Podle Spilkové chápeme profesní kompetenci jako komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému vykonávání profese, která zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a osobnostní charakteristiky. Ve vztahu k pregraduální přípravě učitele, lze pedagogické kompetence chápat jako cílové a komplexní oblasti rozvoje učitele, které vytvoří předpoklady pro jeho profesionální myšlení a jednání. Dalším krokem je snaha o klasifikaci pedagogických kompetencí, přičemž východiskem se stávají požadavky, které bude na budoucí učitele klást změna funkce školy.

3.4.1 Klasifikace kompetencí

Poměrně úspěšnou klasifikaci pedagogických kompetencí navrhli holandští autoři Koetsier, Wubbels, Korthagen (7, s. 13), kteří rozlišují tři základní skupiny kompetencí :

- *Spouštěcí kompetence*, zahrnující především pedagogické dovednosti připravit, realizovat a hodnotit výuku.
- *Růstová kompetence*, umožňující samostatný profesionální rozvoj učitelovy osobnosti, opírající se o jeho sebereflexi, tj. zejména analyzovat vlastní pedagogickou činnost a promyšleně ji zdokonalovat .
- *Výzkumná kompetence*, umožňuje učiteli, aby zkoumal vlastní pedagogickou činnost a na základě tohoto zkoumání ji zlepšoval .

Z českých autorů se tříděním kompetencí ve svých pracích věnovala Spilková, která rozlišila dvě základní oblasti kompetencí

1. *oblast oborově předmětových kompetencí*
2. *oblast pedagogicko-psychologických a psychodidaktických kompetencí*

Je zřejmé, že v moderní škole současnosti i ve škole budoucnosti se těžiště z kompetence odborně předmětové přesouvá ke kompetencím, které více akceptují osobnost žáků a komunikaci s nimi. Na základě tohoto východiska a analýzy současné reality naší školy dospěla Spilková ke klíčovým kompetencím, které se dále třídí na dovednosti komunikativní, diagnostické a intervenční, poradenské, konzultační a sebereflexivní. Spilková (7, s. 14 - 15) se pokusila o klasifikaci kompetencí budoucího učitele.

Kompetence řídicí (řídit výuku)

Hlavní způsobilosti	Další způsobilosti
1. Plánovat výuku	1.1 Vymezit cíle předmětu v souladu s cíli školy 1.2 Vymezovat cíle vyučovacích hodin 1.3 Provést didaktickou analýzu učiva 1.4 Volit vhodné metody výuky 1.5 Vybrat vhodné materiální prostředky 1.6 Identifikovat potřeby žáků
2. Realizovat úspěšně výuku	2.1 Efektivně řídit výuku 2.2 Efektivně komunikovat s žáky 2.3 Zadávat vhodné úlohy 2.4 Vytvářet pozitivní výukové klima 2.5 Reagovat na potřeby žáků 2.6 Využívat moderních výukových technologií 2.7 Respektovat mezipředmětové vztahy

	2.8 Strukturovat učební látku 2.9 Motivovat žáky 2.10 Využívat adekvátně ke schopnostem žáků odborného jazyka
3. Monitorovat a hodnotit výuku	3.1 Zajistit efektivní práci celé třídy 3.2 Monitorovat a intervenovat průběžně k dosahování cílů 3.3 Zajišťovat odpovídající disciplínu 3.4 Zajišťovat prostředí podporující učení žáků 3.5 Efektivně se dotazovat 3.6 Věnovat pozornost chybám žáků 3.7 Pozorně naslouchat žákům a analyzovat jejich odpovědi 3.8 Dobře rozhodovat a dokázat měnit strategii na základě zpětné vazby 3.9 Monitorovat průběžně svou činnost 3.10 Poskytovat žákům informace o průběhu jejich učení 3.11 Poskytovat informace rodičům

Kompetence sebeřídící (řídit svůj profesionální rozvoj)

Hlavní způsobilosti	Další způsobilosti
4. Rozvíjet sama s cílem zvýšení kvality práce	4.1 Orientovat se v nových poznatcích z oblasti pedagogiky a psychologie 4.2 Sledovat odbornou literaturu 4.3 Rozvíjet svou pedagogickou způsobilost 4.4 Zúčastňovat se dalšího vzdělávání 4.5 Pečovat o svůj profesionální růst 4.6 Provádět své pravidelné sebehodnocení 4.7 Reflektovat své aktivity
5. Podílet se na týmové práci	5.1 Podílet se na implementaci změn ve škole 5.2 Efektivně pracovat ve svém týmu 5.3 Spolupracovat s ostatními učiteli 5.4 Inovovat své vědomosti a dovednosti v rámci týmu

Kompetence odborné

Hlavní způsobilosti	Další způsobilosti
1. Ovládat předměty své aprobace	1.1 Pochopit základní pojmy, zákony a teorie 1.2 Dovést aplikovat odborné poznatky při řešení standardních problémů 1.3 Dovést řešit problémy 1.4 Umět vyhledávat potřebné informace v literatuře a s využitím IT
2. Disponovat potřebnými dovednostmi z daného oboru	2.1 Rozvíjet všechny typy dovedností, včetně intelektuálních
3. Vytvořit hodnotový systém	3.1 Uplatnit v hodnotovém systému poznatky studované vědní disciplíny 3.2 Schopnost integrovat poznatky 3.3 Schopnost využívat interdisciplinárních vztahů

4.4.2 Pedagogické kompetence v pojetí M. Erauta

V. Švec (8, s. 20-23) se domnívá, že vyjasnění pojmu pedagogická kompetence má význam nejenom pro účinné vytváření a rozvíjení složek pedagogických kompetencí, ale také pro jejich diagnostiku. V zahraničí se např. Eraut pokusil načrtnout pojetí kompetence, na základě výzkumu po 2. světové válce a rozdělil je do čtyř základních skupin:

1. *Behavioristické pojetí* (s tradicí v Severní Americe staví na předpokladu, že všichni vzdělávaní jedinci by měli zvládnout normativně vymezené požadavky výcviku nebo vzdělávání, kompetence jsou vymezovány ve formě specifických úloh nebo cílů, které by měl jedinec splnit)

2. *Osobnostní pojetí* (vyvinuté ve Velké Británii, zejména v oblasti manažerského vzdělávání, klade důraz na rozlišení spíše obecnějších dispozic, schopností, dovedností, vlastností průměrných a špičkových profesionálů)
3. *Kognitivní pojetí* (spojené s Chomského teorií jazykových kompetencí, rozlišuje mezi kompetencí jako způsobilostí subjektu a mezi jeho výkonem, kompetencí chápe to, co jedinec zná a dovede udělat za ideálních okolností, kdežto výkonem je skutečná činnost subjektu v reálných podmínkách, zahrnuje ohraničené struktury schopností a znalostí subjektu, výkon se opírá o tyto struktury, ale navíc se do nich promítá řada afektivních, motivačních, stylových a dalších faktorů osobnosti subjektu, které ovlivňují jeho výslednou činnost)
4. *Profesní pojetí* (podle tohoto pojetí představuje kompetence široký pojem, který vyjadřuje schopnost subjektu využívat svých vědomostí a dovedností v nových profesních situacích, zahrnuje také znalost organizace a plánování práce, inovace a další kvality osobní efektivnosti, které jsou v dané profesi vyžadovány)

3.4.3 Pedagogické kompetence v pojetí V. Švece

V. Švec se v (8, s. 20 - 23) přiklání ke kognitivnímu pojetí pedagogických kompetencí a částečně k pojetí profesnímu, protože učitelská profese je náročná na řešení rozmanitých, často problémových situací a její úspěšnost závisí také na tom, do jaké míry učitel dovede reflektovat svoje aktivity při komunikaci s žáky, rodiči, kolegy apod.

Pedagogické kompetence by měly vytyčovat oblasti (směry) rozvoje osobnosti budoucího učitele, spíše než vymezovat jednotky jeho očekávaného chování. Je tedy žádoucí je konkretizovat a operacionalizovat pro jednotlivá období profesionálního rozvíjení všech učitelů, resp. studentů učitelství.

O vymezení pedagogických kompetencí se opírají různé projekty školního vzdělávání, v nichž učitel plní specifické role a úlohy nebo o současné koncepce učení a vyučování (např. koncepce humanistické výuky, konstruktivistický přístup k učení a vyučování).

V. Švec se pokusil o nastínění základních skupin pedagogických kompetencí. Patří k nim tyto tři skupiny :

a) kompetence k vyučování a výchově

- *diagnostická kompetence* (učitel dovede diagnostikovat vědomosti a dovednosti žáků, pojetí učiva, styly učení, vztahy mezi žáky a klima ve třídě)
- *psychopedagogická kompetence* (zaměřená na tvorbu a realizaci takových projektů, které u žáka evokují pozitivní postoj pro získávání nových poznatků a na výchovné působení)
- *komunikativní kompetence* (umožňuje učiteli komunikaci se žáky v různých pedagogických situacích)

b) osobnostní kompetence

- zahrnují odpovědnost učitele za svá pedagogická rozhodnutí a důsledky jejich praktické realizace v pedagogické komunikaci, flexibilitu, empatii, dovednost akceptovat sebe i druhé (žáky, rodiče, kolegy)

c) rozvíjející kompetence

- *adaptivní kompetence* (orientace ve společenských změnách, orientovat v nich i své žáky)
- *informační kompetence* (zvládnutí moderních informačních technologií)
- *výzkumní kompetence* (za pomoci vědeckých metod řešit pedagogické problémy)
- *seberefektivní kompetence* (učitel se dokáže zamyslet nad svojí pedagogickou činností a projektuje v ní změny)
- *autoregulativní kompetence* (autoregulace ped. činnosti, zdokonalení vyučovacího stylu a ped. dovedností)

3.4.4 Pojetí kompetencí v návrhu Občanské školy

Jako další příklad uvádím výčet učitelových kompetencí v návrhu pojetí *Občanské školy* (8, s. 21). Kompetence jsou zde vymezeny jako souhrn těchto způsobilostí:

- 1) Způsobilost reflektovat účinky své osobnosti, svého záměrného i mimoděčného jednání na žáky, na jejich učení, prožívání a postoje, na klima ve třídě, a to s důrazem na odhalování možností dělat věci jinak, adekvátněji.
- 2) Způsobilost účinně motivovat žáky.
- 3) Způsobilost interpretovat příčiny a souvislosti kázeňských problémů a schopnost realizovat variantní strategie jejich řešení.
- 4) Způsobilost pracovat s široce rozrůzněnou žákovskou populací.
- 5) Způsobilost praktikovat vůči žákům orientující a rozvíjející formy jejich hodnocení.
- 6) Způsobilost spoluvytvářet soudržnou a kooperující pospolitost učitelského sboru, způsobilost sjednocovat své aktivity se zřetelem k integrujícím pedagogickým cílům.
- 7) Způsobilost jednat s rodiči, získat je pro spolupráci tam, kde to jde a jak to jde, nevyprovokovat jejich vzdor apod.

3.4.5 Klíčové kompetence ve studii OECD

Další názory na kvality učitele, z nichž lze vyvozovat jeho klíčové kompetence, jsou součástí studie OECD „Quality in teaching“ (8, s. 22). Jsou zde vymezeny tyto dimenze:

1. vědomosti v oblasti kurikula příslušného předmětu
2. pedagogické dovednosti, včetně repertoáru vyučovacích metod a technik
3. schopnost sebereflexe a sebekritiky jako projev profesionalismu učitele
4. empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim
5. manažerské kompetence (neboť u učitelů se předpokládá škála manažerských odpovědností ve třídě, ale i mimo ni)

3.4.6 Jádru pedagogických kompetencí

Jádrem pedagogických kompetencí jsou podle (8, s. 23) pedagogické vědomosti a dovednosti. Pedagogické vědomosti a dovednosti spolu se zkušenostmi jsou organizovány v určitých strukturách, které, jak se zdá, fungují ve specifických pedagogických situacích. V kognitivní psychologii se setkáváme s názorem, že není tak důležité množství poznatků, ale jejich struktura a použitelnost. Např. obsahové a metodické pojetí stávajících psychologických a pedagogických předmětů neumožňuje studentům v dostatečné míře integrovat poznatky z těchto předmětů do smysluplných a prakticky použitelných struktur.

3.4.7 Osobnost učitele a její vlivy na rozvoj technického vzdělávání žáků

Jak uvádí publikace (9, s. 69 - 71) učitel musí znát svůj předmět, jeho obsah, cíle, musí být orientovaný v celé vědecké - technické oblasti a dokázat ji aplikovat v didaktickém systému technického vzdělávání. Technická výchova představuje určitý systém vybraných prací, které jsou východiskem při zabezpečování rozvoje poznávacích schopností. Učitel nese do jisté míry i zodpovědnost za sociální pozici žáka, jeho aspirační úroveň a motivaci k učení, tedy za formování jeho osobnosti.

Osobnost současného žáka je ovlivňována vzájemným působením lidí s okolním světem, ve kterém se uskutečňovanou činností nejen projevuje, ale i formuje. Z toho by měl vycházet i charakter činnosti učitele technické výchovy, umožňující stanovit požadavky na rozsah a hloubku vědomostí, rozvoj poznávacích procesů a rozvoj technických potřeb.

Při výuce technické výchovy nemá jít jen o výuku k manuální práci, ale výchovou k práci přímo či nepřímo produktivní, ovlivňující aktivitu žáka. Učitel musí být zodpovědný, se samostatným tvořivým přístupem a se smyslem pro nové pokrokové úlohy. Učitel předává získané poznatky, ale zároveň i podněcuje a vzbuzuje u žáků touhu po poznání. Další úlohou učitele je, aby si žáci uvědomili technické vztahy a dokázali je tvořivě využívat ve své práci i každodenním životě.

3.5 Sebereflexe

Tato kapitola je zaměřena především na chápání pojmu *sebereflexe*. Domnívám se, že většina studentů se sebereflexí příliš nezaobírá, protože ji nepovažují za jednu z hlavních složek svého profesního růstu. Pokusila jsem se o zachycení několika názorů a definic vztahujících a týkajících se právě tohoto tématu.

3.5.1 Vymezení pojmu sebereflexe

Podle Pedagogického slovníku (10, s. 209) chápeme sebereflexi jako: „obecné zamýšlení se jedince nad sebou samým, nad svou osobností, ohlédnutí se zpět za svými činy, myšlenkami, postoji, city, rekapitulování určitého úseku života, chování a rozhodování v situacích, které jsou pro daného člověka významné“. Cílem je zhodnotit sebe sama, rozhodnout, co a jak změnit, zvolit strategii pro budoucnost. V pedagogickém kontextu nejčastěji sebereflexe učitelů zahrnuje několik fází:

- opětovné vybavení
- popis a rozbor klíčových prvků
- hodnocení či přehodnocení
- způsoby vysvětlení
- přijetí rozhodnutí
- stanovení další strategie

V pedagogickém slovníku se dále uvádí, že profesionální sebereflexe učitele je nutnou podmínkou jeho odborného růstu, pedagogické kompetence odborné a lidské odpovědnosti.

Podle V. Švece (11, s. 108 – 110) se jedná o „uvědomování si učitelských poznatků, zkušeností a prožitků z pedagogické činnosti, zejména řešení pedagogických situací. Dochází při tom k popisu, analýze, hodnocení, uspořádávání a zobecňování vlastních pedagogických zkušeností a poznatků.“

Kdy učitel cítí potřebu se více zamýšlet nad svou prací?

- pokud se setká s problémovou situací, kterou musel nebo teprve bude řešit;
- hodnotí výsledky své činnosti za určité období;
- zkouší nový postup a hodnotí jeho výsledky;
- je podněcován k vyjádření svého názoru na aktuální pedagogický problém (např. svými kolegy);
- srovnává se s kolegou, kterého viděl při práci nebo z videozáznamu pedagogické činnosti jiného učitele;
- setkává se s novými poznatky z oblasti věd o edukaci a uvažuje o jejich zařazení do systému vlastní pedagogické činnosti;
- je vyzván k sebehodnocení (při rozboru hospitace apod.)

V publikaci (12, s. 114 - 115) autor uvádí, že sebereflexí můžeme rozumět i jakýsi vnitřní dialog, který student nebo učitel vede sám se sebou. Při sebereflexi chápáné jako „vnitřní dialog“, jde o uvědomování si svých (studentských nebo učitelských) poznatků, zkušeností, myšlenek a prožitků z vlastní pedagogické činnosti, z řešení pedagogických problémů a situací, popř. z pozorování výuky jiných subjektů (např. kolegů, studentů na fakultě, zkušenějších učitelů na škole) nebo z vlastního učení se novým pedagogickým vědomostem a dovednostem. Při tomto dialogu dochází k popisu a analýze, popř. i k hodnocení a zobecňování pedagogických poznatků, zkušeností, způsobu jednání a prožitků, které si subjekt zpětně vybavuje.

Vnitřní dialog může vyústit ve stanovení dalšího pedagogického postupu subjektu (např. pro řešení podobných nebo dalších pedagogických problémů a situací). Může být navozený z vnějšku (např. otázkami a podněty učitele psychologie, pedagogiky nebo didaktiky, cvičného učitele, kolegy učitele, ředitele apod.) nebo vychází z vnitřní potřeby studenta (k níž ovšem může řada studentů dospět na základě prožitků a zkušeností z pedagogických situací, ať již navozovaných v seminářích a cvičeních nebo řešených v reálné školní praxi, např. při výstupech) nebo z vnitřní potřeby učitele (např. při vzniku náročnějších pedagogických situací). Základem vnitřního dialogu jsou otázky, které mohou mít různý charakter.

Z hlediska zdroje můžeme rozlišit otázky (12, s. 115)

- vnější (kladené studentovi učitelem)
- vnitřní (subjekt si je klade sám sobě)

Zkušenosti naznačují, že účinná sebereflexe předpokládá osvojit si dovednost vést se sebou vnitřní dialog. Tato dovednost především zahrnuje např.:

- ✓ dovednost klást si sebereflektivní otázky
- ✓ dovednost vyjadřovat písemné odpovědi na tyto otázky
- ✓ dovednost popsat a zhodnotit vlastní pedagogickou činnost

Vnitřní dialog může (např. v diskusní skupině, v semináři, ve škole, ve skupině kolegů) přecházet ve vnější dialog a naopak. Vnější dialog se v mnoha případech stává podnětem k vnitřnímu dialogu. Otázky navozující vnitřní dialog se mohou lišit svým obsahem, tj. tím, na co jsou zaměřeny. Mohou to být otázky umožňující zamýšlet se nad vlastním učením např. v obecné didaktice, nad vlastním jednáním při mikrovyučování, pedagogických etudách a výstupech, nad pozorovanými didaktickými jevy při hospitacích, nad vlastní pedagogickou komunikací ve škole apod. Z hlediska didaktického se mohou otázky navozující vnitřní dialog týkat cílů a obsahů výuky, jejich forem a metod, které subjekt volí a realizuje (např. při mikrovyučování nebo při výuce ve třídě) nebo pozoruje (při sledování mikrovýstupů svých kolegů, hospitacích). Důležité je rozlišení otázek podle jejich úrovně (tj. hloubky reflexe). Z tohoto hlediska rozlišujeme tři typy otázek (12, s. 116)

- *popisné otázky* (umožňující zpětně si uvědomit a popsat svoje jednání a prožitky v určité pedagogické situaci, např. v semináři, při pedagogické etudě - mikrovyučování nebo v klíčových částech vyučovací hodiny, toto zpětné ohlédnutí za svým jednáním lze podpořit videozáznamem vlastní pedagogické činnosti : „Co jsem vlastně dělal? Co jsem při tom prožíval? Jak komunikace se žáky probíhala? Co se při tom dělo? Jak reagovali žáci?“ apod.)

- *kauzální otázky* (směřující k podrobnější analýze vlastního jednání a jeho příčin v dané pedagogické situaci a uvědomění si souvislosti tohoto jednání se svými znalostmi, rysy osobnosti apod., např. „Proč jsem jednal právě takto? Co mne k tomu asi vedlo? Co ovlivnilo moje jednání?“)

- *rozhodovací otázky* (podněcující k hledání možností jiného, např. účinnějšího jednání v dané situaci i k hledání možností svého dalšího profesionálního rozvoje: „Jak bych mohl v této situaci jednat jinak? Co to předpokládá? Co potřebuji k tomu, abych lépe porozuměl žákům a pedagogické komunikaci?“)

V momentě, kdy si studenti nebo učitelé začínají osvojovat sebereflektivní dovednosti, lze nabídnout následující náměty sebereflektivních otázek, které mohou usnadnit např. psaní deníkových záznamů.

a) *otázky podněcující k uvědomění si a popisu vlastních názorů, prožitků, zkušeností apod.:* Co si myslím o ... (daném pedagogickém problému, způsobu řešení pedagogické situace, který jsem viděl při hospitaci apod.)? Co jsem prožíval(a) při ... (hospitaci, vlastní pedagogické etudě apod.)? Co si uvědomuji na základě ... (hospitací, pozorování činnosti svých kolegů při pedagogických etudách apod.)?

b) *otázky inspirující k analýze a hodnocení těchto názorů, prožitků a zkušeností:* Co se mi podařilo ... (při pedagogické etudě, při řešení pedagogického problému)? V čem jsem se zlepšil(a)? Co mi dosud dělá problémy a proč asi?

c) *otázky napomáhající nalézat cesty k sebezdokonalení:* Co potřebuji k tomu, abych ... (např. lépe zvládl(a) tento problém, lépe porozuměl(a) ..., dovedl(a) ... ? Co pro to udělám?

Podobné typy otázek lze nabídnout i začínajícím učitelům. Při vnitřním dialogu si subjekt odpovídá na řadu otázek, umožňujících zpětně si uvědomit své jednání, myšlení, postoje i prožitky. Průběžný vnitřní dialog (jehož výsledky jsou vyjadřované např. v deníkových záznamech) umožňuje subjektu analyzovat a srovnávat nové a starší soubory pedagogických zkušeností, nová a dřívější rozhodnutí v podobných pedagogických situacích, a tím mu zároveň poskytuje podněty k sebezdokonalování. Jde o neustálou přestavbu „vlastní výbavy“ potřebné v učitelské profesi (Roth, 1989). Současně plní vnitřní dialog funkci analytické interpretace pedagogických zkušeností studenta nebo učitele, a to i s využitím vhodně prezentované psychologické i pedagogické teorie (pedagogických poznatků, které si již subjekt osvojil, ale i poznatků, které mu dosud „chybí“ při interpretaci nových zkušeností a které mu lze nabídnout např. v seminářích na fakultě nebo v dalším vzdělávání). Při sebereflexi subjekt srovnává svoje sebereflektivní výpovědi, resp. odpovědi na sebereflektivní otázky. (12, s. 117)

- navzájem mezi sebou (dřívější a novější odpovědi)
- s pedagogickou popř. i psychologickou teorií učení, vyučování a výchovy
- s orientační osnovou činnosti (dovednosti)
- s názory kolegů na svoji pedagogickou činnost, popř. názory vyučujícího pedagogického nebo psychologického předmětu
- s ideálním „já“, tj. představami o tom, jaký by chtěl být subjekt učitelem
- s požadavky na pedagogickou činnost subjektu (studenta učitelství, učitele)

Vnitřní dialog umožňuje, aby si subjekt osvojoval pedagogické dovednosti „zevnitř“ (tj. uvědomování si verbalizací vlastních zkušeností i prožitků z procesu osvojování těchto dovedností). Pro účinné osvojení dovedností je důležité, aby subjekt srovnal svoje odpovědi na sebereflektivní otázky s názory a hodnotícími pohledy jiných osob (kolegů, žáků, ředitele) s požadavky, které jsou na něho kladeny (např. v seminářích, na škole).

Podle (13, s. 353 - 356) je sebehodnocení jádrem jáství, pokud jím cítíme a prožíváme stav, že posuzujeme a oceňujeme své vlastní já. Sebehodnocení má dva póly: spokojenost a nespokojenost se sebou. Prožíváme je také jako větší nebo menší sebedůvěru, větší nebo menší sebevědomí. Za ústřední sebecharakteristiku v rámci sebehodnocení se považuje sebeúcta, která se od pocitu osobní důstojnosti liší snad jen tím, že v ní je výrazněji přítomen důraz na sebeoceňování. Sebeúcta je budována na uvědomování toho, jak se nám daří dosáhnout cílů, které jsme si vytyčili, nebo plnit úkoly, které jsme přijali za své. V tomto případě se tedy jedná o internalistický typ sebeúcty.

Jestliže si více uvědomujeme svou osobní hodnotu podle toho, jak jsme respektováni a uznáváni (jakou máme autoritu a prestiž), jde o externalistický typ sebeúcty. Tento typ lidí více tíhne ke kariéře, snaží se ověřovat a udržovat svou sebeúctu vnějšími výsledky. Sebeúcta dále závisí na tom, jak prožíváme shodu mezi jednotlivými obsahy svého reálného já a svého ego - ideálu.

Sebereflexe je uvědomování si obsahů svého vědomí a charakteristik osobnosti i výsledků jednání na pozadí, resp. v konfrontaci s morálními normami nebo alespoň obrazy ideálního já. Sebereflexe se vyvíjí jako varianta introspektivní dovednosti a souvisí patrně s niterností a introverzí. Umožňuje nám ujasňovat si, co se v nás děje a jaká je psychogeneze našeho jednání a našich reakcí na jednání druhých.

3.5.2 Funkce sebereflexe

Samotná *sebereflexe* také plní několik nezanedbatelných funkcí (11, s. 108 - 110)

- poznávací (učitel si uvědomuje jaký je, jaké mám problémy, jak je obvykle řeší, jak úspěšně apod.)
- zpětnovazební (učitel si uvědomuje, jak na jeho zásahy v určitých situacích reagují žáci, kolegové, rodiče)
- rozvíjející (sebereflexe poskytuje náměty k dalšímu sebezdokonalování)

- preventivní (učitel může promýšlet svoje budoucí reagování v určitých situacích a vyhnout se případným konfliktům)
- relaxační (připomínka příjemných prožitků z ped. situací učiteli přináší pocit uspokojení a uvolnění)

3.5.3 Profesionální reflexe

V. Švec (14, s. 3) si vykládá *profesionální reflexi* jako zamyšlení se nad jednotlivými pedagogickými činnostmi, mezi jež zahrnuje učivo, které učitel zprostředkuje žákům, využití různých výukových metod a forem, průběh pedagogické komunikace (jak komunikace probíhala, jak ji učitel prožíval, jak reagovali žáci). Neměli bychom však zapomenout ani na komunikaci s kolegy a rodiči. V *reflexi* hodnotí jako zpětné ohlédnutí se učitele za svým vyučováním a jednáním ve třídě, za svými myšlenkami, postoji, činnostmi i emocemi, které se vztahují i k jeho ostatním pedagogickým aktivitám. *Profesionální reflexe* má vést učitele ke změnám v jeho myšlení a chování a stává se pro jeho osobu vnitřním dialogem, při kterém si učitel uvědomuje:

- *svoje pedagogické myšlení* (jak uvažuje o učivu, výukových metodách a hodnocení žáků)
- *postoje* (ke škole, žákům, třídám, kolegům, rodičům, vzdělávacím programům)
- *způsoby jednání* (s žáky, kolegy, rodiči v běžných, ale především v problémových situacích)
- *emoce* (jak prožívá pedagogickou komunikaci s žáky, ve třídách)

3.5.4 Reflexe v pregraduální přípravě učitele

Publikace (15, s. 12-13) uvádí, že při objasňování pojmu reflexe můžeme vycházet z jeho latinského termínu: re-flecto, což znamená obracet se nazpátek. Reflektovat znamená uvažovat o tom, co bylo učiněno, tj. popisovat, vysvětlovat a hodnotit svoje (minulé) jednání. Smyslem reflexe je získat náhledy na jevy v dosahu naší zodpovědnosti, které mají nezanedbatelný vliv na nás nebo naše okolí. Zároveň vyžadují hodnotící diskusi a kontrolu. Reflexe je diskursivní, tj. uvědomovaný a slovně sdělitelný proces.

Skládá se z:

- 1.) *opětovné prezentace reflektovaného jevu* (vybavením z paměti, zhlédnutím záznamu)
- 2.) *popisu*
- 3.) *vymezení klíčových prvků* (ty podmiňují vývoj a změnu jevu)
- 4.) *hodnocení a vysvětlení* (v závislosti na cílech a kontextech jednání)
- 5.) *prognózy* (odhad budoucího vývoje jevu)
- 6.) *proskripce* (stanovení dalšího postupu, který má napravit případné chyby a vést k cíli)

3.5.5 Podněty pro sebereflexi

Řada autorů vypracovala texty, které mají pomáhat učitelům při reflexi určitých aspektů jejich práce při vyučování. Texty obsahují návody pro konkrétní činnosti, jejichž výsledkem jsou poznatky, které učitelům slouží jako analýza vlastního vyučování. Jak uvádí (16, s. 145) A. Pollard a S. Tann (*Reflective Teaching in the Primary School*) popisují řadu činností, které mohou učitelé prvního stupně používat, aby ověřili situaci v konkrétních oblastech, jako jsou:

- „měření“ celkového klimatu třídy v konkrétním časovém bodě;
- určení otevřeně stanovených i „nevyslovených“ pravidel, která platí v kolektivu
- shromáždění informací o názorech žáků na vzdělávací činnosti, kterých se účastní ve škole;
- zhodnocení zkušeností jednotlivého žáka s probíraným učivem v rámci jednoho dne nebo týdne;
- prověření úkolů zadávaných žákům z hlediska nároků, které kladou na žáka, a jejich přínosu pro stanovené výukové cíle;
- zkoumání způsobu, jakým učitel využívá v hodinách různé formy kladení otázek a dialogu se žáky;
- hodnocení různých technik systematického sledování jednotlivých žáků;
- hodnocení toho, do jaké míry různé vyučovací činnosti a jejich kombinace dokážou žáky motivovat;
- reflexe kvality vztahů mezi učitelem a žáky v průběhu několika týdnů a jejich důsledku pro vyučování;

3.5.6 Institute of education Utrechtské univerzity

V. Švec (17, s. 106) navštívil v Holandsku roku 1997 „Institute of education Utrechtské univerzity. Mimo jiné se mezi prvky Utrechtského modelu učitelské přípravy objevuje sebereflexe pedagogických zkušeností studentů. Holanďané se domnívají, že zkušenostní učení je již svou povahou významným aktivizačním faktorem v procesu získávání profesionálních učitelských kompetencí. Svou nezastupitelnou roli zde proto sehrává sebereflexe studentů, jejíž cyklus zahrnuje tyto etapy :

- a) praktické experimentování studentů (pokus vyučovat, příprava a realizace částí vyučovacích hodin nebo celých hodin, řešení školních situací)
- b) zpětný pohled studenta na svoji pedagogickou činnost s využitím podpory supervizora (cvičného nebo univerzitního učitele)
- c) uvědomění si klíčových aspektů prožité pedagogické (školní) situace a vlastní činnosti
- d) vytváření alternativních způsobů pedagogické činnosti (metod řešení pedagogické situace)

3.5.7 Sebereflexe „po bálintovsku“

A. Prokopová (18, s. 60 - 62) se ve svém příspěvku zmiňuje o sebereflexi „po bálintovsku“. S bálintovskou skupinou přišel ve své medicínské praxi anglický psychoanalytik maďarského původu Michael Bálint. Jedná se o specifický druh práce ve skupině, při němž se centrem zájmu a pozornosti stává lidský vztah. V původní psychiatrické podobě je to vztah terapeut - pacient, ve skupinách pedagogů vztah vychovávajícího - vychovávaného, ve skupinách rodičů problémových dětí apod. Obecně lze tedy říci, že centrem zájmu bálintovské skupiny může být jakýkoliv vztah dvou lidí, z nichž jeden je účastníkem skupiny a druhý nikoliv. Ve skupině nemá smysl mluvit o vztahu, který je naprosto bez problémů, popř. o vztahu, který je sice plný problémů, ale účastníkovi je to jedno, nevádí mu to.

Bálintovská skupina má smysl tehdy, když protagonista mluví o vztahu, v němž nemá jasno, o vztahu, kterému by rád porozuměl, který jej nějakým způsobem zužuje, trápí, zkrátka o vztahu, na který ba se rád podíval očima více lidí. V průběhu sezení se vždy (zákonitě) projeví, že vztah o který se jedná, je zakotven v širších a hlubších psychosociálních souvislostech a má obecnější polohu. Bálintovská skupina má obvykle osm až patnáct účastníků, z toho je jeden vedoucí.

Dění ve skupině má pevnou časovou strukturu a celkem pět fází :

0. Skupina si z „nabídnutých“ problémů, tj. ve stručné formě vyjádřených účastníky vybere jeden. Tomu je pak celé sezení věnováno.

1. *seznámení s problémem*: Protagonista řekne ke svému problematickému vztahu vše, co ho napadá. Po tuto dobu mluví sám, nikým ze skupiny není přerušován.

2. *otázky a odpovědi*: Účastníci se mohou ptát na cokoliv, protagonista odpovídá.

3. *dojmy, pocity, obrazy, asociace, metafor* ... : Tato fáze bývá pro protagonistu nejtěžší, protože musí mlčet, zatímco ostatní účastníci skupiny mu sdělují odpovědi na nepsané otázky: O čem to vlastně je? Znáš také podobné problémy, pocity s nimi spojené? Co mi to připomíná? atd., přičemž je dobré „pustit fantazii z uzdy“, vyjadřovat všechny pocity, dojmy a nápady (v této fázi skupina některými znaky podobá brainstormingu).
4. *postup*: Protagonista dál mlčí, ostatní odpovídají na otázku: Co bych já udělal na jeho místě? Je dobré, pokud jde v této fázi spíše o sdílení a empatii, než o udílení „moudrých rad“.
5. *závěr*: Protagonista vyjádří svůj pocit ze sezení, může odpovědět na otázky: Co pro mě bylo zajímavé, co objevné, co nepřijatelné? Který pohled mě nejvíce oslovil? Jak se právě teď cítím?

Bálintovská skupina bývá přínosem nejen pro protagonistu, ale i pro ostatní účastníky, ale pouze za předpokladu nedirektivního vedení skupiny. Atmosféra nezátížená hodnocením naopak dodává účastníkům pocit bezpečí a svobody a otevírá prostor pro autentické projevení a pro skutečné sdílení. Bálintovská skupina určitě není „zázračnou“ či „jedině správnou“ metodou supervize, ale může být jakousi sebezkušeností, „školou empatie akceptace druhého člověka“ a příležitostí k prohloubení sebereflexe.

3.5.8 Základní principy v reflexně orientované profesionální přípravě učitelů

Podle D. Nezvalové (15, s. 22) by měla profesionální příprava budoucích učitelů rozvíjet jejich profesionální dovednosti a měla by vycházet ze snahy porozumět jejich prekonceptům a subjektivním teoriím, porozumět způsobům, jak budoucí učitelé pohlíží na učení a vyučování, porozumět jejich názorům na výuku. Tyto aspekty by měli pomoci k rozvíjení a vytváření nových zkušeností, upřesňování představ a subjektivních teorií během jejich profesionální přípravy.

Změna může být uskutečněna jen tehdy, pokud si ji student přeje. Základem profesionálního učení, které vychází z mnoha zdrojů (teorie motivace, teorie reflexe, konstruktivismus, teorie změny) jsou tyto principy:

1. Profesionální příprava učitele bude efektivní, vychází-li z vnitřních potřeb studenta (Fullan 1991).
2. Profesionální příprava učitele bude efektivní, je-li základem vlastní zkušenost studenta (Piaget 1970).
3. Profesionální příprava učitele bude efektivní, je-li student stimulován reflektovat detailně vlastní zkušenost (Zeichner 1983, Korthagen 1992).

V profesionální přípravě studentů učitelství v pedagogických disciplínách Korthagen (1985) doporučuje Nezvalová, D. (15, s. 23).

- napomoci studentům nalézt jejich vzdělávací potřeby
- pomoci studentům vytvořit užitečné zkušenosti
- pomoci studentům reflektovat detailně jejich zkušenosti

Reflexní vyučování bývá často předmětem diskuse při přípravě budoucích učitelů. Částečně je to způsobeno tím, že učitelé zde nejsou chápáni jako profesionálové, nemají vytvořeny standardy své profese, nemají dobrý společenský statut, jsou špatně placeni, jejich povolání není společensky příliš hodnoceno. Možná, že jedním z důvodů, proč na ně není pohlíženo jako na profesní skupinu, je také jejich příprava, která je více zaměřena na vytváření vyučovacích dovedností, než na to, jak promyšleně postupovat, reflexivně myslet a hodnotit, co bylo učiněno. Dalším důvodem pro popularitu reflexe je nespokojenost s kvalitou škol a přesvědčení, že školy mohou kvalitu zvýšit jen tehdy, zvýší-li se kvalita vyučování. Z toho vyplývá nutnost klást větší důraz na učitelovu přípravu jak učit.

Není tedy dostačující v programech učitelské přípravy pouze rozvíjet jejich dovednosti, ale zaměřit se na rozvoj myšlení, způsoby jak hodnotit zpětně svou vlastní činnost ve třídě, způsoby reflexe jejich vědomostí a přípravy. Učitel by měl umět rozeznat silné a slabé stránky vyučování.

Nezvalová (15, s. 24 - 25) dále uvádí, že vyučování je tak komplexní, že učitelé potřebují mít dovednosti a dispozice vhodně řešit nepředvídatelné situace. Musí vědět, jak pomoci studentům překonávat problémy jejich učení. Mnohdy také učitelé věří, že nemohou ovlivnit studentovy výsledky a chování. Poukazují na nedostatek motivace, nedostatečné úsilí dosáhnout dobrých výsledků, nedostatek inteligence, špatný vliv rodiny, společenský tlak, či kulturu, více než na vlastní vyučování (Good a Broophy, 1994). Všechny tyto návrhy a další důvody jasně ukazují, že reflexe je v učitelské přípravě důležitá.

Z výzkumů v USA se potvrdilo, že kultura školy příliš učitelovu reflexi nepodporuje (Rosenholtz 1989). Učitelé pracují izolovaně, málokdy jsou pozorováni vedoucími učiteli, aby byla zlepšena kvalita jejich vyučování. S časem pro diskusi a plánování zlepšení výuky se v rozvrhu školy nepočítá, často není čas ani místo pro každodenní diskusi. Výzkumy ukazují, že programy pro přípravu budoucích učitelů mohou zlepšit učitelovo myšlení. Reflexe není pouze procesem rozvoje, ale je výsledkem učitelovy přípravy, rozvoje a zkušenosti (Ross 1990, Tailor a Valli 1992).

Obsah reflexe pokrývá čtyři možné elementy vyučování (Tom 1985):

1. výukový proces
2. výběr učiva
3. etické principy vyučování
4. sociální kontext vyučování

3.5.9 Pět typů reflexe podle Valliho

Publikace (15, s. 25) ukazuje, že učitel, který je schopen naslouchat, zvažuje mnoho aspektů, je empatický pro rozličné zkušenosti a je na vyšší funkční úrovni než učitel, který vidí svět černobíle a má dualistické myšlení (Tom 1985). Valli (1992) navrhuje, aby do programů učitelské přípravy bylo zahrnuto pět typů reflexe (15, s 26 - 28):

1) *Technická reflexe*

Ve svém kontextu má dva odpovídající významy. První odpovídá významu slova reflexe: zaměření na oblast vyučovacích technik a dovedností. Druhý odpovídá kvalitě reflexe: řízení aktivity přímou aplikací výzkumu vyučování. Prostřednictvím této reflexe učitelé posuzují svůj vlastní výkon na základě vnějších kritérií. Ta zahrnují např. dotazovací styl, aktivní učení, zapojení studentů, domácí úkoly, základní vědomosti. Technická reflexe se objevuje při zavedených způsobech vyučování. Jedná se o popisný způsob učení jak se učit (standardní postupy, metodické postupy, kritéria hodnocení).

2) *Reflexe v činnosti po činnosti*

Tyto pojmy zavedl Schon (1983). Reflexe po činnosti je retrospektivním myšlením po skončení vyučovací hodiny. Reflexe v činnosti je spontánní, intuitivní rozhodování během vyučování. Schon tvrdí, že důležitá rozhodnutí jsou činěna v průběhu vyučování a jsou založena na praktických vědomostech, vycházejících z vlastní zkušenosti. Každý učitel má vytvořeny systémy hodnot, přesvědčení, jednání ve třídě. Obsah reflexe vychází z unikátní situace. Unikátní případ je mnohdy důležitějším vyučovacím nástrojem než obecné pravidlo. Kvalita reflexe je posuzována podle schopnosti učitele učinit správné rozhodnutí. V tomto typu reflexe je rozhodující vnitřní názor učitele více, než vnější názor pozorovatele či experta.

3) *Poradní reflexe*

Zdůrazňuje rozhodování, vycházející z různých zdrojů: výzkum, zkušenost, rada ostatních učitelů, osobní hodnoty atd. Žádný ze zdrojů nedominuje. Učitel musí vybrat nejlepší rozhodnutí. Kvalita reflexe odpovídá schopnosti učitele posoudit všechny návrhy a správně zdůvodnit přijaté rozhodnutí. Učitel reflektuje vlastní vyučování, vztahy se studenty, učivo, organizaci školy, kulturu, klima školy. Protože jsou zdroje různorodé, je učitel postaven před selekci různých názorů. Programy učitelského vzdělávání mohou v tomto případě budoucímu učiteli pomoci při řešení konfliktních názorů, uvážení nejlepší alternativy, rozvoji dobré rozhodovací schopnosti.

4) *Osobní reflexe*

Centrem tohoto typu reflexe je osobnostní růst. Učitelé reflektují vlastním způsobem vztah jejich personálního a profesionálního života. Přemýšlí o tom, jakým typem osobnosti chtějí být, jak jim učitelská profese pomáhá dosáhnout jejich životního cíle. Reflektují svým způsobem o tom, jak být tvořivým a ne pouze uživatelem informací. Svou práci by měli chápat jako poskytování co nejlepšího vzdělání svým studentům. Kvalita jejich reflexe je determinována schopností empatie.

5) *Kritická reflexe*

Tento typ reflexe vyplývá z jejího filozofického pojetí, kdy ji chápe jako nejvyšší formu reflexe pro její potenciál eliminovat bídu a vytvořit sociální podmínky nezbytné pro lidskou svobodu a štěstí. Jejím cílem je nejen pochopení, ale i zlepšení kvality života skupin, které mají nedostatek příležitostí a možností. Kvalita reflexe by měla být determinována schopností učitele aplikovat morální a etická kritéria. Tato reflexe napomáhá škole učinit co nejvíce demokratickou.

Každá z těchto typů reflexe má své silné a slabé stránky. Proto by měli být užívány ve vzájemné kombinaci. Takto se vyrovnávají jejich nedostatky. Programy učitelské přípravy by měli pomoci studentům rozvíjet každý typ reflexe. Každý typ reflexe je unikátní a odpovídá různým vzdělávacím otázkám.

3.5.10 Výukové strategie a techniky k rozvoji reflexivního myšlení v přípravě učitelů

V procesu profesionální přípravy učitelů v oblasti pedagogických disciplín, lze využít různých strategií a technik k rozvoji reflexivního myšlení. K nejběžnějším podle (15, s. 29 - 35) patří:

A) Akční výzkum

Je reflexí systematické a cílevědomé činnosti pedagogické praxe. Cílem je přímo zlepšovat a ovlivňovat proces výuky ve škole. Zahrnuje intervenční strategie, vedoucí ke zkvalitnění pedagogické práce, navrhuje určitá doporučení a usiluje o jejich realizaci. Průběžně sleduje efekt změn a na jejich základě provádí korekci dalšího postupu. Učitelé zde hrají aktivní roli ve zlepšení jejich vlastního výkonu. Budoucí učitelé provádí jednoduchý akční výzkum na své škole při pedagogické praxi. Reflektují svou činnost ve třídě, co činí a jaký je výsledek, aby tak zlepšili své pedagogické dovednosti. Jsou vedeni ke kritickému hodnocení sebe samého.

B) Případové studie

Popisují skutečné události ve třídě, aplikují teorie a principy na konkrétním případě. Popisují každý detail situace, kontext a historii situace, myšlení a pocity různých účastníků. Studenti reflektují tyto případy a lépe porozumí důležitým a někdy konfliktním teoretickým předpokladům. Tyto studie naznačují konflikt nebo problém a studenti navrhnou svá doporučení pro řešení situace.

C) Mikrovýstupy

Studenti se učí z konkrétní situace při simulované výuce. Předvádí ukázky částí hodin za použití malých skupin ostatních studentů (mikrovyučování). Simulovaná situace přibližuje realitu ve třídě. Po mikrovýstupu studenti reflektují svou činnost. Účinnost reflexe zvyšuje videozáznam nebo audiozáznam. Podle H. Horké (19, s. 29-30) je cílem vytvořit studentům příležitost pro vlastní pedagogické pokusy, pro vlastní pedagogickou praktickou činnost, pro získávání pedagogických dovedností: zejména navozování a udržení kontaktu s dětmi ve výchovné situaci, získání jejich zájmu, přiměřené vyjadřování (využití prostředků pedagogické exprese-modulace hlasu, mimika, gesta, pomocné expresivní prostředky - hra na nástroj, zpěv, kresby, přiměřené pohyby), rozlišování psychické reakce na podněty (být schopen pedagogického postřehu). Dále nás zajímá průběh a kvalita interakce se žáky, tzn. jaká je atmosféra, jak působí na žáky, na jejich výkon, jak žáci reagují apod.

D) Pedagogický deník a písemné hodnocení

Po studentech učitelství je požadováno, aby písemně hodnotili svůj vlastní rozvoj, svůj vyučovací proces. Podle V. Švece (20, s. 51 – 52) psaní sebereflektivního deníku podněcuje studenty k uvědomování, verbalizaci, analýze a hodnocení reflektovaných pedagogických situací a vlastních názorů, zkušeností a prožitků a v některých případech i k uvažování o změnách vlastního jednání. Je příležitostí k osvojování sebereflektivních dovedností. Sebereflektivní deníky jsou nejenom prostředkem vnitřního dialogu studenta, ale i jedním ze zdrojů zpětné vazby pro vysokoškolského učitele o tom, jak uvažují studenti v daném předmětu, ale také o tom, jak studenti vidí svého učitele.

E) Vedení pedagogické praxe

Jedná se o další způsob podpory reflexe. Studenti se učí z konkrétní zkušenosti ve třídě. Mají možnost diskutovat s učitelem vysoké školy a se svým vedoucím učitelem ve škole. Studenti sledují, analyzují a kriticky hodnotí vyučovací činnost pod vedením autority nebo ostatních studentů (peering). Vzájemně spolupracují tak, aby si pomohli navzájem řešit problémy a zlepšili své učitelské dovednosti. Cílem je, aby si studenti osvojili dovednosti hodnotit, a to v souvislosti s přímou zkušeností.

F) Aktivita v seminářích

Různé typy aktivit na seminářích a diskuse podporují reflexi. Zahrnují diskuse v malých skupinách, referování a vzájemné komentování referátů, kritiku názorů a myšlenek, generování kontroverzních nápadů. Studenti analyzují své cíle, úspěchy a neúspěchy a každá situace se stává příležitostí pro jejich růst.

G) Diskuse

Je základní výukovou strategií. Je definována jako vytváření porozumění výměnou informací, zkušeností, experimentováním vedoucím k dosažení cíle. Facilitátor pozoruje a podporuje úsilí skupiny, aniž by se přímo účastnil práce skupiny. Používá se k výměně názorů a nápadů.

Struktura diskuse : 1. dobře začít

2. úvod do diskuse

3. vedení diskuse

4. shrnutí diskuse

H) Skupinová práce

Diskuse může probíhat jak v malé, tak i ve velké skupině. Každý člen skupiny si připraví list nápadů, myšlenek pro diskusi ve skupině. Role facilitátora je poskytovat zázemí, usměrňovat, uvádět základní pravidla, prezentovat hodnocení a podporovat práci skupiny, vedoucí k dosažení stanovených cílů. Facilitátor neuvádí své vlastní názory, myšlenky, zkušenosti, neposkytuje informace. Pozoruje práci skupin, ale nenarušuje, v případě potřeby napomáhá návrhy způsobů k řešení problémů, ale neposkytuje samotné řešení.

CH) Kooperativní učení

Je učením v malých skupinkách, kde posluchači vzájemně spolupracují na řešení problému. Rozvíjí se tak nejen individuální proces učení, ale také sociální dovednosti. Kooperací v týmu se formuje a rozvíjí reflexe a sebereflexe. Cíle tohoto učení jsou dvousložkové: rozvinout učení jednotlivce a vytvářet sociální dovednosti. Kooperativní učení je tvořeno pěti základními elementy (15, s. 33 - 34):

- *pozitivní vzájemná závislost* (všichni členové týmu spolupracují na splnění společných cílů, aby skupina uspěla, musí uspět každý člen)
- *individuální odpovědnost* (každý člen je zodpovědný za svoji práci a jeho příspěvek je hodnocen ostatními členy)
- *přímá (tváří v tvář) interakce* (každý se podílí na plnění úkolu, každý může okamžitě získat pomoc)
- *sociální dovednosti* (tým funguje, jestliže členové vzájemně komunikují, důvěřují si, pomáhají si, kontrolují řešení a ověřují porozumění)
- *hodnocení* (tým musí dovolit adekvátní čas pro reflexi, hodnocení práce týmu, hodnocení společného úsilí a hodnocení růstu všech členů)

Důraz je kladen na týmovou práci, ale zároveň není nikterak potlačována individualita. Kooperativní vyučování spočívá na základních principech:

1. *Partnerství*: posluchači se učí lépe a více, když mohou společně pracovat na jednom projektu. Je třeba vytvořit takové struktury výuky, které usnadňují spolupráci více posluchačů.

2. *Pružnost*: je třeba se přizpůsobit okolnostem, dané skupině posluchačů, neexistuje jeden model, který by byl použitelný za všech okolností.

3. *Vzájemná pomoc*: všichni si musí navzájem pomáhat.

4. *Kognitivní složitost*: učební situace spočívá v seskupování posluchačů, posluchač se dostává do kognitivních, psychologických a sociálních situací, pracuje v kontextu, který ho více stimuluje.

5. *Rozmanitost sociálních situací*: směřuje k osvojení hodnotových vzorců sociálního chování, přesné formulování vlastních myšlenek a chápání myšlenek druhých lidí.

6. *Zlepšení sebehodnocení*: posluchači se učí pozitivněji vidět sami sebe a dosahují tak lepších výsledků.

1) *Brainstorming*

Studenti navrhnou nejrozumnější možná řešení daného problému, generují myšlenky. Všechny odpovědi jsou akceptovatelné. Cílem je kvantita nápadů. Řízení brainstormingu zahrnuje časové vymezení, rovnost a demokracii, všechny nápady jsou přijatelné, kreativní a důležité je jejich množství. Myšlenky a nápady se nekritizují, prostředí, které umožňuje riskovat, určení zpravodaje.

J) *Budování konsenzu*

Je logickou aktivitou následující po brainstormingu. Jakmile byly myšlenky generovány, diskusí je nutné rozhodnout, které nejvíce vyhovují v dané situaci či otázce. Pravidlem je, že řešení musí být přijato všemi členy skupiny. Pro tuto strategii lze doporučit (15, s. 37 - 38):

- Námět nebo myšlenka jsou předloženy k diskusi.
- Téma je diskutováno, jsou kladeny otázky, data a řešení jsou prezentována.
- Tým rozhoduje, zda lze dosáhnout konsenzu a co učinit v případě, že konsenzu dosáhnout nelze.
- Rozdíl, nesouhlas stejně jako souhlas jsou vysvětlovány.
- Návrhy a modifikace k původnímu tématu jsou předkládány.
- Na základě diskuse tým vytváří nové návrhy a myšlenky.
- Učitel sleduje dosažení konsenzu.
- Jestliže není dosaženo konsenzu, lektor se dotazuje na nové variace k návrhům a pokouší se opět o dosažení konsenzu.
- Jestliže konsenzu není možné dosáhnout, lektor navrhuje jiný záměr.

K) *Diskuse v malé skupině*

Tyto skupiny jsou neformální, nestrukturované a malé. Každý tým stručně vymezuje problém, zapisuje nápady a myšlenky a třídí je. Reportér prezentuje myšlenky této skupiny celé skupině.

L) *Hraní rolí*

Tato aktivita může zvýšit porozumění a umožní účastníkům přemýšlet a diskutovat. Učitel navrhuje scénář, studenti si volí své role nebo jsou jim přidělovány. Dialog je rozvíjen spontánně. Pro tuto strategii je charakteristické (15, s. 38):

- Použití modelu skutečnosti, posluchačům umožňuje jednat tak, jako by byli v reálné situaci.
- Dovoluje vyzkoušet dovednosti, je účinná jde-li o dosažení změny chování účastníků.
- Poskytují příležitost experimentovat s různými přístupy k řešení problémů.
- Pomáhají přemýšlet o věcech, vidět problémy a příležitosti.

Jak vést hraní rolí ?

Učitel nejprve vysvětlí proč a jak bude např. hra probíhat. Posluchači nastudují své role. Poté hrají dva nebo tři posluchači a ostatní je sledují, sledují jejich chování a zaznamenávají vše, co je důležité pro analýzu. Nakonec přichází hodnocení, kdy si posluchači a učitel vymění názory.

M) *Dotazování*

Efektivní dotazování vede k dosažení mnohých cílů. Prostřednictvím efektivního dotazování se učitel může (15, s. 39):

- soustředit na aktivitu
- umožnit členům skupiny reflektovat aktivity
- podpořit hlubší pochopení problému
- řídit směr uvažování
- pomáhat posluchačům soustředit se na problém
- vést posluchače k získávání a vyhledávání nových informací

3.5.11 Klíčové otázky k sebehodnocení učitele

Následující výčet deseti klíčových otázek týkajících se sebehodnocení a (sebe)reflexe práce učitele podle (16, s. 155) můžeme hodnotit jako jednu z možností, jak provádět sebereflexi. Odpovědi na ně nám mohou poskytnout uspokojivou zpětnou vazbu v učitelské profesi.

1. Uvažuji pravidelně o své současné činnosti z hlediska toho, které její stránky by bylo dobré dále rozvíjet?
2. Využívám přiměřeným způsobem výsledků (vlastního) hodnocení svých hodin pro plánování budoucích činností?
3. Využívám metody systematického sběru údajů o své každodenní činnosti, které by mi mohli pomoci?
4. Snažím se být stále v kontaktu s vývojem oboru a osvojovat si nové poznatky z oblasti vyučování, učení a hodnocení ve škole, které mohou mít praktické důsledky pro mou činnost?
5. Využívám škálu různých metod pro rozvoj konkrétních pedagogických dovedností (účast na seminářích a dílnách, četba odborné literatury, spolupráce s kolegy)?
6. Pokud se podílím na nějaké formě hodnocení práce učitelů, využívám maximálně toho, jak v rámci tohoto programu mohu rozvíjet svou vlastní činnost?
7. Jak dokážu pomáhat svým kolegům s hodnocením a zlepšováním jejich práce ve třídě?
8. Prověřuji pravidelně organizaci svého času a úsilí tak, abych dosahoval(a) lepších výsledků?
9. Využívám různé strategie a techniky pro efektivní zvládnutí stresu a jeho zdrojů?
10. Pomáhám ve škole vytvářet ovzduší vzájemné podpory, které usnadňuje otevřený rozhovor o problémech a jejich řešení?

3.6 Technická výchova

Technika představuje ve společnosti samostatnou oblast. Je důležité si uvědomit, že technický rozvoj je nedílnou součástí života každého z nás, a proto je téměř nemožné ho ignorovat. Technika se promítá do nejrůznějších oblastí, ale zároveň umožňuje rozvoj všech věd (zdravotnictví, výpočetní technika, umění ...). Faktem je, že o vývoji a využití techniky rozhoduje člověk a produktem lidské činnosti jsou technické objevy. Proto bychom na ně jako budoucí učitelé měli brát ohled ve výchově a vzdělávání. Podle M. Kožuchové (21, s. 401 - 403) vychází základní filozofie technického vzdělávání na 1. stupni ZŠ z poznání, že „technika je jednou z podmínek současné i budoucí existence člověka a je důležité připravit žáky na to, aby se jí nebáli, nerezignovali před její složitostí a aby dokázali čelit jejím negativním dopadům“. Prostřednictvím technické výchovy můžeme u žáků iniciovat poznání, že svět okolo nich mohou ovlivňovat, a že nesou zodpovědnost za jeho budoucnost.

3.6.1 Funkce technické výchovy

Technické práce jsou součástí předmětu „Praktické činnosti“ na 1. stupni ZŠ (vzdělávací program Základní škola). Myslím, že v současné době se určitým způsobem degraduje jejich důležitost na úkor jiným výchovám. Zodpovědnost za mnohdy nekvalitní, jednotvárnou a nepřitažlivou výuku tohoto předmětu nesou mnohdy sami učitelé. Nedostatečně využívají rozmanité formy a metody práce a zapomínají, že tento předmět plní hned několik specifických a nezanedbatelných funkcí ve výchově a vzdělávání na ZŠ. Ztotožnila jsem se s názorem vedoucí práce (22), že technická výchova umožňuje praktické uplatnění teoretických poznatků a jejich procvičení. Můžeme při ní uplatňovat výstižné a přesné vyjadřování a tím současně rozšiřovat u žáků slovní zásobu.

Neměli bychom opomenout mezipředmětové vztahy např. v českém jazyce popis pracovního postupu, v matematice procvičení jednotek délky při rozměřování, v hudební výchově výroba hudebních nástrojů a jejich struktura, v prvouce, přírodovědě a vlastivědě, kdy se žák seznamuje s různými profesemi a jejich obsahem, s výrobou nástrojů a nářadí.

Technická výchova umožňuje neformální komunikaci mezi žáky navzájem i mezi učitelem a žáky. Žáci mohou otevřeně vyjádřit vlastní názory, postoje, potřeby a očekávání. Zároveň můžeme podporovat tvořivost, flexibilitu a nápaditost jednotlivců nebo skupiny. Právě skupinovou prací učíme žáky vzájemné komunikaci a spolupráci, kterou preferuje Rámcový vzdělávací program. Dále si žáci rozvíjí organizační schopnosti, empatické reakce, sebereflexi, sebeakceptaci a akceptaci druhých.

Znalostí kulturně historického obsahu (řemesel, hraček, tradic, obyčejů a historií techniky), jim umožníme zařazení do systémů, pochopení obecnějších souvislostí vývoje lidstva a pochopení úlohy jedince ve vývoji společnosti. Tímto způsobem můžeme podporovat toleranci k jiným kulturám. Ve prospěch technické výchovy hovoří i fakt, že většina činností je v současné škole stále zaměřena na rozvoj levé mozkové hemisféry. V tomto předmětu je možno úspěšně zapojit a rozvíjet i pravou hemisféru, která je úspěšnější v tvořivých a uměleckých činnostech.

3.6.2 Cíle a úkoly technické výchovy

Podle (23, s. 10 - 11) je při vymezení základních cílů technické výchovy a při koncipování učiva nutné zvýraznit:

- výchovný charakter technického vzdělávání v rámci všeobecného vzdělání;
- vysoký podíl praktických činností žáků s technikou, prohloubený podíl činností, jako rozhodování, konstruování, příprava a užití techniky, hodnocení techniky aj.;
- zaměření výuky na využití techniky a orientaci v situacích pro žáky běžných v zaměstnání, v podnikání, domácnosti, volném čase a společenském životě;
- zachycení uceleného cyklu tvořivého užití techniky ve výuce;
- význam širších souvislostí techniky, zejména problematiky ekologické, biologické, estetické a historické;

Obecné cíle technické výchovy (23, s. 11):

- vytvořit základní technické dovednosti a vědomosti při orientaci v technice a praktickém životě
- vypěstovat pozitivní vztah k technice jako součásti lidové kultury, poznat účel a význam techniky, technických činností a jejich hlavních komponentů
- vytvořit předpoklady pro základní technické myšlení
- seznámit se s důležitými technickými profesemi
- vypěstovat schopnost rozhodování a řešení problémů spojených s užitím techniky ve vztahu k ekologii a běžných životních situacích (ve škole, v domácnosti, ve volném čase, ...)
- rozvíjet představivost, technické myšlení, tvořivost a manuální zručnost žáků
- vytvořit základní dovednosti pro život ve společnosti založené na informačních a komunikačních technologiích

Jak uvádí (22), jedním z hlavních cílů technické výchovy je i vychování člověka, který bude znát své vlastnosti a schopnosti, bude pracovat na jejich rozvoji a dokáže je ve svém životě uplatnit. Důležité je vypěstovat u dětí pozitivní vztah k práci a dobré pracovní návyky, které mohou hrát roli např. při volbě povolání. Žák by si měl prostřednictvím technické výchovy postupně zautomatizovat myšlenkové postupy, které si stanoví tak, aby se při práci příliš zbytečně nenamáhal a chránil své zdraví. Učitel by měl vzbuzovat a podporovat chuť dětí k přemýšlení při práci, tvoření, experimentování. Je výborné podporovat přirozenou aktivitu, kreativitu a spontánnost žáků a poskytnout jim volnost při realizaci samotného úkolu. Snažíme se o posílení autentického vyjádření žáka, emocionalitu, ekologické citění, rozvoj schopnosti spolupracovat a vzájemně si pomáhat. Mladší školní věk je velmi optimální období, kdy citlivým přístupem můžeme položit základy motorických projevů dětí, samozřejmě je důležité přihlížet k vývojovým, věkovým i individuálním možnostem.

3.6.3 Obsah technické výchovy

Obsahem technické výchovy jsou základní technologické postupy ručního zpracování těchto materiálů (včetně používání nástrojů a pomůcek): modelovací hmoty (hlína, plastelína, modurit, těsta), textilní materiály, dřevo, kov, papír a kartón a přírodní materiál. Základní konstrukční dovednosti - stavebnice a v neposlední řadě i základy počítačové gramotnosti. Žák je seznámen s různými odvětvími technicky zaměřených oblastí lidské činnosti.

Jak uvádí M. Kožuchová (21, s. 317 – 318), v roce 1995 se učební osnovy rozšířily o:

- *oblast technické grafiky* (tvorba technických náčrtů, skic a porozumění technickým zobrazením a symbolům)
- *oblast technických materiálů* (zaměření na zkoumání vlastností, materiálů a jejich zpracování – žák si vybírá nejvhodnější materiál a nástroje)
- *oblast konstrukce* (žák dokáže vyrobit např. ze stavebnice dopravní prostředek, lidské obydlí, mosty ..., získá zkušenost s obsluhou technického zařízení)
- *oblast využití elektřiny a manipulace s elektrickým proudem* (seznámení s elektrickým obvodem, zacházení s elektrickými spotřebiči v domácnosti)
- *oblast obsluhy technických zařízení* (údržba kola, dopravní předpisy při jízdě na kole)

Tato vzdělávací oblast se podle (23, s.10-11) především zaměřuje na:

představivost – resp. technickou představivost, tj. schopnost představit si výsledek technické činnosti

myšlení – resp. technické myšlení, tj. proces, který se odvíjí od představy výsledků technické činnosti, v němž se uplatňuje analýza, syntéza, dedukce, indukce, abstraktizace, konkretizace, třídění, analogie i protiklad

tvorivost – resp. technická tvorivost, tj. schopnost nacházet různé možnosti cesty k realizaci zadaného úkolu, k vyřešení konkrétního problému, zhodnocovat je s přihlédnutím k dalším faktorům, daným i hypotetickým, majícím vliv na realizaci úkolů, na řešení problému

zručnost – resp. manuální zručnost

základní technické vědomosti - umožní jedinci správně se orientovat v situacích, kdy dochází k jeho kontaktu s technickým zařízením, výrobkem - stává-li se jeho uživatelem, nebo chce-li být sám tvůrcem nového technického objektu

základní technické dovednosti – verbální i grafické a dovednosti v používání běžných technických pracovních prostředků (měřidel, nástrojů, nářadí)

informační gramotnost

3.6.4 Metody technické výchovy

Při výuce bychom především neměli zapomínat na rozvíjení vztahů mezi učitelem a žákem, vytvoření optimálních pracovních podmínek a utváření takových didaktických situací, které podporují aktivitu subjektu v procesu učení. Svou nezastupitelnou roli zde hraje výběr metod, který je ovlivněn osobností učitele, obsahem učiva, cílem výuky, věkovými, individuálními zvláštnostmi žáků a v neposlední řadě finanční situací školy. Nejúčinnější bývá, když se metody kombinují a doplňují. Jen okrajově bych uvedla některé z metod podle (22):

Metoda montáže a demontáže, jejímž hlavním úkolem je výchova k samostatné práci. Vždy je obsažen prvek problémového vyučování, který umožňuje porozumění teoretickým principům, znalostem funkce prvků a jejich rozvedení v praxi. Vyžaduje znalost náčrtů, plánů a schémat. Tato metoda zcela odpovídá dispozičnímu založení většiny chlapecké populace mladšího školního věku.

Metoda demonstrace je metodou sdělování nových teoretických i praktických poznatků názorným předváděním obrazů, fotografií, ilustrací z knih, kreseb na tabuli, náčrtů, plánů modelů. Volíme ji hlavně v případech, kdy z nejrůznějších důvodů nelze provádět předvádění na skutečném předmětu.

Specifickým typem demonstrace je *demonstrace exkurzní*. Nejvýraznějším kladným rysem metody exkurzní demonstrace je, že umožňuje vnímat jevy ve skutečném prostředí. Exkurze s extenzivním charakterem umožní žákům poznávání objektů, zpočátku je vhodnější návštěva například menší dílny čalounické, knihařské, pekařské, hrnčířské, opravárenské, truhlářské atd. Demonstrujeme nástroje, obrázky, popíšeme základní pracovní postupy, řízeným rozhovorem vyvodíme důležitost této profese, vztah k regionu.

Dramatizace jako metoda slouží k prožití učiva a jeho pochopení. Stává se silným zdrojem prožitků, vynalézání a tvořivosti. Uplatníme při ní mezipředmětové vztahy (český jazyk - vyprávění, vlastivěda - regionální pověsti).

Další metodou je *hra*, ale ta není doposud příliš uspokojivým způsobem teoreticky zpracována. Při hře je dítě aktivní, má prostor pro tvůrčí vyjádření a komunikaci s ostatními. Umožňuje mu rozvoj myšlení, vnímání, pozornosti, řeči, jemné i hrubé motoriky, citové rovnováhy, fantazie, volné aktivity, estetického citění a sociálních dovedností.

Metodická řada výrobku je názornou metodou při procvičování pracovních dovedností podle názorného postupu. Jednotlivé pracovní operace jsou zpracovány učitelem v podobě metodické řady výrobků, může mít formu předmětovou, kreslenou a fotografickou a doplňujeme ji rozhovorem, demonstrací nebo popisem.

Metody *seznamování s teoretickými poznatky* z technické oblasti využijeme tehdy, pokud máme zájem o to, aby poznatky, které děti získají, byly trvalejšího rázu a snažíme se u nich probudit zájem o tuto oblast lidské činnosti. Využijeme tedy kouzlo historie techniky, okolnosti kolem vzniku různých vynálezů a jejich tvůrců, seznámíme je i třeba s dodnes nevysvětlenými technickými záhadami, stavbami.

3.7 Rámcový vzdělávací program

Výzkumný ústav pedagogický v Praze (24) uvedl, že v souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR, se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy - předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.

3.7.1 Charakteristika základního vzdělávání

Základní vzdělávání, kterým se dosahuje stupně základní vzdělání, se realizuje oborem vzdělání základní škola. V souladu se školským zákonem je pro realizaci základního vzdělávání vydán Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který vejde v platnost v r. 2007. Obsahuje povinnou školní docházku, organizaci základního vzdělávání včetně možnosti zřízení přípravných tříd základní školy, vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, průběh základního vzdělávání a podrobnosti o organizaci průběhu základního vzdělávání, které stanoví Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy.

3.7.2 Pojetí základního vzdělávání

Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních. Je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého. Tím, že se ve vzdělání bude klást důraz na činnostní a praktický charakter a uplatní se odpovídající metody, by mělo dojít ke zvýšení motivace k dalšímu učení, možnostem hledat, tvořit a nacházet vhodná řešení v problémových situacích.

Prostřednictvím výuky přizpůsobené individuálním potřebám by se žák měl vyvíjet s přihlédnutím na jeho vlastní předpoklady pro vzdělávání. Hodnocení musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů a na posuzování individuálních pokroků žáka. Jako učitelé bychom se především měli zaměřit na pozitivní hodnocení, zprostředkovat žákovi pocit úspěchu a především se zaměřit na to, aby se žák nebál chyby a naopak se s ní naučil pracovat. V průběhu základního vzdělávání by měl žák postupně získat takové kvality osobnosti, které mu umožní pokračovat ve studiu a vyprovokují u něj touhu zdokonalovat se ve zvolené profesi. Žáka bychom měli natolik motivovat, aby se během celého života dále vzdělával a podle svých možností se aktivně podílel na životě ve společnosti .

3.7.3 Principy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

RVP vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků. Specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání. Dále pak vymezuje vzdělávací obsah - očekávané výstupy a učivo. Zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi. Podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků. Jedná se o otevřený dokument, který bude v určitých časových etapách inovován podle měnících se potřeb společnosti, zkušeností učitelů se ŠVP i podle měnících se potřeb a zájmů žáků.

3.7.4 Cíle základního vzdělávání

Základní vzdělávání má žákům umožnit postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání, s důrazem na řešení situací blízkých životu a na praktické jednání. Učitel by měl usilovat o to, aby si žáci osvojili strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení. Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů.

Jedním z nejdůležitějších cílů je vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci, schopnosti spolupráce a respektování práce a úspěchů vlastních i druhých. Důležité je podněcovat u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací a rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě. Žáky bychom měli učit aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný. Naučit je toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám.

3.7.5 Klíčové kompetence žáka

Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je proces dlouhodobý a složitý, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, kompetence sociální a personální, občanské a pracovní.

3.7.6 Tendence ve vzdělávání, které navozuje a podporuje RVP pro základní vzdělávání

Při dosahování cílů základního vzdělávání bychom měli zohledňovat potřeby a možnosti žáků. Ve vyučování uplatňovat variabilnější organizaci a individualizaci výuky podle potřeb a možností žáků. Pokusit se o co nejširší nabídku povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků a vytvářet příznivé sociální, emocionální i pracovní klima založené na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky.

Změnit hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení. Snažit se zabránit vyčleňování žáků do specializovaných tříd, škol, a co nejdéle zachovávat ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a především se soustředit na účinnou spolupráci s rodiči žáků.

3.8 Charakteristika vzdělávací oblasti *Člověk a svět práce*

Technická výchova je v rámcovém vzdělávacím programu zařazena do vzdělávací oblasti „*Člověk a svět práce*“, která se dále dělí na tematické okruhy *Práce s drobným materiálem, Konstrukční činnosti, Pěstitelské práce, Příprava pokrmů*, které jsou pro školu povinné (*Práce s počítačem* není začleněna do této vzdělávací oblasti, protože je součástí oblasti *Informační a komunikační technologie*).

Tato oblast by měla vést žáky k získání základních uživatelských dovedností v různých oborech lidské činnosti a přispívat k vytváření životní a profesní orientace žáků. Koncepce vzdělávací oblasti *Člověk a svět práce* vychází z konkrétních životních situací, v nichž žáci přichází do přímého kontaktu s lidskou činností a technikou v jejich rozmanitých podobách a širších souvislostech. Je založena na tvůrčí myšlenkové spoluúčasti žáků. Žáci se učí pracovat s různými materiály a osvojují si základní pracovní dovednosti a návyky. Učí se plánovat, organizovat a hodnotit pracovní činnost samostatně i v týmu. Ve všech tematických okruzích jsou žáci soustavně vedeni k dodržování zásad bezpečnosti a hygieny při práci. V závislosti na věku žáků se utváří systém, který jim poskytuje důležité informace ze sféry výkonu práce a pomáhá jim při odpovědném rozhodování o dalším profesním zaměření. Proto se přikláníme k zařazování co největšího počtu tematických okruhů.

3.8.1 Cílové zaměření a souvislosti s dalšími vzdělávacími oblastmi

Vzdělávání v této vzdělávací oblasti směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků tím, že vede žáky k pozitivnímu vztahu k práci a k odpovědnosti za kvalitu svých i společných výsledků práce.

Umožní jim osvojit si základní pracovní dovednosti a návyky z různých pracovních oblastí, k organizaci a plánování práce a k používání vhodných nástrojů, nářadí a pomůcek při práci i v běžném životě. Naučí je vytrvalosti a soustavnosti při plnění zadaných úkolů, k uplatňování tvořivosti a vlastních nápadů při pracovní činnosti a k vynakládání úsilí na dosažení kvalitního výsledku a k poznání, že technika jako významná součást lidové kultury je vždy úzce spojena s pracovní činností člověka.

Zprostředkuje jim chápání práce a pracovní činnosti jako příležitosti k seberealizaci, sebeaktualizaci. Osvojí si potřebné poznatky a dovednosti významné pro možnost uplatnění, pro volbu vlastního profesního zaměření, pro další životní a profesní orientaci.

Souvislost oblasti *Člověk a svět práce* s přírodovědným vzděláváním je dána zejména tím, že se v ní dají aplikovat osvojené přírodovědecké znalosti a dovednosti. Společensko - vědné poznatky využijeme v kontextu poznání jednotlivých historických epoch vývoje techniky, ekonomických podmínek života společnosti a odkrývá vývoj materiálů, nástrojů či technologií. Otevírá cestu k pochopení vlastního jednání a jednání druhých lidí v souvislosti se zapojováním do pracovního procesu a do aktivní účasti na trhu práce. Přiblíží jim funkci státu v oblasti zaměstnanosti. Může posílit smysl žáků pro osobní a pracovní zodpovědnost.

3.8.2 Obsah učiva

Žák by se měl seznámit s vlastnostmi tradičních i netradičních materiálů (přírodniny, modelovací hmota, papír a karton, textil, drát, fólie aj.), s pracovními pomůckami a nástroji, s jejich funkcí a využitím. Dále pak pracovat podle slovního návodu a předlohy, a poté vytvářet jednoduchými pracovními operacemi a postupy na základě představivosti a tvořivosti různé výrobky z daného materiálu. Získat přehled o lidových zvycích, tradicích a řemeslech.

Z oblasti konstrukční činnosti (stavebnice plošné, prostorové, konstrukční, sestavování modelů) by měl zvládat činnosti při práci se stavebnicemi, jednoduchou montáž a demontáž, pracovat podle slovního návodu, předlohy, jednoduchého náčrtu a dodržovat zásady hygieny a bezpečnosti práce, poskytnout první pomoc při úrazu. Práce ve všech tématických okruzích je založena na praktické činnosti s tvůrčí myšlenkovou spoluúčastí žáků. Prostřednictvím vhodně zařazených exkurzí mu bude umožněn reálný vstup do světa práce.

3.8.3 Vzdělávací dokument *Standards for Technological literacy* (Standardy všeobecného technického vzdělávání)

Následující informace jsem čerpala z publikace (25). *Standards for Technological literacy* (Standardy všeobecného technického vzdělávání) byly vytvořeny odborným týmem v USA jako reakce na potřebu zprostředkovat dětem a mladým lidem svět práce a techniky. Podobně jako RVP charakterizují techniku jako soubor lidských aktivit, zaměřených na přeměnu přirozeného světa tak, aby sloužil prospěchu lidstva. Technika se tak vztahuje k procesům, kterých lidé využívají k uspokojování vlastních potřeb a přání. Nové standardy blíže vymezují cíle, míru vědomostí a dovedností, které by si žáci v rámci povinné školní docházky měli osvojit, aby dosáhli optimální úrovně všeobecného technického vzdělání. Na rozdíl od RVP jsou členěny do 4 skupin podle věku žáků:

1. žáci přípravných tříd mateřských škol až po 2. třídu
2. žáci 3. až 5. tříd
3. žáci 6. – 8. tříd
4. žáci 9. – 12. tříd

Každé věkové skupině je vymezena míra vědomostí a dovedností, kterým se žáci mají naučit, aby dosáhli předpokládané úrovně všeobecného technického vzdělání. S přihlédnutím k různým věkovým kategoriím je obsah standardů uspořádán tak, aby teoretické poznatky spolu s praktickými dovednostmi vždy navazovaly na předchozí úroveň a rozšiřovaly se podle stoupající náročnosti. Sami autoři zde zdůrazňují, že standardy nejsou úředně stanovenými předpisy nebo směrnici a nepředepisují, jak má být realizována didaktická aplikace obsahu učiva ve vyučovacím procesu. Naopak potvrzují, že vytvořené standardy představují pouze poznatkový systém všeobecného technického vzdělávání, který slouží učitelům jako základní východisko a opora ve výuce.

Z hlediska obsahu jsou jednotlivé standardy dále strukturovány do pěti hlavních kategorií, zahrnujících široké spektrum pohledů na svět práce a techniky. Upřesňují cíle jednotlivých kategorií a naznačují, čeho mají žáci v rámci každé kategorie dosáhnout. Patří sem:

I . Charakteristické rysy technických produktů a procesů

1. Žáci mají porozumět využívání a dopadům technického vývoje.
2. Žáci mají porozumět významu základních technických projevů.
3. Žáci mají porozumět vztahům mezi jednotlivými oblastmi techniky a vazbám mezi technikou a ostatními oblastmi života.

II. Vzájemné vztahy mezi technikou a společností

4. Žáci mají porozumět vlivu techniky na kulturní, sociální, ekonomickou a politickou oblast.
5. Žáci mají být seznámeni s dopady techniky na ŽP.
6. Žáci mají porozumět roli společnosti při vývoji a využívání techniky.
7. Žáci mají porozumět vztahům mezi technikou a historickým vývojem.

III. Navrhování a konstrukce technických produktů

8. Žáci mají pochopit principy procesu konstruování.
9. Žáci mají blíže porozumět technickým konstrukcím.
10. Žáci mají pochopit význam hledání chyb, výzkumu a vývoje v oblasti techniky.

IV. Schopnosti potřebné pro život v technickém světě

11. Žáci se učí konstruovat.
12. Žáci se učí využívat a obsluhovat technické produkty a systémy.
13. Žáci se učí kriticky hodnotit dopady techniky.

V. Svět techniky

14. Žáci si osvojí poznatky o lékařské technice, včetně schopnosti jejího výběru a využívání.
15. Žáci osvojí poznatky o zemědělství a biotechnologii a získají poznatky o jejich výběru a využívání.
16. Žáci si osvojí poznatky o energetice a schopnost posoudit možnosti jejího využívání.
17. Žáci si osvojí poznatky o komunikačních technologiích, včetně schopnosti jejich výběru a využívání.
18. Žáci si osvojí poznatky o dopravní technice a schopnosti pro její výběr a využívání.
19. Žáci si osvojí poznatky o výrobním procesu a schopnosti o jejich výběru a využívání.
20. Žáci si osvojí poznatky o stavební technice včetně schopností jejího výběru a využívání.

Následující verze představuje pouze malou část celkového projektu. Na první pohled v nás možná vzbuzuje pocit, že uvedené cíle a obsahy pro nás nejsou zase tak úplně nové a ničím nás nepřekvapují. Avšak autoři článku kladou důraz především na komplexní zpracování materiálu a jeho smysluplné využití. Domnívají se, že jasně formulované záměry, promyšlenost a integrace obsahu umožňuje učitelům rychlou orientaci, zpřístupnění všeho podstatného, co potřebují pro vlastní didaktickou aplikaci v oblasti technického vzdělávání. Také zde vyjadřují obavu z toho, že cíle a obsahová struktura vzdělávací oblasti *Člověk a svět práce* zůstanou i nadále ovlivněny tradiční koncepcí předmětu *Pracovní vyučování*, který byl sice založen na praktické činnosti, ale často bez jakékoliv tvůrčí spoluúčasti žáků.

Přikláním se k jejich názoru, že bychom jako učitelé měli zdůraznit širší obsahovou integraci (např. technika a příroda, technika a etika, technika a lidská činnost, životní prostředí).

3.9 Současný stav pedagogického výzkumu v ČR

Jak uvádí publikace (26, s. 442 - 453) Česká republika prozatím nemá vypracované tak důkladné analýzy o celkovém pedagogickém výzkumu, jako je tomu v zahraničí (např. v Německu, Nizozemsku, Švédsku a Švýcarsku). V těchto zemích jsou výzkumy podporovány oficiálními decizními orgány (ministerstvy, národními radami pro vzdělávání apod.). Tyto instituce si uvědomují potřebnost rozvíjení tohoto výzkumu pro účely inovací a zkvalitnění výchovných vzdělávacích systémů. Odborníkům jde především o reflexi, monitorování a vyhodnocování určité vědy nebo vědní disciplíny pro účely poznání jejího stavu a trendů jako východiska rozvoje.

V ČR prozatím existuje jen dílčí zhodnocení jednotlivých oborů.

- o stavu a trendech pedagogické psychologie (Kulič, Mareš, 1992)
- o stavu komparativní pedagogiky (Průcha, 1999)
- celková reflexe stavu české pedagogiky

Pozitivem se pro dnešní dobu stalo především zmizení jakéhokoliv ideologického omezování vědy, jež je u nás stejně svobodná, jako v jiných demokratických zemích. Mezi další klady pedagogického výzkumu v současnosti můžeme zařadit i vyspělou informační základnu o našem vzdělávacím systému, vznik příruček týkajících se metod pedagogického výzkumu (Pelikán 1998, Průcha 1995, Gavora 2000), informace o zahraničních vzdělávacích systémech. Pracuje se na oborové terminologii, aby získala světovou úroveň. Od roku 1992 funguje profesní organizace Česká asociace pedagogického výzkumu, zároveň se v ČR konají celostátní konference a publikují se z nich sborníky. Nejcennější je však specifický myšlenkový potenciál českých odborníků v pedagogickém výzkumu. Z něj pak vychází otevřenost pro chápání a přijímání zahraničních stimulů teoretických i metodologických.

Výzkum ve vysoké míře využívá (pokud jde o cizojazyčné prameny) anglické prameny a stoupá tendence využívání německých a francouzských pramenů. Zanedbávání ruských a především slovenských pramenů může být do jisté míry zapříčiněno nedostatečnou dostupností nových pedagogických publikací.

Rysy současného pedagogického výzkumu (zpracováno podle 26, s. 453):

- spojení kvalitativní a kvantitativní analýzy (kombinace vědomostních testů a klinických rozhovorů, pozorování aj.)
- využití techniky ve výzkumu (videozáznam, bezdrátové mikrofony)
- proces vyučování a učení je ve vzájemné jednotě
- zkoumání individuální difference v učení žáků (učební styl, znalosti zjištěné v pretestu)
- ČAPV od roku 2000 pořádá speciální metodologické kurzy pro doktorandy a zájemce

4 PRAKTICKÁ ČÁST

4.1 Cíle a úkoly výzkumu

V současné době se stále častěji hovoří o zkvalitnění a zefektivnění výuky na Pedagogických fakultách. Proto jsme zaměřili cíle výzkumu na sebereflexe studentů učitelství pro 1. stupeň ZŠ v didaktice technické výchovy, komparaci předmětu a reflexi učitelů vybraných Pedagogických fakult v Českých Budějovicích, Plzni a Olomouci. Úkolem výzkumu je pokus o klasifikaci kompetencí, které nejvíce u studentů rozvíjí koncepce disciplíny Didaktika technické výchovy a o monitorování učitelovi činnosti ve výuce. Z těchto dat se dále budeme snažit vyvodit nové poznatky a závěry.

4.1.1 Výzkumný vzorek

Cílovou skupinou respondentů byli studenti Pedagogických fakult, oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ v Českých Budějovicích v letech 2002 - 2003 a 2003 - 2004, v Olomouci 2003 - 2004 a v Plzni 2003 - 2004. Celkový počet respondentů, které jsme oslovili byl 230.

4.2 Použité metody

➤ Dotazník

Dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů. Je určen pro hromadné získávání údajů (údaje o velkém počtu odpovídajících), a proto ho považujeme za velmi ekonomický. Jak uvádí publikace (27, s. 105), podstatou dotazníku je zjištění dat a informací o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, o které jeví zájem dotazující. U dotazníku je používáno formy písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Respondent vyplňuje jednotlivé prvky, které se nazývají otázky nebo položky. Základní podmínkou pro účelné koncipování dotazníku je formulace konkrétního cíle. Dotazník se obvykle skládá ze tří částí:

1. Vstupní část

- skládá se z hlavičky (název a adresa instituce nebo jméno autorů dotazníku)
- dále v ní zadáváme respondentovi pokyny, jak dotazník vyplnit
- snaha o motivaci respondenta

2. Druhá část

- obsahuje otázky, které by měly být z psychologických důvodů seřazeny tak, že na první místa píšeme otázky lehčí a přitažlivější, abychom respondenta neodradili
- uprostřed umístíme otázky těžší a méně zajímavé
- ke konci otázky, které mají důvěrnější charakter

3. Třetí část

- na konci dotazníku respondentovi poděkujeme za spolupráci

Jednou z největších výhod dotazníku je snadnost jeho administrace. Jeho prostřednictvím můžeme oslovit velký počet respondentů. Od nich pak získáváme informace, které nejsme schopni získat jinou technikou. Tyto informace pak můžeme plně kvantifikovat a dále zpracovávat.

➤ Metoda škálování

Publikace (28, s. 42 - 50) uvádí, že tato výzkumná metoda se uskutečňuje různými druhy posuzovaných škál. Škály jsou pro nás zároveň nástrojem pro zjištění míry vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu. Posuzovatel vyjadřuje svoje hodnocení určením polohy na škále. Posuzovat můžeme nejen lidi, jevy, ale i sebe. Při "škálování" používáme dotazníky, které mívají podobu škály. Obvykle mají 3,5,7, případně 9 stupňů. Počet stupňů ovlivňuje jemnost posouzení, závisí na cíli posuzování, co se má v posouzení zjistit a k čemu má sloužit. Měli bychom používat nepárový počet stupňů, protože se díky němu vytváří symetrická škála, kdy vpravo i vlevo je stejný počet stupňů. Jednu z poloh na škále označíme jako N a znamená "neumím se vyjádřit" nebo "nehodí se". Zabráníme tak vnucování hodnocení v případě, že respondent nemá vyhraněné stanovisko k hodnocení jevu nebo se jev nedá hodnotit (např. nevyskytl se).

Vyhodnocování škál můžeme provádět různými způsoby. Jeden z nich je, ponechat je v nezpracované podobě a porovnávat je mezi sebou. V případě, že škály vyplňovalo více lidí můžeme porovnávat, jak posuzovali tentýž jev. Pokud sloučíme škály, vypočítáme, kolik procent lidí přisoudilo místo na konkrétních polohách škály. Dalším způsobem vyjádření výsledků je možnost ke každé škále přisoudit koeficient a vypočítat průměr, medián nebo střední hodnotu.

➤ Metoda analýzy odborných zdrojů

➤ Metody sběru dat a testování hypotéz (29, s. 41 - 42)

- sestavení tabulek četností (jeden ze způsobů, jakým postupujeme při uspořádávání naměřených dat, provádíme tzv. „čárkovací metodu“, kdy při vyhodnocování zaznamenáváme čárkou výskyt určité hodnoty)
- relativní četnost f_i (poskytuje nám informaci o tom, jak velká část z celkového počtu hodnot připadá na danou hodnotu, jedná se o podíl četnosti absolutní n_i a celkové četnosti n , lze ji vyjádřit v procentech, v tomto případě se vypočítaná hodnota f_i vynásobí 100%)

- výpočet středních hodnot (neboli výpočet charakteristiky polohy neboli míra ústřední tendence, lze získat:

aritmetickým průměrem – u dat metrických

modem – u dat nominálních

mediánem - u dat ordinálních

➤ Cronbachův koeficient alfa

- tato výzkumná metoda slouží pro určení reliability provedeného měření

➤ Spearmanův koeficient pořadové korelace (29, s. 108)

- tento statistický postup se využívá ve chvíli, kdy máme rozhodnout, jak těsně spolu souvisí dva jevy, které byly změřeny pomocí ordinálního měření
- tento test umožňuje stanovit kvantitativně, jak dalece jsou si dvě vytvořená pořadí podobná a tím vlastně určit, jak těsná je souvislost mezi jevy, na základě nichž byla pořadí vytvořena

5.3 Výzkum

Ve výzkumu jsme použili výše zmíněnou výzkumnou metodu tzv. škálování. Ve standardizovaném dotazníku bylo celkem 36 otázek, z nichž 17 bylo věnováno reflexi učitele a atmosféře v semináři, 9 pak sebereflexi samotných studentů a 10 komparaci předmětu. Jak uvádí (12, s. 170-171) jedná se o posuzovací škálu CLIC-DID, kterou modifikoval V. Švec, Pedagogická fakulta MU v Brně, 1997. U každé otázky měli studenti označit takovou variantu, se kterou se nejvíce ztotožnili, pokud nemohli výrok posoudit, zakroužkovali písmeno N. V případě reflexe učitele a sebereflexe studentů byla použita následující škála:

výrazně ano spíše ano přibližně ano spíše ne naprosto ne nevím
(výborný) (spíše dobrý) (průměrný) (spíše špatný) (zcela špatný) (nelze posoudit)

V případě komparace předmětu byla použita následující škála:

- 1 více než ve většině jiných předmětů
- 2 více než v jiných předmětech
- 3 stejně jako v jiných předmětech
- 4 méně než v jiných předmětech
- 5 méně než ve většině jiných předmětů

Při vyhodnocování odpovědí studentů jsme zjišťovali frekvenci jednotlivých stupňů škály pro jednotlivé otázky. Zjišťujeme takto pro jednotlivé otázky hodnotící tendence studentů. Tyto tendence se mohou stát jedním z východisek profesionální sebereflexe vysokoškolského učitele.

Validita měření

Validitou rozumíme míru vhodnosti použití výzkumného nástroje pro konkrétní účel. Zajišťuje nám platnost a pravdivost použitého měření a nelze ji pomocí klasických teorií měřit. Přesto je validita považována za nejdůležitější vlastnost výzkumného nástroje. V tomto konkrétním výzkumu byla posuzována validita použitého dotazníku. Forma standardizovaného dotazníku byla převzata od Švece V. (1997), neboť předpokládáme, že má dobrou konstruktovou validitu.

Reliabilita měření

Jestliže jsme chtěli, aby výsledky našeho výzkumu byly věrohodné, spolehlivé a dalo se s nimi dále pracovat, museli jsme určit reliabilitu, tj. spolehlivost a přesnost dotazníku. Na posouzení reliability dotazníku jsme použili tzv. Cronbachův koeficient alfa r_n , který se používá pro posouzení konzistence testových položek a posuzovacích škál. Následující tabulky nám ukazují, že Cronbachův koeficient alfa nám vykazuje vysokou spolehlivost měření.

V případě reliability měření Cronbachovým koeficientem alfa u bloku otázek reflexe učitele nám tabulka (č. 1, 2) vykazuje vysokou spolehlivost (přesnost) provedeného měření - hodnota 0,994.

Tabulka č. 1, 2

Počet prvků měřítka: 36	
Počet prvků s nulovým rozptylem: 0	
Počet platn. případů: 203	
Počet případů s chybějícími daty: 33	
Chyb. data byla odstraněna: celé př.	
SOUHRN. STAT. PRO MĚŘÍTKO	
Prům: 84,216748768	Sčt: 17096,000000
Směrod. odchylka: 28,307755563	Rozptyl: 801,32902502
Šikmost: ,084209943	Špičatost: -,980945536
Minimum: 36,000000000	Maximum: 145,00000000
Cronbachovo alfa: ,994832563	

Souhrn pro měř.: Prům=47,8781 SmOdch =117,984 P Cronbach. alfa: ,999841 Standardiz. alfa: --- Prům. kor. mezi prvky:--					
proměnná	Prům. po odstr.	Rozptyl po ods.	SmOdch po ods.	Prv-Celk Korel.	Alfa po odstr.
Prom1	45,52202	12264,63	110,7458	0,999097	0,999827
Prom2	45,38047	12260,72	110,7281	0,997621	0,999839
Prom3	45,77078	12263,17	110,7392	0,998473	0,999832
Prom4	43,87322	12285,80	110,8413	0,997518	0,999839
Prom5	44,23420	12287,10	110,8472	0,998258	0,999834
Prom6	44,55127	12276,94	110,8014	0,998877	0,999829
Prom7	44,96103	12268,75	110,7644	0,998797	0,999829
Prom8	45,72688	12265,12	110,7480	0,998693	0,999830
Prom9	45,53664	12265,48	110,7496	0,999204	0,999826
Prom10	45,58541	12266,01	110,7520	0,999141	0,999826
NProm1	45,40981	12266,31	110,7534	0,999115	0,999827
NProm2	45,21468	12262,35	110,7355	0,998389	0,999833
NProm3	44,87810	12269,42	110,7674	0,998745	0,999830

V případě reliability měření Cronbachovým koeficientem alfa u bloku otázek sebereflexe studentů nám tabulky (3, 4) vykazují vysokou spolehlivost provedeného měření - 0,981.

Tabulka č. 3

Počet platn. případů: 207
Počet případů s chybějícími daty: 29
Chyb. data byla odstraněna: celé př.
SOUHRN. STAT. PRO MĚŘÍTKO
Prům: 18,887317668 Sčt: 3909,6747573
Směrod. odchylka: 6,897787264 Rozptyl: 47,579469145
Šikmost: ,145558221 Špičatost: -,988859472
Minimum: 8,000000000 Maximum: 34,000000000
Cronbachovo alfa: ,981114038 Standardiz. alfa: ,983359520
Průměrná korelace mezi prvky: ,888118035

Tabulka č. 4

proměnná	Souhrn pro měř.: Prům=18,8873 SmOdch = Cronbach. alfa: ,981114 Standardiz. alfa: –, Prům. kor. mezi prvky:--			
	Prům. po odstr.	Rozptyl po ods.	SmOdch po ods.	Prv-Celk Korel.
byl aktivní	16,90181	37,42176	6,117333	0,923429
kladl otázky	15,78587	36,80584	6,066782	0,900142
cítil se dobře	17,10954	38,02979	6,166830	0,914495
debata mimo	16,48635	35,58302	5,965151	0,949970
o sobě	16,30278	36,20446	6,017015	0,933119
rozvoj tvořivosti	16,89698	38,11161	6,173460	0,921103

V případě reliability měření Cronbachovým koeficientem alfa u bloku otázek komparace předmětu (tabulky č. 5, 6) nám tabulka vykazuje vysokou spolehlivost měření - 0,9830.

Tabulka č. 5

Počet prvků měřítka: 11	
Počet platn. případů: 218	
Počet případů s chybějícími daty: 18	
Chyb. data byla odstraněna: celé př.	
SOUHRN. STAT. PRO MĚŘÍTKO	
Prům: 27,357798165	Sčt:
5964,0000000	
Směrod. odchylka: 9,012048193	
Rozptyl: 81,217012641	
Šikmost: ,122667371	Špičatost: -
,429966608	
Minimum: 11,000000000	Maximum:
51,000000000	
Cronbachovo alfa: ,985339293	Standardiz.
alfa: ,986025904	
Průměrná korelace mezi prvky: ,880653383	

Tabulka č. 6

proměnná	Souhrn pro měř.: Prům=27,3578 SmOdch =9,01205 Cronbach. alfa: ,985339 Standardiz. alfa: --,986026 Prům. kor. mezi prvky:--				
	Prům. po odstr.	Rozptyl po ods.	SmOdch po ods.	Prv-Celk Korel.	Alfa po odstr.
více o problémech	24,62385	64,67503	8,042079	0,951626	0,983246
faktické znalosti	24,90826	66,34021	8,144950	0,941945	0,983334
aplikace poznatků	25,25688	67,63126	8,223823	0,905431	0,984254
přemýšlet o problémech	24,98624	68,71999	8,289752	0,920466	0,984122
další informace	24,93578	66,69312	8,166586	0,948480	0,983187
rozvoj tvořivosti	25,58257	69,25236	8,321800	0,894234	0,984736
rozvoj sebedůvěry	24,88991	66,18971	8,135706	0,952361	0,983069
rozšíření obzoru	24,57339	67,29966	8,203637	0,921491	0,983862
lepší vyjadřování	24,31193	66,93022	8,181089	0,835163	0,986258
ovlivnil zájmy	24,57339	65,97856	8,122719	0,937022	0,983478
nové dovednosti	24,93578	66,31697	8,143523	0,946047	0,983230

4.4 Hypotézy

K formulování hypotéz jsme využili metodu analýzy odborné literatury (29, s. 77) a konzultací s vedoucí diplomové práce.

Stanovili jsem si následující otázky a hypotézy:

Do jaké míry ovlivní učitelova pochvala za odvedenou práci klima v seminářích?

H₁ Míra učitelovy pochvaly za odvedenou práci bude mít v odpovědích studentů vztah k jejich hodnocení klimatu v seminářích.

Jaké kompetence výuka u studentů nejvíce rozvinula, dle hodnocení jejich reflexe?

H₂ Realizovaná koncepce bude mít výrazný vliv na rozvoj studentské tvořivosti.

H₃ Realizovaná koncepce výuky umožní studentům vyzkoušet si alespoň některé didaktické dovednosti.

Které kompetence rozvíjí technická výchova ve srovnání s ostatními disciplínami v (největší) nejmenší míře?

H₄ Proběhlá výuka nebude mít významný vliv na studentské porozumění sobě samému a výrazně neovlivní jejich zájmy, vlohy a pořadí hodnot.

Jakým způsobem ovlivní výuka disciplíny Didaktika technické výchovy u studentů vzhled do problematiky týkající se technické výchovy?

H₅ Výuka bude mít vliv na kvalitu možností získávání dalších informací o daném předmětu.

Do jaké míry rozšíří realizovaná koncepce disciplíny Didaktika technické výchovy u studentů obzor a představy o jejich budoucí profesi?

H_6 *Výuka nebude mít vliv na rozšíření obzoru a představy studentů o jejich budoucí profesi.*

Jakou činnost učitel vykonával ve výuce nejméně?

H_7 *V průběhu realizované výuky bude učitel často klást otázky.*

5.4.1 Testování platnosti hypotéz

Testování hypotézy 1

Nejprve jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu.

H_0 *Míra učitelovi pochvaly za odvedenou práci nebude mít v odpovědích studentů vztah k jejich hodnocení klimatu v seminářích.*

H_A *Míra učitelovi pochvaly za odvedenou práci bude mít v odpovědích studentů vztah k jejich hodnocení klimatu v seminářích*

Pro statistické ověřování platnosti hypotézy jsme použili výpočtu Spearmanova korelačního koeficientu, pomocí programu STATISTICA 7. Dle výsledků, uvedených v tabulce 7, vypočítaná hodnota korelačního koeficientu představuje, pro hladinu významnosti 0,05, hodnotu 0,88. Dle metodiky interpretace výše uvedeného korelačního koeficientu (Chráška, M., s. 201) konstatujeme, že mezi posuzovanými komponenty je vysoká závislost. S 95-ti procentní spolehlivostí odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

Závěr: Míra učitelovy pochvaly za odvedenou práci vykazovala vysokou závislost (statisticky významný vztah) ke studentově hodnocení klimatu v seminářích.

Tabulka 7

Spearmanovy korelace (Hanzalůvová seberefle.sta) ChD vynechány párově Označ. korelace jsou významné na hl. p <,05000		
Proměnná	chválil	pracovní pohoda
chválil	1,000000	0,886782
pracovní pohoda	0,886782	1,000000

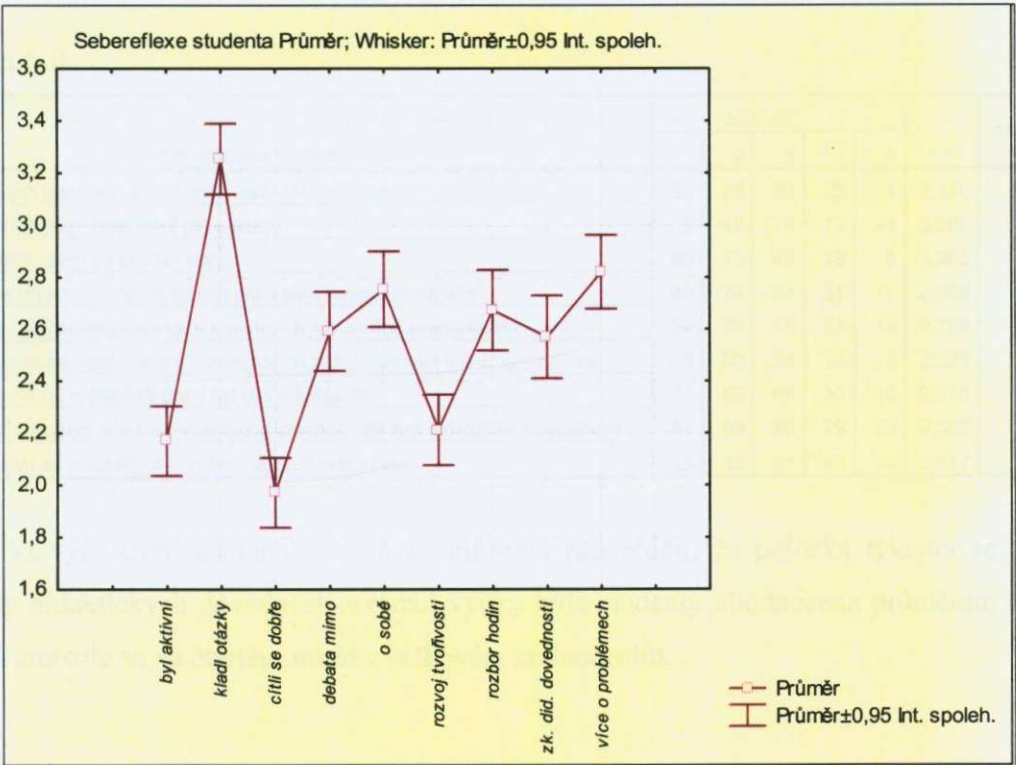
Testování hypotézy 2

Nejprve jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu.

H_0 *Realizovaná koncepce výuky nebude mít výrazný vliv na rozvoj studentské tvořivosti.*

H_A *Realizovaná koncepce bude mít výrazný vliv na rozvoj studentské tvořivosti.*

Graf č. 1



Graf č.1 obsahuje souhrnné výsledky hodnocení bloku otázek reflexe studentů podle četností, jejich průměru a pořadí. Podle těchto dat ve výše uvedeném grafu můžeme konstatovat, že realizovaná koncepce výuky měla podle studentů vliv na rozvoj jejich tvořivosti, protože podle průměrného hodnocení se tato položka umístila v pořadí na třetí pozici z devíti. Zároveň proto přijímáme alternativní hypotézu a odmítáme hypotézu nulovou.

Závěr: Realizovaná koncepce výuky měla výrazný vliv na rozvoj studentské tvořivosti.

Testování hypotézy 3

Nejprve jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu.

H_0 Realizovaná koncepce výuky neumožní studentům vyzkoušet si alespoň některé didaktické dovednosti.

H_A Realizovaná koncepce výuky umožní studentům vyzkoušet si téměř žádné didaktické dovednosti.

Tabulka č. 8

Sebereflexe studentů	četnosti					Φ	pořadí Φ
	1	2	3	4	5		
v seminářích jsem se aktivně zapojoval (a) do činnosti	65	86	50	22	4	2,145	2
v seminářích jsem také kladl (a) otázky	9	42	79	73	24	3,093	9
v seminářích jsem se cítil (a) dobře	90	73	45	13	5	1,982	1
debatoval (a) jsem o výuce tohoto předmětu i mimo semináře	40	74	63	31	17	2,604	5
semináře mě podněcovaly také k tomu, abych o sobě přemýšlela	24	74	75	32	19	2,768	6
obsah a metody uplatňované v seminářích pomáhaly rozvíjet mou tvořivost	60	90	56	14	9	2,223	3
rozběr hodin při průběžné praxi byl pro mě důležitý	34	59	68	30	15	2,675	8
v rámci výuky jsem mohl (a) vyzkoušet alespoň některé didaktické dovednosti	47	69	60	29	20	2,582	4
snažila jsem se o didaktické problematice dovědět víc	25	63	81	43	16	2,877	7

Ve výše uvedené tabulce č. 8 se můžeme přesvědčit, že položka týkající se zkoušky didaktických dovedností v rámci výuky byla studenty ohodnocena průměrem 2,582 a umístila se na čtvrtém místě v celkovém hodnocení.

Proto můžeme usuzovat, že realizovaná koncepce výuky umožnila studentům vyzkoušet si alespoň některé didaktické dovednosti. Na základě tohoto zjištění můžeme tedy přijmout alternativní hypotézu a odmítnout hypotézu nulovou.

Závěr: Realizovaná koncepce výuky umožnila studentům vyzkoušet si alespoň některé didaktické dovednosti.

Testování hypotézy 4

Nejprve jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu.

H_0 Proběhlá výuka nebude mít významný vliv na studentské porozumění sobě samému a výrazně ovlivní jejich zájmy, vlohy a pořadí hodnot.

H_A Proběhlá výuka bude mít významný vliv na studentské porozumění sobě samému a výrazně neovlivní jejich zájmy, vlohy a pořadí hodnot.

Tabulka č. 9

Komparace předmětu	četnosti					Φ	Pořadí Φ
	1	2	3	4	5		
získal (a) jsem základní faktické znalosti	34	73	95	11	13	2,54	6
naučil (a) jsem se aplikovat získané poznatky	57	92	59	10	8	2,204	2
naučil (a) jsem se přemýšlet o problematice předmětu	31	81	100	9	10	2,506	4
seznámil (a) jsem se s možnostmi, jak získávat další informace o daném předmětu	31	85	84	15	13	2,535	5
výuka tohoto předmětu rozvíjela v člověku tvořivé schopnosti	90	87	42	7	7	1,944	1
předmět přispěl k rozvoji smyslu pro odpovědnost i sebedůvěry	30	83	81	21	11	2,558	7
díky výuce tohoto předmětu se rozšířil můj obzor a představa o budoucí profesi	13	64	102	35	13	2,872	8
naučil (a) jsem se lépe vyjadřovat o pedagogické problematice	10	42	106	43	16	3,06	10
zjistil (a) jsem, že mi výuka pomohla porozumět sobě samému, ovlivnila mé zájmy	14	70	92	33	21	2,9	9
získal (a) jsem vědomosti, ale vytvořil (a) jsem si postoje, dobré pro další studium	31	89	77	17	4	2,422	3

Tabulka č. 9 obsahuje souhrnné výsledky hodnocení bloku otázek komparace předmětu podle četností, jejich průměru a pořadí. Z těchto výsledků vyplývá, že studentům realizovaná koncepce výuky nijak nepomohla porozumět sobě samému a nijak neovlivnila jejich zájmy, vlohy a pořadí hodnot, protože se ve výčtu položek zařadila na předposlední místo. V tomto případě můžeme tedy odmítnout alternativní hypotézu a přijmout hypotézu nulovou.

Závěr: Realizovaná koncepce výuky neměla významný vliv na studentské porozumění sobě samému a výrazně neovlivnila jejich zájmy, vlohy a pořadí hodnot.

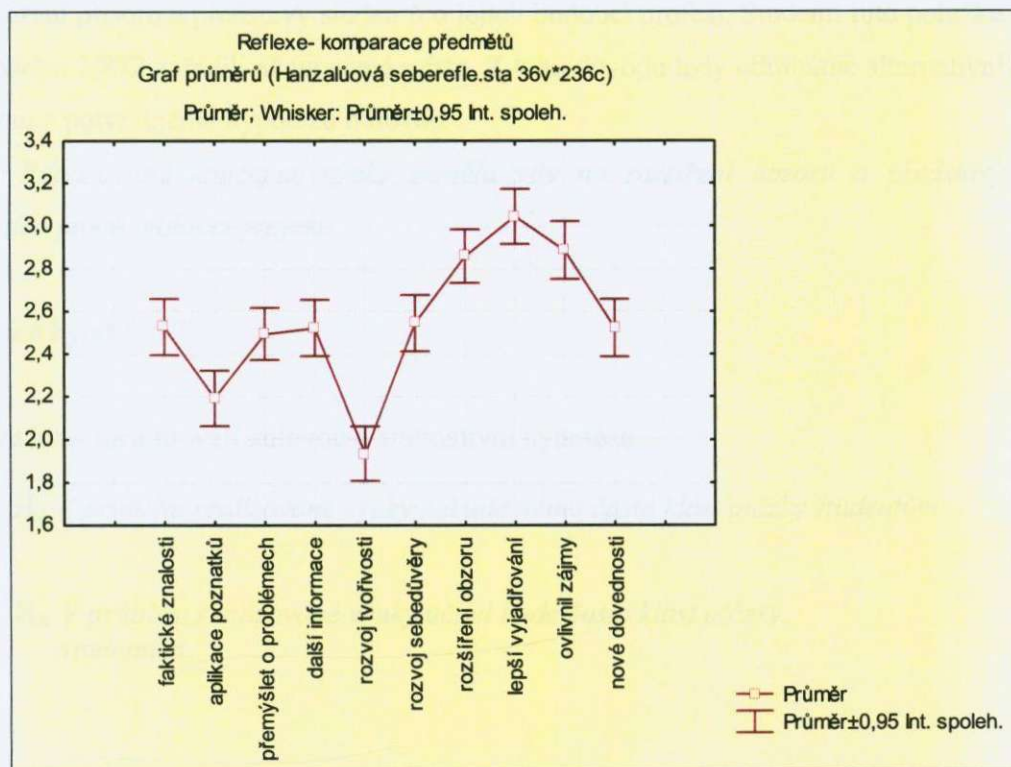
Testování hypotézy 5

Nejprve jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu.

H_0 *Výuka nebude mít vliv na kvalitu možností získávání dalších informací o daném předmětu.*

H_A *Výuka bude mít vliv na kvalitu možností získávání dalších informací o daném předmětu.*

Graf č. 2



Podle výsledků ve výše uvedeném grafu č. 2 může říci, že prostřednictvím výuky disciplíny Didaktika technické výchovy se studenti seznámili s možnostmi, jak získávat další informace o daném předmětu. V tomto případě tedy odmítáme nulovou hypotézu a potvrzujeme tak hypotézu alternativní.

Závěr: Výuka měla vliv na kvalitu možností získávání dalších informací o daném předmětu.

Testování hypotézy 6

Nejprve jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu.

H_0 *Výuka nebude mít vliv na rozšíření obzoru a představy studentů o jejich budoucí profesi.*

H_A *Výuka bude mít vliv na rozšíření obzoru a představy studentů o jejich budoucí profesi.*

Z výše uvedeného grafu č. 2 je zřejmé, že koncepce výuky neměla vliv na rozšíření obzoru a představy studentů o jejich budoucí profesi. Studenti tuto položku s průměrem 2,872 zařadili až na osmé místo. Z toho důvodu tedy odmítáme alternativní hypotézu a potvrzujeme hypotézu nulovou.

Závěr: Realizovaná koncepce výuky neměla vliv na rozšíření obzoru a představy studentů o jejich budoucí profesi.

Testování hypotézy 7

Nejprve jsme formulovali nulovou a alternativní hypotézu.

H_0 *V průběhu realizované výuky nebude učitel často klást otázky studentům.*

H_A *V průběhu realizované výuky učitel bude často klást otázky studentům.*

Tabulka č. 10

Reflexe učitele	četnosti					Φ	Pořadí Φ
	1	2	3	4	5		
dovedl ocenit, když někdo ze studentů prezentoval svůj názor, myšlenku	80	74	44	10	5	1,995	3
do seminářů vnášel zajímavé myšlenky	82	68	29	16	8	2,015	5
používal názorných příkladů a pomůcek	112	59	31	25		1,863	1
trval na tom, aby se všechno dělalo přesně tak, jak chce on	12	22	44	98	51	3,678	16
kladl nám často otázky	4	34	91	77	17	3,309	15
otázky byly spíše jednoduché, nevyžadovaly větší myšlenkovou aktivitu	17	53	81	50	15	2,968	13
navozoval a podporoval diskusi v seminářích	44	59	70	36	10	2,584	11
když se nám něco povedlo, dal nám to najevo	96	80	38	10	3	1,872	2
vzbuzoval zájem o předmět	74	90	35	19	9	2,23	8
bral v úvahu naše názory a připomínky	77	90	45	12	3	2,004	4
dobře organizoval práci v seminářích	64	87	45	23	6	2,2	7
uplatňoval netradiční postupy	70	62	39	31	14	2,338	9
podněcoval nás k přemýšlení	34	72	61	32	17	3,086	14
klima (atmosféra) v seminářích							
podněcovalo zvědavost	43	85	63	24	9	2,87	12
pomáhalo rozvíjet nápady	74	85	42	17	9	2,529	10
vytvářelo pracovní pohodu	81	71	47	15	11	2,129	6
vzbuzovalo obavy	3	11	26	65	112	4,253	17

Tabulka č. 10 obsahuje souhrnné výsledky hodnocení bloku otázek reflexe učitele podle četností, jejich průměru a pořadí. Z výše uvedeného pořadí aktivit, které učitel vykonával v průběhu realizované výuky se testovaná položka, která zjišťuje, zda učitel v průběhu realizované výuky kladl často studentům otázky, umístila až na patnáctém místě ze sedmnácti. Přijímáme hypotézu nulovou a hypotézu alternativní odmítáme.

Závěr: V průběhu realizované výuky učitel příliš často nekladl otázky.

4.5 Interpretace výsledků

Podle výsledků hodnocení bloku otázek sebereflexe studentů, uvedených v tabulce č. 8 můžeme konstatovat, že respondenti se vysoce kladně vyjádřili k položkám, které hodnotili fakt, že se studenti cítili v semináři dobře, aktivně se zapojovali do činností, a že obsah a metody uplatňované v semináři jim pomáhaly rozvíjet tvořivost.

Na základě těchto výsledků můžeme říci, že pokud bude klima v seminářích vyhovující a student se aktivně zapojí do činnosti realizované v průběhu seminářů, tak u něj koncepce výuky bude do určité míry rozvíjet jednu z kompetencí rozvoje učitele, a tou bude tvořivost. Rozvoj tvořivosti u studentů může pozitivně ovlivnit i učitelova pochvala za odvedenou práci. Může je motivovat k další aktivní práci v semináři a tvořivé činnosti. Soudím tak na základě vlastní sebereflexe, kdy jsem si vědomá toho, že pokud učitel práci pochválil, umožnil tak studentovi zažít pocit z úspěchu a povzbudil ho k realizaci dalších projektů a nápadů. Myslím, že stejnou strategii by měli učitelé volit i při výuce na primární škole. Jak je uvedeno v teoretické části, tak technická výchova může nechat vyniknout dětem, které jsou úspěšnější v tvořivých a uměleckých činnostech. Proto by měl učitel tyto děti vyzdvihnout, ale zároveň nezapomenout na pozitivní hodnocení práce všech žáků.

Vyrovnanost v četnosti odpovědí se ukázala mezi čtyřmi okruhy otázek. Respondenti spíše kladně hodnotili, že si v rámci výuky Didaktika technické výchovy, mohli vyzkoušet alespoň některé didaktické dovednosti. Dále pak výuka studenty podněcovala k debatám o předmětu i mimo jeho semináře a rozbor hodin při průběžné praxi byl pro studenty důležitý. Koncepce výuky disciplíny Didaktika technické výchovy také podněcovala studenty k tomu, aby o sobě přemýšleli. Z tohoto hodnocení jednotlivých čtyř položek můžeme konstatovat, že mezi nimi existuje určitá vyváženost, a že koncepce výuky předmětu Didaktika technické výchovy tyto uvedené faktory do jisté míry podporuje.

Sice průměrně, ale s nejvyššími hodnotami uvedenými v dotazníku u sebe studenti v proběhlé výuce reflektují jako nejméně časté činnosti snahu, dozvědět se o didaktické problematice více a to, že v seminářích také kladli otázky. Proto bychom jako jednu z možných navrhnutých strategií pro zefektivnění výuky mohli navrhnout, aby vyučující v průběhu seminářů dával studentům prostor na kladení otázek a aby je motivoval k tomu, aby se chtěli o didaktické problematice předmětu dozvědět více.

Podle výsledků hodnocení bloku otázek komparace předmětu, uvedených v tabulce č. 9 můžeme konstatovat, že u respondentů výuka tohoto předmětu více než ve většině jiných předmětů rozvíjela tvořivé schopnosti, a že se studenti díky koncepci výuky disciplíny Didaktika technické výchovy naučili aplikovat získané poznatky. Na základě tohoto zjištění můžeme předpokládat, že koncepce výuky ovlivnila u studentů vzhled do problematiky týkající se technické výchovy. Domnívám se, že cílem všech seminářů realizovaných ve výuce na vysoké škole, by mělo být nejen to, aby si studenti prohloubili a rozšířili svůj obzor v dané oblasti, ale aby pak dokázali získané poznatky aplikovat v praxi.

Vyrovnanost v četnosti odpovědí se ukázala mezi pěti okruhy otázek. Respondenti uvádí, že realizovanou výukou předmětu Didaktika technické výchovy více než v některých předmětech získali nejen určité vědomosti a dovednosti, ale vytvořili si i některé postoje, které jsou dobré pro další studium a život. Dále je výuka více než v některých předmětech stimulovala k tomu, aby přemýšleli o problematice předmětu a seznámila je s možnostmi, jak získávat další informace v oboru technická výchova. Prostřednictvím koncepce výuky předmětu studenti získali faktické znalosti a zároveň předmět přispěl k rozvoji jejich sebedůvěry a smyslu pro odpovědnost.

Stejně jako v jiných předmětech koncepce výuky Didaktika technické výchovy rozšířila obzor a představy o budoucí profesi, pomohla studentům porozumět sobě samým a stejně jako v jiných předmětech ovlivnila jejich zájmy, vlohy a pořadí hodnot. Podobně jako v jiných předmětech se studenti naučili lépe vyjadřovat o pedagogické problematice.

Podle výsledků hodnocení bloku otázek reflexe učitele, uvedených v tabulce č. 10 můžeme konstatovat, že studenti výrazně kladně hodnotili skutečnost, že učitel používal názorných příkladů a pomůcek. Stejný postoj zaujali i ke skutečnosti, že pokud se jim něco povedlo, učitel jim to dal najevo. Toto výzkumné zjištění jen dále potvrzuje mojí domněnku, že bychom měli, a to nejen studenty, ale i žáky na základních školách jakýmkoliv způsobem, nejlépe pochvalou, motivovat k realizaci dalších projektů. Samozřejmě bychom se touto skutečností jako učitelé měli řídit nejen ve výuce technické výchovy, ale měli bychom ji ve vzdělání využít komplexně. V neposlední řadě studenti výrazně kladně hodnotili fakt, že pokud někdo z nich prezentoval svůj názor nebo myšlenku, učitel to dovedl ocenit. Podle mého názoru bychom měli nechat nejen studenty, ale i žáky projevit vlastní názory, myšlenky a naučit se jim naslouchat. Protože prostřednictvím vyjádření vlastního postoje, může docházet k oboustranné komunikaci, a ta je podle mne jednou z nejdůležitějších složek vzdělávání a výchovy.

Vyrovnanost v četnosti odpovědí se ukázala mezi osmi okruhy otázek. Studenti opět spíše kladně hodnotili fakt, že učitel bral v úvahu jejich názory a připomínky, a že do seminářů vnášel zajímavé myšlenky. Stejným způsobem hodnotili pracovní pohodu a dobrou organizaci práce v seminářích. Mezi dalšími dvěma položkami je podle mého názoru těsné sepětí, protože tím, že studenti spíše dobře hodnotili fakt, že učitel uplatňoval netradiční postupy, tak tím zároveň vzbuzoval zájem o předmět. Spíše kladně ohodnotili studenti atmosféru v seminářích, která pomáhala rozvíjet nápady. Učitel podle studentů spíše navozoval a podporoval diskusi v semináři a klima v seminářích v nich podněcovalo jejich zvědavost.

Ve výsledcích výzkumu je patrné, že mezi činnosti, které učitel vykonával ve výuce nejméně můžeme zařadit položku, kdy učitel málo kladl otázky, pokud je kladl, tak byly spíše jednoduché a nevyžadovali větší myšlenkovou aktivitu. Můžeme tedy konstatovat, že mezi další kroky, které by znamenali zefektivnění výuky, bychom mohli zařadit i to, že učitel bude v hodinách studentům více klást otázky a nechá jim určitý prostor pro diskusi.

Spíše dobře se podle hodnocení studentů projevilo, že učitel příliš netrval na tom, aby se vše dělalo přesně tak, jak chce on. Na základě tohoto zjištění mohu tedy konstatovat, že pokud dáme studentům nebo žákům dostatečnou volnost při aktivitách, rozvíjíme tak u nich nejen tvořivost, kreativitu, ale i samostatnost.

K otázce, zda klima ve třídě vzbuzovalo obavy, zaujali všichni studenti téměř stejný postoj. Atmosféra ve třídě v nich naprosto nevzbuzovala obavy. Domnívám se, že právě dobrá atmosféra ve třídě je jedním z nejdůležitějších komponentů vyučovacího procesu.

5 SHRNUTÍ A ZÁVĚR

Svou diplomovou práci jsem zaměřila na výzkum sebereflexe a reflexe studentů v didaktice technické výchovy v učitelství pro 1. stupeň. Cílem mé práce bylo zjistit, jaké kompetence rozvíjí realizovaná koncepce výuky u studentů, jaké činnosti učitel vykonával ve výuce a jakým způsobem ovlivnila u studentů komparace předmětu vzhled do problematiky týkající se technické výchovy. Myslím, že právě rozvoj kompetencí může zkvalitnit a zefektivnit výuku na vysokých školách, a že studenty může lépe připravit na fungování v praxi. Samozřejmě bychom neměli opomenout RVP, který od roku 2007 vstoupí v platnost a bude záležet pouze a jen na učitelích a na jejich přípravě, kterou jim poskytl jednotlivé fakulty či univerzity, jak se s ním vyrovnají.

Podle výše uvedeného hodnocení všech tří bloků otázek se domnívám, že z nich můžeme vyvodit nové poznatky a závěry. Spilková V. ve své klasifikaci kompetencí zařadila mezi řídicí kompetence neboli mezi kompetence řídit výuku - provést didaktickou analýzu učiva, volit vhodné metody výuky, vybrat vhodné materiální prostředky a vytvářet pozitivní výukové klima. Výuka disciplíny Didaktika technické výchovy všechny tyto kompetence rozvíjela a potvrdit to můžeme na základě stanovených hypotéz. Přijali jsme hypotézy, že učitelova pochvala za odvedenou práci měla vztah k pozitivnímu hodnocení klima v seminářích a realizovaná koncepce výuky umožnila studentům vyzkoušet si alespoň některé didaktické dovednosti. Můžeme tedy říci, že pokud studenti budou dostatečně seznámeni s didaktickou koncepcí předmětu, umožní jim to volit vhodné metody výuky a používat vhodných materiálů. Výše zmíněná kompetence vytváření pozitivního klima, se v hodnocení umístila na prvním místě. V případě, že studenti provedou sebereflexi a zpětně si uvědomí, jak se cítili na seminářích, doufám, že se budou v praxi snažit pracovat podobným způsobem.

Při testování se ukázalo, že mezi činnostmi, které učitel vykonával ve výuce nejméně, patřilo kladení otázek. I efektivní dotazování řadí Spilková V. mezi řídicí kompetence. Stanovená hypotéza, která se týkala kladení otázek se nám ve výzkumu nepotvrdila a museli jsme přijmout hypotézu nulovou.

V tomto směru by tedy bylo dobré, doporučit pro další výuku větší komunikační aktivitu v seminářích, a to nejen ze strany učitele, ale i studentů.

Podle Šoltése B. by měl učitel uplatňovat tvořivý přístup a zároveň by měl dokázat vhodným způsobem motivovat žáky k dalšímu poznání. Na základě zjištěných výsledků můžeme říci, že výuka předmětu Didaktika technické výchovy u studentů více než v jiných předmětech rozvíjela tvořivost. Podkladem pro toto zjištění nám je opět potvrzená hypotéza, že realizovaná koncepce výuky měla značný vliv na rozvoj studentské tvořivosti.

Jak už bylo řečeno, pochvala může působit jako určitý motivační prvek, proto opět musíme konstatovat, že i tyto kompetence výuka předmětu Didaktika technické výchovy podporuje a měli bychom apelovat na budoucí učitele, aby u sebe tyto kompetence dále rozvíjeli a v plné míře jich využívali v praxi. Domnívám se, že kompetencí pro efektivní řízení výuky může být i ponechání určité volnosti při různých činnostech, které se realizují v rámci technické výchovy. Soudím tak podle toho, že položku, která se týkala samostatnosti práce při výuce, studenti hodnotili velmi kladně.

Nakonec bych se i přes všechny zmíněné kompetence přece jen přiklonila ke kompetenci reflexe a sebereflexe vlastního vyučovacího procesu. Protože jejím prostřednictvím na sobě učitelé mohou pracovat a neustále zlepšovat kvalitu vyučovacího procesu. V praxi se však objevuje určitá bariéra, a tou je mentalita některých učitelů. Ti jsou přesvědčeni, že jejich vlastní koncepce vyučovacího procesu je jedinečná a nedotknutelná, a proto nemají potřebu ji měnit. Otázkou zůstává, zda by do budoucna jejich postoj změnilo alespoň větší finanční ohodnocení.

6 BIBLIOGRAFIE

- [1] ČÁP, J. *Psychologie pro učitele*. 3. vyd. Praha: SPN, 1987. 384 s. ISBN 80-7178-463-X.
- [2] NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Academia, 1997. 340 s. ISBN 80-200-0628-1.
- [3] DRAPELA, V. J. *Přehled teorie osobnosti*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998. 176 s. ISBN 80-7178-251-3
- [4] MIKŠÍK, O. *Psychologické teorie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1999. 214 s. ISBN 80-7181-926-X.
- [5] FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1.vyd. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
- [6] MAREŠ, J., SLAVÍK, J., SVATOŠ T., ŠVEC V. *Učitelovo pojetí výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1996. 92 s. ISBN 80-210-1444-X.
- [7] NEZVALOVÁ, D. Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. vyd. neuvedeno. In *Pedagogická orientace 4/ 2003*, Brno: Konvoj, 2003, s. 12 - 15. ISSN 1211-4669.
- [8] ŠVEC, V. Pedagogické vědomosti a dovednosti - jádro pedagogických kompetencí. vyd. neuvedeno. In *Pedagogická orientace 4/1998*. Brno: Konvoj, 1998. s. 20 - 23. ISSN 1211-4669.
- [9] ŠOLTÉS, J. Technická výchova, osobnost' učitel'a a jej vplyv na rozvoj technického vzdelávania Žižkov. In *Trendy technického vzdelávání 2000*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. s. 69 - 71 ISBN 80-244-0107-X.
- [10] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. ,MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- [11] KALHOUS, Z.- OBST, O. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253- X.
- [12] ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998. s. 178 ISBN 80-210 1937- 9.
- [13] SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti, Člověk v zrcadle vědomí a svědomí*. 1. vyd. Brno: Barrister& Principal, 2002. 520 s. ISBN 80-85947-80-3.

- [14] ŠVEC, V. Sebereflexe jako nástroj profesionálního (sebe)rozvíjení začínajících učitelů. vyd. neuvedeno. In *Pedagogická orientace 3/1997*. Brno: Konvoj, 1997. s. 3. ISSN 1211-4669.
- [15] NEZVALOVÁ, D. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. 1. vyd. Olomouc: PdF UP, 2000. 72 s. ISBN 80-244-0208- 4.
- [16] KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 161 s. ISBN 80-7178-965-8.
- [17] ŠVEC, V. Utrechtský model integrované učitelské přípravy. vyd. neuvedeno. In *Pedagogická orientace 4/1997*. Brno: Konvoj, 1997. s. 106 ISSN 1211-4669.
- [18] PROKOPOVÁ, A. Sebereflexe „ po bálintovsku“. vyd. neuvedeno. In *Pedagogická orientace 4/1997*, Brno: Konvoj, 1997 s. 29 - 30. ISSN 1211-4669.
- [19] HORKÁ, H. Mikrovýstupy jako prostředek seberozvíjení studentů v profesionálním praktiku. vyd. neuvedeno. In *Pedagogická orientace 4/1997*, Brno: Konvoj, 1997 s. 29 - 30. ISSN 1211-4669.
- [20] ŠVEC, V. Seberefektivní deníky v seminářích z obecné didaktiky. vyd. neuvedeno. In *Pedagogická orientace 4/1997*. Brno: Konvoj, 1997 s. 51 - 52. ISSN 1211-4669.
- [21] KOŽUCHOVÁ, M. Elementárna technická výchova detí predškolského a mladšieho školského veku. In KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7.
- [22] ROUČOVÁ, E. Didaktika TP v učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Pedagogická fakulta, JČU. eAmos. [cit.2006 - 02 - 19]. Dostupné na [www: <http://www.eamos.cz/amos/kat_tech/>](http://www.eamos.cz/amos/kat_tech/).
- [23] MOŠNA, F. Reflexe technické výchovy v podmínkách současné školy. In *Trendy technického vzdělávání 2000*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. s. 10 - 11 ISBN 80-244-0107-X.
- [24] Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [cit. 2006 - 03 - 07]. Dostupné na [www: <http://www.rvp.cz/sekce/58>](http://www.rvp.cz/sekce/58).

- [25] VAŇKOVÁ, H., VANĚK, V. Člověk a svět práce - Naděje nebo iluze In *Trendy technického vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Votobia, 2005, s. 220 - 223. ISBN 80-7220-227-8.
- [26] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha. Portál, 2002, 482 s. ISBN 80-7178-631-4.
- [27] PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1998. 271 s. ISBN 80-7184-569-8.
- [28] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [29] CHRÁSKA, M. *Úvod do výzkumu v pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2003. 200 s. ISBN 80-244-0765-5.
- [30] ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

7 PŘÍLOHY

Použitý dotazník k didaktice technické výchovy v učitelství pro primární školu.

VÝSTUPNÍ DOTAZNÍK- „TECHNICKÁ VÝCHOVA S DIDAKTIKOU V UČITELSTVÍ PRO PRIMÁRNÍ ŠKOLU“ (Praktické činnosti, pracovní vyučování na 1. stupni ZŠ)

Tento dotazník je zcela anonymní a zjištěné informace budou sloužit výhradně k výzkumným účelům. Jeho vyplnění Vám umožní spolupodílet se na tvorbě inovací v předmětu. Tyto cíle lze splnit pouze v tom případě, že uvedete pravdivé informace. Za Vaši ochotu a čas Vám děkuji.

Pokyny k vyplnění: přečtěte si, prosím, následující výroky a zakroužkováním označte tu variantu, se kterou se nejvíce ztotožňujete.

Posuzovací škála:

výrazně ano (výborný)	spíše ano (spíše dobrý)	přibližně ano (průměrný)	spíše ne (spíše špatný)	naprosto ne (zcela špatný)
--	--	---	--	---

1	2	3	4	5
----------	----------	----------	----------	----------

Reflexe učitele a atmosféry seminářů:

dovedl ocenit, když někdo z nás (studentů) prezentoval svůj názor, myšlenku.....	1	2	3	4	5
do seminářů vnášel zajímavé myšlenky.....	1	2	3	4	5
používal názorných příkladů a pomůcek.....	1	2	3	4	5
trval na tom, aby se vše dělalo přesně tak, jak chce on.....	1	2	3	4	5
kladal nám často otázky.....	1	2	3	4	5
otázky byly spíše jednoduché, nevyžadovaly větší myšlenkovou aktivitu.....	1	2	3	4	5
navozoval a podporoval diskusi v semináři.....	1	2	3	4	5
když se nám něco povedlo, dal nám to najevo.....	1	2	3	4	5
vzbuzoval zájem o předmět (didaktiku).....	1	2	3	4	5
bral v úvahu naše názory a připomínky.....	1	2	3	4	5
dobře organizoval práci v seminářích.....	1	2	3	4	5
uplatňoval netradiční postupy.....	1	2	3	4	5
podněcoval nás k přemýšlení.....	1	2	3	4	5
klima (atmosféra) v seminářích:					
podněcovalo zvědavost.....	1	2	3	4	5
pomáhalo rozvíjet nápady.....	1	2	3	4	5
vytvářelo pracovní pohodu.....	1	2	3	4	5
vzbuzovalo obavy.....	1	2	3	4	5

Reflexe Vás samotných v průběhu výuky:

v seminářích jsem se aktivně zapojoval (a) do činností.....	1	2	3	4	5
v seminářích jsem také kladl (a) otázky.....	1	2	3	4	5
v seminářích jsem se cítil (a) dobře.....	1	2	3	4	5
debatoval (a) jsem o výuce tohoto předmětu i mimo semináře.....	1	2	3	4	5
semináře mne podněcovaly také k tomu, abych o sobě přemýšlel (a).....	1	2	3	4	5
obsah a metody uplatňované v seminářích pomáhaly rozvíjet mou tvořivost.....	1	2	3	4	5
rozběr hodin při průběžné praxi byl pro mne důležitý.....	1	2	3	4	5
v rámci výuky jsem si mohl (a) vyzkoušet alespoň některé didaktické dovednosti...	1	2	3	4	5
snažil (a) jsem se o didaktické problematice dozvědět více.....	1	2	3	4	5

Pokuste se závěrem zhodnotit, co Vám výuka tohoto předmětu dala ve srovnání s ostatními předměty, které jste již na PF absolvoval (a).

**Zde je nabízená stupnice hodnocení: 1 více než ve většině jiných předmětů
2 více než v některých předmětech
3 stejně jako v jiných předmětech
4 méně než v některých předmětech
5 méně než ve většině jiných předmětů**

získal (a) jsem základní faktické znalosti.....	1	2	3	4	5
naučil (a) jsem se aplikovat získané poznatky.....	1	2	3	4	5
naučil (a) jsem se přemýšlet o problematice předmětu.....	1	2	3	4	5
seznámil jsem se s možnostmi, jak získávat další informace v daném předmětu.....	1	2	3	4	5
výuka tohoto předmětu rozvíjela v člověku tvořivé schopnosti.....	1	2	3	4	5
předmět přispěl k rozvoji smyslu pro odpovědnost i sebedůvěry.....	1	2	3	4	5
díky výuce tohoto předmětu se rozšířil můj obzor a představa o budoucí profesi.....	1	2	3	4	5
naučil (a) jsem se lépe vyjadřovat o pedagogické problematice.....	1	2	3	4	5
zjistil (a) jsem, že mi výuka pomohla porozumět sobě samému, ovlivnila mé zájmy, vloh, pořadí hodnot.....	1	2	3	4	5
získal (a) jsem nejen určité vědomosti a dovednosti, ale vytvořil (a) jsem si i některé postoje, které jsou dobré pro další studium a život.....	1	2	3	4	5