

## Rozvoj profesních kompetencí na pedagogické praxi: pohled provázejících učitelů<sup>1</sup>

### Anotace

V souvislosti s reflektivním modelem učitelské přípravy zaměřujeme pozornost na provázejícího učitele jako subjekt, který v dialogu se studentem na závěr souvislé pedagogické praxe posuzuje úroveň jeho rozvíjejících se profesních kompetencí. Dialog slouží jako nástroj reflexe k poskytování autentické a individuálně zaměřené zpětné vazby. Představuje cílený prostředek intervence na pedagogické praxi v gradaci od reflexe v akci po finální komplexní reflexi po akci. Umožňuje posouzení aktuálního stavu rozvoje profesních kompetencí a následné formulování cílů pro rozvoj studenta na další praxi.

Výzkumná část vychází z empirického šetření, jehož cílem bylo zjistit, jak se v průběhu tří semestrů vyvíjí náhled provázejících učitelů na vývoj profesních kompetencí studentů na základě konkrétní zkušenosti získané v průběhu praxí a jaké rozdíly se objevují v jejich hodnocení. Základní výzkumný soubor byl tvořen 71 studenty prezenční formy magisterského studia oboru Učitelství pro 1. stupeň a 116 provázejícími učiteli<sup>2</sup>. Ke zjišťování byl použit hodnotící arch vlastní konstrukce, který vyplňovali provázející učitelé a studenti a nad nímž vedli společně dialog opřený o argumentaci. Při zpracování dat bylo využito zejména kvantitativního výzkumného přístupu.

V závěru studie jsou uvedeny návrhy na zlepšení kvality přípravy provázejících učitelů a práce s (auto)evaluačním nástrojem všemi zainteresovanými účastníky.

### Klíčová slova

reflektivní model učitelské přípravy, provázející učitel, dialog, profesní kompetence, finální komplexní reflexe

### Úvod

Cílem stati je prostřednictvím dat z výzkumného šetření ilustrovat způsob, jakým provázející učitelé mohou podporovat profesní učení studentů učitelství. Nástrojem tohoto učení se stává reflexe. Jejím smyslem je učinit z *neuvědomovaných* obsahů obsahy *uvědomované* (kontrolovatelné a kontrolované) a především diskutované s provázejícími učiteli (Slavík, 1995, s. 59). K teoretickým konstruktům řadíme pojetí reflexe a reflektivní kompetence a dialogu jako nástroje *tematizace myšlenkového obrazu* (Slavík, Janík et al., 2017, s. 47-48), který si student utváří na praxi. Dialog s provázejícím učitelem se stává také prostředkem heteronomního hodnocení či zpětné vazby na pedagogické praxi.

### Reflexe jako druh zpětnovazebního poznávání v situačním kontextu

---

<sup>1</sup> Studie je výstupem ze specifického výzkumu Implementace inovovaného pedagogicko-psychologického modulu v pregraduální přípravě studentů PdF (MUNI/A/ 1192/2017).

<sup>2</sup> Praktická příprava studentů oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity probíhá kontinuálně po celou dobu studia. Její jednotlivé etapy jsou tvořeny povinnými *průběžnými praxemi* v prvních šesti semestrech (jednou týdně), na ně navazuje systém *souvislých praxí* v 7. až 10. semestru (vždy v délce tří týdnů).

Oprávněnost získávat profesní znalosti aktivním způsobem na základě kritického zkoumání vlastní činnosti a vlastních zkušeností dokládají teoretické koncepty o učiteli jako reflektivním praktikovi nebo o reflektované výuce (Schön 1983, Atkinson 1993, Slavík 1993, Kim 2010, Asselin 2011, Korthagen 2011 aj.). O reflexi jako cestě k získání vhledu (Šternberk, Horvath, 1995) do praxe uvažujeme ve shodě s Asselinem jako o „uvědomělem, dynamickém procesu uvažování, analyzování a učení se ze zkušeností“. Ty jsou společně s „problémy, existujícími znalostmi či vhledy strukturovány nebo restrukturovány v mentálním procesu“ (Korthagen, 2011). Obrat pozornosti na učitelovo myšlení se promítá do učitelského vzdělávání a s ním i koncept reflexe (Beauchamp, 2015, Zeichner, 2008, Lyons, 2010). Z množství různorodých konceptů, ekvivalentů a rozdílných termínů různých autorů se přikláníme k vymezení cíle, na němž se shoduje většina autorů a jímž je *změna, nové porozumění, a to nejen procesům vyučování/učení sobě samému, ale také vlastním procesům reflexe* (Pišová, 2005, s. 65).

Při reflexi *v akci*, spjaté s bezprostřední výukou, a především při reflexi *po akci* (Schön, 1983) dochází ke *kritickému promýšlení možných variant jednání, k uvědomování si emocí a bezděčných pohnutek provádějících jednání*. V závěru pedagogické praxe našich respondentů, tzn. *po akci*, probíhá komplexní reflexe v podobě analýzy úrovně jejich profesních kompetencí, která ústí ve vymezení silných a slabých stránek studenta. Na tomto základě jsou formulovány cíle pro další rozvoj studenta. Při finální reflexi praxe probíhá dvojitý dialog: (1) dialog studenta „se sebou samým“ (autonomní hodnocení) nad položkami hodnoticího nástroje, (2) dialog s provázejícím učitelem (heteronomní hodnocení) o aktuálním stavu úrovně profesních kompetencí studenta a možnostem jeho rozvoje.

**Profesní kompetence** představují v našem výzkumu soubor profesních dovedností, kterými má být budoucí učitel vybaven tak, aby mohl efektivně vykonávat své povolání (Korthagen, 2011, s. 89) a k nimž se student během své profesní přípravy přibližuje. Obsahově jsou vymezeny kategoriemi v hodnoticím archu. V našem případě sledujeme kompetence podporující: a) učení žáků, b) spolupráci žáků, c) řešení problémů, d) komunikativní dovednosti žáků, e) podmínky k učení, f) pomoc druhým a pozitivní projevy žáků. O specifikaci jejich obsahu pojednáváme ve výzkumné části.

Rozvoj kompetencí je sledován s ohledem na získané zkušenosti na praxi, relevantní teorii a ve vztahu k individuálnímu profesnímu rozvoji studenta.

### **Provázející učitel v roli „významného druhého“**

Provázející učitel plní roli „významného druhého“ (Mead, 1934), který ovlivňuje sebezpojetí v interakčním sociálním učení ve všech složkách (kognitivní, emoční a konativní). Vstupem do sociálních interakcí ve výukových situacích svým způsobem student utváří své okolí i sám sebe skrze jednání, které realizuje. Vzájemně na něj působí faktory sociální, kulturní, psychologické a fyzické, zejména znalosti a zkušenosti spojené s konkrétními situacemi z dřívějška, často subjektivně a hodnotově zbarvené. Ze širší sociokulturní perspektivy je jeho jednání společensky podmíněné a nemůže být zkoumáno odděleně od specifického historického a kulturního prostředí, v němž se odehrává. Interakcí s okolím se psychické funkce studenta rozvíjejí a vysvětlení původu kvalitativních změn je pozoruhodné. V případě rozvoje studenta na pedagogické praxi se jedná o rozpětí mezi *aktuální úrovní schopností* a výkonem, kterého student může dosáhnout *s pomocí zkušenější osoby/provázejícího učitele*. Teoretickým rámcem vysvětlení tohoto fenoménu se stává Vygotského teorie *zóny nejbližšího (proximálního) vývoje*, definovaná jako vzdálenost mezi *aktuální úrovní rozvoje* schopností (studenta), která je určována samostatným řešením problémů, a *potenciální úrovní rozvoje*, který udává, co může student zvládnout s pomocí zkušenější osoby, pod vedením dospělého nebo ve spolupráci se schopnějšími spolužáky. Jeho teze o vztahu mezi aktuální a potenciální úrovní vývoje odrážejí obecný zájem související s intramentální (kolektivní, společnou) a intermentální (osobní,

vnitřní) rovinou psychických funkcí (Wertsch, 2017, s. 28). Spolupráce studenta s provázejícím učitelem přispívá k reálnějšímu obrazu sebe sama nejen studenta, ale i provázejícího učitele. Vedení studenta k vymezení cílů a plánování sebezvoje se tak stává smysluplnější a efektivnější.

Povinností provázejícího učitele je nabízet příležitosti k *získávání nových zkušeností*. Ke stimulaci *učení se ze zkušeností* potřebuje bohatý *interpersonální repertoár* (Korthagen, 2011, s. 95). V prvé řadě má být schopen zajistit bezpečné klima, k čemuž je třeba, aby ve fázi reflexe dokázal projevit akceptaci, empatii a upřímnost a navrhnout alternativní způsoby jednání. Podle odborníků (Combs et al. 1974, Cantor, 1972, s. 111 in Korthagen, 2011, s. 111) provázející učitel *vnáší řád do „chaosu“ rozličných zkušeností* a jejich reflexe probíhá v gradaci od jednoduchých a krátkých zkušeností po složitější. Systematicky podněcuje studenta k učení, neboť si uvědomuje nebezpečí jeho pasivního postoje. Rozvíjí u něj schopnost *vidět a rozpoznat* takové *jevy* ve výukových situacích, které jsou *relevantní pro jejich pedagogický úspěch (výběrové zaměření pozornosti)*, a o těchto jevech *přemýšlet (uvážování založené na věděni)*. Vychází z *tematizovaného myšlenkového obrazu výuky* s cílem „*vidět*“ to, co je pro *kvalitu podstatné* (Sherin, 2007; Minaříková & Janík, 2012, s. 192).

### **Tematizace myšlenkového obrazu výuky na pedagogické praxi a dialog s provázejícím učitelem**

Schopnosti studenta vidět a rozpoznávat jevy ve výukových situacích a přemýšlet o nich lze rozvíjet práci s jeho tematizovanými myšlenkovými obrazy. Ve shodě se Slavíkem, Lukavským, Hajdukovou (2010, s. 74) chápeme *myšlenkový obraz* jako *komplexní představu výuky*, vyjádřenou souborem sdělení o jejím průběhu, včetně souvisejících soudů nebo úsudků. Tématem (východiskem či základem) je student a jeho výuka na pedagogické praxi. Podstatné složky myšlenkového obrazu výuky student zaznamenává tak, aby co nejlépe zachytil *významové a logické uspořádání obsahu výuky* a vytvořil podklad pro zachycení *kontextového modelu výuky* (tamtéž). Obsah výuky je chápán široce, včetně postupů či metod, postojů, motivací, hodnot apod., nejde tedy pouze o prostou věcnou znalost bez dalších souvislostí (Slavík & Janík, 2005).

Tematizace myšlenkového obrazu (Slavík, Janík et al., 2017, s. 47-48) výuky je předmětem dialogu, který se zřetelem k jeho konstruktivní funkci podněcuje interpretování obsahu, motivuje ke kladení otázek a směřuje k prohloubení porozumění a spolupráce. Záleží však na tom, jak studenti, provázející učitelé a další vzdělavatelé studentů dokáží vytvořit *společenství lidí*, kteří jsou schopni *něčemu rozumět a navzájem se o tom dorozumívat*. Slavík (2017, s. 45) hodnotí Davidsonovu (1991, s. 164) koncepci *společenství myslí* jako zásadní pro didaktiku, neboť *lidský subjekt je s to něco poznávat teprve poté, co se naučí své poznávání (...) uvědoměle konstruovat, komunikovat a zdůvodňovat jako sdílený obsah v činné škole společenství myslí*.

V praktické složce přípravného učitelského vzdělávání je dialog začleněn do *instrumentální praxe* a potvrzuje kvalitu *instrumentální zkušenosti*. Intencionální učení k porozumění je zprostředkováno tím, že student má možnost v této praxi *sdělovat, sdílet, objasňovat a zdůvodňovat uvnitř společenství myslí* (Slavík, Chr, Štech et al., 2013, s. 112). Z různých typů<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Dialog s tradicí, dialektický dialog, vztahový dialog, analytický dialog (Poláková, 1993, s. 8).

dialogů (Poláková in Slavík, Janík et al, 2017, s. 47) se uskutečňuje *vztahový dialog*, objasňovaný jako vztahová vzájemnost, jako dění mezi Já a Ty, v našem případě Já provázející učitel a Ty student a naopak ve vzájemné interakci. Provázející učitelé se vyjadřují k tomu, jak studenti vedou/ organizují výuku, vytvářejí prostředí podporující učení žáků, jejich spolupráci a komunikaci a pozitivní projevy, jak skrze hodnocení žáků pracují s cíli výuky a uplatňují rozmanité výukové strategie respektující jejich individuální potřeby.

Dialog s provázejícím učitelem o aktuálním stavu úrovně profesních kompetencí studenta a možnostem jeho rozvoje vyžaduje profesionální odstup, jenž nemusí být vždy studentem uznáván. Proto se očekává, že provázející učitel jako profesionál je dostatečně autentický a spontánní, to znamená, že ve vztahu ke studentovi je sám sebou. Odborníci (Martin, 2017, Dillon, 2017, Lynn, 2017) a další) podtrhují *pečující a důvěryhodné vztahy, jasný a transparentní přístup* při vymezení cílů, principů a strategií založený na spolupráci.

## Metodologie výzkumu

Výzkumné šetření sleduje rozvoj profesních kompetencí studentů v 7., 8. a 9. semestru studia primárního vzdělávání na základě reflexe provázejícího učitele a sebereflexe studenta a navazuje na předcházející výzkum, který sledoval proměnu profesního sebepojetí studentů pouze v průběhu dvou etap souvislých praxí v 7. a 8. semestru studia.

Vyhodnocujeme výsledky získané od studentů a jejich provázejících učitelů v závěru praxí v 7. až 9. semestru, které představují komplexní posouzení profesního jednání studenta.

Studentovo sebehodnocení vychází z analýzy průběžné zpětné vazby od provázejícího učitele a posouzení svého jednání v jednotlivých vyučovacích hodinách v průběhu praxe. Student na konci semestru uskutečňuje syntézu z průběžné zpětné vazby a hledá argumenty, jimiž by dokládal hodnocení své výuky a úrovně rozvíjejících se profesních kompetencí. Na základě komplexního posouzení své výuky pak student popisuje své silné a slabé stránky a formuluje cíle pro svůj další rozvoj v kvalitativní části hodnoticího nástroje. Sumarizující sebereflexe předchází společnému dialogu s učitelem na konci praxe. Obdobně i provázející učitel posuzuje v závěrečné reflexi studentovo jednání na praxi i úroveň jeho profesních kompetencí a tyto informace diskutuje se studentem. Ve společném dialogu mu pomáhá s formulací a specifikací svých dalších profesních cílů (srovnej *clinical supervision in Stiggins, 1988, s. 7*).

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, zda existují rozdíly v hodnocení profesních kompetencí v jednotlivých semestrech mezi studenty a učiteli, a pokud ano, kterých profesních činností se týkají. Stanovili jsme si následující dílčí cíle:

1. Zjistit, jak hodnotí v průběhu tří semestrů vývoj profesních kompetencí studenti.
2. Zjistit, jak hodnotí v průběhu tří semestrů vývoj profesních kompetencí studentů jejich provázející učitelé.
3. Porovnat hodnocení profesních kompetencí studentů oběma subjekty (studenty i učiteli) v 7., 8., a 9. semestru.
4. Zjistit, v kterých kompetencích se posouzení profesních dovedností oběma subjekty nejvíce liší.

Navazujeme na výzkumný problém formulovaný pro předchozí výzkumnou etapu, tj. 7. a 8. semestr (Kratochvílová, Horká, 2016, s. 272-298): *Jaký je rozdíl mezi autonomním a heteronomním hodnocením profesních kompetencí studentů v jednotlivých semestrech?*, a

výzkumnou otázku *V kterých kompetencích vnímají tyto dva subjekty největší pokrok v průběhu sledovaných tří semestrů?*

V souladu s přijetím role provázejícího učitele jako facilitujícího reflektivního praktika, významné druhé osoby, která je v kontaktu se studentem a průběžně s ním reflektuje jeho výukové pokusy, jsme při hledání odpovědi na výzkumný problém stanovili následující hypotézu:

H1: Mezi autonomním a heteronomním hodnocením profesních kompetencí studentů v jednotlivých semestrech neexistuje statisticky významný rozdíl.

Jako výzkumný nástroj jsme zvolili hodnoticí arch vlastní konstrukce s kritérii k sebereflexi a reflexi profesních kompetencí. Nástroj obsahuje elementární jednotky kvality výuky pro předem strukturovanou reflexi a má studentovi umožnit „vidět“ podstatné znaky kvality výuky, vést o nich společně dialog a být schopen posoudit jejich naplňování v praxi. Byl systematicky konstruován na základě teoretických i praktických východisek (viz Kratochvílová, Horká, 2016). Hodnoticí nástroj existuje v dvojí podobě: jako sebehodnoticí nástroj pro studenty, tedy pro jejich sebereflexi a jako hodnoticí nástroj provázejícího učitele s formulací ve 3. osobě čísla jednotného. Položky jsou v nástroji hodnoceny na následující pětistupňové škále: 5 (*rozhodně ano*), 4 (*spíše ano*), 3 (*částečně, tedy ani ano, ani ne*), 2 (*spíše ne*), 1 (*rozhodně ne*) (Kratochvílová, Horká, 2016).

Profesní kompetence studentů tak byly strukturovány do kategorií kompetencí podporujících: a) učení žáků, b) spolupráci žáků, c) řešení problémů, d) komunikativní dovednosti žáků, e) pracovní podmínky, f) pomoc druhým a pozitivní projevy žáků. Jako příklad zde uvádíme položky kompetence podporující učení:

- Realizují výuku tak, aby žáci viděli smysluplnost učení a jeho dopady do praktického života.
- Ve výuce využívám konstruktivistického přístupu – práce s prekoncepty, zjišťování znalostí a zkušeností žáků, konstruování pojmů.
- Zařazuji metody, při nichž žáci sami docházejí k objevům, závěrům.
- K danému cíli zvolím vhodné metody s akcentem na aktivitu dětí; v průběhu je střídám.
- Prezentuji učivo věcně správně.
- Při zpracování informací vedu žáky k jejich porozumění, např. vyznačení a vysvětlení slov, kterým žáci nerozumí, sdělení významu vlastními slovy, hledání významu...
- Žákům poskytuji možnost svobodné volby (úkolů, času, způsobu řešení, zpracování...).
- Zohledňuji rozdíly ve schopnostech, dovednostech, poznacích a pracovním tempu žáků - provádím individualizaci a vnitřní diferenciaci výuky.
- Zařazuji do výuky sebehodnocení žáků.
- V průběhu hodiny používám formativní hodnocení, poskytuji žákům informace k průběhu jejich učení a dalšímu rozvoji.
- Společně s žáky plánují jejich učení; pracují s cíli.
- Vyžadují od žáků zpětnou vazbu k vyučovacímu procesu.

Základní výzkumný soubor tvořilo 71 studentů prezenční formy magisterského studia oboru Učitelství pro 1. stupeň. Oproti předchozímu výzkumnému vzorku v 7. a 8. semestru se počet skutečně odevzdaných hodnoticích archů v 9. semestru snížil. K získání „obrazu“ o profesním rozvoji studentů v rámci jejich přípravy jsme použili všechny dostupné statistické jednotky (hodnoticí archy studentů a provázejících učitelů v daném semestru) a k vyhodnocení pak induktivní statistiku. Celkově bylo statisticky zpracováno 52 hodnoticích archů studentů za 7. semestr (51 žen, 1 muž), 52 hodnoticích archů studentů za 8. semestr studia a 42 hodnoticích archů studentů (41 žen, 1 muž) za 9. semestr studia.

Na hodnocení profesních kompetencí studentů se podílelo 116 provázejících učitelů, zpracováno bylo 52 hodnoticích archů za 7. semestr, 52 hodnoticích archů za 8. semestr a 42 archů za 9. semestr.

## **Vyhodnocení a interpretace dat**

### **Srovnání hodnocení profesních kompetencí studenty a učiteli v 7. semestru**

V předchozích částech textu jsme upozornili na klíčovou roli provázejícího učitele při rozvoji profesních kompetencí studenta v průběhu jeho pedagogické praxe. Souhrnným hodnocením na konci praxe poskytuje významnou zpětnou vazbu zejména k jeho didaktickým a oborově didaktickým dovednostem a spolupodílí se na utváření jeho profesního sebepojetí.

Zajímalo nás tedy, zda existují rozdíly mezi heteronomním a autonomním hodnocením profesních kompetencí studentů v jednotlivých semestrech. Posuzovali jsme sebehodnocení studenta 7., 8. a 9. semestru a hodnocení jeho provázejícího učitele. Vzájemnou komparaci jsme realizovali vždy zvlášť za každý semestr, neboť studenti si pro svoji praxi vybírají každý semestr jinou školu z důvodu seznámení se s různým školním prostředím i výukovými strategiemi provázejícího učitele.

Pro testování hypotéz jsme si formulovali statistické hypotézy pro každý semestr. V nulové hypotéze jsme nepředpokládali rozdíly mezi autonomním a heteronomním hodnocením studentů, v alternativní hypotéze jsme rozdíly předpokládali (viz ukázka formulace pro 7. semestr).

$H_1(7)_0$ : Hodnocení profesních kompetencí studenty v jednotlivých semestrech se významně neliší od hodnocení profesních kompetencí jejich provázejícími učiteli.

$H_1(7)_A$ : Hodnocení profesních kompetencí studenty v jednotlivých semestrech se významně liší od hodnocení profesních kompetencí jejich provázejícími učiteli.

Protože jde o závislé ordinální proměnné, pro přijetí či odmítnutí hypotéz jsme zvolili statistické zpracování pomocí Wilcoxonova neparametrického párového testu. Srovnávali jsme mediány hodnocení všech položek v jednotlivých semestrech mezi studenty a učiteli.

Při porovnání hodnocení obou subjektů jsme zjistili statisticky významné rozdíly ve všech třech semestrech (viz Tab. 1).

Tabulka 1

*Komparace autonomního a heteronomního hodnocení profesních kompetencí v 7. - 9. semestru (statisticky významné rozdíly)*

Semestr	7.		8.		9.	
Statistický rozdíl	N (počet dvojic)	%	N (počet dvojic)	%	N (počet dvojic)	%
	37	71	27	52	28	66

Při porovnání hodnocení a sebehodnocení profesních kompetencí všech testovaných studentů jsme zjistili v 7. semestru významné rozdíly v 37 případech (71%). Hodnota mediánu nabývala stejné hodnoty u 23 dvojic (student-učitel), přičemž se většinou (v 18) případech jednalo o celkem vysokou hodnotu 4, čímž hodnotitelé vyjadřovali, že profesní činnosti jsou spíše zvládnuty.

V osmém semestru jsme zaznamenali pokles v rozdílech mezi oběma typy hodnocení. Zjistili jsme statisticky významné rozdíly v 27 případech (52%). Zvýšil se také počet dvojic (student-učitel) s totožnou hodnotou mediánu. U 28 dvojic se shodovala hodnota mediánu (ve 14 případech hodnotu 4, ve 14 případech hodnotu 5).

V 9. semestru se rozdíly v hodnocení studentů mírně zvýšili oproti předcházejícímu semestru. Ke statisticky významným rozdílům došlo v 28 případech (66%). Zaměříme-li se v posledním semestru na střední hodnotu (medián), tak zjistíme, že u 21 dvojic student-učitel (u poloviny) nabývá stejné hodnoty: v 15 ti případech hodnoty pět, v šesti případech hodnoty čtyři. U 19 dvojic (student-učitel) je pak mezi hodnotou mediánu rozdíl jednoho stupně na škále 4-5, přičemž lépe posuzují studenty učitelé. Pouze ve dvou případech je hodnota mediánu u studentů vyšší než u učitelů (studenti 5 a 31). Ve dvou případech (studenti 6, 18) se střední hodnota mediánu mezi autonomním a heteronomním hodnocením liší o dva stupně (na škále 3-5), opět s vyšším hodnocením učitele.

Z analýzy dat patrné, že s narůstajícím počtem semestrů snižuje počet dvojic, které se hodnotí významně rozdílně. Přesto u více, jak poloviny posuzovaných dvojic (student-učitel) existují ve všech třech semestrech statisticky významné rozdíly v hodnocení. Postupně se zvyšuje hodnota mediánu posuzovaných položek u obou subjektů. Ve většině případů je hodnocení studenta provázejícím učitelem vyšší, než jeho hodnocení autonomní. Námi formulované nulové statistické hypotézy se nepotvrdily ani v jednom z analyzovaných semestrů.

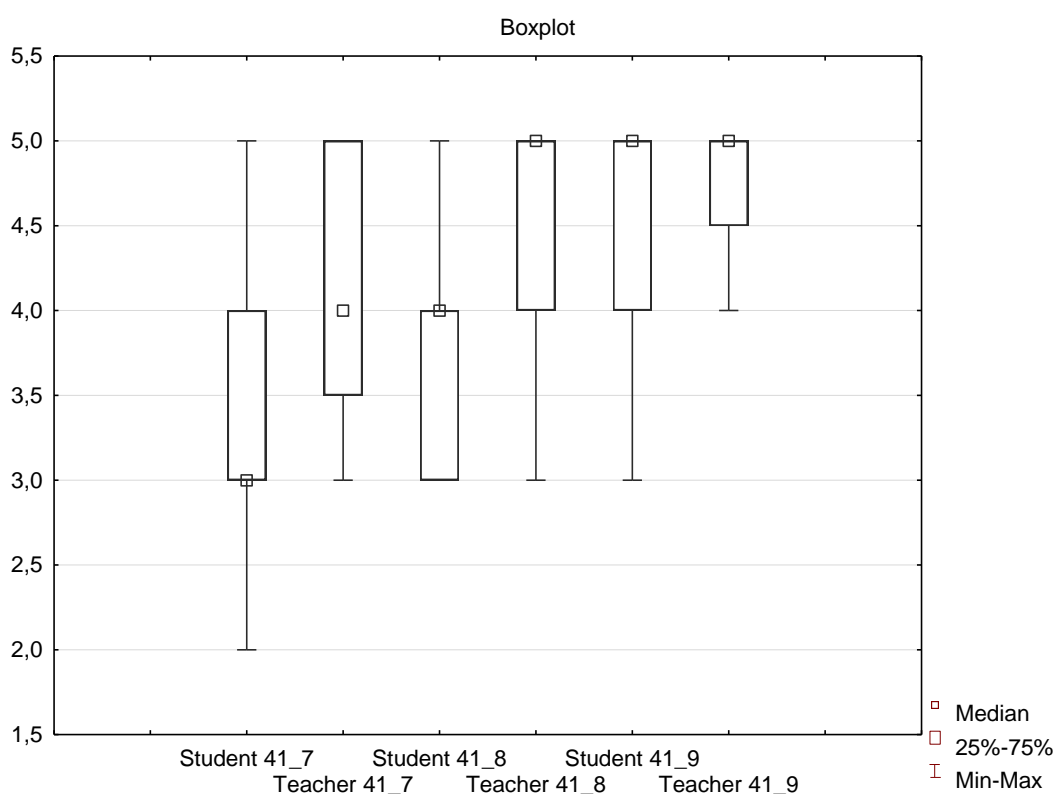
Pohled na rozdíly v autonomní a heteronomní hodnocení profesních kompetencí si ukážeme na příkladu dvou statisticky významně rozdílných dvojic (učitel-student 41, učitel-student 2). K popisu toho, jak se hodnocení praxe učitelů od studentů v jednotlivých semestrech liší, využijeme krabicové grafy.

### **Student 41**

Mezi hodnocením studenta a učitele se ukázaly v 7. i 8. semestru statisticky významné rozdíly. U studenta 41 nabývaly hodnota mediánu a hodnocení poloviny profesních kompetencí učitelů v 7. i 8. semestru **vyšší** hodnoty o jeden stupeň oproti studentskému hodnocení, jak vidíme na obrázku 1. Student se hodnotil v polovině položek na stupních 3-4, tedy považoval některé kompetence za částečně zvládnuty, nebo spíše zvládnuty. Učitel však hodnotil studenta v polovině položek na škále 4-5 a řadu kompetencí považoval u studenta v 1. semestru za již osvojených. S rozdílem dvou stupňů bylo hodnoceno pět položek v 7. i 8. semestru. Například, zatímco student hodnotil v 7. semestru činnosti: **Realizují výuku tak, aby žáci viděli smysluplnost učení a jeho dopady do praktického života; prezentují učivo věcně správně;**

zařazují do výuky sebehodnocení žáků; účelně organizují výuku; podporují pomoc druhým jako zvládnuty částečně (stupeň 3), učitel je hodnotil stupněm 5, tedy jako již osvojené kompetence. Obdobně tomu bylo u pěti položek v osmém semestru. V devátém semestru se obě hodnocení přibližují. Medián v obou případech nabývá nejvyšší hodnoty 5; blízké hodnoty nabývá také polovina hodnocených položek. Rozdíl dvou stupňů v hodnocení můžeme najít pouze u jedné položky: Při definování učebních úloh používám všech rovin Bloomovy taxonomie.

Z dat je zřejmý postupný růst profesních kompetencí studenta, snižuje se rozpětí použitých stupňů na škále. Zatímco v 7. semestru student využíval škály 2-5, v semestru 8. a 9. již jen škály 3-5. Stupeň tři použil jen v jednom případě u položky, kterou hodnotil používání učebních úloh využívající rozdílné kognitivní náročnosti. Hodnota mediánu se postupně zvyšovala a můžeme říci, že v devátém semestru studia považoval tento student 16 položek za rozhodně zvládnutých a 14 položek za spíše zvládnutých. Nejhorší (stupněm tři) hodnotil student používání učebních úloh využívající rozdílné kognitivní náročnosti. Tuto kompetenci však hodnotil učitel jako zvládnutou.



Obrázek 1 Komparace hodnocení profesních kompetencí studentem 41 a učitelem v 7. - 9. semestru studia.

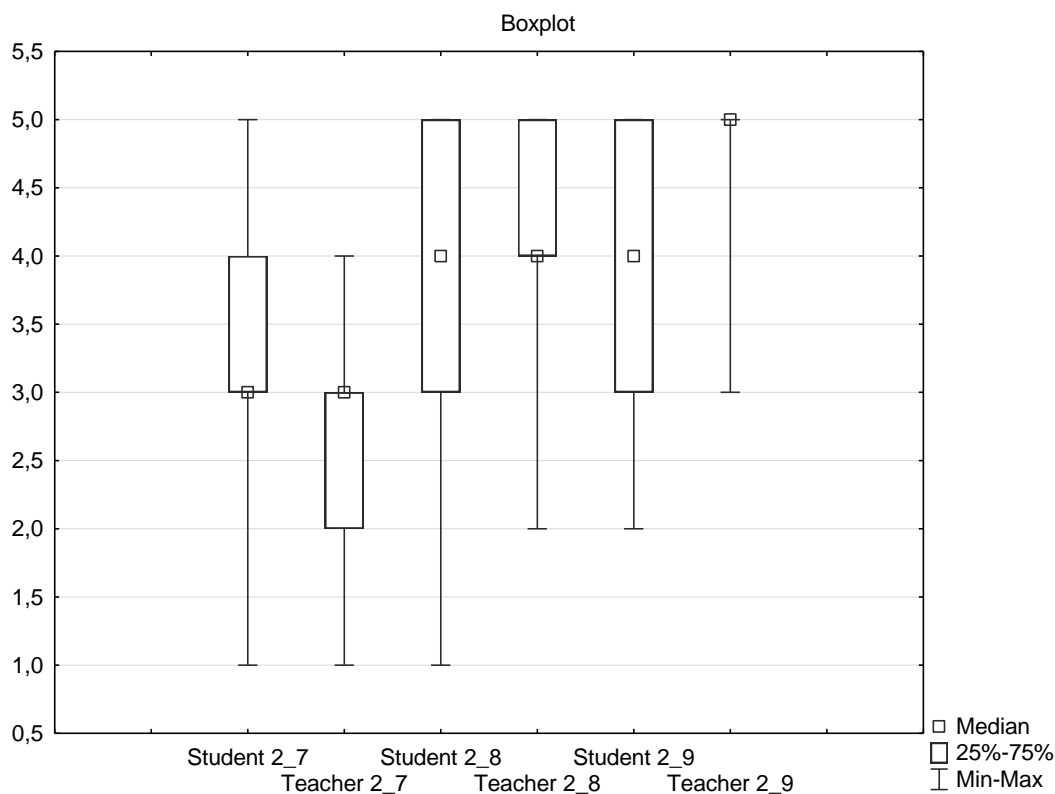
## Student 2

Pouze u jednoho studenta (2) z výzkumného vzorku můžeme hovořit v 7. semestru o jeho pozitivnějším hodnocení oproti hodnotícím soudům učitele. Ze sebehodnocení studenta je zřejmé, že se v 7. semestru hodnotil lépe, než jej hodnotil učitel. Student se hodnotil nejčastěji stupněm 3 a 4 se střední hodnotou (mediánem) 3. Učitel jej hodnotil nejčastěji 2 a 3 se střední hodnotou 3. V navazujících semestrech došlo ke změně, naopak lépe hodnotil studenta učitel. V 8. semestru se student se hodnotil nejčastěji hodnotami 3-5 se střední hodnotou 4, učitel jej hodnotil nejčastěji 4 a 5 se stejnou střední hodnotou 4. O semestr později získal medián při



sebehodnocení nižší hodnotu o jeden stupeň oproti hodnocení učitelem. Učitel také využil/a nižšího rozpětí škály při hodnocení oproti studentovi. Můžeme tedy říci, že student byl/a při hodnocení svých profesních kompetencí kritičtější než jeho/její provázející učitel.

Ke statisticky významným rozdílům došlo při sebehodnocení mezi 7. a 9. semestrem. Míra centrální tendence se postupně zvyšovala a dolní hranice kvartilového rozpětí stoupala. Po celé tři semestry student pozitivně hodnotil, že pro děti připravuje různé aktivity a střídá hromadnou a skupinovou práci. Jak vyplývá z hodnocení, nejslabší stránkou bylo na počátku praxe poskytování zpětné vazby žákům, vedení žáků k sebehodnocení a reflexe výuky žáky (osvojeno částečně - 3). V 7. semestru si stanovil za osobní cíl: „chci dopilovat aktivity na zpětnou vazbu“. Jeho sebehodnocení se následně v průběhu dvou dalších semestrů postupně vyvíjelo k maximální hodnotě 5. Značný pokrok můžeme vysledovat z hodnocení položek „zařazuji metody, při nichž žáci sami docházejí k objevům, závěrům (od stupně 1 po stupeň 3)“; „vedu žáky k dokončení úkolu v dohodnuté kvalitě a čase a zodpovědnosti za jeho provedení 3-4-5“. Na konci 9. semestru student zaznamenal do svých silných stránek: „Už nejsem nervózní před třídou a cvičným učitelem. Oceňuji kladné stránky žáků při výuce a jejich zvědavost a snažím se s tím pracovat. Nedělá mi problém kázeň žáků.“



*Obrázek 2* Komparace hodnocení profesních kompetencí studentem 2 a učitelem v 7. - 9. semestru studia.

Z uvedených výsledků vyplývá, že u více jak poloviny dvojic (student-učitel) se posouzení úrovně profesních kompetencí statisticky významně liší. Současně však můžeme říci, že s navyšujícími semestry se rozdíly stírají. Medián nabývá stejné hodnoty u stále většího počtu dvojic a rovněž se přibližuje rozpětí na škále. Z uvedených příkladů je evidentní, jak je profesní rozvoj studenta individuální a jak rozdílně mohou být vnímány jeho kompetence provázejícím učitelem. Zajímala nás výzkumná otázka: *V kterých kompetencích vnímají studenti a učitelé*

*největší rozdíly v průběhu tří semestrů praxe.* Výsledky jsme statisticky zpracovávali pomocí neparametrického testu pro tři a více výběrů, konkrétně Friedmanova testu. Nezávislou proměnnou bylo číslo semestru a závislou proměnnou hodnocení položky – profesní kompetence. Výstupem jsou tabulky evidující hodnocení jednotlivých položek, z nichž na základě p-hodnoty Friedmanova testu ( $p < 0,05$ ) můžeme říci, zda existuje aspoň mezi jednou dvojicí semestrů v jejich hodnocení studenty/učiteli rozdíl.

Ze (sebe)hodnocení studentů je zřejmé, že faktor času je významnou determinantou, která ovlivňuje rozvoj profesních kompetencí studentů. Mezi jednotlivými semestry tak můžeme sledovat profesní činnosti, v nichž došlo k významnému rozvoji, což mohlo být ovlivněno mnoha faktory. Zatímco pohledem studentů se v 8. semestru studia ukázal statisticky významný rozdíl u čtyř položek oproti semestru 7., v porovnání všech tří semestrů nacházíme statisticky významný rozdíl u 13 položek (Tab. 2). Došlo tedy k nárůstu položek, v nichž studenti učinili výrazný pokrok. Z celkového počtu 31 položek je to více než třetina (39%). K původně čtyřem položkám, které jsou v tabulce označeny kurzívou, se přidaly položky další.

Za zmínku stojí, že studenti učinili pokrok zejména v profesních kompetencích, jimiž rozvíjejí učení žáků. Více ve výuce pracují se smyslem učení a využitím poznatků v životě žáků, používají formativní hodnocení, zadávají problémové úkoly a zapojují žáky do výukové komunikace a vedou je k prezentování výsledků jejich práce. Dle jejich mínění udržují ve třídě pracovní atmosféru a oceňují pomoc druhým.

Tabulka 2

*Položky, u kterých byl nalezen statisticky významný rozdíl v hodnocení studenty mezi 7. až 9. semestrem*

Profesní kompetence	Indikátory	Průměr na konci 9. semestru
kompetence k učení	Realizují výuku tak, aby žáci viděli smysluplnost učení a jeho dopady do praktického života	4,4
	Ve výuce využívám konstruktivistického přístupu	4,0
	Používám formativní hodnocení	4,1
	<i>Vyžadují od žáků zpětnou vazbu k vyučovacímu procesu</i>	
Kompetence sociální	Ve třídě navozuji a udržuji pracovní atmosféru	4,6
Kompetence k řešení problémů	Zadávám žákům problémové úkoly	4,2
	Nevyhýbám se řešení kázeňských problémů	4,6
	Ve výuce nepřevažuje moje komunikace, nad komunikací žáků	4,1

Kompetence komunikativní	<i>Vedu žáky k prezentování získaných informací</i>	4,5
Kompetence pracovní	<i>Vedu žáky k dokončení úkolu v dohodnuté kvalitě a čase a zodpovědnosti za jeho provedení</i>	4,5
	<i>Vedu žáky k dodržování pravidel bezpečnosti</i>	4,7
Kompetence občanské	<i>Podporuji pomoc druhým</i>	4,9
	<i>Oceňuji pozitivní projevy žáků v průběhu výuky</i>	4,8

Učitelé vnímají pokrok studentů poněkud rozdílně. Při porovnání jejich hodnocení za tři semestry nacházíme statisticky významné rozdíly v 18 položkách (Tab. 3). Průměrná hodnota jednotlivých položek je vyšší, to znamená, že učitelé považují hodnocené profesní kompetence studentů ve většině případů za osvojené. Velmi pozitivně jsou hodnoceny položky kompetencí pracovní, občanské a organizační (k utváření podmínek pro výuku). Dle učitelů učinili studenti i velký pokrok v podpoře učení žáků.

Obě skupiny se shodují, že významný pokrok studenti učinili v následujících položkách: *ve výuce využívá konstruktivistického přístupu; zadávám žákům problémové úkoly; nevyhýbám se řešení kázeňských problémů; ve výuce nepřevažuje komunikace učitele, nad komunikací žáků; vedu žáky k prezentování získaných informací; podporuji pomoc druhým a oceňuji pozitivní projevy žáků v průběhu výuky.* Jsou to položky, za nimiž můžeme vidět nabývání větší jistoty v průběhu praxe v komunikaci s žáky.

### Tabulka 3

*Položky, u kterých byl nalezen statisticky významný rozdíl v hodnocení provázejícími učiteli mezi 7. až 9. semestrem*

Položka	Průměr na konci 9. semestru
<i>Ve výuce využívá konstruktivistického přístupu</i>	4,5
Prezentuji učivo věcně správně	4,8
Při zpracování informací vedu žáky k jejich porozumění	4,8
Žákům poskytuji možnost svobodné volby	4,3
Zohledňuji rozdíly ve schopnostech...	4,6
<i>Vyžaduji od žáků zpětnou vazbu k vyučovacímu procesu</i>	4,5
<i>Vhodně střídám hromadnou, skupinovou a individuální výuku</i>	4,8

<i>Zadávám úkoly, při nichž mohou žáci spolupracovat</i>	4,7
<i>Používám všech rovin Bloomovy taxonomie</i>	4,4
<i>Zadávám žákům problémové úkoly</i>	4,4
<i>Nevyhýbám se řešení kázeňských problémů</i>	4,8
<i>Ve výuce nepřevažuje komunikace učitele, nad komunikací žáků</i>	4,3
<i>Vedu žáky k prezentování získaných informací</i>	4,6
<i>Žákům kladu otázky, jimiž rozvíjím jejich myšlení</i>	4,7
<i>Účelně organizuji výuku</i>	4,9
<i>Podporuji pomoc druhým</i>	4,9
<i>Oceňuji pozitivní projevy žáků v průběhu výuky</i>	5
<i>S ochotou reaguji na otázky žáků, podporuji jejich zvědavost</i>	5

Pokrok studentů si ukážeme na jedné pro studenty nejobtížnější položce: *student ve výuce využívá konstruktivistického přístupu – práce s prekoncepty, zjišťování znalostí a zkušeností žáků*. To, jak se celkově tato kompetence u studentů vyvíjí, ukazují tabulky 4,5 a obrázky 3,4.

Tabulka 4

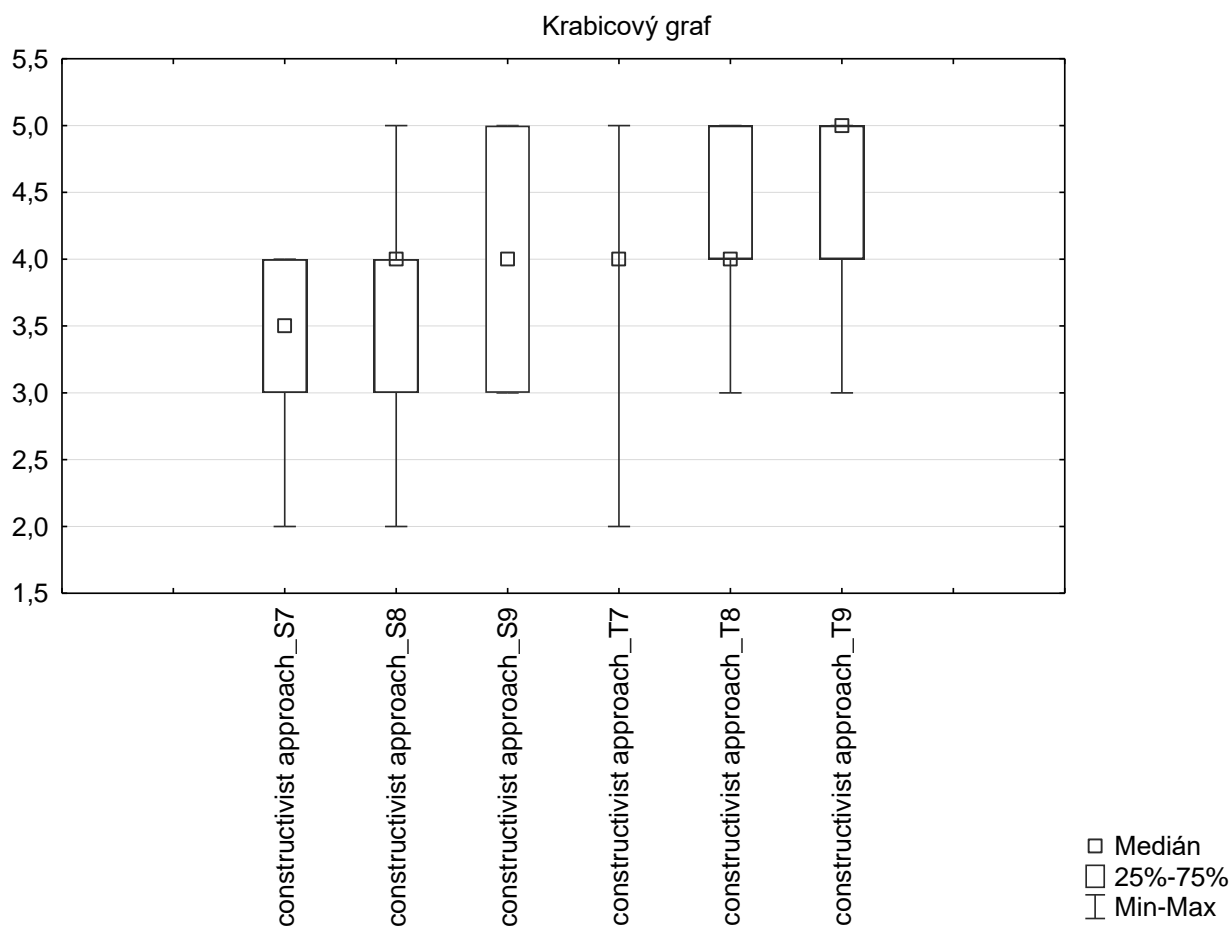
*Hodnocení položky “Ve výuce využívám konstruktivistického přístupu – práce s prekoncepty, zjišťování znalostí a zkušeností žáků **studenty**.”*

Variable	Friedman ANOVA and Kendall coeff. of Concordance ANOVA chí sqr. (N = 19, df = 2) = 9,346154 p = ,00934 Coeff. on Concordance = ,24595 Aver. rank r = ,20406			
	Average Rank	Sum of Ranks	Mean	Std. Dev.
constructivist approach_7	1,763158	33,50000	3,421053	0,606977
constructivist approach_8	1,763158	33,50000	3,368421	0,955134
constructivist approach_9	2,473684	47,00000	4,000000	0,745356

Tabulka 5

*Hodnocení položky “Ve výuce využívám konstruktivistického přístupu – práce s prekoncepty, zjišťování znalostí a zkušeností žáků **provázejícími učiteli**.”*

Proměnná	Friedman ANOVA a Kendall coeff. of Concordance ANOVA chí sqr. (N = 45, df = 2) = 12,22034 p = ,00222 Coeff. od Concordance = ,13578 Aver.rank r = ,11614			
	Average Rank	Sum of Ranks	Mean	Std. Dev.
constructivist approach_7	1,733333	78,0000	3,955556	0,767391
constructivist approach_8	1,944444	87,5000	4,200000	0,726135
constructivist approach_9	2,322222	104,5000	4,511111	0,548644



*Obrázek 3.* Hodnocení položky ve výuce využívám konstruktivistického přístupu – práce s prekoncepty, zjišťování znalostí a zkušeností žáků studenty a provázejícími učiteli.

Z výsledků je evidentní, že v průběhu studia se u této položky snižuje rozpětí škály o jeden stupeň a postupně se zvyšuje medián. V tabulkách 4 a 5 vidíme, jak se proměňuje postupně průměrná hodnota této položky. Zatímco v 7. a 8. semestru považují někteří studenti tuto profesní kompetenci za téměř nezvládnutou, v 9. semestru se její hodnocení pohybuje na škále 3-4-5. Jako rozhodně osvojenou ji hodnotí 20% studentů, téměř osvojenou 46 % studentů, částečně 34% studentů. Při hodnocení použilo 15 studentů stupeň tři. Hodnocení této položky nám ukazuje, jak je pro studenty obtížné přijmout konstruktivistický přístup k výuce a vést žáky ke konstruování poznatků, jak hluboké kořeny má transmisivní pojetí výuky.

V porovnání se studenty však učitelé hodnotí tuto položku pozitivněji. V 50% případů ji považují za rozhodně, nebo spíše zvládnutou. Otázkou je, jak sami učitelé pojetí konstruktivistické výuky jednak rozumějí a jednak aplikují v praxi. To vše nás vede k zamyšlení, jakým způsobem vést v dané oblasti nejen profesní přípravu studentů, ale i vzdělávání provázejících učitelů.

Naším hlavním cílem bylo zaznamenat položky profesních kompetencí, v nichž oba posuzující subjekty vnímali v průběhu tří semestrů výrazný pokrok. Pozornost však musíme věnovat i těm profesním činnostem, které hodnotí studenti i učitelé jako nejméně zvládnuté, které si dále stanovují jako své osobní cíle pro svůj další rozvoj. Z našich dat se ukázalo, že jako nejméně zvládnuté vnímají studenti i jejich provázející učitelé profesní kompetence, které umožňují

přizpůsobení výuky individuálním vzdělávacím potřebám žáků, tzn. *individualizaci a diferenciaci výuky* (průměr 3,1-3,7). Obdobně *zadávání úkolů vyšší kognitivní náročnosti a úkolů, při nichž docházejí žáci sami k objevům a závěrům a také vedení svých žáků k sebehodnocení* patří k částečně osvojeným kompetencím. Tyto slabé stránky profesního výkonu studentů na praxi přetrvávají od začátku praxí v 7. semestru až do semestru devátého.

## Shrnutí

Výsledky komparující úroveň studentova a učitelova hodnocení kompetencí ve třech semestrech studia jsou totožné s našimi zjištěními z předchozího výzkumu, který sledoval úroveň profesních kompetencí ve dvou semestrech (Kratochvílová, Horká, 2016).

I po třech semestrech ve většině položek jsou statisticky významné rozdíly, způsobené pozitivnějším hodnocením ze strany učitele. Učitelé stále nepoužívají při hodnocení ve srovnání se studenty nižší stupně (1,2,3). Hypotéza H1, že mezi hodnocením studenta a hodnocením učitele v jednotlivých semestrech neexistuje statisticky významný rozdíl, se nepotvrdila. Za problematické považujeme, jsou-li rozdíly v hodnocení profesních kompetencí studentů větší, jak jeden stupeň. Domníváme se, že tato skutečnost je důsledkem nekvalitní průběžné reflexe, nepochopení klinické supervize (Stiggins, 1988) a opomíjením jejích fází, zejména stanovení cílů studenta a reflexe jejich rozvoje. Podle učitelů je častým důvodem snaha motivovat studenty a podpořit jejich sebevědomí.

Z hodnoticího nástroje můžeme získat v průběhu času (tří semestrů) informace o pokroku studentů. Statisticky významný rozdíl byl v tomto časovém rozmezí nalezen u 13 položek při sebehodnocení studenty, v 18 položkách při hodnocení učiteli, přičemž u sedmi položek panuje mezi učiteli i studenty shoda (viz Tab. 2 a 3): *ve výuce využívá konstruktivistického přístupu; zadávám žákům problémové úkoly; nevyhýbám se řešení kázeňských problémů; ve výuce nepřevažuje komunikace učitele, nad komunikací žáků; vedu žáky k prezentování získaných informací; podporuji pomoc druhým a oceňuji pozitivní projevy žáků v průběhu výuky*. Jsou to položky, za nimiž můžeme vidět v průběhu praxe nabývání větší jistoty v komunikaci s žáky.

Naše výsledky korespondují se závěry výzkumů, k nimž dospěli i jiní autoři, např. Urbánek (1999, 2000, 2004), Klapal (2005), Wernerová (2009), Novotová, Nižňanská (2017). Byla zjištěna významně příznivější hodnocení studentů učiteli v porovnání se sebehodnocením studentů. Podle Novotové, Nižňanské (2017) nejlépe byly hodnoceny kompetence vztahující se k reflexi a utváření prostředí pro učení, nejhůře kompetence spjaté s hodnocením práce žáků. Wernerová (2009) sledovala rozdíly v hodnocení činností studenty, oborovými didaktiky a cvičnými učiteli. I podle jejích zjištění se studenti v porovnání s oborovými didaktiky a cvičnými učiteli posuzovali kritičtěji. Obdobné výzkumy dále prováděli např. Bendl (1997), Mazáčová (1998). K jiným závěrům dospěl výzkum realizovaný týmem Maltseva, Kolomiets & Glizerina (2015). Podle nich neexistují výrazné rozdíly mezi hodnocením učitelů a sebehodnocením studentů.

Systematické použití hodnoticího nástroje umožňuje studentům i jejich provázejícím učitelům vnímat slabé i silné stránky, pokrok a prognózovat další rozvoj. Chceme po studentech i provázejících učitelích, aby k praxi přistupovali aktivně a plně se soustředili na své konání a jeho (sebe)reflexi. Doložená spoluúčast na výuce vrcholí stanovením osobního cíle na základě uvědomění si významu nových souvislostí v procesu utváření profesních kompetencí, a tak umožňuje osobní i profesní rozvoj studenta.

## Diskuse a závěr

Naše výsledky potvrzují, že učitelské vzdělávání nelze realizovat bez pravidelného plánování a analýzy úrovně odborné způsobilosti studenta, bez použití nástrojů, které monitorují jeho dosažené výsledky a ukazují dynamiku nabývání profesní zralosti studenta (Maltseva, 2015).

Pro zjišťování dopadu profesní přípravy na rozvoj kompetencí studenta prostřednictvím hodnotících a sebehodnotících archů je třeba i nadále vysvětlovat smysl a obsah hodnotícího nástroje provázejícím učitelům a studentům. Hodláme rozšířit výzkum o diskusi s provázejícími učiteli nad rozdíly v hodnocení a zaměřit se na kritické body ve výuce a na okamžiky překvapení (Schön, 1995, s. 30, Russel, 2017). Prioritou se stává důsledná práce s osobními cíli na konci každé praxe a vytváření podmínek pro jejich splnění.

Je evidentní, že studenti potřebují mnohem explicitnější a nepřetržitou podporu při stávání se učitelem (Dillon 2017). Aktéři vzdělávání (student, provázející učitel, učitel VŠ) mají být připraveni na „*metakognitivní chápání toho, co znamená být učitelem a jakým způsobem se učitelé učí ze zkušeností*“ (Russel, 2017, Martin, 2017). Koncept duálních epistemologií Russela (2017), tzn. propojení teoretických znalostí o výuce se zkušenostním učením, s reflexí v akci „*teď a tady*“ *pro zmírnění „napětí“ mezi teorií a praxí*, koresponduje s *konceptem profesního rozvoje prosazujícím aktivního konstruování pedagogických poznatků na základě reflektované zkušenosti* (Korthagen, 2011). V epistemologii praxe Russel (2017) vidí potenciál formulace nového souboru cílů k formální i neformální praktické supervizi. Při této příležitosti považujeme za nutné zmínit, že nestavíme zkušenost a teorii do protikladu, ale zaměřujeme se na výběr teorií o výuce, jejich uspořádání s akcentem na možnosti integrace profesních znalostí oborových, oborově didaktických, pedagogicko – psychologických aj. S odkazem na výsledky našeho výzkumu podtrhujeme nevyhnutelnost vedení studentů i učitelů k hlubšímu pochopení smyslu reflexe a role významného druhého (Mead, 1934, Combs et al. 1974, Cantor, 1972 in Korthagen, 2011) v procesu reflexe v akci i po ní (Zeichner, 2003, Lyons, 2010, Korthagen, 2011, Beauchamp, 2015).

Rozvoj profesní dispozice *rozpoznávat („vidět“)* a *v odborném dialogu přemýšlet o průběhu a výsledcích* skrze reflexi *souvisí s* porozuměním vztahům mezi teorií a praxí a praktickým jazykem a jeho teoretickým výkladem. Spolupráce mezi teoretickou a praktickou sférou v učitelství (učiteli z praxe a VŠ) je funkční pouze v případě, kdy nedochází k roztříštěnosti informací vstupem různých odborníků.

Poskytovat integrovaný přístup *kučení se učit* se vyžaduje způsobilost v sociálně-konstruktivistické diskusi reagovat na otázky a problémy studentů (Dillon, 2017). Přitom lze jen souhlasit s názory Feiman-Nemser a Buchmann (1987), že empirické aspekty výuky vytvářejí "příležitosti k učení" nejen studentů učitelství, ale i provázejících učitelů.

Podstatným prostředkem je náležitá komunikace mezi studenty, provázejícími učiteli a učiteli vysoké školy prostřednictvím strategicky vedeného společenství praxe (Webb, Wong & Hubble, 2013, Clift (USA) např. formou mentoringu, reflektivních debat po vyučování, příležitostí k profesionálnímu rozvoji v dalším vzdělávání. Restrukturalizaci studijních programů učitelského vzdělávání nelze provádět tak, že učitelská praxe bude oddělována od zbytku programu.

Výsledky našich zkoumání nám potvrzují, že:

- tradiční přístup, upřednostňující akademické teoretické vzdělání učitelů, založené na *mýtu o přenosu teorie kvalitního vyučování do praxe* **nepřipravuje** náležitě **na realitu** současné školy (Darling-Hammond, L., 2014, Korthagen 2011);
- reflexe je základním pilířem učitelského vzdělávání a rozhodujícím faktorem profesního růstu jak u studentů učitelství, tak u učitelů v praxi; umožňuje aktivní konstruování pedagogických poznatků;
- aktéři vzdělávání (student, provázející učitel, učitel VŠ) mají vidět smysl v reflexi a být na ni připraveni;

- úroveň spolupráce provázejícího učitele a učitele vysoké školy se promítá do kvality porozumění integraci teorie a praxe.
- zmírnění „napětí“ mezi teorií a praxí lze řešit přijetím konceptu duálních epistemologií, tzn. propojením teoretických znalostí o výuce se zkušenostním učením (Russel, 2017, Martin, 2017).

## Literatura

- Asselin, M. E. et al. (2011). Improving practice through reflection. *Nursing*, 41(4), 44–46.  
Dostupné z:  
[http://journals.lww.com/nursing/Citation/2011/04000/Improving\\_practice\\_through\\_reflection.17.aspx](http://journals.lww.com/nursing/Citation/2011/04000/Improving_practice_through_reflection.17.aspx).
- Atkins, S., & Murphy, K. (1993). Reflection: A Review of the Literature. *Journal of Advanced Nursing*, 18, 1188–1192.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in Teacher Education: Issues Emerging from a Review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141.
- Clift, R.T., (2009). Repurposing My Professional Practice: Learning from my students over time and place. *Studying Teacher Education*, 5(2), 31–42.
- Darling-Hammond, L. (2014). Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. *Peabody Journal of Education*. 89(4), 547–561.
- Dillon, D. (2017). Straddling Teacher Candidates' Two Worlds to Link Practice and Theory: A Self-Study of Successful and Unsuccessful Efforts. *Studying Teacher Education. A journal of self-study of teacher education practices*, 13(2), 145–164.
- Kim, H. S. (2010). Application of Critical Reflective Inquiry in Nursing Education. In Lyons, N. (Ed.), *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: Mapping a Way of Knowing for Professional Reflective Inquiry* (pp. 159–172). New York: Publisher Springer US.
- Lynn, T. (2017). Learning to Learn about the Practicum: A Self-Study of Learning to Support Student Learning in the Field. *Studying Teacher Education. A journal of self-study of teacher education practices*, 13(2), 165–178.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kratochvílová, J., & Horká, H. (2016). Autonomní a heteronomní hodnocení jako jedna z determinantů účinnosti učitelských praxí. *Pedagogická orientace*, Brno: Česká pedagogická společnost o. s., 26 (2), 272–298.
- Maltseva, E. V., Kolomiets, D. L., Glizerina, D. N., Kurochkina, L. V., Andreeva, I. N., & Shestakova, O. B. (2015). Technologies of Organizing Prospective Teachers Practical Training on the Basis of Competence Approach. *Review of European Studies*, 7(8).
- Martin, A. K. (2017). In Search of Ways to Improve Practicum Learning: Self-Study of the Teacher Educator/Researcher as Responsive Listener. *Studying Teacher Education. A journal of self-study of teacher education practices*, 13(2), 127–144.
- Mazáčová, N. (1998). Průzkum názorů studentů na osvojené pedagogické dovednosti. *Pedagogická orientace*, 8(4), 91–95.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago: University of Chicago Press.



- Minaříková E. (2012). Povaha profesního vidění u studentů učitelství anglického jazyka - teoretická východiska a metodologie výzkumu. In Janík, T., & Pešková, K. et al. *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky* (31-147). Brno: MU.
- Novotová, J., & Nižňanská, M. (2017). Sebehodnocení a hodnocení profesních kompetencí studentů učitelství na souvislých pedagogických praxích. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, 7(1), 54–73.
- Russell, T. (2017). Improving the Quality of Practicum Learning: Self-Study of a Faculty Member's Role in Practicum Supervision. *Studying Teacher Education. A journal of self-study of teacher education practices*, 13(2), 193–209.
- Russell, T., & Martin, A.K. (2017). Teacher education needs an epistemology of practice. In J. Mena, A. García-Valcárcel, F.J.G. Peñalvo, & M.M. del Pozo (Eds.), *Search and research: Teacher education for contemporary contexts* (pp. 111–118). Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Sharon Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 255–273.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic books.
- Slavík, J. (1995). Mezi pedagogickou tvorbou a pedagogickou reflexí. In *Teorie v pedagogické praxi, praxe v pedagogické teorii. Sborník příspěvků z celostátního semináře* (54 – 60). Brno: Paido.
- Slavík, J., Janík, T., Najvar, P., & Knecht, P. (2017). *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. Brno: Masarykova univerzita.
- Slavík, J., Lukavský, J. & Hajdušková, L. (2010). Konceptová analýza výuky: didaktické poznatky z výzkumu reflexí studentů učitelství výtvarné výchovy. *Pedagogická orientace*, 20 (4), 69–91.
- Stiggins, R. J. (1988). Revitalizing classroom assessment: The highest priority. *Phi Delta Kappan*, January, 363-368.
- Urbánek, P. (2004). Sebehodnocení profesních činností studenty učitelství: Analýza longitudinálního šetření. In Škoda, J., & Doulík, P. (Eds.). *Profese učitele a současná společnost*. [CD-ROM]. Ústí nad Labem: PedF UJEP.
- Urbánek, P. (2000). Sebehodnocení úrovně profesních činností studentů učitelství. In Švec, V. et al. *Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností* (pp. 137–148). Brno: Paido.
- Vašutová, J. (2001). Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In *Sborník z celostátní konference Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém* (pp. 19–46). Praha: UK.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido.
- Webb, A. S. (2013). Professional Development for Adjunct Teaching Faculty in a Research-Intensive University: Engagement in Scholarly Approaches to Teaching and Learning. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(2), 231–238.
- Wernerová, J. (2009). Obtížnost profesních činností učitele z pohledu studentů učitelství, učitelů a oborových didaktiků. *Pedagogická orientace* 3, 107–116.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf.
- Zeichner, K. (2003). Teacher research as professional development for P-12 educators in the U.S. *Educational Action Research*, 11(2), 301-325.

„Rukopis ani jeho souvislejší pasáže nebyly publikovány, nejsou a po dobu trvání redakčního anebo recenzního řízení nebudou odevzdány jinde k publikování (např. v jiném časopisu, sborníku nebo monografii). V případě jeho otištění nebude příspěvek (příp. jeho součástí jako textové pasáže, obrazový materiál apod.) znovu publikován bez uvedení původního zdroje. Uvedená pravidla platí také pro jazykové překlady. Text rukopisu a použitý obrazový materiál (fotografie, obrázky, schémata, grafy, tabulky apod.) jsou originálním dílem autora/autorů. V případě, že tomu tak není, je spolu s rukopisem přiložen souhlas majitelů autorských práv k opětovnému publikování převzatého (příp. přeloženého) textového nebo obrazového materiálu v tištěné i digitální podobě.“