

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra antropologie a zdravovědy

Diplomová práce

2019

Mgr. Šárka Fedorcová, DiS.

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra antropologie a zdravotní vědy

Diplomová práce

Mgr. Šárka Fedorcová, DiS.

Hospitační činnost jako forma evaluace učitelů vybraných škol se
zdravotnickým zaměřením

Olomouc 2019

Vedoucí práce: Mgr. Zlatica Dorková, Ph.D.

Prohlášení autora

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 23. 4. 2019

Mgr. Šárka Fedorcová, DiS.

Poděkování

Děkuji Mgr. Zlatici Dorkové, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce a poskytování cenných rad. Děkuji také doc. PhDr. Miroslavu Chráskovi, Ph.D., za pomoc při statistickém zpracování dat.

OBSAH

ÚVOD	6
1 CÍL PRÁCE	7
Teoretické poznatky	
2 UČITEL STŘEDNÍ ŠKOLY	8
2.1 Osobnost učitele	8
2.2 Profesní dráha učitele	10
2.3 Pedagogické dovednosti učitele	10
3 PEDAGOGICKÝ PROCES JAKO ZÁKLADNÍ ČINNOST ŠKOLY	12
3.1 Vzdělávací politika a legislativa ČR	12
3.2 Strategie řízení změny v pedagogickém procesu	13
3.3 Funkce pedagogického procesu	14
3.4 Profesní soudy v učitelství	14
4 EVALUACE A JEJÍ VÝZNAM V ŘÍZENÍ PEDAGOGICKÉHO PROCESU	16
4.1 Pojem evaluace a další přidružené pojmy	16
4.2 Funkce evaluace	18
4.3 Typy evaluace	19
4.4 Formy evaluace	20
4.5 Nástroje evaluace versus hodnocení	20
5 HOSPITACE JAKO FORMA EVALUACE UČITELE	23
5.1 Definice hospitace	23
5.1.1 Tradiční pojetí hospitace	23
5.1.2 Moderní pojetí hospitace	23
5.2 Funkce hospitace	24
5.3 Zaměření hospitace	25
5.4 Typy hospitace	25
5.5 Hospitace podle účelu	27
5.6 Metodika rozvíjející hospitace	27
5.7 Zásady hospitační činnosti	29
5.8 Chyby v hodnocení pracovníků	30
5.9 Dokumentace hospitačních záznamů	30
Praktická část	
6 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI	31
6.1 Rešerše odpovídajících informačních zdrojů	31

6.2 Dílčí cíle, výzkumné problémy, hypotézy	31
6.3 Popis výzkumné metody	33
6.4 Metody použité ke zpracování výsledku výzkumu	33
6.5 Popis výzkumného vzorku	34
6.6 Složení výzkumného vzorku	34
6.6.1 Složení výzkumného vzorku - podle pohlaví a délky praxe	34
6.6.2 Složení výzkumného vzorku - podle pohlaví a délky praxe na jednotlivých školách	35
6.7 Popis průběhu výzkumu	35
6.8 Ověření reliability výzkumného nástroje (dotazníku)	36
6.9 Zpracování dat	39
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU	41
7.1 Potvrzování stanovených hypotéz – hypotéza H1	41
7.2 Potvrzování stanovených hypotéz – hypotéza H2	43
7.3 Potvrzování stanovených hypotéz – hypotéza H3	45
7.4 Potvrzování stanovených hypotéz – hypotéza H4	55
8 DISKUSE	58
8.1 Dodatek k diskusi	60
ZÁVĚR	62
SOUHRN, SUMMARY	64
Souhrn v českém jazyce	64
Souhrn v anglickém jazyce	64
REFERENČNÍ SEZNAM	66
Seznam zkratk	69
Seznam obrázků	70
Seznam tabulek	71
Seznam grafů	72
Seznam příloh	73
Přílohy	
ANOTACE PRÁCE	

ÚVOD

„...každý učitel, který má zájem zlepšovat své profesní postupy, se fakticky stává žákem ve svém profesním společenství a konec konců může být prostřednictvím reflexe své práce i sám sobě učitelem.“ (Slavík et al., 2017, s. 183)

Decentralizace českého vzdělávacího systému s sebou přináší značnou míru autonomie a z ní vyplývající větší zodpovědnost za vzdělávací proces již na úrovni samotných škol a učitelů v nich působících. Legislativa spolu s kurikulárními dokumenty stanoví potřebu interní evaluace, tzv. autoevaluaci, jako součást vlastního hodnocení školy, přičemž nejsou určena její přesná kritéria. Ředitelé škol přitom plně zodpovídají za řízení pedagogického procesu.

K tomu, aby se činnost školy ubírala žádoucím směrem, je zapotřebí zpětné vazby, na základě reflexe dosavadního průběhu činnosti. Jedním z významných prostředků kontrolní činnosti školy, konkrétně výchovně vzdělávacího procesu, je hospitace. Pojetí hospitační činnosti u učitelů v ČR se však zdá být značně byrokratické. Hospitace bývá vnímána jako nutné zlo, nástroj kontroly či měřítko hodnocení výkonu učitele, které s sebou přináší značný stres a psychickou zátěž. Hospitace by však měla být pro učitele přínosem, vodítkem, možností zlepšení své pedagogické činnosti a obohacením svých pedagogických zkušeností spolu s inspirací jak pro učitele v začátcích své pedagogické praxe, tak pro učitele s delší pedagogickou praxí.

Cílem diplomové práce je poskytnout aktuální kvantifikovaný pohled učitelů vybraných škol se zdravotnickým zaměřením na hospitační činnost jako formu evaluace. Diplomová práce je teoreticko-výzkumná a je zpracována na základě osobního zájmu a zkušeností autorky s hospitační činností. Teoretická část práce je zaměřena na učitele střední školy, vzdělávací politiku a legislativu v ČR se zaměřením na interní evaluaci škol, prostřednictvím hospitační činnosti. Získané údaje vycházejí z tradičního i moderního pojetí kontrolní činnosti výchovně vzdělávacího procesu. Praktická část práce je zaměřena na kvantitativní výzkumné šetření, v rámci kterého bylo osloveno celkem 31 středních škol se zdravotnickým zaměřením v České republice, s cílem získat co největší množství dat prostřednictvím nestandardizovaného dotazníku, vztahujících se k problematice hospitační činnosti.

1 CÍL PRÁCE

Hlavní cíl

Poskytnout aktuální kvantifikovaný pohled učitelů vybraných škol se zdravotnickým zaměřením na hospitační činnost jako formu evaluace.

Dílčí cíle

Dílčí cíl 1

Popsat a analyzovat rozdíl v názorech na počet hospitací ve vyučovací hodině u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí.

Dílčí cíl 2

Popsat a analyzovat délku přípravy na vyučovací hodinu u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí.

Dílčí cíl 3

Popsat a analyzovat stres u hospitovaného učitele v případě předem hlášené a neohlášené hospitace ve všech jejich fázích.

Dílčí cíl 4

Popsat a analyzovat rozdíl v názorech na přínos hospitace u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí.

Teoretické poznatky

2 UČITEL STŘEDNÍ ŠKOLY

Učitel je „*osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 326)

2.1 Osobnost učitele

Osobnost učitele hraje celkově významnou roli v řízení pedagogického procesu. Nahlédneme-li do historie, zjistíme, že již za doby antických učenců byl kladen důraz na osobnostní rysy učitelů. Formulací vytyčených požadavků na osobnost učitele se zabývalo již mnoho pedagogů včetně J. A. Komenského (Průcha, 2017).

Každý učitel, ať už budoucí či stávající, by si měl být vědom smyslu učitelské profese. Smyslem učitelství by mělo být uvědomění si potřeby předávání kulturních hodnot z generace na generaci. Ovšem plně uvědoměným učitelem neznámá pouze mít precizní znalosti a dovednosti, ale v první řadě být opravdovou „osobností.“ Učitelé by si měli uvědomit, že jejich jednání výrazně ovlivňuje a formuje osobnosti žáků (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011).

Dvořáček (2014) uvádí, že mezi hlavní psychické předpoklady, které by měl učitel mít, patří stabilita osobnosti, vyrovnanost, zdravé sebevědomí, cit pro spravedlnost, trpělivost, aktivita. Měl by také umět pohotově a přiměřeně řešit náhle vzniklé situace. Samozřejmostí je inteligence, umění rétoriky a kladný vztah k žákům. Učitel by měl být do jisté míry filantropista. Z běžné praxe je známo, že někteří učitelé mají velmi podobný styl práce. Švýcarský psycholog Christian Caselmann zpracoval v roce 1949 typologii osobnosti učitelů. Podle něj má profese učitele dvě zaměření, a to na žáka a na obor, který vyučuje. Učitel logotrop je ten, který zaměřuje svoji pozornost spíše na předmět. Tento typ učitele dokáže žáky zaujmout ve svém oboru, je dobrý didaktik. U učitele paidotropa převládá zájem o žáky a jejich individuální problémy, nad zájmem o předmět. Učitel má téměř mateřský vztah k žákům, zaměřuje se na psychologickou problematiku žáků v obecné rovině. Další typologie sahá do doby Hippokrata. Jeho typologie temperamentu obsahuje čtyři základní temperamentové typy osobnosti a to sangvinik, choleric, flegmatik a melancholik. Pro povolání učitele je podle Hippokrata vhodný sangvinik, což je člověk s expresivností, snadno

navazuje kontakt s druhými lidmi, má dobré komunikační schopnosti. Stěžejním bodem je jeho povrchnost a lehkomyšlnost. Učitel cholerik je člověk aktivní, rychle až ukvapeně reagující, se sníženým sebeovládáním. Flegmatik vytváří klidný ethos, často se u něj objevuje malá reakční pohotovost. Melancholik je empatický, romantický, ovšem značně citově zranitelný a vykazuje nízkou aktivitu. Hippokratovu typologii temperamentu rozvinul německý psycholog Hans Eysenck. Čtyři výše zmíněné typy temperamentu rozvinul o emoční stabilitu a labilitu, dále o introverzi a extroverzi. Pro povolání učitele je vhodný extrovert, což je osoba otevřená lidem, družná, na rozdíl od introverta, což je člověk uzavřený, který těžce navazuje kontakt s lidmi. Existuje také typologie učitele, která se zaměřuje na převažující styl řízení. Tzv. autokratický učitel plně využívá své dominantní postavení ve třídě, často žáky trestá, kontroluje a napomíná, má pocit neomylnosti. Vůči žákům je neempatický, neřeší s nimi problémy, neumožňuje rozvíjet jejich samostatnost. Liberální učitel je opakem předchozího typu. Vyučovací proces je neřízený, učitel se vyhýbá řešení sporů, brání se rozhodování a žáci mají abnormální volnost. Sociálně integrativní, tzv. demokratický styl učitele se jeví jako ideální pro učitelské povolání. Uplatňuje svoji vedoucí roli ve vyučovacím procesu, ale zároveň umožňuje žákům iniciativu a samostatnost. Praktikuje vzájemnou diskusi se žáky, trvá na dodržování pravidel, které si spolu se žáky stanoví, i za cenu případných trestů. Je přátelský a má spontánní osobnostní autoritu. Autorita hraje významnou roli v učitelském povolání. Rozlišují se dvě formy autority, a to formální a neformální. Formální autorita je dána společenskou rolí učitele a neformální autorita vyplývá z přirozeného respektu žáků k učiteli, což je dáno osobitostí, odbornými znalostmi a celkově kladným vztahem učitele k jeho povolání.

Windham (1988) uvádí, že mezi relevantní osobnostní charakteristiky učitele patří stupeň dosaženého vzdělání učitele, rozsah výcviku a specializace v předmětech či oborech, věk, profesní zkušenosti, etnická příslušnost, komunikační schopnosti a postoje.

Makonj (in Andrysová, 2016, s. 12) uvádí, že „*zaposloucháme-li se dobře do spojení typu velká herecká osobnost, významná učitelská osobnost, odvodíme z nich snadno, že určitá povolání vyžadují určité zvláštní utváření osobnosti, a že dokonce i sám výkon takového povolání člověka charakterizuje, tj. dotváří jeho osobnost...Všimněme si toho, že právě u povolání lze mluvit o **profesionální osobnosti**, zatímco u zaměstnání to nejde. Běžně lze říci lékařská, umělecká, vědecká osobnost, sotva však řekneme poštovní, administrativní, pokladní osobnost...O povolání už víme z vazby povolání k něčemu, že je svázáno s nějakým posláním...Učitelství je stav. Učitel nemůže své učitelství odložit. Učitelem je vždy a za všech okolností.*“

2.2 Profesní dráha učitele

Učitelství je stresové zaměstnání. Na učitele je kladeno čím dál více nároků, ať už ze strany žáků, studentů, rodičů, kolegů, řídicích pracovníků nebo politiky vůbec. Učitelé jsou vystaveni kritice zejména ze strany ředitelů škol, inspektorů, nebo také rodičů. Očekává se, že budou mít nejnovější poznatky vztahující se k vyučovanému předmětu a všeobecně široký rozhled. Někdy mají jen omezené možnosti zasahovat do řízení školy a přijímaných rozhodnutí. Jedním z významných stresorů je i vlastní pocit plně nedosažené profesionální úrovně vzdělanosti (Fontana, 2014).

Je všeobecně známo, že kvalita učitelů se odvíjí od zájemců, kteří se ucházejí o studium učitelství. Ve všech vyspělých zemích je zájem o učitelství relativně vysoký, i když šance na přijetí k tomuto studiu je poměrně nízká (Průcha, 2017).

Začínající učitel je ten, který má vysokoškolské vzdělání a pedagogickou způsobilost, ovšem chybí mu pedagogická zkušenost. Je v začátcích své profesní dráhy. Časově nelze toto období přesně vymezit, protože záleží na typu škol, aprobaci, úvazku, zkušenostech učitele. Obvykle je začátečnictví stanoveno na pět let profesní praxe (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Termín začínající učitel neboli profesní start učitele se běžně užívá v odborné české i zahraniční literatuře. V některých zemích je zavedena instituce uvádějícího učitele. Zkušený učitel ve škole vede učitele-záčátečníka po metodické stránce. V ČR byla instituce zavedena v 70. letech, ovšem dnes se v našich školách „povinné uvádění učitele do praxe“ neprovádí. Po období profesního startu následuje období stabilizace, přičemž je učitel ve výzkumech označován za experta. V české terminologii jako zkušený učitel. Tento učitel již nepotřebuje soustavnou odbornou pomoc. Konečnou etapou období profesní dráhy je označení učitele jako tzv. konzervativní neboli „vyhasínající.“ Tito učitelé se zvýšeně zajímají o výdělek, kladou důraz na hodnotu svého zdraví a životní pohody a dobrý pracovní kolektiv (Průcha, 2017).

2.3 Pedagogické dovednosti učitele

Pedagogické dovednosti jsou definovány jako „jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení.“ (Kyriacou, 2012, s. 18)

Existují tři prvky pedagogických dovedností. Vědomosti, rozhodování a činnost. Vědomosti zahrnují veškeré poznatky učitele a jeho vědomosti, které mají vliv na proces

vyučování a učení. Rozhodování zahrnuje způsob myšlení a rozhodování během přípravy na vyučovací jednotku i po ní, se zaměřením na co nejefektivnější dosažení vzdělávacích cílů. Činností se rozumí chování učitele, které by mělo napomoci s učením žáků. Mezi základní pedagogické dovednosti patří plánování a příprava, tedy dovednost zvolit adekvátní výukové cíle dané vyučovací jednotky, cílové dovednosti žáků a vhodné prostředky pro dosažení těchto cílů. Dále realizace vyučovací jednotky, což značí dovednost udržet pozornost žáků, jejich zájem s aktivní účastí při výuce. Co se týče klima třídy, je třeba vytvořit a udržet kladný postoj žáků k vyučování, včetně jejich motivace k aktivní účasti ve vyučovacím procesu. Mezi další pedagogickou dovednost se řadí kázeň, která by měla být zaměřena na dovednost udržet pořádek a vyřešit projevy nežádoucího chování žáků. V souvislosti s hodnocením prospěchu žáků je žádoucí dovednost hodnotit výsledky žáků aplikovaných při formativním a sumativním hodnocení. V rámci reflexe vlastní práce a evaluace by měla být dovednost hodnotit vlastní pedagogickou činnost s cílem jejího budoucího zlepšení (Kyriacou, 2012).

3 PEDAGOGICKÝ PROCES JAKO ZÁKLADNÍ ČINNOST ŠKOLY

„Pedagogický proces je výchovně-vzdělávací proces, komplex vzájemně se podmiňujících vztahů a souvislostí mezi podmínkami a prostředky výchovného působení zaměřeného na cílevědomé utváření osobnosti.“ (Trojan, 2017, s. 13)

3.1 Vzdělávací politika a legislativa ČR

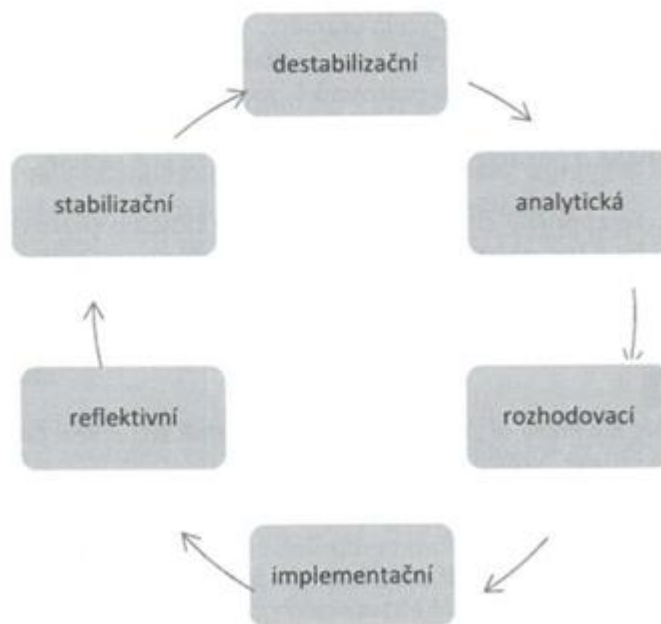
„Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)“ spolu s vyhláškou „ č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, ve znění vyhlášky č. 225/2009 Sb., 195/2012 Sb“ jsou zaměřeny na dlouhodobé záměry, výroční zprávy a vlastní hodnocení škol. Vlastní hodnocení školy čili autoevaluace je východiskem pro zpracování výroční zprávy. § 7 této vyhlášky je zaměřen na obsah a zpracování výroční zprávy, § 8 popisuje záměr vlastního hodnocení školy a § 9 stanoví termíny a pravidla vlastního hodnocení školy. Rozsah vlastního hodnocení školy není přesně vymezen. Hodnocení by však mělo vypovídat o dosažení cílů, které jsou stanoveny v Rámcovém vzdělávacím programu (dále jen RVP) a ve Školním vzdělávacím programu (dále jen ŠVP), v jakých oblastech škola dosahuje dobrých a horších výsledků, včetně navržených opatření pro zlepšení. Vlastní hodnocení školy je výsledkem dlouhodobě konaného posuzování, kdy škola využívá různé nástroje kontroly, včetně hospitace.

Priority vzdělávací politiky se v průběhu času dost změnily. Do roku 2007 byla v dlouhodobých záměrech zdůrazňována témata související s cílem a obsahem vzdělávání včetně reformy. Po roce 2007 se kladl důraz na zajištění kvality a zavádění systému kvality, sebehodnocení a hodnocení vzdělávacích výsledků. Tzv. Bílá kniha a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy 2002 byly zaměřeny na celoživotní učení. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy od roku 2005 pojednává o dalším vzdělávání. Od roku 2005 se strategické dokumenty považují za jeden z hlavních směrů rovné příležitosti ke vzdělávání. Tyto formulace byly začleněny do dokumentu Strategie 2020, který byl schválen vládou dne 9. července 2014. Strategie je výsledkem práce expertů. Vychází z dat veřejně dostupných a z materiálů, které poskytlo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT). Vznikla na základě potřeby strategického rámce pro rozvoj vzdělávací soustavy v ČR. Součástí této strategie byl závazek provést externí

vyhodnocení jejího naplňování, s cílem posoudit vývoj vzdělávací politiky ve vztahu k vytyčeným cílům. Dle Strategie 2020 nemá česká vzdělávací politika dostatečně srozumitelně vymezeny dlouhodobé strategie. Na základě této skutečnosti jsou vymezeny pro období do roku 2020 tři hlavní průřezové priority. Jedná se o snížení nerovnosti ve vzdělávání; podporu kvalitní výuky a učitelů jako klíčové komponenty a efektivní řízení vzdělávacího systému. Z výsledné zprávy „*Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*“ mimo jiné vyplývá, že zcela zásadním nástrojem zvyšování kvality vzdělávání v ČR je hodnocení na úrovni školy. Strategie klade důraz na externí hodnocení školy formou České školní inspekce (dále jen ČŠI). Co se týče podstaty provázanosti externí a interní evaluace, ve strategii není specifikována podpora vlastního hodnocení škol. Rovněž ze strany zřizovatele není navýšena podpora škol (Kašćák et al. 2017).

3.2 Strategie řízení změny v pedagogickém procesu

Dnešní doba bývá právem nazývána dobou turbulentní, vzhledem k rapidní výměně informací a následným požadavkem reagovat na ně adekvátním způsobem. Školy se dostávají do situace, kdy na jedné straně společnost očekává schopnost připravit její žáky na život za cca 20 let. Všichni aktéři školy včetně školské politiky by měli pozorně sledovat vývoj nových trendů a potřeby společnosti promítající se do budoucna. Je třeba si plně uvědomit, že pro žáka, který nyní navštěvuje první třídu, s případnou vizí studia na vysoké škole za zhruba 18 let, nemá ČR ani resort školství svůj strategický plán na tak dlouhé období do budoucna. Na druhé straně je zřejmá tendence protěžovat školy jako tzv. pozitivně konzervativní instituce, které mají svoji tradici a hodnotu. První problém nastává při samotném rozhodování, kdy změnu zahájit, zda je v souladu s postoji ostatních zainteresovaných aktérů školy. Mezi zásady správného řízení změn patří pečlivá analýza impulsu a dosavadních podmínek, formulace jasných cílů a postupů, vhodná komunikace a rozhodnutí o míře přístupu k informacím, dodržení potřebných etap a zvážení všech kroků z časového hlediska, vytvoření silných přesvědčovacích skupin uvnitř týmu a uplatnění prvků správného řízení. Řízení změny musí mít svoji posloupnost, vývoj s jednotlivými dílčími etapami (viz Obrázek 1). Jejich správná a včasná realizace umožní efektivnější zavedení změny ve škole. Úkolem managementu školy je, v případě zásadní změny, zainteresovat do procesu změny všechny pracovníky, kteří bohužel, jak je všeobecně známo, vnímají jakoukoliv změnu negativně. Z tohoto důvodu je potřebné pracovníky správně namotivovat (Trojan, 2014).



Obrázek 1. Dílčí fáze procesu změny (Trojan, 2014)

3.3 Funkce pedagogického procesu

Dle Ryse (1975) je pedagogický proces procesem řízeným. Termín pedagogický proces je běžně používán ve stávajících dokumentech českého vzdělávacího systému spolu s legislativou, přičemž základní pedagogické publikace jako je pedagogický a andragogický slovník tento pojem neuvádějí, i přestože je tento pojem již dlouhodobě používán v zákonné sféře českého vzdělávacího systému. Na pedagogický proces je možno nahlížet ze dvou rovin. V širším pojetí je pedagogický proces cesta, směřující k naplnění strategie vzdělávání, přičemž jeho realizace se uskutečňuje na úrovni státní vzdělávací politiky. V užším pojetí je náplní konkrétního ŠVP s konkrétními činnostmi pedagogickými. Pedagogický proces je tedy komplex edukačních činností školy, spolu s pedagogickými pracovníky cíleně působící na žáka ve smyslu kultivace jeho kompetencí a cílevědomého utváření jeho osobnosti. Je považován za nejdůležitější činnost každé školy. Má stránku jak vzdělávací, tak výchovnou, se značnou variabilitou. Proces se liší podle typu a obsahu jednotlivých předmětů a podle způsobu vyučování jednotlivých učitelů (Trojan, 2017).

3.4 Profesní soudy v učitelství

„Profesní soudy a s nimi spjaté úsudky jsou základními stavebními prvky popisu a hodnocení výuky ve dvou základních rovinách: jednak jako předběžně připravené kategorie –

kritéria hospitačního záznamu, jednak jako nové formulace utvářené teprve na podkladě pozorování výuky.“ (Slavík et al., 2017, s. 240)

Profesní soud o výuce vypovídá o míře a hloubce pochopení profesionála toho, co se ve výuce děje a zároveň je to základní stavební prvek vzájemného porozumění o kvalitě výuky mezi všemi účinkujícími na pedagogické půdě. Naproti profesním soudům stojí soudy laické. Jedná se o soudy žáků, případně jejich rodičů nepedagogů o kvalitě výuky. Tyto soudy však nejsou podloženy znalostí poznatků a norem z pedagogické praxe. Z toho vyplývá, že soudy profesní by měly mít podstatně vyšší vypovídací hodnotu. Za ideální vizi by se dala považovat existence nejhodnotnějšího soudu pro danou situaci, na které by se shodli všichni lidé s nejlepšími profesními dispozicemi. Tento stav absolutní shody profesních soudů ovšem neexistuje. Naopak, absolutní odlišnost nebo náhodná shoda by popřely podstatu profesionality (Slavík et al., 2017).

4 EVALUACE A JEJÍ VÝZNAM V ŘÍZENÍ PEDAGOGICKÉHO PROCESU

Reflektování a evaluace vlastní práce učitele je přirozenou součástí tohoto povolání. Bez nich by učitel nemohl úspěšně plnit všechny požadavky, které jsou na něj kladeny, včetně plánování, organizování, pozorování a hodnocení činností, které vykonává. Každý učitel se však liší ve způsobu provedení sebehodnocení (Kyriacou, 2012).

4.1 Pojem evaluace a další přidružené pojmy

Evaluace. *„Podle Pattona (2008) je evaluace činností, která zahrnuje systematický sběr údajů charakterizujících intervence, způsoby jejich fungování a výsledky, k nimž dospívají. „M. Q. Patton (1982) v této souvislosti dále poukazuje, že cílem evaluací je zvýšit kvalitu těchto intervencí, posílit jejich efektivitu, popsat mechanismy jejich fungování a přinést konkrétním zainteresovaným stranám podklady, na jejichž základě mohou rozhodnout o jejich dalším směřování.“ (Hendl, Remr, 2017, s. 273)*

Dle Hendla a Remra (2017) je evaluace velmi zásadní systematická a kontrolovaná činnost, která má své nezastupitelné místo v rozhodovacím procesu. Pomáhá stanovit zodpovědnost, identifikuje příklady dobré praxe a působí jako nástroj soustavné reflexe vykonávaných činností, včetně získávání zpětné vazby o činnostech právě probíhajících.

Evaluační pole kvality. *„Evaluační pole je hierarchický dynamický systém kritérií pro určitou předmětnou oblast hodnocení, který je vymezený obsahem a rozsahem hodnocených jevů a strukturou jejich vzájemných vztahů.“ (Janík et al., 2013, s. 148)*

Hodnocení. Bývá považováno za nepromyšlené a nahodilé hodnocení dané skutečnosti. Některá literatura poukazuje na rozdíl mezi evaluací a hodnocením, přičemž běžně v praxi se tyto pojmy prolínají. Například ve školní legislativě je uveden termín hodnocení (Trojanová, 2017).

Autoevaluace. Autoevaluace je typem hodnocení instituce jejími vlastními pracovníky. Z hlediska rolí jednotlivých zainteresovaných stran je evaluací, při níž splývá posuzovaný objekt s rolí evaluátora (Hendl, Remr, 2017).

Autoevaluace školy. Znamená vlastní hodnocení neboli sebehodnocení školy (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Metaevaluace. Metaevaluací se rozumí evaluace již proběhlé evaluace. Cílem je ověření, do jaké míry provedená evaluace odpovídá zadání, očekávání a standardům (Schwandt, Halpern 1988).

Sebehodnocení neboli sebereflexe. Je „*proces vlastního hodnocení pedagogického pracovníka.*“ (Trojanová, 2017, s. 71)

Kontrola. Je „*předstupněm hodnocení, protože zjišťuje skutečný stav v určité oblasti.*“ (Trojan, Trojanová, Puškinová, 2015, s. 59)

Kvalita. Na vymezení pojmu kvalita je možno nahlížet ze tří přístupů. Prvně se jedná o normativní přístup, dále analytický a empirický. Normativní přístup zdůrazňuje úlohy vzdělávání včetně jeho institucí. Tento přístup se uplatňuje v rámci stanovení cílů, obsažených v dokumentech vzdělávací politiky apod. Analytický přístup zkoumá různé varianty pojmu kvalita včetně způsobu jeho užití v diskusi o vzdělávání. Empirický přístup je zaměřen na faktické působení vzdělávacích institucí, s jejich stanovenými úlohami (Janík et al., 2013).

„*Pojem kvalita je odvozen z latinského slova qualitas, které označuje vlastnost určitého předmětu či osoby.*“ (Terhart, 2000, s. 814)

Pojem kvalita je velmi různorodý. Jen na akademické sféře dochází ke střetu kvantitativních a kvalitativních metodologů ve vymezení tvrdých a měkkých indikátorů kvality vzdělávání. Za tvrdé indikátory se považují ty, které směřují k efektivitě. Měkké indikátory směřují ke kvalitě. Zaměřují se na morální hodnoty, ethos, kulturu a kvalitu školy. Na školsko-politické půdě dochází ke sporům ohledně hodnocení škol a školských systémů, kdy jsou jednoznačně upřednostňovány kvantitativní přístupy pro svůj přehled o výkonu žáků, rychlém získání velkého množství dat, která lze statisticky vyčíslit a širokospektrně využít. Jako negativum lze spatřovat v nemožnosti interpretace kvality porozumění učiva žákem a kvalitu procesu výuky. Pojem kvalita může být také zaměněn s pojmem hodnota, přičemž u hodnotné vlastnosti se jedná o druhý stupeň určení, následující po vlastnosti ve smyslu kvalita (Janík et al., 2013).

„*Ve snaze pojmenovat úroveň kvality vyšší než vysokou, tj. výjimečnou, se nově prosazuje pojem excellence.*“ (Janík et al., 2013, s. 20)

Efektivita. Pojem efektivita a kvalita spolu úzce souvisí. Oba mají za cíl zhodnotit a porovnat aktuálně pozorovaný jev s jeho alternativou a vymežit stupeň přijatelnosti stavu hodnoceného systému (Janík et al., 2013).

Akontabilita. Švec (1995, s. 163) vymezuje „*akontabilitu jako adresnou zodpovědnost vzdělávací instituce za kvalitu poskytovaných služeb a vzdělávací výsledky, aby*

se bilančně prokázala adekvátnost poskytnutých prostředků pro dosažení kontrolovatelných cílových výkonů.“

4.2 Funkce evaluace

Kyriacou (2012) uvádí několik funkcí hodnocení. Slouží jednak jako zpětná vazba pro učitele o jejich práci, zda se jim podařilo dosáhnout vytyčených cílů, jako zpětná vazba pro žáky o jejich prospěchu a schopnostech. Hodnocení by mělo žáky motivovat. Mělo by být součástí dokumentu o prospěchu žáka, včetně aktuálního prospěchu žáka a dosažené úrovně vzdělání. V neposlední řadě by mělo sloužit k možnosti posouzení připravenosti žáka pro následné učení.

Evaluace bývá často kritizována pro svoji nepřesnost, nespolehlivost a deformaci výuky včetně osnovy. Faktem je, že výsledky evaluace nemívají pozitivní vliv na budoucí výkon učitele. Přesto se bez ní učitelé neobejdou. Je považována za významnou součást řízení pedagogického procesu. Evaluace učitele inspiruje, utváří, motivuje a poskytuje zpětnou vazbu pedagogické činnosti učitele (Petty, 2013).

Systematické vedení záznamů a jejich kontinuální vyhodnocování vede k promyšlenějšímu pojetí výuky, výběru účinnějších strategií a vyvarování se chyb. K osvojení si žádoucích profesionálních návyků, u začínajících učitelů, přispívá rozbor vlastních zápisů s následnou diskusí se zkušeným kolegou nebo oborovým metodikem. Poskytování odborné podpory začínajícím učitelům ze strany zkušeného kolegy by nemělo být zaměřeno pouze na kvalitu výuky a navýšení didaktických kompetencí. Mělo by být zohledněno výchovné i psychologické působení na žáky. Při společném rozboru vyučovacího procesu by měla být pozornost zaměřena na uvědomění si mezilidských interakcí ve třídě a porozumění individuálním vzdělávacím potřebám některých žáků. Je žádoucí neopomíjet zdroje učitelovy duševní zátěže. Analýzou je možno dojít k sebereflexi emočních reakcí a pedagogické odezvy na chování žáků, včetně uvědomění si toho, které kázeňské prostředky jsou nejefektivnější a jaký mají praktický dopad. Ředitel spolu s uvádějícím učitelem nesou určitou míru zodpovědnosti za kvalitu výchovné péče o žáky a osvojení si etických principů povolání učitele u začínajících učitelů. Doporučuje se vytvořit psychologické klima, které usnadňuje vyjádřit osobní pochybení či trápení u učitele. Do komplikované situace, která se jeví jako zdánlivě neřešitelná, se může dostat začínající i zkušený učitel. V tomto případě je na místě využít odbornou pomoc s metodickou podporou. Jednou z možností odborné podpory se nabízí Balintovská kolegiální intervize. Jedná se o setkání učitelů, kteří si

vyměňují své zkušenosti, názory, nápady a metody, jak obtížnou situaci řešit. Intervizi využívají i školní psychologové spolu s pedagogickým sborem. Důležitým předpokladem pro kolegiální intervizi je přiznat si, že mám určitý problém, se kterým si nevím rady a potřebuji pomoc s jeho vyřešením. Je nutné se zamyslet nad tím, co od druhých očekávám. Zda mi postačí pouze si vyslechnout názory druhých a urovnat si tak vlastní myšlenky, nebo zda potřebuji zpětnou vazbu s podporou při přezkoumání situace, či chci požádat o metodickou pomoc při řešení výukového problému. Podstatné je popsat jasně a srozumitelně situaci, která je pro mne zatěžující, včetně uvedení případných nejasností, které pocítujeme ve spojení s danou situací. Poté, bez přerušování či argumentačních vstupů je třeba vyslechnout názory ostatních odborníků a na jejich základě dojít k závěru. Kolegiální podpora je považována za jeden z významných faktorů sloužících nejen k dalšímu odbornému růstu, ale také k ochraně pedagogických pracovníků před syndromem vyhoření (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018).

4.3 Typy evaluace

Rozlišujeme dva typy evaluace, externí a interní. Externí evaluace je hodnocení prováděné ČŠI. Ta nedávno zveřejnila nová kritéria kvalitní školy. Jsou rozdělena do pěti oblastí, s názvy Koncepce a rámec školy, Pedagogické vedení školy, Kvalita pedagogického sboru, Výuka a Vzdělávací výsledky žáků. Jsou členěna dle jednotlivých typů škol. Pro předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, střední všeobecné vzdělávání charakteru gymnázií, střední odborné vzdělávání, základní umělecké vzdělávání, školní družiny a kluby, domovy mládeže, internáty, diagnostické a výchovné ústavy, střediska volného času, střediska výchovné péče, dětské domovy se školou a školská poradenská zařízení (Trojan, 2017).

ČŠI provádí inspekční činnost, se zaměřením na získání a analýzu informací o vzdělávání a o činnosti škol a školských zařízení, které jsou zapsány ve školském rejstříku, analyzuje efektivitu vzdělávací soustavy, podmínky, průběh a výsledky vzdělávání. Analyzuje plnění Školního vzdělávacího programu (dále jen ŠVP) v souladu s Rámcovým vzdělávacím programem (dále jen RVP), kontroluje dodržování právních předpisů a manipulaci s přidělenými finančními prostředky ze státního rozpočtu školám a školským zařízením (Česká školní inspekce, 2018).

Interní evaluace hodnotí procesy, které probíhají uvnitř školy. Zaměřuje se na efektivitu činností, často je nazývána sebehodnocením neboli autoevaluací (Rýdl, 1998).

Výsledky, které jsou získané autoevaluací, pomáhají škole v rozhodování a plánování, s cílem žádoucího a efektivního rozvoje. Slouží jako zpětná vazba a východisko pro další

činnost. Jedná se o strukturované a systematické hodnocení dosažených cílů, které byly předem určeny, celým pedagogickým týmem. Autoevaluace je proces s několika fázemi. První fáze je motivační, druhá fáze je přípravná, třetí fáze je realizační, čtvrtá fáze je evaluační a pátá fáze je korektivní. V motivační fázi jde o uvědomění si podstaty autoevaluace pracovníky školy. Přípravná fáze je zaměřena na určení cílů, obsahu, podmínek, kritérií a indikátorů. Záleží na škole, kterou oblast zvolí k evaluaci. Doporučuje se volit ty oblasti, u kterých se nedaří naplňovat vize, kritizované oblasti, nebo nově zaváděné. V realizační fázi dochází ke sběru dat a informací, které bývají časově náročné. Evaluační fáze se zaměřuje na zpracování a vyhodnocení získaných informací. Zásadou by měla být upřímnost, otevřenost a citlivost získaných údajů. Korektivní fáze je zaměřena na vyčlenění konkrétních problémů, které budou dále zpracovávány, budou voleny metody k odstranění nedostatků, vyzdvihnuty odhalené přednosti, provedena korekce se zahájením činností, které byly uskutečňovány během autoevaluace. Přestože základním příjemcem výsledků autoevaluace je management školy a pedagogický tým, výsledky slouží také jako podklad pro výroční zprávu o škole. Z praxe je známa značná opatrnost ve vztahu k autoevaluačním procesům díky nevhodnému znění dříve platné vyhlášky č. 15/2005 Sb. Ta stanovovala povinnost škol předkládat jejímu zřizovateli autoevaluační zprávu. Docházelo tak k formulování autoevaluační zprávy na základě zkreslených údajů ve prospěch školy. V současné době je tato nesrovnalost odstraněna (Trojan, 2017).

4.4 Formy evaluace

Rýdl (1998) vymezuje tři základní formy evaluace ve školském prostředí. Evaluaci jako kontrolu a posuzování činností žáků s využitím široké škály nástrojů, dále evaluaci jako vědecký výzkum s cílem získat poznatky například z projektů či pokusů a evaluaci jako proces sebereflexe, plánování a dalšího rozvoje, přičemž kritéria úspěšnosti si stanovují jednotlivé školy samy.

4.5 Nástroje evaluace versus hodnocení

„Evaluačním nástrojem rozumíme spolehlivou metodu nebo techniku sběru dat pro účely vlastního hodnocení školy nebo postupy podporující různé fáze evaluačního procesu.“
(Evaluační nástroje, 2018)

„Nástroje hodnocení jsou konkrétní činnosti, které slouží ke sledování práce pedagogického pracovníka a na základě nichž probíhá následné hodnocení.“ (Trojanová, 2017, s. 36)

Národní ústav odborného vzdělávání (dále jen NÚOV) nabízel v rámci národního projektu MŠMT s názvem „Cesta ke kvalitě“ přehled evaluačních nástrojů k ověření a vyzkoušení pro určitý typ škol. Projekt byl realizován v období 2009 až 2012. Evaluačních nástrojů bylo nabídnuto celkem třicet. Pro střední odborné školy (dále jen SOŠ) bylo nabídnuto dvacet osm nástrojů ze třiceti. Názvy evaluačních nástrojů pro SOŠ měly toto znění: Školní výkonová motivace žáků; Dobrá škola; Postoje žáků ke škole; Příprava na změnu; Interakce učitele a žáků; Strategie učení se cizímu jazyku; Klima učitelského sboru; Rámec pro vlastní hodnocení školy; Učíme děti učit se; 360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení; ICT v životě školy-Profil školy 21; Internetová prezentace školy; Anketa pro rodiče; Skupinová bilance absolventů; Poradenská role školy; Předcházení problémům v chování žáků; Klima školní třídy; Metody a formy výuky; Připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání; Rámec profesních kvalit učitele; Klima školy; Anketa pro žáky; Analýza dokumentace školy; Zpětná vazba absolventů a firem; Profesní portfolio učitele; Mapování cílů kurikula. Záleželo čistě na ředitelích jednotlivých škol, zda tyto nástroje použijí či nikoliv (Přehled evaluačních nástrojů, 2018).

Evaluačním nástrojem mohou být dotazníky pro žáky, rodiče, učitele, pohospitační dokumenty, jiné záznamové listy, kroniky školy, didaktické testy, rozhovory se žáky nebo s rodiči apod. Evaluační nástroje jsou předem ověřovány, tzv. standardizovány. Ověřovací proces má za úkol získat a pak poskytnout dostatek informací o tom, jak nástroj správně použít a interpretovat výsledky. Principem je sběr zkušeností z různých škol. U kvantitativních nástrojů jde o získání celkových výsledků z ostatních škol a následné srovnávání s výsledky školy vlastní s cílem získat podnětné informace (Evaluační nástroje, 2018).

K nástrojům, které se nejčastěji používají ve škole a školských zařízeních ke sledování a hodnocení práce pedagogických pracovníků patří pozorování, rozbor (analýza) dokumentů, porady, rozhovor, dotazník, portfolio a volný popis. Nejčastěji používaným nástrojem je pozorování, ve smyslu hospitace. Hospitace, jako hodnotící nástroj, je často užívána i ČŠI. Trojanová uvádí, že v rámci pozorování pozorovatel nemusí být přítomen po celou dobu ve vyučovací hodině, ale je možné provést jen tzv. náhled do hodiny, kdy sleduje pouze její část. Tyto náhledy by měly být uskutečňovány na základě potřeby daného vyučujícího, nebo jako zacílená činnost vedení školy s možným pozorováním žáků v určité činnosti. Druhým

nejčastějším typem hodnotícího nástroje je analýza dokumentů. Jedná se o jakoukoliv písemnost, která souvisí s činností učitele. Patří zde i materiály pedagogické dokumentace, jako například třídní výkaz, třídní kniha, podklady pro pedagogickou radu apod. Další nástroj hodnocení je rozhovor. Rozhovor se obvykle samostatně nevyužívá. Používá se v rámci pohospitačního rozhovoru. Volný popis je dalším nástrojem hodnocení. Spočívá v učitelově volné reprodukci události, nebo formou písemné zprávy. Tento typ nástroje je vhodné použít např. bezprostředně po skončení školní akce. Dalším hodnotícím nástrojem je dotazník, pomocí kterého je možné zjistit spokojenost či nespokojenost žáků a rodičů s proběhlou mimoškolní akcí. Výhoda dotazníku spočívá v možnosti oslovení většího počtu respondentů a v poměrně snadném rozeslání dotazníku včetně jeho vyhodnocení. Dalším nástrojem jsou porady. Porada jako hodnotící nástroj by měla mít určitou strukturu, ve které nebude na první pohled zřejmé, že se bude jednat o nástroj hodnocení. Portfolio je nástroj, kterým se sleduje profesní rozvoj učitele. Zahrnuje veškeré dokumenty z výchovně-vzdělávací činnosti učitele, včetně dokladů ze vzdělávání (Trojanová, 2017).

5 HOSPITACE JAKO FORMA EVALUACE UČITELE

Dle Ryse (1975, s. 10-11) lze hospitaci chápat „jako formu získávání informací o práci, o jejích metodách, organizaci a pracovních výsledcích u jednotlivých učitelů (i učitelských kolektivů) z hlediska získávání zkušenosti hospitujícího nebo z hlediska potřeb pedagogického řízení školní výchovně vzdělávací práce. Jejimi základními prostředky jsou pozorování a rozhovor (interview).“

5.1 Definice hospitace

Hospitace bývá definována jako „návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají škol. inspektori a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávacím učitelé, studující aj. (Průcha et al., 2013, s. 92)

Rys (1975) uvádí, že metodologicky je hospitace forma pozorování, jejímž charakteristickým rysem je zaměřenost na konkrétní cíl.

5.1.1 Tradiční pojetí hospitace

Pedagogické hospitace mají dlouholetou tradici. V evropském školství sahají do 18. století. Již v této době probíhaly návštěvy ve třídách s následným pohospitačním rozborem výuky. Od poloviny 19. století se staly oficiálním kontrolním nástrojem. Ve smyslu tradičního pojetí jsou hospitace vnímány spíše jako součást systému vnější kontroly (Janík et al., 2013).

Hospitace byla zaměřena na výkon učitele, přičemž učitelé byla chápána jako kontrola a ze strany vedení školy jako předepsaná formální povinnost. Hospitace tedy často probíhaly formálně nebo na základě stížností (Dvořák et al., 2010).

Původní význam slova *hospito*, což znamená *navštěvuji* či *jsem na návštěvě*, byl nahrazen až pejorativně znějícím výrazem *povinnost*, *nutné zlo*, *zdroj konfliktů* až *nepochopení* (Trojan, 2017).

5.1.2 Moderní pojetí hospitace

Moderní pojetí hospitace je úzce spjato s kurikulární reformou. Hospitace je chápána v podstatně širším kontextu, než je tomu u tradičního pojetí. Hospitace je vnímána jako součást evaluace školy či učitelů. Je považována za jeden z významných nástrojů vnější i

vnitřní evaluace. „*V tomto smyslu hospitace slouží jako podpora řízení vzdělávacího procesu ve školních třídách i na úrovni vzdělávací koncepce školy.*“ (Janík et al., 2013, s. 194)

Při hodnocení kvality výuky je možné se zaměřit na hodnocení procesu, tzn. na realitu ve vyučovací hodině, nebo na hodnocení výstupů, tedy na to, co si žáci ve vyučovací hodině osvojili (srov. Millar, 2005, s. 18-21; Starý, Chvál, 2009, s. 69).

Hospitace se zaměřuje hlavně na hodnocení procesu výuky, přičemž vychází z několika předpokladů. Významnou roli zde hraje samotný proces výuky, který ovlivňuje kvalitu výstupů hospitace. Za kvalitu výuky je zodpovědný hlavně učitel, který by měl být schopen rozpoznat horší či lepší situační alternativy výuky a na základě nich zlepšovat kvalitu. To, jakým způsobem se učitel v dané chvíli rozhoduje, by mělo být adekvátně zdůvodněné a odborně posouzené z řad kolegů učitelů. Hospitace jakožto významný evaluační prostředek je založena na přímém pozorování výuky s následnou komunikací na odborné úrovni, včetně vymezení jejich kvalit. O hospitaci lze říci, že má podobu reflektivní praxe, která se opírá o dva důležité aspekty shodujícími se se samotnou hospitací. Dochází zde k poučení se ze zpětné vazby, reflexi vlastní činnosti učitele a k poučení se z komunikace vedené na odborné úrovni, o kvalitě hodnocené činnosti. Hospitace je rovněž vnímána jako prostředek, který podporuje profesionalizaci učitele. Stává se nástrojem pro centralizační složku evaluace, zajišťující zodpovědnost škol včetně učitelů za dosahované výsledky žáka. Při hospitaci mohou být využita jednotící kritéria vyplývající z kurikulárních dokumentů, která jsou obsažena v RVP. Díky hospitaci mohou učitelé rozvíjet pochopení pro funkce norem kurikula a regulativů v praxi. Jednou z otázek, kterou by se měla hospitace zabývat v souladu s dosavadní kurikulární reformou je: jak analyzovat a posoudit vztahy mezi osvojováním učiva a rozvojem klíčových kompetencí v rámci výuky? Problém ohledně zohlednění kompetencí ve výuce má tři příčiny. První příčinou je zaměření učitelů hlavně na vytvoření obsahu výuky a schopnosti žáků pracovat s tímto obsahem a až druhotně zaměření na cíle. Další problém je spatřován v didakticky náročném zobecnění obsahu a přenosu poznatků. V neposlední řadě doposud neobjasněné klíčové kompetence v teorii a praxi výuky (Janík et al., 2013).

5.2 Funkce hospitace

Hospitace má celou řadu funkcí. Diagnostickou, kontrolní, formativní, sumativní, informační, motivační, sociální, odměňovací, poznávací, výchovnou, zobecňovací, kontrolní a schopnost reflexe a sebereflexe. Diagnostická funkce se opírá o hledání příčin obvykle

nežádoucího stavu, vymezení a klasifikaci těchto příčin. Tato funkce má čtyři základní fáze. Anamnézu, analýzu, prognózu a závěrečnou diagnózu. Anamnézou se získávají potřebné informace pro správné stanovení diagnózy. Analýza slouží k rozboru získaných dat a informací. Prognóza pomáhá určit to, co je třeba udělat pro dosažení žádoucího výsledku a závěrečná diagnóza zhodnotí dosažení či nedosažení vytyčených záměrů. Kontrolní funkce je zaměřena na kvalitu přímé pedagogické činnosti učitele. Pro řízení pedagogického procesu je tato funkce velmi podstatná, protože všeobecně platí, že bez kontroly není možné řízení a kontrola je a vždy zůstane součástí řízení. Formativní funkce je zaměřena na aplikaci vzájemných hospitací, kdy se učitelé inspirují v oblasti pracovních postupů, metod a forem výuky, které pro daného učitele mohou být doposud netknutými. Rozšiřují si tak pedagogický rozhled a korigují postoj k aktuálním trendům ve vzdělávání. Naplňování formativní funkce hospitace je věcí dlouhodobou. Sumativní funkce se zaměřuje na celkové hodnocení výsledků a výstupů vzdělávání, včetně hodnocení pracovního výkonu jednotlivých učitelů. Mezi další funkce patří funkce informační, tedy zjištění stavu, dále funkce motivační, tedy aktuální působení na výkon, sociální, odměňovací, poznávací, výchovná ve smyslu formování osobnosti, zobecňovací a kontrolní (Trojan, 2017).

Hospitace má také funkci rozvíjející, prostřednictvím reflexe a sebereflexe, s cílem dalšího osobního rozvoje učitelů žádoucím směrem (Kyriacou, 2012).

5.3 Zaměření hospitace

Hospitace mohou být zaměřeny na učitele, kdy je nutné porovnat větší množství hodin ve třídách se značnou rozmanitostí, dále na žáky, kdy se doporučuje sled několika po sobě jdoucích hospitací v dané třídě v jeden den, na vedoucí pracovníky a jejich pedagogickou činnost, na oblast výuky ve stejném předmětu s více hospitacemi a na získání možných podkladů pro plánování rozhodovacích procesů v budoucnu ve smyslu projektové činnosti, mezipředmětových akcí či personálních změn. Z výše uvedeného vyplývá, že je velmi zúžené pojetí tradičního chápání hospitace. Ředitel je jen jeden z mnoha osob, které mohou vstoupit do třídy a pasivní hospitace je jen jednou z možností metod hospitace (Trojan, 2017).

5.4 Typy hospitace

Mezi základní typy hospitace patří kontrolní hospitace a kolegiální, tzv. rozvíjející hospitace. Kontrolní hospitace se uplatňuje při řízení vzdělávacího procesu v rámci školních tříd i v rámci vzdělávací koncepce školy. Cílem kolegiální, tzv. rozvíjející hospitace je

profesní rozvoj učitele. Je realizována v rámci vzdělávání učitelů, například ve smyslu vzájemné kolegiální hospitace (Janík et al., 2013).

„Rozvíjející hospitace je základní funkční jednotka utváření profesního společenství – je to pracovní setkání dvou profesních rolí: učitele-realizátora vyučování s učitelem-pozorovatelem výuky.“ (Slavík et al., 2017, s. 247)

Rozvíjející hospitace vychází z formulací profesních soudů a úsudků vlivem pozorování procesu výuky. Hospitující si v průběhu výuky vytváří představu o hlavních faktorech, které na výuku působí. Tuto určitou souhrnnou představu by si měl pozorovatel zapamatovat a na jejím základě formuluje soudy a usuzuje. Vytváří si tzv. „*myšlenkový obraz výuky*.“ (Slavík, Lukavský, Hajdušková, 2010, s. 74 in Slavík et al., 2017, s. 248)

V kontextu pedagogické teorie a praxe existuje několik důvodů užití rozvíjející hospitace. Jednak hodnotí kvalitu výuky a klade důraz na proces. Je jediným přímým zpětnovazebním prostředkem v přímém procesu výuky pro hodnocení kvality výuky. Hodnotí také tvůrčí práci učitele a obsahovou strukturu výuky, kdy jako jediný evaluační nástroj umožňuje přímo pozorovat a následně interpretovat učební prostředí výuky. Pomáhá zlepšovat kvalitu výuky, posuzovat strukturu výuky a navrhnout varianty zlepšení, přičemž vede ke zrekonstruování výukového procesu včetně navrhnutí zlepšujících alterací. Zlepšuje profesní kompetence učitelů, kdy hospitace jako prostředek evaluační a kultivační umožňuje zlepšit profesionální kompetence a zkvalitnit schopnost přípravy výuky s ohledem na žáky a jejich potřeby a efektivně se rozhodovat v aktuální výukové situaci. Hospitace mohou sloužit jako pojítka mezi teorií a praxí, a také mezi praxí a kurikulárními dokumenty všech úrovní. Rozvíjející hospitace umožňuje také návaznost na rozvoj kompetencí žáků a zvládnutí učiva. Ve výuce je třeba osvojení si učiva včetně rozvoje obecně platných kompetencí. Hospitace umožňuje vypořádat, posoudit a následně zlepšit vazby mezi osvojením, rozvojem kompetencí a uplatněním metod výuky. Typem rozvíjející hospitace je „Hospitační videostudie.“ Jde o hospitaci na podkladě analýzy videozáznamu z výuky. Podmínkou efektivního využití je účelná metodika analýzy a interpretace situace z videozáznamu. Hospitační videostudii je možné realizovat na základě tří kroků metodiky 3A (dříve AAA). Na základě anotace, analýzy a alterace. Anotace je analogie výzkumného popisu neboli deskripce, analýza odpovídá interpretaci výzkumu a alterace je návrh na zlepšení výukové situace (Janík et al., 2013).

Edukační jevy, podmíněné cílenou kooperací učitele se žáky v učebním prostoru, jsou předmětem didaktické teorie a výzkumu. Těmto jevům lze porozumět na základě dekontextualizace, čili pojmovém zobecnění zkušeností z výuky. Metodika 3A nabízí

teoreticky odůvodněné pojmy a postupy, které umožňují kvalitativně popsat, objasnit, kategorizovat proces didaktické transformace obsahu v učebním prostředí. Učitel by měl být schopen transformačním procesům porozumět, měl by být intuitivní a schopen řešit případné problémy, pokud chce udržet či zvyšovat kvalitu výuky. Metodika 3A se soustředí na proces utváření učebního prostředí z několika důvodů. Jednak je klíčovým profesním úkolem učitele utvářet kvalitní učební prostředí, dále reálné učební prostředí ve výuce je důležité pro dorozumění o vzdělávacím obsahu, tedy pro porozumění čemukoli ze stran žáků, také v procesu interakce žák a učitel je základní determinantou podmiňující celkově kvalitu výuky s ohledem na schopnost žáků zužitkovat podněty k učení, které jsou prostředím nabízeny. Učební prostředí se rovněž vytváří na základě edukačních praktik (Slavík et al., 2017).

5.5 Hospitace podle účelu

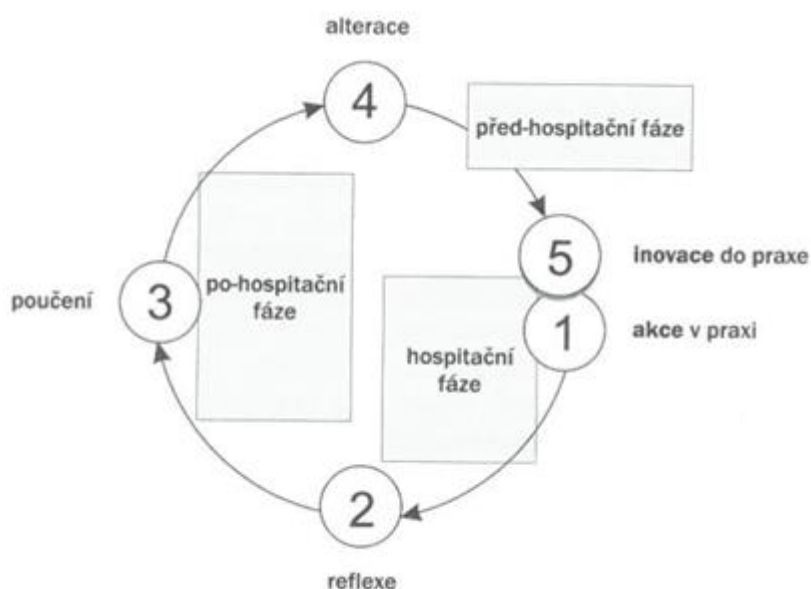
Hospitace podle účelu se dělí na metodologické hospitace na úrovni pedagogů, přičemž by hospitace měly sloužit k výměně zkušeností a sjednocení požadavků v pedagogickém sboru. Patří zde i hospitace u začínajících pedagogů v rámci adaptačního vzdělávání. Dalším typem jsou koordinační hospitace, které jsou prováděny za účelem sjednocení přístupů z hlediska nabízených vzdělávacích oborů a úprav ŠVP. Provádějí je především vedoucí pracovníci metodických týmů vzdělávacích oblastí. Zobecňovací hospitace jsou hospitace prováděné na úrovni vedení školy a pedagoga. Cílem je detailní zmapování podmínek, průběhu a výsledků pedagogického procesu a vymezení dalších kroků. Inspekční hospitaci koná ČŠI za účelem identifikace a analýzy vzdělávání žáků podle ŠVP v souladu s RVP. Cílem je posoudit úroveň řízení a plnění požadavků právní normy. V neposlední řadě se hospitace provádí za účelem kontroly stavu (Trojan, 2017).

5.6 Metodika rozvíjející hospitace

Každá hospitace by měla být založena na odborné komunikaci mezi minimálně dvěma profesionály, z oblasti teorie i praxe. Takto snáze dojde k propojení teorie s praxí a následně ke strukturovanému zlepšení výuky. Má-li rozvíjející hospitace přispět ke zlepšení výuky a profesní činnosti hospitovaného učitele, musí vycházet z relevantních zdrojů. Pokud by hospitace dostatečně nepodporovala učitelovu činnost a myšlení, nebyla by adekvátním přínosem. Metodika rozvíjející hospitace má tři fáze:

Předhospitační fáze. Tato fáze je zaměřena na přípravu na výuku, jak ze strany hospitujícího, tak hospitovaného, konkrétně na osvojované učivo, klíčové kompetence a

metodické postupy během výuky. Výstupem z této fáze je tedy ujasnění učiva, které chce učitel probírat ve výuce a dosáhnout tak oborových výstupů, klíčových kompetencí, které učitel plánuje u žáků rozvíjet a metodické postupy, které hodlá použít. Hospitace by tedy měla být prováděna s ohledem na výše zmíněné komponenty výuky. V rámci modelu ALACT (Action-Looking back-Awareness-Creation alternatives-Trial) tato fáze poukazuje na vstupní zdroje informací, nebo navazuje na předchozí hospitaci. Model ALACT (viz Obrázek 2) v sobě zahrnuje tyto cykly: akci, reflexi, poučení, alteraci a inovaci. Akci, tedy konkrétní zkušenosti vlivem akce, reflexi v rámci akce a po akci, poučení, tedy abstrakci a konceptualizaci v rámci reflexe po akci, alteraci jakožto návrh změny s cílem zlepšení a inovaci, tedy opakovaný vstup do praxe s inovacemi na základě poučení se z reflexe po akci (Janík et al., 2013).



Obrázek 2. ALACT model s uvedením fází hospitace (Korthagen, 2011)

Hospitační fáze. V této fázi hospitující pozoruje výuku a zaznamenává sledované jevy, především osvojované učivo, činnost učitele a žáků a rozvoj klíčových kompetencí. Výstupem z této fáze je záznam důležitých jevů vypořádaných během výuky a tzv. konceptový diagram, což je vymezení osvojovaných činností a pojmů v rámci pozorování ve výuce. Měl by provést záznam co nejdůležitěji a nejpodrobněji. Hospitující sleduje hlavně soulad mezi tím, co si žák osvojuje a co by si osvojit měl, s důrazem na rozvoj klíčových

kompetencí. V rámci modelu ALACT se tato fáze týká akce v praxi a reflexe v akci. Učitel díky sebereflexi v akci provádí hospitaci své vlastní činnosti (Janík et al., 2013).

Pohospitační fáze. Pohospitační rozhovor jako součást pohospitační fáze, je velmi významná diagnostická metoda, která umožňuje upřesnit, případně doplnit informace mezi hospitujícím a hospitovaným, získanými v rámci hospitační činnosti. Nabízí hospitovanému prostor k vyjádření záměrů a pohnutek svého chování během vyučovacího procesu (Prášilová, 2006).

V této fázi se zpravidla jako první vyjadřuje k odučené hodině hospitovaný. Následně se vyjadřuje hospitující, který se zaměřuje na analýzu svého záznamu a konceptový diagram. Pozorovanou situaci posuzuje z hlediska kvality a souladu mezi fakticky osvojeným učivem a naplánovaným záměrem osvojení a rozvojem klíčových kompetencí. Navrhuje změny, směřující ke zlepšení situace. Výstupem z této fáze je analýza konkrétních situací ve výuce a návrh změn. V potaz by měly být brány i případné návrhy na zlepšení situace ze strany hospitovaného. Pohospitační rozhovor by měl tedy umožnit oběma aktérům nalézt společnou cestu jak zlepšit proces výuky v budoucnu. Je známo, že analýza výuky s následným hodnocením nemůže být stoprocentně objektivní. I v těch nejpřesnějších měřeních dochází k jistým chybám a nepravidelnostem. Výuka je komplexem proměnlivých jevů (Janík et al., 2013).

5.7 Zásady hospitační činnosti

Hospitační činnost je prostředek k získání důležitých informací. K tomu, aby plnila svoji funkci v oblasti řízení pedagogického procesu, musí mít jasně stanovená a srozumitelná pravidla, měla by být podpůrná, orientována na pozitivní zjištění jevů, zaměřena na relevantní jevy a činnosti, sebereflexi a sebehodnocení, zpětnou vazbu, analýzu a zobecnění vztahů, prezentaci závěrů (Trojan, 2017).

Účel hospitace by měl být jasný jak hospitujícímu, tak hospitovanému. Termín hospitace je vhodné oznámit předem. Učitel by měl mít i možnost výběru termínu hospitace. Jsou i takoví učitelé, kteří raději dopředu nechtějí znát termín, aby se vyhnuli zbytečnému stresu. Během hospitace by neměl hospitující zasahovat pedagogovi do práce, vyrušovat či jinak ovlivňovat celkový průběh vzdělávání. U hospitujícího je zcela neprofesionální vyřizování si telefonátů či sledování hodinek během hospitace. Hospitující by měl být plně zaměřen na hospitační činnost, aby co nejefektivněji provedl patřičný závěr (Špačková, 2009).

5.8 Chyby v hodnocení pracovníků

Osobnost hodnotitele a hodnoceného hrají důležitou roli při hodnocení. Hodnocení může být ovlivněno subjektivitou ze strany hodnotitele, nevhodně zvolenými kritérii a metodami hodnocení či mírou schopností samotného pracovníka. Mezi nejčastěji vyskytující se chyby v hodnocení patří přílišná shovívavost s nadměrně pozitivním hodnocením pracovníka nebo naopak přílišná přísnost s velmi kritickým hodnocením, tendence k průměru ve snaze neublížit či nevyzdvihnout výkon pracovníka, hodnocení dle vlastních měřítek hodnotitele, ovlivnění na základě sympatií a antipatií, přihlížení k prvnímu dojmu, sociálnímu statusu, známosti či pohlaví, k hlavnímu účelu hodnocení, včetně odlišného přístupu k hodnocení ze stran různých hodnotitelů (Koubek, 2015).

5.9 Dokumentace hospitačních záznamů

Při hospitaci jsou používány dva typy pozorovacích záznamů. Tzv. dokumentační záznam, což je záznam formulovaný v rámci samotné výuky bez předchozí kategorizace a druhým typem je kritériální, tzv. zaškrťovací záznam, který je předem strukturovaný, se soudy již předběžně zaznačenými do formuláře (Slavík, Dytrtová, Fulková, 2010, s. 225 in Slavík et al., 2017, s. 248).

Úskalím dokumentačního záznamu může být tzv. povrchnost. Jedná se o záznam činností, které jsou povrchní a nevystihují aktuální pozorovanou výukovou situaci včetně významných faktorů, které mohou mít vliv na kvalitu výuky. Kritériální záznam je relativně stabilní. Opakovaně se zaměřuje na ověřování shody mezi pozorovateli. Pokud je vhodně připraven, umožňuje zaměřit pozornost na to, co je obecně pokládáno za podstatné a žádoucí. Jevy, objevující se v praxi opakovaně, mohou vést k významným důsledkům vztahujícím se ke kvalitě činnosti. Z výše uvedeného vyplývá, že záleží na účelu reflexe. Pokud nám jde o soustavnou analýzu určitého fenoménu stejného typu napříč časem, je vhodné použít předem strukturovaný záznam. Pokud nám však jde o popis stavu, vytvářejícího se aktuálně v procesu výuky, je žádoucí zvolit následně strukturovanou reflexi (Slavík et al., 2017).

Dokumentace získaných poznatků z hospitační činnosti umožňuje zpětně porovnat dřívější výsledky s aktuálními (Trojan, 2017).

Příloha 3 nabízí ukázkou záznamových hospitačních archů devíti z desíti škol, zapojených do výzkumného šetření této diplomové práce.

Praktická část

6 CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI

Cílem praktické části práce bylo poskytnout aktuální kvantifikovaný pohled učitelů vybraných škol se zdravotnickým zaměřením na hospitační činnost jako formu evaluace. Před stanovením dílčích cílů diplomové práce, byla provedena rešerše odpovídajících informačních zdrojů. Následně byly stanoveny výzkumné problémy, formulovány a ověřovány hypotézy, s jejich následnou prezentací. Seznam použitých zdrojů byl zpracován dle citační normy ISO 690.

6.1 Rešerše odpovídajících informačních zdrojů

K získání relevantních podkladů pro realizaci výzkumu a následnou diskusi bylo provedeno několik rešerší, přičemž byla uplatněna „rešeršní otázka.“ Vyhledávání probíhalo v databázích MEDLINE (rozhr. PubMed), EBSCOhost (přes portál EIZ UP, vyhledávání v Academic Search Ultimate), MedNar a Google Scholar, v měsíci říjen 2018 až únor 2019, kdy byla postupně uplatněna tato slova: učitel, hospitace, evaluace, teacher, evaluation, supervision, audit, inspection, performance results, self-reflection, self-control of the pedagogical activity, medical school. Na podkladě těchto klíčových slov nebyl vyhledán žádný odborný recenzovaný článek o názorech a zkušenostech učitelů ze zdravotnických škol na hospitační činnost. Vyhledány byly pouze závěrečné, bakalářské a dizertační práce, vztahující se k problematice hospitace a byly tedy uplatněny v této diplomové práci.

K hlavnímu cíli diplomové práce byly na základě provedené rešerše a vlastních zkušeností stanoveny čtyři dílčí cíle. Vzhledem k tomu, že byla zvolena kvantitativní výzkumná strategie (Chráška, 2016), byly ke každému cíli stanoveny výzkumné problémy a formulovány jim odpovídající věcné hypotézy, které byly dále dokazovány pomocí adekvátních statistických metod.

6.2 Dílčí cíle, výzkumné problémy, hypotézy

Dílčí cíl 1

Popsat a analyzovat rozdíl v názorech na počet hospitací ve vyučovací hodině u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí.

Výzkumný problém 1:

Existuje rozdíl v názorech na optimální četnost hospitací ve vyučovací hodině u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí?

Hypotéza věcná H1:

Učitelé s kratší praxí si oproti učitelům s delší praxí častěji myslí, že hospitace by měla probíhat častěji u začínajících učitelů než u učitelů s delší pedagogickou praxí.

Dílčí cíl 2

Popsat a analyzovat délku přípravy na vyučovací hodinu u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí.

Výzkumný problém 2:

Existuje rozdíl v délce přípravy na vyučovací hodinu u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí u předem hlášené a neohlášené hospitace?

Hypotéza věcná H2:

Učitelé s kratší pedagogickou praxí častěji uvádějí, že potřebují na přípravu vyučovací hodiny u předem hlášené i neohlášené hospitace více času než učitelé s delší pedagogickou praxí.

Dílčí cíl 3

Popsat a analyzovat stres u hospitovaného učitele v případě předem hlášené a neohlášené hospitace ve všech jejich fázích.

Výzkumný problém 3:

Existuje rozdíl v míře subjektivně prožívaného stresu u hospitovaného učitele v případě předem hlášené a neohlášené hospitace ve všech jejich fázích?

Hypotéza věcná H3:

Stres u hospitovaného učitele je v případě předem hlášené hospitace vyšší než u neohlášené hospitace ve všech jejich fázích.

Dílčí cíl 4

Popsat a analyzovat rozdíl v názorech na přínos hospitace u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí.

Výzkumný problém 4:

Existuje rozdíl v názorech na přínos hospitace u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí?

Hypotéza věcná H4:

Učitelé s kratší pedagogickou praxí subjektivně vnímají větší počet přínosů hospitace pro jejich pedagogickou činnost než učitelé s delší pedagogickou praxí.

6.3 Popis výzkumné metody

Ke zvolené kvantitativní výzkumné strategii byla použita dotazníková výzkumná metoda (Chráska, 2016). Byl použit nestandardizovaný kvantifikovaný dotazník vlastní konstrukce, s použitím Likertovy škály u jedné z položek. Dotazník byl zcela anonymní, sestaven s ohledem na GDPR (General Data Protection Regulation, tzv. Ochranu osobních údajů). Dotazník obsahoval celkem 23 položek, přičemž 6 z nich bylo zaměřeno na demografické údaje a 17 položek na výzkumný problém. Plná verze dotazníku viz Příloha č. 4. Položky v dotazníku byly otevřené, uzavřené, polouzavřené s nabídkou „jiné odpovědi.“ U čtyř položek bylo možné zaznačit jednu či více odpovědí. Otevřené položky v dotazníku byly pouze dvě a vztahovaly se k demografickým údajům. Tyto položky obsahovaly citlivá data, proto byly uvedeny v závěru dotazníku. Uzavřených položek bylo celkem 15. Polouzavřených položek bylo celkem 6. Likertova škála, členěná do pěti kategorií (silně souhlasím, souhlasím, ani nesouhlasím ani souhlasím, nesouhlasím, silně nesouhlasím), byla použita u položky č. 12. Tato položka byla zaměřena na míru stresu u učitele v jednotlivých fázích hospitace, v případě předem hlášené a neohlášené hospitace. U této položky respondenti měli možnost zaznačit odpovědi u obou nebo u jedné ze dvou uvedených typů hospitace. Respondenty zvolené položky v dotazníku byly zaznačeny manuálním zakroužkováním. V případě elektronické formy dotazníku zakliknutím zvolené odpovědi, s možností dopsání odpovědi u otevřených položek.

6.4 Metody použité ke zpracování výsledku výzkumu

Ke zpracování výsledků výzkumu byla použita metoda Studentova t-testu a Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Na základě použití Studentova t-testu bylo možné rozhodnout, zda dva soubory dat, které byly získány měřením ve dvou odlišných skupinách objektů, mají stejný aritmetický průměr. Jednalo se tedy o test zaměřený na skóre. Druhým testem, tzv. Testem nezávislosti chí-kvadrátu pro kontingenční tabulku, bylo možné rozhodnout, zda existuje souvislost mezi dvěma proměnnými. Jednalo se tedy o test porovnávací četnosti (Chráska, 2016).

6.5 Popis výzkumného vzorku

Pro realizaci kvantitativního výzkumného šetření bylo osloveno celkem 31 středních škol se zdravotnickým zaměřením, spolu se středními zdravotnickými školami poskytujícími i vyšší odborné vzdělávání zdravotnického směru v ČR, přičemž 17 z nich nepodalo zpětnou vazbu, 4 školy odmítly spolupracovat a do výzkumu se tak zapojilo pouze 10 škol. V diplomové práci jsou jednotlivé školy (zapojeny do výzkumného šetření) označeny názvy Škola 1, Škola 2, Škola 3, Škola 4, Škola 5, Škola 6, Škola 7, Škola 8, Škola 9 a Škola 10. Výzkumný vzorek tvořili učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů, učitelé odborných předmětů a učitelé odborných předmětů praktické výuky v rámci zdravotnických zařízení, působící na SZŠ (Střední zdravotnické škole) a VOŠz (Vyšší odborné škole zdravotnické), s délkou jejich pedagogické praxe kratší a delší 5 let. Dle Průchy (2017) se jedná o začínající učitele, zkušené učitele i učitele tzv. konzervativní neboli „vyhasínající“.

6.6 Složení výzkumného vzorku

Do výzkumného šetření se zapojilo celkem 154 respondentů, přičemž 1 respondent neuvedl délku své pedagogické praxe, tudíž se v rámci analýzy délky pedagogické praxe neuváděl.

6.6.1 Složení výzkumného vzorku - podle pohlaví a délky praxe

Jak již bylo uvedeno výše, byla zpracována data s výzkumným vzorkem v celkovém počtu 153 respondentů místo 154, z důvodu neuvedení délky pedagogické praxe u jednoho z respondentů.

Jak uvádí Tabulka 1., výzkumný vzorek byl rozdělen podle pohlaví a délky pedagogické praxe nad 5 let a do 5 let včetně. Z Tabulky 1. vyplývá, že z celkového počtu 133 respondentů ženského pohlaví, 115 z nich tvořily ženy s délkou pedagogické praxe nad 5 let a 18 žen s pedagogickou praxí do 5 let včetně. Z celkového počtu 20 respondentů mužského pohlaví 18 z nich mělo délku pedagogické praxe nad 5 let a 2 muži do 5 let včetně.

Tabulka 1. Složení výzkumného vzorku podle pohlaví a délky praxe

Kontingenční tabulka (Fedorcová - data) Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)			
1. Jste	Délka pedagogické praxe nad 5 let	Délka pedagogické praxe do 5 let včetně	Řádk. součty
žena	115	18	133
muž	18	2	20
Vš.skup.	133	20	153

6.6.2 Složení výzkumného vzorku - podle pohlaví a délky praxe na jednotlivých školách

Tabulka 2. znázorňuje složení výzkumného vzorku podle pohlaví a délky praxe na jednotlivých školách. Z tabulky je patrné, že vzorek respondentů jednotlivých škol je dostatečně reprezentativní, přičemž nejmenší vzorek respondentů v počtu 5 je v případě Školy 3 a největší vzorek respondentů v počtu 28 je v případě Školy 10.

Tabulka 2. Složení výzkumného vzorku podle pohlaví a délky praxe na jednotlivých školách

Summary Frequency Table (Fedorcová - data) Marked cells have counts > 10 (Marginal summaries are not marked)												
Pohlaví	Délka pedagogické praxe	Škola 1	Škola 2	Škola 3	Škola 4	Škola 5	Škola 6	Škola 7	Škola 8	Škola 9	Škola 10	Row Totals
žena	nad 5 let	6	13	5	16	9	9	15	16	3	23	115
žena	do 5 let včetně	1	3	0	5	0	3	1	0	3	2	18
	Total	7	16	5	21	9	12	16	16	6	25	133
muž	nad 5 let	0	1	0	3	5	2	2	2	1	2	18
muž	do 5 let včetně	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
	Total	0	1	0	3	5	2	2	2	2	3	20
	Column Total	7	17	5	24	14	14	18	18	8	28	153

6.7 Popis průběhu výzkumu

Vlastní výzkumné šetření nebylo záměrně provedeno na pracovišti, kde autorka diplomové práce působí jako učitelka, vzhledem k možnému ovlivnění výsledků. Na pracovišti byla provedena pouze pilotní studie v rámci předvýzkumu, formou osobního předání 10 kusů dotazníků kolegům-učitelům k vyplnění a následnou formou rozhovoru byly jednotlivé položky prodiskutovány. Na základě odsouhlasení měrného nástroje, po jeho

ověření ve fázi předvýzkumu vedoucí diplomové práce, byl dotazník distribuován. Po provedené pilotní studii v rámci předvýzkumu a následně po menších úpravách na základě připomínek ze strany kolegů-učitelů, byl dotazník distribuován elektronicky přes aplikaci Google Forms ředitelům středních škol se zdravotnickým zaměřením a středním zdravotnickým školám poskytujícím i vyšší odborné vzdělávání zdravotnického směru, spolu s Žádostí o povolení výzkumného šetření, viz Příloha 1 a Žádostí o poskytnutí záznamového hospitačního archu, viz Příloha 2. Přes aplikaci Google Forms bylo vytvořeno 6 souborů, s označením škol (Škola 1 až Škola 6), přičemž každá ze škol obdržela odkaz na elektronický dotazník tak, aby v každém souboru byl jen jeden typ školy. Část dotazníků spolu s žádostmi byla distribuována osobním předáním na pracoviště středních zdravotnických škol a středním zdravotnickým školám poskytujícím i vyšší odborné vzdělávání zdravotnického směru. Jednalo se konkrétně o 4 školy. Tyto školy byly označeny názvy Škola 7 až Škola 10. Do těchto čtyř škol byly dotazníky osobně distribuovány v celkovém počtu srovnatelným s počtem vyučujících, uvedených na webových stránkách jednotlivých škol.

6.8 Ověření reliability výzkumného nástroje (dotazníku)

Reliabilita (spolehlivost) škálové části dotazníku určená pomocí Cronbachova alfa byla dostatečně vysoká a činila 0,91, což je podstatně více než je obvykle požadovaná hodnota 0,80 (Chráška, 2016). Dotazník tedy můžeme považovat za dostatečně reliabilní. Analýzu reliability dotazníku a jeho jednotlivých položek uvádí následující Tabulka 3, z níž je patrné, že žádná položka výrazně nesnižuje reliabilitu dotazníku.

Tabulka 3. Reliabilita výzkumného nástroje určená pomocí Cronbachova alfa

variable	Summary for scale: Mean=13,72 Std.Dv.=5,13 Valid N:133 Cronbach alpha: 0,909711 Standardized alpha: 0,911201 Average inter-item corr.: 0,648743				
	Mean if deleted	Var. if deleted	StDv. if deleted	Item-Totl Correl.	Alpha if deleted
Předem hlášená hospitalizace ve mně vzbuzuje stres v předhospitalizační fázi.	11,20	19,11	4,37	0,70	0,90
Předem hlášená hospitalizace ve mně vzbuzuje stres v průběhu hospitalizace.	11,38	18,48	4,30	0,80	0,89
Předem hlášená hospitalizace ve mně vzbuzuje stres v pohospitalizační fázi.	11,89	19,09	4,37	0,71	0,90
Neohlášená hospitalizace ve mně vzbuzuje stres v předhospitalizační fázi.	11,29	18,22	4,27	0,67	0,91
Neohlášená hospitalizace ve mně vzbuzuje stres v průběhu hospitalizace.	11,24	17,55	4,19	0,87	0,88
Neohlášená hospitalizace ve mně vzbuzuje stres v pohospitalizační fázi.	11,61	18,37	4,29	0,76	0,89

Byla určena i reliabilita dotazníku pro jednotlivé skupiny respondentů (ženy, muži). U obou skupin respondentů byla vypočítaná reliabilita vyšší, než je požadovaná hodnota 0,80. Co je zajímavé, je fakt, že reliabilita dotazníku pro muže byla mírně vyšší ($r=0,94$) než pro ženy ($r=0,91$). Tak uvádí následující Tabulka 4 a 5.

Tabulka 4. Reliabilita výzkumného nástroje pro skupinu žen určená pomocí**Cronbachova alfa**

variable	Pohlaví=žena Summary for scale: Mean=13,9138 Std.Dv.=5,08804 Valid N:116 Cronbach alpha: ,904507 Standardized alpha: ,905906 Average inter-item corr.: ,633039				
	Mean if deleted	Var. if deleted	StDv. if deleted	Item-Totl Correl.	Alpha if deleted
Předem hlášená hospitace ve mně vzbuzuje stres v předhospitační fázi.	11,35	18,94	4,35	0,67	0,90
Předem hlášená hospitace ve mně vzbuzuje stres v průběhu hospitace.	11,54	18,27	4,27	0,79	0,88
Předem hlášená hospitace ve mně vzbuzuje stres v pohospitační fázi.	12,06	18,78	4,33	0,69	0,89
Neohlášená hospitace ve mně vzbuzuje stres v předhospitační fázi.	11,46	17,77	4,21	0,68	0,90
Neohlášená hospitace ve mně vzbuzuje stres v průběhu hospitace.	11,40	17,22	4,15	0,86	0,87
Neohlášená hospitace ve mně vzbuzuje stres v pohospitační fázi.	11,76	18,01	4,24	0,75	0,89

Tabulka 3. Reliabilita výzkumného nástroje pro skupinu mužů určená pomocí**Cronbachova alfa**

variable	Pohlaví=muž Summary for scale: Mean=12,2500 Std.Dv.=5,51966 Valid N:16 Cronbach alpha: ,938731 Standardized alpha: ,941821 Average inter-item corr.: ,785061				
	Mean if deleted	Var. if deleted	StDv. if deleted	Item-Totl Correl.	Alpha if deleted
Předem hlášená hospitace ve mně vzbuzuje stres v předhospitační fázi.	10,06	20,06	4,48	0,89	0,92
Předem hlášená hospitace ve mně vzbuzuje stres v průběhu hospitace.	10,13	19,23	4,39	0,89	0,92
Předem hlášená hospitace ve mně vzbuzuje stres v pohospitační fázi.	10,56	20,50	4,53	0,80	0,93
Neohlášená hospitace ve mně vzbuzuje stres v předhospitační fázi.	10,00	20,75	4,56	0,62	0,95
Neohlášená hospitace ve mně vzbuzuje stres v průběhu hospitace.	10,06	19,43	4,41	0,91	0,92
Neohlášená hospitace ve mně vzbuzuje stres v pohospitační fázi.	10,44	20,50	4,53	0,83	0,93

6.9 Zpracování dat

Distribučováno bylo celkem 112 dotazníků v tištěné podobě do škol (Škola 7 až Škola 10). Do Školy 7 byl dotazník distribuován v počtu 44 kusů, s návratností 18 vyplněných dotazníků. Do Školy 8 bylo osobně distribuováno 26 dotazníků, přičemž návratnost byla 18 vyplněných dotazníků. Do Školy 9 bylo osobně distribuováno 10 dotazníků, přičemž návratnost byla 8 vyplněných dotazníků a do Školy 10 bylo distribuováno 32 dotazníků, přičemž návratnost vyplněných dotazníků byla v počtu 28 dotazníků. Návratnost vyplněných dotazníků v tištěné podobě tedy činila 72 dotazníků, viz Tabulka 2. U distribuce elektronického dotazníku ředitelům škol nelze přesně prokázat, kolika učitelům z jednotlivých škol (Škola 1 až Škola 6) byl dotazník fakticky distribuován. Distribuce byla v kompetenci ředitelů jednotlivých škol, či jejich zástupců. Škola 1 vyplnila 7 dotazníků, Škola 2 vyplnila 17 dotazníků, Škola 3 vyplnila 5 dotazníků, Škola 4 vyplnila 25 dotazníků, Škola 5 vyplnila 14 dotazníků a Škola 6 vyplnila 14 dotazníků. Celkové množství dotazníků v elektronické podobě tvořilo 82 dotazníků. Množství respondentů z jednotlivých škol je vyznačeno v Tabulce 2. Po obdržení dotazníků v tištěné i elektronické podobě byla provedena kontrola dat. Účelem bylo vyřazení dotazníků, které byly zpracovány neúplně či chybně. Ze souboru tištěné formy dotazníků nebyl vyřazen žádný pro neúplnost či chybné vyplnění. Ze souboru elektronické formy distribuce dotazníku byl vyřazen 1 dotazník v rámci analýzy délky pedagogické praxe, z důvodu neuvedení její délky. Získaná data z dotazníků byla následně převedena do tabulkového kalkulátoru EXCEL a následně byla statisticky zpracována v programu STATISTICA 12 CZ. Data byla zpracována a konzultována se statistikem.

Nutno podotknout, že některé položky dotazníku, nebyly vědomě, plně využity v rámci praktické části práce. Jednalo se o položky č. 1 až 4, 8 až 11, 13 až 17, 21 až 23. Objemná data by přesahovala stanovený rámec rozsahu a zpracování diplomové práce. Kvantifikace dat byla ovšem záměrná, s cílem získat co nejvíce pohledů učitelů vybraných škol se zdravotnickým zaměřením na hospitační činnost jako formu evaluace. V rámci praktické části práce, při stanovení dílčích cílů, výzkumných problémů a hypotéz, byly využity položky č. 5, 6, 7, 12, 17. Data, získaná z distribuovaného dotazníku v tištěné formě, byla převedena do nově vytvořených souborů s označením Škola 7 až Škola 10, přes aplikaci Google Forms tak, aby byla použitelná pro jejich další zpracování. Příloha 5 nabízí přehlednou formou uspořádaná data z jednotlivých škol, v jednoduché formě grafů, vytvořených přes aplikaci Google Forms, v souladu s návazností jednotlivých položek dotazníku. Položky dotazníku, které byly využity při stanovení dílčích cílů, výzkumných

problémů a hypotéz, tato Příloha 5 neuvádí. Položky dotazníku, které nebyly plně využity v rámci stanovených dílčích cílů, výzkumných problémů a hypotéz, budou prodiskutovány v diskusi diplomové práce.

V příloze diplomové práce jsou k nahlédnutí pouze kopie dokumentů. Originály jednotlivých dokumentů, včetně všech vyplněných žádostí z jednotlivých škol, jsou k nahlédnutí přímo u autorky této diplomové práce. Záznamový hospitační arch, viz Příloha 3, poskytlo 9 z 10 škol zapojených do výzkumného šetření, přičemž Škola 2 striktně odmítla poskytnout hospitační arch s tím, že se jedná o interní dokument školy.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

7.1 Potvrzování stanovených hypotéz – hypotéza H1

K dílčímu cíli 1 a hypotéze H1 se vztahuje položka dotazníku č. 7. Výsledky jsou prezentovány v Tabulce 6 a Grafu 1.

Hypotéza věcná H1:

Učitelé s kratší praxí si oproti učitelům s delší praxí častěji myslí, že hospitace by měla probíhat častěji u začínajících učitelů než u učitelů s delší pedagogickou praxí.

Hypotéza statistická H1:

Míra souhlasu s tvrzením, že hospitace by měla probíhat častěji u začínajících učitelů, než u učitelů s delší pedagogickou praxí, je u učitelů s kratší praxí větší než u učitelů s delší praxí.

Při dokazování stanovené hypotézy byla nejdříve formulována nulová hypotéza a alternativní hypotéza (Chráška, 2016).

H0:

Mezi mírou souhlasu s tvrzením, že hospitace by měla probíhat častěji u začínajících učitelů, než u učitelů s delší pedagogickou praxí, není u učitelů s kratší a delší praxí rozdíl.

HA:

Míra souhlasu s tvrzením, že hospitace by měla probíhat častěji u začínajících učitelů než u učitelů s delší pedagogickou praxí je u učitelů s kratší praxí větší než u učitelů s delší praxí.

Hypotéza H1 byla ověřována pomocí t-testu (Chráška, 2016), který se používá pro porovnání dvou aritmetických průměrů. Výsledky srovnání uvádí Tabulka 6 a Graf 1.

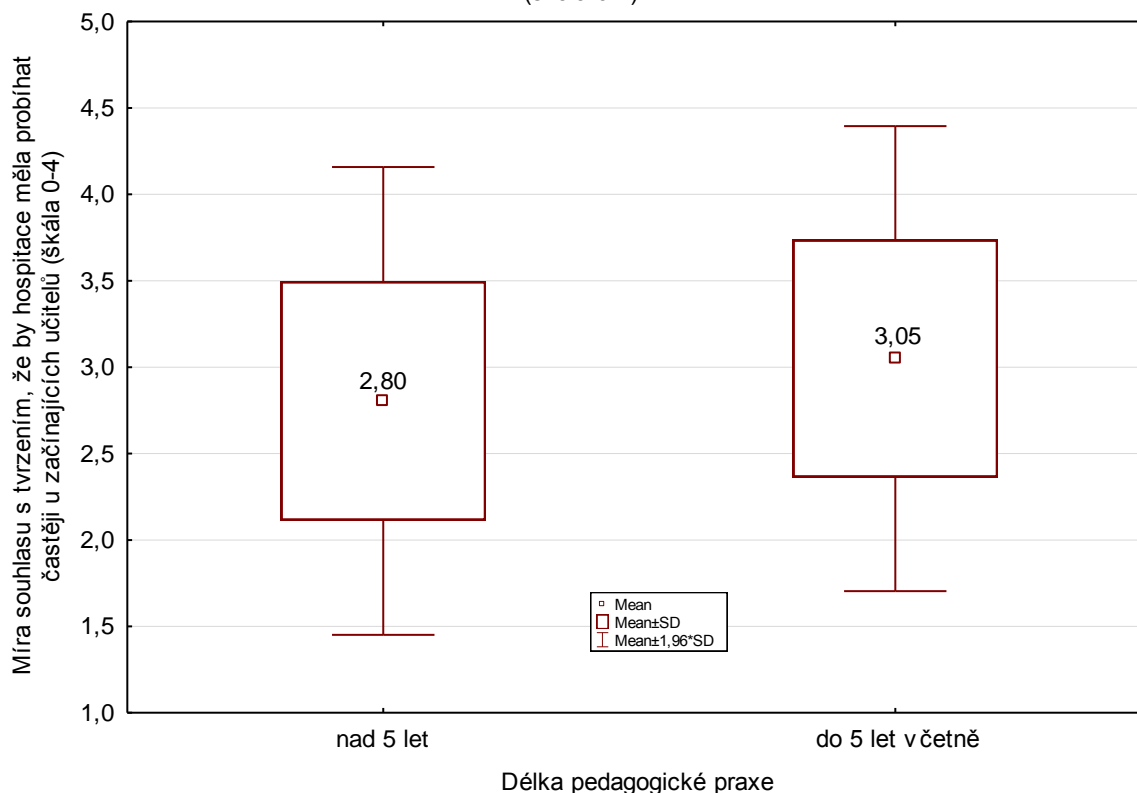
Na základě vypočítané signifikance $p=0,14$ (viz Tabulka 1) nemůžeme na zvolené hladině významnosti 0,05 odmítnout H0. Mezi mírou souhlasu s tvrzením, že hospitace by měla probíhat častěji u začínajících učitelů, než u učitelů s delší pedagogickou praxí, není u učitelů s kratší a delší praxí rozdíl.

Hypotéza H1: Učitelé s kratší praxí si oproti učitelům s delší praxí častěji myslí, že hospitace by měla probíhat častěji u začínajících učitelů než u učitelů s delší pedagogickou praxí, **nebyla potvrzena.**

Tabulka 4. Srovnání názorů učitelů na četnost hospitace podle délky praxe

Proměnná	t-testy; grupováno: Délka pedagogické praxe (Fedorcová - data)								
	Průměr nad 5 let	Průměr do 5 let včetně	t	sv	p	Poč.plat nad 5 let	Poč.plat. do 5 let včetně	Sm.odch. nad 5 let	Sm.odch. do 5 let včetně
Míra souhlasu s tvrzením, že by hospitace měla probíhat častěji u začínajících učitelů (škála 0-4)	2,80	3,05	-1,48	151	0,14	133	20	0,69	0,69

Krabicový graf : Míra souhlasu s tvrzením, že by hospitace měla probíhat častěji u začínajících učitelů (škála 0-4)



Graf 1. Srovnání názorů učitelů na četnost hospitace podle délky praxe pomocí krabicového grafu

7.2 Potvrzování stanovených hypotéz – hypotéza H2

K dílčímu cíli 2 a hypotéze H2 se vztahuje položka dotazníku č. 5 a 6. Výsledky jsou prezentovány v Tabulce 7 až 10.

Hypotéza věcná H2:

Učitelé s kratší pedagogickou praxí častěji uvádějí, že potřebují na přípravu vyučovací hodiny u předem ohlášené i neohlášené hospitace více času než učitelé s delší pedagogickou praxí.

Hypotéza statistická H2:

Učitelé s kratší pedagogickou praxí častěji uvádějí, že potřebují na přípravu vyučovací hodiny u předem ohlášené i neohlášené hospitace více času než učitelé s delší pedagogickou praxí.

H0:

Četnost délky přípravy na vyučovací hodinu u předem ohlášené i neohlášené hospitace je u učitelů s kratší pedagogickou praxí stejná jako u učitelů s delší pedagogickou praxí.

HA:

Četnost délky přípravy na vyučovací hodinu u předem ohlášené i neohlášené hospitace je u učitelů s kratší pedagogickou praxí rozdílná v porovnání s učiteli s delší pedagogickou praxí.

Hypotéza H2 byla ověřována pomocí testu nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku (Chráska, 2016), který se používá pro porovnání četností odpovědí v několika skupinách. Výsledky srovnání uvádí Tabulka 7 až 10. Na základě vypočítané signifikance $p=0,14$ (viz Tabulka 8 a 10) můžeme na zvolené hladině významnosti 0,05 odmítnout H0 a přijmout HA.

Tabulka 5. Porovnání četností odpovědí na délku přípravy na hodinu v případě předem hlášené hospitace u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí – pozorované četnosti

Kontingenční tabulka (Fedorcová - data) Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)			
11. Kolik času věnujete přípravě na vyučovací hodinu, v případě PŘEDEM HLÁŠENÉ hospitace?	Délka pedagogické praxe nad 5 let	Délka pedagogické praxe do 5 let včetně	Řádk. součty
1 hodinu	62	10	72
méně než 1 hodinu	49	2	51
2 hodiny	17	8	25
4 hodiny a více	1	0	1
3 hodiny	1	0	1
Vš. skup.	130	20	150

Tabulka 6. Porovnání četností odpovědí na délku přípravy na hodinu v případě předem hlášené hospitace u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí – očekávané četnosti

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti (Fedorcová - data) Četnost označených buněk > 10 Pearsonův chí-kv. : 11,7749, sv=4, p=,019106			
11. Kolik času věnujete přípravě na vyučovací hodinu, v případě PŘEDEM HLÁŠENÉ hospitace?	Délka pedagogické praxe nad 5 let	Délka pedagogické praxe do 5 let včetně	Řádk. součty
1 hodinu	62,4000	9,60000	72,0000
méně než 1 hodinu	44,2000	6,80000	51,0000
2 hodiny	21,6667	3,33333	25,0000
4 hodiny a více	0,8667	0,13333	1,0000
3 hodiny	0,8667	0,13333	1,0000
Vš. skup.	130,0000	20,00000	150,0000

Vzhledem k tomu, že očekávané četnosti byly v několika polích menší než 5, nebyla zcela splněna podmínka pro provedení testu chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

Tabulka 7. Porovnání četností odpovědí na délku přípravy na hodinu v případě předem neohlášené hospitace u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí – pozorované četnosti

Kontingenční tabulka (Fedorcová - data) Četnost označených buněk > 10 (Marginální součty nejsou označeny)			
12. Kolik času věnujete přípravě na vyučovací hodinu, v případě NEOHLÁŠENÉ/NEOČEKÁVANÉ hospitace?	Délka pedagogické praxe nad 5 let	Délka pedagogické praxe do 5 let včetně	Řádk. součty
1 hodinu	51	15	66
méně než 1 hodinu	68	1	69
2 hodiny	11	4	15
Vš.skup.	130	20	150

Tabulka 8. Porovnání četností odpovědí na délku přípravy na hodinu v případě předem neohlášené hospitace u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí – očekávané četnosti

Souhrnná tab.: Očekávané četnosti (Fedorcová - data) Četnost označených buněk > 10 Pearsonův chí-kv. : 15,7810, sv=2, p=,000374			
12. Kolik času věnujete přípravě na vyučovací hodinu, v případě NEOHLÁŠENÉ/NEOČEKÁVANÉ hospitace?	Délka pedagogické praxe nad 5 let	Délka pedagogické praxe do 5 let včetně	Řádk. součty
1 hodinu	57,2000	8,80000	66,0000
méně než 1 hodinu	59,8000	9,20000	69,0000
2 hodiny	13,0000	2,00000	15,0000
Vš.skup.	130,0000	20,00000	150,0000

Hypotéza H2: Učitelé s kratší pedagogickou praxí častěji uvádějí, že potřebují na přípravu vyučovací hodiny u předem ohlášené i neohlášené hospitace více času než učitelé s delší pedagogickou praxí, **byla potvrzena.**

7.3 Potvrzování stanovených hypotéz – hypotéza H3

K dílčímu cíli 3 a hypotéze H3 se vztahuje položka dotazníku č. 12. Výsledky jsou prezentovány v Tabulce 11. až 13. a Grafu 2.

Hypotéza věcná H3:

Stres u hospitovaného učitele je v případě předem hlášené hospitace vyšší než u neohlášené hospitace ve všech jejích fázích.

Hypotéza statistická H3:

Míra subjektivně prožívaného stresu u hospitovaného učitele je v případě předem hlášené hospitace vyšší než u hospitace neohlášené ve všech fázích hospitace.

H0:

Míra subjektivně prožívaného stresu u hospitovaného učitele je v případě předem hlášené a neohlášené hospitace stejná ve všech fázích hospitace.

HA:

Míra subjektivně prožívaného stresu u hospitovaného učitele je v případě předem hlášené a neohlášené hospitace rozdílná ve všech fázích hospitace.

Hypotéza H3 byla ověřována pomocí t-testu (Chrásková, 2016), výsledky srovnání uvádí níže uvedené Tabulky 11. až 13. a Graf 2 (pro významný rozdíl v prožívání stresu v pohospitační fázi). Na základě vypočítaných signifikancí $p=0,44$; $p=0,24$; $p=0,02$ (viz Tabulky 11., 12. 13.) nemůžeme na zvolené hladině významnosti 0,05 odmítnout H0.

Tabulka 9. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem hlášené a neohlášené hospitace v předhospitační fázi pomocí t-testu

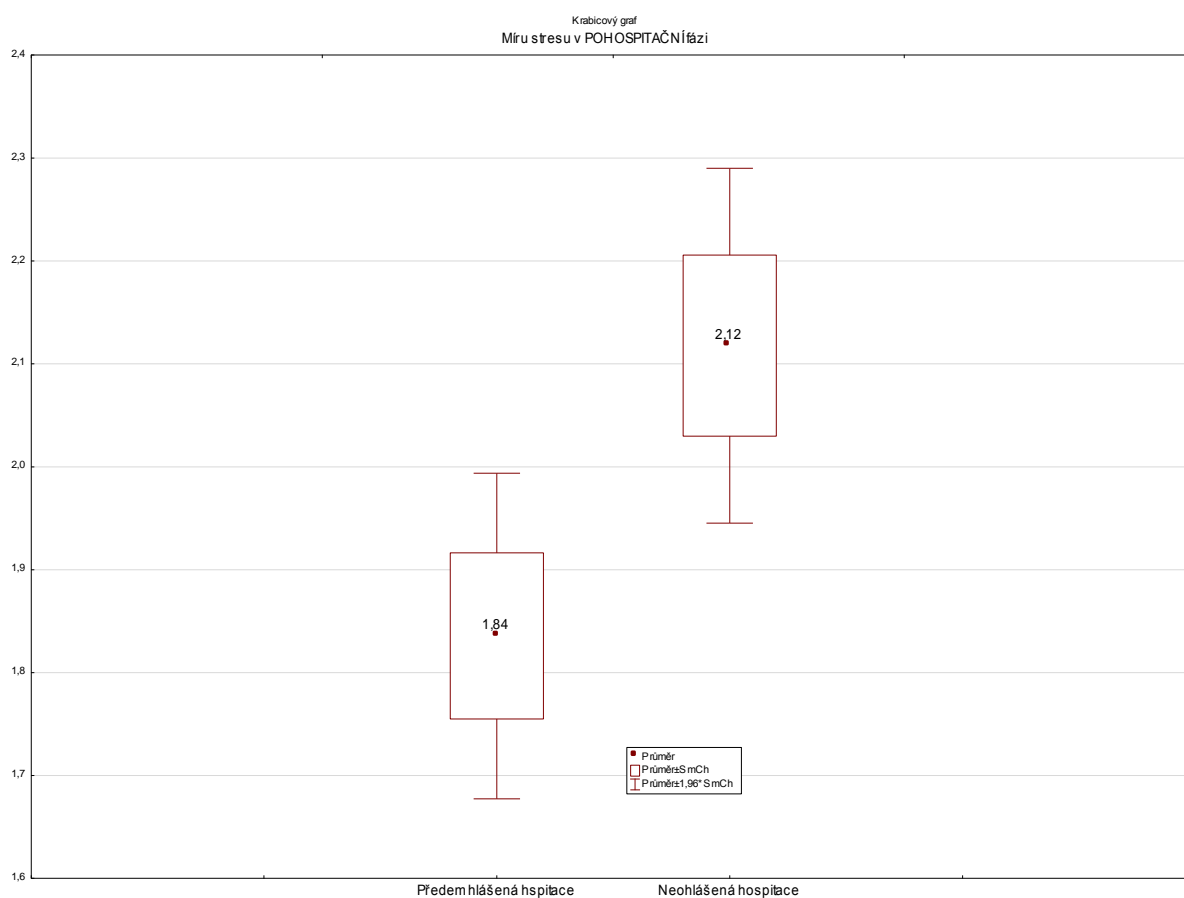
	T-test pro nezávislé vzorky (Fedorcová - data)								
	Pozn.: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky								
	Předem hlášená hospitace skup. 1	Neohlášená hospitace skup. 2	Hodnota t	sv	p	Poč. plat. skup. 1	Poč. plat. skup. 2	Sm. odch. skup. 1	Sm. odch. skup. 2
Skup. 1 vs. skup. 2									
Hospitace ve mně vzbuzuje stres v předhospitační fázi.	2,54	2,44	0,78	281	0,44	149	134	0,95	1,15

Tabulka 10. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem hlášené a neohlášené hospitace v průběhu hospitace pomocí t-testu

	T-test pro nezávislé vzorky (Fedorcová - data)								
	Pozn.: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky								
	Předem hlášená hospitace skup. 1	Neohlášená hospitace skup. 2	Hodnota t	sv	p	Poč. plat. skup. 1	Poč. plat. skup. 2	Sm. odch. skup. 1	Sm. odch. skup. 2
Skup. 1 vs. skup. 2									
Hospitace ve mně vzbuzuje stres v průběhu hospitace.	2,35	2,49	-1,19	283	0,24	147	138	0,95	1,03

Tabulka 11. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem hlášené a neohlášené hospitace v pohospitační fázi pomocí t-testu

T-test pro nezávislé vzorky (Fedorcová - data) Pozn.: Proměnné byly brány jako nezávislé vzorky									
	Předem hlášená hospitace skup. 1	Neohlášená hospitace skup. 2	Hodnota t	sv	p	Poč. plat. skup. 1	Poč. plat. skup. 2	Sm. odch . 1	Sm. odch . 2
Skup. 1 vs. skup. 2									
Hospitace ve mně vzbuzuje stres v pohospitační fázi.	1,84	2,12	-2,37	280	0,02	146	136	0,98	1,03



Graf 2. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem hlášené a neohlášené hospitace v pohospitační fázi pomocí krabicového grafu

Hypotéza H3: Stres u hospitovaného učitele je v případě předem hlášené hospitace vyšší než u neohlášené hospitace ve všech jejích fázích, **nebyla potvrzena.**

Dílčí statisticky významný rozdíl se však objevil při srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z hospitace v pohospitační fázi, kdy míra stresu byla u neohlášené hospitace větší než u ohlášené. V jiných fázích hospitace však významné rozdíly zjištěny nebyly.

Dále bylo ověřováno, zda míra prožívaného stresu učitelů, v souvislosti s hospitací, souvisí s pohlavím učitelů (předpokládaný vliv) a délkou jejich praxe. Výsledky srovnání pomocí t-testu (Chráska, 2016) uvádí níže uvedené Tabulky 14., 15. a Graf 3. až 8.

Tabulka 12. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem hlášené a neohlášené hospitace v různých fázích hospitace u mužů a žen pomocí t-testu

Proměnná/Míra souhlasu s tvrzením na škále 0-4	Vš. skupiny t-testy; grupováno:1. Jste (Fedorcová - data) Skup. 1: žena Skup. 2: muž									
	Průměr žena	Průměr muž	t	sv	p	Poč. plat žena	Poč. plat. muž	Sm. odch. žena	Sm. odch. muž	
Předem hlášená hospitační fáze ve mně vzbuzuje stres v předhospitační fázi.	2,57	2,24	1,38	146	0,17	131	17	0,94	0,97	
Předem hlášená hospitační fáze ve mně vzbuzuje stres v průběhu hospitační fáze.	2,38	2,18	0,83	144	0,41	129	17	0,94	1,07	
Předem hlášená hospitační fáze ve mně vzbuzuje stres v pohospitační fázi.	1,86	1,65	0,84	143	0,40	128	17	0,98	1,00	
Neohlášená hospitační fáze ve mně vzbuzuje stres v předhospitační fázi.	2,46	2,25	0,69	131	0,49	117	16	1,15	1,18	
Neohlášená hospitační fáze ve mně vzbuzuje stres v průběhu hospitační fáze.	2,53	2,19	1,25	135	0,21	121	16	1,03	1,05	
Neohlášená hospitační fáze ve mně vzbuzuje stres v pohospitační fázi.	2,16	1,81	1,27	133	0,21	119	16	1,03	0,98	

Absolutní hodnoty hodnocení stresu v tabulce svědčí o tom, že ženy prožívají stres hůře.

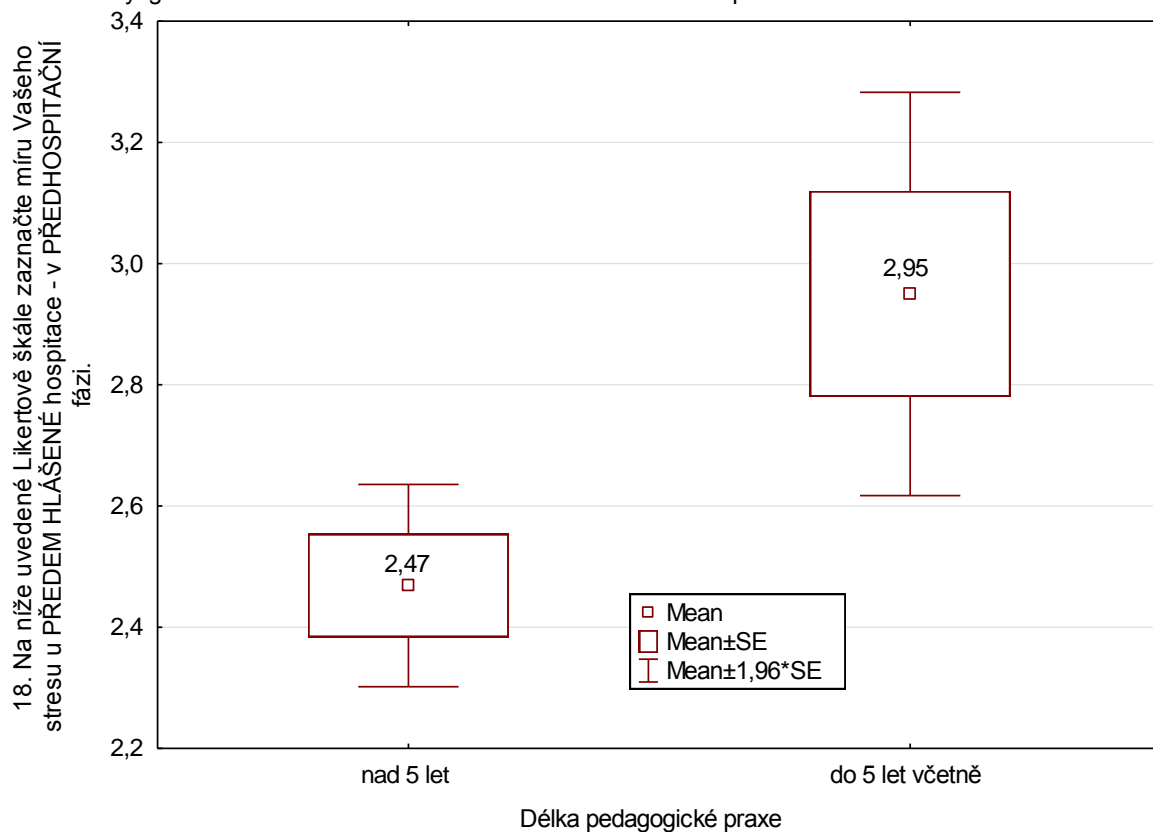
Na základě srovnání v tabulce je patrné, že mezi skupinou mužů a žen nebyly v míře prožívaného stresu během hospitace ohlášené a neohlášené ve všech jejích fázích, zjištěny žádné statisticky významné rozdíly.

Tabulka 13. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem hlášené a neohlášené hospitace v různých fázích hospitace u učitelů s různou délkou praxe pomocí t-testu

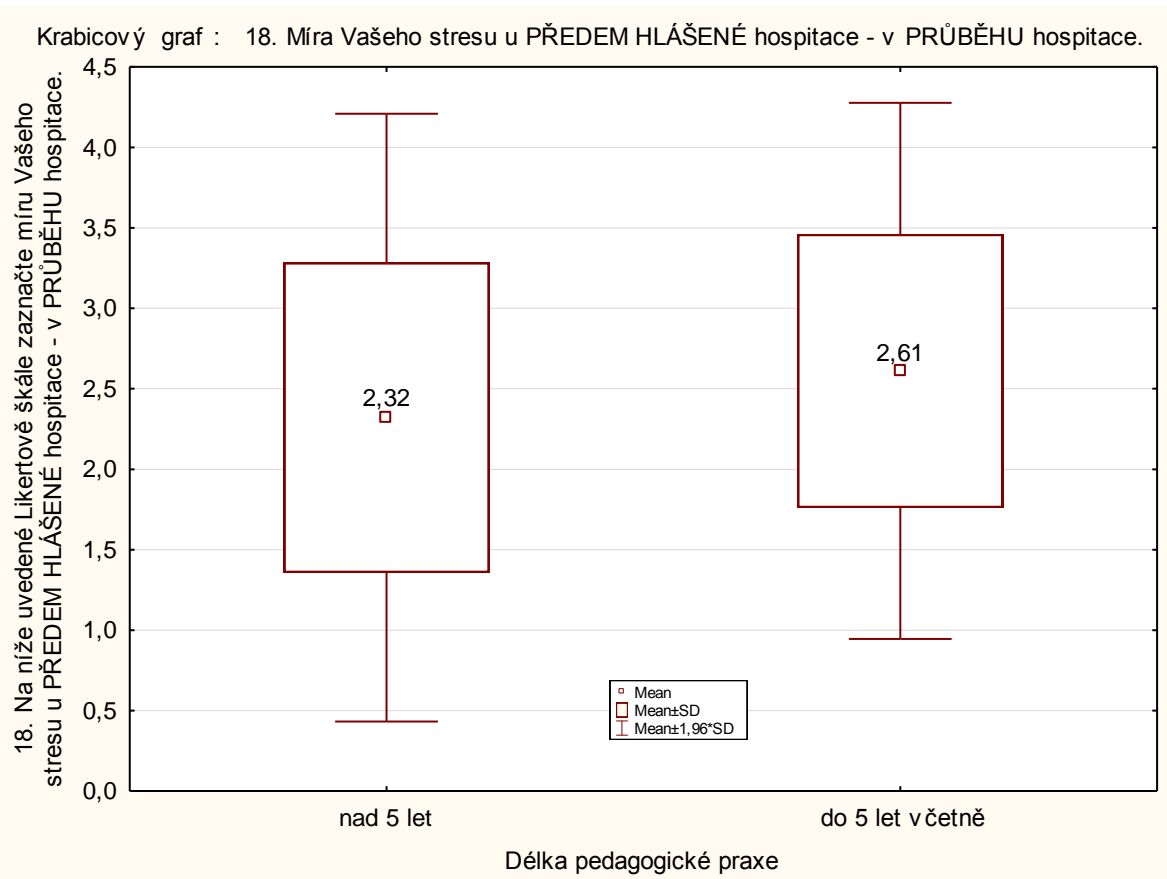
Proměnná/Míra souhlasu s tvrzením na škále 0-4	Vš. skupiny t-testy; grupováno: Délka pedagogické praxe (Fedorcová - data) Skup. 1: nad 5 let Skup. 2: do 5 let včetně								
	Průměr nad 5 let	Průměr do 5 let včetně	t	sv	p	Poč. plat nad 5 let	Poč. plat. do 5 let včetně	Sm.odch. nad 5 let	Sm.odch. do 5 let včetně
Předem hlášená hospitace ve mně vzbuzuje stres v předhospitační fázi.	2,47	2,95	-2,13	146	0,03	128	20	0,96	0,76
Předem hlášená hospitace ve mně vzbuzuje stres v průběhu hospitace.	2,32	2,61	-1,22	144	0,23	128	18	0,96	0,85
Předem hlášená hospitace ve mně vzbuzuje stres v pohospitační fázi.	1,83	1,83	0,01	143	1,00	127	18	0,97	1,10
Neohlášená hospitace ve mně vzbuzuje stres v předhospitační fázi.	2,42	2,60	-0,58	131	0,56	118	15	1,17	0,99
Neohlášená hospitace ve mně vzbuzuje stres v průběhu hospitace.	2,45	2,81	-1,34	135	0,18	121	16	1,04	0,91
Neohlášená hospitace ve mně vzbuzuje stres v pohospitační fázi.	2,08	2,40	-1,12	133	0,26	120	15	1,01	1,18

U předem hlášené hospitace v předhospitační fázi byly zjištěny statisticky významné rozdíly, kdy učitelé s kratší délkou praxe prožívají stres intenzivněji než učitelé s delší délkou praxe ($p=0,03$).

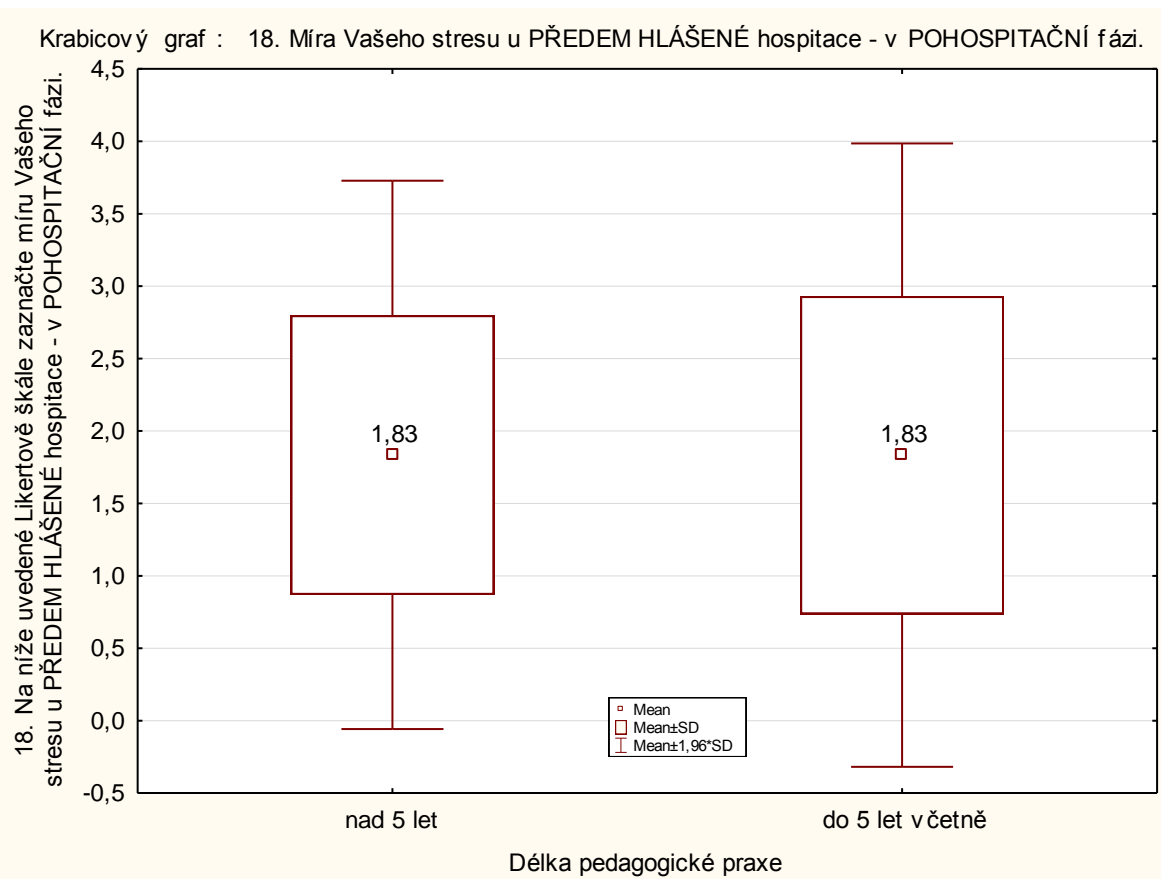
Krabicový graf : 18. Míra Vašeho stresu u PŘEDEM HLÁŠENÉ hospítace - v PŘEDHOSPITAČNÍ fázi



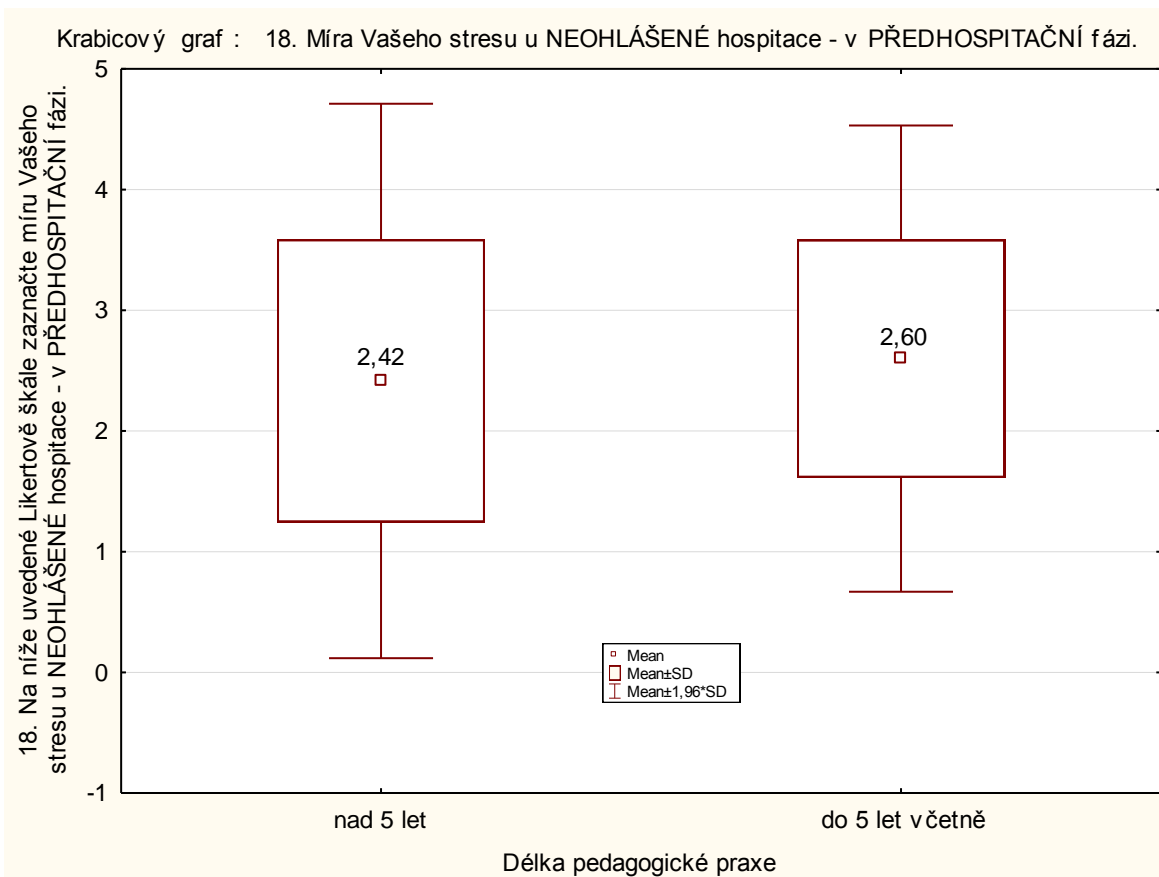
Graf 3. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem hlášené hospítace v předhospitační fázi pomocí krabicového grafu



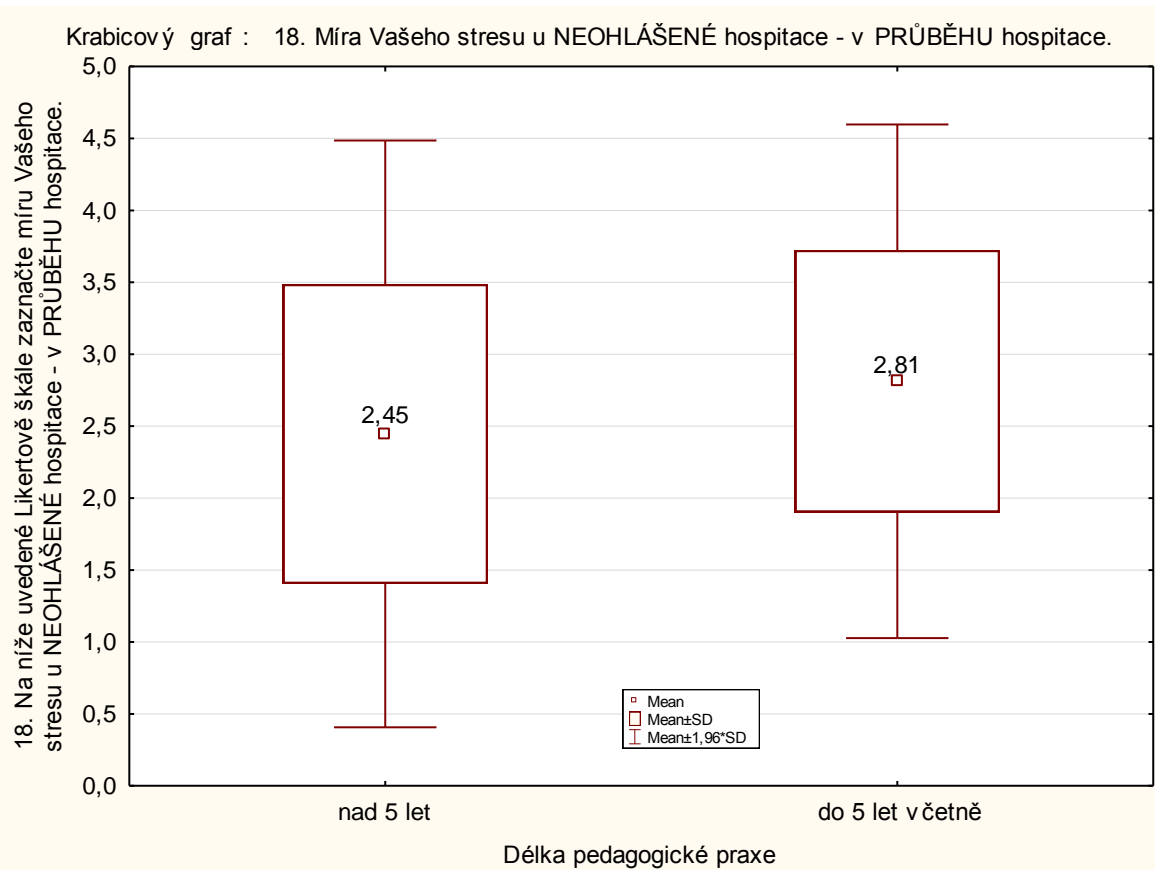
Graf 4. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem hlášené hospitace v průběhu hospitace pomocí krabicového grafu



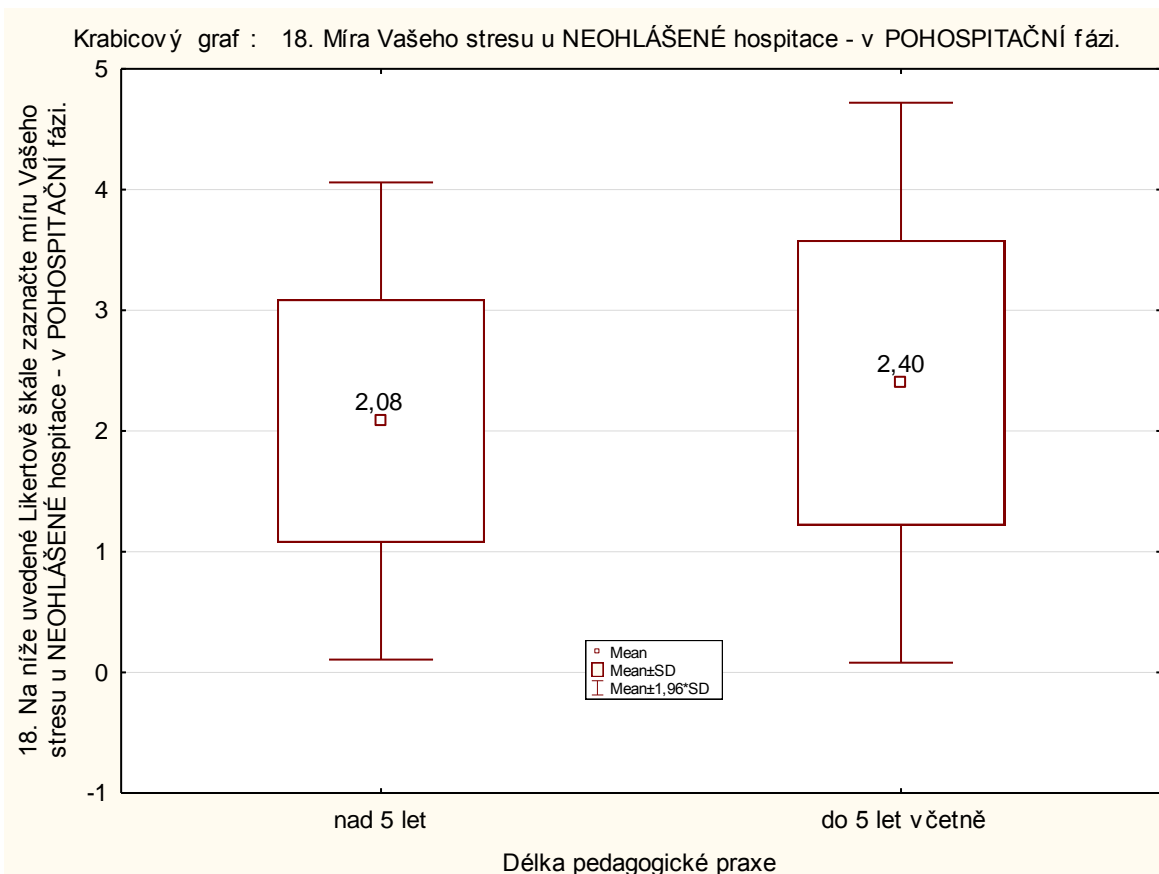
Graf 5. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem hlášené hospice v pohospitační fázi pomocí krabicového grafu



Graf 6. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem neohlášené hospítace v předhospitační fázi pomocí krabicového grafu



Graf 7. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem neohlášené hospitace v průběhu hospitace pomocí krabicového grafu



Graf 8. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem neohlášené hospitace v pohospitační fázi pomocí krabicového grafu

7.4 Potvrzování stanovených hypotéz – hypotéza H4

K dílčímu cíli 4 a hypotéze H4 se vztahuje položka dotazníku č. 17. Výsledky jsou prezentovány v Tabulce 16 a Grafu 9.

Hypotéza věcná H4:

Učitelé s kratší pedagogickou praxí subjektivně vnímají větší počet přínosů hospitace pro jejich pedagogickou činnost než učitelé s delší pedagogickou praxí.

Hypotéza statistická H4:

Počet subjektivně vnímaných přínosů hospitace pro vlastní pedagogickou činnost je vyšší u učitelů s kratší pedagogickou praxí než u učitelů s delší pedagogickou praxí.

HO:

Počet subjektivně vnímaných přínosů hospitace pro učitelovu pedagogickou činnost je stejný u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí.

HA:

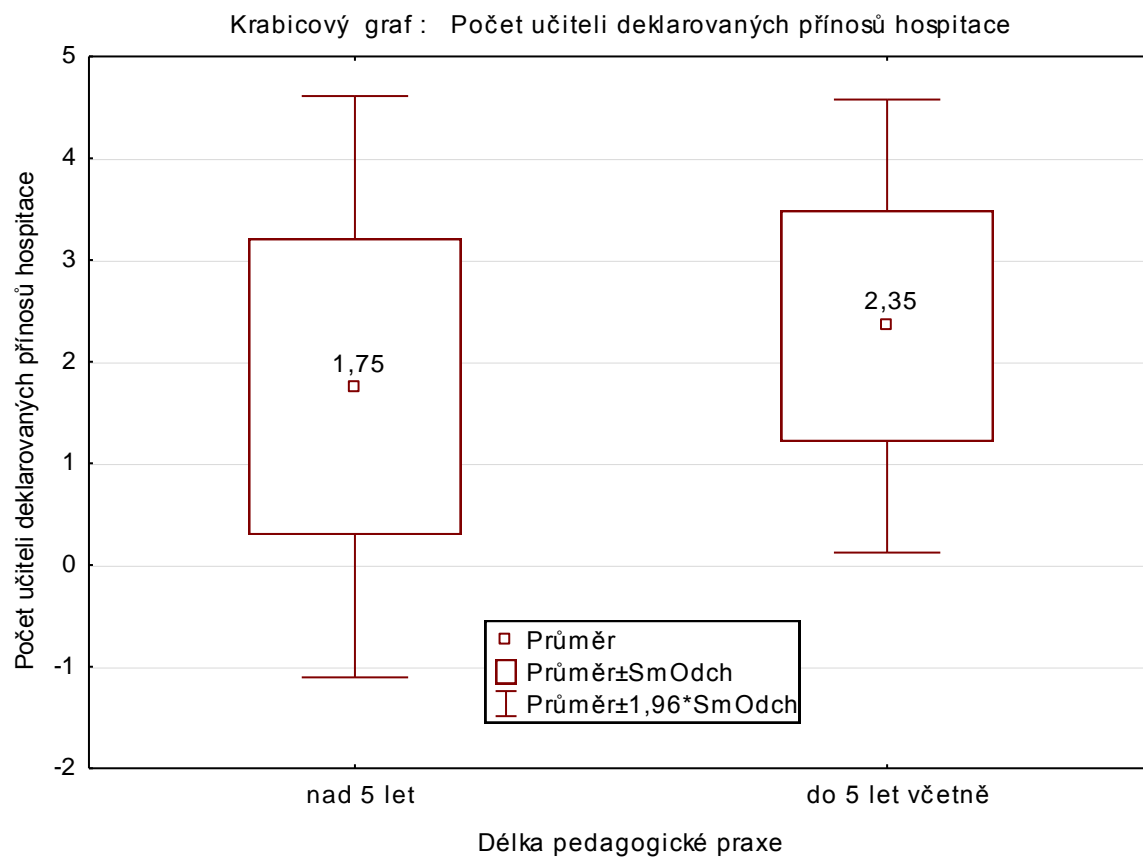
Počet subjektivně vnímaných přínosů hospitace pro učitelovu pedagogickou činnost je rozdílný u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí.

Hypotéza H4 byla ověřována pomocí t-testu (Chráška, 2016), výsledky srovnání uvádí Tabulka 16 a Graf 9. Na základě vypočítané signifikance $p=0,08$ (viz Tabulka 16) nemůžeme na zvolené hladině významnosti 0,05 odmítnout H_0 . Počet subjektivně vnímaných přínosů hospitace pro učitelovu pedagogickou činnost je stejný u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí.

Hypotéza H4: Učitelé s kratší pedagogickou praxí subjektivně vnímají větší počet přínosů hospitace pro jejich pedagogickou činnost než učitelé s delší pedagogickou praxí, **nebyla potvrzena.**

Tabulka 14. Srovnání názorů učitelů na počet přínosů hospitace podle délky praxe

Proměnná	t-testy; grupováno: Délka pedagogické praxe (Fedorcová - data)								
	Průměr nad 5 let	Průměr do 5 let včetně	t	sv	p	Poč.plat nad 5 let	Poč.plat do 5 let včetně	Sm.odch. nad 5 let	Sm.odch. do 5 let včetně
Počet učitelů deklarovaných přínosů hospitace	1,75	2,35	-1,75	148	0,08	130	20	1,46	1,14



Graf 9. Srovnání názorů učitelů na počet přínosů hospitace podle délky praxe pomocí krabicového grafu

8 DISKUSE

Cílem diplomové práce bylo poskytnout aktuální kvantifikovaný pohled učitelů vybraných škol se zdravotnickým zaměřením na hospitační činnost jako formu evaluace.

Dílčí cíl 1 byl zaměřen na popis a analýzu rozdílu v názorech na počet hospitací ve vyučovací hodině u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí. **Dílčí cíl 1 byl splněn, stanovená H1:** Učitelé s kratší pedagogickou praxí si oproti učitelům s delší pedagogickou praxí častěji myslí, že by hospitace měla probíhat častěji u začínajících učitelů než u učitelů s delší pedagogickou praxí, **nebyla potvrzena.** Na základě zjištěného výsledku lze konstatovat, že mezi mírou souhlasu s tvrzením, že hospitace by měla probíhat častěji u začínajících učitelů, než u učitelů s delší pedagogickou praxí, není u učitelů s kratší a delší praxí rozdíl. Ze závěrečné práce Špačkové (2009) vyplývá, že většina pedagogů by zvolila termín hospitace sama, ovšem v tom jim většina ředitelů nevychází vstříc.

Dílčí cíl 2 byl zaměřen na popis a analýzu délky přípravy na vyučovací hodinu u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí. **Dílčí cíl 2 byl splněn, stanovená H2:** Učitelé s kratší pedagogickou praxí častěji uvádějí, že potřebují na přípravu vyučovací hodiny u předem ohlášené i neohlášené hospitace více času než učitelé s delší pedagogickou praxí, **byla potvrzena.** Z výsledku výzkumu vyplývá, že učitelé s kratší pedagogickou praxí potřebují na přípravu vyučovací hodiny u předem hlášené i neohlášené hospitace více času než učitelé s delší pedagogickou praxí. Zjištěné výsledky intenzivnější přípravy na vyučovací hodinu učitelů s kratší pedagogickou praxí korespondují s výsledky bakalářské práce Culkové (2008), přičemž je rozdíl v pojetí „kratší pedagogické praxe,“ kdy autorka bakalářské práce uvádí „kratší pedagogickou praxi do 10 let.“ Tento poznatek si lze vysvětlit menšími pedagogickými zkušenostmi učitelů s kratší pedagogickou praxí a snad i větší zodpovědností přípravy na vyučovací hodinu. Dále z bakalářské práce vyplývá, že 0% učitelů se na své vyučovací hodiny nepřipravuje vůbec, což rovněž koresponduje s výsledky této práce. Z výsledků této práce dále vyplývá, že se určitou mírou učitelé-respondenti na vyučovací hodinu připravují. Autorka bakalářské práce uvádí, že přibližně polovina dotazovaných respondentů se na vyučovací hodinu připravuje „běžným způsobem“ a druhá polovina v případě ohlášené hospitace intenzivněji. Tyto výsledky nekorespondují se zjištěnými výsledky v této práci.

Dílčí cíl 3 byl zaměřen na popis a analýzu stresu u hospitovaného učitele v případě předem hlášené a neohlášené hospitace ve všech jejích fázích. **Dílčí cíl 3 byl splněn,**

stanovená H3: Stres u hospitovaného učitele je v případě předem hlášené hospitace vyšší než u neohlášené hospitace ve všech jejich fázích, **nebyla potvrzena**. Tento poznatek si lze vysvětlit menším výzkumným vzorkem. Absolutní hodnoty hodnocení stresu v této práci však svědčí o tom, že ženy prožívají stres hůře. Ze závěrečné práce Špačkové (2009) vyplývá, že učitelé hospitaci prožívají v určitém napětí (což koresponduje s výsledky této diplomové práce) a mají pocit větší zodpovědnosti, přičemž kladně hodnotí přirozené chování hospitujícího. Z bakalářské práce Culkové (2008) vyplývá, že hospitace je stresujícím faktorem pro mnohé učitele, ať už pro začínající, déle učící, či pro pracovně starší kolegy, což koresponduje s výsledky této práce. Dále z bakalářské práce vyplývá, že žáci celkově vnímají výuku v hospitované hodině jako odlišnou, přičemž tyto odlišnosti jsou intenzivněji vnímány u žákyň.

Dílčí cíl 4 byl zaměřen na popis a analýzu rozdílu v názorech na přínos hospitace u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí. **Dílčí cíl 4 byl splněn, stanovená H4:** Učitelé s kratší pedagogickou praxí subjektivně vnímají větší počet přínosů hospitace pro jejich pedagogickou činnost než učitelé s delší pedagogickou praxí, **nebyla potvrzena**. Z výsledků výzkumu vyplývá, že počet subjektivně vnímaných přínosů hospitace pro učitelovu pedagogickou činnost je stejný u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí. Otázkou zůstává, zda může být hospitace plně objektivní, spolehlivá pozorovací metoda, která odhalí skutečné kvality učitele. Jednou z myšlenek autorky této práce však není poukázat na negativa hospitace, ale na pozitivní přínos hospitace pro praxi. Ze závěrečné práce Špačkové (2009) vyplývá, že hospitace je mezi učiteli všeobecně vnímána jako věc přínosná. Do jisté míry lze potvrdit, že výsledky závěrečné práce korespondují s výsledky této práce. V této práci nebyl proveden podrobný rozbor jednotlivých odpovědí u položky dotazníku č. 17. Jak uvádí dílčí cíl 4, byl proveden popis a analýza rozdílu v názorech na přínos hospitace u učitelů s ohledem na délku pedagogické praxe. Příloha 5 však nabízí konkrétnější rozbor jednotlivých odpovědí u této položky.

Disertační práce Mikšové (2007) byla zaměřena na evaluaci výuky středních zdravotnických škol. Mapovaly se názory učitelů, žáků a rodičů na sebehodnocení výuky učitelem, hodnocení výuky učitele žáky a rodiči a na kritéria externí evaluace týkající se výuky. Z výzkumu vyplývá, že existují rozdíly v postoji mezi učiteli odborných a všeobecně vzdělávacích předmětů k hodnocení výuky žáky. Nesoulad byl prokázán v přístupu k obsahu externího hodnocení výuky, kdy žáci spolu s rodiči zaujímali odlišné stanovisko oproti učitelům. Většina respondentů nesouhlasila s hodnocením výuky ze strany rodičů.

8.1 Dodatek k diskusi

Úvaha a konfrontace nad vybranými položkami dotazníku Přílohy 5

Příloha 5, položka 3.

Úvaha: většina respondentů preferuje předem hlášenou hospitaci. Dle mého názoru je žádoucí dopředu alespoň v kratším časovém úseku, informovat hospitovaného o plánované hospitaci ve vyučovací hodině.

Konfrontace: z bakalářské práce Culkové (2008) vyplývá, že nejvíce učitelů-respondentů preferuje předem ohlášenou hospitaci.

Příloha 5, položka 9., 10.

Úvaha: vzájemné, kolegiální hospitace jsou praktikovány, ovšem v menší míře. Dle mého názoru je velmi přínosné a žádoucí absolvovat vzájemné hospitace.

Konfrontace: z bakalářské práce Culkové (2008) vyplývá, že vzájemná hospitace u zkoumaného souboru učitelů je nulová.

Příloha 5, položka 11.

Úvaha: u některých případů hospitující zasahuje do vyučovací hodiny hospitovaného a v jednom případě je záměrně do vyučovacího procesu zapojen ze strany hospitovaného, přičemž by měl dle mého názoru hospitující pouze tiše nahlížet.

Konfrontace: ze závěrečné práce Špačkové (2009) vyplývá, že pedagogové jsou přesvědčeni o možném narušení chodu vyučovací jednotky ze strany hospitujícího.

Příloha 5, položka 14., 16.

Úvaha: u některých respondentů neproběhl po hospitaci ve vyučovací hodině pohospitační rozhovor s následným doporučením a někteří respondenti neobdrželi od hospitujícího hospitační záznam, nebo jej obdrželi pouze k podpisu či k podpisu a nahlédnutí. Dle mého názoru je žádoucí, aby učitel obdržel hospitační záznam ke své vlastní potřebě-sebereflexi.

Konfrontace: ze závěrečné práce Špačkové (2009) vyplývá, že učitelé oceňují podrobné a srozumitelné hodnocení v rámci pohospitačního rozhovoru.

Autorka diplomové práce se domnívá, že důležitou roli v pojetí hospitace hraje i osobnost hospitujícího i hospitovaného, způsob, čas a místo realizace pohospitačního rozhovoru. V rámci poskytnutí zpětné vazby po provedené hospitaci by bylo žádoucí nejen upozornit na nedostatky ve vyučovací hodině hospitovaného, ale také jej pozitivně namotivovat a vyzdvihnout i nepatrné maličkosti, které se ve vyučovací hodině ubíraly žádoucím směrem. Zpětná vazba o výsledcích z hospitované hodiny by měla proběhnout podrobněji, ještě v den proběhlé hospitace.

Na závěr diskuse je třeba podotknout, že nepotvrzené hypotézy by mohly být potvrzeny v případě většího výzkumného vzorku.

ZÁVĚR

Záměrem autorky diplomové práce bylo poskytnout aktuální kvantifikovaný pohled učitelů vybraných škol se zdravotnickým zaměřením na hospitační činnost jako formu evaluace.

Práce byla rozčleněna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je zaměřena na učitele střední školy, vzdělávací politiku v ČR a hospitační činnost jako formu evaluace. Praktická část obsahuje kvantitativní výzkumné šetření. Pro realizaci výzkumného šetření bylo osloveno celkem 31 středních škol se zdravotnickým zaměřením v ČR, s cílem získat co největší množství dat prostřednictvím nestandardizovaného dotazníku, vztahujícího se k problematice hospitační činnosti. Výzkumný vzorek tvořili učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů, odborných předmětů a učitelé odborných předmětů praktické výuky v rámci zdravotnických zařízení, působící na Střední zdravotnické škole a Vyšší odborné škole zdravotnické.

V rámci praktické části práce byly stanoveny čtyři dílčí cíle, výzkumné problémy a hypotézy, které byly následně ověřovány. Dílčí cíl 1 byl zaměřen na popis a analýzu rozdílu v názorech na počet hospitací ve vyučovací hodině u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí. Dílčí cíl 1 byl splněn, stanovená H1 nebyla potvrzena. Dílčí cíl 2 byl zaměřen na popis a analýzu délky přípravy na vyučovací hodinu u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí. Dílčí cíl 2 byl splněn, stanovená H2 byla potvrzena. Dílčí cíl 3 byl zaměřen na popis a analýzu stresu u hospitovaného učitele v případě předem hlášené a neohlášené hospitace ve všech jejích fázích. Dílčí cíl 3 byl splněn, stanovená H3 nebyla potvrzena. Dílčí cíl 4 byl zaměřen na popis a analýzu rozdílu v názorech na přínos hospitace u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí. Dílčí cíl 4 byl splněn, stanovená H4 nebyla potvrzena.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že názory na počet hospitací se u začínajících učitelů a u učitelů s delší pedagogickou praxí neliší, ovšem učitelé s kratší pedagogickou praxí potřebují na přípravu vyučovací hodiny u předem hlášené i neohlášené hospitace více času, než učitelé s delší pedagogickou praxí. Z výzkumu také vyplývá, že míra subjektivně prožívaného stresu z hospitace v pohospitační fázi je u neohlášené hospitace větší než u ohlášené, přičemž v jiných fázích hospitace významné rozdíly zjištěny nebyly. Ženy hůře prožívají stres v rámci hospitace, přičemž učitelé s kratší délkou pedagogické praxe prožívají stres intenzivněji než učitelé s delší pedagogickou praxí. Počet subjektivně vnímaných

přínosů hospitace pro učitelovu pedagogickou činnost je stejný u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí.

Kromě poskytnutí aktuálního pohledu učitelů na hospitaci, bylo ve snaze autorky přimět budoucí čtenáře této diplomové práce k hlubšímu zamyšlení se nad problematikou hospitace. Jen na základě pochopení jejího přínosu lze zlepšovat své profesní činnosti a minimalizovat stres, který, jak z výzkumu vyplývá, je součástí hospitovaných učitelů.

Autorka práce je přesvědčena, že diplomová práce může být přínosem a inspirací nejen pro učitele s dlouholetou pedagogickou praxí či v počátcích své pedagogické praxe, ale také pro studenty učitelství a vedoucí pracovníky z oblasti školství. Prognostickou myšlenkou autorky je analyzovat plně nevyužitá data z Přílohy 5 této diplomové práce, v rámci další kvalifikační práce, případně je následně porovnat s aktuálně zjištěnými výsledky výzkumného šetření zaměřeného na tuto problematiku v budoucnu.

Doporučení pro praxi (pro management škol i samotné učitele)

- uvědomit si, že kontrolní činnost by měla celkově zlepšovat kvalitu poskytovaných služeb ve školství;
- uvědomit si, že hospitace by měla být nápomocná metoda získávání pedagogických zkušeností nejen u začínajících učitelů;
- uvědomit si, že hospitace by měla být inspirací pro zkvalitnění přípravy a realizaci vyučovací hodiny nejen u začínajících učitelů;
- uvědomit si, že kolegiální hospitace jsou nejdostupnější možností sebereflexe;
- uvědomit si, že každý učitel má co zlepšovat ve své profesní kariéře;
- uvědomit si, že na základě sebereflexe může být zvýšena hodnota učitele a je zde šance na lepší finanční ohodnocení, uznání a pracovní jistotu.

SOUHRN, SUMMARY

Souhrn v českém jazyce

Diplomová práce prezentuje hospitační činnost jako formu evaluace učitelů vybraných škol se zdravotnickým zaměřením. Cílem práce bylo poskytnout aktuální kvantifikovaný pohled učitelů vybraných škol se zdravotnickým zaměřením na hospitační činnost. Pro realizaci kvantitativního výzkumného šetření bylo osloveno celkem 31 škol v ČR. Výzkumný vzorek tvořili učitelé všeobecně vzdělávacích předmětů, odborných předmětů a učitelé odborných předmětů praktické výuky v rámci zdravotnických zařízení, působící na Střední zdravotnické škole a Vyšší odborné škole zdravotnické. Pro sběr dat byl použit nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce, s použitím Likertovy škály u jedné z položek dotazníku. Dotazník byl ověřen pomocí Cronbachova alfa a lze jej považovat za dostatečně reliabilní. Ke zpracování dat byla použita metoda Studentova t-testu a Test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Z výsledků výzkumu vyplývá, že názory na počet hospitací se u začínajících učitelů a u učitelů s delší pedagogickou praxí neliší. Učitelé s kratší pedagogickou praxí potřebují na přípravu vyučovací hodiny více času. Míra subjektivně prožívaného stresu se liší v závislosti na pohlaví, délce pedagogické praxe, typu a fáze hospitace. Počet subjektivně vnímaných přínosů hospitace se neliší ve vztahu k délce pedagogické praxe učitele.

Klíčová slova: učitel, evaluace, hospitační činnost, sebereflexe, střední zdravotnická škola, vyšší odborná škola zdravotnická.

Souhrn v anglickém jazyce

This diploma thesis is presenting inspection in the teaching process as the means of evaluating teachers in selected schools focused on medical education. The aim of this paper was to provide up to date view on the inspection of the teachers of the selected schools providing medical education. 31 schools in the Czech Republic were addressed to participate in a quantitative research. The research sample comprised teachers of both general and special subjects together with teachers of practical training in the scope of health care facilities, who teach at secondary medical schools or tertiary schools for medical professionals. A non-

standardized questionnaire of own design was used for data collection with the use of Likert scale within one of the items. The questionnaire reliability was proved as reliable enough by Cronbach Alpha. For the processing of the data Student T-test and chi square independence test were employed for the pivot table creation. The survey showed that the view of the number of inspections does not differ in both teacher beginners and experienced teachers. The former ones need longer time to prepare for their lessons. The level of subjective stress differs in connection with the sex, teaching practice length, the inspection type and phase. The number of subjectively perceived benefits of inspection does not differ in relation to the length of teacher's teaching practice.

Key words: teacher, evaluation, inspection of classes, self-reflection, medical school.

REFERENČNÍ SEZNAM

1. ANDRYSOVÁ, P. 2016. *Osobnostní učitelství*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 179 s. Monografie. ISBN 978-80-244-5088-9.
2. CULKOVÁ, A. 2008. *Hospitace a její funkce*. Brno. 99 s. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.
3. DVOŘÁČEK, J. 2014. *Základy pedagogiky*. V Praze: Oeconomica. 272 s. Vysokoškolská učebnice. ISBN 978-80-245-2014-8.
4. DVOŘÁK, D. et al. 2010. *Česká základní škola: Vícepřípadová studie vzdělávání*. Praha: Karolinum. 310 s. ISBN 978-80-246-1896-8.
5. FONTANA, D. 2014. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál. 383 s. ISBN 978-80-262-0741-2.
6. HENDL, J. a J. REMR. 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál. 372 s. ISBN 978-80-262-1192-1.
7. CHRÁSKA, M. 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. 2., aktual. vydání. Praha: Grada. 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
8. JANÍK, T. et al. 2013. *Kvalita (ve) vzdělávání. Obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita. 434 s. Syntézy výzkumu vzdělávání; sv. 1. ISBN 978-80-210-6349-5.
9. JEDLIČKA, R., J. KOŤA a J. SLAVÍK. 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele*. 1. vydání. Praha: Grada. 528 s. ISBN 978-80-271-0586-1.
10. KALHOUS, Z. et al. 2009. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
11. KORTHAGEN, F. A. J. et al. 2011. *Jak spojit praxi s teorií: didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido. 293 s. ISBN 978-80-7315-221-5.
12. KOUBEK, J. 2015. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 5., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press. 399 s. ISBN 978-80-7261-288-8.
13. KYRIACOU, Ch. 2012. *Klíčové dovednosti učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál. 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.
14. MIKŠOVÁ, Z. 2007. *Evaluace výuky jako součást sebehodnocení střední školy: disertační práce*. Olomouc: Univerzita Palackého, Fakulta pedagogická. 256 l., [38] l. příl. Školitel Miroslav Chráska.

15. PETTY, G. 2013. *Moderní vyučování*. 6., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. 562 s. ISBN 978-80-262-0367-4.
16. PRÁŠILOVÁ, M. 2006. *Vybrané kapitoly ze školského managementu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 212 s. Učebnice. ISBN 80-244-1415-5.
17. PRŮCHA, J. 2017. *Moderní pedagogika*. 6., aktual. a dopl. vydání. Praha: Portál. 483 s. ISBN 978-80-262-1228-7.
18. PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktual. a rozšířené vydání. Praha: Portál. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
19. RYS, S. 1975. *Hospitace v pedagogické praxi: Vysokošk. příručka pro pedagog. fakulty*. Praha: SPN. 143, [1] s. Pedagogická teorie a praxe. Bez ISBN.
20. RÝDL, K. 1998. *Sebehodnocení školy: Jak hodnotit kvalitu školy*. Praha: Strom. 71 s. Škola 21. sv. 3. ISBN 80-86106-04-7.
21. SCHWANDT, T. A. a E. S. HALPERN. 1988. *Linking auditing and metaevaluation: enhancing quality in applied research*. Newbury Park, Calif: Sage Publications. 160 s. ISBN 978-08-039-2967-8.
22. SLAVÍK, J. et al. 2017. *Transdisciplinární didaktika: o učitelském sdílení znalostí a zvyšování kvality výuky napříč obory*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. 455 s. Syntézy výzkumu vzdělávání; svazek 3. ISBN 978-80-210-8568-8.
23. STARÝ, K. a M. CHVÁL. 2009. Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In: JANÍKOVÁ, M. et al. *Výzkum výuky - tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido, s. 63-81. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 13. ISBN 978-80-7315-180-5.
24. ŠPAČKOVÁ, R. 2009. *Plán ředitele školy pro hospitační činnost: závěrečná práce "Studium pro ředitele škol a školských zařízení I": období od září 2007 do května 2008*. Praha: Národní institut pro další vzdělávání. 18, 10 s. ISBN 978-80-86956-47-3.
25. ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike: (s anglicko-slovenským slovníkom termínov s definíciami a s registrom ich slovensko-anglických ekvivalentov)*. Bratislava: Iris. 276 s. ISBN 80-88778-15-8.
26. TERHART, E. 2000. Qualität und Qualitätssicherung im Schulsystem. Hintergünde - Konzepte - Probleme. *Zeitschrift für Pädagogik*, roč. 46, č. 6, s. 809-82. ISSN 0044-3247.
27. TROJAN, V. 2017. *Řízení pedagogického procesu v současné škole*. Praha: Vydavatelství Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. 132 s. ISBN 978-80-7290-961-2.
28. TROJAN, V. 2014. *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: Wolters Kluwer. 90 s. Řízení školy. ISBN 978-80-7478-539-9.

29. TROJAN, V., I. TROJANOVÁ a M. PUŠKINOVÁ. 2015. *Zástupce ředitele aneb Život mezi mlýnskými kameny*. Praha: Wolters Kluwer. 135 s. Řízení školy. ISBN 978-80-7478-854-3.
30. TROJANOVÁ, I. 2017. *Hodnocení učitelů: Náměty pro práci ředitelů škol a školských zařízení*. Praha: Wolters Kluwer. 136 s. ISBN 978-80-7552-869-8.
31. VALIŠOVÁ, A., H. KASÍKOVÁ a M. BUREŠ. 2011. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2011. 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.
32. WINDHAM, D. M. 1988. Effectiveness indicators in the economic analysis of educational activities. *International Journal of Educational Research*, roč. 12, č. 6, s. 575-665. ISSN 0883-0355.

Internetové zdroje:

1. Evaluační nástroje. *NUOV* [online]. Praha: NÚOV, ©2008 [cit. 2018-09-07]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae/evaluacni-nastroje>
2. Česká školní inspekce [online]. Praha: Česká školní inspekce, © 2017 [cit. 2018-10-08]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Inspekni-cinnost-QL/Inspekni-cinnost>
3. Přehled evaluačních nástrojů. *NUOV* [online]. Praha: NÚOV, ©2008 [cit. 2018-09-07]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae/harmonogram-zverejnovani-a-detailnejsi-popis-evaluacnich?highlightWords=ov%C4%9B%C5%99en>
4. KAŠČÁK, O. et al. *Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020* [online]. Praha: MŠMT ČR, © 2017 [cit. 2018-09-07]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/experti-hodnotili-naplnovani-strategie-vzdelavani-2020>
5. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi* [online]. Praha: AION CS, 2018 [cit. 2018-03-19]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
6. Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy, ve znění vyhlášky č. 225/2009 Sb., 195/2012 Sb. In: *Zákony pro lidi* [online]. Praha: AION CS, 2018 [cit. 2018-03-19]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-15>

Seznam zkratk

ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
GDPR	General Data Protection Regulation, Ochrana osobních údajů
ICT	Informační a komunikační technologie
Model ALACT	Action-Looking back-Awareness-Creation alternatives-Trial
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání
Portál EIZ UP	Portál elektronických informačních zdrojů Univerzity Palackého
RVP	Rámcový vzdělávací program
SOŠ	Střední odborná škola
SZŠ	Střední zdravotnická škola
ŠVP	Školní vzdělávací program
VOŠz	Vyšší odborná škola zdravotnická

Seznam obrázků

Obrázek 1. Dílčí fáze procesu změny (Trojan, 2014)

Obrázek 2. ALACT model s uvedením fází hospitace (Korthagen, 2011)

Seznam tabulek

- Tabulka 1. Složení výzkumného vzorku podle pohlaví a délky praxe
- Tabulka 2. Složení výzkumného vzorku podle pohlaví a délky praxe na jednotlivých školách
- Tabulka 3. Reliabilita výzkumného nástroje určená pomocí Cronbachova alfa
- Tabulka 4. Reliabilita výzkumného nástroje pro skupinu žen určená pomocí Cronbachova alfa
- Tabulka 5. Reliabilita výzkumného nástroje pro skupinu mužů určená pomocí Cronbachova alfa
- Tabulka 6. Srovnání názorů učitelů na četnost hospitace podle délky praxe
- Tabulka 7. Porovnání četností odpovědí na délku přípravy na hodinu v případě předem hlášené hospitace u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí – pozorované četnosti
- Tabulka 8. Porovnání četností odpovědí na délku přípravy na hodinu v případě předem hlášené hospitace u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí – očekávané četnosti
- Tabulka 9. Porovnání četností odpovědí na délku přípravy na hodinu v případě předem neohlášené hospitace u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí – pozorované četnosti
- Tabulka 10. Porovnání četností odpovědí na délku přípravy na hodinu v případě předem neohlášené hospitace u učitelů s kratší a delší pedagogickou praxí – očekávané četnosti
- Tabulka 11. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem hlášené a neohlášené hospitace v předhospitační fázi pomocí t-testu
- Tabulka 12. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem hlášené a neohlášené hospitace v průběhu hospitace pomocí t-testu
- Tabulka 13. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem hlášené a neohlášené hospitace v pohospitační fázi pomocí t-testu
- Tabulka 14. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem hlášené a neohlášené hospitace v různých fázích hospitace u mužů a žen pomocí t-testu
- Tabulka 15. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem hlášené a neohlášené hospitace v různých fázích hospitace u učitelů s různou délkou praxe pomocí t-testu
- Tabulka 16. Srovnání názorů učitelů na počet přínosů hospitace podle délky praxe

Seznam grafů

Graf 1. Srovnání názorů učitelů na četnost hospitace podle délky praxe pomocí krabicového grafu

Graf 2. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem hlášené a neohlášené hospitace v pohospitační fázi pomocí krabicového grafu

Graf 3. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem hlášené hospitace v předhospitační fázi pomocí krabicového grafu

Graf 4. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem hlášené hospitace v průběhu hospitace pomocí krabicového grafu

Graf 5. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem hlášené hospitace v pohospitační fázi pomocí krabicového grafu

Graf 6. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem neohlášené hospitace v předhospitační fázi pomocí krabicového grafu

Graf 7. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem neohlášené hospitace v průběhu hospitace pomocí krabicového grafu

Graf 8. Srovnání subjektivně prožívaného stresu učitelů z předem neohlášené hospitace v pohospitační fázi pomocí krabicového grafu

Graf 9. Srovnání názorů učitelů na počet přínosů hospitace podle délky praxe pomocí krabicového grafu

Seznam příloh

Přílohy

Příloha 1 Žádost o povolení výzkumného šetření

Příloha 2 Žádost o poskytnutí záznamového hospitačního archu

Příloha 3 Záznamové hospitační archy

Příloha 4 Dotazník

Příloha 5 Položky dotazníku plně nevyužity v rámci praktické části práce

Příloha 6 Rešerše

Příloha 7 CD

Přílohy

Příloha 1 Žádost o povolení výzkumného šetření

Žádost o povolení výzkumného šetření

Vážen:

Adresa:

Věc: Žádost o povolení sběru dat k výzkumu

Vážen

jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studijního programu oboru *Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy* na Univerzitě Palackého v Olomouci. Zpracovávám diplomovou práci na téma „*Hospitační činnost jako forma evaluace učitelů vybraných škol se zdravotnickým zaměřením.*“

Obracím se na Vás s **prosbou o povolení**

účelem získání dat formou dotazníku pro

výzkumné šetření.

Diplomová práce bude zpracována pod vedením Mgr. Zlatice Dorkové, Ph.D. **Výzkumné šetření bude provedeno v souladu s GDPR** (General Data Protection Regulation, tzv. Ochrana osobních údajů).

Prosím o sdělení Vašeho rozhodnutí, zda bude možné výzkumné šetření provést, včetně anonymního zveřejnění výsledků výzkumného šetření a vyjádření souhlasu či nesouhlasu s jeho realizací.

Vyjádření školy:

- a) **ano, souhlasím** s realizací výzkumného šetření
 b) **ne, nesouhlasím** s realizací výzkumného šetření

Souhlasím s tím, aby byly anonymně zveřejněny výsledky výzkumného šetření, včetně vyjádření souhlasu či nesouhlasu s jeho realizací.

Vámi, níže zvolenou odpověď, prosím zakroužkujte.

ANO NE

S pozdravem

studentka Mgr.  Fedorcová, DiS.
e-mail: sarka.fedorcova@seznam.cz

Razítko a podpis zástupce školy

V Olomouci dne 17.12.2018

Příloha 2 Žádost o poskytnutí záznamového hospitačního archu

Žádost o poskytnutí záznamového hospitačního archu č. 1

Žádost o poskytnutí záznamového hospitačního archu

Vážen:
Adresa:

Věc: Žádost o poskytnutí záznamového hospitačního archu

Vážen

jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studijního programu oboru *Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy* na Univerzitě Palackého v Olomouci. Pod vedením Mgr. Zlatice Dorkové, Ph.D. zpracovávám diplomovou práci na téma „*Hospitační činnost jako forma evaluace učitelů vybraných škol se zdravotnickým zaměřením.*“

Obracím se na Vás s prosbou o **poskytnutí záznamového hospitačního archu z Vaší školy**, který běžně používáte, za účelem srovnání s ostatními hospitačními archy z jiných škol se zdravotnickým zaměřením.


Výzkumné šetření bude provedeno v souladu s GDPR (General Data Protection Regulation, tzv. Ochrana osobních údajů).

Prosím o sdělení Vašeho rozhodnutí, zda s výše uvedenými požadavky souhlasíte. Záznamový hospitační arch by byl **anonymně zveřejněn** v příloze méj diplomové práce, **bez uvedení názvu Vaší školy**.

Vyjádření školy:

- a) **ano, souhlasím** s poskytnutím a anonymním zveřejněním záznamového hospitačního archu
b) **ne, nesouhlasím** s poskytnutím a anonymním zveřejněním záznamového hospitačního archu

S pozdravem


studentka Mgr. Šárka Fedorcová, DiS.
e-mail: sarka.fedorcova@seznam.cz

Razítko a podpis zástupce školy

.....

V Olomouci dne 17.12.2018

Příloha 2 Žádost o poskytnutí záznamového hospitačního archu

Žádost o poskytnutí záznamového hospitačního archu č. 2 – Škola 2 - nesouhlas

Žádost o poskytnutí záznamového hospitačního archu

Vážen,
Adresa:

Věc: Žádost o poskytnutí záznamového hospitačního archu

Vážen,

jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studijního programu oboru *Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy* na Univerzitě Palackého v Olomouci. Pod vedením Mgr. Zlatice Dorkové, Ph.D. zpracovávám diplomovou práci na téma „*Hospitační činnost jako forma evaluace učitelů vybraných škol se zdravotnickým zaměřením.*“

Obracím se na Vás s prosbou o poskytnutí záznamového hospitačního archu z Vaší školy, který běžně používáte, za účelem srovnání s ostatními hospitačními archy z jiných škol se zdravotnickým zaměřením.


Výzkumné šetření bude provedeno v souladu s GDPR (General Data Protection Regulation, tzv. Ochrana osobních údajů).

Prosím o sdělení Vašeho rozhodnutí, zda s výše uvedenými požadavky souhlasíte. Záznamový hospitační arch by byl **anonymně zveřejněn** v příloze méj diplomové práce, **bez uvedení názvu Vaší školy**.

Vyjádření školy:

- a) **ano, souhlasím** s poskytnutím a anonymním zveřejněním záznamového hospitačního archu
- b) **ne, nesouhlasím** s poskytnutím a anonymním zveřejněním záznamového hospitačního archu

S pozdravem


studentka Mgr. Šarka Fedorcová, DiS.
e-mail: sarka.fedorcova@seznam.cz

Razítko a podpis zástupce školy

.....


V Olomouci dne 3.12.2018

Příloha 3 Záznamové hospitační archy

Záznamový hospitační arch – Škola 1

Záznamový arch hospitační činnosti														
Datum	Vyučující	Hospitoval	Předmět											
Třída	Číslo hodiny	Učebna												
Téma hodiny														
I. Vyučování – činnost učitele														
1	rozhodně ne	2	zřetelně ne	3	patrně ne	4	patrně ano	5	zřetelně ano	6	rozhodně ano	7	nelze posoudit	
1. podpora dosahování vzdělávacích cílů								1	2	3	4	5	6	7
navazuje na předchozí učivo v souladu se ŠVP														
cíle stanovuje spolu se žáky														
podporuje vnímání souvislostí														
dbá na věcnou správnost závěrů														
vydává jasné pokyny a přesně formuluje požadavky														
vede žáky k plánování úkolů a postupů														
zadávat samostatnou práci														
učivo je prezentováno v souladu s aktuálními vědeckými poznatky														
pro rozvoj kompetencí vybírá pro žáky zajímavý obsah (učivo)														
hodnotí průběh hodiny z pohledu stanoveného cíle														
ověřuje dosažení cíle														
2. podpora rozvoje kompetencí k učení a k řešení problémů								1	2	3	4	5	6	7
připouští chyby a pozitivně s nimi pracuje														
vhodně využívá mezipředmětových vztahů														
zajímá se o náměty, názory a zkušenosti žáků														
vede žáky k samostatnému formulování závěrů														
vede žáky k formulaci hypotéz														
nehraje v hodině dominantní roli														
dbá na správné dodržování oborové symboliky a terminologie														
dbá na přesné formulování problému														
3. podpora rozvoje kompetence práce s informacemi a komunikačních								1	2	3	4	5	6	7
vede žáky k logickému a výstižnému vyjadřování														
využívá v hodině texty, grafy, obrazové materiály vytváří prostor pro jejich pochopení														
vytváří prostor pro diskusi														
klade otevřené otázky														
vede studenty k využívání výpočetní techniky při přípravě na vyučování														
po položení otázky nechá odpovědět žáka (neodpovídá za něj)														
nespokojí se s dílčí odpovědí														
4. podpora rozvoje kompetencí sociálních a občanských								1	2	3	4	5	6	7
nenechá bez povšimnutí nevhodné reakce studentů na odpovědi a aktivitu spolužáků														
dbá na rovnoměrné rozdělení rolí ve skupinách														
zvládá techniky projektového učení a v praxi je používá														
ve vztahu k žákovi nevystupuje z nadřazené pozice														
zařazuje aktivity, které vedou k soustředění, odpočinku														
5. podpora rozvoje kompetencí pracovních								1	2	3	4	5	6	7
zadávat úkoly, při kterých musejí žáci spolupracovat														
vede žáky ke zpracování výsledků praktické úlohy s využitím ICT														
zadávanými úkoly navozuje situace pro experimentování - myšlenkové i praktické														
dbá na dodržování pravidel BOZ a hygieny práce														
umožňuje žákům podílet se na přípravě pracovního postupu a dbá na jeho dodržování														
6. podpora maximálního zapojení s využitím hodnocení a sebehodnocení								1	2	3	4	5	6	7
vede žáky k tomu, aby hodnotili svou práci i práci ostatních														
pochvala a kritika je adresná														
průběžně kontroluje plnění úkolů														
volbou forem a metod zohledňuje rozdíly ve znalostech a pracovním tempu jednotlivých žáků														
hodnotí dílčí pokrok, respektuje při hodnocení individuální možnosti žáků														
zvládá techniky hodnocení skupinové práce														
zvládá techniky hodnocení kooperativního učení														
Časový soulad s tematickým plánem														
Využití vhodné didaktické techniky								Poznámka						

II. Praktické vyučování a odborná praxe			
Příprava PV a OP	Bez připomínek	Drobné připomínky	Závažné připomínky
Organizační příprava			
Metodická příprava			
Administrativní příprava			
Průběh PV a OP	Zcela vyhovující	Z části vyhovující	Zcela nevyhovující
Úprava, OOPP žáci/studenti			
Úprava, OOPP vyučující			
Podmínky PV a OP			
Spolupráce s oddělením			
Průběh PV a OP			
Interakce žáci/studenti			
Interakce vyučující			
Dokumentace žáci/studenti			
Dokumentace vyučující			
Kvalita a bezpečnost PV a OP	Plně dodržovány	Z části dodržovány	Nedodržovány
Standardy, směrnice			
Postupy BOZP			

III. Posouzení obsahu hodiny z hlediska věcné správnosti	
Věcná správnost	
Klasifikace	
Zápis na tabuli/prezentace	
Zápis do třídní knihy	

IV. Posouzení posunu v práci učitele a splnění úkolů z minulé hospitace

V. Subjektivní pocit z hodiny

VI. Úkoly vyplývající pro další období

VII. Doporučení

VIII. Vyjádření vyučujícího

Datum
podpis hospitujícího

Datum
podpis vyučujícího

Příloha 3 Záznamové hospitační archy

Záznamový hospitační arch – Škola 3

Záznam o hospitaci na praktickém vyučování ve zdravotnickém nebo jiném zařízení

Datum:	Pracoviště:
Jméno učitele	Jméno hospitujícího:
Třída:	Skupina: počet žáků ve skupině: počet přítomných žáků:
Absence:	
Vysazování na specializovaná pracoviště:	

Obsah hodiny- nové učivo:
Plnění osnov: ano ne důvod:
Časový plán: dodržen nedodržen důvod
Organizace výuky:
Projev učitele:
Klasifikace žáků: náročná mírná objektivní neobjektivní
Teoretické znalosti žáků: velmi dobré průměrné podprůměrné
Praktické dovednosti: velmi dobré průměrné podprůměrné
Organizační schopnosti a způsob práce : systematická práce – organizační nedostatky – slabá organizace , nesamostatnost povrchnost – neschopnost pracovat bez stálého dohledu
Komunikace s nemocným: přiměřená dobrá nevhodná - nemluví
Přístup k vyučování: aktivní zájem jen o některé činnosti – malý zájem - pasivní
Úprava : bez připomínek připomínky:
Chování: bez připomínek: připomínky
Využití mezipředmětových vztahů:
Materiální podmínky pro výuku na pracovišti. Velmi dobré dobré nevyhovující –důvod:

Spolupráce se školním pracovištěm: velmi dobrá dobrá připomínky
Dokumentace žáků: vyhovující nevyhovující

Poznámky k průběhu hodiny:
Závěr hospitace: Klady: Zápory:
Doporučení - opatření:

Seznámen se závěry dne:

Podpis vyučujícího:.....

Podpis hospitujícího:.....

Hospitační záznam

Vyučující :

Třída :

Předmět :

Datum :

č.vyuč.hod. :

Téma :

1. Stanovení výchovně vzdělávacího cíle :

2. Metody, formy hodnocení žáků :

3. Úroveň motivačních schopností vyučujícího při působení na žáky :

4. Volba vzdělávacích metod :

5. Úroveň, způsob vedení komunikace s žáky :

6. Úroveň zápisů učiva žáky a hodnocení těchto zápisů :

7. Funkčnost a následná kontrola zadávaných domácích úkolů, samostudium :

8. Stupeň porozumění žáků novému učivu :

9. Funkčnost, přiměřenost a efektivnost používaných pomůcek :

10. Celková atmosféra, klima ve třídě :

11. Kázeň a aktivita :

Vyučující seznámen se závěry :

vyučující

hospitující

Příloha 3 Záznamové hospitační archy

Záznamový hospitační arch – Škola 4

Popis procesu	Hospitace		Datum
Vlastník procesu:	Platnost od:	Schválil/a:	

HODNOCENÍ REALIZACE VYUČOVACÍ JEDNOTKY							
(zjišťujeme pozorováním, příp. rozhovorem se žáky)							
Hospitující: Jméno učitele:				Téma:		Předmět:	
Datum hospitace:				Datum pohospitačního rozhovoru:			
Č.	Hodnocené oblasti			Ano	Ne	Částečně	
1.	Učitel v průběhu výuky srozumitelně formuluje VC žákům			Ano	Ne	Částečně	
2.	Učitel odlišuje VC od tématu výuky			Ano	Ne	Částečně	
3.	Učitel formuluje VC spolu se žáky			Ano	Ne	Částečně	
4.	Po skončení výuky mají žáci jasnou představu o požadavcích na jejich vědomosti, dovednosti, postoje			Ano	Ne	Částečně	
5.	Učitel si počíná jistě, uvolněně			Ano	Ne	Částečně	
6.	Učitel diagnostikuje intuitivní představy žáků o předmětu výkladu			Ano	Ne	Částečně	
7.	Učitelův výklad vzbuzuje u žáků jasné představy			Ano	Ne	Částečně	
8.	Učitel si tuto skutečnost neustále ověřuje			Ano	Ne	Částečně	
9.	Zadávané učební úlohy jsou různého stupně náročnosti			Ano	Ne	Částečně	
10.	Zadávané úlohy dávají i slabším žákům šanci na úspěch			Ano	Ne	Částečně	
11.	Učitel podněcuje aktivitu a spolupráci žáků s ním			Ano	Ne	Částečně	
12.	Učitel podněcuje vzájemnou spolupráci žáků			Ano	Ne	Částečně	
13.	Žáci mají možnost organizovat si svoji práci sami (skupiny, dvojice...)			Ano	Ne	Částečně	
14.	Učitel projevuje k žákům náležitou úctu a zájem o jejich učení			Ano	Ne	Částečně	
15.	Učitel komunikuje rovnoměrně se všemi žáky			Ano	Ne	Částečně	
16.	Učitel funkčně využívá pomůcek			Ano	Ne	Částečně	
17.	Výuka v souladu s TP						
18.	Výuka obsahuje prvky k získání kompetencí z ŠVP						
19.	Výuka má zařazeno průřezové téma:						
20.	Výuka směřuje k získání kompetencí			klíčových		odborných	
k učení	k řešení problémů	komunikativní	personální a sociální	občanské a kulturní povědomí	k pracovnímu uplatnění	matematické	ICT
Závěr (klady, rezervy), doporučení (co prostudovat, vyzkoušet, kam se jít podívat...):							
Další postup (časový harmonogram, termín dalšího setkání):							
Vyjádření hospitujícího:				Vyjádření vyučujícího:			
Podpis hospitujícího:				Podpis vyučujícího:			

Příloha 3 Záznamové hospitační archy

Záznamový hospitační arch – Škola 5

HOSPITAČNÍ ZÁZNAM		
Vyučující:	Předmět:	Datum, vyuč. hodina:
Hospitující:	Třída:	Datum rozboru:
TÉMA HODINY:		

průběh hodiny

ČAS	NÁPLŇ
0-	

Hodnocení a závěry

Základní sledované parametry	
ZAČÍNÁ SE VČAS	TÉMA A CÍL
ZAPOJENÍ STUDENTŮ	
SHRUTÍ A ZÁVĚR	
PRACOVNÍ PROSTŘEDÍ	
Silné stránky hodiny:	
-	
Náměty:	
-	
Dotazy:	
-	
Celkové hodnocení:	
Komentář vyučujícího:	

OČEKÁVÁNÉ CHARAKTERISTIKY PRÁCE UČITELE Z HLEDISKA DOSAHOVÁNÍ VZDĚLÁVACÍCH CÍLŮ ŠKOLY A ROZVOJE KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ ŽÁKŮ

1. Podpora dosahování vzdělávacích cílů

- navazuje na předchozí učivo v souladu s ŠVP
- vede žáky k plánování úkolů a postupů
- vede žáky ke srovnání cíle hodiny a skutečného stavu na konci hodiny
- podporuje vnímání souvislostí
- důsledně vyžaduje plnění dohodnutých pravidel
- uplatňuje široký rejstřík motivačních prostředků
- cíle stanovuje spolu se žáky
- dbá na to, aby žáci pochopili, čemu se mají naučit pro lepší komunikaci a spolupráci ve skupině
- navozuje problémové situace
- učivo je prezentováno v souladu s aktuálními vědeckými poznatky
- pro rozvoj kompetencí vybírá pro žáky zajímavý obsah (učivo)
- zadává úkoly přiměřené věku žáka
- vydává jasné pokyny a přesně formuluje požadavky
- vytváří prostor pro zážitek úspěchu
- zadává samostatnou práci

2. Podpora rozvoje kompetencí k učení a kompetence k řešení problémů

- zařazuje metody, při kterých sami žáci dochází k objevům, řešení a závěrům
- umožňuje žákům pracovat s materiály, v nichž si mohou ověřit správnost svého řešení
- nenechá bez povšimnutí nevhodné reakce studentů na odpovědi a aktivitu spolužáků
- vede žáky k formulaci hypotéz
- vytváří prostor pro ověření správnosti hypotéz
- vede žáky k samostatnému formulování závěrů
- vede žáky k ověřování vlastních závěrů
- se zajímá o náměty, názory a zkušenosti žáků
- vhodně využívá mezipředmětových vztahů
- umožňuje, aby žáci v hodině pracovali s odbornou literaturou, encyklopediemi, apod.
- vede žáky ke zdůvodňování výběru postupu řešení problému
- vede žáky k formulování očekávaného výsledku problémové situace
- dbá na správné dodržování oborové symboliky a terminologie
- vede žáky k tomu, aby hledali nejpravděpodobnější zdroj chyby
- vyžaduje formulaci alternativních postupů
- po dokončení úkolu vede žáky k vyhledání klíčových bodů řešení
- pro splnění úkolů je vytvořen odpovídající prostor
- navozuje problémové situace
- dbá na přesné formulování problému
- má přehled o postupu řešení úkolu ve skupinách
- zvládá techniky problémového učení a v praxi je používá

3. Podpora rozvoje komunikativních kompetencí a kompetencí občanských

- vede žáky k logickému a výstižnému vyjadřování
- pozitivně hodnotí vhodnou argumentaci v komunikaci mezi žáky

- využívá v hodině texty, grafy, obrazové materiály, tabulky,...
- vytváří příležitosti pro vzájemnou komunikaci žáků při plnění úkolů
- vede studenty k využívání výpočetní techniky při přípravě na vyučování
- vytváří prostor pro diskusi
- vede žáky k obhájení vlastních názorů, závěrů
- nedokončuje odpovědi za žáka

4. Podpora kompetence sociální a personální a kompetence pracovní/k podnikavosti

- vytváří příležitosti k poskytnutí vzájemné pomoci
- zadává úkoly, při kterých musejí žáci spolupracovat
- vede žáky k tomu, aby měli vhodně vyjádřit vlastní pocity
- volbu organizace (skupinová, individuální,...) práce přenechává žákům
- vede žáky ke zpracování výsledků praktické úlohy s využitím ICT
- při praktických činnostech vede žáky k ověřování naměřených hodnot a získaných údajů
- dbá na dodržování pravidel BOZP a hygieny práce
- vhodnou organizací praktických činností umožní aktivní účast každému žákovi
- zvládá techniky projektového učení a v praxi je používá
- dbá na rovnoměrné rozdělení rolí ve skupinách

5. Podpora maximálního zapojení s využitím hodnocení a sebehodnocení

- hodnocení hodiny vztahuje ke stanovenému cíli hodiny
- zařazuje aktivity vedoucí k náviku hodnocení a sebehodnocení
- vede žáky k tomu, aby hodnotili svou práci i práci ostatních
- vyžaduje, aby žáci sdělovali, co se v hodině naučili
- rozvíjí schopnosti žáků vyhodnocovat výsledky skupinové práce
- jsou vytvořena jasná kritéria pro hodnocení skupinové práce
- vnímá a aktivně zjišťuje aktuální potřeby žáků a reaguje na ně
- v průběhu práce vyžaduje průběžnou kontrolu dílčích výsledků vzhledem k výsledku
- průběžně kontroluje plnění úkolů
- vyžaduje kritické zhodnocení splnění úkolu
- pochvala a kritika je adresná
- vyžaduje dokončení úkolů v dohodnutém čase a odpovídající kvalitě
- nenechá bez povšimnutí nedokončený úkol
- zvládá techniky hodnocení kooperativního učení
- k hodnocení pokroku žáků využívá žákovské portfolio
- v průběhu pololetí zařazuje hodiny věnované speciálně hodnocení
- **kompetence pracovní:** třída je uklizena a nachystána k výuce
- služba plní své úkoly

Datum poslední aktualizace: 20. 8. 2018

Příloha 3 Záznamové hospitační archy

Záznamový hospitační arch - Škola 6

Záznamový list z hospitační činnosti

Hospitující:		Funkce:	
Datum:	Hlavní sledovaný jev:		
Vyučující:			
Třída:	Předmět:	Číslo vyučovací hodiny	Místo výuky:
Téma vyučovací hodiny (stanovuje vyučující):			
Cíle a úkoly hodiny (stanovuje vyučující):			
<u>Osobnost učitele, chování, vystupování:</u>			
Jazykový projev:	spisovný – srozumitelný – hlasitý - nespisovný – tichý		
Kontakt s žáky:	autoritativní – demokratický – liberální		
Klasifikace:	mírná – přiměřená – náročná		
Aktivita žáků:	pasivní - spontánně reagují		
<u>Rozbor a závěr</u>			
Čas hospitace, vyučovací hodina:			

Podpis vyučujícího:

Podpis hospitujícího:

A) Byla hodina dobře připravená a organizovaná?	A	SA	SN	N
Měl vyučující jasně stanovený cíl hodiny?	ř	ř	ř	ř
Byl cíl VH v souladu s osnovami/plánem plnění ŠVP?		ř	ř	ř ř
Měla vyučovaná látka návaznost na předcházející hodiny?	ř	ř	ř	ř
Byl vyučující připraven, měl promyšlenou stavbu VH?	ř	ř	ř	ř
Měl vyučující předem připraveny pomůcky a did. techniku?	ř	ř	ř	ř
Byl použit vhodný metodický postup?	ř	ř	ř	ř
B) Byla hodina pro žáky zajímavá?	A	SA	SN	N
Byli žáci seznámeni s cílem VH?	ř	ř	ř	ř
Vzbudila formulace cíle hodiny zájem u žáků?	ř	ř	ř	ř
Projevovali žáci zájem o probírané učivo?	ř	ř	ř	ř
Udržel vyučující po celou dobu VH pozornost a aktivitu žáků?	ř	ř	ř	ř
Zařadil v hodině vyučující názornost, vhodné pomůcky?	ř	ř	ř	ř
Uvedl vyučující žákům návod, jak nejlépe učivo zvládnout?	ř	ř	ř	ř
C) Byla hodina dostatečně komunikativní a správně vedená?	A	SA	SN	N
Byly v hodině vytvořeny podmínky pro komunikaci?	ř	ř	ř	ř
Dovedl vyučující žáky zaktivizovat?	ř	ř	ř	ř
Vládla mezi žáky a vyučujícím „atmosféra důvěry“?	ř	ř	ř	ř
Využíval vyučující hodnotící soudy žáků?	ř	ř	ř	ř
Vedl vyučující k samostatnému řešení problémů?	ř	ř	ř	ř
Vedl vyučující žáky k aplikování získaných vědomostí v nových situacích?	ř	ř	ř	ř
Byly pokyny vedené k samostatné (skupinové) práci jasné a účelné?	ř	ř	ř	ř
Uplatnil vyučující selektivní přístup k talentovaným a slabým žákům?	ř	ř	ř	ř
Uplatňoval vyučující prvky pozitivní motivace?	ř	ř	ř	ř

D) Měla hodina odpovídající odbornou a „kulturní“ úroveň?	A	SA	SN	N
Interpretoval vyučující učivo věcně správně a srozumitelně?	ř	ř	ř	ř
Byly položené otázky formulovány věcně a srozumitelně?	ř	ř	ř	ř
Využil vyučující vhodně A-V techniky (dataprojektor, PC apod.)?	ř	ř	ř	ř
Využívali žáci v hodině efektivně učebnici / prac. sešit?	ř	ř	ř	ř
Prováděli si žáci do sešitu zápis?	ř	ř	ř	ř
Byl žákům zadán domácí úkol?	ř	ř	ř	ř
Byly zápisy na tabuli čitelné a přehledné?	ř	ř	ř	ř
Vedl vyučující žáky k udržování čistoty a pořádku v učebně?	ř	ř	ř	ř
Věnoval vyučující pozornost hygienickým podmínkám (teplo, světlo, větrání...)	ř	ř	ř	ř
E) Přinesla hodina očekávaný efekt a byla řádně vyhodnocena?	A	SA	SN	N
Shrnul v závěru vyučující učivo?	ř	ř	ř	ř
Zhodnotil vyučující výkony žáků v hodině?	ř	ř	ř	ř
Byl splněn cíl VH?	ř	ř	ř	ř
Vede si vyučující o výkonech žáků evidenci (např. klasifikace)?	ř	ř	ř	ř
D) Bylo vyučování v souladu s RVP a ŠVP?	A	SA	SN	N
Vedlo vyučování k plnění stanovených cílů vzdělávání?	ř	ř	ř	ř
Pracovali žáci s průřezovým tématem?	ř	ř	ř	ř
Došlo k rozvoji klíčových kompetencí?	ř	ř	ř	ř
Došlo k rozvoji odborných kompetencí?	ř	ř	ř	ř
Použil vyučující "alternativní formy výuky" (např. e-learning)?	ř	ř	ř	ř
Využil vyučující mezipředmětové vztahy?	ř	ř	ř	ř

Příloha 3 Záznamové hospitační archy

Záznamový hospitační arch - Škola 7

Hospitační záznam

Vyučující:

Předmět:

Třída:

Datum:

Téma vyučovací hodiny:

Tematický celek:

Soulad s ŠVP

Cíl hodiny:

Organizace výuky a metody výuky:

1. Plánování a příprava hodiny:

2. Metody a formy výuky

3. Materiálně technické podmínky výuky:

Vztah žáci – učitel:

Vztah učitel – žáci (včetně hodnocení a aktivizace žáků):

Práce s nadanými žáky a žáky se speciálními potřebami :

Dne

.....
podpis učitele

.....
podpis hospitujícího

Příloha 3 Záznamové hospitační archy

Záznamový hospitační arch - Škola 8

Třída:	Datum:
Předmět:	
Vyučující:	
Hospitující:	
Učebna	
Téma	
Průběh hospitace:	
Pozitiva:	
Negativa:	
Doporučení a závěry:	
Vyjádření a podpis hospitovaného:	
Podpis hospitujícího:	Podpis hospitovaného:

ZÁZNAM Z HOSPITACE

Třída:		Předmět:	
Datum:		Vyučovací hodina:	
Aprobace:		Vyučující:	
Hospitující:			

Téma: _____

Cíl vyučovací hodiny _____
(vyplní vyučující) :

PRŮBĚH VYUČOVACÍ HODINY

Byla hodina dobře připravená a organizovaná ?	ANO	spíše ANO	spíše NE	NE
Měl vyučující jasně stanovený cíl vyučovací hodiny ?				
Byl cíl VH v souladu s osnovami (vzděl. programem, tém. plánem) ?				
Měla vyučovaná látka návaznost na předcházející hodiny ?				
Měl vyučující předem připraveny pomůcky a did. techniku ?				
Byl použit vhodný metodický a didaktický postup ?				

Byla hodina dobře připravená a organizovaná ?	ANO	spíše ANO	spíše NE	NE
Dovedl vyučující žáky zaktivizovat ?				
Vládla mezi vyučujícím a žáky <u>atmosféra důvěry</u> ?				
Vládla mezi vyučujícím a žáky <u>přátelská atmosféra</u> ?				
Využíval vyučující hodnotící soudy žáků ?				

Vedl vyučující žáky k samostatnému řešení problému ?				
Vedl vyučující žáky k aplikování získaných vědomostí v nových situacích ?				
Byly pokyny vydané k samostatné (skupinové) práci jasné a účelné ?				
Uplatnil vyučující selektivní přístup k talentovaným a slabým žákům ?				
Uplatňoval vyučující prvky pozitivní motivace žáků ?				

Kontrola sešitů provedena u žáků: _____

Byla hodina pro žáky zajímavá ?	ANO	spíše ANO	spíše NE	NE
Byli žáci seznámeni s cílem hodiny (věděli, co se od nich očekává) ?				
Vzbudila formulace cíle hodiny zájem žáků ?				
Projevovali žáci zájem o probírané učivo ?				
Byly v hodině zastoupeny mezipředmětové vztahy ?				
Udržel vyučující po celou dobu VH pozornost a aktivitu žáků ?				
Používal vyučující v hodině názornost, zařadil vhodné pomůcky ?				
Zařadil vyučující do hodiny vhodné relaxační prvky ke snížení únavy ?				
Uvedl vyučující žákům návod jak nejlépe učivo zvládnout ?				

Měla hodina odpovídající odbornou a „kulturní“ úroveň ?	ANO	spíše ANO	spíše NE	NE
Interpretoval vyučující učivo věcně správně a srozumitelně ?				
Byly položené otázky formulovány věcně správně a srozumitelně ?				
Užíval vyučující správné termíny, respektoval správnost češtiny ?				
Byly zápisy a nákresy na tabuli přehledné a srozumitelné ?				
Odlišoval vyučující základní učivo od doplňkového ?				
Byly zápisy žáků v náhodně vybraných sešitech přehledné ?				
Byly v žakovských sešitech záznamy o kontrole jejich úpravy ?				
Vedl vyučující žáky k udržování čistoty a pořádku v lavici (učebně) ?				

Přinesla hodina očekávaný efekt a byla řádně vyhodnocena?	ANO	spíše ANO	spíše NE	NE
Shrnul v závěru hodiny vyučující učivo a zhodnotil výkony žáků ?				
Byly žákům jasné klady a nedostatky jejich výkonu ?				
Byl splněn cíl vyučovací hodiny ?				
Vede si vyučující o výkonech žáků řádnou evidenci ?				

Připomínky HOSPITUJÍCÍHO:

Připomínky HOSPITOVANÉHO: (vyplní vyučující)

Bylo dosaženo cíle hodiny ?

Vyučující hodnotí hodinu jako:

mimořádně zdařilou - velmi zdařilou - zdařilou - průměrnou - slabou - velmi slabou

Za NEJSILNĚJŠÍ místo hodiny považuje: _____

Za NEJSLABŠÍ místo hodiny považuje: _____

Okolnosti, které negativně (pozitivně) ovlivnily průběh hodiny: _____

Další připomínky vyučujícího k hodině a k hodnocení: _____

Datum:

Podpis vyučujícího:

Podpis hospitujícího:

Příloha 3 Záznamové hospitační archy

Záznamový hospitační arch - Škola 9

Zápis o provedení hospitace

<i>Třída:</i>	<i>Studijní obor:</i>
<i>Předmět:</i>	<i>Číslo vyučovací hodiny:</i>
<i>Dne:</i>	
<i>Vyučující:</i>	
<i>Téma hodiny:</i>	

Cíl: (žáci se mají naučit, vědomosti, dovednosti, procvičit si...)

Učitel cíl hodiny sdělil žákům

ANO - NE

Rozvoj klíčových kompetencí: (k učení, občanské, sociální, k řešení problémů,...)

- komunikace učitel – žák, žák – učitel, žák - žák
- argumentace, diskuse (rozvoj vyjadřovacích schopností, hodnocení)
- týmová práce, skupinová výuka (vztahy mezi žáky – vytváření sociálních dovedností)
- aktivita (dialog)
- samostatná práce
- získávání a zpracování informací (práce s textem, učebnicí, časopisy, Internetem,...)
- použití didaktické a výpočetní techniky, jiné pomůcky (mapy,...)

Hodnocení žáka:

- učitelem
 - zkoušení – známka
 - verbálně

- sebehodnocení

Motivace: (vstupní, průběžná)

Mezipředmětové vazby, propojení teorie x praxe, návaznost na dřívější učivo:

Klima třídy:

Rušivé jevy: příčina vzniku – řešení

Udržení pozornosti, předcházení pasivity, povzbuzování

Závěr o práci učitele:

Hodina byla

- tradiční
- tvořivá

Dodržena struktura hodiny

Poznámky:

Hospitaci provedl:

Podpis vyučujícího (po projednání):

Míra výskytu: 0- žádná 1-malá 2-střední 3-velká

Příloha 3 Záznamové hospitační archy

Záznamový hospitační arch - Škola 10

Hospitační záznam

Datum třída:	vyučující:
předmět: číslo hod.	počet žáků
Cíl hospitace:	
Téma vyučovací hodiny:	
Výchovně vzdělávací cíle (<i>jak si je formuluje vyučující</i>)	
<u>Průběh hodiny:</u>	
Klady (+)	Rezervy
Závěry (<i>doporučení, náměty, opatření, úkoly, termíny</i>)	

Učebnice
Pracovní sešity + pracovní listy
Psychohygienické podmínky výuky
Učebny – vybavení, funkčnost, estetický vzhled
Použité pomůcky
Učitel – projev, styl, organizace práce
Použité formy a metody práce
Diferenciace, skupin, vyučování
Kontrola a hodnocení žáků
Motivace, zájem a aktivita žáků
Vlastní práce žáků
Komunikace žáků
Praktický projev žáků
Závěrečné opakování, shrnutí, zhodnocení

Příloha 4 Dotazník

Vážená paní, vážený pane,

jmenuji se Šárka Fedorcová a jsem studentkou magisterského studijního programu, oboru Učitelství odborných předmětů pro zdravotnické školy na Univerzitě Palackého v Olomouci. Pod vedením Mgr. Zlatice Dorkové, Ph.D., zpracovávám diplomovou práci na téma: *Hospitační činnost jako forma evaluace učitelů vybraných škol se zdravotnickým zaměřením.* Obracím se na Vás s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který je potřebný k realizaci výzkumného šetření. Uvedené možnosti v dotazníku prosím zakroužkujte, případně dopište. V případě Vašeho zájmu o výsledky výzkumného šetření mě kontaktujte na tento e-mail: sarka.fedorcova@seznam.cz.

Výzkumné šetření bude provedeno v souladu s GDPR (General Data Protection Regulation, tzv. Ochrana osobních údajů).

Děkuji Vám za spolupráci a čas strávený při vyplňování tohoto dotazníku.

Mgr. Šárka Fedorcová, DiS.

1. Počet hospitací v mojí vyučovací hodině byl vyšší v prvním roce mojí celkové délky pedagogické praxe.

- a) ano
- b) ne
- c) jiná odpověď.....

2. Kdo hospitaci ve Vaší vyučovací hodině provádí? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

- a) uvádějící učitel
- b) kolega učitel
- c) vedoucí předmětové komise
- d) zástupce ředitele školy pro všeobecně vzdělávací předměty
- e) zástupce ředitele školy pro odborné předměty a praktickou výuku
- f) ředitel
- g) jiná odpověď.....

3. Preferujete předem hlášenou hospitaci před neohlášenou hospitací?

- a) ano
- b) ne

4. Probíhá ve Vašich hodinách předem hlášená hospitace?

- a) ano
- b) ne
- c) jiná odpověď.....

5. Kolik času věnujete přípravě na vyučovací hodinu, v případě předem hlášené hospitace?

- a) méně než 1 hodinu
- b) 1 hodinu
- c) 2 hodiny
- d) 3 hodiny
- e) 4 hodiny a více

6. Kolik času věnujete přípravě na vyučovací hodinu, v případě neohlášené/ neočekávané hospitace?

- a) méně než 1 hodinu
- b) 1 hodinu
- c) 2 hodiny
- d) 3 hodiny
- e) 4 hodiny a více

7. Hospitace by měla probíhat častěji u začínajících učitelů.

- a) silně souhlasím
- b) souhlasím
- c) ani nesouhlasím ani souhlasím
- d) nesouhlasím
- e) silně nesouhlasím

8. Jak často by podle Vás měla hospitace ve vyučovací hodině probíhat?

- a) 1x za půl roku
- b) 1x za rok
- c) 1x za 2 roky
- d) 1x za 3 roky
- e) 1x za 4 roky
- f) jiná odpověď.....

9. Vyžádal/a jste si někdy hospitaci ve své vyučovací hodině, v rámci sebereflexe, ze strany kolegů?

- a) ano
- b) ne

10. Absolvoval/a jste někdy hospitaci u kolegy, v rámci sebereflexe?

- a) ano
- b) ne

11. Zasaňuje hospitující ve Vaší vyučovací hodině do výuky?

- a) ano
- b) ne
- c) jiná odpověď.....

12. Na níže uvedené Likertově škále zakroužkujte míru Vašeho stresu u jednotlivých fází hospitace, v případě předem hlášené a neohlášené hospitace.

Pokud určitý typ hospitace neproběhl, škálu nekroužkujte.

	V předhospitační fázi.	V průběhu hospitace.	V pohospitační fázi.
Předem hlášená hospitace ve mně vzbuzuje stres.	a) silně souhlasím b) souhlasím c) ani nesouhlasím ani souhlasím d) nesouhlasím e) silně nesouhlasím	a) silně souhlasím b) souhlasím c) ani nesouhlasím ani souhlasím d) nesouhlasím e) silně nesouhlasím	a) silně souhlasím b) souhlasím c) ani nesouhlasím ani souhlasím d) nesouhlasím e) silně nesouhlasím
Neohlášená hospitace ve mně vzbuzuje stres.	a) silně souhlasím b) souhlasím c) ani nesouhlasím ani souhlasím d) nesouhlasím e) silně nesouhlasím	a) silně souhlasím b) souhlasím c) ani nesouhlasím ani souhlasím d) nesouhlasím e) silně nesouhlasím	a) silně souhlasím b) souhlasím c) ani nesouhlasím ani souhlasím d) nesouhlasím e) silně nesouhlasím

13. Souhlasíte s tvrzením, že v případě častějších hospitací ve Vaší vyučovací hodině, byste byl/a vůči nim odolnější?

- a) ano
- b) ne
- c) nevím

14. Proběhl po hospitaci ve Vaší vyučovací hodině pohospitační rozhovor s následným doporučením?

- a) ano
- b) ne
- c) jiná odpověď.....

15. V jakém časovém rozmezí, po proběhlé hospitaci ve Vaší vyučovací hodině, proběhl pohospitační rozhovor s následným doporučením?

- a) do 1 hodiny
- b) do 2 hodin
- c) do 1 dne
- d) do několika dnů
- e) do několika týdnů

f) neproběhl

16. Po hospitaci jsem hospitační záznam:

- a) obdržel/a pouze k podpisu
- b) obdržel/a pouze k podpisu a nahlédnutí
- c) obdržel/a po podpisu ke své vlastní potřebě - sebereflexi
- d) neobdržel/a

17. V čem vidíte přínos hospitace pro svoji pedagogickou činnost? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

- a) posílení pedagogické zkušenosti
- b) posílení pedagogické činnosti
- c) posílení pedagogického sebevědomí
- d) uvědomění si svých nedostatků v přípravě vyučovací hodiny
- e) uvědomění si svých nedostatků v řízení vyučovací hodiny
- f) v ničem

18. Jste:

- a) muž
- b) žena

19. Kolik je Vám let?

.....

20. Kolik let pracujete jako učitel?

.....

21. Z níže uvedených možností zakroužkujte, kde vykonáváte učitelské povolání. (Zaznačte jednu či více odpovědí)

- a) SZŠ
- b) VOŠz

22. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- a) vyšší odborné
- b) bakalářské
- c) magisterské
- d) doktorské (PhDr.)
- e) doktorské (Ph.D.)

23. Jaký typ předmětů vyučujete? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

- a) všeobecně vzdělávací předměty
- b) odborné předměty
- c) odborné předměty praktické výuky v rámci zdravotnických zařízení

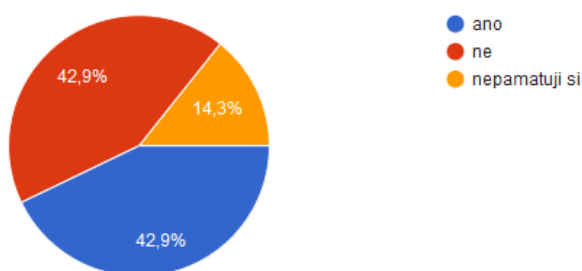
Příloha 5 Položky dotazníku plně nevyužity v rámci praktické části práce

Staženo online z programu Google Forms

ŠKOLA 1

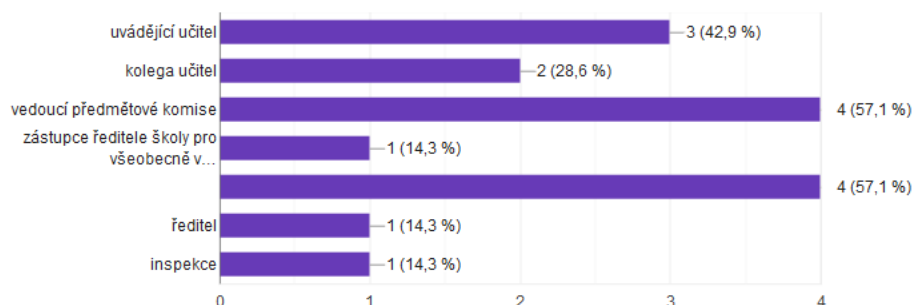
Položka č. 1. Počet hospitací v mojí vyučovací hodině byl vyšší v prvním roce mojí celkové délky pedagogické praxe.

Počet odpovědí: 7



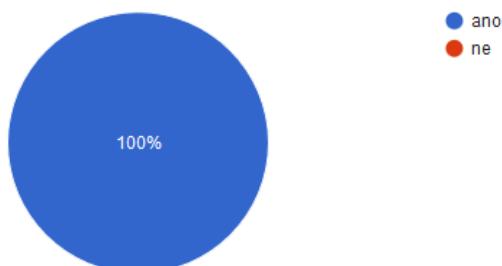
Položka č. 2. Kdo hospitaci ve Vaší vyučovací hodině provádí? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 7



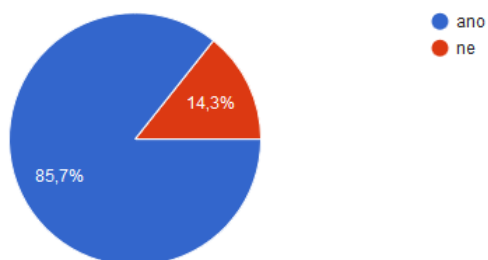
Položka č. 3. Preferujete předem hlášenou hospitaci před neohlášenou hospitací?

Počet odpovědí: 7



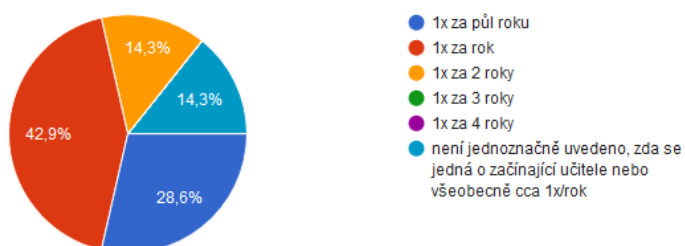
Položka č. 4. Probíhá ve Vašich hodinách předem hlášená hospitace?

Počet odpovědí: 7



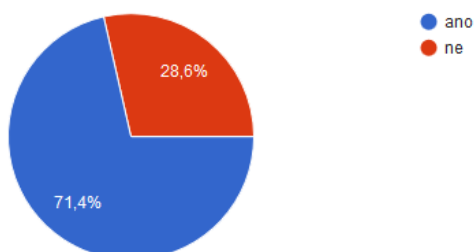
Položka č. 8. Jak často by podle Vás měla hospitace ve vyučovací hodině probíhat?

Počet odpovědí: 7



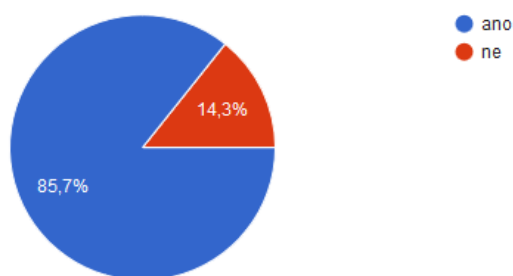
Položka č. 9. Vyžádal/a jste si někdy hospitaci ve své vyučovací hodině, v rámci sebereflexe, ze strany kolegů?

Počet odpovědí: 7



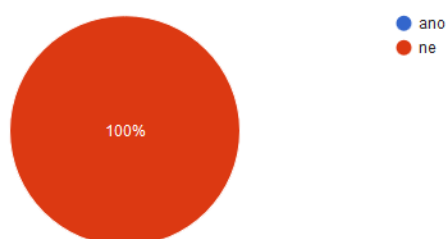
Položka č. 10. Absolvoval/a jste někdy hospitaci u kolegy, v rámci sebereflexe?

Počet odpovědí: 7



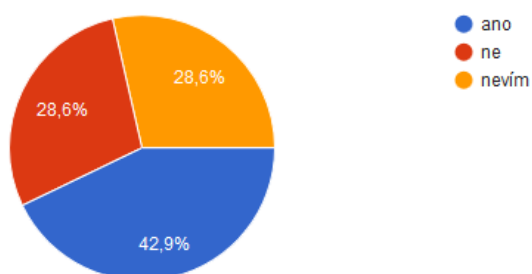
Položka č. 11. Zasahuje hospitující ve Vaší vyučovací hodině do výuky?

Počet odpovědí: 7



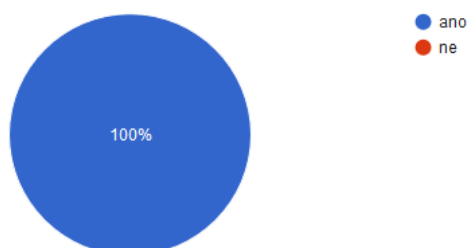
Položka č.13. Souhlasíte s tvrzením, že v případě častějších hospitací ve Vaší vyučovací hodině, byste byl/a vůči nim odolnější?

Počet odpovědí: 7



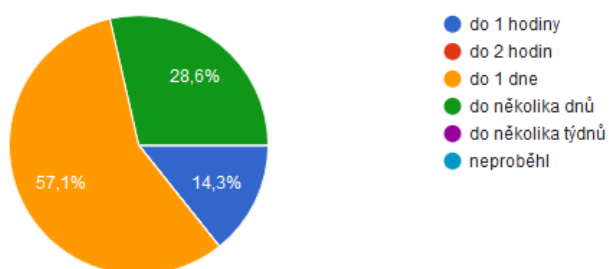
Položka č. 14. Proběhl po hospitaci ve Vaší vyučovací hodině pohospitační rozhovor s následným doporučením?

Počet odpovědí: 7



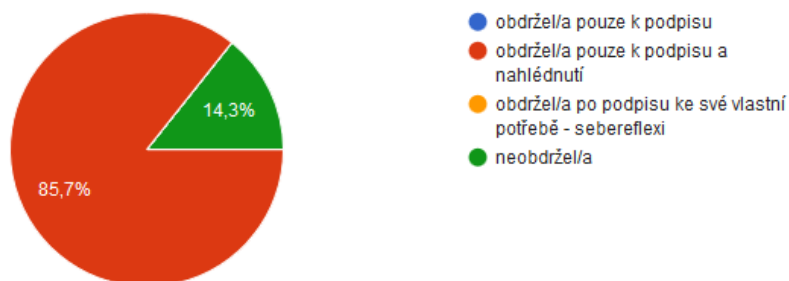
Položka č. 15. V jakém časovém rozmezí, po proběhlé hospitaci ve Vaší vyučovací hodině, proběhl pohospitační rozhovor s následným doporučením?

Počet odpovědí: 7



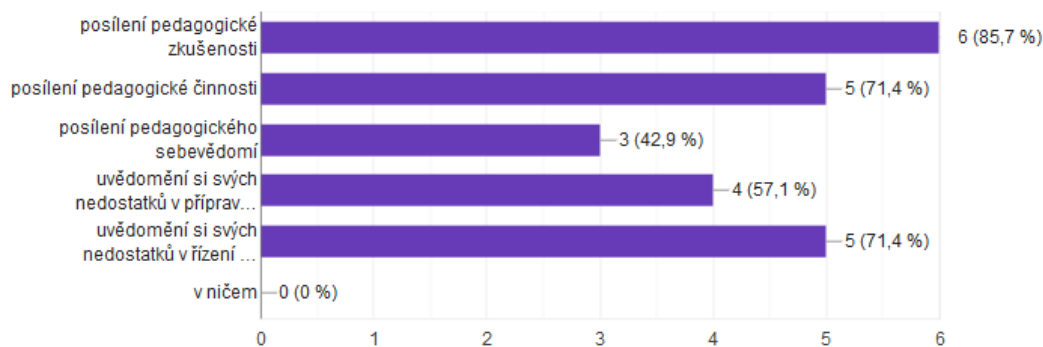
Položka č. 16. Po hospitaci jsem hospitační záznam:

Počet odpovědí: 7

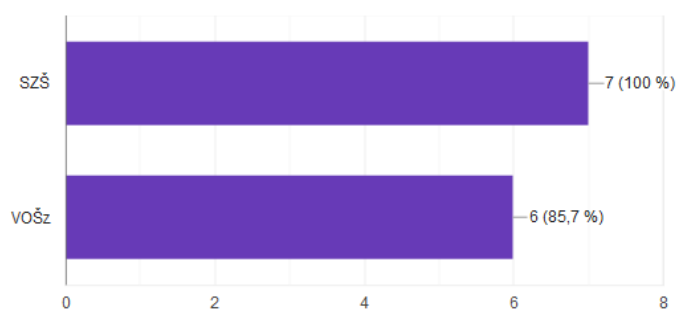


Položka č. 17. V čem vidíte přínos hospitace pro svoji pedagogickou činnost? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 7



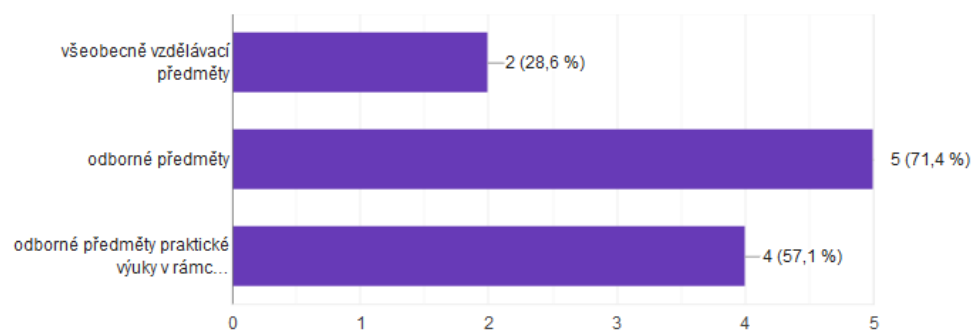
Položka č. 21. Z níže uvedených možností zakroužkujte, kde vykonáváte učitelské povolání. (Zaznačte jednu či více odpovědí)



Položka č. 22. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?



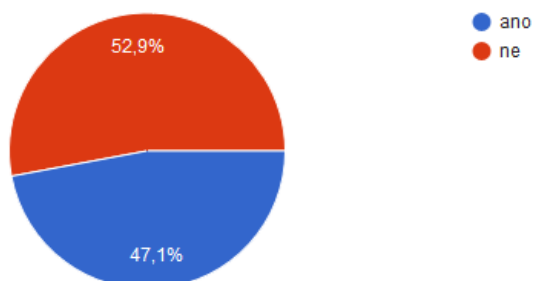
Položka č. 23. Jaký typ předmětů vyučujete? (Zaznačte jednu či více odpovědí)



ŠKOLA 2

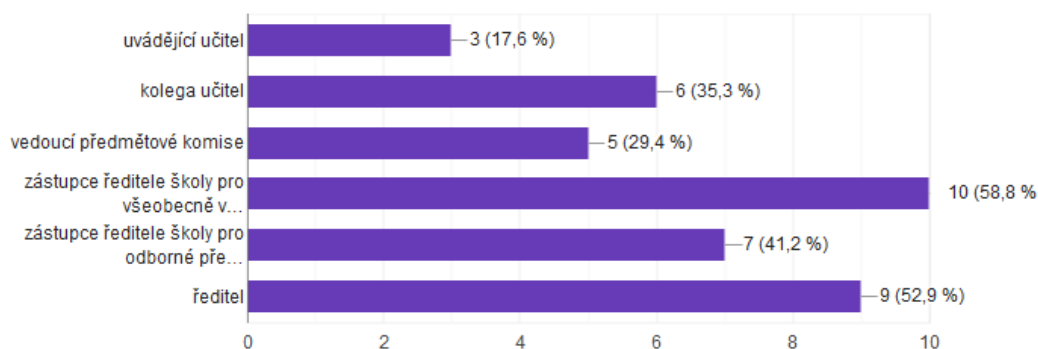
Položka č. 1. Počet hospitací v mojí vyučovací hodině byl vyšší v prvním roce mojí celkové délky pedagogické praxe.

Počet odpovědí: 17



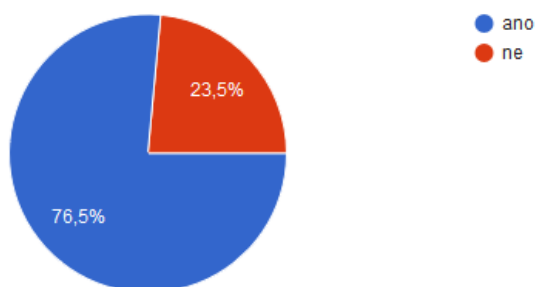
Položka č. 2. Kdo hospitaci ve Vaší vyučovací hodině provádí? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 17



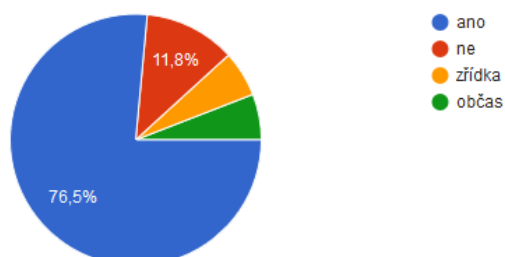
Položka č. 3. Preferujete předem hlášenou hospitaci před neohlášenou hospitací?

Počet odpovědí: 17



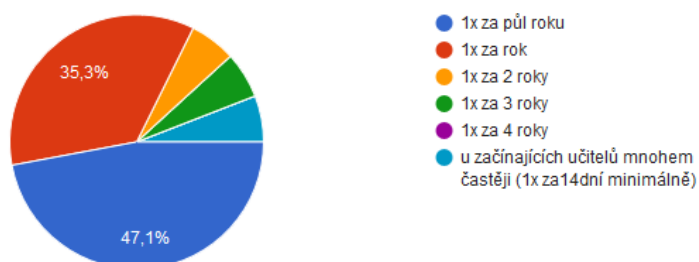
Položka č. 4. Probíhá ve Vašich hodinách předem hlášená hospitace?

Počet odpovědí: 17



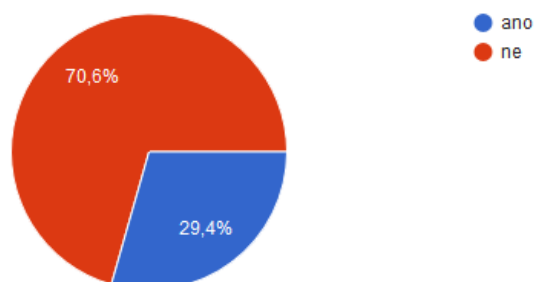
Položka č. 8. Jak často by podle Vás měla hospitace ve vyučovací hodině probíhat?

Počet odpovědí: 17



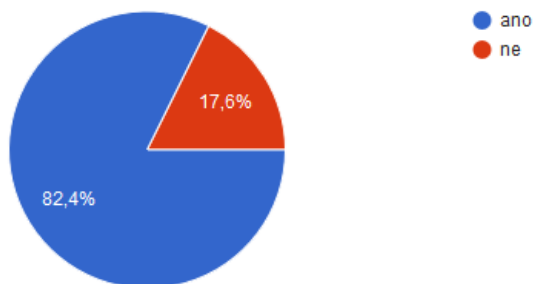
Položka č. 9. Vyžádal/a jste si někdy hospitaci ve své vyučovací hodině, v rámci sebereflexe, ze strany kolegů?

Počet odpovědí: 17



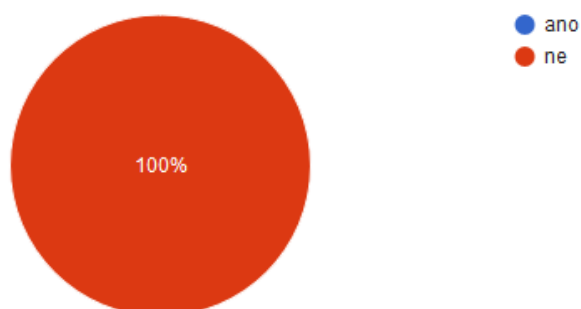
Položka č. 10. Absolvoval/a jste někdy hospitaci u kolegy, v rámci sebereflexe?

Počet odpovědí: 17



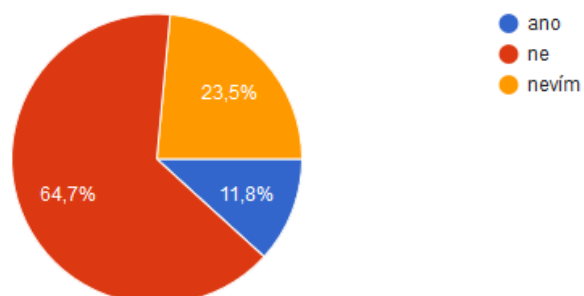
Položka č. 11. Zasahuje hospitující ve Vaší vyučovací hodině do výuky?

Počet dopovědí: 17



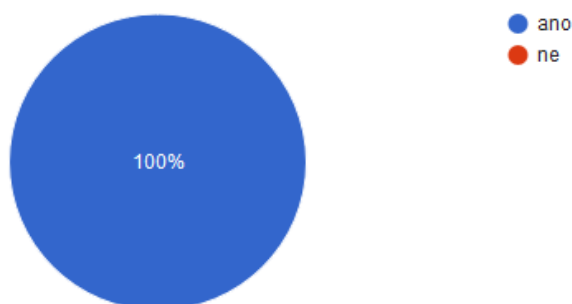
Položka č. 13. Souhlasíte s tvrzením, že v případě častějších hospitací ve Vaší vyučovací hodině, byste byl/a vůči nim odolnější?

Počet odpovědí: 17



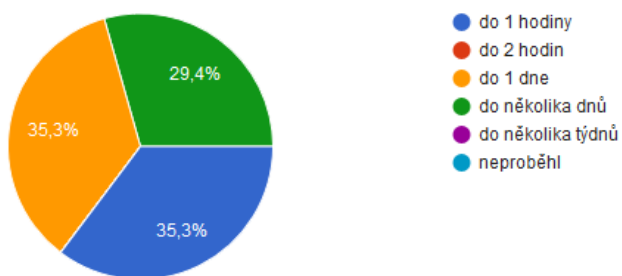
Položka č. 14. Proběhl po hospitaci ve Vaší vyučovací hodině pohospitační rozhovor s následným doporučením?

Počet odpovědí: 17



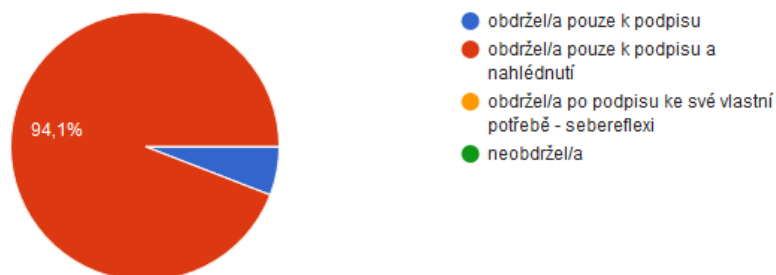
Položka č. 15. V jakém časovém rozmezí, po proběhlé hospitaci ve Vaší vyučovací hodině, proběhl pohospitační rozhovor s následným doporučením?

Počet odpovědí: 17



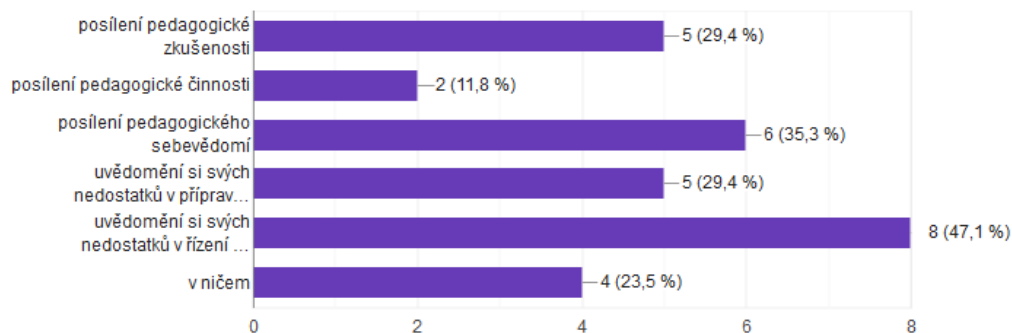
Položka č. 16. Po hospitaci jsem hospitační záznam:

Počet odpovědí: 17



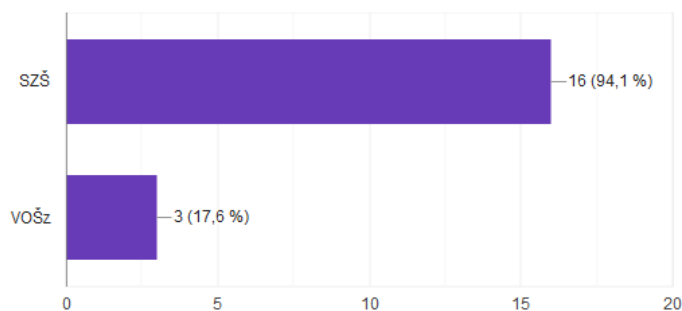
Položka č. 17. V čem vidíte přínos hospitace pro svoji pedagogickou činnost? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 17



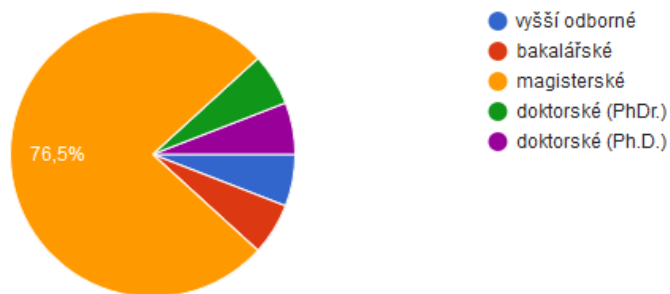
Položka č. 21. Z níže uvedených možností zakroužkujte, kde vykonáváte učitelské povolání. (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 17



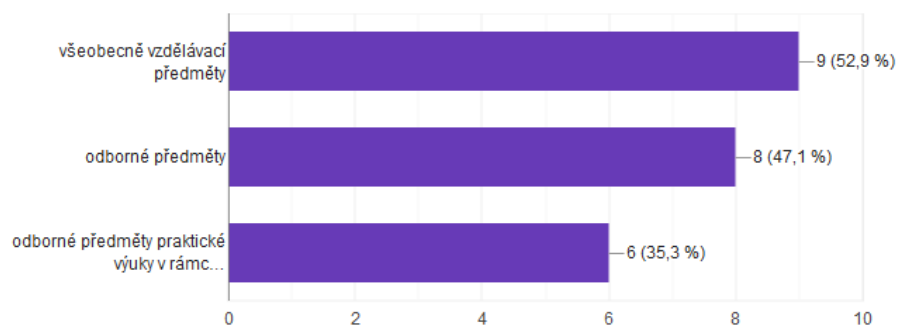
Položka č. 22. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Počet odpovědí: 17



Položka č. 23. Jaký typ předmětů vyučujete? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

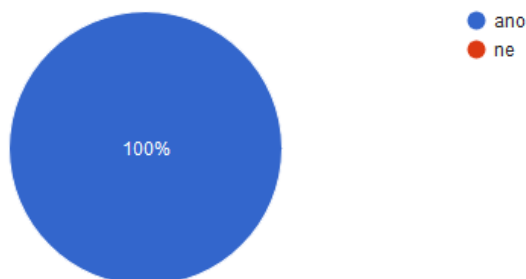
Počet odpovědí: 17



ŠKOLA 3

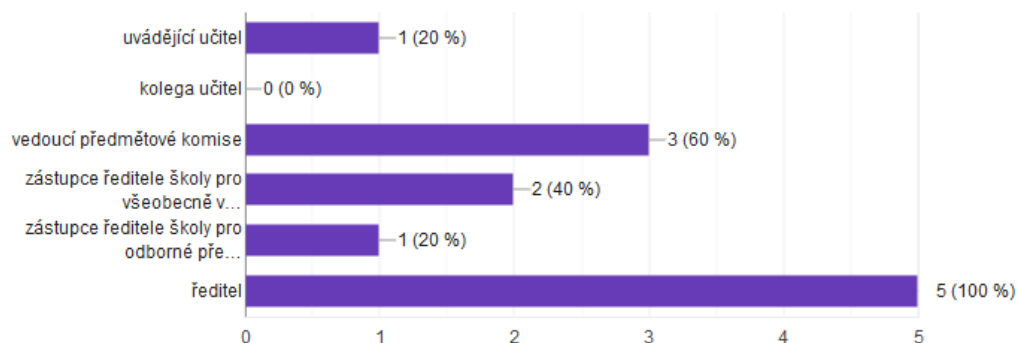
Položka č. 1. Počet hospitací v mojí vyučovací hodině byl vyšší v prvním roce mojí celkové délky pedagogické praxe.

Počet odpovědí: 5



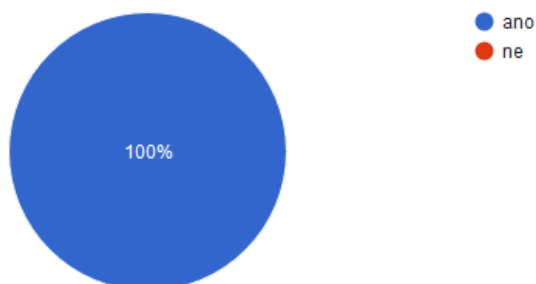
Položka č. 2. Kdo hospitaci ve Vaší vyučovací hodině provádí? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 5



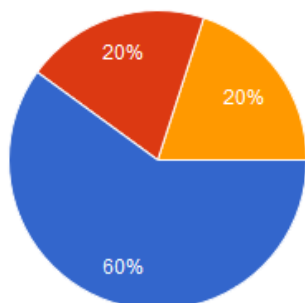
Položka č. 3. Preferujete předem hlášenou hospitaci před neohlášenou hospitací?

Počet odpovědí: 5



Položka č. 4. Probíhá ve Vašich hodinách předem hlášená hospitace?

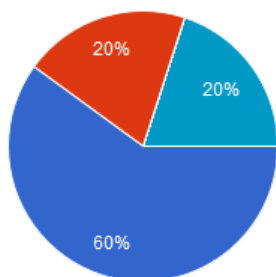
Počet odpovědí: 5



- ano
- ne
- bývají obě varianty, častěji předem nahlášená (předem nahlášená bývá někdy den či více dnů dopředu ale někdy i třeba pouze v den hospitace, nebo před vyučovací hodinou)

Položka č. 8. Jak často by podle Vás měla hospitace ve vyučovací hodině probíhat?

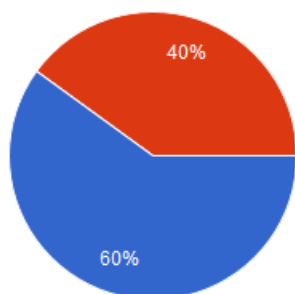
Počet odpovědí: 5



- 1x za půl roku
- 1x za rok
- 1x za 2 roky
- 1x za 3 roky
- 1x za 4 roky
- častěji než uvedené možnosti, třeba 2x za pololetí, třeba i v jednotlivých předmětech, které učitel učí. Aby byli učitelé i žáci "připraveni" na možnou účast, návštěvu ve vyuč. hodině. I vz...

Položka č. 9. Vyžádal/a jste si někdy hospitaci ve své vyučovací hodině, v rámci sebereflexe, ze strany kolegů?

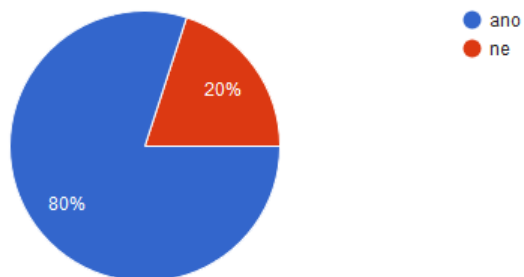
Počet odpovědí: 5



- ano
- ne

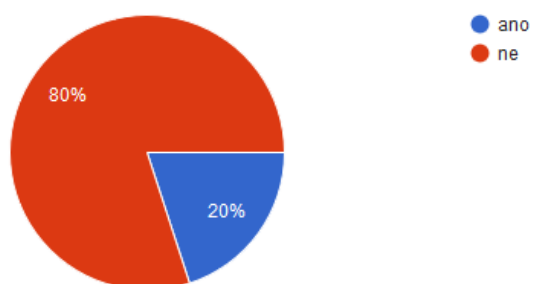
Položka č. 10. Absolvoval/a jste někdy hospitaci u kolegy, v rámci sebereflexe?

Počet odpovědí: 5



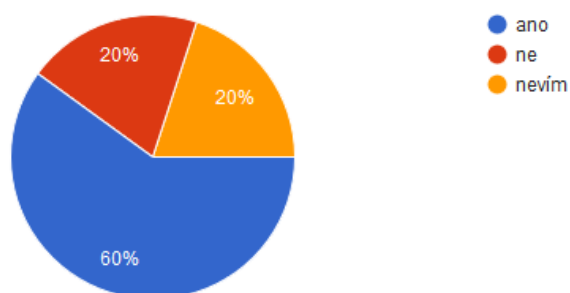
Položka č. 11. Zasahuje hospitující ve Vaší vyučovací hodině do výuky?

Počet dopovědí: 5



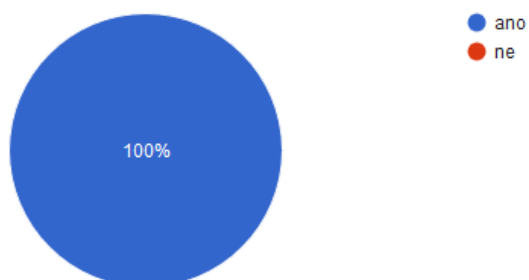
Položka č. 13. Souhlasíte s tvrzením, že v případě častějších hospitací ve Vaší vyučovací hodině, byste byl/a vůči nim odolnější?

Počet odpovědí: 5



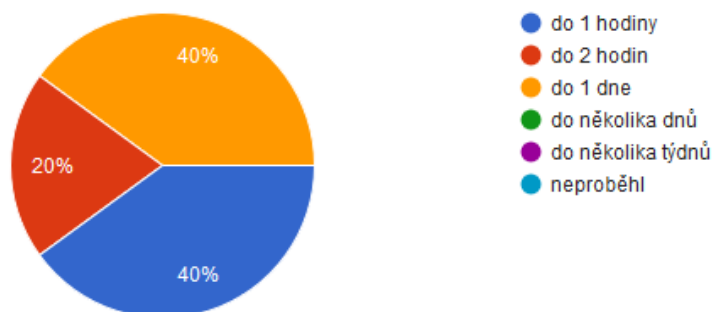
Položka č. 14. Proběhl po hospitaci ve Vaší vyučovací hodině pohospitační rozhovor s následným doporučením?

Počet odpovědí: 5



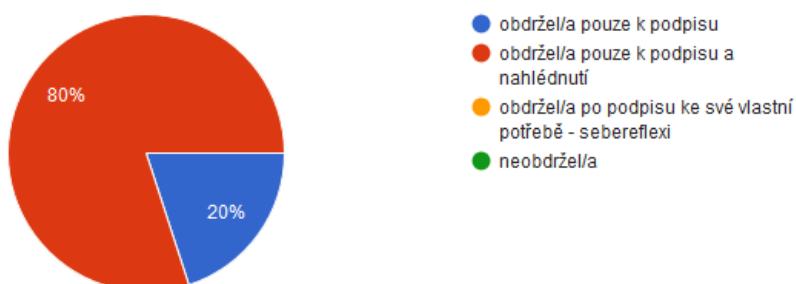
Položka č. 15. V jakém časovém rozmezí, po proběhlé hospitaci ve Vaší vyučovací hodině, proběhl pohospitační rozhovor s následným doporučením?

Počet odpovědí: 5



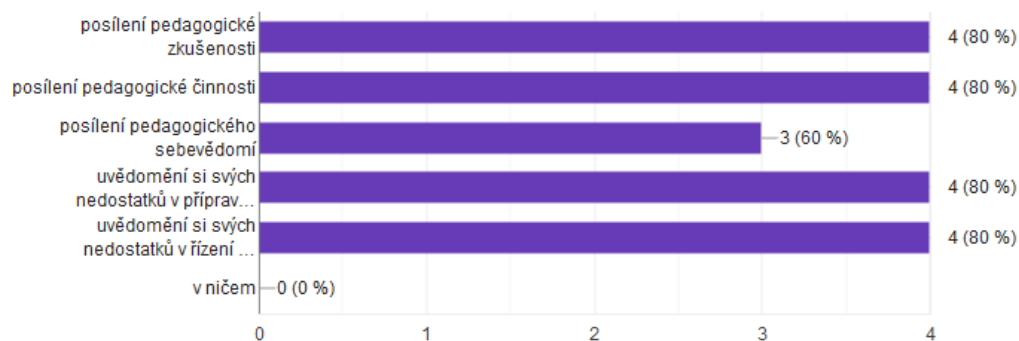
Položka č. 16. Po hospitaci jsem hospitační záznam:

Počet odpovědí: 5



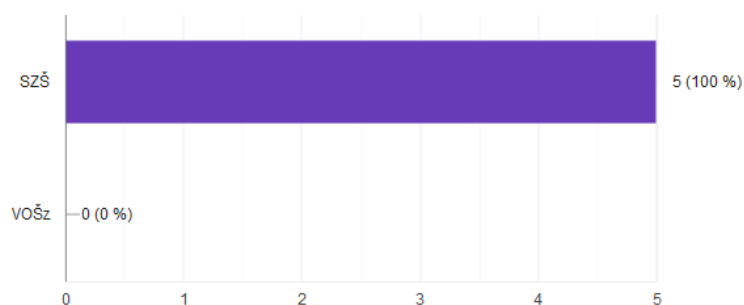
Položka č. 17. V čem vidíte přínos hospitace pro svoji pedagogickou činnost? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 5



Položka č. 21. Z níže uvedených možností zakroužkujte, kde vykonáváte učitelské povolání. (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 5



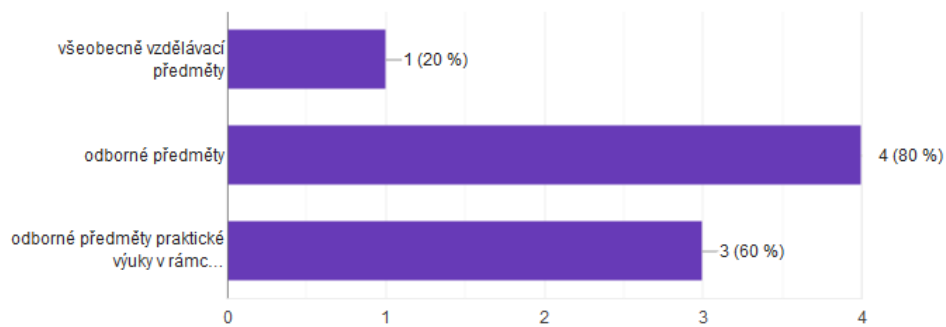
Položka č. 22. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Počet odpovědí: 5



Položka č. 23. Jaký typ předmětů vyučujete? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

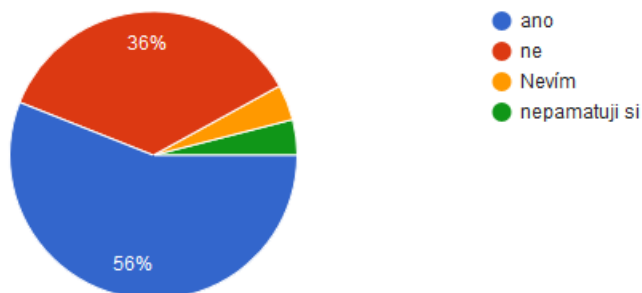
Počet odpovědí: 5



ŠKOLA 4

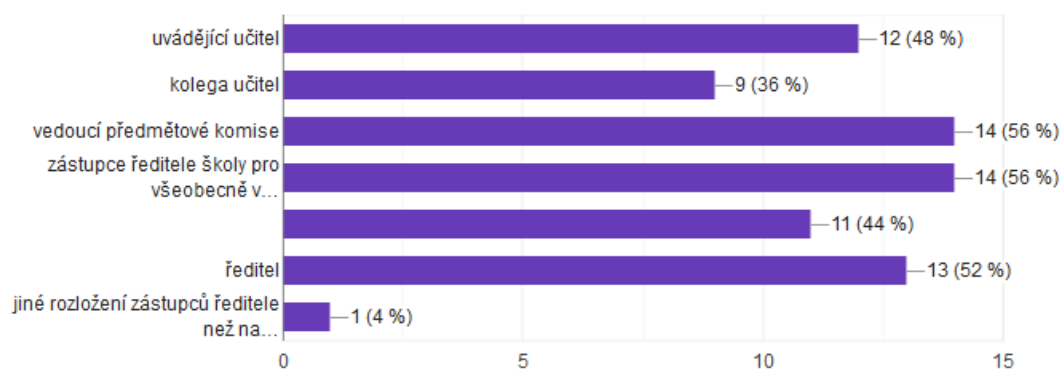
Položka č. 1. Počet hospitací v mojí vyučovací hodině byl vyšší v prvním roce mojí celkové délky pedagogické praxe.

Počet odpovědí: 25



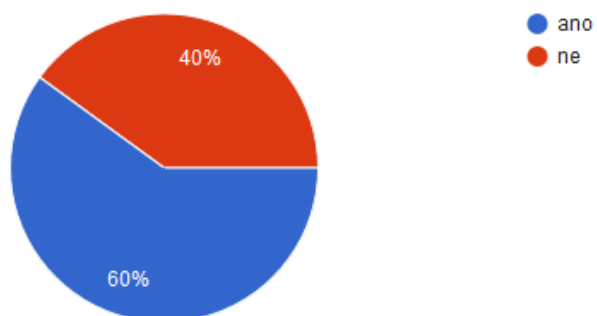
Položka č. 2. Kdo hospitaci ve Vaší vyučovací hodině provádí? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 25



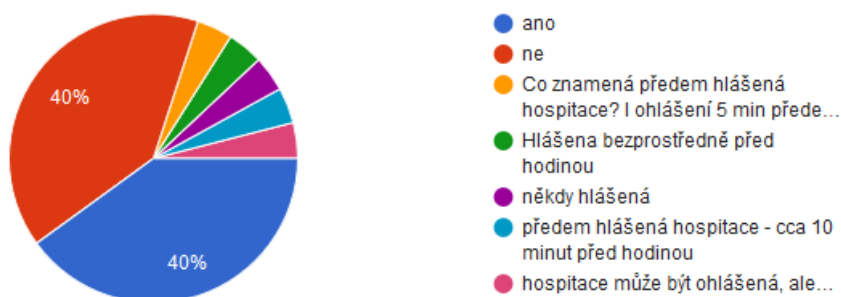
Položka č. 3. Preferujete předem hlášenou hospitaci před neohlášenou hospitací?

Počet odpovědí: 25



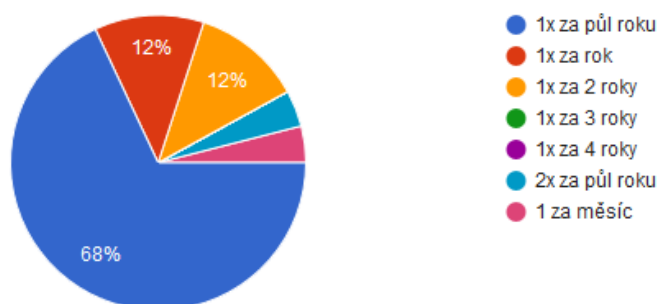
Položka č. 4. Probíhá ve Vašich hodinách předem hlášená hospitace?

Počet odpovědí: 25



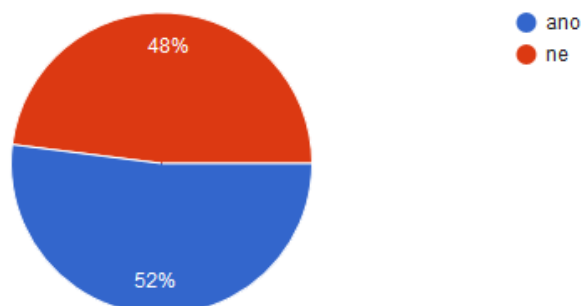
Položka č. 8. Jak často by podle Vás měla hospitace ve vyučovací hodině probíhat?

Počet odpovědí: 25



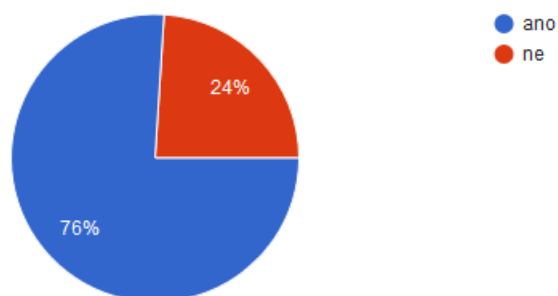
Položka č. 9. Vyžádal/a jste si někdy hospitaci ve své vyučovací hodině, v rámci sebereflexe, ze strany kolegů?

Počet odpovědí: 25



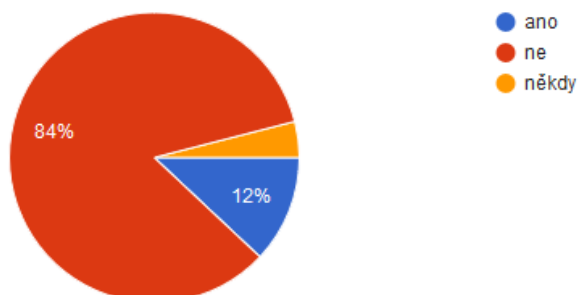
Položka č. 10. Absolvoval/a jste někdy hospitaci u kolegy, v rámci sebereflexe?

Počet odpovědí: 25



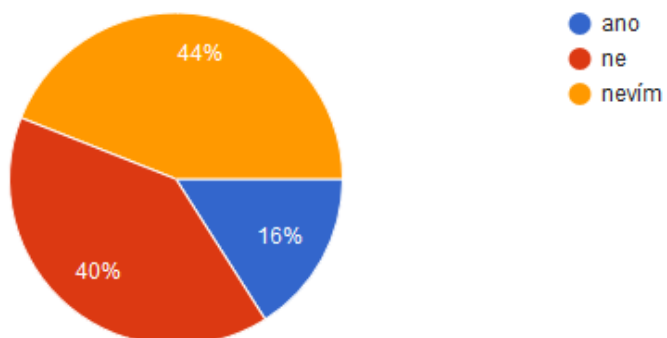
Položka č. 11. Zasahuje hospitující ve Vaší vyučovací hodině do výuky?

Počet dopovědí: 25



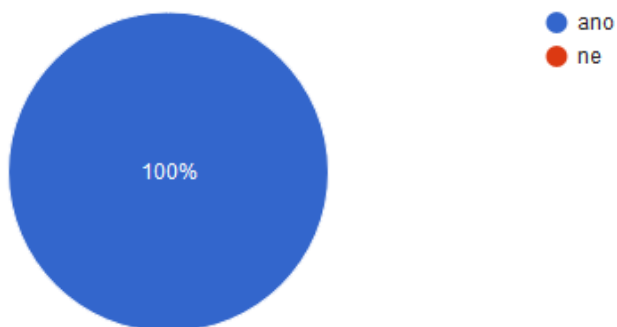
Položka č. 13. Souhlasíte s tvrzením, že v případě častějších hospitací ve Vaší vyučovací hodině, byste byl/a vůči nim odolnější?

Počet odpovědí: 25



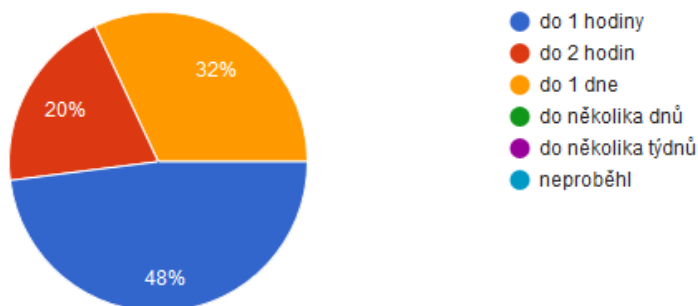
Položka č. 14. Proběhl po hospitaci ve Vaší vyučovací hodině pohospitační rozhovor s následným doporučením?

Počet odpovědí: 25



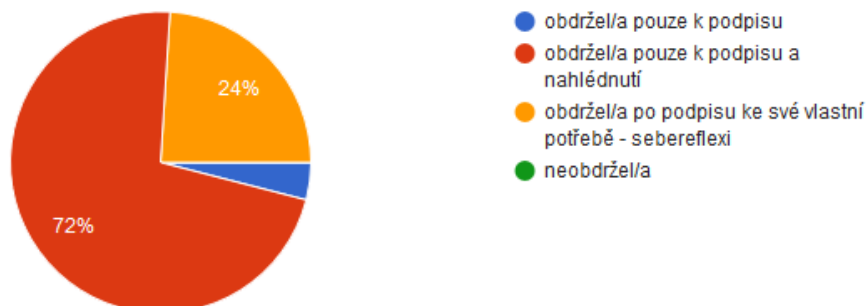
Položka č. 15. V jakém časovém rozmezí, po proběhlé hospitaci ve Vaší vyučovací hodině, proběhl pohospitační rozhovor s následným doporučením?

Počet odpovědí: 25



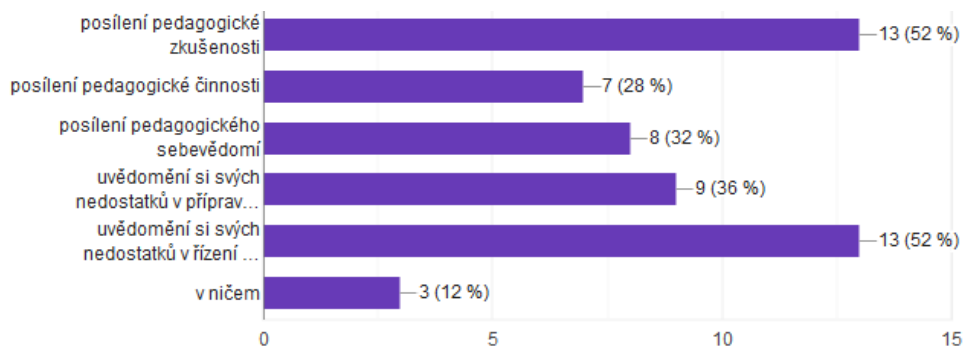
Položka č. 16. Po hospitaci jsem hospitační záznam:

Počet odpovědí: 25



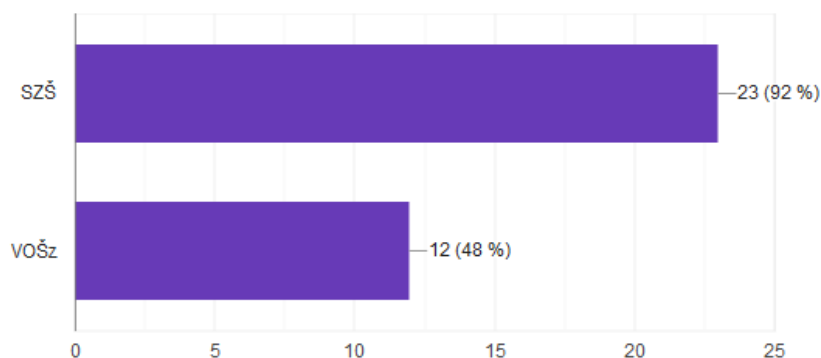
Položka č. 17. V čem vidíte přínos hospitace pro svoji pedagogickou činnost? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 25



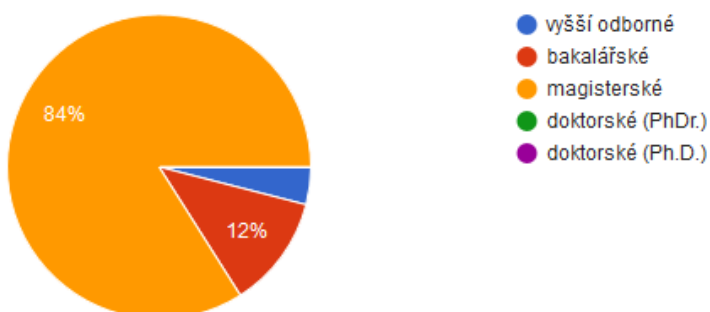
Položka č. 21. Z níže uvedených možností zakroužkujte, kde vykonáváte učitelské povolání. (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 25



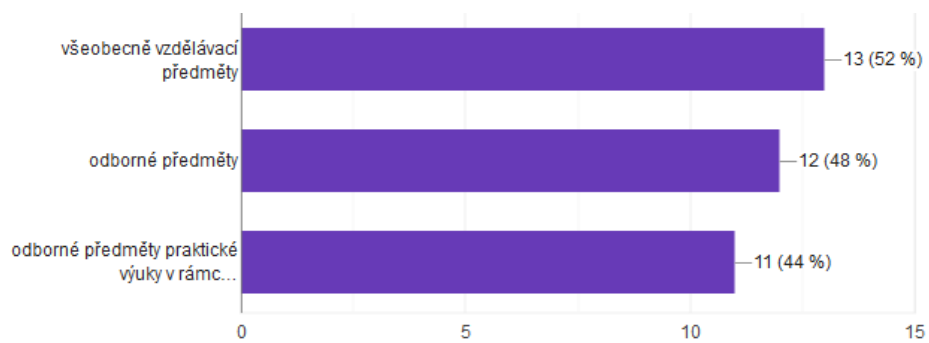
Položka č. 22. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Počet odpovědí: 25



Položka č. 23. Jaký typ předmětů vyučujete? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

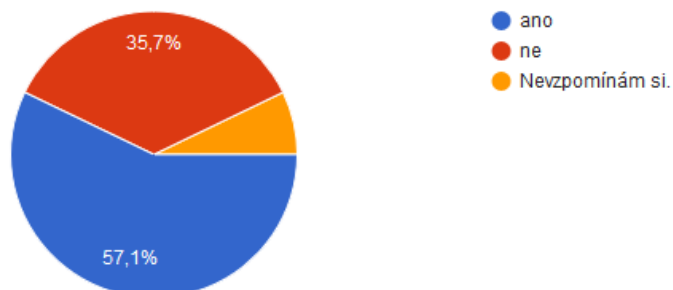
Počet odpovědí: 25



ŠKOLA 5

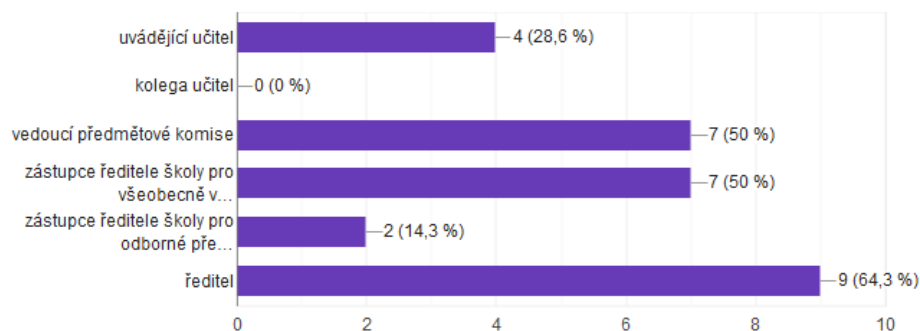
Položka č. 1. Počet hospitací v mojí vyučovací hodině byl vyšší v prvním roce mojí celkové délky pedagogické praxe.

Počet odpovědí: 14



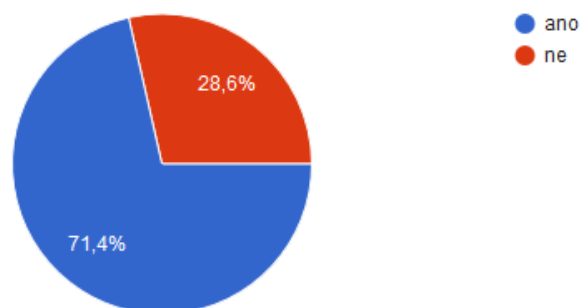
Položka č. 2. Kdo hospitaci ve Vaší vyučovací hodině provádí? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 14



Položka č. 3. Preferujete předem hlášenou hospitaci před neohlášenou hospitací?

Počet odpovědí: 14



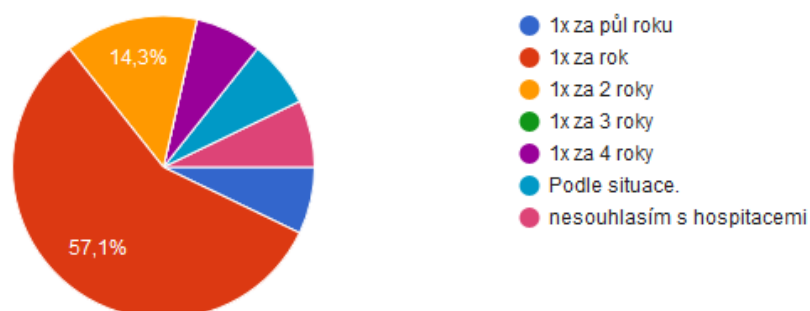
Položka č. 4. Probíhá ve Vašich hodinách předem hlášená hospitace?

Počet odpovědí: 14



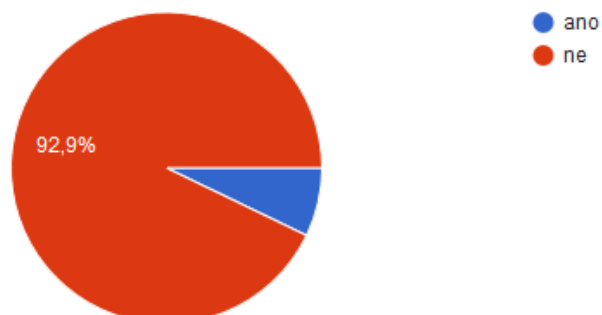
Položka č. 8. Jak často by podle Vás měla hospitace ve vyučovací hodině probíhat?

Počet odpovědí: 14



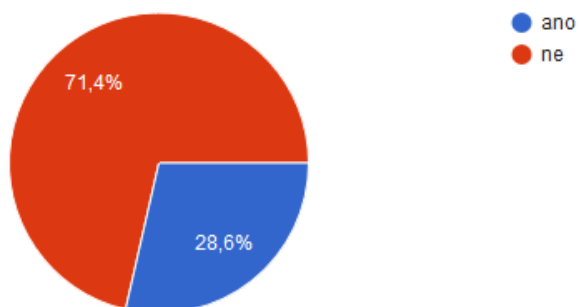
Položka č. 9. Vyžádal/a jste si někdy hospitaci ve své vyučovací hodině, v rámci sebereflexe, ze strany kolegů?

Počet odpovědí: 14



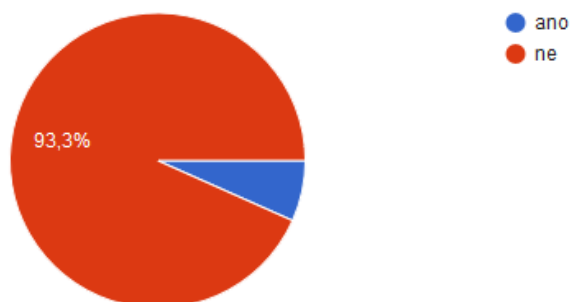
Položka č. 10. Absolvoval/a jste někdy hospitaci u kolegy, v rámci sebereflexe?

Počet odpovědí: 14



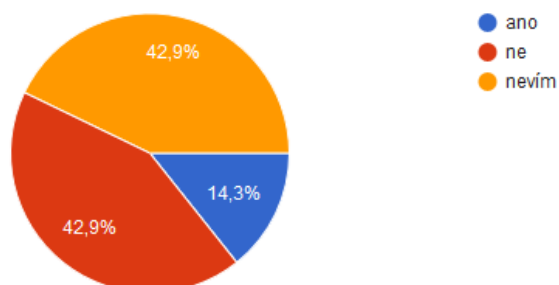
Položka č. 11. Zasahuje hospitující ve Vaší vyučovací hodině do výuky?

Počet dopovědí: 14



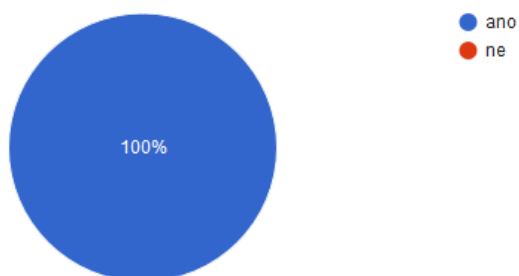
Položka č. 13. Souhlasíte s tvrzením, že v případě častějších hospitací ve Vaší vyučovací hodině, byste byl/a vůči nim odolnější?

Počet odpovědí: 14



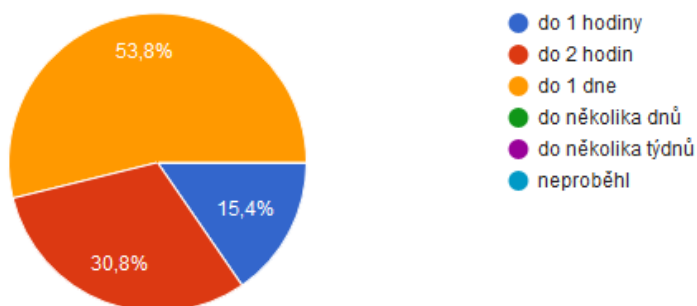
Položka č. 14. Proběhl po hospitaci ve Vaší vyučovací hodině pohospitační rozhovor s následným doporučením?

Počet odpovědí: 14



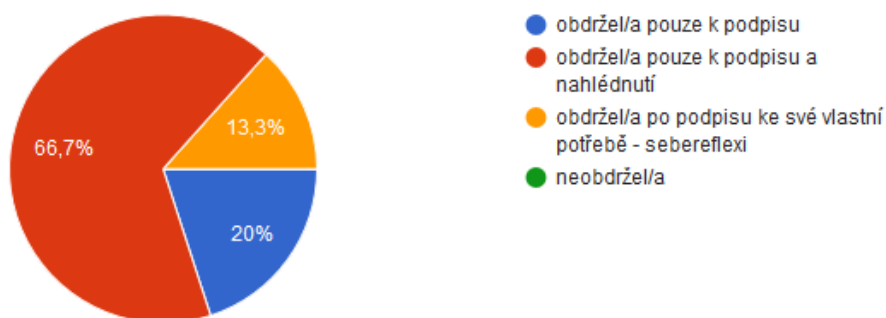
Položka č. 15. V jakém časovém rozmezí, po proběhlé hospitaci ve Vaší vyučovací hodině, proběhl pohospitační rozhovor s následným doporučením?

Počet odpovědí: 13



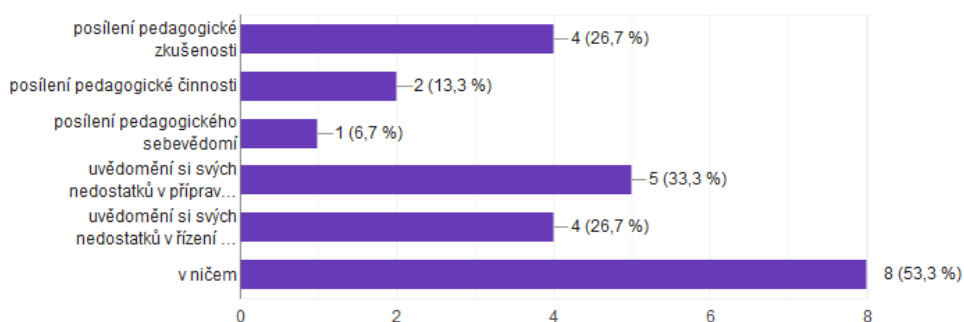
Položka č. 16. Po hospitaci jsem hospitační záznam:

Počet odpovědí: 14



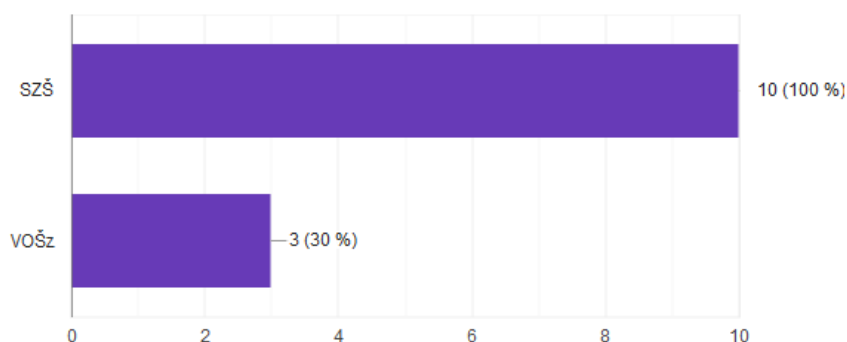
Položka č. 17. V čem vidíte přínos hospitace pro svoji pedagogickou činnost? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 14



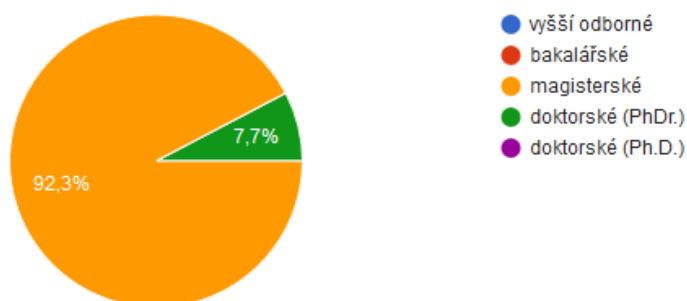
Položka č. 21. Z níže uvedených možností zakroužkujte, kde vykonáváte učitelské povolání. (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 10



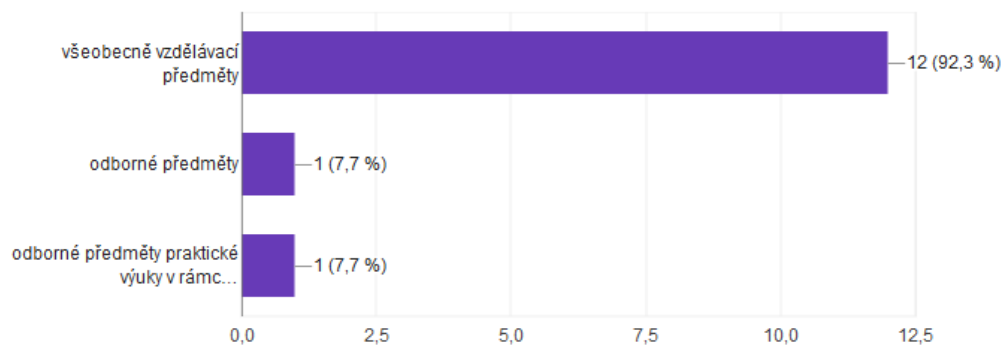
Položka č. 22. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Počet odpovědí: 13



Položka č. 23. Jaký typ předmětů vyučujete? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

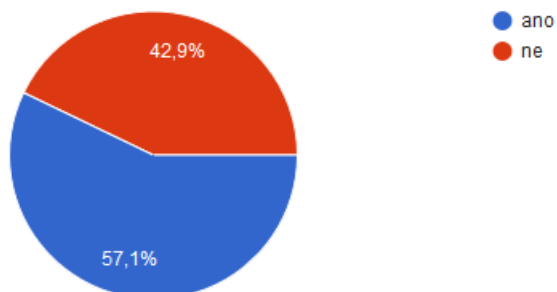
Počet odpovědí: 13



ŠKOLA 6

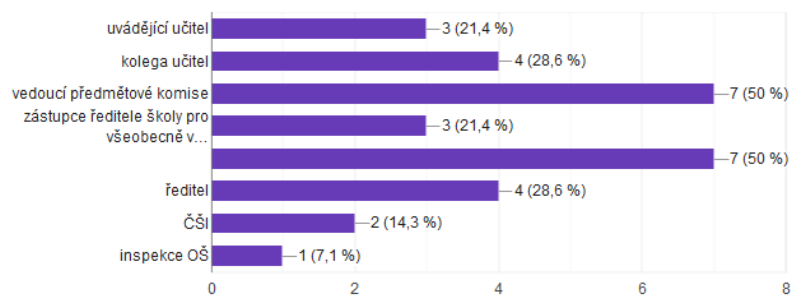
Položka č. 1. Počet hospitací v mojí vyučovací hodině byl vyšší v prvním roce mojí celkové délky pedagogické praxe.

Počet odpovědí: 14



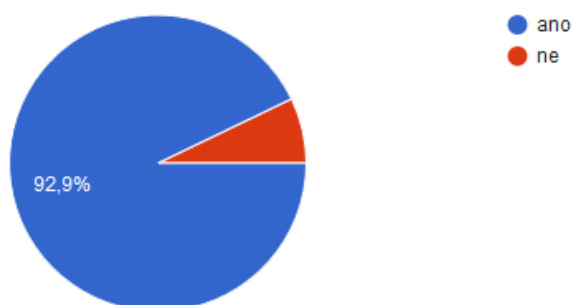
Položka č. 2. Kdo hospitaci ve Vaší vyučovací hodině provádí? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 14



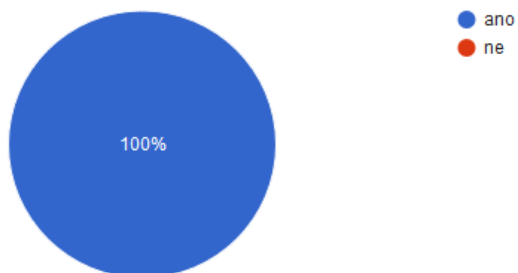
Položka č. 3. Preferujete předem hlášenou hospitaci před neohlášenou hospitací?

Počet odpovědí: 14



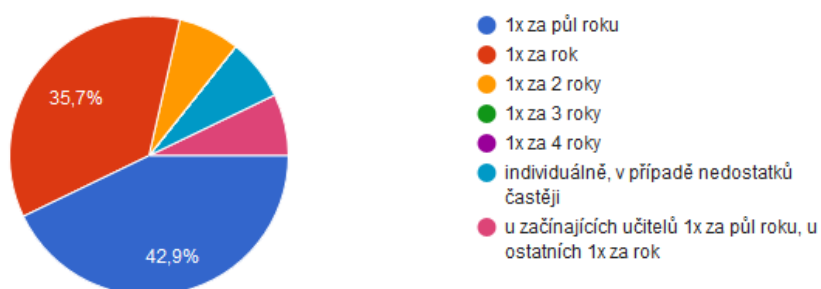
Položka č. 4. Probíhá ve Vašich hodinách předem hlášená hospitace?

Počet odpovědí: 14



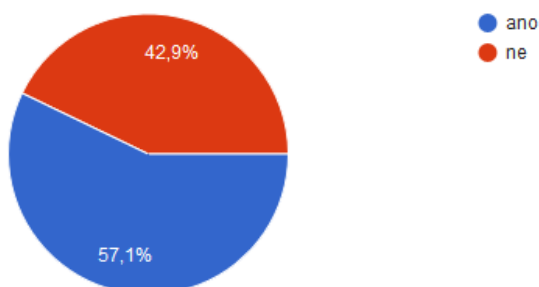
Položka č. 8. Jak často by podle Vás měla hospitace ve vyučovací hodině probíhat?

Počet odpovědí: 14



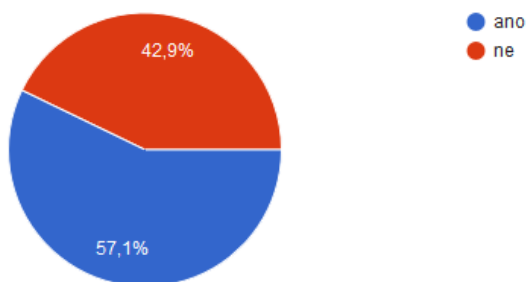
Položka č. 9. Vyžádal/a jste si někdy hospitaci ve své vyučovací hodině, v rámci sebereflexe, ze strany kolegů?

Počet odpovědí: 14



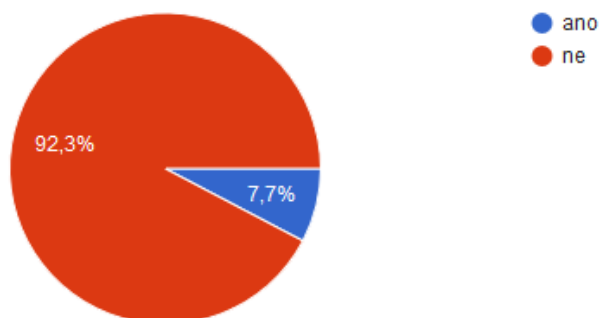
Položka č. 10. Absolvoval/a jste někdy hospitaci u kolegy, v rámci sebereflexe?

Počet odpovědí: 14



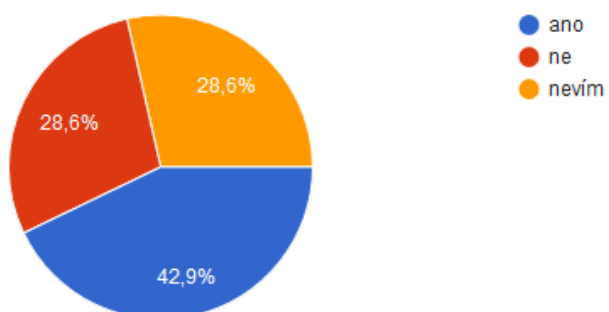
Položka č. 11. Zasahuje hospitující ve Vaší vyučovací hodině do výuky?

Počet dopovědí: 13



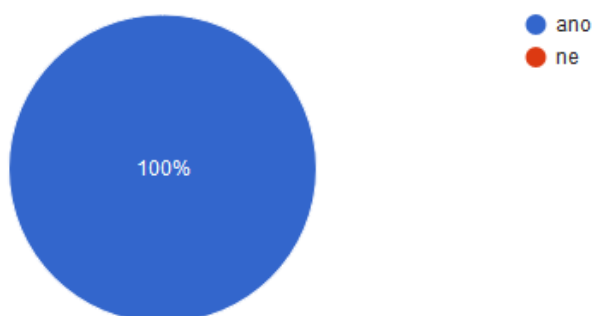
Položka č. 13. Souhlasíte s tvrzením, že v případě častějších hospitací ve Vaší vyučovací hodině, byste byl/a vůči nim odolnější?

Počet odpovědí: 14



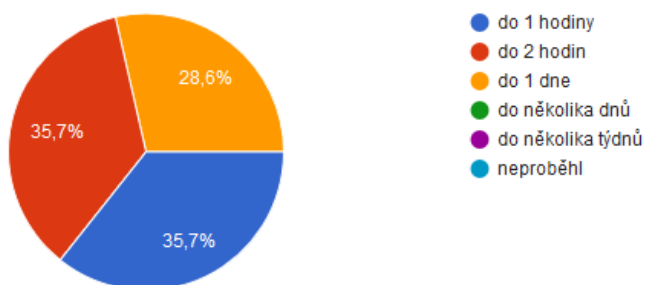
Položka č. 14. Proběhl po hospitaci ve Vaší vyučovací hodině pohospitační rozhovor s následným doporučením?

Počet odpovědí: 14



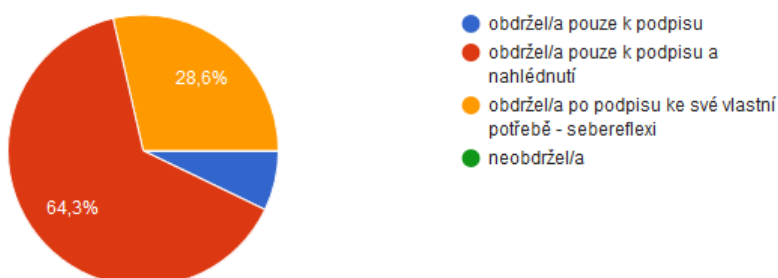
Položka č. 15. V jakém časovém rozmezí, po proběhlé hospitaci ve Vaší vyučovací hodině, proběhl pohospitační rozhovor s následným doporučením?

Počet odpovědí: 14



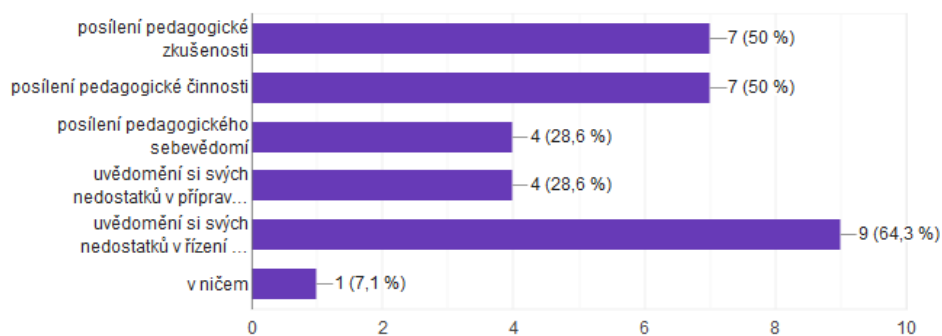
Položka č. 16. Po hospitaci jsem hospitační záznam:

Počet odpovědí: 14



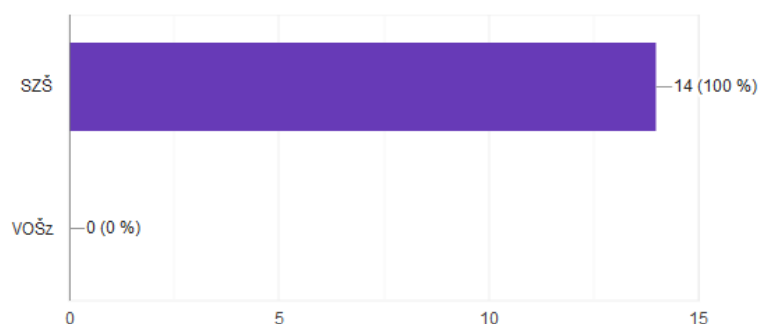
Položka č. 17. V čem vidíte přínos hospitace pro svoji pedagogickou činnost? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 14



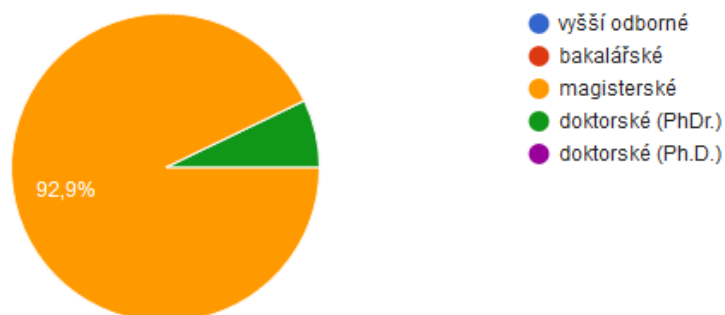
Položka č. 21. Z níže uvedených možností zakroužkujte, kde vykonáváte učitelské povolání. (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 14



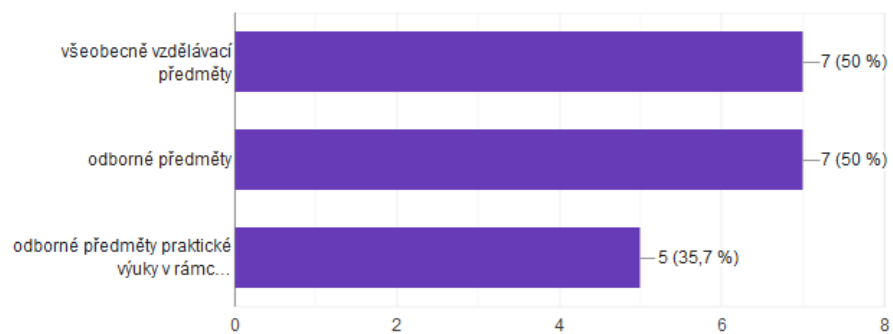
Položka č. 22. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Počet odpovědí: 14



Položka č. 23. Jaký typ předmětů vyučujete? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

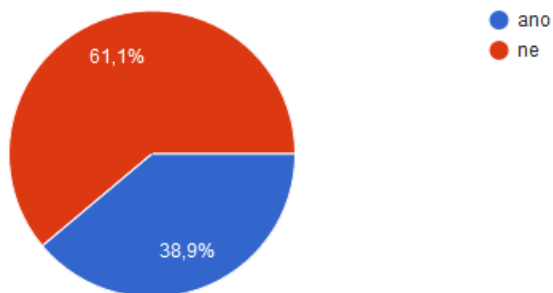
Počet odpovědí: 14



ŠKOLA 7

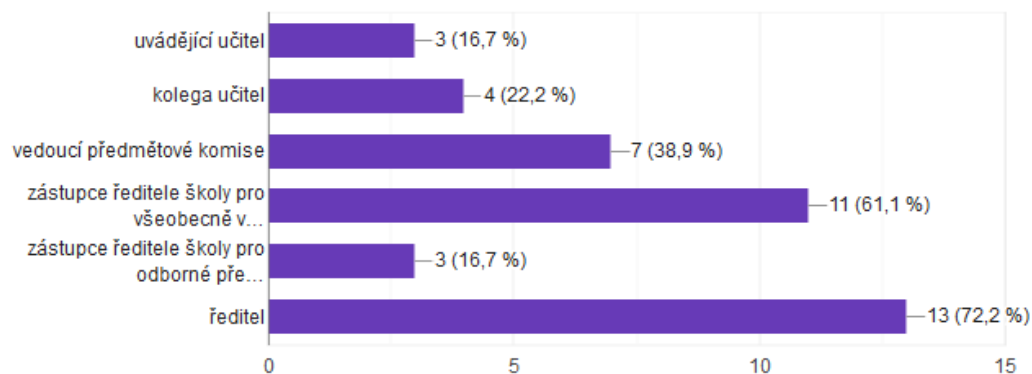
Položka č. 1. Počet hospitací v naší vyučovací hodině byl vyšší v prvním roce naší celkové délky pedagogické praxe.

Počet odpovědí: 18



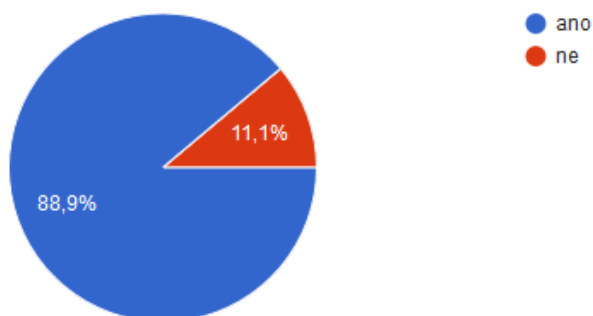
Položka č. 2. Kdo hospitaci ve Vaší vyučovací hodině provádí? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 18



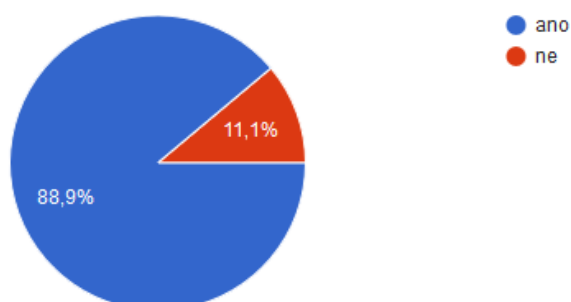
Položka č. 3. Preferujete předem hlášenou hospitaci před neohlášenou hospitací?

Počet odpovědí: 18



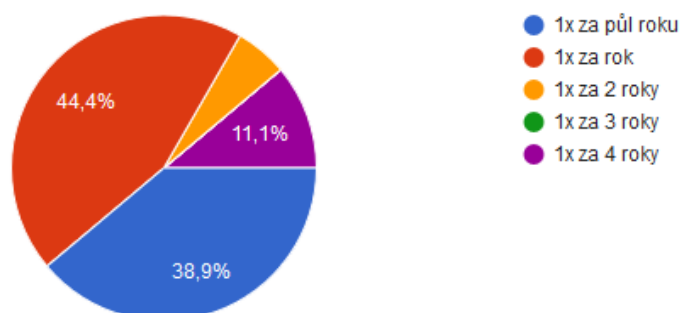
Položka č. 4. Probíhá ve Vašich hodinách předem hlášená hospitace?

Počet odpovědí: 18



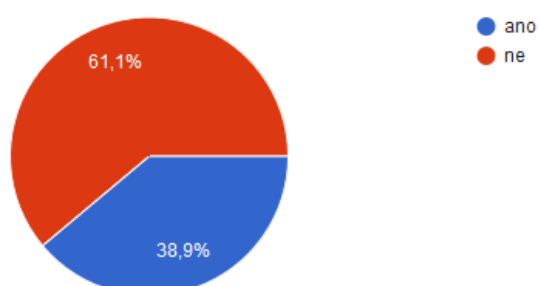
Položka č. 8. Jak často by podle Vás měla hospitace ve vyučovací hodině probíhat?

Počet odpovědí: 18



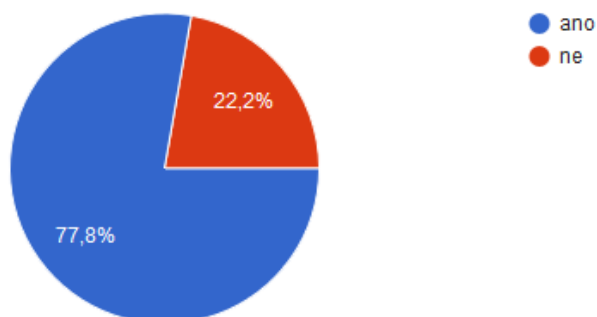
Položka č. 9. Vyžádal/a jste si někdy hospitaci ve své vyučovací hodině, v rámci sebereflexe, ze strany kolegů?

Počet odpovědí: 18



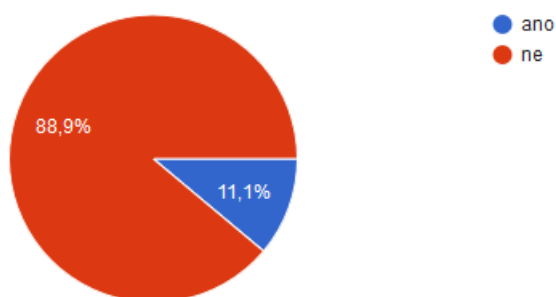
Položka č. 10. Absolvoval/a jste někdy hospitaci u kolegy, v rámci sebereflexe?

Počet odpovědí: 18



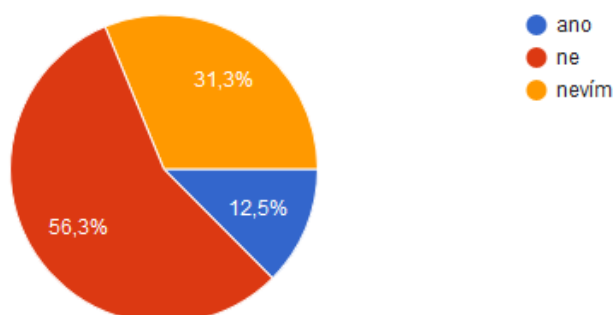
Položka č. 11. Zasahuje hospitující ve Vaší vyučovací hodině do výuky?

Počet dopovědí: 18



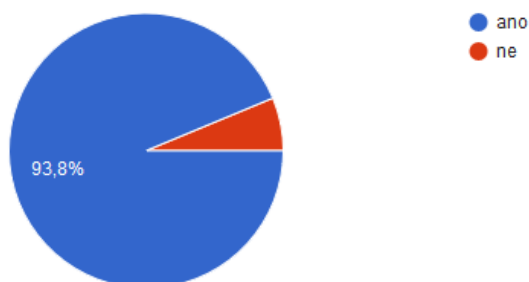
Položka č. 13. Souhlasíte s tvrzením, že v případě častějších hospitací ve Vaší vyučovací hodině, byste byl/a vůči nim odolnější?

Počet odpovědí: 16



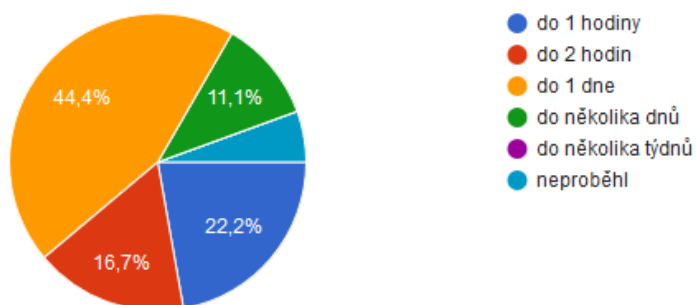
Položka č. 14. Proběhl po hospitaci ve Vaší vyučovací hodině pohospitační rozhovor s následným doporučením?

Počet odpovědí: 16



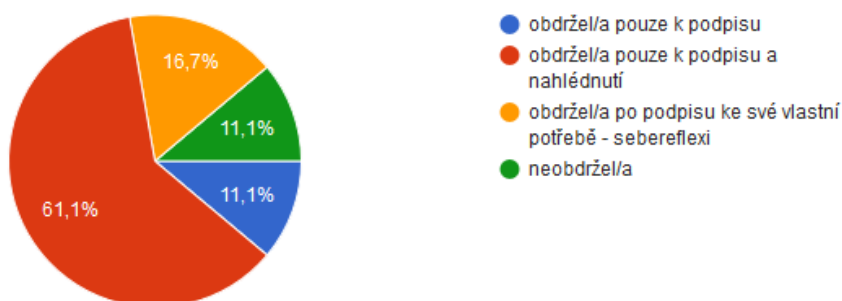
Položka č. 15. V jakém časovém rozmezí, po proběhlé hospitaci ve Vaší vyučovací hodině, proběhl pohospitační rozhovor s následným doporučením?

Počet odpovědí: 18



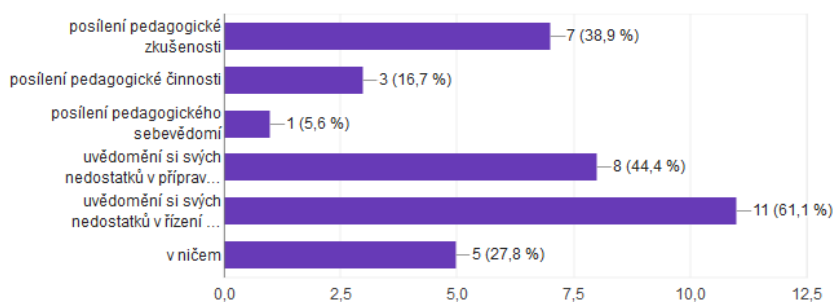
Položka č. 16. Po hospitaci jsem hospitační záznam:

Počet odpovědí: 18



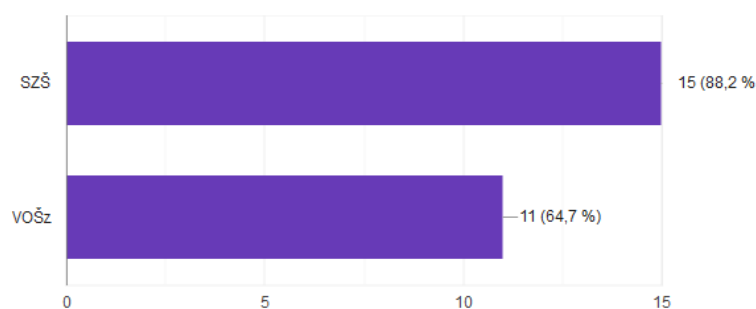
Položka č. 17. V čem vidíte přínos hospitace pro svoji pedagogickou činnost? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 18



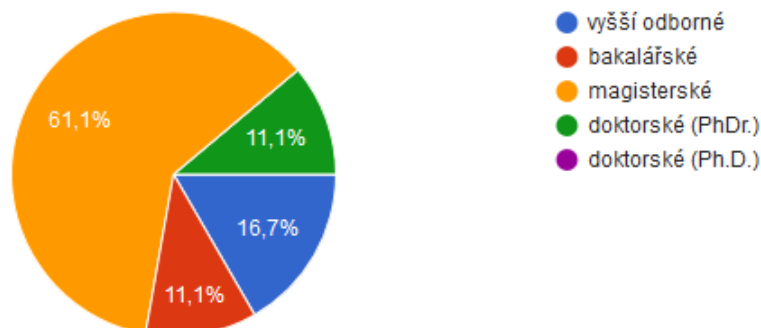
Položka č. 21. Z níže uvedených možností zakroužkujte, kde vykonáváte učitelské povolání. (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 17



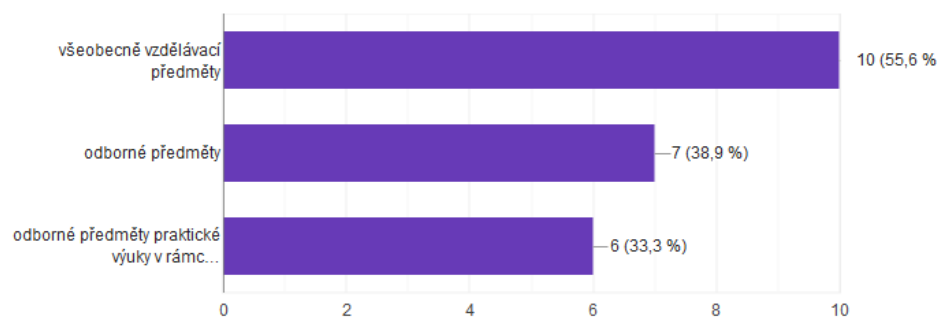
Položka č. 22. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Počet odpovědí: 18



Položka č. 23. Jaký typ předmětů vyučujete? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

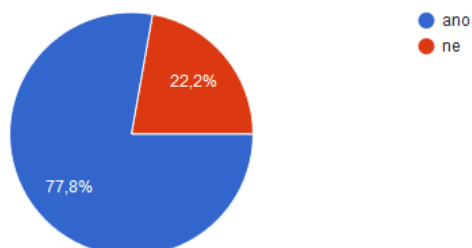
Počet odpovědí: 18



ŠKOLA 8

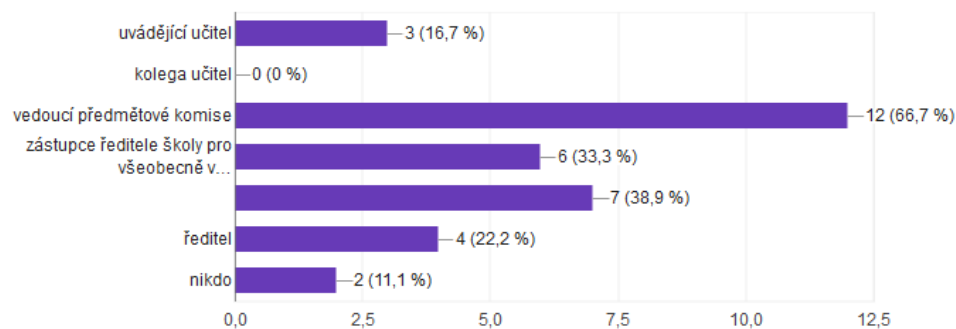
Položka č. 1. Počet hospitací v mojí vyučovací hodině byl vyšší v prvním roce mojí celkové délky pedagogické praxe.

Počet odpovědí: 18



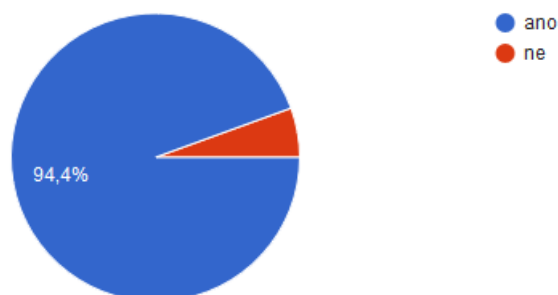
Položka č. 2. Kdo hospitaci ve Vaší vyučovací hodině provádí? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 18



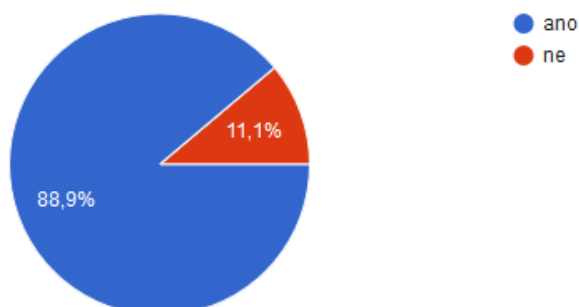
Položka č. 3. Preferujete předem hlášenou hospitaci před neohlášenou hospitací?

Počet odpovědí: 18



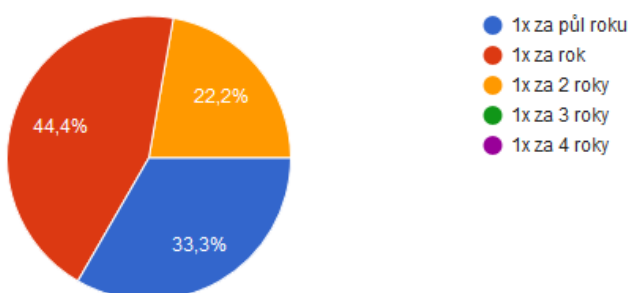
Položka č. 4. Probíhá ve Vašich hodinách předem hlášená hospitace?

Počet odpovědí: 18



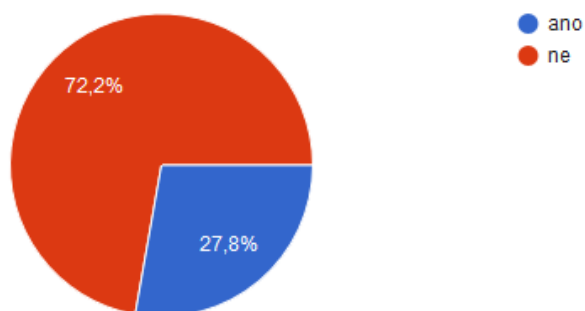
Položka č. 8. Jak často by podle Vás měla hospitace ve vyučovací hodině probíhat?

Počet odpovědí: 18



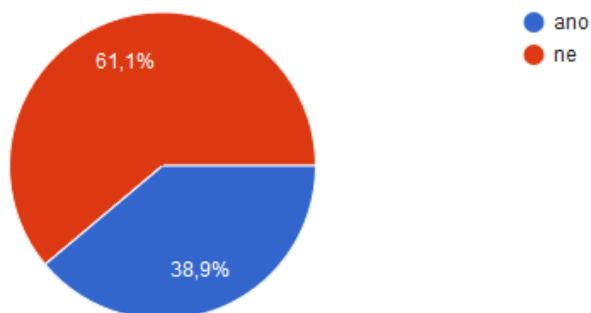
Položka č. 9. Vyžádal/a jste si někdy hospitaci ve své vyučovací hodině, v rámci sebereflexe, ze strany kolegů?

Počet odpovědí: 18



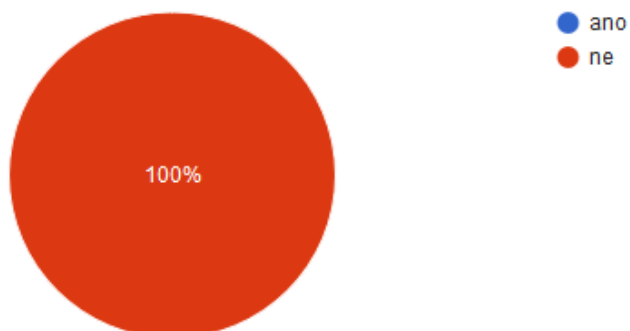
Položka č. 10. Absolvoval/a jste někdy hospitaci u kolegy, v rámci sebereflexe?

Počet odpovědí: 18



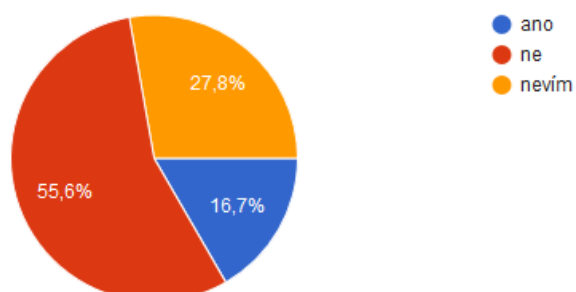
Položka č. 11. Zasahuje hospitující ve Vaší vyučovací hodině do výuky?

Počet dopovědí: 17



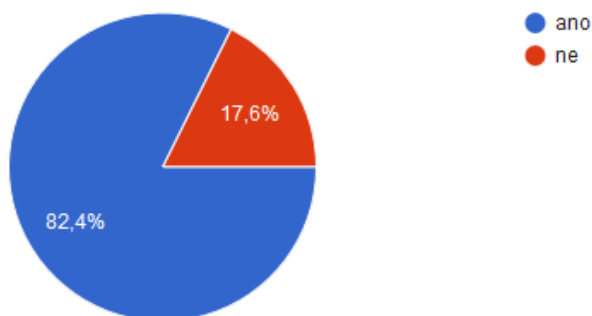
Položka č. 13. Souhlasíte s tvrzením, že v případě častějších hospitací ve Vaší vyučovací hodině, byste byl/a vůči nim odolnější?

Počet odpovědí: 18



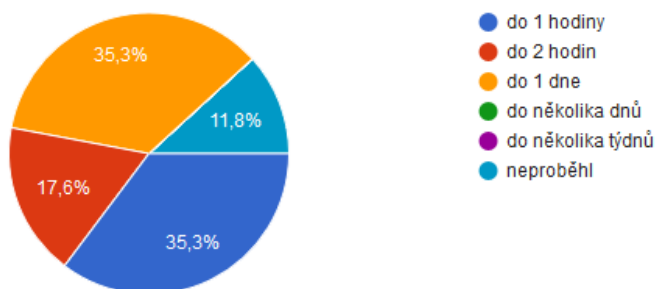
Položka č. 14. Proběhl po hospitaci ve Vaší vyučovací hodině pohospitační rozhovor s následným doporučením?

Počet odpovědí: 17



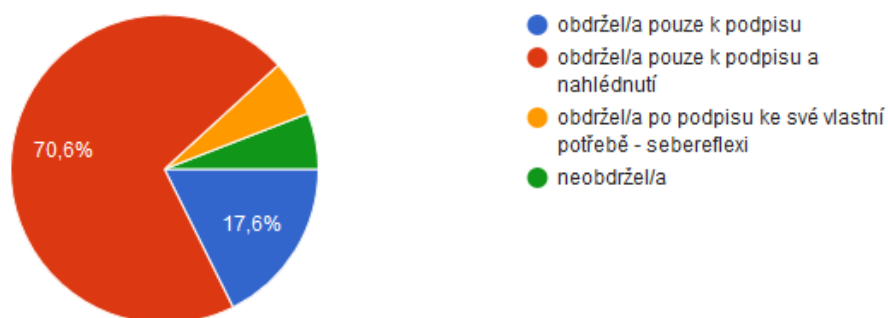
Položka č. 15. V jakém časovém rozmezí, po proběhlé hospitaci ve Vaší vyučovací hodině, proběhl pohospitační rozhovor s následným doporučením?

Počet odpovědí: 17



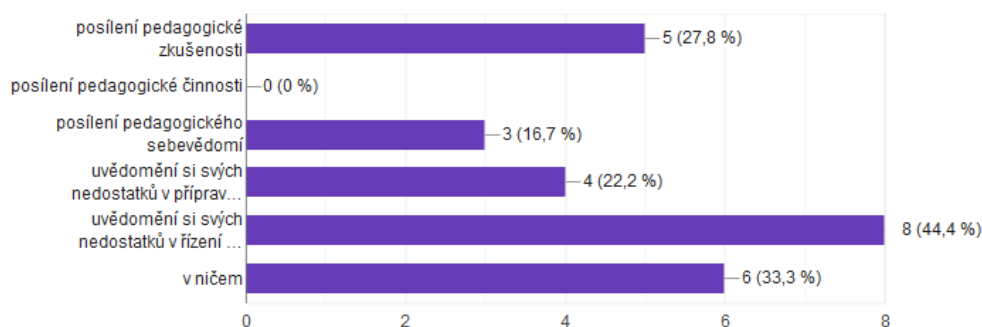
Položka č. 16. Po hospitaci jsem hospitační záznam:

Počet odpovědí: 17



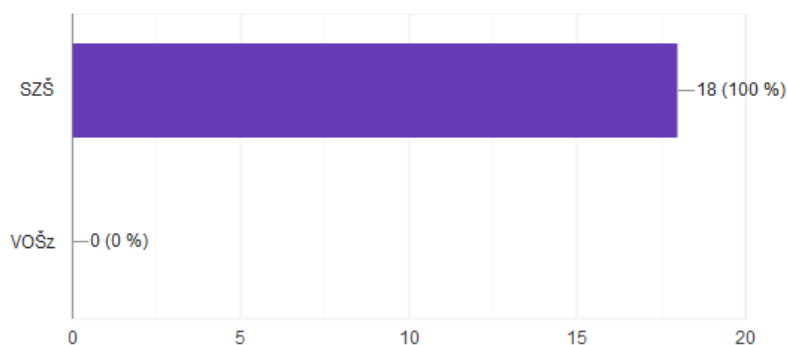
Položka č. 17. V čem vidíte přínos hospitace pro svoji pedagogickou činnost? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 18



Položka č. 21. Z níže uvedených možností zakroužkujte, kde vykonáváte učitelské povolání. (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 18



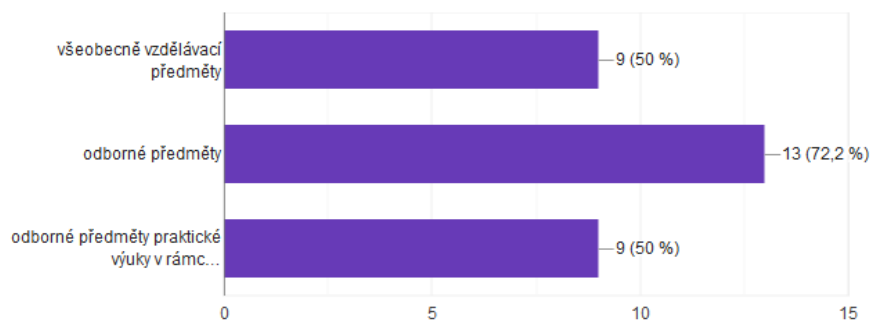
Položka č. 22. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Počet odpovědí: 18



Položka č. 23. Jaký typ předmětů vyučujete? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

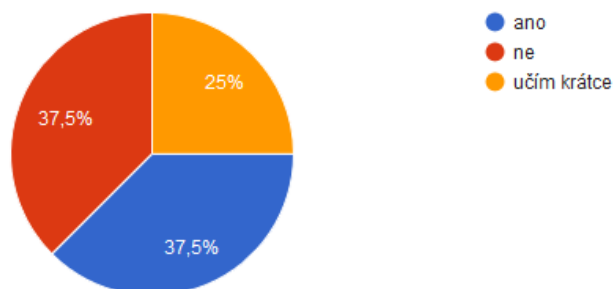
Počet odpovědí: 18



ŠKOLA 9

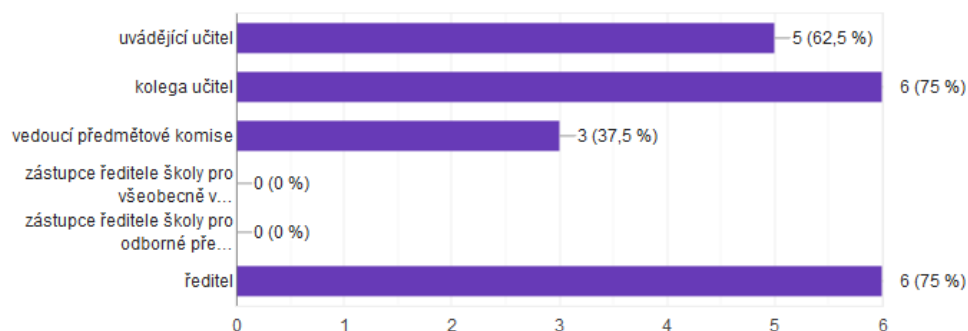
Položka č. 1. Počet hospitací v mojí vyučovací hodině byl vyšší v prvním roce mojí celkové délky pedagogické praxe.

Počet odpovědí: 8



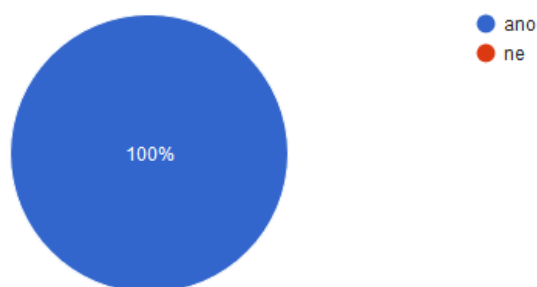
Položka č. 2. Kdo hospitaci ve Vaší vyučovací hodině provádí? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 8



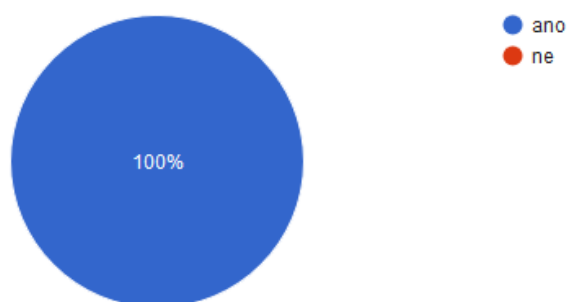
Položka č. 3. Preferujete předem hlášenou hospitaci před neohlášenou hospitací?

Počet odpovědí: 8



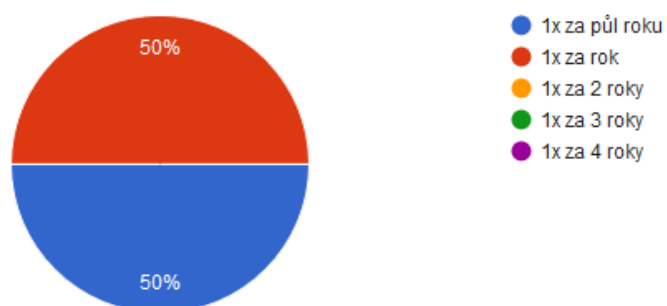
Položka č. 4. Probíhá ve Vašich hodinách předem hlášená hospitace?

Počet odpovědí: 8



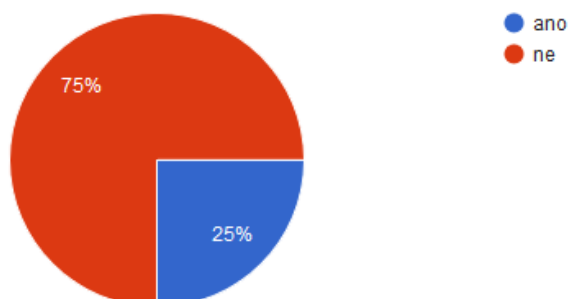
Položka č. 8. Jak často by podle Vás měla hospitace ve vyučovací hodině probíhat?

Počet odpovědí: 8



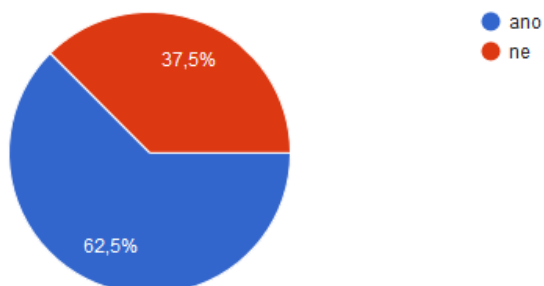
Položka č. 9. Vyžádal/a jste si někdy hospitaci ve své vyučovací hodině, v rámci sebereflexe, ze strany kolegů?

Počet odpovědí: 8



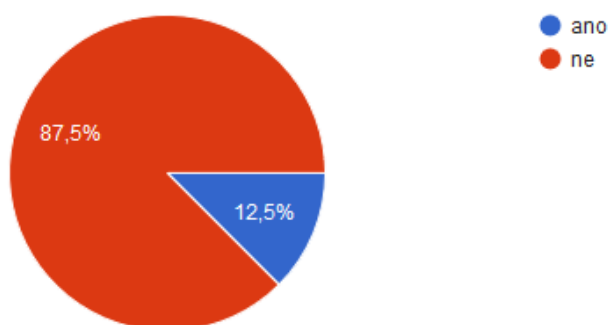
Položka č. 10. Absolvoval/a jste někdy hospitaci u kolegy, v rámci sebereflexe?

Počet odpovědí: 8



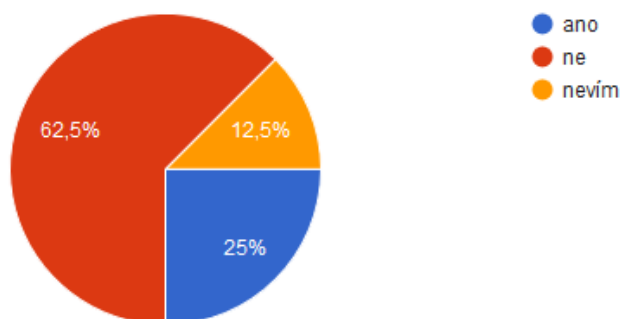
Položka č. 11. Zasahuje hospitující ve Vaší vyučovací hodině do výuky?

Počet dopovědí: 8



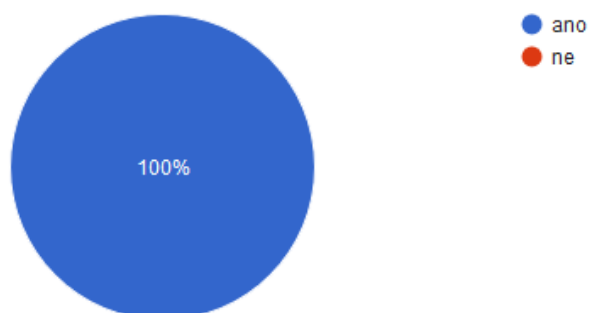
Položka č. 13. Souhlasíte s tvrzením, že v případě častějších hospitací ve Vaší vyučovací hodině, byste byl/a vůči nim odolnější?

Počet odpovědí: 8



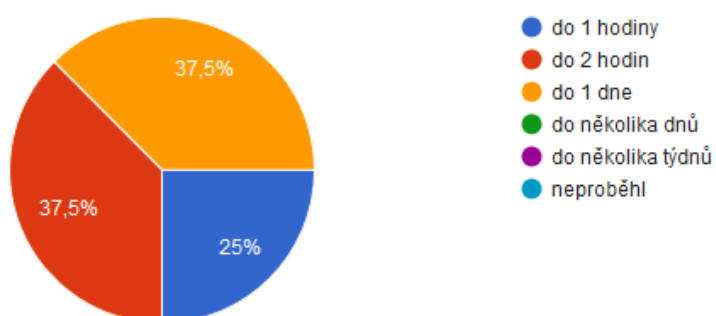
Položka č. 14. Proběhl po hospitaci ve Vaší vyučovací hodině pohospitační rozhovor s následným doporučením?

Počet odpovědí: 8



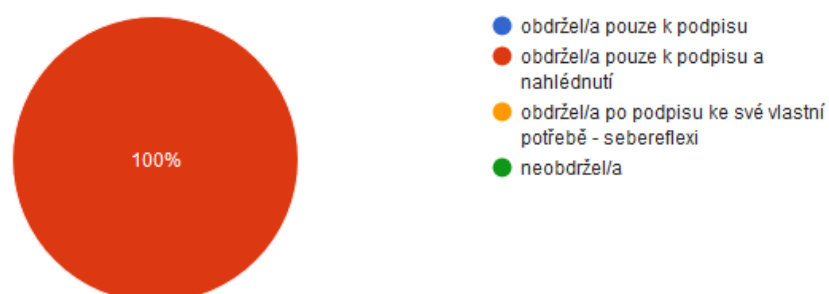
Položka č. 15. V jakém časovém rozmezí, po proběhlé hospitaci ve Vaší vyučovací hodině, proběhl pohospitační rozhovor s následným doporučením?

Počet odpovědí: 8



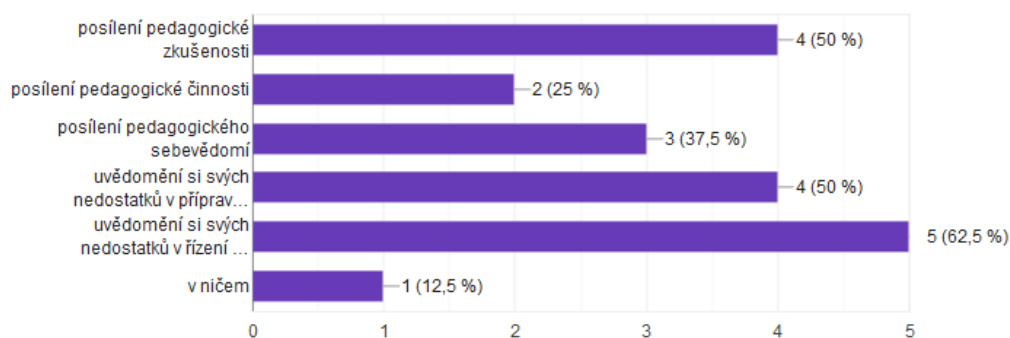
Položka č. 16. Po hospitaci jsem hospitační záznam:

Počet odpovědí: 8



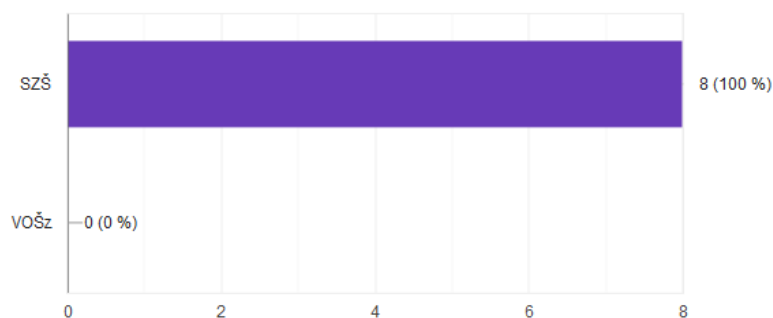
Položka č. 17. V čem vidíte přínos hospitace pro svoji pedagogickou činnost? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 8



Položka č. 21. Z níže uvedených možností zakroužkujte, kde vykonáváte učitelské povolání. (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 8



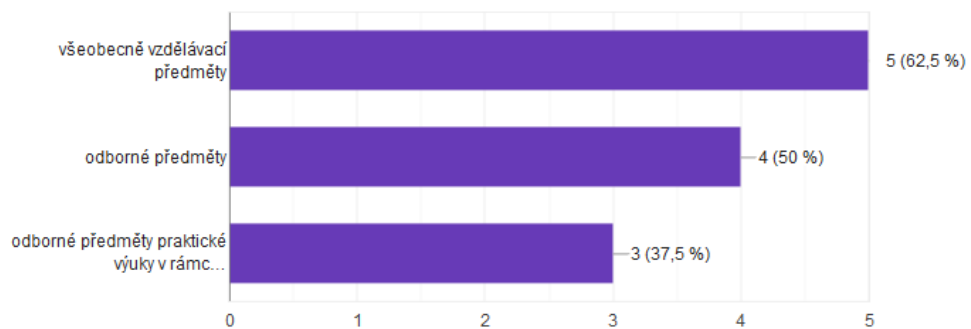
Položka č. 22. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Počet odpovědí: 8



Položka č. 23. Jaký typ předmětů vyučujete? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

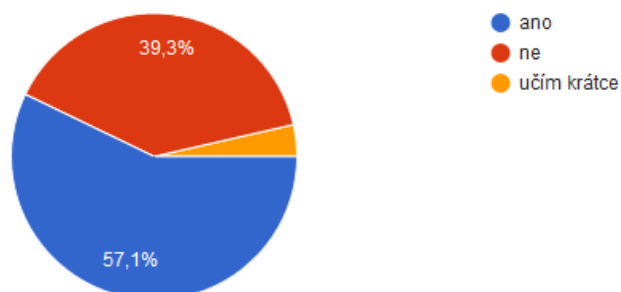
Počet odpovědí: 8



ŠKOLA 10

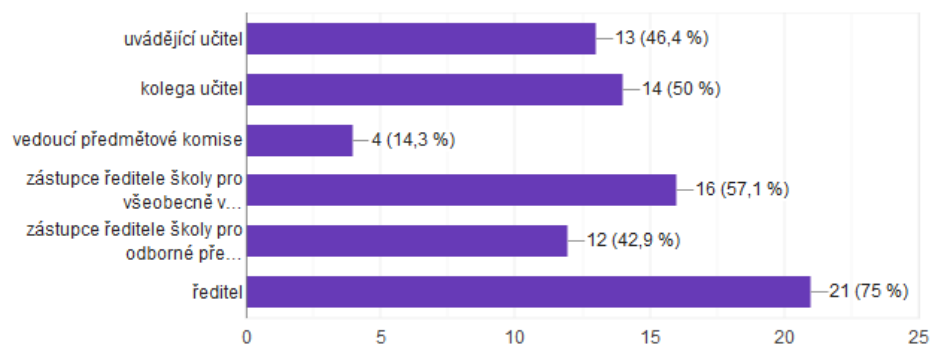
Položka č. 1. Počet hospitací v mojí vyučovací hodině byl vyšší v prvním roce mojí celkové délky pedagogické praxe.

Počet odpovědí: 28



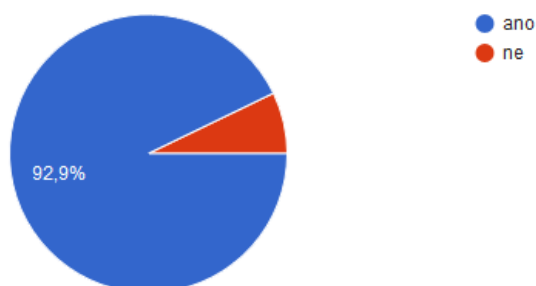
Položka č. 2. Kdo hospitaci ve Vaší vyučovací hodině provádí? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 28



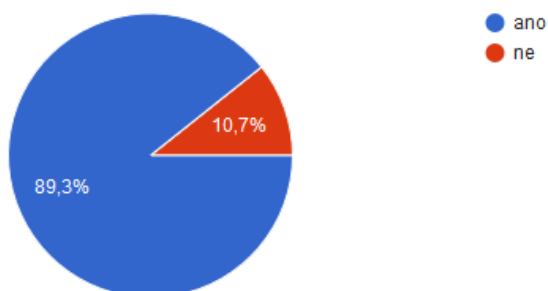
Položka č. 3. Preferujete předem hlášenou hospitaci před neohlášenou hospitací?

Počet odpovědí: 28



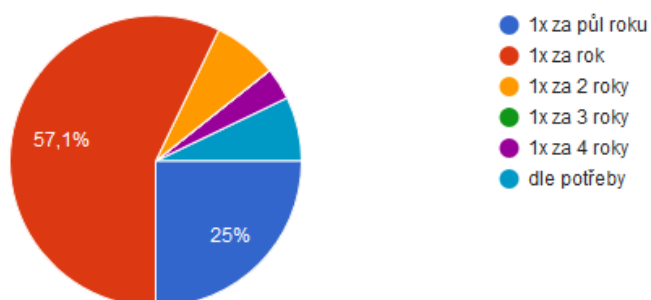
Položka č. 4. Probíhá ve Vašich hodinách předem hlášená hospitace?

Počet odpovědí: 28



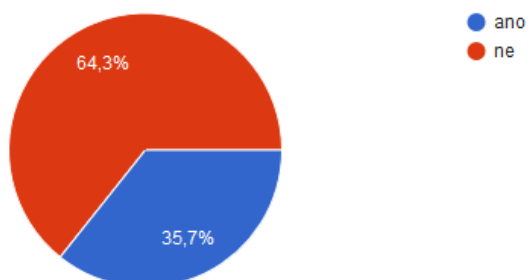
Položka č. 8. Jak často by podle Vás měla hospitace ve vyučovací hodině probíhat?

Počet odpovědí: 28



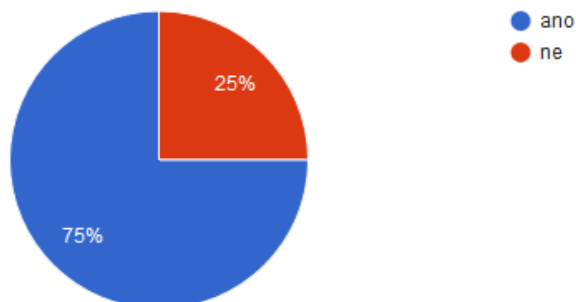
Položka č. 9. Vyžádal/a jste si někdy hospitaci ve své vyučovací hodině, v rámci sebereflexe, ze strany kolegů?

Počet odpovědí: 28



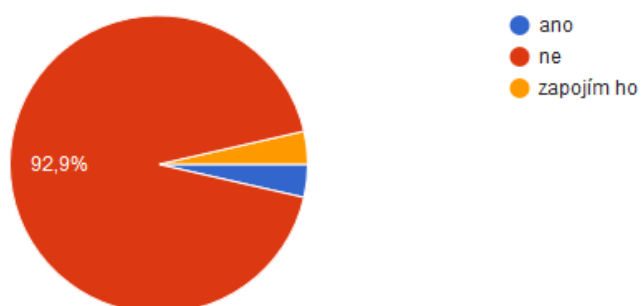
Položka č. 10. Absolvoval/a jste někdy hospitaci u kolegy, v rámci sebereflexe?

Počet odpovědí: 28



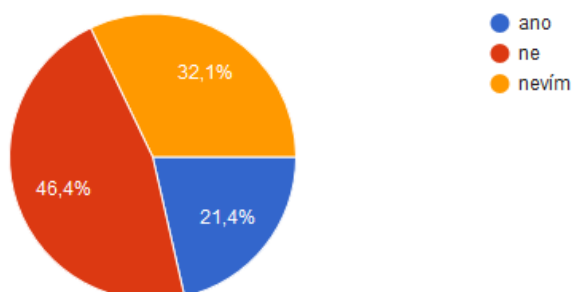
Položka č. 11. Zasahuje hospitující ve Vaší vyučovací hodině do výuky?

Počet dopovědí: 28



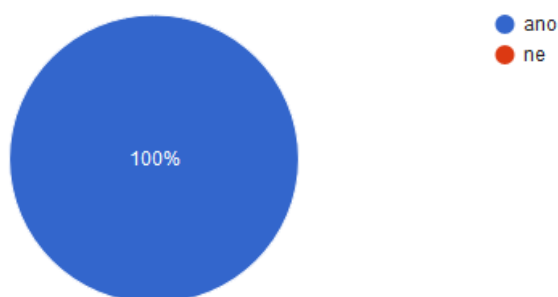
Položka č. 13. Souhlasíte s tvrzením, že v případě častějších hospitací ve Vaší vyučovací hodině, byste byl/a vůči nim odolnější?

Počet odpovědí: 28



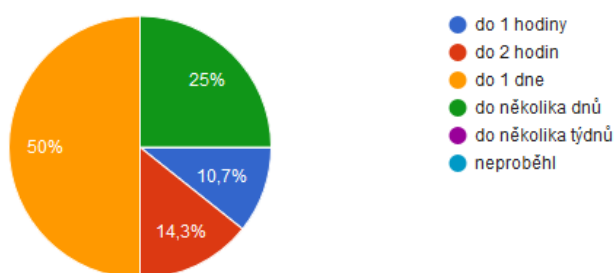
Položka č. 14. Proběhl po hospitaci ve Vaší vyučovací hodině pohospitační rozhovor s následným doporučením?

Počet odpovědí: 28



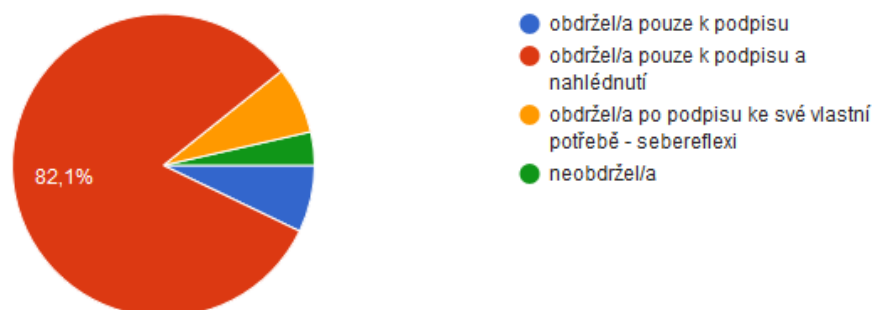
Položka č. 15. V jakém časovém rozmezí, po proběhlé hospitaci ve Vaší vyučovací hodině, proběhl pohospitační rozhovor s následným doporučením?

Počet odpovědí: 28



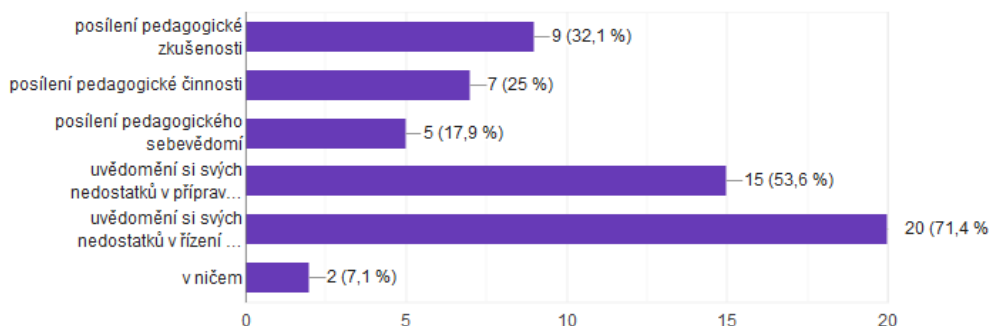
Položka č. 16. Po hospitaci jsem hospitační záznam:

Počet odpovědí: 28



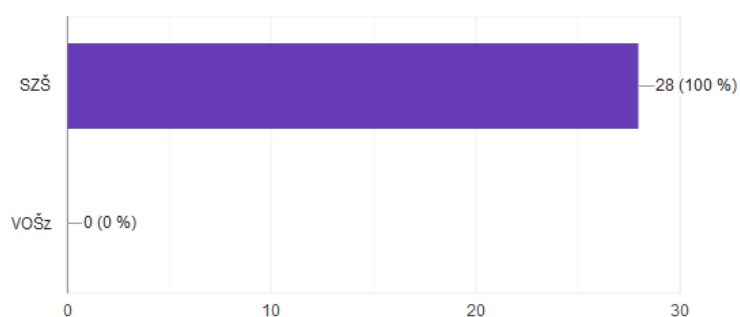
Položka č. 17. V čem vidíte přínos hospitace pro svoji pedagogickou činnost? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 28



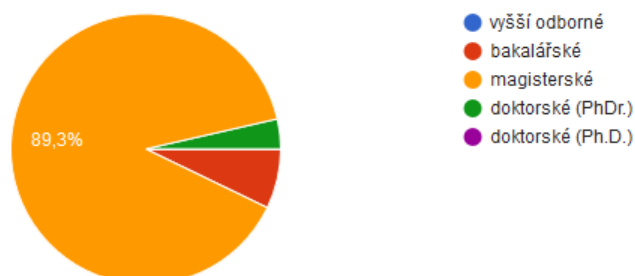
Položka č. 21. Z níže uvedených možností zakroužkujte, kde vykonáváte učitelské povolání. (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 28



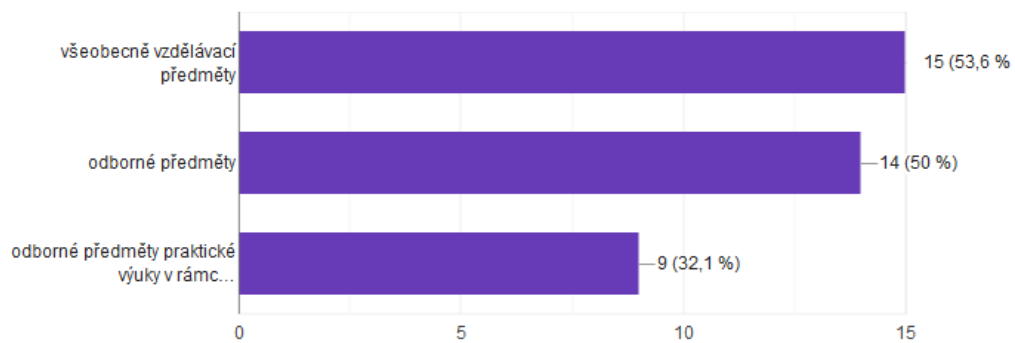
Položka č. 22. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

Počet odpovědí: 28



Položka č. 23. Jaký typ předmětů vyučujete? (Zaznačte jednu či více odpovědí)

Počet odpovědí: 28



Příloha 6 Rešerše

1. Al Ansari A, Arekat MR, Salem AH (2018) Validating the modified System for Evaluation of Teaching Qualities: a teaching quality assessment instrument. *Advances in Medical Education and Practice* [online]. 2018, **30**(9), 881-886 [cit. 2019-02-02]. DOI:10.2147/AMEP.S181094. Dostupné z: <https://www.dovepress.com/validating-the-modified-system-for-evaluation-of-teaching-qualities-a-peer-reviewed-fulltext-article-AMEP>
2. BRANDON, Jim, Trista HOLLWECK, James kent DONLEVY a Catherine WHALEN. Teacher supervision and evaluation challenges: Canadian perspectives on overall instructional leadership. *Teachers* [online]. 2018, **24**(3), 263-280 [cit. 2019-02-25]. DOI: 10.1080/13540602.2018.1425678. ISSN 13540602.
3. ERLICH, Deborah r. a Allen f. SHAUGHNESSY. Student-teacher education programme (STEP) by step: Transforming medical students into competent, confident teachers. *Medical Teacher* [online]. 2014, **36**(4), 322-332 [cit. 2019-02-25]. DOI: 10.3109/0142159X.2014.887835. ISSN 0142159X.
4. HUNT, Kari;gurvitch. Teacher Evaluation: Done to You or with You?. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation* [online]. 2016, **87**(9), 21-27 [cit. 2019-02-03]. ISSN 07303084. Dostupné z: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=20&sid=033bf514-1aae-4373-8fc5-ef51bb9b9e43%40sessionmgr4006>
5. HUSAIN, Musharraf;khan. Students' feedback: An effective tool in teachers' evaluation system. *International Journal of Applied* [online]. 2016, **6**(3), 178-181 [cit. 2019-02-03]. DOI: 10.4103/2229-516X.186969. ISSN 2229516X. Dostupné z: <http://www.ijabmr.org/article.asp?issn=2229-516X;year=2016;volume=6;issue=3;spage=178;epage=181;aulast=Husain>

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Mgr. Šárka Fedorcová, DiS.
Katedra:	Katedra antropologie a zdravotvědy
Vedoucí práce:	Mgr. Zlatica Dorková, Ph.D.
Rok obhajoby:	2019

Název práce:	Hospitační činnost jako forma evaluace učitelů vybraných škol se zdravotnickým zaměřením
Název v angličtině:	The inspection of classes as a form of evaluating teachers in selected medical schools
Anotace práce:	Diplomová práce je teoreticko-výzkumná a zabývá se problematikou hospitační činnosti jako formy evaluace učitelů vybraných škol se zdravotnickým zaměřením. Cílem práce bylo poskytnout aktuální kvantifikovaný pohled učitelů vybraných škol se zdravotnickým zaměřením na hospitační činnost. Pro sběr dat byl použit nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce, s použitím Likertovy škály u jedné z položek dotazníku. Byla ověřena reliabilita dotazníku pomocí Cronbachova alfa. Dotazník lze považovat za dostatečně reliabilní. Ke zpracování dat byla použita metoda T-testu a Chí-kvadrátu.
Klíčová slova:	Učitel, evaluace, hospitační činnost, sebereflexe, střední zdravotnická škola, vyšší odborná škola zdravotnická.
Anotace v angličtině:	This diploma thesis is a theoretical research focused on the issue of inspection in the teaching process as the means of evaluating teachers in selected schools focused on medical education. The aim of this paper was to provide up to date view on the inspection of the teachers of the selected schools providing medical education. A non-standardized questionnaire of own design was used for data collection with

	the use of Likert scale within one of the items. The questionnaire reliability was proved as reliable enough by Cronbach Alpha. For the processing of the data T-test and chi square were employed.
Klíčová slova v angličtině:	Teacher, evaluation, inspection of classes, self-reflection, medical school.
Přílohy vázané v práci:	Příloha 1 Žádost o povolení výzkumného šetření Příloha 2 Žádost o poskytnutí záznamového hospitačního archu Příloha 3 Záznamové hospitační archy Příloha 4 Dotazník Příloha 5 Položky dotazníku plně nevyužity v rámci praktické části práce Příloha 6 Rešerše Příloha 7 CD
Rozsah práce:	73 stran + přílohy
Jazyk práce:	Český